Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

KVALITA VE VZDĚLÁVÁNÍ

XX. výroční konference
České asociace pedagogického výzkumu
Praha, 10.—12. září 2012

Sborník příspěvků

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

KVALITA VE VZDĚLÁVÁNÍ

Sborník příspěvků

z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu

Praha, 10.-12. září 2012

Nad konferencí převzal záštitu
rektor Univerzity Karlovy
prof. RNDR. Václav Hampl, DrSc.

Věra Ježková (Ed.)

Praha, 2012

Kvalita ve vzdělávání

XX. výroční konference

České asociace pedagogického výzkumu

10.– 12. září 2012

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha

Recenzenti:
PhDr. Martin Chvál, Ph.D.: Sekce 1
prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.: Sekce 2
doc. RNDr. Naďa Vondrová, Ph.D.: Sekce 3
doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.: Sekce 3
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.: Sekce 4
RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.: Sekce 5
PhDr. Václav Trojan, Ph.D.: Sekce 6
doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.: Sekce 7
PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.: Sekce 7
doc. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.: Sekce 8
PaedDr. Eva Marádová, CSc.: Sekce 8
doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.: Sekce 9
doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.: Sekce 10
doc. RNDr. Miroslava Černochová, CSc.: Sekce 11
doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.: sborník jako celek

© 2012 Pedagogická fakulta UK
ISBN 978-80-7290-620-8

Obsah

Předmluva
Petr Urbánek.....9

Sekce 1
Metody měření kvality vzdělávání

Skúsenosti so zisťovaním self-efficacy učitela pomocou dotazníka OSTEN
Peter Gavora.....11

Evaluace motivačního kurzu dramatické výchovy pro učitele primárního vzdělávání
Jana Johnová.....19

Vybrané problémy pracovníků škol v procesu interního hodnocení kvality se zaměřením na střední školy Olomouckého kraje implementující systém řízení kvality ISO 9001
Ilona Kočvarová.....30

Vnímanie vyučovacieho predmetu chémia žiakmi II. stupňa ZŠ a študentmi gymnázií
Milan Kubiatko, Kateřina Švandová.....38

Ankety pro žáky, učitele a rodiče: Zkušenosti s přípravou autoevaluačního nástroje pro potřeby základních a středních škol
Jan Mareš, Tomáš Kohoutek.....48

Využití recenze jako prostředku zkvalitnění evaluačních nástrojů vytvořených v projektu Cesta ke kvalitě
Stanislav Michek.....58

Shoda hodnotitelů písemného projevu z německého jazyka
Soňa Novotná Knotková.....69

Evaluace výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků
Michal Svoboda.....84

Metoda ukotvujících vinět a předcházející metodologické a statistické přístupy
Hana Voňková.....100

Prezentace a pilotáž finální verze posuzovacího nástroje vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka
Pavel Zlatníček, Karolína Pešková.....109

Sekce 2
Kvalita učitele a učitelského vzdělávání

Výskum vedomostí, postojov a očakávaní učitel´ov orientovaný na ich evalváciu a autoevalváciu
Simoneta Babiaková.....118

Analyzování jako součást diagnostické činnosti učitele v MŠ
Radmila Burkovičová *128*

Výzkum učitele v profesi. Metodologické přístupy, zkušenosti, rizika a možnosti využití profesiografie
Bronislava Kasáčová, Mariana Cabanová *136*

Slovenské reflexie kvality štruktúrovaného učiteľského vzdelávania
Beata Kosová *150*

Subjektivní odpovědnost učitele za žáky, výzkum po dvaceti letech
Hana Lukášová *159*

Psychosomatické disciplíny ve vzdělávání budoucích učitelů
Milena Matějíčková *168*

Povaha profesního vidění u studentů učitelství: pilotní studie
Eva Minaříková *174*

Hlasová výchova jako součást osobnostního rozvoje učitele
Pavla Sovová *182*

Modifikace evaluačního nástroje pro hodnocení kvality učitele mateřské školy
Zora Syslová *194*

Rámec profesních kvalit učitele
Anna Tomková *202*

Podmínky práce učitele v současné základní škole
Petr Urbánek, Jana Wernerová *212*

Vnímání stupně odpovědnosti za žákovu školní úspěšnost
Jana Wernerová *221*

Denník učitel´a ako výskumný nástroj
Adriana Wiegerová, Alena Lampertová *228*

Sekce 3
Minulost, přítomnost a budoucnost oborových didaktik

Výchova k podnikavosti v kontextu moderní teorie, výzkumů a trendů
Tereza Gavlíková *239*

Žákovské prekoncepty a didaktika českého jazyka
Eva Hájková *248*

Intencionalita a matematické slovní úlohy ve školním dialogu na základní škole
Alena Hošpesová *253*

Teoretická a metodologická opora didaktiky fyziky – koncepce vznikající publikace
Martina Kekule, Vojtěch Žák.....262

Povedou standardy ke zvyšování kvality výuky cizích jazyků na základních školách?
Pavla Nečasová.....271

Výtvarná výchova – cíle výzkumu v minulosti a dnes
Petra Šobáňová.....282

Poezie v recepci studentů středních odborných škol a učilišť
Jaroslav Vala.....291

Edukační drama – metody edukace jako metody výzkumu (a naopak…)
Josef Valenta.....299

Sekce 4
Učitel jako výzkumník

Hodnocení chování na II. stupni ZŠ z pozice žáka
Josef Hanák.....305

Diagnostika čtenářských postojů dospívajících žáků metodou Q-třídění
Kateřina Homolová.....316

Procedury zakotvené teorie jako možnost výzkumné reflexe vlastního pedagogického působení
Veronika Rodriguezová.....326

Sekce 5
Kvalita kurikula a učení

Teoreticko-výzkumná reflexe výukového programu
(Život pravěkých sběračů a lovců z pohledu environmentální výchovy)
Hana Horká, Veronika Rodriguezová.....339

Sociálně-kognitivní teorie v činnosti lektorů pracujících se skupinou
Jan Kolář, Jan Nehyba, Bohumíra Lazarová.....348

Individualizace a diferenciace ve výuce jako základní podmínka pro strategie podporující inkluzi
Jana Kratochvílová, Jiří Havel.....358

Oprava chyby z pohledu rozvoje kompetencí
Kateřina Novotná.....371

Analýza vybraných českých a slovenských školských vzdelávacích programov pre materské školy
Monika Szimethová, Adriana Wiegerová.....377

Sekce 6
Výzkumy řízení školy a školství

Organizační učení ve škole: Užití smíšeného designu při výzkumu
Milan Pol, Lenka Hloušková, Bohumíra Lazarová, Petr Novotný, Martin Sedláček *391*

Proces přeměny znalostí v dovednosti ve vzdělávacím programu pro řídící pracovníky ve školství
Václav Trojan *399*

Sekce 7
Dítě v procesu výchovy a vzdělávání

Diagnostika slovní zásoby dětí před nástupem do 1. ročníku základní školy
Lucie Durdilová *405*

Děti na 1. stupni ZŠ pohledem učitelů
Helena Hejlová *415*

Spravedlnost vs. přátelství ve vývoji od heteronomního egocentrismu k autonomní decentraci
Miroslav Klusák *422*

Vliv tréninku pracovní paměti na oblast vyšších poznávacích procesů
Anna Páchová *428*

Životní cíle a atribuční tendence studentů SOU
Barbora Saitlová, Isabella Pavelková *442*

Princip názornosti v didaktické komunikaci s uměleckou literaturou
Jiří Škoda, Pavel Dolík, Václav Jindráček *454*

Klavírní recitál dítěte mladšího školního věku v postojích rodiny. Nová replikace na ZUŠ
Zdeněk Vašíček *465*

Srovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole
Iva Žlábková *471*

Sekce 8
Kulturní a sociální aspekty školní edukace

Podmínky pozitivního přijetí žáků se zdravotním postižením v běžných školách z pohledu žáků a studentů v ČR
Vanda Hájková, Lea Květoňová, Iva Strnadová *485*

Posouzení významu multikulturní kompetence studenty ve vztahu ke komponentům autoregulace učení
Jakub Hladík *493*

Sociální faktory kvality školního vzdělávání v Rusku
Věra Ježková *501*

Témata, která žáci nejčastěji řeší se svým třídním učitelem
Jana Krátká *509*

Sekce 9
Kvalita vysokoškolského vzdělávání a celoživotního učení

Vzdelanie ako celoživotná hodnota
Ján Danek *517*

Studijní požadavky a obsahová náročnost vysokoškolského studia – obsahová analýza studijních plánů
Lenka Dejmalová *525*

Nástroje dalšího vzdělávání jako součást procesu profesionalizace akademických pracovníků
Margareta Garabiková Pártlová, Erika Nehrerová *531*

Vývoj nástroje pro výzkum percepce organizačního klimatu pedagogických fakult
Helena Grecmanová, Miroslav Dopita, Jana Kantorová, Jitka Skopalová *541*

Postoj vysokoškolského managementu k výuce cizích jazyků na českých fakultách technického zaměření
Stanislava Jonáková *549*

Didaktická specifika pedagogické praxe na SOU
Václav Klapal *560*

Zvyšování kvality vzdělávání na vysokých školách: návrh a ověření systému hodnocení elektronických studijních opor pomocí metod pedagogického výzkumu
Milan Klement, Jiří Dostál *567*

Vplyv pedagogicko-psychologického vzdelávania vysokoškolských učitel´ov na formovanie osobností vysokoškolských študentov
Mariana Sirotová *577*

Andragogická dimenze komunitního vzdělávání v kontextu celoživotního učení
Lucie Smékalová *589*

Kvalita v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání – systém zajišťování kvality a pěstování kvality („quality culture“)
Věra Šťastná *597*

Kontinuita edukace a výzkumu v profesní přípravě sportovních edukátortů
Jana Vašíčková *607*

Excelence ve vysokoškolské výuce
Jaroslava Vašutová *613*

Cvičný učitel´ ako objekt vzdelávania
Eva Vincejová.....620

Sekce 10
Proměna žáka, učitele a školy v historické perspektivě

Vývoj předškolní výchovy ve Švýcarsku (po roce 1960)
Barbora Loudová Stralczynská.....631

Normalizačná vzdelávacia politika v Československu, historický determinant školských reforiem na Slovensku po roku 1989
Štefan Porubský.....638

Metelkův zákon a jeho uplatnění při zřízení německé obecné menšinové školy v Roudníkách (1918–1938)
Michal Šimáně, Jiří Zounek.....647

Sekce 11
Výzkumy zaměřené na ICT ve vzdělávání v informačním věku

Didaktická transformace cílů a obsahu vymezených kurikulem v oblasti ICT do školních vzdělávacích programů
Michal Marád.....654

ICT kompetence učitelů a vzdělávání v informačním věku
Hana Marešová, Milan Klement.....663

Vývojové trendy v pojetí role učitele při integrování ICT do výuky anglického jazyka
Irena Reimannová.....675

Možnosti a omezení zařazení mobilních technologií do výuky
Martin Rusek.....683

M-learning – využití moderních technologií ve výuce
Petr Svoboda.....693

Reflexe využívání ICT ve vzdělávání v českém pedagogickém výzkumu (2005-2011)
František Tůma.....702

XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu
Věra Ježková.....710

Předmluva

Předkládaná publikace, která je uchována na elektronickém nosiči, představuje jeden z každoročně vydávaných konferenčních sborníků České asociace pedagogického výzkumu. Sborníky z těchto pravidelně konaných konferencí jsou unikátní nejen kolekcí dlouhé řady dvou desítek publikačních produktů, ale také tím, že každý z nich podává aktuální obraz parametrů a kvality produkce českého (a také slovenského) pedagogického výzkumu. Nadto tematizují rámec současně řešených otázek pedagogického výzkumu. Konferenční sborníky ČAPV poskytují ve své souhrnné řadě vývojový pohled na klíčová výzkumná témata pedagogiky, naznačují trendy a posuny ve výzkumu pedagogické reality. Nejen z těchto důvodů lze takto generovanou řadu sborníkových produktů vysoce oceňovat.

Sborník z dvacáté jubilejní konference, nesoucí její název *Kvalita ve vzdělávání*, představuje čtenářům významná výzkumná témata, kterými se zabývají v současné době odborníci v pedagogice. Autorsky do sborníku přispěli výzkumníci z nejvýznamnějších pedagogických i dalších pracovišť u nás i významní slovenští experti. Nosnou tematickou linií textu, která přirozeně koresponduje s ústředním tématem dvacáté konference, je problematika kvality současného vzdělávání. Příspěvky ve sborníku se proto týkají širokého tematického okruhu, od metodologických témat, spojených s konceptuálním ukotvením kvality vzdělávání, přes možnosti zjišťování kvality, konstrukce výzkumných nástrojů, až po výzkum stavu kvality vzdělávání na různých úrovních a s rozličným zaměřením.

Zcela klíčovým a primárním pro výzkumné ukotvení je pojetí kvality vzdělávání. Nedostatečně pevný koncept kvality vzdělávání nebo nejasný či skrytě modifikovaný kontext jeho uchopení skrývá značná rizika jednostrannosti a utilitarismu chápání, resp. bagatelizace a zneužitelnosti podstaty konceptu směrem ke „globalizované kultuře kvality“ a vytváří nebezpečný prostor pro „politický diskurz o kvalitě“. Zvolené konferenční téma kvality edukace není nahodilé, nýbrž odpovídá společenským posunům, sílícím vzdělávacím ambicím a chabě konzistentním požadavkům vzdělávací politiky na současnou školu a na zjišťování výsledků vzdělávání. Konferenční podtext panelové diskuse ke vzdělávací politice tedy nebyl nikterak náhodný. Zvýšený zájem o fenomén kvality úzce souvisí se snahami internacionalizovat vzdělávání, porovnávat jeho výsledky (mnohdy redukované na výkon) a hledat stále efektivnější cesty (které možná neexistují). Je tedy zřejmé, že téma kvality vzdělávání není jen aktuální, ale jeho způsob odborné interpretace je „životně důležitý“ jak pro aktéry v samotném jeho procesu, tak zejména jako signál směrem k decizním končinám.

Jednotlivé výzkumně zaměřené příspěvky jsou ve sborníku strukturovány přirozeně logikou konferenčního programu do jedenácti, rozsahem i obsahem relativně odlišných, tematických částí. Text sborníku tak v pětasedmdesáti příspěvcích představuje široké pole výzkumných témat, která zpravidla z různých pohledů i specifických úhlů diagnosticky nahlížejí na kvalitu vzdělávání. V souvislosti s výše artikulovanou funkcí sborníkové produkce konferencí ČAPV je stálým (a stále výraznějším) nedostatkem nekompletnost konferenčních vystoupení v textech sborníků. Dílem je to recenzními zásahy, větší část neotištěných textů je ale spojena s neochotou autorů tyto texty organizátorům poskytnout. Důsledkem je dílčí zkreslení informační hodnoty obrazu českého pedagogického výzkumu a deformace rámce aktuálně řešených otázek.

Nejsilněji jsou ve sborníku tradičně zastoupena témata směřující k učiteli a k jeho vzdělávání (Kvalita učitele a učitelského vzdělávání), dokladující jeho klíčový význam při rozhodující výchovné práci a jako aktéra potencionálních změn. Nověji je zájem významněji upřen také k terciárnímu a celoživotnímu vzdělávání (Kvalita vysokoškolského vzdělávání a celoživotního učení). Souvisí s nebývalým rozvojem vysokého školství, různorodou kvalitou vysokých škol a významem přikládaným celoživotního učení. Velmi cenný je (zvyšující se)

zájem výzkumníků, namnoze z řad doktorandů, o způsoby a možnosti zkoumání pedagogické reality. V důsledku jsou proto ve sborníku četné také metodologicky orientované příspěvky (Metody měření kvality vzdělávání). Stranou nezůstává ani zájem o výzkum dítěte v procesu edukace (Dítě v procesu výchovy a vzdělávání), v minulosti silněji akcentovaný výzkum kurikula aplikovaný do konkrétních oblastí oborových didaktik (Minulost, přítomnost a budoucnost oborových didaktik) atd.

Potěšitelné je, že řada příspěvků je výstupem z kolektivně řešených výzkumných záměrů a grantů, které se právě zabývají kvalitou vzdělávání. Cenná je přímá využitelnost mnohých výstupů a praktický dosah do školského terénu, například na poli autoevaluačních procedur (projekt Cesta ke kvalitě). Několik příspěvků se k tématu kvality vymezuje kriticky, např. s vědomím, že uchopitelnost tématu není jednoduchá, nebo zdůvodněné tak, že diagnostické procedury kvality v oblasti vzdělávání nejsou jednoznačné, a v důsledku ani dostatečně validní. Mezi jinými příspěvky lze nalézt texty, které výzkumem saturují aktuální společenskou zakázku (výchova k podnikavosti, inkluze aj.) nebo s mezioborovým akcentem vnášejí do hodnocení procesu výchovy ekonomická měřítka. I taková zaměření odrážejí současný tlak směrem ke vzdělávání a poukazují na komplikovanost tématu kvality a jejího zjišťování v oblasti vzdělávání.

Předložený sborník nemá ambici uchopit ústřední tematiku kvality ve vzdělávání monograficky, nebylo to ani jeho smyslem, ten je zdůrazněn výše. Přesto se editorce podařilo formálně sjednotit text a v logické návaznosti vhodně seřadit velmi široký tematický záběr příspěvků. Sborník je významným produktem výzkumných témat a nálezů a spolu s dalšími konferenčními aktivitami podává relativně reálný a plastický obraz o českém pedagogickém výzkumu s jeho slabinami i pozitivy. Sborníkové produkty stejně tak dílem charakterizují současnou českou školu a vzdělávání, žáky a učitele, i jejich relevantní problémy. Obsah sborníku je užitečným produktem pro samotné výzkumníky a odborníky v oblasti výchovy a vzdělávání, stejně tak může řada sborníkových příspěvků pomoci svými výsledky škole, učiteli nebo pracovníkům vzdělávací politiky.

Za pojetí, sestavení a zpracování dvacátého konferenčního sborníku v řadě náleží dík ze strany představitelů ČAPV celému organizačnímu týmu pracovníků pražské pedagogické fakulty, zejména čestné předsedkyni a výkonnému předsedovi organizačního výboru, vedoucím sekcí, recenzentům a editorce tohoto sborníkového svazku.

Petr Urbánek, předseda ČAPV

10. ledna 2013

Sekce 1: Metody měření kvality vzdělávání

- -

Skúsenosti so zisťovaním self-efficacy učiteľa pomocou dotazníka OSTES

Experiences with Measuring Teacher Self-efficacy with OSTES

Peter Gavora

Abstrakt: Príspevok prináša informácie o re-validácii dotazníka na zisťovanie self-efficacy učiteľa OSTES (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) so vzorkou učiteľov základných škôl v Slovenskej republike (n=182). Faktorové riešenie prinieslo dva faktory, a to Zdatnosť učiteľa používať vyučovacie stratégie a Zdatnosť učiteľa manažovať triedu. Tretí faktor z pôvodnej americkej verzie dotazníka, Zdatnosť motivovať žiakov sa neuplatnil. Vysvetlená variancia bola 54 %, reliabilita dimenzií je 0,87 a 0,85. Edumetrické údaje sú porovnateľné s údajmi zistenými na americkej vzorke autoriek tohto dotazníka.

Kľúčové slová: self-efficacy, učiteľ, dotazník OSTES

Abstract: This paper describes the re-validation of OSTES, the questionnaire on teacher self-efficacy (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), with a sample of primary school teachers in the Slovak Republic (n = 182). The factor solution brought two factors, i.e., efficacy for instructional strategies and efficacy for classroom management. The third factor of the original U.S. version of the questionnaire, the ability to engage students, did not apply. The total variance explained with two factors was 54 %, and reliabilities of the two dimensions were 0.87 and 0.85, respectively. Edumetric data are comparable to those computed for the American sample.

Keywords: self-efficacy, teacher questionnaire, OSTES

1 Teoretický vstup

Dôležitým činiteľom v činnosti učiteľa je to, ako **hodnotí svoje profesijné vlastnosti**, ako vníma svoje potenciality a svoje pôsobenie na žiakov. Je to hľadisko, ktoré je značne odlišné od teoretických modelov učiteľských kompetencií i od objektívne hodnotených vlastností učiteľa. Ide totiž o subjektívny pohľad učiteľa na seba. Túto vlastnosť nazývame **vnímaná profesijná zdatnosť** učiteľa. Takto viacslovne opisujeme ťažko preložiteľný anglický výraz *self-efficacy*, ktorý označuje to, ako človek subjektívne hodnotí potenciality vykonávať určitú činnosť, pomocou ktorej dosahuje stanovené ciele. Autor konceptu self-efficacy je Albert Bandura (Bandura, 1997), ktorý s ním pracuje v rámci svojej socio-kognitívnej teórie.

Vnímaná zdatnosť ovplyvňuje učiteľa v jeho rozhodovaní o tom, čo a ako bude konať v triede. Je to teda významná **autoregulačná vlastnosť** človeka. Ak je jeho vnímaná zdatnosť veľmi dobrá, je pravdepodobné, že bude voliť náročnejšie postupy, bude vytrvalejší a odolnejší aj keď bude čeliť prekážkam (Pajares, 2007).

1.1 Skúmanie osobne vnímanej zdatnosti učiteľov

Self-efficacy učiteľa sa skúma už vyše 30 rokov. Veľká väčšina výskumov sa uskutočnila pomocou dotazníkov a len niekoľko výskumov sme zaznamenali s použitím kvalitatívnych metód. Dotazníkové výskumy predkladajú učiteľom škály, na ktorých označí mieru súhlasu alebo nesúhlasu s daným výrokom opisujúcim profesijnú vlastnosť alebo na škále vyjadrí, do akého stupňa je schopný riešiť danú vyučovaciu situáciu. Formulácia položky je taká, že ide o vyjadrenie **presvedčenia** učiteľa o svojej schopnosti, nie o vyjadrenie, ako danú vyučovaciu činnosť skutočne vykonáva. Ako je zrejmé, ide o subjektívny úsudok učiteľa, a to je aj pravdepodobne jedným z prameňov metodologických problémov, ktoré sa spájajú so skúmaním vnímanej zdatnosti učiteľa. Druhým zdrojom problémov je neujasnená koncepcia dotazníkov, ako je to aj v prípade dotazníka Teacher Efficacy Scale (TES) autorov Gibsonovej a Dembu (1984). Tento dotazník si získal povesť štandardného nástroja na meranie self-effiacy učiteľa a použil sa v množstve výskumov v mnohých krajinách (príklady: Deemer & Minke, 1999; Brouwers & Tomic, 2003; Denzine, Cooney & McKenzie, 2005). Slovenskú verziu sme validovali so študentmi učiteľstva i s učiteľmi z praxe (Gavora, 2010; 2011b), českú verziu validoval Greger (2011) s učiteľmi gymnázií.

Vo viacerých výskumoch sa ukázalo, že okrem self-efficacy obsahuje v sebe aj konštrukt locus of control, problémy boli aj s verbálnym znením položiek, v dôsledku čoho dotazník často produkoval rozporné dáta. Okrem toho sa odchyľoval od Bandurovych doporučení, aby dotazníky self-efficacy boli skôr obsahovo špecifickejšie než obsahovo širšie. Tshannen-Moranová a Woolfolk Hoyová z Ohijskej štátnej univerzity v USA sa rozhodli nepokračovať vo vylepšovaní dotazníka TES, ale skôr vytvoriť iný dotazník založený na odlišnej koncepcii. Usilovali sa dosiahnuť dobrú obsahovú validitu dotazníka a obsah dotazníka dôsledne špecifikovať podľa oblasti vyučovania, ako to žiadal Bandura.

Nástroj, ktorý vyvinuli, sa nazýva The Ohio State Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Skrátene sa uvádza ako OSTES (niekedy ako TSES). Vznikal postupne v cyklických krokoch. V prvej etape zorganizovali seminár, na ktorom účastníci individuálne posudzovali Bandurov nástroj na meranie učiteľom vnímanej profesijnej zdatnosti. Okrem toho navrhli 8–10 nových položiek. Skupina zanalyzovala všetky návrhy a konsenzom vybrala tie, ktoré podľa nich najlepšie vyjadrujú dôležité prvky vyučovania. Do užšieho výberu sa dostalo 52 položiek Príklady:

- *Čo môžete urobiť, aby ste motivovali žiakov, ktorých nezaujíma učenie sa v škole?*
- *Čo môžete urobiť, aby rodičia pomáhali svojim deťom pri učení sa?*

Účastníci navrhli 9-bodovú škála od 1 (nič nemôžem urobiť) po 9 (veľmi veľa môžem urobiť). Tento nástroj bol testovaný v teréne v troch výskumoch s učiteľmi a študentmi učiteľstva. Overovalo sa, ako jeho položky zapadajú do celkovej koncepčnej štruktúry nástroja. Boli extrahované tri faktory, ktoré boli pomenované takto:

- Zdatnosť motivovať žiakov (*efficacy for student engagement*).
- Zdatnosť používať vyučovacie stratégie (*efficacy for instructional strategies*).
- Zdatnosť manažovať triedu (*efficacy for classroom management*).

Po finálnom overovaní s 366 učiteľmi a študentmi učiteľstva bolo v dotazníku ponechaných najlepších 24 položiek. Autori sa po faktorovej analýze rozhodli pre dve riešenia: jednak pre tri uvedené tri faktory, jednak pre alternatívu len s jedným faktorom. Trojfaktorové riešenie vyšlo pri súbore učiteľov, jednofaktorové pri vzorke študentov. Keď obidva podsúbory zlúčili, faktorová analýza ukázala na jeden faktor. Autorky napriek tomu vyčísľujú výsledky obidvomi spôsobmi – priemer za celý dotazník a priemery v troch faktoroch (dimenziách).

Okrem dlhej verzie dotazníka s 24 položkami autorky overovali aj krátky variant s 12 položkami, ktorý taktiež preukázal tri dimenzie.

2 Výskum s dotazníkom OSTES

Slovenskú verziu dotazníka OSTES sme pôvodne validovali so skupinou učiteľov základných škôl (Gavora, 2011a), pričom táto validácia priniesla jediný faktor a otázku, či toto faktorové riešenie je najlepšie. Validácia výskumného nástroja je zložitý proces a nemusí vždy priniesť uspokojivé výsledky. Cieľom výskumu, o ktorom píšeme, bolo re-validovať slovenskú verziu tohto dotazníka.

2.1 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 182 učiteľov základných škôl z rôznych lokalít Slovenska a kvalifikujeme ju ako dostupný výber. V tejto vzorke bolo 79,6 % žien, 85,3 % učiteľov z druhého stupňa ZŠ a 79,9 % učiteľov malo vyučovaciu prax nad 5 rokov.

2.2 Adaptácia dotazníka

Anglické znenie dotazníka OSTES (24 položiek) sme preložili do slovenčiny tak, že sme hľadali adekvátne, nie doslovné ekvivalenty pôvodného znenia položiek. Škály mali formu zobrazenú v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Ukážka formy položiek dotazníka OSTES

	vôbec nič		málo		trochu		dosť		veľmi veľa
Čo ste schopný(á) urobiť s veľmi problémovými žiakmi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste naučil(a) žiakov kriticky myslieť?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste zabránili vyrušovaniu žiakov?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Zozbierané dáta sme podrobili faktorovej analýze, aby sme zistili, akú má dotazník faktorovú štruktúru. Zaujímalo nás, či sa nám podarí potvrdiť existenciu troch faktorov (dimenzií), ktoré definovali autorky dotazníka ako Zdatnosť motivovať žiakov, Zdatnosť používať vyučovacie stratégie a Zdatnosť manažovať triedu. Cieľom bolo tiež preskúmať vzťahy medzi týmito dimenziami, ktoré v americkej verzii mali korelácie od 0,58 do 0,70. Vo faktorovej analýze sme skúšali jednak metódu extrakcie nazvanú hlavné komponenty, jednak metódu hlavnej osy. Sutinový graf, ktorý orientačne naznačuje počet možných faktorov, ukázal tri faktory s eigenvalue vyšším ako 1. Vyskúšali sme interpretovateľnosť riešení s jedným, dvomi i tromi faktormi pri metóde hlavných komponentov a rotácii Varimax. Hladinu faktorových záťaží sme stanovili na 0,40. Najlepší výsledok sa ukázal s dvomi faktormi, pričom sme však

eliminovali 9 položiek, ktoré mali faktorové záťaže v obidvoch faktoroch, čo je neprípustné[1]. V tejto podobe zostalo v dotazníku 15 položiek. Výsledný obraz faktorovej analýzy je v Tabuľke 2. Záťaže, ktoré sú relevantné pre danú položku, sú zvýraznené. Faktory vysvetľujú celkove 54 % variancie, čo pri dvoch faktoroch je dobrý výsledok. Americký dotazník preukazoval pri týchto dvoch faktoroch 51,7 % vysvetlenej variancie.

Reliabilitu tohto dotazníka spolu s údajmi o reliabilite americkej verzie uvádzame v Tabuľke 3. Ako sa ukazuje, reliabilita dimenzií slovenskej verzie (15 položiek) je porovnateľná s americkým dotazníkom v krátkej forme (12 položiek).

Tabuľka 2: Faktorová analýza dotazníka OSTES. Metóda hlavných komponentov, rotácia Varimax

Položky		Faktor 1	Faktor 2
1	Čo ste schopný(á) urobiť s veľmi problémovými žiakmi?	0,387	0,507
2	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste naučil(a) žiakov kriticky myslieť?	0,417	0,235
3	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste zabránili vyrušovaniu žiakov?	0,281	0,715
4	Čo ste schopný(á) urobiť, keď vám žiaci dávajú ťažké otázky?	0,619	0,127
5	Čo ste schopný(á) urobiť, aby rutinné činnosti na vyučovaní prebiehali hladko?	0,678	0,247
6	Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci lepšie pochopili učivo?	0,591	0,372
7	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste formulovali žiakom primerané otázky?	0,669	0,297
8	Čo ste schopný(á) urobiť na rozvíjanie tvorivosti žiakov?	0,766	0,277
9	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste zvládli vyrušujúcich žiakov?	0,258	0,848
10	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste používali pestré možnosti preverovania vedomostí a zručností ?	0,674	0,268
11	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste eliminovali jednotlivcov, ktorí sú schopní rozbiť celú hodinu?	0,248	0,830
12	Čo ste schopný(á) urobiť, keď žiaci vôbec nerozumejú učivu?	0,583	0,361
13	Čo ste schopný(á) urobiť voči drzým žiakom?	0,198	0,792
14	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste zaviedli inovácie do vášho vyučovania?	0,706	0,194
15	Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste podporovali rozvoj talentovaných žiakov?	0,719	0,150
Vysvetlená variancia		30,7	23,3

[1] Z tohto pravidla však existujú výnimky.

Tabuľka 3: Reliabilita slovenskej a americkej verzie dotazníka OSTES (Cronbachovo alfa) podľa dimenzií

Verzia	Zdatnosť používať vyučovacie stratégie	Zdatnosť manažovať triedu
SK	0,87	0,85
US krátka forma	0,86	0,86
US dlhá forma	0,91	0,90

Prvý faktor sýtia položky, ktoré sa týkajú zdatnosti učiteľa používať rôzne postupy a metódy vo vyučovaní a je totožný s pôvodnou dimenziou OSTES Zdatnosť používať vyučovacie stratégie. Sem patria napríklad položky:

- *Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci lepšie pochopili učivo?*
- *Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste používali pestré možnosti preverovania vedomostí a zručností ?*
- *Čo ste schopný(á) urobiť na rozvíjanie tvorivosti žiakov?*

Druhý faktor sýtia položky, ktoré sa týkajú regulácie správania triedy a je totožný s pôvodnou dimenziou OSTES Zdatnosť manažovať triedu. Sem patria napríklad položky:

- *Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste zvládli vyrušujúcich žiakov?*
- *Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste eliminovali jednotlivcov, ktorí sú schopní rozbiť celú hodinu?*
- *Čo ste schopný(á) urobiť voči drzým žiakom?*

Korelácia medzi dimenziou Zdatnosť používať vyučovacie stratégie a Zdatnosť manažovať triedu bola 0,65, v americkom výskume bol podobný výsledok, a to 0,60.

Získané dve dimenzie odrážajú dve stránky self-efficacy pre vyučovanie. Je to jednak „didaktická“ zdatnosť, jednak zdatnosť zvládnuť triedu po stránke disciplíny a vystupovania. Prvá dimenzia je silnejšia a pokrýva dve tretiny položiek dotazníka, druhá dimenzia je slabšia a pokrýva zvyšok položiek. To by mohlo naznačovať, že učiteľ sa na hodine zaoberá viac metodickým zvládnutím vyučovacej hodiny ako regulovaním disciplíny žiakov, lenže takto faktorovú analýzu nemožno interpretovať. Učiteľom dotazník ponúkol rovnaký počet položiek vo všetkých dimenziách, ale učitelia svojimi odpoveďami pripísali nerovnakú váhu rôznym položkám, v dôsledku čoho niektoré položky vypadli.

Pri faktorovej analýze úplne vypadla pôvodná dimenzia Zdatnosť motivovať žiakov. To vzbudzuje niekoľko otázok. Nepovažujú učitelia slovenskej vzorky zdatnosť motivovať žiakov za takú dôležitú, aby ju hodnotili tak ako ostatné skúmané zdatnosti? Je poňatie motivovania žiakov u slovenských a amerických učiteľov odlišné, čoho dôsledkom bolo vylúčenie tejto dimenzie vo faktorovej analýze slovenskej verzie dotazníka? Odpoveď naznačí obsahová analýza položiek dotazníka. V americkej verzii dotazníka dimenziu Zdatnosť motivovať žiakov reprezentujú položky s veľmi širokým obsahom. Prvý obsah predstavujú položky (z nášho hľadiska) s klasickým poňatím motivácie vo vyučovaní:

- *Čo ste schopný(á) urobiť na zvýšenie motivácie žiakov, ktorých vyučovanie nezaujíma?*

Žiaľ, v slovenskej verzii sa táto položka zle umiestnila vo faktorovej analýze (v prvom kole sýtila dva faktory) a bola z ďalších kôl vylúčená. Ďalšie položky ukazujú pomerne netradičné chápanie schopnosti motivovať žiakov americkými autorkami. Prvý nasledujúci príklad ukazuje na širšie, výchovné poňatie vyučovania, druhý príklad presúva záber až na domáce prostredie žiaka a tretí sa týka profesijného zdokonaľovania učiteľa, čo ani pri veľmi liberálnom prístupe nemožno chápať ako zdatnosť motivovať žiaka.

- *Čo ste schopný(á) urobiť, aby si žiaci vážili vzdelávanie?*
- *Čo ste schopný(á) urobiť rodinám, aby ich deti prospievali v škole?*
- *Čo ste schopný(á) urobiť aby ste prehĺbili vaše poznanie, prečo žiak neprospieva?*

Aj tieto tri položky pri faktorovej analýze vypadli. Môžeme teda zhrnúť, že poňatie tejto dimenzie v pôvodnej americkej verzii bolo veľmi široké a presahovalo naše tradičné chápanie motivovania žiaka. Pravdepodobne v dôsledku toho sa táto dimenzia vo faktorovej analýze slovenskej verzie dotazníka neumiestnila.

Niektoré položky dimenzie Zdatnosť motivovať žiakov v americkej verzii dotazníka neboli eliminované (ako tie z predchádzajúcich príkladov), ale zapadli do jednej z dvoch dimenzií. Nasledujúca položka sa dostala do dimenzie Zdatnosť manažovať triedu, čo je v súlade s naším chápaním vyučovacích činností.

- *Čo ste schopný(á) urobiť s veľmi problémovými žiakmi?*

Na druhej strane, do dimenzie Zdatnosť používať vyučovacie stratégie sa dostali nasledujúce dve položky, ktoré boli v americkej verzii v dimenzii Zdatnosť motivovať žiakov:

- *Čo ste schopný(á) urobiť na rozvíjanie tvorivosti žiakov?*
- *Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste pomohli žiakom uvažovať kriticky?*

A napokon z americkej dimenzie Zdatnosť manažovať triedu sa do slovenskej dimenzie Zdatnosť používať vyučovacie stratégie dostala nasledujúca položka:

- *Čo ste schopný(á) urobiť, aby bežné činnosti na vyučovaní prebiehali hladko?*

Slovenskí učitelia túto položku interpretovali ako didaktickú záležitosť, kým americkí ako otázku disciplíny v triede.

Posuny položiek medzi americkou a slovenskou verziou dotazníka môžeme zhrnúť známym poučením, že pri spracovaní výsledkov faktorovej analýzy je dôležité venovať pozornosť nielen štatistickým aspektom, ale je potrebné úzkostlivo analyzovať aj významy, ktoré dané položky nesú v pôvodnom i novom jazyku dotazníka. Tieto významy totiž odrážajú edukačnú realitu obidvoch krajín, medzi ktorými môžu byť rozdiely, ktoré ovplyvňujú umiestnenie položiek vo faktoroch, ich prijate alebo elimináciu.

V iných výskumoch učiteľa, v ktorých sa použil dotazník OSTES, sa ukázali väčšinou tri dimenzie. Korelácie medzi faktormi však boli v niektorých prípadoch veľmi vysoké, napr. vo výskume Martinovej a Sassa (2010) s americkými učiteľmi základných a stredných škôl boli korelačné koeficienty od 0,87 do 0,91, čo naznačuje multikolinearitu (vysoké prelínanie dimenzií). Podobne vysoké korelácie medzi tromi dimenziami boli aj vo výskume Hammana et al. (2006) so študentmi učiteľstva v USA (0,83 až 0,88). Autori to vysvetľovali tak, že všetky tri dimenzie sa týkajú vyučovacích činností, i keď s rôznym zameraním.

Niektoré výskumy ukázali, že OSTES produkuje dva faktory, podobne ako u našej vzorky učiteľov. Shun (2008) použil tento dotazník s veľkou vzorkou učiteľov základných škôl v Singapure (n = 2140). Faktorová analýza ukázala dva faktory s eigenvalue vyšším ako jedna, a to Zdatnosť používať vyučovacie stratégie a Zdatnosť manažovať triedu. Faktor Zdatnosť motivovať žiakov mal eigenvalue síce pod 1, ale autor tento faktor akceptoval. Pri

konečnom riešení však všetky tri faktory zlúčil a dotazník vykazuje ako unidimenziálny. Vo výskume študentov učiteľstva na Cypre (Charalambous et al., 2007) sa ako najlepšie riešenie ukázali dva faktory, podobne ako v našom výskume, teda Zdatnosť používať vyučovacie stratégie a Zdatnosť manažovať triedu. Vypadla dimenzia Zdatnosť motivovať žiakov.

2.3 Deskriptívne údaje

Obmedzený rozsah state nás núti uviesť len základné údaje. Obrázok 1 ukazuje aritmetické priemery obidvoch dimenzií dotazníka OSTES. K dispozícii sú aj údaje z Ohia, pričom si uvedomujeme, že porovnávanie medzi dvomi krajinami je dosť riskantné. Čím je učiteľovo presvedčenie o jeho profesijných schopnostiach lepšie, tým je jeho priemerné skóre vyššie. Graf ukazuje, že v obidvoch dimenziách hodnotili učitelia svoje potenciality pomerne vysoko – na deväťbodovej škále skórovali v hornej štvrtine. Slovenskí učitelia skórovali v obidvoch dimenziách o niečo vyššie ako ich americkí kolegovia, pričom obidva súbory si viac dôverujú v schopnosť efektívne používať vyučovacie stratégie než v schopnosť manažovať triedu. Takýto pomer medzi priemermi dimenzií dotazníka OSTES bol potvrdený aj v iných výskumoch, a bolo jedno či ide o učiteľov alebo študentov učiteľstva.

Obrázok 1: Aritmetické priemery dimenzií dotazníka OSTES. Slovenská a americká vzorka učiteľov

3 Záver

Nová validácia dotazníka OSTES ukázala na dve dimenzie, a to Zdatnosť učiteľa používať vyučovacie stratégie a Zdatnosť učiteľa manažovať triedu. Vysvetlená variancia i reliabilita dimenzií bola porovnateľná s údajmi zistenými na americkej vzorke. Multikolinearita ukazuje na prekrývanie dimenzií dotazníka, čo naznačuje, že tieto činnosti učiteľa sú si veľmi blízke. To vyvoláva otázky, či sa autorkám podarilo vyhovieť Bandurovej požiadavke, aby dotazníky self-efficacy učiteľa merali špecifickú a nie globálnu učiteľom vnímanú profesijnú zdatnosť. Otázky tiež vzbudzuje veľká obsahová šírka a nejednoznačnosť dimenzie Zdatnosť motivovať žiakov.

Literatúra

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Comp.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the Teacher Efficacy Scale. *Research in Education, 69*(May), 67-79.

Deemer, S., & Minke, K. (1999). An investigation of the factor structure of the Teacher Efficacy Scale. *The Journal of Educational Research, 93*, 3-10.

Denzine, G., Cooney, J. & McKenzie, R. (2005).Confirmatory factor analysis of the Teacher efficacy scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *75*, 689-708.

Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review, 21*(2), 17-30.

Gavora, P. (2011a). Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. *Pedagogika.sk 2*(2), 88-107. Dostupné z:http://www.casopispedagogika.sk/studie/gavora-peter-zistovanie-profesijnej-zdatnosti-ucitela-pomocou-dotaznika-ostes.html

Gavora, P. (2011b). Measuring self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis Scholae, 5*(2), 79-94.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569-582.

Greger, D. (2011). *Jak čeští učitelé hodnotí vlastní efektivitu? Adaptace zahraničního dotazníku.* Referát na ČAPV, Brno.

Hamman, D. et al. (2006). Pedagogical influence in interaction with cooperating teachers on the efficacy beliefs of student teachers. *The Teacher Educator*, *42*(1), 15-29.

Charalambous, Y., Philippiou, G., & Kyriakides, L. (2004). Tracing the development of preservice teachers´ efficacy beliefs during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics* (on-line) Dostupné z: www.springerlink.com/content/3g043158m382444

Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1124-1135.

Pajares, F. (2007). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Dostupné z: www.des.emory.edu/mfp/effhtml

Shun, L. (2008). *Teacher beliefs and their implicaitons for enhancing instructional practices. Final research report CRP3/06 LS.* Centre for Research in Pedagogy and Practice, Singapore. Dostupné z: http://www.nie.edu.sg/research-projects/teacher-beliefs-and-instructional-practices

Tschannen-moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17,* 783-805.

Kontakt

Prof. PhDr. Peter Gavora
Centrum výzkumu Fakulty humanitních studií UTB
Nám. T. G. Masaryka 1279
760 01 Zlín
gavora.p@gmail.com

Evaluace motivačního kurzu dramatické výchovy pro učitele primárního vzdělávání[1]

Evaluation of Drama teaching motivation course for the primary school teachers

Jana Johnová

Anotace: Aby mohla být dramatická výchova na základních školách v České republice vyučována, je důležité podpořit vzdělávání učitelů. Východiskem pro tuto podporu bylo zjištění názorů a postojů budoucích i současných učitelů primárního vzdělávání k oboru na základě účasti v krátkodobém – šestihodinovém kurzu, přičemž byly sledovány i jejich případné změny v náhledu na výuku dramatické výchovy a zájem o další vzdělávání. Text přibližuje čtenáři realizaci a vyhodnocení jednorázového motivačního kurzu dramatické výchovy pro učitele primárního vzdělávání a studenty tohoto oboru. Jsou v něm popsány výsledky výzkumu, který byl realizován v letech 2008–2011. Výzkumným nástrojem se v něm staly dva dotazníky – tzv. vstupní a výstupní dotazník, které byly sestaveny, aby zjistily názory a postoje učitelů a studentů k oboru dramatická výchova.

Klíčová slova: dramatická výchova, motivační kurz, vstupní a výstupní dotazník, názory a postoje učitelů primárního vzdělávání, metody a techniky dramatické výchovy

Abstract: In order to be able to teach drama education at primary schools it is very important to support teachers´education. Ascertaining the opinions and attitudes of the future and current primary school teachers towards the subject of drama teaching was the basis of the support that was realised as a short six-hourcourse. The purpose of this course was to monitor the possible changes in their opinions as well as their interest in further education. The article describes the realisation and evaluation of this motivation course of drama teaching for the primary school teachers and for the students in this area. Also described are the results of the research that was done in 2008–2011. Two questionnaires were used as research tools –one for input and one for output, that were formed to ascertain teachers‘ and students‘opinions and attitudes towards the subject of drama teaching.

Key words: drama education, motivation course, input and output questionnaire, opinions and attitudes of teachers, methods and techniques of drama education.

1 Úvod

Mezi nejefektivnější didaktické prostředky k dosažení nově vytyčených cílů současného kurikula patří aktivizace žáků činnostním učením. Pedagogická teorie mnohokrát zkonstatovala a praxe permanentně potvrzuje skutečnost, že pro žáky je velmi přínosné, když se mohou učit tímto způsobem. Propojení probíraného tématu s aktivním učením u nich vzbuzuje větší zájem o danou problematiku, a tím se tato forma stává jednou z nejefektivnějších metod vyučování. Je proto důležitou podmínkou, aby těchto vysoce výchovných aktivit škola nabídla dostatečné množství.

Právě dramatická výchova je bezesporu velmi vhodným prostředkem pro rozvoj postojů a osvojování hodnot u žáků v primárním vzdělávání. Je to obor, který má významný podíl na

[1] Výzkum byl řešen v rámci studentské grantové soutěže FP TUL a vznikl na základě finanční podpory FP TUL v rámci soutěže na podporu projektů specifického vysokoškolského výzkumu.

osobnostně – sociálním rozvoji dítěte, přičemž podněcuje i jeho estetické cítění a tvořivé procesy. Aby mohla být dramatická výchova na školách implementována v širším rozsahu, je důležité podpořit vzdělávání učitelů. Východiskem pro tuto podporu by mělo být zjištění názorů a postojů budoucích i současných učitelů primárního vzdělávání k oboru na základě účasti v krátkodobém – šestihodinovém motivačním kurzu, přičemž budou sledovány i jejich případné změny v náhledu na výuku dramatické výchovy a zájem o další vzdělávání.

Podnětem pro sestavení motivačního kurzu dramatické výchovy pro učitele primárního vzdělávání se pro mne stala nejen otázka: „Jak dostat dramatickou výchovu do škol?“, která zazněla na konferenci konané v Praze v říjnu 2007 pod názvem „Dítě mezi výchovou a uměním“, ale také osobní zkušenost s výukou tohoto oboru a výsledky výzkumu uskutečněného v roce 2009. Tento výzkum prokázal, že učitelé primárního vzdělávání mají zkreslené představy o podstatě dramatické výchovy a chybí jim i motivace pro její realizaci ve výuce. Ředitelé škol upozornili především na malé množství učitelů vzdělaných v tomto oboru.

2 Průběh motivačního kurzu dramatické výchovy

Motivační kurz si kladl za cíl, jak již sám jeho název vypovídá, motivovat učitele pro vzdělávání v oboru dramatická výchova. Poznáním a praktickým vyzkoušením základních metod a technik měli účastníci možnost zjistit, že dramatická výchova není jen secvičené divadelní představení, ale je to cesta k rozvoji žákovy osobnosti a významný výukový prostředek při její implementaci do různých předmětů. Vzhledem k hlavnímu cíli, kterým byla motivace účastníků, byl kurz realizován v průběhu jednoho celého dne nebo po sobě navazujícího odpoledne a druhý den dopoledne, aby neodradil zájemce větším rozsahem.

V úvodu setkání, kdy se účastníci měli možnost vzájemně poznat na základě tří seznamovacích her, byla za pomoci PowerPointu prezentována teoretická část, která přiblížila dramatickou výchovu v základních rysech. Jako důležitá součást teorie se ukázala propojenost s vlastní zkušeností lektorky z výuky na 1. stupni základní školy. Uvedení příkladů vzbuzovalo u učitelů zájem a otevřelo diskusi již v začátku kurzu. Tato diskuse byla velmi podnětná a podpořila následující aktivity.

Ucelený blok po teoretickém úvodu tvořily průpravné hry a cvičení. V nich již bylo třeba aktivního zapojení účastníků. Cíl těchto her, které byly doprovázeny metodickými poznámkami, byl směřován k průpravě pro následné používání jednoduchých metod a technik dramatické výchovy.

Uvolňovacích her, které je vhodné zařazovat v úvodu výuky, je velké množství a při opakování kurzů byly voleny takové, s kterými většina účastníků neměla zkušenosti. V průběhu realizace cvičení a her pro rozvoj smyslového vnímání (zaměřené na zrakové, sluchové i hmatové vnímání), vnímání prostoru a rozvoje fantazie byla rozvíjena empatie hráčů, která je nezbytnou součástí dramatické výchovy. Seznámení účastníků kurzu s některými metodami a technikami dramatické výchovy, které by je inspirovaly k jejich využití ve výuce, proběhlo v druhé části kurzu. Zařazena byla tři témata, která lze začlenit do různých ročníků a předmětů v primárním vzdělávání.

Po jejich ukončení proběhla závěrečná reflexe a hodnocení kurzu. Velmi pozitivním zjištěním bylo, že i čtyři učitelé, kteří v úvodu kurzu oznámili, že se stanou pouze pozorovateli, přišli v závěru poděkovat, protože se nenuceně zapojili do všech aktivit. Podle jejich sdělení se chtěli kurzu zúčastnit, i když předpokládali jen svoji pasivní účast, neboť je na něj dovedla zvědavost, zajímalo je, co dramatická výchova skutečně je.

Nelze se však domnívat, že po účasti v tomto kurzu bude učitel schopen plnohodnotně vyučovat dramatickou výchovu. Poznáním nových metod a jejich možností využití by měli být pedagogové motivováni k různým formám vzdělávání v oboru dramatická výchova.

3 Výzkumné cíle

Zjistit pozitiva a negativa, která respondenti – učitelé a studenti 1. stupně ZŠ – vnímají, z hlediska přínosu dramatické výchovy ve vzdělávání žáka 1. stupně ZŠ.

Zjistit míru zájmu o jednotlivé formy vzdělávání učitelů v oboru dramatická výchova u učitelů a studentů 1. stupně ZŠ.

4 Metodologie výzkumu

Výzkum se uskutečnil v letech 2008–2011 a zaměřil se na vytvoření, realizaci a vyhodnocení jednorázového kurzu dramatické výchovy. Výzkumným nástrojem byly dva dotazníky – tzv. vstupní a výstupní dotazník, které byly sestaveny, aby zjistily názory a postoje učitelů 1. stupně k oboru dramatická výchova. Kurz v rozsahu šesti hodin seznamoval účastníky se základními metodami a technikami dramatické výchovy. V průběhu tří let byl jedenáctkrát zopakován, a to vždy pod vedením stejné lektorky – autorky tohoto textu. Dotazníky vyplnilo celkem 158 respondentů.

Výuka dramatické výchovy v primárním vzdělávání může být realizována jako samostatný předmět, nebo lze využít její metody a techniky v různých předmětech. Vždy je nezbytné, aby byla vedena učitelem, který je v oboru dramatická výchova dobře připraven. Mnoho učitelů však vzdělání nemá, a tudíž má z realizace dramatické výchovy obavy. Abychom mohli sledovat účinnost motivačního kurzu v posunu deklarovaných názorů a postojů k oboru, zodpověděli učitelé a studenti na jeho počátku i konci několik otázek.

4.1 Vstupní a výstupní dotazník

Výzkum se zaměřoval na identifikaci názorů a postojů účastníků vzdělávacího kurzu na dramatickou výchovu při jeho zahájení. V závěru kurzu proběhlo druhé šetření, které se zaměřilo na opětovné zjištění názorů a postojů, ale také byl sledován zájem o vzdělávání v tomto oboru. Za tímto účelem byly konstruovány dva dotazníky.

První – vstupní dotazník obsahoval pět otevřených otázek, které zjišťují informace o předchozím setkání respondenta s dramatickou výchovou, jeho představy o pojmu dramatická výchova, její přínos pro žáky a učitele, ale také s jakými obtížemi se může učitel dramatické výchovy setkat.

Druhý – výstupní dotazník obsahoval deset položek. Šest otevřených otázek je opět zaměřených na pojem dramatická výchova, její přínos pro žáky a učitele, obtíže při výuce dramatické výchovy, ale také na změnu postoje k dramatické výchově. Tyto otázky byly v obou dotaznících shodné. Výstupní dotazník dále sledoval deklarovaný zájem učitelů i studentů o další vzdělávání včetně jeho formy.

4.2 Respondenti

Respondenty se stali učitelé primárního vzdělávání v počtu 109 a 49 studentů učitelství 1. stupně. Celkem tedy 158 respondentů. Učitelé neměli s dramatickou výchovou mnoho

zkušeností. Většina z nich pracovala na základních školách Libereckého kraje a pro účast na kurzu se rozhodla, aby se s oborem seznámila. Studenti 1. stupně v době účasti na kurzu neprošli při svém dosavadním vysokoškolském studiu výukou dramatické výchovy. Výrazná část studentů se s oborem nesetkala ani při svém předchozím vzdělávání (tabulka 1).

Tabulka 1: Varianty vzdělání v oboru nebo setkání účastníků kurzu s DV

Vzdělání v oboru DV nebo setkání s DV		Všichni účastníci		Učitelé		Studenti	
		%	Σ 158	%	Σ 109	%	Σ 49
Dosud se nesetkal/a		31,7	50	20,2	22	57,1	28
ANO – setkal/a							
Při studiu:	na ZŠ	16,5	26	4,6	5	42,9	21
	na SŠ	29,1	46	22,0	24	44,9	22
	na VŠ	17,7	28	25,7	28	0	0
	seminář DVPP	5,1	8	7,3	8	0	0
Setkání s DV v praxi na ZŠ:	sám vyučuje	16,5	26	23,9	26	0	0
	vede kroužek	7,6	12	11,0	12	0	0
	u svých kolegů	3,2	5	4,6	5	0	0

V průběhu svého vzdělávání nebo v rámci vlastní praxe téměř třetina respondentů neměla možnost setkat se s dramatickou výchovou. Více než čtvrtina účastníků poznala dramatickou výchovu při studiu na střední škole.

Výrokem, ve kterém učitelé uvádějí, že dramatickou výchovu vyučují sami, je vyjádřena výuka dramatické výchovy jako samostatného předmětu, ale také zařazování metod dramatické výchovy do různých předmětů.

5 Výsledky výzkumu deklarovaných názorů a postojů

V následujících čtyřech tabulkách 2-5 jsou vyhodnoceny odpovědi respondentů na otevřené otázky formou kategorizace proto, aby mohl být sledován posun názorů a postojů účastníků na dramatickou výchovu v závěru kurzu. Četnost výroků je v nich zachycena z pohledu všech účastníků, ale soubory je možné pro zajímavost sledovat i odděleně – učitelé 1. stupně ZŠ a studenti učitelství 1. stupně ZŠ (dále jen učitelé a studenti).

Výsledky byly zpracovávány tak, že k obsahově shodným otázkám v dotazníku byly vytvořeny tři tabulky, přičemž první z nich se vztahovala k výrokům respondentů v úvodu kurzu a druhá k výrokům respondentů v jeho závěru – po šesti hodinách aktivní činnosti. Třetí tabulka obsahovala rozdíly dosažených hodnot v úvodu a závěru kurzu. Tyto výsledné tabulky jsou v tomto příspěvku prezentovány.

Řazení položek v tabulkách vychází z výsledků vstupního dotazníku, kde bylo sestupné (nejčetnější položka je uvedena na první pozici). Toto řazení bylo v dalších tabulkách ponecháno, aby bylo možné přehledněji sledovat změny v názorech respondentů.

Kladné hodnoty v níže uvedených tabulkách znamenají zvýšení počtu respondentů pro danou položku v závěru kurzu (označeny znamínkem +). Záporné hodnoty vyjadřují úbytek respondentů pro danou položku v závěru kurzu (označeny znamínkem –). Pro větší přehlednost jsou vyznačeny šedou barvou. Tučně jsou zvýrazněny nejvyšší hodnoty rozdílů, a to kladné i záporné.

5.1 Pojem dramatická výchova

Mezi první otázky směřované k zjištění názorů a postojů respondentů k dramatické výchově patřila otázka, která se zaměřila na představy účastníků kurzu o pojmu dramatická výchova (tabulka 2).

Tabulka 2: Rozdíl výsledků mezi úvodem a závěrem kurzu ve výrocích k pojmu DV

Položka	Pojem dramatická výchova	Rozdíl výsledků mezi úvodem a závěrem kurzu v %		
		Všichni	Studenti	Učitelé
1	Řešení situací a problémů běžného života	+5,1	+16,3	0
2	Hraní divadla	**-23,4**	**-38,8**	**-16,5**
3	Rétorika, recitace, zpěv	**-23,4**	**-26,5**	**-22,0**
4	Hra	+3,8	-16,4	+12,8
5	Pantomima, pohyb	-6,4	+4,1	-11,0
6	Scénky	**-16,5**	**-20,4**	-14,7
7	Učení se prožitkem	+18,9	+12,3	**+31,2**
8	Dramatizace příběhů, práce s textem	-4,6	+12,2	-12,0
9	Komunikace	+4,4	+8,2	+2,8
10	Zábavná forma učení	**+22,8**	**+44,8**	+12,8
11	Spolupráce, vztahy v kolektivu	**+20,9**	**+30,7**	**+16,5**
12	Vstup do rolí	**+25,9**	**+51,0**	**+23,8**
13	Všestranný rozvoj osobnosti	**+27,8**	**+73,4**	+7,3
14	Rozvoj myšlení, osvojování nových pojmů	+6,4	-16,3	**+16,5**
15	Vystoupení před rodiči	-6,3	-6,2	-6,4
16	Zbavení se ostychu a zábran	**+22,2**	+18,4	**+23,9**
17	Empatie	+13,9	**+28,6**	+7,3

Pojem dramatická výchova byl v úvodu kurzu nejčastěji vysvětlován jako řešení situací a problémů běžného každodenního života. Četnost názoru respondentů se v této položce v závěru kurzu ještě nepatrně zvýšila. Změna v názoru však byla zaznamenána pouze u studentů, a to o 16,3 %.

Na první pozici se v závěru kurzu dostala položka č. 13 – všestranný rozvoj osobnosti. Změna v názoru v této položce byla zaznamenána především u studentů, kde se frekvence odpovědí zvýšila desetkrát. Příčinou tohoto zvýšení není jen účast studentů v kurzu, ale také to mohou být jejich převažující teoretické znalosti, které je vedly ke shrnutí a vysvětlení pojmu dramatická výchova výrokem všestranný rozvoj osobnosti. Učitelé jsou při vysvětlení pojmu více ovlivněni praxí, z které vycházejí konkrétní představy o výuce, proto jejich nejčastějším výrokem byla výuka prožitkem. U studentů se naopak frekvence výskytu v této položce snížila.

Na základě bližšího seznámení s metodami dramatické výchovy u studentů výrazněji stoupla četnost položek 10, 11 a 12. I v těchto položkách došlo k většímu posunu u studentů.

Účast v kurzu pomohla respondentům i v pochopení, že dramatická výchova ve škole není hraní divadla, a také není opakování naučených replik, recitování a zpěv. Při srovnání výsledků v tabulce 26 pozorujeme odklon všech respondentů od původních představ uvedených v položkách 2,3, 6 a 15 o pojmu dramatická výchova, přičemž od představy hraní divadla odstoupilo 38,8 % studentů.

Rozdílné názory učitelů a studentů lze sledovat v položkách 4 a 14, kde došlo k odklonu studentů, ale nárůstu názoru učitelů. Naopak tomu je v položce 8, kdy si studenti pod pojmem dramatická výchova více představují dramatizaci příběhů a práci s textem. Překvapivý je však pokles v této položce u učitelů. Ti se při vysvětlení více přiklonili k učení se prožitkem.

Shrneme-li výsledky vztahující se k pojmu dramatická výchova, můžeme říci, že účast v kurzu přiblížila pojem dramatická výchova jako obor rozvíjející osobnost žáka, přičemž je v souvislosti s dramatickou výchovou více vnímána emocionální složka (rozvoj empatie, výuka prožitkem, ale i zbavení se ostychu), dramatická složka (vstup do rolí) a sociální (spolupráce, zlepšení vztahů v kolektivu, komunikace).

5.2 Přínos výuky dramatické výchovy pro žáky

Výzkumné šetření dále sledovalo, jaký přínos dramatické výchovy vidí účastníci v její výuce. Nejprve byl sledován přínos pro žáky (tabulka 3).

Přínos pro žáky, který je uveden v 1. a 2. položce, dosáhl v úvodu kurzu stejných hodnot. Výrazných rozdílů dosahují tyto položky v jeho závěru. Názor na dramatickou výchovu jako zábavnou formu výuky výrazně poklesl. U studentů došlo k nejvyššímu snížení hodnot, a to o 48,3 %. Naopak druhá položka – zlepšení vztahů v kolektivu – vzrostla o 22,8 %. Tento přínos pro žáky uváděli po bližším seznámení s oborem častěji učitelé. I když nárůst nebyl ze sledovaných položek nejvyšší, v závěru kurzu dosáhl nejvyšších hodnot – 65,8 %. U učitelů se zvýšila položka rozvoj komunikace žáků o 28 %. K největšímu posunu došlo v 13 položce u všech účastníků. Rozvoj fantazie jako přínos pro žáka se téměř vyrovnaně zvýšil u studentů a učitelů a z pohledu všech účastníků vzrostl o 34,2 %. Významného zvýšení dosáhla i 12 položka – empatie. Tento posun je výraznější u studentů.

Mezi velmi časté odpovědi v úvodu patřila i položka č. 5 – uvolnění a radost. Překvapivý je postoj respondentů v závěru kurzu, protože tento výrok nenapsal již žádný účastník. Uvolnění a radost je v průběhu výuky pro žáka jistě důležitá. Ovšem potěšující je skutečnost, že účastníci po absolvování výuky spatřují v dramatické výchově i její hlubší významy, které si v úvodu neuvědomují.

Jako negativní můžeme vidět výsledek v položce 7. Výuka prožitkem sice zaznamenala nárůst u studentů, ale velmi se snížila z pohledu učitelů. Vysvětlením by mohlo být upřednostnění

této položky při vysvětlení pojmu dramatická výchova, kde právě u učitelů zaznamenala výrazný nárůst.

Z uvedených výroků na začátku i na konci kurzu bylo možné sledovat, že jsou vysoce ceněné položky vztahující se k osobnostně-sociálnímu rozvoji žáka, což znamená, že studenti i učitelé mají velmi dobré povědomí o tom, kam dramatická výchova směřuje. Na prohloubení porozumění přínosu dramatické výchovy pro žáky poukazuje i nárůst hodnot v empatii a rozvoji fantazie.

Tabulka 3: Rozdíl výsledků mezi úvodem a závěrem kurzu – přínos DV pro žáky

Položka	Přínos výuky dramatické výchovy žákům primárního vzdělávání	Rozdíl výsledků mezi úvodem a závěrem kurzu v %		
		Všichni	Studenti	Učitelé
1	Zábavná forma výuky, lepší pochopení	**-37,3**	**-48,3**	**-35,6**
2	Zlepšení vztahů v kolektivu	**+22,8**	+4,1	**+28,0**
3	Všestranný rozvoj osobnosti	+13,9	+8,2	+13,5
4	Komunikace	**+17,8**	+6,1	**+20,7**
5	Uvolnění, radost	**-29,1**	**-26,5**	**-33,0**
6	Možnost vyzkoušet si řešit problémy a situace každodenního života	-8,8	-16,3	-8,0
7	Učí se prožitkem	-12,0	+10,2	**-24,9**
8	Odbourání zábran	-3,1	**+16,4**	-14,2
9	Rozvoj slovní zásoby	**-14,0**	**-22,5**	-11,6
10	Možnost prezentovat své názory, otevřenost	**-7,0**	+6,1	-14,5
11	Možnost veřejného vystupování	**-13,9**	**-22,5**	-11,0
12	Empatie	**+17,7**	**+28,6**	+11,9
13	Rozvoj fantazie	**+34,2**	**+34,7**	**+33,4**
14	Pohybový rozvoj	-2,6	-4,1	-2,3
15	Hra v roli	+1,2	0	+1,2
16	Vztah k literatuře, divadlu	0	0	-0,4
17	Tvořivost	+6,9	+2,0	+8,9
18	Motivuje žáka	-2,7	0	-4

5.3 Přínos dramatické výchovy pro učitele

Dramatickou výchovu vidí respondenti jako velmi významnou pro učitele (tabulka 4) z hlediska diagnostického. Diagnostika žáka byla nejčetněji uváděna již v úvodu kurzu. V jeho závěru četnost této odpovědi ještě vzrostla. S touto položkou úzce souvisí i diagnostika

kolektivu. I zde došlo k výraznému nárůstu u studentů, ale především u učitelů. Pro utváření kolektivu a příznivého třídního klimatu je pro učitele nezbytné nejen diagnostikovat, ale i navozovat pozitivní atmosféru v kolektivu. V této položce (3) byl nárůst hodnot u studentů a učitelů velmi vyrovnaný. Studenti za významný přínos spatřují i to, že jim výuka dramatické výchovy umožní poznat více rodinné prostředí žáků.

Tabulka 4: Rozdíl výsledků mezi úvodem a závěrem kurzu – přínos DV pro učitele

Položka	Přínos výuky dramatické výchovy pro učitele	Rozdíl výsledků mezi úvodem a závěrem kurzu v %		
		Všichni	Studenti	Učitelé
1	Diagnostika žáků	+5,1	-2,0	+7,6
2	Vyučovat zajímavou a poutavou formou	**+16,5**	+12,2	**+17,9**
3	Navození pozitivní atmosféry v kolektivu	**+16,5**	**+16,4**	**+16,2**
4	Nové metody práce	**-13,3**	**-44,9**	+0,8
5	Upevnění vztahů učitele s žáky	+13,9	**+40,9**	+1,6
6	Navození a řešení různých situací, problémů	**+15,8**	+6,1	**+19,9**
7	Možnost motivace	**-10,1**	0	**-14,7**
8	Formování vyjadřovacích schopností žáků	-8,2	-8,2	**-8,3**
9	Zapojení všech žáků	-5,0	-6,1	-4,6
10	Rozvoj osobnosti učitele	+5,7	+14,3	+6,3
11	Možnost empatie	-5,7	-8,2	-4,6
12	Objev hereckých talentů	-4,4	**-14,3**	0
13	Odbourání ostýchavosti, zapojení introvertních žáků	0	+14,3	-6,4
14	Uvolnění, radost pro žáky	+1,9	0	+2,8
15	Vliv na emoce žáků	+6,3	+10,2	+4,6
16	Propojování předmětů	+6,4	+10,2	+4,6
17	Poznat rodinné prostředí žáků	+9,5	**+16,3**	+6,5
18	Přiblížení literárních textů dětem	-1,9	0	-2,7
19	Diagnostika kolektivu	**+24,7**	**+16,3**	**+28,2**
20	Rozvoj osobnosti dítěte	+8,2	0	+11,8

Zajímavé je, že v začátku kurzu uvedl pouze jeden student jako možný přínos upevnění vztahu učitele s žáky a v závěru kurzu to bylo již o 20 studentů více. Z pohledu studentů velmi poklesly hodnoty položky – nové metody práce. Účast v kurzu nasměrovala studenty vidět přínos dramatické výchovy pro učitele více v poznání žáků a kolektivu, ale i v uvědomění si oblasti emocionální (položky 13 a 15). Učitelé tento přínos v závěru kurzu spatřovali nejen v diagnostice a práci s kolektivem třídy, ale také v možnosti zlepšit svoji výuku poutavější formou a řešit prostřednictvím dramatické výchovy různé problémy.

5.4 Úskalí výuky dramatické výuky z pohledu studentů a učitelů primárního vzdělávání

Tabulka 5: Rozdíl výsledků mezi úvodem a závěrem kurzu – úskalí DV

Položka	Úskalí výuky dramatické výchovy	Rozdíl výsledků mezi úvodem a závěrem kurzu v %		
		Všichni	Studenti	Učitelé
1	Neochota, pasivita žáků	**-24,1**	**-47,0**	**-13,8**
2	Ostych, uzavřenost žáků	**-26,5**	**-49,0**	**-16,6**
3	Omezené časové možnosti	**+15,2**	**+30,6**	+8,2
4	Nedostatečné (žádné) vzdělání učitelů	**+14,0**	**+22,4**	+10,1
5	Náročná příprava na výuku	+8,9	-14,2	**+19,2**
6	Kázeň	+7,6	+4,0	+9,2
7	Nepochopení kolegů, vedení školy, rodičů	+12,0	**+22,4**	+7,4
8	Nevím	-11,4	0	**-16,5**
9	Nedostatek metodického materiálu	-0,7	+4,1	-2,7
10	Nedostatek prostoru pro výuku	+8,8	**+14,3**	+6,5
11	Nedostatek finančních prostředků	-3,8	0	-5,5
12	Malá slovní zásoba žáků	-3,8	-2,0	-4,6
13	Nedostatek pomůcek, kostýmů	-3,8	-4,1	-3,7
14	Málo příležitostí pro učitele vzdělávat se	-2,6	0	-3,7
15	Neschopnost žáků vstoupit do role	-2,6	-6,1	-0,9
16	Ostych učitele	+6,3	0	+9,2
17	Velmi početná třída	+4,5	+6,1	+3,6
18	Překročení kompetencí učitele – může i ublížit	-0,6	-4,1	+1,0
19	Chybí učitel – nadšenec pro výuku	-1,3	0	-1,8
20	Nepochopení podstaty DV	**+18,4**	+8,2	**+22,9**
21	Nedodržení pravidel mezi učitelem a žáky	+4,4	+8,2	+2,8
22	Žádná	+3,8	0	+5,5

Výuka dramatické výchovy má mnoho pozitiv, ale je třeba dokázat identifikovat i její možná úskalí. Šestihodinový kurz sice nedává možnost odhalit všechny možné problémy spojené s realizací oboru ve škole, ale některé z nich se do povědomí účastníků dostávají již v průběhu kurzu. Výsledky spojené s úskalím výuky jsou uvedeny v tabulce 5.

Více než ¾ studentů zastávaly názor, že úskalím výuky dramatické výchovy je neochota a pasivita žáků. U učitelů zastávala tento názor ¼. Na druhém místě byl uváděn v úvodu

kurzu ostych a uzavřenost žáků. Po bližším seznámení s metodami dramatické výchovy již tyto dvě položky nebyly uváděny jako největší problém. Do popředí se dostala položka 3 – omezené časové možnosti. Rozdílný názor mají učitelé a studenti v položce 5 – náročná příprava na výuku, kdy od tohoto názoru studenti ustoupili, ale u učitelů hodnoty vzrostly o 19,2 %.

Respondenti také pochopili, že překážkou realizace dramatické výchovy může být nedostatečné nebo žádné vzdělání učitelů. Projevila se rovněž nejistota z kázně, z nepochopení kolegů, vedení školy a rodičů.

Účast v kurzu přinesla i nová úskalí, která se v úvodu kurzu nevyskytla. Jedním z nich je nedodržování pravidel domluvených mezi učitelem a žáky. Ale především učitelé mají obavu z nepochopení podstaty dramatické výchovy. Domnívají se, že mezi jejich kolegy je ještě mnoho učitelů, kteří mají o dramatické výchově velmi zkreslené představy.

Nedostatek finančních prostředků, malá slovní zásoba žáků a nedostatek pomůcek a kostýmů jsou položky, které již nejsou respondenty viděny jako možné úskalí. Nulových hodnot dosáhla v závěru kurzu i absence nadšeného učitele, ale také položka 8 – nevím.

Z prezentovaných názorů a postojů můžeme usuzovat, že učitelé a studenti více pronikli do podstaty dramatické výchovy a jsou schopni identifikovat i její možná úskalí.

6 Zájem učitelů a studentů o vzdělávání v oboru DV

Za velmi pozitivní výsledek v oblasti zjišťování zájmu učitelů o další vzdělávání v oboru dramatická výchova lze považovat skutečnost, že jen jediná paní učitelka ze 158 účastníků neprojevila zájem o další vzdělávání. Jak již bylo zmíněno, respondenti byli tázáni v závěru motivačního kurzu. Tento výsledek lze tedy považovat za úspěšné dosažení cíle kurzu, ale nelze ho prezentovat jako zájem všech učitelů a studentů o vzdělávání v oboru dramatická výchova. Jak ukazuje tabulka 6, učitelé 1. stupně preferují v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jednorázové semináře. Studenti upřednostňují studium dramatické výchovy na pedagogické fakultě, ale u učitelů je volba této formy vzdělávání o 34,5 % nižší. Vyrovnaných hodnot dosáhla varianta celoročního kurzu u studentů a učitelů. Nejmenší zájem při volbě forem byl o studium na DAMU nebo JAMU.

Tabulka 6: Volba forem vzdělávání v oboru DV z pohledu pedagogické veřejnosti

Forma vzdělávání	Učitelé v %	Studenti v %
Celoroční kurz	21,1	22,4
Jednorázové semináře (do 20 hodin)	**56,9**	46,9
Studium na pedagogické fakultě	16,5	**51,0**
Studium na DAMU, JAMU	2,7	2,0
Jiným způsobem	5,5	4,0
Nemám zájem	0,9	0

7 Závěr

Účast v kurzu pomohla učitelům v pochopení, že dramatická výchova ve škole není hraní divadla, kde žáci opakují naučené repliky, ale že se jedná především o obor rozvíjející žákovu osobnost. Jde o výuku prožitkem, kdy žáci vstupují do rolí, a tak je učivo zprostředkováno zábavnější formou. Zde už pod zábavnou výukou není viděno jen zpestření vyučovacího

procesu. Přínos pro žáky je spatřován v možnosti zlepšování vztahů mezi dětmi a v rozvoji jejich komunikace, fantazie i empatie. Kurz ještě více posílil názor, že pro učitele je dramatická výchova velmi významným prostředkem v pedagogicko-psychologické diagnostice jednotlivých žáků i kolektivu. Nabízí mu možnost zaujmout žáky zajímavou a poutavou formou výuky. Výrazně se snížil strach učitelů z neochoty, pasivity a ostychu žáků. Přetrvává však obava z omezených časových možností pro její začlenění. Tento fakt potvrzuje nutnost dalšího vzdělávání učitelů, protože získané vědomosti i dovednosti v oboru jim pomohou k promyšlenějšímu uspořádání výuky a vhodnému využití metod i technik dramatické výchovy v různých předmětech.

Dramatická výchova nabízí možnost propojení procesu poznání s obsahem výuky. Její neoddělitelnou součástí je rovněž probouzení vztahu k divadlu, čímž přispívá nejen k orientaci v dramatickém umění, ale především umožňuje žákům prožít a vyjádřit své emoce a naplnit kulturně estetický rozměr. Stává se tak nedocenitelným prostředníkem k naplňování cílů kurikulární reformy. Učiteli poskytuje pohled na žáka z jiného úhlu než běžné vyučovací metody a dává mu možnost ho citlivě vnímat a pozitivně působit na utváření jeho osobnosti. Jsem přesvědčena a závěry výzkumu mne v tomto přesvědčení utvrzují, že motivační kurz je jednou z cest, která by dovedla učitele k dalšímu vzdělávání, a pomohla tak dramatické výchově naleznout své pevné místo v našem vzdělávacím sytému.

Literatura

Bláhová, K. (1996). *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS.

Marušák, R., Králová, O. & Rodriguezová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Využití metod a technik.* Praha: Portál.

Nooij, H. (2004). *Kijk op spel. Drama voor de pabo.* The Netherlands: Wolters-Noordhof.

Provazník, J. (2004). Dramatická výchova a školní inspektoři. *Tvořivá dramatika, 15*(1), 23–24.

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha: Portál.

Sýkorová, J. (2000). Dramatická výchova v současné škole – dramatická výchova a rámcový vzdělávací program. *Tvořivá dramatika*, *14*(2), 34–35.

Valenta, J. (1996). Ještě k terminologii v oboru výchovy dramatické. *Tvořivá dramatika*, *7*(2), 13–15.

Kontakt

Mgr. Jana Johnová, Ph.D
Katedra primárního vzdělávání
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Studentská 2
461 17 Liberec
jana.johnova@tul.cz

Vybrané problémy pracovníků škol v procesu interního hodnocení kvality

se zaměřením na střední školy Olomouckého kraje implementující systém řízení kvality ISO 9001

Selected problems of school workers in the process of internal quality assessment aiming at secondary schools in Olomouc Region that are implementing quality management system ISO 9001

Ilona Kočvarová

Abstrakt: Článek prezentuje částečné výsledky výzkumu zaměřeného na implementaci systému řízení kvality ČSN EN ISO 9001 ve školách. Zaměřuje se na vybrané problémy, které vyvstávají při realizaci požadavku normy na „měření a monitorování spokojenosti klientů“ na středních školách Olomouckého kraje. Výzkumnou strategií je zakotvená teorie s využitím rozhovorů s pracovníky škol.

Klíčová slova: kvalita školy, řízení kvality, systém řízení kvality, norma ČSN EN ISO 9001, hodnocení kvality, zjišťování spokojenosti, zakotvená teorie

Abstract: The article presents partial results of a research which was aimed at the implementation of the quality management system ČSN EN ISO 9001 at schools. It focuses on chosen problems arising from the realization of one requirement “measuring and monitoring of clients´ satisfaction” at secondary schools from the Olomouc Region. The research strategy is grounded theory with the use of interviews with school workers.

Keywords: quality of school, quality management, quality management system, standard ČSN EN ISO 9001, quality assessment, satisfaction survey, grounded theory

1 Úvod

Příspěvek je zaměřen na interní hodnocení kvality středních škol Olomouckého kraje, které implementují systém řízení kvality podle normy ČSN EN ISO 9001 (dále ISO 9001). Jde o celosvětově uznávanou normu, která udává všeobecná kritéria kvality organizací. Tento mezinárodní standard také určuje základní a minimální požadavky na řízení kvality jakékoli organizace, jejichž dodržování po certifikaci garantuje na určitou dobu. Norma byla původně vytvořena pro výrobní podniky, byla však přetransformována i pro potřeby školských organizací, a to pod označením ISO/IWA 2 v roce 2003 a 2007 (Hrudková, 2003; Kratochvíl & Skopal, 2008). Její filozofie vychází z koncepce TQM (*total quality management*) a zaměřuje se na základní principy fungování organizací, které jsou společné všem, ať už se orientují na průmyslovou výrobu, na poskytování služeb, nebo se jedná o školy. Česká školní inspekce v současné době uznává využívání tohoto zvnějšku implementovaného systému řízení kvality v rámci vlastních kritérií kvality škol (Jirečková, 2011).

V České republice je norma ISO 9001 v prostředí škol šířena od roku 2002. V současné době ji využívá kolem 70 škol, z nichž naprostou většinu tvoří školy střední (SOŠ, SOU, SŠ, gymnázia). V rámci krajů jsou tyto školy rozvrstveny nepravidelně, největší zastoupení mají

v kraji Ústeckém, Pražském, na Vysočině, v kraji Olomouckém a Moravskoslezském, v každém po 9 školách (Jirečková, 2010).

Jedním z požadavků normy ISO 9001 je pravidelné měření a monitorování spokojenosti klientů, které lze podle směrnice ISO/IWA 2 zahrnout do běžných procesů vnitřní autoevaluace škol. Cílem příspěvku je představit problémy, které vyvstávají při interním hodnocení kvality a zjišťování spokojenosti aktérů podle požadavku normy ISO 9001 z pohledu pracovníků škol. Výzkum byl realizován v období 2010/11. V tomto textu je představena vybraná část jeho výsledků.

2 Zaměření výzkumu a metodologie

Výzkum se orientoval na realizaci jednoho z požadavků normy ISO 9001 v praxi středních škol z pohledu vedoucích a pedagogických pracovníků. Záměrem bylo zaznamenat a analyzovat jejich osobní zkušenosti a názory spojené s implementací požadavku č. 8. 2. 1 na „měření a monitorování spokojenosti klientů“ v širokém kontextu zavedení normy ISO 9001 a současné školské situace.

Výzkum byl proveden v Olomouckém kraji, kde v současné době využívá systém ISO 9001 devět středních škol. Jde o gymnázia, střední odborné školy a učiliště. V souboru figurují jak státní, tak soukromé i církevní školy. Zapojili se pracovníci ze šesti škol, konkrétně zřizovatelé, ředitelé, jejich zástupci, manažeři kvality a učitelé. Byly realizovány hloubkové semi-strukturované rozhovory se šestnácti účastníky, s některými opakovaně. Analýza přepisů rozhovorů byla prováděna podle postupů a zásad zakotvené teorie. (Strauss & Corbin, 1999, 2008) Tento článek zahrnuje pouze vybranou část analýzy. Nejedná se o ucelený obraz odrážející skutečnost, ale o interpretaci malé části údajů vyňatých z širokého kontextu implementace normy jako celku.

Rozhovory realizované s 16 pracovníky škol byly doslovně přepsány a poté analyzovány s využitím otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Sběr a analýza dat probíhaly současně. V rámci analýzy údajů postupně docházelo k utváření pojmů, jejich shlukování do tříd pojmů neboli kategorií a subkategorií, k jejichž nasycení docházelo postupně opakovanými vstupy do terénu. Účastníci výzkumu byli vybíráni podle mechanismu teoretického výběru vzorku. Kódování postupovalo induktivně od jednotlivých kódů a jejich spojování, přes utváření skupin kódů (pozdějších subkategorií), které byly posléze propojeny do pěti kategorií podle predefinovaného paradigmatického modelu. Na základě kategorií byly definovány základní pojmy spojené s problematikou a jejich spojením posléze vnikla teorie malého dosahu. Ta byla formulována do několika propozic, tedy výroků o vztazích mezi pojmy. Teorie bylo posléze snahou ukotvit v oblasti pedagogiky, přičemž byla dána do kontextu podobných existujících teorií.

Hlavní kategorie (jev) byla částečně „přednastavena“ volbou úzkého výzkumného záměru, její konkrétní obsah se však postupně vyjevil až v průběhu analýzy. V rámci jejího utváření se ukázalo, že pracovníkům škol jde především v souvislosti s udržením školy na trhu o implementaci nové filozofie v přístupu k vlastnímu hodnocení školy, konkrétně o jednotné nastavení pravidel a postupů zjišťování spokojenosti vybraných aktérů škol. Zároveň však vystupovaly na povrch problémy spojené s realizací, které bylo postupně možné shlukovat na obecnější úrovni a zároveň rozdělit do skupin podle jejich charakteristik. Postupně bylo jasné, že problémy zásadně ovlivňují sledovaný proces a vedou k tomu, že pracovníci mohou realizovat své záměry pouze částečně s omezenými výstupy. Přestože na problémy reagují někteří neochotou ke spolupráci, svůj „boj s větrnými mlýny“ nevzdávají. Vybraná kategorie

je na popisné (nikoli teoretické) úrovni částečně prezentována v následujícím textu. Vybrané pasáže jsou doplněny o přímá vyjádření účastníků výzkumu.

3 Vymezení pojmů

Protože norma ISO je nastavena tak, aby byla využitelná v širokém spektru organizací, její požadavky mohou být chápány a naplňovány různými způsoby podle optiky vedení organizace. Směrnice ISO/IWA 2 tak v podstatě ukládá pracovníkům škol, aby v rámci požadavku na „měření a monitorování spokojenosti klientů" prováděli vybranými metodami klasickou autoevaluaci služeb poskytovaných školou jejím klientům. Přesto už z názvu požadavku cítíme, že je nutné vypořádat se s pojmy spokojenost, klient a také služba školy, která je předmětem hodnocení. Jako **služby školy** přitom chápeme dle vyjádření účastníků výzkumu výchovu a vzdělávání formou pedagogického procesu, kde jde o všestranné formování žáka (studenta) podle školního vzdělávacího programu. Škola dále poskytuje vedlejší služby: výlety, zájezdy, kroužky, informace, poradenství, další vzdělávání pedagogických pracovníků, stravování a ubytování. **Klientem školy** je primárně žák či student, absolvent, jeho rodič nebo zákonný zástupce, ale také její zaměstnanec, tedy především pedagogický pracovník. Klient je ve vztahu ke škole vnímán jako partner mající individuální potřeby a požadavky vůči škole, ke kterým pracovníci škol přihlíží, zároveň má povinnosti a spolupodílí se na kvalitě výstupu pedagogického procesu. **Spokojenost** je popisována jako odraz kvality školy v subjektivním vnímání klientů. Pro její dosahování i zjišťování je nutné suportivní komunikační klima školy. Projevuje se jako splnění očekávání vůči škole a jejím důsledkem je loajalita klientů.

Dále je nutné definovat metody, které účastníci výzkumu používají v rámci realizace vybraného požadavku normy. Ke způsobům hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti klientů patří na interní úrovni klasické hospitace, jednorázová šetření prováděná externími odborníky (firmami, studenty VŠ), zjišťování dosažené úrovně žáků s pomocí srovnávacích testů a individuální šetření ze zájmu pedagogů. Zjišťování spokojenosti klientů ve školách je získávání zpětné vazby vybraných aktérů. Je zaměřeno na různé aspekty kvality školy. Probíhá především formou dotazníkových šetření, která jsou navrhována, realizována a vyhodnocována pravidelně pracovníky škol.

4 Realizace hodnocení kvality a zjišťování spokojenosti na školách

Od hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti vybraných aktérů škol si jejich pracovníci kromě naplnění povinné autoevaluace slibují především získání aktuálních informací o kvalitě vlastní školy, ale také o požadavcích klientů a jejich problémech. Jak uvádí jeden z účastníků výzkumu, mezi aktéry škol stále panuje určitá nevědomost o kvalitě škol: *Dneska se vlastně* (ředitel) *nedozví, jak na tom je, on si jenom myslí, že je dobrý. Všichni si myslí, že jejich škola je výborná.* Snaží se proto otevírat své „hrací pole" navenek i dovnitř organizace a stejně tak zintenzivnit komunikaci. V jejich zájmu je zprůhlednit každodenní chod školy, zjišťovat a také různými způsoby kontrolovat dění ve škole. Tyto aktivity mají vést především k udržení školy na trhu.

Pracovníci, žáci i rodiče, kteří jsou jakožto klienti především zahrnováni do různých šetření, jsou tak pravidelně a systematicky sledováni či dotazováni na vybrané oblasti kvality školy podle různorodého zaměření dotazníků (například klima školy, drogy, šikana a podobně). Podrobnost dotazníků klesá se vzdáleností respondenta od školy. Nejobsáhlejší dotazníky dostávají žáci, poté rodiče, zaměstnanci, absolventi a zaměstnavatelé. Výrazným

motivem interních šetření ve školách je kromě obecného posouzení kvality školy důraz na konkrétní či obecné hodnocení učitelů, jakožto přímých poskytovatelů služeb školy, z hlediska jejich kompetentnosti, přístupu k výuce a chování k žákům. Na některých školách se dokonce mluví o známkování práce učitelů: *Byli tady takoví učitelé, kteří byli považováni za skvělé odborníky, byli dvojkaři, ale co se týkalo chování k žákům, tak měli třeba pětky.*

5 Systémové překážky na cestě za hodnocením školy

Při hodnocení kvality školy a zjišťování spokojenosti musí pracovníci škol čelit dvěma zásadním problémům, které lze souhrnně označit jako „systémové překážky". Jsou tak označeny proto, že je účastníci výzkumu chápou jako vnější, neměnné, neodstranitelné, se kterými je nutné se smířit jako se součástí složitého systému hodnocení ve školství.

5. 1 Subjektivita hodnocení versus kompetentnost klientů hodnotit školu

Velkým problémem při zjišťování kvality škol je subjektivita hodnocení. Požadavky klientů jsou totiž značně omezené specifiky školské organizace, kde se klient musí podřídit určité formě manipulace ze strany poskytovatele služby, jelikož se na její kvalitě sám podílí. Požadavky klientů jsou dále považovány za podřadné těm, které jsou na školy kladeny zřizovatelem, ale také vedením škol. V úvahu dále přichází subjektivita jako faktor ovlivňující výpovědi v rámci dotazníkových položek, kam pracovníci zahrnují např. možnost nepochopení otázek nebo závislost odpovědí na situaci a náladě respondentů, ale také nechuť vyplňovat dotazníky. Subjektivní výpovědi jsou pracovníky škol objektivizovány jejich množstvím. Klienti jsou i přesto považováni za kompetentní hodnotitele a je důležité, aby měli možnost vyjadřovat se ke kvalitě služeb školy. Jejich názory jsou však přijímány s nadhledem, v některých případech bohužel tak, jak se to hodí pracovníkům škol. Situaci lze shrnout vyjádřením jednoho z účastníků výzkumu:

Jsme si vědomi toho, že vždycky ten dotazník je svým způsobem subjektivní záležitost toho, jestli ten žák zrovna psal test nebo byl zkoušen, takže asi se to musí brát s určitou rezervou, na druhou stranu, pokud jeden kantor získá od dvaceti žáků podobné, ať už lichotivé nebo nelichotivé hodnocení, tak to o něčem taky vypovídá. Bereme to tak zdravě, s mírnou rezervou.

5. 2 Relativita kvality školy a spokojenosti klientů

Zásadní překážkou je problematické uchopení a operacionalizace kvality školy a stejně tak i spokojenosti klientů. Účastníci výzkumu nepovažují za problematické vymezit aspekty kvality školy, na základě kterých většinou sestavili vlastní dotazníky. Týkají se pedagogického procesu (atraktivita oborů, zajímavost výuky, propojení výuky s praxí, procento přijatých na VŠ), úrovně pedagogického sboru (vztah vyučujících k žákům, odbornost vyučujících, objektivita známkování, úroveň vedení školy), prostředí školy (vybavení, klima školy, čistota), komunikace (přístup k informacím, možnosti komunikace a spolupráce, poradenství), vedlejších služeb školy (mimoškolní aktivity, ubytování, stravování) a uplatnitelnosti absolventů. Uvědomují si však relativitu těchto kritérií, a to i zdánlivě srovnatelných údajů, jak je patrné například z následujícího vyjádření: *Samozřejmě, že není možné naši službu změřit či zvážit, jako kdybychom vyráběli nějaké věci. Ale kontrola tu probíhá.*

Zatímco na aspektech kvality se účastníci výzkumu více méně shodují, představy o spokojenosti jsou více diferencované, o čemž svědčí následující výrok: *Je to pojem, který*

každý zná, ale nikdo ho neumí vysvětlit. V mnohém se překrývají s aspekty kvality (vyhovující výuka a hodnocení, uplatnitelnost vzdělání), jsou však ještě více abstraktní (možnost seberealizace, ochota ke kompromisu, vstřícnost, důvěra, pozitivní vztahy). Dále je nutné rozlišovat „pozitivní nespokojenost“, která je utvářena pravidly a povinnostmi ve škole, požadavky učitelů, také je omezena spokojeností jiných a „negativní spokojenost“ klientů, která vyplývá z jejich neomezených požadavků, ale nepodporuje dosažení cílů školy ve vztahu ke společnosti. Mezi těmito dvěma póly je třeba najít průsečík tak, aby docházelo k uspokojování potřeb klientů, ale také k určitému tlaku nutnému pro dosahování cílů vzdělávání. Složité ukotvení spokojenosti ve škole vtipně přibližuje jeden z účastníků: *Obávám se, že jinak spokojený student je žíněnka, leží a dívá se na modrou oblohu, je spokojený a nic nedělá.*

Kritéria kvality a spokojenosti mají mnohé společné prvky, týkající se pedagogického procesu, kvality učitelů, vztahů mezi učiteli a žáky, prostředí školy a doplňkových služeb. Spokojenost je ale abstraktnější pojem, který s kvalitou sice těsně souvisí, ale nahlíží na ni z individuálního hlediska jednotlivců. Kvalita školy se jeví jako hmatatelnější, spokojenost je jejím odleskem. Zjišťování spokojenosti je pak obecně chápáno jako hodnocení vybraných aspektů kvality školy ze subjektivního pohledu klientů. Nejsou aplikovány metody vyvinuté přímo pro zjišťování spokojenosti, jako je například SERVQUAL (Oliveira; Ferreira, 2009) nebo jiné všeobecně využívané postupy (Nenadál, 2001; Williams, 2002; Muelbachová, 2004).

6 Překážky v hodnocení školy způsobené lidským faktorem

Problémy, se kterými se pracovníci musí vyrovnávat při vlastním hodnocení školy, však nejsou dány jen vnějšími „systémovými překážkami“, ale také lidským faktorem. Tyto překážky jsou účastníky výzkumu vnímány jako dočasné, odstranitelné, dané zevnitř organizace. Souvisí také se zavedením normy ISO, která je považována za nepřizpůsobivou prostředí školy a může být příčinou neshod mezi pracovníky.

6.1 Všeobecná neochota hodnotit školu

Nezájem sdělovat své názory podle respondentů přetrvává u všech aktérů škol až do doby, než nastane problém, který je nutné řešit. Přístup žáků k hodnocení školy je různý, někteří mají zájem, jiní ne, rádi hodnotí zejména učitele. Na druhou stranu jsou jedinou skupinou, která hodnotí školu povinně, a využívá tak i šance ulít se z výuky. K šetření přistupují nezodpovědně, nemají zájem sdělovat kladné hodnocení. Adolescentní žáci jsou velmi kritičtí. Sporadicky využívají možnost doplnit do dotazníku vlastní názory či požadavky, jako by o kvalitu školy neměli zájem. Postoj žáků k hodnocení shrnuje následující výrok: *Oni jsou nejchytřejší, nejvtipnější. Velká část, a nebyli jsme jiní, stojí ke všemu v opozici jenom tak z principu.* Ukazuje se také vliv skutečnosti, že dotazníky jsou iniciovány vedením školy shora, což je žáky (dle názoru pedagogů) považováno za zavrženíhodné, zejména v případě, že po vyhodnocení dotazníků ve škole nedojde k žádným změnám. Chybí aktivita zdola, tedy angažovanost zainteresovaných stran do dění ve škole. Všichni aktéři školy by měli být motivováni k tomu, aby se zapojili do diskuse a rozhodování a využili otevřenosti vedení školy vůči jejich požadavkům.

Rodiče a absolventi nemají zájem vyjadřovat se ke kvalitě školy formou dotazníků. Po zkušenosti s jejich nízkou návratností nemá podle získaných vyjádření smysl tyto skupiny do šetření pravidelně zapojovat, o čemž svědčí vyjádření jednoho z pedagogů: *Já jako rodič jsem byl nucen vyplňovat nějaké dotazníky a to jsem teda skřípal zuby, protože mě jako rodiče to*

teda vyloženě zatěžovalo. Zarážející je, že dokonce i pracovníci vedení a učitelé jen neradi vyplňují dotazníky, které sami iniciovali. Mají tendenci snižovat objektivitu šetření, dotazníky vyplňují neradi, a pokud hodnotí kolegy, jsou solidární.

6. 2 Neodbornost šetření versus snaha optimalizovat dotazníky

Složitost hodnotit kvalitu školy na základě rozdílných názorů lidí, nemluvě o měření spokojenosti, pracovníkům škol ztěžuje absence nebo neznalost nástrojů, se kterou se vyrovnávají většinou tvorbou vlastních dotazníků i vyhodnocovacích systémů. Jak uvedl jeden z účastníků, *můžeme se bavit o tom, jestli firma jako škola má dostatečně kompetentní lidi na to, aby sestavili takový dotazník.* Ve většině případů výsledky analyzuje jednotlivec nebo tým určený vedením školy. Důraz je kladen na jednoduchost a přehlednost (procenta, aritmetický průměr, barevné grafy), přesnost je druhořadá:

Já bych si nelámal hlavu nějakou složitou konstrukcí. Já myslím, že ty dotazníky musí být velmi jednoduché a velmi čitelné pro toho uživatele. A nezabýval bych se ani přesností hodnocení. Protože, teď nechci, aby to znělo špatně, to hodnocení a vyhodnocení by mělo být velmi jednoduché i za cenu, že nemusí být detailní.

Výsledky jsou k dispozici ve škole, ale nejsou veřejné. Pokud škola využívá dotazníky vyplňované přes internet, hrozí manipulace takového šetření. Pracovníci škol si uvědomují neodbornost interních šetření ve škole, přesto je považují za přínosná a snaží se je postupně optimalizovat. Zaměřují se jednak na citlivost a zaměření otázek, na srozumitelnost klientům a časovou nenáročnost vyplňování. V jejich zájmu je také jednoduchost vyhodnocování (digitalizace, přehlednost, rychlost). Uvědomují si však svoji nekompetentnost ke zpracovávání šetření, která by v ideálním případě měla být prováděna odborníky.

7 Omezené výstupy hodnocení škol

Výsledkem hodnocení kvality škol je patová situace. Subjektivita hodnocení, relativita kritérií kvality i spokojenosti, neodbornost šetření a nezájem hodnotit školu vedou i přes snahu o eliminaci těchto problémů ke sporadickým zjištěním. Jejich využití je zejména pro informovanost aktérů škol, dále jako podklad pro hodnotící zprávy, které musí být na školách povinně vytvářeny ať už podle požadavků legislativy, nebo normy ISO. Výsledky se porovnávají s minulými a také napříč skupinami respondentů. Konkrétní využití výsledků se projevuje v inovacích (např. změny v ŠVP), v plánu hospitací a v hodnocení jednotlivých učitelů vedením. Je také podporou kontroly a řešení problémů ve škole. Často dochází ke shodě v hodnocení, která je vnímána pracovníky vedení jako podpora jejich úsudku, který je však hlavní. Ukazuje se tedy, že klientům je sice dána možnost vyjádřit se k chodu školy, hlavní slovo však zůstává na pracovnících vedení, *jak uvádí jeden z účastníků: Buď se nad tím zamyslíme a řekneme, že ano, měli pravdu, a nebo ten náš názor potom stojí na druhé straně a nevyužijeme toho jejich názoru nijak dál.*

Prováděná dotazníková šetření jsou i přes jejich nedokonalost a omezenost důležitým zdrojem informací, které mohou napomáhat školám ke zlepšování a mohou být považována za krok kupředu. Pracovníci škol se snaží v rámci možností získávat systematickou zpětnou vazbu. Pro jejich činnost není podstatné přesně vymezit a měřit kvalitu a spokojenost, ale získávat podklady, které po zvážení vedením školy mohou vést k inovacím nebo k řešení problémů. Jak plyne z následujícího výroku, zjišťování spokojenosti není tak jednoznačné, jak by se mohlo zdát: *Vy nezměříte spokojenost. Vy změříte zlepšení.*

Podle vyjádření účastníků výzkumu se ukazuje, že je nutné se při interním hodnocení kvality a spokojenosti orientovat více na formy založené na přímé komunikaci než na dotazníky. Samotná specifika školy, kam klienti chodí téměř denně, tomuto pojetí dokonale vyhovují. Dotazníky mají své opodstatnění v organizacích, kde není možný dlouhý a osobní kontakt s klienty či zákazníky. Ve školách je větší prostor pro diskusi, který může být využit k přímé a časté konfrontaci názorů např. v rámci školního parlamentu nebo klasických třídnických hodin, jež vede k rychlému odhalování a řešení problémů a ke zlepšování.

Ve školách zavádějících systém řízení ISO 9001 se jasně projevuje původní technický ráz normy orientovaný na provádění přesných kontrol a měření a jejich dokumentaci. Ukazuje se také, že požadavek normy ISO na měření a monitorování spokojenosti klientů je přirovnáván k hodnocení vybraných aspektů kvality školy klienty. Škola je však přirozeně „nastavena" na kvalitativní ukazatele, které lze zjišťovat sice pomaleji, ale o to efektivněji. Snaha o sofistikované měření ve školách nenachází takovou odezvu, jako obyčejná mezilidská komunikace a diskuse.

8 Závěr

K hodnocení kvality a zjišťování spokojenosti vybraných aktérů vede pracovníky škol především neznalost kvality jejich školy v konkurenci. Tato činnost je realizována s využitím různých nástrojů a postupů. V jejím průběhu se však pracovníci potýkají s mnoha problémy, které je možné rozdělit na systémové překážky (subjektivita hodnocení, relativita kvality školy a spokojenosti klientů) a omezující lidský faktor (nezájem hodnotit školu, neodbornost šetření). V cíli procesu hodnocení škol tak dochází k omezeným výstupům. Ukazuje se, že pracovníci škol musí více spoléhat na interní evaluační metody založené na přímé komunikaci než na dotazníková šetření, která jsou určitou formou nepřímé komunikace.

Protože se tento článek zabývá pouze částí výsledků šetření, je uvedený výčet překážek omezen pouze na nejužší kontext a nespecifikuje blíže další překážky, kterými jsou například specifika školy jako organizace poskytující služby klientům, nepřizpůsobivost normy ISO 9001 škole, nerovnost požadavků na kvalitu školy, nepřipravené inovace pedagogického procesu a další, kterým bude věnován prostor jinde.

Literatura

Hrudková, B. (2003). *Odborný komentář k systému managementu kvality ve výchově a vzdělávání. Směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 s použitím ISO/IWA 2:2003*. ISO.

Jirečková, I. (2010). Systém řízení kvality ISO 9001 v české škole. In J. Vašťatková & E. Kaněčková (Ed.), *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VII*. Sborník z konference. Olomouc: Ústav pedagogiky a sociálních studií.

Jirečková, I. (2011). Kritéria kvality školy z pohledu České školní inspekce a systémů řízení kvality ISO a CAF. *Pedagogická orientace, 21*(1), 71 – 85.

Kratochvíl, J., & Skopal, J. (2007). *Mezinárodní pracovní dohoda IWA 2:2007. Systémy Managementu kvality. Směrnice pro uplatnění ISO 9001:2000 ve vzdělávání.* Praha : Český normalizační institut.

Muelbachová, M. aj. (2004). *Modely měření a zlepšování spokojenosti zákazníků. Od teorie k praxi*. Praha: Národní informační středisko pro podporu jakosti.

Nenadál, J. (2001). *Měření v systémech managementu jakosti*. Praha : Management press.

Oliveira, O. J., & Ferreira, E. C. (2009). *Adaptation and application of the SERVQUAL scale in higher education.* Dostupné z www.pomsmeetings.org/ConfProceedings/011/FullPapers/011-0072.pdf

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno : Nakladatelství Albert Boskovice.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research 3e*. California: Sage Publications, Inc.

Williams, J. (2002). Student Satisfaction: a British model of effective use of student feedback in quality assurance and enhancement. In *The 14th International Conference on Assessing Higher Education*. Dostupné z http://www0.bcu.ac.uk/crq/presentations/vienna2002 james.pdf

Kontakt

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav Pedagogických věd
Nám. T. G. Masaryka, 5555
760 01 Zlín

Vnímanie vyučovacieho predmetu chémia žiakmi II. stupňa ZŠ a študentmi gymnázií

The perception of chemistry by lower secondary school pupils and secondary grammar school students

Milan Kubiatko, Kateřina Švandová

Abstrakt: Príspevok je zameraný na vnímanie vyučovacieho predmetu chémia žiakmi II. stupňa ZŠ a študentmi gymnázií. Ako výskumný nástroj bol použitý dotazník s 25 škálovanými položkami Likertovho typu. Výskumnú vzorku tvorilo 379 žiakov ZŠ a 552 študentov gymnázií. Pre stanovenie reliability bolo použité Cronbachovo alfa. Jeho hodnota bola 0,87 pre ZŠ a 0,86 pre gymnázia. Pre stanovenie konštruktovej validity bola použitá faktorová analýza, ktorá rozdelila položky do 4 kategórii. Na určenie rozdielov medzi skupinami nezávislých premenných (ročník, gender a obľúbený predmet) bola použitá analýza rozptylu a t-test pre nezávislé výbery. Pri hodnotení výsledkov zo základnej školy dosiahli dievčatá pozitívnejšie skóre v porovnaní s chlapcami. Žiaci z ôsmeho a deviateho ročníku ZŠ dosiahli približne rovnaké skóre. U študentov gymnázií dosiahli chlapci vyššie skóre v porovnaní s dievčatami. S postupujúcim vekom bol pozorovaný pokles záujmu o vyučovací predmet chémia študentmi gymnázií. Vplyv obľúbeného predmetu bol významný, žiaci aj študenti s obľúbeným prírodovedným predmetom dosiahli vyššie skóre ako respondenti s iným ako obľúbeným predmetom.

Kľúčové slová: chémia, dotazník, študenti gymnázií, vnímanie chémie, žiaci základných škôl

Abstract: The contribution is focused on the perception of chemistry by the lower secondary school pupils and secondary grammar school students. The questionnaire with 25 Likert type items was used as a research tool. The sample size was created by 379 pupils and 552 students. The Cronbach's alpha was used for the reliability determination with the values 0,87 for lower secondary school pupils and 0,86 for secondary grammar school students. The factor analysis was used for the construct validity determination, which divided items into four categories. The t-test for independent samples and analysis of variance (ANOVA) were used for the determination of differences among independent variables (gender, year of study, favourite subject). The girls from elementary school achieved higher score than boys. 8th year study pupils and 9th year study pupils achieved similar score. The boys from secondary grammar school students achieved higher score than girls. The youngest students from secondary grammar school achieved highest score and the oldest one the lowest score. The influence of favourite subject was significant, the pupils and students with favourite science subject achieved higher score in comparison with students with other than science subject.

Keywords: chemistry, questionnaire, secondary grammar school students, perception of chemistry, lower secondary school pupils

1 Úvod

Súčasná doba je poznačená nízkym záujmom o prírodovedné predmety. Žiaci a študenti inklinujú k štúdiu humanitných predmetov, prípadne k predmetom s ekonomickým či

informatickým zameraním. Dôvodom môže byť predpoklad uplatnenia sa v zamestnaní, ktoré súvisí práve so štúdiom týchto predmetov. Tu sa do hry dostáva dôležitý faktor, a to je osobnosť učiteľa, ktorý svojím prístupom určuje, ako budú žiaci vnímať daný predmet a tým aj rozvíjať ich záujem o tento predmet. Ako bolo spomenuté vyššie, prírodovedné predmety sú čím ďalej, tým menej vyhľadávané, je preto dôležité pôsobiť na žiakov a študentov, aby v ďalšom vzdelávaní a aj vo svojom budúcom živote videli význam predmetov prírodovedného zamerania.

2 Súčasný stav riešenej problematiky

Značné množstvo výskumných prác zaoberajúcich sa vnímaním chémie žiakmi, či študentmi uvádza neatraktívnosť daného predmetu, a tým aj nie príliš pozitívne postoje k danému predmetu. Autori výskumných prác sa preto snažia zistiť dôvody nezáujmu o daný predmet, skúmajú vplyvy rôznych premenných (najčastejšie gender, v menšej miere navštevovaný ročník, či vplyv učiteľa alebo rodičov) na postoje k vyučovaciemu predmetu chémia. Na základe zistení je možné nájsť rôzne implikácie , ktoré môžu viesť k zlepšeniu súčasného stavu.

Jedna z prvých prác, ktorá sa zaoberala významom vyučovacieho predmetu chémia, bola štúdia od autorov Sears & Kessen (1964), ktorá poukazovala na úlohu jednotlivých prírodovedných predmetov, medzi nimi aj chémie pre žiakov. Za hlavné ciele prírodovedného vzdelávania bolo podľa autorov prebudiť v žiakovi záujem o prírodovedné predmety a doviesť ho k tomu, aby našiel zmysel prírodovedných predmetov, nielen pre neho samotného, ale aj pre celú spoločnosť. Koballa & Glynn (2007) vo svojej štúdii uvádzajú začiatok poklesu záujmu o chémiu v osemdesiatych rokoch minulého storočia, ktorý pretrváva dodnes. Na základe tohto tvrdenia vzniklo a aj vzniká množstvo projektov (napr. PISA, TIMMS, ROSE,...), ktoré sa snažia nájsť príčinu stavu malého záujmu o vyučovací predmet chémia. Jedným z kľúčových záverov je, že pre žiakov a študentov nie je obsah vyučovacích hodín chémie v súlade s ich potrebami, motiváciou a záujmami (Sjöberg & Schreiner 2006).

Výskumných prác týkajúcich sa zisťovania vnímania chémie medzi žiakmi a študentmi neexistuje veľké množstvo v porovnaní so skúmaním vnímania iných predmetov. V lokálnych podmienkach sa vyskytujú práce, ktoré sa zameriavajú na hodnotenie chémie v rámci iných prírodovedných predmetov. Medzi tieto práce patria napríklad štúdie od autorov Pavelková, Škaloudová & Hrabal (2010), či Veselský & Hrubišková (2009). Autori zhodne konštatujú, že chémia patrí medzi neobľúbené predmety, respondenti ju hodnotili ako málo významný predmet, či príliš obtiažny.

Zahraničné výskumné štúdie pri skúmaní vnímania chémie žiakmi a študentmi prevažne používajú ako výskumný nástroj škálovaný dotazník. Ako bolo spomenuté vyššie medzi najčastejšie skúmané premenné sú zaradené gender, či navštevovaný ročník. Výskumnú vzorku častejšie tvoria študenti stredných škôl v porovnaní so žiakmi základných škôl. Jednou z mála štúdií, kde boli práve respondentmi žiaci zo základných škôl ponúkajú Hilbink & Barke (2000), ktorí zistili neutrálne vnímanie chémie žiakmi zistili klesajúci záujem o tento predmet s narastajúcim vekom. Ďalšie výskumné práce prezentujú výsledky, kde boli do výskumných šetrení braní študenti stredných škôl. Dhindsa & Chung (2003) sa zamerali na porovnanie chlapcov a dievčat vo vnímaní chémie. Autori neuvádzajú významné rozdiely vo vnímaní chémie medzi chlapcami a dievčatami. Salta & Tzougraki (2004) vo svojej štúdii skúmali vplyv genderu na vnímanie chémie, ale nevyhodnocovali predmet ako celok, ale položky boli rozdelené do piatich kategórií (náročnosť chémie, záujem o chémiu, význam

chémie, dôležitosť chémie pre kariéru a dôležitosť chémie pre život). Vo väčšine prípadov bolo hodnotenie kategórií neutrálne, akurát dôležitosť chémie pre život bola hodnotená pozitívne a dôležitosť chémie pre kariéru negatívne. Pri zisťovaní vplyvu genderu nebol zistený významný rozdiel, akurát pri kategórii „náročnosť“, kde dievčatá vnímali chémiu náročnejšiu ako chlapci. Kan & Akbas (2006) zisťovali vplyv genderu a navštevovaného ročníku na vnímanie chémie. Z ich výsledkov vyplýva pozitívnejšie vnímanie chémie chlapcami a najmladší študenti vnímali chémiu najmenej pozitívne. Identické premenné vo svojom výskumnom šetrení skúmal aj Cheung (2009), ale nevyhodnocoval vnímanie chémie ako celku, ale rozdelil položky do kategórií (hodnotenie chemických vyučovacích hodín, hodnotenie laboratórnych cvičení, tendencia k učení sa chémie a hodnotenie chémie študentmi z hľadiska náročnosti a významu). Významný vplyv ročníku sa neprejavil v žiadnej zo sledovaných kategórií a vplyv genderu, u prvých dvoch vyššie zmienených dimenzií, keď chlapci dosahovali štatisticky významne vyššie skóre v porovnaní s dievčatami.

3 Metodika

Hlavným cieľom okrem zistenia vnímania chémie žiakmi a študentmi bolo aj overenie výskumného nástroja v podmienkach základnej školy a gymnázia. Bolo sledované, či sa výskumný nástroj správa rovnako alebo odlišne na uvedených dvoch druhoch škôl. Doplnkovými cieľmi bolo zistiť vplyv genderu, navštevovaného ročníka a obľúbeného predmetu na vnímanie chémie žiakmi a študentmi.

Na základe stanovených cieľov boli formulované výskumné otázky:

1. Existuje rozdiel vo vnímaní chémie medzi chlapcami a dievčatami?
2. Má ročník vplyv na vnímanie chémie?
3. Vnímajú študenti s obľúbeným prírodovedným predmetom chémiu pozitívnejšie ako študenti s iným obľúbeným predmetom?

Na základe výskumných otázok boli stanovené nasledujúce hypotézy:

H1: Chlapci vnímajú chémiu pozitívnejšie ako dievčatá.
H2: Čím navštevujú žiaci vyšší ročník, tým je ich vnímanie chémie pozitívnejšie.
H3: Študenti s obľúbeným prírodovedným predmetom vnímajú chémiu pozitívnejšie ako študenti s iným obľúbeným predmetom.

3.1 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 931 žiakov a študentov, väčšiu časť tvorili žiaci z gymnázia (n = 552), zvyšok respondentov bol zo základných škôl. Počet základných škôl bol n = 8 a počet gymnázií n = 4. Všetky školy boli vybraté náhodným výberom. Demografické charakteristiky týkajúce sa genderu, navštevovaného ročníka a obľúbeného predmetu sú uvedené v tabuľke 1. Vek respondentov na základnej školy sa pohyboval v rozmedzí 13 až 16 rokov (x = 14,06; SD = 0,76) a vek študentov gymnázia bol v rozmedzí 15 až 19 rokov (x = 16,71; SD = 1,04).

Tabuľka 1: Základné demografické charakteristiky respondentov

	Počet respondentov	Chlapci	Dievčatá	Ročník					Obľúbený predmet	
				8.	9.	1.	2.	3.	prírodovedný	Iný ako prírodovedný
Základná škola	379	170	209	236	143	-	-	-	100	279
gymnázium	552	198	354	-	-	145	113	294	187	393

3.2 Výskumný nástroj

Ako výskumný nástroj, ktorý bol overovaný ako na základných školách, tak aj na gymnáziách, slúžil dotazník s 25-timi položkami Likertovho typu. Pri tvorbe výskumného nástroja sme sa inšpirovali dotazníkom od autorov Prokop, Prokop & Tunnicliffe (2007), ktorý ho použili pri zisťovaní postojov žiakov základných škôl k biológii. Položky boli upravené po jazykovej stránke (preložené do češtiny bez straty pôvodného významu) a slovo prírodopis bolo nahradené chémiou. Dotazník bol použitý na základných školách aj na gymnáziách.

Prvú časť dotazníka tvorili demografické položky (gender, ročník a obľúbený predmet). Druhá časť dotazníka bola tvorená položkami Likertovho typu, ktoré boli rozdelené do štyroch kategórií (viď. kapitola Analýza získaných dát). Položky boli uvedené v pozitívnom význame (n = 15), aj v negatívnom (n = 10). Pozitívne znejúce položky boli pre účely nasledujúceho spracovania prekódované do číselnej podoby takto: 1 – úplne nesúhlasím; 2 – skôr nesúhlasím; 3 – ani súhlasím/ ani nesúhlasím; 4 – skôr súhlasím; 5 – úplne súhlasím. Negatívne znejúce položky boli prekódované v opačnom poradí. Celkové skóre ukázalo ako vnímajú žiaci a študenti chémiu. Ak sa skóre pohybovalo v rozmedzí <2,75; 3,25> bolo ich vnímanie neutrálne. Ak bolo skóre menšie ako 2,75, vnímanie chémie bolo negatívne a aj bolo vyššie 3,25 je možné hovoriť o pozitívnom vnímaní chémie.

Validita výskumného nástroja bola zabezpečovaná dvoma spôsobmi. V oboch prípadoch sa jedná o konštruktovú validitu. V prvom prípade bola určená odborníkom na tvorbu dotazníkov a tiež učiteľom z praxe, ktorí sa vyjadrili k jednotlivým položkám dotazníka, ich zrozumiteľnosti a náročnosti. Druhým spôsobom určenia konštruktovej validity bola realizácia exploratívnej faktorovej analýzy (viď kapitola Analýza získaných dát).

3.3 Administrácia výskumného nástroja

Výskumný nástroj bol administrovaný na 8 základných škôl a 4 gymnázia. Vo všetkých prípadoch boli administrátormi učitelia, ktorí boli poučení, ako pracovať s výskumným nástrojom. Respondenti boli ubezpečení o anonymite dotazníka, a o použití získaných údajov len pre výskumné účely. Respondentom nebol zadaný časový limit, vyplnenie nepresiahlo 20 minút.

3.4 Analýza získaných dát

Po obdržaní vyplnených dotazníkov boli dáta prevedené do číselnej podoby. Demografické položky boli brané ako nezávislá premenná a položky Likertovho typu zamerané na vnímanie chémie ako závislá premenná.

Reliabilita výskumného nástroja bola určená prostredníctvom koeficientu Cronbachovo alfa pre každý druh školy. Hodnota pre základnú školu bola (α = 0,87) a pre gymnázium (α = 0,86). Obe hodnotu indikujú, že výskumný nástroj je spoľahlivý.

Prekódované odpovede respondentov boli podrobené exploratívnej faktorovej analýze s Varimax rotáciou. Pred samotným použitím faktorovej analýzy bola vhodnosť jej použitie overená Kaiser-Meyer-Olkinovým (KMO) testom a Bartlettovým testom sféricity pre každý druh školy. Pre dotazník použitý na základnej škole bola hodnota KMO testu 0,88 a Bartlettovho testu (χ^2 = 2442,21 $p < 0,001$). Pre dotazník použitý na gymnáziu KMO test dosahoval hodnotu 0,91 a Bartlettov test (χ^2 = 5113,99; $p < 0,001$). Položky boli pre základnú školu aj pre gymnázium rozdelené do 4 kategórií. Tri názvy kategórii boli identické (Význam chémie, Záujem o chémiu a Chemické pomôcky a laboratórne experimenty). Posledná kategória bola s ohľadom na charakter položiek pomenovaná odlišne pre základnú školu (Budúci život a chémia) a odlišne pre gymnázium (Obľúbenosť a náročnosť chémie). Rozdelenie položiek medzi jednotlivé kategórie zobrazuje tabuľka 2.

Tabuľka 2: Hodnoty faktorového skóre

Základná škola					**Gymnázium**				
	I	**II**	**III**	**IV**		**I**	**II**	**III**	**IV**
I Záujem o chémiu					**I Význam chémie**				
1. Mám rád hodiny chémie viac ako ostatné	**0,66**	0,11	0,00	0,31	9. Pokrok v oblasti chémie skvalitňuje naše životy.	**0,73**	0,07	0,07	-0,09
4. Hodiny chémie sú pre mňa náročné.	**0,44**	0,01	0,15	0,15	11. Poznatky z chémie nám môžu pomôcť vyriešiť problémy súvisiace s prírodným prostredím.	**0,73**	0,07	0,08	0,03
6. Chcel by som mať hodiny chémie častejšie.	**0,64**	0,05	0,12	0,31	23. Procesy prebiehajúce v prírode považujem za zaujímavé.	**0,64**	0,09	0,13	0,26
8. Počas hodín chémie sa nudím.	**0,75**	0,16	0,10	0,12	24. Chemické experimenty sú veľmi zaujímavé.	**0,46**	0,01	0,46	0,26
10. Učiteľ nám chémiu vysvetľuje veľmi zaujímavo.	**0,56**	0,17	0,10	0,35	**II Obľúbenosť a náročnosť chémie**				
15. Domnievam sa, že chémia nie je v porovnaní s ostatnými predmetmi dôležitá.	**0,53**	0,28	0,29	0,14	1. Mám rád hodiny chémie viac ako ostatné	0,08	**0,53**	0,38	0,38
20. Nemám rád hodiny chémie.	**0,76**	0,07	0,18	0,20	4. Hodiny chémie sú pre mňa náročné.	0,11	**0,77**	0,27	0,07
21. Nemám rád nášho učiteľa chémie.	**0,56**	0,09	-0,08	-0,16	16. Aby som porozumel chemickému učivu musím sa viac sústrediť.	0,02	**0,80**	-0,08	0,01
II Význam chémie					25. Domnievam sa, že chémia je jeden z najľahších vyučovacích predmetov.	0,06	**0,78**	0,12	0,14
3. Chémia a príroda sú mi cudzie.	0,29	**0,42**	0,29	-0,06	**III Chemické pomôcky a laboratórne experimenty**				
9. Pokrok v oblasti chémie skvalitňuje naše životy.	0,08	**0,74**	-0,03	0,10	2. Na hodinách chémie nepoužívame žiadne pomôcky.	-0,05	-0,09	**0,66**	-0,07

11. Poznatky z chémie nám môžu pomôcť vyriešiť problémy súvisiace s prírodným prostredím.	0,11	**0,65**	0,06	0,32	5. Pri chemických laboratórnych cvičeniach dochádza k rozvoji mojich vedomostí a dovedností.	0,34	0,08	**0,55**	0,21
17. Príroda je dôležitá súčasť ľudského života.	0,14	**0,65**	-0,10	0,04	8. Počas hodín chémie sa nudím.	0,06	0,10	**0,76**	0,09
23. Procesy prebiehajúce v prírode považujem za zaujímavé.	0,13	**0,57**	0,15	0,16	10. Učiteľ nám chémiu vysvetľuje veľmi zaujímavo.	0,13	0,14	**0,78**	-0,03
III Budúci život a chémia					14. Chemické pomôcky využívané v hodinách chémie ma zaujímajú.	0,39	0,02	**0,41**	0,29
13. Moja budúca kariéra nie je závislá od vedomostí z chémie.	0,16	-0,20	**0,73**	-0,05	15. Domnievam sa, že chémia nie je v porovnaní s ostatnými predmetmi dôležitá.	0,22	0,34	**0,42**	0,40
18. Po dokončení štúdia by som chcel pracovať v oblasti prírodných vied.	0,08	0,26	**0,58**	0,06	20. Nemám rád hodiny chémie.	0,15	0,38	**0,62**	0,28
19. Poznatky z chémie nie sú pre každodenný život potrebné.	0,15	0,02	**0,56**	0,21	22. Na hodinách chémie používame veľa chemických pomôcok.	0,03	0,24	**0,55**	-0,09
IV Chemické pomôcky a laboratórne experimenty					**IV Záujem o chémiu**				
5. Pri chemických laboratórnych cvičeniach dochádza k rozvoji mojich vedomostí a dovedností.	0,31	0,30	-0,02	**0,53**	6. Chcel by som mať hodiny chémie častejšie.	0,10	0,06	0,07	**0,63**
14. Chemické pomôcky využívané v hodinách chémie ma zaujímajú.	0,19	0,16	0,16	**0,65**	13. Moja budúca kariéra nie je závislá od vedomostí z chémie.	0,00	0,13	0,08	**0,78**
22. Na hodinách chémie používame veľa chemických pomôcok.	0,09	0,07	0,03	**0,70**	18. Po dokončení štúdia by som chcel pracovať v oblasti prírodných vied.	0,21	0,19	0,23	**0,69**
24. Chemické experimenty sú veľmi zaujímavé.	0,32	0,38	-0,15	**0,45**	19. Poznatky z chémie nie sú pre každodenný život potrebné	0,24	0,26	0,15	**0,46**
Vlastne číslo	***6,05***	***2,21***	***1,33***	***1,04***	**Vlastné číslo**	***7,13***	***2,08***	***1,92***	***1,32***
% rozptylu	***24,20***	***8,83***	***5,33***	***4,15***	**% rozptylu**	***28,53***	***8,31***	***7,67***	***5,30***
Vymazané položky					**Vymazané položky**				
2. Na hodinách chémie nepoužívame žiadne pomôcky.	0,00	0,15	0,08	-0,05	3. Chémia a príroda sú mi cudzie.	0,06	-0,10	-0,11	0,39
7. Vedomosti z chémie sú dôležité pre porozumenie iným vyučovacím predmetom.	-0,31	-0,46	-0,20	-0,28	7. Vedomosti z chémie sú dôležité pre porozumenie iným vyučovacím predmetom.	-0,04	0,07	0,14	0,34
12. Chémia ma zaujíma len kvôli nášmu učiteľovi chémie.	0,36	-0,27	-0,09	-0,07	12. Chémia ma zaujíma len kvôli nášmu učiteľovi chémie.	-0,24	-0,09	0,35	-0,14

16. Aby som porozumel chemickému učivu musím sa viac sústrediť.	0,13	-0,08	-0,02	-0,17	17. Príroda je dôležitá súčasť ľudského života.	0,35	-0,05	0,16	-0,01
25. Domnievam sa, že chémia je jeden z najľahších vyučovacích predmetov.	-0,08	0,16	0,07	0,04	21. Nemám rád nášho učiteľa chémie.	0,09	0,10	0,18	-0,11

čísla položiek sú identické s číslami položiek vo výskumnom nástroji

Na zisťovanie štatistických rozdielov medzi skupinami premenných boli použité testy induktívnej štatistiky. Na dáta získané zo základnej školy bol aplikovaný t-test pre nezávislé výbery a na dáta získané z gymnázia bola použitá analýza rozptylu (ANOVA). Na detailné zistenie rozdielov medzi skupinami (ročník na gymnáziu) bol použitý Fisherov LSD test.

4 Výsledky

Študenti z gymnázia dosahovali skóre 3,21 (SD = 0,63), čo indikovalo neutrálne vnímanie chémie a žiaci zo základne školy dosahovali 3,27 (SD = 0,54), čo indikovalo o relatívne pozitívnom vnímaní chémie. Pri detailnejšom pohľade môžeme vidieť, že žiaci aj študenti považujú chémiu za významnú a tiež pozitívne hodnotili používanie chemických pomôcok a prácu v laboratóriu (obrázok 1).

Obrázok 1: Priemerné skóre za jednotlivé kategórie

Vplyv genderu na výsledky nebol štatisticky významný ani u žiakov (t = 1,16; p = 0,25) ani u študentov (F = 1,43; p = 0,23). Pri porovnaní priemerov sa ukázalo, že dievčatá zo základnej školy vnímajú chémiu pozitívnejšie (x = 3,29), ako chlapci (x = 3,23). Pri gymnazistoch bol efekt opačný, chlapci vnímali chémiu pozitívnejšie (x = 3,26) v porovnaní s dievčatami (x = 3,19). Na základe výsledkov je možné prvú hypotézu zamietnuť, pretože nebol zistený rozdiel vo vnímaní chémie medzi chlapcami a dievčatami.

Pri hodnotení vplyvu ročníku na vnímanie chémie nebol zistený rozdiel u žiakov základných škôl (t = 0,02; p = 0,99). Ako žiaci ôsmeho, tak aj deviateho dosiahli identické skóre (x = 3,27). U študentov gymnázií však už bol zistený rozdiel vo výsledkoch (F = 9,54; p < 0,001). Ako je zobrazené na obrázku 2, najvyššie skóre dosiahli najmladší študenti a najmenej

pozitívne vnímali chémiu najstarší študenti. Použitím post-hoc testu bol zistený študentmi prvého a tretieho ročníka ($p < 0,001$). Na základe výsledkov je zamietnutá aj druhá hypotéza, pretože u žiakov základných škôl nebol zistený významný rozdiel vo výsledkoch. U študentov gymnázia síce bol zistený významný rozdiel, ale trend vnímania chémie bol opačný ako predpokladala hypotéza.

Obrázok 2: Vnímanie chémie študentmi gymnázia s ohľadom na ročník

Vplyv obľúbeného predmetu sa ukázal ako významný na oboch druhoch škôl (ZŠ: $t = 4,80$; $p < 0,001$; gymnázium: $F = 96,98$; $p < 0,001$). V oboch prípadoch študenti s obľúbeným prírodovedným predmetom dosiahli vyššie skóre ako študenti s obľúbeným iným ako prírodovedným predmetom (obrázok 3). Na základe zistení je možné tretiu hypotézu akceptovať. Získaný rozdiel je pravdepodobný aj bez testovania, keďže sa očakáva, že respondenti s obľúbeným prírodovedným predmetom budú chémiu vnímať pozitívnejšie. Skôr ako o samotné zistenie rozdielu ide o potvrdenie reliability výskumného nástroja, či študenti s obľúbeným prírodovedným predmetom budú naozaj vnímať skúmaný prírodovedný predmet (v tomto prípade chémiu) pozitívnejšie. S podobným prípadom sa môžeme stretnúť aj vo výskumnej štúdiu od autorov Salta & Tzougraki (2004).

Obrázok 3: Vnímanie chémie s ohľadom na obľúbený predmet

5 Záver

V predkladanom príspevku je ponúknuté overenie výskumného nástroja zameraného na vnímanie chémie. Popri samotnom overovaní je zisťovaný aj vplyv vybraných premenných ako je gender, ročník štúdia a obľúbený predmet. Ako je možné si všimnúť pri výsledkoch faktorovej analýzy, výskumný nástroj sa správa inak v podmienkach základnej školy a inak v podmienkach strednej školy (gymnázia). Svedčí to o tom, že existujú rozdiely vo vnímaní daného predmetu medzi žiakmi a študentmi. Na základe výsledkov sa núkajú ďalšie možnosti akým smerom sa ubrať pri zisťovaní vnímania chémie ako vyučovacieho predmetu. Jednou z možností je vyskúšať výskumný nástroj aj na iných typoch stredných škôl, ako je napríklad stredná odborná škola, obchodná akadémia atď. Takisto môže byť validita overená aj aplikáciou výskumného nástroja do vysokoškolských podmienok. V analýzach bol testovaný vplyv len niektorých vybraných premenných, je možné aplikovať aj ďalšie ako sú napríklad vplyv učiteľa, vplyv rodičov, vplyv kamarátov na vnímanie chémie.

Literatúra

Cheung, D. (2009). Students' Attitudes Toward Chemistry Lessons: The Interaction Effect between Grade Level and Gender. *Research in Science Education, 39*(1), 5-91.

Dhindsa, H. S., & Chung, G. (2003). Attitudes and achievement of Bruneian science students. *International Journal of Science Education*, *25*(8), 907-922.

Hilbing, C., & Barke, H. D. (2000). An idea of science: Attitudes towards chemistry and chemical education expressed by artistic paintings. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, *1*(3), 365-374.

Kan, A., & Akbas, A. (2006). Affective Factors That Influence Chemistry Achievement (Attitude and Self Efficacy) and The Power Of These Factors To Predict Chemistry Achievement-I. *Journal of Turkish Science Education*, *3*(1), 76-85.

Koballa, T. R., & Glynn, S. M. (2007). Attitudinal and motivational constructs in science learning. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 75-102). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, *55*(1), 38-61.
Prokop, P., Prokop, M., & Tunnicliffe, S. D. (2007). Is biology boring? Student attitudes toward biology. *Journal of Biological Education, 42(1)*, 36–39.
Salta, K., & Tzougraki, Ch. (2004). Attitudes toward chemistry among 11th grade students in high schools in Greece. *Science Education*, *88*(4), 535-547.
Sears, P. B., & Kessen, W. (1964). Statement of purposes and objectives of science education in school. *Journal of Research in Science Teaching*, *2*(1), 3-6.
Sjöberg, S., & Schreiner, C. (2006). Science education and youthd's identity construction – two incompatible projects? In D. Corrigan, J. Dillon & R. Gunstone (Eds.), *The Re-emergence of Values in the Science Curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers. Dostupné z http://folk.uio.no/sveinsj/Values-ROSE-Schreiner-Sjoberg.pdf
Veselský, M, & Hrubišková, H. (2009). Zájem žáků o učební předmět chemie. *Pedagogická orientace*, *19*(3), 45–64.

Kontakt

Milan Kubiatko
Institut výzkumu školního vzdělávaní
Pedagogická fakulta MU
Poříčí 31
603 00 Brno
kubiatko@ped.muni.cz

Kateřina Švandová
Katedra biologie
Pedagogická fakulta MU
Poříčí 7
603 00 Brno

Ankety pro žáky, učitele a rodiče: zkušenosti s přípravou autoevaluačního nástroje pro potřeby základních a středních škol[1]

Surveys for pupils, teachers and parents: the experience with the preparation of the self-evaluation tool for elementary and secondary schools

Jan Mareš, Tomáš Kohoutek

Abstrakt: Příspěvek shrnuje zkušenosti s tvorbou a praktickým využíváním tří navazujících variant autoevaluačních nástrojů vzniklých na základě potřeb škol v projektu Cesta ke kvalitě (CZ.1.07/4.1.00/06.0014). Je představena strukturu nástrojů, postup vzniku a výzkumného ověřování evaluačních nástrojů i další doporučení k nástroji. Evaluační nástroje jsou školám k dispozici v elektronické podobě na portále evaluačních nástrojů. Cílem anket je zjištění názorů žáků, učitelů i rodičů na určité aspekty činnosti školy nebo získání doporučení před určitým konkrétním rozhodnutím v dalším rozvoji školy. Ankety jsou určeny pro široké spektrum typů škol (od druhého stupně základních škol, základních uměleckých škol, středních odborných učilišť a integrovaných středních škol i středních odborných škol, pro potřeby gymnázií a konzervatoří). Potřebám jednotlivých typů škol vychází vstříc nabídka specifických verzí anket i s možností doplňovat vlastní specifické otázky.

Klíčová slova: klima školy, autoevaluace školy, ankety pro žáky, ankety pro učitele, ankety pro rodiče, pedagogický výzkum, practice-based přístup, online dotazníky

Abstract: Paper presents experience in the design and practical use of three interconnected variants of self-evaluation tools created based on the needs of schools in the project The path to the quality (CZ.1.07/4.1.00/06.0014). Will the introduced structure tools, the process of research evaluation and validation of tools and recommendations to work with tools. Evaluation tools are available to schools in electronic form on the website of evaluation tools. Surveys goal is identifying the views of pupils, teachers and parents on certain aspects of the school or get recommendations before particular decision in the further development of the school. Surveys are for a wide range of types of schools (secondary school, primary art schools, secondary vocational schools and integrated secondary schools and secondary vocational schools, secondary schools and conservatories) needs of individual types of schools offer caters to specific versions polls.

Keywords: school climate, school self-evaluation, surveys for students, surveys for teachers, surveys for parents, educational research, practice-based approach, online questionnaire

1 Úvod

Cílem tvorby evaluačních nástrojů bylo rozšířit možnosti škol při získávání informací o tom, jak reflektují běžný chod školy učitelé, žáci a rodiče a jaké postoje k němu zaujímají (Chvál a kol, 2012). Stav, který předcházel tvorbě evaluačních nástrojů, lze popsat z pohledu škol jako ne zcela uspokojivý. Stručný přehled výchozí situace nabízí např. Procházková (2012). V praxi školy používaly nástroje, které byly vytvořeny pro jiné účely (čerpaly z výzkumných

[1] Vzniklo s podporou národního projektu MŠMT "Cesta ke kvalitě" (CZ.1.07/4.1.00/06.0014; plný název projektu „AUTOEVALUACE - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“).

projektů) – (ať už měly podobu diplomových prací, disertací či mezinárodních výzkumných projektů). Mísily se zde různé teoretické rámce i metodologické přístupy získávání dat, některé nástroje vznikaly mechanickým přebráním ze zahraničních zdrojů či jejich dílčí úpravou. Zmíněné problémy se nevyhnuly ani komerčně nabízeným nástrojům. V praxi byly široce používány i nástroje, které jsou po odborné stránce zcela nevyhovující, jako např. Barvy školy[2]. Na tento neuspokojivý stav některé školy reagovaly snahou o tvorbu vlastních dotazníků či jejich baterií, přičemž často kombinovaly různé varianty řešení, se kterými se ve své praxi setkaly. Školy argumentovaly např. takto: *Líbily se nám otázky typu…*).

Přitom je zřejmé, že z hlediska **praktických potřeb školy** existuje velký rozdíl mezi nástrojem připraveným přímo pro potřeby škol a nástroji vytvořenými pro jiné účely. Stručné srovnání přináší tabulka 1.

Tabulka 1: Různé účely zjišťování názorů a postojů k jednotlivým aspektům školního života a jejich dopady na obsah nástrojů

Explorace	**Evaluace a autoevaluace**
Nástroj je vyvinut pro výzkumné účely, cílem sběru dat je publikace	Nástroj vychází z potřeb školní praxe, cílem je poznat reálný stav školy
Vychází z výzkumné otázky (obvykle mívá širší zaměření)	Vychází z konkrétních potřeb školy či hodnotící instituce
Nástroje respektuje metodologické standardy šetření	Často menší znalost metodologie dotazování (obvykle jen nápodoba cizích vzorů)
Nižší znalost kontextu konkrétní školy	Velká znalost kontextu konkrétní školy
Náročnost na administraci a vyhodnocení není překážkou	Administrace i vyhodnocení musí být jednoduché
Snaha o postihnutí všech potenciálně významných aspektů života školy	Snaha o postihnutí konkrétních aspektů života školy, důležitých pro rozhodování
Snaha o univerzální dotazníkové řešení • Širší baterie položek (otázek) • Náročnější pro respondenty, neboť obsahuje méně konkrétních položek	Různé účely použití – např. • Screening • Řešení konkrétních problémů • Evaluace (např. ČŠI) - srovnání škol na základě indikátorů považovaných za důležité pro vnější hodnocení
V praxi jsou bohužel často zaměňovány	

Stručně řečeno – školám se mnohdy prostřednictvím různých nástrojů nabízejí odpovědi na otázky, které jsou z hlediska potřeb konkrétních školy zbytečně rozsáhlé, velmi obecné či přímo irelevantní. Může pak nastat situace, že se zbytečně věnuje pozornost problémům, které nejsou pro život konkrétní školy ani klíčové, ani aktuální. Přitom právě o tyto problémy se opírá struktura nástroje, který vznikl v jiném kulturním kontextu a pro jiný účel (viz blíže van de Vijver & Poortinga, 2005). V této souvislosti se vynořuje otázka o etických aspektech práce s falešně pozitivními či negativními výsledky, které byly generovány prostřednictvím nevhodných či přímo odborně nepřijatelných postupů.

[2] Vyjádření Unie psychologických asociací k metodě Barvy školy je dostupné na http://www.upacr.cz/index.php?lng=cs

2 Charakteristika evaluačních nástrojů Ankety pro různé adresáty

Tři evaluační nástroje *Anketa pro rodiče, Anketa pro žáky, Anketa pro učitele* (Kohoutek & Mareš, 2011, 2012a,b) jsou koncipovány jako variabilní metody dotazování, které mají uživatelům usnadnit práci při tvorbě evaluační zprávy školy. Otevírají prostor autentickému hlasu zaměstnanců škol, žáků i rodičů. Struktura anket úzce navazuje na pět oblastí hodnocení, jak je vymezovala již zrušená vyhláška č. 15/2005 v § 8 odst. 2 písm. a–f. Výsledná zpráva přispívá i k vyhodnocení způsobu, jakým škola plní cíle školního vzdělávacího programu, jejich důležitosti, k identifikaci oblastí s dobrými výsledky i oblastí, kde jsou patrné rezervy. Při opakované administraci umožňuje také vyhodnotit účinnost navržených opatření k zlepšení a rozvoji školy.

Každá z cílových skupin anket (rodiče, žáci a učitelé) přináší svůj specifický a nepominutelný pohled na chod školy. Začlenění jejich názorů do vlastního hodnocení školy lze vnímat jako snahu motivovat je ke spolupráci na chodu školy. Ankety mohou být vhodně doplněny o další nástroje vzniklé v rámci projektu, například o evaluační nástroj Rámec pro vlastní hodnocení školy či screeningové autoevaluační šetření např. klimatu školy. Škola zařazením dalších, více specificky zaměřených metod projektu Cesta ke kvalitě[3] získá další, detailnější informace.

Všechny ankety jsou dostupné ve verzích, které mohou sloužit co nejširšímu spektru typů škol. Umožňují variabilní zadání po stránce rozsahu i zaměření na jednotlivé oblasti vymezené vyhláškou. Lze je vyhodnocovat jak samostatně, tak i s důrazem na konfrontaci různých zdrojů údajů.

Škola si může nadefinovat svoje specifické požadavky na podobu závěrečné zprávy. Variabilita v délce i obsahu zadání při tvorbě anket i v požadovaném formátu závěrečné zprávy má napomoci dále upravit dotazníky tak, aby co nejvíce odpovídaly potřebám dané školy, a přispět k uživatelskému komfortu začátečníků i pokročilých koordinátorů evaluace.

2.1 Metodologické zázemí anket

Ankety pro rodiče, žáky a učitele po formální stránce důsledně respektují obecné principy pro tvorbu dotazníků (např. Tourangeau, Rips, & Rasinski, 2000) i zásady psychometriky (Urbánek, Denglerová, & Širůček, 2011). Ankety obsahují převážně kvantifikovatelné položky, nabízejí ale i prostor pro volné vyjádření (Kohoutek & Mareš, 2011, 2012a,b).

Záběr nástrojů je poměrně široký, umožňuje však také modulární využití, tedy práci pouze s několika vybranými dílčími podoblastmi. Jazykové formulace v anketách berou ohled na zvláštnosti každé cílové skupiny a její uživatelský komfort. Při tvorbě anket byly důsledně brány v potaz předchozí zkušenosti s průběhem obdobných šetření. Návrhy anket byly průběžně diskutovány s řediteli škol a koordinátory autoevaluace z rozličných typů škol v rámci pracovní skupiny projektu. Z hlediska použitého postupu lze jejich vznik chápat jako přístup označovaný jako *practice-based* (Mareš, 2009).

Pracovní verze anket prošly rovněž pilotáží v různých typech škol a zkušenosti s jejich praktickou aplikací byly s uživateli opakovaně diskutovány (Michek & Mareš, 2012) a zahrnuty do výsledné podoby manuálů i evaluačních zpráv dostupných online (Kohoutek & Mareš, 2011, 2012a,b).

---

[3] Dostupné z http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=150&language=cs-CZ

Jistá omezení v interpretační síle anket vycházejí již z povahy *nepovinného screeningového* šetření. Dílčí limity lze spatřovat i v jejich striktně anonymní administraci. Tím se omezuje rozsah identifikačních údajů – např. chybí uvedení aprobace u vyučujících. Na odpovědi respondentů je třeba pohlížet jako na osobní názory, jejichž opodstatněnost se může lišit. Proto je třeba názory respondentů hodnotit v souvislosti s dalšími údaji, které má škola k jednotlivým oblastem své činnosti k dispozici.

2.2 Příprava nástrojů

Ankety pro žáky, učitele i rodiče byly vyvíjeny v úzké spolupráci s pracovní skupinou zástupců různých typů škol – vedoucích pracovníků a koordinátorů autoevaluace. V době, kdy nástroje vznikaly, reagovala pracovní skupina na povinnost vlastního hodnocení školy, jak ji stanovovala příslušná vyhláška (č. 15/2005 v § 8 odst. 2 písm. a–f). Pracovní skupina sice sledovala body ve vyhlášce stanovené, prioritou však byl uživatelský komfort koordinátorů autoevaluace i respondentů. Při tvorbě anket byly důsledně brány v potaz předchozí zkušenosti zástupců ředitelů škol s obdobnými šetřeními v minulosti. Proběhlo několik setkání s panelem ředitelů škol různých typů, kteří byli osloveni na základě prezentace v dalších aktivitách projektu (Chvál a kol., 2012). Se zástupci škol, které byly zapojeny do panelu, jsme diskutovali nad dosavadními anketami používanými na školách, a to ještě před zahájením projektu. Hledali jsme odpovědi na klíčové otázky:

- Jaké jsou zkušenosti s anketami v konkrétních školách?
- Jaké informace považují za užitečné prostřednictvím anket získat?
- Jaké připomínky mají k navrhovaným položkám (otázkám) v anketách, jaké úpravy navrhují?
- Jaká doporučení mají pro přípravu a administraci anket, aby se zvýšila její atraktivita mezi respondenty a zvýšila i návratnost?
- Co si myslí o pracovních verzích manuálů?

Návrhy obsahu dotazníku, formy zadávání i znění položek jsou tedy výsledkem diskuzí pracovní skupiny[4], podobně i znění jednotlivých manuálů Anket (Kohoutek & Mareš, 2011, 2012a,b). Z možných podob nástroje (aby bylo možné poskytnout metodu co nejširšímu okruhu uživatelů) byla zvolena forma **všeobecné a anonymní ankety**. Jak už jsme uvedli, škola si ji může podle své potřeby doplnit dalším, podrobnějším a konkrétněji zaměřeným šetřením (ať již s využitím některého z ostatních evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě či vlastní metodikou) nebo adresnou diskuzí. Naším cílem tedy bylo nabízet vedením škol varianty dotazníků, které mapují oblasti, jež jsou významné z pohledu vedení jednotlivých škol. Každá z Anket je tedy **modulární** a nabízí uživatelům na výběr z cca 150 položek (otázek). Pokud si chce škola z nabízeného souboru 150 položek vytvořit svébytnou variantu dotazníku, doporučujeme, aby celková délka takového dotazníku nepřesáhla 30 položek. Většinou se jedná o položky uzavřené, u kterých respondent na pětibodové škále vyjadřuje svoji míru souhlasu, či nesouhlasu s předkládaným tvrzením. Tato varianta byla zvolena s ohledem na automatické vyhodnocování odpovědí v online systému jako vhodnější. Přesto lze zařadit i otázky s volnou odpovědí, či na konkrétních místech obsah otázek doplnit o konkrétní kontext školy, či doplnit dotazník otázkami vlastními.

Pracovní verze všech tří anket byly průběžně upravovány na základě zpětné vazby od členů pracovní skupiny. Pilotní ověření online nástroje pak proběhlo na školách, které se zapojily z vlastní iniciativy, i na školách, které byly cíleně osloveny v rámci projektu (k doplnění

[4] Složení pracovní skupiny je uvedeno na konci tohoto článku.

vzorku o zástupce konkrétních typů škol). Anketa pro žáky byla nakonec ověřena na 12 základních a středních školách, Anketa pro učitele prošla pilotním šetřením na 13 základních a středních školách a Anketa pro rodiče byla ověřována na 10 základních a středních školách.

Tímto pilotním šetřením prošla elektronická verze dotazníku i aplikace pro generované autoevaluační zprávy. Ve smyslu práce s výsledky se jednalo o pilotáž vlastní procedury. Cílem tohoto šetření tedy nebylo (a s ohledem na velikost pilotního vzorku ani nemohlo být) vytváření norem, byť orientačních. Vzhledem k povaze dotazníkových položek/otázek - názory a postoje k různým aspektům života školy - není pro interpretaci výsledků existence norem nezbytná. Při ověřování nástroje jsme se tedy soustředili hlavně na otázku srozumitelnosti položek i generované zprávy jako na základní podmínky jeho praktické použitelnosti.

2.3 Ankety z pohledu uživatelů

Uživatel (bývá jím zpravidla koordinátor autoevaluace ve škole) nejprve nastaví základní parametry ankety, zejména se jedná o volbu typu školy. Na základě jeho volby mu systém nabídne oněch téměř 150 položek, které lze do ankety zařadit. Menší část (v závislosti na verzi metody jde v průměru o 15 položek) se nastaví automaticky. Jedná se zpravidla o položky obecného hodnocení jednotlivých oblastí činnosti školy a dále o tzv. položky valorizační. Ty umožňují usuzovat na opodstatněnost podávaných odpovědí (u ankety pro rodiče jsou např. položky o informovanosti rodičů o škole). Při dalším výběru se může uživatel řídit náplní školního vzdělávacího programu školy nebo požadavky na podrobnější šetření ve vybraných okruzích, které si stanoví ad hoc anebo výsledky předchozího šetření.

V případě, že šetření v dané škole nemá předem vymezeny cílové oblasti, je možné postupovat ve dvou krocích. V prvním kroku mohou být administrovány pouze obecné otázky, ve druhém kroku je možné detailněji sledovat situaci v oblastech, kde nejsou výsledky prvního šetření jednoznačně interpretovatelné nebo kde se rýsují problémy.

Vzhledem k povaze některých položek je respektování anonymity a vytváření odpovídajících podmínek ze strany administrátora nezbytné pro zachování validity výpovědí.

2.4 Výběr položek

Nabídka položek obsahuje převážně uzavřené otázky s možností vyjádřit odpověď na posuzovací škále. Ke každému tematickému okruhu však mohou respondenti připojit i upřesňující volné výpovědi, případně vlastní návrhy na zlepšení. Tyto výpovědi je možné například kategorizovat a vyhodnotit jejich frekvenci v rámci celého souboru respondentů. Způsob práce s volnými výpověďmi je však záležitostí administrátora. V rámci generované části zprávy lze automaticky uvést pouze jejich seznam. Při volbě vhodných položek může koordinátor postupovat buď po jednotlivých položkách nebo po ucelených blocích položek. V některých případech je při zařazení obsahově definovaného bloku vyžadován výběr určité kvóty položek (např. pěti z desítky nabídnutých) k zajištění spolehlivosti (reliability) šetření.

Koordinátor může v anketě upravit úvodní text pro respondenty, který je seznamuje s účelem a zaměřením ankety. Text by měl obsahovat i odkaz na dostupnost získaných výsledků.

Ve výběru položek může uživatel pokračovat po otevření záložky *Výběr otázek*. Zde lze provádět i veškeré další editorské zásahy. Kromě výběru položek je to především výběr celých tematických okruhů, doplňování vlastních položek a volba formy těchto položek (rozhoduje, zda má jít o uzavřené otázky s hodnotící škálou, nebo o otázky otevřené, s

textovým polem pro vepsání volné výpovědi). Výslednou podobu ankety lze zkontrolovat po klepnutí na odkaz *Zobrazit náhled dotazníku* v pravé části obrazovky; tisk anket je možný po otevření příslušného odkazu v záložce *Podklady*. Tolik stručně k přípravné fázi.

Pokud probíhá šetření elektronicky, je možné ihned po skončení sběru dat získat základní generovanou zprávu v záložce *Zprávy*. V případě zadávání ankety tradičním způsobem (tj. „tužka a papír“) je nutné jednotlivé vyplněné a vrácené dotazníky zadat do systému v záložce *Vložit odpovědi učitelů*. Zpráva je v tomto případě generována až po klepnutí na odkaz *Ukončit vkládání.* Výsledná zpráva je v obou případech dokument ve formátu PDF nebo ve formátu přístupném pro další editování (např. v MS Word).

Pokud se škola rozhodne administrovat více anket, doporučujeme uživatelům volit u každé z nich obdobnou strukturu, aby bylo možné výsledky konfrontovat. Pokud se kupř. ptáme na náročnost výuky žáků, je vhodné stejné otázky pokládat i učitelům, případně rodičům, a umožnit tak srovnání údajů z více zdrojů.

Ve formuláři k tvorbě definitivní podoby evaluačního nástroje má koordinátor rovněž možnost **doplňovat vlastní položky**. Tento postup je vhodný především tehdy, má-li škola zájem hodnotit konkrétní specifické výukové programy, akce, vybavení a podobně. Jeho využití doporučujeme zvláště ve školách se specifickým zaměřením či s rozšířenou výukou. Přímo vyžadován je tento postup při hodnocení jednotlivých předmětů či oblastí výuky vymezených školním vzdělávacím programem. I tyto autentizované položky se automaticky stávají součástí generované evaluační zprávy.

2.5 Vlastní obsah anket

Ankety pro rodiče, žáky i učitele jsou koncipovány s ohledem na specifickou situaci každé ze skupin respondentů. Aspekty života školy, které se týkají rodičů, žáků i učitelů, se přirozeně u každé ze skupin respondentů liší. Pro uživatele, který výsledky anket interpretuje, jsou opět důležité odlišné informace o respondentech, jejich postojích, prioritách, míře účasti na chodu školy. Proto se jednotlivé ankety různí v dílčích okruzích, relevantních pro některou ze skupin, případně ve formulaci položek směřujících k hodnocení téhož tematického okruhu.

Uživatelé mají k dispozici různé varianty anket i podle typu škol: od škol mateřských přes školy základní (včetně speciálních) až po školy střední (gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště a integrované školy); jsou i ankety pro školy specifického zaměření (základní umělecké školy, konzervatoře). Varianty Anket nabízejí v rámci základních okruhů (viz tabulka 2) modifikované formulace otázek tak, aby co nejvíce odpovídaly kontextu, ve kterém respondent (učitel, žák, rodič) vnímá života ve škole on sám. Důležitým požadavkem je též možnost srovnání odpovědí mezi skupinami respondentů. Pochopitelně tam, kde má toto srovnání nějaký smysl. V online podobě nástrojů je možné generovat shrnující zprávu za Ankety realizované ve škole mezi rodiči, žáky a učiteli.

Tabulka 2: Přehled základních tematických oblastí jednotlivých variant Anket

Ankety pro učitele – přehled základních oblastí[5]	**Anketa pro žáky – přehled základních oblastí**	**Anketa pro rodiče – přehled základních oblastí**
1. Postoje, preference	1. Motivace k učení	1. Informace o škole a ze školy
2. Reflexe vlastních výsledků, sebehodnocení	2. Reflexe průběhu výuky a vzdělávání	2. Zázemí školy
3. Metody a formy výuky	3. Reflexe atmosféry na škole a vztahů	3. Spokojenost s výukou (úroveň, kurikulum, náročnost atp.)
4. Výsledky, hodnocení	4. Pravidla, problémy (chování)	4. Reflexe výchovného působení školy
5. Sebehodnocení činnosti pedagoga	5. Zázemí školy	5. Další aktivity (doplňkové aktivity, mimoškolní činnost)
6. Další vzdělávání pedagogických pracovníků	6. Další aktivity	6. Vztahy (klima školy)
7. Spolupráce ve škole (kolegové, žáci, rodiče, nepedagogický personál)	7. Aktivita, zapojení žáků	7. Spolupráce rodičů (participace rodičů na životě školy, komunikace s dítětem o škole...)
8. Vnímaná podpora ze strany školy, vedení školy	8. Celkové zhodnocení	8. Spolupráce školy s partnery
9. Vztahy ve škole		9. Komunikace mezi rodiči a školou
10. Zázemí a vybavení školy		10. Hodnocení vedení školy
11. Spokojenost s pracovními podmínkami		11. Shrnující otázky, celkové zhodnocení
12. Shrnující otázky, celkové zhodnocení		

2.6 Evaluační zpráva jako hlavní výstup

Evaluační zprávu je možné generovat v online systému okamžitě po ukončení sběru dat v podobě dokumentu (MS Word), přístupného dalším edičním zásahům. Zájemce o konkrétní ukázky odkazujeme na práce Kohoutek & Mareš (2011, 2012 a,b). Škola, zastoupena editorem zprávy, tak může ovlivnit podobu evaluační zprávy jednak volbou, které statistiky požaduje do zprávy zahrnout, jednak vlastními editorskými vstupy. Např. doplněním pokročilejších analýz nebo doplněním vlastního textu a ilustračních materiálů.

Zpráva standardně obsahuje text identifikující oblasti a položky, v nichž se respondenti shodují na pozitivním hodnocení, oblasti s převahou pozitivních výpovědí a oblasti, ve kterých jsou častěji vnímány rezervy. Text může být na základě volby uživatele doplněn o tabulky četností odpovědí. Pokročilejší uživatelé mohou podle pokynů v manuálu anket

[5] Obsahuje i volitelný modul pro **nepedagogické pracovníky** školy s následujícími okruhy 1. Spolupráce s vedením školy, s vyučujícími, s žáky a rodiči; 2. Spolupráce s dalšími nepedagogickými pracovníky; 3. Spokojenost s pracovními podmínkami, vedením školy, zázemím a vztahy na škole; 4. Shrnující otázky, celkové zhodnocení

zpracovat a zařadit i výsledky analýzy otevřených otázek, případně detailnějších statistik podle pokynů v manuálu. Ve vývoji anket je dále možnost automatického generování těchto podrobnějších analytických postupů (převažování odpovědí, distribuce výsledků podle ročníků, oborů apod.).

Evaluační zpráva tak může sloužit nejen k rozvoji školy, ale i jako zdroj zpětné vazby respondentům a podklad k další diskusi (Chvál a kol., 2012). První zkušenosti ukazují, že se zlepšila informovanost účastníků šetření a prohloubil se jejich zájem o činnost školy (Michek & Mareš, 2012). Zprávu nebo její části je tedy vhodné zveřejnit na internetových stránkách školy.

3 Závěr

S konkrétní podobou nástrojů a s možnostmi jejich využití se zájemci mohou seznámit na portálu evaluačních nástrojů[6], přičemž nástroje jsou školám k dispozici zdarma. Projekt Cesta ke kvalitě skončil v srpnu 2012 a online nástroje byly přesunuty na portál rvp.cz. Jako autoři anket jsme měli obavu, že k nim budou školy hledat cestu obtížněji. Ukázalo se však, že naše obavy byly zbytečné. I když příprava Anket v online prostředí klade na koordinátora autoevaluačního šetření, jedná se podle dostupných dat o jeden z nejvíce používaných nástrojů vzniklých v průběhu projektu. Ukazuje se tedy, že možnost upravit zadání anket podle potřeb konkrétní školy byla vhodně zvolenou cestou a škol ochotných věnovat problematice pozornost není málo. Zadání, které jsme jako autoři evaluačního nástroje v projektu Cesta ke kvalitě dostali i se všemi omezeními, nakonec vyústila v osobně velmi příjemnou profesní zkušenost s kolegy z akademických pracovišť i školské praxe a ukázala na možnosti practice-based přístupu v edukační praxi.

Tvorba online administrované metody s automatickým vyhodnocením a generovanou zprávou, která je co nejjednodušší z hlediska uživatele a zároveň dostatečně flexibilní vzhledem k potřebám konkrétních škol, se ukázala ve školní praxi jako prakticky využitelná a i využívaná. Jsme rádi, že běžné školy oceňují možnosti, které jim naše Ankety nabízejí (i v porovnání s dotazníky „jen“ převedenými z verze „tužka-papír“ do online prostředí), ať už se jedná o možnost opakovaného zadávání s ohledem na různé oblasti zájmu školy, možnost přizpůsobení Anket konkrétním potřebám škol, a nabídnout tak validní informace o prostředí konkrétní školy i podklady pro případné rozhodnutí vedení škol.

Literatura

Chvál, M. a kol. (2012). *Školy na cestě ke kvalitě. Systém podpory autoevaluace škol v ČR.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z http://www.nuv.cz/file/83_1_1

Chvál, M., Michek, S., & Němec, J. (2012). Evaluační nástroje. In M. Chvál a kol. *Školy na cestě ke kvalitě. Systém podpory autoevaluace škol v ČR.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z http://www.nuv.cz/file/83_1_1. s. 63-138.

Kohoutek, T., & Mareš, J. (2011). *Ankety pro rodiče. Anketa škole na míru.* Praha: NÚV. Dostupné z http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=150&language=cs-CZ

[6] Dostupné z http://evaluacninastroje.rvp.cz/

Kohoutek, T., & Mareš, J. (2012a). *Anketa pro žáky. Anketa škole na míru*. Praha: NÚV. Dostupné z http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=150&language=cs-CZ

Kohoutek, T., & Mareš, J. (2012b). *Ankety pro učitele. Anketa škole na míru*. Praha: NÚV, 2012. Dostupné z http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=173&language=cs-CZ

Mareš, J. st. (2009). Edukace založená na důkazech: Inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika, LIX*, 232-258.

Michek, S., & Mareš, J. (2012) *Evaluační nástroje. Sdílení zkušeností s použitím evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě. Workshop.* NÚV: Praha.

Procházková, L. (2012). Autoevaluace v českém školství v posledních letech. In M. Chvál a kol. *Školy na cestě ke kvalitě. Systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z http://www.nuv.cz/file/83_1_1. s. 21-29.

Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The Psychology of Survey Response.* Cambridge: Cambridge University Press.

Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: Měření v psychologii*. Praha: Portál.

van de Vijver, F. J. R., & Poortinga, Y. H. (2005). Conceptual and methodological issues in adapting tests. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda & C. D. Spielberger. *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-cultural assessment.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Poděkování

Poděkování autorů patří všem, bez nichž by ankety nemohly vzniknout, zejména Ing. Stanislavu Michkovi za to, že se obětavou péčí a podněty nad rámec svých manažerských a organizačních aktivit na výsledné podobě anket významně podílel, a PhDr. Martinovi Chválovi, Ph.D. za spolupráci při sestavování panelu vstřícných ředitelů i cenné připomínky. Především ale chceme poděkovat účastníkům panelů zástupců škol za příjemnou a profesně obohacující spolupráci, jmenovitě v abecedním pořadí:

Mgr. Jaroslav Fidrmuc, Cyrilometodějské gymnázium v Prostějově;
Mgr. Milena Hálková, Gymnázium J. K. Tyla Hradec Králové;
Bc. Věra Janišová, ZUŠ B. M. Černohorského Nymburk;
Mgr. Soňa Javůrková, Janáčkova konzervatoř a gymnázium v Ostravě;
Mgr. Alena Krejčová, Mateřská škola Duha Soběslav;
Mgr. Miroslava Prchalová, Základní škola speciální Jihlava;
Mgr. Pavel Škramlík, Sportovní soukromá základní škola, s.r.o., Litvínov;
Mgr. Jaroslav Šťastný, Gymnázium a SPgŠ Liberec, Jeronýmova.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.
Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny a
Katedra psychologie
Fakulta sociálních studií MU
Joštova 10
603 00 Brno
jmares@fss.muni.cz

Mgr. Tomáš Kohoutek
Katedra psychologie
Fakulta sociálních studií MU
Joštova 10
603 00 Brno
kohoutek.t@gmail.com

Využití recenze jako prostředku zkvalitnění evaluačních nástrojů vytvořených v projektu Cesta ke kvalitě

Using peer review as improvevement tools of evaluation of project road to quality improvement

Stanislav Michek

Anotace: V příspěvku teoreticko-metodologické povahy je analyzováno využití recenze jako prostředku zkvalitňování 30 evaluačních nástrojů, které byly vytvořeny a školám nabízeny národním projektem Cesta ke kvalitě jako pomoc při realizaci vlastního hodnocení školy. Většina těchto nástrojů má potenciál výzkumného použití. Teoretická část příspěvku se věnuje recenznímu posuzování kolegy na stejné úrovni (peer review). V metodologické části je popsán způsob tvorby a odpovědností autorů a zpravodajů (většinou i v roli recenzentů) evaluačních nástrojů. Následuje analýza recenzních posudků, je sledován jejich vliv na zkvalitňování samotných nástrojů, ale i manuálů (uživatelských příruček), které informačně podporují každý z nástrojů a umožňují uživateli kvalifikované použití nástroje. V diskusi jsou konfrontovány teoretické poznatky s empirickými zjištěními.

Klíčová slova: recenze, evaluační nástroje, manuály

Abstract: In theoretical-methodological article is analysed using peer review as tool for improving quality 30 evaluation tools, which were developed and offered for schools by national project Road to Quality Improvement as help of self-evaluation schools. Most from tools is possible use as research tool. Theoretical part of article is focused peer review – evaluation by colleagues on the same level. In methodological part there is described process of development and responsibility of authors, reporters (most in role reviewer) of evaluation tools. The analyse of peer review is next step of article, focus is on improving of evaluation tools, manuals (guidelines), which support each evaluation tool. In discussion theoretical knowledge with empirical results are confronted.

Keywords: peer review, evaluation tools, manuals

1 Úvod

Recenze jako nástroj zlepšení kvality vědeckých textů je využíván od 17. století. Od této doby zaznělo mnoho názorů jak na obhajobu, tak i na kritiku recenze. Bylo analyzováno mnoho recenzních posudků. Cílem tohoto příspěvku je taktéž přispět do diskuse o recenzích, konkrétně chce seznámit čtenáře s charakterem recenzních posudků 30 evaluačních nástrojů, které byly vytvořeny a školám nabízeny národním projektem Cesta ke kvalitě jako pomoc při realizaci vlastního hodnocení školy.

2 Recenze

Recenze jako prostředky ke zkvalitňování vědeckých článků jsou využívány řadu let. Během nich zaznělo mnoho názorů pro i proti recenzi realizované kolegy na stejné úrovni – akademickými pracovníky. V sedmdesátých letech si recenze našla obhájce Zuckermana a Mertona, kteří popisují recenzenty jako *hlídače (vrátné), kteří zajišťují naplnění tradic a standardů dobrého výzkumu*. (Langfeldt, 2006). Oproti tomu teoretik evaluace sociálních programů Michael Scriven ve svém čtvrtém vydání známého lexikonu *Evaluation Thesaurus* charakterizuje recenzi (peer review) jako *tradiční přístup, ale extrémně nepřesný/nejistý* (Scriven, 1991). Z vědeckého hlediska podle něho vykazuje peer review celou řadu přitěžujících chyb, v mnoha případech se přitom jedná dokonce o zjevnou pseudoevaluaci, která neslouží ani tak k odkrytí opravdových poměrů, jako spíše mnohem více k legitimizaci statu quo v daném vědním oboru. Scriven ovšem připouští, že je možné tuto metodu „silně vylepšit“, a proto má tedy ještě nevyužitý potenciál. Ještě dále v kritice recenze při publikování jde Frey, kdy o ní píše jako o „potřebě vědců k vzájemné prostituci při publikování a akademické úspěšnosti“ (Speer 2011). Je skutečně recenze tak špatný evaluační přístup? V čem spočívá ona moc recenzentů?

Odpověď do jisté míry naznačuje následující schéma spirály evaluace (viz obrázek 1) vytvořené na základě popisu hodnotitelských rolí vědců Nory Livem Langfeldtem a Sveinem Kyvikem (2011, s. 203).

Evaluace:

1) při žádosti o grant/výzkumný projekt (**distributoři grantů**);
2) abstraktů na konferenci (**hodnotitelé**);
3) článku do odborného časopisu (**editoři & posuzovatelé rukopisů článků**);
4) při disertaci (**hodnotitelé zejména disertačních prací**);
5) rukopisů knih (**recenzenti knih**).

Publikace (články, monografie, …) z projektů jsou hodnoceny:

6) při akademické kariéře (**výběr kolegů - „personalisté“**);
7) nominaci na ceny (**hodnotitelé k udílení cen**);
8) při evaluaci kateder (**hodnotitelé výzkumných organizací a jejich částí**);
9) programů (**hodnotitelé výzkumných organizací a jejich částí**).

Knihy z projektu:

10) jsou prezentovány v odborném časopise (**editoři & posuzovatelé rukopisů článků**);
11) a přezkoumávány v recenzních článcích (**editoři & posuzovatelé rukopisů článků**);

Výsledky projektů, výzkumů:

12) mohou být předmětem zájmu politiků (**poradci politiků, prognostici**).

Obrázek 1: Spirála evaluace

Výsledky z projektu a publikací jsou posuzovány při žádosti o nový grant/projekt.

Uvedené schéma není nutné chápat tak, že se vědci primárně vždy snaží hodnotit produkty ostatních kolegů tak, že by je chtěli „potopit“, nebo naopak „adorovat“, nicméně ani to nelze vyloučit. Určitě vždy záleží na konkrétním předmětu hodnocení, na charakteru produktu a kontextu účelu posuzovaného předmětu. Posuzovatelé vychází ze svých znalostí, zkušeností, paradigmat, osobních přesvědčení, podmínek hodnocení apod.

Jaké byly v tomto kontextu recenze v projektu Cesta ke kvalitě? Jaký byl jejich charakter? Došlo k nějakému projevu moci u recenzentů? Na uvedené otázky by do jisté míry měla odpovědět následující empirická část.

3 Předmět analýz

Předmětem analýz jsou recenzní posudky pro 30 manuálů evaluačních nástrojů a jedna revidovaná verze manuálu projektu Cesta ke kvalitě. Manuály byly vytvořeny od léta 2010 do jara 2012 padesáti jedna autory a spoluautory, povětšinou z akademického prostředí. Manuály vznikaly na závěr ověřování či standardizace při tvorbě evaluačních nástrojů. Nad tvorbou a ověřováním evaluačních nástrojů dohlížela expertní metodologická skupina složená z devíti metodologů (srov. Chvál et al., 2012, s. 66). Od samotného začátku tvorby byl ke každému z nástrojů přidělen zpravodaj (člen expertní skupiny), který dohlížel na způsob tvorby a ověřování nástroje autorem/autory. V některých případech se jednalo o drobná doporučení vylepšující samotný nástroj či proces ověřování, jindy šlo o rozsáhlou interakci zpravodaje a autorů, kdy si obě dvě strany intenzivně vyjasňovaly své pohledy tak, aby vznikl v daných podmínkách co nejkvalitnější evaluační nástroj. Sedm členů expertní skupiny bylo přímo autory či spoluautory evaluačního nástroje.

V rámci projektu bylo uskutečněno 65 recenzí (zpravidla dvě recenze pro jeden manuál). Před recenzováním prvních manuálů však nebyl vytvořen jednotný recenzní formulář, a proto předmětem analýzy bylo pouze 56 recenzních posudků. 38 recenzí vytvořili čtyři hlavní recenzenti - členové expertní (v průměru tak připadalo 9 – 10 recenzí na recenzenta), 18 recenzí zformulovalo zbývajících 5 členů skupiny a 9 recenzí poskytlo 8 akademických pracovníků, již nebyli součástí skupiny. Většinu recenzí tedy poskytli členové expertní skupiny, kteří se pravidelně setkávali cca čtyřikrát do roka, proto lze předpokládat, že vzájemným tříbením názorů nebudou recenze výrazně odlišné.

Struktura recenzního formuláře byla inspirována Standardy pro pedagogické a psychologické testování (2001). Recenzenti se zabývali kvalitou manuálu, otázkou přepracování, originality textu a následně psali vlastní recenzní posudek.

Kvalita manuálu byla vymezena jako:

- srozumitelnost pro učitele;
- využitelnost pro učitele, případně vedoucí pedagogické pracovníky;
- teoretická východiska a terminologická čistota;
- logická argumentace;
- nabídka vhodné interpretace výsledků;
- jednoznačnost instrukcí pro použití nástroje;
- přiměřenost popisu standardizace;

- kvalita zpracování;
- kvalita práce s výchozími prameny.

Ke každé z těchto kategorií recenzenti přiřazovali úroveň hodnocení na pětistupňové škále: 1 – vynikající; 2 – dobrá; 3 – přijatelná; 4 – s problémy; 5 – nepřijatelná. Přepracování vyjadřovali v procentech a originalita byla vyjádřena dichotomickou škálou ano/ne.

4 Metodologie analýzy

Při analýze byly kvantitativně analyzovány kategorie kvality manuálu, požadavek přepracování a originalita textu. Vlastní recenzní posudky byly podrobeny analýze dokumentů (srov. např. Ferjenčík, 2000; Skutil et al., 2011) prostřednictvím analytického softwaru pro analýzu textu MAXQDA 10, tj. došlo k okódování a následné analýze.

5 Zjištění

Recenzenti hodnotili ve většině recenzí (cca 80 % případů) manuály v jednotlivých atributech kvality manuálů jako přijatelné ve všech oblastech kvality manuálů, v nadpoloviční většině recenzí je hodnotí jako dobré (cca 60 % případů) a jako vynikající ve čtvrtině případů. I přes tato pozitivní hodnocení lze nalézt jemné rozdíly v hodnocení recenzentů jednotlivých atributů kvality manuálů – v 1,79 % - 16,00 % hodnotili recenzované manuály v jednotlivých atributech, že je jejich úroveň s problémy až nepřijatelná. Z jednotlivých atributů pozitivně hodnotili logickou argumentaci, kvalitu zpracování manuálů a práci s výchozími prameny (95 % – 98 % případů). Naopak přiměřenost popisu standardizace, teoretická východiska, terminologická čistota a srozumitelnost manuálu byla pro učitele s problémy v 8 % - 16 % případů (viz obrázek 2).

Obrázek 2: Charakteristika hodnocení v recenzních posudcích

Z analýzy textů vlastních recenzních posudků vyplývá, že recenzenti nejčastěji kriticky hodnotili spíše formální stránku manuálů, tj. uváděli poznámky k srozumitelnosti textů v manuálech, k používané terminologii a navrhovali zlepšení struktury manuálů (13 – 38 poznámek k těmto případům). Další skupinu poznámek činila doporučení pro praktické použití nástroje, poznámky: ke standardizaci/ověřování nástroje, k obsahu nástroje, k interpretaci zjištění, která umožňuje EN (11 – 18 poznámek k těmto tématům). Nejméně podnětů recenzenti nabídli k práci s informačními zdroji a k terminologickým východiskům nástroje - pouze v pěti případech (viz obrázek 3). Relativně malý výskyt podnětů k obsahové stránce nástrojů a k procesu ověřování/standardizace lze vysvětlit tím, že pro každý nástroj v době tvorby a ověřování nástroje byl určen konkrétní člen expertní metodologické skupiny, který ohlídal kvalitu nástroje po obsahové stránce a proces ověření nástroje.

Obrázek 3: Poznámky/doporučení v recenzních posudcích

Porovnáním stavu, v jakém byly manuály poskytnuty recenzentům, a výsledných produktů po zapracování recenzních podnětů a rozsahu požadavků recenzentů k přepracování manuálu je možné dospět k závěru, že samotní autoři byli na své manuály přísnější než jejich recenzenti (viz obrázek 4). V čem spočívaly úpravy autorů? V naprosté většině šlo o zapracování podnětů recenzentů, vypořádání se s jejich doporučeními. Dále autoři upravili strukturu manuálů, kdy byla snaha ji sjednocovat s ohledem na charakter nástroje (jinak pro dotazníky, jinak pro kvalitativní nástroje, pro hospitační archy nebo posuzovací archy) a doplnili manuál o přílohy, které sice byly poskytnuty recenzentům společně s manuálem, nicméně ne v dostatečné kvalitě.

Obrázek 4: Požadavek na přepracování manuálů: recenzenti x realita

Při analýze recenzí byla analyzována shoda recenzentů. Předmětem posouzení byly vždy dva recenzní posudky k jednomu manuálu. K dispozici byly dvojice posudků pro 24 manuálů. Porovnávána byla hodnocení jednotlivých atributů kvality manuálů prostřednictvím pětistupňové škály. Pokud se jednalo o rozdílné hodnocení, rozdílu jedné úrovně hodnocení byl přiřazen 1 bod, rozdílu dvou úrovní hodnocení 2 body a rozdílu hodnocení tří úrovní 4 body. Čím více tedy atribut získal bodů, tím byla větší rozdílnost v hodnocení hodnotitelů (viz obrázek 5). Nejvíce se hodnotitelé lišili v posouzení přiměřenosti popisu standardizace, s čímž korespondují výsledky shody hodnotitelů uvedené v obrázku 6. Recenzenti se dále rozcházeli v pohledu na kvalitu práce s výchozími prameny a kvalitě zpracování manuálu. Naopak se potom nejvíce shodovali v požadované míře přepracování manuálů, v jednoznačnosti instrukcí pro použití nástroje a úrovni logické argumentace v manuálech.

Obrázek 5: Rozdíly v hodnocení recenzentů

Obrázek 6: Shodné hodnocení hodnotitelů

V recenzních posudcích bylo identifikováno v 35 případech pochvalné hodnocení a v 8 případech kritické negativní hodnocení. Recenzenti se tak ve velké míře vyjadřovali pochvalně o manuálech. Pochvalné hodnocení je charakterizováno následujícími výroky:

- *Nástroj je pečlivě připraven, jedná se o velmi užitečný a předpokládám, že i často využívaný nástroj. Cenná jsou také doporučení ke kombinaci s dalšími EN a podrobné vysvětlení, jak výsledky interpretovat.*
- *Manuál je zdařilý a důkladně zpracovaný. Je psaný způsobem, který je pro učitele přirozeně motivační. Nabízený nástroj je pro školy velmi zajímavý, včetně jeho výsledků (tj. formy jejich verbalizace a prezentace).*
- *Obsah této části je srozumitelný, využitelný pro učitele i vedoucí pedagogické pracovníky. Obsažené instrukce jsou jednoznačné, kvalita zpracování je na odborné úrovni. Vysoce lze hodnotit provedení pilotního ověření nástroje (...) a také kapitoly „Pokyny pro práci s nástrojem“ a „Práce s výsledky“.*

Naopak kritické negativní hodnocení vystihují následující výroky:

- *Předkládaný text působí spíše jako polotovar, ze kterého není zcela jasný autorský záměr. Část textu formálně připomíná přehledovou studii, která je kupodivu nejproblematičtější a vnitřně rozporná při vymezení základního pojmu.*
- *Celkově lze konstatovat, že předložený manuál nepodává zcela jasný obraz o evaluačním nástroji, ke kterému se vztahuje. Některé důležité informace chybí, jiné se opakují (někdy triviálního charakteru), místy je text nesrozumitelný.*

6 Diskuse

Recenzenti byli téměř konzistentní ve svém hodnocení. Např. v 16 % případů označili přiměřenost popisu standardizace s problémy jako nepřijatelnou. Nicméně v recenzních posudcích se tento podnět, konkrétně pospán, vyskytl ve 12 %. Je to málo 12 % oproti 16 %? Bylo by možné očekávat více konkrétních poznámek ke standardizaci od recenzentů, když to deklarovali ve svém hodnocení a navíc ve velké míře se jednalo o členy expertní skupiny, která se zaměřila právě na otázku standardizace? Nebo drobný rozdíl procent je vysvětlitelný rozličností předmětu posouzení, tj. že v prvním případě šlo o hodnotící škálu, pomocí které posuzovali sami recenzenti, a v druhém případě se jedná o výsledek analýzy textu recenzního posudku autorem tohoto článku?

Z výsledků vyplynulo, že autoři manuálů byli na své výstupy přísnější než samotní recenzenti, když zapracovávali podněty recenzentů. Nutno však podotknout, že v hodnocení zapracovanosti ze strany autorů je započítáno i to, že byly doplněny evaluační zprávy, případně další přílohy, které chyběly při recenzi nebo byly v nějaké míře nedostatečné.

Objevil se nějaký projev moci recenzentů při posuzování manuálů, jak o něm píší Langfeldt s Kyvikem (2011, s. 203) či Speer (2011)? Možná se jen jednalo o jeden z 56 případů, kdy zřejmě došlo k rozporu mezi teoretickými východisky autorů a recenzenta a recenzní posudek obsahoval negativní hodnocení, bez konstruktivních podnětů pro autora příspěvku. Na druhou stranu je otázkou, zdali recenzenti neprojevili svoji moc tím, že poskytli kladné recenze.

Dle výsledků analýz shody či rozdílů v hodnocení recenzentů se částečně potvrdil názor Scrivena (1991, s. 255), který peer review ve smyslu recenzního hodnocení označuje jako nepřesný/nejistý. U žádného z manuálů se dopředu nedalo odhadnout, jaký bude výsledek hodnocení recenzentů podle toho, kdo který manuál konkrétně recenzoval. Na druhou stranu rozdílnost v hodnocení dvou recenzentů, kteří recenzovali stejný manuál, by se dala vysvětlit rozdílem v pojetí toho, jak má být kvalitní manuál, jak má být popsána standardizace, do jaké míry to má být srozumitelné pro učitele, jak pracovat se s teoretickými východisky apod. Anebo každý z recenzentů vycházel ze svých zkušeností, paradigmat, metodologického pojetí apod.

7 Závěr

Z prezentovaných výsledků analýzy recenzních posudků manuálů evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě je patrné, že už samotné rukopisy manuálů byly do jisté míry kvalitní. Důkazem tohoto je fakt, že recenzenti považovali úroveň manuálů v jednotlivých aspektech hodnocení za přijatelnou, dobrou až vynikající v 84 % - 98 % případů (viz obrázek 2). U recenzentů převažoval důraz na srozumitelnost textů, terminologickou čistotu, praktičnost nástrojů/manuálu a popis standardizace nástrojů. Tudíž i samotní recenzenti dále přispívali ke zvýšení kvality jak samotných manuálů evaluačních nástrojů, tak i nástrojů. Recenzenti svými konstruktivními podněty přispěli k tomu, aby se evaluační nástroje co nejvíce přiblížily ke standardům pro pedagogické a psychologické testování (APA, 2001). Recenzenti tak spíše plnili roli ochránců tradic a standardů dobrého výzkumu. (srov. Zuckerman & Merton 1971 in Langfeldt 2006), než že by si vzájemně šli na ruku (srov. Frey, 2002, 4 in Speer 2011).

Předkládaný text seznámil čtenáře s charakterem recenzních posudků 30 evaluačních nástrojů, které byly vytvořeny a školám nabízeny národním projektem Cesta ke kvalitě jako pomoc při realizaci vlastního hodnocení školy. Čtenářům se tak nabízí souhrnný pohled, jenž byl umožněn

autorovi tohoto textu, coby koordinátorovi tvorby evaluačních nástrojů a jejich manuálů. Jaké charakteristiky by měly mít recenzní posudky jiných produktů české pedagogiky, to je zatím nezodpovězená otázka. Představit by je mohly např. redakce jednotlivých pedagogických časopisů (např. Pedagogika, Pedagogická orientace, Studia paedagogica, Orbis Scholae, e-Pedagogigum) nebo disertační práce oboru pedagogika a příbuzných oborů.

Literatura

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.

Frey, B. (2002) *Publishing as Prostitution? Choosing between One's Ideas and Academic Failure*. Zurich: Institute for empirical Research in Economics, University of Zurich, Working Paper No. 117.

Chvál, M. (Ed.). (2012). *Školy na cestě ke kvalitě. Systém podpory autoevaluace škol v ČR.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Langfeldt, L. (2006). The policy challenges of peer review: managing bias, conflict of interests and interdisciplinary assessments. *Research Evaluation*, *15*(1), 31–41.

Langfeldt, L., & Kyvik, S. (2011) Researchers as evaluators: tasks, tensions and politics. *Higher Education* , *62*(2), 199–212.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Speer, S. (2011). Peer evaluation – The Powerful Peer? In P. Eliadis, J. E. Furubo & S. Jacob (Eds.), *Evaluation Seeking Truth or Power?* New Brunswick: Transaction Publishers, 149–181.

Skutil, M. (Ed.). (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.

Standardy pro pedagogické a psychologické testování (2001). Praha: Testcentrum.

Zuckerman, H., & Merton R. K. (1971). Patterns of evaluation in science: institutionalisation, structure and functions of the referee system. *Minerva*, *9*(1), 66–100.

Kontakt

Ing. Stanislav Michek
Katedra sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62
Hradec Králové
stanislav.michek@uhk.cz

Shoda hodnotitelů písemného projevu z německého jazyka

Raters´Agreement in the Assessment of Students´ Written Performance in German Language

Soňa Novotná Knotková

Abstrakt: Příspěvek je věnován problematice hodnocení otevřených úloh ve formě písemného projevu z německého jazyka, jenž je ověřován státní maturitní zkouškou. Jsou zde definovány základní pojmy, srovnána analytická a holistická kritéria s přihlédnutím na ověřování jazykových dovedností v cizím jazyce, specifikován písemný projev MZ a představena analytická kritéria a hodnotící škály ordinálního charakteru. Na výzkumném vzorku 1424 učitelů německého jazyka, kteří se účastnili odborné přípravy hodnotitelů v letech 2009–2011, jsou představeny základní metodologicko-statistické přístupy pro zjištění míry shody hodnotitelů a přesnosti a spolehlivosti hodnocení písemného projevu. Analýza a interpretace dílčích výsledků výzkumného šetření přináší cenné informace o problematice hodnocení široce otevřených úloh. Následné závěry a doporučení jsou přínosem také pro praktickou oblast výuky produktivních řečových dovedností v cizích jazycích a jejich hodnocení.

Klíčová slova: hodnocení, shoda hodnotitelů, inter-rater reliabilita, intra-rater reliabilita, hodnotící škála

Abstract: This paper deals with the assessment of open-ended of items in the writing part of the Maturita Exam in German language. The abstract includes definitions of the basic terminology, comparison of analytic and holistic assessment criteria for writing skills in foreign language and specifications for the writing part of the Maturita Exam. Furthermore, analytic criteria and its rating scales of ordinal character are presented. Basic methodological and statistical approaches such as the mean and standard deviation are presented as a tool to measure the raters agreement and the reliability of writing assessment on the sample of 1424 teachers of German language who took part in the rater-training between the years 2009 and 2011. These research data analysis and interpretation serve as a useful source of information about the assess ment of open-ended items. Subsequent conclusions and recommendations can also contribute to the practical sphere of productive skills education in foreign languages and its assessment.

Keywords: assessment, rater agreement, inter-rater reliability, intra-rater reliability, rating scale

1 Úvod

Základním východiskem pro změnu v pojetí, obsahu, cílech a metodách uplatňovaných ve výuce cizích jazyků a pro zcela novou koncepci státní maturitní zkoušky z cizích jazyků byla kurikulární reforma, s níž souvisí potřeba synchronizace strategických směrů a cílů vzdělávací a jazykové politiky České republiky, Evropské unie a Rady Evropy.

Metodické postupy používané ve výuce cizích jazyků a evaluace výsledků vzdělávání v cizích jazycích se na českých školách v posledním desetiletí 20. století výrazně změnily. Postupně se přešlo od lingvistického strukturalismu, gramaticko-překladových metod k výuce orientované na praktické potřeby žáka a akcentující autenticitu výukových materiálů. Jazyk se již nechápe

jako systém izolovaných elementů a struktur, nýbrž jako prostředek sloužící ke komunikaci a k dosažení komunikačního cíle. Toto zcela nové pojetí výuky cizích jazyků se odráží nejen v jazykové police, ale i v evaluačních nástrojích, které ověřují tzv. komplexní jazykovou vybavenost a úroveň jedinců, tj. ověřují nejen receptivní, ale i produktivní řečové dovednosti. Didaktické testy ověřující receptivní řečové dovednosti si v českém pedagogickém prostředí našly již své pevné místo, avšak podstatně méně pozornosti je věnováno právě těm evaluačním nástrojům, které mají ověřit produktivní dovednosti, tj. ústní a písemný projev, dále jejich vzniku, implementaci, objektivitě a reliabilitě.

2 Vymezení základních pojmů

Současnou pedagogickou veřejností je *didaktický test* vnímán jako nástroj, pomocí něhož lze objektivně, spolehlivě a přesně měřit úroveň osvojení vědomostí a dovedností dané skupiny testovaných. Definici didaktického testu jasně a výstižně formuloval P. Byčkovský, a to jako *nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky* (Byčkovský, 2007, s. 7; Chráska, 1999, s. 12).

V souvislosti se školskou reformou, kurikulárními změnami a evaluací výsledků českého vzdělávání je kladen důraz na kvalitu didaktických testů, jejich standardizaci, objektivitu, spolehlivost a přesnost jejich vyhodnocování (Byčkovský & Zvára, 2007; Chráska, 1999; Komenda & Mazuchová, 1995). *Hodnocení* testů tvořených uzavřenými úlohami lze považovat za objektivní. Za objektivní lze označit i testy s úlohami požadujícími stručnou odpověď, jejichž posuzování provádí hodnotitelé na základě předem stanoveného klíče správných odpovědí. V případě možného výskytu chyb při posuzování se doporučuje hodnocení otevřených úloh se stručnou odpovědí dvěma, popř. třemi nezávislými hodnotiteli. Problém s hodnocením, jeho objektivitou, spolehlivostí a přesností nastává u testů s široce otevřenými úlohami, tj. *esej-testů* (Byčkovský, 2007, s. 11; Chráska, 2007, s. 188; Chráska, 1999, s. 17). Určitá míra objektivity, spolehlivosti a přesnosti výsledků těchto testů je zpravidla zaručena hodnocením několika nezávislými vyškolenými hodnotiteli, nejčastěji dvěma, jejichž shoda čili konsenzus je celkovým výsledkem daného testu. Pojem *shoda hodnotitelů* (*rater agreement*) označuje míru shody mezi hodnotiteli. Rozlišujeme míru shody mezi dvěma a více hodnotiteli, *inter-rater agreement*, resp. jejich výsledným hodnocením téhož testu neboli výkonu testovaného, a míru shody mezi dvěma či vícero hodnoceními téhož testu, která prováděla tatáž osoba za stejných podmínek, ale v různém čase, *intra-rater agreement*. Poslední zmíněná míra shody je významná z hlediska toho, abychom mohli posoudit, zda je hodnotitel ve svém hodnocení konzistentní. Posuzování či měření shody hodnotitelů je velmi důležité při testování produktivních řečových dovedností, při kterém se uplatňuje subjektivní hledisko hodnotitele, které ovlivňuje výsledek hodnocení. Důležitým předpokladem kvalitního testování je *reliabilita*, tj. spolehlivost a přesnost měření. Na základě počtu hodnotitelů rozlišujeme mezi *inter-rater reliabilitou*, spolehlivost a přesnost hodnocení dvou a více hodnotitelů, a *intra-rater reliabilitou*, spolehlivost a přesnost hodnocení jednoho hodnotitele. Míra shody hodnotitelů, inter-rater reliabilita a intra-rater reliabilita, jsou měřeny různými statistickými výpočty (Byčkovský, 2007; Gavora, 2010; Hendl, 2006; Mareš, 1983; Wirtz & Caspar, 2002). Při volbě vhodné statistické metody u měření reliability hraje velkou roli charakter hodnotících škál. Obvykle se rozlišují tři typy, a to škály nominálního, ordinálního a intervalového charakteru.

Hodnotitelé postupují při hodnocení dle závazných postupů, principů a jednotných kritérií, aby byla zaručena určitá míra objektivity, spolehlivosti a přesnosti. Kritéria hodnocení jakožto nástroj měření výkonu testovaného jsou postavena na principu tzv. *hodnotící škály* (*rater scale*), kdy jednotlivé škály představují důležité aspekty, jevy, charakteristiky či kategorie

hodnocení. Těmto posuzovaným jevům jsou přiřazovány číselné hodnoty. Hovoříme zde o tzv. *škálování* (*rating*), které umožňuje kvantifikovat kvalitativní pojmy (Gavora, 2010, s. 105–120; Průcha, Mareš, & Walterová, 2001, s. 238). Dle způsobu hodnocení rozlišujeme dva základní typy kritérií, a to *analytická* (*analytic criteria*) a *holistická* (*holistic criteria*). Při holistickém hodnocení posuzujeme výkon jedince jako celek, tj., jak testovaný splňuje předem stanovenou celkovou charakteristiku dané hodnotící škály. Při aplikaci analytických kritérií hodnotíme výkon testované osoby odděleně dle jednotlivých dílčích charakteristik, jevů či aspektů. V cizích jazycích jsou hodnotící škály často definovány pomocí tzv. deskriptorů (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002; Alderson, Clapham, & Wall, 1995; Shaw & Weir, 2007; Weigle, 2002; Weir, 1990), které přesně vymezují, co by měl testovaný jedinec na určité škále umět. Oba způsoby hodnocení mají své výhody a nevýhody (tabulka 1).

Tabulka 1: Srovnání holistických a analytických kritérií

	holistická kritéria	analytická kritéria
reliabilita	Reliabilita je nižší.	Reliabilita je vyšší.
konstrukční validita	Hodnocení předpokládá, že veškeré posuzované aspekty dané dovednosti jsou na stejné úrovni (na téže hodnotící škále).	Jednotlivé aspekty dané dovednosti jsou posuzovány odděleně a přiřazovány tak různým hodnotícím škálám (testovaný přesně ví, v čem jsou jeho slabé a silné stránky). Kritéria jsou vhodnější pro hodnocení jazykových dovedností v cizím jazyce.
praktičnost	Hodnocení není časově náročné, ale jsou kladeny větší nároky na odbornou přípravu a zkušenosti hodnotitele.	Hodnocení je časově a ekonomicky náročné.
dopad/vliv	Obecný popis výsledku neposkytuje dostatečnou zpětnou vazbu o úrovni osvojení vědomostí a dovedností.	Kritéria mají diagnostický význam, poskytují zpětnou vazbu o úrovni osvojení vědomostí a dovedností.
autentičnost	Holistické hodnocení je přirozenější proces než analytické hodnocení.	Hrozí riziko opomíjení analytických kritérií a jejich přizpůsobení se holistickému hodnocení.

Pozn. Upraveno podle Shaw (2007, s. 153) a Weigle (2002, s. 121).

Volba použití holistických nebo analytických kritérií záleží na řadě faktorů, např. na tom, co chceme přesně testováním ověřit, kolik bude testovaných, kdo a jakým způsobem bude hodnocení provádět, k jakému účelu mají výsledky testování sloužit, v jakém čase mají být testy vyhodnoceny, jaké máme finanční, časové, organizační a personální možnosti pro odbornou přípravu hodnotitelů.

3 Postavení písemného projevu v maturitní zkoušce, jeho specifikace a hodnocení

Písemný projev je jedna ze čtyř základních jazykových dovedností, která se spolu s dalšími řečovými dovednostmi, jako je ústní projev, poslech a čtení s porozuměním, ověřuje v rámci

státní maturitní zkoušky z cizích jazyků. Komplexní maturitní zkouška je připravována *Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání* (CERMAT) ve dvou úrovních obtížnosti, základní a vyšší. Písemná práce se skládá ze dvou částí, z nichž každá část ověřuje na základě zadání dva různé slohové útvary, které se od sebe liší tematickým zaměřením a komunikační situací. Čas vymezený na splnění zadání písemné práce je pro základní úroveň obtížnosti 60 minut, pro vyšší 90 minut. Požadovaný rozsah písemné práce je u základní úrovně obtížnosti v 1. části 120–150 slov, ve 2. části 60–70 slov, u vyšší úrovně v 1. části 210–240 slov, ve 2. části 100–120 slov. Testované osoby své odpovědi zapisují do záznamového archu, jehož naskenovaná kopie slouží hodnotitelům jako podklad pro hodnocení. Celkový počet bodů, který může žák za splnění zadání obou částí získat, je 36, za 1. část 24 bodů a za 2. část 12 bodů.

Základními východisky při rozhodování o koncepci kritérií a způsobu hodnocení byly poznatky uváděné v zahraničních publikacích (Alderson, 1995; Arter & Chappuis, 2007; Bachmann & Palmer, 1996; McNamara, 2000; Shaw & Weir, 2007; Weigle, 2002) a zkušenosti zahraničních kolegů z oblasti evaluace výsledků vzdělávání v cizích jazycích. S ohledem na jejich poznatky a zkušenosti se při hodnocení písemného i ústního projevu používají analytická kritéria, hodnotící škála ordinálního charakteru. Vzhledem k tomu, že je písemná práce tvořena dvěma částmi, v nichž se ověřují dva různé typy textů v různé délce, byla vyvinuta dvě velmi podobná analytická kritéria. Kritéria pro 1. část (dlouhý písemný projev) jsou tvořena 8 oddíly. V oddíle I posuzujeme, zda žák splnil zadání z hlediska požadované charakteristiky textu, zmínil body strukturovaného zadání a splnil požadovanou délku písemného projevu; v oddíle II hodnotíme, jak žák myšlenkově, po stránce kvality obsahu, splnil zadání; v oddíle III koherenci textu; v oddíle IV správnost a rozsah použitých kohezních prostředků; v oddíle V přesnost slovní zásoby, tj. počet chyb; v oddíle VI rozsah použité slovní zásoby; v oddíle VII přesnost mluvnických prostředků, tj. počet chyb; v oddíle VIII rozsah mluvnických prostředků. Každý oddíl je tvořen několika hierarchicky uspořádanými deskriptory, které charakterizují jednotlivé dílčí posuzované aspekty či jevy a odpovídají bodové škále od 0 do 3 bodů. Za každý oddíl může testovaný získat max. 3 body, za celou 1. část tedy celkem 24 bodů. Kritéria pro 2. část (krátký písemný projev) jsou konstruována na stejném principu. S ohledem na požadovaný rozsah práce jsou tvořena 4 oddíly, přičemž za každý oddíl může žák získat max. 3 body, za celou 2. část tedy celkem 12 bodů. Celkem za obě dvě části to činí 36 bodů.

Dle koncepce, která platila do roku 2010, měly být písemné a ústní projevy hodnoceny na školách dvěma nezávislými vyškolenými a certifikovanými hodnotiteli podle jednotných kritérií a principů. Shoda neboli konsenzus dílčích hodnocení měl být celkovým hodnocením výkonu testovaného. Již v roce 2011 nebylo hodnocení dvěma nezávislými hodnotiteli u písemného projevu realizováno a práce na školách hodnotil jen jeden certifikovaný učitel. Na podzim roku 2011 došlo ke změně koncepce hodnocení a písemný projev je vyhodnocován centrálně několika vyškolenými externími hodnotiteli. Hodnocení a zkoušení ústního projevu bylo ponecháno v kompetenci škol, tj. v kompetenci vyškolených a certifikovaných učitelů.

Pro dosažení co nejvyšší možné míry objektivity, spolehlivosti, přesnosti a srovnatelnosti hodnocení písemného projevu byla ze strany CERMATu učiněna jistá opatření. Jednotné zadání je strukturované, tzn., že struktura zadání přesně vymezuje požadavky na jeho splnění, a to formou tzv. dílčích bodů zadání. Ke každému zadání je vytvořen tzv. metodický balíček, jehož součástí jsou přesně definované požadavky na výkon žáka vhledem k ověřované referenční jazykové úrovni a ke znění zadání, dále několik ukázek prací žáků z procesu pretestování a detailní komentáře k jejich hodnocení. Důležitým předpokladem pro objektivitu a reliabilitu je kvalitní a efektivní odborná příprava hodnotitelů, jejíž součástí jsou výborné znalosti a implementace referenčních jazykových úrovní dle *Společného evropského*

referenčního rámce pro jazyky, dodržení striktně stanovených jednotných principů a postupů při hodnocení a zajištění stejného sémantického chápaní jednotlivých deskriptorů.

4 Výzkumné šetření

V souvislosti s původně navrženou koncepcí hodnocení písemného projevu na školách probíhala v letech 2009–2011 odborná příprava hodnotitelů písemného projevu. Školení bylo realizováno e-learningovou a prezenční formou. E-learningová část se skládala z pěti modulů zakončených povinným on-line testem. Na studium bylo vymezeno 16,5 hodin. Po úspěšném absolvování e-learningové části následovala prezenční část s osmihodinovou dotací, která se skládala ze dvou částí a prověřovala na základě hodnocení několika písemných prací teoretické znalosti získané on-line studiem. V závěru prezenčního studia vykonali účastníci tzv. certifikační řízení, jehož cílem bylo účastníkům za splnění jistých podmínek udělit certifikát opravňující k výkonu funkce hodnotitele. Při certifikaci posuzovali hodnotitelé dvě práce (dlouhý a krátký písemný projev) na základní úrovni obtížnosti a dvě práce stejného formátu na vyšší úrovni obtížnosti. Certifikační řízení týkající se vyšší úrovně obtížnosti nebylo povinné, účastnili se ho jen ti učitelé, pro jejichž pedagogickou praxi bylo získání certifikátu opravňujícího hodnotit vyšší úroveň nezbytné. Základním kritériem pro úspěšné absolvování školení a získání certifikátu byla určitá míra shody hodnotitele s expertním hodnocením. Některé ze základních poznatků týkajících se míry shody hodnotitelů a reliability procesu hodnocení se nyní pokusíme stručně shrnout v rámci dílčího výzkumného šetření.

Odborné přípravy se zúčastnilo celkem 3 149 učitelů německého jazyka, z nichž 3 044 jedinců se rozhodlo pro certifikaci vyšší úrovně. Při certifikačním řízení týkající se hodnocení prací (dlouhý a krátký písemný projev) základní úrovně obtížnosti neuspělo 3,6 % uchazečů, u prací vyšší úrovně neuspělo 10,4 % uchazečů. Do výzkumného šetření byli zahrnuti jen ti jedinci, u nichž byla k dispozici data za hodnocení práce 1. části písemného projevu základní i vyšší úrovně obtížnosti, která byla součástí zadání tzv. domácího úkolu po 1. části prezenčního školení, a z hodnocení práce 1. části písemného projevu základní i vyšší úrovně obtížnosti, která byla určena k certifikačnímu řízení. Hlavním důvodem pro výběr těchto jedinců a dat je možnost zkoumání, zda se míra shody hodnotitelů a inter-rater reliabilita školením zvýšila, zda se učitelé ve svém hodnocení přiblížili k hodnotám uděleným expertním týmem, a zda tak byl proces odborné přípravy v souvislosti s jistými omezeními a v určitých měřítkách efektivní a směřoval ke stanoveným cílům a účelům.

Výzkumné šetření se týkalo 1424 učitelů německého jazyka, z nichž se 604 jedinců účastnilo certifikace označené CI, 760 jedinců certifikace CII. Všichni učitelé hodnotili stejnou práci, která byla určena za domácí úkol (dále jen DU) mezi 1. a 2. částí prezenčního školení. Nejvíce respondentů bylo z řad učitelů, kteří vyučovali na středních odborných školách (tabulka 2). U certifikačního řízení bylo 66 respondentů neúspěšných, tj. 4,6 % z celkového počtu 1424.

Tabulka 2: Výzkumný vzorek - hodnotitelé dle typu školy

	G	G+SOŠ	SOŠ	SOŠ+ SOU	SOU	VOŠ a/nebo VŠ	VOŠ+ SOŠ	jiné	celkem
DU	422	58	**481**	290	54	1	101	17	**1424**
CI	189	26	**222**	154	14	1	52	6	664
CII	233	32	**259**	136	40	0	49	11	760

Pozn. DU – domácí úkol, CI – certifikace, CII – certifikace.

Dle uvedených základních výpočtů (tabulka 3), průměru a směrodatné odchylky hodnot čili bodů za jednotlivé oddíly a za celou opravenou písemnou práci 1. části DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti můžeme posoudit, nakolik se hodnotitelé lišili od hodnot/bodů udělených expertním týmem, ve kterých oddílech dosahovali hodnotitelé nejvyšší/nejnižší shody a zda se hodnotitelé ve svém hodnocení u certifikačního řízení zlepšili, tj. zda byla jejich míra shody vyšší než u práce, která byla zadána jako domácí úkol v průběhu školení. V hodnocení práce DU a CII byli učitelé mírnější než expertní tým. U práce CI bylo celkové hodnocení téměř totožné s hodnocením expertního týmu. Jedny z nejvyšších hodnot rozptylu bodů se u všech prací vyskytují v oddíle VII a VIII, tj. v hodnocení chyb a rozsahu použitých mluvnických prostředků. Na základě hodnot směrodatné odchylky za celou práci jak u základní, tak i u vyšší úrovně obtížnosti (srov. tabulky 3 a 6), lze konstatovat, že se míra shody učitelů během školení zvýšila.

Tabulka 3: Průměr a směrodatná odchylka hodnot/bodů za jednotlivé oddíly kritérií a za celou práci DU, CI, CII zkladní úrovně obtížnosti

oddíly	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	celkem
DU									
E	3	2	2	2	2	2	2	2	17
průměr	2,76	2,14	2,14	1,90	2,35	1,90	2,05	1,99	17,23
směr. odch.	0,45	0,49	0,46	0,42	0,55	0,46	0,50	0,53	**2,18**
CI									
E	2	2	2	1	2	2	2	1	14
průměr	1,92	1,80	2,16	1,33	1,75	1,77	1,82	1,42	13,97
směr. odch.	0,40	0,43	0,43	0,53	0,45	0,45	0,48	0,51	**1,73**
CII									
E	3	2	2	1	2	2	2	1	15
průměr	2,65	2,23	2,06	1,24	1,98	1,79	1,90	1,56	15,40
směr. odch.	0,48	0,49	0,39	0,48	0,36	0,47	0,50	0,54	**1,80**

Pozn. DU – domácí úkol; E – expertní tým; CI – certifikace, CII – certifikace.

Na základě průměru vzdáleností hodnot/bodů mezi hodnotiteli a expertním týmem u jednotlivých oddílů kritérií a za celou práci 1. části DU, CI a CII základní úrovně obtížnosti (tabulka 4) lze posuzovat, ve které práci a ve kterých oddílech byli učitelé při svém hodnocení mírnější/přísnější než expertní tým. U práce DU a CII posuzovali hodnotitelé oddíl I kritérií (splnění zadání) daleko přísněji než expertní tým. Přísnější byli učitelé také u hodnocení oddílu VI (rozsahu slovní zásoby). Oddíl VIII (rozsah mluvnických prostředků) u práce CI a CII hodnotiteli učitelé daleko mírněji než expertní tým.

Tabulka 4: Průměr vzdáleností hodnot/bodů mezi hodnotiteli a expertním týmem za jednotlivé oddíly kritérií a za celou práci DU, CI, CII zkladní úrovně obtížnosti

oddíly	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	celkem
DU									
průměr	**-0,24**	0,14	0,14	-0,10	0,35	-0,10	0,05	-0,01	**0,23**
CI									
průměr	-0,08	-0,20	0,16	0,33	-0,25	**-0,23**	-0,18	**0,42**	-0,03
CII									
průměr	**-0,35**	0,23	0,06	0,24	-0,02	**-0,21**	-0,10	**0,56**	**0,40**

Grafy 1, 2 a 3 zobrazují četnosti vzdáleností hodnot/bodů za celou práci DU, CI a CII udělených učiteli a expertním týmem, tj. kolik hodnotitelů se lišilo od expertního týmu o 1 a více bodů nad/pod hodnotou udělenou expertním týmem za celou práci. Většina hodnotitelů udělovala stejný počet bodů za celou práci jako expertní tým (vyjma práce DU). U práce DU a CI byli učitelé při svém posuzování mírnější než expertní tým. Rozptyl hodnot byl největší při nácviku, tj. u práce, která byla hodnocena jako DU v průběhu školení. Při hodnocení certifikačních prací se rozptyl hodnot výrazně zmírnil.

Graf 1: Četnost vzdáleností hodnot/bodů mezi hodnotiteli a expertním týmem za celou práci DU základní úrovně obtížnosti

Pozn. osa x – vzdálenost hodnot/bodů od expertního týmu za celou práci DU, osa y – počet učitelů.

Graf 2: Četnost vzdáleností hodnot/bodů mezi hodnotiteli a expertním týmem za celou práci CI základní úrovně obtížnosti

Pozn. osa x – vzdálenost hodnot/bodů od expertního týmu za celou práci CI, osa y – počet učitelů.

Graf 3: Četnost vzdáleností hodnot/bodů mezi hodnotiteli a expertním týmem za celou práci CII základní úrovně obtížnosti

Pozn. osa x – vzdálenost hodnot/bodů od expertního týmu za celou práci CII, osa y – počet učitelů.

Dle četnosti vzdáleností hodnot/bodů mezi učiteli a expertním týmem za jednotlivé oddíly (tabulka 5) se většina hodnotitelů v jednotlivých oddílech, vyjma oddílu VIII (rozsah mluvnických prostředků) u práce CII, shoduje s bodovým hodnocením expertního týmu. Většina hodnotitelů, vyjma třech jedinců v oddíle I u práce DU, se neliší v žádném oddíle o tři body než expertní tým.

Tabulka 5: Četnost vzdáleností hodnot/bodů mezi hodnotiteli a expertním týmem za jednotlivé oddíly práce DU, CI, CII základní úrovně obtížnosti

oddíly	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
DU								
-3	3	0	0	0	0	0	0	0
-2	7	2	4	1	5	4	4	2
-1	317	83	53	203	37	217	132	203
0	**1097**	**1056**	**1102**	**1157**	**836**	**1119**	**1072**	**1030**
1	0	283	265	63	546	84	216	189
2	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0
CI								
-3	0	0	0	0	0	0	0	0
-2	0	0	0	0	0	2	0	0
-1	83	140	17	16	172	154	146	3
0	**553**	**515**	**523**	**419**	**489**	**500**	**491**	**379**
1	28	9	124	226	3	8	27	281
2	0	0	0	3	0	0	0	1
3	0	0	0	0	0	0	0	0
CII								
-3	0	0	0	0	0	0	0	0
-2	1	1	0	0	0	3	0	0
-1	263	20	38	16	56	173	136	5
0	**496**	**545**	**639**	**547**	**664**	**567**	**566**	332
1	0	194	83	196	40	17	58	**412**
2	0	0	0	1	0	0	0	11
3	0	0	0	0	0	0	0	0

Následující část této kapitoly bude věnována interpretaci výsledků týkajících se hodnocení prací vyšší úrovně obtížnosti.

Dle hodnot uvedených v tabulce 6 se hodnotitelé v posuzování práce CI a CII opět zlepšili, jejich míra shody je vyšší, tak jako u základní úrovně obtížnosti. V porovnání s hodnotami z tabulky 3 základní úrovně je však rozptyl hodnot/bodů u vyšší úrovně větší, tzn., že míra shody hodnotitelů je u této úrovně nižší než míra shody učitelů u základní úrovně. Ve většině oddílů (vyjma oddílu I u práce CII, oddílu IV u práce VI a CII, oddílu VII u práce I a oddílu VIII práce CII) byla hodnota směrodatné odchylky větší než u základní úrovně. U hodnocení

práce DU byli hodnotitelé přísnější než expertní tým, ale u posuzování práce CI a CII naopak mírnější.

Tabulka 6: Průměr a směrodatná odchylka hodnot/bodů za jednotlivé oddíly kritérií a za celou práci DU, CI, CII vyšší úrovně obtížnosti

oddíly	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	celkem
DU									
E	2	2	2	2	2	2	2	2	16
průměr	2,22	1,65	1,83	1,64	1,74	1,80	1,85	1,77	14,50
směr. odch.	0,59	0,62	0,49	0,55	0,56	0,54	0,56	0,55	**2,67**
CI									
E	2	1	1	2	2	2	1	1	12
průměr	2,20	1,58	1,45	1,32	1,78	1,59	1,80	1,56	13,29
směr. odch.	0,45	0,53	0,52	0,49	0,48	0,54	0,47	0,51	**1,99**
CII									
E	2	2	3	2	2	1	2	2	16
průměr	2,12	1,84	2,47	2,11	2,23	2,08	2,28	2,04	17,16
směr. odch.	0,38	0,50	0,54	0,39	0,45	0,47	0,53	0,53	**1,88**

Pozn. DU – domácí úkol; E – expertní tým; CI – certifikace, CII – certifikace.

Tabulka 7 poskytuje informace o tom, ve kterých oddílech kritérií a při které práci byli učitelé přísnější/mírnější než expertní tým. Většinu oddílů u práce DU hodnotiteli učitelé přísněji než expertní tým (vyjma oddílu I). U hodnocení práce CI byli hodnotitelé daleko přísnější v oddíle IV (kohezní prostředky) než expertní tým, naopak v oddíle VII (chyby v mluvnických prostředcích) daleko mírnější. Oddíl III (koherence textu) u práce CII byl učiteli hodnocen přísněji než expertní tým, naopak oddíl VI (rozsah slovní zásoby) daleko mírněji. Obě práce u certifikace posuzovali hodnotitelé mírněji než expertní tým. Práci DU hodnotili učitelé přísněji než expertní tým.

Tabulka 7: Průměr vzdáleností hodnot/bodů mezi hodnotiteli a expertním týmem za jednotlivé oddíly kritérií a za celou práci DU, CI, CII vyšší úrovně obtížnosti

oddíly	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	celkem
DU									
průměr	**0,22**	-0,35	-0,17	-0,36	-0,26	-0,20	-0,15	-0,23	-1,50
CI									
průměr	0,20	0,58	0,45	**-0,68**	-0,22	-0,41	**0,80**	0,56	1,29
CII									
průměr	0,12	-0,16	**-0,53**	0,11	0,23	**1,08**	0,28	0,04	1,16

Srovnáme-li grafy 1–6 o četnosti vzdáleností hodnot/bodů za celou práci DU, CI a CII obou úrovní obtížnosti udělených učiteli a expertním týmem, docházíme k závěru, že míra shody hodnotitelů s expertním týmem u základní úrovně je vyšší než u vyšší úrovně. Rozptyl hodnot je menší. Při hodnocení práce DU vyšší úrovně byli učitelé přísnější než expertní tým, u práce CI a CII byli naopak mírnější. V průběhu školení byl rozptyl hodnot za celou práci větší než rozptyl těchto hodnot u certifikačního řízení.

Graf 4: Četnost vzdáleností hodnot/bodů mezi hodnotiteli a expertním týmem za celou práci DU vyšší úrovně obtížnosti

Pozn. osa x – vzdálenost hodnot/bodů od expertního týmu za celou práci DU, osa y – počet učitelů.

Graf 5: Četnost vzdáleností hodnot/bodů mezi hodnotiteli a expertním týmem za celou práci CI vyšší úrovně obtížnosti

Pozn. osa x – vzdálenost hodnot/bodů od expertního týmu za celou práci CI, osa y – počet učitelů.

Graf 6: Četnost vzdáleností hodnot/bodů mezi hodnotiteli a expertním týmem za celou práci CII vyšší úrovně obtížnosti

Pozn. osa x – vzdálenost hodnot/bodů od expertního týmu za celou práci CI, osa y – počet učitelů.

Na základě hodnot v tabulce 8 o četnosti vzdáleností hodnot/bodů mezi učiteli a expertním týmem za jednotlivé oddíly můžeme konstatovat, že odborná příprava hodnotitelů byla u vyšší úrovně méně uspokojivá než u základní úrovně, jelikož počet učitelů, kteří se od expertního posouzení liší o dva body v jednotlivých oddílech, je vyšší než u základní úrovně (srov. tabulky 5 a 8). V oddílech II (kvalita splnění zadání), IV (kohezní prostředky), VII a VIII (chyby a rozsah mluvnických prostředků) u práce CI udělovala většina učitelů o jeden bod více než expertní tým, u práce CII tato situace nastala v oddíle VI (rozsah slovní zásoby). Ani jeden hodnotitel se nelišil v žádném oddíle od expertního týmu o tři body.

Tabulka 8: Četnost vzdáleností hodnot/bodů mezi hodnotiteli a expertním týmem za jednotlivé oddíly práce DU, CI, CII vyšší úrovně obtížnosti

oddíly	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
DU								
-3	0	0	0	0	0	0	0	0
-2	6	14	6	11	6	5	11	12
-1	107	571	297	527	447	364	310	374
0	**880**	**740**	**1059**	**848**	**889**	**962**	**982**	**962**
1	431	99	62	38	82	93	121	76
2	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0
CI								
-3	0	0	0	0	0	0	0	0
-2	0	0	0	5	0	2	0	0
1	14	1	3	**441**	166	279	1	1
0	**504**	288	**360**	216	**480**	**369**	150	294
1	146	**363**	297	2	18	14	**495**	**365**
2	0	12	4	0	0	0	18	4
3	0	0	0	0	0	0	0	0
CII								
-3	0	0	0	0	0	0	0	0
-2	0	0	17	0	0	0	0	0
-1	13	163	371	20	9	1	31	91
0	**642**	**554**	**372**	**636**	**567**	53	**487**	**548**
1	105	43	0	104	184	**594**	242	121
2	0	0	0	0	0	112	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0

5 Závěr

Na základě interpretace výsledků dílčího výzkumného šeření vztahujícího se na zkoumání míry shody hodnotitelů a spolehlivosti a přesnosti hodnocení písemného projevu z německého jazyka lze s ohledem na hodnocení konkrétních prací konstatovat, že se hodnotitelé v průběhu nácviku posuzování těchto široce otevřených úloh zlepšili a jejich míra shody mezi nimi i s expertním posouzením je vyšší. V hodnocení prací základní i vyšší úrovně obtížnosti jsou

hodnotitelé mírnější než expertní tým. Míra shody hodnotitelů je u základní úrovně vyšší než u vyšší úrovně obtížnosti. Lze se domnívat, že tento rozdíl je způsoben mírou znalostí a implementací jazykových úrovní dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* a mnohdy i samotnou jazykovou vybaveností učitelů německého jazyka. Nejnižší míra shody se vyskytuje v oddílech ověřující mluvnické prostředky a slovní zásobu. Tuto nízkou míru shody v těchto oddílech nelze označit za negativní, jelikož je mnohdy velmi obtížné rozlišovat, zda je daná chyba lexikálního či morfologického charakteru, popř. i kohezního. Důležité je, zda je tato chyba identifikována a v některém z oddílu (slovní zásoby, mluvnických či kohezních prostředků) penalizována. Zřetel je brán především na míru shody za celou práci. Zdůraznit můžeme i to, že se hodnotitelé (vyjma třech jedinců při hodnocení práce DU základní úrovně obtížnosti) neliší od expertního týmu v žádném oddíle kritérií o tři body. Dle uvedených výsledků a závěrů můžeme konstatovat, že koncepce odborné přípravy hodnotitelů splňuje v souvislosti s jistými omezeními a v určitých aspektech očekávání a svůj záměr. Kriticky lze však pohlížet na praktickou část prezenčního školení, jeho hodinovou dotaci, malý počet ohodnocených prací jak v průběhu školení, tak i u certifikačního procesu. Za negativní můžeme považovat i tu skutečnost, že nebyla v průběhu školení důsledně monitorována kalibrace a konzistentnost hodnocení jednotlivých učitelů.

Hodnocení otevřených úloh se širokou odpovědí přináší mnoho úskalí. Především vysoká míra objektivity a spolehlivosti skórování není vzhledem k uplatňování subjektivních hledisek hodnotitelů zcela zaručena. Určitou míru objektivity, spolehlivosti a přesnosti těchto úloh lze zajistit jejich konstrukcí, vhodným výběrem kritérií hodnocení a vysokou mírou kompetentnosti hodnotitelů k jejich posuzování. Zejména odborná příprava hodnotitelů musí být velmi kvalitní a efektivní, i když ta je většinou podmíněna ekonomickými, časovými, organizačními a personálními možnostmi. Vzhledem ke všem problémům, které tyto úlohy s sebou přináší, nelze tyto v běžném procesu vzdělávání a evaluace výsledků vzdělávání opomíjet, zejména tehdy, když chceme ověřit komplexní dovednosti žáků, a nezařazovat tak do běžného testování, ať už na úrovni školy či státu. Právě díky jejich komplexnímu charakteru získáme cenné informace nejen o výkonu testovaného jedince, ale i o výsledcích své pedagogické práce.

Literatura

Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arter, J., & Chappuis, J. (2007). *Creating & recognizing quality rubrics*. New Jersey: Upper Saddle River.

Bachmann, L., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Byčkovský, P., & Zvára, K. (2007). *Konstrukce a analýza testů pro přijímací řízení*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Byčkovský, P. (1982). *Základy měření výsledků výuky. Tvorba didaktického testu*. Praha: ČVUT.

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Chráska, M. (1999). *Didaktické testy. Příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido.

Komenda, S., & Mazuchová, J. (1995). *Tvorba a testování testu*. Olomouc: UP.
Mareš, J. (1983). Jak zjišťovat reliabilitu pozorování? *Pedagogika*, *33*(2), 169–189.
McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Londýn: Longman.
McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
Milanovic, M. (Ed.). (1998). *Multilingual glossary of language testing terms*. Cambridge: Cambridge University Press.
Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
Rada Evropy (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: UP.
Shaw, S. D., & Weir, C. J. (2007). *Examing writing. Research and practice in assessing second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
Weir, C. J. (1993). *Understanding and developing language tests*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.

Kontakt

Mgr. Soňa Novotná Knotková
Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT)
Jankovcova 933/63
170 00 Praha 7
knotkova@cermat.cz

Evaluace výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků

Evaluation of educational program focused on the development of personal-social assumptions of students

Michal Svoboda

Abstrakt: V příspěvku je popsán postup evaluace realizovaného výukového programu zaměřeného na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků odborné střední školy. Na problematiku pedagogické evaluace je nahlíženo jako na široce používaný typ výzkumu, který je nutno chápat jako realizaci postupných kroků směřujících k získání relevantních faktů. Postup evaluace je zachycen v následujících bodech: základní charakteristika evaluovaného výukového programu, základní charakteristika evaluačního projektu, metodologický postup evaluačního projektu, analýza výsledků ve vztahu k zefektivnění výukového programu.

Klíčová slova: osobnostní a sociální rozvoj, evaluace, výukový program

Abstact: The paper describes the procedure for evaluation of the implemented training program focused on the development of personality-social assumptions students of professional high school. In this contribution, the methodological issue of the evaluation is presented as widely used type of research which is needed to be understood as the realization of sequential steps in order to obtain relevant facts. Evaluation process is captured in the following points: basic characteristic of educational program, basic characteristics of the evaluation project, methodology for the evaluation of the project.

Keywords: personal and social development, evaluation, educational program

1 Úvod – charakteristika evaluace a popis evaluovaného výukového programu

Charakteristika evaluace

Cílená a systematická evaluace výukových programů se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj je jedním z důležitých a nepostradatelných metodických kroků. Tento krok vychází z myšlenky, že program je nutno nejen naplánovat, ale také systematicky kontrolovat, vyhodnocovat a na základě zpětné vazby flexibilně regulovat. Uvedenou skutečnost potvrzuje v souvislosti se sociálněpsychologickým výcvikem S. Hermochová (2001**,** s. 191), která uvádí, že účinnost výcvikového programu je možné určit jedině prostřednictvím záměrné evaluace, při níž je možné zjistit, zda určité aktivity vedly k očekávaným důsledkům.

K dosažení relativně objektivních údajů při ověřování efektivity výukového programu se používá velká škála výzkumných metod. Aby uvedené metody plnily svoji funkci, musí se aplikovat prostřednictvím evaluačního modelu. Pro potřeby evaluace výukového programu byl zvolen model: „Model jedna skupina, dvě měření“

Výuková skupina: M1 (měření, „pretest“) ⇒ I (intervence, tj. realizace programu) ⇒ M2 (měření, „posttest“)

V tomto modelu provede pedagog – lektor jedno měření zvolených proměnných na začátku a jedno na konci výukového programu.

Popis evaluovaného výukového programu

Výukový program je zaměřen na rozvoj osobnostně-sociálních předpokladů žáků střední odborné školy oboru Ekonomika a podnikání. Jsou v něm integrována témata vyučovacích předmětů psychologie v ekonomické praxi a ekonomika.

Témata výukového programu:

- Komunikační motivy v sociální interakci.
- Neverbální komunikace (význam neverbální komunikace, druhy neverbální komunikace – řeč těla).
- Verbální komunikace (pravidla efektivního rozhovoru, techniky a zásady aktivního naslouchání, pravidla a postupy efektivní prezentace, asertivní práva a asertivní povinnosti, asertivní techniky).
- Práce v týmu (týmové role a jejich charakteristika).
- Zásady výběrového řízení z pohledu uchazeče.

Cíle výukového programu ve vztahu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků v oblasti vědomostních cílů, tj. znalosti žáků o psychologii osobnosti člověka a povaze sociálních interakcí:

- Žák popíše komunikační motivy a zhodnotí jejich význam při sdělování.
- Žák vysvětlí jednotlivé druhy neverbální komunikace a popíše jejich projevy v interpersonálních vztazích.
- Žák zformuluje pravidla efektivního rozhovoru.
- Žák vyjmenuje techniky aktivního naslouchání a objasní jejich význam v naslouchání druhého.
- Žák uvede a vysvětlí zásady efektivní prezentace.
- Žák vyjmenuje asertivní techniky a posoudí možnosti jejich využití v interakci s druhými.
- Žák vysvětlí význam týmových rolí při řešení skupinových úkolů.
- Žák zformuluje pravidla úspěšného výběrového řízení z pohledu uchazeče.
- Aj.

Cíle výukového programu ve vztahu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků v oblasti dovednostních cílů, tj. dovednost žáků využívat znalosti o psychologii osobnosti a povaze sociálních interakcí v životních situacích:

- Žák z komunikačního kontextu pozná komunikační motivy druhých a dokáže na ně adekvátně reagovat.
- Žák rozpozná (uvědomí si) své komunikační motivy v rozhovoru s druhými.
- Žák analyzuje neverbální řeč druhých.
- Žák posoudí adekvátnost své neverbální řeči.
- Žák vhodným způsobem využívá neverbálních projevů v komunikaci s druhými.
- Žák používá pravidla efektivní verbální komunikace.
- Žák dokáže vést a rozvíjet rozhovor s druhými.
- Žák vhodným způsobem využívá technik aktivního naslouchání v interakci s druhými.

- Žák dokáže ve své prezentaci naplňovat zásady efektivní prezentace z hlediska obsahu a formy.
- Žák zvládá nepříjemné emoční stavy (úzkost, strach) při své prezentaci.
- Žák asertivním způsobem reaguje na agresivní a manipulativní jednání ze strany druhých.
- Žák rozpozná svoji roli ve skupině a plnohodnotně se zapojí do řešení skupinového úkolu.
- Žák využívá zásad přijímacího řízení, kterými by mohl zvýšit pravděpodobnost svého přijetí.
- Aj.

Charakteristika výukového programu z hlediska časové a prostorové organizace:

Výukový program má charakter blokové výuky, jež je realizována v rozsahu 27 vyučovacích hodin. Výuky se zúčastnily dvě třídy: třída PM3A, třídaPM3B.

Charakteristika výukového programu z hlediska řízení učební činnosti žáků:

Výukový program je realizován prostřednictvím následujících organizačních forem výuky:

- Skupinově-kooperativní výuka (základní organizační forma výukového programu).
- Individualizovaná výuka (využívána v technikách-aktivitách s akcentem na samostatnou práci žáků).
- Individuální výuka (využívána v individuální konzultaci a procvičování osobnostně-odborných dovedností).

Charakteristika výukového programu z pohledu využívaných technik.

- V úvodní fázi výuky jsou využívány: techniky uvolňovací a zahřívací.
- Ve fázi nácviku osobnostně-odborných předpokladů jsou využívány: techniky zaměřené na rozvoj sociálních předpokladů, techniky zaměřené na „hraní rolí," techniky zaměřené na způsoby řešení skupinových úkolů.
- V závěrečné fázi výuky jsou využívány: techniky zaměřené na reflexi prožitků a nově získaných zkušeností, techniky zaměřené na přenos (transfer) nově získaných zkušeností do běžného života.

2 Metodologický postup evaluačního projektu

<u>Formulace výzkumného problému</u>:

Dojde u žáků prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) k statisticky významnému posunu osobnostně–sociálních předpokladů (vědomostí, dovedností), jež jsou naformulovány v cílech výuky?

<u>Analýza proměnných z hlediska jejich závislosti:</u>

Nezávislé proměnné (proměnné, které jsou příčinou změny):

- výukový program (zvolené organizační formy a metody-techniky)

Závislé proměnné (proměnné, jejichž hodnoty se mění vlivem nezávislé proměnné):

- statisticky významný posun osobnostně-sociálních předpokladů žáků, které se vztahují k naformulovaným cílům výukového programu

Závislé-intervenující proměnné (Jedná se o proměnné, jež nejsou zvoleným nástrojem ovlivňování proměnných nezávislých. Nicméně vlivem různých okolností mohou mít vliv na nezávislé proměnné, tzn. mohou ovlivnit výsledek výukového programu.):

- individuální vlastnosti osobnosti žáka (dynamické vlastnosti, charakterově-postojové vlastnosti, seberegulační vlastnosti, učební styl apod.)
- vnější okolnosti výuky (prostředí realizace výuky, rušivé vlivy výuky apod.)
- aj.

Formulace hypotéz:

Hypotéza hlavní:

Hypotéza 1: Prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů (vědomostí, dovedností), jež jsou naformulovány v cílech výuky.

Hypotézy dílčí:

Hypotéza 1.1: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice komunikačních motivů, tj. k vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy své i druhých.

Hypotéza 1.2: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice neverbálních výrazů, tj. k vyjmenování nevyřčených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží interpretovat neverbální projevy druhých a vnímat a kontrolovat neverbální projevy své.

Hypotéza 1.3: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice navazování a udržování efektivní komunikace, tj. k vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými a být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými.

Hypotéza 1.4: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice aktivního naslouchání, tj. k vyjmenování technik aktivního naslouchání a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání a vcítit se do člověka, který popisuje svůj problém.

Hypotéza 1.5: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice zásad efektivní prezentace, tj. k vyjmenování zásad efektivní prezentace a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží tyto zásady využít při veřejném vystupování a prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy.

Hypotéza 1.6: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice asertivního chování, tj. k vyjmenování asertivních technik a k subjektivnímu

posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých a asertivně prosazovat své požadavky.

Hypotéza 1.7: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice týmových rolí, tj. k vyjmenování týmových rolí a k subjektivnímu posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem a uvědomit si přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají.

Hypotéza 1.8: Prostřednictvím výukového programu dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazečů, tj. k vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využít tyto zásady při přijímacím řízení a přirozeným způsobem hovořit o sobě.

Popis evaluační metody:

Pro ověřování hypotéz jsme zvolili metodu dotazníku Vzhledem ke zvolenému charakteru evaluačního projektu „jedna skupina, dvě měření“ byly vypracovány dvě formy dotazníku: dotazník pro vstupní měření, dotazník pro výstupní měření.

Každá dílčí hypotéza je ověřována prostřednictvím tří otázek. První otázka se vztahuje k vědomostním cílům evaluovaného jevu, další dvě otázky se vztahují k dovednostním cílům evaluovaného jevu. Otázky pro ověřování dílčích hypotéz jsou naformulovány následujícím způsobem (formulace otázek pro vstupní dotazník a výstupní dotazník je stejná):

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.1: (zaměřené na problematiku komunikačních motivů)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 1 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu: Kamarád Vám sděluje své zážitky z uplynulého víkendu. Uveďte, jaké komunikační motivy ho ke sdělování vedou (jaký má záměr):
- Otázka č. 1.1. dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Myslím si, že při komunikaci s druhými dokážu odhadnout jejich komunikační motivy.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 1.2. dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Myslím si, že při komunikaci s druhými dokážu odhadnout své komunikační motivy.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.2: (zaměřené na problematiku neverbálních výrazů)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Velmi dobrý kamarád Vám říká o problému, který se ho aktuálně týká.

Uveďte, jaké další nevyřčené informace můžete vysledovat z jeho neverbálních výrazů:

- Otázka č. 2.1. dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Myslím si, že dokážu interpretovat informace, které mi sdělují druzí prostřednictvím neverbální komunikace.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 2.2. dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Myslím si že, v komunikaci s druhými lidmi dokážu vnímat své neverbální projevy a kontrolovat je.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.3: (zaměřené na problematiku navazování a udržování efektivní komunikace)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 3 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu: Uveďte, jaká obecná – základní komunikační pravidla charakterizují efektivní rozhovor:
- Otázka č. 3.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

  Myslím si, že dokážu v rozhovoru s druhými lidmi používat pravidla efektivního rozhovoru.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 3.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Myslím si, že si dokážu uvědomit svoji zodpovědnost za výsledek komunikace s druhým člověkem.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.4: (zaměřené na problematiku aktivního naslouchání)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 4 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:

  Váš známý řeší osobní problém a rozhodne se, že se Vám svěří. Uveďte, jaké techniky aktivního naslouchání můžete použít v roli naslouchajícího:

- Otázka č. 4.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu: Myslím si, že dokážu naslouchat tak, že naplňuji všechna pravidla aktivního naslouchání.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 4.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

Myslím si, že se dokážu vcítit do člověka, který mi popisuje svůj problém.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.5: (zaměřené na problematiku efektivní prezentace)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 5 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:

  Máte vystoupit se svým příspěvkem na odborném semináři. Uveďte, jaké zásady efektivní prezentace musíte dodržovat:

- Otázka č. 5.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

  Myslím si, že dokážu při veřejném vystupování (např. referování v hodinách apod.) sdělit svůj příspěvek tak, že splňuji zásady efektivní prezentace z hlediska obsahu a formy.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 5.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:
- Myslím si, že dokážu prezentovat svůj příspěvek tak, aniž bych při tom prožíval nezvladatelný strach, úzkost, pocity trémy apod.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.6: (zaměřené na problematiku asertivního chování)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 6 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:

  Hovoříte se svým známým. Po určité době pociťujete, že s vámi manipuluje a chová se vůči vám agresivně (prosazuje něco, na co nemá právo). Uveďte techniky, které umožňují zvládat agresivní a manipulativní chování druhých, aniž by vaše chování bylo agresivní, manipulativní nebo pasivní:

- Otázka č. 6.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

  Myslím si, že dokážu v životě využívat techniky, které umožňují zvládat agresivní a manipulativní chování ze strany druhých, aniž by moje chování bylo vůči nim agresivní, manipulativní nebo pasivní.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 6.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

  Myslím si, že dokážu v životě prosazovat své požadavky, aniž bych neomezoval sám sebe (choval se pasivně) a druhé (choval se vůči druhým agresivně či manipulativně).

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.7: (zaměřené na problematiku týmových rolí)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 7 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:

  Ve Vaší třídě máte koordinovat přípravu a realizaci skupinového úkolu např. manažerský kurz na Šumavě, maturitní ples apod. Vyjmenujte týmové role, které mohou pro zdárné plnění takového úkolu Vaši spolužáci zastávat:

- Otázka č. 7.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

  Myslím si, že při plnění společného úkolu si dokážu najít ve skupině týmovou roli, která je pro mě vyhovující z pohledu mých osobnostních vlastností a schopností.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 7.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

  Myslím si, že si dokáži uvědomit, jaké přednosti a přípustné nedostatky má týmová role, kterou při plnění skupinového úkolů zastávám.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Otázky pro ověřování dílčí hypotézy 1.8: (zaměřené na problematiku úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazeče)

Forma pro první měření (vstupní dotazník)/druhé měření (výstupní dotazník):

- Otázka č. 8 dotazníkového šetření se zaměřením na vědomostní cíle výukového programu:

Přihlásil jste se do výběrového řízení na funkci, která se shoduje s Vaším oborem současného studia na SŠ. Vyjmenujte zásady, kterými by mohl uchazeč zvýšit pravděpodobnost svého přijetí:

- Otázka č. 8.1 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

  Myslím si, že bych dokázal dodržovat zásady přijímacího řízení, kterými bych mohl zvýšit pravděpodobnost svého přijetí.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

- Otázka č. 8.2 dotazníkového šetření se zaměřením na dovednostní cíle výukového programu:

  Myslím si, že bych při výběrovém řízení dokázal přirozeným způsobem hovořit o sobě, tzn. o svých schopnostech, osobnostních vlastnostech, plánech apod.

1	2	3	4	5
dokážu velmi dobře	dokážu bez větších obtíží	dokážu s většími obtížemi	spíše nedokážu	nedokážu vůbec

Zvolené otázky dotazníkového šetření se zaměřují na nejpodstatnější jevy, které se týkají obsahového pojetí výukového programu. Srozumitelnost formulace jednotlivých otázek byla ověřována na žácích vyšších ročníků, kteří se v předešlém školním roce zúčastnili obdobného výukového programu.

Popis výzkumného souboru:

Výzkumný soubor je tvořen žáky třetích ročníků střední odborné školy, již studují obor Ekonomika a podnikání a zúčastnili se evaluovaného výukového programu. Základní popis výzkumného souboru (žáků) je charakterizován v následující tabulce:

Základní popis výzkumného souboru (žáků)			
Třída:	**Počet dívek:**	**Počet chlapců:**	**Celkový počet žáků ve třídě:**
KH3	3	19	22
PM3A	7	11	18
PM3B	11	9	20
Součet žáků:	**21**	**39**	**60**

Charakteristika statistických metod:

- Popis statistických metod využívaných pro vyhodnocování otázek ze vstupního a výstupního dotazníku:

Otázky didaktického charakteru s volnou odpovědí (tzn. otázky: 1.; 2.; 3.; 4.; 5.; 6.; 7.; 8.) byly vyhodnoceny – obodovány na základě předem stanoveného kritéria. Správné, akceptovatelné odpovědi na jednotlivé otázky jsou uváděny v příloze č. 7, bodové ohodnocení odpovědí viz následující tabulka.

Bodové ohodnocení odpovědí na otázky didaktického charakteru vstupního a výstupního dotazníku		
Číslo otázky:	*Maximum možných získaných bodů za odpověděnou otázku:*	*1 bod / %:* *(přepočet jednoho bodu na %)*
1.	7	14,29 %
2.	7	14,29 %
3.	11	9,09 %
4.	6	16,67 %
5.	10	10 %
6.	6	16,67 %
7.	9	11,11 %
8.	4	25 %

Otázky s posuzovacími stupnicemi odpovědí (tzn. otázky: 1.1.; 1.2.; 2.1.; 2.2; 3.1.; 3.2.; 4.1.; 4.2.; 5.1.; 5.2.; 6.1.; 6.2.; 7.1.; 7.2.; 8.1.; 8.2;) byly vyhodnocovány základní popisnou statistickou analýzou, tj. interpretovány pomocí aritmetického průměru a směrodatné odchylky.

- Popis statistických metod pro posouzení statisticky významných rozdílů mezi výsledky vstupního (1. měření) a výstupního měření (2. měření):

Pro posouzení, zda u žáků došlo k statisticky významnému posunu v jejich osobnostně-sociálních předpokladech v rámci témat/cílů výuky, jsme použili párový t–test (pro data s normálním rozdělením, data otestována chí-testem dobré shody – v našem případě se jedná o otázky s ratingovou škálou) a Wilcoxonův test (pro data nevykazující normální rozdělení – v našem případě se jedná o otevřené otázky).

Párový t-test pracuje s párovými daty získanými ze dvou závislých výběrů, kde každá hodnota x_i prvního výběru odpovídá hodnotě y_i výběru druhého. Samotné testování má charakter pretestu – posttestu, neboli měření je prováděno u téže skupiny/výběru před pokusem a po něm, v našem případě před výukovým programem a po jeho skončení. Výsledky párového šetření nám ukazují, zda mezi těmito dvěma měřeními jsou nebo nejsou statisticky významné rozdíly.

Využili jsme příslušného vzorce pro testovací statistiku:

$$t = \frac{\left|\bar{d}\right| \sqrt{n}}{s_d};$$

v němž n odpovídá počtu párových hodnot,

s_d je směrodatná odchylka vypočítaná ze vzorce: $s_d = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{n}(d_i - \bar{d})^2}{n}}$;

d je průměrná diference odpovídající vztahu: $\bar{d} = \frac{\sum_{i=1}^{n} d_i}{n}$.

Výsledné testové kritérium t srovnáváme s tabulkovou kritickou hodnotou t_{krit} pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti $v = n - 1$. Je-li testová hodnota t menší nebo rovna kritické hodnotě t_{krit}, nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout, zatímco je-li testová hodnota t větší než kritická hodnota t_{krit}, nulovou hypotézu odmítáme a přijímáme hypotézu alternativní.[i]

Vedle párového t-testu byl v případě dat, která nevykazovala normální rozdělení, použit Wilcoxonův jednovýběrový test. Tuto formu testu je možné aplikovat v případě dvou měření prováděných na týchž objektech, a to tak, že mezi párovými hodnotami nejdříve stanovíme diferenci d. Jednotlivým diferencím (bereme v úvahu jen nenulové) následně přiřazujeme pořadí dle jejich absolutních hodnot. Takto stanovená pořadí jsou podle původního znaménka diference rozdělena do dvou sloupců. Menší z celkových součtů pořadí obou sloupců srovnáváme jako testové kritérium s kritickou hodnotou. Nulovou hypotézu zamítáme, jestliže je vypočítané testové kritérium menší nebo rovno hodnotě kritické.

3 Verifikace hlavní hypotézy – potvrzení, či zamítnutí hlavní hypotézy a odpověď na výzkumný problém evaluačního šetření

<u>Potvrzení či zamítnutí hlavní hypotézy</u>

Znění hlavní hypotézy H1:

Prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) dojde u žáků k statisticky významnému posunu osobnostně-sociálních předpokladů (vědomostí, dovedností), jež jsou naformulovány v cílech výuky.

Hlavní hypotéza H1 se potvrdila v těchto oblastech osobnostně-sociálních předpokladů (došlo v nich k statisticky významnému – pozitivnímu posunu):

- na hladině statistické významnosti α 0,01:
  - subjektivní posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem.
- na hladině statistické významnosti α 0,05:
  - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy u druhých lidí;
  - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží interpretovat neverbální projevy druhých;
  - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží vnímat a kontrolovat své neverbální projevy;
  - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými;
  - vyjmenování zásad efektivní prezentace příspěvku;
  - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využít zásady efektivní prezentace při veřejném vystupování;
  - subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých;
  - vyjmenování týmových rolí;
  - vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí;

- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využít zásady zvyšující pravděpodobnost jejich přijetí v přijímacím řízení.

Hlavní hypotéza H1 se nepotvrdila v těchto oblastech osobnostně-sociálních předpokladů (nedošlo v nich k statisticky významnému posunu):

- vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží odhadnout své komunikační motivy;
- vyjmenování nevyřčených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat;
- vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými;
- vyjmenování technik aktivního naslouchání;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání;
- subjektivní posouzení žáků, zda se dokáží vcítit do člověka, který popisuje svůj problém;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy;
- vyjmenování asertivních technik;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží asertivně prosazovat své požadavky;
- subjektivní posouzení žáků, zda si dokáží uvědomit přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají;
- subjektivní posouzení žáků, zda dokáží přirozeným způsobem hovořit o sobě.

Z výše uvedených důvodů nemůžeme hlavní hypotézu H1 zamítnout, ale ani potvrdit.

<u>Znění formulace výzkumného problému</u>:

Dojde u žáků prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) k statisticky významnému posunu osobnostně–sociálních předpokladů (vědomostí, dovedností), jež jsou naformulovány v cílech výuky?

Závěr - odpověď na otázku výzkumného problému evaluačního šetření:

Prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) <u>došlo k statisticky významnému - pozitivnímu posunu</u> osobnostně-sociálních předpokladů vztahujících se k problematice komunikačních motivů, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout komunikační motivy druhých lidí; k problematice neverbálních výrazů, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží interpretovat a vnímat neverbální projevy své a druhých; k problematice navazování a udržování efektivní komunikace, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží užívat pravidla efektivního rozhovoru v komunikaci s druhými; k problematice zásad efektivní prezentace, tj. k vyjmenování zásad efektivní prezentace a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využít zásady efektivní prezentace při veřejném vystupování; k problematice asertivního chování, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat asertivní techniky v agresivní komunikaci ze strany druhých; k problematice týmových rolí, tj. k vyjmenování týmových rolí a k subjektivnímu posouzení žáků, zda si dokáží zvolit týmovou roli adekvátní jejich vlastnostem a schopnostem; k problematice úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazeče, tj. k vyjmenování zásad, které zvyšují pravděpodobnost přijetí, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využít zásady zvyšující pravděpodobnost jejich přijetí v přijímacím řízení.

Prostřednictvím výukového programu (pedagogického procesu osobnostního a sociálního rozvoje) <u>nedošlo k statisticky významnému posunu</u> osobnostně-sociálních předpokladů

vztahujících se k problematice komunikačních motivů, tj. k vyjmenování komunikačních motivů, které podněcují člověka ke komunikování, a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží odhadnout své komunikační motivy; k problematice neverbálních výrazů, tj. k vyjmenování nevyřčených informací, které lze z neverbálních výrazů vysledovat; k problematice navazování a udržování efektivní komunikace, tj. k vyjmenování komunikačních pravidel vedoucích k efektivnímu rozhovoru a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží být zodpovědní za výsledek komunikace s druhými; k problematice aktivního naslouchání, tj. k vyjmenování technik aktivního naslouchání a subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží využívat pravidla aktivního naslouchání a vcítit se do člověka, který popisuje svůj problém; k problematice zásad efektivní prezentace, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží prezentovat příspěvek bez pocitů strachu, úzkosti a trémy; k problematice asertivního chování, tj. k vyjmenování asertivních technik a k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží asertivně prosazovat své požadavky; k problematice týmových rolí, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda si dokáží uvědomit přednosti a nedostatky týmové role, kterou zastávají; k problematice úspěšného přijímacího řízení z pohledu uchazeče, tj. k subjektivnímu posouzení žáků, zda dokáží přirozeným způsobem hovořit o sobě.

4 Rozprava k výsledkům evaluačního šetření

Z výsledků evaluačního šetření je zřejmé, že u žáků došlo k statisticky významnému – pozitivnímu posunu osobnostních a sociálních předpokladů, jež se týkají sociálních vztahů k druhým. Jedná se především o posun v posuzování komunikačních motivů druhých, v interpretování neverbální komunikace druhých, v dodržování pravidel efektivní komunikace při rozhovoru s druhými, v dodržování zásad plnohodnotné prezentace při sdělování informací druhým, v adekvátním zvládání agresivního chování ze strany druhých, v zaujmutí vhodné týmové role při skupinovém řešení problému, v dodržování zásad úspěšného přijímacího řízení z pozice uchazeče. Příčinu tohoto výsledku spatřujeme v ontogenetické změně u adolescentů v oblasti interpersonálních vztahů. Dospívající ve věku 17-18 let (Poznámka: Jedná se o věkovou hranici účastníků kurzu.) daleko citlivěji a otevřeněji vnímají a interpretují chování druhých a své chování ve vztahu k ostatním. Dle mnohých autorů (např. Langmeier & Krejčířová, 1998; Hrochová & Novotná, 1998; Macek, 2003; aj.) si žáci v tomto věku daleko intenzivněji všímají toho, jak druzí jednají, co je k jejich jednání vede, co pro druhé dělají a mohli by dělat, jakým způsobem se zapojují do kolektivu při společných aktivitách apod. Z jejich úst je možné často slýchávat hodnotící výroky na adresu svých spolužáků, ať už pozitivního či záporného emocionálního ladění. Charakter výukového programu umožňoval žákům dostatek příležitostí vnímat druhé, vstupovat s nimi do různých forem sociálních interakcí a tím procvičovat, zvnitřňovat potřebné interpersonální dovednosti důležité pro plnohodnotný mezilidský vztah.

Z výsledků evaluačního šetření je patrné, že u žáků nedošlo k statisticky významnému posunu osobnostních a sociálních předpokladů, jež se týkají rozvoje jejich osobnostních dispozic. K významnému posunu nedošlo v uvědomování si svých vlastních komunikačních motivů v rozhovoru s druhými, v posuzování své zodpovědnosti za výsledek komunikace s druhými, v projevování emocí - empatie vůči druhým, ve zvládání pocitů strachu, úzkosti a trémy při vlastní prezentaci, v adekvátním prosazování vlastních požadavků (tzn. bez znaků agresivity a manipulace), v posuzování předností a přípustných nedostatků týmové role, jež ve skupině žáci zastávají, v otevřeném a přirozeném prezentování vlastní osoby při výběrovém řízení. V obecné rovině můžeme říci, že se jedná o schopnosti introspekce, seberegulace a otevřenosti vlastní osoby ve vztahu k druhým. Jeden ze základních projevů

v chování adolescenta (viz např. Langmeier & Krejčířová, 1998; Hříchová, Novotná, & Miňhová, 1998; Macek, 2003; aj.) je dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní identity. J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) uvádějí, že *mladý člověk v tomto období hledá odpověď na řadu základních otázek: kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější.* Pro dospívajícího to znamená dobře poznat své možnosti i meze, přijmout svoji jedinečnost i s některými omezeními a nedostatky. Jedná se o potřebu rozvoje, pochopení svých osobnostních vlastností a vlastní hodnoty. Tato potřeba je dle P. Macka nejčastěji uspokojována ve vztazích s druhými. V nich dochází k tomu, že jedinec se srovnává s ostatními. Můžeme říci, že dospívající je schopen introspekce, seberegulace, rozvoje emocí, ale s orientací na druhé. Nedokáže se v jednotlivých aktivitách osobnostního a sociálního rozvoje v dostatečné míře „ponořit" do sebe a vnímat sám sebe jako jedinečnou, neopakovatelnou bytost s individuálními znaky v chování a prožívání. Tato skutečnost může být příčinou, že v programech osobnostního a sociálního rozvoje nedochází u žáků k výraznějšímu posunu v dovednostech, jež se týkají jejich emocí, porozumění sama sobě apod. Příčinou může být i skutečnost, že se žáci v adolescentním věku neradi emočně otevírají druhým, své emoce před ostatními skrývají a manifestně dávají ostatním najevo svoji lhostejnost vůči této oblasti jejich osobnosti. Emoční otevřenost je postřehnutelná u žáků mladšího školního věku nebo až u dospělých osob. Z tohoto důvodu mnoho pedagogů - lektorů považuje adolescentní skupiny za nejobtížnější skupiny, co se osobnostního rozvoje týče. Dalším důvodem nedostatečného rozvoje osobnostních a sociálních dovedností vztahujících se k poznání vlastní osoby může být i to, že se výukový program uskutečnil přibližně v délce 27 vyučovacích hodin, což lze považovat z pohledu introspektivního poznání osobnosti za nedostačující časovou dotaci.

Za nejúspěšnější tematický celek, ve kterém došlo k statisticky významnému - pozitivnímu posunu, lze považovat nácvik kooperace při skupinovém řešení problémů. V tomto výukovém bloku si žáci osvojili problematiku psychologie práce v týmu a zvnitřnili si dovednosti potřebné pro zvládání týmových rolí při řešení skupinových úkolů. Obecně lze považovat nácvik kooperace ve skupině za jednu z nejrozšířenějších aktivit výukových programů osobnostního a sociálního rozvoje. V námi realizovaném programu byla výukovému bloku zaměřenému na nácvik kooperativních dovedností věnována stejná časová dotace jako ostatním tematickým celkům. Nicméně je důležité si uvědomit, že kooperativní interakce mezi žáky se neuskutečňovala pouze ve specifických technikách zaměřených na uvedenou problematiku, ale i v dalších aktivitách, v nichž kooperativní interakce sehrála roli organizační formy výuky.

Za nejméně úspěšný tematický celek, ve kterém nedošlo k statisticky významnému posunu, lze považovat nácvik aktivního naslouchání. Tato problematika je nedílnou součástí dalších témat, jež se týkají nácviku sociální komunikace. Z tohoto důvodu by se dalo očekávat, že si žáci problematiku aktivního naslouchání osvojí na požadované úrovni. Nasvědčuje tomu i skutečnost, že dovednost aktivně naslouchat a projevovat vůči druhým empatii je úzce spojena s emotivní stránkou lidské psychiky. J. Štefanovič uvádí, že v období pozdní adolescence nastává určitá emocionální rovnováha a převaha pozitivních citů. Pro toto období jsou příznačné radostné, příjemné, pozitivní city. Typický je další výrazný rozvoj vyšších citů, zejména etických a estetických. I přes určitou emocionální zralost dospívajících žáků zůstává otázkou, jak dokážou projevovat své emoce vůči druhým. Z pohledu psychologie sociálního učení se jedná o exteriorizaci emocí. V tomto procesu není jen důležité, aby si jedinec dokázal představit aktuální vnitřní psychický život druhého, ale uměl na něj adekvátně reagovat. Tento proces vyžaduje určitou sociální vyzrálost jedince a potřebné specifické zkušenosti vyplývající z hlubších sociálních kontaktů. Můžeme říci, že mnoho dospívajících adolescentů ještě nedisponuje v dostatečné míře těmito sociálními dispozicemi. Další možný důvod, proč

si žáci v předpokládané míře neosvojili dovednosti aktivního naslouchání, mohl spočívat v charakteru výukového programu zaměřeného na aplikaci elementárních osobnostních a sociálních dovedností do oblasti, jež vychází z charakteristiky studovaného oboru. V programu nebyly přímo zařazeny techniky zaměřené na osobnostní rozvoj psychických stavů – citů, jež je možné považovat za první krok při osvojování dovednosti empatického naslouchání.

Další cílovou oblastí, ve které nedošlo k statisticky významnému posunu, je oblast tzv. vědomostních (kognitivních) cílů, a to ve vztahu k tematickým celkům zaměřeným na problematiku komunikačních motivů, významu neverbální komunikace, efektivního navazování a udržování komunikace a asertivních technik. Obecně platí názor (např. Valenta**,** 2000, 2006; aj.), že primárním významem programů osobnostního a sociálního rozvoje není osvojování vědomostí, tzn. vyjmenovat, definovat apod., ale nácvik životních dovedností, tzn. např. umět vyreklamovat poškozené zboží, aktivně a plnohodnotně se umět zapojit do řešení skupinového úkolu apod. Nicméně nelze opomenout skutečnost, že nezbytným předpokladem v osvojování dovedností je porozumět základním informacím o povaze činnosti, jež je předmětem výuky. Vycházíme z názoru, že když se žáci budou umět v teoretické rovině orientovat v problematice sociálních vztahů a osobnosti člověka, budou lépe využívat svých osobnostních a sociálních dovedností v reálných životních situacích. Tuto vazbu výsledky evaluačního šetření přímo nepotvrzují, což můžeme přičíst na vrub charakteru použité evaluační metody. Nicméně z povahy principů sociálního učení (viz Bandura, 1963) ji považujeme za zřejmou. Důvod nedostatečného zlepšení žáků ve vědomostních (kognitivních) cílech výuky u některých tematických celků spatřujeme v tom, že teoretické závěry probírané problematiky byly žákům objasňovány v rámci jednolitých reflexích po uskutečněných technikách bez hlubší shrnující analýzy teoretického východiska probírané problematiky.

Literatura

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.

Hermochová, S. In R. Komárková, I. Slaměník, & J. Výrost (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III.* Praha: Grada.

Chráska, M. (2006). *Úvod do pedagogického výzkumu.*Olomouc: UP.

Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování.* Praha: Academia.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2005). *Transfering Learning to Behavior.* San Francisco: Berrett-Koehler Publisher.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006) *Vývojová psychologie.* Praha: Grada.

Maňák, J., & Švec, V.(2003). *Výukové metody.* Brno: Paido.

Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum.

Svoboda, M. (2010). *Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol.* (Disertační práce).

Švec, Š. et al. (2009). *Metodologie věd o výchově.* Brno: Paido.

Kontakt

PhDr. Michal Svoboda, Ph.D.
Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická
Katedra psychologie - oddělení výchovy ke zdraví a osobnostně-sociálního rozvoje
Klatovská 51
306 14 Plzeň
msvoboda@kps.zcu.cz

Metoda ukotvujících vinět
a předcházející metodologické a statistické přístupy

Anchoring vignette method
and previous methodological and statistical approaches

Hana Voňková

Anotace: Sebehodnotící otázky s ordinálními škálami jsou často využívány ve výzkumných šetřeních. Příkladem je „Jak velké problémy jste měli s pohybem během posledních třiceti dnů?“ s pětibodovou ordinální škálou „žádné, mírné, střední, vážné, extrémní“. Odpovědi na tyto otázky však mohou být závislé nejen na objektivní situaci respondenta, kterou se zpravidla vždy snažíme zjistit, ale také na jeho individuálním používání škály. Metoda ukotvujících vinět (*anchoring vignette method*) nabízí řešení tohoto problému pomocí přímého změření rozdílnosti v individuálním používání škály. V příspěvku je objasněn princip této metody. Dále jsou shrnuty metodologické a statistické přístupy, jež vznik této metody inspirovaly. Jedná se např. o odlišné fungování položky v teorii odpovědí na položku, sebekotvící škálu, zavedené kotvící otázky a statistické modely jako je *ordered probit model* a *partial credit model*.

Klíčová slova: ordered probit model, partial credit model, teorie odpovědí na položku, odlišné fungování položky, sebekotvící škála, navrhnuté kotvící otázky

Abstract: Self-assessment questions with ordinal scale are often used in research surveys. An example is „Overall in the last 30 days, how much of a problem did you have with moving around?” with five-point scale „none, mild, moderate, severe and extreme”. Answers to these questions might be dependent not only on an objective situation of the respondent, which we usually aim to find out but also on his/her individual use of scale. Anchoring vignette method offers a solution to this problem so that it directly measures the heterogeneity in reporting behavior. In this paper we aim to shortly describe the idea of this method. Next, we review methodological and statistical approaches inspiring the development of the method. These are, for example, differential item functioning in item response theory, self-anchoring scale, designated anchors and statistical models such as ordered probit model and partial credit model.

Keywords: ordered probit model, partial credit model, item response theory, differential item functioning, self-anchoring scale, designated anchors

1 Úvod

Ve výzkumných šetřeních se často používají sebehodnotící otázky s ordinálními škálami. V oblasti zdraví se takovýchto otázek vyskytuje velké množství. Příkladem může být: *Jak velké problémy jste měl/a v posledních třiceti dnech se zrakem a rozeznáváním známých osob přes ulici (tj. ze vzdálenosti přibližně 20 metrů)?* se škálou *žádné, mírné, střední, velké, extrémní/nemohl(a) jsem to učinit* (King et al., 2004). V ostatních sociálních vědách lze nalézt také celou řadu příkladů. Za ekonomii uveďme například následující otázku: *Máte nějaké zdravotní postižení či*

zdravotní problém, který by vás omezoval v typu a množství vaší placené práce? se škálou *1) ne, vůbec, 2) ano, jsem mírně limitován, 3) ano, jsem středně limitován, 4) ano, jsem hodně limitován, 5) ano, jsem extrémně limitován, nemohu pracovat* (Kapteyn et al., 2007). Ve výzkumných šetřeních v politice může být příkladem následující otázka: *Do jaké míry máte možnost ovlivňovat vládu v záležitostech, které se Vás týkají?* se škálou *1) vůbec, 2) málo, 3) středně, 4) velmi* a *5) neomezeně* (King et al, 2004).

Takovéto otázky jsou často preferovány oproti ostatním mírám daných konceptů z mnoha důvodů. Některé koncepty jsou například pro běžné respondenty příliš abstraktní (např. politická efektivnost a svoboda), a tudíž by je respondenti mohli zcela nepochopit či pochopit špatně. Některé koncepty mohou být zkoumány pomocí velké baterie položek (např. pracovní neschopnost a spokojenost se zdravotním systémem), což je v mezinárodních šetřeních, kde se obvykle tyto otázky využívají, velmi drahé, a navíc se mohou respondenti začít nudit. Některé koncepty mohou být objektivně měřeny (např. ostrost vidění), ale náklady na sběr dat mohou být příliš vysoké (více k těmto příkladům Voňková, 2011).

Odpovědi na tyto otázky však mohou záviset nejen na objektivní/aktuální situaci respondenta, ale také na jeho/její použití škály. Ta se může lišit v různých zemích či socioekonomických skupinách v rámci jedné země. Příkladem mohou být australské národní průzkumy srovnávající sebehodnocení zdravotního stavu australskými domorodci se zbylou obecnou populací. Pouze 12 % domorodých obyvatel charakterizuje své zdraví jako chabé či docela dobré, zatímco v případě obecné populace se jedná o 20 % (Tandon et al., 2003 s odkazem na Mathers & Douglas, 1998). Jiné indikátory specifických nemocí a úmrtnosti však ukazují na podstatně horší zdravotní stav domorodých obyvatel ve srovnání se zbylou běžnou populací, což poukazuje na to, že zde mohou existovat zásadní rozdíly v interpretaci kategorií škál sebehodnotících otázek týkající se zdraví v různých australských subpopulacích.

Dalším příkladem může být to, že obyvatelé indického státu Kerala, který ve srovnání s ostatními indickými státy vykazuje nejnižší míru kojenecké a dětské úmrtnosti a nejvyšší míru gramotnosti, v různých výzkumných šetřeních systematicky udávají nejvyšší míru výskytu chorobnosti v celé zemi. Naopak ve státech jako je Bihvar s nízkou délkou života, bídným stavem lékařských a vzdělávacích zařízení, lze zaznamenat nejnižší míru respondenty udávané chorobnosti. Reportovaná chorobnost jde tudíž opačným směrem než očekávaná délka života, stav lékařských zařízení apod. Pokud navíc porovnáme stát Kerala s USA v rámci výskytu různých nemocí, zaznamenáváme, že respondenti v USA dokonce udávají vyšší míru výskytu nemocí. Pokud bychom se tedy spolehli pouze na (sebe)hodnocení respondentů, mohli bychom dospět k závěru, že nejzdravější jsou obyvatelé Biharu, následované obyvateli Keraly a jako nejméně zdravé obyvatele bychom v rámci tohoto srovnání identifikovali obyvatele USA (King et al., 2004 s odkazem na Sen. 2002).

Metoda ukotvujících vinět byla navrhnuta jako řešení tohoto problému. Zaměřuje se na přímé měření heterogenity v interpretaci škály jednotlivými respondenty, a to tak, že respondentovi je mimo sebehodnotící otázky předložena tzv. ukotvující viněta (český překlad anglického termínu *anchoring vignette* je zaveden v článku Voňková, 2012, který je doposud jediným česky psaným příspěvkem k této metodě). Jedná se o příběh o hypotetické osobě vztahující se k měřenému konceptu v sebehodnotící otázce, přičemž škála v sebehodnotící otázce a ukotvující vinětě je totožná. Příkladem ukotvující viněty k výše uvedené sebehodnotící otázce o možnostech ovlivňovat politická rozhodnutí je:

[Imelda] nemá dostatek pitné vody. Společně se svými sousedy se snaží na tento problém upozornit pomocí sběru

podpisů petice. Plánují ji předložit všem politickým stranám před nadcházejícími volbami. Do jaké míry má [Imelda] možnost ovlivňovat vládu v záležitostech, které se jí týkají? … 1) vůbec, 2) málo, 3) středně, 4) velmi a 5) neomezeně (King et al., 2004).

Vzhledem k tomu, že respondenti dostanou ke zhodnocení stejnou ukotvující vinětu, můžeme rozdíly v jejich odpovědích připsat rozdílnosti v používání škály. Tato informace je následně využita pro korekci („očištění“) odpovědí na sebehodnotící otázky.

V tomto příspěvku stručně shrneme základní princip metody ukotvujícících vinět bez použití matematického aparátu (část 2). Dále popíšeme předchozí metodologické přístupy (část 3) a statistické modely (část 4), které inspirovaly vznik metody ukotvujících vinět či stály přímo u jejích základů. V závěrečné části (část 5) uvedeme možnosti využití této metody v pedagogice.

2 Problém rozdílného individuálního využívání škály a základní princip metody ukotvujících vinět

Základní myšlenka metody ukotvujících vinět bez použití matematického aparátu bývá vysvětlována následujícím způsobem (např. Kapteyn et al., 2007; Voňková & Hullegie, 2011; Voňková, 2012):

Obrázek 1: Porovnání zdraví pomocí sebehodnotících otázek v případě existence DIF (zdroj: Voňková, 2012)

Mějme země A a B a představme si, že chceme porovnat zdraví jejich obyvatel. Na obrázku 1 je znázorněn skutečný zdravotní stav obyvatel těchto zemí. Rozdělení v zemi A je posunuto ve srovnání s rozdělením v zemi B více vlevo. To implikuje, že zdraví obyvatel v zemi A je horší než v zemi B. Tuto informaci však jako výzkumníci nemáme k dispozici, snažíme se ji zjistit. Objektivní míru zdravotního stavu by však bylo drahé získat, místo toho předložíme obyvatelům následující sebehodnotící otázku: *Jak byste zhodnotili své zdraví?* s pětibodovou škálou *nedostatečné, dostatečné, dobré, velmi dobré* a *vynikající*.

Použití škály se však v zemích A a B odlišuje. Pokud bychom při srovnávání zemí vycházeli ze zdraví měřeného na sebehodnotící škále, podhodnotili bychom rozdíl v průměrném zdravotním stavu mezi zeměmi A a B, nebo bychom dokonce došli k chybnému závěru, že je průměrné zdraví v A lepší než v B. Fakt, že lidé v zemi A jsou při hodnocení optimističtější než lidé v zemi B, je zakresleno vertikální čárou. Tato čára reprezentuje osobu s daným objektivním zdravotním stavem. V zemi A hodnotí taková osoba své zdraví jako dobré. Osoba v zemi B se stejným zdravotním stavem však hodnotí své zdraví jen jako dostatečné.

Jak již bylo uvedeno, při použití metody ukotvujících vinět ke korekci škály jsou respondentům předloženy i tzv. ukotvující viněty. Nechť znázorněná vertikální čára popisuje zdravotní stav hypotetické osoby v ukotvující vinětě. Vzhledem k popsanému rozdílnému využití škály v uvedených zemích by respondenti v zemi A hodnotili zdraví hypotetické osoby jako dobré, zatímco respondenti v zemi B by ho hodnotili jako dostatečné. Vycházíme-li z toho, že v obou zemích byla hodnocena tatáž viněta, tj. bylo hodnoceno zdraví téže hypotetické osoby, lze rozdíly v hodnocení připsat rozdílnému využití bodů škály. Hodnocení zdraví hypotetické osoby v ukotvující vinětě nám tudíž pomáhá identifikovat rozdíly v použití škály v daných zemích a následně tuto informaci využít ke korekci odpovědí na sebehodnotící otázky.

3 Idea ukotvování - předchozí přístupy

Metoda ukotvujících vinět zdaleka nepřichází s ideou ukotvování jako první. King et al. (2004) krátce shrnuje předchozí přístupy. Jako stále nejčastěji používanou „kotvou“ pro respondenty používá pojmenování jednotlivých kategorií škály (velmi nesouhlasím, velmi často apod.), což sice může pomoci, ale není to dostatečné z hlediska potenciální odlišné interpretace jednotlivých kategorií škály. Alternativou může být tzv. *sebekotvící škála* (*self-anchoring scale*), kde si mají respondenti vybavit nějaké příklady, jako jsou konkrétní osoby či události, které by identifikovaly koncové body škály, a následně mezi tyto body vložit vlastní hodnocení předloženého jevu. Tento přístup však také není robustní při srovnávání výpovědí různých respondentů, neboť příklady různých respondentů se mohou vzájemně lišit. Navíc je tím zpravidla snížena i reliabilita výpovědí respondentů.

Při srovnávání odpovědí respondentů se někdy používají tzv. *zavedené kotvící otázky* (*designated anchors*), což jsou otázky, které se vztahují ke stejnému konceptu, který chceme měřit, a o kterých jsou výzkumníci přesvědčeni, že odpovědi respondentů na tyto otázky nejsou zatíženy heterogenitou v jejich interpretaci škály. Otázkou však zůstává, kde se takovéto zavedené kotvící otázky vzaly, na základě čeho můžeme věřit, že nejsou uvedenou heterogenitou zatíženy.

Výzkumníci někdy využívají porovnání odpovědi na jednotlivé položky s (váženým) průměrem odpovědí na zbylé položky měřící tentýž koncept, přičemž předpokládají, že (vážený) průměr není zatížen uváděnou heterogenitou, neboť odpovědi na některé otázky jsou pod a jiné zase nad „zlatým standardem“, a v průměru se tudíž vše anuluje. Tato úvaha je však vnitřně nekonzistentní, může docházet k systematickým chybám apod.

Velmi často je neporovnatelnost odpovědí respondentů, tj. heterogenita „chování“ respondentů při odpovídání na položky/otázky v dotaznících (*interpersonal incomparability, heterogeneity in reporting behavior*), označována jako *differential item functioning* (zkratka DIF), jenž má původ v literatuře k *teorii odpovědí na položku* (*item response theory*). V rámci této teorie řekneme, že otázka vykazuje DIF, pokud stejně schopní jedinci odpoví správně na danou otázku s odlišnou pravděpodobností. Problém může být často z velké části vysvětlen např. odlišným rasovým původem testovaných či jejich pohlavím (více např. Holland & Wainer, 1993). Deskriptivně lze zachytit DIF u jednotlivých otázek tak, že si zobrazíme graf *charakteristických křivek položky* (*item characteristic curves*) pro různé skupiny (např. dívky versus chlapci). Pokud položka nevykazuje DIF, jsou tyto charakteristické křivky podobné, vzájemně se překrývají. Pokud položka DIF vykazuje, mají charakteristické křivky odlišný tvar, např. jsou paralelně posunuty (*rovnoměrný DIF, uniform DIF*), či se vzájemně kříží, tj. pro nízké hodnoty parametru schopnosti testovaných je křivka jedné skupiny výrazně nad křivkou druhé skupiny, pro vysoké hodnoty

tohoto parametru je tomu naopak (*nerovnoměrný DIF, nonuniform DIF*). Kromě této deskriptivní metody existují i statistické testy ověřující, zdali je DIF přítomen. Vycházejí z využití logistické regrese, v níž je jako závislá proměnná skórovaná odpověď na položku 0 - chybně či 1 - správně (v případě binárně skórovaných odpovědí), a jako vysvětlující proměnné do modelu postupně vstupují skupinová dummy proměnná (např. 1 - dívky, 0 - chlapci), celkové skóre a interakce skupinové dummy proměnné a celkového skóre. Existence (rovnoměrného či nerovnoměrného) DIF je pak testována pomocí chí-kvadrát testu s dvěma stupni volnosti, přičemž jako hodnota testového kritéria je vzat rozdíl chí-kvadrát hodnoty z logistického modelu obsahující všechny tři jmenované proměnné, tj. celkový skór, skupinová dummy a interakce mezi nimi, a chí-kvadrát hodnoty z logistického modelu obsahující pouze celkový skór. Na základě např. tzv. *pročištění otázek* (*item purification*), tj. iterativního procesu eliminace otázek s DIF, se postupně získává množina otázek bez DIF (více např. Zumbo, 1999 a Magis et al., 2010).

Idea metody ukotvujících vinět je inspirována myšlenkou DIF - respondenti se stejnou skutečnou hodnotou měřené proměnné jako je jejich zdravotní stav hodnotí tuto proměnnou na předložené ordinální škále odlišně (analogicky DIF - testovaní se stejným parametrem schopnosti odpovídají na položky s jinou pravděpodobností správné odpovědi). Metoda ukotvujících vinět se stejně jako různé procedury k detekci DIF v rámci IRT či klasické teorie testů snaží identifikovat a změřit velikost DIF u jednotlivých položek/otázek. Podstata identifikace a redukce DIF u metody ukotvujících vinět a testových teorií však již velkou podobnost nevykazuje, metody se ubraly svým vlastním směrem. Přesto pochází jeden ze statistických modelů inspirujících vznik parametrického modelu metody ukotvujících vinět z oblasti IRT.

4 Statistické modely inspirující vznik parametrického modelu metody ukotvujících vinět

Při budování statistického modelu metody ukotvujících vinět vycházeli Tandon et al., 2003 z dvou již existujících statistických modelů, jež následně rozšířili tak, aby bylo možné identifikovat rozdílnost v užívání škály a rozdílnost ve skutečných hodnotách měřených proměnných. Prvním z těchto modelů je *ordered probit model* běžně využívaný ekonometry a dalšími vědci v oblasti sociálních věd. Druhým modelem je *partial credit model* využívaný v psychometrii při vyhodnocování didaktických testů jako zobecnění dichotomického Raschova modelu pro případ, kdy odpověď na otázku v testu lze skórovat více než dvěma hodnotami (chybně versus správně). Poznamenejme, že Raschovy modely tvoří základní kámen v teorii odpovědí na položku (*item response theory*). Oba tyto modely zachycují odpovědi respondentů/testovaných na ordinální škále. Modely jsou si podobné, jejich základní odlišnost spočívá ve funkční formě při mechanismu generování dat a v jejich přístupech modelování pravděpodobností: v *ordered probit modelu* se jedná o rozdíly v kumulativní distribuční funkci, v *partial credit modelu* se jedná o porovnání dvou sousedních kategorií. V případě *partial credit modelu* je při budování modelu zachycujícím rozdílnost v používání škál využit jeho tvar nahrazující parametr schopnosti testovaného pomocí charakteristik testovaných jako je jejich věk, pohlaví, vzdělání či země.

Pomocí ani jednoho z uvedených modelů však nemůžeme odlišit to, jak respondent interpretuje různé kategorie škály a jakou má skutečnou hodnotu proměnné, kterou chceme zpravidla vždy primárně zjistit. Oba uvedené modely jsou z tohoto důvodu rozšířeny o další hierarchickou úroveň zachycující hodnocení v ukotvené vinětě. Rozšířené verze těchto modelů jsou nazvány *hierarchical ordered probit model* (HOPIT) a *hierarchical partial credit model.* V současné praxi

se využívá parametrického HOPIT či *compound hierarchical ordered probit model* (CHOPIT), který je poprvé formálně popsán v King et al. (2004). CHOPIT model se skládá z dvou sad probitových rovnic (pro hodnocení vinět a hodnocení vlastní situace) s mezemi, které jsou pro obě sady rovnic totožné a zároveň umožňují zachytit rozdíly v používání škály v závislosti na respondentových charakteristikách. CHOPIT model je implementován např. v statistickém softwaru R (Wand, King, & Lau, 2011).

5 Závěrem

Metoda ukotvujících vinět našla široké využití v různých sociálních vědách. V pedagogice však existuje, pokud je autorce známo, pouze jedna publikace, v níž jsou pro korekci odpovědí na (sebe)hodnotící otázky využité ukotvené viněty. Jedná se o knihu Buckley a Schneider (2007), kde je mimo jiné analyzováno srovnání hodnocení školy rodiči žáků navštěvujících tradiční veřejnou školy a *charter schools* ve Washingtonu D. C. Rodiče měli hodnotit míru spolupráce mezi rodiči na jedné straně a ředitelem školy, učitelem jejich dítěte a ostatními rodiči na straně druhé. Zvolená škála byla A, ..., F, což je stupnice běžně využívaná na amerických školách, a tudíž ji rodiče velmi dobře znají. Hypotézou bylo, že rodiče žáků *charter schools* budou hodnotit školu pozitivněji, dívat se na ni „růžovými brýlemi“. Tato hypotéza se však nepotvrdila, rodiče těchto žáků byli ve srovnání s rodiči žáků na běžných školách mnohem kritičtější a náročnější.

Širší možnosti využití metody ukotvujících vinět v pedagogice jsou však nasnadě, neboť v mnoha výzkumných šetřeních se (sebe)hodnotící otázky využívají a problém s rozdílností využívání škály se může lišit nejen v závislosti na osobnostních a socioekonomických charakteristikách respondentů (věk, pohlaví, délka praxe, typ aprobace apod.), ale také na charakteristikách školy (typ školy, velikost školy, zaměření školy, velikost obce a země, v níž se škola nachází apod.). Autorka v současné době spolupracuje na dvou výzkumech, v nichž jsou zařazeny ukotvující viněty. Prvním z nich je výzkum týkající se kázně žáků na školách. Žáci a zároveň jejich učitelé hodnotili u náhodně vybrané poloviny žáků ze své třídy (žák mohl hodnotit i sám sebe) celkově patnáct kázeňských přestupků, jako je fyzické napadaní žáka, drzost vůči učiteli, experimentování s drogami, podvádění, záškoláctví atd. Ke každému z těchto patnácti přestupků byla zformulována ukotvující viněta a žáci a jejich učitelé hodnotili i příběhy týkající se daných přestupků u hypotetických žáků. Mimo to byly zjištěny i základní osobnostní a socioekonomické charakteristiky žáků, jejich rodičů a charakteristiky školy. Jako škála byla zvolena pětibodová škála 1,...,5, kde 1 označuje, že chování žáka je ukázněné (co se týká daného přestupku), a 5 označuje, že chování žáka je neukázněné (co se týká daného přestupku). Data sebraná v rámci tohoto výzkumu se v současné době zpracovávají. Druhý z uváděných výzkumů se týká různých zdravotních aspektů u žáků. Tento výzkum je inspirován rozsáhlými výzkumy v oblasti zdravotnictví u dospělé populace jako je např. *Survey of Health, Ageing and Retirement* (SHARE) a *Health and Retirement Study* (HRS).

Literatura

Buckley, J., & Schneider, M. (2007). *Charter schools: Hope or hype?* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Holland, P. W., & Wainer, H. (1993). *Differential item functioning*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Kapteyn, A., Smith, J. P. and van Soest, A. (2007). Vignettes and self-reports of work disability in the United States and the Netherlands. *American Economic Review*, *97*, 461–473.

King, G., Murray, C. J. L., Salomon, J. A., & Tandon, A. (2004). Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in survey research. *American Political Science Review*, *98*(1), 567-583.

Magis, D., Béland, S., Tuerlinckx, F., & de Boeck, P. (2010). A general framework and an R package for the detection of dichotomous differential item functioning . *Behavior Research Methods*, *42*(3), 847-862.

Mathers, C. D., & Douglas, R. M. (1998). Measuring progress in population health and well-being. In R. Eckersley (Eds.), *Measuring progress: is life getting better?* (pp. 125-155). Collingwood: CSIRO Publishing.

Murray, C. J. L. (1996) Epidemiology and morbidity transitions in India. In M. DasGupta, L. C. Chen, & T. N. Krishnan (Eds.), *Health, poverty and development in India*. Delhi: Oxford University Press.

Sen, A. (2002). Health: Perception versus Observation. *British Medical Journal,* 324 (April 13), 860–61.

Tandon, A., Murray, C. J. L., Salomon, J. A., & King, G. (2003). Statistical models for enhancing cross-population comparability in Health systems performance assessment. In C. J. L. Murray & D. B. Evans (Eds.), *Health Systems Performance Assessment* (pp. 727-741). Geneva: World Health Organization.

Voňková, H., & Hullegie, P. (2011). Is the anchoring vignettes method sensitive to the domain and choice of the vignette? *Journal of the Royal Statistical Society.* Series A, *174*(3), 597-620.

Voňková, H. (2011). *The use of subjective survey data: Anchoring vignettes and stated preference methods* (Disertační práce). Tilburg: Tilburg University, CentER. Dostupné z http://www.tilburguniversity.edu/research/institutes-and-research-groups/center/graduate-school/thesis/vonkova.html

Voňková, H. (2012). Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice. *Orbis Scholae*, *6*(1), 27-40.

Wand, J., King, G., & Lau, O. (2011). Anchors: Software for Anchoring Vignette Data. *Journal of Statistical* Software, *42*(3), 1-25.

Zumbo, B. D. (1999). *A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF)*. Kanada, Ottawa: Directorate of Human Resources Research and Evaluation National Defense Headquarters . Dostupné z http://www.educ.ubc.ca/faculty/zumbo/DIF/handbook.pdf

Kontakt

PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D.
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta UK
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
hana.vonkova@pedf.cuni.cz

Prezentace a pilotáž finální verze posuzovacího nástroje vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka

Presentation and pilot study of a current version of an observation instrument of selected components and characteristic of foreign language teaching quality

Pavel Zlatníček, Karolína Pešková

Anotace: Článek představuje výzkum vybraných komponent a charakteristik kvality výuky: (a) motivování, (b) podpůrné učební klima, (c) práce s časem, (d) orientace na cíle, (e) učitelův projev. Jsou zde představeny cíle výzkumu v oblasti kvality výuky cizího jazyka, finální verze nástroje pro posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka a výsledky pilotáže posuzovacího nástroje.

Klíčová slova: kvalita výuky, kvalita výuky cizího jazyka, komponenty a charakteristiky kvality výuky, posuzovací nástroj kvality výuky

Abstract: This article deals with the research of selected components and characteristics of teaching quality (a) motivation, (b) a supportive classroom climate, (c) time management, (d) goal-orientation, (e) teacher's performance. In the article are introduced the aims of research in area of foreign language teaching quality, current version of an observation instrument of selected components and characteristic of foreign language teaching and results of a pilot study.

Keywords: teaching quality, foreign language teaching quality, components and characteristic of teaching quality, observation instrument of teaching quality

1 Úvod

Kvalita výuky ve smyslu vědeckého konstruktu, kolem něhož by bylo možno rozvinout empirický výzkum, není v České republice dosud hlouběji rozpracována. Chybí zejména systematický výzkum kvality napříč kurikulem školního vzdělávání, který by zohledňoval odlišnosti vyplývající ze specifické povahy učiva v různých vyučovacích předmětech.

Z přehledu výzkumů v oblasti kvality výuky v různých oborech vzdělávání, který jsme vypracovali v jiné publikaci (Zlatníček et al., 2010b, s. 33), vyplývá, že výzkum různých aspektů kvality výuky je doménou především přírodovědných (matematika, fyzika) a méně již jazykových nebo společenskovědních a estetických předmětů.

Pro náš výzkum, který zpracovává v rámci své disertační práce první autor tohoto textu, to znamená jistá úskalí, neboť se jedná o oblast, která není zdaleka tak dobře výzkumně pokryta ani v zahraničním, tím spíše v českém prostředí. V zahraničí byla v rámci výzkumu kvality výuky cizího jazyka významným přínosem videostudie DESI (Klieme et al., 2008), která je v oblasti tohoto oborově specifického výzkumu prozatím ojedinělá. V českém prostředí není doposud výzkum kvality výuky cizích jazyků dostatečně pokryt.

Předkládaný text navazuje na dřívější práce prvního autora textu věnované vymezování a posuzování kvality výuky (se zaměřením na kvalitu výuky cizího jazyka)[1], prezentuje vývoj posuzovacího nástroje a problémy s tím spojené. Popisovaný nástroj, který bude využit mj. při analýze videozáznamu 28 hodin výuky německého jazyka[2], a může být v budoucnu používán při přípravě začínajících učitelů cizího jazyka či při hospitacích v hodinách učitelů cizího jazyka, umožňuje posouzení kvality výuky cizího jazyka z hlediska následujících vybraných oborově obecných a specifických komponent a charakteristik kvality výuky: (a) *motivování,* (b) *podpůrné klima učení,* (c) *práce s časem,* (d) *orientace na cíle výuky,* (e) *učitelův projev*.

Je třeba zdůraznit, že vytvořený nástroj se primárně orientuje na vyučování (tj. působení učitele – sem řadíme komponenty a charakteristiky *práce s časem*, *orientace na cíle výuky* a *učitelův projev*), současně ale zahrnuje některé výukové interakce učitel-žák (sem řadíme komponenty a charakteristiky *motivování*, *podpůrné učební klima*).

2 Kvalita výuky

Pro snadnější pochopení významu pojmu kvalita výuky uvádíme v této kapitole dvě definice, které tento pojem charakterizují nejvýstižněji. První definicí navazujeme na již citované autory Chvála a Starého (2009, s. 64), kteří charakterizovali kvalitu výuky s odkazem na Průchu (1996) jako „žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce výukového procesu, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena“. Druhá definice, ze které pro potřebu našeho výzkumu a vývoje našeho vlastního posuzovacího nástroje vycházíme a je nám nejbližší, je od Helmkeho (2003, s. 41), který nahlíží na kvalitu výuky z hlediska komponent a charakteristik, které jsou relevantní pro hodnocení kvality výuky. Krátkým popisem těchto komponent a charakteristik a jejich rozdělením na oborově obecné a oborově specifické se v textu budeme zabývat dále.

2.1 Oborově obecné a oborově specifické komponenty a charakteristiky

Oborově obecné komponenty a charakteristiky kvalitní výuky jsou koncipovány v modelech kvality výuky (Helmke, 2009; Meyer, 2004; Brophy, 2000) jako „obor přesahující“. Podrobnému popisu těchto komponent a charakteristik jsme se věnovali již na jiném místě (Zlatníček, 2011a; Zlatníček & Pešková, 2012). Jako problematická se u zmíněných „obor přesahujících“ komponent a charakteristik ukazuje skutečnost, že některé autory vymezené komponenty a charakteristiky jako oborově obecné (např. jasnost, strukturovanost) mohou nabývat současně povahy oborově specifické (např. strukturovanost z pohledu výuky cizího jazyka). Zdůrazní se jiné aspekty, než kdybychom na strukturovanost nahlíželi z obecné perspektivy.

Vzhledem ke skutečnosti, že výuka v rámci jakéhokoliv oboru vykazuje současně jak komponenty a charakteristiky *oborově obecné*, tak komponenty a charakteristiky *oborově specifické*, domníváme se, že je třeba tuto skutečnost při tvorbě posuzovacího nástroje kvality výuky v oborech školního vzdělávání zohlednit. Pokud jde o oborově specifické komponenty/charakteristiky, kritéria a indikátory kvality výuky, ty lze nalézt v publikacích z

[1] Navazuje na předchozí práce prvního autora tohoto textu (Zlatníček, 2011a; Zlatníček, 2011b; Zlatníček, 2011c; Zlatníček, 2011d; Zlatníček et al., 2010a; Zlatníček et al., 2010b; Zlatníček, 2010c).

[2] Videozáznamy hodin výuky německého jazyka byly pořízeny v rámci IVŠV videostudie, která proběhla na jaře 2012 na náhodně vybraných školách v Jihomoravském kraji.

provenience oborových didaktik. Didaktiky jednotlivých oborů se výrazně odlišují v míře rozpracování této problematiky. Zatímco v didaktikách matematického a přírodovědného vzdělávání je tato problematika rozpracována velmi detailně, v oblasti jazykového (vč. cizojazyčného) vzdělávání, je situace o něco méně příznivá. Významným příspěvkem v oblasti oborově specifických komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka, které byly inspirací i při vzniku našeho posuzovacího nástroje, jsou práce Browna (2005), Elsnerové a Gießlera (2010) a Fritze a Faistauerové (2008).

3 Cíle výzkumu

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo sestavit na základě rešerše empirických výzkumů v českém (Žák, 2006) a zahraničním (Helmke et al., 2007; Klieme et al., 2008; Seidel et al., 2003) prostředí posuzovací nástroj kvality výuky cizího jazyka, který se bude vztahovat oborově obecným komponentám a charakteristikám kvalitní výuky cizího jazyka jako je (a) *motivování,* (b) *podpůrné učební klima,* (c) *práce s časem,* (d) *orientace na cíle výuky* a oborově specifické komponentě a charakteristice: *učitelovu projevu*. Podrobnému popisu zmíněných vybraných oborově obecných a oborově specifických komponent a charakteristik jsme se věnovali na jiném místě (Zlatníček, 2011a; Zlatníček & Pešková, 2012).

Podcílem byla pilotáž navrženého nástroje na vybraném vzorku čtyř hodin výuky cizího jazyka, což představuje přibližné jednu desetinu souboru hodin, které budou analyzovány v rámci hlavního šetření.

4 Posuzovací nástroj

Při hledání vhodného nástroje pro pozorování výuky ve vytyčených oblastech kvality výuky se vycházelo ze zkušeností Helmkeho (2009), Kliemeho et al. (2008) a Hugenerové (2006). Uvedení autoři doporučují pro posuzování kvality výuky využívat pozorovací nástroje s ratingovým systémem. Pomocí takových systémů posuzují obvykle dva na sobě nezávislí pozorovatelé jednoznačnost konkrétních komponent a charakteristik kvality ve výuce (např. jasnost). Podle Kliemeho et al. (2008) a Helmkeho et al. (2007) by měly být ratingy aplikovány především na celé vyučovací jednotky. Jedná se tedy o tzv. holistické či globální posuzování. Stejně tomu je tak i v případě našeho posuzovacího nástroje.

4. 1 Škála a slovní vymezení hodnot indikátorů na škále

Škála předkládaného posuzovacího nástroje a její kvantifikace (tabulka 1) vychází z prací Kliemeho et al. (2008), Helmkeho et al. (2007), Seidelové et al. (2003) a Žáka (2006). Stejně jako u uvedených posuzovacích nástrojů, tak i v našem nástroji jsou posuzovatelé při posuzování kvality výuky nuceni rozhodnout se buď pro kladné hodnocení (pro stupně +, ++), negativní hodnocení (pro stupně -, --), nebo pro možnost N[3].

Tabulka 1: Škála a její kvantifikace

++	+	-	--	N

[3] V našem posuzovacím nástroji chápeme možnost N u některých indikátorů, jako *nelze zaškrtnout* (v případě, že je míra daného indikátoru na škále dostatečně vymezená a posuzovatel je nucen rozhodnout se jen mezi kladnými ++, + a negativními hodnotami --, -) a u některých indikátorů, jako *nelze posoudit* (v případě, že posuzovatel míru daného indikátor u ve výuce při posuzování nezaznamenal).

4	3	2	1	0

Každá hodnota indikátoru dané komponenty a charakteristiky, z nichž se posuzovací nástroj skládá, je na škále slovně vymezena. Názorný příklad slovního vymezení hodnot konkrétního indikátoru v předkládaném posuzovacím nástroji je uveden v tabulce 2.

Tabulka 2: Slovní vymezení hodnot indikátoru na škále – příklad

1.2 Zájem žáků o dění ve výuce	
++	Všichni žáci se zajímají o dění ve výuce (spolupracují, často a spontánně se hlásí o slovo).
+	Většina žáků se zajímá o dění ve výuce (spolupracují, často a spontánně se hlásí o slovo).
-	Jen málo žáků se zajímá o dění ve výuce, zbytek působí znuděně či bez zájmu.
--	Skoro všichni nebo všichni žáci se o dění ve výuce nezajímají nebo působí znuděně (malá spolupráce s učitelem, nízká spontaneita).

V textu dále popíšeme finální verzi posuzovacího nástroje kvality výuky cizího jazyka a úskalí, na která jsme během vývoje narazili, a výsledky pilotáže finální verze.

4.2 Finální verze posuzovacího nástroje vybraných charakteristik kvality výuky cizího jazyka

Finální verze posuzovacího nástroje kvality výuky cizího jazyka, která je prezentována v rámci tohoto článku, se vztahuje na celou vyučovací jednotku a skládá se z následujících vybraných oborově obecných komponent a charakteristik: (a) *motivování*; (b) *podpůrné učební klima*, (c) *práce s časem*, (d) *orientace na cíle*, a oborově specifické komponenty a charakteristiky *učitelův projev*. Každá ze zmíněných komponent a charakteristik kvalitní výuky cizího jazyka je reprezentována konkrétními indikátory (tabulka 3).

Zmíněné komponenty a charakteristiky kvality výuky, vycházející ze zahraničních a domácích empirických výzkumů, jsou inspirovány oborově obecnými a oborově specifickými komponentami a charakteristikami kvality výuky. Kritéria jejich výběru pro náš výzkum byla: (a) ve výuce jsou posuzovatelné; b) z hlediska kvality výuky cizího jazyka jsou považovány za důležité (Klieme et al., 2008).

Prezentovaná finální verze se od dříve představené verze (Zlatníček, 2011c) liší v následujících aspektech:

(a) V komponentě *podpůrné učební klima* chybí indikátor *humor*. Během pilotáže předešlých verzí jsme totiž na základě měření inter-rater reliability v případě zmíněného indikátoru zjistili, že tento indikátor je s ohledem na subjektivní posuzování velice problematický. Především proto, že posuzovatelé nebyli s to se často shodnout v tom, zda je humor učitele upřímný a zda byl humor učitele v pozorovaných hodinách vtipný i pro posuzovatele.

(b) Oborově specifická komponenta *učitelův projev* se ve finální verzi posuzovacího nástroje týká pouze projevu učitele v cizím jazyce. Zastáváme totiž názor, že pokud chceme posuzovat kvalitu cizího jazyka, měla by se kvalitní výuka vyznačovat mj. tím, že se v ní mluví především v cizím jazyce – učitele vnímáme jako vzor (model) a iniciátora komunikace

v cizojazyčné výuce. Na to upozorňuje i autorská dvojice Helmke & Schrader (2006, s. 6) s odkazem na studii DESI s tím, že výsledky žáků ve výuce cizího jazyka, kde se mluví častěji v mateřském jazyce, jsou dle výsledků zmíněné studie podstatně horší, než u těch žáků, kteří se účastní výuky, kde se mluví cizím jazykem často. Ve finální verzi posuzovacího nástroje je tato komponenta reprezentována následujícími indikátory: (a) *obsahová jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (koherence),* (b) *odborná jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (korektnost),* (c) *výstižnost učitelova projevu při komunikaci s žáky,* (d) *výslovnost,* (e) *slovní zásoba,* (f) *gramatická správnost,* (g) *specifické vyjadřovací návyky*.

Tabulka 3: Finální verze posuzovacího nástroje

Komponenty a charakteristiky	Indikátory	
1. Motivování	1.1 Učitelův zájem o předmět	
	1.2 Zájem žáků o dění ve výuce	
	1.3 Využití zájmu žáků	
	1.4 Návaznost výuky na praxi, život	
	1.5 Povzbuzování žáků k aktivnímu zapojení se ve výuce	
	1.6 Poukázání ve výuce na souvislosti němčiny s jinými cizími jazyky (vícejazyčnost)	
2. Podpůrné učební klima	2.1 Učitelovo chování k žákům (zájem, srdečnost, vřelost)	
	2.2 Učitelův přístup k chybám žáků	
	2.3 Přístup k chybám ze strany žáků	
	2.4 Příležitost žáků k vyjadřování se během výuky	
	2.5 Navozování příjemné učební atmosféry	
3. Práce s časem	3.1 Využití času pro vyučovaný předmět[4]	
	3.2 Časový management[5]	
	3.3 Nerušená výuka[6]	
4. Orientace na cíle výuky	4.1 Oznámení cílů na začátku hodiny	
	4.2 Navázání na cíle v průběhu hodiny	
	4.3 Shrnutí cílů jednotlivých fází hodiny	
	4.4 Shrnutí obsahu hodiny na konci výuky s ohledem na vytyčené cíle.	
5. Učitelův projev	5.1 Jasnost	5.2.1 Obsahová jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (koherence)[7]

[4] Pod indikátorem *využití času pro předmět* rozumíme, do jaké míry se věnoval výuce předmětu a ne jiným aktivitám (např. zdlouhavé vyplňování třídní knihy, odbočování od probíraného tématu)

[5] Pod indikátorem *management času* rozumíme míru časové neplánovanosti aktivit ve výuce (např. hektický průběh aktivit či přerušení jednotlivých aktivit vinou nedostatečného času).

[6] Pod indikátorem *nerušená výuka* chápeme míru narušování výuky žáky a z toho plynoucí ztráty času s disciplinárními zásahy učitele.

		5.1.2 Odborná jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (korektnost)[8]
		5.1.3 Výstižnost učitelova projevu při komunikaci s žáky[9]
	5.2 Výslovnost	
	5.3 Slovní zásoba[10]	
	5.4 Gramatická správnost	
	5.5 Specifické vyjadřovací návyky[11]	

4.4 Pilotáž finální verze posuzovacího nástroje

V rámci pilotáže finální verze nástroje pro posuzování kvality výuky cizího jazyka jsme posuzovali videozáznamy čtyř hodin výuky němčiny. To představuje přibližně jednu desetinu souboru hodin, které budou analyzovány v rámci hlavního šetření. Je třeba podotknout, že posuzovatelé byli dva studenti doktorského studia z Katedry německého jazyka a literatury a byli zaškolováni na vědecko-výzkumném pracovišti Pedagogické fakulty v Brně v Institutu výzkumu školního vzdělávání[12] souběžně s vývojem posuzovacího nástroje.

Pro ověření spolehlivosti pozorovacího nástroje výuky cizího jazyka byla zjišťována: (a) míra absolutní shody (jde o situace, kdy oba posuzovatelé označili shodnou hodnotu daného indikátoru na stupnici); (b) pro zjištění míry inter-rater-reliability, tzn. shody mezi jednotlivými posuzovateli, byl použit program Statistica 10, ve kterém jsme z hodnot naměřených indikátorů vypočítali koeficient Cohenova Kappa (tabulka 4). V rámci pilotáže finální verze posuzovacího nástroje byly dvěma na sobě nezávislými pozorovateli posuzovány čtyři hodiny videomateriálu výuky cizího jazyka. Posuzovány byly vždy celé výukové jednotky.

Odborná literatura (Bortz & Döring, 2002, s. 277) považuje za přijatelnou hodnotu Cohenovy Kappy vyšší než 0,70. Shrneme-li výsledky pilotáže (tabulka 4), splnila doposud konečná varianta pozorovacího nástroje požadavky na inter-rater reliabilitu u všech pozorování.

---

[7] Pod indikátorem *obsahová jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (koherence)* rozumíme to, do jaké míry jsou učitelovy výklady učiva v cizím jazyce z hlediska obsahu vždy jasně členěné, strukturované, a tím i srozumitelné.

[8] Pod indikátorem *odborná jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (korektnost)* rozumíme to, do jaké míry byly učitelovy výklady učiva v cizím jazyce správné z hlediska oboru, který vyučuje.

[9] Pod indikátorem *výstižnost učitelova projevu při komunikaci s žáky* rozumíme to, do jaké míry je učitel během hodiny schopen při komunikaci s žáky (např. zadávání úkolů, vysvětlování aktivit) vyjádřit v cizím jazyce vše podstatné bez pomáhání si mateřským jazykem.

[10] Pod indikátorem *slovní zásoba* rozumíme míru jistoty učitele v jeho slovní zásobě v cizím jazyce (při jeho projevu v cizím jazyce).

[11] Pod tímto indikátorem rozumíme: (a) nejasné a nejisté výrazy (*snad, řekl bych, do jisté míry, atd.*), (b) přerušování plynulosti výuky nepodstatnými komentáři, (c) prostředky s nulovým jazykovým významem (parazitní výrazy) jako *ehm, no, ok, hm, že?* aj.

[12] Institut výzkumu školního vzdělávání (IVŠV) je vědecko-výzkumným pracovištěm Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a má s výzkumem kvality výuky v rámci videostudie značné zkušenosti. V letech 2007-2011 probíhal pod záštitou tohoto pracoviště projekt CPV videostudií realizovaný na 1. a 2. stupni ZŠ na náhodně vybraných školách (videostudie fyziky, videostudie 1. stupně, videostudie anglického jazyka).

Tabulka 4: Výsledky pilotáže finální verze posuzovacího nástroje

Hodina	Absolutní shoda (%) mezi posuzovateli (1) a (2)	Cohenova Kappa posuzovatel (1) a (2)
Zkušební A	92	0,848
Zkušební B	92	0,899
Zkušební C	92	0,949
Zkušební D	96	0,949

5 Závěr

Cílem tohoto textu bylo nastínit cíle našeho výzkumu a představit finální verzi nástroje pro posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka. Mezi vybrané oborově obecné komponenty a charakteristiky patří: (a) *motivování,* (b) *podpůrné učební klima,* (c) *práce s časem,* (d) *orientace na cíle výuky* a mezi oborově specifické komponenty a charakteristiky: *učitelův projev*. Každá z těchto komponent a charakteristik je v nástroji reprezentována posuzovatelnými indikátory.

Shrneme-li výsledky poslední pilotáže (tabulka 4), splnila finální varianta posuzovacího nástroje požadavky na inter-rater reliabilitu u všech posuzovaných hodin a ve srovnání s předešlou verzí, která byla prezentována ve *Sborníku příspěvků z 19. výročí konference České asociace pedagogického výzkumu* (Zlatníček, 2011c), byla mnohem spolehlivější.

Navržený nástroj pro posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky nepokrývá všechny komponenty a charakteristiky, jedná se jen o část jejich širokého spektra. Důvody, které nás k tomu vedly, popisujeme v kapitole 4.2.

Je tím vytvořen zároveň prostor pro jiné výzkumníky, aby na náš přístup navázali a případně ho rozšířili, např. tak, že rozšíří roli žáka v indikátorech komponent a charakteristik kvality výuky nebo rozšíří náš posuzovací nástroj o další oborově obecné či oborově specifické komponenty a charakteristiky.

Literatura

Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Brophy, J. (2010).Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt? In G. Eikenbusch & H. W. Heymann, *Was wissen wir über guten Unterricht?* (pp. 77–104). Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag.

Brown, D. H. (2005) English Language Teaching in the post Method Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment. In C. J. Richards & W. A. Renandya, *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice* (pp. 9–18). Cambridge: Cambridge University Press.

Elsner, D., & Gießler, R. (2010). Quality Teaching: Kriterien zur Planung und Beurteilung „guten Unterrichts“ – Beispiel Wortschatzarbeit. In K.-O. Bauer & N. Logemann, *Unterrichtsqualität und Fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen.* Berlin: Waxman.

Fritz, T., & Faistauer, R. (2008). Prinzipien eines Sprachunterrichts. In E. Bogenreiter-Feigl. *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung* (pp. 125–133). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessen.* Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

Helmke, A. & Schrader, F-W. (2006). Was ist guter Unterricht? Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. *Schulmagazin, 510*(9), 5–12.

Helmke, A., et al. (2007). *Der Ratingbogen der DESI-Videostudie.* Dostupné z http://www.uni-landau.de/helmke/download/index_buch.php

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalisierung. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze: Klett Verlag.

Hugener, I. (2006) Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In K. Rakoczy & Ch. Pauli, *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"* (pp. 45–54). Frankfurt am Main: GFPF/DIPF.

Chvál, M., & Starý, K. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková & K. Vlčková et al., *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (pp. 64–74). Brno: Paido.

Klieme, E. et al. (2008) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.

Průcha, J. *Pedagogická evaluace.* Brno: Masarykova univerzita, 1996.

Seidel, T., Schulmeiß, I. & Meyer, L. (2003). Vermischung von Lern- und Leistungssituationen. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit, & M. Lehrke *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht"* (pp. 229–238). Kiel: IPN.

Žák, V. (2006). *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky* (Disertační práce). Praha: Karlova Universita.

Zlatníček, P., & Pešková, K. (2012, v tisku) Vývoj nástroje pro posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky: aplikace v oblasti cizího jazyka. *Orbis scholae, 6*(3).

Zlatníček, P. (2011a). Kvalita výuky cizích jazyků – od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji. In T. Janík, P. Najvar & M. Kubiatko et al. *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (pp. 115–130). Brno: Paido.

Zlatníček, P. (2011b). Qualität des Fremdsprachenunterrichts – Präsentation des neuen Beobachtungsinstruments. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, 1/2, 105–113.

Zlatníček, P. (2011c). Kvalita ve výuce cizího jazyka – vývoj a pilotáž pozorovacího nástroje. In T. Janík, P. Knecht & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design pedagogického výzkumu: sborník příspěvků z 19. výročí konference České asociace pedagogického výzkumu.* Brno: Masarykova univerzita.

Zlatníček, P. (2011d) Kvalita vyučování cizího jazyka: vznik a vývoj pozorovacího nástroje. In V. Janíková, M. Píšová & S. Hanušová et al. *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků* (pp. 141–149). Brno: Masarykova univerzita.

Zlatníček, P., Ducháčková, G., Knecht, P., Najvar, P., & Janík, T. (2010a). Kvalita ve vzdělávání: vymezení a systematizace pojmů. In T. Janík, P. Knecht & P. Najvar, et al. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 13–32). Brno: Paido.

Zlatníček, P., Ducháčková, G., & Janík, T. (2010b). Kvalita výuky v oborech školního vzdělávání. In T. Janík, P. Knecht & P. Najvar, et al. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 33–42). Brno: Paido.

Zlatníček, P. (2010c). Kvalita výuky cizího jazyka. In V. Janíková, M. Píšová & S. Hanušová et al. *Cizí jazyky ve výzkumu* (pp. 111–124). Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt

Mgr. Pavel Zlatníček
Pedagogická fakulta MU
Katedra německého jazyka a literatury
Poříčí 9
603 00 Brno
goldschmidchen@seznam.cz

Mgr. Karolína Pešková
Pedagogická fakulta MU
Institut výzkumu školního vzdělávání
Poříčí 538/31
Staré Brno, Brno
peskova@ped.muni.cz

Sekce 2: Kvalita učitele a učitelského vzdělávání

- -

Výskum vedomostí, postojov a očakávaní učiteľov orientovaný na ich evalváciu a autoevalváciu[1]

Research into Knowledge, Attitudes, and Expectations of Teachers Focused on Their Evaluation and Auto-Evaluation[2]

Simoneta Babiaková

Abstrakt: Evalvácia a autoevalvácia školy sa považuje vo väčšine vyspelých krajín za jednu z podmienok jej efektívneho fungovania. Jej hlavným cieľom je hodnotenie vstupov, procesov a výstupov edukácie s cieľom hľadať cesty k ich vyššej kvalite. Existuje dostatok prameňov a zdrojov týkajúcich sa tejto problematiky. Na Slovensku však absentuje výskum orientovaný na evalváciu a autoevalváciu učiteľa. Príspevok je venovaný teoretickým a metodologickým východiskám a cieľom výskumu *Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy* realizovaného v rámci projektu VEGA 1/0543/12. Cieľom výskumného projektu je skúmať stav vedomostí, postojov a ochoty učiteľov základnej školy v oblasti evalvácie a autoevalvácie. Výstupom realizovaného výskumu bude tvorba vzdelávacieho programu rozvoja evalvačných spôsobilostí učiteľa a návrh modelu autoevalvácie učiteľa ako subsystému evalvácie školy. Hlavný význam výskumu spočíva v možnosti empiricky reflektovať vedomosti, postoje a ochotu učiteľov v oblasti autoevalvácie, ktorá je východiskom ich profesijného rozvoja. Výsledky výskumu bude možné využiť v procesoch tvorby vzdelávacích systémov s ohľadom na potreby jednotlivca, školy, regiónu i celej spoločnosti.

Kľúčové slová: autoevalvácia učiteľa, výskum vedomostí, postojov a ochoty učiteľov, autoevalvačné spôsobilosti učiteľa, model autoevalvácie učiteľa

Abstract: In most of the highly-developed countries, evaluation and autoevaluation of schools is seen as one of the requirement for their effective functioning. Its primary objective is to assess the inputs, processes, and the outputs of education in order to find new ways to improve their quality. There are plenty of sources and resources related to this topic. In Slovakia though, we lack a research focused on evaluation and autoevaluation of teachers. The paper deals with the theoretical and methodological resources and objectives of the research titled *Autoevaluation of Teachers as a Part of the School Autoevaluation* performed under the VEGA 1/0543/12 project. The research project objective is to look into the state of

[1] Príspevok je výstupom riešenia projektu KEGA č. 009 UMB-4/2011 s názvom *Tvorba východísk pre konštrukciu nového kultúrneho modelu školy* a VEGA 1/0543/12 s názvom *Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy.*

[2] The paper is an output of KEGA project No. 009 UMB-4/2011 titled *Creating Resources for the Formation of the New Cultural Model of School* and the VEGA 1/0543/12 project titled *Autoevaluation of Teachers as a Part of the School Autoevaluation.*

knowledge, attitudes and readiness of the primary education teachers within the area of evaluation and autoevaluation. As the output of the performed research we shall put together an education program for the development of teacher's autoevaluation capabilities and a draft model of teachers' autoevaluation as a sub-system to the evaluation of school. The most important aspect of the research lies within the possibility to empirically reflect the knowledge, attitudes, and readiness of teachers in the area of auto-evaluation that acts as the basis of their professional development. The research outcomes can be used during the processes of forming the education systems with respect to the individual, school, region, as well as the society as a whole.

Keywords: autoevaluation of teacher, the research into knowledge, attitudes and expectations, autoevaulation competence of teacher, model of autoevaluation

1 Úvod

Na základe výstupov z autoevalvácie školy môžu pedagogickí zamestnanci sami rozhodovať o jej ďalšom rozvoji. Z hľadiska toho, s akým zámerom sa hodnotiace procesy v škole realizujú, rozlišujú Mac Beath a McGlyn (2002) autoevalváciu realizovanú učiteľmi, žiakmi alebo vedením školy. Na Slovensku je problematika autoevalvácie relatívne novou záležitosťou a absentuje výskum orientovaný na autoevalváciu učiteľa.

Od deväťdesiatich rokov minulého storočia sa v našej aj medzinárodnej pedagogickej verejnosti a vedeckých pedagogických kruhoch diskutuje a polemizuje o odborných profesijných kompetenciách učiteľa – profesionála. Vo väčšine krajín, ale aj na Slovensku sa kompetenčný profil učiteľa stal východiskom pre návrh profesijného štandardu. Profesijné činnosti, ktoré tento kompetenčný profil tvoria, sú zamerané na žiaka, edukačný proces a na učiteľa samého. V každom doposiaľ vytvorenom súbore učiteľských kompetencií je oblasť venovaná sebarozvoju učiteľa, ktorá zahŕňa spôsobilosti vyžadujúce kritickú reflexiu, evalváciu vlastnej pedagogickej práce s cieľom zlepšiť ju a profesijne rásť (Pollard, A. & Tann, S. 1987; Grimmett, P. P. & Ericson, G. L. 1988; Kyriacou, C., 2004; Švec, V., 1998, Spilková, V., 1999; Helus, Z., 1999; Westera, W., 2001; Weinert, F. E., 2001; Kasáčová, B. & Kosová, B., 2006; atd.). Aj z hľadiska filozofie výchovy, platí a vždy bude platiť, že: „... byť učiteľom nie je iba profesia, ale reflektovaný stav bytia človeka v role učiteľa, uvedomovanie si vnútorného povolania k zodpovednosti za druhého a za svet.“ (Lukášová, H., 2003; Kosová, B., 2009). Táto idea predurčuje učiteľa k tomu, aby v dynamike svojho pedagogického pôsobenia nezostal stagnovať, ale profesijne rástol a rozvíjal svoje spôsobilosti.

2 Súčasný stav v oblasti autoevalvácie slovenského učiteľa

V meniacich sa podmienkach škôl, kedy sa dôraz kladie najmä na merateľné výsledky a výstupy edukácie, ktoré nepostihujú to, čo je vo výchove najpodstatnejšie, čo robí edukačný proces a edukačné prostredie osobitým a jedinečným, sa školy spoliehajú skôr na externú evalváciu. Zameriavajú sa tak najmä na hodnotenie a interpretáciu edukačných výsledkov žiakov, na ich percentuálnu úspešnosť pri prijímaní na stredné školy a úspechy v národných a medzinárodných súťažiach. Evalvácia slovenských škôl je vyvolaná skôr potrebami externého prostredia – na centrálnej úrovni prostredníctvom štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI) a na regionálnej úrovni prostredníctvom zriaďovateľa. Kaščák, O. a Pupala, B. (2010, s. 13–14) upozorňujú na to, že v súčasnosti diskurz o kvalite školy určujú skôr technici merania kvality. Dôležitý je výsledok, výkon žiakov a menej sa pritom prihliada na proces.

Hodnoteniu edukačného procesu, jeho podmienkam, príprave a priebehu sa učitelia venujú len sporadicky. O edukačné stratégie a koncepcie učiteľa sa nikto nezaujíma. Učitelia a ich mimoriadne spôsobilosti sa pri evalvácii školy ocitajú na okraji pozornosti a tak pedagogickí zamestnanci nie sú motivovaní a nepociťujú potrebu reflektovať vlastné myšlienky, hodnoty, postupy, teórie, praktické edukačné rozhodnutia a činy. Navyše ani pri odmeňovaní učiteľa formou osobného príplatku nie je zväčša kvalita jeho výučby dôležitým kritériom hodnotenia. Osobné príplatky majú slovenskí učitelia veľmi nízke, alebo žiadne. Väčšinou nimi riaditelia nemotivujú učiteľov za mimoriadne pedagogické spôsobilosti, ale za vykonávanie práce nad rámec pracovných povinností (napr. za získavanie finančných prostriedkov z eurofondov). Položili sme si otázku, čo je príčinou tohto stavu a pokúsili sme sa hľadať odpoveď z pohľadu odbornej i osobnostnej dimenzie učiteľskej profesie (Kasáčová, B., 2002).

Z hľadiska *odbornej dimenzie* učiteľskej profesie, budeme uvažovať o tom, ako sa v jej jednotlivých etapách vyvíja profesionalita učiteľa a jeho pedagogické spôsobilosti. Ch. Kyracou (2004, s. 23) člení základné pedagogické spôsobilosti podľa činností učiteľa a za kritérium úspešnej a efektívnej výučby považuje dosahovanie didaktických cieľov a disponovanie učiteľa nasledovnými spôsobilosťami: plánovanie a príprava, realizácia vyučovacej jednotky, riadenie vyučovacej jednotky, klíma triedy, disciplína, hodnotenie prospechu žiakov, reflexia vlastnej práce a evalvácia (sebahodnotenie). Aj V. Švec (1999,s.34-36) zaraďuje popri psychopedagogickej, komunikačnej, diagnostickej, osobnostnej kompetencii aj kompetenciu rozvíjajúcu. Už v pregraduálnej príprave sa kladie na rozvoj sebareflexie a projektovanie ďalšieho rozvoja budúcich učiteľov veľký dôraz (Filová, H. & Horká, H., 2005; Balcarová, A., 2005; Doušková, A. et al., 2008 a iní). Pri uvádzaní začínajúceho učiteľa do praxe (v období jeho adaptácie) mu uvádzajúci pedagogický zamestnanec dáva autentickú spätnú väzbu a spoločne sa zaoberajú učiteľovou sebareflexiou. Adaptačné vzdelávanie sa uskutočňuje podľa vzdelávacieho programu adaptačného vzdelávania vypracovaného zamestnávateľom podľa rámcového programu adaptačného vzdelávania, ktorý vydá ministerstvo (zákon 317/2009 Z.z. § 36 ods.2). Po ukončení adaptačného procesu sa akoby predpokladá, že sebareflexia je výsostne učiteľova záležitosť. Následne vstupuje učiteľ do sebaregulačnej etapy svojej profesijnej dráhy (Kolláriková, Z., 1993), v ktorej sa v rámci hodnotiaceho a kontrolného systému školy niekde pravidelne, inde sporadicky stretáva s pedagogickou hospitáciou. Hospitácia je vnímaná najmä ako hodnotenie edukačného procesu (Nutilová, J. & Miňová, M., 2003) a funkcie hodnotenia z hľadiska učiteľovho sebapoznávania a sebarozvoja sú podceňované. V sebaregulačnej etape profesijnej dráhy učiteľa sa predpokladá, že ako profesionál už dokáže sám riešiť úlohy a problémy, ktoré pred neho stavia pedagogická realita. Túto realitu ale niekedy vníma skreslene, pretože po náročnom edukačnom procese, kde ho vyčerpávajú činnosti spojené s projektovaním výučby a s učením sa žiakov, nevenuje sebareflexii dostatočný čas a úsilie. Pri sebahodnotení málokedy využíva videozáznam z výučby, vlastné portfólio, pedagogický denník, či výsledky akčného výskumu (Seberová, A. & Malčík, M., 2009), ktoré by mu mohli odkryť tie stránky výučby, ktoré si niekedy ani neuvedomuje. Je to spôsobené aj tým, že v našom školskom prostredí neexistuje tradícia pravidelnej odbornej spätnej väzby učiteľovi. M. Pol a B. Lazarová (2000) to nazývajú „kultúrou nezasahovania“. Učiteľ je vo svojom výkone profesie zväčša sám so svojimi žiakmi, ktorým on pravidelne dáva spätnú väzbu a hodnotí ich. Hanselmann tvrdí, že učitelia majú sklon všetkých poučovať a opravovať a príčiny svojich neúspechov nehľadajú u seba ale u druhých (In Matulčík, J., 2004, s. 81-82). Vyplýva to z ich pocitu, že ako učitelia sa nemôžu mýliť a preto často preceňujú svoje pedagogické spôsobilosti. Výskumná sonda realizovaná v rámci diplomovej práce *Učiteľ primárneho vzdelávanie a jeho kompetencie* (Zoková, I., 2012) predznačuje, že predstavy o vlastných profesijných spôsobilostiach učiteľov sú skreslené. 52 učiteľov sa vo väčšine prípadov svojich spôsobilostí hodnotilo v hornej polovici úrovne. Dokáže učiteľ vnímať seba

a svoje profesijné spôsobilosti reálne? Sú výsledky takéhoto výskumu spoľahlivé? Tento metodologický problém možno vyriešiť prostredníctvom zisťovania analogických čiastkových cieľov cez atribúciu, teda nie sebahodnotením vlastných profesijných kompetencií, ale hodnotením kompetencií kolegov.

A tu sa už prelína odborná dimenzia s *dimenziou osobnostnou*, ktorú podľa B. Kasáčovej (2002, s. 51) tvoria vlastnosti učiteľa, ktoré možno ponímať ako relatívne stálu štruktúru osobnosti a jeho schopnosti, ktoré možno rozvíjať v procese prípravy na profesiu, v procese adaptácie ako aj počas celej pedagogickej praxe. Už v prijímacom konaní na štúdium učiteľstva by mal podľa nás uchádzač preukázať také vlastnosti ako sú otvorenosť, tvorivosť, sociabilita, emocionalita, cieľavedomosť, flexibilita a pod. S. Kariková (1999, s. 38) píše, že učiteľ má byť človek osobnostne zrelý a psychicky zdravý. V súlade s autorkou (1999, s. 40) možno súhlasiť, že osobnostná zrelosť je „... stav, v ktorom má človek plnú vládu nad sebou, dokáže robiť rozhodnutia založené na presnom vnímaní seba, druhých ľudí a daných okolností, keď prijíma tieto voľby ako svoje vlastné a tým aj preberá zodpovednosť za ich výsledky. Osobnostná zrelosť umožňuje učiteľovi účinne a citlivo sa vyrovnávať so svetom, v ktorom žije. Zrelý človek nie je zmietaný stálym nepriateľstvom voči sebe ani voči druhým, nemá príliš nízke, ale ani nadmerné sebahodnotenie.“ Primerané posúdenie reality a snaha o sebapoznávanie a sebariadenie patria k atribútom zrelosti učiteľa. V teórii manažmentu sa sebariadenie (*self management*) charakterizuje ako súbor vedomostí, zručností a stratégií:

- formulovanie cieľov (*goals setting*);
- rozhodovanie (*decision macing*);
- fokusácia (*focusing*);
- plánovanie (*planning*);
- rozvrhovanie svojich činností (*scheduling*);
- sledovanie úloh (*tasks tracing*);
- sebahodnotenie (*selfevaluation*);
- sebausmerňovanie (*self-intervention*);
- sebarozvoj (*self-development*).

Týmto spôsobilostiam by sa mali učitelia venovať aj v rámci svojho kontinuálneho vzdelávania, lebo bez nich učiteľ nemôže byť autonómnym profesionálom. Je zrejmé, že autoevalvácia sa priamo dotýka aj jednotlivého učiteľa. Autoevalvačnú kompetenciu učiteľa chápeme ako súbor spôsobilostí potrebných pre evalváciu. Učiteľ musí vedieť čo, ako, čím a prečo hodnotiť. Autodiagnostiku učiteľa chápeme ako súčasť autoevalvačnej kompetencie. (Cabanová, M., 2009) K autoevalvačným spôsobilostiam učiteľa nevyhnutne patrí reflexívna výučba, sebapoznanie učiteľa, jeho sebaprojekcia (Kasáčová, B., 2005) a učiteľský akčný výskum. Učiteľ hodnotí vlastné profesijné kompetencie vo vzťahu k žiakovi a triede, vo vzťahu k edukačnému procesu a vo vzťahu k sebarozvoju. Autoevalvácia učiteľa je východiskom pre jeho profesijný rozvoj a celoživotné vzdelávanie a učenie sa.

Výskumné zistenia v rámci diplomovej práce *Evalvácia a autoevalvácia v profesii učiteľa primárneho vzdelávania* (Olschlägerová, K., 2012), kde sa k danej problematike vyjadrilo 55 učiteľov primárneho stupňa školy dokazujú, že spätnú väzbu o svojej práci dostávajú najčastejšie od žiakov. Z hodnotiacich metód sa najčastejšie stretávajú s hospitáciou a hodnotiacim rozhovorom, výnimočne aj s videonahrávkou. 44,4% oslovených učiteľov by potrebovalo pomoc pri autoevalvácii, chceli by sa to naučiť robiť. Potrebovali by najmä metódy a nástroje hodnotenia aby mohli využiť výsledky pre ďalší profesijný rast. Väčšina respondentov nie je ochotná zverejniť výsledky autoevalvácie, alebo si tým nie je istá. Pravdepodobne ich o to ešte nikto nepožiadal, alebo s tým majú nepríjemnú skúsenosť, alebo sa autoevalváciou učiteľa v škole vôbec nezaoberajú? V našom výskume realizovanom na

Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici, nás zaujímajú názory, postoje a očakávania učiteľov základných škôl v oblasti ich autoevalvácie.

3 Výskum názorov, postojov a očakávaní učiteľov základných škôl

Hlavným cieľom výskumného projektu *Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy* je skúmať stav vedomia, postojov a ochoty učiteľov základnej školy v oblasti autoevalvácie. Výstupom realizovaného výskumu bude program rozvoja evalvačných a autoevalvačných spôsobilostí učiteľa a návrh modelu autoevalvácie učiteľa ako subsystému evalvácie školy.

3.1 Ciele a úlohy výskumu

V projekte sú riešené nasledovné špecifické ciele:

1. cieľ: Zistiť názory, postoje a ochotu učiteľov základnej školy v oblasti autoevalvácie.
   - Zistiť, aké postoje majú učitelia k autoevalvácii.
   - Zistiť, akú dôležitosť pripisujú učitelia základných škôl činnostiam podporujúcich autoevalváciu učiteľa.
   - Zistiť mieru reálneho výskytu týchto činností u učiteľov v bežnej praxi.
   - Zistiť mieru reálneho výskytu týchto činností u konkrétnych respondentov.
2. cieľ: Vyvinúť, realizovať a overiť efektívnosť programu kontinuálneho vzdelávania pre rozvoj evalvačných spôsobilostí učiteľov.
3. cieľ: Vyvinúť model autoevalvácie učiteľa ako subsystému evalvácie školy.

Celému tvorivému procesu predchádzala v prvom polroku 2012 teoretická analýza predmetnej problematiky a spolupráca s odborníkmi ČR. Do konca roka 2012 plánujeme vyvinúť výskumný nástroj, distribuovať ho v základných školách v SR, prípadne v ČR. Získané výskumné dáta bude potrebné spracovať a štatisticky vyhodnotiť. Analýza získaných údajov nám pomôže pri tvorbe programu kontinuálneho vzdelávania pre rozvoj autoevalvačných spôsobilostí učiteľov. Podľa druhu pôjde o inovačné vzdelávanie prezenčnej a dištančnej formy s rozsahom 110 hodín, ktoré bude mať názov *Rozvíjanie diagnostických, evalvačných a hodnotiacich kompetencií učiteľov základnej školy*. V programe sa zameriame na tvorbu, použitie a vyhodnocovanie nástrojov na evalváciu alebo autoevalváciu školy, edukačného procesu, žiaka, kolektívu školskej triedy a najmä na evalváciu a autoevalváciu učiteľa. Po realizácii vzdelávacieho programu posttestom (totožným nástrojom) odmeriame vybrané parametre a posúdime vhodnosť a účinnosť vzdelávacieho programu. Porovnáme zistené údaje v experimentálnej a kontrolnej skupine respondentov a znovu zanalyzujeme zistené údaje. Zistené výsledky výskumu budeme publikovať v domácich a zahraničných periodikách a vedeckých konferenčných zborníkoch. Výstupom bude model autoevalvácie učiteľa.

3.2 Tvorba výskumných nástrojov

Skutočná autoevalvácia učiteľa si vyžaduje, jeho vnútorné presvedčenie o jej potrebe a zámerné sebahodnotenie s víziou budúceho zlepšenia a skvalitňovania pedagogickej činnosti. Teda vyžaduje si určitú kvalitu a charakter učiteľových postojov. J. Výrost (1989) špecifikuje niekoľko prístupov k štúdiu postoja medzi ktoré radíme:

- *postoje ako motivačné charakteristiky osobnosti, ktoré usmerňujú jej aktivity a správanie* – predpokladáme, že ak má učiteľ kladný postoj k autoevalvácii, potom je motivovaný ďalej sa rozvíjať na základe poznania svojich rezerv;

- *postoje ako efektívny regulátor sociálneho správania a prediktor budúceho konania* – predpokladáme, že ak má učiteľ kladný postoj k autoevalvácii, potom to ovplyvňuje jeho budúce konanie v profesii;
- *postoje ako generalizované a špecifické a ich význam pri štúdiu regulovaného správania* – predpokladáme, že ak má učiteľ kladný postoj k autoevalvácii podnecuje ho to k uvedomelému regulovanému správaniu v profesii;
- *postoje a ich efektívne ovplyvňovanie a utváranie pod vonkajšími zámernými vplyvmi* – predpokladáme, že ak má učiteľov kladný postoj k autoevalvácii predpokladáme, že ak má učiteľ kladný postoj k autoevalvácii, tento postoj sa utvoril postupne zámerným vonkajším vplyvom, napr. počas pregraduálnej prípravy;
- *postoje a štúdium skupín ako kľúčová cesta uplatnenia sociálnej psychológie v spoločenskej praxi* – predpokladáme, že ak má učiteľ kladný postoj k autoevalvácii, pravdepodobne pôsobí v takej školskej kultúre, ktorá autoevalváciu podporuje.

Keďže jedným zo špecifických cieľov bude zistiť, aký subjektívny význam pripisujú učitelia autoevalvácii, a tým usudzovať o ich postojoch k autoevalvácii, v spolupráci s psychológom sme zvolili sémantický diferenciál – meranie psychologického významu pojmov. Pre vytvorenie škál v trojfaktorovej (EPA) štruktúre sme najprv položili otvorenú otázku 52 učiteľom základných škôl, ktorá znela:

Tabuľka 1: *Kategorizácia a počet odpovedí na otvorenú otázku: Aké prídavné mená (adjektíva) by ste priradili k slovu autoevalvácia?*

Napíšte toľko prídavných mien, koľko Vás pri tomto slove napadne.	Počet výskytov
potrebná, užitočná	33
prínosná pomáhajúca, potrebná	23
sebahodnotiaca	19
pozitívna, dobrá	18
objektívna	15
sebakritická	14
kritická	13
negatívna, zlá	12
náročná, ťažká	10
hodnotiaca	10
subjektívna, osobná	8
reflexívna	8
samovzdelávacia	7
zodpovedná	6
rozvíjajúca	6
systematická	5
neobjektívna	5

Ostatné adjektíva sa vyskytovali menej ako 5-krát. Pre náš výskumný problém sme vyberali pojmy, ktoré sú podľa nás schopné vyvolať rôzne odpovede učiteľov a tiež veľkú varianciu odpovedí: napr. *škola, učiteľ, autoevalvácia, učiteľka, kontrola, život, rozvoj, povinnosť, ja, dovolenka*...Škály sémantického diferenciálu rozdelíme podľa faktora hodnotenia, faktora sily a faktory aktivity. Je potrebné dbať na faktorovú reprezentatívnosť a relevanciu škál vo vzťahu k použitým pojmom (Kollárik, T. & Sollárová, E., 2004, s. 56).

Výskumný nástroj sa bude skladať z dvoch častí. V prvej časti použijeme sémantický diferenciál a v druhej časti použijeme klasický dotazník, v ktorom budeme zisťovať mieru dôležitosti a mieru reálneho výskytu činností učiteľov súvisiacich s autoevalváciou. 25 činností sme usporiadali podľa troch dimenzií z navrhnutého profesijného štandardu:

1. DIMENZIA ŽIAK – reflektovanie a hodnotenie *žiakov* (činnosti 1. – 3.)
   - **Učiteľ** si zaznamenáva o každom žiakovi vlastný diagnostický záznam, ktorý reflektuje žiakovo učenie, správanie, motiváciu, ašpirácie a pod.;
   - hodnotí klímu triedy a sociálne správanie žiakov na vyučovaní a vývoj vzťahov medzi nimi;
   - výsledky hodnotenia sociálneho správania žiakov a vývoj vzťahov medzi nimi si písomne zaznamenáva;
2. DIMENZIA EDUKAČNÝ PROCES – reflektovanie a hodnotenie riadenia a podmienok vlastného *edukačného procesu* (činnosti 4. – 21.)
   - hodnotí úspešnosť dosahovania vyučovacích cieľov žiakmi;
   - analyzuje svoju činnosť na vyučovaní vzhľadom k dosiahnutým edukačným cieľom;
   - premýšľa o vyučovacích metódach a formách;
   - hodnotí efektívnosť použitých didaktických prostriedkov;
   - zhromažďuje zdroje, ktoré mu pomáhajú svoju prácu reflektovať a hodnotiť;
   - hodnotí výsledky svojho vyučovania;
   - výsledky hodnotenia svojho vyučovania si zaznamenáva písomne;
   - na základe reflexie a sebahodnotenia plánuje zmeny vo svojom vyučovaní;
   - využíva spätnú väzbu od žiakov;
   - je ochotný prijať hospitáciu od nadriadeného alebo kolegu;
   - využíva spätnú väzbu od nadriadeného, kolegu, predsedu metodického združenia, predmetovej komisie a pod.);
   - využíva spätnú väzbu od kritického priateľa (Kritický priateľ **je** nestranný kolega/kolegyňa zvnútra školy alebo z okolia školy, od ktorého nie je závislý/á, odborne ho rešpektuje, dôveruje mu a neobáva sa spätnej väzby od neho);
   - zúčastňuje sa na hodnotiacich diskusiách a otvorených hodinách;
   - zdieľa svoje pozitívne skúsenosti aj profesijné problémy s kolegami prostredníctvom formálnych porád;
   - zdieľa svoje pozitívne skúsenosti aj profesijné problémy s kolegami prostredníctvom neformálnych diskusií;
   - je ochotný pripraviť ukážkovú, otvorenú hodinu pre kolegov a nadriadených;
   - pozýva rodičov na vyučovanie, aby získal od nich spätnú väzbu;
   - prezentuje svoje pozitívne skúsenosti z pedagogickej praxe v pedagogických periodikách alebo iných publikáciách;
3. DIMENZIA SEBAROZVOJ UČITEĽA – reflektovanie a hodnotenie kontinuálneho vzdelávania a *sebarozvoja* (činnosti 22. – 26.)
   - vedie si vlastné pedagogické portfólio ako nástroj sebahodnotenia;
   - sleduje aktuálnu odbornú tlač a literatúru;
   - z reflexie a sebahodnotenia vyvodzuje závery pre profesijný rast a kontinuálne vzdelávanie;

- využíva ponuku programov kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov;
- zavádza do vyučovania poznatky a zručnosti získané prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov.

Oba výskumné nástroje sú v procese tvorby. Predpokladáme, že budú použité na náhodnej vzorke učiteľov základných škôl zo Slovenska a Českej republiky.

3.3 Predpokladaný prínos výskumu

Výsledky výskumu rozšíria oblasť vedeckého poznania najmä v disciplíne školský manažment. Ide konkrétne o problematiku evalvácie základnej školy, ktorá súvisí s riadením jej kvality a efektívnosti. V našom prípade sa jedná najmä o autoevalváciu pedagogických zamestnancov, ktorá je súčasťou personálneho riadenia a je zložená z komplexu viacerých hodnotení: spätná väzba a hodnotenie pedagogického zamestnanca žiakmi (študentmi); spätná väzba a hodnotenie pedagogického zamestnanca komunitou (rodičmi, spolupracovníkmi, odborníkmi a spolupracovníkmi z iných organizácií...); spätná väzba a hodnotenie pedagogického zamestnanca vedením školy, prípadne štátnou školskou inšpekciou; sebareflexia a autoevalvácia pedagogického zamestnanca (Babiaková, S., 2008).

Výsledky výskumu tiež rozšíria vedecké poznanie o profesii učiteľa v disciplíne pedeutológia. Ide o poznanie týkajúce sa stavu učiteľovho vedomia, postojov a názorov v oblasti autoevalvácie. Toto poznanie je podmienkou profesionálnej autonómie učiteľa, východiskom pre plánovanie jeho kontinuálneho vzdelávania a profesijného rastu, potvrdením jeho profesijnej zdatnosti a podporou filozofie a koncepcie jeho výučby.

Pre metodológiu pedagogického výskumu bude prínosom súbor vytvorených evalvačných nástrojov a skúsenosti výskumníkov so skúmaním názorov a postojov učiteľov.

Model autoevalvácie učiteľa môže byť prínosom aj pre súčasnú pedagogickú prax v oblasti hodnotenia a odmeňovania pedagogických zamestnancov a v oblasti plánovania ich vzdelávania a profesijného rozvoja. Model môže školám a učiteľom poskytnúť príklady vhodných evalvačných nástrojov. Evalváciu školy a učiteľa chápeme ako východisko pre projektovanie stratégie školy, tvorbu a korekciu školských vzdelávacích programov, ale aj východisko pre plánovanie kontinuálneho profesijného vzdelávania učiteľov (Babiaková, S., 2008). Program kontinuálneho vzdelávania učiteľov bude jedným z prostriedkov profesijného rastu učiteľov a súčasťou ich celoživotného vzdelávania.

V konečnom dôsledku môže výskum priniesť prínos aj pre súčasnú prípravu budúcich učiteľov. Zistené výsledky bude možné v rámci inovácie študijných programov implementovať do prípravy študentov študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie Mgr., ale aj Učiteľstvo akademických, výchovných a umelecko-výchovných predmetov, Mgr.

4 Záver

Počas pracovného dňa vykonáva učiteľ veľké množstvo profesijných činností, ale kľúčové sú tie, ktoré priamo súvisia s vyučovaním a jeho prípravou (Babiaková, S. & Cabanová, M. 2011). K takýmto činnostiam radíme aj diagnostické, hodnotiace a evalvačné profesijné činnosti, bez ktorých sa nezaobíde vstup, realizácia ani výstup edukácie. Autoevalvácia učiteľa pozostáva z mnohých reflexívnych a sebahodnotiacich činností, ktoré nie sú v našej pedagogickej praxi bežné a ani obľúbené. Skutočná autoevalvácia si vyžaduje, vnútorné presvedčenie učiteľa o jej potrebe a jeho zámerné sebahodnotenie s víziou budúceho zlepšenia

a skvalitňovania pedagogickej činnosti. Ak učiteľ nadobudne toto presvedčenie, môže postupne prejsť od nariaďovania sebahodnotenia k jeho podnecovaniu a zámernému využívaniu. Náš výskumný projekt smeruje k vytvoreniu takého modelu autoevalvácie učiteľa, ktorý by bol pre neho motivačný a uľahčil by mu proces profesijného rozvoja.

Literatúra

Babiaková, S. (2008). Hodnotenie zamestnancov v personálnej práci vedenia školy. *Manažment školy v praxi,* (9), 20-22.

Babiaková, S., & Cabanová, M. (2011). Analýza profesijných činností učiteľov na Slovensku. In B. Kasáčová, S. Babiaková, M. Cabanová, E. Filipiak & A. Seberová et al. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesia v slovensko-česko-poľskom výskume* (pp. 155-230). Banská Bystrica: PF UMB.

Balcarová, A. (2005). Reflexe pedagogické praxe studentů učiteství pro 1. stupeň ZŠ. In T. Janík & J. Havel (ed.), *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů* (pp. 55–59). Brno: PdF MU.

Brož, Z. (2007). Hodnocení pedagogických pracovníků – system kriterií pro hodnoceni výkonu učitele. In *Autoevaluace- výběr příspěvků. Metodický portál www. rvp.cz.* (pp. 92–104). Praha: VUP v Praze.

Cabanová, M. (2009). Diagnostická kompetencia učiteľa alebo považujú sa učitelia za kompetentných diagnostikovať. In B. Kasáčová & M. Cabanová (Eds.), *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch* (pp. 116–122). Banská Bystrica: PF UMB.

Doušková, A. (2009). Pedagogická prax v bakalárskom štúdiu elementárnej a predškolskej pedagogiky. In A. Doušková & K. Ľuptáková-Vančíková (Ed.), *Pedagogická prax v príprave učiteľa* (pp. 96-111). Banská Bystrica: PF UMB.

Filová, H., & Horká, H. (2005). Intervence cvičného učitele při rozvíjení profesionálních dovedností studentů učitelství 1. stupňe ZŠ. In T. Janík & J. Havel (Ed.), *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů* (pp. 74- 79). Brno: PdF MU, 2005.

Grimmett, P. P., & Ericson, G. L. (1988). *Reflection in teacher education.* New York: Teacher College Press.

Helus, Z. (1999). Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In V. Spilková & H. Hejlová (Ed.), *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století* (pp. 13–22). Praha: PedF UK.

Kasáčová, B., & Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa Európske trendy a slovenský prístup. In B. Kasáčová & B. Kosová, et al., *Profesijný rozvoj učiteľa* (p. 128). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.

Kasáčová, B. (2002). *Učiteľ, profesia a príprava.* Banská Bystrica: PF UMB.

Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v príprave učiteľa.* Banská Bystrica: PF UMB.

Kaščák, O., & Pupala, B. (2010). Posudzovanie kvality školy z hľadiska uplatňovaných indikátorov kvality. *Manažment školy v praxi, 6*(2).

Kollárik, T., & Sollárová, E. (2004). *Metódy sociálno-psychologickej praxe.* Bratislava: Ikar.

Kolláriková, Z. (1993). Fázy utvárania učiteľskej profesie. *Pedagogická revue, 45*(9–10), 483-493.

Kosová, B. (2009). Univerzitná povaha učiteľskej prípravy a profesionality alebo víťazstvo zmyslu nad činnosťou. In B. Kasáčová & M. Cabanová (Eds.), *Profesia učiteľa v preprimárnej a pimárnej edukácii v teórii a výskumoch* (pp. 24-30). Banská Bystrica: PF UMB.

Kyriacou, CH. (2004). *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál.

Lukášová, H., & Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výskum, praxe).* Ostrava: PF OU.
Mac Beath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2006). *Sebahodnotenie v európskych školách. Príbeh zmeny.* Banská Bystrica: MPC.
Matulčík, J. 2004. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí.* Bratislava: GerlachPrint.
Olschlägerová, K. (2012). *Evalvácia a autoevalvácia v profesii učiteľa primárneho vzdelávania* [Diplomová práca]. Dostupné z http://www.library.umb.sk/index.php?module=articles&id=286&language=1
Pol, M., & Lazarová, B. (2000). *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy.* Prešov : Metodické centrum.
Pollard, A., & Tann, S. (1987). *Reflective Teaching in the Primary school.* London: Cassel. Seberová, A., & Malčík, M. (2009). *Autoevaluace školy od teorie k praxi a výzkumu.* Ostrava: PF OU.
Spilková, V. (1999). Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích Evropské unie. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ* (pp. 33–44). Banská Bystrica: PF UMB.
Švec, V. (1998). Jakými klíčovými pedagogickými dovednostmi by měl disponovat budoucí učitel? Zborník *Připravujeme učitele pro 21.století a vstup do Evropy* (s. 256–260). Olomouc: PdF UP.
Výrost, J. (1989). *Sociálno-psychologický výskum postojov.* Bratislava: Veda.
Zoková, I. (2012). *Učiteľ primárneho vzdelávanie a jeho kompetencie.* [Diplomová práca]. Dostupné z http://www.library.umb.sk/index.php?module=articles&id=286&language=1
Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganic (Ed.), *Defining and Selecting Key Competecies.* Goetingen: H and H Publishers.
Westera, W. (2001). Competencies in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studie,* 75–88.
Wood, R., & Bandura, A. (1989). *Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making.* University of New South Wales, Kensington, New South Wales, Australia, Stanford University. Dostupné z http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1989JPSP.pdf

Kontakt

PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
Slovensko
simoneta.babiakova@umb.sk

Analyzování jako součást diagnostické činnosti učitele v MŠ[1]

Analysis as a part of nursery teachers' diagnostic activities

Radmila Burkovičová

Abstrakt: Posouzení rozvíjených znalostí, způsobilostí, zkušeností, zájmů, postojů dítěte, dětských výtvorů vede k odpovědi, zda, jak a nakolik se dítě rozvíjí. Posuzovat dětmi dosažené výsledky lze po jejich zjištění, rozpoznání, popisu a důkladné a odpovědné analýze. Profesními činnostmi analýzy v učitelství pro MŠ mj. jsou: (1) analýza a vyhodnocování výtvarných, grafických a jiných produktů dětí, (2) analýza a hodnocení výsledků dětí dosažených v kognitivní, emočně-sociální a psychomotorické oblasti v přímé pedagogické činnosti s dětmi a v profesionální péči o dítě. Vycházejí z RVP PV, zákona o pedagogických pracovnících a vyhlášky o pracovním řádu pro zaměstnance škol. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak obtížné je pro učitelky MŠ vykonávání těchto profesních činností analýzy v závislosti na délce jejich pedagogické praxe. Pro hodnocení stupně obtížnosti jsme nabídli stupnici: *velmi obtížná, s obtížemi, bez obtíží*. Předpokládali jsme, že hodnocení obtížnosti u stejné činnosti analýzy se bude lišit podle délky pedagogické praxe učitelky MŠ. Předpoklad byl potvrzen, avšak ohodnocení profesní činnosti (2) stupněm *s obtížemi* na délce pedagogické praxe učitelek v MŠ nezávisí.

Klíčová slova: analyzování, činnost, dítě, učitelka mateřské školy, studující učitelství pro mateřské školy, dokumenty, výzkumné šetření, obtížnost

Abstract: Assessing children's knowledge, competence, experience, interests, attitudes and work provides answers to the question whether, how and to what extent a child develops. Teachers are unable to assess the results attained by children before the results have been detected, recognised, described and thoroughly and reliably analysed. Nursery teachers' analysis techniques include, inter alia: (1) analyses and assessment of children's artistic, graphical and other products, (2) analyses and assessment of children's results attained in the cognitive, emotional and social as well as psychomotor areas in direct pedagogical activities with children and in the professional care for children. These activities are based in the Framework Educational Programme of Primary Education, the Pedagogical Staff Act and school rules of conduct. The aim of the research was to discover how difficult nursery school teachers find these professional analysis activities in relation to the length of their pedagogical experience. We designed the following scale for the assessment of the grade of difficulty: very difficult, with difficulty, without difficulty. We presumed that the assessment of the difficulty of the same analysis activity would differ according to the length of individual nursery school teachers' pedagogical practice. We discovered that the respondents' assessment of the difficulty of professional activity (2) did not depend on the length of their pedagogical experience at nursery school; in other cases the length of the professional experience turned out to be significant.

[1] Příspěvek má návaznost na

- mezinárodní projekt APVV-0026-07 Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí,
- grantový projekt IGS OU „Výzkum profesních činností učitelů specifikovaných tříd a škol“.

Key words: analysis, pedagogical activity, learner, documents, research, results, pedagogical practice, age, difficulty

1 Úvod

Vzdělávání je vždy také o diagnostikování toho, zda, jak a do jaké míry dochází k rozvíjení znalostí, způsobilostí, zkušeností, zájmů, postojů vzdělávajícího se. Aktuální dosažený stupeň rozvoje se může projevit v jednání a chování jedince, v jedincem vytvořených materiálních produktech i v jeho hodnocení prožitých situací či realizovaných činností.

2 Analyzování jako pedagogická činnost

Proces diagnostické činnosti má několik kroků. Nejprve jde o exaktní proces identifikování, rozpoznávání a poznávání zacíleného předmětu diagnostikování, následně o odpovědné, uvědomělé, promýšlené analyzování ve smyslu rozvazování, rozebírání na podstatné části, jejichž výsledkem by mělo být poznání jejich stavu a popis jako vyjádření výsledku analýzy. Na základě analýzy přecházíme ke klasifikování již poznaného, tedy ke stanovení hodnotícího závěru. Jako nedílnou součást své každodenní práce provádí učitel pedagogické analyzování několika oblastí a také své vlastní činnosti. Zelinková uvádí, že „je jednou z podmínek pedagogické úspěšnosti“ (2001a, 149). Je informací, východiskem pro následující pedagogické činnosti učitele. Analytickou metodu poprvé podrobně popsal René Descartes (1992).

2.1 Získávání informací pro analyzování

V posledním desetiletí se v pedagogické diagnostice dítěte předškolního věku přesunujeme od fixního obrazu dítěte k tzv. *obrazu dynamickému*. Ten nevytváříme pouze na základě analyzování dítětem vytvořeného výsledku, ale současně na základě analyzování průběhu činnosti, kterou se dítě projevovalo v procesu tvorby výsledků při spolupráci s ostatními dětmi a s učitelkou, jež dítěti pro tvorbu, pro jeho hru či jinou aktivitu nabízí materiálně didaktické prostředky, dítě motivuje, směruje (Pupala, 2001, s. 201). Jestliže však je úkolem předškolního vzdělávání „rozvíjet osobnost dítěte“ (VÚP, 2004, s. 7), musíme vědět, jak osobnost dítěte v konkrétním okamžiku vypadá, abychom si byli jisti, že námi dítěti nabídnuté aktivity, prožitkové učení skutečně k jeho rozvoji přispívají. Průběžné analyzování v rámci diagnostické činnosti je cestou.

Učitelé MŠ jako jediná kategorie učitelů mají možnost sledovat děti v denním kontaktu zpravidla celodenně a vidět je tzv. mnohopohledově (Mojžíšek, 1986, s. 9) - při chování, jednání dítěte v obsahově různě zaměřených hrách a činnostech, v rozdílných sociálních situacích a také ve více prostředích – ve třídě, na zahradě MŠ, na vycházce. Děti mají v MŠ stejné materiální i společenské podmínky pro vzájemný kontakt, zpravidla k dispozici tytéž didaktické a materiální prostředky, přibližně stejnou vymezenou dobu pro různé aktivity, v předchozím období absolvovaly stejné činnosti a měly společnou cestu vzděláním a životem v téže MŠ. Život dítěte se děje v kontextu skupiny dětí, do níž dítě patří a na jejíchž výsledcích se podílí, či při samostatné aktivitě dítěte. Učitelky tedy mají všechny předpoklady pro průběžnou realizaci specializované činnosti analyzování jak výsledků dětí, tak jejich úrovně v kognitivní, emočně-sociální a psychomotorické oblasti v procesu přímé pedagogické činnosti s dětmi a v profesionální péči o dítě; i věkových a individuálních potřeb dětí.

2.2 Analyzování jako pedagogická činnost studujících

Studující Učitelství pro MŠ provádějí pozorování a individualizovanou analýzu ve smyslu osobnostně orientovaného modelu vzdělávání dítěte předškolního věku. V nich neporovnávají výsledky dítěte jako individua s vrstevníky nebo s vymezenými úkoly, ale porovnávají dítětem dosaženou úroveň v konkrétní oblasti rozvoje osobnosti za určitý časový úsek, což je i požadavkem Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) (VÚP, 2004, s. 41). Takový přístup k dětem v předškolním věku považujeme za nezbytný (Zelinková, 2001b, s. 14) při vědomí, že platnost výsledků je ale krátkodobá, po změně prostředí, času, výsledek podléhá změně (Pešinová, 1975, s. 54).

3 Dokumenty vyjadřující se k analyzování

Analyzování jako součást profesní činnosti diagnostikování vyplývá studujícím Učitelství pro MŠ a učitelkám MŠ:

1. z RVP PV, jenž ve své základní koncepci vychází z respektování individuálních potřeb a možností dítěte a po učitelce v MŠ pedagogické analyzování požaduje. Dokument:
   - uvádí, že je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z „pedagogické analýzy“, která vede ke znalosti aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace dítěte a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků (VÚP, 2004, s. 8),
   - požaduje včas zachytit u dítěte případné problémy či nedostatky… a pomoci dítěti v jejich řešení, event. včas intervenovat další potřebnou odbornou péči (VÚP, 2004, s. 41);
2. dále ze zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, když požaduje
   - výkon specializované činnosti (např. analyzování věkových potřeb dětí, analyzování individuálních potřeb dětí) (vyplývá z § 29 odst. 3 zákona);
3. a z vyhlášky č. 263/2007, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených MŠMT, kdy se očekává
   - analýza a vyhodnocování výtvarných, grafických a jiných prací dětí (vyplývá z § 3, odst. 1, písm. b).

4 Činnost analyzování ve výzkumných projektech v letech 2008 až 2011

V období let 2008 až 2011 probíhala ve středoevropském regionu dvě nám známá výzkumná šetření, jež se určitým způsobem dotýkala činností analyzování učitelů v preprimárním vzdělávání. Jedno bylo uskutečněno v rámci výzkumného projektu APVV-0026-07 Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici s názvem „Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí“, jehož spoluřešitelkou za Českou republiku je autorka tohoto textu. Do tohoto výzkumného projektu byly zapojeny rovněž kolegyně z univerzity z polské Bydgoszcze. Mezi druhy činností učitele MŠ byly v části B, nazvané „Ostatní činnosti související s edukací“ uvedeny i činnosti analyzování související s diagnostikováním dětí.

Druhým výzkumným šetřením, jehož součástí bylo pedagogické analyzování, byl projekt IGS OU „Výzkum profesních činností učitelů specifikovaných tříd a škol“. Autorka tohoto textu byla řešitelkou a z něho uvádíme výzkumná data.

4.1 Cíl, metoda výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo mj. zjistit, jak obtížné je pro učitelky vykonávání každého z druhů uvedených profesních činností v závislosti na délce jejich pedagogické praxe v MŠ. Výzkumné šetření proběhlo postupem od výběru jednoho z nabízených stupňů obtížnosti uvedeného v nabídce k jeho přiřazení jednotlivým druhům profesní činnosti učitelky MŠ, vyjmenovaných ve *Výzkumném archu.* U jednoho druhu profesní činnosti mohla probandka použít pouze jeden stupeň hodnocení obtížnosti vykonávání činnosti.

Pro hodnocení stupně obtížnosti reálně vykonávané profesní činnosti jsme nabídli stupnici: *velmi obtížná, s obtížemi a bez obtíží*. Nenabídli jsme neutrální stupeň hodnocení obtížnosti druhu činnosti, poněvadž se domníváme, že každá učitelka, u té konkretizované činnosti, kterou skutečně vykonává, musí být schopna její obtížnost ohodnotit.

Výsledky výzkumného šetření, jež zde uvádíme, byly součástí rozsáhlejšího výzkumu, v němž jsme sledovali i jiné, další cíle.

4.2 Předpoklady, kategorie rozdělení probandek

Předpokládali jsme, že hodnocení obtížnosti u stejné činnosti se bude lišit podle délky pedagogické praxe učitelky, pro niž jsme stanovili 5 kategorií: od 1 roku do 5let, od 6 let do 10 let, od 11 let do 15 let, od 16 let do 20 let a nad 20 let. Učitelky s délkou praxe do jednoho roku, čili v období adaptace ve svém profesním prostředí, jsme do výzkumného šetření nezařadili. Celkem se jednalo o 170 učitelek MŠ z různých krajů republiky.

4.3 Výsledky šetření činností analýzy

Uvádíme zde výsledky týkající se následujících druhů profesních činnosti:

- Analýza a vyhodnocování výtvarných, grafických a jiných produktů dětí.
- Analýza a hodnocení výsledků dětí dosažených v kognitivní, emočně-sociální a psychomotorické oblasti v přímé pedagogické činnosti s dětmi a v profesionální péči o dítě.

U konkretizované činnosti *analýza a vyhodnocování výtvarných, grafických a jiných produktů dětí* stupeň hodnocení obtížnosti ***velmi obtížná*** uplatnilo celkem 54 probandek. Nejvyšší četnost ohodnocení konkretizované činnosti uvedeným stupněm hodnocení vykázaly skupiny probandek s délkou praxe od 1 do 5 let a od 6 do 10 let. Uvedený stupeň hodnocení obtížnosti konkretizované činnosti v každé skupině použilo celkem 18 probandek, což činí 33,3 % z celkového počtu probandek v každé skupině, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 52,9 % z celkového počtu probandek každé skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 11 do 15 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotily činnost 2 probandky, což činí 3,7 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde 5,9 o % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 16 do 20 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 6 probandek, což činí 11,1 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 17,6 % z celkového počtu

probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe nad 20 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 10 probandek, což činí 18,5 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 29,4 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe.

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro uvedenou kategorii obtížnosti činí $\chi^2 = 18{,}96296$ a je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9{,}488$. Četnost probandek-učitelek MŠ, které vyhodnotily sebou tuto vykonávanou profesní činnost kategorií obtížnosti ***velmi obtížná***, závisí tedy na délce jejich pedagogické praxe v MŠ a je podle délky pedagogické praxe probandek v MŠ rozdílná.

Stupeň hodnocení obtížnosti ***s obtížemi*** u téže konkretizované činnosti uplatnilo celkem 76 probandek. Nejvyšší četnost ohodnocení konkretizované činnosti uvedeným stupněm hodnocení vykázala skupina probandek s délkou praxe nad 20 let a to celkem 23 probandek, což činí 30,3 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 67,6 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 1 do 5 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 16 probandek, což činí 21,0 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 47,1 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 6 do 10 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 13 probandek, což činí 17,1 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 38,2 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 11 do 15 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 5 probandek, což činí 6,6 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 14,7 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 16 do 20 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 19 probandek, což činí 25,0 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 55,8 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe.

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro uvedenou kategorii obtížnosti činí $\chi^2 = 12{,}1579$ a je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9{,}488$. Četnost probandek-učitelek MŠ, které vyhodnotily sebou tuto vykonávanou profesní činnost kategorií obtížnosti ***s obtížemi***, závisí na délce jejich pedagogické praxe v MŠ a i v tomto případě je podle délky pedagogické praxe probandek v MŠ rozdílná.

A stupeň hodnocení obtížnosti ***bez obtíží*** zmiňované konkretizované činnosti uplatnilo celkem 40 probandek. Nejvyšší četnost ohodnocení konkretizované činnosti uvedeným stupněm hodnocení vykázala skupina probandek s délkou praxe od 11 do 15 let. Uvedený stupeň hodnocení obtížnosti konkretizované činnosti použilo celkem 27 probandek, což činí 67,5 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 79,4 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 1 do 5 let pro konkretizovanou činnost nezvolila uvedený stupeň hodnocení obtížnosti žádná probandka. Ve skupině s délkou praxe od 6 do 10 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotily činnost 3 probandky, což činí 7,5 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 8,8 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 16 do 20 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 9 probandek, což činí 22,5 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 26,5 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe nad 20 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotila činnost 1 probandka, což činí 2,5 % z celkového

počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 2,9% z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe.

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro uvedenou kategorii obtížnosti činí $\chi^2 = 62,5$ a je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$. Četnost probandek-učitelek MŠ, které vyhodnotily sebou tuto vykonávanou profesní činnost kategorií obtížnosti ***bez obtíží***, závisí na délce jejich pedagogické praxe v MŠ a je podle délky pedagogické praxe probandek v MŠ rozdílná.

Konkretizovanou činnost *analýza a hodnocení výsledků dětí dosažených v kognitivní, emoční a psychomotorické oblasti v přímé pedagogické činnosti s dětmi a v profesionální péči o dítě* hodnotilo stupněm obtížnosti ***velmi obtížná*** celkem 57 probandek. Nejvyšší četnost ohodnocení konkretizované činnosti uvedeným stupněm hodnocení vykázala skupina probandek s délkou praxe od 1do 5 let. Uvedený stupeň hodnocení obtížnosti konkretizované činnosti použilo celkem 23 probandek, což činí 40,4 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti a zároveň jde o 67,6 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 6 do 10 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 18 probandek, což činí 31,6 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 52,9 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 11 do 15 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotily činnost 2 probandky, což činí 3,5 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 5,9 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 16 do 20 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotily činnost 3 probandky, což činí 5,3 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 8,8 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe nad 20 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 11 probandek, což činí 19,2 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 32,3 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe.

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro uvedenou kategorii obtížnosti činí $\chi^2 = 29,57895$ a je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$. Také v tomto případě četnost probandek-učitelek MŠ, které vyhodnotily sebou tuto vykonávanou profesní činnost kategorií obtížnosti ***velmi obtížná***, závisí na délce jejich pedagogické praxe v MŠ a je podle délky pedagogické praxe probandek v MŠ rozdílná.

Stupeň hodnocení obtížnosti ***s obtížemi*** u konkretizované činnosti uplatnilo celkem 62 probandek. Nejvyšší četnost ohodnocení konkretizované činnosti uvedeným stupněm hodnocení vykázala skupina probandek s délkou praxe od 6 do 10 let. Uvedený stupeň hodnocení obtížnosti konkretizované činnosti použilo celkem 14 probandek, což činí 22,6 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 41,2 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 1 do 5 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 11 probandek, což činí 17,7 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 32,3 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 11 do 15 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 12 probandek, což činí 19,4 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 35,3 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 16 do 20 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 13 probandek, což činí 20,9 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 38,2 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe nad 20 let uvedeným stupněm obtížnosti

ohodnotilo činnost 12 probandek, což činí 19,4 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 35,3 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe.

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro uvedenou kategorii obtížnosti činí $\chi^2 = 0{,}41935$ a je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9{,}488$. Přijímáme závěr, že u učitelek, které uvedený stupeň hodnocení pro konkretizovanou činnost vybraly, nehraje jejich délka praxe význam.

Stupeň hodnocení obtížnosti konkretizované činnosti ***bez obtíží*** uplatnilo celkem 51 probandek. Nejvyšší četnost ohodnocení konkretizované činnosti uvedeným stupněm hodnocení vykázala skupina probandek s délkou praxe od 11 do 15 let. Uvedený stupeň hodnocení obtížnosti konkretizované činnosti použilo celkem 20 probandek, což činí 39,2 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 58,8 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 1 do 5 let pro konkretizovanou činnost nezvolila uvedený stupeň hodnocení obtížnosti žádná probandka. Ve skupině s délkou praxe od 6 do 10 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotily činnost 2 probandky, což činí 3,9 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 5,9 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe od 16 do 20 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 18 probandek, což činí 35,3 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 52,9 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe. Ve skupině s délkou praxe nad 20 let uvedeným stupněm obtížnosti ohodnotilo činnost 11 probandek, což činí 21,6 % z celkového počtu probandek, jež vybraly tento stupeň hodnocení obtížnosti činnosti, a zároveň jde o 32,3 % z celkového počtu probandek skupiny podle délky praxe.

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 pro uvedenou kategorii obtížnosti činí $\chi^2 = 32{,}23529$ a je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9{,}488$. přijímáme závěr, že ve skupině učitelek, které uvedenou kategorii obtížnosti k profesní činnosti přiřadily, je významná délka jejich profesní praxe.

5 Závěr

Při porovnání počtu přijatých a odmítnutých hypotéz ve všech kategoriích stupně obtížnosti docházíme k závěru, že se nám potvrdil celkový předpoklad, že hodnocení obtížnosti u stejné činnosti se bude lišit podle délky pedagogické praxe učitelky. Jednotlivě však neplatí, že všechny učitelky s kratší délkou pedagogické praxe považují činnosti analyzování za obtížné či obtížnější než všechny učitelky s delší pedagogickou praxí. Výsledky jsou v rámci každé skupiny, sestavené podle kritéria délky pedagogické praxe, velmi individuální, a aby byly zcela vypovídající, potřebujeme je doplnit kvalitativním šetřením.

Jsme si vědomi, že *obtížnost* je kategorií subjektivní. Poznávání, vnímání, získávání zkušeností, prožívání i hodnocení je vysoce individuálně selektivní a diferencované (Kaščák & Pupala, 2009). Člověk hodnocením vybírá určité, pro něho podstatné podněty a prvky vztahující se k hodnocenému předmětu a sebereflektuje, sebeprezentuje a interpretuje je. Je tvůrcem toho, co je podle něho „skutečné“, tedy v tomto případě, jak jsou konkretizované činnosti analyzování pro konkrétní učitelku obtížné.

Literatura

Descartes, R. (1992). *Rozprava o metodě.* Praha: Svoboda.

Kaščák, O., & Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdelávanuie v základných dikurzoch.* Prešov: Rokus.
Mojžíšek, L. (1986). *Základy pedagogické diagnostiky.* Praha: SPN.
Pešinová, H. (1975). *K psychologii schopností.* Praha: Academia,
Pupala, B. (2001). Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In Kolériková, Z. & Pupala, B. (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika.* (pp. 179-217). Praha: Portál.
VÚP. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: VÚP.
Vyhláška č. 263 /2007, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených MŠMT ze dne 4. října 2007 (http://www.msmt.cz/dokumenty/ostatni-vyhlasky).
Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 24. září 2004 (dostupné na: http://spcp.prf.cuni.cz/lex/04-563.htm).
Zelinková, O. (2001a). Pedagogická diagnostika učitelská. In *Pedagogická diagnostika 2001* (s.149 -152). Ostrava: PedF OU.
Zelinková, O. (2001b). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha: Portál.

Kontakt

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.
Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita v Ostravě
Mlýnská 5
701 03 Ostrava
Radmila.Burkovicova@osu.cz

Výzkum učitele v profesi. Metodologické přístupy, zkušenosti, rizika a možnosti využití profesiografie[1]

Research on Teacher in Profession. Methodological approaches, experience, risks and possibilities for professiography utilization

Bronislava Kasáčová, Mariana Cabanová

Abstrakt: Příspěvek podává referenci o zrealizovaném výzkumu v slovensko-česko-polském kontextu. Cílem profesiografického zkoumání bylo zmapovat, analyzovat a porovnat profesní činnosti učitele primárního a preprimárního vzdělávání v reálné pedagogické situaci třídy, školy a mimo pracovní dobu. Následně z pracovního profilu učitele je možné dedukovat podněty pro mezinárodní, meziprofesní a jiné komparace. Autoři výzkumu vycházeli z pedeutologie, personalistiky, teorií neoprofesioalizmu učitelského povolání a jeho profesionalizace. Metodologie byla vybudována na pozicích známých z klasických profesiografických zkoumání a jejich metodologii autoři obohatili o možnosti precizování empirického zkoumání na základě permanentně reflektovaného výzkumného procesu. K analýzám bylo použito více než 14 000 denních snímků učitelů primárního a preprimárního vzdělávání. Použity byly metody denních snímků, autoobservace, ankety a reflexí učitele výzkumníka. Pro zpracování dat bylo užito statistických metod a kvalitativních analýz. Na základě empirického bádání vznikly profily dne, týdne, mezisezónní a mezinárodní komparace.

Kľúčové slová: učiteľ, profesia, profesiografia, výskum učiteľskej profesie

Abstract: The paper provides detailed scientific reference to the research performed in the Slovak-Czech-Polish context. The professiographic research aimed to map, analyze and compare the professional activities of primary and preprimary teachers in the real pedagogical situation within a classroom, school, as well as during the time off the work. The gained work profile allows to deduct the impetus for an international, inter-professional and other comparations. The authors based their research on pedeutology, human resources management, theories of neoprofessionalism in the teaching profession and its professionalization. The methodology was based on the positions known from the classical professiographic researches and the authors enhanced their methodology with the possibilities to precise the empirical research using a permanently reflected research process. For analyzing, they used more than 14,000 daily images from primary and pre-primary teachers. They used the methods of daily images, auto-observation, surveys and reflections of teachers-researchers. Statistical methods and qualitative analysis were used for data processing. Based on empirical research, they created daily and weekly profiles, interseasonal and international comparations.

Key words: teacher, profession, profesiography, research on teacher

---

[1] Príspevok je výstupom riešenie projektu VEGA 1/0802/11 s názvom Tvorba a overovanie depistážnych diagnostických, diagnostických a výskumných nástrojov pre učiteľov primárneho vzdelávania, riešiteľ Mgr. Mariana Cabanová, PhD. Príspevok nadväzuje na projekt APVV-0026-07, riešený v rokoch 2008-2011, ktorého zodpovednou riešiteľkou je prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc. Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy APVV-0026-07.

1 Úvod

Cieľom našej štúdie je referovať o teoretických a empirických východiskách a niektorých výsledkoch profesiografického výskumu. Bol realizovaný v rokoch 2008-2010 s podporou APVV[2] a v medzinárodnej spolupráci hľadal skúsenosti, analyzoval zistenia a slabé stránky pedeutologických profesiografických výskumov najmä na Slovensku a v Čechách. Využívali sme počas tvorby a realizácie popísané skúsenosti empirických výskumov v zahraničí, ako aj metodologické analýzy a kritické obmedzenia takýchto výskumov. Niektoré zo starších aj novších výskumov profesie učiteľa boli predmetom rámcovej analýzy.

Dôvodom a inšpiráciou k voľbe tohto výskumného zámeru bolo identifikovanie vedeckej potreby:

- inovovať pedeutologickú teóriu zistením realistických poznatkov o každodennej práci učiteľov a to konkrétnych dvoch učiteľských kategórií: učiteľa primárneho vzdelávania a učiteľa preprimárneho vzdelávania. Zdôvodnenie spočíva v tom, že existuje niekoľko moderných prístupov k profesii, avšak profesiografia doposiaľ nedostatočne reflektovala meniace sa spoločenské, ako aj ekonomické a najmä pedagogické požiadavky na učiteľov;
- pedeutologickej teórii chýbali exaktné poznatky o práci učiteľov v ranom a „rano-školskom“ vzdelávaní, pretože fokusované skupiny bývali doposiaľ marginalizované. Zdôvodnenie: Učiteľ prvého stupňa ZŠ sa svojou prácou výrazne odlišuje tak v šírke záberu, ako aj spôsobom a organizáciou práce od učiteľov nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania a učitelia materských škôl doteraz neboli skúmaní z tohto uhla výskumného pohľadu vôbec;
- legislatíva v súčasnosti podlieha kvantitatívnym, ako aj kvalitatívnym zmenám, formuluje sa na základe medzinárodne akceptovaných, a aj podsúvaným kritériám, ktoré často vedú k nerešpektovaniu národných, miestnych špecifík, pretože (a to je správne) snažia sa zobrazovať viac teoretické požiadavky, ako reflektovanie reálnej situácie. Zdôvodnenie: tvorba zákona o pedagogických zamestnancoch, profesijné štandardy a systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov by mal minimálne poznať realitu povolania a jednotlivca v profesii, aby bola reálna šanca na uvedenie týchto legislatívnych noriem do života;
- príprava učiteľov na univerzitách už vyše dvoch desaťročí vo všetkých pádoch skloňuje tému profesionalizácie učiteľského povolania, tieto teoretické prístupy sa akademické prostredie snaží implementovať do systémov prípravy, avšak problém profesijnej verzus akademickej prípravy nie je zodpovedaný z uhla pohľadu reálnej praxe škôl. Otázka namiesto zdôvodnenia znie: čo vlastne učiteľ reálne robí, keď je v škole, alebo sa na výučbu pripravuje, kedy a ako dlho to robí. Výzva pre akademickú platformu potom znie: pripravujú vysoké školy učiteľov na ich budúcu prácu, alebo im poskytujú akademickú oporu a psychickú prípravu na to, aby zvládli mnohotvárnosť a nepredvídateľnosť každodennej reality.

---

[2] Projekt APVV-0026-07 s názvom **„Profesia učiteľ preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie v dynamickom poňatí“**, ktorého zodpovednou riešiteľkou bola Kasáčová B. Monografia Kasáčová, B et al. (2011) prinášajúca kompletné výskumné zistenia je hlavným výstupom.

2 Pedeutologické východiská

Teoretické východiská analyzované pre účely výskumného zámeru mali tri základné oporné body: pedeutológia, ako teória učiteľskej profesie, psychológia a jej výskumy orientované na učiteľa a **profesiografia** (angl. job–analysis, work analysis, work description). Profesiografia je odbornou činnosťou a tiež výskumnou metódou, ktorá sa zaoberá systematickým zhromažďovaním, deskripciou, analýzou a hodnotením pracovných činností s ohľadom na osobnostné a odborné predpoklady pre ich vykonávanie (Bureš, 1981).

Klasická definícia profesiografie, vypracovaná Komisiou pre nasadenie pracovných síl federálnej zamestnaneckej služby pri Ministerstve práce USA upresňuje, že ide o proces zisťovania a referovania o závažných informáciách vzťahujúcich sa k povahe určitej práce, uskutočňovaný pomocou pozorovania a štúdia (Matoušek, Růžička, & Hladký, 1972). Zisťujú sa úlohy, ktoré tvoria náplň práce, ale aj schopnosti, znalosti a zručnosti, ktoré sú vyžadované od pracovníka k úspešnému výkonu danej práce (Anastasi, 1979; Štikar a kol., 2000; Kohoutek, 2002). Tento rozbor je predmetom záujmu najmä psychológie, konkrétne psychológie práce či personálnej psychológie, avšak pre optimálne posúdenie určitej profesie (v našom prípade profesie učiteľa primárneho vzdelávania) je nevyhnutná aplikácia odborných poznatkov najmä z pedagogiky. Súčasným trendom profesiografie je odklon z deskriptívnej analýzy smerom k prediktívnej analýze pracovného miesta. Zámerom tejto metódy je vymedziť druh profesijných činností, charakter určitej profesie a požiadavky na kvalifikáciu pracovníkov s výhľadom do budúcnosti (Arvey, Salas, Gialluca, 1992) pretože profesiografia vo svojej podstate nemá vytvárať len zoznam profesijných činností a k nim prislúchajúce úlohy a potrebné kompetencie, ale poukazovať na prípadné zmeny v rôznych oblastiach analyzovanej profesie. Produktívne využívanie poznávacieho i racionálneho potenciálu pedeutologickej profesiografie predpokladá uplatnenie nasledujúcich **funkcií profesiografie** (podľa Blížkovský et al., 2000 doplnené BK):

1. ***deskriptívna*** – v zmysle využitia kvantitatívnych, ale aj kvalitatívnych metód výskumu, má za cieľ popisovať prácu profesionála v jej dlhodobom, strednodobom ako aj krátkodobom profile s taxatívnym vymedzením potrebného času pre výkon úloh a činností v priestore a čase a so zámerom profesijnú činnosť poznať a využívať bez hodnotiaceho zámeru;
2. ***heuristická*** – zameraná na odhaľovanie príčin a súvislostí, má najmä výskumný zmysel, pre rozvoj príslušnej oblasti vedy a jej aplikácií v inováciách, modernizácii či napr. zavádzaní nových systémov: financovania, zriaďovania a správy, profesijnej pregraduálnej prípravy či obsahu a ponuky nadväzujúceho vzdelávania a vzdelávacích potrieb;
3. ***komparatívna*** **–** komparáciu je možné realizovať vnútri získaných súborov dát i medzi nimi, a môže byť cieľom porovnávanie medzi skupinami a podskupinami profesií, inštitúcií, až po medzinárodnú komparáciu;
4. ***normatívna*** – popis a hodnotenie smeruje prirodzene k vyvodeniu toho, „čo má byť“, teda k akémusi ideálnemu, alebo žiaducemu stavu, pričom profesiografia sa následne rozpracúva pre dané normatívne využitie, napr. vypracovanie štandardného výkonu, zaraďovanie profesionálov do kategórií, pre účely tvorby legislatívnych, pracovnoprávnych a výkon regulujúcich dokumentov rôznej úrovne, až po systém odmeňovania;
5. ***evalvačná*** **–** predstavuje hodnotiace resp. kritické ohodnotenie existujúceho stavu, jej cieľom je najmä hodnotiť priamo činnosť profesionála, profesijnej skupiny, alebo inštitúcie prostredníctvom výkonu jej zamestnancov.

Z tohto zúženého pohľadu sme analyzovali súčasné trendy výskumov učiteľa (nielen profesiografických), preto, aby sme porozumeli tomu, čo by náš výskum mal odhaliť, priniesť a ako sa vyvarovať jednostrannosti. Tendencie uniknúť k určitej jednostrannosti sa dajú načrtnúť nasledovne, ak z nadhľadom nazeráme na realizované výskumy a ich možné praktické aplikácie:

Gnozeologické tendencie – výskumy takto orientované sa pýtajú:

- čo má učiteľ vedieť v oblasti vedných poznatkov, čo ho má „naučiť" akademická príprava, na akej úrovni majú jeho poznatky byť porovnateľné s poznatkami aktuálnych vedeckých oblastí;
- akými vedomosťami a intelektuálnymi predpokladmi je determinovaná požiadavka na učiteľov pri vstupe do profesie;
- čo by malo obsahovať a ktoré oblasti by malo dopĺňať kontinuálne vzdelávanie príslušníkov učiteľskej profesie;

V týchto dimenziách sa dajú rozlíšiť trendy od kognitívneho rozvoja učiteľa na základe reflexie teórie až k puristickému „akademizmu", ktorého odvrátenou stranou je pochybovanie o učiteľskej príprave ako univerzitnej.

Praxologické tendencie výskumov a ich aplikácií sledujú:

- aký druh profesionálnych zručností, činností a schopností by mal učiteľ mať;
- aký pomer tvorí výkon jednotlivých činností a snažia sa definovať mieru ich expertnosti;
- často hľadajú zdôvodnenia pre presadzovaný typ prípravy učiteľa, pričom sa diskutuje o tom, či ide o typ prípravy prakticistickej a obsahuje hlavne výrazný podiel metodického nácviku a tréningu, alebo na druhej strane typ prípravy akademickej, kde na pochopenej, osvojenej a reflektovanej teórii možno predpokladať pohotového profesionála, schopného algoritmicky a deduktívne tvoriť vhodné didaktické postupy;
- aké činnosti učitelia vykonávajú a ako si ich osvojujú.

Tu sa dajú sledovať trendy spracúvať výskumné zistenia od reflexie praxe až k úzko poňatému prakticizmu, často bez širších možností zovšeobecnenia.

Axiologické tendencie vo výskumoch možno rozpoznať podľa toho, že sa pýtajú a hľadajú odpovede na otázky, :

- aký by mal byť učiteľ ako človek v role profesionála, odborníka;
- aké by mal mať postoje, presvedčenia;
- akou eticko-morálnou a filozofickou koncepciou je sýtená profesia učiteľa,

pričom tu je rozpačito, nejasne a niekedy implicitne sledovateľné široké spektrum návodov typu „od hodnotovej reflexie až k indoktrinácii".

Profesiografický výskum – môže a nemusí byť skĺbením všetkých troch – „od širokospektrálneho a interdisciplinárneho až po suchú deskripciu"

- **profesiografia** (angl. *job–analysis, work analysis, work description*) je odbornou činnosťou (a zároveň výskumnou metódou), ktorá sa zaoberá systematickým zhromažďovaním, deskripciou, analýzou a hodnotením pracovných činností s ohľadom na osobnostné a odborné predpoklady pre ich vykonávanie.

3 Pedagogické výskumy učiteľskej profesie pred r. 1989

Pedagogický výskum učiteľskej profesie na Slovensku, v Česku, ako aj Poľsku bol dlhé roky ovplyvňovaný ideológiou, ale aj napriek tomu sa vyvíjal a snažil sa sledovať celosvetové trendy edukácie. Z dnešného pohľadu sú staršie československé výskumy veľmi zaujímavým podnetom poznania. Tento fakt potvrdzuje množstvo výskumov, ktoré boli realizované na území Československa v rokoch 1948 – 1989. Uvádzame ich stručne podľa tém a autorov v prehľadovej tabuľke.

Tabuľka 1: Výskumy venujúce sa problematike učiteľstva v Československu v rokoch 1948 – 1989 (podľa Hanesová, in Kasáčová, 2009b)

Výskumné témy	**Autor výskumu/ rok realizácie**
Kariérny rozvoj učiteľa	Vaněk (1947)
Názory žiakov na učiteľov	Kurfürst (1962), Čulík (1973), Štefanovič (1967, 1974)
Vplyv učiteľov na duševný rozvoj žiakov	Pavlovič (1941, 1964)
Typológia osobnosti učiteľa	Fišer (1966/67)
Pracovná záťaž učiteľa, únava v učiteľskej práci	Ďurič (1969)
Demokratizácia v školách a učiteľská profesia	Blížkovský (1967/68, 1980)
Známkovanie učiteľmi a obľúbené predmety	Pedagogická laboratoř VUOS pri SES (1971)
Učitelia v spoločnosti	Beňová (1972)
Reflexia školskej praxe	Václavík (1972)
Názory študentov učiteľstva na profil socialistického učiteľa, profesijné činnosti učiteľa	Baláž (1973)
Stres v učiteľskej profesii, vplyv rodiny/školy na rozvoj žiakov, profesiogram	Špendla (1974)
Stres v učiteľskej profesii, učiteľská komunikácia	Štech (1974)
Vplyv učiteľov na obľúbenosť vyučovacích predmetov, charakteristiky obľúbeného učiteľa	Lukas, Pelikán (1979)
Profesiografia – profesijné činnosti	Januška (1979)
Kritéria a meranie učiteľskej efektivity	Kulič (1980)
Meranie učiteľských výsledkov	Býčkovský (1983)
Evalvácia pedagogického výskumu	Průcha (1985)
Problémy začínajúcich učiteľov	Horák, Kalhoust (1985)
Zdravie učiteľa	Provazník (1985)
Učiteľské zručnosti	Langová, Kodým (1986)
Rozvoj primárneho vzdelávania	Čara (1986)
Schopnosti učiteľa	Šturma (1986)

Učitelia fyziky a ich profesijné činnosti	Ferko (1986)
Stres a neurózy u učiteľov	Langová, Kodým (1987)
Profesijné činnosti učiteľa	Kučerová (1987)
Hodnotenie úspešnosti práce učiteľa	Kodým, Fitl (1987)
Determinanty a predpoklady na výkon učiteľskej profesie	Pařízek (1988)
Komunikácia medzi učiteľmi a žiakmi	Gavora (1988), Průcha, Hrdina (1980), Hupková (1987)
Využívanie učebníc a iných did. prostriedkov pri výučbe	Průcha (1985, 1989)
Mikroanalýza vyučovacích hodín	Zelina, Furman (1986, 1988)

4 Metodológia, jej štúdium a tvorba výskumnej stratégie

Profesiografické výskumy, ktoré sme využili ako zdroj domácich poznatkov o realite profesie boli tieto: Špendla, 1974; Januška, 1979; Fűlőpová, 1999; Blížkovský, 2000; Urbánek, 2005.

Analýzou študovaných výskumov a porovnaním so zahraničnými[3] sme dospeli k identifikovaniu potreby zohľadniť skúsenosti a predísť tak nebezpečenstvám skreslenia, subjektivizmu, odtrhnutosti od teórie, legislatívy, alebo praxe :

- vytvoriť podrobné a **štruktúrované** členenie skúmaných javov – činnosti učiteľa – štruktúrovaný nástroj. Týmto sme chceli predísť holému replikovaniu predchádzajúcich výskumov a to najmä preto, že hrubé členenie činností neposkytovalo odpovede typu: čo obshuje „priama vyučovacia činnosť“. Teda išli sme štruktúrou viac do hĺbky, a jemenjšej štrukturácie činností;
- **validizovať** nástroj z troch pohľadov: akademický, praktický, legislatívny. Po počiatočnej tvorbe z akademických pozícií, ktorá vychádzala zo štruktúry slovenských štandardov profesie (legislatíva), sme tieto reflektovali so skupinou učiteliek z praxe;
- v záujme predchádzania subjektívneho chápania používaných pojmov v názvoch kategórií, bola vytvorená výskumná batéria obsahujúca stručné taxatívne popisy činností v jednotlivých kategóriách.

Neustále sme mali na pamäti zmysel výskumu ako takého: teda komu a načo budú naše zistenia. Vychádzali sme z teórie (voľne podľa Blížkovský, 2000), pričom sme sa zamýšľali nad zmyslom ku každej funkcii:

Funkcie profesiografie ako špecifického výskumu učiteľa

- ***deskriptívna*** – v zmysle využitia kvantitatívnych, ale aj kvalitatívnych metód výskumu, má za cieľ popisovať prácu profesionála v jej dlhodobom, strednodobom ako aj

[3] (Landert, Seebauer, R. Lehrer(in) Sein in Mitteleuropa: Eine Empirische Studie in Erkundungsabsicht: Zur Erfassung Der Taglichen Unterrichtsarbeit (Arbeitsweisen, Zeitlicher Aspekt) Sowie Der Besonderen Arbeitsbelastung in Ausgewahlten Bereichen Bei Lehrern Der Sekundarstufe I in Osterreich, Der Tschechisch. Mandelbaum, 1997, ISBN 3854760086 978-38-5476-008-5)

krátkodobom profile s taxatívnym vymedzením potrebného času pre výkon úloh a činností v priestore a čase a so zámerom profesijnú činnosť poznať a využívať bez hodnotiaceho zámeru – výsledky by mali dať obraz o tom, či štandardy profesie majú pre učiteľa obraz o činnostiach, ktorými sú preukázateľné;

- ***heuristická*** – zameraná na odhaľovanie príčin a súvislostí, má najmä výskumný zmysel, pre rozvoj príslušnej oblasti vedy a jej aplikácií v inováciách, modernizácii či napr. zavádzaní nových systémov: financovania, zriaďovania a správy, profesijnej pregraduálnej prípravy či obsahu a ponuky nadväzujúceho vzdelávania a vzdelávacích potrieb – z výsledkov mali vyplynúť nové poznatky, doteraz neznáme, alebo len implicitné a tušené, a to z pohľadu na profesiu ako pravú profesiu, či je učiteľova činnosť naozaj expertná, alebo je zastupiteľný „hocikým“;
- ***komparatívna*** **–** komparáciu je možné realizovať vnútri získaných súborov dát i medzi nimi, a môže byť cieľom porovnávanie medzi skupinami a podskupinami profesií, inštitúcií, až po medzinárodnú komparáciu – to bolo priamo cieľom projektu, ako medzinárodného výskumného zámeru, pretože celkové zbližovanie v teóriách nemusí byť súladné v praktických súvislostiach;
- ***normatívna*** – popis a hodnotenie smeruje prirodzene k vyvodeniu toho, „čo má byť“, teda k akémusi ideálnemu, alebo žiaducemu stavu, pričom profesiografia sa následne rozpracúva pre dané normatívne využitie, napr. vypracovanie štandardného výkonu, zaraďovanie profesionálov do kategórií, pre účely tvorby legislatívnych, pracovnoprávnych a výkon regulujúcich dokumentov rôznej úrovne, až po systém odmeňovania – najzreteľnejší význam tohto skúmania bol vo vzťahu k štandardom, ako štruktúre udávajúcej normu štandardnému výkonu;
- ***evalvačná*** **–** predstavuje hodnotiace resp. kritické ohodnotenie existujúceho stavu, jej cieľom je najmä hodnotiť priamo činnosť profesionála, profesijnej skupiny, alebo inštitúcie prostredníctvom výkonu jej zamestnancov;

Pri tvorbe a zatrieďovaní jednotlivých činností sme hľadali určitý kompromis: aby výsledky boli komparabilné so staršími výskumami, aby reflektovali štandard profesie, aby mohli byť „vodítkom“ pre učiteľskú prípravu. Následne prebiehala obsahová validizácia činností, ktoré sa javili ako potrebné a štandardne sa vyskytujúce, a zároveň sa ponechal nástroj otvorený aj pre zachytávanie voľne formulovaných javov.

5 Stručný prehľad výskumnej vzorky a niektorých komparácií

Výskumnú vzorku tvorili dve podskupiny v troch národných vzorkách podľa prehľadu.

Tabuľka 2: Prehľad zúčastnených respondentov v jednotlivých etapách a krajinách a ich súčty

	1. etapa	**2. etapa**	**3. etapa**	**Spolu**	**1. etapa**	**2. etapa**	**3. etapa**	**Spolu**
PREPRIMÁRNE SK					**PRIMÁRNE SK**			
Počet zúčastnených	113	84	82	279	95	84	45	224
				43,53%				51,25 %
spolu – N SK	**279** respondentov				**224** respondentov			
PREPRIMÁRNE CZ					**Primárne CZ**			
Počet zúčastnených	41	107	64	212	37	37	28	102
				33,39%				23,34 %
spolu – N CZ	**212** respondentov				**102** respondentov			
PREPRIMÁRNE PL					**Primárne PL**			
Počet zúčastnených	50	50	48	148	38	37	36	111
				23,09%				25,4 %
spolu – N PL	**148** respondentov				**111** respondentov			
Σ	204	241	194	**641**	170	158	109	**437**
%	34,92 %	22,07 %	30,36 %	**100 %**	38,9 %	36,16 %	24,94 %	**100 %**

Postupovali sme *procedúrou PAR participatory action research*, kde prostredníctvom cca 30 učiteľov výskumníkov sme získali horeuvedenú výskumnú vzorku. Učitelia zhotovili na základe autoobservácie denné snímky, každú etapu reprezentovalo 14 dní. Táto základná metóda bola doplnená o reflexívny nástroj, ktorým probandi zodpovedali na niekoľko podnetov k výskumu.

Štruktúra výskumných etáp. Snímali sme trikrát ročne – jeseň, zima, leto, vždy dva týždne vrátane víkendov. Z každej etapy sme získali od probandov 14 celodenných snímok, celkove 8430 dní učiteliek MŠ a 6242 ZŠ z rôznych regiónov SR, ČR a PL.

Medzinárodný tím tvorili: za Slovensko – PF UMB Banská Bystrica, Česko – PdF OU Ostrava, Poľsko – UKW Bydgoszcz.

Stručne z výskumných zistení:

Učitelia preprimárneho vzdelávania vo všetkých troch krajinách pracujú nielen počas pracovného času, ale aj počas víkendov (tabuľka 3). Najviac času venujú výkonu profesijných činností učiteľky preprimárneho vzdelávania v Českej republike. Slovenskí a českí učitelia

realizujú viac ako 80 % z času venovaného výkonu profesijných činností počas pracovného týždňa (pondelok – piatok) v čase len do 16.00 hod. Poľskí učitelia sa v porovnaní so slovenskými a českými učiteľmi viac venujú výkonu profesijných činností vo večerných hodinách a počas víkendu.

Tabuľka 3: Čas venovaný výkonu profesijných činností učiteľov preprimárneho vzdelávania podľa krajín

	SK	CZ	PL
týždeň	3452	4624	3383
pracovný týždeň	3180	4345	3009
pracovný týždeň len do 16.00	2844	3911	2410

Obrázok 1: Profil pracovného týždňa učiteľov preprimárneho vzdelávania podľa krajín

Výkonnostná krivka učiteľov slovenských a poľských učiteľov preprimárneho vzdelávania od začiatku týždňa rovnomerne klesá. Českí učitelia sa výkonu profesijných činností najviac venujú utorok, kedy ich výkonnostná krivka kulminuje. Zaujímavé je, že učitelia vo všetkých troch krajinách venujú výkonu profesijných činností porovnateľný čas počas dní víkendu. Kým vo výkone slovenských a českých učiteľov preprimárneho vzdelávania existujú štatisticky významné rozdiely v časovej záťaži v pracovnom čase medzi jednotlivými dňami, v poľskej vzorke sa tieto rozdiely neprejavili. Na základe toho môžeme konštatovať, že výkon poľského učiteľa preprimárneho vzdelávania je počas pracovného týždňa konštantný.

Nielen učitelia preprimárneho vzdelávania, ale aj učitelia primárneho vzdelávania vo všetkých troch krajinách sa venujú výkonu svojich profesijných činností aj po pracovnom čase (tabuľka 4). Slovenskí a českí učitelia primárneho vzdelávania vykonávajú v pracovnom čase (teda pondelok až piatok len do 16.00 hod) až 82 % z času venovaného profesijným činnostiam, poľskí len 72%, čo môže byť spôsobené rozdielnou úpravou pracovného času a povinnosťou zdržiavať sa na pracovisku.

Tabuľka 4: Čas venovaný výkonu profesijných činností učiteľov primárneho vzdelávania podľa krajín

	SK	CZ	PL
týždeň	3290	3541	3099
pracovný týždeň	3002	3287	2740
pracovný týždeň len do 16.00	2702	2927	2247

Nižšie (obrázok 2) uvádzame výkonnostú krivku učiteľov preprimárnoho vzdelávania počas jednotlicých dní v týždni podľa krajín.

Obrázok 2: Profil pracovného týždňa učiteľov primárneho vzdelávania podľa krajín

Čas venovaný výkonu profesijných činností učiteľmi primárneho vzdelávania od začiatku týždňa postupne klesá vo všetkých troch krajinách. Učitelia vo všetkých troch krajinách venujú výkonu profesijných činností počas víkendu približne dve hodiny. Kým u poľských učiteľov existovali štatisticky významné rozdiely času venovaného výkonu profesijných činností v závislosti o dĺžky pedagogickej praxe, u slovenských a českých učiteľov primárneho vzdelávania sa tieto rozdiely neprejavili a ich výkon sa počas pracovných dní v pracovnom čase významne nelíši. Kým v Poľsku sú výkonom svojich profesijných činností najviac zaťažení učitelia s praxou od [20, 30) rokov, na Slovensku a v Česku sú to učitelia s praxou od [10, 20) rokov.

6 Namiesto záveru...

Portrét slovenského učiteľa preprimárneho vzdelávania

Typickým preprimárnym učiteľom je žena. Počas pracovného týždňa v pracovnom čase pracuje priemerne 34,3 hodiny a cez víkend 3,5 hodiny. Jej výkon je v jednotlivých dňoch vyrovnaný. Len piatok je deň, ktorý sa líši od pondelka o jednu hodinu. Jej pracovný výkon je najvyšší medzi 10 a 20 rokom pedagogickej praxe, potom mierne klesá. Je to podobné ako u českej učiteľky, čím sa obe líšia od poľskej, ktorej výkonnosť veľmi výrazne stúpa medzi 20 a 30 rokom praxe. Pracovná záťaž učiteľky je počas jej profesijnej dráhy približne rovnaká, len mierne kolíše, ale vek nemá na ňu významný vplyv. Počas roka je slovenská učiteľka materskej školy najviac pracovne zaťažená na jar, na rozdiel od českej učiteľky, ktorá podáva najvyšší časový výkon na jeseň. Počas pracovného dňa učiteľka v materskej škole pracuje 7 hodín, pričom jej česká kolegyňa vykazuje až o tri hodiny pracovných činností viac a poľská o 1,5

hodiny menej. Najnáročnejším dňom je pondelok, počas ktorého pracuje 8 hodín. Skladba činností sa medzi jednotlivými dňami nelíši temer vôbec. Ťažisko jej práce tvoria činnosti z kategórií A a B, pričom časový rozdiel medzi edukačnými a súvisiacimi aktivitami nie je výrazný.

A edukačné aktivity a ich príprava – 32,9 %
B činnosti súvisiace s edukáciou – 35,6 %
C činnosti vyplývajúce z iných funkcií – 7,3 %
D vzdelávanie a sebavzdelávanie – 12 %
E mimoškolské a verejné činnosti – 5,3 %
F iné činnosti – 7 %

Výraznú časť práce učiteľky v materskej škole tvorí dohľad pri samostatných činnostiach, hrách a odpočinku a pomoc deťom pri sebaobsluhe. Je to skoro 2 hodiny denne. Okrem toho učiteľka realizuje a riadi edukáciu v prostredí materskej školy a pri pobyte vonku približne rovnaký čas. Plánuje si svoju prácu asi 2 hodiny týždenne a rovnako dlho si tvorí učebné materiály. Na vzdelávaní sa zúčastňuje najmä v pracovnom čase, pričom samoštúdiu venuje čas v pracovnom aj mimopracovnom čase, po večeroch a cez víkendy. Pol hodinu týždenne strávi na poradách, z toho 15 minút mimo pracovného času. Časová záťaž pri výkone profesijných činností učiteľky v pracovnom aj mimopracovnom čase neprekračuje bežný fond pracovného času. Učiteľka materskej školy však pracuje v dvoch fázach. Dopoludňajšia je profesijne náročnejšia, venovaná didaktickým aktivitám, odpoludňajšia je viac venovaná odpočinkovým a záujmovým aktivitám. Učiteľka cez víkend venuje čas niektorým pracovným úlohám – asi 3,5 hodiny. Vo voľnom čase tvorí a pripravuje učebné materiály a pomôcky. Okrem toho sa venuje aj mimoškolskej odbornej činnosti ako metodik, a vykonáva iné práce pre materskú školu.
Učiteľka preprimárneho vzdelávania málo profesijne využíva čas pri samostatných činnostiach, hrách a odpočinku detí. Pravdepodobne si neuvedomuje časový priestor, ktorý sa jej vtedy ponúka pre kvalifikované profesijné činnosti, ako je diagnostikovanie, príprava materiálov a plánov pre individuálne vedenie dieťaťa a pod. Jej pracovná činnosť organizovaná v striedavých zmenách jej priam ponúka možnosť dvojtýždňového fázového plánovania. Riaditeľky MŠ a zriaďovatelia by mali zvážiť, či nie je škoda ponechávať učiteľky s VŠ vzdelaním pri činnostiach súvisiacich s dohľadom nad deťmi a odpočinkom, ak by ho mohli využiť profesionálnejšie.

Portrét slovenského učiteľa primárneho vzdelávania

Typickým učiteľom primárneho vzdelávania je zväčša žena – učiteľka. Pracuje počas pracovného týždňa v pracovnom čase priemerne 34,1 hodiny. Veľa povinností si odkladá na podvečer po pracovnej dobe a na víkendy. Piatok je deň, počas ktorého sa okrem vyučovania už nevenuje iným činnostiam, výnimočne mimoriadnym akciám. Jej výkon sa s rokmi pedagogickej praxe výrazne nemení, najviac je však vyťažená učiteľka okolo štyridsiateho roku. Učiteľka počas vyučovania najmä riadi a koordinuje učenie sa žiakov, vysvetľuje učivo, preveruje vedomosti žiakov a opravuje ich práce. Veľa času venuje ona aj jej české a poľské kolegyne príprave učebných pomôcok a materiálov, dozoru nad žiakmi a vedeniu pedagogickej dokumentácie. Od pondelka do nedele sa učiteľka primárneho vzdelávania venuje profesijným činnostiam priemerne 43 hodín. Profesijné činnosti ju celkovo zamestnávajú asi 34 hod., pričom mimoškolským, verejným a iným činnostiam sa venuje za týždeň asi 2,6 hodiny. Je to o niečo menej ako česká a výrazne menej, než poľská učiteľka.Počas týždňa sú pre ňu najnáročnejšími

dňami pondelok a streda, počas ktorých sa venuje najmä výučbe a s ňou súvisiacim činnostiam 6,3 – 6,9 hodín. „Najvoľnejším“ pracovným dňom je piatok, keď len 5,5 – 6 hodín venuje profesijným činnostiam. Najviac času venuje učiteľka riadeniu a koordinácii učebných činností žiakov a projektovaniu a plánovaniu výučby, a to najmä v pondelok. Počas vyučovania najmenej času venuje navodzovaniu a riešeniu výchovných situácií, hoci tieto situácie učitelia považujú vo všeobecnosti za veľmi frekventované a zaťažujúce.

V porovnaní s poľskými a českými učiteľkami najmenej času venuje spolupráci s rodičmi, s inými odborníkmi, tiež individuálnej intervencii v prospech žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a prípravám individuálnych vzdelávacích plánov. Zo všetkých porovnaných učiteľov pracujú s rodičmi najviac poľské učiteľky. Na schôdzach strávi priemerne hodinu týždenne, najčastejšie v pondelok alebo stredu. Slovenská učiteľka primárneho vzdelávania sa zúčastňuje na vzdelávaní najmä počas pracovného času. Učiteľka využíva vo veľkej miere na doplnenie pracovných povinností aj víkendové dni, v ich rámci asi 4 hodiny. Výučbu projektuje a plánuje v nedeľu a sčasti v pondelok, pričom je to časovo druhá najfrekventovanejšia činnosť. Písomné práce žiakov opravuje a hodnotí najviac v sobotu.Záťaž učiteľky v pracovnom dni a pracovnom čase, ale ani v pracovnom dni v neobmedzenom čase neprekračuje bežný fond pracovného času. Učiteľka má subjektívny pocit, že pracuje viac, pretože si množstvo práce prenáša mimo miesta a času práce.Učiteľkina záťaž je počas jej profesijnej dráhy približne rovnaká, nezdá sa, že by dĺžka pedagogickej praxe mala vplyv na časovú záťaž učiteľov primárneho vzdelávania.
Učiteľka primárneho vzdelávania vykonáva svoju prácu najčastejšie v takomto zložení:
A vyučovanie a jeho príprava – 49 %
B činnosti súvisiace s edukáciou – 15 %
C činnosti vyplývajúce z funkcií učiteľa – 10 %
D vzdelávanie a sebavzdelávanie – 14 %
E mimoškolské a verejné činnosti – 6 %
F iné činnosti – 6 %

Najviac je časovo zaťažená slovenská učiteľka primárneho vzdelávania počas jarných mesiacov, podobne ako česká. Avšak štandardné činnosti sú porovnateľné počas celého roka. Jej jarnú záťaž zvyšujú najmä mimoškolské, verejné a iné činnosti. Učiteľskú prácu okrem toho dotvárajú aj iné rozmanité činnosti, rôzne v jednotlivých obdobiach roka. Niektoré z nich majú povahu profesijných, to znamená, že sa učiteľka venuje žiakom alebo školskému vzdelávaciemu programu. Mnohé aktivity učiteľky však majú povahu od profesie odťažitých prác, čo pociťuje ako záťaž až plytvanie svojím časom a odbornosťou. Niektoré z nich považuje za potrebné, ale iné sú z jej pohľadu zbytočné. Tieto činnosti tvoria priemerne 12 % jej času (upratovanie triedy a kabinetu, výzdoba školy a triedy, vyberanie peňazí, zber druhotných surovín, nákup, zhotovovanie pomôcok, získavanie sponzorov, hygienická starostlivosť o žiakov).
Slovenská učiteľka primárneho vzdelávania sa vzdeláva viac ako učiteľka materskej školy a najviac spomedzi všetkých troch sledovaných skupín. Najviac času venuje aj mimoškolskej a verejnej činnosti. Menej času ako poľské a české učiteľky venuje riadeniu a koordinácii učebných činností žiakov, tvorbe učebných materiálov, pomôcok a názorných ukážok a diagnostikovaniu žiakov.

Práca učiteľky u nej vyvoláva vyšší pocit záťaže, než sa objektívne ukazuje vzhľadom na počet hodín. Nepracuje viac, ako je dané štandardným pracovným výkonom, ale jej práca je špecifická tým, že je na ňu sama, bez možnosti oddychu na pracovisku a bez permanentnej odbornej

pomoci. Z psychohygienického hľadiska dostatočne neregeneruje mimo školy, lebo si nosí prácu domov a robí ju po večeroch a cez víkendy. Z toho možno vyplýva aj extrémny subjektívny pocit záťaže.

Literatúra

Anastasi, A. (1979). *Fields of applied psychology*. New York: McGraw-Hill Kogakusha.

Arvey, R. D., Salas, E., & Gialluca, K. A. (1992). Using task inventories to forecast skills and abilities. In *Human Performance,* (5), 171 – 190.

Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M. (2000). Středo*evropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj.

Bureš, Z. (1981). *Psychologie práce a její užití*. Praha: Práce.

Fülöpová, E. (1999). Profesijné činnosti učiteľa na Slovensku. *Slovenská pedagogika*, *2*(3 – 4), 13 – 23.

Hanesová, D. (2009). Komparatívny pohľad na výskum učiteľa a jeho profesijných činností. In B. Kasáčová, & M. Cabanová (Ed), *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii: v teórii a výskumoch.* (pp. 157 – 164). Banská Bystrica: PF UMB.

Januška, Ľ. (1979). Profesiografický obraz učiteľa. In *Jednotná škola*, *26*(2), 117 – 126.

Kasáčová, B., & Cabanová, M. (Ed.). (2009). *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii: v teórii a výskumoch*. Banská Bystrica: PF UMB.

Kasáčová, B., & Cabanová, M (Ed.). (2009). *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: PdF UMB.

Kasáčová, B., & Tabačáková, P. (2010). *Profesia a porfesiografia učitela v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB.

Kasáčová, B., Babiaková, S., & Cabanová, M. *Pre-primary and Primary Teachers in Theory ans Job-analysis.* Banská Bystrica: PF UMB.

Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipiak, E., & Seberová, A. (2011). *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume.* Banská Bystrica: PF UMB.

Kasáčová, B. et al. 2010. *Teachers in Theory Practice and Research*. Banská Bystrica: PF UMB.

Kohoutek, R. (2002). *Základy užité psychologie*. Brno: Cerm.

Matoušek,O., Růžička, J., & Hladký, A. (1972). *Člověk a práce.* Praha: Svoboda.

Špendla, V. (1974). *Učiteľ a učiteľská profesia*. Bratislava: SPN.

Štikar, J., Rymeš, M., Riegel, K., & Hoskovec, J. (2000). *Metody psychologie práce a organizace.* Praha: Karolinum.

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese (aktuální analýza)*. Liberec: PedF TU.

Urbánek, P. 1999. Profesní časové zatížení učitelů ZŠ. *Pedagogika, 49*(3), 277 – 288.

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza.* Liberec : Technická univerzita v Liberci.

Kontakt

Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD.
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
Banská Bystrica
e-mail bronislava.kasacova@umb.sk

Mgr. Mariana Cabanová, PhD.
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
Banská Bystrica
mariana.cabanova@umb.sk

Slovenské reflexie kvality štruktúrovaného učiteľského vzdelávania[1]

Slovak reflection of a structural teacher education

Beata Kosová

Abstrakt: Kritické reflexie vývinu a súčasného stavu štruktúrovaného štúdia učiteľstva na Slovensku. Nesúlad autonómie vysokých škôl a požiadaviek reformy regionálneho školstva. Negatívne dôsledky štruktúrovaného štúdia pre rozvoj učiteľskej profesionality z hľadiska modelu učiteľa – reflexívneho praktika. Odborné pedeutologické a sociálno-politické dôvody pre návrat k neštruktúrovanému štúdiu.

Kľúčové slová: vzdelávanie učiteľov, štruktúrované štúdium, model učiteľa reflexívneho praktika

Abstract: Critical reflection of development and the current state of structured teacher study in Slovakia. Discrepancy between autonomy of universities and regional education reform requirements. The negative impact of structural teacher study on development of teacher profesionality in terms of teacher as a reflective practitioner. Professional pedeuthological and socio-political reasons to return to unstructured teacher study program.

Key words: teacher education, structural study program, teacher as a reflective practitioner

1 Úvod

V roku 2012 sa na Slovensku riešil rozvojový projekt Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva,* na ktorom pod koordináciou Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici spolupracovalo 14 učiteľských fakúlt z 11 slovenských univerzít. Vznikol z podnetu ministerstva, ktoré poukazovalo na izolovanosť vysokých škôl od školskej praxe, na pomalú reakciu na premeny edukačnej reality a žiadalo zaviesť do učiteľského vzdelávania nové predmety pre prípravu učiteľov v nových kompetenciách. Odborníci z vysokých škôl reagovali tým, že žiadali riešiť tento problém komplexne, lebo zdeformovanie učiteľskej prípravy po roku 2002 nástupom štruktúrovaného štúdia, autonómiou vysokých škôl v tvorbe študijných programov, nedostatkom financií najmä na učiteľské praxe a nevhodným spôsobom akreditácie učiteľstva neumožňuje nové spoločenské požiadavky realizovať. Vznikla tak prvá rozsiahla analýza vysokoškolského vzdelávania učiteľov na Slovensku po roku 2002, ktorá ukázala kritický stav a nevhodný smer vývinu učiteľského vzdelávania a navrhla jeho komplexnú zmenu (bližšie Kosová a kol., 2012). Pre Českú republiku môže byť zdrojom poučenia, aby nepripustila taký negatívny vývin niektorých problémov.

[1] Príspevok vznikol za podpory projektu KEGA 009UMB-4/2011 Tvorba východísk pre konštrukciu nového kultúrneho modelu školy

2 Premeny doby a požiadavky na učiteľov

V zmysle reformných premien školstva sa na učiteľov kladú nové požiadavky, dokonca až také, ktoré menia doteraz u nás zaužívaný pohľad na túto profesiu (OECD Building a High-Quality Teaching Profession, 2011). Z vykonávateľov a implementátorov štátom určeného kurikula sa učitelia majú stať jeho tvorcami. Namiesto priority zvládnutia obsahu predmetov sa majú viac orientovať na rozvíjanie žiackych kompetencií. Okrem špecializácie na vyučovacie predmety, sa majú stať expertmi aj na prierezové témy a v budúcnosti snáď aj na vzdelávacie oblasti. Žiada sa, aby vo vyučovaní využívali vždy nové technológie, a to čo najskôr, ako sa objavia a realizovali také vyučovacie stratégie, ktoré povedú k čo najefektívnejšiemu učeniu sa každého, aj individuálne špecifického jednotlivca. Do týchto požiadaviek sa premietajú aj nové potreby žiakov, ktorých životný štýl sa zásadne mení podľa prevažujúcich globálnych trendov (Vančíková, 2011).

Výskumy ukazujú, že učiteľský stav nie je na tieto úlohy pripravený. Na konferencií OECD k vzdelávacím reformám Škola zajtrajška v roku 2000 bolo spracovaných šesť možných scenárov vývoja dnešných škôl, ktoré boli do roku 2006 inovované. Predpoveď dezintegrácie školského systému obsahuje *scenár rozpadu školy z dôvodu rozkladu učiteľstva.* Je popisovaný ako najhoršia z možností, spájaná s dlhodobým nedostatkom učiteľov, keď učitelia odchádzajú z profesie a záujem mladých o prácu v škole klesá. Prejavuje sa verejná nespokojnosť s úrovňou vzdelávania. Politické nápravné iniciatívy prichádzajú buď neskoro, alebo trvajú príliš dlho na to, aby priniesli badateľné výsledky. Navrhované riešenia sú v dôraze na testovacie procedúry a zavádzanie mechanizmov akontability ako reakcia na znižujúce sa štandardy kvality, alebo v tlaku na návrat tradičných výučbových metód. IKT sú využívané ako náhrada učiteľov, za aktívnej podpory ich producentov, využívajú sa odborníci z iných sfér spoločnosti, vznikajú rozmanité vzdelávacie zariadenia a formy. Spoločnosti pôsobiace na vzdelávacom trhu zintenzívňujú ponuku alternatívnych riešení. Ďalšie riešenia smerujú k navráteniu učiteľov z dôchodku, umožňuje sa prijímanie nekvalifikovaných semi-profesionálov, toleruje sa zníženie kvality práce učiteľov a pod. (podľa OECD: Futures Thinking in Action, 2006).

Pre vyspelé krajiny je už od 80 - 90-tych rokov typické, že zmenili prístupy štátu k učiteľskej profesii a k vzdelávaniu učiteľov, prijímali zásadné kroky pre zmenu statusu, kvality, ocenenia a prestíže učiteľskej profesie. Okrem finančných, investičných, sociálnych, zdravotných a ďalších opatrení krajiny EÚ považovali za najdôležitejšiu tzv. *profesionalizáciu učiteľského povolania*, jeho pozdvihnutie na úroveň uznávaných profesií, v ktorých autonómny a zodpovedný profesionál samostatne rozhoduje o uspokojení vzdelávacích potrieb „klienta“ a preto jej podstatnou súčasťou boli reformy učiteľského vzdelávania, ktoré sa stali súčasťou politických programov a priorít vlád (Učiteľská profesia v Európe..., 2003, s. 14).

Naopak v podmienkach Slovenskej republiky môžeme po roku 1989 zaznamenávať silný a stále *pokračujúci úpadok statusu učiteľskej profesie, ale aj statusu vzdelávania učiteľov*. Najhorší scenár OECD sa na Slovensku napĺňa najrýchlejšie. Spoločenský status učiteľa má klesajúcu tendenciu, totálne je podcenené finančné ohodnotenie jeho duševne náročnej práce, preto často vyhľadáva iné zárobkové možnosti, zhoršuje sa prestíž učiteľa v očiach rodičov a verejnosti. Byrokratické ponímanie riadenia obmedzuje proklamovanú pedagogickú autonómiu učiteľa. Má byť tvorca kurikula, dynamizujúceho rozvoj žiakov, ale to nie je možné bez dôslednej kurikulárnej reformy. Profesijné kontinuálne vzdelávanie sa stalo predmetom trhu. Ponímanie profesionality a prípravy učiteľa je stále v intenciách tradičných scientistických obsahových prístupov. K tomu zásadne prispieva aj vysokoškolské

vzdelávanie, ktoré v podstate nebuduje profesijnú identitu a neakceptuje základné komponenty učiteľskej profesionality.

3 Nelichotivý stav vysokoškolského vzdelávania učiteľov v SR

Vysokoškolská príprava učiteľov by sa mala riadiť vedeckou analýzou svetových trendov a potrieb vo vzdelávaní, vedeckou reflexiou žiactva, školy, edukačných procesov a vedeckou teóriou učiteľskej profesie. V západných demokraciách sa tieto oblasti búrlivo rozvíjajú. Vysokoškolskí odborníci vytvárajú na objednávku štátu analýzy a návrhy riešení (napr. po neúspechoch v testovaní PISA), pri univerzitách, ale aj samostatne pracujú výskumné ústavy, skúmajúce školstvo. Na Slovensku nič také nie je realitou. Na pozadí tejto situácie je niekoľko historických aspektov. Okrem likvidácie pedagogického výskumu po roku 1989 a trvalého nezáujmu štátu o učiteľa a jeho prípravu sú to najmä dve skutočnosti (podrobnejšie Kosová & Porubský, 2011):

- Výskum školy, žiaka, učiteľov, jeho prípravy a rozvoja nebol výskumnou prioritou - na vysokých školách na Slovensku preto neexistuje (tak ako je tomu v Českej republike), žiadne výskumné pracovisko, ktoré by sa koncepčne zaoberalo didaktickým výskumom, výskumom školy alebo učiteľa a ponúkalo zdôvodnené riešenia.
- Rigidné, vo svete dávno prekonané, členenie učiteľskej prípravy na tzv. „odbornú“ (viazanú na vedu vyučovacieho predmetu) a pedagogicko-psychologickú prípravu, vzájomne od seba oddelenú, má dlhodobý 60-ročný historický kontext. Spojenie „odborná a pedagogická spôsobilosť“ indikovalo v legislatíve celé roky neúnosnú predstavu, že pedagogická spôsobilosť nie je odbornou spôsobilosťou, namiesto toho, aby jasne deklarovalo, že práve jej didaktická časť je základom pre profesijné spôsobilosti (Kosová, Pupala, & Portik, 2004), že tieto súčasti sú od seba závislé, nedajú sa získať oddelene a nejakým zázrakom sa v hlave učiteľa nespoja do profesijnej kompetencie. S tým súvisí pre učiteľstvo degradačný stav, že dodnes možno plnú učiteľskú kvalifikáciu získať aj negraduačnou alternatívou (DPŠ), čo neexistuje v žiadnej profesii s vysokoškolskou prípravou a môžu ho realizovať aj subjekty, ktoré podľa vysokoškolskej akreditácie nie sú oprávnené poskytovať učiteľskú kvalifikáciu.

Tento stav sa nemohol neprejaviť v konštruovaní vysokoškolskej prípravy učiteľov na vysokých školách. Napriek požiadavkám na profesijné kompetencie, uvedeným v opise študijných odborov učiteľstva, je v ňom často výrazne preferované vedecké štúdium odboru, z ktorého vychádzajú vyučovacie predmety, podcenená pedagogika, psychológia (ktorá je ale tiež často teoretická), osobitne nedostatočná je odborová didaktika a učiteľské praxe. Dodnes sa príprava učiteľov (s výnimkou niektorých fakúlt a štúdia učiteľstva preprimárneho a primárneho stupňa) neriadi medzinárodnými dokumentmi o štandardoch učiteľského vzdelávania a kľúčovými kompetenciami učiteľov (Černotová, 2001). Akreditačná komisia pri akreditácii učiteľských študijných programov akredituje odborový základ predmetu a pedagogicko-psychologický základ oddelene, orientáciu na učiteľské kompetencie nevyžaduje a tak ich ani vysoké školy často neaplikujú.

To, že o učiteľstve pod týmto vplyvom rozhodovali vedci iných odborov ako pedeutológie, pedagogiky či odborových didaktík, spôsobilo, že sa učiteľská príprava po roku 2002 ešte viac *naviazala na vedný odbor predmetu s veľmi podcenenou odborovou didaktikou*. Na vysokých školách sa udomácnila predstava, že každý kto realizuje študijné programy vedného odboru, je automaticky spôsobilý robiť aj učiteľské študijné programy, čo ho dôkazom je dnešných 27 fakúlt, ktoré pripravujú učiteľov. Základy vedných odborov vyučovacích predmetov a základy pedagogiky a psychológie sú vnímané ako dva akoby

oddelené prúdy, nespojito naskladané povedľa slabo zastúpenej učiteľskej praxe. Sú síce koncipované podľa vedy, ale nie podľa vedy o učiteľstve a to je v príkrom rozpore s poňatím profesijných kompetencií, ktoré sa dnes vyžadujú. Učiteľské vysokoškolské štúdium má tak nízku funkčnú integritu a neakceptuje dostatočne profesijnú podstatu tohto povolania. Dodnes *nie sú učiteľské štúdiá konštruované na báze niektorej uznávanej koncepcie učiteľskej prípravy*, ako sú známe u nás a v zahraničí.

Situáciu ešte zhoršil *prechod na štruktúrované štúdium* v zmysle bolonského procesu. Učiteľské štúdium bolo direktívne rozdelené do formálnych stupňov. To neumožňuje realizovať prípravu učiteľov na skutočne odbornej báze - podľa na seba nadväzujúcich fáz utvárajúcej sa učiteľskej osobnosti a profesionality. Do Bc. štúdia sa sústredil teoretický pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný základ a vedné základy školských predmetov a aj pre vtedajšiu politickú diskusiu o dostatočnosti bakalárskej kvalifikácie pre učiteľov až do Mgr. štúdia didaktická príprava a učiteľská prax. Tým ale došlo k prerušeniu postupného rozvíjania učiteľskej profesionality, k obmedzeniu druhov a rozsahu pedagogickej praxe. Zo strany odborníkov silnejú hlasy požadujúce opätovné zavedenie spojeného učiteľského vzdelávania (Vyhlásenie asociácie dekanov PF SR a ČR 29.9.2011).

Uvedená situácia vyvoláva kritiku zo strany regionálneho školstva pre *nedostatočnú profesijnú orientáciu* v príprave učiteľov. Profesijné asociácie kritizujú prevažujúce teoreticko-akademické zameranie, že absolventi nie sú schopní didakticky transformovať obsah odboru do učiva pre príslušnú vekovú skupinu, spracovať spätnú väzbu od žiakov, riešiť výchovné problémy, udržať disciplínu v triede, pracovať s integrovanými žiakmi, podnecovať osobnostný rozvoj žiaka, riešiť sociálno-psychologické problémy kolektívu, hodnotiť žiakov, adekvátne komunikovať so žiakmi a rodičmi a nepoznajú prebiehajúcu reformu vzdelávania. V medzinárodnej štúdii TALIS označila väčšina slovenských učiteľov do 30 rokov oblasti, v ktorých sú nedostatočne pripravení a potrebujú ďalšie vzdelávanie: až 76% vyučovanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími a výchovnými potrebami, až 68% udržanie disciplíny žiakov na vyučovaní, 58% vedenie a organizovanie triedy a 57% didaktické vedomosti o vyučovacích postupoch vo svojom hlavnom predmete (Prax učiteľov..., 2008, s. 59). To sú jasné rezervy ich vysokoškolského vzdelávania.

Druhý kritický okruh tvorí nedostatok učiteľských zručností, spôsobený *nedostatkom praktickej prípravy*. Slovensko patrí ku krajinám s najnižším podielom praktickej prípravy vo vzdelávaní učiteľov, v autonómnych programoch vysokých škôl v priemere netvorí viac ako 5 – 8%. Vo krajinách EÚ je podiel praktickej prípravy omnoho vyšší - napr. nad 20% času Fínsko, Švédsko, 25% Holandsko, Francúzsko, Írsko, nad 30% Dánsko, Island, Belgicko, Rakúsko, Portugalsko, dokonca nad 40% Nórsko (Učiteľská profesia, 2003). A vážnym problémom s tým súvisiacim je, že nie je postupne gradovaná a sprevádzaná stálou odbornou reflexiou. Tak kým teoretická príprava učiteľov v základoch vied sa posunula na univerzitnú úroveň, praktická a profesijná časť prípravy nezmenila svoju stredoškolskú podobu.

4 Profesionalita učiteľa a model reflexívneho praktika

Popísaná situácia ostro kontrastuje s vedeckou teóriou učiteľskej profesie. Učiteľ má byť vybavený na rozvoj vnútorných kvalít inej ľudskej bytosti a seba samej, pretože základom jeho práce je špecifická práca s ľuďmi. *Podstata profesionality učiteľa* t. j. to, v čom ho nemôže nikto zastúpiť, je omnoho zložitejšia oblasť poznania ako vedná disciplína predmetu, alebo teoretická pedagogika či psychológia. Je ňou *špecifická viacúrovňová integrácia*:

- pedagogiky a psychológie do psychodidaktiky;
- takejto psychodidaktiky a každého vedného odboru do jeho odborovej (psycho)didaktiky,

- ale najmä teórie a praxe, čo je dlhodobý, pre rozvoj zrelej profesionality mnohoročný vzostupný cyklický proces stáleho prepájania teoretických znalostí, skúsenostného učenia sa v praxi a jeho permanentnej odbornej reflexie cez didaktiku do lepšej osobnej, v praxi účinnej teórie (Atkinson & Claxton 2001; Lukášová-Kantorková, 2003; Spilková, 2004).

Jadro učiteľovej profesionality je teda psychodidaktické a odborovo-didaktické**,** čo je však v súčasnom prístupe vysokoškolských komunít pri tvorbe a akreditácii učiteľských študijných programov spolu s učiteľskou praxou najpodceňovanejšia oblasť. V skutočnosti to na Slovensku vedie k deprofesionalizácii učiteľstva. Medzinárodné prístupy hovoria o vyváženej a prepojenej teoretickej a profesijnej, cyklicky fázovo vystavanej príprave v 3 súčastiach:

- *teoretická znalosti* – vedné základy predmetov, pedagogiky, psychológie a pod.,
- *praktické výcviky a učiteľská prax* - aktívne skúsenostné učenie sa,
- *vedená odborná reflexia a sebareflexia* - najmä prostredníctvom všeobecnej a odborových didaktík, čím sa prax stáva priamym zdrojom a prostriedkom poznania.

Od 90-tych rokov sa v európskom priestore uskutočnilo veľké množstvo výskumov učiteľskej profesie (podrobne ich popisujú Spilková – Vašutová, 2008), ktoré si všímajú subjektívne premýšľanie učiteľov o edukácii, ako sa implicitné (intuitívne) predstavy, menia na explicitné (teoreticky zdôvodnené) teórie o výučbe. Dokázali rozhodujúcu úlohu systematickej teoretickej reflexie praxe pri konštruovaní učiteľovej osobnej a zároveň odbornej koncepcie vlastného vyučovania, preto preferujú súbežnú a prepojenú akademickú a profesijnú, ale aj teoretickú i praktickú výučbu študentov.

V súčasnosti najvplyvnejší *model učiteľa reflexívneho praktika* akcentuje postupný rozvoj, učiteľa, ktorý prostredníctvom stálej reflexie praktickej učiteľskej činnosti mení sám seba z role študenta na učiteľa, experta na učenie sa a rozvíjanie iných osôb. Profesijné kompetencie sa totiž nedajú teoreticky naučiť, závisia od prepojenia teórie a praxe v hlave učiteľa a to sa dá dosiahnuť len systematickou odbornou reflexiou praxe a sebareflexia. To najcennejšie, čo si môže študent odniesť zo štúdia na celý profesionálny život, je schopnosť odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, tým inovovať svoje didaktické názory a zlepšovať svoje didaktické schopnosti. Je to metakompetencia zabezpečujúca dynamický potenciál profesionála, bez nej sa učiteľ utieka k intuitívnym postupom zažitým vo vlastnej školskej praxi, ktoré bránia produktívnym inováciám.

Podľa Korthagena (2011) zmyslom reflexie je doviesť študentovo/učiteľovo myslenie k zmene - uvedomiť si svoje mentálne štruktúry, podrobiť ich kritike (premýšľať ako premýšľam) a reštrukturalizovať ich. Kompetencia učiteľa k vlastnému rastu sa vytvára v cykle reflexie: *konanie* podľa určitej predstavy, teórie – skúsenosť v praxi, ktorá vyvolá osobnú potrebu zmeny, *spätný pohľad na konanie* – popis, zvedomovanie, poodstúpenie, rozhovor so sebou samým na základe facilitujúcej spätnej väzby od iných, *uvedomenie si podstatných aspektov* – nájdenie väzieb, príčin, dôsledkov, pochopenie rôznych hľadísk, kontextov s oporou o časť teórie, reorganizácia myšlienok až po *vytvorenie alternatívnych postupov* – ich vyskúšanie a opakovanie celého cyklu (podobne aj Kasáčová, 2005).

Aby došlo k skutočnej premene študentovho myslenia aj konania, je potrebné dosiahnuť *prerámcovanie vlastnej mentálnej štruktúry, ktorá toto konanie riadi*, t. j absolvovať množstvo takýchto reflexií. Učiteľ v praxi musí v niekoľkých sekundách konať, preto jeho konanie riadi redukovaná mentálna štruktúra (jednoduchá schéma, niekoľko zvnútornených princípov, napr. podľa zažívaného frontálneho vyučovania), ktorá je celostná, podvedomá. Množstvom reflexií sa schéma rozvíja, obohacuje, vznikajú nové skúsenosti (popisy, príklady, argumenty), v poznaní vzniká mnoho väzieb, sieť vzťahov (aj chaotických). Množstvo vzťahov vyvoláva potrebu štruktúry, nastáva hľadanie nových bázových princípov,

ktoré by priniesli porozumenie. Ak v tomto bode vstúpi dobrá teória, všetko do seba akoby zapadne, vzťahy pôvodnej siete sa stávajú bázovými princípmi novej redukovanej mentálnej štruktúry, novej osobnej teórie, ktorá bude riadiť nové konanie (spracované podľa Korthagen, 2011). Skutočné budovanie teórie, učiteľovej koncepcie výučby nevzniká teoretickými prednáškami, začína praxou a jej reflexiou, čo znamená, že permanentný vzťah teórie a praxe je pre rozvoj učiteľskej profesionality podstatný.

Pedeutológia tiež výskumne potvrdila, že učiteľ sa vyvíja. Postupne vo vedecky zdôvodnených fázach sa študent učiteľstva premieňa na samostatného učiteľa (Meulenkamp, 1993). Týmto fázam by mal byť prispôsobený nadväzne a cyklicky konštruovaný prienik troch súčastí prípravy – vybraných vedeckých teórií, všeobecnej a odborových didaktík a učiteľských praxí. Rozvoj učiteľskej profesionality založený na reflexivite prebieha dlhodobo a stupňovite. Práve preto by sa mal študent prioritne pripravovať na učiteľskú profesiu dlhodobo a neprerušovane aspoň 5 rokov, preto vo svete prevažujú simultánne súbežné teoreticko-praktické modely prípravy, preto odborníci žiadajú neštruktúrované štúdium.

Nasledovný príklad fázovej výstavby učiteľského štúdia v teoretickej a profesijnej príprave (tab. 1) je spracovaný na základe najmä zahraničných výskumov a slovenských skúseností v učiteľstve primárneho stupňa školy pred zavedením štruktúrovaného štúdia (podľa Meulenkamp 1993; Kosová 1999; Weiss &Weiss 2001; Atkinson & Claxton 2001 a i.) Treba len dodať, že profesionalitu nemožno dosiahnuť vo vysokoškolskom štúdiu. Na vysokej škole by sa mal študent postupne naučiť spôsoby, ako má reflexiu a sebareflexiu robiť, najväčšiu dávku reflexivity by však mal absolvovať v tútorskej spolupráci so svojím uvádzajúcim učiteľom v prvých dvoch rokoch praxe.

TAB. 1 Fázy učiteľského štúdia podľa fáz rozvíjajúcej sa učiteľskej osobnosti

Fáza	Obsahové zameranie	Profesijný rozvoj (vrátane praxe)
Orientačno-kultivačná (1. - 2.r.)	vyznať sa vo svete, v predmetoch, v škole	prvá pedagogická reflexia z druhej strany
	viesť kultivujúci dialóg, komunikatívne schopnosti	komunikačný výcvik
	poznať, rozvíjať seba a predpoklady byť učiteľom	sebareflexia
Diagnosticko-interakčná (2. - 3.r.)	poznať dieťa, triedu, rodinu, chápať, diagnostikovať	psychologická reflexia praxe
	vhľad do vyučovania, činností a správania sa učiteľa	psychodidaktická reflexia praxe
	mať pedagogické spôsobilosti v práci s deťmi	čiastkové edukačné aktivity
Didakticko-projektívna (3. - 4.r.)	transformovať obsah do učiva, metód, prostriedkov, didaktické kompetencie	rozvoj didaktických kompetencií
	tvoriť ciele, obsah, metódy, overovať ich v praxi, modifikovať výučbu, variantne myslieť	výučba, odborovo didaktická reflexia praxe
Integračno-realizačná	syntetizovať poznatky, skúsenosti, postoje, hľadať a tvoriť vlastné poňatie výučby	výučba, odborovo didaktická reflexia praxe

(5. r. - KVU)	realizovať výučbu v praxi, tímová spolupráca, skúmať kvalitu a účinnosť vlastnej práce	výučba, integrujúca odborná sebareflexia

KVU – kontinuálne vzdelávanie učiteľov

5 Dôvody pre zavedenie spojeného učiteľského štúdia

Ak to všetko zhrnieme, získame dve veľké skupiny dôvodov pre požadovanie opätovného zavedenia neštruktúrovaného štúdia. *Odborné pedeutologické dôvody* ukazujú, že učiteľské štúdium rozdelením do nespojitých, resp. formálnych stupňov nemá dnes odborné koncepčné odôvodnenie, neumožňuje realizovať prípravu učiteľov podľa na seba nadväzujúcich fáz utvárajúcej sa učiteľskej osobnosti a profesionality, ale neopodstatnene ju prerušuje:

- izolovaním teoretickej prípravy v predmetoch od predmetových didaktik;
- izolovaním teoretickej prípravy od učiteľskej praxe, nie je možné vytvoriť systém praxí ako postupne gradujúcu štruktúru prepojenú s teóriou a s odbornou reflexiou praxe;
- obmedzením druhov a skrátením praktickej prípravy (väčšinou zo štyroch na dva roky), t. j. nedostatok času na rozvoj učiteľských zručností a kompetencií;
- narastajúce požiadavky reformy regionálneho školstva na rozšírenie prípravy o nové predmety a kompetencie podľa štátnych vzdelávacích programov do prípravy, v ktorej sa zároveň pre vzdelávanie „stratili“ dva posledné semestre, nie je možné vtesnať.

Pri uvedomení si koncepčnej potreby stálej reflexie praxe to vyžaduje vyvážený podiel funkčnej teoretickej a profesijnej, t. j. didaktickej a praktickej prípravy.

Zároveň na Slovensku existujú pre zvovuzavedenie spojeného učiteľského štúdia aj vážne *sociálno-politické dôvody*:

- Nízka, resp. temer žiadna uplatniteľnosť absolventov Bc. štúdia dvojpredmetového učiteľstva, ktorý nie je a ani nemôže byť kvalifikovaný učiteľ.
- Profil bakalára je postavený na také profesie, ktoré reálne v praxi nie sú a pre nedostatok prostriedkov štátu ani nebudú vytvorené.
- Temer všetci pokračujú v Mgr. štúdiu, absolvent dvojpredmetového učiteľského, ale aj neučiteľského štúdia nemôže pokračovať v žiadnom inom programe, len v tej istej kombinácii v učiteľskom štúdiu, mobilita tu nefunguje.
- Existencia Bc. štúdia ohrozuje aj tak nízky sociálny status učiteľov a ich odmeňovanie stále sa opakujúcimi diskusiami o dostatočnosti Bc. kvalifikácie pre učiteľskú profesiu.
- Vzhľadom na neuplatniteľný profil Bc. štúdia sú vynaložené náklady, vynaložené ľudské sily učiteľov ale aj práca študenta na zdvojené povinnosti od prijímacích pohovorov až po promócie značne neefektívne.
- Je možné tiež predpokladať, že zavedenie spojeného štúdia istotou magisterského titulu môže pomôcť znížiť pokles záujmu uchádzačov o učiteľstvo.

Ministerstvu školstva riešitelia rozvojového projektu navrhli (In Kosová a kol., 2012) zaviesť cez úpravu opisov študijných odborov spojené 5-ročné magisterské štúdium, zmeniť spôsob akreditácie učiteľských študijných programov, konkrétnu proporcionalitu teoretickej a profesijnej orientácie, aby sa sledovala vedecky podložená výstavba učiteľských študijných programov a rešpektovanie štátnych vzdelávacích programov v obsahu vedných základov predmetov. Pre zachovanie flexibility pripustili aj existenciu krátkeho magisterského stupňa štúdia pre absolventov neučiteľských odborov, ktorá by však pre dvojpredmetové učiteľské programy musela byť trojročná.

Na vysokých školách považujú za potrebné uskutočniť vnútornú prestavbu štúdia v zmysle odbornej vedeckej teórie učiteľskej profesie a pristupovať k tomuto študijnému odboru s odbornou úctou a vážnosťou, akú si každý svojbytný odbor rovnocenne zaslúži. Pri tejto prestavbe odborníci požadujú urobiť funkčný výber teoretickej časti štúdia, obnoviť na seba nadväzujúcu praktickú a profesijnú prípravu, posilniť a inovovať didaktickú prípravu a postaviť ju prostredníctvom odbornej reflexie na skutočnú univerzitnú úroveň.

Literatúra

Atkinson, T. &, Claxton, G. (ed.) (2001). *The Intuitive Practitioner on the Value of not always Knowing what one is Doing*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.

Černotová, M. (2001). Študent učiteľstva – „peripetie„ prípravy na fakulte. In M. Beňo. a kol., *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. (pp. 30 – 77). Bratislava: UIPŠ.

Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PF UMB.

Korthagen, F. A. J. a kol. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB.

Kosová, B., Pupala, B., & Portik, M. (2004). Status, identita a profesijná spôsobilosť učiteľov. *Pedagogické rozhľady*, *13*(5), 9 – 11.

Kosová, B. (1999). Koncepčné východiská pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov 1. stupňa ZŠ. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ* (pp. 67 – 78). Banská Bystrica: PF UMB.

Kosová, B. a kol. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy.* Banská Bystrica: PF UMB.

Lukášová – Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe).* Ostrava: PF OU.

Meulenkamp, B. H. (1993). Opleidung in Fasen. In F. A. J. Korthagen, L. C. Don & S. Heuvel, van Den, *Slilstaan bij onderwijs in beweging*. Utrecht: Universiteit.

OECD Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around th e World. (2011). Dostupné z www.oecd.org

OECD. Futures Thinking in Action. (2006). Dostupné z www.oecd.org/edu/future/sft

Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa. Bratislava: NÚCEM.

Spilková, V., & Vašutová J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.

Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života. (2003). Eurydice. Dostupné z http://www.eacea.ec.europa.eu/index_php

Vančíková, K. (2011). *Výchova a spoločnosť*. Banská Bystrica: PF UMB.

Weiss, E. M., & Weiss, S. (2001). Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice*, *2*(2), 125 – 154.

Kontakt

Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Ružová ul. 13
Banská Bystrica
beata.kosova@umb.sk

Subjektivní odpovědnost učitele za žáky, výzkum po dvaceti letech

The subjective´s teacher resposibility of pupils, the research after twenty years

Hana Lukášová

Anotace: Výzkum subjektivní odpovědnosti učitele za žáka byl proveden v českých podmínkách po dvaceti letech. K výzkumu byla použita metody RSA (Responsibility for Student Achievement) R. T. Gaskyho (1981), kterou pro populaci českých učitelů upravil J. Mareš (1991) a pro studenty učitelství H. Lukášová-Kantoková (1991). Výsledky po dvaceti letech byly získány v rámci diplomové práce L. Pospíšilové na PdF OU v Ostravě (2011). V této stati jsou výsledky, které popisují současný stav subjektivní zodpovědnosti za žáka u 100 učitelů základních škol v oblasti Moravy.

Klíčová slova: subjektivní odpovědnost učitelů za žáka, pedagogický výzkum, učitelé základních škol

Abstract: The research of subjective´s teacher pesponsibility of pupils was realised after twenty years in the czech conditions. There were used the method of R. T. Gasky (1981) RSA (Responsibility for Student Achievement). In the same way we used method befor 20 yeras in the czech condition by J. Mareš (1991). The method was translated to czech langure by J. Mareš for teachers in practice and H. Lukášová-Kantorkvá to adapter the method for student´s teacher (1991). The results after twenty years were detected in the dissertation of L. Pospišilová at the Pedagogical fakulty of Ostrava University (2012). There are results in this pater of the subjective´s responsibility of 100 teachers of primary schools in the region of Moravia.

Key words: subjective´s teacher responsibilty of pupil, pedagogical resech, teachers of the primary schools

1 Úvod

V příspěvku budou porovnány výsledky výzkumů, který realizovali a publikovali Mareš, Skalská a Kantorková v devadesátých letech. Výsledky byly publikovány v roce 1992[1] a 1994[2]). Pokusíme se ukázat výsledky, které byly zjištěny po dvaceti letech v **měření subjektivního pojetí odpovědnosti učitelů za žáky.** Odpovědnost se vztahuje k přisuzování subjektivní odpovědnosti učitele za úspěchy a neúspěchy žáků ve výuce v roce 2011. Nové výsledky byly získány v rámci zpracování diplomové práce L. Pospíšilové (2012).

2 Teoretická východiska

Zájem o subjektivní odpovědnost za žáka jsme přejali v devadesátých letech minulého století od zahraničních autorů, především R. T. Gaskyho (1981, 1984, 1988). Mareš definoval

[1] Kantorková, H., Mareš, J. 1992, s. 51-63
[2] Mareš, Skalská, Kantorková, 1994, s. 23-36

učitelovu profesionální odpovědnost (1994[3]) za žáky, kterou lze rozlišit na morální, právní, reálnou a vnitřní. Vnitřní odpovědnost byla vymezena jako **subjektivní odpovědnost** a „**rozumíme jí učitelovo vnitřní přesvědčení, subjektivní pravděpodobnostní úsudek o svém osobním podílu na výsledcích žáků, které vyučuje**“[4]. První výsledky výzkumu byly prezentovány i v zahraničí, ve Finsku na Univerzitě v Turku na konferenci Evropské asociace výzkumu učení a vyučování (EARLI) v roce 1991[5].

3 Otázky výzkumu

Jako východiska pro srovnávání byly použity otázky výzkumu, které byly východiskem také pro předchozí postupy. Výsledky výzkumu odpoví na následující otázky:

(1) Jaké rozdíly v subjektivním pojetí odpovědnosti učitelů za žáky můžeme shledat z hlediska **délky pedagogické praxe**?
(2) Jaké rozdíly v subjektivním pojetí odpovědnosti učitelů za žáky můžeme shledat z hlediska **pohlaví respondentů**?
(3) Jaké rozdíly v subjektivním pojetí odpovědnosti učitelů za žáky můžeme shledat z hlediska **stupně základní školy**?
(4) **Jaké typy subjektivní odpovědnosti** učitele za žáka ve výzkumů převládaly?

4 Vzorek výzkumu

V roce 2011 bylo použito **100 dotazníků**. Ve vzorku výrazně převažovaly ženy (**92 žen, 8 mužů**). Podle stupně základní školy, na němž učitelé působí, byla většina učitelů z prvního stupně (**1. stupeň – 76 učitelů, 2. stupeň – 24 učitelů**). Podle délky praxe převažovali učitelé zkušenější (**1-5 let praxe – 16 učitelů, 6-10 let praxe – 12 učitelů, 11-20 let praxe – 32 učitelů, 21 a více let praxe – 40 učitelů**). Výzkum zachytil učitele působící ve větších městech (Ostrava, Frýdek-Místek) i menších městech, obcích i na vesnici (Frýdlant nad Ostravicí, Nivnice, Orlová).

5 Metoda výzkumu

Pro měření učitelovy subjektivní odpovědnosti byl původně použit dotazník RSA (***Responsibility for Student Achievement***), jehož autorem byl T. R. Guskey (1981). Mareš v roce 1984 přeložil dotazník a upravil ho pro potřeby výzkumu učitelů základních, středních a vysokých škol. Kantorková - Lukášová ji pak modifikovala pro využití výzkumu u studentů učitelství v roce 1985.

V originále měl dotazník 30 položek, z nichž 15 měřilo odpovědnost za úspěch žáků (R+) a 15 odpovědnost za neúspěch žáků (R-).

Dotazník předkládá učitelům popis konkrétních pedagogických situací, které vedou k zamyšlení nad tím, co ovlivňuje výkony žáků. Dotazník nabízí vždy dvě vysvětlující příčiny dané situace. Jedna připisuje odpovědnost spíše učiteli, druhá žákům. Učitel odpovídá číselně, vyjadřuje svůj názor na podíl vlivu obou příčin pomocí procentuálního vyjádření. Součet tohoto podílu musí dát 100 %. V roce 1988 T. R. Guskey zkrátil dotazník z 30 na 20 položek, neuvádí však, které položky vypustil. Kromě americké verze existuje také francouzská verze

[3] Mareš, Skalská, Kantorková, 1994, s. 25
[4] Ibid, s. 25
[5] Mareš, Kantoková, 1991, s. 287

dotazníku (Goyette et al. 1984), označována S. R. R. E. (*Sentiment de Responsabilité des enseignats face au Rendement del Eleves*). Česká podoba dotazníku vznikla ve třech verzích – pro učitele základních a středních škol (přeložil a upravil J. Mareš), pro učitele vysokých škol (upravil J. Mareš) a pro studenty učitelství, budoucí učitele (upravila H. Kantorková, viz také Lukášová-Kantorková, 2003[6]). Poslední jmenovaná verze byla využita v roce 2011. Příklad otázky dotazníku:

Když budou Vaši žáci chápat rychle nějaký úsek učiva, bude to nejspíš proto, že

a) dokázali jste je motivovat tak, že mají snahu učit se _____ %
b) jde zpravidla o schopné žáky _____ %

6 Výsledky výzkumu

Ad1) Výsledky z hlediska délky pedagogické praxe respondentů.

Z výzkumu vyplynulo značné zastoupení učitelů s délkou pedagogické praxe delší než 21 let, proto jsme skupinu učitelů s delší praxí rozdělili na dvě skupiny, čímž nám vznikly celkem čtyři skupiny učitelů podle délky praxe (1-5let, 6-10 let, 11-20 let a 21 a více let).

V kategoriích učitelů podle délky praxe se v předchozím výzkumu objevuje se zvyšujícími léty praxe stoupající tendence připisování příčin ***úspěšných výkonů*** ve výsledcích žáka učiteli (55,50 %, 58,80 %, 63 %). Ve výzkumu z roku 2011 se objevují hodnoty (54,40 %, 54,80 %), ale i menší pokles u učitelů s délkou praxe 6 – 10 let (48,30 %).

Graf 1: Ukazuje*, který subjekt má odpovědnost, když je žák* ***úspěšný.***

V situacích žákova ***neúspěšného výkonu*** jsme **zjistili stoupající tendenci u tří skupin** učitelů s délkou praxe 1 – 20 let (24,40 %, 28,30 %, 29 %), značný **pokles nastal až u učitelů s nejdelší praxí, tedy 21 a více let (15,80 %)**.

[6] Kantorová & Mareš, 1992, s. 53., Kantorková-Lukášová, 2003, s. 298-299.

Graf 2: Ukazuje, *který subjekt má odpovědnost, když je žák* ***neúspěšný.***

Ad2) Výsledky z hlediska pohlaví respondentů.

Ve výzkumu bylo zjištěno, že za žákovy úspěšné výsledky si ve větší míře přisuzují příčinu muži (60,10 %) než ženy (53,40 %).

Graf 3: Ukazuje rozdíl v přisuzování příčin **úspěšného výkonu** žáků mezi učiteli muži a ženami.

Ve výzkumu z roku 2011 jsme zjistily, kdy si ženy připisují odpovědnost za žákův neúspěch více (23,70 %) než muži (13,80 %).

Graf 4: Ukazuje rozdíl v přisuzování příčin **neúspěšného výkonu** žáků mezi učiteli muži a ženami.

Ad 3) Výsledky z hlediska stupně ZŠ, na němž respondenti převážně vyučují.

Výzkum v roce 2011 probíhal v **podmínkách školy základní** a respondenty jsme rozdělili do dvou skupin podle stupně základní školy, na němž vyučují.

Učitelé prvního stupně subjektivně přisuzovali příčiny žákových **úspěšných výsledků** sobě (učiteli) ve větší míře (55,60 %) než učitelé druhého stupně ZŠ (50,10 %).

Graf 5: Ukazuje, rozdíl v přisuzování příčin **úspěšných učebních výkonů žáků** mezi učiteli dvou stupňů ZŠ.

Učitelé prvního stupně ZŠ ve větší míře přisuzovali příčiny žákových **neúspěšných výsledků** sobě (26,40 %) než učitelé druhého stupně (11,20 %). Učitelé z 2. stupni ZŠ (65 %) častěji vidí příčinu neúspěchu na straně žáků, než učitelé z 1. stupně ZŠ (56,30 %).

Graf 6: Ukazuje, rozdíl v přisuzování příčin **neúspěšných učebních výkonů žáků** mezi učiteli dvou stupňů ZŠ.

Ad 5) Výsledky přisuzování subjektivní odpovědnosti učitele za žáka z hlediska typů, které kombinují odpovědnost za úspěchy i neúspěchy žáků.

8 typy subjektivní odpovědnosti učitele za žáka, které byly ve výzkumu rozlišeny:

Typ A – vysoká míra subjektivní odpovědnosti učitele za úspěšné výsledky žáků
- nízká míra subjektivní odpovědnosti učitele za neúspěšné výsledky žáků

Učitel tohoto typu si přisuzuje příčiny žákova úspěšného výkonu, ale za neúspěšné výkony si podle tohoto typu učitele může žák sám, sám je za ně odpovědný, učitel tuto odpovědnost odmítá.

Typ B - nízká míra subjektivní odpovědnosti učitele za úspěšné výsledky žáků
- nízká míra subjektivní odpovědnosti učitele za neúspěšné výsledky žáků

Učitel tohoto typu ponechává odpovědnost za žákovy úspěšné i neúspěšné výsledky ve větší míře žákovi. Podle něj si žák sám zapříčiňuje svůj úspěch i neúspěch, učitel se vzdává odpovědnosti, ať to dopadá jakkoli, může za to žák.

Typ C - nízká míra subjektivní odpovědnosti učitele za úspěšné výsledky žáků
- vysoká míra subjektivní odpovědnosti učitele za neúspěšné výsledky žáků

Tento učitel připisuje odpovědnost za žákovské úspěchy žákovi, odpovědnost za jeho neúspěchy připisuje sobě.

Typ D - vysoká míra subjektivní odpovědnosti učitele za úspěšné výsledky žáků
- vysoká míra subjektivní odpovědnosti učitele za neúspěšné výsledky žáků

Učitel tohoto typu se výrazněji hlásí k odpovědnosti jak za žákovské úspěchy, tak za žákovské neúspěchy, ať to dopadá jakkoli, může za to učitel.

Typ E - průměrná míra subjektivní odpovědnosti učitele za úspěšné výsledky žáků
- průměrná míra subjektivní odpovědnosti učitele za neúspěšné výsledky žáků

Tento učitel připisuje stejnou mírou odpovědnost sobě i žákům, ať jsou výsledky jakékoli (úspěšné či neúspěšné).

Typ F - průměrná míra subjektivní odpovědnosti učitele za úspěšné výsledky žáků
- nízká míra subjektivní odpovědnosti učitele za neúspěšné výsledky žáků

Tento typ učitele přisuzuje odpovědnost za žákovy úspěšné výsledky stejnou měrou sobě i žákovi, v situacích žákova neúspěchu připisuje odpovědnost žákovi.

Typ G - vysoká míra subjektivní odpovědnosti učitele za úspěšné výsledky žáků
- průměrná míra subjektivní odpovědnosti učitele za neúspěšné výsledky žáků

Tento typ učitele připisuje odpovědnost za úspěšné výsledky žáků sobě.
O odpovědnost za žákovy neúspěšné výsledky se dělí se žákem.

Typ H - průměrná míra subjektivní odpovědnosti učitele za úspěšné výsledky žáků
- vysoká míra subjektivní odpovědnosti učitele za neúspěšné výsledky žáků

Tento typ učitele dělí odpovědnost za úspěšné výsledky žáků mezi sebe a žáky. Příčiny žákových neúspěšných výsledků však připisuje ve větší míře sobě.

Graf 7: Ukazuje zastoupení různých typů subjektivní odpovědnosti za žáka

Z grafu č. 7 vyplývá, že nejčetněji se vyskytuje **typu A (30 %)**, tj. takový učitel, který připisuje příčinu žákova úspěchu sobě a příčinu žákova neúspěchu žákovi. Cítí se být tedy subjektivně odpovědný pouze za úspěšné výsledky žáků. Druhý v pořadí je typ subjektivní odpovědnosti učitele za žáka **typu F (22 %)**, tj. učitel, který připisuje odpovědnost za úspěšné výsledky žáků ve stejné míře sobě i žákům a odpovědnost za neúspěšné výsledky žáků připisují žákům samotným. V pořadí třetím nejpočetnějším typem byl **E (20 %),** tj. ten kdy učitel subjektivně připisuje odpovědnost za žákovy úspěšné i neúspěšné výsledky sobě i žákovi ve stejné míře. V pořadí čtvrtým trendem je **typ G (14 %)**, což je učitel, který si připisuje příčinu žákovských úspěšných výsledků a odpovědnost za žákovské neúspěšné výsledky dělí mezi sebe a žáky stejnou měrou. Jako pátý v pořadí je **typ D (9 %),** což je učitel, který se cítí být odpovědný jak za žákovské úspěšné výsledky, tak za ty neúspěšné. Šestým v pořadí je **typ H (3 %),** tj. učitel, který se o podíl odpovědnosti za žákovy úspěšné výsledky dělí se žákem stejnou měrou a příčinu žákových neúspěšných výsledků přisuzují sobě. Jako sedmý v pořadí se objevuje **typ B (2 %),** což je učitel, který přisuzuje příčinu žákových úspěšných i neúspěšných výsledků ve větší míře žákovi. Osmý popsaný **typ C** se ve

výsledcích neobjevil. U žádného z respondentů nebyl vyhodnocen typ, který by se projevoval připisováním žákovských úspěšných výsledků žákům a připisováním žákovských neúspěšných výsledků učiteli).

7 Závěry

U výsledků výzkumu **subjektivní odpovědnosti učitelů za žákovy úspěšné výkony** vyplynulo, že učitelé výrazně preferují strategie, kdy si přisuzují příčiny úspěšných výkonů žáků, ale naopak příčinu jejich neúspěšných výkonů vidí v žácích samotných, své odpovědnosti se zříkají. Uvedená tendence platí pro všechny věkové kategorie zkoumaných učitelů.

Z hlediska **pohlaví** bylo zjištěno, že za žákovy *úspěšné výsledky* si ve větší míře přisuzují příčinu muži (60,10 %) než ženy (53,40 %). Ženy si naopak připisují odpovědnost za žákův *neúspěšný výsledek* více (23,70 %) než muži (13,80 %). Učitelé muži vidí příčinu neúspěchu na straně žáka než ženy.

Z hlediska **stupně školy** bylo zjištěno, že učitelé prvního stupně subjektivně přisuzovali příčiny žákových *úspěšných výsledků* sobě (učiteli) ve větší míře (55,60 %) než učitelé druhého stupně ZŠ (50,10 %). Také v případě neúspěšných výsledků učitelé prvního stupně ZŠ ve větší míře přisuzovali příčiny sobě (26,40 %) než učitelé druhého stupně (11,20 %). Učitelé z 2. stupně ZŠ častěji vidí příčinu neúspěchu na straně žáků (65 %), než učitelé z 1. stupně ZŠ (56,30 %).

Z hlediska typu subjektivní odpovědnosti převládal i po dvaceti letech typ A (30 %), tj. takový učitel, který připisuje příčinu žákova úspěchu sobě a příčinu žákova neúspěchu žákovi. Cítí se být tedy subjektivně odpovědný pouze za úspěšné výsledky žáků.

Literatura

Gaskey, T. R. (1981). Measurement of the Responsibility Teachers Assume for Academic Successes and Failures in Classroom. *Journal of Teacher Education*, *32*(3), 44-51.

Gaskey, T. R. (1984). The Influence of Change in Instructional Effectiveness Upon the Affective Characteristics of Teachers. *American Educational Research Journal*, *21*(2), 245-259.

Gaskey, T. R. (1988). Teacher Efficacy, Self-concept and Attitudes Toward Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.

Kantorková, H., & Mareš, J. (1992) Subjektivní odpovědnost studentů učitelství za žákovské výsledky, In V. Krejčí (ed.), Psychologie, pedagogika, tělesná výchova, Sborník prací PdF, *Pedagogické vědy*, Praha: SPN, 116, (B-27) 51-63.

Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostravská univerzita v Ostravě: PdF.

Mareš, J., Skalská, H., & Kantorková, H. (1994) Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, *44*(1), 23-36.

Mareš, J., Kantorková, H. (1991). Subjective Teacher´s Reasponssibility. In Lehtinen, e. Vauras, m. & Alaja, A, M. (Eds.), *Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction*. (p. 287). Turku: University of Turku.

Pospíšilová, L. (2012). *Výzkum odpovědnosti učitele za žáka*. Ostrava: PdF OU. (Diplomová práce).

Poznámka: Příspěvek je částečným výstupem z výzkumného záměru s názvem **Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání**, MSM 002160862, který je řešen na Pedagogické fakultě UK, kde je autorka externí spoluřešitelkou.

Kontakt

Prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.
Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
hana.lukasova osu. cz

Psychosomatické disciplíny ve vzdělávání budoucích učitelů

Psychosomatic disciplines in education of future teachers

Milena Matějíčková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá zkušenostmi s psychosomatickými disciplínami ve vzdělávání studentů učitelství na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Psychosomatické disciplíny (dialogické jednání a přednes) jsou zkoumány v rámci povinných předmětů zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj studentů. Studenti mají možnost účastnit se experimentální výuky zaměřené na budování tzv. psychosomatické kondice, jakožto nezbytného předpokladu pro utváření tvořivé, komunikativní a reflektující osobnosti učitele.

Klíčová slova: psychosomatické disciplíny, dialogické jednání, vzdělávání budoucích učitelů, psychosomatická kondice

Abstract: The article presents experiences with psychosomatic disciplines in education of future teachers at Faculty of Education at South Bohemia University. Psychosomatic disciplines (Acting with the Inner Partner and Elocution) are researched within compulsory subjects aimed at personal and social development of students. Students can attend experimental courses focused on the growth of so called "psychosomatic condition" which is a necessary premise of a creative, communicative and reflecting personality of a teacher.

Keywords: psychosomatic disciplines, Acting with the Inner Partner, education of future teachers, psychosomatic condition

1.1 Psychosomatické disciplíny – jejich podstata a smysl

Můj příspěvek se zabývá zkušeností s psychosomatickými disciplínami zařazenými do vzdělávání studentů učitelství na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Psychosomatické disciplíny, kterým učím (dialogické jednání a přednes), se pokouším zkoumat v rámci povinných předmětů zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj studentů. Co si představit pod pojmem psychosomatické disciplíny?

Filozofie psychosomatických disciplín pochází z Katedry autorské tvorby a pedagogiky na DAMU a je zaštítěna zejména osobností profesora Ivana Vyskočila. Její podstata spočívá v přesvědčení, že v herectví a rovněž i v pedagogice jde o vědomé, komunikativní a reflektované **jednání v konkrétních situacích** (Vyskočil, 2000). Učitel je zde chápán zejména jako člověk, který ve veřejném prostředí neustále interaktivně, tvořivě komunikuje. To, co se může v rámci psychosomatických disciplín rozvíjet a co můžeme do určité míry zkoumat, je pak tzv. psychosomatická kondice. Podle profesora Vyskočila je to „jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně" (Vyskočil, 2000, s.7).

1.2 Studium psychosomatických disciplín u budoucích učitelů

Je zřejmé, že tento přístup neklade důraz na získávání teoretických znalostí studovaného oboru, ale spíše na získávání psychosomatických dovedností. Student se učí, jak objevovat

možnosti svého hlasu a těla a zároveň se učí hledat, objevuje a experimentuje se vlastním, specifickým, autentickým výrazem svého chování a jednání. Učí se hledat propojení mezi svým vnitřním prožíváním a vnějším chováním a jednáním (Macková, 2004).

Tento způsob přípravy budoucích pedagogů klade nemalé nároky na jejich lektora. Mělo by se totiž jednat zejména o společné studium studentů a učitele, kdy vzájemně, krok za krokem společně nabývají zkušeností, získávají zážitky a reflektují své konání. Lektor zde není od toho, aby dával přesné instrukce, „jak na to“. V takto pojatém učení je úkolem lektora uvádět studenty do nepřipravených situací (dialogické jednání), ve kterých oni sami mohou zažívat momenty spontánní, otevřené dramatické hry (Fink, Černý, Vyskočil), přičemž jsou to oni sami, kdo tuto otevřenou dramatickou hru svým jednáním tvoří. U přednesu je pak student veden k tomu, aby si uměl s textem hrát, aby rozvíjel svou představivost a zároveň uměl svoje představy sdělovat. Aby se rozvíjely jeho řečové dovednosti a schopnost sdělovat text pokud možno živě, dramaticky.

2 Dialogické jednání a jeho výzkum na Pedagogické fakultě

Co to je dialogické jednání? Dialogické jednání je základní, klíčovou psychosomatickou disciplínou. V situaci tzv. veřejné samoty se studenti učí objevovat svoje vnitřní partnery, se kterými mohou jednat. Nemají předem zadaný námět ani téma, nedostávají instrukce, jak má jejich jednání vypadat. Svým jednáním pak vytvářejí dramatické situace, ve kterých tvořivým způsobem komunikují. Nejedná se o nácvik, techniku ani o klasický školní předmět v obvyklém slova smyslu. Pokud se student něco učí, pak se učí svobodné hře (Fink, Černý, Vyskočil).

Co se týče dialogického jednání, se studenty učitelství na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích pracuji od akademického roku 2007/2008. Mám možnost učit dialogickému jednání ve velmi početných skupinách, zejména dívčích. Je to pro mě velmi cenná a zajímavá zkušenost. S mými kolegy máme možnost provádět akční kvalitativní výzkum. Několik let důkladně pročítáme písemné reflexe svých studentů, diskutujeme s nimi a shromažďujeme videozáznamy s jejich experimentací. Pokud bychom chtěli provádět kvantitativní výzkum, máme již poměrně rozsáhlý archiv; jen reflexí popisujících jednosemestrální zkušenost s dialogickým jednáním máme přibližně 2000. My však svou pozornost chceme zaměřit na výzkum kvalitativní. Zde se ukazují určitá úskalí, o kterých budu hovořit později. Dialogické jednání jako takové existuje přibližně dvacet let a s jeho experimentací a učením začal profesor Vyskočil. Na Katedře autorské tvorby a pedagogiky (KATaP) na DAMU působí skupina vyškolených asistentů dialogického jednání, na Pedagogické fakultě působíme tři. Já a kolega Suda jsme absolventy KATaP, kolega Nota je naším studentem. Výzkumu dialogického jednání a jeho metodologii se doposud věnovala zejména Eva Vyskočilová, Vilém Hohler nebo Vlastimil Švec. Poukazují na to, že základním výzkumným materiálem jsou reflexe psané experimentujícími subjekty (studenty), protože se v nich dají sledovat určité kvalitativní změny. Dále pak videozáznamy, které mohou společně sledovat jak experimentující aktéři, tak jejich spolužáci a lektoři a vzájemně je komentovat. (Švec & Vyskočilová, 2008).

Jak už jsem se zmínila výše, náš výzkum má určitá úskalí. Domnívám se, že dvěma klíčovými aspekty, které stojí proti nám, jsou příliš početné skupiny studentů a čas. U psychosomatických disciplín jde o poměrně dlouhodobý proces učení, většinou je to záležitost několika let, kdy student postupně objevuje své možnosti, reflektuje své jednání a zažívá při experimentaci radost. V tom musí být podporován svým lektorem i ostatními studenty ve skupině. Je důležité, aby měl pocit, že svému lektorovi může důvěřovat. V počátcích je totiž

jeho učení často provázeno strachem, úzkostí, obavami ze ztrapnění a mnoho lidí, kteří si zkoušejí psychosomatické disciplíny dobrovolně, to po jednom, dvou semestrech tzv. vzdá. Snažíme se problém s příliš početnými skupinami a nedostatkem času řešit, například tím, že nabízíme volitelné kurzy, ve kterých mohou studenti z vlastního zájmu pokračovat, a snad se dočkáme časem zlepšení. Nicméně pokud se chceme zaměřit na vliv psychosomatických disciplín na osobnostní rozvoj studentů, potřebujeme dlouhodobější studie. Máme rozpracovánu asi desítku případových studií lidí, kteří si zkoušejí dialogické jednání už několik let a pokračují v něm, i když už nejsou studenty pedagogické fakulty. S těmi máme možnost se ptát, zda, případně jak a v čem je psychopatické disciplíny ovlivňují a co je vede k tomu s nimi dlouhodobě experimentovat. Můžeme se společně pokoušet průběžně analyzovat způsob jejich reflektování i to, jak se mění jejich psychosomatická kondice.

Nicméně u většiny studentů máme k dispozici písemné sebereflexe a videozáznamy zaznamenávající zkušenost z jednoho semestru studia dialogického jednání. I přesto se však ukazuje, že i poměrně krátkodobá zkušenost může ovlivnit studenty v mnoha aspektech. V reflexích se objevují témata identity ve smyslu: Kdo jsem já? Proč mě stresuje veřejné vystupování? Jak budu zvládat svou roli učitele? I v rámci jednoho semestru může u studentů docházet k pokrokům a je možné vysledovat určité změny v přístupu k sobě samému, k jinému způsobu reflektování sebe sama, k objevování nových možností vlastního chování a jednání. Z toho můžeme usuzovat, že psychosomatické disciplíny zřejmě přispívají k osobnostnímu rozvoji studentů a mohou být jakou si průpravou pro jejich veřejné působení.

2.1 Ukázka typické sebereflexe po jednom semestru dialogického jednání

Uvádím pro ilustraci sebereflexi studenta učitelství po jednom semestru dialogického jednání (v rámci předmětu Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací 1). Je to příklad poměrně typické reflexe, ve které lze sledovat úvahy reflektujícího charakteru, stejně tak jako zmínky o nervozitě a obavách. Ve vztahu k dialogickému jednání pak student poukazuje na souvislost možné přípravy na budoucí povolání.

Přiznám se, že poté, co jsem poprvé přišel na seminář, jsem byl doopravdy zmatený. „Co tu sakra mám dělat?“ Jak už mám ve zvyku, začal jsem hledat praktické využití. Nesnažil jsem se najít vnitřního partnera, ani nic podobného. Snažil jsem se chodit do „prostoru“ s čistou hlavou a chovat se před bandou lidí, kteří mě sledovali, přirozeně. Popravdě jsem se nesnažil ani pozorovat to, co se mi odehrává v hlavě, nejspíše ze strachu, co bych nalezl. Jak již jsem napsal, hledal jsem čistě praktické využití pro tento seminář a musím říct, že to vůbec nebylo tak těžké, jak jsem očekával. Stoupnout si před dav, který netrpělivě čeká na to, co se bude dít, by přece pro pedagoga neměl být takový problém, ne? A co když se ten čekající dav ode mne nic nedozví? Ztratím nit? Začnou se mi potit ruce? Budu chtít někam utéct a už se tam nikdy nevrátit? Asi jo. Ale alespoň budu moct ten pocit někam zařadit „Takhle jsem se cítil poprvé na semináři z RODI1“. Nutnost hledat vnitřního partnera a vést rozsáhlé dialogy se svým vnitřním já se u mne ani zdaleka nedostavily a myslím, že to v tak krátkém čase snad ani není možné, což ovšem vůbec neznamená, že jsem si připadal během zkoušení zbytečný a bezradný. Myslím, že mi dramatická improvizace ukázala směr, jak se vypořádat s reakcemi na nestandardní situace, které nás potkávají v běžném životě. Jak neztratit hlavu během veřejného vystupování, které je při vykonávání učitelské profese na denním pořádku. Jak jinak si má člověk zvyknout na určitou situaci, aniž by se v ní kdykoli ocitl? Zkoušení pro mne byla simulace nestandardní situace, ve které nevím, co mám dělat a nevím, co mám říct. Dle mého názoru výborná příprava pro vykonávání naší budoucí profese. Musím říct, že se jednalo o pro mne a myslím, že nejen pro mne nejtěžší a zároveň nejzajímavější seminář v letním semestru. Až někdy možná jako učitel najdu sám sebe v situaci, kdy s rukou na klice učebny přemlouvám sám sebe, abych udělal ten první osudový krůček a dveře otevřel, jistě si s úsměvem vzpomenu na momenty, které sem zažíval na začátku semestru, vždy před vstupem do učebny D107. Naposledy bych ještě rád zmínil, že byť seminář probíhal v pozdních hodinách, chodil jsem z něj vždy s až nevídaně dobrou náladou a s úsměvem na rtech, což se snažím připsat výbornému kolektivu. Ovšem nejsem si jist, jestli se pouze nejednalo o přirozenou reakci na to, že jsou ty „muka“ konečně za mnou.

V.V., Učitelství obor: angličtina – společenské vědy

Když si přečtu takovouto reflexi, dává mi to naději, že experimentovat s psychosomatickými disciplínami na pedagogické fakultě má smysl, protože smysl v tom vidí i studenti. Činností, které člověk dělá, aniž by v nich viděl nějaký smysl, je spousta. Ovšem smysl svého počínání v životě velmi bytostně potřebujeme (Frankl). Škola, potažmo univerzita, by místem postrádajícím smysl být rozhodně neměla.

3 Přednes jako psychosomatická disciplína a jeho výzkum

Koncepce učení přednesu, stejně jako dialogické jednání, pochází z Katedry autorské tvorby a pedagogiky, DAMU. Základním smyslem přednesu je učit se vyjadřovat konkrétní myšlenky obsažené v textu, a to se zapojením konkrétní představy. „Chci-li něco sdělit, musím to mít ve vší konkrétnosti, v konkrétním čase a v konkrétním prostoru na mysli“ (Fryntová, 2006). Jde o to, že studenti se učí číst texty tak, aby jejich sdělení bylo srozumitelné pro posluchače, tj. pomalu, srozumitelně, živě, s jasnou představou toho, o čem čtou. Narážíme zde ovšem na stejný problém jako u dialogického jednání – skupiny jsou příliš početné a je nedostatek času. Není možné se studenty pracovat individuálně, a pokud ano, je to vždy na úkor ostatních. Navíc výzkum přednesu doposud probíhal velmi sporadicky, či spíše vůbec, a to zejména proto, že byl považován spíše za doplňující psychosomatickou disciplínu k dialogickému jednání.

Výzkumným materiálem u přednesu jsou, stejně jako u dialogického jednání, písemné sebereflexe a videozáznamy. Zkušenost studentů je zatím pouze jednosemestrální, výjimku tvoří několik málo studentů, kteří si zvolili přednes jako volitelný předmět. Přednes na pedagogické fakultě zatím učím pouze já. Mám v současné době k dispozici něco kolem 150 sebereflexí studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, což už je poměrně značné číslo. Tito studenti měli v prvním ročníku jeden semestr dialogického jednání a ve druhém jeden semestr přednesu. Zatím se ukazuje, že zkušenost s přednesem zasahuje studenty bytostně o mnoho méně než výrazná zkušenost s dialogickým jednáním. Zkušenost s přednesem je popisována jako mnohem méně stresující, málokdy se setkáme s otázkami jako: Kdo jsem já? Proč mě tak stresuje veřejné vystupování? Spíše zaznívají úvahy ve smyslu: Neuvědomil jsem si, jak rychle, nesrozumitelně a potichu čtu, a jsem rád, že jsem to mohl změnit. Studenti vidí praktický přínos v tom, že budou umět dobře číst dětem a že dobré čtení může děti zaujmout.

Nejpřínosnější se zatím ukazuje reflektovaná zkušenost z veřejného čtení ostatním, a to zejména těm, kteří nebyli ve stejné skupině. V květnu 2012, v rámci závěrečné hodiny přednesu, se sešel celý ročník (cca 40 posluchačů) ve velké učebně a všichni měli ve skupinkách představit projekt, na kterém pracovali, ostatním. Pozvali jsme i nezávislé diváky, klienty budějovického Tyfloservisu, centra pro zrakově postižené. Uvádím ukázku reflexe studentky, která se o této zkušenosti zmiňuje:

3.1 Ukázka typické reflexe přednesu po jednom semestru

Pomalu se k nám začal blížit den D. V tento den se sešly všechny skupiny, které měly něco připravené. Taky k nám zavítali vzácní hosté, kteří mají handicap, a to takový, že nevidí. Pro mě osobně to byla dobrá zkušenost, ale popravdě jsem měla i menší strach, a to proto, že s takovým handicapem mají lépe vyvinut sluch a slyší všechno lépe než my. Podle jejich reakcí zjistíte, zda jste text podala správně a hlavně srozumitelně. Jak jsem napsala, pociťovala jsem menší nervozitu, a to z toho důvodu, poněvadž jsem si v duchu říkala, že musím mluvit srozumitelně, přiměřeně a hlavně tak, aby moje pocity vycházely z textu, protože hosté moje mimická gesta neuvidí, na rozdíl od spolužáků, a tudíž to bylo těžší. Když jsem se na hosty občas podívala, abych viděla nějakou odezvu, bylo vidět, že se nesmírně baví a nenudí se. To byla pro mě a myslím si, že i pro ostatní, odměna za naši práci, kterou jsme nad přípravou textu strávili. Musím říci, že ostatní scénky mě nehorázně pobavily a přidaly mi zase pár let života.

Tento předmět byl pro mě relaxací. Z tohoto předmětu jsem si odnesla řadu zkušeností a rad, jako např. jak správně artikulovat, jak pracovat s hlasem, tempem řeči, jak se vcítit do role a hlavně, jak se nebát vystoupit mezi lidmi. A myslím si, že to se naučila řada z nás.

3.2. Netypická reflexe přednesu

Když se objeví reflexe tohoto typu, zejména u přednesu, je to spíše výjimka. Často se totiž stává, že studenti plní pouze formálně svou studijní povinnost, když reflexi píší. Přesto i takto může sebereflexe přednesu vypadat, když je její psaní pro studenta hrou.

Tomova sebereflexe v oblasti téměř literární, aneb jak je důležité umět na děti dobře mluvit!

Co říci úvodem? Nutnost dobré komunikace s dětmi při výuce na prvním stupni základní školy asi nikdo nepopírá. Nutnost aplikace takového předmětu na studenty pedagogické fakulty je také důležitá. Tak v čem je problém? V ničem. Něco málo se možná najde. Uvidíme.

Na úsvitu dějin, tedy počátkem letního semestru, došla ke studentům druhého ročníku oboru národních škol na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích zpráva o tom, že by se měli v následujícím půlroce věnovat předmětu s názvem pedagogická komunikace. O co se asi jedná? V Tomově mysli se objevila otázka, která se zabývala obsahem tohoto předmětu. „To si jako budu při hodinách povídat se spolužáky?“ Nikolivěk, ty pitomče, ozval se vnitřní hlas a temná strana jeho osobnosti. Skutečně to byla úvaha v zásadě bezvýsledná. Jednalo se o čtení a komunikaci ve spojitosti s dětmi. O hodinách jsme předčítali literární texty. Tu pohádku, tu příběh pro dospělé, ale zábava to byla, o tom pochyb není. Ovšem údiv nesmírný, když jsem se dozvěděl, že čtu příliš rychle. Šestým rokem v divadle působím, a přesto moje mluva rychlá jest. A to je prosím ten klam. Člověku se zdá, že čte téměř dokonale, pomalu, plynule a s grácií. Po bližším poslechu ale zjistíte, že to s vámi nebude až tak slavné, jak jste si představovali. Můj sen o mé dokonalé dikci se zbořil jako domeček z karet. Po prvním dni, vpravdě neúspěšném, uvázal jsem na v parku stojící strom uzel a navlékl si smyčku okolo krku. „Sbohem, světe. Rozluč se se mnou, zneuznaným rétorikem a literátem. Již více nebudu ti přítěží!“ Po těchto, vpravdě hrdinských slovech, jsem se odhodlal k činu. Větev se podlomila a já po hlavě letěl pozdravit matičku zemi. Zdvořile pronesl jsem: „Přeju hezký den“ a natloukl si ciferník. Zohyzděn zvedl jsem zadnici ze země a vydal se vstříc k domovu. Takových pokusů o sebevraždu jsem v následujícím týdnu provedl několik. Žádný z nich ale nepřinesl kýžený výsledek. Místo rychlé smrti odnesl jsem si několik modřin a zlomenin. Než jsem se stihl odebrat do věčných lovišť, byl týden pryč a další hodina čtení. A najednou se dařilo. Sic jen trochu, ale přece.

Co říci závěrem? Ten půlrok přinesl určitý výsledek, alespoň doufám. Závěrečná hodina byla vpravdě příjemným představením všech studentských prací a myslím, že většina lidí si tu událost báječně užila. Nakonec jsem rád, že žiju. Vždyť je to přece radost. A co že by mohl být ten malý mráček na jinak krásně modré obloze? Přece jen bychom podobných předmětů mohli absolvovat víc. Nejenže se všichni náležitě uvolníme, ale ještě uděláme něco proto, aby naše řeč a vyjadřování mělo ten správný drajv. Koneckonců, jazykem je učitel živ. I když občas nemá slov.

4 Závěr

Na pedagogické fakultě se nám již několik let shromažďují písemné sebereflexe psychosomatických disciplín a také videozáznamy s experimentací studentů. Domníváme se, že stojíme teprve na počátku jejich výzkumu a jsme si vědomi toho, že je zapotřebí náš výzkum dobře metodologicky uchopit a ukotvit. Do budoucna bude jistě zajímavé hledat souvislosti mezi utvářením psychosomatické kondice a kondice pedagogické a věnovat se dlouhodobé analýze faktorů, které k tomu přispívají. Pokud však chceme zkoumat kondici pedagogickou, bude zapotřebí většího propojení teoretické výuky na univerzitní půdě s nabýváním praktických, pedagogických zkušeností studentů mimo ni a jejich následnou sebereflexí. K tomu zatím, žel, příliš nedochází.

Literatura

Černý, J. (1968). *Fotbal je hra*. Praha: Československý spisovatel.

Fink, E. (1992). *Oáza štěstí.* Praha: Mladá fronta.
Frankl, V. E. (1997). *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta.
Fryntová, V. (2006). O podstatě přednesu. In *Řeč, mluva, hlas.* Praha: Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU.
Hohler, V. (2002) *Návrh metody pozorování vystoupení a videozáznamů*. Praha: Katedra autorské tvorby a pedagogiky, DAMU.
Macková, S. (2004). *Dramatická výchova.* Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
Matějíčková, M. (2011). *Zkušenosti s psychosomatickými disciplínami.* (Disertační práce). Praha: DAMU.
Matějíčková, M., Nota, J., & Suda, S. (2011). Observing Qualitative Changes in Psychosomatic Condition. In *The New Educational Rewiew, 24* (2). Toruň: Wydawnictwo Adam Marszalek, Toruň.
Suda, S. (2007). Dialogické jednání – vyhodnocování reflexí. In *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Psychologica 37 Supplementum, Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI – Vybrané aspekty teorie a praxe*. Univerzita Palackého v Olomouci.
Švec, V., & Vyskočilová, E. (2008). Psychosomatická kondice a možnosti zjišťování jejího nárůstu (v dialogickém jednání). In *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido.
Vyskočil, I. (2000). Úvodem. In *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum : sborník z konference 14. a 15. 10. 1999, výstup grantu Ministerstva kultury ČR č. 827/99*. Praha: Akademie múzických umění.
Vyskočilová, E. (2006). K problematice otevřeného kurikula učitelského vzdělávání. *Pedagogika, 56*(3), 89 - 91.

Kontakt

MgA. et MgA. Milena Matějíčková, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie
Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity
Dukelská 9
370 01 České Budějovice
mmatejickova@pf.jcu.cz

Povaha profesního vidění u studentů učitelství: pilotní studie[1]

Student teachers´ professional vision: A pilot study

Eva Minaříková

Abstrakt: I přes mnohé debaty je v současné době považováno učitelství za profesi a učitel za profesionála. Jako jeden ze znaků profese představil Goodwin (1994) profesní vidění – soubor diskursivních praktik, skrze které profesionálové poznávají aspekty situace důležité pro jejich profesi. Podle Sherinové (2007), která uvedla tento pojem do pedeutologického výzkumu, zahrnuje procesy selektivní pozornosti a na vědění založeného uvažování. V našem výzkumu odkazuje uvažování založené na vědění k procesům reprezentování, interpretování, vysvětlování, predikování, hodnocení a navrhování alternativ a alterací výukových situací. Tato pilotní studie zkoumala uvažování založené na vědění jakožto součást profesního vidění studentů učitelství anglického jazyka a literatury. Nástrojem sběru dat byl VideoWeb, elektronické učební prostředí využívající videosekvence z reálných hodin. Studenti shlédli čtyři videosekvence, které následně písemně komentovali. V současné době probíhá jejich kvalitativní obsahová analýza. Výsledky skrze zastoupení jednotlivých dimenzí uvažování založeného na vědění poukáží na jeho povahu u studentů učitelství, a mohou tak být východiskem pro další výzkumy.

Klíčová slova: profese, profesní vidění, videosekvence.

Abstract: Despite many discussions, teaching is regarded as a profession and teachers as professionals. Goodwin (1994) introduced professional vision as one of the characteristics of a profession. It refers to the set of discursive practices used by professionals to recognize aspects of a situation relevant to their profession. According to Sherin (2007), who introduced this concept into educational research, it refers to the processes of noticing and knowledge-based reasoning. In our study, we define knowledge-based reasoning as consisting of processes of representing, interpreting, explaining, predicting, evaluating and suggesting alternatives of classroom situations. This pilot study focused on knowledge-based reasoning as a component of professional vision of student teachers of English as a foreign language. As the data collection tool, we used VideoWeb – a video-based e-learning environment. The students watched four video sequences from real classrooms and commented on them in written form. At present, students´ answers are being analysed using qualitative content analysis. The results, in describing the representation of each category in students´ answers, will suggest the nature of student teachers´ professional vision and can thus be a starting point for further research.

Keywords: profession, professional vision, video sequences.

[1] Vznik tohoto příspěvku byl podpořen Stipendijním fondem PdF MU.

1 Úvod

Předkládaný příspěvek si klade za cíl představit možnost zkoumání uvažování založeného na vědění jakožto součásti profesního vidění pomocí elektronického učebního prostředí VideoWeb (nástroj sběru dat) a nově vzniklého kategoriálního systému (kvalitativní obsahová analýza dat). V příspěvku bude nejprve představen koncept profesního vidění a některé studie, které se jeho výzkumem zabývaly. Stručně popíšeme nástroj sběru dat – Videoweb – a poté se budeme věnovat námi navrženému kategoriálnímu systému pro popis uvažování založeného na vědění. Na závěr uvedeme první část výsledků pilotní studie a nastíníme další postup.

2 Profesní vidění učitelů

Ačkoliv neexistuje shoda na přesném vymezení profesí a profesionality, existují znaky, které odlišují příslušníky dané profese od laiků. Vedle profesního vědění a jednání je to např. i profesní vidění (Goodwin, 1994). Profesní vidění odkazuje k takovému vidění situace, které je podmíněno příslušností k určité profesi – archeolog a farmář vidí rozdílné jevy ve stejném kousku hlíny (Goodwin, 1994, s. 606).

Profesní vidění (*professional vision, professionelle Wahrnehmung*) zahrnuje znalostně založené procesy řízení pozornosti a zpracování informací (van Es & Sherin, 2008). Jeho součástí jsou dvě komponenty – výběrové zaměření pozornosti a uvažování založené na vědění.

Výběrové zaměření pozornosti u učitelů odkazuje k procesu identifikace takových znaků události, které jsou z profesního hlediska relevantní pro úspěch pedagogické situace (Seidel et al., 2010, s. 297). Důležitým aspektem je, že se jedná o proces ovlivňovaný (profesním) věděním.

Po identifikaci relevantních znaků situace dochází k jejich promýšlení. Tento proces označujeme jako uvažování založené na vědění (pro různé konceptualizace viz Minaříková & Janík, 2012). Jedná se o procesy individuální, které se ale odehrávají na pozadí toho, co je v profesi sdílené. V našem přístupu zahrnuje uvažování založené na vědění několik dílčích subprocesů – reprezentování, interpretování, vysvětlování, predikování, hodnocení výukových situací a navrhování alternativ a alterací.

Reprezentování odkazuje k vědomé pozornosti a k (vnitřnímu) deskriptivnímu vyjadřování, pojmenovávání, zpřítomňování či popisování situace nebo jejích relevantních znaků. *Interpretování* představuje učitelovo rozumění situaci nebo odhad jevů a vztahů mezi jevy, které nejsou přímo pozorovatelné. Pod pojmem *vysvětlování* rozumíme použití obecných principů a znalostí k porozumění dané situaci. *Predikováním* je myšlen odhad následků jednání učitele i důsledků celé situace a odhad budoucího stavu. *Hodnocení* znamená zaujetí pozitivního nebo negativního postoje k situaci. *Navrhování alternativ a alterací* představuje návrh jiného přístupu k situaci nebo jiného postupu, který je podle učitele v daném kontextu vhodnější nebo také možný.

V dalším textu stručně představíme výzkumy, které se profesním viděním zabývaly, především pak studie van Esové a Sherinové (např. Sherin, 2007) a Seidelové et al. (např. 2010).

3 Současný stav poznání

Výzkumu konceptu profesního vidění je věnována pozornost v kontextu více profesí – např. u archeologů a právníků (Goodwin, 1994), farmářů (Bergea, Martin, & Sahlstrom, 2008) nebo architektů (Lymer, 2009). Výzkumem profesního vidění v kontextu učitelské profese se zabývali Seidelová a kolektiv (u studentů učitelství) a van Esová a Sherinová (u učitelů z praxe).

Van Esová a Sherinová zkoumaly profesní vidění u praktikujících učitelů matematiky. Kontext jejich výzkumu tvořily tzv. videokluby – pravidelná setkání učitelů z praxe moderované facilitátorkami z fakulty připravující učitele, na kterém byly rozebírány videosekvence z výuky účastníků (podrobněji viz van Es & Sherin, 2008). Diskuse byly zachyceny na video a výroky účastníků byly následně analyzovány pomocí několika kategorií a subkategorií:

- Aktér – žák, učitel, já, tvůrce kurikula, jiné.
- Téma – matematické myšlení, klima, didaktika, management.
- Přístup – popisující, hodnotící, interpretující.
- Povaha komentářů – obecné, specifické.
- Zdroj komentářů – zda se ve svých komentářích odvolávali na videozáznam.

Analýza diskusí pomocí těchto kategorií pomohla autorkám poznat povahu profesního vidění u učitelů matematiky a jeho změny po účasti ve videoklubu.

Seidelová et al. využívali v rámci projektu OBSERVE ke zkoumání profesního vidění online nástroj, který se skládá z krátkých videosekvencí z různých předmětů a standardizovaných škálovaných položek k hodnocení těchto videosekvencí. Tyto položky zachycují dimenze uvažování založeného na vědění (dle vymezení autorů popis, vysvětlení a predikce). Tento nástroj byl využit ke zkoumání profesního vidění studentů učitelství různých předmětů (např. budoucí učitelé humanitních předmětů ve srovnání s budoucími učiteli matematiky – viz Blomberg, Stürmer, & Seidel, 2011).

Další výzkumy se věnovaly konceptům příbuzným profesnímu vidění, např. schopnosti všimnout si (van Es & Sherin, 2002; Stehlíková, 2010), kompetentnímu vnímání výuky (Schwindt, 2008) nebo produktivní reflexi (Davis, 2006; pro detailnější přehled viz Minaříková & Janík, 2012).

4 Metodologie výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo prozkoumat povahu uvažování založeného na vědění jakožto součásti profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka. Výzkumný vzorek tvořilo 13 studentů Katedry anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU v Brně (5 mužů a 8 žen; průměrný věk 27 let), kteří se dobrovolně přihlásili do předmětu VideoWeb v podzimním semestru akademického roku 2011/2012.

VideoWeb je volitelný předmět nabízený studentům Katedry AJ, jehož základem je elektronické učební prostředí VideoWeb využívající videosekvence reálné výuky (viz např. Janík & Minaříková et al., 2011). V rámci první blokové výuky tohoto předmětu studenti pracují s tzv. Diagnostickým modulem, který se skládá ze dvou částí. První část tvoří čtyři videosekvence (max. délka 4 minuty). Po každé videosekvenci následuje zadání: „Okomentujte právě shlédnutou situaci.“ Obecná formulace instrukce byla zvolena proto, aby studenti měli volnost v odpovědích a vyjadřovali se pouze k tomu, co v dané situaci opravdu „viděli“ a co je k tomu samotné napadá.

Druhá část diagnostického modulu se skládá také ze čtyř videosekvencí (dvě stejné jako v předchozí části, dvě nové). Po každé videosekvenci následuje sada otázek, z nichž každá je zaměřena na jeden subproces uvažování založeného na vědění. V průběhu semestru studenti pracují online s tematicky zaměřenými intervenčními moduly (např. *Instructions*). Předmětem zkoumání jsou v této fázi pouze odpovědi studentů z první části Diagnostického modulu.

Prostředí VideoWeb pro studenty učitelství anglického jazyka bylo z důvodů jazykové politiky katedry vytvořeno v angličtině. Studenti mají nicméně při odpovídání možnost si vybrat, zda budou odpovídat v angličtině, či v češtině (případně mohou oba jazyky kombinovat), aby nebyli limitováni svými jazykovými znalostmi a dovednostmi a terminologií (ať už českou, z předmětů společného základu – pedagogika nebo obecná didaktika, nebo anglickou – z oborové didaktiky).

Odpovědi studentů jsou podrobeny kvalitativní obsahové analýze (viz např. Schreier, 2012) – nejprve jsou rozděleny na jednotky analýzy, které jsou poté přiřazeny do jedné z kategorií v tabulce 1, které v našem přístupu reprezentují jednotlivé dimenze uvažování založeného na vědění (kromě kategorií Ostatní a Jiné).

Tabulka 1: Kategoriální systém pro analýzu odpovědí studentů

Kategorie	**Obsahové vymezení**	**Příklad z dat (tučně)**
Popis /Identifikace	Deskriptivní vyjádření.	The fact that ***the teacher distributed the worksheets herself*** might have been changed, learners could have done it, but it must have been done because of time. *Přímo pozorovatelné.*
Interpretace	Výrok vyjadřuje to, jak respondent rozumí situaci – tzn. odhad jevů a vztahů mezi jevy, které **nejsou** přímo pozorovatelné.	The fact that the teacher distributed the worksheets herself might have been changed, learners could have done it, but ***it must have been done because of time***. *Ze situace (informací o kontextu, projevu učitele apod.) vyvozuje důvod, proč učitelka zvolila daný postup (tzn. rozdala pracovní listy sama) – není přímo pozorovatelné.*
Vysvětlení	Formulování obecných principů, ať už s odvoláním na teorie/autory/literaturu či bez. Jedná se o obecné vyjádření!	I would greet the learners and let them answer, which could build a stereotypical behaviour to the class…… and ***such repeated behaviour brings positive results***. *Respondent vyjadřuje obecné pravidlo (bez odkazu na formalin teorie).*

Predikce	Odhad následků jednání učitele a důsledků celé situace (pro učení žáků, jejich motivaci, emocionální naladění apod., také odhad budoucího stavu – např. nutnost opakování v příští hodině).	I would greet the learners and let them answer, ***which could build a stereotypical behaviour to the class***…… and such repeated behaviour brings positive results. *Odhad důsledku alterace.*
Hodnocení	Hodnocení je vyjádření pozitivního nebo negativního postoje k pozorované skutečnosti. Může být vyjádřeno explicitně (např. dobrá organizace), nebo skrytě (např. Učitel vůbec žáky neopravuje - jedná se o popis, ale zároveň i o hodnocení).	The overall atmosphere and teacher´s class management ***seems to be fine and friendly***. Pozitivní hodnocení pozorovaných jevů.
Alterace	Pro nás představuje alternativní řešení situace nebo jiný přístup k ní, který respondent považuje za vhodnější nebo také možný.	The fact that the teacher distributed the worksheets herself ***might have been changed, learners could have done it***, but it must have been done because of time. *Návrh změny - nevyjádřen pomocí první osoby jednotného čísla.*
Ostatní	Výroky, které ukazují na to, jak respondenti o situaci přemýšlí, ale nezapadají do žádné z výše zmíněných kategorií. Jsou to jednotky, které by se mohly dále analyzovat nebo nabízí vytvoření nové kategorie.	***I´m keen on*** the interactive board in the class.
Jiné	Jedná se o výroky spíše organizačního charakteru. Jednotka nespadá do žádné z výše uvedených kategorií, ale nemá potenciál pro další analýzu ani pro vytvoření nové kategorie.	***I could not hear the teacher very well.***

Spolehlivost tohoto kategoriálního systému byla ověřena slepým kódováním dvěma kódovateli. V rámci kódování vybrané části dat z pilotní studie dosáhli shody v 88,6 % případů.

V této fázi výzkumu nás zajímá početní zastoupení jednotlivých kategorií ve výpovědích studentů (pro příklad kódování viz obrázek 1). Vybrané výsledky budou prezentovány v následující podkapitole.

[The teacher introduced the topic of the lesson with a crossword]^{popis}, [which is nice]^{hodnocení} and [shows that she wanted to do it in an interesting way]^{interpretace}, [then she wanted to

exploit the crossword]interpretace ([spelling]popis, [Czech equivalents]popis...), [which is good]hodnocení, [students needed it for revision]interpretace.

[Maybe one comment to handing out the papers]popis- [the teacher did it in the way]popis [I would probably do it myself]ostatní, [however I know that according to what I was taught at teacher training (CELTA)]vysvětlení, [some of it was wrong]hodnocení- [first the teacher should demonstrate what the students are supposed to do]alterace, [pointing at the paper]alterace, etc. and [only after hand out any materials]alterace.

Obrázek 1: Příklad kódování odpovědi studenta

5 Vybrané výsledky pilotní studie

Jelikož ještě nebyla dokončena analýza všech potřebných dat, uvádíme zde pouze ilustrativní výsledky z části pilotní studie (viz obrázek 2). V rámci této analýzy bylo kódováno 8 odpovědí studentů, vztahující se k jedné videosekvenci, které představovaly 105 jednotek analýzy. Nejvíce byly v těchto odpovědích zastoupeny kategorie popis (40 jednotek) a hodnocení (25 jednotek). Z kategorií relevantních pro popis uvažování založeného na vědění byly zastoupeny kategorie predikce (4 jednotky) a alterace (6 jednotek).

Obrázek 2: Absolutní počet jednotek v kategoriích ve vybraných odpovědích studentů

6 Diskuse

Jak už bylo zmíněno výše, týká se graf na obrázku 2 pouze části dat z pilotní studie. Bude nutné provést další analýzy na větším vzorku, abychom mohli vyvozovat závěry ohledně uvažování založeného na znalostech u studentů učitelství anglického jazyka.

Předkládané výsledky jsou nicméně zajímavé, protože naznačenými tendencemi (vysokým zastoupením kategorie popis, nízkým zastoupením alterací a dalších kategorií) odpovídají dosud provedeným výzkumům, které se věnovaly rozdílům mezi novici a zkušenými učiteli

v pozorování výuky. Ty ukazují, že studenti učitelství a méně zkušení učitelé při pozorování a komentování výuky spíše popisují. Zastoupení výroků interpretativních, vysvětlujících, prediktivních či nabízejících alterace je výrazně menší než u zkušenějších učitelů (srov. např. Copeland et al, 1994; Gonzalez & Carter, 1996; Kerrins & Cushing, 2000; Stehlíková, 2010).

Další analýzy přinesou detailnější pohled na uvažování založené na vědění u studentů učitelství anglického jazyka, který může být dále využit v jejich přípravném vzdělávání. Námi navržený kategoriální systém představuje první krok výzkumu efektivnosti elektronického učebního prostředí VideoWeb. Získaná data mohou být použita také pro další analýzy, např. pro vliv zvoleného jazyka (angličtina/čeština) na kvalitu odpovědí studentů, vliv předchozího studia obecné a oborové didaktiky na uvažování založené na znalostech apod.

Literatura

Bergea, H. L., Martin, C., & Shalstrom, F. (2008). „I don´t know what you´re looking for:“ Professional vision in Swedish agricultural extension on nature conservation management. *Journal of Agricultural Education and Extension, 14*(4), 329–345.

Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1131–1140).

Copeland, W. D., Birmingham, C., DeMeulle, L., D'Emidio-Caston, M., & Natal, D. (1994). Making Meaning in Classrooms: An Investigation of Cognitive Processes in Aspiring Teachers, Experienced Teachers, and Their Peers. *American Educationa Research Journal, 31*(1), 166–196.

Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education, 22*(3), 281–301.

Gonzalez, L. E., & Carter, K. (1996). Correspondence in Cooperating Teachers' and Student Teachers' Interpretations of Classroom Events. *Teaching & Teacher Education, 12*(1), 39–47.

Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist, 96*(3), 606–633.

Kerrins, J. A., & Cushing, K. S. (2010). Taking a Second Look: Expert and Novice Differences when Observing the Same Classroom Teaching Segment a Second Time. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 14*(1), 5–24.

Lymer, G. (2009). Demonstrating professional vision: The work of crigique in architectural education. *Mind, Culture, and Activity, 16*(2), 145–171.

Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace, 22*(2), 181–204.

Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). OBSERVE - Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Beiheft, 296-306.

Sherin, M. G. (2007). The development of teachers´ professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (s. 383–396). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis in practice. London: Sage.

Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht (Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung)*. Münster: Waxmann.

Stehlíková, N. (2010). Interpretace některých didakticko-matematických jevů u studentů učitelství a u učitelů matematiky. *Pedagogika, 60*(3–4), 303–313.

Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education, 10*(4), 571–596.

Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers´ „learning to notice" in the context of a video club". *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 244–276.

Kontakt

Mgr. Eva Minaříková
Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita
Poříčí 31, Brno 603 00
eminarikova@seznam.cz

Hlasová výchova jako součást osobnostního rozvoje učitelů

Vocal training as part of teacher´s personal development

Pavla Sovová

Abstrakt: Autorka podrobněji představuje specifickou oblast přípravy učitelů – hlasovou výchovu. Kvality hlasu jsou součástí komunikativních, popř. osobnostně kultivujících, kompetencí učitele. Text předkládá deskripci hlasově–pedagogického procesu, který je směřován především k mluvnímu vyjádření. Hlasová edukace je sledována na základě zkušeností a introspektivního pozorování. Heuristickým postupem jsou vymezeny etapy hlasového rozvoje od prvního zážitku až k integraci nových hlasových kvalit. Osobní studijní i pedagogické zkušenosti autorky jsou doplněny výpověďmi studujících z Katedry autorské tvorby a pedagogiky DAMU. Hlubší porozumění procesu hlasové edukace se stalo východiskem pro koncepci předmětu Hlasová a řečová výchova na FPE ZČU.

Klíčová slova: učitel, hlasová výchova, hlasový rozvoj, introspekce, heuristický výklad

Abstract: The author offers an insight into a specific area of teacher training – vocal training. Text presents description of the process of vocal development. This process is monitored from experiences of introspective observation. Heuristic procedures are defined stages of vocal development from the first experience to the integration of new voice qualities. Personal experiences of the author (learning and teaching) are accompanied by allegations of students from the Department of Authorship and Pedagogy Academy of Performing Arts. A deeper understanding of the process of voice education became the basis for the concept of the subject Voice and Speech Education at Faculty of Education at University of West Bohemia.

Keywords: teacher, voice training, vocal development, introspection, heuristic interpretation

1 Význam hlasové přípravy učitelů

Hlasová pedagogika je obor, který se po staletí rozvíjel a rozvíjí v těsném sepětí s hudebním a dramatickým uměním. V posledních desetiletích výrazně rozšiřuje své působení do dalších oblastí. Dobře používat svůj hlas se mohou učit politici, manažeři, terapeuti a pochopitelně také učitelé.

Učitel patří k hlasovým profesionálům, proto je podstatné, aby měl zdravý, funkčně rozvinutý hlas. Není-li tomu tak, může se dříve či později při jeho učitelské práci objevit hlasová indispozice a hlasové problémy. Náprava narušeného hlasu (reedukace) je potom mnohem náročnější a úspěch není zaručen.

Kromě této základní zdravotní dimenze nás u učitelů zpravidla zajímá také i to, zda zvládnou dát své řeči výraz, zaujmout posluchače, popř. svým hlasem ovlivnit situaci.

Hlas a řeč patří k vnějším projevům individua, které jsou determinovány vnitřní organizací lidské psychiky. „Znějící hlas vždycky s sebou nese to, čeho je člověk plný. A zdá se, že nelze dosáhnout změny hlasových kvalit beze změny uspořádání vztahů v psychice člověka.“ (Válková & Vyskočilová, 2007, s. 87). Je-li součástí pregraduálního studia učitelů hlasová výchova, jedná

se nejen o přípravu na zdravotní zátěž a o trénink komunikativních dovedností, ale také o rozvoj osobnosti budoucího pedagoga.

Je důležité, aby budoucímu učiteli byla nabídnuta možnost rozvíjet svůj hlasový projev. V textu dále vymezíme doporučené charakteristiky dobrého mluvního projevu učitele, popíšeme, co a jak lze ovlivnit hlasovou edukací, a přiblížíme hlasově-pedagogický proces, především z hlediska reflexe studujících (byť ne studentů učitelství). Díky zkoumání hlasového rozvoje vymezíme etapy/mezníky tohoto procesu, které jsou východiskem pro koncepci hlasové přípravy učitelů na FPE ZČU.

2 Hlasové kompetence učitele

Podle Vašutové (2002) vyvozuje Nohavová (2008, s.11) níže uvedené hlasové kompetence a chápe je jako součást osobnostně-kultivujících či komunikativních kompetencí:

- **Hlasitost** - intenzita mluveného projevu. Učitel umí oslovit všechny žáky ve třídě, i ty nejvzdálenější, a přizpůsobit sílu hlasu podmínkám ve třídě. Učitel se slabým hlasem ve třídě nemá šanci obstát. Problém má i učitel, který je příliš hlasitý. Oba hlasové extrémy žáky unavují a snižují pozornost.
- **Dynamika** - je spojena s hlasitostí. Učitel nemluví monotónním hlasem. Dynamiky hlasu využívá k vyvolání napětí, emocí nebo pozornosti.
- **Tempo** - rychlost řeči usnadňuje pochopení sdělovaného obsahu. Učitel přizpůsobuje rychlost řeči obsahu sdělení a žákům. Příliš rychlá řeč je pro žáky nesrozumitelná a příliš pomalá žáky unavuje.
- **Intonace** - je spojena s melodií řeči. Melodie řeči ukazuje na psychický stav učitele. Učitel melodií řeči projevuje emoce (např. strach, špatná nálada, radost aj.). Emocionalita řeči vyjadřuje mimo jiné i vztah k žákům a k učivu.
- **Frázování** - je spojeno s rytmem řeči. Učitel frázuje projev tak, aby působil vyrovnaně. Příliš časté a velké pauzy mezi větami znesnadňují porozumění obsahu sdělení. Nečlenění naopak způsobuje u žáků nepřehlednost a dezorientaci.

V pregraduálním studiu učitelů takto formulované kompetence můžeme chápat jako cíl hlasové výchovy, ale i jiných disciplín, které by mohly nebo měly poskytovat příležitost ke kultivaci mluvního projevu.

3 Jak vytváříme hlas a jak ho lze ovlivňovat

Vydáváme-li hlas, aktivizujeme mnoho částí našeho organismu. Na tomto místě je potřebné připomenout, že dle odborníků řada lidí mluví nefyziologicky, tj. nezapojuje potřebná ústrojí v té míře, jak je přírodou nabídnuto. Odborná pedagogická literatura označuje tento fenomén jako hlasovou fonastenii[1] (Husle & Roddová-Marlingová, 1995). Základní charakteristikou většiny dnešních hlasů jsou více či méně závažné funkční atrofie; jsou to hlasy zvukově chudé, neschopné intenzivnějšího výrazu, modulace a dynamických změn. Bohužel se dnes často setkáváme i s myšlenkou, že to, co je většinové, je normální.

[1] Fonastenie znamená „chronickou únavu hlasu bez organické příčiny“, která „postihuje učitele, zpěváky apod.“ Je „považována za neurotický syndrom“ (Hartl & Hartlová, 2000, s. 169).

Pro pochopení hlasové edukace se pokusme zjednodušeně popsat psychosomatický proces, jehož výsledkem je jedinečný lidský projev - hlas. Zde máme na mysli hlas volný, nosný, využívající svou potencionalitu. Coblenzer & Muhar (2001, s. 5) užívají pojem *ekonomický hlasový výkon*.

K. Linklater[2] (2005, s. 21-22) shrnuje proces vzniku hlasu následovně:

1. V motorickém centru kortexu vzniká série impulzů, které jsou nervovými drahami dále vedeny do řečového centra.
2. Impulzy jsou tak vzájemně sladěny, že na nejrůznějších místech v těle může plynule vznikat určité množství vzájemně koordinovaných funkcí.
3. Nejdříve se otvírá hlasový trakt od úst a nosu k plicím. Nádechová muskulatura zmenšuje tlak v hrudním koši, takže vzduch může relativně volně klesnout do plic.
4. Když je pro zamýšlený projev nadechnuto dostatek dechu, dechový systém se promění: kombinací elastického odrazu natahujících roztažených tkání a kontrakce břišního a hrudního svalstva je vytvořena síla, která nasměruje výdech hlasovým traktem, ústy a nosem ven.
5. V počátku výdechu se v hrtanu alespoň částečně uzavřely hlasové rty, což vytvoří dechovému proudu na zpětné cestě odpor.
6. Ohebné hlasivky jsou dechovým proudem uvedeny do kmitání.
7. Toto kmitání rozkládá dechový proud na vzduchové nárazy, které směřují do nástavní trubice (část hlasového traktu ležící nad hlasivkami).
8. Vzduchové nárazy vedou dech do rezonančních dutin hrtanových, ústních a nosních a dají vzniknout tónu.
9. Základní tón našeho hlasu je určen kmitáním (jeho frekvencí), vibrací hlasových rtů. Svrchní tónovou strukturu zvuku určuje forma, volumen, otevřenost a pružnost rezonátorů.

Tento popis vzniku lidského zvuku musíme doplnit o řadu dalších aspektů, které na nás při tvorbě hlasu působí. Kromě zmíněného impulzu k fonaci, zapojení dechového a hlasového ústrojí a nástavní trubice nad hlasivkami, se na zvuku rezonančně podílí také prostor pod hlasivkami. Významnou roli celkově hraje naše psychosomatické napětí, emoce, struktura a typ osobnosti, dosavadní zkušenosti. Sluch a kinestetický smysl náš hlas kontrolují a usměrňují. Obecně známou skutečností je také to, že hlas ovlivňuje sociální kontext, míra formálnosti situace, prostor, prostředí. Tato mnohotvárnost vnějších stimulů a vnitřních reakcí se projevuje v hlasově-pedagogickém procesu a je vhodné, ale i obtížné, ji vnímat a respektovat.

Cílem hlasové výchovy je vést účastníky k vědomému hlasovému projevu, k objevování a znovunalézání harmonické koordinace všech psychofyziologických složek osobnosti – tj. dýchání, fonace, artikulace a psychiky. Válková (2007, s. 80) zdůrazňuje, že jde hlavně o *regeneraci, navrácení přírodou dané zdravé funkčnosti* hlasového ústrojí. Ale nejde jen o mechanické upravení činnosti příslušných orgánů, ale také o změnu koordinace všech odpovídajících složek v našem těle, které nutně ovlivní naši psychiku, především vnímání sebe sama.

Z výše uvedené zmínky o problému fonastenie vyplývá, že na počátku studia lze očekávat velmi ochuzenou hlasovou funkci u naprosté většiny studentů. V této etapě má velký význam *emotivní aktivizace elementární hlasotvorby*. Jedná se o projevy a aktivity, které vypadají velmi jednoduše až primitivně (plivání, pískání, ztvárňování zvuků zvířat, hlasové ztvárnění linií či pohybových podnětů atd.), ale jsou to cesty, díky kterým může být student přiveden k aktivnějšímu postoji,

[2] Překlad P. Sovová

k pocitu dechové i rezonanční pohotovosti. Zároveň zmíněné aktivity přispívají k tomu, aby si žák v počátku uvědomil, jak se hlasově vyjádří bez racionální konstrukce, spontánně, z nevědomí. Hry s hlasem dávají příležitost obnovit vzájemné reflexivní působení mezi dechovým a fonačním ústrojím, dávají tělu šanci vytvořit hlas přirozeně. Podstatou uvedených a obdobných aktivit je představa nějakého základního emočního vyjádření (převážně radosti, radostného úleku, nadšení, ale také třeba úžasu, nářku, „fňukání“ nebo „smrknutí“) v základní jednoduché situaci (radostný úlek, překvapení atd.). Díky těmto inervačním podnětům a díky vedení pedagoga, který bezpečně sluchově rozlišuje kvality tónu, dochází k tomu, že se u žáka objevují fyziologicky přínosnější hlasové mechanismy. Ty si žák dříve nebo později uvědomí - uslyší se jinak, svým kinestetickým smyslem vnímá jinou situaci ve svém těle.

Přirozené hlasové vyjádření objevíme také díky tomu, že zpozorníme ke svým bezděčným, běžně neuvědomovaným projevům.

Zde náš přístup k hlasu můžeme srovnat s myšlenkami A. Lowena (2009):

> … každý zvuk, který vydáme, je pomocnou hodnotou pro sebevyjádření. Smích má tutéž platnost jako pláč, zpěv platí stejně jako naříkání. Často žádám své pacienty, aby vrkali, vyluzovali mazlivé a lichotivé tóny, aby pociťovali slast ze zvukového vyjadřování, kterou jako malé děti museli kdysi vnímat (s. 221).

Od vnímání a objevování možností hlasu se pak otevírá další prostor pro obohacování mluvního výrazu. Přestože se pohybujeme v oblasti mluvní výchovy, nacházíme velkou oporu v principech pěveckého vyjádření. Jedním z důležitých společných principů je promyšlená práce s rozvojem sluchového vnímání, sluchových a emočních představ a kultivace tělového cítění. Průběh pedagogického procesu zohledňuje v optimálním případě všechny aspekty ovlivňující hlas i psychiku.

Pedagog v každém okamžiku vnímá žáka a sluchově analyzuje jeho hlas. Dalším nutným předpokladem úspěšného procesu výuky je pedagogova připravenost a schopnost určit, co je v dané chvíli pro žáka přiměřené, nejnosnější a především rozvojeschopné. Mezi diagnostikou všech kvalit stávající hlasotvornosti a rámcovou představou o budoucí optimální souhře všech jejích složek je tvůrčí napětí, z něhož se rodí přesně zacílené metodické podněty (viz obrázek 1).

4 Východiska a metodologie zkoumání

V centru naší pozornosti je hlas a jeho edukace. Výzkumnou oblastí je pro nás proces hlasové výchovy, jeho průběh a aspekty.

Po staletí byl hlas neoddělitelně spojen se svým nositelem, tvůrcem. V hlasové výchově především sluch učitele a žáka, tělové cítění, případně zrak, korigovaly tělo. Nesmírný význam měly osobní zkušenosti a intuice. Lidé „…při zpěvu pozorovali své hlasotvorné počiny a uvědomovali si své pocity, jež je provázely. (…) Konečně zjišťovali, co kráse hlasu, jeho schopnostem a zdraví hlasového orgánu prospívá a co naopak škodí.“ (Vašek, 1977) Poznávání hlasu bylo empirické, fenomén hlasu si lidé přibližovali slovním popisem, který obsahoval smyslovou zkušenost.

Na lidském vnímání a tvorbě hlasu se nepodílí jen *sluch*, ale i *tělový hmat*. Smyslová zkušenost, která byla základem tzv. vědění pěvců a o které se zmiňuje Vašek (1977), pocházela ze dvou zdrojů, ze sluchu a z hlasotvorných pocitů. Válková (2007) zdůrazňuje princip tzv. *akusticko-fonačního reflexu.* Je to naše somatická reakce na kvalitu slyšeného hlasu. „Vlastním svalovým

smyslem ohmatáváme svalové procesy, kterými zpěvák tvoří hlas“ (Válková & Vyskočilová, 2007, s. 60)

Napětí svalstva, směr, velikost, rychlost tělesných pohybů a polohu těla v prostoru zaznamenáváme díky kinestetickému smyslu, propriocepci. Vnímání pohybu je podpořeno také informacemi z vestibulárního a zrakového orgánu. Mozek integruje informace ze všech tří systémů. Zrakem, smyslem pro rovnováhu a kinestetickým smyslem je dáno, že zcela samozřejmě cítíme tělo *jako své*, vnímáme své fyzické já.

V polovině 18. století došlo v hlasovém výzkumu k důležitému kroku. Objev laryngoskopického zrcátka (v roce 1865, M. Garcia ml.) zviditelnil pohyb hlasivek. Od tohoto momentu proces *zviditelňování hlasu* pokročil k dnešním technicky vyspělým vyšetřujícím metodám, za všechny uveďme videokymografii (Vydrová, 2009), která zatím nejdetailněji vyšetřuje hlasové ústrojí. Jedno mají všechny technické metody společné: lidský sluch je nahrazován citlivým přístrojem a zvukové kvality jsou převáděny do obrazu. Hlas a řeč, popř. naše hlasové orgány, nyní přesně vidíme, vnímáme zrakem.

Vědecké výzkumy jsou pro hlasovou pedagogiku nesporně velmi přínosné. Hlasoví pedagogové se samozřejmě nevyhýbají ani spolupráci s odborným lékařem, ale ve své práci postupují obdobně, jako postupovali učitelé před staletími: vedou studenta k *vylaďování* souhry všech potřebných funkcí, představivosti, hlasotvorby, artikulace, dechu, postury a kondice.

Shrňme**:** Na tvorbě hlasu i jeho vnímání se vedle *sluchu* zásadně podílí také *propriocepce*. Hlasoví pedagogové mluví o vnitřním uvědomování, svalovém smyslu, vnitřním hmatu (Martienssenová, 1987) nebo o kontrolním pocitu (Tichá, 2004, s. 86). Tělově vnímáme nejen vlastní hlas, ale i hlasy ostatních (akusticko-fonační reflex). Pro poznávání a rozvoj hlasu je základem osobní smyslová zkušenost, kterou můžeme prostřednictvím popisu přiblížit ostatním.

Tímto směrem bylo vedeno i naše zkoumání průběhu hlasové edukace, tj. zajímá nás, jak studující popisují své zkušenosti a své pochopení principů hlasové výchovy. Vycházeli jsme z předpokladu, že do tohoto specifického edukačního procesu vstupují žáci, jejichž hlasový projev klasifikujeme jako fonastenický. Našemu pojetí hlasově-výchovného procesu, jehož cílem byla především revitalizace přirozené hlasové funkce, odpovídá epistemologický postoj konstruktivismu. Snažili jsme se sledovat skutečnost, že člověk se učí prostřednictvím interakcí se svým vnějším a vnitřním světem, na základě zkušenosti *konstruuje* své poznání. (Miovský, 2006, s. 22)

Zkoumání bylo vymezeno následující otázkou: Jaký je průběh procesu hlasového rozvoje z pohledu studujících?

Na základě své téměř dvacetileté zkušenosti z procesu hlasové výchovy (z pozice žáka i pedagoga) se autorka heuristickým postupem pokusila najít a pojmenovat základní momenty a aspekty v dynamice hlasově-pedagogického procesu.

Pro hledání odpovědí na výzkumnou otázku a pro komparaci se zkušeností autorky byly využity reflexe, které v letech 2001 – 2008 napsali studenti na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU. S většinou studentů se autorka znala osobně, setkávala se s nimi v pozici studenta – kolegy, popř. asistentky na lekcích a seminářích docentky Libuše Válkové, někteří také pracovali i pod autorčiným pedagogickým vedením.

Reflexe studujících zachycují jejich subjektivní pohled na hlasově-výchovný proces; jde o popis vnitřních prožitků a procesů probíhajících ve vědomí. V této introspektivní výpovědi je dostupné to, co si člověk sám uvědomuje a co je ochoten sdělit. (Hartl & Hartlová, 2000, s. 240)

Hlasovou výchovu měli studenti Katedry autorské tvorby a pedagogiky během bakalářského studia i magisterského studia dva roky. Někteří studenti ale v práci pokračovali i déle. Výuka probíhala pod vedením Libuše Válkové a za asistence Pavly Sovové a Ivany Vostárkové. Jednalo se o dvouhodinový seminář jednou týdně, který býval občas doplněn individuálními konzultacemi. V semináři byla využívána především forma individuální práce před skupinou.

5 Nástin průběhu výchovy k hlasu

5. 1 Úvod do výchovy k hlasu

Předpokládejme, že do procesu hlasové výchovy většinou vstupuje studující, který dosud neznal a nezažil možnost hlasového rozvoje, kvality svého hlasu si uvědomuje jen velmi přibližně či vůbec. Pedagog obeznamuje studenty s funkčními zákonitostmi hlasotvorby. V této kognitivní oblasti učení lze poměrně snadno uspět. Informace jsou pochopitelné, lze se je naučit, dokonce jim lze i jistým způsobem porozumět.

Ukazuje se, že sice rozumem principy chápeme, ale tělo ještě neovládáme.

V hlavě je toho také dost uloženo. Dokonce si troufám říci, že teoreticky mám základy v rukávu. Ovšem ze zkušenosti vím, že spoléhat se na hlavu není vůbec radno. Přílišné přemýšlení a spekulování přece brání volnému průchodu emocí a hlas, to je přece emoce. (Z reflexe Lucie Julínkové, po dvou semestrech studia, 15. 6. 2002.)

Náročnější úkol vyvstane v okamžiku, kdy pedagog začne studujícího vést k vnímání vlastního hlasu. Zkoumá schopnost vývoje jeho hlasových předpokladů jednoduchými nazvučovacími cviky, stanovuje hlasový rozsah, diagnostikuje vitalitu dechu, rezonanční pohotovost a další předpoklady zdárného hlasového vývoje.

Připadám si jako v autoškole - musím zvládnout tři věci najednou a ještě včera jsem uměla *jen točit volantem*. Hodně se v tom ztrácím. Když se mi podaří najít pedál, netuším, kde je páka a co s ní. A přitom se to učím jen proto, abych se naučila dostat se z jednoho místa na druhé. Takže cvičit, cvičit, cvičit. Pak hlas přijde. Už mi zapaluje.[3] (Z reflexe Heleny Jiráskové, 7. 3. 2004, po prvním semestru studia.)

V první etapě se také mnozí vyrovnávají s tím, jak je hlasová výchova svým pojetím nová. Studentka, která má za sebou poměrně obsáhlou hudební zkušenost z kvalitního pěveckého sboru, uvádí po několika měsících studia:

Je to krátká doba,…, abych mohla nějak reflektovat svoji práci … … jestli o něčem pochybuji, tak především o sobě. Není lehké se během několika měsíců změnit, byť je přístup … ke mně velmi vstřícný. Hodiny hlasovky jsou pro mne něco naprosto nového, a i když si někdy připadám jako Alenka v říši divů a netvrdím, že se při některých cvičeních tetelím blahem, tak to beru jako naději a perspektivu něco nového se dovědět a třeba i objevit možnosti mého hlasu, o kterých jsem neměla tušení. (Z reflexe Julie Válkové, 21. 4. 2008.)

---

[3] Pozn.: Srovnání s autoškolou je možná vhodná analogie. Výchově hlasu je patrně nejbližší psychomotorické učení. Určitým způsobem je pro naši problematiku podnětná taxonomie psychomotorických cílů, jejímž autorem je H. Dave a která má následujících pět úrovní: 1. imitace – impulzivní nápodoba, vědomé opakování, 2. manipulace – praktická cvičení, 3. zpřesňování - reprodukce + kontrola, 4. koordinace, 5. automatizace (Kašparová a kol., 2007). Předložená výsledná strukturace není přesně podle těchto pěti úrovní, ale je konceptem inspirována.

5. 2 Zkušenost - pocit nového hlasu

Určitým mezníkem se jeví chvíle, kdy žák pochopí a zažije, oč jde. Kdy sám k sobě se stane citlivějším. Své vlastní pokroky a pocity vnímáme jen v porovnání s dřívějšími zkušenostmi.

Dříve nebo později objevíme, zažijeme novou hlasovou zkušenost, která odpovídá výhodnější souhře jednotlivých částí našeho organismu. Může být (v počátku i musí být) výrazně zprostředkována pedagogem mechanicky. Jde zde například o tzv. facilitaci dotykem, což je vibrační rozechvívaní brániční oblasti za účelem oživení dechové opory. Žák zpravidla neví, jak *to* v něm vzniklo a *co se s ním děje*. Hudebně vzdělaný student popisuje ve své semestrální práci zážitek z období, kdy každý den cvičil, především aktivizaci bránice:

… jsem zažil jednu hodinu překvapivého uvolnění, kdy jsem pod vedením docentky Válkové zpíval úryvky operních árií tak, jak mi přicházely na mysl. Uvolněnost, hlasová osvobozenost, doslova extáze ze zpěvu byly pro mě obrovským, a bohužel zatím neopakovaným, zážitkem. (Z reflexe Jiřího Adámka, 1. ročník studia, nedatováno.)

Zkušenost nové hlasotvorby pokládám také za významnou pro *posun v kvalitě sluchového vnímání.* Srovnejme s vyjádřením studentky:

Myslím, že nikdy nezapomenu na moment, kdy jsem u sebe poprvé dokázala rozpoznat, kdy můj hlas vyšel z bránice, a jak velký rozdíl to byl. Uvědomuji si, že si více všímám hlasového projevu a také způsobu dýchání nejen u sebe, nýbrž i u lidí kolem sebe, ve sdělovacích prostředcích, na písních zpěváků. (Z reflexe Renaty Laňkové, 1. ročník studia, nedatováno.)

Ke zcitlivění v oblasti sluchového vnímání se v reflexích vyjadřují i další studenti. Jako příklad citujme: „Co velmi oceňuji, je zvýšení vnímavosti ve smyslu hlasové kultury obecně, např. v médiích nebo v rodině, u známých atd. Je to skutečně fascinující pozorovat tu propojenost.“ (Z reflexe Veroniky Hilské, 17. 6. 2002.)

Při získávání nových hlasových a sluchových dovedností sehrává důležitou roli *sociální dimenze výuky*. Posluchači - kolegové mohou vyjádřením své sluchové zkušenosti a svou zúčastněnou vstřícnou pozorností potvrdit, že v hlasově-pedagogickém procesu se skutečně objevily nové kvality. „Najednou jsem si uvědomil, že se něco stalo, protože jsem si všiml, že výraz mých spolužáků se změnil.“ (Z reflexe Howarda Lotkera, zimní semestr, 2003.)

Práce s jednotlivcem je společnou a vzájemnou zkušeností:

To, že mám možnost vidět proces u těch druhých, poskytuje … několik výhod. Tou první je … pocit úlevy, že v tom nejsem sama. Že ostatním to také nejde, že mají také potíže, někdy ty samé co já, někdy odlišné ... Pak je tu výhoda číslo dvě – možnost být u toho, když to ostatním začne jít. Když se jim konečně podaří nasadit na bránici, utvořit hlavový tón, vést dech ... Další výhodou je, že mám možnost zasáhnout do práce s hlasem toho druhého. Mohu mu poskytnout radu,…a když mě momentálně nic nenapadá, mohu s ním alespoň zatančit, roztahovat mu žebra… A samozřejmě ty samé služby jsou zcela bezplatně, kvalitně a v hojné míře poskytovány i mně. (Z reflexe Mileny Matějíčkové, pátý ročník studia, 17. 6. 2001.)

Přijetí nové hlasové kvality je důležitou okolností pro další průběh učení. I zde může posluchačská verifikace ostatních studujících sehrát důležitou roli. Je obvyklé, že žák pociťuje *přirozenější hlas* vnitřně pozitivně a příjemně, ale nová psychosomatická souhra organismu může být pociťována i záporně, jako nezvyklá. Často je aktivnější zapojení dechu či rezonancí vnímáno např. jako příliš hlasitý nebo hluboký hlas[4].

[4] Pozn. autorky: Tento fakt mohu doložit svou osobní zkušeností. Těžce jsem se v prvních letech hlasové výchovy učila přijmout svůj otevřený hlas. V průběhu studia jsem si však uvědomila, že moje hlasové funkce se zpružnily, že jsem schopna výrazového sdělení a rozšířil se mi hlasový rozsah.

Přijetí nové hlasové možnosti se může stát důležitou okolností pro další průběh učení. Důsledky chybného sebepojetí mohou být závažnou brzdou hlasového i osobnostního rozvoje.

5.3 Hlasová dovednost

Konstatovali jsme, že v počátcích hlasové výuky se osvědčuje facilitace dotykem, mechanická podpora dna dechového sloupce. Takto navozená správná inervace bránice aktivizuje i všechny ostatní zúčastněné části hlasových funkcí (dech, fonace, artikulace, psychika). Následujícím problémem je, jak nové hlasové funkčnosti dosáhnout vlastními silami. „Pocit …. na bránici, propojení hlasu od břicha až do krku a do hlavy se mi událo jen několikrát, bylo to však něco tak příjemného, že stojí za to hlas trénovat“ (Z reflexe Lucie Marquezové, 2. ročník, nedatováno.)

To, co v nás vzniká mechanickou vibrací zpočátku neuvědoměle, musíme nejen rozumem pochopit, ale *uchopit* vlastním vědomím, stále případně s pomocí pedagogického vedení. Jen uvědomělý proces můžeme ovládnout jako dovednost: „…skutečně až po třech letech jsem schopna sama, vědomě, si navodit brániční oporu (na chvíli). Příšerné je, že si to musím uvědomovat a vynakládat obrovské úsilí, abych si onu brániční oporu udržela. A jak se mi to nedaří! O rezonanci a dalším nemůže být ani řeč“ (Z reflexe Pavlíny Medunové, 11. 6. 2006.)

Pokud se nám v předchozí studijní etapě daří, pokoušíme se dále soustředěně a vědomě zachytit alespoň základní prvky vedoucí ke zkvalitnění hlasové funkce (inervace bránice, štíhlé nasazení, náznaky hlavové rezonance apod.). V této fázi se musíme vyhnout drilování a zmechaničtění různých cvičení. I v nejjednodušším motivku musíme vyhmatat stopy sdělení, které podpoří zároveň i prostorovou představivost tak důležitou pro hlasovou funkci. Možným úskalím domácí přípravy je bezmyšlenkovité drilování, které vede ke schematické a netvůrčí realizaci třeba i vhodných cvičení. „Vzpomínám, …, že nemá smysl dělat cvičení pro cvičení, protože si tak mohu pouze zautomatizovat chybné návyky. Cvičení lze využít jako pomůcky, prostředku, …“ (Z reflexe Markéty Mrzenové, nedatováno.)

V následující lekci nás pak pedagog vyvádí z omylu, popř. zpřesňuje či v nejlepším případě schválí a potvrdí, k čemu jsme došli. Dosti dlouhou dobu se, bohužel, výrazněji uplatňuje *starý vzorec* mluvní a zpěvní funkce. Nyní záleží na trpělivosti a disciplíně studenta:

Asi nejdůležitější poznatek, který si odnáším z druhého semestru, je ten, že bez domácí přípravy je studium hlasu v podstatě pouze teoretickou kratochvílí. To, co se na hodinách otevře, co se povede, co je naznačeno, je bez zopakování téměř jistě zapomenuto a napříště se může začít znovu. (Z reflexe Kláry Mendelové, po 1. ročníku studia, nedatováno.)

Vskutku zajímavé je vyjádření dívky, která měla hlasovou poruchu:

Stalo se vlastně to, že jsem začala zpívat? Spíše jsem si „našla hlas“. Našla jsem znělý hlas, který mě vůbec nenamáhá a je zjevně příjemný na poslech. Najednou mě to baví, ale jak! A ty možnosti. Nechci však nic uspěchat, abych si opět neublížila. … … Zbavuji se starých návyků, které mě občas nezklamou, a když se nesoustředím, tak se aktivizují, ale vím o nich a bojuji s nimi. (Z reflexe Pavlíny Kotrbaté, po druhém roce studia, nedatováno.)

Je těžké určovat a vymezovat čas, kdy u studenta dojde k výraznému uvědomění hlasové dovednosti. Herečka Městských divadel pražských píše:

Snažím se tedy o to, najít hlas, který mluví VE mně a ZA mě, který je „prodloužené bytí“; který mě spojuje se světem; který je jenom můj. Několikrát se mi to povedlo, nebo - spíš se to stalo, že můj opravdový hlas „probleskl“; cítila jsem to sama a potvrdila mi to i paní Válková. Když jsem se snažila podmínky toho okamžiku „zrekonstruovat“, vždycky to mělo co dělat s tělem, s jeho uvolněním, s jakýmsi „nechtěním za každou cenu“, s postojem těla v tu chvíli – s postojem „radostného očekávání, radostného úleku“, s vědomím, že něco sděluji a s

nadšením pro toto sdělení. S vědomím, že jsem pro toto sdělení plně zainteresovaná. (Z reflexe Marie Durnové, 2001.)

O tom, že k potřebné primární tělové zkušenosti může dojít i za hodně dlouhou dobu, se zmiňuje Stanislav Suda:

…jednou z podstatných zkušeností bylo setkání se svým hlasem. Se svým vlastním hlasem. Nerad bych, aby to vyznělo tak, že stačilo přijít na hlasovku, tam se jaksi setkat se svým hlasem a jít vyškolen domů. To bohužel takhle nefunguje. Tuším, že jsem na tohle vědomé setkání čekal skoro čtyři roky. Nejdřív jsem rok, možná dva, chodil na společné hodiny. Tam nám Libuše Válková mnohokrát popisovala, co by se asi mělo dít s našimi hlasy. … jsme se snažili sami se sebou něco dělat tak, abychom vyluzovali zvuk, na který paní docentka řekne, že se začíná něco ozývat. (Z reflexe Stanislava Sudy, 21. 7. 2008.)

Později Suda začal chodit i na individuální hodiny, kde se více experimentovalo a bylo možné detailněji hledat s jednotlivci cestu, jak objevit onu žádoucí souhru těla, psychiky a hlasu:

Pak se mi podařila nevídaná věc, ….. už ani nevím, co všechno na mně bylo vyzkoušeno, až jsem se najednou ozval jako pes. Tedy můj hlas se rozezvučel a naplnil a zejména - já si toho opravdu prvně všimnul! ….A hned znova – a už to vůbec nešlo. A znova – a zas nic. A pak jo – ale jen chvilinku. Objevil se takový záchytný bod. Věděl jsem, o co může jít, zažil jsem to a reflektoval to jako záležitost velmi kladnou. A pokoušel se to zopakovat. A dovoloval jsem si netrefovat se, dovoloval jsem si opravovat. „Hlasovka“ přestávala být technikou, kterou mám splnit. Začínal se objevovat prostor. … (Z reflexe Stanislava Sudy, 21.7.2008.)

Následující citace není jediná, která odráží zážitek spojení hlasové výchovy s psychikou a která také připomíná důležitost individuální cesty:

Pokud si člověk sám na sobě jednotlivé pojmy nezakusí, nemůže pochopit, o čem je vůbec řeč. O to více je radostnější, když se mu to zadaří, Ani sám sebe nepoznává. To je pak údivu a radosti! Všimnou si toho i ostatní. Stalo se mi po hodině…, že mi někdo povídá: „Co je? Ty nějak záříš.“ A opravdu, bylo mi dobře. Žádná bolest ani stres. A to pak začnete přemýšlet, čím to vzniká. A že je to vůbec možné. Často je to slyšet i vidět na ostatních. Každý pracuje jinak, má jiný přístup. Každý má jiný problém a na každého platí něco jiného. (Z reflexe Irmy Fišerové, nedatováno.)

5. 4 Hlas jako vědomé orální gesto

Velmi důležité je během kvalitnějšího hlasového projevu sledovat i odpovídající stav psychický. Teprve změnou v základech hlasotvorby, které leží v hlubších rovinách osobnosti, můžeme *automatizovat* optimální hlasovou funkci.

Studující objevil *nový pocit těla a hlasu*. Nyní je důležité kultivovat tělovým hmatem vnitřní prostor těla, sluchově uchopit vlastní nové zvukové kvality. V průběhu času a v souladu s disciplinovanou prací na sobě sama dospívá žák k vědomí vlastní hlasové gestiky.

Získaná hlasová dovednost se integruje do běžného projevu velmi pomalu. Nastupuje jako pozvolný proces nebo, chceme-li, jako automatizace pro organismus optimálních funkcí. Z *dovednosti se stává osobnostní mohoucnost, vědomé orální gesto.*

Následující citace rezonuje s autorčiným postojem k fenoménu technicky ozvučených prostor bez ohledu na rozměry a účely. Opravdu i v malých jednacích sálech či v malých venkovských kostelících musí být mikrofon a reproduktory?

Nedávno jsem byl na jakési konferenci a povšiml si jedné věci. Již poněkolikáté jsem byl jediným řečníkem, který v aulách nehovoří do mikrofonu. Začal jsem do něj mluvit a zjistil jsem, že se matu, neslyším se, nevnímám zpětnou vazbu od lidí. Teprve odložením té věci (která v mnoha situacích je nezpochybnitelně užitečná) jsem si užil setkání. Obsáhl jsem prostor hlasem, vnímal ho a nechal ho k sobě vracet. Byl jsem součástí prostoru, vstoupil jsem nezprostředkovaně do situace – reálné, lidské, živé. Od té chvíle mi tohle pořád běží hlavou. O co se asi připravujeme, když svoji hlasovou neuvědomělost, nekondičnost, nepropojenost (pořád to správné slovo nemám,

omlouvám se) nahrazujeme technickým vybavením. Nestavíme tím jakousi zeď opravdovému porozumění? (Z reflexe Stanislava Sudy, 21.7.2008.)

Následující schéma na obrázku 1 znázorňuje důležité prvky dynamiky procesu hlasové výchovy v dlouhodobějším časovém úseku. V průsečíku kružnic je oblast bezprostřední hlasové práce. U studujícího bychom kromě *vytyčené cesty* mohli ještě připojit zmíněnou kultivaci sluchového vnímání, která umožňuje (byť velmi částečně) nahlížet hlasovou situaci zvnějšku. Studující se učí diferencovaně slyšet sám sebe i druhé a dokáže ke kvalitám hlasu zaujímat poučený postoj.

Obrázek 1: Dynamika hlasově výchovného procesu. Převzato z Sovová (2009, s.77)

6 Hlasová edukace na FPE ZČU

Výše popsané realizované systematické zkoumání procesu hlasového rozvoje studentů na KATaP DAMU přineslo autorce cenná východiska a zkušenosti pro koncepci a realizaci hlasové přípravy budoucích učitelů. Od akademického roku 2007/8 je na FPE ZČU studentům nabízen výběrový předmět Hlasová a řečová výchova. Hlubší porozumění průběhu hlasové edukace z pohledu studentů umožnilo autorce formulovat pro tento předmět cíle, odpovídající formě a časovému rozsahu studia. Hlasová a řečová výchova probíhá jeden semestr a ve skupině je zpravidla cca 20 studentů.

Kurz je určen zejména pro studenty, kteří nemají žádnou zkušenost s hlasovou výchovou. V rámci předmětu se student seznámí se základními poznatky fyziologie hlasu, s nejčastějšími hlasovými poruchami dětí a dospělých a s východisky psychosomatického pojetí hlasové a řečové výchovy. (Kognitivní oblast.)

Dá se předpokládat, že studující dospěje k vlastní primární tělové zkušenosti *ekonomického hlasu* (viz Coblenzer & Muhar, 2001), na jejímž základě porozumí a dokáže vlastními slovy vyjádřit souvislost hlasu (dechu, fonace, artikulace, rezonance) s psychickým prožíváním. V oblasti řečové výchovy student s pomocí videonahrávky zanalyzuje svůj mluvní projev z hlediska věcného důrazu a kvality hlasotvornosti a výslovnosti. Uvede, v kterých oblastech a jakým způsobem by mohl svůj projev zkvalitňovat. (Oblast dovedností.)

Prohloubené vnímání fenoménu vlastního hlasu se projeví ochotou dodržovat základní zásady hlasové hygieny, disciplinovaně pravidelně realizovat doporučená hlasová cvičení a akceptovat hodnoty zdravého hlasu jakožto předpokladu učitelské profese. (Oblast hodnot a postojů.)

Z hlediska pedagogických kompetencí práce v tomto semináři posiluje osobnostně-kultivující kompetence a schopnost sebereflexe.

Reflexe studentů do značné míry verifikují výše uvedenou konceptualizaci procesu hlasové edukace. Jako výrazná témata se vynořují následující kategorie: seznámení s oborem hlasové výchovy, podnět k vnímání sebe sama, vztah ke svému hlasu, prožitek nových možností hlasu. Ceněn je činnostní charakter výuky.

Nedá se bohužel předpokládat, že by v současné ekonomické situaci pedagogické školy nabídly studentům učitelství individuální či komorní (2 – 5 účastníků) hodiny hlasové výchovy, což by bylo dle autorčina mínění nesmírným přínosem pro osobnostní pojetí vysokoškolské přípravy učitelů. Řešením, byť částečným, jsou tedy obdobné předměty zaměřené na hlasovou průpravu a organizované formou seminářů. Mohou pomoci alespoň k základní orientaci ve složité problematice hlasu. Zdravý a funkční hlas je nezbytným předpokladem toho, aby učitel mohl svou práci dělat dobře.

Literatura

Coblenzer,H., & Muhar, F. (2001). *Dech a hlas: návod k dobré mluvě*. Praha: Akademie múzických umění v Praze.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Husler, F., & Roddová-Marlingová, Y. (1995). *Zpěv: Vrozené fyzické vlastnosti hlasového orgánu*. Ostrava: F-Print.

Linklater, K. (2005). *Die persönliche Stimme entwickeln. Ein ganzheitliches Übungsprogramm zur Befreiung der Stimme.* München: Verlag.

Lowen, A. (2009). *Bioenergetika*. Praha: Portál.

Martienssenová, F. (1987). *Vědomé zpívání: základy studia zpěvu*. Praha: SPN.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Nohavová, A. (2008). *Psychosociální aspekty hlasové výchovy* (Diplomová práce). Plzeň: KPG FPE ZČU.

Sovová, P. (2009). *Hlas jako psychosomatická disciplína* (disertační práce). Praha: DAMU.

Válková, L., & Vyskočilová, E. (2007). *Hlas individuality. Psychosomatické pojetí hlasové výchovy.* Praha: Akademie múzických umění v Praze.

Vašek, R. (1977). *Kultivovaný zpěv*.Praha: Panton.

Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Vydrová, J. (2009). *Rady ke zpívání*. Praha: Práh.

Tichá, A. (2004). *Hlasová výchova v dětském sboru prostřednictvím her a motivací*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
Soubor reflexí studentů. Archiv Katedry autorské tvorby DAMU.

Kontakt

Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.
Katedra pedagogiky
Fakulta pedagogická
Západočeská univerzita v Plzni
Chodské náměstí 1, 300 00 Plzeň
psovova@kpg.zcu.cz

Modifikace evaluačního nástroje pro hodnocení kvality učitele mateřské školy

Modification of the evaluation tool for evaluating the quality of kindergarten teachers

Zora Syslová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá definováním kvality práce učitele mateřské školy. Upozorňuje na rozsáhlé změny, které s sebou přinesla kurikulární reforma. Dotýká se okrajově otázky pregraduální přípravy učitelů, která může být jak na úrovni sekundární, tak terciární. Nastiňuje úskalí, s jakými se učitelé mateřských škol v současné době potýkají.
Seznamuje s modifikací evaluačního nástroje *Rámec profesních kvalit učitele* pro potřeby mateřských škol. Přináší informace o jeho pilotáži. Pro ověření vhodnosti nástroje byla vybrána metoda ohniskové skupiny. Rozhovor proběhl v jedné mateřské škole za účasti šesti předškolních pedagogů a směřoval k odpovědím na otázky: *Jaká je obsažnost a srozumitelnost matriálu? Jaká je využitelnost nástroje? Jak významný byl nástroj při vlastním hodnotícím rozhovoru?* atd.
V závěru příspěvek seznamuje s výsledky, které přinesla ohnisková skupina. Jednoznačně je evaluační nástroj považován za velmi přínosný materiál, který může učiteli pomoci identifikovat svoje nedostatky a rozvíjet je k lepšímu. Současně však práce s ním otevřela řadu dalších témat týkajících se hodnocení kvality práce učitele.

Klíčová slova: evaluační nástroj, ohnisková skupina, učitel mateřské školy, kvalita, sebehodnocení, hodnocení

Abstract: The text deals with defining the quality of work the kindergarten teachers. It draws attention to the extensive changes brought by the curricular reform, marginally, touching the questions of the pre-service teacher training, which may be both, i.e. either secondary or tertiary level, and outlining the challenges kindergarten teachers currently face.
It introduces the modification of the evaluation tool called "Framework for teachers´ professional qualities " defined for the needs of kindergatens. It provides information on the pilot phase. The method for verifying the suitability of the selected method was the focus group. The interview took place in one of the faculty kindergartens with the participation of six childcare educators and was heading to the answers to the following questions: What is the content and clarity of the material? What is the use of the tool? How significant was the tool for the evaluation interview? etc.
In conclusion, the text presents the results brought the focus group. Clearly the evaluation tool is considered to be a very valuable source that may help the teacher to identify their weak points and develop them for the better. At the same time, however, to work with the tool means opening a number of other issues relating to the evaluation of the quality of the kindergarten teachers´ work.

Key words: evaluation tool, focus group, kindergarten teachers, quality, self-evaluation, assessment

1 Úvod

Učitel mateřské školy se v současné době setkává s řadou nových požadavků, které na něj dříve kladeny nebyly. Jde např. o spoluvytváření školních vzdělávacích programů, na jejichž základě vytváří třídní vzdělávací programy, individualizaci vzdělávání, podporu rozvoje osobnosti dítěte včetně rozvoje klíčových kompetencí, využívání aktivizujících vzdělávacích metod atd. Jde o celou řadu profesních činností, které jsou diametrálně odlišné od požadavků výchovné práce v totalitní společnosti. Pro nové pojetí předškolního vzdělávání nestačí pouze pozměnit některé postupy či rozšířit oblast profesních znalostí. Je nutné změnit celý systém přípravy pregraduálního, ale také postgraduálního vzdělávání předškolních pedagogů.

Nezbytným prostředkem pro rozvoj profesních dovedností je schopnost sebereflexe učitele. Jde o schopnost vidět svoje silné stránky, ale také ty slabé. Právě odhalení svých slabin umožňuje učiteli pracovat na sobě, dosahovat lepších výsledků, a tak pomoci zkvalitňovat výsledky celé mateřské školy, ale také zavádět změny spojené s transformací školy.

Jako jedna z možností, jak provádět smysluplné hodnocení kvality učitele, je využít nástroje *Rámec profesních kvalit učitele.* Jeho modifikací pro potřeby mateřských škol a ověřením v praxi se zabývá stěžejní část následujícího textu.

2 Teoretická východiska

Zvyšování kvality učitelů v souvislosti s úsilím o zvyšování kvality školního vzdělávání je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí. Doklady můžeme najít v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD apod. Kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy jsou považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem. Spilková (2008) upozorňuje, že zatímco ve většině západoevropských zemích je patrný posun od poloprofese ke skutečné profesionalizaci učitelského povolání, v České republice směřuje vývoj spíše k deprofesionalizaci.

Výsledky mezinárodních srovnání pak přinášejí informace o klesající úrovni českého školství (McKinsey & Copany, 2010). Většina těchto informací se zpravidla týká základního a středního školství. Mohli bychom se tedy domnívat, že mateřských škol se klesající kvalita nedotýká. Opak je pravdou. Evropská komise (OECD, 2010, s. 158) ve své zprávě uvedla, že „existuje jasný důkaz, že příjemci vysoce kvalitního předškolního vzdělávání a péče dosahují významně lepších výsledků v mezinárodních testech základních dovedností jako PISA a PIRLS“.

Vyvstává tedy otázka, která se týká přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol: *Je dostačující středoškolské vzdělání?* Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících umožňuje stát se kvalifikovaným učitelem mateřské školy jak středoškolsky, tak vysokoškolsky vzdělaným pedagogům. V Bílé knize (2001, s. 46) však bylo doporučeno „vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání.“

České školství doposud postrádá řadu podpůrných materiálů, které by mohly pomoci s profesním rozvojem učitelů, jakými jsou např. kariérní řád, standardy kvality učitele apod. Řada zemí EU, ale také např. v USA a Austrálii, vytvořila profesní standardy. V některých zemích jsou koncipovány také specificky pro kategorii učitelů mateřských škol. Příkladem může být standard učitele mateřské školy na Slovensku. Standardy jsou považovány za východisko především pro vzdělávání učitelů, jejich profesní rozvoj, ale také jejich hodnocení a sebehodnocení.

V České republice byla tvorba standardů uskutečněna dvakrát. Po prvé to bylo v letech 2000-2001. Tehdy byl schválen projekt *Podpora práce učitelů,* jehož významným výstupem byly profesní standardy v podobě klíčových kompetencí učitele (Vašutová, 2001). Po druhé to bylo v roce 2008, kdy MŠMT zřídilo expertní skupinu k tvorbě profesního standardu učitele složenou ze zástupců akademické sféry a školní praxe, jejímž výstupem byl dokument *Standard kvality profese učitele.* Dokumenty však nebyly vládou přijaty.

Na dokumentu *Standard kvality profese učitele* však autorský tým pracoval dál, přestože práce na něm byly zastaveny. Vznikl *Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele*, který byl prezentován v Učitelských novinách (2010, roč. 113, č. 12, s.15-18). Tento materiál se pak stal základem evaluačního nástroje *Rámec profesních kvalit učitel,* který vytvořil tým odborníků (Tomková a kol., 2012) v rámci národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě.

3 Tvorba evaluačního nástroje

Rámec profesních kvalit učitele je určen učitelům základních a středních škol. Snahou autorky tohoto příspěvku bylo využít jej pro podporu rozvoje profesních dovedností také u učitelů mateřských škol. Ve spolupráci s vedoucí autorského týmu tohoto nástroje se proto rozhodla upravit jej pro podmínky mateřských škol. Následně byl nástroj ověřen v pěti mateřských školách a v jedné z nich byla provedena tzv. ohnisková skupina.

Upravený nástroj tvoří stejně jako původní materiál soubor kritérií a indikátorů v osmi oblastech profesních činností učitele. Jde o oblasti:

- Plánování výuky
- Prostředí pro učení
- Procesy učení
- Hodnocení práce žáků
- Reflexe výuky
- Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
- Spolupráce s rodiči a širší veřejností
- Profesní rozvoj učitele

Vzhledem k podmínkám mateřských škol a odlišnému pojetí předškolního vzdělávání byly nahrazeny pojmy *výuka* pojmem *vzdělávání*. Dítě předškolního věku se učí především spontánně. Řízené učení spojené s výukou nastupuje až s dozráním centrální nervové soustavy, tedy v začátcích školní docházky. V textu byl nahrazen také pojem *žák/žáci* pojmem *dítě/děti.*

K nepatrným odlišnostem došlo také u některých kritérií, zejména v oblastech *prostředí pro výuku* a *procesy učení*. Odlišnost se vztahuje k vývojovým možnostem a specifikům dítěte předškolního věku. Příkladem takové změny může být sedmé kritérium 2. oblasti, které v nástroji *Rámec profesních kvalit učitele* zní:

2.7 učitel přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám žáků a plánovaným činnostem; prostředí podporuje a umožňuje aktivní zapojení do široké škály činností;

- *nabízí žákům dostupné pomůcky a materiály, materiály jsou žákům přístupné, mohou si je samostatně brát a využívat dle aktuálních potřeb výuky;*
- *zapojuje žáky do plánování uspořádání třídy, utváření prostředí třídy i jejího udržování;*
- *práce žáků jsou soustavně prezentovány a smysluplně využívány;*
- *efektivně využívá prostorových možností a materiálního vybavení školy;*
- *vede žáky k osobní odpovědnosti za péči o jejich pracovní prostředí.*

V modifikovaném nástroji pro mateřské školy došlo k následujícím úpravám:

2.7 učitel přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám dětí a plánovaným činnostem, prostředí podporuje a umožňuje širokou škálu spontánních činností;

- *pomůcky a materiály jsou dětem přístupné, mohou si je samostatně brát a využívat dle aktuálních potřeb a zájmů;*
- *zapojuje děti do plánování uspořádání třídy, utváření prostředí třídy i jejího udržování;*
- *výtvory dětí umisťuje na výstavky, aby je mohli shlédnout rodiče a ostatní děti, případně aby je mohly děti dále využívat ke hře;*
- *vybavení školy je efektivně využíváno pro hru a učení dětí (vyhýbá se vybavení pouze pro účely výzdoby školy);*
- *vede děti k dodržování pravidel, k úklidu hraček, k péči o předměty.*

Ve třetí oblasti (Procesy učení) bylo v modifikovaném nástroji vypuštěno kritérium:

3.5 učitel využívá didaktické znalosti obsahu pro učení žáků;

- *má nadhled nad probíraným učivem, s učivem pracuje v širším kontextu a v souvislostech;*
- *zná odpovědi na otázky žáků nebo ví, kde je hledat;*
- *předkládá informace a příklady nad rámec základního učiva.*

4 Ohnisková skupina

Pilotování nástroje *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* proběhlo v brněnské mateřské škole formou ohniskové skupiny v červnu 2010. Cílem bylo zjistit, jaké probíhají při diskuzi interakce ve skupině a jaké z nich vyplývají postoje a názory na téma sebehodnocení a hodnocení práce (kvality) učitele a na předložený nástroj.

Rozhovoru se zúčastnilo 5 učitelek a ředitelka. Pro zachování anonymity jsou učitelky včetně ředitelky označeny písmeny A - F (A - 2 roky praxe, VŠ; B – 6 roků praxe, VŠ; C – 19 roků praxe, SPgŠ; D - 27 roků praxe, SPgŠ; E - 34 roků praxe, SPgŠ; F – 32 roků praxe, SPgŠ).

Tato mateřská škola byla zvolena záměrně, neboť v ní již probíhala výzkumná šetření v předchozích letech. Dalo se tak předpokládat, že bude eliminována „nechuť“ hovořit na téma sebehodnocení, se kterou se autorka textu často setkávala při svých výzkumných šetřeních v předcházejících letech.

Rozhovor byl zaznamenáván na diktafon. Následně byl přehrán s cílem udělat si poznámky a komentáře. Posléze byla nahrávka přepsána a analyzována podle paradigmatu zakotvené teorie. Prostřednictvím otevřeného kódování byly vytvořeny základní kategorie. V podstatě

tyto kategorie prezentují témata, která byla předmětem rozhovoru a je podle nich také strukturován následující text:
Jaká je obsažnost a srozumitelnost matriálu?
Jaká je využitelnost nástroje?
S čím pomohl při sebehodnocení, nebo naopak?
Jak významný byl nástroj při vlastním hodnotícím rozhovoru?

V textu jsou použity pomlčky (---) ve smyslu odmlčení respondentky ve větě. Dále tečky (…) ve smyslu nedopsané věty, kdy respondentka pokračovala v hovoru, ale věta není citována celá.

Účastnice se vyjadřovaly k nástroji a jeho využití, ale otevíraly i další témata, která se dotýkala práce s nástrojem. Diskuse byla nedirektivně usměrňována k původnímu tématu. Rozhovor, přestože bylo několikrát upozorněno, že jde o nezávazné názory na možnou využitelnost nástroje a uplatnění při vlastním hodnocení, byl zpočátku velmi zdrženlivý, teprve postupně nabýval na dynamice.

4.1 Obsažnost a rozsah nástroje

Povídat o svých názorech na nástroj začala nejmladší z účastnic (učitelka A). Domnívá se, že nástroj obsahuje mnoho otázek: *Můj pocit byl takový, že je nadmíru --- jako by těch otázek bylo zbytečně podle mě moc. Pro mě bylo důležitý, že já jsem se k tomu zpětně --- Celou svoji práci jsem si zhodnotila a mně to opravdu pomohlo. Já jsem si vypisovala, co opravdu u mě je problémem, dělala jsem si odrážky a zpětně jsem si na to reagovala. Myslím si, že byly otázky kladeny někdy velmi stejně, že jsem v tom viděla jakoby stejné otázky, co už jsem si vyplnila a tím jako by mě to trošku odradilo... Byla to pro mě dobrá zpětná vazba, že jsem si potom mohla zkusit něco jinýho a vím, jak dál ... Jinak si myslím, že super ... Pro mě, pro začínající učitelku…*

S tím souhlasily také učitelky D (*tak pro mě to bylo taky takové rozsáhlé, vyplňovala jsem to na dvakrát*) a E (*já jsem měla pocit, že jsou tam všechny oblasti, je opravdu precizně rozpracované, nicméně, že ty jednotlivé otázky jsou opravdu rozpracovány až moc podrobně, a tím pádem je práce s materiálem časově hodně náročná*). Naopak učitelka B a ředitelka se domnívají, že by mohl být ještě propracovanější a konkrétnější. Učitelka B uvedla, že si ještě připisovala další indikátory: *A ještě bych řekla, že jsem si tam našla k těm indikátorům ještě další třeba možnosti… třeba v tom učení… Tak jsem si tam ještě doplnila… A tak jsem přišla na to, že opravdu se to dá rozebrat do úplných podrobností, a každý z nás by mohl vymýšlet ještě další indikátory…*

Nakonec se všechny učitelky shodly, že nástroj je rozsáhlý, přesto by mohl obsahovat ještě konkrétnější ukazatele. Učitelka E se domnívá, že některé položky (kritéria a ukazatele) jsou „samozřejmostí“: *Souhlasím s kolegyní, že v tomto rozsahu je to možná zajímavý pro začínající učitelku, ale některý ty momenty se mi zdály, že by přece zkušená učitelka měla určitě dělat.*[1]

4.2 Srozumitelnost nástroje

Ředitelka i učitelka E se shodly v názoru, že nástroj je „příliš akademický pro terén“: *Já nevím, jestli mi to jednu chvilku nepřišlo na ten terén, jak ho znám, trošku moc akademický. Myslím v tom, že „smysluplný obsah“ je fajn, ale co to je? My všichni bychom si to přáli takhle dělat, máme snahu a potřebu, ale nevím ---.*

[1] Při další diskusi vyplynulo, že pojmy mohou být vnímány různě a samozřejmostí určitě nejsou.

V interakcích mezi účastnicemi bylo zřejmé, že se diskuse vede ve dvou liniích. Část diskutujících vnímala pojem „akademický“ v náročnosti používaných pojmů v nástroji z hlediska vysokoškolského vzdělání učitelek (velká část učitelek v terénu má SŠ vzdělání). Pro zbývající část účastnic to znamenalo, že některé pojmy (např. vzdělávací strategie) nepoužívá RVP PV či nejsou v terénu běžně používány (evaluace, prožitkové učení apod.).

Bylo zřejmé, že jsou pojmy vnímány různě a jejich výklad dělá učitelkám problémy. Ředitelka k tomu uvedla, že si nebyla jista, zda některé pojmy vnímají a rozumí jim všechny stejně. Proto si pro individuální rozhovory s učitelkami připravila dotaz na objasnění některých z nich: *Vzdělávací strategie --- To jsem se zrovna ptala každé a všechny to náhodou věděly. Asi ne náhodou, asi tím, že to tak děláme. Ale zrovna toto jsem se ptala každé.*

Učitelka B hovořila o tom, jak tento pojem vnímá ona: … *strategie může být dílčí cíl, ale může to být strategie, která směřuje k výstupu, díky té činnosti, kterou dělám… To znamená, že ona může prolínat od těch konkrétních činností nasměrované k té kompetenci….*

Ředitelka k tomu podotkla, že v podstatě jsou všechny v mateřské škole v názorech zajedno.

4.3 Práce s nástrojem při sebehodnocení, jeho přínos

Většině učitelek přinesl nástroj spíše potvrzení toho, co podvědomě tušily. Učitelka A řekla: *Tak třeba já tu práci samozřejmě zaměřuji na individualizaci, na to dítě. Vím, že spousta těch dětí je u nás s nějakými odlišnostmi, což je normální, a já jim to přizpůsobuji. A já to takhle beru automaticky a mně to takhle naskočilo, já jsem se ubezpečila, že to opravdu dělám.*

Učitelka D: *Já jsem si taky uvědomila, že spoustu věcí dělám, aniž si to uvědomuji, tak mi to takhle sedlo všechno dohromady. A ukázalo se mi, co jsem si myslela, v čem kulhám.*

Učitelka E: *Uvědomila jsem si, CO všechno dělám. To je tolik oblastí, co všechna ta moje práce zahrnuje! Vnímám, že to všechno k té práci patří – plánování, práce s dětmi, profesně… co všechno stihnu!*

Učitelce B se však při hodnocení objevily i nové informace: *Mně vyšlo třeba určitá oblast nejhůř a při tom si myslím, že jsem v tom dobrá… Najednou jsem se nad tím zamyslela upřímně, v čem to je, a myslím si, že je to pravda.*

Učitelka A vnímala nástroj spíše jako návod pro práci učitelky. Z hlediska začínající učitelky se jí zdál nástroj demotivující, což zdůvodňovala tím, že některé indikátory jsou pro ni „v nedohlednu“.

Učitelky zpravidla neuváděly konkrétní příklady informací, které jim nástroj přinesl, výjimkou byla učitelka B, která se zmínila jak o pozitivní informaci - s*hodly jsme se s Janičkou, že máme dobrou spolupráci. Hodně spolu mluvíme a teď jsme zjistily, že je to vlastně dobrý…,* tak o negativní - *já jsem byla na jiných mateřských školách a tam jsem neprocházela takovou tou ideální formou komunikace. Takže pro mě je to pořád takové --- že na tom můžu zdokonalovat ještě spoustu věcí.*

4.4 Využití nástroje při hodnotícím rozhovoru

Ředitelka dříve hodnotící rozhovor nikdy nedělala, ale přiznala, že má… *takovou osobní vizi, že periodické hodnocení pracovníků se má dělat jedenkrát za rok, což je těžký se dokopat, takže jsem byla ráda, že to byl takový impulz, nebrala jsem to jako ztrátu času….*

Většina učitelek přesto, že měla zpočátku z rozhovoru s ředitelkou obavy, přijala jej velmi pozitivně. Učitelka E rozhovor komentovala slovy: *Potěšilo mě, že paní ředitelka souhlasila,*

že to vidí taky tak, takže já jsem to svým způsobem brala jako ocenění. Samozřejmě jsem si vědoma, že je na práci vždycky co zlepšovat…

Učitelka C se přidala: *Mně se taky líbil rozhovor s paní ředitelkou. Říkala jsem si, co mi asi řekne, že ona objektivně, já subjektivně…*

Hodnotící rozhovor vedla ředitelka výběrově, s využitím pouze některých ukazatelů. Pro hodnocení všech oblastí a kritérií se jí zdál nástroj rozsáhlý. Ředitelka blíže specifikovala svůj výběr tématu: *Měla jsem vytipovaný, o čem chci s děvčaty, s každou konkrétně, mluvit. Tak to byla hodina a půl. Když jsem si udělala tabulečku, tak jsem zjistila, kde se ta učitelka cítí nejslabší… a bavily jsme se o tom, jestli ty věci vidíme stejně. A ještě jsem si vytáhla třeba to, co jsem jí konkrétně vytkla na hospitaci…*

Učitelce B přinesl hodnotící rozhovor další informace: *Mně to pomohlo, že jsme si spolu vyjasnily ty pohledy. V čem mám problém, jsem si uvědomila až v rozhovoru spaní ředitelkou.*

Při rozhovoru na toto téma doznala učitelka A, že *teď zpětně, jak jsme o tom mluvily, tak jsem si uvědomila, že jsem byla docela sebedůvěřivá, ale to bylo asi tou 0… Zpětně bych se ohodnotila jinak. Ale já jsem ještě nemluvila s paní ředitelkou… Já jsem se nadhodnotila. V něčem jsem si jistá, ale někde jsem se nadhodnotila.*

4.5 Připomínky k nástroji, návrhy na úpravu

Během hovoru se objevilo několik připomínek a návrhů, jak nástroj zlepšit. Po upozornění učitelky A (*mě jako by odrazovala ta 0*[2] *– že tam nic není. Ta 1 je mnohem lepší než ta 0.* Na záludnosti „0“ se shodli i ostatní. Namísto bodového ohodnocení bylo navrženo učitelkou B grafické. Ostatní se však k návrhu nepřidali.

Jedno z témat diskuse se týkalo častosti (periodicity) použití nástroje. Ředitelka doporučovala: *Myslím si, že kdyby tam byla na začátku někde věta, že toto je dobré dělat nejčastěji jednou za 3 roky, aby ty lidi k tomu nešli s obavou, že to budou dělat každého půl roku …*

5 Závěry

Ohnisková skupina, i přes limity, které tato metoda přináší, přinesla řadu důležitých informací o vnímání a názorech na sebereflexi a hodnocení práce učitele. Ukázalo se, že evaluační nástroj sám o sobě nemůže zajistit pochopení a přijetí nových požadavků.

Ukazuje se však, že má velký potenciál rozpoutat smysluplnou diskusi. Ať už nad vnímáním jednotlivých položek, tak nad výkony a kvalitou každého jednotlivého učitele. Cenná je jistě diskuse ředitele s jednotlivými učitelkami. Ta může přinést nejen zpětnou vazbu, ale i korekci pohledu na sebe sama. Přesto však přináší i úskalí. V rukou autokratického ředitele se může stát materiál *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* nástrojem pro kritiku, snižování sebeúcty a prostředkem k regresi místo k pokroku.

Ohnisková skupina také naznačila, že terminologie použitá jak v nástroji, tak v RVP PV, není chápaná jednoznačně a jeví se jako problematická. K těmto závěrům dospěla při svých výzkumech také např. Šmelová (2009). Tato zjištění vyvolávají otázky, *zda je dostačující středoškolské vzdělání učitelů mateřských škol? Zda souvisí nepochopení terminologie RVP*

---

[2] Současně s nástrojem měly učitelky k dispozici hodnotící formulář, který obsahoval škálu 0 – 1 – 2. Nyní je nástroj upraven a škála je rozšířena na hodnocení A – E.

PV s nedostatečným pregraduálním či postgraduálním vzděláním nebo s nedostatečně rozvinutou teorií předškolní pedagogiky?

Závěrem však lze říci, že upravený materiál *Rámec profesních kvalit učitele* může vyplnit „prázdné místo“, které v českém školství v uplynulých letech vzniklo v oblasti definování profesních kvalit učitele. I přes úskalí, která práce s ním může přinést, je nástrojem, který učitelům ukazuje směr předškolního vzdělávání v duchu humanistického filozofie.

„Příspěvek ani jeho souvislejší pasáže nebyly publikovány a nebyly odevzdány k publikování v jiném časopisu, sborníku nebo monografii. V případě jeho otištění v časopisu Pedagogická orientace nebude příspěvek znovu publikován bez souhlasu Hlavního výboru České pedagogické společnosti.“

Literatura:

Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení. (2010) McKinsey & Copany. Dostupné z http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Copany_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_reseni.pdf

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). (2001). Praha: MŠMT. OECD (2010) „PISA 2009 results: Overcoming Social Background“, svazek 2, 2010, s. 97–98; „PIRLS 2006 International Report“, 2007.

Spilková, V. (2008). Podpora učitelů v procesu kurikulární reformy. In P Franiok & D. Knotová, D. (Ed.), *Učitel a žák v současné škole*. Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti. Brno: Masarykova univerzita.

Spilková, V., Tomková, A. a kol. (2010) *Kvalita učitele a profesní standard.* Praha: PdF UK.

Šmelová, E. (2009). Terminologie Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání jako pedagogický problém. In V. Hornáčková (Ed.), *Dítě předškolního věku a jeho paidagogos.* Hradec Králové: GAUDEAMUS UHK,

Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* (Sborník z celostátní konference, 2. díl.) Praha: UK.

Tomková, A. a kol. (2012). Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

Kontakt

PhDr. Zora Syslová, Ph.D.
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Masarykova Univerzita
e-mail: syslova@ped.muni.cz

Rámec profesních kvalit učitele

Framework of Teacher Professional Qualities

Anna Tomková

Abstrakt: V příspěvku jsou prezentovány výsledky empirického výzkumu zaměřeného na vývoj a pilotní ověřování Rámce profesních kvalit učitele (charakteristiky kvalit práce vynikajícího učitele základní a střední školy). Dále se příspěvek zabývá vývojem a pilotním ověřováním modelu práce s Rámcem profesních kvalit učitele pro profesní rozvoj učitelů. Základními výzkumnými otázkami jsou: Jaké jsou charakteristiky kvality práce učitele základní a střední školy a jak je vyjádřit? Jak rozlišit charakteristiku kvality práce učitele začínajícího a zkušeného? Jak pracovat s Rámcem při sebehodnocení a hodnocení práce učitele a pro podporu profesního rozvoje učitelů? Jaké jsou další možnosti, ale i rizika Rámce a práce s ním, např. v profesní přípravě budoucích učitelů, procesech hodnocení a práci s portfoliem?

Klíčová slova: Rámec profesních kvalit učitele, kritéria a ukazatele kvality, sebehodnocení a hodnocení, profesní rozvoj učitele, portfolio

Abstract: Paper presents the results of empirical research aimed at designing and piloting the Framework of Teacher Professional Qualities (characteristics of an excellent primary and lower secondary teacher performance), and the model of Framework use. The main research questions are: What are the characteristics of quality in primary and lower secondary teacher performance, and how to express them? How to differentiate quality of novice nad experienced teacher performance? How to use Framework for self-evaluation and evaluation of teacher performance, and for support of teacher professional development? What are further possibilities of Framework use, and what are the dangers, e.g. in pre-graduate teacher education and portfolio application?

Keywords: Framawork of Teacher Professional Qualities, criterions and indicators of the quality, self-evaluation and evaluation, teacher professional development, portfolio

1 Téma, cíle a kontext výzkumu

Tématem výzkumu je charakteristika profesních činností učitele a její využití v profesním rozvoji učitelů, včetně možností v přípravném vzdělávání učitelů. Cílem výzkumu bylo zpracovat a ověřit charakteristiku kvality práce učitele a model práce s touto charakteristikou v procesech sebehodnocení a hodnocení učitelů a v jejich profesním rozvoji.

2 Teoretická východiska výzkumu

Kvalita vzdělávání a kvalita školy jsou ovlivňovány kvalitou učitelského sboru a řízení školy. Pro fungující vzdělávací systémy je důležitá existence standardu kvality práce učitele. Profesní standard, jak ukazují zahraniční příklady (Forest & Lamarre 2009; Spilková, Tomková a kol. 2010), je jednou z podmínek kvalitního hodnocení práce učitelů a jejich

profesního rozvoje. Ve fungujících vzdělávacích systémech má profesní standard významné místo také v přípravném vzdělávání učitelů.

V kontextu České republiky je profesní standard a profesní rozvoj učitelů s oporou o standard v podobě návrhů různých pojetí, zatím stále bez systémového a dostatečně dlouhodobého řešení. Návrhy a dílčí zkušenosti lze zaznamenat také v přípravném vzdělávání učitelů, zvláště tam, kde je rozvíjeno reflektivní pojetí přípravy budoucích učitelů.

Příležitostí k posílení kontinuity tvorby profesního standardu učitele se stal projekt *Cesta ke kvalitě* a v něm úkol nazvaný *Rámec profesních kvalit učitele,* který vznikal jako jeden ze třiceti evaluačních nástrojů určených základním a středním školám k podpoře kvalitního systému řízení školy a k podpoře profesního rozvoje učitelského sboru.

Řešitelský tým úkolu *Rámec profesních kvalit učitele* (dále jen *Rámec*) tvořili odborníci z fakult připravujících učitele v Praze, Pardubicích a Brně – A. Tomková, V. Spilková, M. Píšová, N. Mazáčová, T. Krčmářová, K. Kostková a J. Kargerová.

Cílem tvorby *Rámce* byla podpora profesionalizace učitelské profese, popis kvality práce učitele a podpora profesního rozvoje učitelů ve škole. Konkrétním výstupem bylo vytvoření a ověření nástroje sebehodnocení a hodnocení učitelů a modelu sebehodnocení a hodnocení práce učitele s oporou o tento nástroj.

3 Metodologie výzkumu

Výzkum probíhal od poloviny roku 2010 do konce roku 2011 celkem ve třech etapách:

Jádrem 1. etapy bylo další rozpracování Podkladového materiálu pro tvorbu standardu kvality profese učitele (*Učitelské noviny*, 2010, roč. 113, č. 12, s. 15-18), návrh sebehodnotícího a hodnotícího archu a návrh modelu sebehodnocení a hodnocení. Cílová skupina byla rozšířena o učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na středních školách. Byly studovány další tuzemské a zahraniční materiály. Postupně se proměňoval jak obsah, tak struktura výchozího materiálu. V aktualizované podobě charakteristiky kvality práce učitele, nazvaném *Rámec profesních kvalit učitele*, bylo zjednodušeno členění oblastí kvality práce učitele. Precizovala se kritéria kvality v jednotlivých oblastech. Zcela nově vznikaly příklady ukazatelů (indikátory) kvality naplňování jednotlivých kritérií kvality. V první fázi tým ve spolupráci s dalšími odborníky usiloval o vypracování samostatných charakteristik začínajícího a zkušeného učitele. Nakonec však došel k závěru, že nechce-li opustit podstatu podkladového materiálu, pracuje s vyjádřením vysokých nároků na práci učitele, a vytváří tedy charakteristiku vynikajícího učitele, která je metou, ke které směřuje začínající i zkušený učitel. To ovlivnilo další krok práce týmu – pojetí návrhu modelu sebehodnocení a hodnocení učitelů s oporou o *Rámec*. Na konci 1. etapy byl připraven *Rámec* a návrh modelu sebehodnocení a hodnocení učitelů s oporou o tento *Rámec*, včetně první papírové podoby sebehodnotících a hodnotících formulářů.

Ve 2. etapě výzkumu proběhla 1. pilotáž zaměřená především na ověřování kvality a funkčnosti *Rámce*, formuláře a modelu hodnocení učitelů ve školách. Byly osloveny čtyři pražské a jedna mimopražská škola (z toho tři základní a dvě střední školy), celkem se 1. pilotáže zúčastnilo 45 učitelů a hodnotitelů. Pilotáž v každé z oslovených škol garantoval jeden člen výzkumného týmu. Byla tak zaručena jednota cílů a průběhu pilotáže v každé zúčastněné škole. První schůzka byla ve školách věnována seznámení s projektem, s *Rámcem* a modelem sebehodnocení a hodnocení. Některé ze škol měly v té době svůj systém hodnocení práce svých učitelů a také svou charakteristiku kvality práce učitele, většinou ve výrazně stručnější podobě než byl navržený *Rámec*. Garanti byli přítomni také vlastní pilotáži

nástroje. Účastnili se hospitací v hodinách učitelů a následných rozhovorů učitelů s hodnotiteli nad hospitovanými hodinami i vyplněnými vybranými oblastmi *Rámce*. Na závěr pilotáže garanti výzkumu vedli ve „své“ škole se zúčastněnými učiteli i hodnotiteli hloubkový rozhovor k otázkám vracejícím se k povaze *Rámce*, příkladům ukazatelů, grafické podobě nástroje, navrženému procesu sebehodnocení a hodnocení s použitím nástroje, případnému využití nástroje jako pozorovacího archu a k názoru zúčastněných na rozlišování kvalitativních nároků na začínajícího a zkušeného učitele.

Otázky k rozhovoru na závěr 1. pilotáže nástroje:

- Jak Vám vyhovoval sebehodnotící a hodnotící nástroj z hlediska obsáhlosti, srozumitelnosti a reálnosti navržených kritérií a indikátorů? Jaké změny navrhujete pro jeho zlepšení?
- Pomohly Vám při hodnocení / sebehodnocení příklady indikátorů? Vyhovuje Vám umístění indikátorů v hodnotícím nástroji, nebo by měly být umístěny v manuálu jako příklady? Napadají Vás nějaké další praktické indikátory, které vnímáte jako reprezentativní pro danou oblast?
- Lze podle vás přesně rozlišit nároky na začínajícího a zkušeného učitele? Ve kterých oblastech, kritériích, indikátorech? Uveďte konkrétní příklady.
- Co Vám ne/vyhovovalo na grafické podobě nástroje? Jaké změny navrhujete pro zlepšení grafické podoby? Uvítáte elektronickou podobu nástroje?
- Lze na základě vaší zkušenosti použít nástroj i jako pozorovací arch při pozorování výuky?
- Do jaké míry se naplnila Vaše očekávání od celého procesu? Co Vám na procesu vyhovovalo a co navrhujete změnit? Jaký význam měl v procesu sebehodnotící a hodnotící nástroj? Za jakých podmínek je podle Vás proces s využitím nástroje efektivní?
- Fakultativně: Jakým způsobem probíhala ve vaší škole před pilotáží podpora profesního růstu učitelů a sebehodnocení a hodnocení kvality jejich práce?
- V čem vidíte přínos Vaší spolupráce s učitelem/hodnotitelem pro jeho/svůj profesní růst? Co se Vám ve spolupráci s hodnotitelem/učitelem nedařilo? Co Vám při sebehodnocení/hodnocení šlo nejlépe?

Výsledky všech rozhovorů byly řešitelským týmem zpracovány a zapracovány do vyvíjeného nástroje a modelu hodnocení. Byla vytvořena elektronická verze nástroje. Už v 1. pilotáži se objevily připomínky praktiků k rozsáhlosti navrhovaného *Rámce*, vnímali však, že *Rámec* má několik úrovní, se kterými lze pracovat (oblasti s vyjádřenou hlavní myšlenkou, oblasti s kritérii, oblasti s kritérii a ukazateli kvality), že jde o analytický nástroj a přijímali jako řešení ideu dlouhodobé práce s nástrojem a možnost vybírat oblasti k hodnocení podle potřeb učitelů i managementu školy. V navrženém modelu sebehodnocení a hodnocení upozorňovali nejvíce na možná rizika zneužití modelu proti učitelům a nutnost napojení hodnotící činnosti na další systém vzdělávání a odměňování učitelů. Ukazovalo se, že kvalita procesu sebehodnocení a hodnocení s oporou o *Rámec* leží na kvalitách hodnotitelů, kteří musí rozumět *Rámci*, umět jej používat při pozorování výuky učitelů či posuzování dalších produktů a musí umět vést hodnotící rozhovor tak, aby ve výsledku pomáhal hodnocenému učiteli v jeho profesním rozvoji.

3. etapu výzkumu tvořila především 2. pilotáž a dokončení nástroje a manuálu k nástroji. Ve 2. pilotáži bylo ověřováno především samostatné použití nástroje a modelu sebehodnocení a hodnocení ve školách. Této etapy výzkumu se zúčastnily tři pražské a tři mimopražské školy (z toho pět základních a jedna střední škola), celkem 42 ředitelů, hodnotitelů a učitelů. Abychom ještě víc posílili jednotu vstupních informací školám, pozvali jsme tentokrát

zástupce škol na společnou instruktáž. Instrukce byly doplněny také praktickou ukázkou práce s elektronickou verzí nástroje, ukázkami vyplněných sebehodnocení a hodnocení v elektronické verzi nástroje a praktickou ukázkou hodnotícího rozhovoru hodnotitele s učitelem. Navržený model sebehodnocení a hodnocení s oporou o elektronický *Rámec* pak zkoušeli ředitelé, hodnotitelé a učitelé na svých školách zcela samostatně, pouze s oporou o soubor písemných pokynů s možností konzultací s programátory nástroje. V průběhu pilotáže účastníci, zvl. ředitelé škol, výrazně pomohli zdokonalení uživatelského komfortu nástroje. Stejně jako na začátku byli účastníci pozváni na závěr 2. pilotáže ke společnému hloubkovému rozhovoru. Zúčastnili se hlavně ředitelé škol a hodnotitelé. Vyjadřovali se především k otázkám srozumitelnosti, obsáhlosti, reálnosti a uživatelskému komfortu elektronického nástroje a k navrženému modelu sebehodnocení a hodnocení.

Otázky k rozhovoru na závěr 2. pilotáže nástroje:

- Elektronický nástroj: Jak Vám vyhovoval elektronický nástroj jako celek z hlediska srozumitelnosti, obsáhlosti, reálnosti a uživatelského komfortu? Co Vám na elektronické verzi nástroje konkrétně vyhovovalo? Co Vám na elektronické verzi nástroje nevyhovovalo? Jaké změny navrhujete v elektronické podobě nástroje? (Jedná se především o efektivitu práce s elektronickou verzí, míru náročnosti práce s elektronickými prvky, srozumitelnost zadání, přehlednost, jasnost,…)
- Hodnotící škála: Jak se Vám pracovalo s navrženou hodnotící škálou? Co Vám na navržené hodnotící škále konkrétně vyhovovalo? Co Vám na navržené hodnotící škále nevyhovovalo? Jaké změny navrhujete v navržené hodnotící škále?
- Navržený model sebehodnocení/hodnocení: Jak Vám vyhovoval navržený model sebehodnocení/hodnocení jako celek (viz pokyny pro postup sebehodnocení/hodnocení)? Co Vám na navrženém modelu sebehodnocení/hodnocení konkrétně vyhovovalo? Co Vám na navrženém modelu sebehodnocení/hodnocení nevyhovovalo? Jaké změny navrhujete v navrženém modelu sebehodnocení/hodnocení?
- Další případné poznámky a podněty k nástroji, zvl. k navržené změně obsahu *Rámce* v oblasti plánování.

Elektronizací nástroje se celý navrhovaný systém stal náročnějším ve smyslu nutné kompatibility všech dokumentů a kroků procesu sebehodnocení a hodnocení. Zkušenými řediteli škol byly oceněny pravomoci, které elektronický systém dává řediteli a učitelům, např. dotvářet si své ukazatele kvality, vybírat si oblasti k hodnocení, dokonce by uvítali ještě větší možnost sami zasahovat do navrženého systému. Diskutována byla zvl. navržená hodnotící škála. Konstatovali také přirozený tlak nástroje na dlouhodobost a kontinuitu hodnotících procesů, kde hodnocení slouží dalšímu profesnímu růstu učitelů. Požadovali provázanost s dalšími evaluačními nástroji. Po zapracování posledních podnětů z této 2. pilotáže byl nástroj dokončen. Školy dostaly k dispozici elektronickou verzi nástroje a manuál (Tomková a kol., 2012).

4 Výsledky výzkumu

4.1 Rámec profesních kvalit učitele

Byl vypracován *Rámec profesních kvalit učitele*, tj. charakteristika vynikajícího učitele základní a střední školy, kterou autorky chápou jako metu, ke které směřuje jak začínající, tak zkušený učitel. S odlišením nároků na začínajícího a zkušeného učitele se řešitelský tým vypořádal tak, že představil významné modely profesního rozvoje učitele a hlavní rozdíly mezi začínajícími a zkušenými učiteli, projevující se v plánování výuky i ve vlastní výuce.

Dále byly popsány předpoklady kvality profesních činností učitele, tj. jednání učitele v souladu s etickými principy učitelské profese (s oporou o vymezení profesní etiky učitele v québeckém materiálu La formation…, 2001) a nezbytná úroveň profesních znalosti učitele (s oporou o teorii L. B. Shulmana, 1987):

Předpokladem kvality profesních činností učitele je jeho jednání v souladu s etickými principy učitelské profese. To znamená, že učitel:

- dodržuje lidská práva. Nediskriminuje žáky, jejich rodiče ani své kolegy. Dokáže pozitivně pracovat s odlišnostmi pramenícími z původu, vyznání a pohlaví;
- používá závazné právní normy platné pro jeho profesi;
- jedná v souladu s ochranou osobních údajů žáků, jejich rodin i svých kolegů;
- řídí se etickými hodnotami altruistického chování (úcta k člověku a jeho rozvoji, ochrana života, pomoc slabšímu, sounáležitost, láska k lidem apod.);
- při svých profesních rozhodováních vychází z pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti;
- do třídy vnáší demokratické principy jednání, komunikace a soužití;
- je ochoten a schopen osvětlit svá rozhodnutí vztahující se k učení a výchově žáků – je odpovědný za prostředky, kterými instruuje a vychovává své žáky;
- jako součást třídního kurikula (aktuálně) zařazuje také etická témata, která se týkají nebo se mohou týkat jeho třídy (násilí, závislosti apod.).

Profesní znalostní základna učitele zahrnuje zejména:

- pedagogické znalosti (se zvláštním důrazem na řízení a organizaci procesů vyučování);
- znalost vyučovaného oboru;
- didaktickou znalost obsahu, specifické propojení oboru, pedagogiky (didaktiky) i psychologie;
- znalost kurikula s ohledem na klíčové kurikulární dokumenty;
- znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání i jejich filozofických a historických východisek;
- znalost vzdělávacího prostředí (v užším i širším slova smyslu);
- znalosti žáků a jejich charakteristik (pedagogicko-psychologické znalosti);
- znalost sebe sama (Tomková a kol, 2012, s. 13).

Základ *Rámce* tvoří profesní činnosti, ve kterých se projevují profesní kompetence učitele, chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů a hodnot i osobnostních charakteristik.

Profesní činnosti byly rozděleny do osmi oblastí:

1. Plánování výuky
Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.

2. Prostředí pro učení
Učitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti a bez předsudků.

3. Procesy učení
Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.

4. Hodnocení práce žáků
Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení a aby se učil sebehodnocení.

5. Reflexe výuky
Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svoji práci, a zvýšit tak efektivitu žákova učení.

6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
Učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.

7. Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností
Učitel vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení žáků.

8. Profesní rozvoj učitele
Učitel řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení (Tomková a kol., 2012, s. 14-19).

Každá oblast je uvedena větou, ve které je vyjádřena podstata kvality profesních činností učitele v dané oblasti. Každá z oblastí je pak dále rozpracována přibližně do sedmi kritérií kvality. U každého kritéria jsou formulovány příklady ukazatelů kvality tak, aby se v nich nacházeli jak učitelé základní, tak střední školy (viz ukázka 3. oblasti Procesy učení a ukázka rozpracování příkladů ukazatelů kvality u kritéria 3.3):

3. oblast: Procesy učení
Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.

Učitel:

3.1 vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení;
3.2 využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků;
3.3 diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka;
3.4 vede žáky k porozumění učivu, situace, úkolu;
3.5 využívá didaktické znalosti oboru pro učení žáků;
3.6 průběžně udržuje a podněcuje vnitřní motivaci žáků k učení;
3.7 komunikuje se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně; vhodně pracuje i s prostředky neverbální komunikace.

Příklady ukazatelů kvality u kritéria: 3.3 Učitel diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka:

- vede si záznamy o individuálních potřebách a možnostech žáků (např. formou pozorování, portfolia žáků);
- zadává úkoly různé náročnosti (časová, kvalitativní i kvantitativní odlišnost);
- diferencuje učivo a nároky, modifikuje metody a formy práce, kritéria a způsoby hodnocení;
- bere v úvahu individuální tempo učení, dává dostatek času k řešení úkolů;

- zohledňuje rozdílné styly učení žáků;
- dává žákům v průběhu vyučování i mimo něj možnost volby a vede je k porozumění, že každá volba má své důsledky (Tomková a kol., 2012, s. 14-19).

Právě ukazatele kvality byly učiteli při pilotážích nejvíce ceněny a učitelé byli schopni dosazovat další příklady, které dále konkretizovaly podobu naplňování daného kritéria v podmínkách jednotlivých škol.

Rámec je rozsáhlým analytickým nástrojem, popisujícím a ukazujícím šíři i klíčové požadavky na profesní kompetence současného učitele. Snese srovnání s jinými zahraničními popisy kvality práce učitele (Spilková, Tomková a kol., 2010).

4.2 Model práce s nástrojem ve škole:

Nástroj vznikal dle zadání jako nástroj hodnocení a sebehodnocení učitelů, které je nutnou součástí profesního růstu učitelů. Byl navržen model systémového a dlouhodobého hodnocení práce učitele, jehož těžištěm je rozhovor učitele s hodnotitelem, ve kterém je sebehodnocení a hodnocení prostřednictvím hodnotícího archu integrální součástí. Požadavek systémovosti a dlouhodobosti práce s nástrojem lze spatřovat v následujících navržených krocích práce s ním:

1. Porozumění *Rámci* jednotlivci i celým pedagogickým sborem, doplňování ukazatelů kvality dle specifiky školy, vytvoření bezpečného prostředí, celkové nastavení systému sebehodnocení/hodnocení.
2. Příprava na hodnocení práce učitele – hospitace ve vyučování k předem stanovené oblasti, studium podkladů k hodnocení (přípravy, portfolio, produkty žáků,…), sebehodnocení/hodnocení prostřednictvím sebehodnotícího/hodnotícího archu.
3. Rozhovor učitele s hodnotitelem na základě podkladu pro rozhovor, dohoda.
4. Vypracování zprávy z rozhovoru, zahrnující silné stránky kvality práce učitele ve vybraných oblastech, podněty k růstu a navržení způsobu dosažení cílů.

K modelu sebehodnocení a hodnocení s oporou o *Rámec* byla navržena také hodnotící škála, která propojuje statické a dynamické stupně. Standardní zvládání profesních činností je přitom vyjádřeno na škále N-A-B-C-D-E-F na stupni označeném jako D.

Za nejzásadnější fázi procesu hodnocení kvality práce učitele považuje řešitelský tým rozhovor učitele s hodnotitelem. I když je celý *Rámec* o kvalitě práce učitele, smysl a kvalita procesu hodnocení leží především na kvalitě práce hodnotitelů. V dovednostech mnohých hodnotitelů byly během pilotáží konstatovány značné rezervy. Obecná doporučení k vedení rozhovoru lze nastudovat (Kociánová, 2010), praktické dovednosti je však třeba trénovat. I výborní učitelé chtějí v hodnotícím rozhovoru slyšet především pozitivní hodnocení hodnotitelem. Podněty k růstu mohou být nesprávně chápány jako akcentování dalších nedostatků učitele. V rámci projektového úkolu byl vypracován na základě řady zaznamenaných autentických hodnoticích rozhovorů také jeden modelový rozhovor.

4.3 Zkušenost s využitím Rámce v přípravném vzdělávání učitelů

Během pilotáží byl ověřován *Rámec* a model sebehodnocení a hodnocení s učiteli a hodnotiteli ve školách. Popis kvality práce učitele však potřebují ve své přípravě také studenti učitelství. V době zpracovávání projektového úkolu byly učiněny následující, byť drobné zkušenosti:

Při vzdělávání učitelů pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK se pracuje s tzv. *Souborem profesních kvalit studenta na pedagogické praxi* (dále *Soubor*), který se v mnohém podobá *Rámci*. *Soubor* však vyjadřuje nároky na profesní kvality absolventa poslední souvislé pedagogické praxe na konci pětiletého studia. Byl využíván nejprve pro studenty prezenčního studia.

V červnu 2012 na Pedagogické fakultě UK ukončovali své studium po delší odmlce první studenti kombinovaného studia programu Učitelství pro 1. stupně ZŠ. Studenti si vybírali, jako studenti prezenčního studia, ze dvou variant státní závěrečné zkoušky z pedagogiky. Ti, kteří se rozhodovali pro státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky formou obhajoby Závěrečného pedagogického portfolia, si v kurzu Tvorba studentského portfolia vyjasňovali, k čemu budou svá portfolia a materiály v nich vztahovat. Rozhodnutí o klíči je v kompetenci studentů. I studenti kombinovaného studia již průběžně pracovali zvl. při jednotlivých pedagogických praxích se *Souborem*. Při jedné z posledních praxí se ukázalo, že jim ve sledované oblasti (spolupráce s rodiči) nestačí nároky, vyjádřené v *Souboru*. Někteří učitelé s víceletou praxí měli bohaté zkušenosti ze spolupráce s rodiči, považovali tuto oblast za jednu ze stěžejních pro kvalitní práci učitele 1. stupně ZŠ. Vyučující jim tehdy nabídla danou oblast tak, jak byla zpracována v *Rámci*. Studenty uspokojila rozpracovanost oblasti, pomáhala jim nejen rozpracovaná kritéria, ale hlavně příklady ukazatelů, pod kterými si jasně mohli představit a také vykázat konkrétní činnosti.

Jistě i díky této zkušenosti někteří účastníci kurzu Tvorba studentského portfolia zareagovali na nabídku zpracovat své Závěrečné pedagogické portfolio s oporou o *Rámec*. Ke státní závěrečné zkoušce se Závěrečným pedagogickým portfoliem se v květnu 2012 přihlásilo šest studentek kombinovaného studia. Každá volila svůj klíč k výběru a třídění materiálů do svého portfolia. Jedno portfolio připomínalo místa dosavadního učitelského působení autorky a uvnitř se vyjadřovalo k profesním kvalitám autorky portfolia, jedno bylo členěno podle *Souboru*, jedno se opíralo o materiál Kompetentní učitel pro 21. století, vypracovaný o.s. Začít spolu a tři byla členěna podle nabídnutého *Rámce*.

Jedno z těchto *Závěrečných pedagogických portfolií* bylo důkladně analyzováno a zjištění doplněna o rozhovor s paní učitelkou:

Analyzované Závěrečné pedagogické portfolio dnes už absolventky kombinovaného studia oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ na Pedagogické fakultě zahrnuje důkazy toho, kam se profesně posunula za dobu vysokoškolského studia, její bohatou pedagogickou praxi i další vzdělávání, kterého se účastnila před studiem i během studia na pedagogické fakultě.

Portfolio reflektuje profesní kompetence podle *Rámce*. Je rozděleno podle oblastí profesních činností učitele uváděných v *Rámci*, tj. na plánování výuky, prostředí pro učení, řízení učebních procesů, hodnocení žáků, reflexi výuky, rozvoj školy a spolupráci s kolegy a profesní rozvoj učitele. *Rámec* ve svém portfoliu autorka využívá v reflexích jednotlivých oblastí i u jednotlivých vložených prací. Využívá obsah i jazyk *Rámce*, nekopíruje jej však pouze. Také si sama dosazuje další ukazatele kvality a o některých se zevrubněji rozepisuje. Ještě konkrétněji pojmenovává, co to přesně v jejím myšlení i činnostech znamená. Pak teprve zařazuje práci nebo jiné doklady popisované profesní činnosti, jako učitelka kombinovaného studia má hodně důkazů v podobě fotodokumentace či kopií produktů svých žáků.

Příklady reflexí s oporou o Rámec:

Prostředí pro učení: Aby žáci mohli pracovat s vysokým nasazením, vytvářím pro ně prostředí, ve kterém se mohou cítit dobře. Přistupuji ke každému žákovi bez předsudků, respektuji jeho individualitu…Přestože jsem se snažila být svým žákům příkladem ve správné komunikaci, a nejenom v té, uvědomovala jsem si, že vlastně neznám přesné vymezení pravidel. Řídila jsem se pouze svou intuicí a kladla jsem důraz na to, aby byla pro obě zúčastněné strany příjemná. Proto bylo pro mě velikým přínosem vypracování seminární práce na téma

Komunikace mezi žákem a učitelem. Díky literárním zdrojům jsem nabyla nové poznatky z této oblasti. Zjistila jsem, že má intuice byla ohledně efektivního komunikačního způsobu sice správná, neboť jsem používala oslovování křestním jménem, snažila se o příjemný a věcný tón, jasně formulovala požadavek, ale uvědomila jsem si, že jsem neměla povědomí o roli nonverbální komunikace. I když jsem při rozhovoru používala oční kontakt, zjistila jsem, že třeba velice málo používám úsměv…nyní umím se svou mimikou pracovat tak, aby byla v souladu s tím, co verbálně žákům sděluji….“

Procesy učení: „K jednomu z velkých objevů studia patřily kaskády matematických úloh s narůstající složitostí. Když jsem e s nimi seznámila, uvědomila jsem si, v čem spočívá jejich jedinečnost. Žáci si dopředu podle svých znalostí, schopností a dovedností vyberou jednu náročnost z kaskády úloh a snaží se pracovat na maximum svých možností. Přestože jsem systém této kaskády úloh plně pochopila, nebyla pro mě její první tvorba vůbec jednoduchá. Problémy mně dělal odhad, jaké typy příkladů svou náročností zařadit do skupina A,…Důležitá pro mě také byla otázka hodnocení tohoto druhu práce. Jak ohodnotit žáka, který sice vypočítal všechny příklady správně, ale zvoliv nejlehčí variantu z kaskády úloh? Jako jediné schůdné řešení této problematiky se mi jevilo slovní hodnocení…“

Reflexe výuky: „Teprve později jsem zjistila (až když jsem začala ve výuce používat třífázový model učení programu RWCT), že mi pomáhají při dalším plánování a realizaci výuky i reflexe žáků v závěru vyučovacích hodin, celého bloku nebo projektu, kdy se od nich dozvídám, jak se jim pracovalo, co bylo pro ně jednoduché, co naopak obtížné, jestli jim vyhovovala více individuální práce či ve skupině, s čím si nevěděli rady, jestli učivu nakonec porozuměli, nebo ne apod. Žáci mi vlastně „dávají návod“ k tomu, jakým způsobem pro ně zajímavě a efektivně naplánovat další výuku…Velice často se stává, že se učitel nevěnuje reflexi z důvodu, že na ni nezbude čas. Stejný problém jsem měla zpočátku i já. Nedokázala jsem odhadnout, kolik času si na ni musím z vyučovací hodiny vyčlenit, a potom se stávalo, že jsem ji zařazovala ve chvatu, a vlastně jen, abych ji splnila, když byla naplánována. Někdy jsem ji dokonce z časových důvodů nezařadila vůbec. Obě varianty samozřejmě byly špatně. Z důvodu mého nezdařilého plánování (neodhadnutí času pro jednotlivé aktivity během vyučovací jednotky) tak docházelo pouze k povrchní reflexi, která žákům určitě nic nepřinesla. Nepřinesla nic ani mně, jelikož jsem v tu chvíli byla pod tlakem času a s vidinou, že žáci mají být již za pět minut v učebně anglického jazyka, jsem se na odpovědi žáků plně nesoustředila. Uvědomuji si, že musím svá slova o tom, že mi špatně prováděná reflexe nic nepřinesla, odvolat. Samozřejmě, něco mi přinesla, a to poznání, že takto to opravdu nejde. Protože jsem měla tendenci hodiny činnostmi doslova „našlapat“, věděla jsem, že když nic neudělám s náplní dalších, situace se bude opakovat. Chvíli mně trvalo, než jsem sama sebe přesvědčila, že musím snížit množství činností a úkolů v hodině a smířit se s tím, že co se nevejde do jedné, udělá se v druhé. Abych měla lepší přehled, měřila jsem si také čas, který s dětmi věnuji v hodinách fázi evokace, který fázi uvědomění si významu, a kolik z hodiny potom zbývá na reflexi. Tímto se mi podařilo najít optimální rozvržení celé vyučovací jednotky…“

Ač autorka analyzovaného Závěrečného pedagogického portfolia s *Rámcem* dříve nepracovala, přesto mu rozuměla. V průběhu studia totiž pracovala s *Rámci* podobným *Souborem kvalit studenta na pedagogické praxi*. Navíc ve škole, kde učí, je používán vlastní materiál k hodnocení pedagogických pracovníků, učitelé se opakovaně sebehodnotí a jsou vyzýváni dělat si své učitelské portfolio. *Rámec* pro ni vyjadřuje popis moderního pojetí výuky založeného na pedagogickém konstruktivismu a popis kvality práce dobrého učitele a považuje jej za užitečný pro svůj další profesní rozvoj.

5 Závěry

Ze zkušenosti tvorby a ověřování *Rámce* vyplývá, že tvorba popisu kvality práce učitele je náročným úkolem, který vyžaduje jasné zadání, práci širokého řešitelského týmu a možnost dlouhodobého vývoje, aplikace, ověřování a přijetí.

Rámec má ambici popsat kvalitu práce učitele a sehrát roli profesního standardu učitele v našich podmínkách, kde vymezení kvality práce učitele, které by bylo přijato na národní úrovni a většinou učitelů v praxi, stále chybí. *Rámec* v prezentované podobě je popisem práce vynikajícího učitele, ke kterému směřuje jak začínající, tak zkušený učitel. Je rozsáhlým analytickým materiálem (8 oblastí, po 7 kritériích, u každého kritéria okolo 5 příkladů ukazatelů kvality), jehož jádrem je popis profesních činností učitele. Další případné změny

v obsahu a formě *Rámce* by měly nastávat pouze za jasně vymezeného nového kontextu a za jasně formulovaných funkcí, které by měl nástroj naplňovat.

Rámec byl vytvořen jako opora pro profesní růst učitelů, jehož součástí jsou hodnotící a sebehodnotící procesy. Takto by měl být nástroj také používán. Při využívání *Rámce* jako hodnotícího nástroje doporučuje řešitelský tým akcentovat sebehodnocení a hlídat především kompetence hodnotitelů k vedení hodnotících rozhovorů s učiteli. Případná nejasnost funkce použití nástroje a prolínání funkce *Rámce* a práce s ním jako podpory profesního rozvoje učitelů i jako hodnotícího a sebehodnotícího nástroje může být zdrojem problémů, obav učitelů a zneužití nástroje proti učitelům.

Dále se doporučuje využívat *Rámec* (obecněji popis kvality práce učitele) dlouhodobě, od přípravného vzdělávání učitelů. Studentům učitelství to možní kontinuitu dlouhodobého směřování k vizi dobrého učitele a jejich větší angažovanost ve vlastním profesním růstu. Fakulty připravující učitele mají příležitosti pro ověřování i další vývoj charakteristiky kvality práce učitele a modelů práce s ní.

Rámec byl dopracován na konci roku 2011. Nyní, v době odevzdávání příspěvku, se otevírají nové příležitosti pro životnost a další vývoj tohoto popisu kvality práce učitele. *Rámec* se může stát součástí koncepčního propojení nároků na kvalitu práce učitelů se systémem vzdělávání a odměňování učitelů u nás. Pokud by byl *Rámec* v této souvislosti využit, je třeba mít na mysli, že by tak vstupoval do nového kontextu, a bylo by proto nutné znovu jasně vymezit cíle a funkce, které by měl naplňovat.

Literatura

Forest, L., & Lamarre, A. M. (2009). *Accompagner des stagiaires vers la maitrise des compétences en enseignement.* Québec: Cheneliere Éducation.

Kociánová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce.* Praha: Grada.

Košťálová, H., Píšová, M., Spilková, V., Stýblová, H., Syslová, Z., & Tomášek, Fr. (2010). Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele. *Učitelské noviny*, *113* (12), 15-18.

La formation a l´enseignement et les compétences professionnelles. (2001). Québec: Ministere de l´Éducation, Gouvernement du Québec.

Paquay, L., Van Nieuwenhovewn, C., Wouters, P. (2010). *L´évaluation, levier du développement Professionel?* Bruxelles: Groupe De Boeck s. a.

Shulman, L. B. (1987). Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57,* 1-22.

Spilková, V., Tomková, A. a kol.(2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Tomková,A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Kontakt

PhDr. Anna Tomková, PhD.
Pedagogická fakulta UK
Katedra primární pedagogiky
M. D. Rettigové 4
11639 Praha 1
anna.tomkova@pedf.cuni.cz

Podmínky práce učitele v současné základní škole

Teacher working conditions at the current basic school

Petr Urbánek, Jana Wernerová

Abstrakt: Vytvářené podmínky práce jsou v souvislosti se společenskými proměnami v učitelství poměrně nestabilním fenoménem. Lze přitom předpokládat, že ovlivňují kvalitu profesního výkonu učitele, a tedy také efekty školního vyučování. Příspěvek zjišťuje reálné podmínky práce učitele v současné základní škole. Opírá se o smíšený výzkum s akcentem na kvalitativní procedury. Na souboru devatenácti náhodně vybraných učitelů jsou kombinovány dvě výzkumné metody: hloubkový rozhovor a metoda profesiografie, při níž byl časovým snímkem zjišťován týdenní rozsah a struktura profesních aktivit učitelů. Oba zdroje dat jsou pro každého šetřeného učitele individuálně kontextualizovány. Výsledky vypovídají o vysokých profesních nárocích na učitele základních škol a odkrývají řadu rizikových témat z hlediska vytvářených podmínek práce.

Klíčová slova: učitel, podmínky práce učitele, základní škola, profesní nároky, společenské změny, profesní zátěž, hloubkové rozhovory, profesiografie, časový snímek

Abstract: The created working conditions are relatively unstable phenomenon in the context of social transformations in teaching. It can be assumed that they influence the quality of teacher professional performance and, therefore, also the schooling effects. The paper discovers the real teacher working conditions at the current basic school. It is based on the mixed methods research with an emphasis on qualitative procedures. On the set of nineteen randomly selected teachers two research methods are combined: an in - depth interview and professiography method, within which the weekly scope and the structure of the professional activities of teachers were investigated by time tracking. Both data sources are individually contextualised for each investigated teacher. The results show high professional demands on primary school teachers and uncover a series of risk themes in terms of the created working conditions.

Keywords: teacher, working conditions of teachers, basic school, professional demands, in-depth interviews, professiography, time frame

1 Úvod

Proces globalizace, který je na pozadí neoliberálního světa primárně vyvolán výlučně ekonomickými ambicemi s nadějemi vzestupu, představuje značný tlak na změny také ve všech dalších sférách života společnosti, výchovu a vzdělávání nikterak nevyjímaje. A to přesto (a absurdně o to více), že při realizaci vzdělávacích cílů a obsahů jde ve srovnání s ekonomickým světem o zcela odlišnou dimenzi lidského konání (Urbánek, 2012, s. 143-144). Globalizační tendence kromě očekávaných přínosů nesou současně s sebou i „závažné problémy, nové rozpory, napětí i hrozby“ (Skalková, 2000, s. 13). Tato rizika jsou (nejen) u nás v posledním desetiletí vnímána a diskutována v sociologickém, pedagogickém a také pedeutologickém diskurzu (např. Havlík et al., 1998; Štech, 2007; Keller & Tvrdý 2008; Koťa, 2010). V těchto souvislostech je uvedenými autory upozorňováno například na rizika redukce hodnot ve výchově, na omezování autonomie školy nebo je dokladováno, že tlak neoliberalismu zpochybňuje obecná kritéria profesnosti, což má pro učitelství tragické deprofesionalizační důsledky. Lze k tomu dodat, že neoliberální tlaky silněji než jiné profese proletarizují právě učitelství, které je již tak zatížené vlastní zranitelností, jakou je jeho ambivalence či profesní dilemata (Štech, 1998).

Klíčové atributy, na kterých stojí neoliberální societa, principiálně nikterak nekorespondují, resp. jsou v rozporu, s podstatou a obecným paradigmatem výchovy a vzdělávání. Uvedený konflikt má ve svých důsledcích zásadní vliv na fungování školní instituce a přirozeně též na změnu života školy a činnost jejich aktérů: na učení a rozvoj žáků, na způsoby řízení školy, na požadavky práce učitelů, a v důsledku také na jejich podmínky práce a profesní zátěž.[1]

2 Teoretická východiska

Podmínky práce učitele lze volně podle Pedagogické encyklopedie (Průcha, 2009, s. 402 - 403) vymezit jako soubor společností daných (vnější podmínky) a v jeho rámci dále školní institucí uplatňovaných a vytvářených (vnitřní podmínky) předpokladů k výkonu a realizaci profesních aktivit učitele.[2] Tematika je specifická, a to v několika rovinách. Jednak ve smyslu zvláštností učitelské profese, která problematizuje okolnosti jejího výkonu. Dále také v souvislosti se specifiky národních školských systémů, resp. školské legislativy, která dílem určují rámec možných předpokladů. Specifikum tématu podmínek práce učitele vyplývá také z komplexnosti a dynamiky učitelské profese. Podmínky práce učitelů se dotýkají velmi širokého souboru parametrů, které ovlivňují reálný výkon profese. Výzkumně má interdisciplinární povahu a kromě pedeutologie zasahuje do vzdělávací politiky, sociologie výchovy, psychologie práce, školského managementu atd.

Problematika podmínek práce učitele je zpracována v řadě zahraničních studií (Rudow, 1994; Ulich, 1996; Beňo et al., 2001 aj.), mnohdy i v mezinárodním komparativním kontextu (např. Seebauer, 1997; Kasáčová et al., 2011; Babiaková, 2012). Podmínky práce učitele jsou výzkumně sledovány také u nás (např. Blížkovský et al., 2000), případně se dotýkají specifických (např. Šimoník, 1994) nebo širších a obecněji uchopených pedeutologických témat (Průcha, 2002; Kasáčová, 2002; Vašutová, 2004; Urbánek, 2005; Koťa, 2010 aj.), eventuálně jsou směrovány až do vzdělávací politiky či sociologických kontextů práce učitele (Skalková, 2000; Štech, 2007).

Publikační produkce tematiky podmínek práce učitele je u nás i v zahraničí poměrně frekventovaná, přičemž je značně různorodá, a to jak charakterem a kvalitou dat, tak také rozdílností pramenných zdrojů. Tuto skutečnost dokladuje podrobnější analýza, která byla v rámci popisovaného šetření realizována a její výsledky publikovány (blíže Kašpárková, A., Skleničková, B., Urbánek, P., & Wernerová, J., 2011).[3] Relativní bohatost zdrojů lze přičítat jednak obsahově širokému tématu, které není jednoduché jednoznačně vymezit, a dále zmíněné dynamice proměn podmínek práce učitelů. Nadto lze ale překvapivě shledat ve frekvenci publikační produkce významnou „chronologickou nevyváženost“.[4] Ve druhém ze dvou sledovaných období (2006-2011) citovaného šetření byla celkově vyprodukována pouhá šestina oproti prvnímu období (2000-2005). Podíly nebyly vyrovnanější ani u dílčí kategorie „změny“ (podmínek práce učitele), kde jsme vzhledem k hodnocenému období počátku realizace kurikulární reformy ve školách očekávali nárůst takto zaměřených publikačních výstupů. Toto zjištění, byť se opírá jen o kvantitativní charakteristiky,

---

[1] Pro zjednodušení textu používáme záměrně jen maskulinní kategorie „učitel“. Významově do ní zahrnujeme současně učitele – muže i učitelku – ženu. Při potřebě diferencovat obě pohlaví je toto v textu explicitně specifikováno.

[2] Vnější podmínky jsou dány celospolečenskými faktory, legislativními normami, vyššími decizními zásahy, ale právě také neustálými změnami požadavků směrem ke školám a ovlivňují např. prestiž povolání, možnosti kariérního postupu, mzdu, povinnosti učitele a jeho pracovní zátěž atd. Vnitřní podmínky práce učitele souvisejí především s řízením a organizací vzdělávání na konkrétní škole a lze mezi ně zařadit počet žáků ve třídách, materiální vybavenost školy, kvalifikovanost učitelského sboru, způsob vedení lidí, charakteristiky žáků, klima školy aj.

[3] Scientometrická analýza shromáždila za sledované období (2000-2011) celkem 519 publikačních jednotek k tématu, což představuje při následné kategorizaci 584 kategoriálních prvků sledujících téma podmínek práce učitele. Všechny tyto kategoriální prvky byly rozděleny do šesti (četností nevyrovnaných) kategorií (učitelská profese, učitel, škola, žáci, rodiče, změny).

[4] V uvedené scientometrické analýze se ukázala zásadní nevyrovnanost kvantity produkce ve dvou po sobě následujících vymezených časových obdobích (2000-2005; 2006-2011). Celkově (487:97) i ve všech dílčích kategoriích podmínek práce učitele byla vždy výrazně vyšší produkce v prvním ze sledovaných období.

zcela jistě překvapuje, nepředpokládali jsme jej. Je otázkou, jde-li o signifikantní jev odrážející kolísavý zájem o podmínky práce učitele v důsledku reálných změn tohoto fenoménu ve školní praxi. Diskuze k těmto zjištěním nás ale může dovést až na úroveň strategie vzdělávací politiky (pakliže je vůbec ochotna reflektovat publikační aktivity pedeutologů) či k „publikační apatii" pedagogické teorie a výzkumu jako výsledku stále stejných a neřešených problémů učitelství.

Řada aktuálních českých nebo slovenských prací se zaměřuje i na specifičtější, resp. užší oblasti problematiky podmínek práce učitele. Řešeny jsou například *analýza profesních činností učitelů* (Kurelová, 1995, 1997); *zdraví učitelů* (Řehulka et al., 1998); *psychická zátěž a stres učitelů* (Řehulka et al., 1999, 2001); *profesní časové zatížení učitelů a jeho změny* (Urbánek, 1999a,b); *pracovní spokojenost učitelů* (Valica, 2002); *učitelská zdatnost* (Gavora et Majerčíková, 2012); *profesní rozvoj učitelů* (Starý et al., 2012) aj.

3 Cíle šetření

Uvedené skutečnosti nasvědčují tomu, že změny vyvolané procesem globalizace a neoliberální podstatou společnosti zasahují bezprostředně a zásadním způsobem také učitele, který coby nejtěsněji spjat s procesem žákova učení je ve výchovném systému finálním a „exekutivně" rozhodujícím činitelem, a který má proto nejreálnější šance přímo ovlivňovat efekty edukace. Považujeme proto jako zcela relevantní zkoumat stav a změny, které se týkají pracovních podmínek učitelské práce. Přitom často vyslovované simplifikované klišé, že škola a učitel se musí měnit v závislosti na společnosti (resp. přizpůsobit jejím požadavkům), je především povrchně zkreslené, mnohdy i účelově, a vyžaduje zásadně hlubší diskuzi ve směru ke smyslu výchovy v obecnějších souvislostech. V kontextu procesu globalizace nás proto zajímá především učitel a otázka, nakolik je ve svém profesním rámci (profesní zátěž, podmínky práce, adaptace na změny aj.) rezistentní vůči rizikovým (vnějším) tlakům neoliberální podstaty. Při předchozích profesiografických šetřeních (Urbánek, 1999b) se totiž ukázalo, že např. ani přímým vnějším zásahem navýšení míry vyučovací povinnosti mezi lety 1997 a 1998 nebyl prostor profesních aktivit a časové zátěže učitele příliš ovlivněn (podrobněji viz tabulka 1). Připomeňme, že Lazarová (2005) hovoří u učitelů o rezistenci vůči změnám. Je nutno posoudit, do jaké míry může být tato profesní charakteristika (resp. strategie) učitelské nepoddajnosti či odolnosti k vnějším vlivům pro učitelskou práci ještě přínosná, a kdy se již stává pro proces edukace a efektivní práci školy blokujícím faktorem.

Cílem tohoto šetření bylo stanovit, jaké nároky jsou z pohledu profesní zátěže v současné základní škole kladeny na učitele a jaké jsou vytvářeny pracovní podmínky pro vykonávání jeho učitelských činností a pro další profesní růst, resp., jak jsou učiteli tyto podmínky práce vnímány a akceptovány.

4 Výzkumný rámec

Naše šetření podmínek práce učitelů se opírá o smíšenou metodologii s akcentem na kvalitativní přístup. Nejprve byl zjišťován aktuální rozsah a analyzována struktura profesních činností vybraného souboru 19 učitelů. Kromě toho byly s těmito učiteli realizovány rozhovory zaměřené na problematiku podmínek jejich práce, resp. na subjektivní vnímání reality pracovních podmínek. Získaná profesiografická data sloužila (a) k hromadnému zpracování a ke komparaci s již existujícími daty (1997; 1998) a dále (b) ke kontextualizaci charakteristik rozsahu a struktury zjištěných profesních aktivit s výpověďmi učitelů. Metodologicky jsou kombinovány dvě výzkumné metody: hloubkový polostrukturovaný rozhovor a profesiografické šetření, které využívá časového snímkování (zjišťován týdenní rozsah a struktura profesních aktivit učitelů).[5] Obě použité

[5] Polostrukturovaný hloubkový rozhovor je konstruován, realizován a interpretován jako produkt kvalitativní výzkumné procedury, se subjektivizovanou podstatou dat. Profesiografie je v interpretační rovině chápána jako kvantitativní metoda, její diagnostická část usiluje o objektivizaci získaných dat metodou časového snímkování (pozorování) a

metody byly souběžně aplikovány na jediném souboru (N=19) učitelů základní školy (SGS2011). Odlišné zdroje dat umožnily u většiny šetřených učitelů (N=16) dvojice nálezů individuálně kontextualizovat. Tento specifický výzkumný rámec (viz schéma obr. 1) byl již podrobněji popsán a analyzován na jiném místě (blíže Urbánek, Votočková, & Wernerová 2011).

Obrázek 1: Koncept následného využití kombinace a kontextualizace dat

5 Výsledky a diskuze

5.1 Rozsah a struktura profesních činností

Souhrnné šetření rozsahu a struktury profesních činností sledovaného souboru (SGS2011) podrobněji prezentuje tabulka 1, která uvádí i údaje z předchozích dvou rozsáhlejších výzkumů (Urbánek, 1999b). Celkový průměrný rozsah profesní časové zátěže činil 41,5 hodin v týdnu (2490 minut) a prokazuje (ve srovnání s šetřeními 1997 nebo 1998) snížení této hodnoty u námi sledovaných učitelů (SGS2011) v průměru o 3 a ¾ hodiny za týden.

autosnímkování (zprostředkované sebepozorování). Aktuální profesiografická data jsou porovnávána s šetřeními v roce 1997 a 1998; využito je obdobných metodologických charakteristik.

Tabulka 1: Porovnání celkové profesní zátěže a struktury profesních činností učitele ZŠ

Šetření 1997 (N=124);1998 (N=129) a SGS2011 (N=19);(průměr v min/týdně)	**1997** *(N=124)*		**1998** *(N=129)*		**SGS2011** *(N=19)*	
	[min]	*[%]*	*[min]*	*[%]*	*[min]*	*[%]*
Průměrný úvazek respondentů (hod./týdně)	21,94	-	23,70	-	22,0	-
Profesní časová zátěž (min/týdně)	2712	*100,0*	2706	*100,0*	2490	*100,0*
Profesní časová zátěž/přepočet (min/týdně)	**2719**	**-**	**2740**	**-**	**2490**	**-**
PROFESNÍ AKTIVITY:						
Přímá výuka a s ní spojené aktivity:	**1857**	***68,5***	**1802**	***66,6***	**1659**	*66,6*
Z toho: Výuka	987	*36,4*	1067	*39,4*	902	*36,2*
Příprava na výuku	388	*14,3*	320	*11,8*	276	*11,1*
Příprava pomůcek	127	*4,7*	115	*4,3*	96	*3,9*
Opravování, hodnocení	250	*9,2*	238	*8,8*	235	*9,4*
Činnosti učitele s výukou související:	**425**	***15,7***	**394**	***14,6***	**442**	*17,8*
Z toho: *Dozory*	121	*4,5*	114	*4,2*	139	*5,6*
Suplování, pohotovosti	78	*2,9*	70	*2,6*	65	*2,6*
Administrativní činnosti	46	*1,7*	36	*1,3*	58	*2,3*
Porady, schůze	**118**	***4,4***	**105**	***3,9***	**75**	*3,0*
Vzdělávací aktivity	**189**	***7,0***	**207**	***7,6***	**126**	*5,1*
Mimoškolní aktivity	**105**	***3,9***	**156**	***5,7***	**68**	*2,7*
Veřejná činnost učitele	**14**	***0,5***	**33**	***1,2***	**5**	*0,2*

Pramen: Urbánek 1999b, s. 283

Z pohledu interpretace těchto souhrnných dat je nutno dodat, že individuální rozdíly ve zjištěném rozsahu činností mezi šetřenými subjekty (resp. variabilita hodnot) nenabývaly extrémních hodnot. Aniž bychom chtěli tento identifikovaný posun ve vykazovaném rozsahu profesních aktivit komparativně přeceňovat (např. s odůvodněním na rozdílnost četností srovnávaných souborů), domníváme se, že může signalizovat významné změny v přístupu a práci učitele základní školy.

Zatímco celkový rozsah aktivit učitelů se snížil, struktura profesních činností se ve srovnání s předchozími šetřeními zásadně neodlišuje. Za zmínku jen stojí mírné navýšení podílu činností učitele *s výukou souvisejících* a nižší podíl, který vykazovaly *vzdělávací aktivity učitele*. I přes nevýrazné změny ve struktuře činností si lze u prvně jmenované kategorie její relativní nárůst vysvětlit větším zapojením učitelů směrem k rozvojovým projektům, „šablonám“ apod., což potvrdily také výsledky rozhovorů. Zjištěný nižší podíl času (absolutně i relativně), který učitelé věnují vzdělávacím aktivitám, považujeme jako překvapující, zvláště v souvislostech s očekávanými změnami v práci učitelů. Ukazuje se, že struktura profesních činností učitele má individuálně zřejmě relativně stabilní charakter, a to bez ohledu na celkový rozsah, resp. vnější zásahy. Přitom navýšení aktivit (vlivem vnější intervence) může jít na úkor nárůstu celkové profesní zátěže učitele, anebo bývá kompenzováno snižováním profesních činností spojených s přímou výukou (příprava na vyučování, příprava pomůcek a materiálů, opravování, hodnocení žáků). To se projevilo mezi lety 1997 a 1998 jako důsledek navýšení míry vyučovací povinnosti (srovnej tabulku 1), v souvislosti s tvorbou školních vzdělávacích programů to potvrzují výpovědi

některých učitelů (*Vzalo to času, sebralo to já nevím, no prostě šílený, to přece není vůbec naší náplní, já mám učit…*)

5.2 Podmínky práce v reflexi učitelů

Již výše naznačujeme, že podmínky práce učitele mají jednak objektivní povahu, která je dána např. výší platu, délkou dovolené, dalšími požitky, velikostí časové zátěže, počtem žáků ve třídě apod. Vedle toho ovšem stojí další faktory, které také určují charakteristiky předpokladů k výkonu a k realizaci profesních aktivit učitelem a souvisejí s jeho subjektivním vnímáním dané reality a též odráží jeho osobnostní charakteristiky a individuální představy o vlastní profesi.

Ve výpovědích respondentů se projevovaly značné individuální rozdíly v tom, jak jsou podmínky práce učiteli vnímány. Diference se projevují zejména mezi učiteli různých základních škol, méně mezi výpověďmi učitelů jedné školy (ty častěji vykazují relativní shodu). Toto zjištění naznačuje relevantnost výpovědí a současně dokládá rozdílnost fungování různých základních škol. Odlišnosti lze také shledat ve výpovědích k některým tématům mezi učiteli nižšího a vyššího stupně základní školy.

Učitelé spatřují problematické oblasti podmínek práce a vlastní podpory především ve vnitřních faktorech, tedy v těch, které jsou vytvářeny zejména školou, přičemž některé lze chápat i jako důsledek působení vnějších faktorů, resp. vyšších decizních orgánů.

Především jsou učiteli uváděny nedostatky v oblasti kvality řízení a školou vytvářených podmínkách práce. Námitky přitom zaznívají poměrně silně a nikoliv ojediněle ke stylu vedení lidí: *To vedení je velice autoritativní a jde to všechno direktivní cestou u nás. No a to se nedá….* Kriticky je hodnocena komunikace učitelů s vedením školy, která je podle některých učitelů zatížena neochotou managementu naslouchat (*málo poslouchaj členy sboru*), nefunkční zpětnou vazbou mezi vedením a sborem (*a zpětná vazba není*), neuspokojivou kontrolou (*Ta kontrola naší práce se dělá dost špatně…*) či únikem od řešení problémů: *Já se obávám, že se nám spíš vyhýbají. Že právě nechtějí od nás slyšet, co nás trápí, nebo netrápí...* Uvedené neznamená, že tyto výpovědi byly slyšet od všech učitelů a ze všech škol. Problematické vedení lidí tam, kde je tak souhlasně deklarováno, je ale učiteli považováno za velmi silný a zásadní negativní faktor v jejich práci. Tato zjištění potvrzují i nálezy v oblasti výzkumu české základní školy (blíže Dvořák et al., 2010). Ukazuje se tedy, že téma řízení a fungování školy je učiteli považováno za významný faktor, který ovlivňuje podmínky jejich práce a výrazně určuje kvalitu fenoménů kultury školy či jejího klimatu. Má-li se tedy dnešní škola více opírat o facilitační vyučovací styly a efektivní sociální komunikaci ve směru k žákům, může se jevit jako absurdní, kontraproduktivní a z hlediska kultury školy jako nekonzistentní, pakliže s tímto pojetím nekoresponduje styl vedení, kterým disponuje management školy.

Žák se ukazoval jako další významný determinující fenomén podmínek práce, který byl učiteli zmiňován a který souvisel i s řadou dalších subtémat. Na hranici, resp. až za hranicí, jsou učiteli (zejména nižšího stupně) hodnoceny vysoké počty žáků ve třídách v kombinaci s dalšími charakteristikami současné populace. Učitelé totiž současně argumentují značně problematickým složením tříd v rovině kognitivní a sociální. Uváděna je nízká kvalita a nepřipravenost (nezralost) některých dětí na školní práci. Souvisí s tím následně i složitá komunikace s rodiči a jejich požadavky, které mnohdy přesahují hranice možností učitelské práce. (*Většina těch rodičů chodí a diktuje si podmínky a víceméně si myslí, že se člověk bude řídit tím, co oni si představují.*) Učitelé si kladou otázku, do jaké míry jsou kvalifikováni (profesně připravováni) vzdělávat natolik problematické žáky. Možné řešení spatřují jednak ve snížení velikosti třídních kolektivů (sami ale připouštějí, že to není aktuálně reálné), resp. v cílené personální podpoře. Obecně je učiteli voláno po zavedení, resp. posílení kvalifikovaného servisně odborného (asistenti pedagogů, školní psychologové) a pomocného personálu (dozory). Takto vytvořená systémová personální podpora by mohla učitelům uvolnit časové i mentální kapacity a soustředit pozornost na klíčové učitelské

činnosti a práci s žákem. Přesto učitelé opakovaně vyjadřují obavy z nepromyšlených snah paušálně integrovat další žáky (např. ze základních škol praktických) do hlavního proudu vzdělávání bez odpovídající podpory. Poukazují na rizika s tím spojená: *Tak ona bude chodit na základní školu a teď to bude vodnášet těch 29 dětí… a mně to samozřejmě bude velice komplikovat práci*. Domnívají se, že takový administrativní zásah by vedle značně problematického vzdělávání těchto dětí také zásadním způsobem zkomplikoval podmínky učitelské práce v základních školách a v zásadě si nedovedou takovou variantu představit, pakliže i v současnosti nejsou pro integraci vytvořeny podmínky: *No to si myslím, že by byla naprostá katastrofa, naprostá katastrofa…*

Překvapivě se jako jistý problém ukázaly i školou vytvářené materiální podmínky výuky, na který si na některých školách učitelé stěžovali. Týkaly se technického vybavení investiční povahy, a to na poměrně velké škole: *Jedna, jedna interaktivní tabule ve škole, která je na druhém stupni, kde jsou lavice pro druhý stupeň. Ještě navíc klíče máme dole, žejo, čili já ani nemám přístup k tomu, abych se tam připravila, abych si něco tam udělala.* Jiná učitelka svým výrokem dokladuje, že provozních prostředků je ve školách kriticky málo, resp. že vedení neumí zajistit drobný nákup potřebného: *Já si kupuju pastelky, já si kupuju… červený propisky, prostě nic nefasujem. Jako v tomhle tom jako to školství je šílený… to, tóó jako… jako, že to neustále jako dotuješ ze svýho…*

6 Závěry

Diagnostika podmínek práce současného českého učitele, která se v našem šetření blíží smíšenému výzkumnému designu, je postavena na faktoru výkonu profesních aktivit a na subjektivních výpovědích učitelů. Výzkumný rámec se navíc opírá o kontextualizaci výsledků z obou použitých výzkumných metod.

Výsledky šetření odkrývají řadu rizikových témat z hlediska vytvářených podmínek práce a vypovídají o vysokých profesních nárocích současných učitelů základních škol. Ukazuje se, že vnitřní faktory (z nich zejména způsob vedení lidí) jsou silným determinantem vytvářených podmínek profesních činností a pracovní spokojenosti učitelů, což není v rozporu ani s jinými výzkumnými nálezy (např. Valica, 2002). Učiteli nepříznivě hodnocena je chybějící přímá podpora učitele ve výuce v kontextu s realitou současného žáka a rodiny. Nižší počty žáků ve výuce, personální podpora aj. jsou vnějšími faktory podmínek práce a sama škola je nemůže zásadně ovlivnit. V těchto souvislostech se také projevují vnější společenské tlaky, přinášející mnohá rizika deprofesionalizace práce učitele.

Podmínky práce učitele jsou složitý a komplexní fenomén, který jednak objektivně odráží realitu daných a vytvářených předpokladů, a současně reflektuje subjektivní rovinu vnímání této reality. Podmínky učitelské práce jsou zcela jistě determinujícím faktorem kvality školní výuky. Jako takto charakterizované je nutné vnímat je systémově nejen v rovině diagnostiky či teoretické analýzy. Potřeba systémově a v odpovídajících kontextech řešit realitu podmínek práce učitelů platí zejména pro pragmatické zásahy decize.

Literatura

Babiaková, S. (2012). Komparácia profesijných činností slovenských, českých a poľských učiteľov na primarnom stupni školy. *Pedagogická orientace*, *22*(2), 222-242.

Beňo, M. et al. (2001). *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti.* Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.

Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj.

Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.

Gavora, P., & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficiacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodiči. *Pedagogická orientace*, *22*(2), 205-221.

Havlík, R. et al. (1998). *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF UK Praha.

Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipiak, E., Seberová, A. et al. (2011). *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Kašpárková, A., Skleničková, B., Urbánek, P., & Wernerová, J. (2011). Publikační produkce k problematice podmínek práce učitele. In B. Žitniaková, Gurgová & M. Vaňová (eds.), *Aktuálne otázky pedagogiky, psychologie a poradenství VII* (pp. 209-216). [CD-ROM]. Banská Bystrica: PedF UMB.

Keller, J., & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Slon.

Koťa, J. (2010). Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době. In H. Krykorková et al. *Učitel v současné škole* (pp. 57-76). Praha: FF UK.

Kurelová, M. (1995). Analýza profesionálních činností učitelů. *Pedagogická orientace*, *5*(16-17), 88-89.

Kurelová, M. (1997). Analýza profesionálních činností učitele – příprava k mezinárodní komparaci. *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí* (pp.167-176). Plzeň: ČAPV a PedF ZČU.

Lazarová, B. (2005). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, *55*(2), 102-118.

Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

Průcha, J. (ed.) (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Rabušicová, M. et al. (2004). *Škola a / versus rodina*. Brno: Masarykova universita v Brně.

Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit.* Bern: Verlag Hans Huber.

Řehulka, E., & Řehulková, O. (1998, 1999, 2001). *Učitelé a zdraví 1., 2., 3., 4*. Brno: Křepela.

Seebauer, R. (1997). *Lehrer(in) sein in Mitteleuropa*. Wien: Mandelbaum.

Skalková, J. (2000). Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí. *Pedagogika*, *50*(1), 13-22.

Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.

Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, *57*(4), 326-337.

Štech, S. (1998). Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In R. Havlík. et al., *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (pp. 43-59). Praha: PedF UK Praha.

Urbánek, P. (1999a). Profesní časové zatížení učitelů ZŠ. *Pedagogika*, *49*(3), 277-288.

Urbánek, P. (1999b). Změny v profesním zatížení učitelů základních škol. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu* (pp. 280-285). Hradec Králové: ČAPV a VŠP.

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: TU v Liberci.

Urbánek, P. (2009) Pracovní zátěž a podmínky práce učitelů. In J. Průcha et al. (2009) *Pedagogická encyklopedie* (pp. 402 – 407). Praha: Portál.

Urbánek, P., Votočková, M., & Wernerová, J. (2011). K metodologii zjišťování podmínek práce učitele. In T. Janík, P. Knecht & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu.* Brno: MU v Brně. Dostupné z http://www.ped.muni.cz/capv2011/.

Urbánek, P. (2012). Jiná dimenze. *Pedagogická orientace 22*(2), 143-144.

Valica, M. (2002). Pracovná spokojnosť učiteľov stredných škol na Slovensku, v Čechách a v niektorých krajinách EÚ. *Pedagogické rozhľady*, *11*(1), 2-6.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Kontakt

doc. Paedr. Petr Urbánek, Dr.
Katedra pedagogiky a psychologie
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Studentská 2
461 17 Liberec
petr.urbanek@tul.cz

PhDr. Jana Wernerová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Studentská 2
461 17 Liberec
jana.wernerova@tul.cz

Vnímání stupně odpovědnosti za žákovu školní úspěšnost

Perception of the level of responsibility for pupils´ school success

Jana Wernerová

Abstrakt: Příspěvek na podkladě výzkumného šetření dotazníkem RSA (*Responsibility for Student Achievement Questionnaire*) prezentuje subjektivní vnímání stupně odpovědnosti za školní úspěšnost a neúspěšnost žáků studenty učitelství primárního vzdělávání těsně po absolvování souvislé pedagogické praxe na 1. stupni základní školy. Cílem šetření bylo komparovat výpovědi studentů prezenčního studia s výpověďmi studentů čtvrtého ročníku kombinovaného studia, kteří vyučují na 1. stupni základní školy. Zjištěná data jsou porovnána s výpověďmi studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů závěrečného ročníku prezenčního studia po absolvování završující čtyřtýdenní souvislé pedagogické praxe na druhém stupni základní školy. Studenti učitelství prezenčního studia i studenti kombinovaného studia (tj. vyučující na 1. stupni základní školy) přisuzovali ve sledovaném šetření podíl na školním úspěchu v průměru více učiteli než žákovi. Vyšší podíl na neúspěchu žákovi než učiteli přisuzovali v průměru učitelky ženy kombinovaného studia a studenti všeobecně vzdělávacích předmětů.

Klíčová slova: učitel, žák, školní úspěšnost, odpovědnost, studenti učitelství, dotazníkové šetření, dotazník RSA

Abstract: Post on the basis of the research questionnaire (RSA Responsibility for Student Achievement Questionnaire) presents the subjective perception of the degree of responsibility for school success and failure of pupils in primary education student teachers immediately after the completion of continuous teaching experience at the 1st primary school. The aim of investigation was to compare the dismissal full-time students with fourth grade students' allegations of the combined studies, who taught at the 1st primary school. The observed data are compared with allegations of student teachers of general subjects of the final year of full-time study after completing a four-week continuous crowning of teaching experience in secondary school. Students study full-time teachers and students combined study (ie, teaching the 1st grade of primary school) attributed the observed proportion of inquiries to the success of school teachers, on average, more than a student. A higher proportion of student failure than teachers attributed the average female teacher and students combined study of general subjects.

Key words: teacher, pupil, school success, responsibility, students of the teaching profession, questionnaire research, the RSA Questionnaire

1 Úvod

Učitelova osobnost a profesionální zdatnost je jedním z faktorů, který ovlivňuje školní úspěšnost žáků. Jedním z nástrojů, který zjišťuje subjektivní názory učitelů na odpovědnost učitele za žákovy úspěchy a neúspěchy ve škole, je dotazník RSA (*Responsibility for student Achievement Questionnaire*) - Měření stupně odpovědnosti učitele za žákovy úspěchy a neúspěchy. Autorem dotazníku je Guskey, 1981, USA, přeložil a upravil Mareš, 1984, vypracován je pro skupinu učitelů základních a středních škol (In Lašek, 2001, s. 138-142).

Učitel prožívá svůj podíl odpovědnosti za žáka, resp. vnímá tento podíl buď tak, že si jej přizná, nebo že uvažuje o mimoškolních (a jeho způsobu práce se žáky se netýkajících) vlivech působících tak, že je nemůže ovlivnit. Míru odpovědnosti se snaží zjišťovat tento dotazník.

Vnímání stupně odpovědnosti učitele za školní úspěšnost žáků u učitelů sledoval např. Lašek (2001, s. 130-145), Langová & Kodým (1987, s. 79-87); u studentů učitelství pak Kantorková & Mareš (1992).

2 Metodologie

Cílem šetření bylo zjistit subjektivní pohledy na stupeň učitelovy odpovědnosti za školní úspěšnost a neúspěšnost žáků:

1) studentů učitelství 1. stupně ZŠ, prezenčního studia[1];
2) učitelů v praxi na 1. stupni ZŠ, kteří kombinovaně studují učitelství[2];
3) komparovat zjištění s pohledy studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (VVP), prezenčního studia[3].

Příspěvek prezentuje názory studentů učitelství[4] na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci (FP TUL) těsně po absolvování souvislé pedagogické praxe[5] na 1. či 2. stupni základní školy a učitelů[6] z praxe studujících kombinovaně na FP TUL.

Do výzkumného šetření byli zapojeni:

1) studenti učitelství 1. stupně ZŠ 3. a 4. ročníku po absolvování souvislé praxe pětitýdenní či dvoutýdenní (N=130: květen 2008 - 29 studentů, prosinec 2008 - 45, říjen 2010 - 32, prosinec 2011 - 24);
2) učitelé z praxe 1. stupně ZŠ, 4. ročník kombinovaného studia (N=29, leden 2011);
3) studenti učitelství VVP 4. ročníku po absolvování čtyřtýdenní souvislé praxe na 2. stupni

---

[1] Učitelství pro 1. stupeň ZŠ: magisterský studijní obor, do akad. roku 2006/07 koncipován jako 4letý, od r. 2007/08 - 5letý, s prohloubeným studiem jednoho zvoleného předmětu.

[2] Učitelé v praxi na 1. stupni ZŠ, kteří kombinovaně studují učitelství, představují specifickou skupinu respondentů, která si teprve doplňuje odpovídající kvalifikaci pro výkon učitelského povolání. Mají tedy méně znalostí z oboru a zpravidla i méně zkušeností než vystudovaní učitelé působící v praxi.

[3] Magisterský studijní obor učitelství pro 2. stupeň ZŠ byl dobíhající obor (v akademickém roce 2007/08 nebyli již noví studenti přijímáni). Standardní doba studia byla 4 roky prezenční formou v kombinacích 12 studijních oborů: Anglický jazyk, Český jazyk, Dějepis, Francouzský jazyk, Fyzika, Geografie, Chemie, Informatika, Německý jazyk, Matematika, Občanská výchova, Tělesná výchova. V roce 2007/08 došlo k restrukturalizaci: nově byly akreditovány a zahájeny studijní programy a obory ve strukturovaném (dvoustupňovém) studiu učitelství.

[4] Označení „studenti“ v našem pojetí představuje studentky (ženy) a studenty (muže), není-li uvedena diferenciace.

[5] Souvislá pedagogická praxe je závěrečná praktická aktivita, završující forma praktické přípravy. Má komplexní charakter, přispívá k rozvoji veškerých profesních kompetencí učitele. Kromě předmětového zaměření (výuka) má student možnost blíže poznat dítě školního věku, třídní kolektiv a provoz školy. Student praktikuje v souvislém kontinuálním sledu. (Urbánek, Bělohradská, Mikešová, 2001)

[6] Označení „učitelé“ v našem pojetí představuje učitelky (ženy) a učitele (muže), není-li uvedena diferenciace.

ZŠ (N=299: říjen 2005 - 103 studentů; 2007 - 91; 2009 - 105)[7] všech studijních kombinací.

(Přehled souboru respondentů uvádí tabulka 1.)

Při zjišťování subjektivních výpovědí studentů učitelství jsme použili jmenovaný dotazník RSA - Měření stupně odpovědnosti učitele za žákovy úspěchy a neúspěchy (Guskey, 1981; překlad a úprava: Mareš, 1984). Každá položka dotazníku popisuje určitou situaci ve třídě a ptá se po její příčině. Učitel (student) má vybrat příčinu, která ve vyučování obvykle převládá. Svůj názor vyjadřuje číselně tak, že u každé ze dvou nabízených příčin zkoumaného jevu uvede míru jejich vlivu v procentech, aby výsledný součet dával 100 %, tj. rozděluje vliv učitele (na úspěchy či neúspěchy žáka) a vliv žáka (ostatních podmínek).

Vypracována byla verze dotazníku pro učitele vysokých škol v úpravě Mareše (Průcha, 2002, s. 131) a verze pro studenty učitelství v úpravě Kantorkové: Mareš & Kantorková - Dotazník k subjektivní míře odpovědnosti studenta učitelství za žáka / Hradec Králové – Ostrava 1991

Tabulka 1: Soubor respondentů – studenti učitelství a učitelé z praxe

	studenti učitelství 1. stupně ZŠ, PS (2008, 10, 11)		*učitelé 1. stupně ZŠ, KS (2011)*		*studenti učitelství VVP, PS (2005, 07, 09)*		*celkem*	
ženy	121	93,1 %	28	96,6 %	212	70,9 %	361	78,8 %
muži	9	6,9 %	1	3,4 %	87	29,1 %	97	21,2 %
celkem	**130**	100 %	**29**	100 %	**299**	100 %	**458**	100 %
studentů ročníku	99,2 %		96,7 % *)		82,8 %		92,9 %	

PS: prezenční studium
KS: kombinované studium učitelství
VVP: všeobecně vzdělávací předměty
**) ze studentů, kteří vyučují na 1. stupni ZŠ*

(In Lukášová-Kantorková, 2003, s. 298-299). Dotazník pro studenty učitelství obsahuje 20 položek, dotazník pro učitele základních a středních škol 30 položek. 20 položek uplatněných v obou dotaznících je totožných. 10 položek neuplatněných u dotazníku pro studenty učitelství obsahuje situace, se kterými se ve větší míře setkávají až učitelé v praxi.

Dotazník pro učitele byl užit v našem šetření pro studenty učitelství z důvodu návaznosti na sledování v roce 2005 a z důvodu srovnání názorů studentů učitelství s názory učitelů v praxi.

3 Výsledky výzkumu

3.1 Vnímání učitelovy odpovědnosti za školní úspěšnost či neúspěšnost žáka studenty učitelství prezenčního studia a učitelů z praxe, kteří kombinovaně studují učitelství

Celkově lze říci, že dle studentů (mužů i žen) prezenčního studia učitelství 1. stupně ZŠ, prezenčního studia učitelství VVP i kombinovaného studia učitelství 1. stupně ZŠ (tj. vyučujících na 1. stupni základní školy) ovlivňuje žákovu úspěšnost více učitel než žák.

[7] Blíže Wernerová, 2008, 2011.

Neúspěšnost potom v pojetí studentů závisí více na žákovi (vyšší podíl na neúspěchu žákovi než učiteli přisuzovali v průměru učitelky ženy kombinovaného studia a studenti všeobecně vzdělávacích předmětů).

Jak vyplývá z tabulky 2, byl rozdíl mezi výší koeficientů R+ a R- u žen vyšší než u mužů, nejvyšší byl u žen - učitelek z praxe (19,31). Ženy tedy více než muži přisuzovaly zásluhy učiteli za žákovu úspěšnost a méně jeho vlivu na žákovu neúspěšnost.

Posuzování učitelovy subjektivní odpovědnosti bylo individuálně odlišné; viz směrodatná odchylka (tabulka 2).

U studentů učitelství 1. stupně ZŠ prezenčního studia v dílčích šetřeních, v průběhu jednotlivých sledovaných let, nebyly shledány vývojové tendence v hodnotách jednotlivých koeficientů.

Tabulka 2: Koeficienty R, R+ a R-; studenti učitelství a učitelé z praxe

		PS, učitelství 1. stupně (N=130)			učitelé 1. stupně, KS (N=29)			PS, VVP (N=299)		
		R	R+	R-	R	R+	R-	R	R+	R-
celkem	r	**57,09**	**61,33**	**52,74**	**51,92**	**61,41**	**42,44**	**55,36**	**60,29**	**48,48**
	s.od.	*6,23*	*7,08*	*9,25*	*4,56*	*5,96*	*9,72*	6,70	7,72	9,43
ženy	r	57,18	61,58	52,78	51,66	61,32	42,01	54,72	61,36	48,14
	s.od.	*6,28*	*7,16*	*9,38*	*4,43*	*6,05*	*9,63*	*6,63*	*7,70*	*9,38*
muži	r	55,13	58,0	52,26	59,17	64,0	54,33	53,32	57,51	49,12
	s.od.	*5,13*	*4,86*	*7,12*	-	-	-	*6,64*	*7,72*	*9,31*

r - aritmetický průměr
s. od. - směrodatná odchylka
R+ odpovědnost učitele za žákovy školní úspěchy
R- odpovědnost za žákovy školní neúspěchy
R celkový profil
Hranice uvažovaných koeficientů (pásmo běžných hodnot) pro učitele dle Laška (2001): R+ 49,16-66,67; R- 32,03-56,03.
PS - prezenční studium
KS - kombinované studium učitelství
VVP - všeobecně vzdělávací předměty

3.2 Rozdíly ve vnímání učitelovy odpovědnosti za školní úspěšnost či neúspěšnost žáka u studentů učitelství prezenčního studia rozdílného rozhodnutí nastoupit či nenastoupit po vystudování do praxe

Součástí šetření bylo zjištění, zda jsou studenti po absolvování studia rozhodnuti nastoupit do školské praxe.[8] V průběhu sledovaných let byla patrna klesající tendence v tomto rozhodnutí u studentů VVP (v roce 2009 byla rozhodnuta nastoupit do praxe pouze polovina sledovaných respondentů). U studentů učitelství 1. stupně prezenčního studia byl v roce 2011 zaznamenán nejvyšší počet studentů ze čtyř šetření, kteří předpokládali nastoupit po vystudování do praxe ZŠ (5/2008 – 54,2 %, 12/2008 – 62,5 %, 10/2010 – 53,3 %, 12/2011 – 82,8 %).

[8] Kombinovaně studující předpokládají v učitelské dráze pokračovat všichni, tato skupina respondentů není tedy v této části šetření do komparace zahrnuta.

Tabulky 3, 4 zobrazují vnímání stupně odpovědnosti učitele za školní úspěšnost a neúspěšnost žáka studenty učitelství diferencované podle rozhodnutí studentů nastoupit po vystudování do praxe. U studentů, kteří nepředpokládali nastoupit do praxe, byla patrna ve všech sledovaných letech tendence přisuzovat učiteli menší podíl zásluh za žákovy školní úspěchy i neúspěchy.

Tabulka 3: Koeficienty R, R+ a R-; studenti učitelství 1. stupně prezenčního studia, diferencování podle rozhodnutí nastoupit po ukončení studia do ZŠ jako učitel

		učitelství 1. stupně, PS (N=130) *(r. 2008, 2009, 2010, 2011)*		
		R	R+	R-
nastoupím (62,3 %)	r	**58,14**	**62,06**	**54,21**
	s.od.	*6,36*	*7,34*	*8,68*
nenastoupím (2,3 %)	r	**49,85**	**56,38**	**43,31**
	s.od.	*1,43*	*2,61*	*4,82*
nevím (33,8 %)	r	55,38	60,20	50,55
	s.od.	*5,34*	*6,39*	*9,73*
jiné (1,5 %)	r	60,17	64,34	56,0
	s.od.	*7,5*	*8,33*	*6,67*

r - aritmetický průměr
s. od. - směrodatná odchylka
R+ odpovědnost učitele za žákovy školní úspěchy
R- odpovědnost za žákovy školní neúspěchy
R celkový profil
PS - prezenční studium
jiné - další studium, pobyt v zahraničí

Tabulka 4: Koeficienty R, R+ a R-; studenti učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, diferencování podle rozhodnutí nastoupit po ukončení studia do školské praxe; aritmetický průměr

	učitelství VVP, PS (r. 2005, 2007, 2009)		
	R	R+	R-
nastoupím (53,1 %)	**53,31**	**60,67**	**48,12**
nenastoupím (5,1 %)	**48,27**	**53,29**	**43,25**
nevím (32,7 %)	54,68	60,38	49,21
jiné (9,1 %)	55,79	60,80	50,5

R+ odpovědnost učitele za žákovy školní úspěchy
R- odpovědnost za žákovy školní neúspěchy
R celkový profil
VVP - všeobecně vzdělávací předměty

4 Diskuse

Studenti učitelství prezenčního i kombinovaného studia (tj. vyučující na 1. stupni základní školy) přisuzovali úspěch žáka více učiteli než žákovi, žákův neúspěch v průměru větším podílem žákovi. Nejvyšší podíl neúspěchu přisuzovali za vinu žákovi učitelé z praxe (kombinované studium). Pedagogická odpovědnost za žáka, jeho úspěšné i neúspěšné výsledky se vyvíjí v průběhu celého studia (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 244). Je závislá na podmínkách, s nimiž se studenti při osvojování profese setkávají. Jak uvádí Kantorková & Mareš (1992), v případě budoucích učitelů původně vysoká odpovědnost za školní úspěšnost žáků se během pregraduálního studia a řízené pedagogické praxe snižuje. Po absolvování fakulty se přiblíží stavu, který nalézáme u průměrných učitelů v činné službě.

Jedním z typů zkresleného hodnocení je kauzální atribuce (Pruner a kol., 2003, s. 78). Jedná se o chybné procesy připisování příčin, kdy jsou například uplatňována odlišná měřítka v přisuzování příčin vlastního a cizího jednání. V chování učitele vůči žákovi můžeme odlišit aktivizační atribut, kdy úspěch žáka je interpretován převážně vnitřními příčinami. Opačným příkladem je dezaktivační atribuce, která snižuje výkon žáka, který podle učitele patří k méně schopným žákům a jeho případný neúspěch je interpretován jako náhodný, vlivem vnějších okolností, nikoliv vlastními schopnostmi. Žák je demotivován učitelovým zkresleným hodnocením a jeho výsledky se mohou časem projevovat jako relativně stálé školní neúspěchy.

Dle srovnání našich zjištění se zjištěním Laška (2001) – dle Laška vystudovaní učitelé působící v praxi (N=150) vykazovali průměr R 51,08; R+ 57,92; R- 44,22; ženy (N=113) R 45,82; R+ 58,50; R- 42,00; muži (N=37) R 53,57; R+ 56,14; R- 51,01 – v našem šetření přisuzovali studenti prezenčního studia učiteli v celkovém průměru větší míru zásluh na žákově úspěšnosti, ale i neúspěšnosti. Studenti kombinovaného studia v našem šetření přisuzovali pak menší míru zásluh učiteli na žákově neúspěchu. V diferencovaném srovnání dle pohlaví učitelé muži, dle Laška, vykazovali vyšší stupeň vnímání odpovědnosti za žákovu školní neúspěšnost než studenti prezenčního studia v našem šetření. Ženy učitelky studující kombinovaně se s ženami vystudovanými učitelkami ve vnímání zásluh za žákovu neúspěšnost shodovaly. Směrodatné odchylky byly u vystudovaných učitelů v praxi větší než u studentů učitelství (dle Laška, 2001: směrodatná odchylka R 8,80; R+ 8,75; R- 12,8), a to značněji u R-, tj. učitelé vnímali odlišněji svůj podíl na školní neúspěšnosti žáka.

Studenti učitelství v našem šetření, kteří po vystudování nepředpokládali nastoupit do praxe, přisuzovali učiteli nižší podíl odpovědnosti za školní úspěšnost či neúspěšnost žáka než studenti do praxe nastoupit rozhodnutí či rozhodnutí zvažující. Zde je zřejmá souvislost se ztotožněním se s prací učitele, s úsilím věnovat se rozvoji žáka.

5 Závěry, shrnutí

Z prezentovaného šetření vyplývají tyto závěry:

- Studenti učitelství prezenčního studia i studenti kombinovaného studia (tj. vyučující na 1. stupni ZŠ) přisuzovali ve sledovaném šetření podíl na školním úspěchu v průměru více učiteli než žákovi.
- Vyšší podíl na neúspěchu žákovi než učiteli přisuzovali v průměru učitelky ženy kombinovaného studia a studenti všeobecně vzdělávacích předmětů.
- Rozdíl mezi výší koeficientů R+ a R- byl vyšší u žen než u mužů, nejvyšší (19,31) byl u žen - učitelek z praxe.
- Subjektivní posuzování odpovědnosti učitele za žákovy školní úspěchy a neúspěchy

vykazovalo individuální rozdíly.

- Studenti, kteří neplánovali nastoupit po vystudování do praxe, přisuzovali učiteli menší podíl zásluh na žákově školní úspěšnosti i neúspěšnosti než studenti do praxe nastoupit rozhodnutí či toto rozhodnutí zvažující.

Literatura

Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academie successes and failures in classroom. *Journal of Teacher Education, 32*(3), 44-51.

Kantorková, H., & Mareš, J. (1992). Subjektivní odpovědnost studentů učitelství za žákovské výsledky. *Acta facultatis pedagogicae*, ř. B 27, sv. 129, 51-64.

Langová, M., & Kodým, M. (1987). *Psychologie činnosti a osobnosti učitele.* Praha: Academia.

Lašek, J. (2011). *Sociálně psychologické klima školních tříd.* Hradec Králové: Gaudeamus.

Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů.* OU v Ostravě, PedF: Ostrava.

Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi.* Praha: Portál.

Pruner, P. a kol. (2003). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: ZČU.

Urbánek, P., Bělohradská, J., & Mikešová, J. (2001). Formy spolupráce PF a škol při realizaci pedagogické praxe. In Bělohradská, J., aj. *Praktická příprava studentů učitelství* (pp. 19-38). Liberec: TU.

Wernerová, J. (2008). Vnímání stupně odpovědnosti za žákovu školní úspěšnost studenty učitelství sekundárního vzdělávání. In L. Kasáčová & K. Bencová (Eds.), *Klíma školy 21. storočia. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (pp. 191-194). Banská Bystrica: PedF UMB.

Wernerová, J. (2011). Subjektivní vnímání stupně odpovědnosti za školní úspěšnost žáků studenty učitelství. In J. Poláchová Vašťatková & A. Bačíková (Eds.), *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII. Sborník z VIII. ročníku konference* (pp. 444-450). Olomouc: UP. [CD-ROM]

Kontakt

PhDr. Jana Wernerová, Ph.D.
katedra pedagogiky a psychologie
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Studentská 2
461 17 Liberec
jana.wernerova@tul.cz

Denník učiteľa ako výskumný nástroj

Teacher journal as a research instrument

Adriana Wiegerová, Alena Lampertová

Abstrakt: V centre pozornosti predkladaného textu je začínajúci učiteľ, pôsobiaci na prvom stupni základnej školy. Na jeho prácu je sústredený pohľad prostredníctvom analýzy denníka učiteľa ako reflexívnej súčasti jeho práce. Denník začínajúceho učiteľa je v predkladanom príspevku prezentovaný vo výskumnej rovine. Ukazuje na možnosti jeho využitia pre analýzu práce začínajúceho učiteľa. Denník začínajúceho učiteľa dáva výskumníkovi možnosť odhaliť priebeh uvádzania do školského prostredia v jemných, citlivých kontúrach, ktoré majú jedinečnú výpovednú hodnotu. Má „moc otvoriť dvere“ do utajovaného, neprebádaného sveta, do krehkej reality školy a i tým vzbudzuje záujem výskumníkov. V predkladanom texte ponúkajú autorky pohľad na spracovanie denníka učiteľa vo výskumnom projekte, ktorý je v súčasnej dobe realizovaný na Slovensku.

Kľúčové slová: denník učiteľa, výskumný nástroj, začínajúci učiteľ, sebareflexia

Abstract: The paper focuses on the novice teacher in the primary school. Her teaching is viewed through teacher journals, which is a reflexive component of her work. However, in this paper teacher journal is a source of research data which is content-analysed in order to reveal her novice's initiation to the school environment thus providing delicate and fragile data of unique character. For the researcher, teacher journal has the potential to „open the window“ to the teacher´ school environment and bring proof about the personal, undisclosed school world. The paper is based on the research project which is being conducted in the Slovak republic.

Keywords: teacher journal, research instrument, beginning teacher, self-reflection

1 Denník učiteľa v centre pozornosti výskumov

Denník. Koľko asociácií sa nám pri tomto slove vybaví. Je to niečo intímne, niečo, čo pomáha a upokojuje, niečo, čo nás motivuje k tomu, aby sme dokázali analyzovať vlastné myšlienkové pochody a dali im písomnú podobu. V pedagogickej teórii sa pojmem denník začal uplatňovať v kontexte rôznych autoregulačných a sebareflexívnych stratégií, ktoré sa stali dôležitou súčasťou v obsahovom profilovaní učiteľsky zameraných študijných programov. Denník učiteľa poznajú tí študenti, ktorí sa počas svojho štúdia pripravovali na učiteľské povolanie. Bola s ním spojená prax, ktorá je súčasťou učiteľskej prípravy na jednotlivých univerzitách pedagogického, či humanitného zamerania. Rôzne reflexívne portfólia sú i v súčasnosti moderným doplnkom učiteľskej prípravy. Študenti k nim pristupujú ako k povinnej výbave, ktorá ich posúva k ukončeniu štúdia. Avšak doposiaľ nie je príliš jasné, ako presne denník funguje v procese učenia sa študenta. Ako uvádza Korthagen (2011, s. 203) „dohodnúť sa so študentmi, že si budú viesť denník samo osebe nestačí. Tieto snahy môžu byť dokonca kontraproduktívne.“ Študent samozrejme denník spracovávať musí, no nevieme, aké sú jeho vnútorné pohnútky k jeho spracovávaniu. Ak ho píše iba preto, že chce ukončiť svoje štúdium bez zbytočných konfliktov, potom sa význam spracovávania denníka stráca. Obvykle sa takýto študent už k písaniu svojho denníka učiteľa nikdy nedostane. Bude

to totiž pre neho okorenené spomienkami na niečo čo musel, čo bolo predpísané a čoho význam nedokázal adekvátne zhodnotiť. Na druhej strane správne motivačne pripravený a spracovávaný denník učiteľa môže viesť k významnej spätnej väzbe.

V pedagogickom výskume je denník učiteľa využívaný predovšetkým ako nástroj na zisťovanie postupov študentov. Korthagen (2011) uvádza možnosti využitia denníka s voľbou tzv. pomocných otázok, ktoré majú svoju štruktúru. V tejto súvislosti môžeme hovoriť o tzv. štruktúrovanej podobe denníka. Autori Maralova (2009), Dimitrov 2010) zase zdôrazňujú „silu“ neštruktúrovaného denníka, v ktorom si svoj „poriadok“ musí spraviť študent sám. Maňák, Švec, Š., Švec, V. (ed.) (2005) rozlišujú dve podoby denníka – so štruktúrovanou formou a s neštruktúrovanou formou. Podľa ich delenia by mal štruktúrovaný denník obsahovať jasný súbor inštrukcií o tom, čo a ako písať s uvedením konkrétneho príkladu toho, ako to má byť správne napísané. Prehľadnosť sa zabezpečí vtedy, ak práve jedna strana pokrýva jedno obdobie – deň, týždeň. Záver by mal obsahovať stranu s voľnými poznámkami. Tento model denníka sa stal základom pre v súčasnosti moderné spracovávanie portfólií študenta. V poľskej odbornej literatúre sa stala práca s denníkom základom pre vytvorenie koncepcie “reflexívnej praxe” (bližšie H. Kwiatkowska, 2008).

Reflexívna prax v tejto súvislosti znamená, že produkt, ktorý si študent vytvára mu pomáha:

- poučiť sa z chýb, modifikovať ďalej svoje edukačné pôsobenie;
- sledovať zmeny v mentálnych stratégiách práce učiteľa;
- realizovať výskum vlastnej praxe, čo je základom pre realizáciu vedeckých postulátov na konkrétnych príkladoch.

Neštruktúrovaný denník nemá predpísanú štruktúru a ani žiaden systém a študent, učiteľ si doň môže zapisovať voľne všetkz svoje postrehy. Takto koncipovaný denník samozrejme prináša hlbšiu analýzu, ale je časovo náročnejší a z hľadiska výskumníka je tu i mnoho ďalších úskalí. Napríklad aj to, že sa pisateľ denníka takpovediac zakuklí a píše stále o tom istom. Wiegerová, Lampertová (2012) dopĺňajú toto delenie o tzv. kombinovanú formu denníka učiteľa. V prvej fáze si študent, učiteľ píše voľne to, čo v škole zažíva. Po jej analýze si výskumník pre svoje výskumné účely stanoví ďalší postup. Zvolí si kategórie, alebo si zvolí konkrétnu štruktúru denníka, ktorá bude vyhovovať cieľom jeho výskumu.

K prezentovaným výskumných zisteniam je ešte potrebné uviesť, že autori F. Korthagen, Švec V., Švec Š., J. Maňák, I. Dimitrov i E. A. Maralova píšu o spracovávaní *denníkov študenta***.** O denníku učiteľa **(***teacher journal)* a jeho uplatnení vo výskume, uvedení autori nepíšu.

V odbornej literatúre metodologického zamerania nájdeme zmienky o denníku učiteľa, ktorý je začleňovaný do skupiny výskumných metód zameraných na analýzu produktov človeka. Ide o (Gavora, 2010, s. 209):

- osobné texty skúmaných osôb - listy, *denníky*, kroniky, pamätníky;
- žiakove textové dokumenty: vysvedčenia, žiacka knižka, zrkadielko;
- učiteľské materiály – pedagogické záznamy, prípravy, *reflexívne denníky*;
- vzdelávacie publikácie – učebnice, pracovné zošity;
- úradné listiny – zápisy z porád, správy;
- verejné dokumenty – vyhlášky, oznámenia, inštrukcie, nástenky;
- masmediálne textové produkty – noviny, časopisy, knihy.

Denník je osobným dokumentom učiteľa. Slúži k zachycovaniu prebehnutých a subjektívne prežitých situácií a udalostí. Práve subjektívne prežívanie učiteľa a všetkých udalostí v škole,

ktoré on považuje za dôležité, a o ktorých si myslí, že ho ovplyvňujú, môže ukázať na nové okolnosti, ktoré sa viažu jeho prežívaniu situácií v škole. začínajúceho učiteľa. Denník učiteľa je v pedagogickom výskume (ako sme už uviedli) využívaný sporadickejšie. Je tomu tak i preto, že učiteľ pri písaní denníka otvára svoje vnútorné prežívanie a spracovanie výpovedí je sprevádzané časovou náročnosťou. Výskumníci majú pred sebou náročnú úlohu získania spolupracujúcich učiteľov pre výskumné účely, musia sa popasovať s ich vhodnou motiváciou a navyše s nimi musia aktívne počas celého výskumu pracovať. Inými slovami, výskum by mal priniesť osoh aj skúmaným, vo výskume participujúcim učiteľom. Práca na vlastnom učiteľskom denníku má nesporný význam v skvalitňovaní a analýzach vlastných procesov sebahodnotenia. Je to investícia do svojho zlepšovania. Denník učiteľa je i preto významnou sebaregulujúcou stratégiou. No môže mať aj hodnotiacu a regulačnú rovinu, ak výskumník úzko s participantom spolupracuje a i on mu podáva reflexie, ktoré mu dovoľujú vrátiť sa k niektorým stanoviskám, výpovediam, situáciám.

Denník učiteľa môže pomáhať k rozvíjaniu *profesijných kompetencií* učiteľa. Môže však pôsobiť aj ako prostriedok *vyrovnávania sa s nadbytočnými emóciami*, ktoré prvé kroky učiteľa v škole sprevádzajú. Aj preto môže byť písanie denníka istým nástrojom na zhmotnenie pocitov a názorov, ktoré sa ťažko slovne popisujú. Do istej miery preto možno povedať, že spracovanie denníka môže mať aj terapeutické účinky. Práca učiteľa je bohatá na interakcie. Učiteľ je so svojimi žiakmi v neustálom kontakte, učí ich, vychováva, počúva rodinné príhody, monitoruje situáciu v detskom kolektíve, rieši bežné konflikty v skupine, dohliada na bezpečnosť detí. Ak tieto situácie zachytáva do denníka sú často autentickejšie. Po čase sa k danej situácii môže vrátiť. Môže tak vhodnejšie analyzovať to, čo sa stalo, ako postupoval i to, ako sa mu podarilo vzniknutú situáciu vyriešiť.

Zvlášť silný *autoregulačný účinok* môže mať písanie denníka na začínajúceho učiteľa. Mapovanie situácií, ktoré začínajúci učiteľ denne zažíva je zaujímavé aj preto, že je okorenené o príchuť „novosti.“ Ide totiž o prvé, nefalšované konfrontovanie sa s realitou školy. Práve tento moment je silný i pre výskumníka.

Do pedagogického denníka si učiteľ zaznamenáva situácie a udalosti:

- ktoré ho potešili;
- ktoré ho nahnevali;
- z ktorých bol smutný;
- ktoré ho prekvapili;
- ktoré si nevie vysvetliť;
- ktoré si chce dobre zapamätať (napr. pre budúce učenie danej témy);
- o ktorých chce neskôr v pokoji popremýšľať;
- o ktorých sa chce s niekým poradiť;
- o ktoré sa chce neskôr podeliť (na porade, v prednáške, článku, kvalifikačnej práci);
- ale aj rôzne nápady, námety na nové aktivity, vtipné výroky či historky (Burjan, 2011).

Sila výpovedí začínajúceho učiteľa má v tejto súvislosti i silný pedagogický význam, pretože nám dovoľuje vstúpiť do sveta mladého človeka, ktorý sa sám ide konfrontovať s realitou školy a my máme šancu porovnávať jeho posun od študenta k učiteľovi v tých najemotívnejších a najrealistickejších situáciách. V tomto kontexte je vedenie denníka učiteľa zaujímavým výskumným nástrojom. Dáva možnosť precíznejšie odhaliť:

- priebeh uvádzania do školského prostredia v jemných, citlivých kontúrach, ktoré majú jedinečnú výpovednú hodnotu;
- spôsob práce začínajúceho a uvádzajúceho učiteľa;
- vyrovnávanie sa začínajúceho učiteľa s novým prostredím;

- prácu učiteľského zboru;
- zvyklosti i stereotypy v učiteľskom kolektíve;
- riadenie školy.

V nasledujúcich riadkoch ponúkame čitateľom pohľad na čiastkové výsledky výskumu, v ktorom bol využitý práve denník začínajúceho učiteľa.

2 Ukážka využitia denník učiteľa v kvalitatívne orientovanom výskume

Vstup začínajúceho učiteľa do školského prostredia je nepochybne veľmi náročný. Odrazu sa ocitá na „druhej strane“, v pozícii učiteľa. On je ten, kto bude plánovať pedagogickú činnosť, organizovať priebeh výučby. On je ten, kto už od prvého dňa preberá zodpovednosť za žiakov, ktorých má v triede. Na Slovensku musí začínajúci učiteľ absolvovať adaptačné vzdelávanie, teda prvú fázu kontinuálneho vzdelávania, aby sa z neho stal samostatný pedagogický zamestnanec. Adaptačné vzdelávanie je povinné pre každého začínajúceho učiteľa a trvá spravidla rok.

2. 1 Validita denníka ako výskumného nástroja

Pri kvalitatívnych výskumoch sa často používa triangulácia. Je to jeden zo spôsobov zabezpečenia validity. Podstatné je nazeranie na problematiku z rôznych perspektív. Skúmanie rôznych uhlov pohľadu umožňuje hlbšie vniknutie do problematiky a jej lepšie, kvalitnejšie pochopenie. Švaříček (2007, s. 160) píše o metodologickej triangulácií, pri ktorej sú „jednotlivé metódy stavané proti sebe s cieľom maximalizovať validitu nazbieraných dát.“ Pre zabezpečenie validity údajov z denníka učiteľa je potrebné zabezpečiť aj iné uhly nazerania na problematiku. Vhodným doplnením môže byť rozhovor, alebo pozorovanie.

2.2 Postup krokov pri príprave a realizácii práce s denníkom učiteľa

Už vyššie sme uviedli, že v texte ponúkame čiastkové výsledky výskumu, ktorý bol súčasťou témy o etablovaní začínajúceho učiteľa v živote základnej školy. Výskum bol prioritne orientovaný na sledovanie vzťahov medzi začínajúcim a uvádzajúcim učiteľom v primárnom vzdelávaní**.** Pre lepší prehľad čitateľa je dôležité predstaviť jednotlivé fázy výskumu. Sú to:

1. Štúdium odbornej pedagogickej literatúry (domácej a zahraničnej) a zmapovanie štúdií a výskumov, ktoré boli realizované v tejto oblasti aj v zahraničí.
2. Otvorené rozhovory so začínajúcimi učiteľmi, ktorí ukončili adaptačné vzdelávanie o ich skúsenostiach, prežívaní. Zisťovanie, čo a ako prežíva začínajúci učiteľ v prvom roku učiteľskej kariéry. Tvorba konkrétnejších výskumných otázok.
3. Zámerný výber výskumnej vzorky učiteľov primárneho vzdelávania, získanie si dôvery.
4. Rozhovor s otvorenými otázkami o motivácii pri výbere danej školy, o voľbe práce učiteľa.
5. Získavanie výskumných dát prostredníctvom metód – denník začínajúceho učiteľa, participačné pozorovanie, obsahová analýza.
6. Vyhodnocovanie, analýza, interpretácia a grafické zobrazenie získaných dát.
7. Dodatočné vysvetlenie nejasných výpovedí, reflexia na denník začínajúceho učiteľa.
8. Finalizácia výsledkov a vytvorenie fokusovej skupiny (vybraná vzorka piatich začínajúcich učiteľov) s cieľom zefektívniť systém pomoci začínajúcim učiteľom primárneho vzdelávania.

9. Zhrnutie výsledkov, vytvorenie záverov, zhodnotenie cieľov.
10. Tvorba námetov na ďalšie skúmanie – tvorba otázok.

V texte sme sa sústredili predovšetkým na etapu výskumu, ktorá je zameraná na využitie denníka učiteľa pri analýzach v procese prvého roku života začínajúceho učiteľa v školskom prostredí. Text ukazuje na tri základné fázy profilovania výskumného nástroja na problémy s tým spojené, ako aj na vynárajúce sa nové výzvy. Denník učiteľa ako výskumný nástroj bol použitý v troch fázach a to nasledovne:

1. V prvej fáze si učitelia zapisovali voľne svoje pocity zo školy a práce učiteľa.
2. V druhej fáze boli po analýze prvotných výpovedí učiteľov extrahované kategórie, ktoré boli predmetom ďalšieho zapisovania učiteľov, tento krát v jasnej uzavretej štruktúre.
3. Tretia fáza výskumu je ešte otvorená. Malo by v nej ísť o sumárnu reflexiu každého učiteľa.

Pri práci s denníkom sme dali prednosť tzv. kombinovanej podobe spracovania denníka učiteľa. Sú v ňom koncipované jednak voľné výpovede, ale aj výpovede v kategóriách, ktoré sú predmetom širšieho výskumu.

2.2.1 Prvá fáza

V prvej fáze výskumu bolo úlohou začínajúcich učiteľov prostredníctvom voľných zápiskov, esejí, zaznamenať svoje skúsenosti z praxe v pozícii začínajúceho učiteľa. Nebolo špecifikované, či sa majú zamerať na svojich žiakov, spôsob prípravy, alebo na vzťahy na pracovisku. Dĺžka trvania písania neštruktúrovanej podoby denníka bola prvý školský polrok, a to v období od začiatku októbra 2011 do januára 2012. Nezačali sme od konca augusta s nástupom do školy, vzhľadom na to, že bolo potrebné rešpektovať náročnosť nástupu do novej profesie a situácie v jednotlivých základných školách.

Nájsť učiteľov, ktorí sú v prvom roku svojho pôsobenia na základnej škole ochotní spracovávať si svoj denník učiteľa, možno pripodobniť „hľadaniu ihly v kope sena.“ Prečo to tak je? Čo sa reálne deje po skončení školy? Môže byť denník pre začínajúceho učiteľa významnou sebareflexívnou stratégiou? Aký majú názor na jeho spracovávanie učitelia? Je vôbec možné, aby začínajúci učiteľ okrem povinností, ktoré na neho v praxi čakajú, zvládol i písanie denníka?

Proces získavania začínajúcich učiteľov do výskumu bol mimoriadne náročný. Oslovení boli (koncom augusta, začiatkom septembra 2011) všetci študenti, ktorí ukončili svoje štúdium na PdF UK v Bratislave a nastupovali do učiteľskej praxe, avšak ochotní na participácii výskumu bolo len osem z nich. Výskum si vyžaduje určitý časový priestor začínajúceho učiteľa a jeho priamu, aktívnu účasť. Traja si účasť v priebehu výskumu rozmysleli a odstúpili z dôvodu vysokej pracovnej vyťaženosti. Je možné, že výskumník zvolil náročnú cestu získavania údajov od učiteľov, avšak o to cennejšie zistenia môže priniesť. Pri získaní učiteľov, ktorí sa zapojili do výskumu bol azda najlepším moment, keď si oni sami uvedomili, že môžu svojou aktivitou pomôcť učiteľom, ktorí prídu po nich. Spolupráca v tomto bode sa odrazu zmenila. Bola to výzva ako priniesť niečo nové, výzva zmeniť nejaký zabehnutý systém, podať pomocnú ruku iným na vlastnom príklade.

Čiastkové zistenia nás však primäli k tomu, že sme sa viac začali venovať konkrétnym krokom v práci začínajúceho učiteľa a ich analýze.

2.2.2 Druhá fáza

Po obsahovej analýze neštruktúrovanej podoby denníkov sa postupne ukazovali isté skupiny výrokov, ktoré sme začlenili do piatich kategórií. K nim sa začínajúci učitelia vyjadrovali od februára 2012 do júna 2012. Samozrejme, mali priestor písať aj udalosti, zážitky, ktoré primárne s kategóriami nesúviseli.

1. Spolupráca s uvádzajúcim učiteľom.
2. Spolupráca s rodičmi.
3. Informácie o škole, na ktorej začínajúci učiteľ pôsobí.
4. Príprava na vyučovanie.
5. Ja a škola.

Paradoxne sa učitelia veľmi nevyjadrovali k svojím úspechom v rovine didaktickej a ani nehodnotili svoj vzťah k žiakom. Túto skutočnosť pripisujeme tomu, že si prioritne všímali rovinu svojej adaptácie na podmienky školy a rovinu svojho vzťahu s uvádzajúcim učiteľom. Dá sa predpokladať, že vzťah k žiakom považujú nami vybraní učitelia za automatický. A taktiež možno usudzovať, že problémy so žiakmi dokážu zvládnuť. Ide o žiakov prvého stupňa základnej školy, čo do istej miery odráža i prácu učiteľa.

Po analýze všetkých denníkov začínajúcich učiteľov počas celého roka bude nasledovať ďalšia fáza práce s denníkom - reflexia, spätný náhľad a interpretácia denníka samotným začínajúcim učiteľom počas neštruktúrovaného rozhovoru. Takýmto spôsobom sa výskumník môže vyhnúť chybnej interpretácii dát v denníku a doplniť získané údaje.

3 Obsahová analýza denníka začínajúceho učiteľa – čiastkové výstupy

Jednotlivé kategórie, ktoré sme s výrokov zostavili, v nasledujúcich riadkoch budeme bližšie analyzovať. Je nutné povedať, že výskum nie je uzavretý a je možné, že jednotlivé kategórie budú ešte upravované, prehodnocované. V tejto etape výskumu sme vo fáze zberu dát a tak výsledky, ktoré ponúkame sú čiastkové. I tento fakt limitoval spracovanie jednotlivých kategórií.

3. 1 Prvá kategória - Spolupráca s uvádzajúcim učiteľom

Vzťah medzi začínajúcim a uvádzajúcim učiteľom je v procese adaptačného vzdelávania dôležitý. Niektorí učitelia sa bez problémov so svojimi problémami obracajú na svojho uvádzajúceho učiteľa ako napríklad v tomto prípade*:* „tento týždeň sa musím informovať, čo budeme presne brať, lebo v časovo-tem. plánoch niektorým témam nerozumiem, tak sa musím opýtať uvádzajúcej učiteľky, že čo a ako.“

Niekedy sa však stane, že dvaja aktéri v procese vzdelávania si neuvedomujú úplne svoje úlohy, ktoré z ich vzťahu vyplývajú. Začínajúci učiteľ potom cíti, že mu neboli poskytnuté informácie podľa jeho predstáv a môže vzniknúť zbytočný problém. Nasledovné riadky interpretujú podobný prípad: „Hnevá ma rozvrh hodín – nevedela som, že si ho v priebehu septembra môžem prerobiť podľa seba – vodiaca učiteľka mi to nepovedala.“ Po čase však môže prísť k čiastočnej náprave. „Zlepšenie vzťahu s vodiacou učiteľkou, avšak stále neposúva všetky potrebné informácie.“ V tomto prípade si začínajúca učiteľka musela sama nájsť niekoho iného, kto by jej potrebné informácie poskytoval, resp. sama hľadala odpovede na otázky, ktoré sa jej vynárali. A možno práve tento stav „hnevu“ spôsobil, že svoju uvádzajúcu učiteľku označila ako učiteľku „vodiacu“.

Pokiaľ nastane problém v komunikácii a z nejakých dôvodov stráca začínajúci učiteľ voči svojmu formálnemu uvádzajúcemu učiteľovi dôveru, alebo má jednoducho pocit, že si nerozumejú, môže sa stať, že jeho rolu pomocníka preberá iný pedagogický zamestnanec. Vtedy však už ide o preberanie role „neformálneho uvádzajúceho“ učiteľa. Formálny uvádzajúci učiteľ je ten, ktorý je začínajúcemu učiteľovi pridelený, aby ho usmerňoval počas jeho adaptačného vzdelávania. Neformálnym uvádzajúcim učiteľom je ten, koho si začínajúci učiteľ sám vyberie, na koho sa obracia so svojimi úspechmi, aj neúspechmi. Najšťastnejšie je, ak je formálny i neformálny učiteľ jedna a tá istá osoba. To však v praxi nie je bežné.

Zaujímavým sa ukazuje skutočnosť, že aktívny prístup uvádzajúceho učiteľa môže vyvolať u začínajúceho učiteľa skôr pasivitu. Jedna zo začínajúcich učiteliek veľmi často píše o tom, ako sa s mnohými vecami obracia na svoju uvádzajúcu učiteľku. Máloktoré rozhodnutia robila počas prvého polroku samostatne. Ukážka z dát v denníku: „Ak niečo neviem, vždy sa niekoho spýtam. Tu mi všetci pomáhajú, nemám žiadny problém. Moja uvádzajúca mi niekedy aj radí, čo odpísať rodičom, lebo sa pýtajú veci, ktoré ich ani nemajú čo zaujímať.“

Naopak, u inej začínajúcej učiteľky vyvolal pasívny prístup uvádzajúcej učiteľky aktivitu. Sama napísala: „Uvádzajúca učiteľka mi nebola k ničomu, ani k základným veciam... sama som sa na začiatku prechádzala po škole a zisťovala, čo kde je, sama som sa zoznamovala s prostredím, ľuďmi, zvykmi.... Nakoniec som to zvládla, avšak myslím, že len vďaka mojej povahe.“ Začínajúca učiteľka bola nepriamo dotlačená uvádzajúcou učiteľkou k tomu, aby prevzala iniciatívu do svojich rúk a musela sa stať samostatnou omnoho skôr, ako tomu bolo v prvom prípade.

Zhrnutie doterajších zistení v kategórii - spolupráca s uvádzajúcim učiteľom:

- popri formálnych uvádzajúcich učiteľoch (pridelení začínajúcim učiteľom v adaptačnom vzdelávaní) sa ukazuje existencia i neformálnych uvádzajúcich učiteľov (učitelia, ktorých začínajúci učitelia sami vyhľadajú v prípade problému);
- pasívny prístup uvádzajúceho učiteľa môže vyvolať aktivitu u začínajúceho učiteľa;
- aktívny prístup uvádzajúceho učiteľa môže vyvolať pasivitu u začínajúceho učiteľa.

3.2 Druhá kategória – Spolupráca s rodičmi

Učiteľská práca býva svojim spôsobom neustále kontrolovaná. Ide o veľmi náročný proces, počas ktorého učiteľ uvažuje nad tým, čo si o ňom okolie myslí a ako bude v očiach iných vyzerať. Významnou spätnou väzbou pre prácu učiteľa sú rodičia. Učiteľ hľadá istoty, ktoré ho podporia v tom, že je dobrým učiteľom. Pochvala v tomto štádiu zrenia začínajúceho učiteľa je najväčším ocenením. O to viac, ak je od rodiča. Nasledovné riadky sú toho demonštráciou. „Jedna mamička mi napísala, že jej dcéra je chorá a do stredy nepríde a ja som jej odpísala, nech sa lieči a aj ja zajtra idem k doktorovi. A ona mi na to napísala, že keď budem chorá celý týždeň, radšej ju nechá doma ☺ heh.... to je poklona. ☺“ Pozitívna spätná väzba sa stala do určitej miery podporným argumentom k tomu, aby učiteľ vo svojej profesii zotrval.

Komunikácia s rodičmi prostredníctvom elektronickej pošty nie je však len zdrojom dobrých pocitov z vlastnej práce. Jedna z učiteliek uviedla konkrétny problém, ktorý sa vyskytol s následným pokračovaním. “V triede nastala bitka siedmich chlapcov (z dôvodu hry na psíkov na „koberci“ počas veľkej prestávky. Boli sme v triede, lebo vonku pršalo) Všetkým siedmim som napísala poznámku – Cez veľkú prestávku sa bil so spolužiakmi.“ Po prečítaní poznámky sa rodič jedného zo žiakov nahneval a napísal mail učiteľke. V denníku to bolo opísané nasledovne: „otecko nechápe, prečo som napísala poznámku a mám trestať inak, a chce sa stretnúť.“ Pri osobnom stretnutí sa problém vyriešil. V tomto prípade bola

komunikácia prostredníctvom internetu zbytočná, pretože sa stala ďalším zdrojom stresu pre učiteľa.

Riešenie problémových situácii, ktoré vzniknú počas výučby, musí často riešiť začínajúci učiteľ aj s rodičmi svojich žiakov. Najvhodnejšie je, ak sa rodič aj učiteľ stanú partnermi, ktorých cieľom je vyriešiť konkrétny problém u dieťaťa/ žiaka. Napríklad to demonštruje nasledovný úryvok z denníku: „Ja som však došla na to, že na ňu neplatí negatívum, ale niečo pozitívne asi bude lepšie, buď jej spravím také, že dostane nálepku za to, že nezanadáva na hodine a ak bude mať za deň nálepky, niečo dostane a potom za týždeň, ak nezanadáva, tak jej kúpia nejakú hračku.“ Učiteľka sa s rodičmi dohodla na konkrétnej stratégii riešenia problému počas výučby v zmysle odmena-trest. Otázne je, do akej miery sa vyrieši trvale daný problém s nadávaním.

Zhrnutie doterajších zistení v kategórii - spolupráca s rodičmi:

- výrazná potreba po uznaní nepriamym aktérom výučby;
- rodič sa chápe ako sprostredkovateľ pocitov žiaka;
- dominantná komunikácia učiteľa s rodičmi je prostredníctvom internetu;
- začínajúci učiteľ hľadá pomoc pri komunikácii s rodičmi u skúsenejších kolegov.

3. 3 Tretia kategória - Informácie o škole, na ktorej začínajúci učiteľ pôsobí

V ďalšej kategórii je zahrnutý proces získavania vedomostí o škole, o jej fungovaní. Jedna z učiteliek uviedla: „stále si neviem zvyknúť na dozor na chodbe“.

Ďalšie záznamy sa týkali skôr vypisovania triednych kníh, pričom viaceré narazili na rozpor medzi tým, čo očakávali a medzi tým, čo sa skutočne stalo realitou. Možno to dokladovať vyjadrením: „Čakala som, že budeme spoločne robiť plány, no veľmi rýchlo som bola vyvedená z omylu.“

V nasledovnej výpovedi možno vidieť rozpor medzi tým, čo by učiteľka chcela a tým, čo aktuálne robí. „Je koniec októbra a my sme začali vypisovať triednu knihu, pričom nepíšem to, čo práve robím, ale to, čo mám v plánoch. Dostala som sa do mierne začarovaného kruhu, ktorý neviem ovplyvniť a budem sa v ňom točiť celý rok, no moje ponaučenie je, že si určite cez prázdniny pripravím plány pre svoju triedu spracované iba mnou.“ V závere vyjadrila túžbu po zmene a po náprave. V inom prípade síce bola triedna kniha a klasifikačný zoznam odovzdané, no chýbali materiály, z ktorých sa malo vychádzať. „Počas prvých dvoch týždňov som dostala triednu knihu a klasifikačný zoznam, no otázkou stále bolo pre mňa to, že som nevidela žiadne plány ani osnovy, či podobné záležitosti.“

Ukazuje sa, že po prvom polroku sú začínajúci učitelia sebaistejší vo svojej roli učiteľa. Počas prvých dvoch mesiacov majú problém so zvládaním pravidiel danej školy, čo je zapríčinené (z ich pohľadu) aj nedostatkom informácii. Učitelia potrebujú pochopiť koncepciu, podľa ktorej daná škola funguje.

Zhrnutie doterajších zistení v kategórii - informácie o škole, na ktorej začínajúci učiteľ pôsobí:

- na začiatku pôsobenia v škole majú začínajúci učitelia problém vstrebať množstvo informácii o fungovaní školy;
- začínajúci učitelia si začínajú uvedomovať, že učiteľská práca nie je len o učení žiakov, ale aj o množstve byrokratických záležitostí;
- začínajúci učitelia majú problémy s projektovaním vlastnej výučby (napr. spracovanie plánov);

- po prvom školskom polroku sa stávajú začínajúci učitelia sebaistejší.

3. 4 Štvrtá kategória - Príprava na vyučovanie

Jedna z učiteliek v neoficiálnych rozhovoroch počas septembra uviedla, že si nepíše prípravy tak, ako to robievala počas štúdia na vysokej škole. V októbri už však uviedla: „Zabehávam sa v písaní príprav cez víkend na nasledujúce dva týždne, síce to zaberie polovicu dňa, ale potom je celý týždeň super a všetko ide po poriadku a bez zbytočného chaosu.“ Po necelom mesiaci si postupne uvedomuje dôležitosť prípravy. Otázne však je, čo konkrétne chápe pod prípravou. Ku koncu školského roku v denníku uviedla: „Samozrejme, že je príprava dôležitá, ale nie písať si témy, metódy, ciele a blá-blá, ale podstatná je príprava, že viem, čo deti práve chcem naučiť a čo s nimi počas tej hodiny budem preto robiť.“ Začínajúca učiteľka upriamuje svoju pozornosť na obsah svojej výučby. I keď sa vyjadrila, že nie je dôležité si presne písať ciele vyučovacej hodiny, následne sa vyjadrila, že je dôležité, že vie, čo chce žiakov naučiť. Nepriamo uznala, že je podstatné mať cieľ vyučovacej hodiny.

Ďalšia zo začínajúcich učiteliek vo výskumnej vzorke sa zameriava pri opise svojej prípravy na výučbu najmä na náročnosť výroby pomôcok. Nestotožňuje sa s používaním pomôcok danej školy, preto si vyrába vlastné. Táto skutočnosť naznačuje, že si začínajúci učiteľ buduje vlastný spôsob učenia žiakov.

Zaujímavé je, že ani jeden zo začínajúcich učiteľov vo výskume si nepíšu prípravy na vyučovacie hodiny každý deň, pokiaľ im nie je nahlásená kontrola z vedenia, prípadne iná hospitácia. Pravdepodobne ich uvádzajúci učitelia nekontrolujú systematicky a nevyžadujú to od nich. Svojej príprave sa venujú prevažne cez víkendy a orientujú sa skôr na obsah jednotlivých vyučovacích predmetov a nie na jednotlivé didaktické kategórie, ako sa to učili na vysokej škole.

Zhrnutie doterajších zistení v kategórii - Príprava na vyučovanie:

- prípravám na vyučovacie hodiny sa venujú začínajúci učitelia prevažne počas víkendu, nie systematicky každý deň;
- orientujú sa skôr na obsah výučby a nie na jednotlivé didaktické kategórie;
- veľa času zaberie začínajúcim učiteľom výroba didaktických pomôcok, aj vtedy, ak ich má škola dostatok.

3.5 Ja a škola

Výrazným prvkom v celom vedení denníka učiteľa sú popisy udalostí, ku ktorým zaujíma iné stanovisko ako vedenie školy, prípadne iní kolegovia. Napríklad: „Na vychádzkovú telesnú si chodím požičiavať vesty od vychovávateliek, lepšie by bolo mať v triede vesty – ideálne každé dieťa svoju vestu!“

Učiteľ začína hodnotiť a porovnávať, čo je dobré pre školu a čo je dobré pre neho a pre jeho žiakov. „Teraz máme vychádzkovú telesnú v piatok prvú hodinu – čo je blbosť! Zástupkyňa povolila občasné zamieňanie za prvú hodinu, ale deti sú potom zmätené.“ Začínajúci učiteľ pociťuje, že by robil niečo inak, ale svoj názor otvorene nepovie. Po čase sa situácia mení a učiteľka píše: „Boli sme teda v piatok prvú hodinu na vychádzke – deti sa vyrečnili a zvyšné tri hodiny boli ako med, takže odteraz sa budeme v piatok ráno prechádzať.☺“ Zhodnotila situáciu a keď mala potrebné argumenty, rozhodla sa, že to spraví podľa seba.

Počas prvých troch - štyroch mesiacov učiteľskej praxe učitelia intenzívnejšie pracujú so svojimi žiakmi na spoločných pravidlách. Všetci učitelia pracujú síce na primárnom stupni

vzdelávania, ale i tak sa prejavujú problémy s udržaním disciplíny. Práve zavedenie a dodržiavanie pravidiel považujú v tomto smere za kľúčové. Ak však pravidlá nastavia, závažnejšie problémy so žiakmi učitelia nevidia.

V tejto kategórii sa ukázali aj problémy s projektovaním výučby, spracovaním plánov a rozvrhnutím si času pri jednotlivých etapách hodiny, čo však možno pripisovať i nedostatku skúseností z praxe.

Zhrnutie doterajších zistení v kategórii – ja a škola:

- intenzívna práca začínajúceho učiteľa a jeho žiakov na spoločných pravidlách v triede počas prvých troch - štyroch mesiacov;
- začínajúci učiteľ hodnotí a porovnáva, čo je dobré pre školu a čo je dobré pre neho a pre jeho žiakov;
- začínajúci učitelia majú problém s časovou organizáciou jednotlivých vyučovacích hodín;
- potrebujú pochopiť vlastné miesto v škole a vlastnú rolu v nej;
- začínajúci učitelia sa adaptujú na nové podmienky, hľadajú „kotvu“.

4 Výhody a nevýhody práce s denníkom ako výskumným nástrojom

Ako výhoda práce s denníkom sa doposiaľ ukazuje, že umožňuje popísanie situácií, ktoré sa napr. pri rozhovore ťažšie vybavujú. Pomáha subjektu prekonať problémy so sledovaním citlivých informácií. Umožňuje reflexiu vlastnej práce, minimalizuje pocit, že ide o výskum. Denník učiteľa vytvára výskumníkovi lepšie podmienky pre zamedzenie skreslenia výpovedí. Učiteľ sám rozhodne o tom, kedy bude denník vypĺňať. Veľkou výhodou denníka je, že sa k svojim zápiskom môže učiteľ spätne vrátiť. Či už po dni, mesiaci, alebo po rokoch.

Za nevýhody využitia denníka učiteľa vo výskumnom projekte možno považovať náročné získanie učiteľov, ďalej dĺžku trvania výskumu, z ktorej vyplýva i časová náročnosť pri frekvencii písania. Učitelia vidia nevýhodu v tom, že si svoje myšlienky musia zapisovať. Radšej by rozprávali o tom, čo zažili. V tomto prípade by sa už ale k tomu, čo povedali, nemohli vrátiť. Pre výskumníka je však písomné zaznamenávanie výpovedí veľkou výhodou. Písomný text síce počas spracovávania denníka považujú učitelia za nevýhodu, no na konci výskumu to môžu oceniť. Môžu sa totiž k svojím výpovediam vrátiť a konfrontovať ich s momentálnymi faktami i skúsenosťami. Za nevýhoda spracovávania denníka z pohľadu výskumníka možno považovať aj to, že sa ukazuje, že učitelia si hlavne pri neštruktúrovanej podobe denníka chcú svoje poznámky čo najviac zjednodušiť. Text je potom a tým vytvára spornosť v interpretácií získaných dát. Ak sa počas výskumu ukáže, že jednotlivé písomné výpovede učiteľov sa takpovediac „zakukľujú“ je potrebné hľadať iné riešenie, iné cesty k spracovávaniu denníka.

5 Záver

Začiatky učiteľskej kariéry bývajú náročné, pretože človek pracuje so žiakmi, ktorí od neho očakávajú, že bude profesionálom už od prvého dňa nástupu do školy. Už to nie je prax, ktorá sa viaže k predmetu na vysokej škole, kde na študenta dohliada učiteľ z praxe, alebo vysokoškolský pedagóg. Je to zodpovednosť, ktorú si učitelia uvedomujú.

Nami prezentovaný výskum zatiaľ poukazuje na to, že počas prvého roka o sebe učiteľ výrazne pochybuje. Zvažuje, či si vybral správne povolanie a porovnáva sa so svojimi kolegami. Hľadá si istoty prostredníctvom spätnej väzby od svojich žiakov, kolegov, rodičov dokonca aj od svojich príbuzných. Snaží sa o naplnenie svojich subjektívnych očakávaní,

ktoré sú mnohokrát v strete s očakávaniami danej školy. Je len na ňom, či si nájde svoje miesto v škole alebo nie.

Literatúra

Burjan, V. (2011). *Ako byť lepším učiteľom (2.) – Pedagogický denník.* Dostupné z http://www.burjanoskole.sk/?p=2576

Dimitrov, I. (2010). *Psychosociálny rozvoj detí.* Sofia: UKO.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.

Korthagen, F. a kol. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno: Paido.

Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia.* Warsyawa: WAP.

Maňák, J., Švec, Š., & Švec, V. (Ed.). (2005). *Slovník pedagogické metodologie.* Brno: Paido.

Maralova, E. A. (2009). *Profesionálny zmysel hľadania metaefektu v prácach učiteľov.* Moskva: NTU.

Wiegerová, A., & Lampertová, A. (2012). A Teacher's Diary as a Research Instrument to Determine the Integration Process of a Beginner Teacher into Daily Life at a Primary School. In *The Future of Education*. 2nd Conference Edition. Conference Proceedings. Milan. Simonelli Editore - University Press. Dostupné z http://www.pixel-online.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/352-ITL53-FP-Wiegerova-FOE2012.pdf

Kontakt

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií, Pedagogická fakulta
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Mostní 5139
760 01 Zlín
wiegerova@fhs.utb.cz

Mgr. Alena Lampertová
Ústav pedagogických vied a štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
813 34 Bratislava
lampertova@fedu.uniba.sk

Sekce 3: Minulost, přítomnost a budoucnost oborových didaktik

- -

Výchova k podnikavosti v kontextu moderní teorie, výzkumů a trendů

Entrepreneurship education in the context of the modern theory, research and trends

Tereza Gavlíková

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na oblast didaktiky odborných ekonomických předmětů, konkrétně na otázky spojené s výukou podnikání a výchovou k podnikavosti. V teoretické rovině příspěvek poukazuje na aktuální společensko-ekonomický kontext a jeho možné konsekvence v odborném ekonomickém vzdělávání. S akcentem na podnikavost jako součást klíčových kompetencí ve vzdělávání je především z pohledu středoškolského odborného vzdělávání kladena otázka systémovosti rozvoje podnikavosti. Cílem příspěvku je představení aktuálních poznatků a trendů v podnikatelském vzdělávání a výchově k podnikavosti, a to s důrazem na vlivný koncept „effectual entrepreneurship“.

Klíčová slova: výchova k podnikavosti, pozdní modernita, fundamentální nejistota, reflexivita, efektuace

Abstract: This paper focuses on didactics professional economic subjects, particularly on issues related to teaching enterprise and entrepreneurship education. The theoretical contribution refers to the current socio-economic context and its possible economic consequences in professional education. With an emphasis on entrepreneurship as part of the key competencies in education, especially in terms of secondary vocational education, asked the question of the system approach to entrepreneurship education. Aim of this paper is to present the current knowledge and trends in entrepreneurship education and training for entrepreneurship, with an emphasis on the influential concept of "effectual entrepreneurship".

Keywords: entrepreneurship education, late modernity, fundamental uncertainty, reflexivity, effectuation

1 Přijetí nejistoty

Motto:

Pravděpodobně většina našich rozhodnutí udělat jakýkoli pozitivní krok, jehož plné následky se projeví v řadě příštích dnů, může být považována spíše za projev našeho životního nadšení, za výsledek náhlé potřeby činnosti než nečinnosti, a tudíž nikoli za výsledek nějakého váženého průměru kvantitativní výhody násobené kvantitativními pravděpodobnostmi. (Keynes, 1963, s. 171)

Postulát nejistoty jako integrální součásti našeho (nejen) ekonomického života, jak jej John Maynard Keynes formuloval již před více než šedesáti lety, a odmítnutí prognostické pýchy

ekonomie hlavního proudu se dnes, ve stínu ekonomické krize a globálních aktivit jako *Occupy*[1], jeví jako nutná podmínka pro porozumění lidskému jednání.

Nejistota a nahodilost v ontickém smyslu postkeynesiánského výkladu[2], tedy jako vlastní rys světa, nepředepisuje, co se stane, nýbrž co se stát může (Shackle, 1969). Tato nejistota pramení z lidského jednání, které je nevratné a které mění okolnosti tak, že je již nelze v absolutním slova smyslu zopakovat. Rozhodování je tvůrčím aktem, jehož výsledek není předem určen přírodní nutností, ale je svého druhu *sebedestruktivním experimentem* (Shackle, 1969; Svoboda, 2002), kdy dosažené poznání působí kvalitativní změnu uvnitř nás samých. Lidská schopnost činit rozhodnutí, a ovlivňovat tak nejen okolní podmínky, ale i sebe sama, ovšem neodpovídá představě mechanické kalkulace, s níž ráda pracuje ekonomie jakožto matematicko-alokativní věda[3].

Naproti tomu proud postkeynesiánství fakt, že lidské poznání je omylné a že je sociálním výtvorem, uznává. Zároveň připomíná, že způsob vnímání nejistoty je ovlivněn nejen osobními hodnotami, kulturními a sociálními vzorci, ale také tím, jaké (nejen ekonomické) teorie k nám promlouvají (Svoboda, 2002). Otevírá tedy téma teoretických *prekonceptů* a jejich vlivu na myšlení a jednání.

V tomto příspěvku se zaměříme na otázku, zda a jak může vědomí narušené argumentační rutiny neoklasické ekonomie ovlivnit vymezování oborově didaktického pole ve výuce podnikání a výchově k podnikavosti.

1. 1 Druhý věk modernity

Akceptace nejistoty jde ruku v ruce s tezemi druhého věku modernity (Beck, 2004, 2006; Keller, 2007) či pozdní modernity (Giddens, 2003; Chisholm, 2008; Navrátil, 2009). Zpochybňování vědeckého způsobu poznání a platnosti teorií, na které jsme upozornili v souvislosti s postkeynesiánstvím, probíhá napříč společenskými vědami. Hledání jedné objektivní pravdy je nahrazeno citlivým a kritickým posuzováním soupeřících vysvětlení (Navrátil, 2009). Významným důsledkem pozdní modernity jsou koncepty reflexivity osobní i teoretické (Beck, 2004; Giddens, 2003; Lynch, 2000; Navrátil, 2009). Reflexivita ve smyslu dekonstrukce objektivního vědění, přehodnocování způsobu přemýšlení o věcech, zvláště pak spojení kritické teoretické reflexe a *reflexivního já* (Giddens, 1991), je pro naše úvahy podstatným impulzem.

S odkazem na období pozdní modernity a její proměnlivost nelze pominout tendence ke stírání hranic mezi vzděláváním a prací. S trhem práce, zaměstnatelností a se snahou, aby byl jedinec schopen se aktivně a bez problémů vypořádat s komplexními, rychle se měnícími úkoly, se často pojí přístup založený na kompetencích[4] (Janík, 2005; Janík et al., 2010; Janík & Slavík, 2011). Faktografické znalosti a rutinní dovednosti přestávají být dostačující a

---

[1] Hnutí *Occupy* je mezinárodní protestní hnutí proti sociální a ekonomické nerovnosti, jehož hlavním cílem je zajistit spravedlivější ekonomickou strukturu a mocenské vztahy ve společnosti. Leitmotivem výzev *Occupy* je tvrzení, že velké korporace a globální finanční systém řízení světa hájí zájmy menšiny a ohrožuje demokracii.

[2] Postkeynesiánství je jedním z proudů, jehož představitelé doplňují a reinterpretují Keynesovu teorii. Usiluje o doplnění Keynesovy teorie efektivní poptávky nejen s nedokonale konkurenčním fungováním trhů, ale i s alternativními teoriemi rozdělování, hodnoty a peněz, které by z keynesiánské teorie umožnily vytvořit plnohodnotnou alternativu neoklasické ekonomii.

[3] Na jeden z problémů současné ekonomické vědy, kterým je přílišný posun k matematizaci ekonomické teorie, poukazuje například Tomáš Sedláček (2009).

[4] Cílem příspěvku není zabývat se hlouběji kritickou diskuzí nad termínem klíčové kompetence. Při užívání pojmu vycházíme především z pojetí kompetence, jak jej navrhují Janík, Maňák, Knecht (srov. Janík a kol. 2010).

adekvátní výbavou člověka (Chisholm, 2008). Do kurikula současné školy jsou zakomponována nová témata a kladeny jsou nové požadavky. Řešení problémů, analytické kritické myšlení, reflexivní způsob utváření vědění, schopnost sebeřízení a další požadované *dovednosti pro nová povolání*[5] vrací pozornost k formativní úloze vzdělávání a současně k interdisciplinaritě, kdy propojování obsahů vyučovacích předmětů, ale také učení se v jiných kontextech (například na pracovišti) má vést k žádoucí inovativní rekonfiguraci vědění.

1. 2 Odborné vzdělávání: znalosti na pomezí učení a práce

Obrátíme-li pozornost do oblasti odborného vzdělávání[6], jeví se, ve vztahu k pregnantně formulovaným profesním profilům absolventů[7], kompetenční přístup (ve smyslu získání způsobilosti k určité činnosti) jako zcela přirozený. Chisholm (2008) v souladu s projevy pozdní modernity upozorňuje, že dnešní společnost funguje ve větší míře bez jakýchkoliv hranic a vymezení, a že osobní, sociální a profesní dráhy jsou stále více diferencované a individualizované. Jako příklad mu slouží osobní hierarchie vzdělávacích motivů, potřeb a preferencí:

> Jedinci je nerozdělují do oddělených zásuvek s nápisy „všeobecné vzdělání“ a „odborné vzdělání“. Mnohem více se tyto kategorie v životní realitě překrývají a tato pragmatická propojenost je prokazatelná každodenním používáním vědomostí a kompetencí. (Chisholm in Novotný, Eds., 2008, str. 63)

Získání odbornosti ve smyslu získání způsobilosti pro výkon povolání, podpořené induktivním *konstruováním znalostí* (Janík, 2005), nejlépe v aktivním prožitku praktické činnosti, se jeví z pohledu požadavků dynamické současnosti jako optimální.

Chisholm (2008) dále vyjadřuje přesvědčení, že jedinci, kteří se aktivně učí, sami reflexivně, s využitím vlastní zkušenosti rozhodují o tom, co lze chápat jako vědomosti, které z nich k sobě patří a jak je možno s nimi pracovat.

2 Otazníky nad výukou podnikání a podnikavostí

V souladu s kompetenčním přístupem se v odborném ekonomickém vzdělávání setkáváme s preskriptivním požadavkem, ale i reálně vnímanou potřebou rozvoje *kompetence pro iniciativu a podnikatelské dovednosti*.

Společným jmenovatelem pojmů podnikatelské kompetence, rozvoj ducha podnikavosti, kompetence k podnikavosti, smysl pro iniciativu a podnikavost (které nelze považovat za zcela synonymní[8]) je akcelerace lidského potenciálu, a to v rovině společensko-ekonomického rozvoje či v intimnější rovině osobnostního rozvoje, včetně zvnitřnění hodnot a postojů, jako je smysl pro iniciativu, aktivitu, nezávislost, připravenost k inovacím v osobním a společenském životě i v práci.

---

[5] *New Skills for New Jobs* je společná politická iniciativa Evropské komise s členských států EU. Srov. např.: European Commission (2009). *New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

[6] Odborné vzdělávání (profesní vzdělávání) zahrnuje profesní přípravu na povolání neuniverzitního směru (Průcha, Mareš, & Walterová, 2008).

[7] Srov. Rámcové vzdělávací programy (NÚOV, 2007).

[8] Anglická terminologie, která pracuje s pojmem *entrepreneurship education* (běžným v evropských kurikulárních dokumentech), obvykle nerozlišuje mezi pojmy výchova a vzdělání, myslí se tímto jak nauka o podnikání, tak podnikatelská výchova (jako výchova k profesi – výchova budoucího podnikatele) i výchova k podnikavosti (kultivace a rozvoj určité specifické kvality – podnikavosti).

Politicko-společenský kontext konceptu klíčových kompetencí a požadavky kladené na vzdělávání v oblasti kompetencí v Evropské unii zároveň řadí *podnikavost* mezi cílové kategorie školního vzdělávání.

Punc aktuálnosti přidávají požadavku na kultivaci podnikavosti prostřednictvím vzdělávání a výchovy také možné trendy vývoje na poli vzdělávání a práce v širším kontextu společenských změn, jak je prezentují nejrůznější prognózy a scénáře pro futuro[9] s předpovědí větší míry pracovní fluktuace, mobility, potřeby sebezaměstnání, kreativity, kritického myšlení a podobně.

Za otázkou, proč se podnikavosti věnovat, následuje ovšem otázka, jak problematiku podpory podnikavosti zohlednit ve výchovně-vzdělávacím procesu, co má být vyučováno, pomocí jakých metod a jaká by měla být organizace výukového procesu.

2. 1 Otazníky nad pojmy

Současné poznání v oblasti rozvoje podnikání či podnikatelství (*enterpreneurship*) klade jako jednu ze základních premis přesvědčení, že podnikatelské vlastnosti a schopnosti nejsou vrozené, ale lze je měnit působením výchovy, vzdělávání a dalších životních zkušeností (Fayolle, 2002; Gibb, 2003; Lukeš, 2005; Kuratko, 2003; Timmons, 2001 ad.). Jedním z podstatných prostředí, které působí na utváření podnikatelských kompetencí, je škola. Tedy i učitele na všech stupních vzdělání lze považovat za velmi důležité činitele pro utváření podnikatelských kompetencí a postojů.

Konsenzus v uznání možnosti učit se v průběhu života v oblasti podnikání a rozvíjet vlastní podnikavost sice bez námitek existuje, je však východiskem široké plejády aktivit s rozdílnými formami, obsahy a cíli. Pod praporem „entrepreneurship education“ lze najít rozličné formy business a finančního vzdělávání, vzdělávání v oblasti malého a středního podnikání, stejně jako pracovní výchovu či rozvoj specifických personálních a sociálních dovedností (Gibb, 2003).

Pro jednoznačnější zarámování podnikavosti je třeba rozlišit výuku o podnikání (*education about entrepreneurship*), výuku pro podnikání (*education for entrepreneurship*) a výchovu podnikavého jedince (*entreprising education, entreprising person*) (Gibb, 2002).

Těžištěm **výuky o podnikání** je rozvoj odborných znalostí z oblasti založení a řízení podniku, obvykle zahrnující také hlediska ekonomická, finanční, výrobní, právní, organizační a sociální.

Výuka pro podnikání je již rozšířena o odbornou způsobilost, tedy získání nejen znalostí, ale také dovedností potřebných pro vlastní podnikání. S ohledem na roli v podnikání je pak vzdělávací obsah zacílen na dílčí role, které může člověk v procesu podnikání vykonávat, a to: vlastník, podnikatel, správce, leader, manažer, výrobce, prodejce (VŠP, 2009).

Výchova podnikavého jedince pak zahrnuje především rozvoj podnikavosti jako osobní kvality. Podnikavost je zde chápána jako individuální či společenská hodnota, která ovlivňuje životní styl (Jünger, 2004; Malach, 2008).

Funkční podnikatelská výchova (*entrepreneurship education*) by pak měla zahrnovat všechny tři uvedené dimenze, přičemž je možné předpokládat, že jednotlivé složky jsou v silném vztahu a že se bude lépe dařit profesní přípravě podnikatelů, když bude vycházet z dříve získané kompetence k podnikavosti a z uznání podnikavosti jako významné hodnoty.

---

[9] Podrobněji např. Nader, 2010 či www.beyondcurrenthorizons.org.uk ad.

2. 2 Otazníky nad obsahem

Johannisson (1991, cit. dle Fayolle, Gailly, & Lassas-Clerc, 2006) rozlišuje pět úrovní obsahu rozvoje podnikatelského chování: *know-why* (postoje, hodnoty, motivace), *know-how* (schopnosti), *know-who* (krátkodobé a dlouhodobé sociální dovednosti), *know-when* (intuice) a *know-what* (znalosti). Johannisson (ibid) upozorňuje, že tradičně výuka podnikání zahrnuje převážně deklarativní znalosti o dílčích procesech při zakládání firmy a provozování podniku a že většina programů ekonomického vzdělávání, které se věnují podnikání, je takto jednostranně zaměřena (Gibb, 2007; Kirby, 2002). Avšak obsah takové výuky podnikání nekoresponduje s aktivitami, které podnikatelé při založení nového podniku reálně vykonávají (Gibb, 2007; Malach, 2008; Durda, 2007) a nereflektuje alternativní ekonomické teorie a koncepty. Například koncept procedurální racionality je reálnému podnikatelskému procesu blízký zvláště tím, že na rozdíl od teorie hlavního proudu neabstrahuje od nedokonalosti v procesu ekonomického rozhodování a bere v potaz jeho *zarámování*.

Lze tedy konstatovat, že výuka podnikání často nebývá vnímána v širším pojetí jako rozvoj podnikavého chování a nezohledňuje skutečnost, že k podnikavému jednání může docházet v nejrůznějším prostředí, že podnikavé chování je zarámováno kontextem okolního světa, osobních kvalit a motivace.

Teoretickou odpovědí na tento nedostatek ve výchově k podnikavosti může být koncept *efektuace (effectuation)*[10], který v současnosti představuje vlivný přístup ke zkoumání, jak podnikatelé jednají, myslí a co dělají. Hlavní body této teorie se dají shrnout následovně (Sarasvathy, 2008):

- zkušení podnikatelé vycházejí z poznání, kdo jsou, co umí a koho znají;
- bezprostředně jednají a vstupují do interakcí s druhými lidmi;
- zaměřují se na to, co mohou udělat bez přílišných obav z toho, co by měli udělat;
- některé z interakcí a jednání poskytují a přinášejí závazky (*commitements*), kterými mohou přispět k danému záměru;
- každý závazek vede k novým prostředkům a novým cílům;
- postupné shromažďování zdrojů vede k ujasňování cílů, snížení možnosti jejich změny a vytváření sítě zainteresovaných osob;
- cíle a síť se postupně sbližují v nový trh a nové firmy.

Tento přístup souzní s tezemi procedurální racionality: jedinec je neustále nucen konfrontovat své představy, výbavu percepčních a behaviorálních zvyků a posuzovat své možnosti s proměnlivou realitou a zároveň je vybaven schopností adaptace a učení se. Osobní flexibilita, vědomí nejistoty a nestability určuje do značné míry kvalitu jeho života. Zároveň vzhledem k prostředí fundamentální nejistoty člověk nikdy není schopen objektivní maximalizace užitku, jak to například předpokládá neoklasická ekonomie. Určující proto nejsou ve výsledku naše cíle, ale naše jednání.

Příklad procedurální racionality v ekonomickém myšlení, potažmo koncept efektuace reprezentovaný výzkumnými aktivitami *The Society for Effectual Action*, představuje vhodná teoretická východiska pro efektivní výchovu k podnikavosti. Normativně orientované

[10] Autorkou konceptu efektuace je prof. Saras D.Sarasvathy, která pod vlivem Herberta Simona a jeho teorie procedurální racionality (*bounded rationality*) a výzkumů mezi expertními podnikateli, prosazuje koncept podnikání jako dynamického a vysoce interaktivního procesu. Výzkumnou platformou pro rozvoj konceptu efektuace je *Society for Effectual Action*. http://www.effectuation.org/.

představy, klasická manažerská ekonomie (zvláště ve vztahu k procesu podnikání) nemůže reflektovat skutečnost, abstrahuje od proměnlivé podstaty vztahu individuálního já a prostředí. Koncepce dynamicky se ovlivňujících sil, jak ji nabízí například Sarasvathy (2003, 2008), těží z reflexe zkušenosti, má tedy *praxeologický* charakter.

2. 3 Otazníky nad formou

S výchozí funkční volbou obsahu vzdělávání jde ruku v ruce důraz na schopnost syntézy poznatků, důraz na objevování, zapojení studentů do praktických činností, orientace na tvorbu nových nápadů, otevírání neotřelých pohledů, což je pro podporu podnikatelského smýšlení a podnikatelských schopností zásadní.

Určujícím a nezbytným faktorem podnikatelského vzdělávání a výchovy k podnikavosti je také stimulující prostředí, sdílení zkušeností a vhodné didaktické nástroje, mezi nimiž lze jako nejúčinnější označit takové, které podporují učení „skrze život a zkušenost“, tedy prostřednictvím praxe (spojené s koučováním, mentoringem, facilitací), simulace, experimentu, tvůrčího řešení problémů, diskuze, hraní rolí a v neposlední řadě reflexe vzorů a vnějšího světa.

Dle Gibba (2007) přijetí odpovídajícího a moderního konceptu rozvoje podnikavosti a výuky podnikání vyžaduje mimo jiné:

- větší integraci znalostí (v rámci vzdělávací instituce, mezi různými disciplínami, mezi uměleckými obory a vědou, mezi tacitními a explicitními znalostmi);
- větší interdisciplinaritu výuky;
- více příležitostí pro zkušenostní učení;
- větší prostor pro ověřování explicitních znalostí v praxi (více času na reflexi a učení se vlastní činností);
- větší vyváženost v důrazu na to, **co** se učí a **jak** se učí;
- inovaci v hodnocení programů a akreditací;
- změny v některých základech filozofie výuky.

Ve vztahu k těmto požadavkům se v současnosti pozornost učitelů odborných ekonomických předmětů zaměřuje především na oblast organizace práce ve výuce (Králová, 2007). Podpora tvůrčí síly jednotlivce, jeho sebereflexe a interakce s prostředím se odráží převážně v úvahách nad vhodnými didaktickými technikami, vyučovacími metodami a organizačními formami vyučování. Bez vazby s teorií a souladu s obsahem vzdělávání však i při volbě těchto inovativních výukových postupů hrozí riziko samoúčelnosti.

Když nahlédneme pod pokličku aktivit a procesů v současnosti nejznámějších a nejrozšířenějších projektech podporujících podnikavost ve vzdělávání (Studentské podniky, Fiktivní firmy, Simgame, Bussines Games a další)[11] získáme společného jmenovatele: v bezpečném rámci fiktivního světa se prostřednictvím simulace učit reagovat na výzvy reálného světa. V rámci nově zakoušených rolí (pracovní zařazení, pracovní povinnosti a odpovědnost) si studenti ponechávají své vlastní osobnostní rysy a v modelových situacích vstupují do procesu rozhodování, řešení problémů a zároveň i osobního a společenského uvědomění.

Tím se dostáváme za hranice „pouhé“ interaktivní hry, která modeluje profesionální či životní situace a která je chápána jako příležitost, vyzkoušet si své schopnosti v prostředí, kde nic

[11] Podrobné informace na: www.simgame.org, www.nuov.cz/index.php?page=cefif, www.jacr.cz, www.businessgames.cz

neriskují (Petty, 2008). V kontextu kognitivně behaviorání teorie jde především o rozvoj schopnosti poznávat, poznané uspořádat podle určitých hledisek, rozeznat vzájemné souvislosti, předvídat, odhalit chyby ve vlastním poznávacím procesu a umět je uplatněním reflexivního postoje odstranit; tedy jde o cestu k novému způsobu myšlení a chování.

Jádro efektivnosti simulačních her či hraní rolí ve smyslu určité komplexní učební činnosti, kdy žáci v mnoha rozmanitých rolích poznávají zjednodušený model reality (Pasch,1998), nespočívá „pouze“ v dosažení nových dovedností, ale ve facilitaci vnitřního procesu změny. Modelování a nacvičování rolí a dovedností jde ruku v ruce s uvědoměním si funkčního i nefunkčního chování, postojů a s následnou sebereflexí.

3 Závěr

Pozdní modernita se svým vnímáním člověka jako společenské bytosti s omezenou racionalitou, pohybující se ve světě nejistoty, nachází odraz ve společenských vědách včetně ekonomie. Jedinečnost individuálních životních drah, projekt reflexivního já a neodmyslitelná vztahovost společenského života vytváří rámec pro uvažování, jaké deklarativní, procedurální znalosti, jaké postoje a jaké zkušenosti mají být cílem ve výuce odborných ekonomických předmětů.

Shoda panuje v souladu s kompetenčním modelem v přípravě k určité osobní pohotovosti, připravenosti k výkonu, zmenšování propasti mezi učením a praxí. V souvislosti s výchovou k podnikavosti se nabízí některé specifické didaktické nástroje spočívající především v simulaci reálných činnosti v podnikání. Skutečné učení se praxí ovšem vyžaduje kromě poskytnutí příležitosti k jednání také poskytnutí příležitosti k sebereflexi a k reflexi teorie.

Pokud má praxe vést k restrukturalizaci teoretických znalostí a jejich vztažení k vlastním dovednostem, schopnostem a postojům, jakož i k prostředí a dalším vnějším subjektům, jak to požadují moderní koncepce výuky podnikání a výchovy k podnikavosti, je nutné v závěsu za teorií a praxí počítat s podporou reflexivního procesu.

Lteratura

Bartoš, L. (Ed.) (2009). *Obecná metodika programu BUSINESS GAMES – Podnikatelské kompetence do škol.* Most: Komunální a informační servis z. s. p. o. Dostupné z: www.businessgames.cz

Beck, U. (2006). *Vynalézání politiky. K teorii reflexivní modernizace*. Praha: SLON.

Beck, U. (2004). *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně.* Praha: SLON.

Bridge, S., O´Neill, K., & Cromie, S. (2003).*Understanding Entreprise, Entrepreneurship and Small Business*. Hampshire : Palgrave Macmillan.

Drucker, P. F. (2004). *Fungující společnost*. Praha: Management Press

Durda, L. (2007). *Podnikatelské dovednosti*. Ostrava: Vysoká škola podnikání, a.s.

Evropská komise (2009). *Projekt Best Procedure: Podnikání jako součást odborného vzdělávání a přípravy.* Dostupné z: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_cs.pdf

Fayolle, A., Gailly, B., & Lassas-Clerc,N. (2006). Effect and Counter-effect of Entrepreneurship Education and Social Contect on Student´s Intensions. *E Studios de Economia Aplicada, 2* (2), 509-523.

Giddens, A. (2003). *Důsledky modernity*. Praha: SLON.

Gibb, A. A.(2002) In pursuit of a new ‘enterprise’ and ‘entrepreneurship’ paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new

combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews, 4*(3), 233-269.
Gibb, A.A. (2007). Creating the entrepreneurial university: do we need a different model of entrepreneurship. In Fayolle, A. (Edt.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education, 1* (pp. 67-104). Edward Elgar Publishing.
Hlaváček, J. (1999). *Mikroekonomie sounáležitosti se společenstvím*. Praha: Karolinum.
Chisholm, L. (2008). Prostupnost vzdělávání a orientace na kompetence: nové přesahy všeobecného a odborného vzdělávání. In Novotný, P. (Ed), *Pracoviště jako prostor k učení. Inspirativní studie* (pp.61-69). Brno: MU Brno
Janík, T., & Slavík, J. (2011). Učitel jako reflektivní praktik: podpora kvality realizace kurikula. In T. Janík, J. Slavík, P. Najvar et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. 1*, 30-41. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
Janík, T. et al., (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol. Výzkumná zpráva.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
Keller, J. (2007). *Teorie modernizace*. Praha: SLON.
Keynes J. M. (1963).: *Obecná teorie zaměstnanosti, úroku a peněz*. Praha: ČSAV.
Koncepce klíčových kompetencí v RVP středního odborného vzdělávání. (2007). Praha: NÚOV. Dostupné z: http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk
Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory; The pedagogy of realistic teacher education*. London: Erlbaum.
Králová, A. (2007). Zvyšování kompetencí učitelů v předmětu ekonomika vyučovaném na středních školách. In Analýza *kompetencí učitelů odborných ekonomických předmětů. Sborník z mezinárodní vědecké konference*, 36-40. Praha: VŠE.
Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *29*(5), 577-598.
Lynch, M. (2000). Against reflexivity as an academic virtue and source of privileged knowledge. *Theory, Culture & Society, 17*(3), 26-54.
Malach, J. (2008). *Výchova k podnikavosti*. Ostrava: Ostravská univerzita.
Nader, C. (2010). *Meet the alpha generation*. Brisbane: Brisbane Times. Dostupné z: http://www.brisbanetimes.com.au/lifestyle/lifematters/meet-the-alpha-generation-20100320-qmnr.html
Navrátil, P. (2009). *Reflexivní využití teorie v procesu posouzení.* (Studijní materiál). Dostupné z:http://is.muni.cz/el/1423/jaro2012/SPR819/um/Reflexivni_vyuziti_teorie_v_procesu_posouzeni.pdf
Pasch, M. a kol.(1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* Praha: Portál.
Petty, G. (2008) *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
Reich, R. B. (1995). *Dílo národů. Příprava na kapitalismus 21. století*. Praha: Prostor.
Sarasvathy, S. D. (2008). *Effectuation. Elements of Entrepreneurial Expertise.* Cheltenham: Edward Elgar.
Sarasvathy, S. D. (2003). Entrepreneurship as a Science of the Artificial. *Journal of Economic Psychology, 24*, 203-220.
Sedláček, T. (2009). *Ekonomie dobra a zla*. Praha: Nakladatelství 65. pole.
Shackle, G. L. S. (1969). *Ekonomika pro potěšení*. Praha: Orbis.
Skalková, J. (2007). Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis Scholae*, *1*(1), 7-20.
Svoboda, M. (2002). *Pojem fundamentální nejistoty v postkeynesiovské ekonomické teorii*. Dostupné z: http://nb.vse.cz/~svobodam/Archiv_textu/Moje_texty/Diplomka.pdf

Kontakt

Mgr. Tereza Gavlíková
tel.: +420 737 713 210
tereza.gavlikova@vsp.cz

Pracoviště:
CZ-TPIS, o.s., Podnikatelský inkubátor VŠB – TU Ostrava
Studentská 6202/17, 708 00 Ostrava – Poruba

Vysokoškolské pracoviště (externí pedagog):
Vysoká škola podnikání, a.s.
Katedra sociálních věd
Michálkovická 1810/181, 702 00 Ostrava – Slezská Ostrava
Autorka je studentkou kombinovaného doktorského studia oboru Pedagogika na FF MU.

Žákovské prekoncepty a didaktika českého jazyka

Pupils' Preconcepts and the Didactics of Czech Language

Eva Hájková

Abstrakt: Příspěvek referuje o šetření, jehož cílem byla identifikace žákovských prekonceptů vybraných jazykových jevů a odhalení možností jejich fungování v konkrétní edukační situaci v práci s žákem mladšího školního věku.

Klíčová slova: oborová didaktika, didaktika českého jazyka, konstruktivismus, prekoncept, kvalitativní výzkum

Abstract: The paper focuses on research, which aimed to identify pupils' preconcepts of selected language phenomena and to detect possibilities of their functioning in concrete educational situation during work with pupils of younger school age.

Keywords: field didactics, Czech language didactics, constructivism, preconcept, qualitative research

1 Úvod

Didaktika českého jazyka jako každá seriózní věda se potřebuje opřít o kvalitní výzkum, v našem případě především o výzkum dětské řeči, tj. postižení aktuálního stavu dětské řeči, a to nejen „mechanismů" osvojování řeči dítětem, ale i stavu řeči žáků.

Poslední opravdu systematické výzkumy z pozice lingvistické máme z 50. a 60. let 20. století (Jelínek, 1979)[1]. V 70. a 80. letech se staly součástí zájmu o obtížnost textu knih pro děti a mládež a hlavně učebnic – nejobsáhlejší informace o tom obsahují práce Jana Průchy[2]. Další dílčí výzkumy z konce 80. let a hlavně z 90. let v souvislosti s formováním psychodidaktik, resp. psychodidaktiky češtiny navázaly na psychologické výzkumy z 60. let. (zde je třeba ještě připomenout jména Jiránek nebo Kulič)[3]. V českém jazyce šlo především o témata chápání času a o otázky srozumitelnosti textu. Participace psychologů řešících otázky řeči dětí trvá do současnosti – nemáme sice „Laboratoř dětské řeči", jakou mají kolegové na Slovensku (Prešov-Bratislava), ale i čeští psychologové významně přispívají k výzkumu – srov. reference in Průcha[4], konkrétně pak na PedF: dlouhodobý výzkum skupiny školní etnografie (edukace), řešené granty, např. s dílčími tématy osvojování jazyka v souvislosti s výzkumem

[1] V citované práci Jaroslav Jelínek souhrnně referuje o řadě studií a časopiseckých příspěvků Ludmily Žofkové, Andreje Seleckého, Lumíra Klimeše, Vladimíra Šmilauera z 50. a 60. let a o svých pozorováních ze 70. let 20. století.

[2] PRŮCHA, J. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Brno: Paido, 1998.

[3] Srov. v českém jazyce se souhrnnou informací Holubář, Z., & Hájková, E. (1993). K psychodidaktice školních předmětů. (Odkaz Jiránkovy psychodidaktické školy.) *Pedagogika, 43*(4), 433–438.

[4] Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky.* Praha: Grada Publishing.

rané gramotnosti (Kucharská[5]), další psychologové z Psychologického ústavu AV ČR, zvl. F. Smolík[6].

Lingvisté, resp. lingvodidaktikové přispívají k těmto snahám vytvářením korpusů (Šebesta[7]), které představují obrovskou materiálovou základnu, jež je k dispozici k různě zaměřeným zkoumáním lingvistickým i didaktickým.

2 Teoretická východiska

Zdá se, že v současné době je patrně již všeobecně přijímán konstruktivistický přístup v učebním procesu (Průcha, 2009). Proto je třeba ptát se, jak je možno tento přístup aplikovat i v didaktice českého jazyka a pochopitelně v konkrétní pedagogické práci v předmětu český jazyk a literatura ve školách.

Jazyk nemá objektivně existující zákonitosti podobné zákonům, jako mají přírodní vědy, i když lze vysledovat v jazycích tzv. jazykové univerzálie, tedy určité jazykové skutečnosti v principu existující a srovnatelně fungující v různých jazycích nebo jazykových skupinách a dále v daném jednotlivém jazyce (tj. v našem případě v češtině) lze najít objektivně fungující univerzální jevy. Přes tyto v podstatě objektivní momenty je jazyk přece jen z větší části produktem společenské konvence. Vždy půjde o to, jak učitel „vybere“ materiál, na němž žáci budou konstruovat své poznání.

V souvislosti s řešením grantu GAČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“[8] jsme se zaměřili na jazykové univerzálie, neboť předpokládáme, že právě na nich můžeme v edukaci uplatnit požadovaný konstruktivistický princip. Zaměřujeme se na gramatiku češtiny.

Je známo, a výzkumy již z 80. let minulého století to dokazují[9], že korektní gramatická struktura komunikátu ovlivňuje rychlost a správnost porozumění lexémům, což je základ pro porozumění celému komunikátu. Proto není možné na gramatiku, resp. gramatickou strukturu komunikátu v češtině jakožto vysoce flektivním jazyce rezignovat. Otázkou bude, do jaké míry je potřebné její věcné poznání a nutnost edukace tohoto poznání, či zda je možné spolehnout se na intuitivní osvojování gramatické struktury v přirozeném procesu nabývání jazyka rodilým mluvčím.

3 Pilotní šetření

3.1 Úvod

Náš výzkum je teprve na počátku, realizovali jsme vstupní šetření, pro něž jsme zvolili postup kvalitativního výzkumu. Pracovali jsme se 4 pětiletými a 5 šestiletými dětmi a žáky

---

[5] Srov. zvl. příspěvky v monotematickém dvojčísle časopisu Pedagogika věnovanému počáteční gramotnosti: *Pedagogika* (2012), *62*(1–2).

[6] Např. Smolík, F. (2008). Některé gramatické vlivy na identifikaci slov. (Some grammatical influences on word identification). *Československá psychologie*, *52*(3), 240–252; Smolík, F. (2002). Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku (The acquisition of Czech verb forms in the early age). *Československá psychologie*, *46*, 450-461.

[7] Korpusy vznikající pod vedením prof. K. Šebesty: Schola2010 nebo korpus záznamů českých projevů žáků cizinců (projekt Technické univerzity v Liberci).

[8] Projekt řešený od r. 2012 na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze.

[9] Srov. zvl. Marslen-Wilson, W., & Tyler, L. K. (1980). The temporal structure of spoken language understanding. *Cognition*, *8*, 1–71.

mladšího školního věku, a to s 9 žáky 1. ročníku a 10 žáky 2. ročníku ZŠ v Praze 10 a dvěma skupinami žáků 3. ročníku (20 + 15 žáků) ZŠ v Praze 3.

3.2 Výzkumné otázky

Pro počáteční šetření žákovských prekonceptů jsme zvolili následující témata: Slovo; Slovní druhy; Věta – stavba; Slovesný čas. Stanovili jsme následující výzkumné otázky:

3.2.1 Jakou představu má 5–6leté dítě o slově? Nepředpokládali jsme, že by zvládlo říci, co slovo je (k tomu je třeba určitá míra abstrakce a schopnost zobecnění, což jsou myšlenkové operace, které dítě daného věku ještě nezvládá), ale otázkou bylo, zda vymezí slovo manipulací s jazykovým materiálem.

3.2.2 Určí žák autosémantické slovní druhy na základě sémantického kritéria dříve, než mu bude příslušné učivo vysvětleno?

3.2.3 Odhalí žák nutnou přítomnost verba finita v korektní české větě dříve, než mu bude příslušné učivo vysvětleno?

3.2.4 Identifikuje žák vyjádřený čas podle slovesného tvaru?

3.3 Současný stav poznání zkoumaných problémů

Podobný výzkum v českém kontextu nebyl dosud realizován. Oporou mohou být postupy a závěry včetně odkazů na zahraniční výzkumy ve slovenské didaktice (Liptáková a kol., 2011), některé psychologické sondy do nabývání gramatického povědomí dítěte (Smolík, 2002, 2008) a okrajově i některé starší práce (např. Holubář, & Hájková, 1993b).

3.4 Použité metody

Užili jsme následující metody:

- Rozhovor s dítětem/žákem;
- Participační pozorování;
- Stimulace verbálních asociací dítěte/žáka;
- Manipulace s graficky znázorněnými jazykovými jevy.

Rozhovor dominuje v šetření s dětmi, které ještě nečtou. Vedením rozhovoru můžeme ověřit u dítěte/žáka získané informace, doplnit případné nejasné odpovědi. V této fázi šetření výzkumník zapisuje dětské odpovědi (audio ani videozáznam jsme nepořizovali).

Pozorováním zjistíme nejen obdobné informace jako rozhovorem, přímými vstupy však neovlivňujeme dotazovaný subjekt.

Analýzou a zpracováním verbálních asociací dítěte můžeme identifikovat představy dítěte a jeho případné miskoncepty, resp. koncepty. Registrujeme spontaneitu a věcnou správnost odpovědí.

Vyhodnocením dětské manipulace s grafickými elementy můžeme postihnout žákovské poznatky a představy o obsahu učiva.

3.5 Výsledky šetření

S pojmem a termínem slovo se setkají děti často již v mateřské škole, nejpozději pak v první třídě, proto poznání žákovských představ o slově má zásadní význam. Odpovědi na otázku „Co je slovo?“ zřetelně dokládají dětskou nezralost odpověď úspěšně zvládnout (*To je to, co říkáme. To jsou ty věci.*). Byl zadán úkol: Když řeknu Veselá veverka poskakovala nad námi, kolik to bylo slov? Odpovědi: *4 slova. Veselá – veverka – poskakovala – nadnámi.* Z výsledků našeho šetření vyplývá, že ještě předškolák intuitivně ztotožňuje slovo s přízvukovým taktem, tedy pro vymezení slova je pro něj důležité hledisko zvukové (řídí se přízvukem), nikoli hledisko sémantické. Přetrvání tohoto chápání může mít později vliv na problémy v odděleném psaní slov.

Pro zjišťování představ o slovních druzích jsme volili metodu stimulace verbálních asociací postupným zadávání otázek kdo, jaký, co dělá, kdy, kolik, na které již předškoláci a bezpečně pak žáci první třídy reagovali vhodnými odpověďmi, podobně pak prvňáci třídili karty s napsanými příkladovými slovy. Rozlišení autosémantik není zpravidla již pro sedmileté dítě problém. Ten však může představovat terminologické označení rozlišených skupin slov. Nechci zde nyní připomínat již dříve diskutovaný problém rozlišení české a mezinárodní terminologie[10], faktem ovšem je, že žáci, které jsme sledovali, byli to tentokrát žáci 3. ročníku, spontánně používali terminologii českou, tedy podstatná jména, slovesa, v kombinaci s neterminologickým označením pro adjektiva – užívali pojmenování *vlastnosti.* Otázky terminologie budou jistě patřit ještě k dále zkoumaným problémům v pokračování našeho šetření a dalšího výzkumu.

V šetření o využití slovních druhů ve stavbě české věty manipulovali žáci 3. ročníku s kartami rozlišenými barevně a představujícími různé slovní druhy v podobě konkrétních slov a jejich tvarů. Byly vždy užity dva odstíny jedné barvy pro slova jednoho slovního druhu, aby bylo možno nabídnout slovesa jednak v infinitivu (světle modré karty), jednak slovesa ve tvarech určitých (tmavě modré karty). Žáci postupně došli k závěru, že korektní česká věta musí obsahovat sloveso v určitém tvaru – to ovšem zůstalo pouze v úrovni manipulace, potřebného verbálního zobecnění se žáci 3. ročníku ještě nedobrali[11]. *(Žlutý jsou asi podstatná jména. Některý jsou světlý a některý tmavý. To je jedno, ale jsou to podstatná jména. … Tyhle modrý jsou ňáký divný, nikam nejdou dát. Ty světlý neberte…)*

Jako velmi problematické se ukazuje uchopení slovesného času, resp. identifikace vyjádřeného času podle tvaru slovesa. Na příslušný čas totiž žáci 2., ale i 3. ročníku usuzovali nejčastěji podle připojených adverbiálních výrazů, nikoli podle tvarů sloves.

3.6 Diskuse

Zjištěné skutečnosti budeme pochopitelně ještě ověřovat opakovaným šetřením, ale už teď je myslím zřetelné, že mohou přispět nejen k vytváření dílčích učitelských konstruktů vyučování gramatiky, ale i k úvahám o vhodnosti zařazení konkrétního gramatického učiva s ohledem na věk žáků.

---

[10] Srov. diskuse o školské lingvistické terminologii v letech 1997–2002. Též in E. HÁJKOVÁ, S. MACHOVÁ (eds.) *Školská jazykovědná terminologie.* Sborník z vědecké konference konané dne 29. 11. 2001 na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě. Praha : UK-PedF, 2002, 136 s., ISBN 80-7290-095-1.

[11] Podrobnou referenci o průběhu šetření viz ŠMEJKALOVÁ, M. Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka. *Didaktické studie* roč. 4, č. 1, 2012, s. 42–63, ISSN 1804-1221.

4 Závěr

Představené šetření je zatím pouhou ukázkou práce, kterou zamýšlíme realizovat v rámci řešení uvedeného výzkumného projektu. Neméně důležitým krokem bude najít odpovídající vztah mezi získanou informací o dětské/žákovské představě o jednotlivých jazykových jevech a způsobem učitelovy edukační činnosti.

Literatura

Hájková, E., & Machová, S. (eds.). (2002). *Školská jazykovědná terminologie.* Sborník z vědecké konference konané dne 29. 11. 2001 na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě. Praha: UK-PedF.

Holubář, Z., & Hájková, E. (1993a) K psychodidaktice školních předmětů. (Odkaz Jiránkovy psychodidaktické školy.) *Pedagogika, 43*(4), 433–438.

Holubář, Z., & Hájková, E. (1993b) Chápání času v mateřském jazyku. In *Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice,* ÚJHS, série C (pp. 67–70. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Jelínek, J. (1979) *Úvod do teorie vyučování českému jazyku.* Praha: SPN.

Marslen-Wilson, W. & Tyler, L. K. (1980) The temporal structure of spoken language understanding. *Cognition*, 8, 1–71.

Pedagogika (2012), *62*(1–2).

Průcha, J. a kol. (2009). *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky.* Praha: Grada Publishing.

Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média.* Brno: Paido.

Smolík, F. (2008). Některé gramatické vlivy na identifikaci slov. *Československá psychologie*, *52*(3), 240–252.

Smolík, F. (2002) Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. *Československá psychologie*, *46*, 450-461.

Text vznikl za podpory GAČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“.

Kontakt

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.
Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
eva.hajkova@pedf.cuni.cz

Intencionalita a matematické slovní úlohy ve školním dialogu na základní škole

Intencionality and mathematical word problems in school dialogue at the lower secondary level

Alena Hošpesová, Jarmila Novotná

Abstrakt: Slovní úlohy jsou do matematického vyučování zařazovány s cílem naučit žáky matematizovat reálné situace. Žák by měl při řešení slovní úlohy provést: kódování, transformaci odhalených vztahů do jazyka matematiky, výpočet, návrat do kontextu zadání úlohy (zahrnuje i verifikaci získaných výsledků). To předpokládá zapojení poměrně náročných kognitivních procesů. Když je ale úloha řešena v hodině matematiky pod vedením učitelky, často dochází k tomu, že je kognitivní náročnost podněty a zásahy učitele snižována. V příspěvku ukážeme, které kognitivní procesy by se měly objevit a jak mohou být ve školním dialogu zkresleny.

Klíčová slova: vyučování matematice, řešení slovních úloh, základní vzdělávání, školní dialog, revidovaná Bloomova taxonomie

Abstract: The aim of integration of word problems into mathematics education is teaching the pupils how to mathematize real situations. When solving a word problem, the pupil should go through: encoding, transformation, calculation and storage stage including verification. This requires the employment of relatively demanding cognitive processes. However, what happens when solving the problem within a mathematics lesson led by a teacher is lowering of cognitive demands in consequence of the teacher's stimuli and interference. In the contribution we will demonstrate which cognitive processes should be in play and how they can be distorted in school dialogue.

Keywords: Mathematics education, solving of word problems, lower secondary education, school dialogue, revised Bloom's taxonomy

1 Úvodem

V podmínkách institucionálně konstituovaného školního vzdělávání jsou výchozími kurikulárními materiály vymezeny soustavy cílů na různé úrovni explicity, závaznosti, obecnosti a srozumitelnosti. Jejich promítání do procesu vyučování a učení je komplikováno řadou faktorů (rušivé vlivy ve vyučování, nízká motivace žáků, kompetence učitele apod.). Mnohdy je obtížné objevit, proč se předpokládané záměry ve vyučování nedaří realizovat. Jednou z možností je, že se původní záměr v procesu vyučování vytratí a je zastoupen jinými (např. učitel má ukončit hodinu včas, chce zapojit do dialogu více žáků, chce vysvětlit řešení úlohy tak, aby mu rozumělo více žáků, apod.) To se může stát i v případě, že učitel je se záměry kurikula identifikován a má dostatek zkušeností s realizací jeho záměrů.

Porovnáním rozboru učiva „řešení slovní úlohy" a realizace vybrané ukázky ve vyučování chceme ukázat, že učitel mnohdy (nevědomky) snižuje intelektuální náročnost, a tím se odchyluje od původního záměru zařazení tohoto učiva do osnov. Proces řešení úlohy (zamýšlený i realizovaný) zde rozkládáme do jednotlivých kroků, které vyhodnocujeme z hlediska kognitivních procesů, které jsou k jejich řešení potřebné. Jako prostředek porovnání jsme použily klasifikace podle revidované Bloomovy taxonomie kognitivních procesů (v češtině Vyškovský & Kotásek, 2004, výtah použitých pojmů v Příloze).

V tomto příspěvku hledáme odpovědi na následující otázky:

- V obecné rovině při zařazení slovní úlohy do vyučování předpokládáme, že žák bude aplikovat a implementovat naučené postupy řešení v nových situacích (podle revidované Bloomovy taxonomie kategorie *3. aplikovat – užití postupu nebo struktury v různých situacích*, ale také *5. hodnotit – posouzení podle daných kritérií a standardů*). Proces řešení ale předpokládá provedení dílčích kroků, z nichž některé je možné zařadit do jiných kategorií. V příspěvku klademe otázku, které kategorie kognitivních procesů by měl žák použít, aby realizoval jednotlivé fáze řešení slovní úlohy a naplnil to, co od zařazení slovních úloh do vyučování očekáváme.
- Pokud je úloha řešena ve školním vyučování pod vedením učitele, je proces řešení rozdělen učitelovými vstupy na menší segmenty. Rozhodly jsme se tyto segmenty řešení považovat za samostatné úlohy. Řešení těchto úloh může vyžadovat jiné kognitivní procesy, než očekáváme od původně zadané úlohy. Zkušenost ukazuje, že většinou půjde o snižování kognitivní náročnosti úloh. Je otázkou, ve kterých fázích se toto nejčastěji stává a jaké procesy vyvolávají tyto „náhradní úlohy".

2 Data

V tomto příspěvku analyzujeme postup řešení dvou slovních úloh z videonahrávky dvou hodin matematiky v 8. ročníku základní školy. Hodiny se uskutečnily ve dvou školách (CZ1, CZ2) a jsou součástí sekvence videonahrávek deseti za sebou jdoucích hodin matematiky každé třídě. Způsob nahrávání hodin byl založen na metodice používané v *Learner's Perspective Study* (LPS, v češtině *Studie z pohledu žáka*) (Clarke, Keitel, & Shimizu, 2006). S komunitou, která se kolem této studie vytvořila, obě spoluautorky spolupracují. Charakteristické pro získávání videonahrávek je použití tří videokamer, z nichž každá zabírá jiný objekt (celou třídu, učitele, vybranou dvojici žáků), a nahrávání rozhovorů s učitelem a dvojicí žáků (tou, která byla během hodiny sledována kamerou). Obě učitelky jsou považovány odbornou komunitou, školním managementem, svými žáky i rodiči za zkušené a úspěšné.

3 Výsledky experimentální sondy

3.1 Slovní úlohy a záměr jejich zařazení do vyučování v ČR

V literatuře o vzdělávání v matematice není pojem slovní úloha úplně formalizován a unifikován. Pro potřeby tohoto příspěvku použijeme Kittlerovo vymezení (Kittler, 1980): „slovní úlohy jsou matematické problémy zasazené do rámce reálné situace; obsahují dané podmínky (případně návody, kde je hledat) a otázku". Ve školní matematice obvykle obsahuje slovní úloha zadání (které popisuje skutečnou situaci), ve kterém chybí jeden údaj. Otázka specifikuje tento údaj

a žádá jeho zjištění vypočítání. Proces řešení slovních úloh spočívá v provedení obvykle několika výpočtů. Vychází se z dat v zadání a jejich vztahů a končí se nalezením toho, nač se ptá otázka.

3.2 Užití slovních úloh v matematickém vyučování

Pro řešení slovní úlohy je nutné, aby žák matematizoval situaci popsanou v zadání a po vyřešení matematického modelu se do „skutečné“ situace vrátil. (Schematicky znázorněno na obrázku 1 – upraveno podle Odvárko, 1990):

Obrázek 1: Schéma řešení slovní úlohy

Žáci obvykle nevidí ihned matematický model situace a jejich úkolem je jej najít, příp. vytvořit. Texty slovních úloh mohou cestu k řešení úlohy napovídat, ale také tomu tak nemusí být (viz např. Sarrazy, 2002). Z toho důvodu je použití slovních úloh ve vyučování vhodným, učiteli často používaným prostředkem k vytváření žákovských kompetencí, zejména kompetence aktivovat matematické znalosti a dovednosti v mimomatematických situacích (Blum & Niss, 1991), vybírat potřebné informace, pracovat tvořivě a rozvíjet heuristické postupy (Verschaffel, Greer, & De Corte, 2000). To přispívá porozumění, upevnění matematických pojmů a postupů a mnohdy má i kladný vliv na vztah k matematice.

Učitelé často čelí překážkám spojeným s didaktickým použitím slovních úloh; neexistuje univerzální nástroj, který by jim umožnil najít odpovědi např. na tyto otázky: Jaké povahy jsou překážky, které brání žákovi překonat obtíže, které jsou z hlediska didaktiky užitečné pro řešení úloh? Jak by bylo možné přeformulovat zadání úlohy tak, aby žák musel překonávat pouze ty překážky, jejichž překonání přispěje k jeho porozumění odpovídající oblasti matematiky? Jaké otázky a návody jsou vhodným nástrojem pomoci žákovi, který není při řešení slovní úlohy úspěšný? (viz též Novotná & Horodyská, 2004).

3.3 Kognitivní procesy potřebné v procesu řešení slovní úlohy

V našem příspěvku používáme pro rozlišení procesu řešení slovní úlohy etapy, které publikovali Hockey a kol. v roce 1981 (in Eysenck, 1993), upravené Novotnou (1997): (a) etapa kódování (uchopování zadání), (b) etapa transformace odhalených vztahů do jazyka matematiky, (c) etapa výpočtu (vyřešení odpovídajícího matematického modelu), (d) etapa návratu do kontextu zadání úlohy (zahrnuje i verifikaci získaných výsledků).

Pro naši další analýzu vyjádříme kognitivní procesy, které jsou potřebné k řešení slovní úlohy, prostřednictvím kategorií revidované Bloomovy taxonomie (v českém překladu Byčkovský & Kotásek, 2004, výtah v Příloze).

Etapa kódování zahrnuje uchopování všech objektů a identifikaci těch, které se týkají řešené situace, hledání a nalezení všech vztahů, které se týkají řešitelského procesu, hledání a nalezení sjednocujícího pohledu, získání celkového vhledu do struktury problému. Kognitivní procesy potřebné pro tuto etapu spadají do kategorie *4 Analyzovat* (rozlišování, vydělování, rozlišování, zaměřování se, vyčleňování, uspořádání, hledání souladu, integrování, vytváření schémat, strukturování, přisuzování, odhalování).

Etapa transformace odhalených vztahů do jazyka matematiky. V této etapě žák provádí matematizaci. Použité procesy jsou opět z kategorie *4 Analyzovat* (zde zejména kategorie 4.2. Uspořádání [hledání souladu, integrování, vytváření schémat strukturování]) a *3 Aplikovat* (zejména 3.2 Zavádění, implementace, užití, aplikování známých postupů v nových situacích).

Etapa výpočtu, ve které se provádějí výpočty navržené v předchozí etapě. Obvykle se zde uskutečňují operace kategorie 3.1 (Použití známých postupů ve standardních situacích).

Etapa návratu do kontextu zadání úlohy. Získaný výsledek je transformován zpět do sémantického kontextu slovní úlohy. Je konfrontován s dalšími daty a verifikován. V této etapě se používá zejména kognitivních procesů z kategorie *5 Hodnotit* (zejména to zahrnuje kategorie 5.1 Koordinování, zjišťování, monitorování, testování, 5.2 Kritizování, posuzování).

3.4 Proces řešení úlohy ve školním vyučování

V předchozím textu byla provedena analýza ideálního průchodu řešením slovní úlohy. Výsledky našich experimentů provedených v rámci LPS i dalších dlouhodobých pozorování však signalizují, že v konkrétním školním vyučování může dojít (a často také, ať už vědomě, nebo neuvědoměle, dochází) k přechodu k aktivitám vyžadujícím jiné kategorie kognitivních procesů, často nižším než předpokládané.

Pro naši diskusi jsme vybraly ukázku řešení dvou slovních úloh. První – obsáhlejší – je ze školy CZ1 (3. hodina v sekvenci natočených hodin, čas: 18:53 – 22.42). Z dále uvedeného přepisu dialogu je patrné, že učitelka měla ve svých vstupech do řešení úlohy (U1- U18) snahu podpořit porozumění řešení obtížné úlohy. V hodině se řešila úloha: *Vlak dlouhý 95 m jede přes most rychlostí 45 km/h. Od okamžiku, kdy vjede lokomotiva na most, do okamžiku, kdy most opouští poslední vagon, uplyne 12 sekund. Jak dlouhý je most?* V přepisu jsou zachyceny všechny etapy řešení: kódování (1 – 26), transformace (27 – 34), výpočet (35 – 36), návrat (37 – 41).

1	Učitelka1:	Chceme vypočítat, jak dlouhý je most. Jak ta situace vypadá? Popiš ji. Lucko. Na most vjíždí vlak, o kterým víme, jak je
2	Lucka1:	dlouhý.
3	U2:	A přestane nás to zajímat v okamžiku, kdy konec vlaku opouští
4	Lucka2:	ten most.
5	U3:	Tak si to namalujeme. Most (učitelka kreslí na tabuli úsečku). Vlak (učitelka kreslí schematicky lokomotivu) tam vjíždí. Teď nás to začne zajímat. A skončí ten náš zájem v tomhle okamžiku (učitelka kreslí lokomotivu s vagonky – viz obr. 1). Proč je ten obrázek tak důležitý? Lenko.
6	Lenka1:	Protože musíme spočítat dráhu.
7	U4:	Ano, jak je dlouhá dráha, kterou tady ujede. A z ní známe, Michale?
8	Michal1:	Jenom délku vlaku. 95 metrů.

9	U5:	A ještě tam nějaký údaje byly v tom textu.
10	M2:	Ještě tam byla rychlost vlaku 45 km/h.
11	U6:	45 km/h (zapisuje do nákresu na tabuli). … Tohle je zajímavé i tím, že tady ty jednotky nehrajou. Tak rozhodněte, které budeme měnit. Deniso.
12	Denisa1:	Tu rychlost.
13	U7:	Tu rychlost asi bude nejvhodnější změnit. Tak jak převede kilometry za hodinu na metry za sekundu?
14	Student:	Děleno 3,6.

Kroky 15 – 20 byly věnovány objasnění převodu rychlosti z km/h na m/s.

21	U8:	Kolik je výsledek?
22	Žák:	12,5.
23	U9:	Tak, 12,5. Tak si to sem napíšeme. (Zapisuje do nákresu na tabuli.) Čeho? Hanko.
24	H:	Metrů za sekundu.
25	U10:	Dobře. Teď jsou jednotky v pořádku. Teď už by to neměl být problém. Jak byste řešili tu úlohu dál?
26	S:	Délka toho vlaku je x + 95.
27	U11:	Ne toho vlaku, tý dráhy.
28	S:	Známe rychlost, známe čas 12 sekund.
29	U12	Jak bys to vypočítal? Délku toho mostu. Dráha se vypočte …
30	Vítek3:	Rychlost krát čas
31	U13:	A už je to. Nadiktuj mi, Davide.
32	David1:	*X* plus 95 se rovná 12,5 krát 12.
33	U14:	Vypočítejte, máte kalkulačku. ... Petře, kolik ti vyšlo?
34	David2:	55.
35	U15:	Podívej se na otázku. Jaká byla otázka? Petře.
36	S:	Jak dlouhý je most?
37	U16:	Už víme kolik. Ale nemáme zkoušku. Sice to vyšlo hezky na celý čísla, ale jak uděláme zkoušku? Adame.
38	S:	Já bych si vypočítal čas.
39	U17:	Třeba. Ano. Nebudeme už dělat. Zkontrolovali jsme se navzájem.

Největší pozornost věnovala učitelka etapě kódování (kroky 1 – 26). To je vcelku pochopitelné, protože úloha byla komplikována převodem jednotek a nutností uvědomit si, co představuje v úloze „dráhu". Jak jsme uvedly dříve, v této části by měla být analyzována a hodnocena situace popsaná úlohou (kategorie 4 a 5). Učitelka zasáhla v této části do řešení desetkrát. V některých případech intonací naznačila, že očekává doplnění od žáků (U1, U2, U4 – U6). Tyto podněty měly všechny charakter výzvy k doplnění naznačeného učitelčina konstatování a zařadily bychom je spíše do kategorie 2.1 (interpretace vysvětlováním, parafrázováním, reprezentováním, překládáním). Podobný charakter měly i kroky 17 – 22, které zde neuvádíme v přepisu, a U8 – U10. Za nejobtížnější momenty této etapy považujeme požadavky v U3 a U7. V kroku U3 učitelka sama naznačila znázornění úlohy a od žáků požadovala vysvětlení, proč je obrázek důležitý (kategorie 2.7 Vysvětlování, konstruování). V U7 se mělo rozhodnout, které jednotky změnit (kategorie 4.1 Rozlišování, vydělování).

Nejdůležitější etapou řešení úlohy je transformace. Je potřeba říci, že učitelka už v etapě kódování částečně iniciovala transformaci. Zásadní výzvou byly kroky U11 a U13 (kategorie 3.2). Žáci reagovali rychle, i když někde si jejich odpověď vyžádala zpřesnění vyjádření (učitelka požaduje v U12 přeformulování – kategorie 2.1).

Samotný výpočet proběhl velmi rychle jen ve dvou krocích, které je možné označit jako aplikování známého postupu, zde výpočtu (kategorie 3.1).

Fáze návratu do kontextu úlohy byla opět vcelku stručná. Učitelka se znovu v U16 vrátila k otázce úlohy (kategorie 1.2). Nejnáročnější mohlo být provedení zkoušky, které bychom zařadily

do kategorie 5.1. Zde však žák jen vyhledal nové souvislosti (4.1) a navrhl postup kontrolního výpočtu. Ten už nebyl uskutečněn.

Ve škole CZ2 jsme našly také ukázku řešení slovní úlohy o pohybu. V tomto případě ale šlo o velmi jednoduchou úlohu v úvodní hodině ke slovním úlohám o pohybu: *Cesta od Adama k Evě je dlouhá 5 km. Adam si s Evou dojednal schůzku a vyrazil za ní rychlostí 6 km/h. Eva v ten samý okamžik vyšla Adamovi naproti rychlostí 4 km/h. Za jak dlouho se potkají a kolik km ujde Adam k místu setkání?* I když řešení úlohy nebylo složité a proběhlo velmi rychle, učitelka svými zásahy také snížila úroveň kognitivní procesů potřebných k řešení – viz následující předpis (CZ2 8. hodina v sekvenci natočených hodin, čas: 22:20-24:31).

1	U1:	Co sis, Jirko, z toho, co jsem četla, zapamatoval?
2	Jirka1:	Že tam je Adam a Eva, že jdou proti sobě.
3	U2:	Že jdou tentokrát z různých míst proti sobě. Takže si zakreslíme: tady je Adam, tady je Eva (učitelka kreslí na tabuli úsečku se šipkami z krajních bodů). Přečtu další část té úlohy: mezi nimi je vzdálenost 5 km. Klidně si můžeme nahoru napsat, že je mezi nimi vzdálenost 5 km. (Píše na tabuli.) Čtu dál: Adam jde rychlostí 6 km/h, Eva 4 km/h. Zkuste si to do toho obrázku nějakým způsobem zapsat. (Žáci v sešitech zapisují do nákresu pod šipky.) Radko, myslíš si, že ten Adam ujde kratší nebo delší vzdálenost.
4	Radka:	Větší, protože jde rychleji.
5	U3:	Uměl by mi už teď někdo říci, za jak dlouho se potkají.
6	Žáci:	Za půl hodiny.
7	U4:	Možná to někteří z vás řešili pomocí vzájemné rychlosti. Jakou vzájemnou rychlostí se proti sobě pohybují?
8	Žák:	10.
9	U5:	Každou hodinu 10 km. Sečtu 6 a 4 deset. A protože je mezi nimi pouze 5 km, tak se za půl hodiny už potkají.

V tomto případě učitelka zasáhla do řešení žáků jen pětkrát, přičemž každý její zásah je možné považovat za podnět k přechodu do další fáze řešení slovní úlohy. V U1 nastartovala kódování a požadovala jen vybavení si situace v úloze (kategorie 1.2). V U2 dokončila sama první fázi řešení úlohy a otázkou v závěru U2 přešla k fázi transformace. Přitom otázku lze považovat za výzvu k porovnání dvou rychlostí (2.6) a vyjádření jednoduchého soudu (snad náznak 5.2). V U3 vyzývá učitelka zároveň k transformaci a výpočtu (3.1). O povaze kognitivních procesů nutných pro zodpovězení otázky U4, což je ještě součástí fáze transformace a výpočtu, můžeme předpokládat, že je výzvou k uplatnění postupů, které žáci již znají (3.1). Fáze návratu do kontextu úlohy „absolvuje“ učitelka již sama ve shrnutí U5.

4 Diskuse a závěry

V našem příspěvku jsme ukázaly rozdíl mezi předpokládanou úrovní kognitivních procesů nutných pro řešení jednotlivých fází řešení slovních úloh a mezi skutečností ve vyučování. Uvědomujeme si, že ke snižování kategorií kognitivních procesů nutně dochází vždy, když žáci neřeší úlohu samostatně, ale komunikují při řešení s učitelem a/nebo se spolužáky. Takové snižování nemusí mít vždy negativní dopad. V počátečních fázích výkladu je, podle našeho soudu, dobrým základem pro porozumění. Je ale otázkou, zda si je učitel vždy uvědomuje a zda na něm nesetrvává příliš dlouho. Při analýze dalších řešení slovních úloh v našich datech se ukázalo, že zejména učitelka CZ1 používá podobného přístupu vždy, když s žáky o řešení úloh komunikuje. V rozhovorech, které se uskutečnily hned po vyučovací hodině, učitelka řekla, že se snaží, aby řešení pochopili všichni žáci. Žáci také její „pomoc” očekávají, např. jeden z dvojice

žáků, kteří byli snímáni samostatně, během rozhovorů po vyučovací hodině řekl: „To jsem rád, že na to (řešení úlohy) nejsme sami."

Důsledkem snižování kognitivní náročnosti pak může být, že žáci spoléhají na učitelovu „pomoc". Může se stát, že bez přemýšlení opakují naučený postup bez hlubšího porozumění, nehledají vlastní odůvodněné postupy řešení. Ve výuce se nepracuje s jedním z klíčových prvků, s chybou, její identifikací a odstraněním.

Několik otázek také vyvstává v souvislosti s použitím Bloomovy taxonomie pro hodnocení kognitivní úrovně zadávaných úloh v matematickém vyučování. Pro naše analýzy jsme postrádaly kategorii, ve které by bylo požadováno provést jen rutinní výpočet – zařazení do kategorie 3.1 neodpovídá kognitivní náročnosti. Navrhly bychom kategorii 2.9 Výpočty. Použití revidované Bloomovy taxonomie považujeme za vhodnou metodu zejména v kvalitativním výzkumu.

Jeví se nám užitečné použití této taxonomie ve vzdělávání (budoucích) učitelů: např. budoucí učitel provede nejprve „teoretickou analýzu" procesu řešení úlohy a pak ji porovná se skutečností; skupina učitelů v praxi použije analýzu jako východisko pro reflexi vyučovací hodiny. V obou skupinách můžeme předpokládat vytvoření mnohem větší citlivosti při následné sebereflexi vlastní výuky.

Literatura

Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika, LIV*, 227-242.

Blum, W., & Niss, M. (1991). Applied Mathematical Problem Solving, Modelling, Applications, and Links to other Subjects – State, Trends and Issues in Mathematics Instruction. *Educational Studies in Mathematics*, (22), 37-68.

Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics 1970-1990*. (Překlad z francouzštiny: M. Cooper, N. Balacheff, R. Sutherland & V. Warfield.) Kluwer Academic Publishers.

Eysenck, M. W. (1993). *Principles of Cognitive Psychology*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

Novotná, J., & Hošpesová, A. (2007). What is the Price of Topaze? In J. H. Woo, H. C. Lew, K. S. Park & D. Y. Seo (Eds.), *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4. Seoul (Korea): PME. 25-32.

Novotná, J., & Hošpesová, A. (2008). Types of linking in teaching linear equations. In O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano & A. Sepúlveda. (Eds.), *Proceedings of the Joint Meeting of PME32 and PME-NA XXX*. Vol. 1. México: Cinvestav-UMSNH. 49-56.

Novotná, J. (1997). Phenomena Discovered in the Process of Solving Word Problems. In *Proceedings ERCME 97*. (pp. 98-102). Praha: Prometheus.

Novotná, J. (2003). *Etude de la résolution des « problèmes verbaux » dans l'enseignement des mathématiques. De l'analyse atomique à l'analyse des situations*. Bordeaux: Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Novotná, J., & Horodyská, J. (2004). Zpracování informací při řešení slovní úlohy. In *Jak učit matematice žáky ve věku 10 – 15 let*. N. Stehlíková, & F. Roubíček (Eds.). (pp. 70-79). Praha: UK-PedF.

Odvárko, O. a kol. (1990). *Metody řešení úloh*. Praha: SPN.

Sarrazy, B. (2002). Effects of variability on responsiveness to the didactic contract in problem-solving among pupils of 9-10 years. *European Journal of Psychology of education*, *XVII*(4), 321-241.

Verschaffel, L., Greer, B., & De Corte, E. (2000). *Making Sense of Word Problems*. Sweets & Zeitlinger Publ.

Acknowledgement: Tento výzkum byl částečně podpořen projektem GAČR P407/12/1939 Rozvíjení kultury řešení matematických problémů ve školské praxi.

Příloha

Revidovaná Bloomova taxonomie: Dimenze kognitivních procesů (Byčkovský, Kotásek, 2004, výtah z tabulky na str. 236 - 238)

1. ZAPAMATOVAT – uložení a vybavení znalosti z dlouhodobé paměti: 1.1 POZNÁVÁNÍ A ROZPOZNÁVÁNÍ (identifikování), 1.2 VYBAVOVÁNÍ (znovuvybavování).

2. POROZUMĚT – konstruování významu na základě získaných sdělení včetně ústního, písemného nebo grafického vyjádření: 2.1 INTERPRETACE (vysvětlování, parafrázování, reprezentování, překládání), 2.2 DOLOŽENÍ PŘÍKLADEM (ilustrování, instalování), 2.3 KLASIFIKOVÁNÍ (kategorizování, podřazování), 2.4 SUMARIZOVÁNÍ (abstrahování, generalizování), 2.5 USUZOVÁNÍ (vyvozování závěrů, extrapolování, interpolování, předpovídání), 2.6 POROVNÁVÁNÍ (rozlišování, srovnávání, připojování), 2.7 VYSVĚTLOVÁNÍ (konstruování).

3. APLIKOVAT – užití postupu nebo struktury v různých situacích: 3.1 VYKONÁVÁNÍ EXECUTING (provádění, použití známých postupů ve standardních situacích), 3.2 ZAVÁDĚNÍ, IMPLEMENTACE (užití, aplikování známých postupů v nových situacích).

4. ANALYZOVAT – rozložení materiálu na části a určení, jaký je vzájemný vztah částí a v jakém jsou vztahu k celkové struktuře nebo účelu: 4.1 ROZLIŠOVÁNÍ (vyděloování, rozlišování, zaměřování se, vyčleňování), 4.2 USPOŘÁDÁNÍ (hledání souladu, integrování, vytváření schemat strukturování), 4.3 PŘISUZOVÁNÍ (odhalování).

5. HODNOTIT – posouzení podle daných kriterií a standardů: 5.1 KONTROLOVÁNÍ (koordinování, zjišťování, monitorování, testování), 5.2 KRITIZOVÁNÍ (posuzování).

6. TVOŘIT – vytváření nových vnitřně soudržných celků z jednotlivých prvků, reorganizace prvků do nového znaku nebo struktury: 6.1 VYTVÁŘENÍ (vytváření hypotéz), 6.2 PLÁNOVÁNÍ (navrhování), 6.3 TVORBA (konstruování).

Kontakt

doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie
Pedagogická fakulta
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Jeronýmova 10
371 15 České Budějovice
hospes@pf.jcu.cz

prof. RNDr. Jarmila Novotná, CSc.
Katedra matematiky a didaktiky matematiky
Pedagogická fakulta
Karlova univerzita Praha
M. D. Rettigové 4

110 00 Praha
jarmila.novotna@pedf.cuni.cz

Teoretická a metodologická opora didaktiky fyziky – koncepce vznikající publikace

Theoretical and Methodological Support of Didactics of Physics – Conception of Intended Book

Martina Kekule, Vojtěch Žák

Abstrakt: Tento článek se zabývá strukturou a obsahem zamýšlené knihy, která má být teoretickou a metodologickou oporou didaktiky fyziky. K hlavním důvodům, proč tato kniha vzniká, patří snaha zvýšit kvalitu bádání v oblasti didaktiky fyziky v České republice (a speciálně kvalitu doktorských disertačních prací). V textu jsou diskutovány různé přístupy k práci s informačními zdroji (zejména s elektronickými databázemi). Obsahem knihy bude zejména: zařazení didaktiky fyziky do systému dalších oborů, vymezení jejího předmětu, vývoj didaktiky fyziky, podstata vědeckého bádání (obecně a speciálně v didaktice fyziky), přehled základních výzkumných metod používaných v didaktice fyziky, jejích důležitých témat, relevantních informačních zdrojů a odborného profilu hlavních českých a vybraných zahraničních pracovišť. Prezentovaná struktura a obsah knihy nejsou konečné, ale budou se vyvíjet na základě probíhající rešerše.

Klíčová slova: didaktika fyziky, metodologie, oborová didaktika

Abstract: This article deals with the structure and content of the planned book which is intended as a theoretical and methodological support of didactics of physics. The effort to improve physics education research in the Czech Republic (especially in Ph.D. doctoral theses) is one of the main reasons why such a book is being made. In the text, various approaches to work with information resources (mainly with electronic databases) are discussed. The book will mainly consist of the following parts: inclusion of didactics of physics in the system of other disciplines, definition of its subject, development of didactics of physics, nature of scientific research (generally and especially in didactics of physics), survey of main research methods used in didactics of physics, its important topics, relevant information resources, and professional profiles of main Czech and selected foreign workplaces. The presented structure and content of the book are not definitive, they will be developed (and probably changed) based on the ongoing research.

Keywords: didactics of physics, physics education research, methodology, content pedagogy

1 Úvod

V souladu s Kotáskem (2011) se domníváme, že důležitou stránkou utváření určité vědecké disciplíny je explicitní vymezení zejména jejího předmětu a metodologie. Toto vymezení by mělo být založeno na kritickém rozboru jejího současného stavu, jak v domácím prostředí, tak v zahraničí, na rozboru, který respektuje její různá východiska a pojetí. Má-li se tedy vědecký obor zdárně vyvíjet, je podle našeho názoru třeba, aby alespoň čas od času (nejlépe ovšem kontinuálně) prováděli odborníci v tomto oboru pracující hlubší reflexi jeho základů, dále analýzu dosavadního vývoje, stavu, ve kterém se nalézá, a také určitou predikci jeho dalšího směřování.

Současná doba je pro takovouto reflexi didaktiky fyziky příhodná. K této naději nás vedou zejména následující důvody:

- Poslední česká publikace, která uceleně řešila problematiku vědeckých základů didaktiky fyziky, především její teorie a metodologie, vznikla počátkem 80. let minulého století (Fenclová, 1982). Od jejího vydání tedy uplynulo třicet let, během nichž prošla naše společnost a koneckonců celá civilizace mnoha proměnami. Některé tyto změny je třeba reflektovat i v souvislosti s fyzikálním vzděláváním.
- Oborovým didaktikám (ke kterým řadíme také didaktiku fyziky) je věnován zvláštní prostor jak v rámci odborných pedagogických periodik (např. monotematické číslo časopisu *Pedagogická orientace č. 1, 2011*), tak v rámci konferencí (např. jedna ze sekcí na XX. konferenci ČAPV). Potenciálního zájmu je vhodné využít jednak k rozpoutání mezioborových a vnitrooborových diskuzí, jednak ke zviditelnění oboru jako takového.
- Na vysokých školách jsme svědky toho, že v rámci doktorských studijních programů zaměřených na didaktiku fyziky (teorii vyučování fyzice apod.) vznikají doktorské disertační práce, které ne zcela respektují vědecký charakter oboru. V těchto pracích nalézáme například slabiny týkající se jejich teoretických a metodologických základů. Péči o další generaci didaktiků fyziky je nutné věnovat mimořádnou pozornost.

  V této souvislosti můžeme uvést jeden z výsledků zahrnutých ve *Zprávě o hodnocení doktorských studijních programů z oblasti oborových didaktik přírodních věd* (Janík & Stuchlíková, 2010), kde se zdůrazňuje, že oborová didaktika není volným konglomerátem daného oboru na jedné straně a věd o výchově a vzdělávání na straně druhé. Oborová didaktika má být smysluplným prorůstáním obojího, které vytváří novou kvalitu. Dále zde autoři uvádí, že oborové didaktiky se v současné době projevují nízkou kvalitou výstupů doktorských studijních programů: slabou publikační činností na evropské úrovni, metodologickými problémy disertačních prací, nedostatečnou profilací vědeckých škol, nízkou intenzitou spolupráce odborné komunity projevující se např. tím, že chybí jasná, obecněji sdílená a akceptovaná kritéria kvality. V této roli jsou však nezastupitelná právě hodnocená pracoviště, která tvoří jádro odborné komunity v daných oborových didaktikách.

Je zřejmé, že výše uvedené důvody spolu vzájemně určitým způsobem souvisí, a nelze je tedy chápat odděleně.

Cílem tohoto příspěvku je seznámení s koncepcí vznikající monografické publikace zaměřené na teorii a metodologii didaktiky fyziky. Zamýšlenou publikací bychom rádi navázali na výše zmíněnou knihu J. Fenclové *Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky* (Fenclová, 1982), kterou považujeme za zásadní české dílo zachycující základní koncepce didaktiky fyziky jako vědecké disciplíny (Lepil, 2008). Práce J. Fenclové je jedno z nejkvalitnějších děl oborových didaktik a pedagogické vědy v bývalém Československu vůbec (např. Průcha (2009) ji uvádí jako jednu ze dvou vynikajících prací, které vznikly v předmětových didaktikách v rámci tzv. socialistické pedagogiky).

2 Základní informační zdroje a metody využívané k tvorbě monografie

Vytvoření do určité míry systematického přehledu stavu a perspektiv bádání v oboru didaktiky fyziky vyžaduje velmi široký pohled na tento a další příbuzné obory jak u nás, tak ve světě. Abychom dostáli této šíři záběru, je nutné vycházet z vhodných a různorodých zdrojů, které se dotýkají tématu. Výběr těchto zdrojů považujeme za jeden z prvních

základních a velmi důležitých kroků, které musí vlastní tvorbě textu monografie předcházet. Výběr zdrojů nemůže být v žádném případě náhodný a je nutné ho diskutovat, což je námětem této části článku.

Vědecká komunita v podstatě jakéhokoli oboru obvykle nabízí několik různých platforem pro sdílení a diskuzi vědeckých poznatků. Zejména vzhledem k časovým možnostem se omezujeme pouze na zdroje v textové podobě, které jsou dostupné buď v klasické tištěné, nebo v elektronické formě. Jako další zdroje by mohly sloužit např. videozáznamy nebo reálná účast na besedě s odborníky, realizace rozhovorů s odborníky, pozorování výuky didakticky zaměřených předmětů na vysokých školách apod.

Z hlediska oborů vycházíme z informačních zdrojů samotné didaktiky fyziky a dále také z dalších oborových didaktik, obecné didaktiky a obecně pedagogiky. Na rozdíl od již zmíněné J. Fenclové, která se více, byť ne zcela, opírala o domácí odborné práce, budeme více reflektovat mezinárodní vývoj. Pozornost bude ale samozřejmě věnována také domácímu dění a našim specifikům.

V případě vyhledávání informačních zdrojů z české odborné scény využíváme zejména klasických knihovních fondů odborných pracovišť a veřejných knihoven. Zde se opíráme jak o časopisy dostupné jen v tištěné podobě (např. *Pedagogika* a *Matematika–fyzika–informatika*), tak také o časopisy dostupné i v elektronické verzi (např. *Pedagogická orientace*).

Mezinárodní zdroje jsou co do kvantity velmi bohaté a z časových důvodů je nutné udělat poměrně omezený výběr co do počtu, nicméně je třeba vybrat jejich reprezentativní podmnožinu. V první řadě se proto systematicky zaměříme pouze na elektronicky dostupné zdroje v anglickém jazyce. Zde se nabízí možnost využít již existující databáze článků, periodik a dalších relevantních textů. Jedná se např. o databázi ISI *Web of Knowledge* společnosti *Thomson Reuters* nebo databázi ERIC – *Education Resources Information Center*.

Pokud bychom chtěli tyto a podobné databáze použít jako základ pro vyhledávání textů použitelných jako zdroje pro tvorbu prezentované monografie, museli bychom řešit otázku definování dobrých vyhledávacích termínů (tj. zadání dobrého rešeršního požadavku). Naším zájmem je fyzikální vzdělávání v nejširším slova smyslu. Zadání tohoto sousloví (*physics education*) v poli *topic* vede v databázi ISI *Web of Knowledge* k nalezení počtu článků 1 018 (stav k 6. 4. 2012), v případě, že trváme pouze na uvedených slovech a nikoli přesném slovním spojení, počet se zvýší na 2 817 (stav ke stejnému dni). Tento výstup se zdá být malý z hlediska počtu zdrojů (např. Chang et al. /2010/ uvádí, že počet článků týkajících se *science education* publikovaných *pouze ve čtyřech časopisech* v letech 1990–2007 byl 3039, nebo například počet článků v časopise *American Journal of Physics* věnovaném fyzikálnímu vzdělávání bylo v podobném období 4 588). Tento počet je však naopak velký na jakékoliv neautomatické zpracování.

Při automatickém výběru bychom museli spoléhat na dobrou definici klíčových slov, a to jak ze strany vyhledávajících, tak zejména ze strany autorů textů, kteří tato slova volí. Jelikož neexistují jednotně daná pravidla, je pravděpodobné, že různí autoři uvádějí klíčová slova podle vlastních kritérií.

Z výše uvedených důvodů se jeví jako rozumný přístup nikoliv práce s obsahem celé databáze, ale pouze její částí, která obsahuje přístup do předem určených význačných časopisů zabývajících se fyzikálním vzděláváním, případně pedagogickým výzkumem. Tento postup také zvolili autoři analytických studií zabývajících se mapováním *science education research* (již zmíněný Chang et al. /2010/, dále Tsai, C.–C. /2005/ a Lee, M. et al. /2009/). V rámci těchto studií pracovali autoři se čtyřmi vybranými časopisy (konkrétně se jedná o

Science Education, Journal of Research in Science Teaching, *International Journal of Science Education* a *Research in Science Education*). Vzhledem k charakteru naší publikace je vhodné tento počet rozšířit. Kritéria výběru zohledňují zejména prestiž časopisů ve vědecké komunitě. Domníváme se, že autoři se zdravou dávkou ambice se budou snažit nejhodnotnější příspěvky publikovat právě v těchto časopisech. Konkrétními kritérii tedy jsou:

- výběr časopisu předchozími studiemi zabývajícími se analýzou, či dokonce hodnocením oboru;
- časopisy, jejichž články se nejčastěji objevují v přehledových příručkách;
- časopisy s největším impakt faktorem v dané oblasti.

Přehledný žebříček časopisů týkajících se obecně vzdělávání (*education*) podle dosaženého impakt faktoru během různých let uvádí agentura *Thomson Reuters* na svých webových stránkách (Sci-Bytes). Jako vhodné zdroje se jeví časopisy zaměřené obecně na vzdělávání a konkrétně na vzdělávání v oblasti přírodních věd (*tabulka 1 –šedě podbarveno*).

Tabulka 1: Pořadí časopisů z oblasti vzdělávání a výzkumu ve vzdělávání podle získaného impakt faktoru

období	2009		2005-00 nebo 2005-09		1981-2009	
pořadí	název časopisu	impakt faktor	název časopisu	impakt faktor	název časopisu	impakt faktor
1	Review of Educational Research	3,33	Scientific Studies of Fading	5,97	Review of Educational Research	41,04
2	Int. J. Computer-Supported Collaborative Learning	2,69	Review of Educational Research	5,54	Reading Research Quarterly	24,74
3	Language Learning & Technology	2,53	Sociology of Education	4,63	Sociology of Education	23,54
4	Learning and Instruction	2,37	Acad. of Management Learning & Education	4,55	American Educational Research Journal	21,97
5	Journal of Engineering Education	2,32	Journal of the Learning Sciences	4,39	Review of Research in Education	18,98
6	American Educational Research Journal	2,24	AIDS Education & Preventiv	4,21	Harvard Educational Review	17,48
7	Acad. of Management Learning & Education	2,23	Health Education Research	4,06	Journal of Educational Statistics	15,91

8	Health Education Research	2,15	American Educational Research Journal	4,02	Journal of the Learning Sciences	15,49
9	Computers & Education	2,06	Learning and Instruction	3,80	AIDS Education & Prevention	12,94
10	Scientific Studies of Reading	2,00	Journal of Engineering Education	3,70	Human Learning	12,63

Tabulka převzata z webové stránky Sci-bytes. Tabulka porovnává citovanost časopisů v daném oboru. Počítáno pro tři různé časové úseky. Pořadí v levém sloupci je odvozeno na základě impakt faktoru časopisů v roce 2009, jak je uvedeno v aktuálním vydání *Journal Citation Report* ®. „Impakt skóre“ během pětiletého období (prostřední sloupec) a během 29 let (pravý sloupec) je získané jako celkový počet citací článků publikovaných v daném časopise v daném období vydělený celkovým počtem publikovaných článků opět v tomto období.

Systematičtěji pojaté vyhledávání zdrojů v tištěné podobě jsme zaměřili pouze na příručky, tzv. handbooks, které se týkají přírodovědného, případně úžeji fyzikálního vzdělávání. Tyto příručky mapují obecně přírodovědné vzdělávání (např. *Handbook of Science Education*) nebo jsou zaměřeny přímo na výzkum v této oblasti (např. *Handbook of Research on Science Education, Handbook of Research on Science Teaching and Learning*).

Velké množství textového materiálu je také prezentováno každoročně ve sbornících mezinárodních konferencí věnovaných fyzikálnímu nebo obecněji přírodovědnému vzdělávání (např. konference GIREP, MPTL, ICPE, WCE, ESERA a další). Z těchto materiálů systematicky vycházet nebudeme, a to ze dvou důvodů: aktuálnost a šíře obsahu. Sborníky z konferencí obsahují množství materiálu, který není k dispozici v tištěných časopisech. Pokud je ovšem systém publikování výsledků vědecké práce dobře nastaven, měli bychom se prostřednictvím časopisů dostat k vědecky nejhodnotnějším výstupům. Nevýhodou toho, že nebudou využity sborníky z konferencí, je ztráta nejčerstvějších informací a výsledků právě proběhlých výzkumů. Vzhledem k charakteru publikace, která by měla být do určité míry nadčasová, a to i v kapitole věnované výhledu do budoucnosti, je zřejmě ztráta aktuálnosti akceptovatelná.

Jak už bylo naznačeno výše, vznikající monografie se bude opírat o analýzu informací z různých zdrojů, které budou reflektovat jak evropský kontinentální (a speciálně český) přístup k didaktice fyziky, tak vlivy z anglosaského prostředí. Navíc budeme vedeni snahou podat zprávu a diskutovat také časový vývoj oboru v posledních několika desítkách let. Obě dvě tyto skutečnosti jsou principiálně zdrojem heterogenit, které se budeme snažit překonat smysluplnou komparací a syntézou v konzistentní celek, který tak bude mít šanci utvářet novou kvalitu.

3 Návrh struktury a obsahu monografie

K vytvoření předběžného návrhu struktury a obsahu monografie byly použity zejména existující obdobně zaměřené publikace. Jedná se hlavně o *Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky* (Fenclová, 1982), *Didaktiku cizích jazyků : úvod do vědního oboru* (Choděra, 2006) a *Physikdidaktik : Theorie und Praxis* (Kircher et al., 2009).

3.1 Zařazení didaktiky fyziky do systému dalších oborů a vymezení jejího předmětu

Didaktiku fyziky (dále také DF) řadíme mezi oborové didaktiky a obecněji mezi pedagogické disciplíny. Na druhé straně je úzce svázána s fyzikální vědou. Didaktika fyziky je sice svébytnou disciplínou, ale nelze odhlédnout od jejích vazeb k dalším oborům. Kromě zmíněné oblasti pedagogické a fyzikální, souvisí také s psychologií, sociologií, filozofií, statistikou, oblastí informačních technologií atd. Vztah didaktiky fyziky k těmto oblastem se během jejího vývoje proměňoval (a zřejmě bude proměňovat), čemuž bude věnována pozornost v další části vznikající publikace. Zařazení didaktiky fyziky do systému dalších oborů umožňuje lépe pochopit její východiska, proměny, specifika a také společné rysy s jinými disciplínami.

3.2 Vývoj DF v čase a v prostoru

U didaktiky fyziky můžeme pozorovat jak její časový vývoj, tak i odlišné přístupy zejména v kontinentální Evropě a anglo-americkém prostředí. Odlišné přístupy v různých kulturních prostředích nejsou specialitou jen didaktiky fyziky, ale týkají se obecněji oborových didaktik.

Mezi důležitá pojetí didaktiky fyziky v českém prostředí patří aplikační, integrační a komunikační pojetí. Za dosud nejnosnější a teoreticky nejpropracovanější pojetí můžeme považovat právě komunikační pojetí. Je otázkou, v jakém stadiu se nachází didaktika fyziky nyní a jaký je žádoucí trend jejího vývoje.

3.3 Podstata vědeckého bádání (obecně a speciálně v DF)

Jedním z cílů zamýšlené publikace je zvýšit úroveň bádání v oblasti didaktiky fyziky tak, aby mohlo být právem označováno za bádání vědecké. Pozornost je věnována jak obecným principům vědeckosti, tak specifikům, která se týkají oborových didaktik, zvláště pak didaktiky fyziky. Toto téma částečně zpracovala již Fenclová (1982), je třeba však využít dalších zdrojů i mimo oblast didaktiky fyziky.

3.4 Přehled základních výzkumných metod DF

Tato kapitola úzce navazuje na předchozí. V textu budou diskutovány vědecké metody, které využívá, příp. může využít didaktický výzkum. Prostor bude věnován nejen charakteristikám jednotlivých metod, ale také bude uvedeno a diskutováno jejich úspěšné využití v českém i mezinárodním prostředí. Jako české zdroje lze využít zejména práce Fenclové (1982), Gavory (2000), Švaříčka, Šeďové et al. (2007) a Skutila et al. (2011).

3.5 Přehled základních témat DF

Pro didaktiku fyziky, obdobně jako pro jiné vědecké obory, je důležité její tematické vymezení. V publikaci budou prezentovány výsledky rešerše opírající se zejména o zahraniční zdroje (Chang et al. /2010/, dále Tsai, C.–C. /2005/ a Lee, M. et al. /2009/). Tyto zdroje, jak je v anglosaské oblasti zvykem, zkoumají celou oblast *science* (tj. *science education research*).

Podrobnější analýzu publikací týkajících se výzkumu pouze v jedné konkrétní oblasti přírodovědného vzdělávání provedli Eybe a Schmidt (2001), kteří se zaměřili na chemii. Dále bude pozornost věnována také domácím výzkumům.

3.6 Přehled relevantních informačních zdrojů pro rozvoj DF

Přehled bude zahrnovat zejména názvy a charakteristiku českých i zahraničních časopisů a monografií z oblasti didaktiky fyziky, oborových didaktik a obecně pedagogiky. Budou uvedeny jejich zdroje (včetně dostupnosti) – zejména elektronické databáze a klasické knihovny. Uvedeny budou také významné domácí a zahraniční konference.

3.7 Přehled odborného profilu příslušných českých a vybraných zahraničních pracovišť

V této části budou uvedena odborná pracoviště v České republice, která se zabývají výzkumem v oblasti fyzikálního vzdělávání. Jedná se zejména o katedry fakult vysokých škol, kde se vzdělávají budoucí učitelky a učitelé fyziky, a další výzkumné instituce, jejichž zaměstnanci publikují ve fyzikálně-didaktické a pedagogické oblasti. Pozornost bude věnována také několika vybraným zahraničním pracovištím. Tato kapitola si nečiní nárok na úplnost, ale má být zdrojem relevantních základních informací o daném vědeckém společenství.

4 Závěr

V tomto článku je nastíněna struktura vznikající monografie, jejímž cílem je být teoretickou a metodologickou oporou výzkumníkům v oblasti didaktiky fyziky. Mezi ně řadíme zejména badatele z kateder vysokých škol připravujících budoucí učitele a učitelky fyziky, dále vědecké pracovníky z dalších institucí, které se zabývají výzkumem vzdělávání, speciálně ve fyzice, příp. přírodních vědách. Především by měli být v této souvislosti zdůrazněni mladí a začínající badatelé, hlavně studenti doktorských studijních programů v této oblasti. Jim a jejich školitelům je zamýšlená kniha primárně určena.

Před vlastním návrhem struktury podrobněji diskutujeme výběr zdrojů, ze kterých vycházíme a budeme nadále vycházet. Zejména v dnešní době přístupu k velkému množství informací se omezení pouze na určité zdroje jeví jako nutné. Toto omezení provádíme vědomě, a tedy také považujeme za důležité ho transparentně prezentovat.

Návrh struktury a obsahu prezentovaný a diskutovaný v tomto článku nelze považovat za definitivní. Teprve během podrobné rešerše, která byla před nedávnem započata, se ukazuje, která témata a jaké přístupy ve zpracování jsou nosné. Lze tak očekávat, že struktura monografie se při jejím vzniku bude nadále proměňovat tak, jak se bude měnit důležitost jednotlivých fenoménů.

Pevně doufáme, že vznikající monografie obohatí základní odborný literární fond české didaktiky fyziky a že její využití povede ke kvalitnějšímu výzkumu v didaktice fyziky a k jeho hlubší reflexi.

Literatura

Abell, S. K., & Lederman, K. N. (Eds.). (2007). *Handbook of Research on Science Education.* Londýn, New York: Routledge.

ERIC–Education Resources Information Center. Dostupné z: http://www.eric.ed.gov/

ESERA, European Science Education Research Association. Dostupné z: http://lsg.ucy.ac.cy/esera/index.html

Eybe, H., & Schmidt, H. J. (2001): Quality criteria and exemplary papers in chemistry education research, *International Journal of Science Education, 23*(2), 209–225.

Fenclová, J. (1982). *Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky.* Praha: SPN.

Fraser, B. J., Tobin, K., & Campbell, J. (Eds.). (2012). *Second International Handbook of Science Education. Series: Springer International Handbooks of Education*. Dordrecht, Heidelberg, Londýn, New York: Springer.

Gabel, L. D. (1994). *Handbook of research on science teaching and learning*. New York, Toronto: Maxwell Macmillan.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.

Gilbert, J. (2006). *Science Education: Major Themis in Education*. New York: Routledge.

GIREP, Groupe International de Recherche sur l'Enseignement de la Physique. Dostupné z: http://www.girep.org/

Chang, Y., Chang, Ch., & Tseng, Y. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *J. Sci. Educ. Technol. 19*(2010), 315–331.

Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru.* Praha: Academia.

ICPE, International Conference on Physics Education. Dostupné z: http://www.icpe2013.org/

Informační web společnosti Thomson Reuters o produktu ISI Web of Knowledge. Dostupné z: http://wokinfo.com/

Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione, 1*(1), 5–32. Dostupné z http://www.scied.cz/Default.aspx?PorZobr=1&PolozkaID=-1&ClanekID=325

Kircher, E., Girwidz, R., & Häussler, P. (2009). *Physikdidaktik: Theorie und Praxis.* Berlin, Heidelberg: Springer–Verlag.

Kotásek, J. (2011). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace, 21*(2), 226–239.

Lee, M., Wu, Y., & Tsai, Ch. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education, 31*(15), 1999–2020.

Lepil, O. (2008). K vývoji didaktiky fyziky. *Matematika–fyzika–informatika, 18*(2), 82–92.

McDermott, L. C., & Redish, E. F. (1999). Ressource Letter: PER-1: Physics Education Research. *American Journal of Physics, 67*(9), 755–767.

MPTL, The International Conference on Multimedia in Physics Teaching and Learning. Dostupné z: http://www.mptl.eu/

Průcha, J. (2009). Pedagogická věda v ČR. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (pp. 633–638). Praha: Portál.

Sci-Bytes: Journals Ranked by Impact: Education & Educational Research. Dostupné z: http://archive.sciencewatch.com/dr/sci/11/jan2-11_1/

Skutil, M. (Ed.). (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha: Portál.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.

Tsai, C., & Wen, L. M. C. (2005). Research and trends in science education from 1998 to 2002: A content analysis of publication in selected journals. *International Journal of Science Education, 27*(1). 3–14.

WCPE, Welcome to the World Conference on Physics Education. Dostupné z: http://www.wcpe2012.org/

Kontakt

RNDr. Martina Kekule, Ph.D.
Katedra didaktiky fyziky
Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy v Praze
V Holešovičkách 2
180 00 Praha 8
Martina.Kekule@mff.cuni.cz

RNDr. Vojtěch Žák, Ph.D.
Katedra didaktiky fyziky
Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy v Praze
V Holešovičkách 2
180 00 Praha 8
Vojtech.Zak@mff.cuni.cz

Povedou standardy ke zvyšování kvality výuky cizích jazyků na základních školách?

Standards will lead to improving the quality of foreign language teaching in primary schools?

Pavla Nečasová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá úlohou standardů pro výuku cizích jazyků v pátých a devátých ročnících základní školy z hlediska zvýšení systematičnosti hodnocení a zavedení národních standardizovaných testů. Na základě obecně přijatého cíle výuky cizích jazyků – dosažení komunikativní kompetence na požadované úrovni jako komplexního souboru ovládnutí řečových dovedností a jazykových prostředků – jsou v příspěvku prezentovány výsledky analýzy nově vytvořených standardů pro výuku cizích jazyků pro páté a deváté ročníky základní školy. Tyto výsledky jsou pak srovnávány s možnostmi testování úrovně dosažených znalostí a dovedností v cizích jazycích v rámci zavádění národních srovnávacích testů, přičemž jsou brány v potaz různé formy testování a druhy testových položek. V centru pozornosti pak stojí otázka, co lze z výsledků srovnávacích testů vyvozovat a jaké konsekvence mohou mít výsledky testování pro jazykovou politiku. Cílem příspěvku je posouzení, zda dosud vytvořené standardy jsou dostatečným podkladem pro zavádění systematičnosti hodnocení a zda mohou vést ke zvyšování kvality učení se cizím jazykům.

Klíčová slova: osvojování cizích jazyků, jazykové prostředky, řečové dovednosti, Standard základního vzdělávání, kvalita vzdělávání, testování

Abstract: This paper discusses the role of standards for the teaching of foreign languages in the fifth and ninth grades of primary schools in order to increase systematic evaluation and implementation of national standardized tests. On the basis of generally accepted goals of foreign language teaching - achieving communicative competence at the desired level as a comprehensive set of mastering language skills and linguistic devices are presented in this paper analyzes the results of newly developed standards for the teaching of foreign languages for the fifth and ninth grades of elementary school. These results are then compared with the possibilities of testing the level of acquired knowledge and skills in foreign languages in the framework of the implementation of national benchmarks, taking into account various forms of testing and types of test items. The focus then is the question of what can be the results of comparative tests to draw and what consequences may have test results for language policy. The aim of this paper is to assess whether the standards are not yet developed a sufficient basis for the implementation of systematic evaluation and that can lead to an increase in the quality of learning foreign languages.

Keywords: language learning, language resources, language skills, Standard of basic education, quality of education, testing

1 Místo standardů v základním vzdělávání

Změny v kurikulu základního vzdělávání v posledním desetiletí vedly k diverzifikaci a liberalizaci základního vzdělávání. Přinesly však také určité obtíže, a to především při zjišťování, zda obecně formulované kompetence v rámcovém vzdělávacím programu jsou

skutečně osvojovány a rozvíjeny. Pro řešení těchto obtíží vznikla myšlenka zavedení standardů v uzlových bodech základního vzdělávání, které by stanovily konkrétní cílové požadavky, jichž mají žáci v určité fázi vzdělávacího procesu dosáhnout.

Tento příspěvek odráží procesy, které se v uplynulých dvou letech staly v oblasti tvorby těchto standardů ve vzdělávací politice v České republice významným momentem.

1.1 Definování pojmu standard

Zásadním problémem v zavedení standardů do základního vzdělávání v České republice je stanovení jejich účelu; tedy měla by být jasná odpověď na otázku, k čemu mají standardy sloužit. V zahraničí jsou standardy např. používány k pravidelnému hodnocení výsledků vzdělávání na celostátní úrovni prostřednictvím testování.

Proto je třeba nejdříve specifikovat obsah pojmu standard. Elektronický slovník cizích slov uvádí synonyma, jako jsou měřítko, norma, kritérium, obecně uznávaný vzor. Na základě těchto synonym můžeme říci, že standard (nebo také norma) stanovuje určité požadavky na vlastnosti člověka, věcí či jevů, podle nichž se pak hodnotí jejich naplnění či přijatelnost.

Z hlediska vzdělávání můžeme toto obecné pojetí konkretizovat pomocí definice uváděné autory *Pedagogického slovníku* (Průcha et al., 2009, s. 367), v němž jsou vzdělávací standardy definovány jako „Konkrétně vymezené obligatorní požadavky, které musí splnit žáci v určitých ročnících či stupních školy. Jsou formulovány jako vědomosti, dovednosti, ev. i postoje a hodnoty, ve vztahu k plánovanému obsahu vzdělávání ve vyučovacích předmětech“. Uvedené pojetí zahrnuje jak rovinu znalostí (*savoir*) a dovedností (*savoir-faire*), tak i existenciálních kompetencí (*savoir-être*) (viz Společný evropský referenční rámec, 2001, s. 12). Poskytuje tak dostatečně širokou základnu pro řešení již výše uvedených problémů, jež by mohlo liberalizované základní školství přinášet, a můžeme ho proto vzít jako základ pro naši analýzu.

1.2 Krátké ohlédnutí do historie uplatňování standardů

Myšlenka tvorby a zavedení standardů do vzdělávání není nová, v rozvoji školství v České republice existovalo více etap, v nichž byly rozvíjeny podobné tendence. Jako příklad lze uvést požadavky vytváření standardů vzdělávání v české reformní pedagogice 20. a 30. let minulého století. V této době se objevují snahy o zvýšení objektivity školního hodnocení. Prostředkem k dosažení tohoto cíle bylo uplatňování didaktických testů za účelem omezit subjektivní postoje učitelů při hodnocení žáků a jejich učebních výsledků. Tyto snahy jsou spjaty se jmény dvou významných českých pedagogů V. Příhody (1889–1979) a O. Chlupa (1875–1965), kteří přispěli ke zdokonalení didaktických testů díky novým hodnotícím nástrojům a položkám.

K těmto myšlenkám se vrací i vzdělávací politika státu v letech 1992-93. Vyústěním je vznik *Standardu základního vzdělávání, čj. 20819/95-26, ze dne 22. 8. 1995*, v němž se uvádí, že je:

...východiskem pro tvorbu soustavy evaluačních nástrojů, podle nichž se bude posuzovat kvalita dosažených výsledků celého základního školství, škol i žáků. Tyto evaluační nástroje[1] by měly sledovat jak poznatkovou, tak

1 Již v tomto dokumentu se začíná výrazněji projevovat užší orientace účelu vzdělávacích standardů na testování. Tato tendence se v dalším procesu tvorby standardů prohlubuje, až dochází k tomu, že nově vzniklé standardy v úvodních formulacích uvádějí testování jako svůj cíl. Pozitivní na formulaci účelu standardu je zahrnutí všech důležitých složek vzdělávání, tj. složky poznatkové, kompetenční a postojové.

kompetenční a postojovou stránku základního vzdělávání žáka, a to především v uzlových bodech jeho vzdělávací dráhy (zejména 5. a 9. ročník)[2].

Proces tvorby standardů se ještě více prohlubuje v pozdějších letech, kdy ze školské politiky státu vyplývá úkol zavedení pravidelného zjišťování výsledků vzdělávání v 5. a 9. ročnících. Na podzim 2010 vyzval ministr školství, mládeže tělovýchovy veřejnost k diskusi o vzdělávacích standardech pro základní vzdělávání.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) pořádá následně 15.10.2010 odbornou konferenci *Standardy pro základní vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání*. Konference řešila, jak prostřednictvím standardů přesněji vymezit kompetence či znalosti, které žáci potřebují, a za jakých podmínek mohou být testy vhodným nástrojem pro ověřování kvality vzdělávacího systému[3].

4.11.2010 organizuje MŠMT odborný seminář *Standardy pro základní vzdělávání*, který si dal za cíl formulovat základní principy obsahu, struktury a použití standardů pro základní vzdělávání. Mimo jiné měl být stanoven i cíl standardů[4].

V listopadu 2010 je pak ke Standardu základního vzdělávání spuštěna moderovaná diskuse na metodickém portálu rvp.cz a MŠMT vydává prohlášení:

Vývoj standardů a jejich pilotování je dlouhodobá záležitost. Záměrem standardů je napomoci učitelům, školám, rodičům i žákům při naplňování vzdělávacích cílů a stát se oporou pro hodnocení žáků. Standardy se stanou důležitým podkladem pro tvorbu další vzdělávací koncepce státu. Standardy budou využity pro přípravu testů ke zjišťování výsledků žáků v 5. a 9. ročníku. V rámci individuálních projektů národních v OP VK Česká školní inspekce předkládá projekt „Národní systém pro inspekční hodnocení vzdělávací soustavy (NIQES)“, v němž je plánována aktivita na testování žáků 5. a 9. tříd základních škol. Pro ověřování zejména dovednostních a postojových výstupů lze použít jiné formy zjišťování výsledků. Zjištěná data nebudou sloužit k sestavování přehledu úspěšnosti škol, ale budou sloužit především jako zpětná vazba pro školu[5].

Po ukončení diskuse nastala fáze tvorby standardů, z oblasti cizích jazyků vznikly jako první standardy pro anglický jazyk, později byly vytvořeny i standardy pro jazyk německý a francouzský.

MŠMT pak s platností od 1. září 2012 mění RVP ZV, do kterého se doplňují Standardy pro základní vzdělávání. Standardy jsou vytvořeny pro základní úroveň, tedy stanoví „nepodkročitelné“ minimum toho, co musí žák na konci 5. a 9. ročníku základní školy znát a umět.

---

2 Standard základního vzdělávání se stal závazným dokumentem pro realizaci vzdělávacích programů Základní škola, Národní škola a Občanská škola.

3 Zpětně lze hodnotit obsah konference vzhledem k počáteční etapě tvorby standardů jako nevhodný, neboť konference zprostředkovávala dojem, že testování je jediným cílem zavedení standardů do základního vzdělávání.

4 Splnit tento cíl se bohužel nepodařilo, neboť na základě semináře nevznikl žádný ucelený metodický dokument, který by výše uvedené otázky sumarizoval a popisoval a byl metodickým vodítkem autorům konkrétních standardů pro jednotlivé předměty.

5 S první částí citace prohlášení lze jednoznačně souhlasit, neboť odpovídá smyslu standardů. Problematická je druhá část prohlášení zaměřená výrazněji na testování, a to testování parciální, neboť vyjímá složku dovedností (*savoir-faire*) a existenciálních kompetencí (*savoir-être*). Tento moment vychází zřejmě již z plánu realizovat testy elektronicky, což testování dovedností a dalších kompetencí vylučuje. Zjišťování výsledků žáků v 5. a 9. ročnících přitom není jedinou formou ověřování výsledků v základním vzdělávání. Ve vyhlášení programu zjišťování výsledků vzdělávání č.j. MŠMT – 4849/2012-K1 - *Zjišťování výsledků vzdělávání Českou školní inspekcí v roce 2012* nalezneme program zjišťování výsledků na základních školách, uvádějící kromě testování žáků v 5. a 9. třídách ještě další dva druhy zjišťování výsledků, a to v rámci PISA 2012 (26.3.-20.4.), 305 škol , 9. ročníky základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií a ICILS 2013 (5.3.-23.3.), 44 škol, 8. ročníky ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií.

2 Analýza standardů pro cizí jazyky

Standardy pro anglický, německý a francouzský jazyk lze obsahově rozdělit na dvě části: část textovou a část praktickou, obsahující očekávané výstupy podle RVP ZV a Společného evropského referenčního rámce (dále jen SERR) s indikátory a ilustrativními úlohami.

Analyzujeme-li textovou část standardů všech uvedených jazyků, zjišťujeme již v úvodu jistý nesoulad. Zatímco autoři standardů pro německý jazyk uvádějí, že materiál je určen pro testování žáků 5. a 9. ročníků ZŠ a vznikl za účelem vypracování ilustračních úloh k testování jazykových znalostí žáků, standardy pro jazyk francouzský sdělují, že byly tvořeny v souvislosti s testováním, a proto nejsou do standardů začleněny indikátory a úlohy vztahující se k počítačově netestovatelným kompetencím. Standardy pro angličtinu žádný takový úvod neobsahují a věnují se přímo popisu učiva.

V textové části standardů je dále specifikován rozsah a obsah učiva prostřednictvím popisu *řečových dovedností*. U francouzštiny vychází popis důsledně z RVP ZV a SERR, u němčiny se jedná o vlastní formulace autorů, u angličtiny takový popis vůbec nenacházíme – řečové dovednosti nejsou specifikovány. Všem jazykovým variantám standardů je společná naprostá absence popisu ústního projevu.

Standardy pro němčinu uvádějí sice stručně ale zároveň vyváženě požadavky pro všechny řečové dovednosti, o vyváženosti však již nelze hovořit u *jazykových prostředků*, kdy nejvíce prostoru je věnováno osvojování gramatiky[6]. U francouzštiny je gramatické učivo specifikováno dokonce v rámci každé řečové dovednosti. Další jazykové prostředky, jako je slovní zásoba a zvuková stránka jazyka, jsou uváděny velmi omezeně. V textové části standardů chybí bližší popis grafické stránky jazyka, její popis v rozsahu jedné věty v úseku zvukové stránky nelze považovat za dostatečný. Angličtina uvádí pouze velmi omezený počet základních gramatických a fonetických jevů, zbylé jazykové prostředky zcela absentují.

Druhá část standardů s ilustrativními úlohami uvádí shodně ve všech jazycích členění podle tří řečových dovedností: čtení s porozuměním, poslech s porozuměním a psaní. U každé řečové dovednosti jsou uvedeny očekávané výstupy podle RVP ZV a SERR se svými kódy a konkrétními indikátory, které zpřesňují obsah očekávaných výstupů. Indikátory jsou rovněž opatřeny kódy. Uvedené očekávané výstupy a indikátory jsou doplněny ilustrativními úlohami a jejich řešením. Opět se zde projevuje nejasnost v pojetí standardů, kdy u němčiny je specifikováno, zda je úloha určena pro testování, u francouzštiny byly elektronicky netestovatelné úlohy vyjmuty.

Analýzou očekávaných výstupů, jejich indikátorů a ilustrativních úloh docházíme k závěru, že uvedené výstupy slouží spíše jako příklad a ne jako konečný výčet. Nejsou zde uvedeny všechny potřebné a nezbytné očekávané výstupy. Tento stav podtrhuje i ne zcela jasné kódování výstupů a indikátorů, kdy jeden kód v rámci jedné řečové dovednosti obsahuje různé textace, a naopak stejná textace má různé kódy. Lze však s jistotou tvrdit, že uváděné indikátory vhodně rozpracovávají a konkretizují očekávané výstupy a ilustrativní úlohy jsou k nim voleny adekvátně.

2.1 Diskuse a doporučení ke standardům

- Analýza ukázala, že jednotlivé autorské kolektivy přistupovaly ke svému úkolu odlišně, i když jednoznačně zodpovědně, přesto však nestejně. Jasným úkolem se tedy

6 Autorský kolektiv zde příkladně využil materiál, který rozpracovává požadavky SERR na úroveň jednotlivých jazykových jevů (Profile deutsch). Méně dostatečně je propracována slovní zásoba, přestože i zde by bylo možné využít již zmíněné publikace k bližší specifikaci.

jeví sjednotit popis rozsahu a obsahu požadavků pro všechny cizí jazyky.

- Dalším problémem se jeví nevyváženost nebo nedostatečné upřesnění obsahu a rozsahu jazykových prostředků a řečových dovedností. Podrobnější rozpracování obsahu a rozsahu umožní, aby standardy fungovaly v souladu se svým původním cílem – tedy určovaly základní nepodkročitelné požadavky. Podrobnější specifikace jazykových prostředků je důležitá pro účastníky jazykového vzdělávání i z toho důvodu, že bude jasněji přistupováno k řešení problému, co je v jazykové komunikaci chybou. To je jedno z důležitých východisek pro hodnocení a testování v cizích jazycích.
- Rozpracování očekávaných výstupů, jejich indikátorů a ilustrativních úloh by mělo být doplněno ke všem řečovým dovednostem. Pozitivně lze hodnotit, že autorské kolektivy pro němčinu a angličtinu odolaly požadavku uvádět pouze ilustrativní úlohy elektronicky testovatelné na úrovni reproduktivní, a snažily se naopak uvést co možná nejširší nabídku úloh včetně produktivních, i když vyžadují individuální korekci hodnotitele, a neposkytují tudíž možnost okamžitého elektronického vyhodnocení.
- Jako pozitivní prvek tvorby standardů se jeví nanejvýš vhodné sestavení členů autorských kolektivů z různých institucí, podílejících se buď přímo na vzdělávání, nebo na tvorbě vzdělávací politiky v oblasti výuky cizích jazyků.

Výsledný stav standardů napovídá, že jejich tvorba proběhla uspěchaně, bez formulace jasného cíle. Výsledkem je, že neodpovídají obsahu svého označení – standardu. Jsou pouhým podkladem pro elektronické testování.

K obdobným závěrům dochází i Santiago v hodnotící zprávě OECD:

...Další obava se vztahuje k zavádění národních standardizovaných testů v 5. a 9. ročnících (testy z českého jazyka, cizího jazyka a matematiky), které právě probíhá a které je důsledkem zvýšeného důrazu na klíčové výstupy vzdělávání. Standardy, podle kterých budou národní testy vyhodnocovány a které jsou v současné době vyvíjeny, by mohly být považovány spíše za specifikace k národním testům než za ukazatele kvality výsledků, které se od žáků očekávají na různých úrovních vzdělávacího systému. Příprava standardů byla také uspíšena potřebou pilotního ověření národních testů, které proběhlo v roce 2011. Nejvhodnější by bylo důkladně připravit rozumné vzdělávací standardy zahrnující celou šíři cílů vzdělávání žáků a teprve poté připravit národní testy. Také je nezbytné lépe formulovat účely národních testů a vést v patrnosti, že pokrývají omezené spektrum kompetencí. *(*2012, s. 10)

3 Analýza vzorových testů z německého jazyka

Na základě vytvořených standardů vznikly v roce 2011 vzorové testy v rámci realizace prvního pilotního testování. Z cizích jazyků proběhlo testování pouze v anglickém jazyce. Ve druhé pilotáži, označené jako celoplošná generální zkouška ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků ZŠ (21.5.-8.6.2012), byly zahrnuty i testy pro německý a francouzský jazyk. Testy byly vytvořeny pro elektronickou formu testování, tedy žáci vyplňovali test na počítači a po odeslání odpovědí obdrželi ihned jejich elektronické vyhodnocení. Jako příklad testů pro cizí jazyky vezměme vzorový test pro 9. ročník v základní variantě, zveřejněný na webových stránkách České školní inspekce, a zaměřme se na analýzu jeho struktury.

Zkoumaný test obsahuje 28 testových položek. V úvodu autoři testu člení testové položky do 4 skupin: Poslech (4 úlohy), Gramatika (9 úloh), Konverzace (11 úloh) a Čtení s porozuměním (4 úlohy)[7].

7 Připomínku lze uplatnit k označení skupiny Poslech, neboť se běžně v odborné literatuře používá pojem

Většinu testových úloh (23, tj. 82 %) tvoří úlohy uzavřené s výběrem jedné správné odpovědi, nabízeny jsou vždy 4 varianty. Další 3 úlohy jsou doplňovací a 2 úlohy jsou otevřené, určené k vepsání odpovědi. 93 % úloh je reproduktivního charakteru, jedna úloha je reproduktivně produktivní a jedna úloha produktivní (žáci mají vepsat pozdrav adekvátní formulované situaci).

Poslech a čtení s porozuměním obsahují běžné testové úlohy, kdy žáci na základě vyslechnutého či přečteného textu vybírají správné odpovědi na položené otázky. Náročnost je odpovídající dané variantě obtížnosti testu.

Gramatická část testu je tvořena celkem devíti úlohami. Zásadní nesouhlas lze vyjádřit s testovými položkami 5 a 6, neboť se jedná o úlohy odporující komunikativnímu charakteru výuky cizích jazyků, kdy jen na základě lingvisticky formulovaných zadání (Jaký je správný tvar 2. stupně přídavného jména hoch?) je testována znalost gramatiky bez kontextu (u tohoto jazykového jevu je absence kontextu o to výraznějším nedostatkem, neboť druhý stupeň přídavných jmen je často používán ve srovnání). Obě položky jsou receptivní úlohou.

Úlohy 7 a 9 představují doplňovací cvičení, v nichž žáci mají za úkol vybrat z nabízených dvojic správnou tak, aby se hodila svým tvarem na doplnění výše uvedené věty. Pro některé typy žáků s motorickým přístupem k osvojování poznatků by bylo vhodnější, aby měli možnost vybranou dvojici do věty opravdu doplnit (vepsat) a větu si pak celou přečíst. I takový žák by úlohu mohl splnit bez chyby, i když pomocí svého vlastního postupu. To platí i pro úlohy zaměřené na větný slovosled, kdy žáci mají izolovaná slova očíslovat ve správném pořadí.

Otázky 8 a 10 jsou typem identifikačního cvičení. Žáci mají vyhledat, která řada slov má všechny atributy (členy podstatných jmen, tvary množného čísla) správně.

Celkově lze říci, že gramatická část se orientuje především na morfologickou stránku jazyka, jen 2 úlohy jsou zaměřeny na syntax.

Slovní zásoba je testována implicitně v úlohách zahrnutých zejména do části Konverzace. Často se v těchto úlohách překvapivě stávají předmětem testování internacionalismy (Disko, Restaurant, Apotheke, Park). Nelze s jistotou říci, zda to je náhodný stav, či to bylo záměrem autora testu, který se tak snaží využít dosavadní znalosti žáků z prvního cizího či mateřského jazyka.

3.1 Diskuse a doporučení ke vzorovým testům

I při zjišťování výsledků ve vzdělávání je třeba mít vždy na mysli cíl, jehož je třeba dosáhnout. Cílem výuky cizích jazyků na *základních školách* je komplexní osvojování všech řečových dovedností a jazykových prostředků. Od této skutečnosti se pak odvíjejí metody výuky a rovněž i způsob hodnocení a zjišťování dosažené úrovně znalostí a dovedností.

Bolton charakterizuje smysl testů v komunikativně orientované výuce cizích jazyků (1996, s. 12, 13) v důsledku uvědomění si cíle výuky následovně:

> …Ziel des kommunikativ orientierten Deutschunterrichts ist es, den Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, in realen Kommunikationssituationen nicht nur sprachlich (d.h. grammatisch) richtig, sondern auch kommunikativ angemessen in der Fremdsprache handeln zu können. …Natürlich ergeben sich aus den Lernzielen des kommunikativen Deutschunterrichts nicht nur Konsequenzen für den Unterricht selbst, sondern auch für die Prüfungen und Tests.

Analyzujeme-li výše uvedený test z hlediska řečových dovedností, docházíme k závěru, že

---

Poslech s porozuměním. Rovněž pojem Konverzace je neadekvátní daným testovým úlohám.

pouze 50 % úloh zkoumá úroveň osvojení řečových dovedností (viz tabulka 1).

Tabulka 1: Testové úlohy z hlediska řečových dovedností

ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI	
Čtení s porozuměním	4
Poslech s porozuměním	4
Ústní projev	0
Písemný projev	2
Interakce	4

Vzorový test se zaměřuje více na ověření znalostí jazykových prostředků (75 % úloh)[8], jak ukazuje tabulka dvě, což je dáno elektronickou formou testování. Tyto typy úloh odpovídají úlohám spíše předřečovým a rozhodně nevypovídají o stupni osvojení cizího jazyka.

Tabulka 2: Testové úlohy z hlediska jazykových prostředků

JAZYKOVÉ PROSTŘEDKY	
Gramatika	9
Slovní zásoba (pouze implicitně)	10
Zvuková stránka jazyka	0
Grafická stránka jazyka	2

Ve výuce cizích jazyků je kladen rovněž důraz na vyváženost v oblasti reproduktivních a produktivních řečových činnostech tak, aby se jejich nácvik co nejvíce blížil skutečné reálné komunikaci, která vykazuje více produktivních činností. Poměr produktivních a reproduktivních řečových činností v analyzovaném testu ukazuje tabulka 3.

8 Některé úlohy kombinují zaměření na řečové dovednosti a jazykové prostředky.

Tabulka 3: Testové úlohy z hlediska nácviku produktivních a reproduktivních řečových činností

ŘEČOVÉ ČINNOSTI	
Reproduktivní	26
Reproduktivně produktivní	1
Produktivní	1

K cílům výuky cizích jazyků na základních školách také neodmyslitelně patří rozvoj příslušných kompetencí. SERR (2002, s. 110) uvádí tři základní kompetence – lingvistickou, sociokulturní a pragmatickou (např. subkompetence diskursní, funkční, strategická). Analyzovaný test rozvíjí kompetenci výhradně lingvistickou, ostatní kompetence nezahrnuje buď vůbec, nebo velmi omezeně (viz tabulka 4).

Tabulka 4: Testové úlohy z hlediska rozvíjených kompetencí

JAZYKOVÉ KOMPETENCE	
Lingvistická	27
Sociolingvistická	1
Pragmatická	2

V rámci lingvistické kompetence byly zohledněny pouze některé subkompetence, jak ukazuje tabulka 5.

Tabulka 5: Testové úlohy z hlediska lingvistických subkompetencí

LINGVISTICKÉ SUBKOMPETENCE	
Gramatická	9
Sémantická	0
Fonologická	0
Ortografická	2
Ortoepická	0
Lexikální	16

Z uvedeného vyplývá, že vzorový test nezkoumá komplexně znalosti cizího jazyka na určité úrovni, nýbrž pouze aspektově. Odporuje tak snahám současné didaktiky cizích jazyků, neboť svou formou prohlubuje handicapy žáků a nepodporuje využívání jim vlastních kognitivních

stylů a strategií učení. Žák si osvojuje poznatky a dovednosti v cizím jazyce různými způsoby a učitel se snaží u každého žáka najít optimální způsob, jak mu při osvojování znalostí a dovedností pomoci, ale zjišťování výsledků formou elektronického testování probíhá stejným způsobem u všech žáků.

Úlohy k poslechu a čtení s porozuměním lze vytvářet různými jinými způsoby, ale to předpokládá, že test nebude vyhodnocován elektronicky. Elektronické vyhodnocování testu tedy značně omezuje možnosti variability testových úloh. Běžnými způsoby jsou testovatelné všechny očekávané výstupy. Elektronickou formou nelze testovat interaktivní řečové dovednosti a produktivní řečové dovednosti, jako je ústní a písemný projev a omezeně zvukovou stránku jazyka (opět pouze receptivně).

Testování je tak jednostranně orientované a otázkou je, co z výsledků takového testování lze zjistit. Jaká může být validita závěrů? Vzorové testy neposkytují obraz toho, jak žáci v 5. a 9. třídách ovládají cizí jazyk.

Porovnáme-li finanční, časovou a personální náročnost s tím, co z takto konstruovaných testů lze zjistit, docházíme k závěru, že testování tohoto typu je neefektivní.

Uvedený stav testování obsahuje i potenciální nebezpečí, že učitelé cizích jazyků se zaměří především na gramatiku, slovní zásobu a práci s poslechovým či tištěným textem, aby jejich žáci dosahovali co nejlepších výsledků v celostátních ověřovacích testech. Ostatní řečové dovednosti a jazykové prostředky pak budou opomíjené. To by mohlo způsobit, že do této doby rozvíjený komplexní přístup k osvojování jazyka s cílem dosažení komunikativní kompetence se všemi jejími subkompetencemi bude nahrazen přístupem aspektovým. To by mohlo v didaktice cizích jazyků znamenat velký krok zpátky.

O testování v 5. a 9. třídách se často v tisku (viz např. Čápová & Kundra, 2012, 42) hovoří jako o důležité zpětné vazbě pro učitele a žáky. Jako by bez standardizovaného celostátního testování neměli učitelé a žáci zpětnou vazbu. Jaké další informace může tedy učiteli poskytnout dosud připravované standardizované testování? Je to pouze srovnání výsledků s jinými jazykovými skupinami z jiných škol. Vzhledem k individuálním zvláštnostem každého žáka a každé jazykové skupiny však ani takové srovnávání není přínosem.

4 Závěrem

V závěru je třeba odpovědět na otázku položenou v názvu příspěvku, zda povedou standardy ke zvyšování kvality výuky cizích jazyků na základních školách? Odpověď zní, ne. V takovém stavu rozpracovanosti, ve kterém se nyní nacházejí, rozhodně ke zkvalitnění výuky cizích jazyků nepovedou, v některých ohledech mohou naopak vést ke zhoršení jejího stavu.

Určitou naději skýtá současná revize RVP ZV, na jejímž revidovém základu pak může proběhnout i změna standardů základního vzdělávání a i změny ve zjišťování výsledků vzdělávání.

Je proto třeba hledat konstruktivní kroky, které povedou k řešení této situace, a k tomu lze doporučit:

- Ponechat myšlenku standardů (RVP ZV v důsledku velké liberalizace zkonkretizovaný do školních vzdělávacích programů neplní plánovanou úlohu, proto vypracování standardů pro jazykové vzdělávání v uzlových etapách základního vzdělávání je určitě pozitivním krokem).
- Vrátit se zpátky k tvorbě standardů (Upřesnit účel standardů s vymezením toho, co má

každý žák v jednotlivých předmětech znát a umět, a to vždy za určité, pevně stanovené období; delší období umožňuje školám a učitelům, aby důsledněji zohlednili konkrétní podmínky vzdělávání).

- Standardy vytvořit jako široký základ pro všechny součásti vzdělávacího procesu (Účelem standardů nesmí být jen testování).
- Změnit způsob zjišťování výsledků vzdělávání (Vznikne-li konsenzus, že testování je nutné – je třeba změnit způsob testování, neprovádět jej pouze elektronicky a rozšířit oblast testovaných znalostí a dovedností).
- Vytvořit standardizované testy tak, aby je mohli zadávat učitelé svým žákům, a to různými způsoby, nejen elektronicky (Připravit kurzy pro další vzdělávání učitelů v oblasti zjišťování výsledků ve vzdělávání, a naplnit tak účel testování jako významné zpětné vazby pro žáky a učitele).
- Upustit od úzkého zaměření testování v rovině reproduktivní (Umožnit, aby se testování promítlo nejen do roviny reproduktivní, ale hlavně do roviny produktivní, která je pro běžnou komunikaci charakteristická).
- Při tvorbě standardizovaných testů využít expertů pro posouzení validity testů (Tím se zapojí do dané problematiky více odborníků z různých rovin vzdělávacího procesu).

Lze jen doufat, že v důsledku revize RVP ZV se zpomalí uspěchaný proces a problematika standardů a testování bude lépe promyšlena a připravena.

Literatura

Bolton, S. (1996). *Probleme der Leistungsmessung : Lernfortschrittstests in der Grundstufe*. Kassel; München; Tübingen: Langenscheidt.

Čápová, H., & Kundra, O. (2012). Maturity nebyly úplné fiasko. [Rozhovor s ministrem školství mládeže a tělovýchovy Petrem Fialou], *Respekt*, *23*(38-39).

Glaboniat, M., Müller, M., Schnitz, H. et al. (2002). *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1-A2-B1-B2*. Berlin, München, Zürich, New York: Langenscheidt.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vydání. Praha: Portál.

Santiago, P., et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Dostupné z: <http://dx.doi.org/ 10.1787//9789264116788 –en>.

Elektronický slovník cizích slov. *Standard*. Dostupné z <http://www.slovnik-cizich-slov.cz/?q=standard&typ=0>.

Česká školní inspekce. *Vzorový test NJ, 9. ročník, základní varianta*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/Ucitele-a-skoly/Testovani-v-5-a-9-roc/Vzorove-testy-s-ulohami-vcetne-poslechu-prvni-celo>.

MŠMT. Standardy pro základní vzdělávání. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/standardy-pro-zakladni-vzdelavani-1?highlightWords=Vývoj +standardů+jejich+pilotování+ dlouhodobá+záležitost>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/21592>.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. (2012). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Standard základního vzdělávání, čj. 20819/95-26, ze dne 22. 8. 1995 (zveřejněn ve Věstníku MŠMT, sešit 9/1995).

Kontakt

PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.
Katedra germanistiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova v Praze
Celetná 13
110 00 Praha 1
pavla.necasova@pedf.cuni.cz

Výtvarná výchova – cíle výzkumu v minulosti a dnes[1]

Art Education - the Objectives of the Research in the Past and Today

Petra Šobáňová

Abstrakt: Přehledová studie představuje v dějinném vývoji výzkumná témata, která spoluvytvářela diskurz výtvarné výchovy (resp. výchovy uměním) a podílela se na koncipování oboru a jeho dnešní podobě. Převládající teoretická zkoumání normativního charakteru (na téma dětský výtvarný projev a jeho vedení, fenomén tvořivosti či problém smyslového vnímání) dnes postupně doplňují výzkumné aktivity explanačního charakteru, směřující k poznání edukační reality oboru na školách. Článek zaznamenává také vliv výtvarné pedagogiky na etablování muzejní a galerijní pedagogiky v ČR.

Klíčová slova: výzkumná témata výtvarné výchovy, výtvarná výchova, výchova uměním, muzejní a galerijní pedagogika

Abstract: This study represents the historical development of research topics that shaped the discourse of art education (or education through art) and participated in the drafting of the field and its current form. The origins of the didactic reflection of the subjects falls into the end of the 19th century although until today, the theoretical research has only normative and not explanatory character which would shed light on the educational reality. This article also notes the influence of art education on the museum and gallery education in Czech Republic.

Keywords: research topics in art education, art lessons, art education, education through art, museum and gallery education

1 Tradiční (výzkumná) témata

Počátky odborné reflexe výtvarné edukace souvisejí s jejím postupným zaváděním do všeobecného vzdělávání, ke kterému docházelo již od konce 18. století. Šlo o „kreslení kružítkem a pravítkem, jakož i volnou rukou“, zaměřené na obkreslování geometrických předloh. Povinnou součástí vzdělávání na všech rakousko-uherských školách se kreslení stalo definitivně v r. 1869. Tento fakt si vyžádal metodickou podporu v podobě didaktického časopisu *Český kreslíř*, vycházejícího již od r. 1870. Jeho editor i vydavatel A. Studnička se kromě metodické podpory učitelů zabýval také výzkumem dětského výtvarného projevu, a to dříve než významní zahraniční badatelé. Kromě odborných manuálů pro uměleckoprůmyslové školy publikoval obsažnou sbírku ornamentálních učebních předloh.

Teprve „století dítěte“ přineslo hlubší zájem o spontánní výtvarný projev dítěte, prudký rozvoj teorie oboru a další výzkumy. Začaly se zohledňovat psychologické poznatky, a to nejen v náhledu na umění, ale i na dětský výtvarný projev a jeho optimální vedení. Počátkem 20. století se tématem dětské kresby zabýval F. Čáda (1918), který zkoumal její diagnostické možnosti. Tradičními tématy výzkumů v oboru VV jsou kromě dětského výtvarného projevu také fenomén tvořivosti či problém smyslového vnímání. Jak již bylo naznačeno, výtvarnou pedagogiku ovlivňovala psychologie, což se naplno projevilo v meziválečném období. Kromě

[1] Článek vznikl v rámci projektu *Česká muzejní edukace v kontextu současných evropských trendů*, P407/12/P057. Projekt byl podpořen Grantovou agenturou České republiky.

Čády realizovali zajímavé pokusy také R. Čermák, L. Švarc, V. Příhoda, O. Chlup aj. Slibně se rozvíjející tradice výzkumu i praktické reformní pokusy byly však v 50. letech narušeny a stejně jako jiné složky společenského dění se i oborové didaktiky ocitly pod ideologickým tlakem. V zájmu teoretiků zůstává téma dětské tvořivosti, diskutovalo se také o nových osnovách z r. 1954, v nichž se kromě jiného odrazila snaha komunistického režimu podporovat technickou, resp. polytechnickou výchovu. Změnu názvu oboru na *výtvarnou výchovu* přinesly až další osnovy z r. 1960, přínosem těchto let bylo také založení časopisu *Estetická výchova*, jehož činnost kontinuálně pokračuje do dneška. V 60. letech byla vydána řada teoretických publikací, dodnes považovaných za „rudimenty" oboru. Jde zejména o Uždilovy metodické příručky a monografii J. Uždila a I. Zhoře *Výtvarné umění ve výchově mládeže* (1964) nebo obsažný sborník vydaný v r. 1965 pod názvem *Výtvarná výchova a tvořivost*.

Plodná 60. léta vyvrcholila v r. 1966 uspořádáním světového kongresu INSEA v Praze.[2] Zpráva z jednání (vydaná kol. editorů v r. 1968 pod názvem *Umění a výchova*) poukazuje na to, že nejzávažnější přednesené příspěvky „precizují především vztah výchovných cílů a prostředků, přičemž konstatují nutnost uplatnit v rámci principiálních úvah a veškerého výzkumu aparát exaktních metod poznání" (David, 1968, s. 85).[3]

Prvořadou událostí 60. let bylo také vydání monografie anglického teoretika H. Reada *Výchova uměním*, ke kterému došlo v r. 1967. Badatelský zájem J. Uždila o fenomén dětského výtvarného projevu přinesl oceňované výsledky v 70. letech, kdy byly vydány monografie *Výtvarný projev a výchova* (1974a) a *Čáry, klikyháky, paňáci a auta* (1974b). Obor v těchto letech dokončuje svůj „obrat od „řemeslného" pojetí k pojetí kreativnímu, komunikačnímu a zároveň psychologizujícímu" (Cikánová, 1998, s. 6), což koresponduje s vývojem celé společnosti i moderního umění. 70. a 80. léta jsou pak hluboce poznamenána normalizací a zákazem publikování mnoha významných osobností, např. J. Davida. V těchto letech jsou kromě zmíněných prací J. Uždila publikovány další dílčí přehledové studie k teorii dětského výtvarného projevu a jeho psychologickým aspektům nebo metodické příručky. Rozpracovává se téma VV pro děti se specifickými potřebami a téma arteterapie. Přestože množství vydaných prací ukazuje na živost odborné komunikace a četnost teoretických témat, výzkumy ve smyslu vědecké činnosti orientované na deskripci, analýzu či vysvětlování edukační reality (tzn. výtvarné edukace) se de facto nerealizují.

2 Po roce 1989

Po pádu železné opony docházejí svého zúročení snahy výtvarných pedagogů o udržení vysoké úrovně oborového myšlení a jeho kontinuity se světovým vývojem. Do dění se opět mohou naplno zapojit dříve perzekvovaní autoři a svobodné, tvořivé přemýšlení o smysluplném pojetí našeho vzdělávacího oboru nachází své uplatnění nejen v praxi, ale také v dynamické oborové komunikaci. Vycházejí další studijní materiály pro vysokoškolské studenty a postupně jsou publikovány mnohé závažné tituly koncepčního charakteru. Přes

[2] INSEA je pro českou teorii VV snad nejvýznamnějším subjektem. Je kolektivním členem mezinárodní společnosti *International Society for Education through Art*, rozvíjející mezinárodní spolupráci odborníků a institucí v oblasti výchovy uměním a k umění. Tato mezinárodní nevládní organizace vázaná na činnost UNESCO započala své působení v r. 1951; česká, resp. československá sekce INSEA zahájila svou činnost v r. 1960 a od té doby se stala platformou teoretického dění ve VV.

[3] Výzva k výzkumné činnosti se objevila v kontextu dalších řešených témat, k nimž patřilo místo VV v životě jedince i společnosti, praktické pojetí VV, didaktické, resp. metodické problémy či speciálně pedagogický kontext. Tradiční výzkumné téma dětské kresby řešily příspěvky prezentující zkoumání vnímání dětí a utváření jejich vizuálních představ nebo typologických rozdílů.

nespornou kvalitu teoretického oborového myšlení nebyly ještě v 90. letech didaktiky uměleckovýchovných předmětů považovány za dostatečně renomované, a to především kvůli nedostatečně rozvinutému výzkumu. Ten se potýkal s dědictvím minulého období, kdy se podle sovětského vzoru ne zcela vhodnými empirickými metodami zkoumaly praktické dovednosti žáků, jejich vědomosti, návyky či technická zručnost. Stav empirického výzkumu ve VV označil J. Slavík (1998a) za stav hluboké krize. Vědecké práce v odborných periodicích suplovaly články spíše popularizačního či metodického charakteru, což ukazuje nejen podrobnější pohled na stránky jediného oborového časopisu *Výtvarná výchova* nebo sborníků České sekce INSEA, ale také do nejrůznějších souhrnů prací vysokoškolských pracovišť.

Časopis *Výtvarná výchova* prošel ve své historii několika změnami; pod tímto názvem začíná vycházet od ročníku 1992-1993, do r. 1990 existoval pod názvem *Estetická výchova*. Časopis podává obraz o dění v oboru, diskutuje se zde o problematice osnov, nacházíme zde informace o inspirativních příkladech z praxe, o dění České sekce INSEA, výstavách výtvarného umění nebo přehlídkách dětského výtvarného projevu. Časopis publikoval také recenze aktuálních publikací a články metodického charakteru. Nechybí také texty představující nejrůznější pojetí VV nebo koncepční „oborotvorné“ texty, jejichž autory jsou významné osobnosti české výtvarné pedagogiky. Co se týká výzkumu, do r. 2000 nacházíme v časopise *Výtvarná výchova* pouze jediný text, který vychází z empirického šetření. Jde o článek H. Hazukové (1999), upozorňující na mnohé nedostatky budoucích výtvarných pedagogů týkající se zvládnutí terminologie či schopnosti optimálně sladit výtvarný úkol a jeho realizační prostředky.

Prostor v časopise je dále věnován odborným studiím a informativním či metodickým článkům k přesahům VV do dramatické a hudební výchovy nebo do arteterapie, objevují se ohlasy reformního školství, obhajuje se využívání projektové metody a pravidelně se začíná řešit téma galerijní pedagogiky a komunikace s uměleckým dílem. Důležitým tématem jsou osnovy a jejich aktuální změny. Absence výzkumných sdělení není reflektována - snad jen J. Slavíkem (1998b), který si ve své recenzi Průchovy *Moderní pedagogiky* (1997) povzdechl nad tím, že v našem oboru existuje jen malé množství výzkumných poznatků týkajících se skutečného stavu praxe. Co se týká výzkumných sdělení, či spíše jejich absence, obdobný stav je možné sledovat také na stranách sborníků INSEA.

Po r. 1990 uspořádala Česká sekce INSEA řadu sympozií s mezinárodní účastí. Příspěvky ve sbornících mají však většinou charakter eseje, teoretické či přehledové studie – nikoliv charakter výzkumného sdělení, resp. empirické studie.

V r. 1997 se na půdě KVV PdF Univerzity Karlovy v Praze uskutečnil vědecký seminář, ze kterého byl vydán sborník s názvem *Věda a výzkum ve výtvarné výchově*. Cennými příspěvky tu jsou zejména Slavíkovo (1998a) zhodnocení stavu empirického výzkumu v našem oboru (článek *Empirický výzkum ve výtvarné výchově*) a výzkumná sdělení V. Valeše (1998, *Stav současné didaktické praxe výtvarné výchovy ve světle závěrů tematické inspekce)* a D. Sztablové (1998, *Determinanty efektivnosti pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy v podmínkách katedry výtvarné výchovy jako problém hodný empirického výzkumu*). Výzkumnou zprávu přináší také R. Petrová (1998), která se zabývá výtvarným vyjadřováním sluchově postižených dětí.

3 Současnost

Také v současnosti lze oborové dění sledovat zejména na stránkách časopisu *Výtvarná výchova* a sborníků INSEA. Po r. 2000 přinesl časopis *Výtvarná výchova* stati hodnotící

dosavadní vývoj oboru a živě se diskutovalo místo klasických výtvarných postupů a nových technologií ve výtvarné edukaci. Co se týká výzkumných sdělení, jejich počet pomalu narůstá.

Tématem komunikace se zabývalo šetření J. Slavíka a Š. Šmidtové-Pekárkové (2001). Jejich zpráva přináší řadu poznatků o komunikaci ve VV, získaných pomocí magnetofonových záznamů reálné komunikace a zpracovaných kvantitativními statistickými postupy. Také další výzkumná zpráva zveřejněná na stránkách *Výtvarné výchovy* je z pera J. Slavíka, tentokrát ve spoluautorství s M. Klusákem (Klusák & Slavík, 2002). Článek *„Nakresli pána, jak nejlíp umíš": Kresebný test F. L. Goodenoughové v horizontu současné výtvarné výchovy* přináší sdělení vycházející z dlouhodobého výzkumu Pražské skupiny školní etnografie, která v 1.–4. ročníku základních škol zadávala test kresby postavy pána. Výzkum probíhal v letech 1994-97, během nichž bylo získáno a vyhodnoceno celkem 537 kreseb.

Nanejvýš zajímavý výzkum prezentovala v několika po sobě následujících článcích ve *Výtvarné výchově* H. Hazuková.[4] Zabývala se zkoumáním funkčního, reálného slovníku učitelů VV na 1. stupni ZŠ. Výzkumu podrobila zápisy v třídních knihách, které učitelé doplnili svými komentáři, k tomu realizovala ještě strukturované rozhovory a dotazníkové šetření.

V r. 2010 publikovala ve *Výtvarné výchově* své výzkumné sdělení K. Galajdová. Vymezuje tradiční a současné pojetí VV a pomocí kvalitativních metod sleduje pohyby „konceptů oboru" – na základě studia hospitačních zápisů, příprav na hodiny, reflexe praxí, hodnocení vystavených fakultními učiteli. V r. 2011 publikují svou zprávu také R. Chodura a M. Pražanová (2011), kteří se věnují tématu architektury ve VV. Sledují posun postojů k architektuře a jejich odrazů do výtvarné edukace – vycházejí přitom z průzkumů na školách. Článek k metodologii výzkumu publikovala H. Kafková (2011). Uvedená výzkumná sdělení představují mezi ostatními texty uveřejněnými ve *Výtvarné výchově* spíše výjimku.

Věnujme se nyní krátce ještě dění na sympoziích INSEA, o nichž podávají obraz sborníky vydané z těchto odborných setkání. Jak je to s výzkumy prezentovanými na těchto sympoziích? Zatímco ve sbornících *Média a obraznost* (2000) a *Výtvarná výchova a mody její komunikace* (2002) nenajdeme ani jeden příspěvek výzkumného charakteru, v dalších vydaných sbornících se výzkumná sdělení počínají objevovat ve stále větší míře. Sborníky *RVP a výtvarná výchova* (2004) a *Péče o obraznost* (z roku 2006) nabízejí po jedné výzkumné zprávě, ve sborníku *Veřejnost a kouzlo vizuality* (2008) jde již o čtyři články výzkumného či metodologického charakteru. Nejnovější sympozium s názvem *Vizuální gramotnost* (2010) nabízí již speciální sekci věnovanou výzkumu, v níž bylo prezentováno celkem osm výzkumných sdělení.

Za zvláště významný je třeba považovat příspěvek J. Slavíka a M. Fulkové (2008) nazvaný *Výzkum a teorie edukačního procesu – slepá skvrna výtvarné výchovy?* (viz sborník *Veřejnost a kouzlo vizuality*). V něm oba zkušení autoři konstatují nedostatek systematických výzkumů reálné výuky a podávají fundovanou analýzu rozhodujících paradigmatických změn týkajících se oboru. Představují metodologické možnosti výzkumu ve VV, kterým připisují zvláštní důležitost. Jedná se o analýzu diskurzu a konceptovou analýzu.

Oba navržené způsoby zkoumání mají kvalitativní charakter. Kvalitativní metody výzkumu ve VV převládají, jak ukazují také zmíněné stati ze sborníků INSEA nebo z doktorských kolokvií. Kvalita těchto textů je ovšem proměnlivá a některé z nich používají výraz „výzkum" značně volným způsobem. Příspěvky ne vždy obsahují dostatečně objasněná teoretická východiska, témata a cíle, mnozí z autorů tápou v metodologii a sdělení postrádají přehledné

[4] Zde budeme ovšem citovat ze souhrnné zprávy publikované v roce 2005 (Hazuková, 2005), zmíněné články byly uveřejněny postupně v číslech 1-4, 2003.

nebo aspoň dále použitelné shrnutí výsledků a závěrů výzkumu. Například dnes značně diskutovaný „artist-led research“ přináší závažné metodologické problémy. Otázkou je, zda jde v tomto případě skutečně o výzkum a zda není možné jakoukoliv reflektovanou uměleckou praxi nazvat výzkumem. A není nakonec veškeré lidské jednání vedoucí k poznání výzkumem? Za příklad k diskusi může posloužit příspěvek L. Vráblíkové *Feministický akční výzkum – Jak studovat na umělkyni?* (2010). Autorčin výzkum se skládal z performancí, výstav, diskusí, prezentací, jejichž cílem byla „sociální změna ve prospěch zkoumaných subjektů“ (Vráblíková, 2010, s. 72). Byť přináší příspěvek řadu zajímavých myšlenek, otázkou je, zda má být cílem výzkumu změna postojů zúčastněných respondentů či jejich informování o nějakém tématu, nebo spíše získání nových poznatků o zvoleném jevu, jímž je v případě didaktiky VV výtvarná edukace. S tím se pojí stále naléhavější problém: o skutečné praxi máme stále příliš málo poznatků, nevíme, co se děje na školách (v masivním měřítku), a přitom se raději věnujeme relativně okrajovým tématům. Za problém považujeme také to, že obor stále trpí jistou zahleděností do sebe a dochází k malé komunikaci s ostatními pedagogickými vědami a komunitou pedagogických výzkumníků.

V posledních letech byly však publikovány mnohé práce, v nichž se přínosná výzkumná zjištění objevují. V krátkosti se zmíníme jen o některých z nich (a pomineme přitom práce čistě teoretického charakteru). Kolektivní monografie zaštítěná editory M. Komzákovou a J. Slavíkem (2009) *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii* sleduje fenomén umění v komplexních souvislostech. Z hlediska výzkumu je cenná její třetí část, obsahující několik výzkumných sdělení týkajících se arteterapie. Publikace *Josef Vydra (1884-1959) v kontextu umělecké a výtvarně pedagogické avantgardy 20. století* editorek A. Kavčákové a H. Myslivečkové (2010) mapuje nejen působení J. Vydry a počátky výtvarně pedagogického vzdělávání, ale i současná témata výtvarné pedagogiky. Obsahuje dvě výzkumná sdělení: T. Chorý (2010) zde prezentuje svůj výzkum vnímání barev a H. Valešová (2010) tematizuje materiály a techniky ve VV. Komparací kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií se dlouhodobě zabývá Věra Uhl Skřivanová (2011). Výsledky svého výzkumu shrnuje v souhrnné monografii *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. V roce 2011 publikuje své *Skici ze současné estetické výchovy* K. Brücknerová (2011). V jádru jejího kvalitativního výzkumu stojí učitel estetické výchovy, kterého zkoumá pomocí hloubkového rozhovoru. Autorka popisuje typy strategií, které učitel VV uplatňuje při realizaci výuky a k jejichž formulování dospěla kvalitativní metodou zakotvené teorie.

Samostatnou kategorii by mohly tvořit výzkumy související s problematikou zprostředkování uměleckého díla a kultury. Tato problematika náleží rovněž do hledáčku muzejní a galerijní pedagogiky. Na dynamický rozvoj této dílčí pedagogické disciplíny má výtvarná pedagogika důležitý vliv, což je zřejmé i z pohledu na stránky časopisu *Výtvarná výchova* a oborových sborníků. Dáno je to především úzkým vztahem didaktiky VV k oblasti umění a potažmo i k široké oblasti kulturně-historického dědictví. Ostatně témata muzejní a galerijní pedagogiky jsou zastoupena také ve studijních plánech budoucích výtvarných pedagogů a řeší je i doktorandi a oboroví didaktici. Některá výtvarně-pedagogická pracoviště, např. Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, se navíc angažují ve vysokoškolském vzdělávání muzejních pedagogů a svými publikacemi se podílejí na postupném etablování muzejní pedagogiky v České republice. Příkladem takových publikací na pomezí výtvarné a muzejní pedagogiky mohou být díla autorů (resp. editorů) Horáčka & Zálešáka (2007), Horáčka & Křepely (2010) či Šobáňové (2012a,b).

4 Doktorské studijní programy a výzkum ve VV

Na stoupající počet výzkumů v posledních letech má vliv větší profesionalizace zainteresovaných vysokoškolských pracovišť a s tím související existence doktorských studijních programů, zavedených v ČR po r. 1989. Právě studenti doktorských studijních programů a jejich školitelé jsou těmi, kteří dnes v první linii hledají výtvarně-pedagogickému výzkumu nové cesty a prakticky testují vhodné metodologie. Doktorské studijní programy v oboru VV se v současnosti realizují na katedrách výtvarné výchovy PdF Univerzity Karlovy v Praze, PdF Masarykovy univerzity v Brně, PdF Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (všechny tři pod společnou oborovou radou) a nově také na PdF Univerzity Palackého v Olomouci (samostatná oborová rada).

Zprávy z kontrolní činnosti Akreditační komise (AK) z let 2011-2012 konstatují vesměs bezproblémový chod těchto doktorských studijních programů, jen v dílčích případech upozorňují na možné budoucí problémy dané věkovou strukturou přednášejících a školitelů. Publikační činnost je dle komise v souladu s nároky i zaměřením doktorského studia, také kvalita obhájených disertačních prací byla označena za dobrou. V jednom z doporučení však rezonuje dosud přetrvávající problém, který zaznamenávají také školitelé-didaktici v praxi. AK doporučuje formulovat témata disertačních prací tak, aby odpovídala odbornému zaměření oborů, tedy výtvarné **výchově**, nikoliv výtvarnému umění (viz Zpráva AK, 2011a, b). Témata prací jsou totiž častokrát uměleckohistorická, což nepochybně souvisí s nedostatečným zastoupením oborových didaktiků na daných pracovištích (či počtem docentů-didaktiků, kteří mohou být školiteli), s kreditem těchto akademiků a jejich schopností obhajovat výtvarně-pedagogický (tedy nikoliv umělecký či uměleckohistorický) charakter pracoviště.

V disertačních pracích se řeší výzkumná témata z oblasti současné vizuální kultury a umění, souvislosti tvorby a uměleckého poznávání, regionálního umění či dějin výtvarné kultury. Jak již bylo řečeno, zastoupena jsou také témata náležející do oblasti muzejní a galerijní pedagogiky. V souladu s interdisciplinaritou současné didaktiky VV jsou témata disertačních prací řešena v mezioborových souvislostech.

5 Závěrem

Obory související s uměním, tvůrčími a expresivními projevy jsou osobité a výzkumník musí volit vhodné nástroje, protože zkoumaný tvůrčí, estetický a umělecký fenomén se úzce dotýká „intimní sféry osobních zážitků, a tedy i specifických hodnot“ (Slavík, 1998a, s. 53). Důsledkem je stále přetrvávající normativnost současných teoretických prací, přetrvávající skepse k použití empirických, zejména kvantitativních, metod a jistá uzavřenost před současnými trendy v pedagogickém výzkumu, který v posledním dvacetiletí prověřil mnoho nových metod a inovativních přístupů k výzkumnému designu (smíšený výzkum, nové kvalitativní metody), v této oblasti velmi dobře využitelných. Jak konstatuje J. Slavík (2010), stále chybějí:

... výzkumy reálného edukačního procesu ve výtvarné výchově, výtvarně-didaktické rozbory v praxi zadávaných a žáky řešených úloh, situační rozbory kazuistik a výzkumy kvality výuky (srov. Slavík & Fulková 2008). A neméně chybí i diskuse k nim. Praxe tak pro obor, resp. pro jeho odborný diskurz, zůstává převážně černou skříňkou. Strádají tím především didaktici na fakultách anebo učitelé a ředitelé ve školách při rozborech hospitované výuky. Nemají totiž postačující pojmovou základnu ani jasněji formulovaná funkční pravidla pro účinnou analýzu vzdělávacího procesu a pro posuzování kvality výuky. V konečném důsledku jsou málo vybaveni v praxi zakotvenými a teoreticky účinnými argumenty i všichni reprezentanti akademické odbornosti našeho oboru, doktorandy počínaje a profesory konče. Výtvarná výchova je přece vzdělávací obor a ostatní

obory, včetně uměleckých, od něj očekávají, že právě ke vzdělávací realitě bude mít co říci s ohledem na jedinečný obsah svého studia. (s. 13)

Výtvarná výchova si pozornost výzkumníků nepochybně zasluhuje, vždyť je oborem, v němž se prolínají kognitivní složky vzdělávání s emocionálními, etickými a sociálními aspekty. Spojitost s uměleckou tvorbou, která je ve VV chápána jako prostředek individuálního rozvoje a nástroj pozitivních sociálních interakcí, přináší řadu výzkumných otázek, stejně jako zajímavé specifikum VV, kterým je fakt, že žákovo vzdělávání probíhá prostřednictvím jeho vlastní tvořivé a experimentální aktivity. To je také jedním z důvodů, proč je tak nesnadné porozumět komplexitě výtvarné edukace a proč je nutné přinášet o ní relevantní výzkumná zjištění.

Literatura

Brücknerová, K. (2011). *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.

Cikánová, K. (Ed.). (1998). *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Univerzita Karlova.

Čáda, F. (1918). *Rozpravy z psychologie dítěte a žáka*. Praha: Dědictví Komenského.

David, J. (1968). K pojetí výtvarně výchovné práce. In *Umění a výchova: Zpráva z 18. svět. kongresu INSEA, Praha 1966*. (pp. 84-85). Praha: SPN.

Galajdová, K. (2010). O pohybech konceptů ve výtvarné výchově na královéhradeckých školách. *Výtvarná výchova, 50*(1), 17-21.

Hazuková, H. (1999). Zkušenosti z pedagogické praxe studentů učitelství pro primární stupeň školy. *Výtvarná výchova, 39*(3), 3-4.

Hazuková, H. (2005). Problémy utváření funkčního slovníku učitele ve výtvarné výchově. In J. Slavík (Ed.), *Multidisciplinární komunikace: Problém a princip všeobecného vzdělávání* (pp. 304-326). Praha: Univerzita Karlova.

Horáček, R., & Křepela, P. (Eds.). (2010). *Veřejný diskurs výtvarného umění*. Brno: Masarykova univerzita.

Horáček, R., & Zálešák, J. (Eds). (2007). *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita.

Chodura, R., &. Pražanová, M. (2011). Architektura ve výtvarné výchově? *Výtvarná výchova, 51*(3-4), 7-9.

Chorý, T. (2010). Výzkum vnímání barev. In A. Kavčáková & H. Myslivečková (Eds.), *Josef Vydra (1884-1959) v kontextu umělecké a výtvarně pedagogické avantgardy 20. století* (pp. 141-147). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kafková, H. (2011). Příručka pro stavitele v libovolné substantivní oblasti. *Výtvarná výchova, 51*(2), 15-17.

Kavčáková, A., & Myslivečková, H. (Eds.). (2010). *Josef Vydra (1884-1959) v kontextu umělecké a výtvarně pedagogické avantgardy 20. století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Klusák, M., & Slavík, J. (2002). „Nakresli pána, jak nejlíp umíš“: Kresebný test F. L. Goodenoughové v horizontu současné výtvarné výchovy. *Výtvarná výchova, 42*(3), 13-17.

Komzáková, M., & Slavík, J. (Eds.). (2009). *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii*. Praha: Univerzita Karlova.

Petrová, R. (1998). Přirozený jazyk a výtvarné vyjadřování sluchově postižených: Vliv míry znalosti a typu jazyka přirozené komunikace na výtvarné vyjádření v rané ontogenezi sluchově postižených dětí. In Slavík, J. (Ed.), *Věda a výzkum ve výtvarné výchově* (pp. 90-98). Praha: Univerzita Karlova.

Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha: Portál.
Read, H. E. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
Slavík, J. (1998a). Empirický výzkum ve výtvarné výchově. In Slavík, J. (Ed.), *Věda a výzkum ve výtvarné výchově* (pp. 49-57). Praha: Univerzita Karlova.
Slavík, J. (1998b). Jan Průcha: Moderní pedagogika. *Výtvarná výchova, 38*(1), 14-15.
Slavík, J. (2010). Nová média na pomezí praxe a teorie výtvarné výchovy: K článku Michala Marušky „Za problematikou nových médií" VV 4/2009. *Výtvarná výchova, 50*(2), 12-17.
Slavík, J., & Fulková, M. (2008). Výzkum a teorie edukačního procesu – slepá skvrna výtvarné výchovy?. In R. Horáček & J. Zálešák (Eds.), *Veřejnost a kouzlo vizuality* (pp. 97-109). Brno: Masarykova univerzita.
Slavík, J., & Šmidtová-Pekárková, Š. (2001). Jak se mluví ve výtvarné výchově? Srovnání výzkumů pedagogické komunikace z let 1989-1992 a 1999-2000. *Výtvarná výchova, 41*(4), 5-7.
Sztablová, D. (1998). Determinanty efektivnosti pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy v podmínkách katedry výtvarné výchovy jako problém hodný empirického výzkumu. In J. Slavík (Ed.), *Věda a výzkum ve výtvarné výchově* (pp. 72-89). Praha: Univerzita Karlova.
Šobáňová, P. (2012a). *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
Šobáňová, P. (2012b). *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido.
Uždil, J. (1974a). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.
Uždil, J. (1974b). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: SPN.
Uždil, J., & Zhoř, I. (1964). *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha: SPN.
Valeš, V. (1998). Stav současné didaktické praxe výtvarné výchovy ve světle závěrů tematické inspekce. In J. Slavík. (Ed.), *Věda a výzkum ve výtvarné výchově* (pp. 58-71). Praha: Univerzita Karlova.
Valešová, H. (2010). Materiály a techniky ve výtvarné výchově na 1. stupni základních škol v Libereckém kraji – pohled do praxe. In A. Kavčáková & H. Myslivečková (Eds.), *Josef Vydra (1884-1959) v kontextu umělecké a výtvarně pedagogické avantgardy 20. století* (pp. 151-153). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
Vráblíková, L. (2010). Feministický akční výzkum – Jak studovat na umělkyni?. In K. Přikrylová (Ed.), *Vizuální gramotnost* (pp. 61-75). Praha: Univerzita Karlova.
Zpráva AK o hodnocení doktorských studijních programů PdF MU. In: *Akreditační komise Česká republika*. 2011a. Dostupné z http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/271/hodnoceni_DSP_PedF_MU_2011.pdf.
Zpráva AK o hodnocení doktorských studijních programů/oborů na PdF UJEP v Ústí nad Labem. In *Akreditační komise Česká republika*. 2011b. Dostupné z: http://www.akreditacnikomise.cz/cs/hodnoceni-vysokych-skol/zpravy-z-hodnoceni-dsp/325-zprava-o-hodnoceni-dsp-na-pedf-ujep.html.

Kontakt

Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy
Univerzitní 3-5
771 47 Olomouc
petra.sobanova@post.cz

Poezie v recepci studentů středních odborných škol a učilišť[1]

Poetry in the reception students of secondary technical and vocational schools

Jaroslav Vala

Abstrakt: Střednímu odbornému a učňovskému školství nebývá ve srovnání s jinými typy škol věnována příliš velká pozornost. V rámci výzkumného projektu sledujícího čtenářskou recepci studentů základních a středních škol jsme se částečně zaměřili i na tento typ studentů. V příspěvku nejprve charakterizujeme tento výzkumný projekt a objasníme jeho cíle. Poté představíme výzkum recepce vybraných básnických textů studenty středního odborného učiliště. Zjišťovali jsme, zda bude výzkumná metoda založená na bázi sémantického diferenciálu schopna zachytit jejich čtenářské prožitky. Sledovali jsme rozdíly ve čtenářském přijetí jednotlivých básní, preference jednotlivých kategorií respondentů a získané výsledky jsme srovnávali s výsledky gymnazistů. Faktorová analýza potvrdila funkčnost výzkumného nástroje a získané výsledky ukazují, že studenti učiliště preferují jednoduché a pozitivně laděné básně.

Klíčová slova: recepce poezie, sémantický diferenciál, faktorová analýza, literární výchova, gymnázium, střední odborné učiliště

Abstract: Not too big attention is paid to a secondary vocational and apprentice education comparing to other types of school. The research project monitoring the reader's reception of students at primary and secondary schools focuses partially on this type of students, as well. In the report we firstly characterize this research project and clarify its aims. Afterwards we introduce the research of reception of poetic texts chosen by secondary vocational school students. We were probing whether a research method based on the basis of semantic differential is able to capture their reader's experience. We were observing the differences in reader's reception of individual poems, preferences of individual categories of respondents and obtained results we were comparing with the results of grammar school students. A factor analysis confirmed the functionality of a research tool and the obtained results show that students of training institutions prefer simple and positively written poems.

Keywords: poetry reception, semantic differential, factor analysis, literary education, grammar school, secondary vocational school

1 Úvod

Ve srovnání s jinými typy škol nebývá střednímu odbornému a učňovskému školství věnována v pedagogickém výzkumu příliš velká pozornost. Výzkumníci většinou narážejí na nemotivované studenty, u nichž se jejich výzkumná šetření setkávají s lhostejným odmítáním. Přesto jsme se v rámci výzkumného projektu sledujícího čtenářskou recepci studentů základních a středních škol částečně zaměřili i na tento typ studentů. V příspěvku nejprve charakterizujeme realizovaný výzkumný projekt a objasníme jeho cíle. Poté představíme

[1] Článek vznikl za finanční podpory Grantové agentury České republiky (GAČR) - projekt P407/11/0594 s názvem Výzkum recepce poezie u pubescentních a adolescenčních čtenářů (2011 – 2013).

výzkum recepce vybraných básnických textů studenty středního odborného učiliště (SOU). Zjišťovali jsme, zda bude výzkumná metoda založená na bázi sémantického diferenciálu (SD) schopna zachytit jejich čtenářské prožitky. Sledovali jsme rozdíly ve čtenářském přijetí jednotlivých básní i preference jednotlivých kategorií respondentů a získané výsledky jsme srovnávali s výsledky gymnazistů (GYM) získanými ve dřívějším výzkumu (Vala, 2010).

2 Výzkumné cíle projektu

Jedním z našich teoretických východisek jsou stanoviska kostnické recepční školy, která v rámci komunikačního řetězce „autor – dílo – čtenář" soustředila svoji pozornost na čtenáře, v jehož mysli dílo nabývá tvar (Iser, 2001). Zaměřením projektu reagujeme na situaci, kdy se kvantitativní výzkumy soustředí především na vnější okolnosti čtenářské recepce, a nikoli na samotný recepční proces. Vhodné vyučování literární výchovy by mělo vycházet ze studentské reakce na text a reagovat na něj tak, aby nedocházelo k situacím, že žák spíše opakuje učitelovy názory a nezaujímá vlastní hodnotící pozici.

Záměrem projektu je získat komplexnější představu o recepčním procesu a zároveň o možnostech, jak jeho kvalitu pozitivně ovlivňovat. Zároveň usilujeme o obohacení spektra výzkumných metod uplatnitelných ve výzkumech vnímání umělecké literatury a zejména poezie. Konkrétní cíle můžeme shrnout do několika bodů:

- *Analýza čtenářského vnímání básnického textu u studentů základních a středních škol metodou sémantického diferenciálu.*
- *Komparace výsledků čtenářských preferencí různých typů poezie a mezi různými kategoriemi respondentů*: podle věku, pohlaví, studijního zaměření, prospěchu, vztahu k četbě, vlastní literární tvorby apod.
- *Vytvoření souboru efektivních vyučovacích postupů a metod* vycházejících ze zážitkové pedagogiky, praktické estetiky a respektujících principy recepční estetiky.
- *Deskripce vývoje a proměn ve vztahu k literatuře (longitudinální výzkum)* u studentů osmi tříd (ZŠ a SŠ), ve kterých budou využívány výše uvedené metody. Používáme techniku paralelních skupin, výsledky experimentální skupiny srovnáváme se skupinou kontrolní ve stejném typu školy.
- *Analýza výsledků všech provedených výzkumných měření* a formulace základních vývojových tendencí v recepci poezie v závislosti na kategoriích respondentů.

3 Design výzkumu

Pro zkoumání recepce poezie používáme metodu, kterou jsme vytvořili na bázi sémantického diferenciálu. Postupným obměňováním výzkumných škál jsme řadou dílčích šetření dospěli k takové podobě sémantického diferenciálu, která při měření projevuje dostatečnou stabilitu v nasycení jednotlivých škál příslušnými faktory: *srozumitelnost (S), hodnocení (H) a působivost (P).*

Tabulka 1: Sémantický diferenciál pro výzkum recepce poezie

srozumitelná							nesrozumitelná
komplikovaná							jednoduchá
nechápu							chápu
nejasná							jasná
odkrytá							skrytá
průhledná							neprůhledná
líbí							nelíbí
nečetl bych ji znovu							četl bych ji znovu
špatná							dobrá
ošklivá							krásná
přitahuje mě							nepřitahuje mě
příjemná							nepříjemná
slabá							silná
hluboká							mělká
ostrá							tupá
malá							velká
účinná							neúčinná
mocná							bezmocná

Tato podoba výzkumného nástroje byla původně zkonstruována pro zkoumání recepce poezie u gymnaziálních studentů. Nyní ověřujeme její funkčnost i u jiných kategorií respondentů, především u žáků základních škol. Dílčí pozornost jsme však zaměřili také na studenty učňovských škol, kterým nebývá v pedagogických výzkumech věnována příliš velká pozornost.

Neutěšenou situací v učňovském školství se zabývá Katrňák (2004), který mj. analyzuje rozdíl mezi dětmi vysokoškolsky vzdělaných rodičů a rodičů dělnických profesí, jejich rozdílné hodnotové systémy i životní strategie. Základní charakteristiku učňovského školství můžeme shrnout do několika bodů:

- Škola je pro žáky nutným zlem – časté jsou předčasné odchody a vysoká školní neúspěšnost.
- Nespokojenost s vlastní školou – studentům často chybí motivace a perspektiva.
- Střídání teoretické a praktické výuky s sebou přináší problémy se systematickou přípravou.
- Nepodnětné rodinné prostředí má vliv na omezené jazykové schopnosti učňů.

Výzkum byl realizován v dubnu – květnu 2011 na vybraném odborném učilišti mezi 136 respondenty. Jednalo se o tyto učební obory: *kuchař – číšník; prodavač; cukrář; kadeřnice.*

Posuzováno bylo 8 básní (bez uvedení autora a jména):

1. P. Vergilius Maro: Často jsem… (*Písně pastvin a lesů*, Praha 1994).
2. A. Sova: Jarní noc (*Květy intimních nálad a jiné básně*, Praha 1960).
3. A. S. Puškin: Mračno (*Lyrika II*, Praha 1956).
4. T. Tasso: Slyš, vlny šepotají (*Navštívení krásy*, Praha 1964).
5. J. Karásek ze Lvovic: Růže hřbitovů (*Ocúny noci*, Praha 1985).
6. Paní Ise: Jarní déšť (*Verše psané na vodu*, Praha 2002).
7. L. de León: Přec jeden ptáček… (*Kéž hoří popel můj*, Praha 1967).
8. V. Závada: Marnotratný kraj (*Básně*, Praha 1954).

Navázali jsme na starší výzkum mezi gymnaziálními studenty (Vala, 2010). Sledovali jsme dvě základní výzkumné otázky:

- Uplatní se výzkumná metoda na bázi sémantického diferenciálu i u studentů odborného učiliště?
  Nízká čtenářská gramotnost a jazyková kompetence těchto studentů mohly způsobit nefunkčnost výzkumného nástroje. Při výzkumu se čtenářská gramotnost uplatňuje nejen při četbě posuzovaných básní, ale jde též o vnímání nuancí mezi jednotlivými adjektivy v posuzovací škále.
- Jaké jsou rozdíly ve vnímání básnického textu mezi studenty gymnázií a odborných škol (učilišť)?
  Vzhledem k vyššímu stupni čtenářské gramotnosti, jazykové kompetence i čtenářské zkušenosti jsme předpokládali, že studenti gymnázia budou vykazovat vyšší skóre hodnot sémantického diferenciálu ve všech oblastech.

4 Výsledky a jejich diskuse

Prvním krokem při analýze získaných dat bylo provedení faktorové analýzy, jejímž cílem bylo ověřit funkčnost měrného nástroje a nasycenost jednotlivých škál předpokládanými faktory. Extrakce faktorů byla provedena pomocí metody hlavních komponent a bylo použito rotované řešení (varimax normalizovaný). Tento postup jsme realizovali jak pro každou báseň zvlášť, tak také pro všechny básně dohromady (počet pozorování n = 1088). Výsledky ukazují dostatečnou nasycenost škál příslušnými faktory, pouze škály 17 a 18 nejsou přesvědčivé a faktor působivosti má tendenci splývat s faktorem hodnocení (tabulka 2).

Tabulka 2: Faktorové náboje škál pro všechny posuzované básně

Škála	Extrakce: Hlavní komponenty Rotace: Varimax normalizovaný Označené faktorové náboje **jsou >0,60**		
	Faktor S	Faktor P	Faktor H
1	**0,766609**	0,075452	0,333994
2	**0,781639**	-0,094947	0,181908
3	**0,755617**	0,129709	0,344790
4	**0,780194**	0,080241	0,341738
5	**0,781722**	-0,065192	0,072816
6	**0,742357**	-0,041575	0,144894
7	0,328135	0,152365	**0,758138**
8	0,234015	0,181924	**0,764586**
9	0,279717	0,161689	**0,727086**
10	0,237344	0,095711	**0,781029**
11	0,152068	0,191970	**0,786264**
12	0,219814	0,026892	**0,768950**
13	0,007284	**0,671293**	0,292288
14	-0,083304	**0,744180**	0,093496
15	0,045905	**0,750393**	-0,007097
16	-0,052982	**0,724792**	0,064869
17	0,107026	**0,544319**	0,537143
18	0,119516	**0,545196**	0,458855

Pro srovnání výsledků (metodou Studentova t-testu) mezi gymnazisty (GYM) a učni (SOU) jsme použili Studentův t-test na hladině významnosti 0,05. Dospěli jsme k těmto závěrům:

- Gymnazisté vykazují významně vyšší *srozumitelnost* u 5 básní.
- Gymnazisté vykazují významně vyšší *hodnocení* u 6 básní.
- Gymnazisté vykazují významně vyšší *působivost* u 4 básní. Naopak studenti odborného učiliště překvapivě vykazují významně vyšší *působivost* u 2 básní (B4 a B6).

Čtenářská atraktivita básní je do značné míry nezbytná a slouží jako motivace pro další práci s daným textem. Čtenářský prožitek tak představuje vhodný odrazový můstek pro další interpretační činnost. O míře atraktivity jednotlivých básní vypovídají vždy v dílčí kategorii jednotlivé faktory: pořadí básní z hlediska jejich čtenářské úspěšnosti můžeme sestavovat podle každého faktoru zvlášť, anebo podle jejich součtu (buď dvou vybraných faktorů, nebo všech tří dohromady). Záleží na tom, jaký aspekt čtenářské přitažlivosti v danou chvíli sledujeme. Výsledky součtu všech faktorů u jednotlivých básní přináší tabulka 3, rozdíly mezi studenty gymnázií a odborného učiliště v posuzování všech osmi básní ukazuje obrázek 1. Obrázky 2 a 3 přibližují podíl jednotlivých faktorů na jejich součtu v obou typech škol.

Tabulka 3: Výsledný součet všech faktorů u obou typů škol

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
SOU	10,56	13,38	12,36	12,95	12,32	**12,79**	11,54	10,78
GYM	11,29	14,63	14,56	13,99	13,21	**12,69**	11,78	12,91

Obrázek 1: Porovnání součtů všech tří faktorů u obou typů škol

Obrázek 2: Součet tří sledovaných faktorů u 8 posuzovaných básní – SOU

Obrázek 3: Součet tří sledovaných faktorů u 8 posuzovaných básní – GYM

Při srovnání výsledků obou kategorií respondentů můžeme vyvodit následující závěry:

- Studenti gymnázia podle očekávání vykazují u většiny faktorů významně vyšší skóre hodnot SD než studenti učiliště.
- Největší rozdíly se objevily u básní B3 a B8. První z nich s výrazným romantickým patosem personifikuje přírodu a přináší rozpor mezi dvěma světy: subjektivní realitou a probuzením se z ní do všednosti. Báseň B8 je odrazem civilní poezie. Autor personifikuje svůj kraj, ukazuje jej v jeho pravdivosti. Ukazuje zvláště to, co není líbivé, a zdůrazňuje sociální kontext. Tato tematika oslovila studenty učiliště podstatně méně než gymnazisty, kteří jsou schopni vnímat environmentální souvislosti a lépe vycítí intenzitu autorova sdělení.
- Nejmenší rozdíly v recepci se objevily u básní B6, pro ilustraci uvádíme její text:

Jarního deště kapičky mléčné

kanoucí po vrby větvičkách:

Nejsou to perly

navlečené

na pěti šňůrečkách?

V tomto případě dokonce studenti odborného učiliště vykazují statisticky významně vyšší skóre ve faktoru působivosti. Jejich preference této básně (a podobně i básně B7) ukazují, že sledovaní učni preferují jednoduché a pozitivně laděné texty. Nenaplnilo se tedy naše očekávání, že je více osloví poezie dekadentní a ponurá. Naopak hledají její protiklad. A pokud je taková báseň i dostatečně srozumitelná, jsou schopni se pro ni nadchnout.

5 Závěr

V realizovaném výzkumu se prokázalo, že je možné uplatnit sémantický diferenciál i na středním odborném učilišti a navzdory nižší jazykové kompetenci respondentů. Oproti studentům z gymnázia vnímají básně v součtu všech faktorů méně pozitivně, avšak u některých z nich vykazují statisticky vyšší skóre ve faktoru působivosti. Častou oboustrannou rezignaci ve vztahu učitel x student x literatura je možno měnit, jen je třeba zbavit se zaběhnutých představ o tom, co „se musí“ se studenty ve škole probrat. Za žádoucí považujeme práci s jednoduchými básnickými a písňovými texty a jako užitečné se ukazuje i rozvíjení vlastní literární tvořivosti studentů. Neměli bychom zapomínat na to, že většina těchto studentů se rekrutuje z řad neúspěšných žáků základní školy, na které jejich učitelé rezignovali a příliš se o ně nezajímali. Nezbytným faktorem pro efektivní výuku je čistě lidský vztah k těmto studentům a jejich možnost zažít úspěch.

Literatura

Iser, W. (2001). Apelová struktura textů. In M. Červenka (Ed), *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické recepční estetiky* (pp. 39 –61). Brno: Host.

Katrňák, T. (2004). *Odsouzeni k manuální práci*. Praha: Slon.

Vala, J. (2010). Poezie z pohledu adolescenčních čtenářů. *Česká literatura, 58*(3), 346–369.

Kontakt

Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
jaroslav.vala@upol.cz

Edukační drama – metody edukace jako metody výzkumu (a naopak…)

Drama education – methods of education as research methods (and vice versa…)

Josef Valenta

Abstrakt: Příspěvek se týká didaktiky dramatické výchovy i metodologie výzkumů v tomto oboru. Předkládá osm typů výzkumu. Z nich vybírá kvalitativně orientované výzkumy typu practice based/led research, art based research, etnoscénologie atd., rozkrývající podstaty jevů „člověk a jeho život“ divadelními postupy. Ty využívají k poznávání psychosomatický aparát divadelníka, kinestetickou inteligenci, vnitřní hmat, emoce atd. Dále hovoří o výzkumu typu performative research („výzkumná zpráva“ má formu divadelního představení nebo performance). Příspěvek se ptá, zda těmito metodami mohou dělat výzkum i žáci v dramatické výchově. Odpověď zní „spíše ne“. Pro skutečný výzkum tu je třeba talentovaný a vzdělaný divadelník. Žáci při využití metod divadla většinou replikují již „jen“ existující poznání. Dramatické výchova tedy učí žáky o světě prostřednictvím divadelních metod. Avšak (zejména v kognitivisticky, racionálně a verbálně orientované škole) je může učit i tomu, že divadelní postupy jsou další metodou poznávání světa. A to jinak, než jak je tomu učí běžné předměty. Metody uměleckého výzkumu jsou současně učivem, které si má žák osvojit jako metodu ne sice výzkumu, ale poznávání.

Klíčová slova: dramatická výchova/edukační drama; didaktika; metodologie výzkumů; practice based/led research; art based research; etnoscénologie; didaktika dramatické výchovy; metody výzkumu a metody edukace; vtělené poznání a porozumění; vnitřně-hmatového vnímání; kinestetická inteligence.

Abstract: The paper concerns the drama education didactics and drama research methodology. It presents eight types of research. Especially selects the qualitative research as a practice based/led research; arts based research; ethnoscenology etc. revealing the nature of human phenomena through theatrical conventions. They used to exploration through psychosomatic apparatus, kinesthetic intelligence, “inner touch”, emotions etc. Further talks about performative research („research report“ has performance form). Then the paper is asking whether through these methods can do research also pupils. The answer is „rather not“. For this research it is necessary to be talented and well-educated actor or director etc. Pupils using these methods usually replicate already existing knowledge. Drama education teaches about the world through theatre conventions (conventions are aid of learning). But (especially in the cognitive and verbally oriented school) it may be learn, that theatrical practices, based on the embodied understanding, are another method of cognition of world. Methods of artistic research are also curriculum, which has student to learn not as a method of research, but as a method of cognition.

Keywords: drama education; research metodology; practice based/led research; art based research; ethnoscenology; drama education metodology/didactics; research methods and educational methods; embodied knowledge and understanding; inner-touch perception; kinesthetic intelligency.

Se studenty Katedry výchovné dramatiky DAMU jsme v rámci předmětu zaměřeného na interaktivní a participatiní (edukační) divadlo[1] připravovali představení pro seniory. Šlo o tzv. divadlo forum (viz např. Boal, 1993), založené na předběžném výzkumu určité lidské skutečnosti. Zjištěné informace se transformují do představení. A do něj pak následně mohou vstupovat diváci, kteří jsou současně těmi, kdo onu skutečnost skutečně žijí ve svých životech. Výzkum na téma „Co vás trápí ve Vašich konkrétních mezilidských vztazích?" byl veden formou rozhovorů při návštěvách centra pro seniory. Přinesl několik zjištění. Jako jedno z klíčových témat se ukázalo, že při debatách či řešení problémů v rodinách není názor seniorů brán závažně v potaz (později jsme např. našli shodu tohoto našeho zjištění s výzkumem o vztahu seniorů a jejich rodin publikovaným v odborném časopise – Ivanová et al., 2011). Zjištění z rozhovorů ale studentky-tazatelky na našich společných setkáních nepodávaly ve formě písemné zprávy či verbálního referátu, nýbrž v podobě tzv. „embodied knowledge" (Bacon, 2006). Jinak řečeno: Zjištění transformovaly do individuálních symbolických performancí či iluzivních hraných situací (živé nehybné obrazy; pantomimy; segmenty dialogů apod.). Z nich jsme vybírali opět ty, které nejvíce reprezentovaly názory seniorů, a byly tedy jakousi esencí jejich vztahových starostí. Z těch jsme pak složili představení o seniorech pro seniory…

Celá akce byla de facto typem „practice led" výzkumu či tzv. „performative research"…

Dramatická výchova se konstituovala na akademické půdě – alespoň pokud jde o pražskou divadelní fakultu – před rovnými dvaceti roky. Od té doby postupně rozvíjí (jako jeden z esteticko-výchovných oborů) i svou didaktiku. Ta je zatím spíše „pragmaticky praktická" a k oporám v širším teoretickém kontextu teprve nakročuje. Stejně tak se zatím jen částečně opírá o empirický výzkum. Tato skutečnost je odbornou komunitou reflektována a situace se postupně mění. V současnosti vzniká i snaha položit strukturované základy metodologie edukačního dramatu.[2] Přitom i my docházíme k poznání, které je v „expresivních" oborech logické a ne neznámé: edukační metody jsou tu současně nejen „metodami umění", ale též metodami poznávání „světa a života", resp. též metodami výzkumů. A právě tomuto tématu se chce příspěvek, který právě čtete, věnovat. Příspěvek tak stojí na pomezí metodologie a didaktiky.[3]

Dramatická výchova je edukační variantou dvojjediného dramaticko-divadelního umění. Princip dramatičnosti jako princip „behaviorálně-situační" odkazuje k tomu, že člověk se dostává do složitých situací, které ho nutí, aby je řešil jednáním. Drama je pak uměleckou reflexí těchto, především mezilidských situací. Forma dramatu vyžaduje, aby se ho ujalo divadlo. Princip divadelnosti (či obecněji „specifické scéničnosti") předpokládá, že člověk modeluje v materiálu svého těla nějakou jinou skutečnost, nejlépe jiného člověka. Divadlo je „behaviorální" umění, časoprostorově a fyzicky zobrazovací.

Není možné, aby dramatická výchova existovala mimo oba tyto své kořeny.

Dramaticko-divadelní umění (edukační drama berme jako jeho variantu) a výzkum jako poznávací činnost mají několikavrstevný vztah. Při zkoumání tohoto vztahu jsem postupně definoval osm jeho rovin (částečně viz Valenta, 2012a+b):

---

[1] Vedli jsme ho řadu let na DAMU i na FFUK společně s Hanou Kasíkovou.

[2] V případě autora tohoto textu spojená též s formulováním postulátů metodologie zkoumání v oblasti tzv. scénologie chování (viz Valenta, 2011) při práci ve (výzkumném) Ústavu dramatické a scénické tvorby DAMU. Též viz např. Ackroyd, 2006; Kasíková, 2008 nebo Somers, 2002.

[3] Příspěvek vznikl též jako součást řešení dílčího úkolu autora v rámci výzkumného záměru MSM 0021620862.

Jde o:

1. výzkum jako zdroj „dat“ pro divadlo/drama[4];
2. výzkum prostřednictvím divadla/dramatu (metody tvorby divadla/dramatu jsou současně metodami výzkumu);
3. výzkum prezentovaný divadlem/dramatem (výsledek výzkumu je prezentován divadlem, představením, performancí atp.; divadlo jako výzkumná zpráva);
4. výzkum lidské skutečnosti obsažené v divadelní zprávě (výzkum uměleckého díla jako výzkumné zprávy obsahující informaci o tomto světě…);
5. výzkum prostředků a procesů divadla a dramatu (výzkum procesů tvorby vč. procesů např. psychosomatických, ale i výzkum instrumentů; technik; didaktických nástrojů divadelní výchovy);
6. výzkum „hotového“ uměleckého díla jako uměleckého díla (esteticko-psychologická, teatrologická, scénologická analýza inscenace atd.);
7. výzkum vlivu či výsledků (resp. edukačních výsledků) divadla/dramatu na diváky i hráče edukačních dramat, resp. herce);
8. výzkum nedivadelní skutečnosti prostřednictvím metafory divadla/dramatu (Valenta, 2011, s. 163n.)

Nyní provedeme jistou selekci těchto typů. Věnovat se dále budeme jen typům sub 2 – 3. Výzkumy sub 1 a dále sub 4 – 8 mohou být vedeny „běžnými“ metodami kvantitativních či kvalitativních výzkumů.

Poněkud odlišná je situace v případě typů 2 + 3: výzkum prostřednictvím divadla/dramatu a výzkum prezentovaný divadlem/dramatem (divadlo jako výzkumná zpráva). Zatímco ostatní typy jsou doménou odborníků v oblasti pedagogiky, teatrologie, psychosomatiky, psychologie, scénologie a tak podobně, tyto typy jsou doménou odborníků v oblasti umění, tedy herců, dramaturgů, režisérů atd. Avšak – vrátíme-li se k onomu dramaticko-divadelnímu kořenu dramatické výchovy – můžeme se ptát, zda jsou tyto výzkumné oblasti i doménou „klientů“ dramatické výchovy. Tedy nedivadelníků – dětí, mládeže, amatérů jakéhokoliv věku, klientů léčebných divadelních aktivit atd.

Konkretizujme však nejprve, oč u obou typů jde. Druhý typ – výzkum prostřednictvím divadla/dramatu (metody výzkumu jsou současně metodami tvorby divadla/dramatu) – znamená, že umělec, který se setkává s určitou látkou (ať již v dramatickém textu nebo v námětech přímo ze života), ji zkoumá tím, že ji převádí do jednání a do situací s využitím všeho, co divadelnost nabízí. Především však s využitím se tělové zkušenosti, citovosti, vtěleného porozumění, vnitřně-hmatového vnímání, kinestetické inteligence. Myšlení samozřejmě není vyloučeno. Nicméně, jak prý říkával svým studentům herectví J. Adamíra, při hře herec „musí myslet, ale nesmí přemýšlet…“. Takto vybaven pak umělec s látkou experimentuje, převrací ji, odkrývá její hlubší vrstvy …, a de facto tak provádí svého druhu kvalitativní výzkum…

Další vybraný typ je výzkum prezentovaný divadlem/dramatem. Tedy: výsledek výzkumu je prezentován divadlem, představením, performancí atp. (divadlo jako výzkumná zpráva). Jde o to, že výsledky výše popsaného experimentování s tématem metodami divadelní tvorby vyúsťují do

[4] Slovem drama tu – v souladu s britskou terminologií – budeme myslet i edukační drama – dramatickou výchovu.

finálního tvaru.[5] Tím je především představení, které má v takových případech mj. též funkci výzkumné zprávy.[6]

Uvedené typy výzkumů náležejí k tomu, co se v cizím jazyce označuje např. practice-based…, practice-led research; artistic…, art-based research; ethnoscenology; ethnodrama/theatre atd. (např. Bacon, 2006; Barret & Bolt, 2010; Denzin, 2003; Haseman, 2007; Pradier, 2001; Slavík, 2009; Valenta, 2012 etc.)

Pokud jde o umění, jeví se vše celkem jasné. Pokud jde o edukační drama, je tu ale problém. Výzkum má obvykle přinést nové poznatky: ukázat dosud neznámé, potvrdit či vyvrátit tušené, doplnit chybějící apod. A navíc by mělo jít často o poznatky obohacující praxi, měnící cosi ve stávající skutečnosti, odpovídající na zatím nesplněné požadavky lidí.[7] Je možné, aby se něco podobného podařilo žákům v běžném dramatickém kroužku či v hodině dramatické výchovy ve škole? Má i jejich „zkoumání" nějakého tématu „metodami divadla" vyústění ve výsledku, o němž bychom říci, že je výsledkem skutečného výzkumu? Začnou-li divadelní laici-amatéři hledat optimální vyjádření světa, jeho témat, rysů a podstat cestou divadla či „jen" zdivadelnění v edukační dramatické hře, znamená to, že tu nemůžeme mluvit o výzkumu?

Na obě otázky bych si troufl odpovědět: spíše ne.

Mluví-li např. slavný režisér P. Brook o výzkumu divadelními prostředky, říká o práci herců s historickým materiálem: „Archeolog by použil určitého vědeckého aparátu, herec jiného; každý z nich by ale využil své znalosti a nástroje k ohledání a rozluštění. Hercovým vskutku vědeckým nástrojem je jeho výjimečně rozvinutá emocionální sféra, pomocí které se učí předjímat určité pravdy." (Brook, 1996, s. 118) A tady je hlavní argument pro ono „spíše ne": art-based research či practice-based research má – podle mého názoru – šanci být skutečně výzkumem, když ho provádějí lidé k tomu disponovaní (talentovaní) a vzdělaní.[8] Ani tento typ kvalitativního výzkumu vskutku není založen na subjektivních pocitech nadšeného laika…

Přesto ale … vytrácí se tedy z dramaticko-divadelní edukační práce metodologický potenciál? Odpovím podobně jako u předchozí otázky: Myslím, že ne. Nevytrácí. Dramaticko-divadelní postupy mají za cíl pronikat do podstat jevů a ty pak ukazovat či sdělovat druhým. Jazykem tohoto sdělování je vytváření fiktivních situací, v nichž fiktivní postavy jednají a skrze toto

---

[5] Oběma typům výzkumu se blíží svým způsobem např. i dnes u nás populární „dramatizace" kupř. přepisů dialogů mezi kradoucími politiky, sportovnímu činovníky atp. Cíl inscenací je jistě zábavný, avšak je tu rozhodně nakročeno k psychologické sondáži sledující typy jejich „povah" či rozkrývající podstaty fungování některých sociálních skupin …

[6] Není ovšem nikterak vyloučeno, aby byly inscenovány i výsledky jiného typu zkoumání než je zkoumání uměleckými metodami. Viz 1. typ výzkumu – výzkum sbírající data pro divadlo a drama (třeba naše rozhovory se seniory). Obvykle pak ale tak jako tak následuje 2. typ výzkumu. I když ne nezbytně. Pokud např. výsledky nějakého šetření vtělí dramatik do dramatického textu, herec pak již může, ale nemusí látku hluboce zkoumat jako výzkumník. Pracuje s ní jako umělec interpretující divadelními prostředky text/zprávu, kterou připravil někdo jiný.

[7] Stranou tu nyní ponecháváme smysl základního výzkumu či přínos výzkumu pro přetváření stávajících nebo vytváření nových teorií

[8] Bylo tomu nejspíše tak i v případě našeho výzkumu seniorů: Studentky, které ho prováděly, měly za sebou vesměs již předchozí společenskovědní vzdělání a představení připravovaly na konci studia, tedy v době, když již disponovaly téměř ukončeným divadelně edukačním vzděláním… K profesionalitě výzkumníka pak viz i Jobertová 2009, s. 160), kde hovoří o výzkumníkovi v oboru tzv. etno-scénologie a rizicích subjektivity. Součástí oné profesionality je tedy i to, že „art-výzkumník" umí od svých pocitů odstoupit a reflektovat je.
To se, ostatně, nemusí týkat jen practice-based výzkumu. Běžně se celkem riskantně domníváme, že metodu pozorování může využít každý. Jistě, ale jen někdo má pro dobré pozorování skutečné předpoklady.

jednání nám ukazují ony podstaty. A to se děje i v případě, že takto pracují amatéři, žáci, laici. Na rozdíl od profesionálů však obvykle stačí jejich potenciál jen na replikování již známých skutečností. (pro sebe) Znovuobjevují již objevené.

Můžeme být spokojeni: učí se o světě cestou rozhodně aktivní i interaktivní.

Učitel edukačního dramatu má v rukou ale nejen jisté věcné poznání (poznání typu „při hraní si žáci ujasnili, že mnozí zlí lidé bývají též nešťastní…“). Právě proto, že metody dramatu a divadla jsou i metodami výzkumu, má divadelní pedagog v rukou velkou možnost, jak učit žáky *poznávat*(!). A navíc: Učit je metodě poznávání, s níž se v běžné školní (převážně kognitivistické, racionálně verbální a tak dále a tak dále) edukaci příliš nesetkají. Vraťme se ještě na začátek, kde jsem použil výraz embodied knowledge – vtělená znalost. Metody divadla a dramatu mají vskutku onu neodlučitelnou zvláštnost, že jsou povýtce tělovou záležitostí. „Umělcova znalost je smyslová a fyzická, je to ‘vtělená znalost’“. (Klein, 2010, s. 6) Žádají tedy použití kinestetické inteligence, žádají aktivizaci zrcadlového neuronálního systému, který může prohloubit naše poznávání lidí, žádají vtělovat poznání do jednání ať již zcela pragmatického a technicistního, tak i naopak zcela symbolického, žádají kultivovat tělovou zkušenost s mezilidskou interakcí a využívat ji. Tímto požadavkem se dramatická výchova jednoznačně posouvá do oblasti tzv. performativní pedagogiky. [9]

Divadelní pedagog může tedy učit, jak poznávat sebe i svět, lidi, politiku, ideje i city ještě jinak než metodami nabízenými historií, lingvistikou, biologií. A může učit právě tomu, jak rozhojnit své osobní možnosti poznávání tohoto světa – totiž nejen smysly a rozumem, ale i smysly, citem a vlastním „aparátem tělové zkušenosti“. Má možnost učit metodám performativního výzkumu, které by měly žákům pomoci ne „stát se badatelem“, ale „mít k dispozici další nástroj k tomu, aby se lépe orientovali v životě“. Myslím, že je důležité používat metody divadla a dramatu nejen pro učení „čemukoliv“, ale taky pro učení jim (oněm metodám) samým.

Literatura

Ackroyd, J. (ed.). (2006). *Research methodologies for drama education.* Staffordshire: Trentham Books Limited.

Bacon, J. (2006). The Feeling of the Experience: a metodology for performance ethnography. In J. Ackroyd (ed.), *Research methodologies for drama education* (pp. 135–158). Staffordshire: Trentham Books Limited.

Boal, A. (1993). *Theater of the Oppressed*. New York: Theatre Communications Group.

Barret, E., & Bolt, B. (2010). *Practice research. Approaches to Creative Arts Enquiry*. London-New York: I. B.Tauris.

Brook, P. (1996). *Pohyblivý bod*. Praha: Nakl. Studia Ypsilon.

Haseman, B. C. (2007). Rupture and recognition: identifying the performative research paradigma. In E. Barrett & B. Bolt (eds.), *Practice As Research: Approaches to Creative Arts Enquiry* (pp.147–157). London: I.B. Tauris.

Denzin, N. K. (2003). *Performance Ethnography: critical pedagogy and the politics of culture.* London: Sage Publications.

[9] … která v anglické nomenklatuře nese zhusta též přídomek ‘kritická’, avšak tento její rozměr zde není předmětem mého zájmu.

Ivanová, K., & Bužgová, R., & Olecká, I., & Jarošová, D. (2011). Nevhodné zacházení se seniory ze strany rodinných příslušníků v domovech pro seniory. *Profese, IV*(1), 1 -5.
Jobertová, D. (2009). *Když mluvit znamená jednat.* Praha: AMU.
Kasíková, H. (2008). Drama a výzkum. Jak o metodologii dramatu přemýšlejí britští kolegové. *Tvořivá dramatika*. *XIX*(1).
Klein, J. (2010). What is artistic research? *Gegenworte*, *23*. Dostupné z: www.julianklein.de/texte/2010-artistic_research-JKlein.pdf
Pradier, J.M. (2001). Ethnoscenology: the Flesh is Spirit. New Approaches to Theatre Studies and Performance Analysis. In G. Berghaus, (ed.), *The Colston Symposium* (pp. 61 – 81). Bristol / Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
Slavík, J. (2009). Umění jako poznávání. *Metodický portál RVP*. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3010/UMENI-JAKO-POZNAVANI.html/
Somers, J. (2002). Drama making as a research process. *Contemporary Theatre Review*, *12*(4), 97–111.
Valenta, J. (2010). Metodologie výzkumů v dramatické výchově a vzdělání učitelů. *Tvořivá dramatika, 2*, 1–6.
Valenta, J. (2012a). Prolegomena k metodologii výzkumů v oboru výchovy dramatické I. *Disk, 40,* 67-85.
Valenta, J. (2012b). Prolegomena k metodologii výzkumů v oboru výchovy dramatické II. *Disk, 41,* 93-103.
Valenta, J. (2011). *Scénologie (každodenního) chování*. Praha: AMU-KANT.

Kontakt

Doc. PhDr. J. Valenta, CSc.
Katedra pedagogiky FFUK,
Celená 20, 110 00 Praha 1
josef.valenta@ff.cuni.cz

Katedra výchovné dramatiky DAMU (výuka)
Ústav dramatické a scénické tvorby DAMU (výzkum)
Karlova 26, 110 00 Praha 1
josef.valenta@damu.cz

Sekce 4: Učitel jako výzkumník

- -

Hodnocení chování žáků na II. stupni ZŠ z pozice žáka

Behaviour assessment on elementary school from pupil position

Josef Hanák

Abstrakt: Příspěvek prezentuje výsledky pilotážního výzkumu, který byl realizován v 9. ročníku ZŠ (19 žáků) a jehož cílem bylo zjištění, zda jsou žáci schopni posuzovat chování svých spolužáků. K uvedenému šetření byl zkonstruován původní dotazník, obsahující 50 škálovaných položek, kde každý žák třídy posuzoval projevy chování svých spolužáků včetně sebe v rámci sebehodnocení. Reliabilita dotazníku, tedy spolehlivost a vnitřní konzistence získaných odpovědí, byla hodnocena koeficientem Cronbachovo alfa (α), jehož hodnoty se pro jednotlivé žáky pohybují v rozmezí 0,89-0,95. Hodnoty položek individuálních respondentů byly dále porovnány Pearsonovým korelačním koeficientem s hodnotami sebehodnocení každého z respondentů, čímž se získalo zajímavé kvantitativní srovnání sebeprezentace žáka s průměrným názorem třídy. Výsledky předvýzkumu potvrdily, že navržený dotazník, hodnotící chování žáka na II. stupni z pozice (spolu)žáka, je příspěvkem k inovativním metodám pedagogické diagnostiky v práci učitele na základní škole a žáci jsou schopni posuzovat školní chování pomocí škálování.

Klíčová slova: chování žáka ve škole, hodnocení chování, dotazník, kvantitativní výzkum, reliabilita.

Abstract: The article presents the results of the pilot research, which was realized in the ninth class of elementary school and whose aim was realized in the ninth grade of the elementary school and whose aim was to find, if the pupils are able to assess the behaviour of their classmates. To the above poll, the special questionnaire was constructed, which included 50 scaling items, where each pupil of the class assessed behavioral aspects of their classmates themselves included, in terms of self assessment. The questionnaire reliability, or the so called internal consistency of the answers found, was evaluated by Cronbach alpha coefficient (α), whose measures are ranging from 0,89 to 0,95. Values of each individual respondents were further compared by Pearson's correlation coefficient method to the self assessment of each respondent, by which interesting quantitative comparison of each pupil with average opinion of the class was reached. The results of pre-research confirmed, that the proposed questionnaire evaluating behaviour of the second grade of elementary school from the classmate position, is great contribution to innovative methods of pedagogical diagnostic at work of elementary school teacher and that pupils are able to assess their school behaviour by scaling.

Key words: student behaviour at school, behavior assessment, questionnaire, quantitative research, reliability.

1 Teoretická východiska, cíle výzkumu

Chování žáka ve škole je souborem vnějších, pozorovatelných, analyzovatelných a hodnotitelných aktů žáka ve škole nebo mimo ni, a je důležitým indikátorem zvláštností žákovy osobnosti i účinnosti učitelovy práce (Průcha, Mareš, Walterová, 2009). Podle Maňáka (1996) je chování každého jedince v každém okamžiku složitou výslednicí všech získaných a rozvinutých kvalit – promítají se v něm vědomosti, uplatňují se dovednosti, návyky a schopnosti, usměrňují jej jeho postoje, názory a přesvědčení, stimulují jej zájmy a potřeby, odráží se v něm celý charakterový profil. Konečné chování jedince je však determinováno zejména postoji ke skutečnosti, zájmy a potřebami. Pouze odhalením a pochopením příčin chování můžeme do určité míry toto chování ovlivnit.[1]

Hodnocení chování žáka ve škole je součástí celkové osobní charakteristiky žáka, jež je souhrnem podstatných a pro vyučování a výchovu žáka relevantních údajů o jeho tělesném i duševním vývoji, o podmínkách a vlivech, které spolupůsobí při rozvoji jeho osobnosti (Slavík, 1999). Znalost charakteristiky (portfolia osobnosti) žáka umožňuje učiteli individuálně přistupovat k žákovi, dokresluje jeho celkový profil, a spolu s vysvědčením je důležitým dokladem o jeho dosavadním vývoji ve školním prostředí. Hodnocení chování žáka na základní škole rozhodně nesmí být pouhým číslem, vyjádřeným známkou na vysvědčení, jak se tomu děje doposud.

Současný systém hodnocení chování žáků v základní škole je obsažen ve vyhlášce o základním vzdělávání[2] a zaměřuje se spíše na výchovná opatření použitá za projevy nežádoucího chování. Tato vyhláška však a) *nedefinuje* obsah pojmu chování a předpokládá jeho intuitivní užívání, b) *nespecifikuje* projevy chování žáka ve škole a mimo školu, které jsou předmětem hodnocení. Pravidla hodnocení chování žáků na základních školách většinou též c) *neumožňují* systematický pohled na problematiku posuzování projevů chování žáků ve škole i mimo školu, a d) *jsou většinou jednostranným pohledem třídního učitele nebo učitele*, který mnohdy vyučuje ve třídě nejvýše jednu hodinu týdně. Praxe rovněž ukazuje, že častým negativním jevem v hodnocení chování žáka je nízká dovednost učitele formulovat jasnou a výstižnou odpověď na otázku: *„Jaký ten žák vlastně je – jak se chová?“* Jako praktická a účinná se jeví možnost nabídky (seznamu) předem stanovených formulací, obsažených například v dotazníku, a co nejlépe charakterizujících žádoucí/nežádoucí signifikantní projevy chování žáka ve škole. Dotazník učitel vyplňuje jednoduchým „křížkováním“.[3]

Podle Vašťatkové (2006) pouze efektivní zpětná vazba v podobě hodnocení školního prostředí, například i prostřednictvím dotazníkových šetření, pomáhá škole v poznání a pochopení toho, co se daří a co ne, co je třeba v práci školy změnit, neboť školský systém prochází v posledních letech obdobím velkých změn. Dílčím výsledkem takového hodnocení je analýza a prezentace cílů výchovy, tedy žádoucích projevů chování žáka ve škole a následně i mimo školu. Proto úspěch učitelovy práce značně závisí na tom, zda zná výrazné vlastnosti osobnosti žáka, a to nejenom jeho rozumové schopnosti, sklony, zájmy, ale především jeho charakterové rysy, které se projevují v práci, chování a jednání. Hodnocení ve školním prostředí nejenom podmiňuje kvalitu výuky, ale tvoří také jednu z nejzávažnějších

---

[1] Analýzou příčin konkrétního chování se v psychologii zabývá ve školství zatím málo rozšířená metoda *kauzální atribuce* (Plevová, 2007), umožňující jedinci rychlou a praktickou orientaci v pochopení chování sebe i druhých.

[2] viz § 15 odst. 1 a § 17 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání, v platném znění.

[3] Popis chování žáka učitelem nesmí vyjadřovat subjektivní pocity a dojmy učitele, nýbrž objektivní fakta a realitu. Proto si musí učitel pro svoji práci osvojit odborné termíny, kterými lze chování žáka i jeho činnosti výstižně a přesně vyjádřit. K tomu lze použít například pětifaktorový model osobnosti (Hřebíčková, 2012), který se stal v posledním dvacetiletí nejvlivnějším rámcem pro popis a výklad osobnosti člověka.

složek komunikace mezi učitelem, žáky, rodiči žáků, a vypovídá o cílech a koncepci výuky (Slavík, 1999).

Při hodnocení školního chování se především ptáme, zda se žák choval (jednal)[4] podle žádoucích mravních norem – školního řádu, vnitřního řádu, společenských pravidel chování – a zda učitelovo výchovné působení mění a zdokonaluje žáka v jeho mravním vývoji.[5] Účelem hodnocení projevů chování žáka ve škole rozhodně není cílená kritika žáka, psychologická diagnostika chování, psychiatrické objasňování patologie chování[6], soupis přestupků pro následné potrestání žáka, psychický nátlak či hodnocení kázně[7]. Vzhledem k tomu, že hodnocení chování žáka ve škole je formou pedagogické diagnostiky, musí jako nástroj poznání splňovat podle Chrásky (2007) základní kvalifikované parametry – reliabilita, validita, reprezentativnost.

Cílem výzkumu bylo formou dotazníku vytvořit seznam významných (žádoucích i nežádoucích) projevů chování žáka ve škole a potvrdit, zda jsou žáci způsobilí posoudit pomocí navrženého dotazníku projevy chování svého spolužáka i sami sebe v rámci sebehodnocení. Žáci třídy jsou spolu s vyučujícími jedinými subjekty, které jsou kompetentní posuzovat chování žáka ve škole, neboť jsou spolu přímými účastníky pedagogického procesu (obrázek 1).

Objektem pilotážního výzkumu byl žák 2. stupně základní školy, předmětem zkoumání pak projevy jeho chování ve škole, zejména ve vyučovací hodině a v době přestávky. Metodologie průzkumu v empirické části využívá metodu komparace dat získaných prostřednictvím původního dotazníku a techniky statistické analýzy (Cronbachovo alfa, Pearsonův koeficient korelace, index shody).

Obrázek 1: Schéma subjektů způsobilých posuzovat chování žáka ve škole.

---

4 Terminologická poznámka: Dle písemného sdělení Ústavu pro jazyk český AV ČR, oddělení jazykové kultury, se slova *chování* a *jednání* jeví v kontextu školního prostředí značně synonymní.

5 Nejspolehlivější oporou pro posuzování chování je stanovení vzoru nebo normy, avšak obtížnost tohoto řešení lze poznat už z toho, že se vyskytuje celá řada norem: statistická, ideální, funkcionální, subjektivní apod. Je v souladu s postupem aplikovaných věd, že se nepokoušíme rozhodnout, která z nich je správná, ale předpokládáme, že všechny byly vytvořeny solidním empirickým a kritickým postupem, ovšem na různém materiálu a pro různé potřeby (Syřišťová, 1972).

6 Pedagog není kompetentní provádět a stanovovat – na rozdíl od psychologa nebo psychiatra – diagnózu chování žáka ve smyslu podání diagnózy, která je zapotřebí k vytvoření klinického obrazu duševní poruchy jedince, tedy zejména určení patologie chování.

7 Hodnocením kázně rozumíme posouzení plnění úkolů stanovených školním řádem, kdežto hodnocení chování je posouzením projevů chování.

2 Postup řešení a použité metody

Vlastnosti osobnosti, tak jako všechny psychické projevy, jsou obsaženy především v činnostech člověka, proto osobnost člověka poznáváme nejlépe pečlivým *rozborem činností* a *jejich výsledků*. Učitel (vychovatel, trenér, cvičitel, lektor, …) při své práci neustále pozoruje žáky, sleduje jejich chování, snaží se porozumět tomu, co který projev chování znamená, a rychle na projevy žáků správně reagovat. V případě sledování školního chování žáků lze aplikovat zejména tři nejčastější metody pedagogického výzkumu – *pozorování*, *dotazník* a *rozhovor*. S ohledem na uživatele, respondenty, podmínky vyhodnocování školního chování a možnost archivace získaných dat byla autorem příspěvku zvolena metoda *dotazování,* a to prostřednictvím souboru otázek tištěného dotazníku.

Původní dotazník obsahuje celkem 50 škálovaných otázek, při nichž respondenti hodnotí posuzovaný jev podle zadané stupnice: *vždy – často – občas – nikdy – nevím*. Celkem 30 otázek dotazníku (č. 1-10, 27-42, 47-50) vyjadřuje žádoucí chování (pozitivní otázka), zbývajících 20 otázek (č. 11-26, 43-46) vyjadřuje nežádoucí chování žáka (negativní otázka). Významnou předností dotazníku je možnost kvantifikace každé z odpovědí, na základě čehož lze vyhodnocovat dotazník metodami kvantitativní analýzy ex post, například:

- průměrování hodnot → stanovení nejpravděpodobnější hodnoty sledovaného jevu,
- eliminace odpovědi typu „nevím“ → zpřesnění nejpravděpodobnější hodnoty sledovaného jevu,
- vzájemná závislost a porovnávání dvojic položek → korelace atd.

Bodové hodnocení otázek bylo provedeno podle systému uvedeného v tabulce 1, jednotlivé otázky dotazníku byly alokovány do sedmi sledovaných (zájmových) oblastí (tabulka 2).

Tabulka 1 : Systém bodového hodnocení otázek dotazníku

Typ otázky / Odpověď	**Vždy**	**Často**	**Občas**	**Nikdy**	**Nevím**
Pozitivní otázka – *žádoucí chování*	4	3	2	1	0
Negativní otázka – *nežádoucí chování*	1	2	3	4	0

Tabulka 2: Dotazník

	Sledovaná oblast	**Text otázky**
1	Zdvořilost	Je ohleduplný, zvláště k mladším a slabším spolužákům.
2		Je kamarádský ke svým spolužákům.
3		Ví, v jaké situaci musí poprosit a poděkovat.
4		Uzná (připustí) svou chybu a omluví se.
5		Pokud něco provede, nezapírá a přizná se.
6		Zdraví hlasitě a zřetelně všechny dospělé osoby v budově školy.
7		Pomůže, je-li třeba.
8		Pochválí (ocení) příkladný čin (skutek) druhého.
9		Je si vědom svého počínání - *" ví, co dělá "*.
10		Umí dodržet slib (dané slovo).
11	Rizikové projevy	Používá sprostých (vulgárních) výrazů.
12		Bývá účastníkem rvačky (pranice, bitky) mezi spolužáky.
13		Úmyslně provokuje okolí - učitele, spolužáky.
14		Úmyslně skáče druhému do řeči.

15		Je nepřístupný kritice ze strany učitele nebo spolužáka.
16		Nesouhlas vyjadřuje odmlouváním a arogancí.
17		Předvádí se před spolužáky, učitelem.
18		Zneužívá návykové látky - včetně alkoholu a cigaret.
19		Obléká se výstředně (nápadně, provokativně).
20		Má-li příležitost, dopustí se (drobné) krádeže.
21		Podléhá projevům šikanování vůči druhým (vysmívá se, ponižuje, …).
22		Podléhá projevům rasismu, xenofobie, fašismu, sektářství apod.
23	Úcta k hodnotám	Úmyslně (záměrně) poškozuje cizí majetek.
24		Půjčuje si věci bez dovolení.
25		Se svěřenými věcmi nezachází šetrně a stanoveným způsobem.
26		Neváží si zdarma zapůjčených učebnic nebo školních potřeb.
27		Při rozhodování je spravedlivý.
28	Respekt k okolí	Dbá na čistotu a pořádek ve třídě i okolí školy.
29		Ve školní jídelně dodržuje pravidla stolování.
30		Dbá na bezpečnost svou i svých spolužáků.
31		Ochotně vyslechne názor druhého.
32		Respektuje názor většiny třídního kolektivu.
33	Plnění povinností	Dodržuje pokyny vyučujících i ostatních zaměstnanců školy.
34		Omluvenky za nepřítomnost ve škole nosí včas.
35		Nosí požadované učební pomůcky i žákovskou knížku.
36		Svěřené úkoly plní včas, včetně domácích úkolů.
37		Do školy chodí včas.
38	Prosazování práv	Upozorní na nebezpečné jednání ohrožující zdraví (život) druhého.
39		Protestuje (ohradí se) proti nespravedlivému jednání.
40		Zastane se slabšího a bezbranného spolužáka.
41		Uznává práva druhého.
42		Využívá právo na vysvětlení nebo doplnění učiva pokud něčemu nerozumí.
43	Vztah k výuce	Má sklony k podvádění (opisování, napovídání).
44		Do školy nosí věci zcela nepotřebné, např. cennosti, hračky, …
45		Ve vyučování vykřikuje, strhuje na sebe pozornost.
46		Stydí se (ostýchá se) vyjadřovat svůj názor.
47		Na vyučování bývá připraven (dle pokynů učitele).
48		Zapojuje se aktivně do činností ve vyučovací hodině.
49		V průběhu výuky se hlásí - spolupracuje s vyučujícím.
50		Uznává autoritu učitelů naší školy.

Ze získaných minimálních/maximálních hodnot bodů u jednotlivých otázek, vyjadřujících intenzitu sledovaného jevu, a shody učitelů a spolužáků bylo možné vysledovat a stanovit podstatné informativní *indikátory žákova chování*, které napomohly v otázce řešení, často latentních sociálně patologických jevů, a to, zda žák:

- vědomě provokuje okolí (učitele, spolužáky)
- zneužívá návykové látky včetně alkoholu a cigaret
- se dopouští (drobných) krádeží
- podléhá projevům šikanování vůči druhým
- podléhá projevům rasismu, xenofobie, fašismu, sektářství apod.
- vědomě (záměrně, úmyslně) poškozuje školní majetek apod.

Ke stanovení reliability navrženého dotazníku byla zvolena metoda tzv. dvojnásobné analýzy rozptylu pomocí koeficientu *Cronbachovo alfa*, ke zjištění validity měření prováděného

dotazníkem byla zvolena *metoda komparace* výsledků dotazníku s názory pedagogů[8], kteří v dané třídě učili a žáky dobře znali, a byl stanoven tzv. *index shody*.

3 Analýza a prezentace dat

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 19 žáků třídy 9.A vesnické základní školy, a to 8 chlapců a 11 dívek. Celkem bylo zodpovězeno 50 otázek vzájemně všemi 19 žáky, z toho jedno hodnocení bylo sebehodnocení, což představuje celkem 18 050 odpovědí v podobě „křížku". V konečném řešení byla z dat vyloučena otázka č. 29, týkající se projevů chování žáka ve školní jídelně, neboť ne všichni žáci se zde stravovali. Žáci vyhodnocovali dotazník vždy zcela samostatně a nezávisle pod dohledem autora příspěvku, bez možnosti opisování či případné konzultace otázek.

3.1 Stanovení reliability dotazníku

Určování reliability měření nemá v českých pedagogických výzkumech příliš dlouhou tradici a je většinou spojováno jen s didaktickými testy, zatímco ostatní druhy měření, například měření dotazníkem, zpravidla nejsou tomuto kritériu podrobovány (Chráska, 2007, s. 39, 171). Jednou z mnoha metod určování reliability (vnitřní konzistence a spolehlivosti) dotazníku, jehož výsledky jsou zapsány ve tvaru matice (**n** respondentů × **m** otázek), je výpočet koeficientu *Cronbachovo alfa*, který byl poprvé zveřejněn v časopise *Psychometrika*[9] v roce 1951:

$$\alpha = \left(\frac{n}{n-1}\right) \cdot \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^{m} \sigma_j^2}{\sigma_X^2}\right),$$

kde výraz σ_j^2 představuje rozptyl hodnot j-tého sloupce a σ_X^2 je rozptyl součtů hodnot v jednotlivých řádcích matice hodnot.

Koeficient *Cronbachovo alfa* může nabývat hodnot v intervalu (-1,00 ; +1,00), obecný souhlas potvrzení reliability dotazníku (testu) je s hodnotou vyšší než doporučená dolní mez Cronbachova alfa, jež činí **0,70** (Cortina, 1993, s. 101; Meloun, Militký, Hill, 2005, s. 111; Urbánek a kol., 2011, s. 106). O hodnotě koeficientu v konkrétním případě významně rozhoduje počet položek dotazníku (testu).[10]

Zajímavostí je bezesporu korelace (zjištění shody) sebehodnocení žáka s průměrnými hodnotami sledovaného jevu určená *Pearsonovým koeficientem korelace* $\mathbf{r_{xy}}$,[11] přičemž o statisticky významné korelaci mluvíme při $\mathbf{r_{xy} > 0{,}30}$ (Hendl, 2009, str. 246). Pro **n** naměřených dvojic $[x_i ; y_i]$ určíme hodnotu koeficientu podle vzorce:

---

8 Posouzení stupně *validity* dotazníku je vždy do určité míry subjektivní a záleží především na fundovanosti a kompetentnosti autora dotazníku. Chráska (2007) doporučuje, aby při posuzování validity dotazníku nevycházel autor jen z vlastních názorů, ale nechal vždy posoudit validitu dotazníku dalšími odborníky, resp. osobami, které jsou s daným problémem obeznámeny.

9 *viz* http://www.springer.com/psychology/journal/11336 [cit. 30.08.2012]

10 Statistický software STATISTICA americké firmy StatSoft Inc. nabízí při výpočtu koeficientu předpokládaný počet položek dotazníku, aby se dosáhlo požadované hodnoty Cronbachovo alfa.

11 I přes některé své nedostatky je Pearsonův korelační koeficient nejdůležitější mírou vztahu (korelace) dvou měření stejné veličiny, i když nejvýstižněji vyjadřuje sílu lineárního vztahu. Hodnoty koeficientu v rozmezí **0,30 – 0,70** představují středně silný vztah dvou porovnávaných měření téhož jevu (Hendl, 2009, s. 253-257).

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^{n}(x_i - \overline{x}) \cdot (y_i - \overline{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^{n}(x_i - \overline{x})^2} \cdot \sqrt{\sum_{i=1}^{n}(y_i - \overline{y})^2}},$$

kde $\overline{x}$ a $\overline{y}$ jsou průměrné hodnoty jednotlivých měření.

Tabulka 3: Přehled hodnot korelace a koeficientu Cronbachovo alfa

Žák/Žákyně	Cronbachovo alfa	Korelace r_{xy}	Zdvořilost (01 – 10)	Rizikové projevy (11 – 22)	Úcta k hodnotám (23 – 27)	Respekt k okolí (28 – 32)	Plnění povinností (33 – 37)	Prosazování práv (38 – 42)	Vztah k výuce (43 – 50)
C - 1	0,89	0,56	0,73	0,67	0,49	0,58	0,73	0,67	0,62
C - 2	0,91	0,52	0,71	0,81	0,33	0,59	0,71	0,78	0,73
C - 3	0,94	0,61	0,79	0,83	0,88	0,82	0,80	0,59	0,56
C - 4	0,94	0,18	0,76	0,86	0,83	0,77	0,61	0,57	0,74
C - 5	0,89	**-0,01**	0,67	0,66	0,71	0,49	0,48	0,54	0,52
C - 6	0,92	**-0,08**	0,73	0,71	0,76	0,59	0,65	0,68	0,75
C - 7	0,92	0,35	0,73	0,73	0,59	0,67	0,73	0,73	0,72
C - 8	0,92	0,45	0,74	0,68	0,86	0,76	0,77	0,69	0,38
D - 1	0,94	0,61	0,69	0,80	0,85	0,75	0,66	0,77	0,74
D - 2	0,90	0,42	0,80	0,63	0,84	0,45	0,55	0,68	**-0,35**
D - 3	0,91	0,49	0,67	0,80	0,47	0,50	0,44	0,65	0,39
D - 4	0,92	0,49	0,70	0,69	0,85	0,80	0,59	0,71	0,29
D - 5	0,90	0,58	0,76	0,62	0,59	0,76	0,50	0,79	0,45
D - 6	0,95	0,46	0,88	0,77	0,94	0,75	0,51	0,84	0,52
D - 7	0,95	0,06	0,89	0,77	0,81	0,57	0,79	0,79	0,68
D - 8	0,93	0,32	0,81	0,75	0,74	0,81	0,68	0,75	0,36
D - 9	0,94	0,52	0,83	0,73	0,85	0,81	0,63	0,81	0,73
D - 10	0,92	0,27	0,76	0,75	0,72	0,67	0,73	0,60	0,62
D - 11	0,93	0,35	0,73	0,73	0,73	0,76	0,71	0,80	0,63
Průměrná hodnota:	**0,92**	**0,38**	**0,76**	**0,74**	**0,73**	**0,68**	**0,65**	**0,71**	**0,53**

(C … označení pro chlapce, D … označení pro dívku)

Z vypočtených hodnot v tabulce 3 zjišťujeme, že:

- koeficient Cronbachovo alfa matice odpovědí žáka, kterého posuzovalo vždy 18 spolužáků, dosahuje hodnot v rozmezí 0,89-0,95, což je vysoko nad hodnotou dolní meze koeficientu,
- korelace sebehodnocení žáka a aritmetického průměru hodnot spolužáků – zjištění shody pohledu na sebe a jak ho vidí spolužáci – je u 14 žáků, tj. 74% všech žáků třídy, vyšší, než spodní hranice statistické významnosti korelace,

- u dvou žáků dosáhla hodnota korelace záporné hodnoty, což představuje výrazný rozdíl ve srovnání pohledu na sebe samého a spolužáků. Příčinou situace je s vysokou pravděpodobností nepochopení otázek dotazníku a nezájem o dotazníkový průzkum z důvodu nižšího intelektu žáků (souzeno dle klasifikace žáka), což potvrzuje detailní rozbor všech jejich dotazníkových hodnocení.
- průměrná hodnota Cronbachova alfa pro jednotlivé sledované oblasti dosahuje hodnot doporučené dolní meze koeficientu. Zvláštností je záporná hodnota koeficientu alfa u žákyně D-2, které dosáhla v oblasti „Vztah k výuce“, přičemž lze očekávat pouze hodnoty kladné (dosud nebylo autorem objasněno; omyl v opisu hodnot z dotazníků byl vyloučen).

3.2 Stanovení validity dotazníku

Po zjištění průměrných hodnot všech sledovaných jevů (položek dotazníku) každého respondenta byla sestavena tabulka, v níž byla zapsána jména žáků, kteří u daného jevu dosáhli nejvyšší nebo nejnižší hodnoty. Tato tabulka byla předložena 8 vyučujícím, kteří v dané třídě učili nejméně 2 hodiny týdně a jež měli za úkol projevit souhlas „ANO“ s tvrzením, že uvedený žák je nositelem zjištěného dominantního kladného nebo záporného atributu, statisticky určeného 18 spolužáky ve třídě. Na základě odpovědí vyučujících byl následně stanoven u každé otázky tzv. ***index shody*** – procento shodných odpovědí vyjádřené desetinným číslem u každé otázky (tabulka 4).

Tabulka 4: Přehled akceptace dominantních atributů žáků pedagogy

Otázka číslo	Žák/žákyně s nejvyšší hodnotou kladné vlastnosti	Souhlas Ano	Žák/žákyně s nejvyšší hodnotou záporné vlastnosti	Souhlas Ano	Celkem Ano	Index shody
1	D-2	8	C-1	8	16	1,00
2	C-3	8	C-5	6	14	0,88
3	C-3	8	C-1	7	15	0,94
4	D-2	8	C-1	8	16	1,00
5	D-3	7	D-10	5	12	0,75
6	C-3	8	C-7	6	14	0,88
7	C-3	7	C-5	6	13	0,81
8	D-6	5	C-7	4	9	0,56
9	D-1	7	C-6	6	13	0,81
10	C-3	8	C-5	6	14	0,88
11	D-4	8	C-8	6	14	0,88
12	D-2	8	C-5	5	13	0,81
13	D-4	8	C-6	8	16	1,00
14	D-4	8	C-1	8	16	1,00
15	D-2	8	C-2	8	16	1,00
16	D-4	8	C-1	8	16	1,00
17	D-2	8	C-6	8	16	1,00
18	C-1	5	D-6	7	12	0,75
19	D-10	6	C-5	5	11	0,69
20	C-3	8	D-3	6	14	0,88
21	D-2	8	C-6	8	16	1,00
22	C-3	8	C-5	5	13	0,81
23	C-5	5	C-2	8	13	0,81

24	C-5	6	C-1	6	12	0,75
25	C-5	5	C-1	7	12	0,75
26	C-5	5	C-1	6	11	0,69
27	D-2	7	C-5	5	12	0,75
28	D-2	7	C-7	5	12	0,75
30	D-2	6	C-1	8	14	0,88
31	D-3	5	C-5	6	11	0,69
32	D-2	7	C-7	4	11	0,69
33	D-2	8	C-1	7	15	0,94
34	D-2	6	C-2	5	11	0,69
35	D-2	8	C-1	8	16	1,00
36	D-2	8	C-1	6	14	0,88
37	C-6	5	C-3	4	9	0,56
38	D-4	6	C-5	5	11	0,69
39	D-6	8	C-2	5	13	0,81
40	D-6	7	C-2	7	14	0,88
41	D-2	5	D-10	4	9	0,56
42	D-3	6	C-2	5	11	0,69
43	D-11	5	C-5	5	10	0,63
44	C-8	6	C-1	5	11	0,69
45	D-2	8	C-6	8	16	1,00
46	D-2	7	C-6	8	15	0,94
47	D-4	8	C-7	8	16	1,00
48	D-4	6	C-2	7	13	0,81
49	D-4	7	C-1	6	13	0,81
50	D-2	8	C-1	7	15	0,94
Průměrná hodnota:		340/392 **0,867**		309/392 **0,788**	649/784	**0,83**

(Otázka č. 29, týkající se chování při stravování v jídelně, nebyla do hodnocení zařazena.)

Zjištěné výsledky v tabulce 2 ukazují, že celková shoda odpovědí osmi vyučujících dosáhla skóre 649:784, což představuje index shody 0,828, tedy 82,8%, a tím poměrně vysokou úspěšnost porovnání výsledků šetření názorové shody „učitelé *versus* žáci“. Učitelé vyhodnocovali tabulku zcela samostatně, ve stejný čas ve sborovně a pod dohledem autora příspěvku, proto lze vyloučit případnou týmovou spolupráci a jakoukoliv diskuzi. Přesto lze předpokládat, že výsledky jejich hodnocení mohou být zatíženy nedůsledností, nezájmem o průzkum, negativním osobním vztahem k žákovi, nízkou empatií, odlišnými preferencemi či pocitem nadřazenosti.

3.3 Diskuze výsledků zjištěných dotazováním

Objektivní klasifikace žáka na základní škole, tedy hodnocení výsledků vzdělávání žáka v jednotlivým předmětech, patří podle častých průzkumů mezi nejobtížnější činnosti učitele. Rovněž objektivní hodnocení projevů chování žáka je nejednou velmi spletité z hlediska nezkušenosti a nezpůsobilosti hodnotitele. Proto je vhodné mít k dispozici rozmanité a alternativní diagnostické nástroje, jenž pomohou vysledovat podstatné a legitimní skutečnosti o chování žáka ve škole. To potvrdila i závěrečná diskuze se žáky a učiteli.

Na základě diskuze s hodnotícími učiteli nad výsledky dotazníku bylo konstatováno, že zjištěné závěry, vycházející z šetření jako celku:

- jsou v překvapivě vysoké shodě s názory vyučujících,
- potvrdily předpoklad, že žáci testovaného devátého ročníku jsou schopni posoudit projevy chování svého spolužáka,
- ukázaly zajímavý (statistický) pohled třídy na sebe – žáci nastavili jakési pomyslné, přesto věrohodně se jevící „zrcadlo pravdy“,
- potvrdily domněnku, že ve třídě je outsider, který jednoznačně nezapadl do kolektivu,
- neumožňují predikovat vývoj dalšího chování žáka ve škole.

Z diskuze se žáky nad výsledky dotazníku zazněly nejčastěji následující názory a komentáře:

- „Třída mne vidí zcela jinak, než jsem si myslel!“
- „Spolužáci odhalili příliš mnoho, než jsem chtěl, aby se o mně vědělo.“
- „Dotazník potvrdil, že si dvojku z chování zasloužil.“
- „Test dokázal, že nejsi hvězda třídy, na kterou si pořád hraješ.“
- „Výsledky mi otevřely oči o tom, jak mne děcka ve třídě doopravdy vidí.“
- „Nevěřil bych, jak moc se liší moje názory na spolužáky od ostatních.“

Statistické hodnoty zjištěné vyhodnocením dotazníku konkrétně potvrdily, mimo jiné, že:

- nejproblémovější žák s nejvyšším stupněm rizikového chování je „C-1“ (ten však zjištěnou skutečnost odmítl)
- žák s nejlepším chováním ve třídě je jednoznačně „C-3“
- žákyní s nejlepším chováním ve třídě je jednoznačně „D-2“
- outsiderem třídy je jednoznačně „C-5“
- nevýraznými (neutrálními) osobami ve třídě jsou jednoznačně „C-4, D-7 a D-9“, kteří nezískali jediné statistické maximum/minimum sledovaného jevu.
- mezi žáky jsou jedinci, kteří často zneužívají návykové látky (alkohol a cigarety), a to především dívky „D-3, D-5, D-6, D-7 a D-10“ (?) atd.

Detailní diskuze nad výsledky dotazníku probíhala (vzhledem k věku respondentů) pouze s žáky testované třídy, aby byla zajištěna důvěrnost výzkumného šetření. Vyučující – hodnotitelé byli seznámeni pouze s dominantními atributy zjištěných vlastností konkrétních žáků a výslednými statistickými hodnotami, aby nebylo možné identifikovat jednotlivé účastníky výzkumu a byla zachována ochrana osobnosti u všech žáků zkoumané třídy. V případě dalšího použití popisovaného dotazníku je nutné zachování základních etických zásad pedagogického výzkumu, které popisují například Průcha, Švaříček (2009).

4 Výsledky a závěr

Navržený dotazník pro hodnocení školního chování je příspěvkem k inovativním metodám pedagogické diagnostiky v práci učitele na základní škole. Jeho užitím lze *snížit subjektivismus hodnocení chování žáka* často jedním (většinou třídním) učitelem, a *zvýšit kvalitu a objektivitu pohledu na projevy chování žáka ve škole „z druhé strany“*. Důležitou a opodstatněnou předností použití dotazníku ve třídě je příležitost pro žáky podílet se v rámci sebehodnocení (sebereflexe) na hledání skrytých či dosud nepojmenovaných projevů chování, které si nemusí žák mnohdy uvědomovat a připouštět. Pohled spolužáků tak může poodhalit vznik i průběh sociálně patologických jevů (rizikového chování), které mohou uniknout

pozornosti ze strany učitele, neboť v hodnocení spolužáků se skrývá poněkud odlišný pohled na projevy chování svého vrstevníka, než jak to vidí vyučující od tabule.

Přínosem dotazníkové metody je především pomoc (třídnímu) učiteli, výchovnému poradci, výchovné komisi i rodičům při objektivní analýze a hodnocení projevů chování žáka ve vyučování a o přestávkách, ale i zjištění pozice žáka ve třídě či sociálního klimatu třídy. Výsledky šetření lze rovněž použít jako podklad pro zpracování školního řádu školy (vnitřního řádu školského zařízení) v kontextu neustále probíhajících změn ve školství.

Výsledky průzkumu v 9. ročníku základní školy ukázaly možnost použít dotazníkové šetření jako případnou objektivizující eventualitu k dosavadním metodám hodnocení chování žáků 2. stupně základní školy. Z hlediska vývoje školství je velmi podstatné, že nelze absolutizovat některou z celé řady možných forem hodnocení – rozhodující je především pedagogický záměr učitele. Podstatnou skutečností je rovněž možnost žáků spolupodílet se na používání daných forem hodnocení. Podle Koláře a Šikulové (2005) každá forma má svou určitou funkci a je tedy třeba používat všechny formy tak, aby nejspíše postihovaly sledovaný cíl a aby odpovídaly konkrétním pedagogickým situacím.

Literatura

Cortina, J. M. (1993). What is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, *78*(1), 98-104.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334.

Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.

Hřebíčková, M. (2012). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti.* Praha: Grada.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu – Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Kolář, Z., & Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků.* Praha: Grada.

Maňák, J. (1996). *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.

Meloun, M., Militký, J., & Hill, M. (2005). *Počítačová analýza vícerozměrných dat v příkladech*. Praha: Academia.

Plevová, I. (2007). *Kauzální atribute aneb Jak pátráme po příčinách životních událostí.* Olomouc: Hanex.

Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*. *19*(2), 89-105.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.

Syřišťová, E. (1972). *Normalita osobnosti*. Praha: Avicenum.

Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: měření v psychologii*. Praha: Portál.

Vašťatková, J. (2006). *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základní škole, v platném znění

Kontakt

Mgr. Bc. Josef Hanák
Vítězná 701
696 02 Ratíškovice
e-mail: Joe.Hanak@tiscali.cz

Diagnostika čtenářských postojů dospívajících žáků metodou Q-třídění[1]

Diagnosis of reading attitudes among adolescent students using Q-sort method

Kateřina Homolová

Abstrakt: Centrálním předmětem diagnostiky čtenářských postojů žáků, tj. předmětem pedagogickopsychologické diagnostiky v podmínkách školní literární výchovy, je žák v roli čtenáře. Taková situace je atraktivní pro pedagogický výzkum tím spíše, že zejména dospívající žáci jsou silně ovlivňováni svou emocionalitou a systémem sociálních rolí a vazeb. Předkládaným příspěvkem chceme nabídnout nejen k úvaze, ale rovněž k širšímu užívání takovou metodu poznání (i vědeckého zkoumání) čtenářství současných dospívajících žáků, která je schopna uspokojit poptávku po hlubším poznání postojů mladých lidí k četbě a ke čtenářství. Cílem je tedy přiblížit metodu Q-třídění, která je výzkumně a statisticky nosná a zároveň je aplikovatelná i v běžné učitelské praxi jako nástroj (mikro)diagnostiky žáků v hodinách literární výchovy. Příspěvek tak přímo posiluje učitelovu kompetenci pro roli výzkumníka.

Klíčová slova: literární výchova, dospívající žáci, čtenářský postoj, Q-metodologie, učitel, diagnostická kompetence, mikrodiagnostika žáka

Abstract: The central object of diagnosis reading attitudes of students, ie object of pedagogical and psychological diagnosis in terms of the school literary education, is the student in the role of the reader. Such a situation is attractive for pedagogice research all the more, that in particular adolescent pupils are heavily influenced by their emotions and the system of thein social roles and relationships. In the paper we want to offer not only to consider, but also to the wider use such a method of knowing contemporary adolescent pupils reading, a method which is able to satisfy the demand for a deeper understanding of young people's attitudes to reading and literacy. The Q-sort method is research and statistically very carrier and is applicable in the common experience as a teacher's tool for (micro)diagnosis of students (classes) in literary education. The paper directly enhances teacher competence for the role of the researcher.

Keywords: literary education, teenage students, reading attitude, Q-methodology, teacher, diagnostic skills, microdiagnostic of the student

1 Od kvalit jednotlivce…

Uvažujeme-li o kvalitě (ve) vzdělávání, je vždy nutné mít na zřeteli kvality jednotlivců, kteří celek vzdělávání reprezentují nejsilněji – učitele a žáka. V přípěvku se chceme zabývat kvalitami obou ve vzájemné symbióze. Učitelovy kvality jsou formálně shrnuty ve výčtu charakteristik jeho profesionality (Vališová & Kasíková, 2011), žákovy kvality jsou pak dány vývojovým stadiem, v němž se tento nachází, výchovou a stupněm vzdělání. Na tomto místě budeme akcentovat učitelovy dovednosti diagnostické, žákovy kvality (i nekvality) vývojové a jejich stýkání se na poli školní literární výchovy.

[1] Tento příspěvek vznikl za podpory SGS SU 3/2011 *Konstrukce měrného nástroje pro výzkum a modelování současného dospívajícího čtenáře.*

„Poznávání žáka v pedagogickém procesu je v současné pedagogice a pedagogické psychologii považováno za integrální součást vyučování a výchovy“ (Hrabal st. & Hrabal ml., 2002, s. 13). Školní literární výchova dlouhodobě považuje četbu žáka za prostředek a cíl vyučování a hledá způsoby, „jak zabránit čtenářské pasivitě žáka a úpadku jeho četby. Komunikativně pojatá literární výchova hodnotí četbu žáka jako nejdůležitější metodu školní práce“ (viz Lederbuchová, 2004). Chceme-li ovlivňovat žákovy čtenářské postoje, je třeba mnohem více pozornosti, než tomu bylo dosud, věnovat osobnosti žáka jako čtenáře a poznávání jeho čtenářských zájmů a motivací pro četbu. Je tedy potřeba teorii i praxi literárního vyučování vstřícněji otevřít nejen výsledkům výzkumů dětského čtenářství a jeho teorii, ale především vlastní diagnostické práci učitele na poli výzkumu žákovského čtenářského chování. Touto cestou lze získat velmi cenný materiál, klíčový pro naplnění požadavku školní literární výchovy jako výchovy čtenářské formou „responsive teaching“ (citlivé, naslouchající učení, Pike, 1988).

Diagnostika čtenářských postojů dospívajících žáků metodou Q-třídění je pro současnou literárněvýchovnou koncepci, jak ji prezentují očekávané výstupy formulované v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (VÚP, 2004), věcí mimořádného významu. Umožňuje využít osobnostních naladění a předpokladů žáků pro vlastní edukaci. Učitel literární výchovy je predisponován k tvůrčímu užívání jazyka a způsobů jeho vazeb na mimojazykovou skutečnost. Domníváme se tedy, že nabízíme-li diagnostickou metodu stavějící na promyšleném (a zodpovědném) hodnocení, nabízíme tím funkční nástroj čtenářské výchovy – žáků i učitele samého.

2 Diagnostika čtenářských postojů metodami výzkumu chování

Postoj je obvykle obecně definován jako hodnotový vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i k sobě samému. Zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj k čemukoli je získáván na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích – ve škole, ve vrstevnické skupině, v pracovním kolektivu apod. (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 171). *Postoj ke čtenářství* je komplexním vztahem jedince ke všem projevům fenoménu existence (umělecké) literatury a k procesu jejího přijímání. Struktura postoje ke čtenářství (soubor dílčích postojů) je však mnohem složitější a její poznání je podmíněno znalostí (výzkumem) čtenářských zájmů a návyků individua, jež s ním tvoří celek spojitých nádob. Může být velmi snadno identifikovatelný prostřednictvím subjektivních výroků jedince o knihách, jménech autorů či postav, o tématech apod. – na základě jejich kvantity i kvality. *Postoj čtenářský* se tříbí, když jedinec začne být aktivním čtenářem a začne si vytvářet vlastní čtenářské vědomí a základ toho, čemu pak později říkáme čtenářský vkus. Jde tedy o postoj k témuž nejprve z vnějšku a postupně zevnitř. Jelikož však pohlížíme i na předškolní děti (většinou) bez dovednosti číst jako na čtenáře také, pak můžeme pracovně užívat obou pojmů jako relativně shodných. Ke změně dochází v pozdějších letech dospívání, kdy se postoj ke čtenářství a jeho konvenčním, socializovaným, generačně příznakovým významům začíná výrazněji odlišovat od postoje čtenářského, který je sycen zážitky z vlastní četby, často v tomto duchu nekonvenční, rovněž generačně příznakové (Homolová, 2010). V případě čtenářských postojů dospívajících respondentů je třeba si stále uvědomovat, že se jedná o vysoce vztahovou osobnostní charakteristiku. Také proto si žádá specifických přístupů, zejména takových, které by ověřovaly užitečnost nových přístupů nebo které by se zabývaly srovnáním centrálních tendencí s variabilitou osobnostních charakteristik skupiny individuí (Homolová, 2008).

Pedagogika je dynamickou vědou o člověku, tedy k ní přísluší také rozsáhlá nabídka sociálněvědného zkoumání. Pro mapování vývoje edukační reality v závislosti na vývoji

osobnostních charakteristik žáků se jako vhodné prostředky procedury a metody orientačního výzkumu, které jsou vyvíjeny psychology, sociology, antropology, případně též ekonomy, politology a statistiky. Chceme-li znát vztahy mezi postoji, sociálními fakty a fenomény školní reality, lze účinně využít právě metod výzkumu chování. Sem spadající sondáže se soustřeďují na lidi, jejich životní faktory a na jejich názory, mínění, postoje, motivace a chování. Pokoušejí se určit výskyt, distribuci a vzájemné vztahy mezi sociologickými a psychologickými proměnnými. Ty mohou být podle Kerlingera (1972) klasifikovány jako sociologická fakta a mínění a postoje. Sociologická fakta jsou atributy jednotlivců, které vyvěrají z jejich členství v sociální skupině nebo řadě (pohlaví, příjem, politické a náboženské sklony, sociálně ekonomický stav, vzdělání, věk, životní náklady, zaměstnání, rasa atd.). Druhý typ proměnných je psychologický a zahrnuje mínění a postoje na jedné straně a chování na straně druhé. Výzkumníkovi jde pak především o to, co si lidé myslí a co dělají. Obě skupiny proměnných spolu do jisté míry korelují.

Do rámce klíčových učitelových kompetencí tedy patří i kompetence diagnostická. V místě, kde se protínají roviny systému sociálních rolí – rovina ryze osobnostní a rovina žákovská – nabývá schopnost pedagogické, psychologické a didaktické diagnostiky zvlášť na významu. V podmínkách školy slouží orientační výzkum redukovaný na zjišťování stavu (na pozorování a sběr dat) k popisu určitého chování nebo k jeho předvídání. K tomu je zapotřebí nejen ovládnutí teoreticky možných (a vhodných) technik, ale zejména mít k dispozici takový nástroj, který by bylo možné kdykoli použít pro objektivní zmapování projevů určitého fenoménu.

Diagnostické teorie obohatily nesporně možnosti hodnocení dispozic, apetencí a výsledků žáků. Pro funkční (cílené a poměrně rychlé) určení aktuálních charakteristik nejen dospívajících žáků základní školy lze v podmínkách třídy a vyučovací jednotky zvolit i upravené Q-třídění. Jde vlastně o hledání psychických potencialit „čtenářské osobnosti“ žáka i rezerv v působení prostředí – školního, rodinného i vrstevnického - a ve výchovných postupech. Podle Hrabala (Hrabal st. & Hrabal ml., 2002, s. 15) jde ze společenského hlediska „o objevování a rozvoj psychické komponenty společensky pozitivních a naopak o redukci společensky nežádoucích individuálních rozdílů“. K tomu je postup *Q*-třídění velmi vhodným prostředkem.

3 Místo čtenářských postojů v literární výchově a potřeba jejich permanentního zjišťování

V souvislosti s realitou dospívání a především pak ve vztahu ke vzdělávání založenému na kompetenčním principu je třeba ve školní literární výchově více zohledňovat sociální rozměr čtenářství. Postojové komponenty osobnosti dnes hrají významnou roli při uvažování o výchovně-vzdělávacích strategiích. Platí to tím spíše, pracujeme-li s výchovou ke čtenářství, kde z motivací a postojů přímo vycházíme. Četba by proto měla být prezentována jako aktivní proces, jehož hlavním motivačním principem je „vytváření osobních významů informací“ (Petty, 2002, s. 249).

Učitelův primární profesionální zájem vede především ke stanovení souboru efektivních metod a forem práce s dospívajícími žáky. Požadavky na žáka mohou stanovit, jak má literaturu znát, co o ní má vědět, dokonce snad i to, co z ní má přečíst, ale opravdu nelze jakkoli nařídit, aby ji měl rád. A právě pozitivní motivace (citový vztah – v dospívání zvlášť významná kategorie) je základním kamenem žákovského čtenářství. Znovu se tedy vrací myšlenka práce s jejich postojem k literatuře a s jejich čtenářstvím, je-li prvořadým cílem literární výchovy vychovávat čtenáře.

Chaloupka (1995) poukazuje na potřebu zjišťovat čtenářské naladění žáků, např. besedou. Jedná se podle něj o činnosti, při nichž žák více či méně přebírá aktivitu učitele, může překvapit nečekanými otázkami, nepředvídanými názory, soudy, pocity a postoji. „Není to však těžké, jestliže své žáky zná, jestliže ví, co od nich může čekat, a hlavně, jestliže jim dá sdostatek jasně najevo, že jejich názor je brán vážně, že o jejich názor (a o tříbení, rozvíjení tohoto názoru) jde především“ (Chaloupka, 1995, s. 72–73). Pak se prostor pro literaturu ve škole stává prostorem pro žáka a jeho čtenářské sebeuvědomování.

Společně s citovaným autorem učitelům doporučujeme pro zjišťování žákovských postojů ke čtenářství postupy, které jsou postupy nutně hledačskými a nezřídka nezvyklými, v nichž učitel podstoupí jakousi dobrodružnou hru, jejímž cílem je strhnout žáka (a snad i sebe sama). Odtud vede cesta k heuristickému užití Q-třídění pro zjištění aktuální podoby čtenářských postojů dospívajících žáků.

3.1 Učitel učí a pojmenovává, žák rozhoduje a hodnotí

Vycházíme ze samé podstaty přípravy budoucích učitelů českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ, když tvrdíme, že učitel znalý psychologických charakteristik svých žáků by měl být schopen vtělit je do slov, sousloví a vět vyjadřujících různé polohy jejich (žákovského) uvažování o čtenářství.

Dávat žákům prostor pro pravdivé sebevyjádření na poli čtenářském předpokládá výchozí poznání jejich dospívající osobnosti. Otázka „proč“ a „jak“ se tedy zdaleka netýká pouze žáků. Zjišťování informací „na vstupu“ je žádoucím (nutným) předpokladem efektivního hodnocení žáka (ale i vyučovacího předmětu a jeho učitele v evaluaci školy) „na výstupu“. Také proto je Q-třídění metodou plně vyhovující všem požadavkům vyplývajícím jak z podoby kurikula základní školy pro předmět český jazyk a literární výchova, tak z reálné podoby jeho realizace v prostředí třídy. Je rovněž metodou spočívající velkou měrou ve výstižné formulaci výroků, které se zkoumaným osobám zadávají (nabízejí k souhlasu či nesouhlasu). Domníváme se, že právě učitel literární výchovy je nejlepším způsobem vybaven schopnostmi zacházet se slovy, jejich významy a dovednostmi jejich funkčního spojování s mimojazykovými významy.

Žák by měl v intencích literární výchovy rozhodovat především o tom, zda se opravdu učit (a číst) chce, zda literárnímu vzdělávání přikládá význam, zda si od něj něco slibuje pro svůj vlastní život. Aby však mohl rozhodovat, musí vědět, čeho se jeho rozhodnutí bude týkat a s jakými důsledky. Tím získá i pocit, že se učí a čte ne pro školu, ale pro sebe, že škola je součástí okolního světa. Q-třídění umožňuje konečně i zdůvodnit objektivním způsobem žákovské (často oblíbené, avšak namnoze bezcenné a bez interpretace zcela nefunkční) hodnocení v intencích „líbí – nelíbí“. Dává prostor učiteli pojmenovat svá očekávání a žákům vyjádřit je spolu s bezprostředními pocity z výuky či jejího předmětu - knihy, spisovatele nebo žánru.

4 Aplikace Q-metodologie v literární výchově – modelové příklady

Využití Q-metodologie (podrobně o metodě Kerlinger, 1972; Wolf, 1997, 417–420) v literární výchově může být velmi snadné a velmi přínosné. Základním postupem aplikace je zjednodušení procedury Q-třídění na zadání menšího počtu Q-typů a na pouze elementární statistickou analýzu jejich distribuce.

Pro zjišťování obecných čtenářských postojů v podmínkách školní třídy, např. při zahájení nové vyučovací etapy nebo dalšího bloku, doporučujeme učitelům volit mezi 20 a 40 Q-typy (výroky), které budou mít zkoumané osoby třídit s požadavkem kvazinormální distribuce.

Vzhledem k cílům školní literární výchovy a časovému limitu pro třídění volíme záměrně počty Q-typů menší, než jsou obvykle doporučované minimální počty. Domníváme se, že na funkčnost zjištění určitého postoje v prostředí malé žákovské skupiny nebude mít tato úprava zásadní vliv, neboť záměrem učitele zde nebude vyslovování soudů přesahujících hranice zkoumaného vzorku.

Jednotlivá tvrzení by měla sledovat určitou výchozí teorii nebo představu, předpoklad či očekávání učitele ve vztahu k čtenářství svých žáků. To umožní následné strukturování a snadnější vytvoření pracovní typologie žáků-čtenářů.

Elementární statistikou pak rozumíme především výpočet průměru (průměrných hodnocení zadaných výroků nebo jejich skupin) jako odpovědi na otázku, „s čím dospívající souhlasí ve sledované oblasti maximálně“ a „s čím souhlasí minimálně“. Následným krokem může být výpočet korelačního koeficientu, jestliže chce učitel zjistit, jak si odpovídají hodnocení chlapců a dívek jedné a téže oblasti.

V následujících příkladech (Příklad 1 a Příklad 2) uvádíme výběr z modelových Q-typů pro strukturované Q-třídění výroků o čtenářství, kdy v pozadí strukturace je motivace jednak všeobecným míněním dospělých o (ne)čtenářství mladých a jejich a priori předpokládanými postoji (viz Příklad 1) – tedy známá stereotypní představa, která bývá často vlastní i učitelům literární výchovy – jednak racionální (dospělou) představou učitele o smyslu „jeho předmětu“ a předpokládanou reakcí dospívajících žáků na něj (viz Příklad 2). Takto by se dalo hovořit i o dvojitém strukturovaném *Q*-třídění, neboť zastoupen je jak pól pozitivních, tak i pól negativních výroků.

4.1 Diagnostika čtenářských postojů dospívajících žáků v obecné rovině

Instrukce pro žáky:

Co si myslíte o četbě a čtenářství a o tom, co se o nich říká? Nabízené věty rozdělte do hromádek podle toho, jak moc s nimi souhlasíte, nebo nesouhlasíte. Do každé hromádky patří jen uvedený počet vět. Jejich čísla pak zapište do tabulky.

Nabízené Q-typy:

Číst je důležité.
Dnešní mladí lidé nečtou.
To, co potřebuji vědět, v knihách nenajdu.
Být sečtělým je dobré pro život.
Kdo nečte, má malou slovní zásobu.
Četbou se rozvíjí osobnost člověka.
Řekni mi, co čteš, a já ti povím, jaký jsi.
Být čtenářem je moderní.
Četba rozvíjí fantazii.
Číst mě nebaví, počkám, až to bude v televizi.

Schéma distribuce a ohodnocení 20 Q-typů:

2 4 8 4 2
---
5 4 3 2 1

V takto vypadající distribuci chceme získat od zkoumaných osob vyhraněnější stanovisko k nabízeným výrokům – krajní polohy jsou syceny jen dvěma větami, střední hodnotu pak má osm vět.

Tabulka pro žákovské třídění:

maximální souhlas *minimální souhlas*

4.2 Diagnostika postojů dospívajících žáků k literární výchově

Instrukce pro žáky:

Zamyslete se nad tím, jak máte rádi, nebo neradi literární výchovu. Nabízené věty rozdělte do hromádek podle toho, jak s nimi souhlasíte, nebo nesouhlasíte. Do každé hromádky patří jen uvedený počet vět. Jejich čísla pak zapište do tabulky.

Nabízené Q-typy:

Ve škole neslyšíme o našich oblíbených autorech a knihách.
Učitel(ka) se zajímá o to, co čteme.
Kdyby se ve škole více mluvilo o tom, co rádi čteme, četli bychom o to více.
Knihy, o kterých se učíme, nám nic neříkají.
Učitel nechápe naše oblíbené spisovatele a knihy.
Literární výchova baví jen učitele/učitelku.
Učíme se o spisovatelích, kteří jsou pro naši literaturu významní.
Jazyk knih krásné literatury je zajímavý svou bohatostí.
Doporučená četba – to jsou knihy, které bychom opravdu měli znát.
Učit se o spisovatelích a jejich knihách je nezáživné.

Schéma distribuce a ohodnocení 20 Q-typů:

3 4 6 4 3

---

5 4 3 2 1

Tabulka pro žákovské třídění:

maximální souhlas *minimální souhlas*

3	*4*	*6*	*4*	*3*

Pro mikrodiagnostiku žákovské-čtenářské skupiny je vhodné zvolit techniku miniaturního Q-třídění. Lze ji velmi dobře využít ke zjišťování postojů ke čtení a četbě jednotlivých žánrů, knih konkrétních spisovatelů nebo k detailnějšímu poznání vybraného projevu čtenářského chování či jeho motivace. Může sloužit rovněž jako doplnění interpretace dříve zjištěného čtenářského postoje. V tomto případě volíme do 10 Q-typů v kvazinormální distribuci. S miniaturním tříděním se pojí také menší počet zkoumaných osob, volíme jej tedy např. při práci v literárněvýchovném kroužku nebo při tzv. půlených hodinách.

V příkladech uvádíme Q-typy ve formě adjektiv a krátkých sousloví, které plně nahrazují věty a jsou pro vyhodnocování v kratším čase vhodnější. Při zjišťování postoje k určitému faktu, který je reprezentován jednotlivými pojmy, se Q-metodologie blíží formě sémantického diferenciálu (rovněž nosné metodě pracující s individuálními psychologickými významy pojmů u zkoumaných osob).

4.3 Mikrodiagnostika čtenářských postojů dospívajících žáků k historické próze

Instrukce pro žáky:

Budeme se učit o historické literatuře. Na kartičkách jsou uvedena přídavná jména, která rozdělte do hromádek podle toho, jak podle vás k historickým příběhům pasují (jak s nimi souhlasíte, nebo nesouhlasíte).

Nabízené Q-typy:

Zajímavá	*Nepotřebná*
Nudná	*Důležitá*
Poučná	*Čtivá*
Zdlouhavá	*Líbí se mi*
Napínavá	*Nelíbí se mi*

Schéma pro miniaturní Q-třídění:

1 2 4 2 1

---

5 4 3 2 1

Tabulka pro žákovské třídění:

maximální souhlas *minimální souhlas*

4.4 Mikrodiagnostika čtenářských postojů dospívajících žáků k dívčí četbě

Instrukce pro žáky:

Říká se, že v dospívání se hodně čtou příběhy o přátelství a láskách. Říká se jim často ‚dívčí četba'. Jak se na ni díváte? Rozdělte atributy na kartičkách do hromádek podle toho, jak s nimi (a s takovou dívčí četbou) souhlasíte.

Nabízené Q-typy:

Poučná	*Nezáživná*
Čtivá	*Erotická*
Zajímavá	*Jenom vymyšlená*
Ze života	*Zbytečná*
Líbí se mi	*Nelíbí se mi*

Schéma pro miniaturní Q-třídění:

1 2 4 2 1

---

5 4 3 2 1

Tabulka pro žákovské třídění:

maximální souhlas *minimální souhlas*

Uvedené modelové příklady vycházejí ve svém strukturování rovněž z teorie apriorního čtenáře. Ta je latentně přítomná a jsou jí podpořeny výroky a atributy pozitivně reflektující skutečnost, na kterou se učitel ptá, jejíž postojový ohlas u žáka-čtenáře chce poznat. Všechny pak mohou (měly by) být podrobeny již zmiňované statistické analýze v mezích možností rychlého, ale i tak efektivního vyhodnocení učitelem.

Domníváme se, že Q-tříděním je možno přistoupit k jakékoli oblasti literární výchovy, v níž bude zapotřebí, aby učitel poznal vztah a postoj žáků k ní. V nové koncepci rámcového a kompetenčního vzdělávání jsou takové přístupy vždy velmi žádoucí a vrhají na práci učitele dobré světlo. Tato metoda tak nemusí zůstat jen ve výčtu ostatních metod psychometrického diagnostikování potencialit jedinců, ale může se stát aktivně používanou metodou zjišťování údajů pro edukační realitu nezbytně nutných, potřebných a zajímavých.

5 …ke komplexní kvalitě vzdělávání

Žákovské čtenářství je jednak silně společensky determinovaným fenoménem, jednak kategorií s pedagogicko-didaktickým potenciálem, proto je žádoucí vzájemné vazby mezi těmito jeho aspekty zjišťovat a podrobovat je dlouhodobému pedagogickému zkoumání. Učitel by měl být schopen v každém okamžiku své práce učinit takové kroky, které by vedly k odpovědím na otázky, „proč“ a „jak“ se co děje se žáky v průběhu jejich vývoje, a také „jakým způsobem funguje“ jejich čtenářství a jak se projevuje jejich čtenářská osobnost v síti jiných vztahů. Za tímto účelem lze využít právě Q-třídění, v jehož akčním radiu jsou umístěny postoje, zájmy, motivace a preference individua.

Dokud nás zajímá duše žáka, jeho postoje a hodnoty, a pokud chceme naplňovat postuláty pedagogického konstruktivismu, nelze na tříbení diagnostické kompetence a na aktualizaci jejích nástrojů rezignovat. Zaměření na žáka jako na nositele čtenářské kompetence, k níž vede cesta právě přes postoje a motivace k různým projevům čtenářského chování, musí být také a nutně spojeno s aktualizací, individualizací a diferenciací vzdělávacích postupů. Také k jejich reflexi může vést diagnostické Q-třídění. Užívání metody rozšiřující kvality učitele a zjišťující i kultivující kvality žáka přispívá nepopiratelně ke kvalitě (ve) vzdělávání.

Literatura

Homolová, K. (2008). *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: OU.

Homolová, K. (2010). *Uživatelská propedeutika*. Opava: SU.

Hrabal, V. st., & Hrabal, V. ml. (2002). *Diagnostika: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum.
Chaloupka, O. (1995). *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing.
Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.
Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk.
Petty, G. (2002). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
Pike, G., & Selby, D. (1988). *Global teacher, global learner*. London: Hodder & Stoughton.
Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
VÚP (2004). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Stařeč: Infra.
Vališová, A., & Kasíková, H. (Eds.). (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s.
Wolf, R. M. (1997). Q-Methodology. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research methodology, and measurement: an international handbook* (pp. 417–420). Cambridge: Cambridge University Press.

Kontakt

PhDr. Kateřina Homolová, Ph.D.
Ústav bohemistiky a knihovnictví
Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě
Slezská univerzita v Opavě
Masarykova tř. 37
74601 Opava
katerina.homolova@fpf.slu.cz

Procedury zakotvené teorie jako možnost výzkumné reflexe vlastního pedagogického působení

Grounded theory procedures as a possibility of research reflexion of my own paedagogical work

Veronika Rodriguezová

Abstrakt: Příspěvek přináší vybrané výsledky empirického šetření, zaměřeného na problematiku autorských výukových programů pro vzdělávací oblast Člověk a společnost. Tyto programy představují aplikaci konstruktivistického pojetí a propojují oblast dějepisu s oblastí dramatické výchovy. Základní koncepční princip představuje hra v roli ve formě živého obrazu (*still picture*) jako způsob práce s textem. Zvolená kvalitativní metodologie vychází ze strategií zakotvené teorie (*grounded theory*) a odpovídá typu akčního deskriptivního výzkumu.

Klíčová slova: výukový program; tematická kooperativní výuka; hra v roli; obrazový text; konstruktivistické pojetí výuky; zakotvená teorie

Abstract: The paper brings selected results of an empirical enquiry aimed at the topic of authored educational programmes for the educational area of Man and Society. These programmes represent an application of a constructivist concept and interconnect the domain of history with the domain of drama education. The basic concept principle is represented by the play in a role in a form of a *still picture* as a way of working with the text. The chosen qualitative methodology issues from the strategies of *grounded theory* and responds to the type of action descriptive research.

Key words: educational programme; thematic cooperative education; play in role; visual text; constructivist concept of education; grounded theory

1 Úvodem

Příspěvek čerpá z výzkumu provedeného v disertační práci *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky*[1]. Cílem bylo teoreticky popsat a výzkumně zhodnotit výukové programy, které autorka vytvořila a realizovala s žáky základních a středních škol během let 1999 – 2007.

2 Téma výzkumu

Termín výukový program se v odborné literatuře objevuje v několika významech (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 289). Našemu pojetí nejvíce odpovídá vymezení interaktivního, tvořivého, výchovně-vzdělávacího celku, který upevňuje, prohlubuje, rozšiřuje a obohacuje učivo všech stupňů škol (Máchal, 2000, s. 134).

Pro tento typ programů, osobitě přistupujících k dějepisné látce – základem je aktivní práce s *tématem*, realizovaná skrze skupinovou *kooperaci* – užíváme označení **tematická kooperativní výuka** (TKV).

[1] Obhájena na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v roce 2012.

Koncept strukturovaných tematických celků vymezuje E. Machková. Obsahem je učební látka integrující více předmětů a zahrnující témata literární, historická, sociální, ekologická, politická, etická aj. Východiskem mohou být nejrůznější dokumenty a prameny (písemné, slovní, obrazové aj.). Vybraný problém je zkoumán skrze aktivní zapojení a autentické prožívání účastníků, které vede k poznání a pochopení. Důraz je kladen na komplexnost, což napomáhá utváření vlastního názoru na danou problematiku (2004, s. 122–163).

Během let realizací TKV krystalizovala pevná struktura, která je společná pro jednotlivé programy s různými historickými tématy (viz tabulka 1).

Tabulka 1: Struktura programu TKV (podle Rodriguezová 2012, s. 38).

<table>
<tr><th rowspan="2">Fáze</th><th rowspan="2">Úkol</th><th rowspan="2">Forma práce</th><th colspan="2">Cíle učitele</th></tr>
<tr><th>afektivní</th><th>kognitivní</th></tr>
<tr><td>I.</td><td>Organizační informace (délka, cíle a obsah programu, pravidla).</td><td>Výklad učitele.</td><td>Navázání vztahu s žáky.</td><td>Nastolení pravidel komunikace.</td></tr>
<tr><td>II.</td><td>Od štronza[2] k živým obrazům (zvládnutí výukové techniky).</td><td>Hra.
Tvorba.</td><td>Bezpečné, důvěryhodné a podnětné pracovní prostředí.</td><td>Otevření tématu; práce s prekoncepty.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">III.</td><td rowspan="2">Kognitivní úkol.</td><td>Kooperace.</td><td rowspan="2">Bezpečné, důvěryhodné a podnětné pracovní prostředí.</td><td rowspan="2">Prozkoumávání tématu (zapojení předchozích znalostí a vědomostí žáků).</td></tr>
<tr><td>Diskuse.</td></tr>
<tr><td>IV.</td><td>Práce s historickými prameny.</td><td>Výklad učitele.</td><td>Prohloubení zájmu.</td><td>Doplnění informací.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">V.</td><td rowspan="2">Tvůrčí úkol.</td><td>Kooperace.</td><td rowspan="2">Zapojení tvořivosti.</td><td rowspan="2">Prozkoumávání tématu (nové souvislosti).</td></tr>
<tr><td>Společná prezentace.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Přestávka.</td></tr>
<tr><td>VI.</td><td>Zaměření pozornosti.</td><td>Hra.</td><td>Překvapení.</td><td>Obnovení komunikačních pravidel.</td></tr>
</table>

[2] *Štronzo* je slovo z divadelního slangu (Machková, 2004, s. 80) a vyjadřuje tělesné zastavení. Skupina žáků se v rytmu pohybuje prostorem, když zazní *štronzo*, každý vytvoří živou sochu. Vytváření „soch“ směřuje k tematizovaným skupinovým sochám, *živým obrazům*.

VII.	Práce s historickými prameny.	Výklad učitele.	Zájem žáků.	Doplnění informací.
VIII.	Kognitivně tvůrčí úkol.	Kooperace. Společná prezentace.	Zapojení tvořivosti.	Prozkoumávání tématu (nové interpretace).
IX.	Reflexe.	Ohnisková skupina.	Rozloučení.	Slovní zhodnocení.

V programech TKV jsou – na rozdíl od projektové výuky – jednotlivé kroky předem dány (Kratochvílová, 2006, s. 58). V rámci dané struktury mohou žáci – díky kooperaci, nastolované formou tvůrčího úkolu – výukový problém kognitivně zkoumat.

Předmětem zkoumání jsou události a jevy, které se již staly (jejich průběh není možno měnit, ani do něj zasahovat), ústřední technika, představovaná hrou v roli, však umožňuje nahlédnout pod slupku vnějškového přístupu. Dovoluje překonat stereotypy schematického chápání, uvědomit si kontext historických událostí a možné motivace jejich protagonistů.

3 Teoretická východiska výzkumu

Teoretická východiska tvoří postuláty didaktiky dějepisu v kontextu konstruktivistického pojetí výuky. Základní koncepční princip představuje hra v roli (živý obraz) a práce s textem (narativním a ikonickým).

3.1 Hra v roli jako základní koncepční princip programů TKV

Koncept *hry v roli* spadá do oblasti dramatické výchovy a je vymezen jako jednání ve fiktivních situacích (Machková, 2004, s. 95; Valenta, 2008, s. 52–53).

V programech TKV nabývá hra v roli specifické podoby živého obrazu (*still picture*). Realizace živého obrazu klade nároky na koordinaci pohybu, svalovou výdrž, rovnováhu a také na schopnost udržet výraz. Užití je podmíněno obsahovou analýzou významu, je zdrojem komunikace mezi jeho tvůrci a diváky, vhodný i pro méně zkušené „hráče“ (Valenta, 2008, s. 157–161). Rolovou hru klasifikuje J. Valenta ve třech úrovních:

- **Simulace:** základní rovina; hráč ztvárňuje sám sebe ve fiktivní situaci, která může být reálná nebo nereálná.
- **Alterace:** hráč přijímá roli někoho jiného, ve které co nejpřirozeněji jedná podle potřeby zadané situace.
- **Charakterizace:** nadstavba alterace, stojí na propracované motivaci; hráč se vnitřně identifikuje se ztvárňovanou postavou, což zvyšuje věrohodnost jeho jednání v roli (2008, s. 54–58).

Podle D. Boothe hra v roli nastává již v okamžiku, kdy žáci skrze stylizaci svého tělesného postoje, nesenou gesty a výrazem tváře, vyjadřují nějakou myšlenku či téma, zadané učitelem, což v kontextu programů TKV odpovídá fázi tvorby živých obrazů (Brhelová & Rodriguezová, 2010, s. 15–22).

3.2 Programy TKV jako způsob práce s obrazovým textem

Práce s obrazem se neomezuje jen na pramenný materiál. Volba výukových technik umožňuje, aby se žáci sami stali autory obrazových „textů“ (živých obrazů), které vytvářejí, interpretují a diskutují o nich.

Užití živých obrazů je určeno povahou (historických) faktů, které jsou předmětem zkoumání. Vnějšková nehybnost obrazu, postaveného z těl hráčů, která vyjadřuje dynamické (často dramatické) a vnitřně strukturované situace, umožňuje jejich zkoumání a současně dodržení obsahové přesnosti. Nositelem této sdělnosti je *mizanscéna*, tj. promyšlená kompozice prostorových vztahů, osob a objektů a jejich proměn, kterými se zveřejňuje obsah situace (Valenta, 2008, s. 160).

Další zdroj významů představují *rekvizity*, věci (předměty), které se z vůle interpretů stávají součástí živého obrazu. Zde můžeme rozlišit tři úrovně (Valenta, 2008, s. 212):

- **Reálná rekvizita:** skutečná věc představuje sama sebe (jablko „hraje“ jablko).
- **Zástupná rekvizita:** předmět představuje něco jiného, stává se „zástupcem“ představované věci (smotaná deka představuje nemluvně).
- **Imaginární rekvizita:** věc skutečně neexistuje, před zraky diváků vzniká pouze na základě kontextu, tvořeného gestem a výrazem interpretů, který se snaží vzbudit iluzi její existence (vrhám neexistující oštěp).

Možnostem a hranicím těchto tří úrovní všichni rozumíme, kořeny srozumění lze hledat v ontogenezi lidské psychiky, zejména ve fázi *symbolické hry* (Piaget & Inhelderová, 2007, s. 57–60).

3.3 Programy TKV jako příklad pedagogického konstruktivismu

V souladu s konstruktivistickým pojetím lze vědění vymezit jako subjektivní konstrukci zrelativizovanou poznávajícím subjektem. Vizuální zobrazení (v podobě živého obrazu) představuje předvedení určitého objektivně existujícího stavu věcí. Debata nad významy obrazu má pak podobu vyjednávání mezi účastníky prezentace a diváky: jak byl význam obrazu zamýšlen a jak je čten. Žáci se tedy implicitně pohybují na poli hermeneutické analýzy a sémiologické a diskurzivní interpretace (Sztompka, 2007, s. 49–59).

4 Metodologie výzkumného šetření

Pro výzkum programů TKV byla zvolena kvalitativní metodologie vycházející ze strategií zakotvené teorie.

Analýza vybraných sekvencí výukového procesu tvoří základ explorace, popisu a explanace zkoumané problematiky, s cílem nalézt vnitřní souvislosti, pojmenovat zákonitosti a vztáhnout je ke stávajícím teoretickým konceptům, a tak získat kritický pohled na vlastní pedagogickou praxi. Tento záměr odpovídá typu akčního deskriptivního výzkumu (Hendl, 2005, s. 138).

4.1 Cíle výzkumu

Cíle výzkumu směřovaly do oblasti didaktiky dějepisu, tj. týkaly se práce s informacemi a fakty (kognitivní cíle), do oblasti dramatické výchovy, tj. týkaly se výukových metod a

technik, které souvisí s tvořivostí, dovednostmi a postoji žáků (afektivní a psychomotorické cíle) a do oblasti komunikace a kooperace, tj. sociálních schopností a dovedností žáků.

- **Odborný cíl:** analýza programů TKV zaměřená na zkoumání vztahu mezi *výukovou metodou* (operacionalizovanou ve výukových technikách) a *výukovým obsahem* rozšíří poznání v oblasti didaktiky dějepisu.
- **Praktický cíl:** výsledky šetření budou nabídnuty učitelům, kteří se programů účastní; jejich nestrukturované zkušenosti z pozorování průběhu programu může obohatit exaktní popis této praxe.
- **Osobní cíl:** prohloubení teoretické erudice autorky, což zpětně ovlivní její pedagogickou způsobilost v oblasti přípravy a vedení programů.

4.2 Výzkumné otázky

Obecná výzkumná otázka:

- Jak žáci reflektují práci v programech TKV?

Specifické výzkumné otázky:

1) Které prvky programů TKV žáky oslovují?
2) Jak se liší výstupy žáků při slovním a o psychofyzickém zpracování tématu?
3) Jakých podob nabývá zpracování tématu technikou živých obrazů z hlediska úrovně kognitivní náročnosti a z hlediska teorie analýzy vizuálních artefaktů?
4) Jakých podob nabývá závěrečná diskuse z hlediska teorie pedagogické komunikace?

První specifická otázka byla zaměřena na analýzu žákovských odpovědí v závěrečné reflexi z hlediska vzdělávacího obsahu. Obsahová zaměřenost odpovědí se stala základem rozvrstvení v paradigmatickém modelu.

Druhá specifická otázka se zaměřila na rozbor a porovnání slovních odpovědí (kognitivní proces) a psychosomatických „odpovědí“ v živých obrazech (kooperativně tvůrčí proces), což představuje ústřední kategorii paradigmatického modelu.

Třetí otázka sledovala analýzu vybraných případů s ohledem na věrnost faktům, ucelenost, sdělnost, tvořivost a kognitivní úroveň skupinové výpovědi, kde současně zůstává prostor pro výpověď jedince.

Čtvrtá specifická otázka byla zaměřena na průběh závěrečné diskuse a její charakteristiku v kontextu postulovaných jevů pedagogické komunikace.

4.3 Design výzkumu

Základ tvořil záznam a analýza slovních reflexí žáků. Zpracování těchto dat umožnilo vytvořit aplikaci paradigmatického modelu a posléze detekovat ústřední kategorii, která je rozpracována s oporou dat získaných v podobě záznamů slovních reflexí a dat získaných analýzou fotografií živých obrazů (viz obrázek 1).

Obrázek 1: Model výzkumného designu (Rodriguezová, 2012, s. 48)

Grafické znázornění ukazuje cirkulární charakter výzkumu. Tmavě je označena linie přímé analytické práce s terénními daty, světle linie pomocných revizních procedur, která se zpětně noří do linie terénních nálezů.

Zkratky P1, P2, E1, G1, R1, R2, VB1 a VB2 znamenají iniciály názvů jednotlivých programů (*Pravěk – život sběračů a lovců*, S*tarověké despocie – Egypt*, *Řecko – mýty a bohové*, *Antický Řím*, *Václav a Boleslav – počátky českého státu*), číslovka označuje pořadí kódovaného souboru v rámci jednoho tématu.

4.4 Výzkumný vzorek

Rozhodující bylo udržet si odstup od předchozích zkušeností s realizací programů TKV[3]. Proto byl vzorek konstruován prostřednictvím *samovýběru* (Šeďová & Švaříček, 2010, s. 29; Gavora, 2000, s. 59–67; Kerlinger, 1972, s. 61–73).

Jednou z premis složení vzorku byl předpoklad, že věk účastníků neovlivňuje kognitivní úroveň práce v TKV, což vycházelo z předchozích zkušeností s realizací programů pro školní děti i pro skupiny dospělých (Rodriguezová, 2012, s. 34–36).

Celý vzorek tvořila jedna čtvrtá třída, tři šesté třídy, dva první ročníky osmiletého gymnázia, jedna sedmá třída a druhý ročník čtyřletého gymnázia, tj. 194 žáků[4]. Tři třídy byly ze škol mimobrněnských, zbytek jsou žáci z Brna. Pestrost vzorku odpovídá skutečnosti, že programy jsou realizovány na základě objednávky vyučujících. Data byla sbírána během druhého pololetí školního roku 2010/2011.

4.5 Technika sběru dat

Během realizací byly pořizovány fotografie živých obrazů a nahrávky závěrečné reflexe. Dalším zdrojem byly terénní poznámky, které obsahovaly záznam průběhu a popis živých obrazů, včetně slovních návrhů žáků, které byly diskutovány při jejich prezentaci. Doplňující zdroj dat představovaly evaluační dotazníky.

---

[3] V letech 1999–2007 bylo realizováno 454 programů (Rodriguezová, 2012, s. 35).

[4] Disertační práce zahrnuje analýzu šesti realizací, což představuje uzavřený tematický celek pro šesté ročníky (Pravěk, Egypt, Řecko, Řím), tj. 154 žáků.

Šlo tedy o data dvojího druhu: jednak přepsané záznamy reflexí[5], které lze považovat za typ ohniskové skupiny (Morgan, 2001; Švaříček & Šeďová, 2007, s. 184–192), jednak fotografické záznamy živých obrazů, které je možné chápat jako typ výzkumné metody (Sztompka, 2007). V tomto případě šlo o analýzu významů vymezených učivem, konkretizovaných typem textu v podobě historického pramene.

Studie P. Sztompky poskytla konceptuální rámec pro rozbor a popis fotografií s ohledem na jejich hermeneutickou analýzu a sémiologickou interpretaci. První zaměřuje pozornost na význam popisu, který *ukazuje, k čemu je třeba obrátit pozornost*. Druhá nabídla pojmový aparát, popisující snímek jako *soustavu znaků, za nimiž se skrývají kulturní významy* (Sztompka, 2007, s. 80–89).

4.6 Triangulace, validita a reliabilita, etické hranice výzkumu

Při kódování byly odděleny výpovědi žáků a výpovědi učitelů. To posloužilo k ověření a triangulaci dat, tedy k posílení přesvědčivosti dosažených závěrů. Při triangulaci šlo o kombinování *zdroje dat* (slovní reflexe žáků a učitelů) a *zdroje metod* (ohnisková skupina, fotografie), což odpovídá datové a metodologické triangulaci (Hendl, 2005, s. 149–150).

Vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní pohled na vlastní pedagogickou praxi, bylo důležité, aby si provedený výzkum udržel potřebnou míru *pravdivosti* (nálezy budou odpovídat zkoumaným jevům) a *platnosti* (nálezy budou doloženy dostatkem přesvědčivých důkazů) (Švaříček & Šeďová, 2007, s. 31).

V souladu s etickými zásadami byla zachována *důvěrnost* (Švaříček & Šeďová, 2007, s. 45). Problém představovalo uveřejnění fotografií živých obrazů, nakonec zůstalo u *předpokládaného souhlasu* (Průcha & Švaříček, 2009, s. 100).

Toto rozhodnutí lze zdůvodnit argumentem, že finální podobu živých obrazů si žáci připravují předem a jsou vyfotografováni v okamžiku, kdy stojí znehybněni před ostatními v postojích, které jsou předem promyšlené a připravené. Na fotografiích nevystupují sami za sebe, ale za postavy, které ztvárňují.

5 Vybrané výsledky

Vlastní výzkum zahrnuje tři oblasti. Nejdříve byla provedena základní distribuce dat do paradigmatického modelu (viz obrázek 2). To umožnilo detekovat a popsat ústřední kategorii, která se skládá z analýzy slovních odpovědí žáků a psychosomatických artefaktů ve formě živých obrazů, s ohledem na dosaženou kognitivní úroveň. Celkový obraz doplňuje analýza průběhu slovní reflexe v kontextu současných výzkumů pedagogické komunikace.

5.1 Paradigmatický model[6]

Při kódování první kolekce dat (P1, E1, G1, R1) vznikl základní soubor *in vivo* kódů (Švaříček & Šeďová, 2007, s. 215). Pro každý zdrojový soubor dat byl vypracován seznam kódů s odkazem na jejich místo v reflexi, vedle toho byl veden abecední seznam, který sloužil jako pojistka dublet, což představovalo první revizi kódů.

Postupně bylo možné začít spojovat kódy a tvořit nová označení, která lépe konceptualizovala zkoumanou realitu. Při kódování programu (VB1) nastala jakási „přechodná fáze“. Pro některé jevy bylo nalezeno přesnější označení, současně došlo k redukci kódů; řadu z nich bylo nyní možné sloučit pod nové označení.

---

[5] Osm reflexí, v rozsahu čtyř až třinácti minut.
[6] Viz model výzkumného designu (obrázek 1).

Tento proces vyústil ve vytváření prvních orientačních kategorií, slučujících podobné kódy. Emergované kategorie byly opatřeny seznamem kódů s odpovídajícími částmi slovních reflexí, aby bylo možné kontrolovat, zda název kategorie vystihuje její obsah.

Kvůli lepší orientaci v rozsáhlém terénu (v první vlně vzniklo 252 kódů), měly kategorie dichotomní podobu[7]. Ukázalo se, že tento postup sice napomohl základní orientaci v problematice, ale některé z kategorií byly velmi nízce sycené terénními daty, takže vzniklý systém neodpovídal analyzované skutečnosti.

Funkčnost přeskupeného systému ověřilo kódování souboru (P2). Výsledek byl uspokojivý: každý detekovaný úsek textu byl pojmenován, ke každému fragmentu byl přiřazen kód.

Další dva soubory (R2, VB2) byly kódovány s větším časovým odstupem. Potvrdilo se, že vzorek je již nasycen, vytvořený metajazyk *živých* kódů plně vyhovuje terénním nálezům a dostačuje k utřídění a popisu získaných dat.

Systém se ustálil na čtrnácti kategoriích[8], ty byly podrobeny axiálnímu a selektivnímu kódování.

Tabulka 2: Seznam kategorií a kódů, stojících v základu paradigmatického modelu (Rodriguezová, 2012, s. LV).

Detaily	**Nedokonalosti**	**Stereotypy**
Množství informací	Nejistota	Neurčité vyjádření
Nová zkušenost	Nepřesné vyjádření	Obecné vyjádření
Paměť	Organizace debaty	Opakování myšlenek
Podrobnosti	Užití termínu	
Představivost	Usnadnění	**Témata**
		Délka kojení
Diskuse	**Vzdělávací obsah**	Dělení potravy
Organizace debaty	Božský Olymp	Dětství v pravěku
Poděkování	Faraoni	Důsledky sourozenectví
Rekapitulace	Hannibal ante portas	Mateřství v pravěku
Uvozující sloveso	Počátky Přemyslovců	Nebezpečí sběru
Úvodní otázka		Nošení dětí
	Okolnosti	Pohřbívání v Egyptě
Formy výuky	Délka programu	Sběr
Forma výuky	Hluk	Sběrači a lovci v současnosti
Frontální výuka	Humor	Smrt dítěte
Hra	Nuda	Stavba pyramid
	Pohyb	Váha dítěte
Iniciativa žáka	Pravidla práce	Vnímání času
Argumentace	Tempo práce	Význam masa

[7] Např. oči učitele – oči žáka; mysl – tělo; text – obraz atp.

[8] Třináct kategorií (viz tabulka 2) tvoří osu paradigmatického modelu, čtrnáctá kategorie se stala základem kapitoly analyzující závěrečnou reflexi (Rodriguezová, 2012, s. 197–221).

Dotaz	Volný čas	Přirozená dělba práce
Iniciativa		
Nápad	**Přesahy**	**Typy činností**
Navázání na názor spolužáka	Dynamika pochopení	Diskuse
Návrh řešení	Chování při práci	Obřad *Volání rodu*
Nepochopení	Metafora	Opakování
Spontánní reakce	Ocenění předků	Prezentace před ostatními
Srovnání se školou	Průběh událostí	Práce s textem
Superlativ	Symbolika	Práce s jazykem
Užití termínu	Tvořivost	Poslech hudby
	Vcítění	Štronzo
Modely		Výklad
Evoluční imperativ	**Spolupráce**	Živé obrazy
Gender	Práce ve skupině	
Multiperspektiva	Složení skupiny	
Oběť – pachatel	Spolupráce	
Rodinné vztahy	Vztahy ve skupině	
Životní podmínky		
Konstrukt feminity		

Pro každou kategorii byl veden samostatný arch, kam byly zaneseny kódy, které ji tvoří. Každý kód byl již v předchozí fázi graficky zpracován, tj. skládal se z názvu a seznamu svých konkrétních obsahů. Tak bylo možné sledovat celou konstrukci kategorie, od její báze až po zobecňující označení.

Zpracovaný materiál posloužil k vytvoření aplikace paradigmatického modelu (viz obr. 2) navrženého Straussem a Corbinovou (1999, s. 70) a k jeho popisu na základě terénních nálezů (Rodriguezová, 2012, s. 58–81).

Obrázek 2: Paradigmatický model kategorií a návrh jejich konkretizace (Rodriguezová, 2012, s. 80)

Upřesněný model ukazuje rozložení a vzájemný vztah jednotlivých složek výukového programu. Pozici klíčové kategorie obsadil vzdělávací obsah programu a jeho odraz ve výstupech žáků (živé obrazy, slovní reflexe).

5.2 Zakotvená teorie programů TKV

Zakotvená teorie programů TKV zahrnuje vyjádření kauzálních vztahů jednotlivých složek výukového programu a vymezuje ústřední kategorii, živý obraz, jako způsob aktivizace kognitivní náročnosti a tvořivosti žáků.

5.2.1 Základní analytický příběh

Výuková technika živých obrazů je jev, který spouští tvořivost žáků. Tvoří jádro programu TKV a rozhodujícím způsobem ovlivňuje jeho podobu. Představuje způsob, jak naplňovat explicitní cíle výuky (kognitivní cíle) při současném zapojení implicitních cílů (afektivní

cíle), což se děje v rámci nastolených pravidel komunikace a v prostoru a čase, který je vymezen rytmizovaným pohybem (štronzo, volno), ústícím do podoby živého obrazu, jako psychosomatického artefaktu, jehož základním principem je kooperace skupiny.

5.2.2 Popis ústřední kategorie

Ústřední pozici obsadila technika živého obrazu, která získala označení **živý obraz jako psychosomatický artefakt**, což postihuje její základní charakteristiky: je výsledkem myšlenkové a somatické aktivity žáků a obsahuje tvořivý aspekt (viz tabulka 3).

Živý obraz určuje jak rovinu formální, tj. prostor, čas a pravidla, kterými je program vymezen, tak rovinu procedurální, vytyčenou mezi volbou textu (historický pramen), skladbou výukových technik a kooperativním provedením ve skupině.

Tabulka 3: Vzdělávací potenciál programů TKV (Rodriguezová, 2012, s. 226)

Varianta zadání	Možnosti zobrazení	Úrovně jednání	Obsahy učiva
Pravěk			
Den lovce **Den sběračky** *chronologické zobrazení děje*	• zobrazení činností • zobrazení vztahů • práce se znakem • časové určení	• simulace • alterace	• přirozená dělba práce • konstrukt feminity • evoluční imperativ
Egypt			
Paleta krále Narmera *nápodoba obrazu*	• nápodoba • zobrazení vztahů • práce se znakem • práce se symbolikou zobrazení	• simulace	• společenská hierarchie • ikonografie obrazu
Reliéf pro krále *nový obraz*	• zobrazení vztahů • práce se zvukem • práce se znakem • časové určení	• simulace • alterace	• ikonografie obrazu
Řecko			
Božský Olymp *hierarchické vyjádření systému*	• zobrazení vztahů • práce se slovem • práce se znakem	• simulace • alterace • charakterizace	• mýtus jako ideové paradigma • archetyp jako existenciální paradigma
Řím			
Odkaz římské architektury *nápodoba obrazu*	• nápodoba • zobrazení podstatných znaků	• simulace	• kulturní pojmy

	• práce se zvukem		
Hannibalův přechod Alp *chronologické zobrazení děje*	• zobrazení okolností • zobrazení vztahů • práce se znakem	• simulace • alterace • charakterizace	• bourání stereotypů

Z tabulky je patrné, že živý obraz umožňuje studovat problém jednak v rovině výčtu prvků a zobrazení jejich vzájemných vztahů (systém řeckých bohů), jednak v rovině kauzálních souvislostí (průběh dne pravěkého lovce, Hannibalův přechod Alp); to ve svém důsledku obsahuje možnost časového určení či určení okolností děje.

Vedle toho umožňuje pracovat se zobrazením neživých objektů, což zahrnuje práci s pojmy (pyramida, Skylla a Charybda, akvadukt) s teoretickými koncepty (trojský kůň, názvy římských měsíců) a s významem symbolů (paleta krále Narmera).

Výsledkem je pojmová a obsahová **syntéza** učiva, která stojí na práci s žákovskými prekoncepty, na humoru a imaginaci a ústí v pochopení a postupné osvojování teoretických konceptů dějepisného učiva, což odpovídá pravidlům kognitivně náročné práce (Švaříček, 2011, s. 42–43).

6 Závěrem

Uplatnění postupů zakotvené teorie umožnilo nejen kvalitativně uchopit fenomén programů TKV, ale také najít způsob, jak kriticky nahlédnout na vlastní pedagogické působení, což ve svém důsledku vedlo k jeho evaluaci. Ukázalo, že ústřední jev struktury programů TKV představuje živý obraz. Jeho užití podporuje kognitivní náročnost výuky, která se opírá o práci s textem a aktivizující didaktické metody, založené na kooperaci, což ve svém důsledku naplňuje postuláty pedagogického konstruktivismu.

Literatura

Brhelová, E., & Rodriguezová, V. (2011). Otázka jako klíč k příběhu. Zpráva ze semináře kanadského lektora Davida Boothe v rámci 16. celostátní dílny Dramatická výchova ve škole 2010 v Jičíně. *Tvořivá dramatika, 22*(1), 15–22.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Kerlinger, N. F. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, nakladatelství ČSAV.

Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU.

Machková, E. (2004). *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU.

Máchal, A. (2000). *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek.

Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.

Piaget, J., & Inhelderová, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha. Portál.

Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace, 19*(2), 89–105.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál.

Rodriguezová, V. (2012). *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky*

v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 248 l., 57 l. příl. Vedoucí práce prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc. Dostupné z http://is.muni.cz/th/34241/pedf_d/.

Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, *55*(4), 336–353.

Stradling, R. (2003). *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT.

Strauss, A. L., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Boskovice: Albert.

Sztompka, P. (2007). *Vizuální sociologie.* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica,* 2011, *16*(1), 9–46.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha: Grada Publishing.a.s.

Kontakt

Mgr. Veronika Rodriguezová, Ph.D.
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 31
603 00 Brno
rodriguezova@ped.muni.cz

Sekce 5: Kvalita kurikula a učení

- -

Teoreticko-výzkumná reflexe výukového programu

(Život pravěkých sběračů a lovců z pohledu environmentální výchovy)

Explorative reflexion of an educational programme

(Life of prehistoric pickers and hunters from the point of view of environmental education)

Hana Horká, Veronika Rodriguezová

Abstrakt: Příspěvek ukazuje provázanost dějepisného vzdělávacího obsahu s environmentální problematikou. Autorský výukový program, věnovaný způsobu života pravěkých sběračů a lovců, který je postaven na konstruktivistických principech a jehož základem je kooperace, představuje realizovanou formu školního kurikula. Výukové téma žáci zkoumají v kontextu biofilní orientace vzdělávání. Záznam závěrečné slovní reflexe, který reprezentuje obsahovou dimenzi kurikula, byl podroben kvalitativní analýze a uveden do širších environmentálních souvislostí. Při empirickém zpracování žákovských artefaktů byla použita metodologie zakotvená ve zkoumaném jevu.

Klíčová slova: ideová a obsahová dimenze kurikula, biofilní orientace vzdělávání; historické vědomí, Bloomova taxonomie kognitivních cílů; vztah přírody a kultury; výukový program; zakotvená teorie

Abstract: The article deals with the linking of an educational content in history with an environmental topic. A specific educational programme, dedicated to the way of life of prehistoric pickers and hunters, which is built on constructivist principles and the basis of which is pupils' cooperation, represents a realised form of a school curriculum. The pupils explore the educational topic in the context of a biophile focusing in education. A recording of a final verbal reflexion, which represents a content dimension of a curriculum, was subjected to a qualitative analysis and taken to a wider environmental context. In the empirical processing of the pupils' artefacts, a methodology of the grounded theory was used.

Key words: ideological and content dimension of a curriculum; biophile focus in education; historical knowledge; Bloom's taxonomy of cognitive objectives; relationship between nature and culture; educational programme; grounded theory

1 Úvodem

Zavádění rámcových vzdělávacích programů rozpoutalo diskusi o problematice obsahu vzdělání. Zařazení environmentální výchovy mezi průřezová témata znamená významný posun v jejím chápání. Ideová dimenze předepsaného kurikula skýtá příležitosti k objasňování vztahu přírody a kultury. Základní kompetenci představuje tzv. „kulturní ochrana životního prostředí" (Horká, 2011, s. 175), což zahrnuje poznávání delikátní rovnováhy mezi přírodou a kulturou. Cílem environmentálního vzdělávání je vést žáky k pochopení „konfliktu" kultury a

přírody v komplexním pojetí a z různých úhlů. Environmentální výchova hraje ve školním kurikulu integrační úlohu, prostupuje do jednotlivých vzdělávacích oblastí a měla by se stát jejich konzistentní součástí (Horká, 2005, s. 34–40). Příspěvek přináší příklad propojení ve výukovém programu, seznamujícím žáky s mechanismy fungování lovecko-sběračské společnosti; stojí na pomezí historie, antropologie, etnografie a evoluční psychologie.

Z hlediska školního vzdělávání se budeme pohybovat na poli realizovaného kurikula, především v ideové a obsahové úrovni, kterou představuje formulace výukových cílů a analýza obsahu komunikace. Organizační a metodickou dimenzi, představovanou volbou forem výuky a způsobu komunikace, ponecháme v tomto příspěvku stranou (Baumann, 2006, s. 52–65).

2 Teoretická východiska

Teoretická východiska příspěvku představuje koncept historického myšlení jako cílové kategorie výuky dějepisu, vztažený ke konceptu biofilní orientace vzdělávání jako cílové kategorie environmentální výchovy.

Vztah člověka k minulosti patří k základním pilířům edukace. Didaktika dějepisu zaznamenává v posledních letech posun svého pojetí. Podle Beneše můžeme historii považovat za matematiku sociálně humanitního vzdělávání, protože „tak, jako se v přírodovědných oborech a předmětech neobejdeme [...] bez znalosti matematického aparátu, tak se v sociálně-humanitní oblasti neobejdeme bez [...] znalostí minulosti“ (2009, s. 158). Ideovou dimenzi kurikula zde představuje koncept **historického vědomí**, který je chápán jako forma historického myšlení, „kde se fakta vážou v jeden celek prostřednictvím převážně kulturních kontextů přítomné doby“ (Beneš, 2004, s. 3).

Tradiční vymezení klade důraz na transmisi teoretické báze s cílem rozvoje vědomostí, schopností, dovedností a hodnot žáků (Julínek, 1995). Od 70. let 20. století začíná na významu nabývat požadavek *sociální komunikace historických faktů* a jejich interpretace žáky (Beneš, 2004, s. 3). Ve svém důsledku to představuje posun od důrazu na „výchovně vzdělávací dimenzi historické vědy“ (Čapek, 1985, s. 44) ke „konceptu seznamování mladé generace s celkem historické kultury“ (Beneš, 2009, s. 157).

Za další pilíř vzdělávání lze považovat vztah člověka k přírodě. Ve školním kurikulu se proto objevují nová témata, odpovídající vizím 21. století, která zahrnují zejména téma života v harmonii s přírodou (ekologická vize), života ve spravedlivé demokracii (vize politická), téma života v partnerské společnosti (vize sociální), života v technologicky pohodlné společnosti (vize biologická), v kreativní společnosti (vize estetická) a téma života v multikulturní a tolerantní společnosti (vize etická) (Dalin, 1997 in Horká 2005, s. 29).

V ideové úrovni kurikula zaujímá ústřední postavení koncept **biofilní[1] orientace vzdělávání** (Šmajs, 2008, s. 50).

Zahrnuje požadavek *propřírodní (biotické[2]) orientace*, kterou reprezentuje postoj člověka (určovaného kulturou) k přírodě. Vzdělávací systém by měl ukazovat vztah přírody a kultury v co největší komplexnosti vzájemně propojených vztahů, které by měly postihovat „jedinečnou přirozenou strukturu“planety (Šmajs, 2008, s. 54).

---

[1] Tj. životu přející, život respektující a ochraňující (Šmajs, 2008, s. 55); v původním významu termín *biofilie (řeč.)* znamená pud sebezáchovy.

[2] Zahrnuje činitele živé přírody (vliv potravy, jedinců téhož druhu, vztahy k jiným druhům, vliv člověka aj.).

S tím úzce souvisí požadavek na *integraci učiva*, což vyžaduje zrovnoprávnění praktických a konceptuálních vědomostí se znalostmi faktografickými (Pfligersdorffer, 1993, s. 47). „Vědět“ by tedy také mělo znamenat „myslet a jednat“ (Horká, 2011, s. 178).

Do třetice zde je požadavek *komplexního přístupu,* charakterizovaný tzv. *imprintingem,* „vtištěním života jako nejvyšší hodnoty“ (Šmajs, 2008, s. 58). Člověk by měl projevovat nejen pokoru a obdiv k živým systémům, ale i prosazovat a korigovat své oprávněné nároky (Horká, 2011, s. 179). Přírodu není třeba chránit jen proto, aby mohla sloužit člověku, příroda má význam a hodnotu sama o sobě.

Výsledkem by pak měl být ekologicky odpovědný občan, schopný odolávat hypertrofii tlaků konzumní společnosti, občan, který zároveň neodmítá jistou prioritu lidských vitálních potřeb.

Tento přístup k environmentální výchově se neobejde bez ucelené soustavy poznání, realizované v integrovaných celcích (v našem případě programy tematické kooperativní výuky), které díky své obsahově-didaktické struktuře mohou žáky vést k chápání světa v hlubších souvislostech.

3 Předmět zkoumání

Tématem předkládaného výzkumu je kvalitativní analýza autorského výukového programu *Pravěk – život sběračů a lovců*. Cílem je přinést příklad implementace ekosystémové perspektivy do výuky.

Koncept výukových programů představuje model naplňující **konstruktivistické paradigma**. Klíčovou roli zde hraje práce s pojmy, se strukturou a s intuicí, což umožňuje „poznávat, jaké vztahy jsou mezi věcmi“ (Bruner, 1963 in Skalková 2007, s. 76). Poznání je konstruováno *fyzicky* skrze aktivitu žáka prostřednictvím vlastního jednání, *symbolicky* skrze vytváření modelů a schémat, *společensky* skrze sdělování pochopeného smyslu a *teoreticky* skrze otázky a vysvětlování dočasně nesrozumitelného (Nezvalová, 2006, s. 10–11).

Výukový program představuje integrovaný celek osobitě strukturovaného obsahu, skládající se ze dvou 90minutových bloků. Spadá do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, případně Člověk a společnost. Představuje didakticky konzistentní strukturu, kterou spojuje volba tématu (vlastivěda / dějepis, environmentální výchova), princip kooperace (čtyři pracovní skupiny) a volba výukových technik[3] (zejména *živý obraz*). Pro tento typ výukových celků navrhujeme název **programy tematické kooperativní výuky** (programy TKV).

V první části programu žáci vytvoří pracovní skupiny a osvojí si výukovou techniku *živý obraz / still picture* (Valenta, 2008, s. 157–161), což představuje jádro tvořivě-kognitivních aktivit. Dále se seznámí s africkými Sány. Forma *strukturované dramatické hry*[4], motivovaná periodicitou scházení a rozcházení sánských skupin během roku (viz dále, *Způsob života*), akcentuje význam paměti a schopnosti udržet pozornost pro přežití (v přírodních podmínkách).

Druhou část otevírá četba populárně-vědeckého textu (Leaky & Lewin, 1984, s. 101–103) o vlivu lovu a sběru na život a fungování společenství. Následuje diskuse, ústící v tvořivě-kognitivní úkol formou *živých obrazů v chronologickém sledu*, které sledují den sběraček a lovců (dívek a hochů). Podmínkou je zapojení relevantních faktů, se kterými se žáci doposud seznámili. Skupiny prezentují své návrhy, o významech živých obrazů se diskutuje. Program je zakončen reflexí.

[3] Vycházíme z pojetí J. Valenty, který metodu chápe jako „určitý způsob činnosti“, technikou rozumí konkretizaci a operacionalizaci metody (2008, s. 47–48).
[4] Forma sociálního učení, která se realizuje hrou v roli a improvizací (Svozilová, 2005, s. 30–31).

Ideovou dimenzi programu, zprostředkovanou výkladem učitele a četbou, jsme rozdělily do čtyř oblastí.

- **Mozek sběrače a lovce:**

  Evoluční síly, které v období pozdního pliocénu a pleistocénu modelovaly lidskou mysl a tvarovaly naši psychiku i naši společenskou zodpovědnost, jsou síly spjaté s loveckým a sběračských způsobem života natolik, že svůj dnešní technicky vyspělý a společensky rozdělený svět nahlížíme ještě mozkem sběračů a lovců.“ (Leaky & Lewin, 1984, s. 92).

  Abychom mohli porozumět paleolitickým nálezům, hledají antropologové paralely v současném světě. Jednu nabízí komunita Sánů[5], známých jako Křováci (pejorativní pojmenování pochází od Holanďanů, kteří je téměř vyhladili, a odráží pochybnou nadřazenost kolonistů). Sány zachránila schopnost žít v poušti Kalahari, jednoho z nejsušších míst světa (Leaky & Lewin, 1984, s. 93–95). M. Shostaková popisuje písečnou krajinu porostlou trnitým křovím, kde je těžké najít úkryt před spalujícím vedrem a kde lze jen na základě hluboké znalosti prostředí najít vodu či něco k snědku (1993, s. 73).

- **Způsob života:** Sánové se dělí na dva kmeny, !Kungy a G/wi. Jejich životní zvyky jsou v pozoruhodném protikladu. Zatímco !Kungové se v období sucha scházejí a přežívají ve velkých skupinách kolem zdrojů vody, G/wi se v období sucha rozcházejí. Jejich počínání má ekologický důvod: G/wi obývají území, kde nejsou stálé zdroje vody, kolem kterých by se mohli shromažďovat, jsou patrně jediní lidé na zeměkouli, kteří mohou dlouhodobě žít bez pramenité vody (Leaky & Lewin, 1984, s. 95–96).

- **Obstarávání a dělení potravy:** Sběr a lov nejsou rovnocenné. Ženy, které měří kolem 150 cm a váží 45-50 kg, ročně nachodí kolem 4,5 tisíce km. Často nesou až 25 kg, tedy polovinu své živé váhy; náklad tvoří váha nasbírané potravy a váha dítěte (Leakey & Lewin, 1984, s.108–109; Shostaková, 1993, s. 18–20). Sběr je každodenní činností a zajišťuje víceméně pravidelný zdroj potravy, lov je zaměstnáním na několik dnů. Maso je vzácnější a ve skupině se rozděluje, významně tedy ovlivňuje sociální vztahy. Je jedním ze zdrojů vnitřní soudržnosti skupiny, která se projevuje formou *recipročního altruismu*, „vzájemným nesobeckým jednáním“ (Leakey & Lewin, 1984, s. 136). Ti, co maso rozdělují, mohou získat vliv na vztahy ve skupině. Rostlinná potrava tuto moc nemá, co se nasbírá, to se sní v rodině. Lov je činnost nejistá a nebezpečná (ve čtyřech případech z pěti se lovci vracejí s prázdnýma rukama), sběr je výnosnější a představuje riziko menší (Leaky & Lewin, 1984, s. 102). Současně autoři zdůrazňují nenahraditelný význam žen pro reprodukční potenciál skupiny. Smrt sběračky je větší ztrátou než smrt lovce (Leaky & Lewin, 1984, s. 210–211).

- **Mateřství v kočující komunitě:** Vzhledem k životním podmínkám kojí matky !Kungů své děti až do čtyř let, proto je při sběru musí nést s sebou. Imperativ životních podmínek je neúprosný: pokud se ženě narodilo druhé dítě dříve, než starší dosáhlo čtyř let, nezbývalo jí, než – většinou bezprostředně po porodu – druhé dítě zabít, aby neohrozilo život staršího sourozence tím, že by musel být předčasně odstaven od mateřského mléka (Leakey & Levin, 1984, s. 109). Podle Shostakové to pro ženu nikdy nebylo snadné rozhodnutí. Těžké dilema žen mohla usnadňovat kolektivní tradice, podle které se dítě považovalo za skutečného člověka, až když bylo přineseno do vesnice. Počet mrtvě narozených dětí (což může odkazovat k *infanticidě*) tvořilo 1 % porodů. Tomuto imperativu musela tedy čelit jen hrstka žen. V Africe je v současnosti

[5] Novodobé výzkumy sánských komunit zahájili v 60. letech 20. století Richard Lee a Irven De Vore z Harvardovy univerzity.

takové jednání považováno za nezákonné a viníci mohou být tvrdě potrestáni (1993, s. 61–63). Více ohrožuje život dětí prostředí, ve kterém vyrůstají, až 20 % dětí se nedožije prvního roku života a 15 % dětí umírá před patnáctým rokem (Shostaková, 1993, s. 20).

Vymezené čtyři oblasti určují rozsah *teoretické citlivosti* učitele, který musí být připraven o tématech s žáky diskutovat; pokud možno na celé kognitivní škále, od opakování faktů zprostředkovaných učitelem až po vlastní závěry žáků.

4 Metodologie výzkumu

Pro výzkum byla zvolena kvalitativní metodologie vycházející ze strategií zakotvené teorie (*grounded theory*). Tímto způsobem byly analyzovány vybrané sekvence výukového procesu.

Cíle výzkumu se týkaly práce s informacemi a fakty (ideová a obsahová dimenze kurikula), výběru výukových metod a technik (organizační dimenze) a způsobů komunikace a kooperace (metodická dimenze).

Výzkumný vzorek tvořilo 194 žáků z osmi tříd základní školy[6]. Základ výzkumu představuje záznam a analýza žákovských reflexí na konci programu; tento příspěvek zahrnuje realizaci se čtvrtou a šestou třídou. Jejich zpracování pomocí kódování umožnilo vytvořit aplikaci paradigmatického modelu a posléze detekovat ústřední kategorii, která je dále rozpracována s oporou dat získaných v podobě záznamů slovních reflexí a dat získaných analýzou fotografií živých obrazů (Rodriguezová, 2012, s. 58–196). Data byla sbírána během druhého pololetí školního roku 2010/2011.

5 Ideová dimenze a její odraz ve slovních reflexích žáků

Myšlenkovým východiskem programu *Pravěk – život sběračů a lovců* je četba úryvku z knihy *Lidé od jezera* (Leaky & Lewin, 1984, s. 101–103), ideovou dimenzi garantuje učitel v přímé vazbě na to, jaké podněty vnášejí do procesu výuky žáci.

Obsahová dimenze v podobě verbálních odpovědí vykazuje různou úroveň kognitivní náročnosti.

Jako kritérium byla použita šestistupňová Bloomovu taxonomie kognitivních cílů[7]. Základní stupeň představuje znalost (žák si vybavuje, rozpoznává a reprodukuje údaje, které se dříve naučil). Dalším stupněm je porozumění (dokáže studovanou látku vyjádřit svými slovy). Třetí je aplikace (osvojené informace aktivně používá), dále analýza (vytváří vlastní hypotézy a závěry). Nejvýše stojí syntéza (žák vytváří něco nového a vychází přitom ze svých znalostí) a hodnocení (žák posuzuje hodnotu a svůj výběr zdůvodňuje) (Pasch, 1998, s. 69–77).

Znalost a porozumění jsou všeobecně brány jako nižší úrovně kognitivní náročnosti. S ohledem na současné výzkumy[8] se přikláníme k názoru, že je někdy možné porozumění považovat za vyšší doménu: žák, aby dokázal, že jev pochopil a že mu rozumí, musí užít kognitivního procesu aplikace (Švaříček, 2011, s. 20).

---

[6] Třídy si vybíraly z pěti programů: *Pravěk – život sběračů a lovců, Starověké despocie – Egypt, Řecko – mýty a bohové, Antický Řím, Václav a Boleslav – počátky českého státu.*

[7] Pracovaly jsme s původní verzí (1956); vedle toho existuje revidovaná verze (2001), která zahrnuje kategorii tvořivosti.

[8] Např. výzkumný projekt Komunikace ve školní třídě, realizovaný v Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty MU.

5.1 Mozek sběrače a lovce

Roger Lewin zdůrazňuje vliv lovecko-sběračského způsobu života na lidskou psychiku. Americká antropoložka Marjorie Shostaková, která prováděla výzkum u Sánů v 70. letech, dodává, že ačkoliv dnes sběr a lov téměř vymizel, lidstvo se tímto způsobem živilo převážnou většinu času své existence (zemědělství existuje zhruba 10 000 let a průmyslová výroba pouhých 200 let). "Jedinečnost lidského druhu se utvářela – a lidská osobnost zrála – v prostředí sběračů a lovců." (1993, s. 11).

Žák Adam (šestá třída)[9] si uvědomuje, že sice ovládáme složité technické přístroje a létáme do vesmíru, ale kdyby nás někdo vysadil v poušti Kalahari bez všech prostředků, asi bychom si bez padesáti tisícileté[10], ústně předávané zkušenosti !Kungů, poradili těžko ─ *Dozvěděl jsem se, že bysme ani týden, kdybysme měli jet do té pouště, kdybysme tam neměli pití a jídlo, tak že za týden asi bysme byli mrtví*.

Adam na kognitivní úrovni porozumění připomíná bezmocnost civilizovaného Evropana tváří v tvář drsné přírodě, jeho odpověď lze považovat za zárodek respektu k odlišným kulturám a k dědictví minulosti.

5.2 Způsob života

Sánové donedávna žili v oblasti Dobe na pokraji pouště Kalahari a udrželi si svůj tradiční způsob života, spočívající ve sběru a lovu, což zaujalo Bohumila (čtvrtá třída): *Já jsem se dozvěděl, že v Africe ještě žijou lidi, kteří se chovají jako v pravěku*.

Antropologové zdůrazňují efektivitu skromného způsobu života, spočívajícího ve sběru a lovu. Dá se říci, že sběrači-lovci žijí natolik zabezpečeni, že necítí potřebu tvořit přebytky ani zásoby na zítřek. Jinými slovy důvěřují přírodě i svým schopnostem najít obživu (Leaky & Lewin, 1984, s. 107),[11]

K tomuto tématu se znovu vrací jeho spolužačka Anna: *Mě zaujaly hrozně moc tři věci: ta jedna je, že ještě žijou tím starodávným způsobem někteří lidi a další, že prostě museli ty děti zabíjet. A ta třetí je, že prostě s tím masem, že to tak rozvinovalo ty vztahy, hezký*. Žákyně čtvrté třídy volí odpověď ve formě výčtu argumentů, prokazuje vyjadřovací suverenitu, která jí umožňuje „ovládnout komunikační pole" (Švaříček, 2011, s. 36).

Obě odpovědi vyjadřují přijetí skutečnosti, že na světě neexistuje pouze jedna životní realita, tedy ta, kterou tvoří zkušenost žáků. Reprezentují příklad obohacení žákovských interpretací světa o nový pohled, který obsahuje environmentální téma střídmosti ve vztahu člověka k přírodě.

5.3 Obstarávání a dělení potravy

Koncept recipročního altruismu zahrnuje pojem tzv. **přirozené dělby práce** mezi muži a ženami, jak vysvětluje Cyril (čtvrtá třída): *No, mně, já jsem se asi dozvěděl nového to, že na sběr chodily jenom ženy a že to maso fungovalo jako takovej diplomatickej vztah.* Reciprocitu jako model chování sběračů a lovců, evolučně zpevňovanou společným dělením masa napříč

---

[9] Jména žáků jsme z etických důvodů změnily, stupeň školní docházky odpovídá skutečnosti.

[10] To je maximální doba, kterou Sánové žijí v Africe (Leaky & Lewin, 1984, s. 95).

[11] Shostaková uvádí, že v době jejího druhého výzkumu (1975), byl tradiční způsob života Sánů nevratně ovlivněn kontaktem s okolím, především s pasteveckým etnikem Hererů (1993, s. 283–286). Na ohrožení Sánů, kteří jsou vyháněni ze svých lovišť a nuceni sloužit na farmách, kde je ničí nemoci a alkohol, upozorňoval již v 19. století Emil Holub (Sklenář, 1989, s. 446).

tlupou, učitel přibližuje pomocí analogie s chováním dětí, dělících se o pamlsky. *Mě teda zaujalo dělení masa, že maso udržuje v té tlupě kamarádství, že díky tomu masu se udržují dobré vztahy,* zdůrazňuje David (čtvrtá třída).

Na Barboru (šestá třída) zapůsobil fakt mocenské ambivalence ženské a mužské role při zajišťování potravy, která pro muže představuje příležitost rozhodnout se, kdo bude podělen: *Já jsem se dozvěděla, že vlastně ty děti nosily aji na to sbírání do těch čtyř let a vlastně jak ti lovci ulovili to maso, že se dělili jenom, s kým chtěli. To jsem taky nevěděla.*

Sběr je vzhledem k tělesné konstituci sánských žen činností fyzicky náročnou (Shostaková, 1993, s. 63). Za den průměrně ujdou 12 km, většinou s dítětem na zádech, a i zde hrozí nebezpečí útoku šelem, což domýšlí, ale poněkud neobratně formuluje Cecilie (čtvrtá třída): *No tak mě zaujalo to, mě zaujalo hodně věcí, ale nejvíc mě jako zaujalo, že oni musijou ty dívky chodit samy na ten lov. [...] Vlastně, jako že by se nemohly takhlenc ubránit.*

Příklad posunu v chápání vztahu mezi sběrem a lovem nacházíme v odpovědi Edy (šestá třída): *Já jsem se dozvěděl, že ty sběračky, že to nemají zas tak lehký, že to nasbírat*. Jeho spolužák František se opírá o faktické údaje: *Dozvěděl jsem se, že ty ženy musely nést pětadvacet kilo, třeba těch dvacet kilometrů.* V obou případech se k „ženskému“ tématu vyjadřují chlapci; první ve formě hodnocení, tj. na nejvyšší úrovni kognitivní náročnosti. V obou odpovědích zaznamenáváme změnu ve stereotypním chápání genderových rolí, což zakládá předpoklad komplexního náhledu na systém vztahů v lidské společnosti.

5.4 Mateřství v kočující komunitě

Vedle zajištění potravy spočívá úkol žen v celoživotní péči o potomky. Dana (šestá třída) se vrací k jejich osudu, spojenému s nemilosrdnými zákony **evolučního imperativu,** které mohou vést až k infanticidě mladšího dítěte. *A taky jsem nevěděla, že když se jim narodí jiný dítě do čtyř let, tak že ho musí zabít. No, že ty sběračky to měly taky takový těžký.*

V případě, že narozené dítě neohrožuje existenci staršího sourozence a přežije, ženy je nosí v *karosách* (kožené vaky) spolu s tím, co nasbíraly. Čím je dítě starší, tím je břemeno těžší. Během diskuse o významech informací z úryvku bývá pro žáky překvapující délka kojení sánských žen, jak lakonicky konstatuje Gustav (čtvrtá třída): *Já nevěděl, že se dá kojit do čtyř let.*

V expresivním výroku Honzy (čtvrtá třída) spatřujeme stopy nevysloveného respektu k údělu žen, matek, sběraček: *Pro mě bylo docela jakoby šokující, že ty ženy, když se jim narodí dvě děti, tak že musí to jedno zabít, aby mohlo přežít i to druhý. A že je nosí na zádech a že nosí stejnou váhu, jako váží,*

Téma mateřství představuje vstup na tenký led střetu evolučního imperativu přírody a etického imperativu kultury. Nabízí se příležitost z jiného úhlu nahlédnout **konstrukt feminity** (Lenderová et al. 2009) ve společenství lidí, které je primárně určováno prostředím, ve kterém žijí.

5.5 Naplnění ideové dimenze

Slovní reflexe přichází na závěr, tj. v okamžiku, kdy již byla ideová rovina programu nejen diskutována, ale i fyzicky ztvárněna v živých obrazech. Tato technika umožňuje přímou práci s učební látkou, „spočívá v bezprostředním poznání“, zahrnuje práci s *intuicí*. Podle J. S. Brunera intuitivní způsob představuje samostatné a osobité řešení, které „odhaluje vztahy mezi jevy“ tím, že nepostupuje v „explicitně vymezených krocích“, ale došlý systém vniká do

struktury najednou (Bruner in Skalková, 2007, s. 160). Vytvoření živého obrazu vyžaduje zapojení vyšších úrovní kognitivních procesů, zejména aplikaci informací, jejich analýzu a následnou syntézu.

Za příklad těchto procesů považujeme úvahu Jakuba (čtvrtá třída): *Ale když třeba v tlupě umře lovec, tak je tlupa hrozně oslabená a je tam smutek. Ale třeba když zabily to dítě, tak ta tlupa mohla být oslabená taky. Že z toho dítěte mohl taky vyrůst jednou lovec.* Jakub slučuje informace, které v programu propojené nejsou (nebezpečí lovu a infanticida). Provádí samostatnou syntézu, a tak vzklene pomyslný oblouk rozumu a citu: osvojená fakta, týkající se vztahu přírodního a kulturního imperativu, prohlubuje projevem empatie s životním údělem sběračů-lovců. Výsledkem je samostatná úvaha, zahrnující chronologický aspekt lidského života v jeho komplexnosti a integritě. Domníváme se, že odpověď lze považovat za doklad realizace konceptu biofilního vzdělávání.

6 Závěr

Role hodnotitele vlastní pedagogické práce je pozicí obtížnou. Nabízí se otázka, nakolik lze nalézat rovnováhu mezi paralelní pozicí učitele a pozicí výzkumníka. Navzdory riziku nekritického pohledu považujeme za nutné vstoupit na kolbiště empirické kritiky, což považujeme za jednu z cest reflexe kvality pedagogické práce.

Cílem předložené evaluace bylo ukázat vlastivědné (dějepisné) téma jako komplexní celek integrující environmentální témata. Aby došlo k jejich edukačnímu zhodnocení, musí být přesně vymezena v rovině obsahové, současně musí být uvedena do procesu výuky v rovině organizační a metodické, což vytváří předpoklad pro realizaci ideového plánu výuky.

Literatura

Baumann, P. (2006). Filosofické otázky v kurikulu základní školy. In J Maňák & T. Janík (ed.), *Problémy kurikula základní školy*: *sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU*. (pp. 52–64). Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU.

Beneš, Z. (2004). Rovnoprávný člen rodiny anebo nechtěné dítě? Česká didaktika dějepisu dnes. In T. Janík, V. Mužík & O. Šimoník (ed.), *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu. Sborník z konference konané 13. – 14. září 2004 na PdF MU v Brně.* [CD-ROM]. Brno: MU.

Beneš, Z. (2009). Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. *Pedagogika, LIX* (2), 153–163.

Čapek, V. (1985). *Didaktika dějepisu I. Teorie a metodologie didaktiky dějepisu.* Praha: SPN.

Horká, H. (2005). *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: MSD.

Horká, H. (2011). Příroda ve školní výuce. In J. Šmajs. *Aby země nebyla jen hrobem. Literatura, kultura, příroda* (pp. 123─132). Praha: Obec spisovatelů.

Julínek, S. (1995). *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu.* Brno: MU.

Leakey, R., & Lewin, R. (1984). *Lidé od jezera.* Praha: Mladá fronta.

Lenderová, M., Kopičková, B., Burešová, J. & Maur, E. (Eds). (2009). *Žena v českých zemích od středověku do 20. století.* Praha: Lidové noviny.

Nezvalová, D. (ed). (2006). *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání.* Olomouc: Přírodovědecká fakulta univerzity Palackého.

Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.

Pfligersdorffer, G. (1993). Relevantnosť ekologického poznania pre správanie, ktoré je v súlade s životným prostredím. In *Human communication studies*, vol. 1, pp. 67 – 77.
Rodriguezová, V. (2012). *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 248 l., 57 l. příl. Vedoucí práce prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc. Dostupné z http://is.muni.cz/th/34241/pedf_d/
Shostaková, M. (1993). *Nisa, dcera Kungů. Intimní život ženy mizejícího světa.* Praha: Mladá fronta.
Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika.* 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. a.s.
Sklenář, K. (1989). *Z Čech do Pompejí.* Praha: Československý spisovatel.
Svozilová, D. (2005). *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy.* Brno: JAMU.
Šmajs, J. (2008). *Potřebujeme filosofii přežití? Úvahy o filosofii, kultuře, poznání, vzděláním řeči a popularizaci vědy.* Brno: Doplněk.
Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica, 16*(1), pp. 9–46.
Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha: Grada Publishing.a.s.

Kontakt

doc. PaedDr. Hana Horká, CSc. a Mgr. Veronika Rodriguezová, Ph.D.
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 31
603 00 Brno
horka@ped.muni.cz, rodriguezova@ped.muni.cz

Sociálně-kognitivní teorie v činnosti lektorů pracujících se skupinou[1]

Social cognitive theory in the activities of lecturers working with a group[1]

Jan Kolář, Jan Nehyba, Bohumíra Lazarová

Abstrakt: Příspěvek pojednává o projekci sociálně-kognitivních teorií do vzdělávání a učení v práci se skupinou v programech osobnostně sociálního rozvoje. Autoři v něm představují základní teoretická východiska, cíle, metodologii a hlavní výsledky realizovaného kvalitativního výzkumu, který byl zaměřen na analýzu způsobů práce lektorů osobnostně sociálního rozvoje s vybranými skupinami. Prostřednictvím analýzy videonahrávek a narativních rozhovorů bylo identifikováno několik základních kategorií, ve kterých se zmíněné teorie do určité míry odrážejí.

Klíčová slova: skupinová práce, sociálně kognitivní teorie, osobnostně sociální rozvoj, lektoři, subjektivní teorie

Abstract: This paper discusses problems of reflection social cognitive theory education and learning in the activities, which are focused on personal-social development. In the article authors present the basic theoretical background, objectives, methodology and main results of the realized qualitative research, which was focused on the analysis of the ways of work lecturers with selected groups. Through the analysis of video and narrative interviews was identified several basic categories in which to some extent reflect the mentioned theory.

Keywords: group work, social cognitive theories, personal and social development, lecturers, subjective theories

1 Úvod

Socio-kognitivní teorie jsou založeny na předpokladu zásadního vlivu sociálních interakcí na tvorbu znalostí, dovedností a postojů. V jejich kontextu se skupinová práce stává jednou z hlavních metod, která se objevuje při aplikaci socio-kognitivních teorií do vzdělávání. Zakladatel encounterových skupin („skupiny setkání“) Carl Rogers (1997) byl dokonce přesvědčen, že využití skupin ve vzdělávání, terapii, osobnostním rozvoji je jedním z nejrychlejších a pravděpodobně nejmocnějších sociálních vynálezů minulého století. Skupinová práce je tak velmi často aplikována v nejrůznějších oblastech, které souvisejí s osobnostním i profesionálním rozvojem.

Z pohledu pedagogického diskurzu lze vystavět argumenty pro skupinovou práci právě především na půdorysu sociálně-kognitivních teorií. Tyto teorie zdůrazňují nejen sociální povahu učení, ale kladou důraz i na kulturní transakce mezi člověkem a jeho prostředím. Mezi nejvýznamnější takto zaměřené teorie Bertrand (1998) řadí např. teorii kooperativního vyučování a učení, teorii kontextualizovaného učení, teorii socio-kognitivního konfliktu, sociálně historickou teorii L. S. Vygotského a sociálně-kognitivní teorii A. Bandury.

[1] Příspěvek vznikl v rámci realizace projektu *Zkušenostní a reflektivní učení - podpora profesní přípravy studentů* (č. CZ.1.07/2.2.00/15.0202) financovaného Evropskou unií a státním rozpočtem České republiky.

V tomto textu usilujeme o propojení teorie a praktických zkušeností s vedením a facilitováním procesů reflexe ve skupinách zaměřených na osobnostní nebo profesionální rozvoj. Naším cílem je ukázat na konkrétních příkladech aplikaci, resp. projekci vybraných socio-kognitivních teorií do práce lektorů. Nejprve vždy stručně představíme danou socio-kognitivní teorii a následně dokladujeme její aplikaci/projekci na konkrétních případech z praxe, které jsou výstupem z kvalitativního výzkumu.[2] Jeho metodologický postup uvádíme v následující části.

2 Metodologie

Jedná se o výzkum využívající kvalitativní i kvantitativní postupy. Přestože kvantitativní data slouží „pouze" jako opora výsledného interpretačního rámce, lze zvolený design výzkumu označit za smíšený (viz např. Tashakkori & Teddlie, 2003). Základní výzkumnou otázkou je: *Jakým způsobem se socio-kognitivní teorie učení promítají do reálného fungování lektorů při vedení skupinových reflektivních sezení?* Jde o pohled výzkumníků, tedy jak oni sami vnímali a nacházeli aplikaci, resp. projekci zmíněných teorií v práci lektorů. Pojmem skupinové reflektivní sezení zde označujeme *společný komunikační prostor vytvořený lektory pro účely analýzy proběhlých událostí a jejich optimálního zhodnocení pro další život účastníků* (Kolář, 2012, s. 9).

Prezentovaná data jsou dílčími výstupy z výzkumného šetření prováděného v rámci plnění ESF projektů realizovaných na půdě Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (*Zkušenostně reflektivní učení – podpora profesní přípravy studentů* a *Zkušenostně reflektivní učení pro praxi – podpora odborné přípravy stávajících/budoucích učitelů*). Výzkumná data byla získána prostřednictvím videonahrávek a hloubkových rozhovorů s vybranými lektory před skupinovým reflektivním sezením a po něm. Nahrávky jsme doslovně přepsali a následně analyzovali v programu Atlas.ti (verze 5.7.1). Výzkumný vzorek tvořilo 11 lektorů, u nichž minimální doba aktivní profesní praxe činí tři roky a současně zahrnuje alespoň 80 hodin samostatně vedených reflektivních sezení. Lektoři splňovali podmínky a požadavky související s výkonem jejich činnosti (např. vysokoškolský diplom, absolvovaný sebezkušenostní výcvik či jiná forma dalšího vzdělávání apod.).

V následujících kapitolách uvedeme některé závěry z prováděného výzkumu.

3 Aplikace socio-kognitivních teorií v praxi – výsledky výzkumu

3.1 Self-efficacy a procesy ve skupině

Self-efficacy se často překládá jako „sebeuplatnění" nebo „vědomí vlastní účinnosti" a je jednou z důležitých součástí Bandurovy sociálně-kognitivní teorie. „Představuje jednak faktickou účinnost ve zvládání vlastního prostředí, jednak generativní schopnost projevující se v percepci sebeuplatnění, víře v ně, případně v usuzování o něm" (Janoušek, 1992, s. 389). Sebeuplatnění se opírá o čtyři zdroje informací (srov. Bandura, 1986; Janoušek, 1992). První a současně i nejefektivnější z nich je „**autentická zkušenost**" (*mastery experience*) s daným úkolem, kdy úspěch posiluje sebedůvěru a s neúspěchem jsou naopak svázány pochybnosti o vlastních schopnostech. Druhým zdrojem je „**zprostředkovaná zkušenost**" (*vicarious experience*), v níž své schopnosti posuzujeme skrze výsledky činností druhých lidí. Od těchto

[2] V textu uvedená data pocházejí z dlouhodobého výzkumu realizovaného v rámci přípravy disertační práce (Kolář, 2012, v tisku).

vzorů navíc přejímáme účinné a efektivní způsoby řešení různých situací. V pořadí třetí zdroj, „**verbální přesvědčování**“ (*verbal persuasion*), představuje utvrzení (či spíše utvrzování) subjektu, že má k úspěšnému zvládnutí úkolu dostatek schopností. Nestačí zpravidla pouze ocenění, významné je rovněž nastavení úkolu na optimální úroveň náročnosti tak, aby bylo odstraněno riziko příliš brzkého selhání. Nakonec se jedná o informaci o vlastním **fyziologickém stavu** (*physiological state*). Negativní stavy (např. bolest, únava, stres) máme tendenci vnímat jako ukazatele neschopnosti zvládnout úkol nastavený na určitou úroveň, optimalizace fyzického stavu s sebou často nese růst sebedůvěry.

Jak upozorňuje Gillernová, Kebza, & Rymeš (2011), Bandura nejprve koncept sebeuplatnění vnímal výhradně jako individuální záležitost, ve výsledku jej však posunul i na skupinovou úroveň. Podle Janouška (1992) hovoříme o tzv. „kolektivním uplatnění“ (*collective efficacy*) a „kolektivním sebeuplatnění“ (*collective self-efficacy*).

Lektoři v rámci skupinového reflektivního sezení využívají předně to, čemu Bandura říká „verbální přesvědčování“. To je nejvíce zřetelné z výzkumem identifikované kategorie **oceňování a hodnocení**. Příkladem může být následující replika: „Hm, tak to je moc pěkná myšlenka, o které by se vyplatilo, myslím, ještě přemýšlet.“ nebo odezva na nějakou minulou aktivitu členů skupiny: „Mně se hodně líbily ty deníky vaše.“ Oceňování může mít stejně tak i podobu méně osobního a v některých případech také nepříliš autentického komunikačního aktu, který plní jen funkci jakéhosi technického předělu: „Super, děkujeme za příspěvek, kdo bude další?“ Všechny tyto repliky označují snahu lektora o zvýšení self-efficacy účastníků.

3.2 Observační učení – zástupné učení ve skupinové práci

Jedním z důležitých prvků Bandurovy socio-kognitivní teorie (1986) je tzv. **zástupné učení.** Jde o schopnost nahradit přímou zkušenost a její zpracování způsobem „pokus/omyl“ zkušeností zprostředkovanou, která umožňuje osvojení a regulaci vzorců chování určitého modelu (např. pozorováním chování a jeho důsledků u druhých lidí). Toto učení je úzce spojeno s pojmem „**observační učení**“, při kterém je podle Schunka (2004) důležitý přenos informací předkládaných ve formě modelů, jež může jedinec použít jako základ nového chování[3]. Podle Bandury (1986) obsahuje observační učení čtyři základní procesy: pozornost, uchování, produkci a motivaci. Záleží tak na tom, aby subjekt: (1) pozorně vnímal, co pozorovaný vzor dělá (pozornost), (2) správně si to zapamatoval (uchování), (3) proměnil vzpomínky na nové reakce (produkce) a (4) byl dostatečně motivovaný k výkonu (motivace).

Modelování určitých procesů, pomocí kterého si jedinec chce osvojit např. nějakou sociální dovednost, je v současnosti velmi rozšířeným postupem především v neformálním vzdělávání dospělých (srov. Lawley, 2000). Jiný pohled na modelování nabízejí Grindler & Bandler (1975) a Knight (2011), kteří uvádějí fáze modelování konkrétního chování:

- Jedinec sleduje model, to, co dělá, jak to dělá a ptá se, proč to dělá.
- Systematicky probírá prvky a vzorce (vědomé i nevědomé) chování modelu[4].
- Dokáže předat modelované chování, dovednost druhým lidem.

Lektoři většinou podporují zástupné učení formou takzvaných **podnětů ke sdílení**, které buď směřují ke skupině (neadresně), nebo k jednotlivci (adresně). Činí tak obvykle formou otázek, kterými účastníky vybízejí ke sdílení zkušeností nebo zážitků. Následná odpověď se

[3] V nedávné době bylo observační učení podpořeno i objevem tzv. „zrcadlových neuronů“ (Keysers, 2010), které se aktivují, když člověk pozoruje jednání někoho jiného, jsou tak důležité při učení se skrze imitaci.

[4] Myšlenka modelování je však daleko starší, např. již strukturalisté hovoří o odhalování vědomých a nevědomých struktur (Descombes, 1995).

může stát předmětem modelování ostatními členy skupiny na základě společných asociací. Otázky orientované na zážitek směřují pouze k bezprostřednímu zážitku po aktivitě, ve kterém není přítomný prvek myšlení. Otázky na zkušenost se týkají zkušenosti, ve které už myšlení přítomno je (zpracovaný zážitek). Toto rozdělení vychází z Deweyho (1932) pohledu na zkušenost. Způsoby podněcování pak lze znázornit ve schématu, ve kterém procenta v jednotlivých kvadrantech udávají míru využívání jednotlivých způsobů podněcování sledovanými lektory (Obrázek 1).

Obrázek 1: Typologie podnětů ke sdílení.

Příklady otázek podněcujících sdílení mohou být následující: „Tak a teď možná zkuste říct, k čemu jste teda dospěli.“ (neadresný podnět – otázka na zkušenost) nebo např. „Petře, jak ty to máš s rozhodováním?“ (adresný podnět – otázka na zkušenost). Neadresný podnět k zážitku může mít např. znění: „Tak se pojďte relevantně a výstižně podělit, jaké to pro vás bylo?“ Adresný podnět je pak svázaný buď s konkrétní osobou, či konkrétním tématem. Celkovým záměrem lektora je, aby účastníci prezentovali a reflektovali určitou zkušenost nebo zážitek a na základě toho si vytvořili další pojmy, které jsou s touto zkušeností nebo zážitkem spojené. Takto vytvořený model uvažování o konkrétním zážitku či zkušenosti může být modelem pro zástupné učení u ostatních účastníků. Slovo „může“ znamená, že v opačném případě není modelem pro učení, ale je modelem pro vymezení. Jde tak o tzv. souboj prekonceptů, který blíže zmíníme v následující kapitole. Pro jasnější představu uvádíme ještě další identifikovaný příklad podnětů, kterými námi sledovaní lektoři vybízeli k zástupnému učení:

<u>Adresný podnět ke sdílení zážitku (L = lektor, Ú = účastník):</u>

L: *Táák, teď si můžeme chvíli povídat o tom programu minulým. (...) Jak jste vnímali tu předešlou aktivitu? (...) Jak probíhala vlastně? (...) Má chuť se podělit někdo? (...) Jak se to tam vlastně dělo?* (účastníci jsou pozorní, nikdo ale zatím nedává najevo, že by chtěl promluvit) *Jirko, zkusíš?*

Ú: *Jako popsat to mám nějak?*

3.3 Teorie socio-kognitivního konfliktu ve skupinové práci

Vyřčený popis zkušenosti či zážitku může a nemusí být modelem, který si druzí osvojují. Pokud není modelem pro učení, pak je vědomě ponechán stranou a učení neprobíhá (Jarvis, 2004), nebo je zážitek či zkušenost vnímána ostatními natolik odlišně od jejich vlastního popisu zkušenosti (která je základem prekonceptu), že dojde k tzv. **souboji prekonceptů**. Každý jedinec disponuje jedinečnou kognitivní strukturou, díky které může odlišně uchopit určitou prožitou situaci a dát jí odlišný význam než druhý člověk. Odlišné vnímání popisu zkušenosti tkví například podle Mezirowa (1990) v odlišném pojetí „významových schémat a perspektiv". Slovy socio-kognitivní teorie konfliktu: účastníci mají odlišný prekoncept, který do nové situace, resp. nové nabídky nezapadá. Tento prekoncept se pak stává příležitostí obohatit zkušenostní asociační síť účastníků. Socio-kognitivní konflikt představuje rozpor, k němuž dochází při střetu rozdílných individuálních prekonceptů v průběhu sociální interakce. Jedinec v tomto okamžiku často zažívá pocit tzv. vnitřní kognitivní nerovnováhy, přičemž je zajímavé, že v nerovnovážném stavu se může nacházet podobně i sama skupina (srov. Mugny & Doice, 1978).

Jak poukazují Slavík a Wawrosz (2004), tato dysbalance nemá mít podobu skutečného souboje prekonceptů, ale měla by být naopak vhodně pedagogicky využita a transformována směrem k jejich vzájemnému obohacení (intelektuálnímu či emočnímu podněcování a inspirování, respektu k jedinečnosti apod.).

Otázky, které lektor používá v souvislosti s pedagogickou snahou o vzájemné obohacení prekonceptů, jsou často vyjadřovány slovy jako „jiný, odlišný úhel pohledu, jiný názor". Příkladem mohou být otázky: „Máte na to [určitou zkušenost, zážitek] někdo jiný pohled? Je někdo, kdo to má jinak?" Tato „jinakost[5]" souvisí právě s teorií socio-kognitivního konfliktu, ve které jde předně „o překonání kognitivní nerovnováhy mezi jedinci", což ve výsledku vede „k překonání kognitivní nerovnováhy uvnitř jedince" (Bertrand, 1998, s. 131). Konflikt zde hraje roli zdroje a současně i podnětu k učení (Mugny & Doice, 1978). V lektorské práci při reflektivním sezení se to odráží předně v intervenci, kterou nazýváme **podněcování k přemýšlení**.

Příklad z praxe:

L: *A zajímavý bylo, že jste každý rozuměli té větě jinak, nebo zajímavý bylo, že jste se na tom shodli?*
Ú: *Zajímavý bylo, jak tomu kdo rozuměl.*
Ú: *Třeba u nás taky právě vždycky nějakej ten výrok každej pochopil trošku jinak. Tak mně se právě líbilo, že když třeba někdo odůvodnil, jak on to pochopil, tak že vždycky ta jeho verze jakoby pak najednou dávala smysl, ale že když jsme se na začátku prvně to jako řekli, tak jsem říkala: „Jako já vůbec nevím, co to je." a pak, když to, jakože si myslím, že to chápeme úplně ..., že vždycky to, jako každej měl, jako vždycky každej nějak jako pravdu.*
L: *Dobrá, díky. Já budu ještě šťourat..., budu se ptát, v čem vás to teda obohatilo. Jako nemusíš ty (ukáže na slečnu, co teď mluvila), jo, ale zkuste jako někdo klidně jinej. V čem vám přišel obohacující pohled někoho jinýho?*
Ú: *Mně přijde, že hodně lidí to bralo jako na základě svejch zkušeností třeba už nějakejch jako i lektorských, nebo jakože prostě vedoucích a tak.., Takže to mně přišlo zajímavý, že už ti lidi jako měli z praxe ten pohled, už teda tu svou zkušenost z praxe…*

Podněty k přemýšlení lze opět rozdělit do čtyř dimenzí, jak je vyznačeno ve schématu (Obrázek 2). Podnět může být orientován na již **prožitou minulou zkušenost** či předpokládanou **budoucí zkušenost[6].** Druhou dimenzi tvoří **míra abstrakce** vzneseného

[5] Například v hermeneutice se uvádí, že popisy, interpretace nejsou „lepší" nebo „horší", ale jsou „jiné" (Grondin, 1997).
[6] „Budoucí zkušenost" je zde použita ve smyslu očekávaného dění, které předpokládáme.

podnětu (v našem případě nejčastěji otázky). Procenta opět znázorňují míru využívání jednotlivých typů podnětů lektory (analýza videonahrávek).

Obrázek 2: Typologie podnětů k přemýšlení.

Podněty směřující k promýšlení minulých událostí plní zpravidla roli výchozí informační opory. Jsou totiž napojeny na děje, které mají účastníci více či méně uloženy ve své paměti, a jejich uchopení je proto relativně snazší a hmatatelnější, např. „Zkuste si vzpomenout, která z těch strategií víc fungovala?“ Podněty zaměřené na budoucí události oproti tomu představují vytěžení již získaných zkušeností a úsilí o jejich využití a zhodnocení v dalším životě účastníků. Navazují zpravidla na výše zmíněný typ podnětů, na jejichž základě se snaží lektoři vést účastníky např. k tvorbě nové „životní teorie“ a připravit je na její aplikaci do praxe (např. „A jak to, o čem se tu teď bavíme, využijete po návratu domů?“).

Druhým rozlišujícím kritériem se ukázala být míra abstrakce vznesených podnětů. Na jedné straně pomyslné škály stojí podněty s nízkou mírou určitosti (např. „O čem byl ten včerejšek, co nám přinesl?“), na straně druhé pak podněty relativně konkrétní s jasněji definovaným zadáním: „A Radko, co je podle vás důvodem vašeho selhávání právě v takových situacích?“

3.4 Teorie kontextualizovaného učení ve skupinové práci

Teorie kontextualizovaného učení zdůrazňují především bezprostřední užitečnost naučeného v každodenním životě. Hull (1993) v této souvislosti uvádí, že nově nabyté informace a znalosti musí být nutně spojeny s vlastním referenčním rámcem učícího se subjektu tak, aby pro něj proces učení probíhal ve smysluplných souvislostech a umožňoval mu vyvíjet činnosti a řešit problémy způsobem, jenž odpovídá povaze úkolů v jeho reálném životě. Kontextualizované učení se proto zaměřuje na naplnění následujících principů (srov. Anderson, Reder, & Simon, 1996; Bertrand, 1998; Imel, 2000):

- Klade se **důraz na řešení problémů** a překonávání překážek.
- Obsahy učení se předkládají ve vzájemně **propojených souvislostech**.

- Lidem se pomáhá **sledovat proces** jejich **vlastního učení** tak, aby jej v budoucnu mohli sami regulovat.
- Výuka se ukotvuje v různých **souvislostech reálného života** učících se.
- Podporuje se **učení se s druhými a od druhých**.
- Využívá se **autentického hodnocení**.

V předchozí kapitole jsme pojednávali o podnětech k přemýšlení, které jsou zaměřeny na budoucnost. Ty se ukazují být velmi důležitými ve vztahu k procesu učení, neboť směřují k rozvoji schopnosti zúročit dříve vynaloženou energii (získané poznání) v kontextu reálného života. Orientace na budoucnost je velmi důležitou součástí např. postmoderních přístupů v psychoterapii a poradenství (De Shazer, 2011; Hoyt, 1993). Je zřejmé, že kontextualizované učení má mnoho podobných rysů jako ostatní socio-kognitivní teorie učení, ale odlišuje se zaměřením na souvislosti reálného života. Toto zaměření je vyjádřené v **podnětech orientovaných na budoucnost,** např. „V jaké podobě se budete moci s touto zkušeností setkat v běžném životě? (…) A jak to, o čem se tu teď bavíme, využijete po návratu domů?“. Podobně Boud, Keogh, & Walker (1985) považují za jeden z několika relevantních výstupů reflektivního procesu připravenost jedince k aplikaci získaného poznání (např. „S čím odsud odjíždíte a co s tím budete dělat?“) či k bezprostřední změně chování (např. „Kdo z vás bude teď doma dělat něco jinak a co konkrétně to bude?“). Tyto podněty mohou mít opět abstraktní nebo konkrétní povahu či zaměření. Je zřejmé, že propojení minulé osobní zkušenosti s budoucí očekávanou zkušeností zefektivňuje proces učení. Existuje i neurobiologický důkaz, že propojení mezi vybavováním si minulých událostí a představováním si budoucnosti hraje zásadní roli pro paměť a učení (Schacter, Addis, & Buckner, 2007).

3.5 Teorie kooperativního vyučování a učení

Poslední skupinou sociálně-kognitivních teorií, které budeme v tomto textu věnovat pozornost, jsou teorie kooperativního učení a vyučování. Jde o v současnosti poměrně populární koncepce několika různých škol odkazujících se k celé řadě myšlenkových zdrojů a východisek. Zřetelný je v nich například opět vliv Deweye a Lewina (srov. např. Slavin, Kagan, & Sharan, 1985); Vygotskij (srov. např. Vališová & Kasíková, 2011) a zejména francouzská škola čerpá rovněž např. z Freinetovy reformní pedagogiky (Bertrand, 1998).

Přestože, jak uvádí Bertrand (1998), mají kooperativní teorie své rezervy v oblasti teoretického ukotvení, opírají se jejich konkrétní aplikace o celou řadu experimentálních a srovnávacích výzkumných studií. Podle amerických autorů Johnsona, Johnsona, & Holubce (in Williams, 2002) byla jejich účinnost a efektivita prověřena více než šesti stovkami výzkumů, přičemž prokázán byl zejména vliv na oblast rozvoje sociálních postojů – např. přijetí druhých lidí, posílení sebepojetí a schopnosti spolupráce, eliminace projevů xenofobie a rasismu. Kasíková (2008) nicméně v této souvislosti upozorňuje, že kooperativní učení nelze vnímat pouze jako podporu schopnosti pracovat s druhými, primárním cílem zde stále zůstává učit se (resp. naučit se) skrze spolupráci něčemu novému.

I přes existenci řady rozdílných přístupů ke kooperativnímu učení se většina zahraničních (např. Johnson, Johnson, & Holubec in Williams, 2002; Slavin, Kagan, & Sharan, 1985) i tuzemských (Kasíková, 1997, 2001; Vališová & Kasíková, 2011) autorů, zdá se, víceméně shoduje na několika základních principech, o něž se tato teorie učení opírá. Jde zejména o:

- Pozitivní **vzájemnou závislost** všech členů skupiny na jejím výsledku.
- **Interakci tváří v tvář** prostřednictvím práce v malých sociálních skupinách tak, aby mohly probíhat sociální vlivy podporující proces učení.

- **Individuální odpovědnost,** která zajišťuje optimální a plnohodnotné zapojení všech členů skupiny do práce.
- Vhodné **využití interpersonálních dovedností**, které jsou pro spolupráci důležité (např. konstruktivní řešení konfliktů, efektivní komunikace apod.).
- **Reflexi** skupinové činnosti podporující schopnost skupiny vnímat a nahlížet svou vlastní činnost a tu v souvislosti s tím regulovat.

Williams (2002) ve své práci doplňuje tyto principy o další dva, kterými jsou zapojení myšlení tzv. „vyššího řádu“[7] (*higher order thinking*) a stimulace emocí podporujících proces učení.

Jedním z nejvýraznějších způsobů, jakými se lektoři snaží? akcentovat kooperativní učení a vyučování, je podpora vzájemné spolupráce mezi účastníky a její reflexe. Snahy lektorů o podporu ke spolupráci a především k její reflexi je možné spatřit v **podnětech ke sdílení** i k **přemýšlení** ve formě otázek, např. „Jak se vám ta aktivita spolu dělala? Jak se vám spolupracovalo? Co vám to jako skupině přineslo? Co jste se dozvěděli o sobě navzájem?“ Takové otázky se více zaměřují na vztahy mezi účastníky. Konkrétní ukázkou může být následující komunikační replika:

Ú: *Já jsem si uvědomil, že vlastně práce v té skupině, že když jsme něco plnili, že je strašně důležitá, že ten jednotlivec by se tam asi dost ztratil, takže když jsme třeba dopoledne chodili vlastně po tom ISu* [název aktivity], *že ta spolupráce, že je obrovskou hodnotou… Něco znamená…*
L: *Hm. Super. Díky, díky za to. Dokázal bys pojmenovat konkrétně, v čem byla ta spolupráce a…*
Ú: *V různých věcech, například, že jsme se dohodli – ty vylezeš tam, já udělám tohle, ale (.) v té komunikaci hlavně, že jsme dokázali spolu nějak vlastně vyjít a potom taky to, že jsme si dokázali pomoct, viz třeba to, že jsme nesli výjimku a podobně, různé věci, no ale šlo tam hlavně o ten kontakt, že jsme dokázali spolupracovat.*

4 Závěr

Ve vztahu k výše položené otázce *Jakým způsobem se soci-kognitivní teorie učení odrážejí v reálném fungování lektorů při vedení skupinových reflektivních sezení?* jsme v předchozím textu nabídli odpověď v podobě popisu kategorií/typů podnětů či otázek a příkladů komunikačních replik, které jednotliví lektoři používají. Pro teorii observačního učení jsme na základě pozorování (analýzy videonahrávek) vytvořili základní **typologii podnětů ke sdílení**, která vznikne protnutím dvou os s dimenzemi „zážitek – zkušenost“ a „adresný – neadresný podnět“. Odpovědi na záměrně kladené otázky lektorů se stávají modelovým chováním, tedy předmětem napodobování dalšími účastníky. Tento proces obvykle funguje na základě společných asociací k danému tématu. Pokud jsou však výpovědi o konkrétní zkušenosti zcela odlišné, může dojít k tzv. souboji prekonceptů a lze zde odkázat k teorii socio-kognitivního konfliktu. Lektoři v této souvislosti používají **podněty k přemýšlení**, jejichž typy jsou vyjádřeny za pomoci os s dimenzemi „minulá zkušenost – budoucí očekávaná zkušenost“ a „konkrétní – abstraktní zacílení otázky“.

Aplikací použití konceptu *self-efficacy* jsou pak takové intervence lektora, které spadají do kategorie **oceňování** nebo **hodnocení**. Teorie kontextualizovaného učení nacházejí svůj obraz v těch otázkách lektora, které směřují do budoucnosti a pátrají po možné aplikaci zážitků či zkušeností do reálného kontextu, ve kterém jedinec žije. Jde o tzv. „fiktivní aplikaci“ nové zkušenosti/zážitku (Nehyba, Kolář, & Hak, 2011). Teorie kooperativního učení a vyučování se nejzřetelněji zrcadlí v otázkách, které se explicitně, či implicitně zaměřují na spolupráci a na povahu vztahů mezi účastníky skupinově reflektivního sezení.

[7] Jde o procesy myšlení, o nichž hovoří Bloom ve své taxonomii kognitivních cílů, např. analýza, syntéza, hodnocení.

Literatura

Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher,* (4), 5-11.

Bandler, R., & Grinder, J. (1975). *The Structure of Magic II: A Book About Communication and Change*. Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge Falmer.

De Shazer, & S. Dolan, Y. (2011). *Zázračná otázka*: *krátká terapie zaměřená na řešení*. Praha: Portál.

Descombes, V. (1995). *Stejné a jiné*: *čtyřicetpět let francouzské filosofie (1933-1978)*. Praha: Oikoymenh.

Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova.* Praha: Jan Laichter.

Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí.* Praha: Grada.

Grondin, J. (1997). *Úvod do hermeneutiky*. Praha: Oikoymenh.

Hoyt, M. F. (1994|). *Constructive therapies*. New York: Guilford.

Hull, D. M. (1993). *Opening minds, opening doors: The rebirth of American education.* Waco, TX: Center for Occupational Research and Development.

Imel, S. (2000). Contextual Learning in Adult Education. *Practice Application Brief,* 12.

Janoušek, J. (1992). Sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, (5), 385-398.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice.* London: Routledge Falmer.

Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha: Portál.

Keysers, Ch. (2010). Mirror Neurons. *Current Biology, 19*(21), 971–973.

Knight, S. (2011). *NLP v praxi: neurolingvistické programování jako cesta k osobní jedinečnosti*. Praha: Management Press.

Kolář, J. (2012). *Skupinové reflektivní sezení v pojetí lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. (Disertační práce). V tisku.

Lawley, J., & Tompkins, P. (2000). *Metaphors in Mind: Transformation through Symbolic Modelling*. London: The Developing Company Press.

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mugny, G., & Doise, W. (1978). Socio-cognitive Conflict and Structure of Individual and Collective Performances. *European Journal of Social Psychology*, (8), 181-192.

Rogers, C. R. (1997). *Encounterové skupiny*. Modra: Inštitút rozvoja osobnosti.

Schacter, D. L., Addis, D. R., & Buckner, R . L. (2007). Remembering the past to imagine the future: The prospective brain. *Nature Reviews Neuroscience, 8*(9), 657-661.

Schunk, D. H. (2004). *Learning Theories: An Educational Perspective.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Slavík, J., & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky.* Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

Slavin, R., Kagan, S., & Sharan, S. (Eds.). (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press.

Tashakkori, A., & Teddlie, CH. B. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. London: Sage Publications.

Vališová, A., & Kasíková, H. (Eds.). (2011). *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada.

Williams, R. B. (2002). *Cooperative learning. A Standard for High Achievement*. London: Corwin Press.

Kontakt

Mgr. Jan Kolář
Akademické centrum osobnostního rozvoje
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita
Arna Nováka 1
602 00 Brno
jankolar@phil.muni.cz.

Mgr. Jan Nehyba
Akademické centrum osobnostního rozvoje
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita
Arna Nováka 1
602 00 Brno
nehyba@phil.muni.cz.

doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.
Akademické centrum osobnostního rozvoje
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita
Arna Nováka 1
602 00 Brno
lazarova@phil.muni.cz.

Individualizace a diferenciace ve výuce jako základní podmínka pro strategie podporující inkluzi

Individualisation and differentiation in the classroom as a basic condition for strategies supporting inclusion

Jana Kratochvílová, Jiří Havel

Abstrakt: Dvoustupňové kurikulum představuje v České republice v oblasti základního vzdělávání RVP ZV, který je závazným dokumentem pro kurikulum na školní úrovni. To umožnilo na jedné straně selektivnost, na druhé straně mnohé školy pochopily, že jde spíše o vytvoření vhodného prostředí pro vzdělávání všech žáků ve své komunitě, a začaly se otevřeně filozofií svého vzdělávání hlásit k myšlence *školy pro všechny*.
S vytvářením inkluzivního prostředí však neměli pedagogové, ostatní pracovníci škol, ale ani rodiče a zřizovatelé škol mnoho zkušeností. V rámci dílčího projektu výzkumného záměru MSM 0021622443 *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu* realizovaného na PdF MU nás tedy zajímala otázka, v jaké kvalitě je inkluzivní vzdělávání žákům poskytováno. Tento příspěvek navazuje na obsahovou analýzu školních vzdělávacích programů, při níž jsme pojmenovali jako nezbytnou podmínku inkluze uplatňování individuálního přístupu a diferenciace ve výuce. Na to, jak je individualizace a diferenciace pedagogy hodnocena, jsme se zaměřili v následující výzkumné etapě.

Klíčová slova: individualizace, diferenciace, výuka, inkluze, vzdělávací strategie, školní vzdělávací program.

Abstract: Two-level curriculum in the Czech Republic introduces Framework Educational Programme for Basic Education which is compulsory for curriculum at school level. On the one hand it allowed the selectivity of basic education; on the other hand many schools recognized that it is better to create a suitable environment for education of all pupils in their community and began to openly report their education philosophy to the Idea *School for All*. Teachers or other school staff, parents or school authorities did not have many experiences with the creation of an inclusive environment. Under the sub-project of research plan MSM 0021622443 *Special needs of pupils in the context of the Framework Educational Programme* implemented at the Faculty of Education of Masaryk University we were interested in the quality of inclusive education in our schools. This paper builds on the content analysis of educational programs in which we have named as a necessary condition for inclusion application individualization and differentiation in the instruction. On how the individualization and differentiation of teachers is evaluated, we have focus on the following research stage.

Key words: individualisation, differentiation, teaching, inclusion, educational strategies, school educational program

1 Úvod

Vzdělávání podporující inkluzi vyžaduje podnětné a vstřícné školní prostředí, které je založeno zejména na vzájemném respektu mezi pracovníky školy a žáky a vhodném způsobu komunikace mezi žáky i učiteli. Současně však směřuje k rozvíjení vnitřního potenciálu

každého žáka a podpoře začlenění do sociálního prostředí třídy, zajištění bezpečného klimatu. Základním východiskem filozofie inkluzivní školy je chápání třídy jako heterogenního společenství, v němž má každý jeho člen vlastní potřeby, právo na jejich uspokojování a současně schopnost přijmout odlišnost i jedinečnost každého žáka, která přispívá k růstu všech zúčastněných.

Při bližším zkoumání indikátorů inkluze ve školách, pozorování výuky, rozhovorech s učiteli i s vedením školy jsme v rámci dílčího interního projektu *Sebehodnocení podmínek inkluzivního vzdělávání na prvním stupni základních škol* vymezili následující základní charakteristické znaky školy podporující inkluzi: *komunikace* mezi všemi pracovníky školy a jejím širším okolím (komunitou); *spolupráce* mezi žáky, zaměstnanci školy, vedením školy, učiteli s odborníky uvnitř i vně školy a spolupráce s rodiči; *maximum očekávání* od žáků; *respekt* mezi všemi účastníky edukačního procesu a *uplatňování principu individualizace a diferenciace*, která zajišťuje, aby se všichni žáci optimálně učili a dosáhli svého maxima přes své odlišnosti (srov. Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání, 2011).

Uplatňování individualizace a diferenciace ve výuce je v RVP ZV explicitně vyjádřeno pro všechny skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s výjimkou žáků se sociálním znevýhodněním. Jde však o základní požadavek inkluze, který by se měl týkat každého žáka.

V tomto příspěvku se zaměříme na bližší popis výsledků souvisejících s posledně zmíněným charakteristickým znakem inkluzivního prostředí, který se vztahuje k *principu dovednosti efektivního učitele podle dokumentu* Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011, s. 13-15).

2 Teoretická východiska a terminologické vymezení

Pojmy inkluze a integrace jsou předmětem diskuse v mnoha zemích a jejich užívání v teorii i praxi se postupně mění. *Zatímco inkluze představuje ve vztahu k žákovi být součástí komunity od počátku*, *cílem integrace je začlenit žáka zpět do hlavního vzdělávacího proudu, protože byl v určitém okamžiku z něho vyčleněn* (Watkins, 2009, s. 81). Inkluzivní vzdělávání je chápáno jako základní lidské právo, které se týká širší škály žáků než žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011).

Pokud hovoříme o inkluzi, máme na mysli její procesuální pojetí, kdy vnímáme inkluzi jako proces směřující ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny při respektování jejich odlišností a rozdílných potřeb, schopností, vlastností, učebních očekávání žáků a celé komunity, odmítající jakékoliv formy diskriminace (UNESCO-IBE, 2008). Tento koncept doplňujeme o pojetí *kvality žákova života* (např. Křivohlavý, 2001), které korespondují s komponentami kvality inkluzivního vzdělávání v dokumentu *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009).

Inkluzivní vzdělávání definujeme jako *proces vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol takovým způsobem, aby jim byly pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvořeny takové podmínky, které v maximální míře podporují jejich rozvoj ve všech oblastech kvalit života žáka, tj. zdraví somatického, psychického, sociálního, duchovního rozvoje a seberozvoje.*

V souladu se znaky diferencované výuky (Tomlinson, 2005, s. 3-5) považujeme za jednu ze základních podmínek inkluze ve školách uplatňování principu *individualizace* a *diferenciace*.

Individualizace výuky je v Pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2009, s. 101) definována *jako způsob diferenciace výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciace vnitřní, obsahová i metodická, respektující*

individuální zvláštnosti žáků. Lze tedy říci, že individualizace je extrémní diferenciace, při níž se počítá se specifičností každého žáka, a spočívá v úpravě optimálních podmínek pro jeho učení a rozvoj.

Diferencovaná výuka je v tomto kontextu chápána jako členění žáků při školním vzdělávání do skupin podle jejich vnitřního potenciálu, výkonové úrovně, specifických potřeb, zájmů apod., přičemž cílem tohoto opatření je opět vytvořit vhodné podmínky přiměřené předpokladům, zvláštnostem schopnostem, perspektivní orientaci, zájmům apod. žáků.

Východiskem individualizace a diferenciace je diagnostická činnost učitele ve třídě vedoucí k definování učebních cílů (vzhledem k jednotlivci), o jejichž dosažení usiluje učitel ve spolupráci s žáky prostřednictvím vzdělávacího obsahu, v určitém čase za použití zvolených strategií výuky a odpovídajícím způsobu hodnocení výsledků výuky. *Učitel může diferencovat výuku z hlediska obsahového, časového, metodického a organizačního* (Kratochvílová, Havel, & Filová, 2011).

Uplatňování principu individualizace a diferenciace ve výuce klade zcela jiné požadavky na pedagogy, jejich strategie výuky, práci s obsahem vzdělávání i hodnocení žáků a všechny další komponenty, které s procesem edukace souvisejí.

3 Design výzkumu

Pro zmapování individualizace a diferenciace ve výuce na prvním stupni našeho vzorku základních škol jsme použili kvantitativní a kvalitativní přístup. V souladu s typologií různých *přístupů k inkluzi* (např. Ainscow at al., 2006) a vizí našeho vzorku škol *stát se školou pro všechny* jsme se rozhodli využít výzkumný nástroj pro sebehodnocení podmínek vzdělávání - českou verzi dotazníku *Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2002). Naše upravená administrovaná podoba dotazníku obsahovala celkem 40 kritérií inkluze, tzn. položek k hodnocení. Kritéria byla upřesněna dohromady 186 sebeevaluačními otázkami, ukazateli inkluze.

Kritéria a indikátory v dotazníku pokrývají podmínky a kompetence učitelů, které jsou nezbytné pro inkluzivní vzdělávání včetně zastřešujícího principu participace podporujícího vzdělávací příležitosti pro všechny (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011).

Každé kritérium měli učitelé posoudit na sedmistupňové škále (1 - vůbec ne, 7 - zcela) v roce 2009 a v roce 2011. Své hodnocení měli opřít o argumenty a současně popsat prostředky ke zlepšení podmínek inkluzivního vzdělávání. Jde tedy o nástroj podporující seberegulaci při zvyšování kvality své vlastní školy.

Z obecné kvantitativní analýzy, prováděné v letech 2009 a 2011, jsme získali informace, jakou hodnotu učitelé daným kritériím připisují. Z navazující kvalitativní analýzy jsme pak získali sadu argumentů, kterými své hodnocení zdůvodňují, a také představu o tom, jak inkluzivní vzdělávání zkvalitnit do budoucna.

Následně jsme se pokusili seskupit kritéria do kategorií, které by charakterizovaly inkluzivní vzdělávání: spolupráce, komunikace, respekt, maximum očekávání, individualizace a diferenciace. Jsme si vědomi, že se některá kritéria překrývají v uvedených charakteristikách inkluze a nelze je striktně začlenit pouze do jedné kategorie. V tomto příspěvku popisujeme pouze uplatňování individualizace a diferenciace ve výuce.

Analýzu dat získaných z dotazníků jsme doplnili výsledky pozorování přímé výuky v zúčastněných školách. Využili jsme strukturovaného pozorování s evidencí do pozorovacího

archu *Rámec pro sebehodnocení škol* (Kratochvílová, Havel, & Filová, 2009), terénních zápisků a rozhovorů s učiteli jako doplňkovou metodu. Dílčí kritéria komentujeme ukázkami z kvalitativní analýzy argumentace učitelů.

3.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo v našem výzkumném záměru osm základních škol. Šlo o záměrný výběr, v němž jsme se zaměřili na rovnoměrné zastoupení škol venkovských a městských. Městské školy jsou vesměs *plně organizované*, ve dvou je zároveň integrována i *mateřská škola*. Počet žáků je v rozmezí *217 až 649 žáků***.** Všechny školy výslovně uvádějí, že vzdělávají také *cizince* a děti *různých etnik*, což mimo jiné přináší široké rozpětí sociálního a kulturního zázemí žáků. Ze zainteresovaných venkovských škol patří jedna mezi *plně organizované* a tři jsou zařazeny mezi *školy málotřídní.* Ve všech zmíněných subjektech je zároveň integrována i *mateřská škola.* Počet žáků se pohybuje v rozmezí *45 až 165 žáků* (jedna ze škol počet neuvádí). Z hlediska sociálního a kulturního zázemí dětí se vesměs jedná o výrazně homogennější prostředí než v současných městských školách. Počty *učitelů* jsou udávány mezi *3 a 13*.

Z povahy výzkumného nástroje jsme získali data *kvantitativní* povahy (vyjádření míry pomocí stupně) a data *kvalitativní* (obsahová analýza argumentů k dílčím kritériím), která jsou velmi významná pro posouzení objektivity zvoleného stupně.

4 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Pro analýzu individualizace a diferenciace jsme vybrali z výzkumného nástroje šest kritérií, která uvádíme přehledně v následující tabulce 1. Kritéria doplňujeme výběrem některých indikátorů. V posledním sloupci je zaznamenána průměrná hodnota každého kritéria, kterou mu přisoudili učitelé v roce 2009, následně v roce 2011. V komentáři k výsledkům jsou analyzována data z roku 2011.

Tabulka 1: Přehled kritérií posuzujících princip individualizace a diferenciace

Kritérium	Vybrané indikátory	Průměrná hodnota
Pracovníci školy vytvářejí optimální podmínky pro výchovu a vzdělávání každého žáka	Učitelé a asistenti hodnotí ve spolupráci s žákem (sebehodnocením) individuální pokrok žáků a plánují jejich další rozvoj. Učitelé a asistenti přizpůsobují vzdělávací proces individuálním potřebám žáků. Učitelé reflektují vyučovací hodiny z pohledu žáků. Pro žáky s postižením a znevýhodněním jsou k dispozici vhodně přizpůsobené pracovní materiály a pomůcky. Učitelé hledají příčiny potíží v učení. Učitelé a asistenti provádějí diagnostickou činnost ve třídě jako východisko pro vytvoření vhodných podmínek. Existují setkání pedagogů, žáků, rodičů, na nichž se účastníci snaží problémy flexibilně řešit dříve,	2009 – 6,0 2011 – 6,1

	než vrcholí.	
Žáci se aktivně angažují ve svém vlastním učení	Při hodinách jsou jasně pojmenovány cíle, kterých mají žáci dosáhnout. Materiální vybavení (třídní knihovničky, vystavené materiály, dostupné pomůcky atp.) umožňuje samostatné učení. Cíle vzdělávání jsou individualizovány (rychlost, výkon, obsah). Žáci mohou samostatně používat knihovnu a zdroje informačních technologií. S žáky učitel nebo asistent konzultuje podporu, kterou potřebují. S žáky je konzultována kvalita vyučovacích hodin.	2009 – 5,9 2011 – 6,1
Výchova a vzdělávání respektují rozmanitost žáků	Učitelé v hodinách využívají rozmanitých zkušeností žáků. V hodinách učitelé reflektují rozdílnosti ve znalostech žáků. Hodiny obsahují aktivity, které mohou být vykonávány individuálně, ve dvojicích, skupinách a celou třídou. V hodinách se vyskytují rozmanité aktivity včetně diskuse, výkladu, psaní, kreslení, řešení problému, využívání knihovny, audiovizuální techniky, praktických činností a ICT. Při hodinách je zohledněna rozdílná rychlost, se kterou žáci plní úkoly.	2009 – 6,0 2011 – 6,3
Výchovně - vzdělávací proces je přístupný všem žákům	Učitelé v hodinách staví na jazykových zkušenostech, které žáci získávají mimo školu. Žáci, pro které není čeština rodným jazykem, mají příležitost mluvit a psát ve své rodné řeči. Pedagogičtí pracovníci respektují přirozené rozdíly v hybnosti a šikovnosti mezi žáky.	2009 – 5,9 2011 – 5,9
Sebehodnocení a hodnocení podporuje výkon každého žáka	Používané způsoby hodnocení umožňují všem žákům reflektovat jejich znalosti a dovednosti, uplatnění informativní, motivační a korektivní funkce hodnocení.	2009 – 5,4 2011 – 5,9
K tomu, aby se učili všichni žáci, přispívá i přístup k domácím úkolům	Domácí úkol zadáván s ohledem na dovednosti a znalosti všech žáků. Existují příležitosti splnit domácí úkol různými způsoby. Žáci mají určitou možnost volby u domácího úkolu, aby ho mohli plnit na základě svých znalostí a zájmů, které tím rozvíjejí. Žáci mají možnosti splnit domácí úkol v prostorách školy, před vyučováním, během polední přestávky nebo během volných hodin.	2009 – 5,3 2011 – 5,0

Z hlediska individualizace a diferenciace blíže uvádíme data získaná z kvalitativní analýzy (2011) výroků učitelů našeho vzorku škol. Data doplňujeme o výsledky pozorování, které na dotazníkové šetření navazovalo.

4.1 Pracovníci školy vytvářejí optimální podmínky pro výchovu a vzdělávání každého žáka

Na profesní zdatnosti učitelů a vedení školy závisí, jaké podmínky žákům ve škole podporující inkluzi vytvoří. Jejich jádro spočívá v diagnostické práci učitele ve spolupráci s odborníky a následně v aplikaci diagnostických poznatků v práci se všemi žáky ve smyslu sledování (maximálního) osobního pokroku každého z nich. Diagnostická činnost je spjata se stanovováním cílů žáka, jejich průběžným sledováním, vyhodnocováním a stanovením přiměřených strategií vyučování i učení.

Argumenty škol a komentář: Kritérium nabývá poměrně vysokých hodnot v roce 2009 i v roce 2011. V souladu s humanistickým pojetím vzdělávání odvíjejí učitelé svoje působení od *diagnostické činnosti*, která je východiskem pro jeho působení na žáky (i když jedna škola přiznává, že v diagnostické činnosti má značné rezervy). Od průběžného vyhodnocování procesu a výsledků žáků se odvíjí volba cílů, k nimž se školy vyjadřují následovně:

Máme jasně dané cíle hodin, děti vědí, jaký čas budou mít na práci a co je jejím výsledkem, učitelé přizpůsobují výuku aktuální situaci. Někdy je opomenuto jasné pojmenování cíle hodiny. Ne vždy jasně stanovíme cíle, kterých mají žáci dosáhnout ve smyslu: úkol je splněný, když…, ale vynikající bude, když….

Učitelé v argumentaci deklarují přizpůsobování výuky potřebám žáků, více se koncentrují na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a spolupracují úzce s odborníky při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů:

Výuku a práci dětí učitelé přizpůsobují aktuální situaci ve třídě tak, aby všechny děti mohly úspěšně plnit zadané úkoly. Ve škole je vysoká míra individualizace. Děti pracují dle svých plánů, na své úrovni. Často mají možnost vybírat si náročnost úkolu nebo možnost, jak jej splnit. Mají často i volbu místa, kde chtějí pracovat. Je zohledňováno pracovní tempo.

Jedna škola upozorňuje na omezené možnosti individualizace z časových a prostorových důvodů. Při řešení materiálních podmínek výuky hledají učitelé ve spolupráci s poradenským pracovištěm pro jednotlivce optimální možnosti. Co se týče učebnic, používají školy jednotné učebnice pro všechny žáky (vyjma zrakového postižení), ale ostatní materiály jsou nabízeny v různých formách a náročnostech. Jedna škola používá pouze rozdílnou úroveň učebnic anglického jazyka.

Ani v jedné škole se neobjevil argument podporující kritérium: *Učitelé zahrnují do reflexe vyučovací hodiny i pohled žáků.*

Realita výukového procesu: Učitelé vykonávají průběžnou diagnostickou činnost, kterou dokládáme výroky*: Bylo tam slovíčko, kterému jste nerozuměli? Co ti šlo, co ti nešlo? Kdo něco neví, zvedne ruku.* Současně velmi často ověřují porozumění učivu a jeho pochopení. Zcela výjimečně si učitelé dělají poznámky k výkonům žáků. Formální, plánovanou diagnostiku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou vykonával asistent žáka, jsme měli možnost pozorovat v jedné vyučovací hodině. Učitelé znají potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jim přizpůsobují výuku, např. obsahová diferenciace ve čtení, respektování individuálního tempa, volba vhodného formátu, psacího nástroje atd. Zatímco menší venkovské školy poskytují častěji možnosti individualizace a diferenciace ve výuce všem žákům, např. volbou pořadí úkolů, zpracováním pokusů vlastním tempem, volbou

preferovaného způsobu záznamu, výběrem místa, umožněním práce individuálně či ve skupině, ve školách městských tyto možnosti postrádáme. Výuka je v nich vedena spíše jednotně, bez širší diferenciace.

Žáci se zdravotním postižením, zejména tělesným, zrakovým, sluchovým a mentálním, využívají specifické vybavení – pomůcky, materiál, nábytek a jsou vhodně umístěni ve třídě. Učitelé zhotovují řadu pomůcek pro žáky se specifickými poruchami učení – jako jsou číselné osy, tabulky gramatických pravidel, předepisované sešitky s výběrem příkladů, písmen – a využívají s dětmi řadu názorných pomůcek. Ty však nejsou většinou využívány jako podpůrný materiál pro práci obecně, ale pouze pro určené žáky.

V pozorovaných hodinách jsme nezaznamenali v žádné škole hlouběji propracovanou práci s cíli výuky. Učitelé spíše informují žáky na počátku výuky o tématu, které bude probíráno či o úkolech, které je čekají, což má pravděpodobně dopad na chybějící hodnocení odvedené práce učitelem a žákem společně.

4.2 Žáci se aktivně angažují ve svém vlastním učení

Podpora angažovanosti, aktivity žáka v učení a jednání ho vede k přebírání zodpovědnosti za dílčí výsledky a postupně ho směřuje k aktivní spoluúčasti na utváření svého života. Ve školním kontextu to znamená, že učitel přirozeně respektuje žáka, *počítá s ním* při jeho rozvoji. Učitel žáka seznamuje s obecnými cíli, spoluutváří společně s ním jeho osobní cíle, zajímá se o to, jak vnímá proces učení a své výsledky, usiluje o zpětnou vazbu výukového procesu a poskytuje mu takové zázemí, v němž vzniká prostor pro autonomní jednání a rozhodování. Učí ho svobodně se rozhodnout při cestě k danému cíli.

Argumenty škol a komentář: Také v tomto kritériu dosahují sledované školy dle vlastního hodnocení poměrně vysoké skóre, které se navíc mírně, ale zřetelně zlepšuje. V uváděných argumentech však chybí zcela konkrétní zpráva o tom, jak tedy vlastně přistupují k práci s cíli, k hodnocení procesu učení, k podpoře žáků formou konzultací, doučování, individuálního procvičování či zadávání úloh atp.

V argumentaci k pestrosti materiálního vybavení, které umožňuje samostatné učení žáků, je patrná značná rozdílnost, která je dána především rozdílnostmi ve vybavení: *Chybí nám zdroje na zakoupení knih, encyklopedií a elektronických přístrojů vhodných pro individuální získávání informací žáků*. Naopak: *Škola má nepřeberné množství učebních pomůcek, textů i dostatek učebnic*. Ve dvou školách vytvářejí vlastní knihy, které odrážejí práci se zájmy žáků. Podpůrným argumentem u tohoto kritéria bylo i to, že se žáci starají *o knihovničku (půjčují knihy spolužákům, provádí obměnu knih v knihovničce) a o přestávkách využívají nejrůznější didaktické pomůcky a výukové programy na PC*.

Zajímavá byla také odpověď na otázku, zda s žáky učitel nebo asistent konzultuje podporu, kterou potřebují. Školy totiž neodpovídaly vůbec nebo ve smyslu: *Prozatím jsme to nepovažovali za potřebné*. Přitom se jedná o běžnou složku formativního hodnocení. Jedna škola navíc uvedla: *Učitelé často nabízejí pomoc žákům v případě, že učivu zcela neporozuměli. Problém je někdy v tom, že žáci si o pomoc neřeknou.* Otázka je, v kom je ten problém.

Realita výukového procesu: Z přímého pozorování hodin vyplynulo, že při hodinách nejsou jasně pojmenovány cíle, kterých mají žáci dosáhnout. Spíše je sdělováno téma, častěji aktivita, maximálně obsah a probrané učivo. To je v přímém rozporu s vysokým sebehodnocením škol v tomto kritériu a hlavně s fundamentálním principem angažovaného učení.

Ve třídách jsou často dobře dostupné didaktické pomůcky a knihovničky, ale nepracuje se s nimi. Na stěnách jsou pak v hojné míře umístěny tabule s probraným učivem, které jsou žákům poměrně dobrou oporou nejen při samostatné práci.

Naopak pomůcky jsou přístupné výjimečně, a to i pokud jde o pomůcky manipulativního charakteru. Situace se jen o málo posunuje v oblasti využití osobních počítačů. Více jsou využívány ve vesnických školách, kde přece jen častěji tvoří náplň samostatného procvičování, v řidších případech je náplní vyhledávání informací či regulativního způsob učení. Právě v možnostech efektivní individualizace a diferenciace je však tato pomůcka velmi málo využívána. Pozitivní je fakt, že vlastní počítač (speciálně upravený dle potřeb) je již naprosto běžnou pomůckou u žáků integrovaných.

S žáky se většinou nepracuje jako se spolu aktivními jedinci, kteří přebírají zodpovědnost za své učení a jeho proces mohou ovlivnit. Důvodem je pravděpodobně „nedostatek času“, který učitelé velmi často zmiňují, a přetrvávající role učitele – klíčové osoby při předávání poznatků.

4.3 Výchova a vzdělávání respektují rozmanitost žáků

Rozmanitost žáků může ve škole znamenat pro školní komunitu blahodárný přínos, výzvu i problém. Velmi záleží na přístupu učitelů, kteří mají někdy z odlišností obavy. Jestliže inkluze znamená vytvořit ve třídě takové prostředí, které *vítá a oceňuje odlišnost*, je třeba uplatňovat její základní *princip respektování jedince*.

Respektování jedince nás vyzývá k uplatňování vhodných strategií výuky vzhledem k jeho schopnostem, dovednostem, učebnímu stylu a upřednostňovaným typům inteligence. Při tom je třeba využívat rozmanitých (i mimoškolních) zkušeností a znalostí žáků, respektovat jejich osobní tempo a nabízet různorodé aktivity, ve kterých se mohou všichni žáci uplatnit, případně volbu způsobu, jakými budou prezentovat svoje výsledky.

Argumenty škol a komentář: I přes vysoký průměr 6,0 (2009) a 6,3 (2011) je třeba konstatovat, že argumentace k této položce byla často velmi obecná a spíše se jednalo o souhlas s daným indikátorem, aniž by byl podložen vhodnými argumenty. Například k návodné otázce: *Nechávají učitelé žáky ve výuce objevovat něco nového?,* volili učitelé jen obecné odpovědi: *Žáky vedeme ke zvídavosti, zájmu o možnostech získat nové informace o novém učivu. Učitelé se snaží často zařazovat aktivity vedoucí k vlastnímu objevování žáky.* Na druhou stranu musíme souhlasit s tvrzením jedné školy, že ne vždy je možné takové aktivity zařazovat.

Obecná argumentace se vztahovala i na většinu indikátorů tohoto kritéria, např. *Při plánování hodin se snažíme respektovat různé učební styly žáků. Práce je individuální, skupinová i s celou třídou.* Co se týče vedení žáků k různorodým způsobům, jak si zaznamenat svoji práci, uvádějí argumenty pouze dvě školy:

Podporujeme vlastní způsoby práce a řešení úkolů, pokud žák dojde v pracovním procesu k cíli i jinou formou, hledá více možností řešení. Žáci jsou vedeni k tomu, jak si pořizovat poznámky, názorně zaznamenávat učivo, jak pracovat systematicky, jak prezentovat získané poznatky.

K tomuto indikátoru rovněž jedna škola uvádí, že dosud různé způsoby záznamů u žáků neuplatnila. Ani jedna škola ve své argumentaci neuvedla, jakým způsobem usiluje o zpětnou vazbu žáků k prováděné výuce.

Realita výukového procesu: V reálné výuce učitelé již častěji poskytují žákům příležitost k objevování nových poznatků a zkušeností – zejména při experimentech, práci s informacemi

na počítači, v knihách různých žánrů, používání ranních překvapení, při práci s významy slov atp. Dokladem toho je efekt *AHA*, který jsme měli možnost několikrát v hodinách zaslechnout. V některých hodinách převažuje tradiční role učitele jako nositele poznatků a učitelé nevyužívají ani přirozené zvídavosti žáků, ani jejich zkušeností. Ve značné míře byla výuka propojována s realitou života žáků ve dvou vesnických školách. Často jsme se setkali s uplatňováním slovíček angličtiny v ostatních předmětech.

Při výuce je respektováno individuální tempo psaní, čtení a plnění úkolů, i když čas rychlejších žáků nebývá efektivně využíván. Většinou čekají, až dokončí ostatní práci (výjimkou byla jedna škola, v níž jsou žákům nabídnuty další úkoly). Ve dvou školách učitelé používají v hojné míře odlišné texty ke čtení z hlediska jejich náročnosti na obsah i rozsah a poskytují žákům často možnost volby úkolů.

V hodinách se vyskytují *rozmanité aktivity* včetně diskuse, výkladu, psaní, kreslení, řešení problému, využívání knihovny, audiovizuální techniky, praktických činností a informačních technologií. Výuka je méně opřena o metody, při nichž žáci experimentují, diskutují, častěji se však již žáci učí navzájem, nebo si poskytují vzájemně zpětnou vazbu. Slovní metody jsou často doprovázeny názorem a pohybem. Ve všech školách se střídá výuka frontální, skupinová i individuální. Co se týče různých způsobů záznamů své práce, k této dovednosti jsou žáci vedeni ojediněle. I když se tato dovednost pojí s věkem žáků, ve většině případů jsou žákům předkládány předepsané pracovní listy či dostávají vzor, jak práci zaznamenat, a to i ve vyšších ročnících.

4.4 Výchovně-vzdělávací proces je přístupný všem žákům

Kulturní a jazykové dispozice žáků ovlivňují do značné míry přístupnost výuky – týká se to především žáků, pro které není čeština rodným jazykem, ale i dětí z odlišných kultur (barva pleti, náboženství apod.). Stejně tak ovlivňují přístupnost výuky fyzické a psychické dispozice, případně učební motivace. Přístupnost vzdělávacího procesu vychází z postojů učitelů přijímajících odlišnost. Tito učitelé se snaží o vytváření stimulujícího prostředí s hodnotnými partnerskými vztahy při učení.

Argumenty škol a komentář: Také s aktuálním stavem tohoto indikátoru inkluze jsou naše školy celkem spokojené (průměr 5,9). Avšak v uvedených sděleních nebylo toto hodnocení opřeno o řádné argumenty, ale spíše o pocity a dojmy. Učitelé většinou zohledňují rozdílnou rychlost žáků, ale zcela opomíjejí možnost využívat ve výuce jazykové zkušenosti, které získávají mimo školu. Dokonce to dokládají konkrétním argumentem: *Žáci nemají jiné jazykové zkušenosti než ty, které získají ve škole!*

Jiná škola k problematice příležitostí mluvit a psát v rodné řeči uvádí: *Vyučovací jazyk je dle zákona jazyk český a při komunikaci se žáky trváme na jeho spisovné podobě.*

Sledované školy se v tomto indikátoru odvolávají také na to, že při hodinách *zohledňují rozdílné pracovní tempo svých žáků*. Jedna doslovně uvádí*: Rychlejší žáci pracují na "šikulkových úkolech" (nadstandardních, rozvíjejících), což je práce navíc*. Otázkou ale je, zda uvedené označení není pro některé žáky příliš demotivující a jak souvisí s rovným a respektujícím přístupem ke vzdělávání.

Realita výukového procesu: Z výsledků týmového pozorování celkem jednoznačně vyplynulo, že učitelé zcela opomíjejí možnost využívat ve výuce jazykových zkušeností, které žáci získávají mimo školu. Zcela výjimečně byla zaznamenána konzultace podpory, kterou žáci potřebují. Učitelé spíše chodí mezi lavicemi a poskytují žákům zpětnou vazbu o správnosti či nedostatcích, kterých se dopouštějí.

Na druhou stranu lze konstatovat, že učitelé většinou opravdu zohledňují rozdílnou rychlost pracovního tempa žáků. Často byly zaznamenány i situace, kdy pro hotové žáky byla připravena další zadání. Bohužel však většinou neobsahovala zajímavé úkoly směřující k širšímu rozvoji dané látky nebo k mezipředmětové integraci, ale šlo spíše o zabavení žáků. Potěšitelné naopak je, že ve dvou školách byla rozdílnost pracovního trempa cíleně využívána k individuální zpětné vazbě.

4.5 Sebehodnocení a hodnocení podporuje výkon každého žáka

Při důsledné individualizaci a diferenciaci je nezbytné uplatňovat *systém komplexního rozvíjejícího hodnocení* (Kratochvílová, 2011), který vychází z partnerského vztahu mezi učitelem a žákem a spočívá v činnostech, kdy oba aktéři edukačního procesu *identifikují znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě* vzdělávaného subjektu, aby je porovnali s žádoucím stavem (cíli), společně formulovali takové hodnotící výroky, zaváděli taková opatření a osobní cíle, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu.

Argumenty škol a komentář: V uvedeném kritériu se školy hodnotí pozitivněji oproti roku 2009. Uvádějí, že využívají různé formy a typy hodnocení, argumenty se však spíše vztahují k hodnocení sumativnímu za určité časové období. Většina škol používá systém hodnocení, jehož součástí je realizace sebehodnocení žáků v určité pravidelnosti, např. po ukončení daltonského bloku, na konci měsíce, v závěru čtvrtletí, pololetí. Jde o sebehodnocení, které je realizováno písemnou formou a jedná se spíše o hodnocení sumativní. Pouze jedna venkovská škola má vlastní systém hodnocení a sebehodnocení, který využívá pravidelného týdenního formativního hodnocení, pracuje s cíli žáka a jejich průběžným vyhodnocováním. Sebehodnocení žáka je systematicky doplňováno hodnocením učitele a naopak. Existuje však i škola, kde indikátor „Hodnocení učitele je doplňováno sebehodnocením žáka a naopak“ není vůbec pochopen: *Nerozumíme slovnímu spojení "a naopak"*.

Jedna škola kriticky vnímá rezervy v oblasti sebehodnocení žáků: *Snažíme se pravidelně provádět sebehodnocení dětí, avšak tato činnost je časově náročná a vždycky ji nedokončíme do důsledků – míra zvládnutí učiva bývá zhodnocena, učební pokrok žáků někdy ne*. Méně často, respektive pouze tři školy, zmiňují hodnocení skupinové práce.

Značné rezervy se objevují ve využívání formativního hodnocení: *Určité rezervy máme při každodenní realizaci vyučovacího procesu, kdy hodnocení není vždy pravidelné a časté* a není doceněna příliš korektivní funkce hodnocení. Ta je v ústní podobě zmíněna v jedné škole *u každé práce nedostávají vždy děti i informace k zlepšení výkonu*, někdy je pouze pojmenováno, co je zapotřebí zlepšovat, ale ne vždy je napsáno jak. O tomto se spíše diskutuje ústně.

Realita výukového procesu: Učitelé poskytují žákům okamžitou zpětnou vazbu, která nabývá větší či menší konkrétnosti, a učitelé se v ní opírají často o obecná povzbuzující motivační sdělení: *výborně, super, skvěle;* nálepky *šikulka*, *šikovná*; zřídka jsou více konkrétní: *dobře, kromě jedné chyby dobře, Kristýně to jde už bez tabulky*. Často je využíváno číselného hodnocení: *v diktátu jste měli nejvíce jednu chybu, všichni jste dostali jedničku*.

Zpětná vazba často obsahuje informaci posuzující znalosti, zřídka klíčové kompetence či proces a postrádá informace k zlepšení výsledků žáka. Informativní a korektivní funkce hodnocení bývá často využívána při hodnocení čtení a psaní: *Přidej na hlase! Silvinko, správně držíš tužku*.

Pokud probíhala ve výuce skupinová práce, byli do jejího hodnocení zaangažováni žáci otázkami: *Kdo pracoval nejlíp? Měli jste problém? Je něco, na co jste se chtěli zeptat?*

Střídali jste se? Je to pro vás těžké?. Hodnocení skupinové práce se však uskutečňovalo zřídka. Ne vždy zaznívají z úst učitelů informace ke zlepšení výkonu žáka. Většinově převažuje ve školách hodnocení výsledků vzdělávání v určité etapě učitelem. Učitelé využívají hojně ústní formy hodnocení k motivaci a povzbuzení žáků, opomíjejí funkci informativní a korektivní. Žáci nedostávají příliš často jasné a konkrétní informace, které by jim pomohly k dosažení lepších výsledků.

Sebehodnocení je realizováno spíše jako sumativní, po určitém období s cílem získat pohled žáka na své vlastní výsledky, proces učení a příčiny úspěchu či neúspěchu. Práce s kritérii hodnocení je výjimečná. Tato situace odpovídá tomu, že většina pedagogů ještě nepřijala formativní hodnocení za významný nástroj podporující výsledky učení žáků.

4.6 K tomu, aby se učili všichni žáci, přispívá i přístup k domácím úkolům

Domácí úkol by měl mít jasný cíl. Může být diferencovaný podle náročnosti a volitelný, může být také „extra“ navíc. V tomto případě je jeho volba výrazem přijetí odpovědnosti za vlastní učení.

Argumenty škol a komentář: Tato položka patří k nejhůře hodnoceným položkám v celém dotazníku v roce 2009 i v roce 2011, kdy se její průměrná hodnota ještě snížila. Přesto se již v některých školách zřetelně prosazuje myšlenka dobrovolnosti a volitelnosti domácích úkolů:

Při zadávání úkolů se snažíme o individuální přístup, hlavně u žáků 4. a 5. ročníku, kdy žáci plní domácí úkoly podle svých potřeb na základě svých zájmů a znalostí dobrovolné úkoly z oblasti společenskovědních předmětů, rozšiřující učivo v matematice, nebo naopak opakující učivo pro děti, které učivu ještě příliš neporozumí.

Domácí úkoly tak jsou brány spíše jako procvičující, nebo naopak zjišťující nové informace, zejména v rámci realizovaných projektů. Většinou jde o zadání, v nichž není vyžadována spolupráce rodičů, i když jedna škola uvádí, že záměrně zařazuje úkoly, při nichž je pomoc rodičů nezbytná.

Pouze občas mají žáci možnost volby domácího úkolu. Žákům je umožňováno plnit domácí úkoly ve školní družině. V jedné škole mohou žáci k psaní úkolů využívat i víceúčelové učebny. V průběhu školního roku je občas zařazen úkol kooperativního charakteru.

Realita výukového procesu: Během našeho pozorování byly zadávány vždy společné hromadné úkoly, u nichž žáci neměli možnost volby úkolu ani zpracování či spolupráce. Zpravidla šlo o úkol zadaný z učebnice či pracovního sešitu.

Společným rysem při zadávání domácích úkolů sledují učitelé jasný cíl, který je však žákům sdělen pouze výjimečně. Domácí úkoly většinou sledují procvičení nebo prohloubení probíraného učiva. Nezřídka *nutí žáky získávat další informace* (od rodičů, z literatury, z internetu atp.). Dle sdělení učitelů plní žáci někdy úkoly vyžadující spolupráci a možnost volby. V našich pozorovaných hodinách však byly všechny úkoly zadány jednotně bez respektování odlišností. Školy vytvářejí žákům příležitosti realizovat úkoly v rámci školní družiny, což je výhodné zejména pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

5 Závěr

Všechny uvedené školy se v kvantitativním posouzení kritérií (podle průměru) na škále hodnotí poměrně vysoko. Týmy učitelů škol pro svoji argumentaci často použily nerelevantní odpovědi, které byly buď příliš široké, obecné a nekonkrétní, nebo neodpovídaly na danou

otázku. Značné rozdíly jsou mezi školami i v kvalitě jejich argumentace. Jedna škola se výrazně odlišovala svojí věcnou a konkrétní argumentací od ostatních. Tato škola vynikala i při obsahové analýze školního vzdělávacího programu.

Značné rozdíly jsou mezi školami i při prováděné individualizace a diferenciace ve výuce. Ta je určena spíše žákům integrovaným. Vyšší a pestřejší míra individualizace a diferenciace je patrna u venkovských škol, které věnují pozornost všem žákům, a školy tak mají více inkluzivní charakter.

Literatura

Ainscow, M. at al. (2006). *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools.* London: Centre for Studies on Inclusive Education. Dostupné z http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf.

Conclusions and recommendations of the 48th session of the *International Conference on Education* (2008). Geneva: UNESCO-IBE. Dostupné z http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html

Havel, J., Kratochvílová, J., & Filová, H. (2012). Respekt jako nezbytná podmínka inkluze. In M. Vítková & Z. Friedmann (eds.), *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Paido.

Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice. (2011). Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Kratochvílová, J., Havel, J., & Filová, H. (2009). *Sebehodnocení inkluzivního prostředí na 1. stupni základních škol.* Brno: Masarykova univerzita.

Kratochvílová, J., Havel, J., & Filová, H. (2011). *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ.* Brno: Masarykova univerzita.

Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol.* Brno: MSD.

Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.

Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál.

Policy Guidelines on Inclusion in Education. (2009). Paris: UNESCO.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities. (2011). Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Tomlinson, C. A. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms.* Upper Saddle River: Pearson Education.

Watkins, A. (2009). Assessment in inclusive settings across Europe: the paradigm shift towards assessment for learning. In M. Vítková & V. Vojtová (eds.), *Education of Socially Disadvantaged Pupils across Europe* (pp. 79-102). Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt

Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.
Katedra primární pedagogiky PdF MU
Poříčí 31, 603 00 Brno
kratochvilova@ped.muni.cz

Mgr. Jiří Havel, Ph.D.
Katedra primární pedagogiky PdF MU
Poříčí 31, 603 00 Brno
havel@ped.muni.cz

Oprava chyby z pohledu rozvoje kompetencí

Error correction from the competence development perspective

Kateřina Novotná

Abstrakt: Cílem příspěvku je představit, vedle teoretických východisek, pilotní výzkum v rámci disertační práce týkající se opravy chyby jako komunikačního a interpretačního procesu. V kontextu současného vzdělávání je nutné pohlížet na opravu chyby a celkově zpětnou vazbu také z pohledu rozvoje kompetencí, které jsou hlavním cílem vzdělávacího procesu. Hlavní výzkumnou otázkou kvalitativního předvýzkumu je, jak učitelé reflektují zásadní roli opravy chyby a zpětné vazby a jak naplňují její formativní aspekt. Oprava chyby je úzce spojena s klasifikací a tento fakt může vyvolávat u žáků strach z chyby, který se učitelé vědomě snaží potlačit celou řadou strategií. Kontroverzním tématem je písemné opravování písemných prací žáky.

Klíčová slova: chyba, oprava chyby, zpětná vazba, kompetence, hloubkový rozhovor

Abstract: The aim of the paper is to present, in addition to theoretical background, a pilot research within my thesis research on error correction as a communication and interpretative process. In the context of contemporary education it is necessary to perceive the error correction and feedback in terms of the competencies development, which are the main aim of school education. The main research question is how teachers reflect the fundamental role of error correction and feedback and how they fulfil its formative aspect. Error correction is strongly associated with the summative evaluation, and this may cause that pupils are afraid of making mistakes, which teachers consciously try to suppress by a wide range of strategies. A controversial topic appears to be written error correction.

Keywords: error, error correction, feedback, competence, in-depth interview

1 Teoretický úvod: chyba a kompetence

Zamýšlíme-li se nad kvalitou vzdělávání, jednou z oblastí, které bychom měli věnovat pozornost, je činnost učitele, konkrétně hodnocení žákovských projevů, tedy reakce na chybu žáka. Cílem tohoto příspěvku je přispět k teoretickému rozpracování problematiky chyby žáka a představit pilotní výzkum s tématem opravy chyby jako komunikačního a interpretačního procesu.

V současnosti vzdělávací proces směřuje k cíli vychovat jedince, kteří jsou schopni adekvátně a úspěšně reagovat na ekonomické, politické i společenské změny, což znamená uplatnit své schopnosti a znalosti v měnících se podmínkách dnešní společnosti, tedy cílem je vybavit jedince klíčovými kompetencemi. Kompetence lze definovat jako komplexní dispozice ke zvládání různých typů situací (Chvál & Kasíková, 2011). Chybu lze chápat jako nezbytnou součást rozvíjení kompetence a pokud se bude žák chyb bát, rozvíjení kompetence bude omezeno. Nebát se chybovat považuje Kasíková (2011) za jeden z hlavních předpokladů rozvoje kompetence k učení (Kasíková & Žák, 2011).

Chyba je základním prostředkem učení. Nicméně pak je nutné definovat chybu nejen jako odchylku od určité normy či požadovaného stavu, ale i jako nedostatečné ovládnutí určité

dovednosti, tedy nezvládnutí určité kompetence. S chybou vzniká určitý rozpor mezi normou (požadovaným stavem) a současným stavem a analýzou daného rozporu se člověk učí. Podle Kuliče (1992) je učení:

> … proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. (…) K uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské. (s. 32).

K formování daných zkušeností dochází právě porovnáváním vlastní činnosti a výsledků svého výkonu s požadovanými výsledky a normami a při daném procesu je nepostradatelná zpětná vazba. Opravení chyby je pouze jednou z forem zpětné vazby. Košťálová a Straková (2008, s. 104) definují zpětnou vazbu jako „informaci, zda je žák na správné cestě vzhledem k nějakému vzdělávacímu cíli“. Informace se vztahuje k tomu, co žák vykonal, zda byl zvolený způsob vhodný, a popřípadě směřuje žáka, jak by měl pokračovat. Nepřichází vždy jen od učitele, i když ve školním prostředí je tomu povětšinou tak, ale i od spolužáků a ostatních pedagogických pracovníků školy. Její přítomnost je právě tím, co odlišuje komunikaci mezi žákem a učitelem od běžné interpersonální komunikace (Šeďová, Švaříček, & Šalamounová, 2012).

Slavík (1999) rozlišuje zpětnou vazbu hodnotící a nehodnotící. Hodnotící zpětnou vazbu popisuje jako „informační vztah, v němž je vykonavateli určité činnosti poskytována informace o důsledcích této činnosti (Slavík, 1999, s. 186)“ za účelem korigování činnosti daného jedince. Zatímco nehodnotící zpětná vazba neobsahuje hodnotový soud, je pouze komentářem k dané situaci, že ji mluvčí bere na vědomí. Hodnotící zpětnou vazbu lze označit i termínem korektivní zpětná vazba, který přesněji vyjadřuje skutečnost, že podává informaci o správnosti a možnostech nápravy vzniklé situace (výkonu). Šeďová et al. (2012) tvrdí, že každá zpětná vazba obsahuje nějaké prvky hodnocení, ať už je zpětná vazba pozitivní, či negativní.

Efekt zpětné vazby a vhodnost určitých způsobů zpětné vazby je ovlivněn i žákovým pojetím chyby. Astolfi (In Draghici, 2012) rozlišuje trojí pojetí chyby žáka, které přiřazuje třem pedagogickým směrům. Transmisivní výuka vidí chybu jako provinění žáka, za které je nutné povětšinou žáka potrestat. Behavioristé spíše považují chybu žáka za důsledek špatného postupu učitele. Chyba jako indikátor učení, a tedy zviditelnění pokroku žáka, je základem konstruktivistického pojetí a dnes snad již názorem většiny pedagogů po celém světě. Pojetí chyby jako nežádoucího prvku je ovšem někdy těžké vymýtit z mysli studentů a žáků, kteří mnohdy mají chyby spojeny s klasifikací. Na tom se podílí i přemíra sumativního a normativního hodnocení v českých školách a nedostatek formativního hodnocení a kvalitní pozitivní zpětné vazby.

Zpětná vazba včetně opravy chyby se nikdy nesmí stát pro žáka trestem. Proto je někdy nutné některé chyby neopravovat, jako je tomu například u souvislého mluveného projevu žáka při výuce angličtiny. Je tedy nutné se někdy zaměřit pouze na chyby závažné. Corder (1981) rozlišuje systematické a nesystematické chyby. Systematické chyby nazývá chybami kompetence. Je to stále opakovaná chyba způsobená nezvládnutím určitého pravidla a žák není schopen opravit je sám. Nesystematické chyby nazývá chybami výkonu. Jsou to chyby, které označujeme jako přeřeknutí či chyba z nepozornosti. Při podávání zpětné vazby je nutné se zaměřit především na systematické chyby, které více ohrožují ovládnutí dané kompetence. Nicméně typologií chyb, založených na různých kritériích, je mnoho (srov. Corder, 1981; Graghici, 2002; Kulič, 1971 a jiní).

Charakter chyby je pouze jedním kritériem, který učitelé při plánování zpětné vazby zohledňují. Jaká jsou další kritéria, mne zajímalo v pilotním výzkumu k mé disertační práci.

2 Empirická studie

2.1 Metodologie výzkumu

Tato studie vychází z kvalitativního výzkumu. Základní výzkumnou otázkou bylo, jak učitelé reflektují zásadní roli opravy chyby a zpětné vazby a jak naplňují její formativní aspekt. Cílem pilotního výzkumu bylo ověřit metodu rozhovoru a konkrétní tazatelské otázky a zmapovat nosnost určitých témat. Metodou sběru dat byl hloubkový rozhovor o délce zhruba 1 hodiny. Každý rozhovor byl nahráván na diktafon a posléze přepsán do textové podoby pomocí transkripční konvence A. Leix. Výzkumný vzorek tvořilo 6 učitelek, jejichž popis naleznete v níže uvedené tabulce (Tabulka 1). Bylo uskutečněno 5 rozhovorů, tedy jeden rozhovor byl veden s dvojicí učitelek .

Tabulka 1

Jméno	Věk	Typ školy	Vyučované předměty	Ročníky	Pg. vzděl.	Délka praxe
Sabina	34	ZŠ	M, Fy	6.-9.	ano	12
Vlasta	50	ZŠ	AJ, ČJ, M, Pr, Vl, PČ	1.-9.	ano	25
Lada	47	ZŠ	AJ	1.-9.	ano	10
Marie	28	VG	AJ, HV	6.-9.ZŠ, 1.-4.SŠ	ano	4
Dagmar	56	ZŠ	AJ	1.-9.	ano	25
Radka	28	ZŠ	AJ, ČJ, M, Pr, Vl	1.-2.	ano	2

Pozn. AJ (anglický jazyk), ČJ (český jazyk), M (matematika), Pr (prvouka), Vl (vlastivěda), PČ (pracovní činnosti), Fy (fyzika), HV (hudební výchova)

2.2 Analýza dat

Příspěvek přináší jen dílčí závěry a získaná data budou ještě dále analyzována. K dosavadní analýze dat bylo použito otevřeného kódování. Text byl rozdělen na významové jednotky a každé byl přidělen kód. Jednotlivé kódy byly posléze porovnávány za účelem najít mezi nimi souvislosti.

Ve školním prostředí je oprava chyby úzce spojena s klasifikací. Strach z chyby se u žáků modifikuje spíše ve strach ze špatné známky. Což potvrzují i některé výpovědi učitelek, že chybovat mnohdy znamená mít špatné známky. I pro samotné učitelky bylo někdy složité rozlišit opravování chyb ve výkonu žáka a klasifikování výkonu žáka. Fakt, že učitelé mají i definování chyby úzce spojené s klasifikací, podporuje to, že učitelé nepovažují za chybu to, co se ještě neprobíralo, i přesto, že v odborné literatuře to považováno za chybu je. Stejně tak je v myslích učitelů opravování chyb úzce spojeno s písemným projevem. V rozhovorech již v prvních odpovědích, ať už při snaze definovat chybu, popsat typologii chyb či popsat, jakým způsobem učitelé opravují chyby, vždy učitelé zmínili jako první chyby v písemném projevu. Některé učitelky musely být dokonce vybídnuty, aby hovořily i o chybách v ústním projevu, a to i přesto, že mnohé mluvily o výuce angličtiny, jejíž metoda výuky je zaměřena především na komunikativní dovednosti.

Kontroverzním tématem (až konfliktním tématem) se objevilo „psaní oprav“, tedy písemná oprava chyb žákem. Všechny učitelky se shodují na nezbytné důslednosti opravení (označení)[1] každé chyby v písemném projevu žáka. Ale zatímco někteří učitelé věří, že je nutné písemně opravit[2] každou chybu, někteří učitelé považují za zbytečné „každou chybu opravovat písemně pod text“ (Vlasta) a čas raději věnují dalšímu opakování a procvičování látky, ve které žáci chybovali. Učitelka Vlasta to dále komentuje „strašná ztráta času, takže já na základě toho nejefektivnější je ten jev, kde se chybuje probrat na spoustě příkladů i děti vymejšlí věty“. Někteří učitelé připravují pracovní listy „přímo šité na míru” individuálně jednotlivým žákům nebo celé skupině, které obsahují chyby, které se objevily u jednotlivých studentů v dané třídě, jak popisuje učitelka Marie „Když tady opravím ty písemky, tak sepíšu rychle na počítači 10 vět, který mě tam fakt zaujaly, nebo dvacet vět nebo jenom slovíčka nebo co mám pocit že udělali úplně všichni špatně“. V nižších třídách základní školy některé učitelky volí hromadnou opravu chyb, a to že všichni si napíší opravu do sešitu těch závažných chyb vybraných učitelem, anebo si každý napíše (opraví) chyby všech. U některých učitelů lze vysledovat prvky formativního hodnocení a na písemky píšou různě dlouhé zprávy, popřípadě pak ještě individuálně obcházejí studenty a výkon v písemkách s nimi ústně rozebírají.

Z výpovědí učitelů vyplývá, že v písemném projevu nacházejí různorodější chyby než v mluveném projevu. Je nutné zde připomenout, že data nejsou podložena pozorováním, a to že, „ústní chyby budou spíš podmnožina těch písemnejch“ (Sabina), je pouze názorem daných učitelek. Ovšem nezdá se, že by i způsob opravování chyb v písemném projevu byl různorodější. Při mluveném projevu reagují učitelé na chybu většinou neverbálně, různými gesty nebo otázkou typu: Je to správně? Souhlasíte?, nechávají hlasovat o správném řešení aj. V písemném chyby škrtají, podtrhávají různými styly[3] a píšou komentář (vysvětlení, zdůvodnění správného tvaru apod.) či správný tvar (řešení). Styl opravování chyb jednotlivých učitelů může být ovlivněn i nařízením předmětové komise (pololetní testy - Dagmar, známkování diktátu v závislosti na počtu chyb - Vlasta) či samotného vedení školy (opravování dvěma různými barvami - chyby závažné a nezávažné - Radka). Nicméně povětšinou se učitelé necítí svázáni jakýmikoliv nařízeními, co se týče způsobu opravování chyb, naopak cítí potřebu vzájemného sladění způsobu hodnocení a opravování mezi jednotlivými učiteli, aby bylo možné srovnávat výsledky, a považují to za spravedlivější.

Typ chyby ovlivňuje způsob opravení chyby především v písemném projevu. Nicméně v ústním projevu se řídí učitelé ještě jinými kritérii, která budou zmíněna níže. Každý učitel má vytvořenu určitou typologii chyb, i když ji mnozí nejsou schopni přesně pojmenovat, a povětšinou jsou podobné těm zmíněným v odborné literatuře. Nicméně z jejich výpovědí vyplývá, že odborná literatura ovlivňuje způsob opravování či učitelův přístup k chybě velmi omezeně, i přesto, že učitelé reflektují změny přístupů k žákově chybě v čase. Spíše jsou však ovlivňovány názory a radami kolegů a vlastní zkušeností. „Určitě jenom ze zkušenosti od kolegyň, a tím že jsem to neučila, tak se pořád učím od kolegyň třeba zrovna to čtení jestli to někdy bylo v nějakým metodickým pokynu a oni mi to teď řekli, tak to já nevím, já to vím jenom od nich“ (Vlasta).

---

[1] Mnohé učitelky v písemném projevu žáka chyby pouze podtrhnou a popřípadě napíšou zkratku, čeho se chyba týká. Například v angličtině sp – hláskování, g - gramatika, wo – špatný slovosled či ww špatně zvolené slovo apod. Žák má přijít na správnou odpověď sám.

[2] napsat správný tvar, řešení

[3] Učitelé mají většinou vytvořen ucelený systém opravování písemného projevu. Určitý způsob byl již zmíněn výše. Dalšími způsoby je například hrubá chyba - je podtržena dvakrát, nezávažná chyba jednou a částečně správné řešení vlnovkou apod.

Typologie chyb slouží učitelům spíše ke klasifikaci než při rozhodování, jakým způsobem zareagují na danou chybu nebo ji opraví. Otázku, na základě čeho se rozhodují, když mají zareagovat na chybu žáka, považovaly učitelky za obtížnou. Málokdy byl kritériem typ chyby, přičemž některé učitelky vysloveně popřely, že by reagovaly v závislosti na typu chyby. Tvrdí, že se spíše rozhodují podle osobnosti žáka, třídního klimatu, vztahů ve třídě či typu cvičení. Poukazuje to i na relativnost závažnosti chyby. Stejné chybě není v každé situaci přikládána stejná závažnost. Učitelé povětšinou vychází „z toho, co by na tý daný úrovni ten daný student měl znát … když mi dělaj děti v sekundě, tercii, že zapomínají na členy ...tak jim za to nestrhávám bod dolů, ale zase v té kvintě sextě …. tak tam bych to brala jako závažná“ (Marie). Jednoznačným kritériem pro zhodnocení dané situace je úroveň znalostí (ročník), jinak také referenční rámec nebo doba probírání látky.

Učitelé rozlišují neopravené chyby (které se objevují pouze v mluveném projevu) a pak neklasifikované chyby, které se objevují jak v mluveném, tak v písemném projevu. Neopravených chyb se ve výuce cizích jazyků objevuje daleko více než ve výuce jiných předmětů. I samotné učitelky angličtiny reflektují, že výuka angličtiny vyžaduje více tolerance k chybám, jak to komentuje učitelka Lada „a tím jazykem oni doma nemluví, takže je tam víc tolerance“.

Učitelé si uvědomují, že efektivitu opravení chyby ovlivňuje i pojetí chyby žákem. Rovněž opravováním chyb nepředáváme pouze učivo, ale i postoj k žákovi, učivu, třídě, celé škole i samotné chybě. Učitelé se snaží ovlivňovat postoj žáků k chybě různými strategiemi – např. testy nanečisto, vlastním příkladem[4], způsobem opravování, diskuzí o chybování apod.

Slovo kompetence učitelé s opravováním chyb spojené nemají. A z jejich výpovědí se zdá, že dokumenty RVP jejich pohled na způsoby opravování příliš neovlivňují. Učitelé s delší praxí připouští, že RVP změnily spíše orientaci jejich výuky na cíl vyučování (kdy připustili, že to lze vyjádřit jako kompetence) než na konkrétní učivo. Pro rozvíjení kompetence je nezbytné formativní hodnocení. A i přesto, že bychom u mnohých našli určité prvky formativního hodnocení, jako jsou již zmíněné individuální pohovory či vzkazy na písemkách, ve výpovědích učitelek se zdá být formativní hodnocení opomíjeno. .

2.3 Diskuze

Cílem výzkumu této studie bylo ověřit metodu rozhovoru a konkrétní tazatelské otázky a zmapovat nosnost určitých témat. Na základě zjištěných údajů a průběhu výzkumu je možné se poučit pro hlavní výzkum a formulovat určité dílčí závěry.

Výzkumný problém bude zúžen přinejmenším na oblast humanitních předmětů, nejspíše pouze na výuku jazyků (včetně češtiny jako mateřského jazyka). Přínosné se zdá porovnávání způsobu opravování na jednotlivých stupních škol.

Metoda rozhovoru bude využita i v hlavním výzkumu, přičemž budou vyřazeny a pozměněny některé otázky rozhovoru, protože u některých otázek byla dosažena saturace dat již při pilotním výzkumu a některé otázky jsou příliš obecné a učitelé je považovali za obtížné. Samotné rozhovory neposkytují dostatečné množství informací pro vytvoření teorie, proto další výzkumnou metodou bude nezúčastněné pozorování práce učitelů. Dále bude využita v hlavním výzkumu metoda analýzy žákovských prací opravených učiteli. Rozhovory budou prováděny s učiteli a jejich žáky na základě pozorování a analýzy žákovských prací.

[4] Tedy tím, jak reagují na vlastní chyby, vyjadřující se o chybách svých, dalších učitelů i žáků apod.

Dotazované učitelky zmínily náročnost otázek a hodnotily kladně situaci, kdy by měl být rozhovor veden s dvojicí učitelů, mezi kterými panuje přátelský vztah. Konfrontace některých názorů a popisu způsobu opravování vede učitele více k vysvětlení a diskuzi nad důvody, proč jednotliví učitelé volí právě takové způsoby opravování a hodnocení. Proto bude zvažována v hlavním výzkumu i metoda *focus group*.

3 Závěr

Zaručený a jednoznačně efektivní způsob opravování chyb neexistuje. Zpětná vazba ovlivňuje nejen cíle vzdělávání, ale i motivaci žáků a jejich postoj ke vzdělávání. Zakončeme tedy tuto studii slovy učitelky Dagmar, že opravování chyb „je prostě alchymie". Důležitá je tedy jednotnost, pravidelnosti a informační bohatost zpětné vazby. Pokud jsou takové podmínky dodrženy, zpětná vazba je v kontextu vzdělávání oprávněně považována za rozhodující činitel v rozvíjení znalostí i dovedností, čili kompetencí.

Literatura

Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University press.

Draghici D.. (2012). *L´erruer, un outil pour ensigner.* Dostupné z http://www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/Astolfi.pdf

Kulič, V. (1971). *Chyba a učení*. Praha: SPN.

Chvál, M., & Kasíková, H. (2011). Příležitosti k rozvíjení kompetence k učení ve výuce : srovnání základních škol a víceletých gymnázií. *Pedagogika, 61*(2), 144-163.

Kasíková, H., & Žák, V. (2011). *Učíme děti učit se. Hospitační arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení. Důvěra dialog, růst*. Praha: Skav.

Šeďová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha : Portál.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole : východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

Kontakt

Mgr. Kateřina Novotná
Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
katerina.novotna@pedf.cuni.cz

Analýza vybraných českých a slovenských školských vzdelávacích programov pre materské školy

Content analysis of selected Czech and Slovak school educational programmes for kindergarten

Monika Szimethová, Adriana Wiegerová

Abstrakt: V posledných desaťročiach sa v Českej a Slovenskej republike uskutočnili školské reformy ovplyvňujúce zmeny v systéme vzdelávania. V oboch krajinách sa do centra pozornosti dostáva pomerne nový spôsob riadenia vzdelávania žiakov v školách, ktorý priniesol jednotlivých školám väčšiu autonómiu. Ide o tzv. dvojúrovňový model riadenia škôl. Pozostáva zo štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu . Cieľom príspevku je analyzovať vybrané školské vzdelávacie programy materských škôl na Slovensku a v Čechách. Autorkami použité výskumné metódy zahŕňajú obsahovú a porovnávaciu analýzu vybraných dokumentov z oboch krajín. Komparácia jednotlivých dokumentov poukazuje na rôznorodosť a podobnosť konkrétnych vzdelávacích programov pre materské školy. V závere autorky ponúkajú návrhy na zlepšenie tvorby školských vzdelávacích programov pre materské školy.

Kľúčové slová: školský vzdelávací program, materská škola, obsahová analýza, komparácia

Abstract: Over the last decade, the school reforms have made the influence changes in the education system in Czech Republic and Slovak Republic. In the spotlight of both countries is new way of managing the process of education in schools, which brought the greater autonomy for each school. This is called two-level model of school management. It consists of a national education program and school education program, which are designed separately for each level of education. Instead school creates (completes) the school education program independently. The aim of this paper is to analyze the selected school education programs for kindergarten in Slovakia and Czech Republic. The authors used research methods include content and comparative analysis of selected documents from both of countries. Compare of each documents show on diversity and similarity of specific educational programs for kindergartens. Finally, the conclusion offer suggestions to improve of school education programs for kindergartens.

Keywords: school educational programme, kindergarten, content analysis, comparison

1 Teoretické východiská

Zmeny v edukácii sú charakterizované množstvom novo konštituovaných faktorov, medzi ktoré patria ekonomické, geografické, demografické i iné špecifiká. Úloha zabezpečovať adekvátne rozvíjanie výchovy a vzdelávania patrila vždy predovšetkým škole. Škola a školské programy sú v poslednom období v centre pozornosti rýchlych zmien. Transformácia školského systému sa stáva neoddeliteľnom súčasťou nášho života.

Ako uvádza Voda (2008) roky deväťdesiate sa niesli v znamení deficitu v presadzovaní politickej vôle, ktoré sa mohlo stať východiskom reformy školskej politiky. V oboch

krajinách v danom období chýbali jednoznačné koncepčné východiská. Rok 1989 je možné považovať za významný medzník, nakoľko pádom totalitného komunistického režimu sa postupom času začali uskutočňovať zmeny na slovenskej i českej školsko-politickej scéne (viď tabuľka 1).

Tabuľka 1: Významné tzv. reformné impulzy v oblasti školstva v Čechách a na Slovensku

Česká republika	Slovenská republika
rok 1984 - školský zákon „Zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl“	
rok 1990 – projekt Duch školy	
• rok 1995 podkladová správa z OECD „Proměny vzdělávacího systému v České republice“ • rok 1999 „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“ • rok 2001 „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha“ • rok 2005 školská reforma – nový školský zákon „Zákon č. 561/2004 Sb.“	• rok 1994 projekt „Konštantín - Národný program výchovy a vzdelávania“ • rok 1998 „Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov – projekt Milénium“ • rok 2001 „Národný program výchovy a vzdelávania – projekt Milénium“ • rok 2008 školská reforma – nový školský zákon „Zákon č. 245/2008 Z.z.“

Pozn. Tabuľka je vytvorená na základe dokumentov MŠMT (2001) a Szimethová (2008).

Tabuľka 1 prezentuje významné tzv. reformné impulzy, ktoré sa udiali v oboch krajinách v procese transformácie. Jedným z dôležitých bodov transformácie bol fakt, že v oboch krajinách bol školský zákon z roku 1984, čo nekorešpondovalo s vývinovou úrovňou súčasných (i vtedajších) detí.

Čiastočnú analýzu toho, čo za ostatné roky reforma priniesla ponúkajú nasledujúce riadky. Pre lepšiu prehľadnosť sú v nej zvolené tri základné piliere, ktoré stoja v konfrontácii s výsledkami reformných snáh v Slovenskej i Českej republike:

(A) Pedagogická teória;

(B) Veda a výskum;

(C) Prax.

1.1 Prvý základný pilier – (A) pedagogická teória

Z pohľadu pedagogickej teórie je možné hovoriť o niekoľkých nešťastne zavedených prvkoch:

1 *Nesúrodosť pojmov, kategórií* – terminologický chaos.

- Napríklad termín kompetencie. V rámcovom vzdelávacom programe (ČR) a štátnom vzdelávacom programe (SR) sa používa aj v spojení s pojmom ciele. Je možné kompetencie vnímať ako ciele v podobe výstupov, no práve tento moment vyvoláva otázniky pri koncipovaní vlastných školských vzdelávacích programov v jednotlivých materských školách. Ak sa však v súčasnej škole formulujú tzv. kľúčové kompetencie žiakov, potom práve tieto kompetencie zjednocujú, prepájajú určitú etapu dosahovania a vzájomného prelínania cieľov kognitívnych, afektívnych i psychomotorických. Preto nie je potrebné nasilu hľadať formulácie cieľov a ešte aj taxonómií ako sa to žiaľ nešťastne vyžaduje od učiteľov hlavne v praxi.

2 *Nejasnosť v koncepčnom zameraní.*

- V jednotlivých oblastiach rámcových vzdelávacích programoch vyznieva až smiešne snaha o akési hybridné „vyhovenie všetkým moderným prúdom“. Akoby boli pri každej vzdelávacej oblasti vytvorené iné filozofické východiská. Koncepčne spolu nekorešpondujú kurikulá materskej a základnej školy.

1.2 Druhý základný pilier – (B) veda a výskum

V oblasti výskumu vzniklo nesporne veľa projektov, ktoré sa príprave nového kurikula venovali. Žiaľ na škodu veci ostáva, že závery týchto projektov neboli rešpektované pri vytvorení finálneho produktu rámcového vzdelávacieho programu. Tento názor podporuje aj rešerš schválených grantových projektov GA ČR a na Slovensku projektov VEGA a KEGA. Za ostatné tri roky sa viac než 30% projektov venovalo práve otázkam reformy. Vedecké úsilie však nebolo zúročené v koncepcii výchovy a vzdelávania súčasnej českej školy. Našlo sa iba pár svetlých miest v niektorých obsahových sýteniach vzdelávacích oblastí a to iba v primárnom vzdelávaní.

1.3 Tretí základný pilier – (C) prax

V oblasti praxe by bolo možné asi najviac hľadať všetky nesystémové kroky, ktoré vôbec neprispievajú k úspešnému zvládnutiu transformácie českého a slovenského školstva.

- Učitelia sa sťažujú na preťaženosť, nevedia si s prípravou školských vzdelávacích programov poradiť a zväčša skĺzavajú k odpísaniu vzorového školského vzdelávacieho programu.
- Za pomerne krátky časový úsek museli školy zvládnuť aj školiace aktivity k príprave svojich školských vzdelávacích programov, no tu je na mieste povedať aj to, že kvalita týchto školení je miestami spochybniteľná.
- Veľký problém majú učitelia materských škôl s vypracovaním evalvačnej stratégie vlastnej školy.
- Školy sa sťažujú aj na to, že nemajú dostatok didaktických pomôcok. Sú učitelia, ktorí s týmto nemajú problém. No žiaľ ešte stále veľa učiteľov očakáva akési „kuchárske knihy“.

Tieto tri piliere by si zaiste vyžadovali precíznejšiu a dlhodobejšiu analýzu. My sme sa v predloženom texte pokúsili o mapovanie predovšetkým obsahu vzdelávania v materských a základných školách (1. stupeň) na príklade prírodovedne ladených tém v rámcových vzdelávacích programoch. Pre koncipovanie tohto textu sme si stanovili nasledujúce ciele:

1. *Porovnať vybrané školské vzdelávacie programy (ďalej ŠkVP) pre materské školy v Čechách a na Slovensku z hľadiska prírodovedného vzdelávania.*
2. *Analyzovať vybrané ŠkVP pre materské školy v Čechách a na Slovensku.*

2 Školské vzdelávacie programy a ich obsahová analýza

Predkladaný text má komparatívny charakter. Výskumným súborom v predkladanom texte sú nasledovné dokumenty:

- 2 rámcové dokumenty z Českej republiky:
  - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání;
  - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání;
- 2 štátne dokumenty zo Slovenskej republiky:
  - Štátny vzdelávací program pre preprimárne vzdelávanie;
  - Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie;
- 6 školských vzdelávacích programov z Českej republiky:
  - z materských škôl v Prahe;
  - 3 z materských škôl v Zlíne;
- 6 školských vzdelávacích programov zo Slovenskej republiky:
  - z materských škôl v Bratislave;
  - 3 z materských škôl v Trnave.

Výskumný súbor spolu tvorilo 16 kurikulárnych dokumentov. Hlavnú výskumnú metódu tvorila kvalitatívna obsahová analýza textu. Vyššie uvedené texty sme podrobili obsahovej a porovnávacej analýze za použitia softvéru MAXQDA 10.

Zvolené kurikulárne dokumenty zastrešujú preprimárne i primárne vzdelávanie v Českej i Slovenskej republike. Stanovili sme si nasledujúce kódovacie kategórie: *(a) názov kurikulárneho dokumentu, (b) štruktúra kurikulárneho dokumentu, (c) obsah prírodovedného vzdelávania.* Kódovaciu kategóriu *názov kurikulárnych dokumentov* sme uplatnili iba pri dokumentoch na školskej úrovni v oboch krajinách. Pri obsahovej analýze textu sme pre účely porovnávania venovali najviac pozornosti práve kódovacej kategórií *obsah prírodovedného vzdelávania.*

3 Výsledky analýzy

Porovnaním kurikulárnych dokumentov z Českej a Slovenskej republiky z pohľadu jednotlivých kódovacích kategórií výsledky výskumu poukazujú na zistenia uvedené v nasledujúcich tabuľkách a obrázkoch (viď nižšie).

3.1 Kódovacia kategória – názov kurikulárneho dokumentu

Prvou kategóriou, ktorú sme v dokumentoch sledovali, bol názov konkrétnych dokumentov. Kategória v sebe zahŕňa i zameranie materskej školy, bližšie približuje obsah výchovno-vzdelávacieho procesu a koncepčnú ideu materskej školy (viď tabuľka 2).

Tabuľka 2: Školské vzdelávacie programy v Českej republike a na Slovensku

mesto – MŠ		názov dokumentu	mesto – MŠ		názov dokumentu
Praha	MŠ 1	„Cesta za pohádkovým světem“	Bratislava	MŠ 7	„Zdravé a múdre Mostíčatá“
	MŠ 2	„Kouzelná Školička“		MŠ 8	„Naše múdre hlavičky môžu ísť do školičky“
	MŠ 3	„Proletíme celý svět, prozkoumáme všechno hned“		MŠ 9	„Štvorlístok“
Zlín	MŠ 4	„Nech mne, mámo, půjdu sám!“	Trnava	MŠ 10	„Malý Trnavčan objavuje“
	MŠ 5	„Strom poznání v barvách roku“		MŠ 11	„Škola – dielňa ľudskosti„
	MŠ 6	„Poznáváme svět“		MŠ 12	„Poď ty so mnou, ja pôjdem s tebou, poďme všetci spolu smiať sa, hrať, spoznávať svet a pripraviť sa na Život aj Školu“

Tabuľka 2 predstavuje názvy školských vzdelávacích programov ako na Slovensku, tak i v Čechách, ktoré sme podrobili obsahovej analýze. V Českej republike sa materské školy pri formulácií názvov ŠkVP inšpirovali akoby rozprávkovým motívom, niektoré z materských škôl sa zamerali na poznávanie detí, ktoré v edukačnom procese plní dôležitú úlohu. Väčšina materských škôl zo Slovenska sa pri formulácií názvov ŠkVP zjednotila a za akúsi hlavnú ideu si zvolili slovné spojenie škola a múdre dieťa (dieťa, ktoré sa učí, objavuje, je ľudské, a pod.). Tu začína byť zreteľný akcent na vzdelávaciu funkciu materskej školy.

3.2 Kódovacia kategória - štruktúra dokumentu

Ďalšou kódovacou kategóriou v obsahovej analýze textu je štruktúra dokumentov. Použili sme dokumenty ako na národnej úrovni, tak i na školskej úrovni. Zistenia zo ŠkVP uvádzame v tabuľke 3.

Tabuľka 3: Porovnanie štruktúry dokumentov na školskej úrovni v Českej a Slovenskej republike

	všeobecné časti dokumentu	vzdelávací obsah
ČR – ŠkVP	•názov (motto) •identifikačné údaje MŠ • všeobecná charakteristika školy •podmienky predškolského vzdelávania (vecné podmienky, životospráva, psychosociálne podmienky, organizácia vzdelávania, personálne zaistenie, riadenie MŠ, spoluúčasť rodičov) •organizácia vzdelávania •charakteristika ŠkVP • evaluácia •vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami •koncepcia rozvoja MŠ	•*integrované bloky (názov, zámer, čiastkové ciele, okruhy činností, očakávané výstupy)* •*ďalšie projekty a programy*
SR – ŠkVP	•názov (motto) •vymedzenie vlastných cieľov a poslanie výchovy a vzdelávania •stupeň vzdelania •zameranie školy •dĺžka dochádzky a formy výchovy a vzdelávania •vyučovací jazyk • spôsob, podmienky ukončovania výchovy a vzdelávania •personálne zabezpečenie •materiálno-technické a priestorové podmienky •podmienky na zaistenie BOZP • vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a zamestnancov •požiadavky na kontinuálne vzdelávanie zamestnancov školy	•*vzdelávacie okruhy – ciele; učebné osnovy (témy, oblasti)*

Tabuľka 3 prezentuje informácie získané zo ŠkVP jednotlivých materských škôl. Materské školy v Českej i Slovenskej republike majú v rámcovom dokumente uvedené zásady a kritéria pre vypracovanie ŠkVP. Na tomto mieste je potrebné podotknúť, že nie všetky materské školy (v oboch krajinách) majú jednotne vypracované vlastné ŠkVP. Pri porovnaní ŠkVP v Českej republike a Slovenskej republike sa viaceré dokumenty štruktúrou podobajú, no nie všetky sú totožné. V tabuľke 3 ďalej uvádzame, že síce ide o analýzu dokumentov preprimárneho vzdelávania, vyskytuje sa v stĺpci „vzdelávací obsah“ pojem *učebné osnovy*. Tento pojem sa vyskytuje práve s slovenských dokumentoch a je typický pre primárne vzdelávanie. Možno

práve táto skutočnosť evokuje učiteľom materských škôl, aby pri formulácií názvu dokumentu ŠkVP použili pojem škola v rôznych ekvivalentoch, ako sme uviedli v tabuľke 2.

3.3 Kódovacia kategória – obsah prírodovedného vzdelávania

V nasledujúcej časti venujeme pozornosť obsahu prírodovedného vzdelávania a jeho porovnaniu. Zisťujeme, ako prírodovedné vzdelávanie, jednotlivé prírodovedné témy, sú ukotvené v dokumentoch na národnej (viď tabuľka 4) a školskej úrovni (viď tabuľka 5 a tabuľka 6) v oboch krajinách.

Tabuľka 4: Porovnanie „relatívne“ významných rozdielov v prírodovedných témach v rámcových dokumentoch na úrovni ISCED 0 a ISCED 1 v oboch krajinách

	ISCED 0 RVP PV	ISCED 1 RVP ZV		ISCED 0 ŠVP ISCED 0	ISCED 1 ŠVP ISCED 1
Česká republika	•mít *elementární povědomí o planetě Zemi, vesmíru* •mít *povědomí o významu životního prostředí* (přírody i společnosti) pro člověka, •*starat se o rostliny,* spoluvytvářet pohodu prostředí, *chránit přírodu v okolí, živé tvory* •*pojmenovat* části těla, *některé* orgány (včetně pohlavních), znát jejich funkce, mít *povědomí o těle a jeho vývoji,* (o narození, růstu těla a jeho proměnách)	očakávané výstupy – 2. období: (4.-5. ročník základnej školy): •vysvětlí na základě *elementárních poznatků o Zemi* jako součásti vesmíru *souvislost s rozdělením času a střídáním ročních období*	Slovenská republika	obsahové štandardy: •*Ročné obdobia.* •*Rastlinná a živočíšna ríša.* •*Význam prírodného prostredia.* •*Zvieratá a živočíchy.* výkonové štandardy – špecifické ciele	téma: •*Rastliny* pod témy: •*Rastliny ako živé organizmy* •*Životné prejavy rastlín* •*Základná stavba rastlinného* •*tela: koreň, stonka, list, kvet, plod* výkonové štandardy – špecifické ciele

V tabuľke 5 uvádzame porovnanie nami zvolených tém, ktorými sú predovšetkým *vesmír, rastliny a živočíchy,* ktoré považujeme za takpovediac kritické. Jednotlivé témy môžu svojim obsahom a didaktickým naplnením vo výchovno-vzdelávacom procese v danom stupni

vzdelávania (v materskej škole a základnej škole) viesť k významným problémom ako u učiteľov, tak i u detí (vo vyššom stupni vzdelávania problémy u žiakov). V praxi, v oboch krajinách, je ešte mnoho učiteľov materských škôl, ktorí nemajú ukončené bakalárske vzdelanie. Ak má mať dieťa *už v materskej škole* (v Českej republike, viď tabuľka 5) *poznatky o vesmíre, o planéte Zem*, prípadne má *pochopiť význam životného prostredia*, prečo *až žiak na základnej škole, konkrétne v 4. až 5. triede* má vedieť *vysvetliť na základe elementárnych poznatkov o Zemi a vesmíre súvislosti so striedaním ročných obdo*bí? Zdôrazňujeme skutočnosť, že témy ako vesmír, planéta Zem, prípadne pochopenie významu životného prostredia sú založené na abstraktom myslení a uvažovaní dieťaťa[1]. Dieťa v materskej škole toho ešte nie je schopné. Na druhej strane sa môže stať, že aj učiteľ materskej školy môže mať s vysvetlením a objasnením tém a ich vzájomných súvislostí veľké problémy s nepochopením. Naproti tomu v štátnych vzdelávacích programoch (v Slovenskej republike, viď tabuľka 5) sa v materskej škole vo vzdelávacej oblasti *Príroda* v časti obsahový štandard uvádza *téma Zvieratá a živočíchy*. Pri tomto slovnom spojení sa vynárajú otázky: *Aký je rozdiel medzi zvieratami a živočíchmi? Vie učiteľ materskej školy rozdiel medzi týmito slovami? Prečo sa vyžaduje tento poznatok od detí v materskej škole?* a ďalšie.

Tabuľka 5: Porovnanie tzv. zamerania obsahu prírodovedného vzdelávania v ŠkVP v Českej republike

mesto - MŠ		výber z obsahu prírodovedného vzdelávania
Praha	MŠ 1	téma: Papriko, proč jsi zelená? •*procvičovat* zrakové vnímání (více x méně); *objevovat* vytváření zdrobnělin; *malování* zeleniny; *příprava pokrmů*
	MŠ 2	•*pozorování* změn v přírodě na zahradě i v lese; •*hry* s přírodním materiálem, s listy
	MŠ 3	oblasti Dítě a svět: •*vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí* v části Vzdělávací nabídka: •*pozorování životních podmínek a stavu životního prostředí, poznávání ekosystémů (les, louka, rybník apod.)* •*ekologicky motivované hrové aktivity (ekohry)*
Zlín	MŠ 4	•*praktické činnosti a dramatizace* s rozvojem estetického cítění a jazykových schopností •co se děje s přírodou, když končí zima, pokusy s *působením tepla na sníh* •koloběh *vody v přírodě, význam vody pro život živé přírody a člověka, rostliny a živočichové mající vztah k vodě*
	MŠ 5	•vytvoření pocitu spojeni s přírodou a *odpovědnosti za kvalitu životního prostředí*

[1] Bližšie Kellert (1985)

		• rámcový cieľ: Získávání *poznatků o planetě Zemi, její historii* a životě na ní.
	MŠ 6	mesačné témy: •*Barvy podzimu* •*Naše zdraví* •*Objevujeme svět kolem nás* •*Jak se rodí jaro*

Zámerom spracovania tabuľky 5 je poukázať na nesúrodosť koncipovania obsahu vzdelávania v jednom štáte, na rovnakom stupni vzdelávania, podľa rovnakých podmienok určených v RVP PV. V niektorých dokumentoch materských škôl (MŠ 1, MŠ 2, MŠ 3 a MŠ 4) sa obsah vzdelávania vymedzuje cez činnosti, metódy, akými má učiteľ disponovať. Ako vidieť z tabuľky, nie všetky materské školy si vymedzili mesačné témy do ŠkVP. Materská škola č. 6 ako obsah vzdelávania vymedzuje formuláciou konkrétnych tém, ktoré nie sú bližšie špecifikované. Témy obsahu prírodovedného vzdelávania naznačujú prepájanie medzioblastných vzťahov, spájanie rôznych činností, ktoré učiteľovi dopomôžu vysvetliť a objasniť obsah vzdelávania dieťaťu. Na porovnanie ponúkame tabuľku 6 zameranú na obsah prírodovedného vzdelávania v dokumentoch v Slovenskej republike. Jednotlivé materské školy v ŠkVP formulovali obsah vzdelávania cez témy, podtémy, projekty, prípadne cez vzdelávacie štandardy. Formulácia vyňatých tém a podtém z dokumentov (tabuľka 6) predstavuje nesúrodé koncipovanie (napr. MŠ 7). Materská škola č. 8 s názvom dokumentu *Naše múdre hlavičky môžu ísť do školičky* s názvom témy *Snehuľkovia a snehuľky* poukazuje na nepochopenie prepájania a hľadania vzájomných súvislostí. Rozdiel v ponímaní obsahu prírodovedného vzdelávania v jednotlivých materských školách i krajinách je viditeľný. Preprimárne prírodovedné vzdelávanie v oboch štátoch sa predovšetkým zameriava na témy týkajúce sa vesmíru, prírody, rastlín, živočíchov.

Tabuľka 6: Porovnanie tzv. zamerania obsahu prírodovedného vzdelávania v ŠkVP na Slovensku

mesto - MŠ		výber z obsahu prírodovedného vzdelávania
Bratislava	MŠ 7	mesačné témy: • *Babičkina záhrada* • *Začíname nový rok, mrázik kreslí na oblok* • *Vtáčatká štebocú, jar už je tu* týždenné témy: • *Vitamínky zo záhradky* • *Farbičkami tromi, farbí jeseň stromy* • *Ako zimujú lesné zvieratká* • *Snežienočka maličká, vykukuje z kríčka* projekty • *My a príroda*, *Naše akvárium*
	MŠ 8	obsahový celok (téma) – podtémy Snehuľkovia a snehuľky: • *V krajine snehu a ľadu* • *Prečo v zime zvieratká hľadali slniečko* • *Malí bádatelia (metamorfózy vody)* • Čo vravela chrípka • Zimné radovánky •špecifický cieľ: *otužovať sa prostredníctvom vody, snehu, vetra, slnka*
	MŠ 9	témy: podtémy • *Pomoc v ohrození: Bol raz jeden život* • *Ja som človek: Priniesol ma bocian* • *Cyril a Žofka skúmajú Zem a hviezdy: Ako Cyril a Žofka hľadali mimozemšťana*
Trnava	MŠ 10	obsahový celok – téma – charakteristika celku *Trnava spí zimným spánkom:* • Vitaj nový rok • *Tichá príroda* • Zimné radovánky • *Stopy v snehu* •charakteristika celku: rozvíjanie kapacít *vnímania konštantných rytmov prírody*; oboznámenie so zmenami v prírode, *pokusy* so snehom a ľadom

	MŠ 11	obsahové celky (mesačné témy) – týždenné témy - štandardy • *Čarovná jeseň: V sade, v záhrade, na poli; Počasie, Jesenné čarovanie, V lese*
	MŠ 12	učebné osnovy: témy a podtémy: • *Jeseň pani bohatá: Kôš plný ovocia a zeleniny, Jeseň hýri farbami, Týždeň zdravia, Jesenné počasie* prierezové témy

Vizuálne sme sa pokúsili znázorniť vyššie uvádzané zistenia z obsahovej analýzy 12 dokumentov preprimárneho vzdelávania na školskej úrovni (obrázok 1.1). Pokúsili sme sa prostredníctvom softvéru MAXQDA 10 vyextrahovať relevantné dáta.

Obrázok 1.1: Schéma „modelu ukotvenia“ prírodovedného vzdelávania v ŠkVP pre materské školy

Obrázok znázorňuje ukotvenie prírodovedne orientovaných tém, k nim prislúchajúce najfrekventovanejšie subkategórie, didaktické kategórie, a ich vzájomného prepojenia a frekvencia v dokumentoch ŠkVP pre materské školy v oboch krajinách. V znázornenom modeli ukotvenia preprimárneho prírodovedného vzdelávania v školských dokumentoch z oboch krajín vyplýva, že najviac využívané (s najväčšou frekvenciou výskytu v ŠkVP)

sú témy: *príroda a životné prostredie; orientácia v čase, ročné obdobie, zvyky, návyky, tradície; orientácia v priestore a človek*. Okrem iného obrázok znázorňuje aj didaktické kategóriu *cieľ* s výraznou frekvenciou výskytu v dokumentoch. Z analýzy vyššie uvádzaných školských dokumentov sme sa rozhodli vytvoriť model teórie obsahu prírodovedného vzdelávania (viď obrázok 1.2). Schéma *ukotvenej teórie* sa zameriava na *ponímanie obsahu prírodovedného vzdelávania na úrovni materských škôl v Českej i Slovenskej republike.* Najviac frekventované a v dokumentoch najviac preferované prírodovedné okruhy sú: *príroda, životné prostredie; orientácia v čase, ročné obdobie; vesmír; človek, zvyky, tradície, návyky, a pod.*

Obrázok 1.2: Schéma „ukotvenia teórie“ kódovacej kategórie obsah prírodovedného vzdelávania v materských školách.

Autorky textu obrázok vygenerovali prostredníctvom softvéru MAXQDA10. Znázorňuje prepájanie najfrekventovanejších subkategórií v kategórií obsah vzdelávania s dôrazom na prírodovedné zameranie v oboch krajinách.

Vizuálna podoba analýzy poukazuje aj na výskyt iných kategórií ako obsah vzdelávania. Výrazným zastúpením v dokumentoch je didaktická kategória cieľ vzdelávania, no priestor sa naskytá aj vzdelávacím projektom. Do akej mieri sú ciele formulované v súlade s požiadavkami RVP PV, ŠVP, Bílou knihou a ďalšími dokumentmi a ako sa realizácia cieľov a projektov napĺňa v praxi, nie je záujmom predmetu tejto analýzy.

4 Záver

Problematické miesta v projektovaní koncepcie v preprimárnom a primárnom vzdelávaní možno vidieť v:

1. dominovaní obsahu vedy, nie princípov vedeckého poznávania;
2. logickosti štruktúry tematických celkov, chýba špirálovitosť v osnovaní;
3. absentovaní logickej, systematickej väzba cieľov, tematických celkov, tém;
4. odborne problematických miestach pri vysvetľovaní jednotlivých čiastkových tém;
5. problematickosti pričleňovania pedagogických stratégií k obsahu už v štandarde.

Za pôvodne pozitívny prvok pri tvorbe rámcových vzdelávacích programov bolo považované prepojenie všetkých stupňov vzdelávania. No hodnotiť previazanosť preprimárneho a primárneho vzdelávania je veľmi ťažké. Ťažké preto, že z hľadiska profilu absolventa sa od dieťaťa, ktoré končí materskú školu očakáva viac ako od žiaka primárneho stupňa školy. Prečo sa tak stalo? Je možné domnievať sa, že nedošlo k žiadnej spolupráci odborníkov pri tvorbe koncepcie jedného a druhého stupňa. Oba materiály (teda vzdelávacie programy) vznikali izolovane. Autori kurikula preprimárneho vzdelávania chceli posunúť materskú školu na úroveň školy a tým si asi veľmi neuvedomili, že samotnej materskej škole ublížili. Avšak materská škola získala na vážnosti aspoň v očiach niektorých protagonistov predškolskej pedagogiky. Zdanlivé zvýšenie statusu predškolských zariadení však spôsobilo väčšiu izolovanosť materskej školy a základnej školy.

Akoby bola dominantná snaha o napodobenie školy. Snaha o obsahové sýtenie tematických okruhov spôsobila, že došlo k nepochopeniu jednotlivých didaktických stratégií a hlavne didaktických obsahov. Pravdepodobne išlo o ešte väčšie zdôraznenie materskej školy sťa by školy. Materskú školu však nemusia navštevovať všetky deti a takto koncipovaná materská škola z tých detí, ktoré ju navštevujú, vytvára vlastne malých školákov. Ale kde sa vytráca skutočný zmysel existencie materských škôl?

Ak aj autori rámcového vzdelávacieho programu pre predškolské vzdelávanie chceli obsahovo povýšiť niektoré témy na vyšší odborný piedestál, potom sa snaha žiaľ minula účinku.

Žiaľ pohľad na súčasnú materskú školu bolí. Akoby sa oslabila socializačná funkcia materskej školu a pomaličky ju vytláča amatérska snaha o didaktický, teda učiteľský vklad prezentovaný cez vzdelávaciu funkciu. Chceme naozaj takéto materské školy?

Literatúra

Cohen, M., & Kagan, M. (1979) „*Where does the old moon go?*“ Dostupné z http://castle.eiu.edu/scienced/5660/option/Op-9-R-4.html

Gavora, P. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika, 42*(1).

Harlen, W. (2000). *The Teaching of Science in Primary Schools.* London: David Fulton Publishers Ltd.

Kellert, S. R. (1985) Attitude toward Animals: Age-Related Development among Children. *The Journal of Environmental Education, 16* (3).

Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování.* Praha: Grada.

MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf

MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

MŠMT. (2009). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani

Pupala, B. (2009). Obsahová reforma materskej školy – koniec predškolskej pedagogiky? *Manažment školy v praxi* (2).

Svodová, E. a kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole.* Praha: Portál.

Szimethová, M. (2008) *Prírodovedné vzdelávanie v procese transformačných zmien na Slovensku* (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského.

ŠPÚ (2011a). *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej

ŠPÚ (2011b). *Štátny vzdelávací program pre materské školy (ISCED 0).* Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej

Voda, J. (2008). *Vývoj školské politiky v procesu transformace vzdělávacích systémů České republiky a Polska*. Dostupné z http://www.rvp.cz/clanek/6/2731

Kontakt

Mgr. Monika Szimethová, PhD.
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Mostní 5139
760 01 Zlín
e-mail: szimethova@fhs.utb.cz

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Mostní 5139
760 01 Zlín
e-mail: wiegerova@fhs.utb.cz

Sekce 6: Výzkumy řízení školy a školství

- -

Organizační učení ve škole: Užití smíšeného designu při výzkumu

Organizational Learning in School: Using mixed method research design

Milan Pol, Lenka Hloušková, Bohumíra Lazarová, Petr Novotný, Martin Sedláček

Abstrakt: Příspěvek představuje pokročilou fázi výzkumného projektu „Procesy organizačního učení a jejich vedení a řízení ve škole“[1]. Cílem tohoto výzkumu je nalézt odpovědi na otázky, jak probíhá organizační učení ve školách, v čem se organizační učení ve školách projevuje a jak je organizační učení ve školách řízeno a vedeno. Text se soustředí na metodologický postup od kvalitativní do kvantitativní fáze šetření coby jednu z klíčových fází výzkumu, ukazuje logiku tohoto fáze a některá její úskalí.

Klíčová slova: škola, organizační učení, řízení, vedení

Abstract: This paper presents the advanced stage of empirical research on Leadership in the Processes of Organizational Learning in Schools funded by the Czech Science Foundation (No. P407/10/1197). The aim of this research is to find answers to questions of how organizational learning is pursued in schools, in what ways organizational learning in schools is distinctive, and how organizational learning in schools is led and managed. The paper reflects the methodological procedure from the qualitative to quantitative survey as a crucial stage of the research, its logic and also to indicate some pitfalls.

Key words: school, organizational learning, management, leadership

1 Úvod

Tento text prezentuje jednu z dílčích fází výzkumu procesů organizačního učení ve škole a jejich vedení. Cílem našeho snažení je přispět k poznání teorie a praxe procesů organizačního učení ve škole, k poznání způsobů vedení a řízení těchto procesů a tím k obohacení teoretického poznání v této oblasti na základě empirických dokladů. V rámci řešení projektu hledáme odpovědi na otázky, jak probíhá organizační učení ve škole, čím je organizační učení ve škole specifické a jak je organizační učení ve školách vedeno a podporováno. Náš výzkumný postup využívá smíšeného výzkumného designu. Hledání odpovědí na uvedené otázky probíhá ve dvou fázích empirického výzkumu, z nichž první fáze představuje kvalitativně orientované výzkumné šetření a těžiště druhé fáze výzkumu spočívá v reprezentativním kvantitativně orientovaném šetření. V rámci kvalitativně orientovaného

[1] Projekt je financován Grantovou agenturou ČR (P407/10/1197).

výzkumného šetření jsme zpracovali tři hloubkové případové studie, které vedly k identifikaci klíčových témat organizačního učení ve škole a hlavních faktorů sehrávajících podpůrnou, či brzdící roli ve vztahu k organizačnímu učení. Identifikovaná témata a identifikované faktory se staly východiskem pro reprezentativní kvantitativně orientované výzkumné šetření, jehož cílem je ověření a kvantifikace výsledků předcházející kvalitativní části projektu.

Na základně našeho empirického zkoumání ukazujeme, kdo a v jakých seskupeních se v současných českých základních školách do organizačního učení zapojuje, čeho se učení týká, jak konkrétně probíhá a jak je vedeno a podporováno. V některých pasážích příspěvku odkazujeme na předchozí texty, a to jak na teoretické vymezení procesů organizačního učení, tak v zájmu detailnějšího popisu a interpretace výsledků první – kvalitativní – fáze výzkumu. V tomto textu především prezentujeme postup při využití kvalitativních dat pro nastavení kvantitativní fáze výzkumu a pro konstrukci dotazníku coby výzkumného nástroje druhé fáze našeho výzkumu. V příspěvku představujeme nejen dílčí výsledky jednotlivých fází výzkumu, ale snažíme se reflektovat také metodologická úskalí našeho postupu.

2 Teoretický rámec

Vymezení organizačního učení jsme se věnovali v předchozích výstupech projektu. V textu Lazarové et al. (2012) jsme na základě analýzy přístupů k definování organizačního učení dospěli k vymezení, o kterém existuje poměrně široký konsenzus. S oporou o vybrané autory (např. Bapuji & Crossan, 2004) jsme organizační učení vyložili jako exogenní i endogenní procesy, které vyvolávají změny kognitivního i behaviorálního charakteru na úrovni celé organizace či jejích podstatných částí. Takové procesy mohou být metodicky vedené, ale mají i dimenzi spontaneity, mohou se rozvíjet postupně i velmi rychle (srov. Koenig, 2006) a mají zásadní vliv na výkon organizace. Jádrem procesů organizačního učení jsou tvorba, interpretace a integrace znalostí (Argyris & Schön, 1996; Goh, Cousins, & Elliott, 2006; a další). Takto vymezené organizační učení je tedy obecně předmětem našeho výzkumu.

Specificky pro účely výzkumu však bylo využito interpretativní schéma Verbiesta et al. (2005), prezentované těmito autory coby matice komunity profesního učení (*Matrix Professional Learning Community*). Procesy organizačního učení jsou podle tohoto schématu tvořeny třemi dimenzemi. První dimenzí je rozšiřování (*broadening*), to znamená míra spolupráce a sdílení mezi lidmi napříč organizací. Konkrétně si můžeme představit škálu od výrazně izolovaného působení učitelů až po intenzivní komunikaci a spolupráci napříč celou školou. Druhou dimenzí je prohlubování (*deepening*), jinými slovy hloubka, do jaké se spolupráce, sdílení a vzájemné učení dostává. Zde si můžeme představit škálu od nahodilého sdílení dílčích zážitků učitelů ze třídy až po systematickou reflektivní práci se zkušeností učitelů. Konečně třetí dimenzí je kotvení (*anchoring*), neboli míra ukotvení znalostí v organizaci prostřednictvím podpory a řízení organizačního učení.

Pro účely našeho výzkumu jsme tři dimenze prezentované Verbiestem et al. (2005) transformovali do následujících tří výzkumných otázek:

- Co je obsahem organizačního učení dnešních škol (*deepening*)?
- V jakých uskupeních lidí se organizační učení ve školách odehrává (*broadening*)?
- Jak jsou procesy tohoto učení řízeny a jaké existují ve školách stimuly a bariéry učení (*anchoring*)?

3 Metodologie empirického šetření

Ve výzkumu jsme postupovali v logice smíšeného výzkumného designu, přičemž výstupy první fáze (kvalitativní) byly výchozím bodem pro kvantitativní šetření. Kvalitativní fáze výzkumu zahrnovala zpracování tří případových studií základních škol. Kritéria pro výběr případů a popis sběru a analýzy dat jsme shrnuli v jednom z předchozích textů (Sedláček et al., 2012). V krátkosti můžeme říci, že hlavní technikou sběru dat byly hloubkové rozhovory s dospělými aktéry života školy, konkrétně s řediteli, jejich zástupci, řadou učitelů i dalšími pedagogickými pracovníky. Pro triangulaci dat byla využita analýza školních dokumentů a terénní poznámky pořizované v průběhu návštěv škol. Rozhovory jsme nahrávali na diktafon a následně byly přepsány. Veškerý datový materiál jsme zpracovávali v programu ATLAS.ti, technikami otevřeného kódování, konstantní komparace a kontrastování (srov. Šeďová, 2007). Identifikované kategorie jsme následně začali deskriptivně zpracovávat, a to s ohledem na naše výzkumné otázky. V analýze jsme se zaměřili na: (1) impulzy pro organizační učení, (2) témata, (3) strategie vedení a (4) podpůrné faktory a bariéry organizačního učení ve škole.

Operacionalizace témat organizačního učení a podpůrných faktorů a bariér pro dotazníkové šetření byla provedena téměř výhradně na základě výstupů případových studií. Pro kvantitativní fázi výzkumu byly využity především výsledky týkající se dvou z uvedených bodů, a to témat organizačního učení a podpůrné faktory/bariéry organizačního učení. Způsob transformace výstupů kvalitativní fáze výzkumu ve výzkumný nástroj pro kvantitativní fázi bude popsán v následující podkapitole.

Metodou sběru kvantitativních dat bylo dotazníkové šetření na reprezentativním vzorku úplných základních škol v Jihomoravském kraji a Kraji Vysočina. Vzorek byl vytvářen pravděpodobnostním výběrem a tvoří ho 52 škol. Návratnost lze odhadnout na 40 % oslovených škol a posléze na 85 % oslovených učitelů v těchto školách. Dotazník byl distribuován ve dvou formách, jedna byla určena učitelům, druhá členům vedení škol (ředitelé a zástupci ředitelů). Ke zpracování bylo přijato 1120 dotazníků, z toho 1003 od učitelů a 117 od ředitelů a zástupců.

4 Transformace kvalitativních dat pro účel tvorby dotazníku

Pro tvorbu dotazníku pro kvantitativní část šetření byly základním východiskem dva výčty, které byly vytvořeny analýzou případových studií (pro detailní výklad viz Sedláček et al., 2012). První výčet představuje soupis devíti témat organizačního učení, tak jak byly identifikovány ve školách. Témata organizačního učení zde reprezentují práci školy, konkrétně činnosti učitelů ve školách. Druhý výčet je seznamem šesti podpůrných faktorů a bariér organizačního učení. Z metodologického hlediska mají tyto soupisy limitovaný dosah, nemohou si klást nárok být vyčerpávajícím obrazem témat organizačního učení či podpůrných faktorů, neboť použitý výzkumný design případových studií nás k takovému závěru neopravňuje. Na druhou stranu lze tyto výčty využít k jako nástroj k rozkrytí vazeb mezi organizačním učením a dalšími charakteristikami školy. A právě o to v kvantitativní fázi výzkumu usilujeme.

4.1 Obsahy organizačního učení identifikované v případových studiích škol

Jak už bylo zmíněno, v případových studiích bylo identifikováno následujících devět témat organizačního učení:

- Školní vzdělávací program;

- Výběr a využití výukových metod;
- Výuka dětí se specifickými vzdělávacími potřebami;
- Rizikové chování žáků;
- Vzdělávací výsledky žáků;
- Spolupráce s rodiči;
- Využívání informačních a komunikačních technologií;
- Výběr a využívání učebnic;
- Využívání zkušeností z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V rámci operacionalizace jednotlivých aspektů procesů organizačního učení jsme se rozhodli nepracovat v dotazníku explicitně s pojmem organizační učení, ale použít jako indikátor organizačního učení vyjádření respondentů o míře systematičnosti práce s danými tématy. Určená sada témat umožňuje zodpovědět následující otázky: Jak systematicky se tématy organizačního učení lidé ve školách zabývají? V jakých uskupeních (na jaké organizační úrovni) se lidé nejčastěji zabývají tématy organizačního učení? Jaká je míra systematičnosti řízení práce s tématy organizačního učení?

Konkrétní znění položek je možné doložit na následujících dvou příkladech. Nejprve je uvedena položka týkající se míry systematičnosti práce s tématem, poté položka tázající se na míru systematičnosti řízení práce s daným tématem organizačního učení.

Obrázek 1: Příklady položek

Příklad položek:

Úpravami školního vzdělávacího programu se učitelé ve vaší škole zabývají

systematicky 1 2 3 4 5 6 nahodile 0 neumím posoudit

Úpravy školního vzdělávacího programu vedení vaší školy řídí

systematicky 1 2 3 4 5 6 nahodile 0 neumím posoudit

Pro účely iniciálních analýz jsme vytvořili také dva součtové indexy. Prvním je celkové skóre učení, které vyjadřuje celkovou míru systematičnosti práce se všemi tématy. Druhým je celkové skóre řízení, což vyjadřuje míru systematičnosti řízení práce se všemi tématy.

4.2 Podpůrné faktory a bariéry identifikované v případových studiích

V případových studiích bylo dále identifikováno šest podpůrných faktorů a bariér organizačního učení. Každý vyjmenovaný faktor může být v případě pozitivního stavu podpůrným faktorem organizačního učení a v případě negativního stavu bariérou učení. Těchto šest faktorů jsme pojmenovali:

- Vedení školy;
- Spolupracující kultura;
- Sdílená vize;
- Materiálně – organizační kapacita;
- Vnější podpora;
- Individuální kapacita.

Ke každému faktoru byla vytvořena baterie položek formulovaná v podobě Likertovy škály. Formulace konkrétních položek se opírala o výroky informantů nasbírané v rámci případových studií, v některých případech však zdrojový materiál neposkytoval dostatečně

silnou oporu, a proto byly výroky doplněny na základě relevantní odborné literatury. Pro každý podpůrný faktor byl posléze vytvořen sumační index. Sumační indexy sestávají ze čtyř až sedmi položek, každý index byl prověřen pomocí koeficientu Cronbachovo alfa.

5 Iniciální analýzy

Zde prezentované iniciální analýzy byly provedeny se záměrem prověřit deskriptivní a explanativní sílu kvantitativních dat získaných v dotazníkovém šetření. Pro tento účel bylo zvoleno několik vhodných témat. Předně se pokusíme nalézt rozdíly ve vnímání procesů organizačního učení mezi učiteli a vedením školy (řediteli a zástupci), konkrétně rozdíly ve vnímání

- systematičnosti řešení témat organizačního učení;
- systematičnosti řízení práce s tématy organizačního učení;
- rozhodující úrovně řešení témat organizačního učení (individuálně, skupinově formálně a neformálně, na úrovni celé školy).

Následně budeme hledat vztah mezi vnímáním podpůrných faktorů/bariér a intenzitou procesů organizačního učení ve školách.

5.1 Rozdíly ve vnímání systematičnosti řešení témat organizačního učení

Všichni sledovaní aktéři života školy, tzn. učitelé i ředitelé a jejich zástupci, vnímají stav práce s klíčovými tématy organizačního učení velmi pozitivně. Rozdíly ve vnímání procesů organizačního učení mezi učiteli a vedením školy (statisticky významné, posouzení věcné významnosti rozdílů je tématem pro další diskuze) byly nalezeny ve vnímání míry systematičnosti řešení témat organizačního učení v oblastech práce se školním vzdělávacím programem, spolupráce s rodiči a práce se zkušenostmi z dalšího vzdělávání učitelů (viz tabulka 1). Rozdíly naopak nebyly nalezeny ve vnímání systematičnosti řízení práce s tématy organizačního učení.

Tabulka 1: Rozdíly ve vnímání systematičnosti práce s tématy organizačního učení mezi učiteli a členy vedení školy

MÍRA SYSTEMATIČNOSTI PRÁCE S TÉMATY ORGANIZAČNÍHO UČENÍ	N	Průměr UČITELÉ	Směr. odchylka	N	Průměr VEDENÍ	Směr. odchylka	F-test	p	T-test	p
Školní vzdělávací program	978	**2,01**	1,13	117	**2,33**	1,10	1,05	0,76	2,95	0,00
Spolupráce s rodiči	1000	**1,65**	0,82	116	**1,88**	0,79	1,06	0,70	2,90	0,00
Využívání zkušeností z dalšího vzdělávání učitelů	967	**2,02**	0,98	117	**2,25**	0,98	1,00	1,00	2,36	0,02

5.2 Rozdíly ve vnímání rozhodující úrovně řešení témat organizačního učení

Mezi sledovanými skupinami respondentů, tzn. učiteli a členy vedení školy, nacházíme poměrně výrazné rozdíly (i statisticky významné) v pojmenování rozhodující úrovně řešení

témat organizačního učení. Zatímco učitelé vnímají jako rozhodující úroveň řešení témat individuální či kolegiální (obvykle neformální), vedení školy označuje častěji jako rozhodující úroveň celé školy či formální kolegiální úroveň. Příklady rozdílné odpovědi na otázku, v jakých uskupeních jsou témata organizačního učení ve školách řešena, předkládáme v obrázcích 2 a 3.

Obrázek 2: Rozdíly ve vnímání rozhodující úrovně řešení témat organizačního učení ve školách na příkladu tématu Výběr a využití výukových metod

Obrázek 3 Rozdíly ve vnímání rozhodující úrovně řešení témat organizačního učení ve školách na příkladu tématu Spolupráce s rodiči

5.3 Vztah mezi vnímáním podpůrných faktorů/bariér a vnímáním procesů organizačního učení

Data z výzkumného šetření umožňují i sledování vztahu mezi jednotlivými podpůrnými faktory/bariérami a vnímáním procesů organizačního učení. V tabulce 2 jsou ve vzájemných korelacích představeny jednak součtové indexy jednotlivých podpůrných faktorů, dále celkové skóre organizačního učení (součtový index systematičnosti práce s jednotlivými

tématy) a celkové skóre vedení organizačního učení (součtový index systematičnosti vedení práce s tématy organizačního učení). Rozdíly v korelačních koeficientech ukazují, že zatímco charakteristiky vedení (především síla vedení) a školy (síla vize) jsou k organizačnímu učení jednoznačně podpůrné, individuální kapacita jednotlivých učitelů se v organizačním učení výrazněji neprojevuje.

Tabulka 2 Korelace mezi vnímaným stavem podpůrných faktorů/bariér a vnímáním procesů organizačního učení

	Index VEDENÍ	Index KULTURY	Index VIZE	Index ORG_PODM	Index VNĚ_PODP	Index IND_POST	Celkové skóre UČENÍ	Celkové skóre VEDENÍ
Index VEDENÍ	1,00	0,45	0,71	0,50	0,44	0,00	0,42	0,63
Index KULTURY		1,00	0,52	0,39	0,30	0,12	0,28	0,26
Index VIZE			1,00	0,42	0,59	0,08	0,48	0,55
Index ORG_PODM[2]				1,00	0,30	0,04	0,26	0,30
Index VNĚ_PODP[3]					1,00	0,12	0,38	0,39
Index IND_POST[4]						1,00	0,16	0,10
Celkové skóre UČENÍ							1,00	0,83
Celkové skóre VEDENÍ								1,00

6 Závěrem

Domníváme se, že iniciální kvantitativní analýzy prokázaly potenciál zvoleného metodologického postupu, smíšený výzkumný design umožňuje identifikovat rozmanité stránky organizačního učení coby komplexního jevu v širokých souvislostech (kvalitativní fáze) a měřit vztahy mezi nimi (kvantitativní fáze). Výstupy kvalitativní fáze výzkumu, tzn. identifikovaná struktura témat organizačního učení a struktura podpůrných faktorů/bariér, se ukazují být užitečnými nástroji ke strukturaci obsahu a průběhu organizačního učení ve škole. Jsou také vhodným základem pro kvantitativní šetření. A jakkoliv je vzájemná vazba systematičnosti práce s tématy práce školy s dalším charakteristikami školy (podpůrnými faktory/bariérami) v procesech organizačního učení jako celku často nejednoznačná, je možno empiricky doložit mnohá tvrzení o realitě organizačního učení. Je možno se tak vyjádřit k síle „měkkých“, zjednodušeně řečeno psychosociálních, faktorů v podpoře procesů učení, konkrétně např. k významu sdílení vize v podpoře organizačního učení.

Iniciální analýzy prezentované v tomto příspěvku jsou značně limitované a zjevná je potřeba dalších analýz. Další empirické závěry budou vyvozovány z detailnější strukturace vzorku

[2] Index organizačních podmínek
[3] Index vnější podpory
[4] Index individuálních postojů

nad rámec dělení respondentů na učitele a členů vedení školy. Pro posílení závěrů o síle podpůrných faktorů a bariér pro rozvoj či tlumení organizačního učení ve škole bude dále v analýze zohledněna úroveň školy, ve které učitelé pracují. Tyto analýzy budou dále publikovány.

Literatura

Argyris, Ch., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: AddisonWesley.

Bapuji, H., & Crossan, M. (2004). From Questions to Answers: Reviewing Organizational Learning Research. *Management Learning*, *35*(4), 397–417.

Goh, S. C., Cousins, B., & Elliott, C. (2006). Organizational Learning Capacity, Evaluative Inquiry and Readiness for Change in Schools: Views and Perceptions of Educators. *Journal of Educational Change*, *7*(3), 289–318.

Koenig, G. (2006). L´apprentissage organisationnel: repérage des lieux. *Revue française de gestion, 60*(1), 293–306.

Lazarová, B., Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2012). Organizační učení v odborných diskursech. *Pedagogická orientace*, *22*(2), 145–161.

Sedláček, M., Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Lazarová, B. (2012). Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. *Studia paedagogica*, *17*(2), v tisku.

Šeďová, K. (2007). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček & K. Šeďová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (207–247). Praha: Portál.

Verbiest, E., et al. (2005). *Collective Learning in Schools Described: Building Collective Learning Capacity.* Dostupné z: http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=2667

Kontakt

prof. PhDr. Milan Pol, CSc.
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita
602 00 Brno
pol@phil.muni.cz

Proces přeměny znalostí v dovednosti ve vzdělávacím programu pro řídící pracovníky ve školství

Conversion process of knowledge in skills in an educational programme for school leaders

Václav Trojan

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na jednu část vzdělávacího programu pro řídící pracovníky ve školství a na možný proces přeměny znalostí v dovednosti. Cílovou skupinou výzkumné sondy byli účastníci projektu ESF, většinou ředitelé základních a středních škol, popř. jejich zástupci. Studie si klade otázku, zda jsou ředitelé škol adekvátně připravováni. Ukazuje se, že některé metody nejsou v současném pojetí dostatečně zastoupena a že systém zastarává.

Klíčová slova: školský management, vzdělávání řídících pracovníků ve školství, Česká republika, řízení pedagogického procesu, vedení lidí, řízení v praxi

Abstract: The contribution is focused on one part of the training programme for school leaders and a possible process of transformation of knowledge into skills. The target group of the research participants were project participants ESF, a majority of the directors of primary and secondary schools, respectively. their deputies. The study questions whether they are the directors of the schools adequately prepared. It turns out that some of the methods are not sufficiently represented in the present concept and that the system is becoming obsolete.

Keywords: Educational management, school leadership training, Czech Republic, management of educational process, leadership, school management in practise

1 Cíl

Letos zveřejněná hodnotící zpráva OECD zabývající českým vzdělávacím systémem, stejně jako nedávný výzkum PISA 2009 a tzv. McKinsey zpráva, shodně hovoří o vysoké autonomii škol v České republice. Na druhé straně je uváděna malá část pracovní doby, kterou ředitel školy používá na řízení kvality výuky a pedagogického procesu (Lhotková, Trojan, & Kitzberger, 2012). Příspěvek se zabývá empirickým šetřením realizovaným v rámci projektu ESF Profesionalizace klíčových kompetencí řídících pracovníků ve školství sledujícím proces přeměny znalostí v dovednosti u řídících pracovníků se zaměřením na řízení pedagogického procesu, kvality výuky a personální oblasti. Právě tyto oblasti jsou často pojmenovávány jako nedostačující a cílem tohoto výzkumu bylo zjištění, jaké jsou názory řídících pracovníků ve školství na praktickou část výuky. Autor příspěvku počítá s dalším pokračováním svého výzkumu.

Tématem výzkumu byla otázka, jak může praktická část vzdělávacího programu pro řídící pracovníky pomoci ovlivnit proces přeměny jejich znalostí v dovednosti; byl mapován posun názorů respondentů v časovém rozmezí dvou let. Výzkum se zabýval jedním z cílů projektu, zdali je možno adekvátním nastavením vzdělávacího programu eliminovat nepříznivou situaci v oblasti řízení pedagogického procesu. Uvedený výzkum je součástí výzkumné strategie realizované pracovníky katedry CŠM PedF UK v Praze.

Ředitel školy je klíčovou postavou školy i celého školského systému ovlivňující kvalitu a klima školy, má vliv na průběh všech procesů a rozhodujícím způsobem determinuje pedagogický proces a jeho výsledky (Trojan, 2012). Jeho role značně vzrostla v průběhu kurikulární reformy. Je nutno reflektovat způsob vzdělávání ředitelů škol v České republice, vymezení zákonného rámce i podmínky, které jsou českým ředitelům vytvářeny. Systém vzdělávání ředitelů škol vycházející z dvojice základních legislativních norem ve školství[1] postupně zastarává, srovnej např. (Pol, 2007) nebo (Trojan, 2011). Ředitel školy je základním faktorem úspěšné školy a důležitost jeho vzdělávání je pojmenovávána i v mezinárodních dokumentech (Schratz, 2010). Uvedené základní právní předpisy v současné době ovšem spíše tápou a komplikují situaci. Školství se potýká s opětovnou politizací škol, a ředitel se tím pádem stává více rukojmím politiků než nezávislým odborníkem. Probíhající kurikulární reforma značně mění tvář a klima škol, avšak základním nedostatkem zůstává skutečnost, že české školství nemá verbalizovanou vizi, směřování a je stále více ovlivňováno krátkými politickými cykly.

Mění se také postoje společnosti (Černý, Greger, & Walterová, 2011) a role školy, což se samozřejmě projevuje v celkové atmosféře řízení škol. V neposlední řadě je třeba si uvědomit specifické postavení ředitele (Pisoňová, 2012), který je stále pedagogickým pracovníkem a paradoxně musí být schopen naplnit roli lídra, manažera i vykonavatele procesu, což je značně neobvyklé uspořádání (Trunda, 2012). Nezbývá čas na řízení kvality výuky - více (McKinsey@Company, 2010), pedagogického procesu a jeho výsledků. Navíc poslední novela školského zákona přinesla vysokou míru znejistění ředitele školy jeho jmenováním na určitou dobu a vysokou míru politické podřízenosti.

Vzdělávání českých učitelů probíhá v reálném prostředí pouze ve zlomku celkového času vzdělávacích programů, silně tedy převažují teoretické poznatky a budoucí učitel není adekvátně připraven; na tuto skutečnost upozornila i v únoru 2012 zveřejněná hodnotící zpráva OECD. Vzhledem k situaci, že ředitelské vzdělávání probíhá v souladu se zákonným vymezením až v době výkonu funkce, není český ředitel připraven na výkon funkce vůbec (Pol, 2009). Z tohoto důvodu je na místě otázka, zdali lze analogicky uvažovat o vzdělávacích konceptech a programech pro řídící pracovníky ve školství a trvat na zvyšujícím se procentu praktických činností. Na celém vzorku účastníků projektu ESF Profesionalizace klíčových kompetencí ve školství (realizován v období 2009 – 2012) bylo zjišťováno, zdali dochází k posunu názorů na oblast ředitelského vzdělávání a zejména, ve kterých oblastech cítí ředitelé škol nejvíce pozitivní vliv výuky v praxi na proces přeměny jejich znalostí v dovednosti.

V uvedeném projektu (Trojan, Marková, Lhotková, Krutská, Koberová, & Hamáček, 2012) byly v souladu s projektovou dokumentací i akreditací MŠMT ČR realizovány tyto oblasti: Řízení kurikulární reformy v pedagogickém procesu, Řízení školy ve znalostní společnosti, ICT kompetence při řízení školy, Ekonomika, financování a účetnictví škol, Právo a Personální management. Účastníky projektu byli řídicí pracovníci ze základních a středních škol ve třech krajích České republiky (Tabulka 1), konkrétně v kraji Jihomoravském, Ústeckém a kraji Vysočina. Jednalo se převážně o ředitele škol a jejich zástupce, velmi rozmanitá byla velikost škol.

[1] Zákony 561 a 563/2004 Sb. v platném znění

Tabulka 1: Účastníci projektu

Funkce ve škole	Počet osob
Ředitel(ka) školy	23
Zástupce ředitele	28
Střední management	11
Ostatní pedagogičtí pracovníci	4

Velikost školy	Počet osob
0-200 žáků	28
201 – 400 žáků	12
401 – 600	15
601 – 1000	8
1001 a více	3

Modul Řízení v praxi prolínal všemi uvedenými oblastmi. Jeho cílem bylo zejména propojit získané teoretické poznatky s praxí, např. (Korthagen, 2011) a vytvářet u studentů kompetence v odpovídající oblasti řízení školy, vytvořit studentům optimální podmínky k seznámení s co nejširším spektrem škol a školských zařízení, popř. dalších pracovišť, vytvořit podmínky pro získávání nových podnětů a inspirací pro vlastní řídící práci studentů, přesvědčit studenty o potřebě nadhledu a komparace rozdílných podmínek na rozdílných pracovištích a naučit studenty využívat těchto inspirací v každodenní řídící práci, a tím posílit jejich kompetence. Základními metodami byla řízená diskuze, vyplňování a reflexe strukturovaného protokolu, řešení problémových situaci a řízený shadowing práce řídícího pracovníka. Autor článku se dlouhodobě věnuje vývoji názorů řídících pracovníků na obsah jejich vzdělávání (Trojan, 2011), v tomto drobném výzkumu se zaměřil cíleně pouze na tento prakticky, nikoli však prakticistně pojatý modul. Vzhledem k malé velikosti vzorku respondentů chápe tuto fázi jako pilotní ověření potřebné pro korekci otázek i dalšího postupu realizovaného v rámci Výzkumného záměru PedF UK.

2 Materiál a metody

Z dříve jmenovaných dokumentů vyplývá, že dosavadní příprava učitelů i řídících pracovníků ve školství je založena na studiu teoretických poznatků s malým podílem praktických činností; tento stav je v rozporu s poznatky úspěšných zemí.

Pro první fázi šetření byla použita kvalitativní metoda rozhovorů s řediteli škol. Byl cíleně vybrán záměrný vzorek 9 ředitelů škol, aby byla zajištěna heterogenní skupina z hlediska pohlaví, věku, délky řídící praxe a typu školy. Metodou focus group byly získávány názory ředitelů škol na tuto problematiku, které byly nahrávány, přepsány a následně kódovány. V průběhu dalších setkávání byly vyjasněny oblasti, které byly následně zkoumány na celém vzorku účastníků projektu. Samozřejmostí byla anonymizace získaných dat. Jak bylo zmíněno dříve – účastníky byli řídící pracovníci škol tří krajů, vzhledem k zacílení projektu i na ředitele menších škol mimo veliká sídla byla získána značná heterogenita vzorku respondentů

vzhledem k velikosti škol. Základní otázka, na niž byly hledány odpovědi, zněla: Ve kterých oblastech praktických činností studia dochází k procesu přeměny znalostí v dovednosti?

Další fází byl kvantitativní sběr dat na celém vzorku respondentů. Bylo zjišťováno chápání důležitosti v oblasti modulu Řízení v praxi, otázka byla položena na počátku a na konci projektu, bylo možno komparovat vývoj názorů mezi léty 2010 a 2012. Položená otázka: Je modul Řízení v praxi důležitý pro vaši řídící práci?

3 Výsledky a diskuse

V průběhu řízených rozhovorů bylo zjištěno, že nejvíce přínosné moduly z hlediska přeměny znalostí v dovednosti byly moduly Řízení kurikulární reformy v pedagogickém procesu a Personální řízení. Ředitelé škol se shodovali ve vyjádření, že pomocí modulu Řízení v praxi u nich prokazatelně probíhal uvedený proces a že by bez praktických činností nemohlo k tomuto vývoji dojít. V oblasti pedagogického procesu byly vyzdvihovány autoevaluační procesy, příprava na hospitační činnost a pohospitační pohovory, oblast srovnávacích šetření a evaluace školních vzdělávacích programů. V oblasti personálního řízení byly postupně vygenerovány oblasti hodnocení pracovníků, jejich motivace a oblast selfmanagementu.

Jedna otázka byla položena celému výzkumnému vzorku na počátku a na konci vzdělávacího projektu – Je modul Řízení v praxi důležitý pro vaši řídící práci (Obrázek 1)?

Obrázek 1: Komparace názorů respondentů v letech 2010 a 2012

Uvedený postup přináší svoje úskalí. Autor si uvědomuje poměrně malý počet respondentů kvantitativního šetření a jednostranné subjektivní odpovědi. Bylo již ovšem uvedeno, že je popisována pilotní část většího výzkumného šetření, je nutno vyhodnocovat data z tohoto úhlu pohledu. Na základě zjištěných údajů je aktuálně připravováno dotazníkové šetření pro větší skupinu řídících pracovníků ve školství o velikosti min. 500 osob. Navíc bude realizováno šetření u jiných cílových skupin a následně budou komparována data, aby bylo možno objektivně posoudit, zdali skutečně dochází ke zmiňované přeměně znalostí v dovednosti u primárně zkoumané cílové skupiny.

4 Závěr

Článek Proces přeměny znalostí v dovednosti ve vzdělávacím programu pro řídící pracovníky ve školství se zabýval současným stavem z pohledu vzdělavatele této cílové skupiny. Snažil se dílčími výzkumnými sondami ukázat posun názorů osob, kterých se přímo vzdělávání řídících pracovníků dotýká, tedy samotných ředitelů škol. Tyto osoby jsou v současné době pod obrovským tlakem zřizovatelů i společnosti. Je proto jistě nezbytné, aby se jejich přípravě i dalšímu vzdělávání věnovala maximální možná pozornost. Lze nacházet jisté analogie mezi učitelským a ředitelským vzděláváním v nutnosti důrazu na praktickou část jejich přípravy.

Popisovaná oblast jednoznačně ukazuje, že je nutno pomoci ředitelům škol v této oblasti. Je třeba usilovat nejen o posílení role ředitelů, ale také o začlenění potřebných aktivit do vzdělávacích programů pro řídící pracovníky. Reflexe potřeb i analýzy situace ukazují, že ředitel školy jako rozhodující činitel rozvoje kvalitní školy musí být právě vybaven dovednostmi pro výkon řízení vzdělávacích aktivit. Výzkumné aktivity autorova pracoviště se zabývají těmito otázkami a další závěry budou publikovány v odborném tisku. Z výsledků dílčích etap vyplývá, že respondenti ve velice vysoké míře hodnotí praktickou část svého vzdělávacího programu jako nezastupitelný proces přeměny svých teoretických znalostí v dovednosti, a tím pádem k rozvoji řídících kompetencí. Jsou tak potvrzována teoretická východiska i externími experty doporučovaná opatření pro systém vzdělávání řídících pracovníků v České republice. Vytváří se tak podmínky pro možné implikace v teorii i v praktickém využití pro inovace vzdělávacích programů.

Literatura

Černý, K., Greger, D., & Walterová, E. (2011). *Školství věc (ne)veřejná.* Praha: Karolinum.

Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno: Paido.

Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídících pracovníků ve školství.* Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s.

McKinsey@Company. (2010). *Klesající výsledky českého školství.* Praha.

Pisoňová, M. (2012). *Osobnostný rozvoj riaditela školy.* Bratislava: Iura Edition.

Pol, M. (2007). *Škola v proměnách.* Brno: Masarykova univerzita.

Pol, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, *14*(1), 109-126.

Schratz, M. a. (2010). *Zlepšování kvality škol ve střední Evropě.* Praha: MŠMT ČR.

Trojan, V. (2011). Vzdělávání řídících pracovníků v českém školství. *Orbis scholae*, *5*(3), 107-122.

Trojan, V. (2012). *Pedagogický proces a jeho řízení.* Praha: PedF UK v Praze.

Trojan, V., Marková, J., Lhotková, I., Krutská, D., Koberová, E., & Hamáček , P. (2012). *Sborník projektu Profesionalizace klíčových kompetencí řídících pracovníků škol a školských zařízení.* Praha: PedF UK.

Trunda, J. (2012). *Řízení školy ve znalostní společnosti.* Praha: PedF UK.

Kontakt

PhDr. Václav Trojan, Ph.D.
UK-Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
vaclav.trojan@pedf.cuni.cz

Sekce 7: Dítě v procesu výchovy a vzdělávání

- -

Diagnostika slovní zásoby dětí před nástupem do 1. ročníku základní školy[1]

The lexicon diagnostic in children before their enrolling in school

Lucie Durdilová

Abstrakt: Příspěvek vychází z faktu, že v současné době není v České republice k dispozici aktuální diagnostický nástroj vhodný ke komplexnímu hodnocení slovní zásoby v dětském věku. Text se zaměřuje především na věk předškolní, konkrétně na dítě v posledním ročníku mateřské školy, které následující školní rok nastupuje do 1. ročníku školy základní. Úroveň slovní zásoby dítěte se podílí na jeho školní úspěšnosti. Pilotní studie představuje testový materiál vznikající na podkladě zahraničního standardizovaného testu slovní zásoby s názvem *Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test, second edition* (*CREVT 2*). Ze závěrů pilotního šetření, jež proběhlo na celkovém vzorku dvaceti respondentů, vyplývají doporučení pro následné úpravy testového materiálu. Šetření je součástí projektu GAUK s názvem Diagnostika slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky.

Klíčová slova: slovní zásoba, předškolní věk, diagnostický test, CREVT 2

Abstract: This contribution comes up the fact, that at the present time is not available some actual diagnostic material in Czech republic, which would be suitable for comprehensive evaluation of child lexicon. The text is focus on preschool age foremost, specifically on child in the final year of kindergarten, who is getting the first year into the primary school. The level of lexicon participates in the school success. The pilot study presents test material which is rised under cover of foreign vocabulary standardized test called Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test, second edition (CREVT 2). The recommendations and subsequent changes of the test derives from the results of pilot study which was conducted on the sample of twenty respondents. This survey is a part of GAUK project with name The lexicon diagnostic in children before their enrolling in school.

Key words: lexicon, pre-school age, diagnostic test, CREVT 2

1 Teoretická východiska

Hodnocení slovní zásoby v předškolním věku je důležité při posuzování vlastního vývoje řeči. V publikacích vztahujících se k ontogenetickému vývoji řeči dětí (Klenková, 2006; Kutálková, 1996; Průcha, 2011, aj.) bývá upozorňováno na to, že právě období předškolního věku je zásadním pro vývoj řeči, potažmo jazyka. U dítěte se formují základní složky mateřského jazyka – tedy zvuková stránka, gramatika a slovní zásoba.

[1] Příspěvek vznikl za laskavé podpory GAUK, je součástí grantového projektu č. 633 912 s názvem Diagnostika slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky.

Hodnotit slovní zásobu dítěte v předškolním období (věk 3 – 6 let) je potřebné hlavně proto, abychom včas zachytili možné vznikající deficity a pomocí vhodné intervence se snažili o jejich eliminaci. Posuzovat lze slovní zásobu z pohledu kvantitativního a kvalitativního, v rovině receptivní i expresivní. Nejideálnějším stavem je samozřejmě zhodnocení komplexní, které by mělo podat ucelený obraz o stavu slovníku konkrétního dítěte. (Hammill & Wallace, 2002)

Problémem je, že nedostatky v rovině lexikálně-sémantické zůstávají často u dítěte předškolního věku neodhaleny, neboť nejsou v řeči na první pohled tolik nápadné. Větší pozornost upoutá narušení například zvukové stránky řeči. Odhalení nedostatečné kvality slovníku tak může nastat až po nástupu do 1. r. ZŠ. (Kutálková, 2011).

Pokud není snaha výše zmíněné deficity nějakým způsobem terapeuticky korigovat, může toto mít přímý dopad na školní úspěšnost dítěte. Situace by se dala přirovnat k představě dlouhodobého pobytu v zahraničí. Pokud budeme ovládat cizí jazyk pouze na základní úrovni a chceme například pracovat na stejné pracovní pozici jako v rodné zemi, pocítíme, že naše vyjadřovací (verbální komunikační) schopnosti budou do jisté míry omezeny. Díky naší nepříliš obsáhlé slovní zásobě, kterou máme v cizím jazyce vytvořenu, nebudeme schopni zcela přesně vyjádřit své myšlenky, budeme nuceni konkrétní výrazy opisovat slovy známými, později se slovním výrazům, které neovládáme, můžeme začít i vyhýbat. Pokud ale začneme aktivně na své slovní zásobě pracovat, je pravděpodobné, že za nějaký čas se zdokonalí i naše verbální komunikační schopnosti.

Příspěvek je zaměřen na komplexní hodnocení slovní zásoby dětí předškolního věku, konkrétně dětí v posledním ročníku mateřské školy, které v následujícím školním roce nastupují do 1. ročníku školy základní.

2 Diagnostika slovní zásoby

Jak uvádí Průcha (2011), výzkum slovní zásoby dětí v raném věku (do 3 let) je poměrně intenzivní. V odborné literatuře můžeme nalézt množství zahraničních i domácích studií mapujících jak vývojový proces osvojování slovní zásoby, tak samotný stav slovníku dítěte v konkrétním věku. Lexikálně-sémantická jazyková rovina bývá v těchto výzkumech hodnocena jak kvantitativně (počet slov v určitém věku), tak kvalitativně (způsob užívání jednotlivých slovních druhů). Průcha (2011) představuje ve své publikaci první české studie provedené například K. Ohnesorgem (1948), V. Příhodou (1967), J. Pačesovou (1968). Mezi soudobé studie řadí především práce J. Kesselové (2008), ze zahraničí Clarkové (2003).

Oproti tomu výzkumů zabývajících se osvojováním a stavem slovní zásoby ve věku předškolním (3 – 6 let) je poměrně malé množství. Průcha (2011) upozorňuje na některé z nich, například studie Příhodovy (1967), jejichž výstupy si kladly za cíl metodicky ovlivňovat způsob základního vzdělávání. Příhoda poukazuje na nutnost přesné znalosti dětské slovní zásoby. Z té je totiž třeba vycházet při tvorbě materiálů určených k výuce a měl by ji respektovat i učitel. Mezi další významné práce řadí Průcha (2011) převážně studie L. Monatové (1973), G. Augsta (1984).

2.1 Diagnostické materiály vhodné k hodnocení slovní zásoby

V současné době se v České republice nesetkáme s žádným aktuálním testovým materiálem, který by byl vhodný pro komplexní zhodnocení slovní zásoby dítěte předškolního věku. V praxi logopedů, psychologů, speciálních pedagogů či jiných odborníků lze v současnosti

využít jen několik málo materiálů, které ovšem hodnotí slovní zásobu většinou parciálně (tedy pouze složku aktivní či pasivní). Níže jsou uvedeny některé z nich:

- *Kondášova obrázkově – slovníková zkouška* (oblast aktivní slovní zásoby)
  - původně psychodiagnostická metoda na zjištění školní zralosti, hodnotí především slovní zásobu a slovní pohotovost (pro věk 5,6 – 6,6 let);
  - vznik 1972, některá zobrazení a slovní pojmy již nejsou příliš aktuální.
- *Slovníkové zkoušky* (součást inteligenčních testů, oblast pasivní slovní zásoby)
  - součást verbálních testů inteligence, např. Pražský dětský Wechsler test, WISC – III. (pro věk 6 – 17 let), Stanford – Binetova inteligenční škála (pro věk 2 roky – dospělost);
  - pasivní slovní zásoba, porozumění pojmům stoupající obtížnosti, některé položky neaktuální.
- *Subtesty některých vývojových testů jazykových schopností*
  - např. Heidelbergský test řečového vývoje - lze využít některý z jeho subtestů;
  - není standardizace pro ČR (pro věk 4 – 9 let). (Durdilová, 2012).

Situace v zahraničí je poněkud rozdílná, lze se tam setkat s poměrně velkým počtem diagnostických testů vhodných k hodnocení slovní zásoby. Mnoho z nich je sice také zaměřeno pouze na jednu oblast slovní zásoby (pasivní nebo aktivní), přesto je jejich nabídka o něco pestřejší než v České republice.

V tabulce níže jsou pro představu uvedeny některé z nich. Jedná se o přehled testů, jenž jsou určeny pro děti předškolního věku. Výběr vycházel pouze z materiálů užívaných v zemích anglicky nebo německy hovořících.

Tabulka 1: Vybrané zahraniční materiály vhodné k diagnostice slovní zásoby

	Název testu	Zkratka	Věková kategorie (rok:měsíc)	Rok vydání	Autor	Doba plnění (min.)	Doba administrace (min.)	Určeno pro
	Testy německý jazyk							
1	Sprachentwicklungstest für 3 bis 5 Jährige Kinder Test jazykového vývoje pro děti 3 – 5 let	SETK 3-5	3:0 - 5:11	2001	H. Grimm M. Atlas S. Frevert	20-30	20-30	
2	Sprachscreening für das Vorschulalter Jazykový screening pro předškolní věk	SSV	3:0 - 5:11	2003	H. Grimm M. Aktas U. Kiessig	10	3	pediatr psycho-log logoped pedagog
3	Aktiver Wortschatztest für 3 bis 5 Jährige Kinder –				C. Kiese–Himmel		15	

	Revision Test aktivní slovní zásoby pro děti ve věku 3 – 5 let (revize)	AWST - R	3:3 – 5:5	2005				
4	Kindersprachtest für das Vorschulalter Dětský jazykový test pro předškolní věk	KISTE	3:3 –6:11	1994	D. Häuser E. Kasielke U. Scheidereiter Hrsg. von K. Ingenkamp	35-50, do 70 u dětí s NKS, retarda-cí		
5	Wortschatz und Wortfindungsteste für 6 bis 10 Jährige Test slovní zásoby a hledání slov pro děti ve věku 6 – 10 let	WWT	5:6- 10:11		C. W. Glück		45 (zkrácená verze 20)	
6	Heidelberger Vorschulscreening zur auditiv-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprachverarbeitung Heidelberský školní screening pro sluchově-kinestetické vnímání a zpracování jazyka	HVS	5:0-7:0	2001	M. Brunne J. Troost B. Pfeiffer C.Heinrich U. Pröschel		17 (PC forma) 25 (psaná)	logoped psycho-log foniatr pediatr
7	Postdam – Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten Test psycholingvistických schopností	P-ITPA	4:0-11:0	2009	J. Ballaschk S. Hänsch G. Esser A. Wyschkon		20-35 (předškolní věk) 40-60 (žák ZŠ)	
8	Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern (Russich-Deutsch, Türkisch -Deutsch) Screening prvních jazykových dovedností u dětí emigrantů	SKREE MIK 2	4:0-5:11	2008	L. Wagner		15-20	logoped pedagog lékař
9	Screeningverfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzöge rungen Screeningová metoda pro detekci řečového opoždění	SEV	3:0-4:0	1993	M. Heinemann C. Höpfner		15-20	
10	Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren Jazykový test pro děti ve	SET 5-10	5:0-10:0	2010	F. Petermann D. Metz		45	

	věku 5-10 let				L. P. Fröhlich			
11	Teddy - Test		3:0-5:11 4:0-8:6 při NKS	1998	G. Friedrich		20-30	
12	Regensburger Wortflüssigkeits Test Test slovní plynulosti	RWT	8:0-15:0 od 18:0 výše	2001	S.Aschenbrenner O. Tucha K. W. Lange		1-2 pro subtest	
	Testy anglický jazyk							
13	Peabody Picture Vocabulary Test Obrázkový slovní test	PPVT	2:0-99:0	2006 (verze IV)	L. M. Dunn L. M. Dunn	11-12	20-30	
14	Expressive Vocabulary Test, 2nd Edition Test expresivní slovní zásoby	EVT -2	2:0- 99:0		K. T. Williams		10-20	
15	CELF – Preschool – 2 Předškolní věk	CELF	3:0-6:0	2004	E. Semel E. H. Wiig W. A. Secord	indivi-duální	15-20	
16	Expressive and Receptive One – Word Picture Vocabulary Tests (EOWPVT, ROWPVT) Jednoslovný obrázkový test expresivní a receptivní slovní zásoby	EOWPVT ROWPVT	2:0-18:11 (AJ) 4:0-12:11 (ŠJ)	2000	R. Brownell		15-20	
17	Receptive – Expressive Emergent Language Test – 3rd Edition Receptivní a expresivní jazykový test	REEL - 3	2:0-7:00	2003	K.R. Bzoch R. League V. L. Brown	20	individuální forma rozhovoru	
18	Speech – Ease Screening Inventory Jednoduchý screening jazykového inventáře	S - ESI	4:0-6:11	1985			7-10	
19	Preschool Language Assessment Instrument Instrument hodnotící jazykové schopnosti v předškolním věku	PLAI 2	3:0-5:11	2003	M. Blank S. A. Rose L. J. Berlin	30	individuální	
20	Comprehensive Assessment of Spoken Language Ucelené hodnocení	CASL	3:0-21:00	1999	E. Carron – Woolfolt	20-30 (3-5 let)	30-45	logoped psycho-log

	mluveného jazyka					45 (starší)		pedagog pediatr
21	Test of Language Development Primary Test primárního jazykového vývoje	TOLD – P:4	4:0-8:11	2010	D. D. Hammill P. Newcomer	60	individuální	
22	Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test Ucelený test receptivní a expresivní slovní zásoby	CREVT - 2	4:0-89:11	2002	G. Wallace D. D. Hammil	neome-zen	individuální	logoped psycho-log pedagog

Zdroj: Matušková, K. (2010). *Diagnostika slovní zásoby u dětí předškolního věku*. BP, Praha: UK PedF. Vlastní úprava.
Vinson, B. P. (2012). *Preschool and School – Age Languaage Disorders*. NY: Delmar. Vlastní úprava.

2.2 Adaptace zahraničních testových materiálů určených pro předškolní věk

V důsledku nedostatku tuzemských testových materiálů přistupují někteří odborníci k adaptacím materiálů zahraničních. Pozornost v oblasti předškolního věku je zaměřena na adaptace Peabodyho obrázkového testu. S tímto materiálem pracovali i na Slovensku, a to v letech 1998 – 99, kdy L. Grančičová vytvořila adaptovanou verzi, která měla být směřována ke standardizaci. Ta ale doposud nebyla provedena.

V České republice pracuje na adaptované verzi výše uvedeného testu výzkumná skupina v rámci Psychologického ústavu AV ČR vedená F. Smolíkem. Snaží se o vytvoření materiálu, který se inspiruje Peabodyho testem, nekopíruje však přesně jeho podobu.

Peabodyho obrázkový test, přesněji jeho IV. revidovaná verze z roku 2006, je dodnes v zahraničí hojně využívána, hlavně z důvodu svého jednoduchého zadání, rychlé administrace výsledků a širokého věkového spektra, pro které je určena (2,5 – 90 let) Nevýhodou zůstává nekomplexnost testu, zaměřuje se pouze na pasivní složku slovní zásoby. (Durdilová, 2012)

3 Zahraniční test *Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test, 2nd edition* (*CREVT 2*)

Mezi testy využívané v zahraničí patří i *Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test,* v současné době jeho 2. verze, známá pod zkratkou *CREVT 2*. Jeho autory jsou G. Wallace a D. D. Hamill. Poprvé byl test zveřejněn v roce 1994 ve Spojených státech amerických a měl odborníkům poskytnout měřítka při hodnocení pasivní a aktivní slovní zásoby jedince. První verze testu (*CREVT*) byla určena pro populaci od 4 let 0 měsíců (oddíl pasivní slovní zásoby) a od 5 let 0 měsíců (oddíl aktivní slovní zásoby) do věku 17 let 11 měsíců.

V roce 1997 byla vytvořena verze paralelní zaměřující se na dospělé, *Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test – Adult*. Byla určena jedincům ve věku 18 let 0 měsíců až 89 let 11 měsíců. Test pro dospělé vycházel ze stejných principů jako test pro děti, výběr konkrétních položek však odpovídal dospělému věku. (Hammill & Wallace, 2002)

Oba typy testů se staly oblíbenými v klinické i školní praxi, ohlasy publikované prostřednictvím recenzí byly zveřejňovány v rámci *Buros Institute of Mental Measurements* v knižních publikacích a jiných dokumentech určených pro odbornou praxi. Recenze vzešlé

z řad předních odborníků poukázaly na některé nedostatky obou testových materiálů, recenzenti podali návrhy na přepracování některých částí testů. Autoři reagovali na připomínky tím, že došlo k propojení dvou testových materiálů určených původně pro děti a pro dospělé. Vzniká tak v roce 2002 verze *CREVT 2*, vhodná pro jedince ve věku od 4 (5) let 0 měsíců do 89 let 11 měsíců. Jedná se o komplexní test hodnocení slovní zásoby (v rovině pasivní i aktivní), využitelný pro široké věkové spektrum. Test *CREVT 2* je standardizován na populaci Spojených států amerických. (Hammill & Wallace, 2002).

4 Vytváření české adaptace dle principů testu *CREVT 2*

Přejímání zahraničních testů, jenž pracují se slovní zásobou, je složité v tom smyslu, že nelze jednotlivé položky pouze přeložit do jiného jazyka. Výběr slov v původním materiálu je vždy úzce spjat se sociokulturním a jazykovým prostředím jedinců, pro něž byl test vytvářen. Kupříkladu specifika, která jsou zohledňována při tvorbě testu ve Spojených státech amerických (např. etnicita, genderové rozložení v jednotlivých položkách,...), nemohou být v adaptaci na české prostředí zcela naplněna, neboť se s nimi v naší kultuře setkáváme v jinak vysoké míře. Přejímání jednotlivých pojmů nemůže tedy být jen přímé. Mnoho z uvedených slov má v českém jazyce naprosto jinou frekvenci, než tomu je ve verzi originální.

Autoři *CREVT 2* pracovali při výběru slov, jež by měla být zahrnuta do testu, se třemi skupinami pojmů – vycházeli z frekvence jednotlivých výrazů a vyčlenili skupiny slov s vysokou, střední a nízkou frekvencí. Tímto způsobem bylo postupováno i při vytváření české adaptace. Pokud slova odpovídala kulturně i frekvenčně, byla do testu zařazena pouze na základě jejich překladu z anglického jazyka do českého. Pokud se slova výrazně lišila (ve frekvenci i kulturním kontextu), byla tato nahrazena pojmy jinými. Jejich výběr byl založen na dělení slov do tří výše uvedených frekvenčních skupin.

4.1 Struktura adaptovaného testu

Vlastní test se skládá ze dvou základních oddílů, část první hodnotí pasivní slovní zásobu, část druhá se zaměřuje na aktivní slovní zásobu.

Test pasivní slovní zásoby v sobě zahrnuje deset subtestů (zvířata, doprava, povolání, oblečení, jídlo, osobní potřeby, nástroje, domácí potřeby, volný čas, kancelářské potřeby), v každém subtestu lze nalézt osm položek. V originální verzi není počet položek jednotlivých subtestů sjednocen, což bylo shledáno jako komplikované při závěrečném vyhodnocování testu. Proto se v adaptované verzi přistoupilo ke sjednocení počtu jednotlivých slov. Součástí testu pasivní slovní zásoby je fotografická příloha, kdy ke každému subtestu náleží jeden obrazový arch se šesti fotografiemi. Dítě reaguje na zadaný pojem tím, že ukáže na konkrétní fotografii. Další změnou, která byla provedena oproti původní verzi, je rozdíl v počtu a poměru jednotlivých slovních druhů. *CREVT 2* testuje v pasivní složce převážně podstatná jména, minimálně pak slovesa a jména přídavná. Jejich rozložení v subtestech je navíc velice nepravidelné a ani sami autoři neuvádí, proč tento postup zvolili. Dochází pak k tomu, že v některých subtestech se vyskytují pouze podstatná jména, celkový počet sloves a přídavných jmen je velice nízký. V české adaptaci tedy došlo k pravidelnému rozložení jednotlivých slovních druhů v každém subtestu.

Část určená pro testování aktivní slovní zásoby obsahuje seznam slov. Dítě pak má za úkol vysvětlit jejich význam. Zde zůstala v seznamu pouze podstatná jména, jak je tomu i v originální verzi testu. Slova byla volena podle jejich frekvence v českém jazyce, byla

použita i některá slova z přímého překladu, pokud tato splňovala podmínky uvedené již v textu výše.

4.2 Skutečnosti zjištěné pilotáží vznikajícího materiálu

Na základě vzniklého testového nástroje proběhla v březnu 2012 pilotáž, která měla za úkol ověřit srozumitelnost jednotlivých položek. Byla určena skupina kontrolní (deset respondentů) a dále skupina dětí s diagnózou vývojová dysfázie (deset respondentů). Děti s vývojovou dysfázií byly zvoleny proto, že v současné době je tato diagnóza nejfrekventovanější v rámci mateřských i základních škol logopedických. Předpokládá se, že vznikající materiál by měl sloužit ke zhodnocení slovní zásoby především u dětí s narušenou komunikační schopností, a napomoci tak k sestavení efektivního terapeutického plánu. Pilotážního šetření se zúčastnily děti posledních ročníků mateřských škol, které měly v následujícím školním roce nastoupit do 1. ročníku školy základní. Věkové rozmezí respondentů se pohybovalo od 5 let 3 měsíce do 6 let 8 měsíců.

Získaná data dokládají, že celkově úspěšnější byly obě skupiny dětí v testu pasivní slovní zásoby (intaktní 93% úspěšnost, VD 85% úspěšnost). V testu aktivní slovní zásoby uspěly děti intaktní v 84 %, u dětí s VD průměrná procentuální úspěšnost v testu činila 70 %.

4.3 Získané poznatky, často se opakující chybné odpovědi

Z proběhlé pilotáže vzešla fakta upozorňující na položky, které byly pro děti obou skupin (intaktní i děti s vývojovou dysfázií) komplikované nebo málo srozumitelné.

V oddíle pasivní slovní zásoby bylo dítěti řečeno vždy jedno slovo, dítě pak mělo na archu v obrazové příloze ukázat fotografii, která odpovídá zadanému výrazu. V subtestu Zvířata se jako složité projevilo sloveso *zobat,* kdy deset dětí z celkového počtu respondentů přiřadilo k tomuto slovu zobrazení zajíce namísto požadované fotografie ptáka. Rozložení chybných odpovědí ve skupině dětí intaktních a dětí s VD bylo srovnatelné. Další problematickou odpovědí v subtestu Jídlo se stalo přídavné jméno *strouhaný*, kdy osm respondentů z celkového počtu spojilo toto slovo s fotografií chleba namísto požadovaného sýra. Zde lze ale uvažovat i o špatném fotografickém vyobrazení dané skutečnosti. K poslední často nezvládnuté odpovědi patřilo sloveso *šít* (zastoupeno v oddíle Potřeby v domácnosti). Osm z celkového počtu respondentů nepropojilo toto sloveso se zobrazením šicího stroje. V tomto případě je možné usuzovat na neznalost předmětu šicí stroj, v další upravené verzi testu bude tedy tato činnost již přímo na fotografii zobrazena.

V oddíle aktivní slovní zásoby mělo dítě vysvětlit pojem, který mu byl zadán testujícím. Jako bezkonkurenčně nejkomplikovanější se projevil výraz *slovník*. Pouze jedno z celkového počtu dětí bylo schopno vysvětlit význam tohoto slova. Jedná se o výraz, který byl přeložen a zachován z původní verze testu a je zařazen ke slovům s nízkou frekvencí. Obdobná je i jeho frekvence v českém jazyce, otázkou zůstává, nakolik se s pojmem *slovník* předškolní dítě setkává v běžné komunikaci. Je třeba zmínit, že v České republice není k dispozici aktuální frekvenční slovník dětské řeči, poznatky tedy byly čerpány z obecných frekvenčních slovníků mluvené řeči. K podstatnému jménu *řev* bylo zaznamenáno pouze osm správných odpovědí. Velké množství dětí jej spojovalo se slovem pláč, což přesně neodpovídá významu slova, ale zřejmě se děti v běžném životě setkávají s tímto přeneseným významem slova. Mezi poslední výraz s vysokým množstvím chybných odpovědí patřilo slovo *sporák*, správnou odpověď zvládlo dvanáct respondentů z celkového počtu.

5 Závěr, plán do budoucna

Je třeba přetvořit obrazovou fotografickou přílohu, jež se využívá v oddíle hodnocení pasivní slovní zásoby. Důraz bude kladen na přesné zobrazení zadaného slova, zohledněna by měla

být proporcionalita jednotlivých předmětů, dále pak barevnost pozadí předmětů, která může (zvláště u dětí s vývojovou dysfázií) mít vliv na kvalitu vnímání zrakového podnětu.

Následná pilotáž upraveného materiálu je plánována na podzim 2012. Pokud by se tato verze testu osvědčila, bude přistoupeno k rozsáhlejšímu šetření, které by spočívalo v testování dětí před nástupem do 1. ročníku základní školy. Získaná data si pak kladou za cíl poukázat na oblasti slovní zásoby, ve kterých mají tyto děti deficity. Dále vůbec zmapovat jaký je stav slovní zásoby dětí před vstupem do základní školy. Vzešlé skutečnosti mohou být podnětem pro vytvoření doporučení vztahujících se k předškolnímu vzdělávání, potažmo pro doplnění školních vzdělávacích programů.

Literatura

Durdilová, L. (2012). Možnosti diagnostiky slovní zásoby v raném a předškolním věku. In J. Poláchová – Vašťatková, A. Bačíková (eds.), *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX.* (pp. 40 – 47). Olomouc: Societas Scientiarum Olomoucenis II.

Grančičová, L. (1999). Zisťovanie pasívnej slovnej zásoby v predškolskom veku. In V. Lechta et al., *Logopaedica III*. (pp. 27 – 33). Bratislava: Liečreh Gúth.

Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.

Kutálková, D. (1996). *Logopedická prevence: Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál.

Kutálková, D. (2011). *Budu správně mluvit. Chodíme na logopedii*. Praha: Grada.

Matušková, K. (2010). *Diagnostika slovní zásoby u dětí předškolního věku* (Bakalářská práce). Praha: PedF UK.

Pilská, H. (2012). *Hodnocení slovní zásoby u dětí předškolního věku se specificky narušeným vývojem řeči* (Diplomová práce). Praha: PedF UK.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

Vinson, B. P. (2012). *Preschool and School – Age Languaage Disorders.* New York: Delmar.

Wallace, G., & Hammill D. D. (2002). *Comprehensive receptive and expressive vocabulary test – second Edition.* Austin: Pro-Ed.

Kontakt

Mgr. Lucie Durdilová
PedF UK Praha
Katedra Speciální pedagogiky
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
lucie.durdilova@pedf.cuni.cz

Dítě na 1. stupni ZŠ pohledem učitelů

Child at a primary school from the point of view of teachers

Helena Hejlová

Abstrakt: Výzkum byl zacílen na představy učitelů o proměnách podmínek současného dětství. Probíhal ve třech navazujících fázích. První byla pilotáž v roce 2009, představovala kategorizaci volných výpovědí na téma „Dnešní děti mýma očima….“, celkem 102 respondentů z učitelské profese, doplněna byla o skupinový rozhovor. Výsledkem byla identifikace 11 schematizovaných charakteristik obrazu dětství a dětí ve vědomí učitelů. Druhá a třetí sonda z roku 2010 měly za cíl jejich ověřování. Nejprve byla použita metoda strukturovaného rozhovoru s 46 učiteli, následně metoda strukturovaného dotazníku, který vyplnilo 23 respondentů. Ze zjištění vyplývá, že současné české děti jsou v porovnání s předchozími dětskými generacemi ve vědomí učitelů informovanější, svobodnější, průbojnější, agresivnější, vyžadující více zvláštní péče a jsou více pod vlivem médií.

Klíčová slova: dětství, primární škola, pojetí dětství, učitelův obraz dětí, kvalita života dětí

Abstract: Research aimed at teachers´ ideas about changes of circumstances concerning current childhood. It was realised throught three phasis. The first was in 2009 and deals with creating categories from texts on the theme „Children from the point of view of mine...“ written by 102 respondents – teachers. Supplement to this analysis was group interview. Out put was the identification of the 11 characteristics describing the childhood and children in teachers´ consciousness. The second and the third phasis were in 2010. Their aim was to verificate the 11 characteristics. It was realised by structured interview with 46 teachers and by structured questionnaire with 23 teachers. The 11 schema characteristics were verificated by the research.The Czech children have got more information, they are more free, enterprising, aggressive, they more request special care and they are more under the influence of media, in comparision with previous generations of children.

Keywords: childhood, primary school, reflection of childhood, teacher´s imagine of children, quality of the life of the child.

1 Východiska výzkumného šetření

Cílem sdělení je referovat o výsledcích šetření, které bylo vedeno otázkou, zda a do jaké míry učitelé na 1.stupni ZŠ reflektují změny v životě současné generace dětí, svých žáků, a jakou kvalitu jim přisuzují. Výzkumná sonda je součástí průběžného mapování života českých dětí, které probíhá v rámci výzkumného záměru pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v letech 2007-2012.

Teoretickým rámcem jsou poznatky o psychologických mechanismech utváření učitelova obrazu žáka a žákovské skupiny (Hrabal & Pavelková, 2010, s. 117-119.). Jde především o procesy, jimiž učitel vnímané jevy interpretuje, přisuzuje jim určité příčiny a důležitost. Takto vnímanou skutečnost pak automaticky zobecňuje, *schematizuje*. Vzniklá *schémata* vytvářejí

rámce pro následné třídění nových poznatků a zkušeností z obdobné situace. Proces zatřiďování podléhá subjektivnímu vyhodnocení závažnosti jevu, závisí tedy také na osobnosti učitele. Povaha schémat je do určité míry dynamická. Informace, které podporují dosavadní představu, se posilují a upevňují daný obraz, naopak ty, jež mu odporují, jej oslabují či ruší. Změna je podle psychologických poznatků možná jen pod vlivem silných impulzů odporujících původnímu obrazu. Jak podotýkají Hrabal a Pavelková, někteří učitelé se více brání jejich změně než jiní.

V našem výzkumu nešlo o zdroje učitelských schémat ani o procesy jejich ustanovování, nýbrž o jejich identifikaci. Pro ni bylo podstatné, že obsah schémat může oscilovat kolem identifikovatelného informačního a hodnotového jádra.

Konečně smysl takto zaměřeného výzkumu spatřujeme v tom, že učitelův obraz o dětství a dětech právě proto, že je výsledkem procesu schematizace, ovlivňuje významně jeho profesní rozhodování. To se pak ve svých důsledcích může promítat i do sebepojímání žáků.

1.1 Metodologické charakteristiky

Výzkum byl založen na induktivních postupech v souladu se *zakotvenou teorií* (Strauss & Corbinová, 1990). Byl realizován v letech 2009 a 2010 ve třech fázích, v nichž docházelo k zpřesňování postupným zacilováním sběru údajů. První fáze, pilotážní, se týkala analýzy a kategorizace volných výpovědí učitelů a studentů učitelství. Doplněna byla nestrukturovaným monotematickým skupinovým rozhovorem. Výsledky šetření umožnily vytvořit rámcovou představu o nahlížení respondentů na současné dětství a generovat tematické oblasti pro druhou fázi se smíšenou výzkumnou charakteristikou. Jejím základem byl strukturovaný rozhovor s odlišnou respondentskou skupinou učitelů než v pilotáži. Získané údaje byly kvantifikovány vzhledem k malému rozsahu vzorku v absolutních četnostech a v některých oblastech pak porovnány s obrazem dětství a dětí u studentů učitelství 1. stupně ZŠ, kteří byli v polovině magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Třetí fáze výzkumu proběhla v roce 2010. Představovala výzkumnou sondu v podobě strukturovaného dotazníku s cílem ověřit u další respondentské skupiny učitelů validitu tematických schémat dětství.

2 Průběh a výsledky jednotlivých částí výzkumu

2.1 Pilotáž

Cílem pilotáže v roce 2009 bylo zpracovat tematické charakteristiky dětí a dětství vnímané učiteli. Základní respondentskou skupinu tvořilo 33 učitelů 1. stupně (z toho 1 muž). Jejich výpovědi byly porovnány s výsledky získanými shodným postupem v dalších dvou respondentských skupinách, jednu tvořilo 32 učitelek mateřských škol, druhou 37 studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ (12 z 2. ročníku, 8 ze 3. ročníku, 17 ze 4. a 5. ročníku). Celkem 102 respondentů.

Byla použita metoda volného anonymního vyjádření učitelů na téma „Dnešní děti mýma očima“. Po odevzdání textu proběhl skupinový rozhovor, který byl zdrojem komplexnějšího vhledu do názorů respondentů a umožnil nalézt v množství jednotlivin spojitosti. Analýzy textů v každé respondentské skupině byly kategorizovány a byly z nich vytvořeny pojmové mapy. Porovnání údajů potvrdilo obsahovou validitu výzkumu, neboť byly nalezeny zásadní shody a současně jemné odlišnosti plynoucí ze zkušeností s jinou věkovou skupinou dětí u učitelek mateřských škol nebo z menšího objemu zkušeností u studentů. Tuto skutečnost

můžeme chápat jako potvrzení předpokladu, že technika volného vyjádření umožňuje vyslovit zkušenosti, které pisatelé s dětmi mají. Jen výjimečně se objevila klišé typu „do dnešní doby se hodí děti s ostrými lokty“, „rodiče mají málo času na děti“.

Výsledkem pilotáže je následující **přehled schematických charakteristik,** ve kterých učitelé vyjadřují uvažované odlišnosti současných dětí (přibližně do 11 let) od předchozích dětských generací. Dnešní děti jsou v tomto srovnání (zdůrazněný výraz je klíčovým slovem použitým dále v prezentaci dalších dvou výzkumných sond):

Svobodnější, sebevědomější, větší individuality.
Průbojnější, psychicky zralejší (rychleji dospívají), otevřenější.
Povrchnější, méně skromné, sobečtější.
Informovanější, technicky zdatnější (PC, mobil, MP3,4…), komunikačně zdatné přes techniku.
Agresivnější vůči sobě, drzejší vůči dospělým (staví se jim na roveň), neznalé pravidel slušného chování.
Snadněji **zastrašitelné** (dětskými agresory), rychleji vše vzdávají, jsou citově více frustrované.
Mají větší obtíže v **komunikaci** tváří v tvář, mají obtíže v orientaci v životě (tápou v hodnotách), časněji přecházejí od dětských témat k „dospěláckým“.
Méně znají **přírodu**, méně se v ní dovedou pohybovat, být v ní, méně ochotné k činnostem venku.
Méně manuálně **zručné**, méně schopné řešit praktické problémy (např. nákupy…), méně ochotné pomáhat (nemají doma povinnosti).
Více si stěžují na **bolesti** zad, hlavy, očí, více jich potřebuje speciální péči, mají menší fyzickou zdatnost.
Málo čtou a více sledují filmy (DVD, TV…), nadměrně tráví čas u PC, TV apod., jsou ovlivnitelnější **médii**.

Tato schémata jsou obecně přijímaná všemi třemi respondentskými skupinami. Učitelky mateřských škol více kritizovaly rodinnou výchovu, její nedůslednost. Výchova je bez pravidel a vhodného režimu, rodiny jsou zahlceny množstvím nabídek na rozvíjení dětí, ve kterých se ne vždy orientují, ztrácejí schopnost rozlišit, co je pro konkrétní dítě dobré. Učitelky upozorňují také na řečové vady a problémy v soužití, protože dětem chybí vzory. Část dětí bývá přetěžována aktivitami i požadavky. Nicméně tato respondentská skupina se shoduje na tom, že děti jsou vnímavé, citlivé, šikovné, ale je jim současnou dobou bráněno prožít si plně své dětství.

U učitelů 1. stupně lze v zásadě rozpoznat dvě oblasti uvažování. Prvou lze označit jako „děti pod vlivem okolí“ a druhou jako „děti pod pohledem dospělých“. V oblasti „děti pod vlivem okolí“ jsou děti vnímány spíše jako oběti společenských vlivů, což způsobuje značnou odlišnost současného dětství od dětství nedávných generací dětí tak, jak je učitelé vnímali, a od dětství svého, zachovaného ve vzpomínkách. Za negativní vlivy současnosti učitelé považují velkou paletu jevů. Na čele těch nejčastěji zmiňovaných stojí fakt, že děti jsou často doma samy a tráví čas u počítače, televize nebo videa. Chybí jim proto to, co ještě generace učitelů zpětně velmi oceňují – dětské organizované i volné kolektivy a skupinky, ve kterých lze společně něco dělat, zažívat dobrodružství, získávat různorodé a hlavně sociální zkušenosti. Děti dnes mají hodně podnětů k činnostem, ale spíše vykonávají činnosti pod dohledem dospělých podobně jako ve škole. Chybí též příroda jako přirozený prostor života, ne jen jako místo pro výlet. Ačkoli lze ocenit množství různorodých nabídek, které všechny mohou děti rozvíjet, jsou na druhé straně až nepřehledné a mohou děti zahlcovat, což lze vyjádřit jako „přesycenost různými lákadly“. Nadměrná materiální zajištěnost zapříčiňuje přílišnou pohodlnost dětí. Současná pozice dětí ve společnosti zřejmě také vede

dospělé k tomu, že na ně příliš brzy nakládají problémy, které jsou spojeny až se světem dospělých – přílišné vysvětlování všeho, uvádění dětí do sporů a problémů dospělých. Jako by dospělí nezvládali řešit problémy svého světa, děti jsou do nich vtahovány, a jsou tak dříve brány jako dospělí, byť „malí dospělí“. Učitelé tak mohou mít pocit, že děti příliš brzy a v porovnání s dobou i jen před několika (přibližně deseti) lety výrazně dříve přecházejí od dětských témat k aktivitám a tématům dospělých. Toto vše vypovídá o tom, že současný svět je pro děti více rizikový, než tomu bylo dříve. Ne snad přímými hrozbami, ale množstvím různých rizik a hrozeb, které se mohou a nemusejí naplnit. To zvyšuje obtíže, jak se ve světě orientovat. V oblasti „děti pod pohledem dospělých“ jsou děti považovány za stejně potřebné lásky a vedení jako kdykoli jindy. Pokud jsou děti považovány za zralejší, je tomu tak proto, že mají vhled do problémů, i těch dříve tabuizovaných, ne proto, že by věděly, jak je řešit. Jsou informovanější. Informace dovedou využívat pro sebe a jsou zdatnější v uživatelských technologiích. V důsledku toho a v důsledku lepšího přístupu k informacím si více dovolí vůči dospělým, protože se staví na jejich roveň. Mezi sebou jsou agresivnější a dráždivější, nezřídka méně schopné navazovat kontakty z očí do očí. Někteří učitelé dokonce vnímají, že u současných dětí narůstá sobeckost a neúcta k tradičním hodnotám. Naproti tomu jsou dnes děti více zranitelné a potřebují větší ochranu a péči, více jich potřebuje péči speciální. Neumějí vždy také řešit jednoduché praktické úkony – nákupy, sebeobslužné činnosti, opravy apod. Někteří učitelé mají dokonce za to, že jsou méně manuálně zručné, což jiní rozporují a vidí problém spíše v nedostatku klidného času na činnosti spojené s každodenním životem a v tom, že děti jednoduché manuální činnosti neměl kdo naučit. Škola tyto příležitosti podle učitelů nemůže nahradit. Podobně je tomu s pravidly slušného chování, což učitelé spojují se ztrátou vnímání hodnot mezilidského soužití. Nicméně děti jsou podle nich stále hravé, kamarádské, zvídavé. V celku učitelských sdělení se výrazněji objevuje pocit, že dětská populace vstupuje do vzdělávání s horší vstupní úrovní, byť se objevuje i nemalé procento těch dětí, které jsou naopak více rozvinuté. To ovšem způsobuje větší rozdíly uvnitř žákovských tříd, zvláště na počátku školní docházky, než dříve.

2.2 Strukturovaný rozhovor

Cílem této výzkumné sondy bylo rozhovorem s učiteli ověřit, zda je možno 11 charakteristik vygenerovaných z volných výpovědí považovat za schematické obrazy dětství a dětí, zda a do jaké míry jsou skutečně zpracovanými zkušenostmi učitelů. Předpokládali jsme, že pokud by byla vysoká míra souhlasu se schematickými vyjádřeními, bylo by možno dovodit, že odrážejí společně sdílenou zkušenost učitelů získanou v profesi. Pokud by naopak byl vyjadřován spíše nesouhlas, nebo by poměr souhlasu vůči nesouhlasu byl přibližně shodný, ukazovalo by to spíše na schematičnost uvažování respondentů v pilotáži, možná i v souvislosti s kontextem zadání.

Výzkumný vzorek byl vytvořen dostupným výběrem, analyzován podle pohlaví, délky praxe, charakteristiky a lokality škol, kde učitelé působili. Respondentů bylo celkem 46, z toho bylo 42 žen a 4 muži.

Tabulka 1: Rozložení respondentů podle délky praxe

PRAXE (ROKY)	DO 3 LET	4 – 9 LET	10 – 14 LET	15 – 25 LET	NAD 25 LET
ŽENY	8	6	4	14	10
MUŽI	1	1	0	1	1
CELKEM	**9**	**7**	**4**	**15**	**11**

Všichni respondenti byli z Čech, 25 z Prahy, 15 z městských škol, 6 ze škol vesnických. Jen 5 respondentů nepracovalo v plně organizované škole, z nich 4 učili v malotřídce a 1 na škole pouze prvostupňové.

V rozhovoru se respondenti vyjadřovali k 11 charakteristikám umístěním svého souhlasu na čtyřbodové škále: ano, spíše ano, spíše ne, ne. Rozhovor obsahoval ještě další škálované otázky zacílené na upřesnění obsahu 11 schémat. Obsah i pořadí otázek bylo předem dáno, tazatelé byli zaškoleni. Tvar výzkumu sledoval především uvolnění vědomí učitelů od každodenního vnímání žáků a žákovských skupin ve prospěch pohledu na děti v navozeném zobecnění, které vedlo k uvažování o změnách v kvalitě a podmíněnosti současného dětství žáků. Pro interpretaci byly proto významné také poznámky, kterými učitelé doplňovali některé své odpovědi, aniž by k tomu byli přímo nástrojem instruováni. Rozsah referované zprávy ale neumožňuje detailně zpracovat všechny souvislosti, koncentruje se proto pouze na podstatná zjištění.

Výsledek výzkumné sondy zde prezentujeme uspořádáním schémat podle vyjádřené míry souhlasu. Schémata s jednoznačnou a převažující mírou souhlasu schémata mohou být považována dotazovanou respondentskou skupinou za potvrzená.

Jednoznačný souhlas (vyjádřený vztahem ANO : NE) byl nalezen u schémat **informovanější**, technicky zdatnější, komunikačně zdatné přes techniku (46 : 0), **svobodnější**, sebevědomější, větší individuality (42 : 4) a **průbojnější**, psychicky zralejší (rychleji dospívají), otevřenější (40 : 6).

Převažující souhlas (přibližně dvoutřetinový) byl u schémat: **bolesti** (více si stěžují na bolesti zad, hlavy, očí), více jich potřebuje speciální péči, menší fyzická zdatnost (33 : 13), **příroda** (méně ji znají), méně ochotné být v přírodě a k činnostem venku (32 : 14), **média** – málo čtou, více PC, TV, DVD…, ovlivnitelnější médii (31 :15), **agresivnější (**vůči sobě), drzejší vůči dospělým, neznalé pravidel slušného chování (31: 15), **zručnost** (menší), méně schopné řešit praktické problémy, méně ochotné pomáhat (nemají povinnosti doma) (30 :16).

Naproti tomu **ambivalentní souhlas** byl zjištěn u dvou schémat: **povrchnější,** méně skromné, sobečtější (29 : 16) a **komunikace** (větší obtíže tváří v tvář), tápou v hodnotách, časněji přecházejí od dětských témat k „dospěláckým“ (26 : 19).

Spíše nesouhlas byl shledán u jediného schématu: **zastrašitelné** (snadnější, zvl.dětskými agresory), rychleji se vzdávají, jsou více citově frustrované (17 :28). Protože charakteristika obsahující citovou frustraci vykazovala převahu nesouhlasu, byla porovnána s následující otázkou: *Kruh představuje děti v ČR. Pokuste se odhadnout a zakreslit, jak velkou výseč tvoří děti přetížené, zanedbané, rozumně rozvíjené.* V odpovědi vyplnilo 30 respondentů (z celku 46) největší výseč rozumně rozvíjenými dětmi (2/3 nebo 1/2 kruhu). V komentáři u zanedbaných se často objevovalo doplnění „citově“. 8 respondentů rozdělilo kruh na třetiny, v dané souvislosti to však lze považovat za únikovou odpověď. 7 respondentů vyplnilo 1/2

nebo 2/3 kruhu značkou přetížené děti. Jen 3 respondenti odhadují, že polovina kruhu jsou děti zanedbané, i v tomto případě však hlavně citově. Analýza odpovědí tak potvrdila, že s citovou frustrací dnešních dětí souhlasí spíše méně než více či než většina učitelů. Pro srovnání jsme požádali ještě 38 respondentů studentů, aby se pokusili o svůj odhad na stejnou otázku. Ve shodě s učiteli by největší výseč pomyslného kruhu zaplnily děti rozumně rozvíjené u většiny, tj. 17, respondentů. Na rozdíl od učitelů však poměrně velká skupina, 10 respondentů, přiřkla největší díl kruhu zanedbaným dětem se zdůrazněním citového zanedbání. 4 respondenti se domnívali, že většina dětí je přetížených, pouze 3 volili stejnoměrné třetinové zastoupení všech možností, tedy spíše únikovou odpověď. Souhrnem lze konstatovat, že studenti v porovnání s učiteli považují děti za více citově zanedbané, o převažujícím podílu rozumně rozvíjených dětí ale panuje spíše shoda. Do další části výzkumu šlo tedy schéma **zastrašitelné** s otázkou, zda patří skutečně k převažujícím schématům v učitelské profesi.

2.3 Strukturovaný dotazník

Cílem dotazníku bylo dále ověřovat výstižnost 11 schematických charakteristik dětství. Nevyžadoval už další doplnění, pouze umístění míry souhlasu na čtyřbodové škále shodné se škálou v rozhovoru.

V respondentské skupině získané opět dostupným výběrem bylo 23 žen, z nichž téměř polovinu, 10 respondentek, tvořily učitelky vesnických škol, 7 bylo z Prahy a 6 z městských škol v Čechách.

Za jednoznačný souhlas lze pokládat poměr ANO : NE u schémat **informovanější** (23:0), **agresivnější, průbojnější** a **média** (vždy 21:2), také **svobodnější** a **bolesti** (20:3). Souhlas s těmito schématy potvrdil jejich platnost uvažovanou na základě předchozích rozhovorů. Převažující souhlas byl shledán i u schémat **povrchnější** (17:6) a **komunikace** (16:7). U nich byl přečten ambivalentní souhlas u rozhovorů, z celého kontextu výzkumu lze však dovodit, že i tato dvě schémata lze mít spíše za potvrzená. Spíše potvrzeno bylo též schéma **zručné.** V dotazníku byl u něj poměr ANO:NE 10:13, ale u rozhovorů s ním byl vyjádřen celkově spíše souhlas. Nejvíce ambivalentní se ve srovnání údajů z rozhovoru a dotazníku jevilo schéma **příroda** (dotazník 11:12). V dotazníku však tvořily většinu učitelky z venkovských škol, což mohlo mít vliv na větší míru nesouhlasu oproti převažujícímu souhlasu u městských učitelů při rozhovoru. Naproti tomu u schématu **zastrašitelné** lze konstatovat spíše nesouhlas, v dotaznících byl poměr 12:11, u rozhovorů spíše nesouhlas. Lze proto vyvodit, že s tímto schématem by souhlasila spíše menšina učitelů.

3 Závěr

Provedený výzkum je možno uzavřít pro účely tohoto sdělení shrnutím obsahovým a metodologickým.

Získané údaje potvrzují platnost popisovaných schémat ve smyslu jádra schematizovaných představ o dětství a dětech, které, byť s různou měrou souhlasu, působí v učitelské profesi. Za nejednoznačně odsouhlasené určujeme schéma: „Snadněji **zastrašitelné** (dětskými agresory), rychleji vše vzdávají, jsou citově více frustrované“.

Metodologickou triangulací – volné vyjádření a skupinové rozhovory, strukturovaný rozhovor a strukturovaný dotazník – lze dosvědčit obsahovou validitu výzkumu s upozorněním, že všechny důkazy nebylo možno v referované zprávě předložit. Je nutno zmínit také interpretační obtíže dané snahou postihnout nejobecnější schematické charakteristiky

v učitelské profesi (především učitelství pro 1.stupeň ZŠ) metodou hledání nejvyšší míry souhlasu s předloženými tvrzeními.

K diskusi zůstává otázka vlivu zkušeností v rozdílných učitelských podskupinách (venkov – město, pravděpodobně též muži – ženy, délka praxe…). Provedené výzkumné sondy vykazují tendenci ve vlivu delší doby praxe v profesi na porovnávání rozdílů mezi generacemi žáků. Učitelé s více jak 10letou praxí mají tendenci se schématy spíše souhlasit.

Literatura

Hrabal,V., & Pavelková, I. (2010). Jaký jsem učitel. Praha: Portál.
Strauss, A., & Corbinová, J. (1990). Základy kvalitativního výzkumu. Boskovice: nakl.Albert.

Kontakt

PhDr. Helena Hejlová, PhD.
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Rettigové 4, 116 36 Praha1
helena.hejlova@pedf.cuni.cz

Spravedlnost vs. přátelství ve vývoji od heteronomního egocentrismu k autonomní decentraci

Justice versus friendship in the development from heteronomous egocentrism to autonomous decentration

Miroslav Klusák

Abstrakt: Text podává stručnou zprávu ze zkoumání dílčí otázky v rámci projektu GA ČR Morální vývoj předškoláků a školáků – paradigmatické výzvy dle J. Piageta a jeho pokračovatelů. Předmětem zkoumání v projektu je to, jak daná tradice konstruuje empirická zjištění o "normálním" vývoji dětí a jejich teoretický výklad v případě morálního vývoje. V piagetovské tradici je roli autority (druzí v asymetrickém postavení) přisuzována nejdříve zásluha za vývoj od anomie dítěte vzdoru kolem třetího roku k morálce poslušnosti – povahy heteronomní a egocentrické. Zásluha za vývoj k morálce spravedlnosti (povahy autonomní a decentrované) je přisuzována roli vrstevníků (druzí v symetrickém postavení). Řešenou otázkou je, jak je traktována role přátel (druzí v asymetrickém postavení vůči třetím). Problematizovaný je přístup k tomu, jak si děti osvojují univerzální platnost „spravedlnosti“ jako morálního imperativu. V projektu je empirický materiálem výzkumná praxe dané tradice zprostředkovaná texty výzkumných zpráv. V daném případě je zkoumána nejen Piagetova zakladatelská práce The moral judgment of the child, ale též práce The social world of the child od jednoho z Piagetových následovníků – W. Damona.

Klíčová slova: morální usuzování; dítě; školní věk

Abstract: The text is presenting a brief report of an inquiry into a particular question in the framework of the GA CR project: Moral development of preschoolers and schoolers – paradigmatic challenges according to J. Piaget and his followers. The project's research subject is how does the given tradition construct empirical findings on „normal“ child development and their theoretical interpretation in the case of moral development. The piagetian tradition ascribes the credit for the development from anomy to morals of obedience (heteronomous and egocentric) to the role of authority (others in asymmetrical position). The credit for the development to the morals of justice (autonomous and decentralized) is ascribed to the role of pears (others in symmetrical position). The particular question is how does this tradition treat the role of friends (others in asymmetrical position to the third party). The issue is the approach to children's construction of the universality of justice as a moral imperative. The empirical material analyzed in the project is the research practise of the studied tradition as mediated by texts of research reports. In this case analyzed is not only Piaget’s founding work The moral judgment of the child but, likewise, The social world of the child written by W. Damon, one of Piaget's followers.

Key words: moral judgment; child; school-age

1 Úvod

V textu referuji o zkoumání jedné dílčí otázky projektu GA ČR (P407/10/0807) *Morální vývoj předškoláků a školáků – paradigmatické výzvy dle J. Piageta a jeho pokračovatelů*. Výstupem projektu bude kniha stejného názvu; jejím obsahem prezentace paradigmatických experimentů

dané tradice a jejich variací. Sloužit má zájemcům z druhé vlny recepce Piageta v ČR (srovnatelné s tou z 90. let v USA).

V projektu je empirickým materiálem výzkumná praxe dané tradice zprostředkovaná texty výzkumných zpráv. Výzkumnou otázkou je, jak daná tradice konstruuje empirická zjištění o „normálním“ vývoji dětí a jejich teoretický výklad v případě morálního vývoje.

Piaget jej traktuje jako cestu od anomie vzdoru třetího roku k morálce poslušnosti – heteronomní a stále egocentrické; a dále k morálce spravedlnosti – autonomní a decentrované. Zásluhu za vývoj k heteronomnímu egocentrismu přisuzuje roli autority (druzí v asymetrickém postavení). Zásluhu za vývoj k autonomní decentraci po osmém roce přisuzuje roli vrstevníků (druzí v symetrickém postavení).

V prezentované studii je tou dílčí otázkou, jak je v piagetovské tradici traktována role přátelství (když druzí jsou v asymetrickém postavení vůči třetím). Tato otázka vyplynula ze zkoumání toho, čím do výzkumné praxe piagetovské tradice výzkumu morálního vývoje přispěl William Damon. Jeho volba je přitakáním tomu, že v poslední edici kanonického *Handbook of child psychology* je označen jako ten autor, který se ve zkoumání problematiky role dospělých vs. vrstevníků vydal směrem, který navrhl Piaget (Turiel, 2006, s. 821). Materiálem ke zkoumání je tedy jednak Piagetovo jediné monografické dílo k tématu – *The moral judgment of the child* (1948; původně z roku 1932); jednak Damonova první monografická zpráva z vlastních empirických výzkumů *The social world of the child* (z roku 1977).

Předběžně budiž řečeno, že při hledání odpovědi na danou otázku lze narazit i na určité nejasnosti v Piagetově zakladatelském díle. Konkrétně jde o nejasnosti týkající se toho, jak si děti osvojují univerzální platnost „spravedlnosti“ jako morálního imperativu. Úvahy o daných nejasnostech pak nabízejí prohloubení vhledu jednak do toho, jak se daná tradice potýká s problematikou zakotvenosti teorie v empirických datech a s jejich ekologickou validitou; a jednak do smysluplnosti jedné linie výzkumů rozvíjené v rámci dané tradice.

2 Egocentrismus vs. decentrace a heteronomie vs. autonomie – dle Piageta

Dříve, než se budeme věnovat zmíněným otázkám, podívejme se blíže na Piagetovo pojetí těch pojmů, s nimiž strukturuje teorii vývoje dětské mysli jak ve vztahu ke sféře dobra, tak ke sféře pravdy.

Pro Piageta jsou výchozí, dalo by se říci vrozené, jednak egocentrismus dětské mysli, jednak funkční hledání organizace sebe sama. Chování dítěte pak považuje za skutečně logické či morální, až když mysl začne organizovat sebe sama pomocí pravidel logiky či morálky. Egocentrismus tak pro Piageta obnáší anomii, resp. druh alogičnost (když dítě v naivní bezstarostnosti tvrdí, co se mu tvrdit líbí) či amorálnosti (když se projevy naivního altruismu a sobectví vrtošivě střídají, aniž by se dítě samo cítilo být lepším v jednom případě než v druhém).

Pro vývoj dítěte od egocentrismu ke schopnosti decentrace je pak dle Piageta podstatná povaha výchovné zkušenosti vyplývající z povahy vztahu při styku s myslí druhých. Rozlišuje vztah asymetrický, donucení (*constraint*) a jednostranného respektu a vztah symetrický, spolupráce a respektu vzájemného. V rámci obou vztahů si dítě osvojuje pravidla logiky a morálky. Pravidla však mají dle povahy vztahu odlišný status v mysli dítěte – a pak odlišnou funkci v organizaci sebe sama, ve vedení mysli od egocentrismu k decentraci. Odlišný status pravidel v mysli označuje termíny heteronomie – ke které vede první typ vztahu; a autonomie – ke které vede druhý typ vztahu.

Heteronomní pravidla přijatá z donucení autoritou nadřazených pak místo toho, aby zarazila dětský egocentrismus u jeho zdroje, jej dle Piageta naopak částečně konsolidují – v podobě morálního či verbálního realismu, resp. verbalismu (synonymně by se dal použít termín „synkretismus“). Spolupráce vzájemně se respektujících jedinců pak potlačuje jak slepou víru v autority, tak samotný verbální a morální realismus spontánního egocentrismu dětské mysli, a to u jeho zdroje – neschopnosti decentrace. A to když ve sféře pravdy získává rozum schopnost podniknout kroky umožňující kontrolu shody či neshody obsahu tvrzení se skutečností. A když ve sféře dobra spolupráce na konstituci pravidel spolupráce dítě vede k odhalování jejích vlastních zákonitostí, včetně jejího vnitřního ideálu – a ke zvnitřnění toho všeho jako pravidel autonomních.

3 Autonomie ve vývoji od egocentrického k decentrovanému pojetí spravedlnosti – dle Damona

William Damon je všeobecně známý jako hlavní editor 5. a 6. edice kanonického *Handbook of child psychology*, který nakladatelství Wiley vydává od roku 1946. Patří k trojici autorů, k níž patří ještě James Youniss a Robert Selman, kteří v rámci piagetovské tradice snad nejvíce přispěli k tematizaci a problematizaci role přátelství v morálním vývoji v dětském věku. Jak se k té problematizaci role přátelství vlastně dostal Damon?

S výzkumem morálního vývoje začal již pro svou diplomovou práci *The positive justice concept from childhod to adolescence: a developemntal analysis* obhájené v roce 1971 (viz Damon, 1975). Sedm let výzkumů pak prezentoval v monografické zprávě *The social world of the child* v roce 1977. Zde se svým přístupem jednak hlásí k tradici Piageta a Kohlberga, jednak se vůči nim vymezuje odmítáním toho, že by výchozím zdrojem dětské morálky bylo donucení ze strany dospělých a že by podstatným momentem jejího vývoje měla být emancipace ze zajetí morálkou poslušnosti. Rozhodl se tudíž zkoumat zvlášť vývoj dětského pojetí „spravedlnosti“ a pojetí „autority“, a pak i pojetí „přátelství“ – když si vyčlenil autoritu a přátelství jako dva ústřední vztahy mezi osobami v sociálním světě dítěte.

Dětí ve věku 4–8 let se pak ptal na to, jak řešit situace distribuce statků spravedlivě. Tou ústřední byla hypotetická situace žáků, kteří ve třídě kreslili a malovali celé odpoledne obrázky, ty se prodaly na výstavě, za peníze byla zakoupena zmrzlina a ta se má nyní rozdělit (pro starší děti se měly rozdělit rovnou peníze).

Na pojetí „přátelství“ byly děti tázány přímo: Kdo je přítelem? Jak se přátelství navazuje, udržuje, přerušuje?

K čemu došel? Ve sféře pojmu spravedlnosti k tomu, že vývoj probíhá od toho, že „spravedlivá distribuce“ splývá s poutem obliby, resp. přátelství (koho mám rád, tomu přeji), k tomu, že „spravedlivá distribuce“ splývá s nastolením či udržováním pouta respektu mezi jedinci s bezvýhradným právem na vznášení nároků na spravedlivou distribuci, nakonec však respektujících nejlepší nárok v dané situaci (ať už jde o rovnost, zásluhovost, benevolenci vůči zvláštním potřebám, nebo jejich kombinaci).

Výchozí úroveň lze ilustrovat názory čtyřleté Mary (Damon, 1977, s. 78), tu vývojově nejpokročilejší u sledovaných dětí názory sedmileté Sally a osmileté Louise (c.d. s. 86–87):

Mary: Komu by měla slečna Townsendová [učitelka] dát zmrzlinu? –*Clare.* –Proč Clare? –*Protože má ráda zmrzlinu.* –No Ed má taky rád zmrzlinu. Měl by Ed dostat nějakou zmrzlinu? –*Ano.* –Předpokládejme, že jí není dost a všechny děti mají rády zmrzlinu. Komu by ji měla dát? –*Rebecce.* –Proč Rebecce? –*Má ráda Rebeccu*. –Je to spravedlivé vůči chlapcům dávat zmrzlinu jen dívkám? –*Ano.* –Proč je to spravedlivé? –*Protože nemají rády chlapce.* –Takže je okej nebýt spravedlivý k chlapcům? –*Když nemají rádi zmrzlinu, nebudou chtít jíst zmrzlinu.*

Sally: Měl by někdo dostat o něco víc než někdo jiný? *–To záleží na tom, jak hezké jejich věci byly. Jestliže Peter jako prodal opasek, který udělal, za asi devět dolarů, pak by Peter měl dostat devět dolarů.* –Myslíš, že to je nejspravedlivější způsob, jak to udělat? *–Ano. Aby každý dostal, za co se jejich věci prodaly.* –Je to nejlepší způsob, nebo by měly všechny děti dostat z výdělku třídy rovné díly? *–No, vypadá to, že by to bylo spravedlivé, kdyby každý dostal rovný díl. Ale pravděpodobně některé děti neprodaly tolik jako jiné. Já bych dala nejvíc dětem, které prodaly nejvíc.* –Proč to? *–Tak si všichni příště povedou líp.* –Měly by děti, které byly nejvíce spolupracující, dostat větší podíly? *–Ne! Protože to skutečně nedává moc smysl. Nejsou v soutěži o postoji a jak se dělíš s jinými lidmi. O to se nestarají. Chtějí jen, aby lidé udělali dobré věci, o to se nestarají.* –A co dát větší podíly chudým dětem? *–Ne. Oni* [třída] *se nestarají o to, jestli jsou chudé nebo ne. No, může nám jich být trochu líto. Ale o to se nestarají. Chtějí jen, aby ti, co dělali nejlépe, dostali nejvíc peněz.* –A proč to? *–Zrovna jsem říkal, tak se budou všichni snažit, aby si příště vedli líp.*

Louise: Měla by Melissa [ta dobře vychovaná] dostat trochu víc z peněz z výstavy? *–Ne. Protože chování nepomáhá dělat věci. To nezpůsobí, aby výstava získala více peněz, jen protože se chovala líp.* –A co lidi, kteří udělali nejlepší věci? *–Ne. Protože, podívej, oni si nemohou pomoct, jestli jejich věci nejsou tak dobré, jako někoho jiného.* –Jaký je nejspravedlivější způsob? *–Vzít je a rozdělit je rovnoměrně.* –A co Billy, protože on doma nedostal žádné kapesné? *–Bude s tím muset souhlasit, pravděpodobně. Trocha dolarů navíc moc nepomůže, protože nemá tolik peněz. Za to nekoupí otci nějaké zaměstnání nebo něco.*

Ve sféře pojmu přátelství zase došel k tomu, že na poutu obliby není nejdříve nic jedinečného (všichni přátelé jsou více méně stejní) a psychologicky je povrchní – kdo je na mne milý (je s ním zábava, hraje si se mnou, dává mi hračky, jídlo apod.), je přítel. Aby se u těch osmiletých pouto obliby stalo psychologicky prohloubené a jedinečné – přátelé si rozumějí. A navíc, s individualizací a psychologickým prohlubováním pouta obliby jde ruku v ruce jeho privatizace – přátelé nevyzradí svá tajemství třetím osobám.

4 Závěry

Pokusme se nyní shrnout, co se Damonovi povedlo a nepovedlo a jak.

V rámci piagetovské tradice Damon nesporně přispěl k prohloubení vhledu do toho, jak se v dětském věku vyvíjí pojem distributivní spravedlnosti v situacích, do kterých nezasahují dospělí jako autority. Piaget rovněž zkoumal reakce dětí na srovnatelné příběhy: v jedné posílali spoluhráči pro zakutálený míč stále stejného chlapce, ve druhé bylo otázkou, zda se ve skupině podělí s chlapcem, kterému právě nějaký pes ukradl svačinu. Jeho děti ve věku 6–12 let pak jednoznačně volily logiku rovnosti, resp. benevolence. Piaget tedy žádný vývoj pro takové situace experimentálně nezdokumentoval. Zatímco Damon experimentálně zdokumentoval, že i v takových situacích probíhá vývoj od egocentrismu k decentraci.

Piaget naopak experimentálně zdokumentoval vývoj pojmu distributivní spravedlnosti pro situace, v nichž do hry vstupuje starší vrstevník (jak se mají malý a velký chlapec na výletě podělit o jídlo, kterého není dost pro oba; má při závodech v běhu či ve hře v kuličky dát velký chlapec náskok malému), nebo nespravedlivý dospělý (který dětem rozděluje úkoly nespravedlivě nebo který dítě předbíhá ve frontě v obchodě). Piagetem zkoumané děti od 6-12 let pak v mladším věku zastávaly postoj upřednostňující starší dítě a ve starším věku naopak postoj upřednostňující dítě mladší. Co se předbíhání ve frontě týče, měl u mladších respekt k dospělému přednost, zatímco starší žádaly rovnost. V případě nespravedlivého úkolování postoj vývojově gradoval od poslušnosti přes vzdor odvolávající se na spravedlnost rovnosti k pomoci dospělému, kterého viděly jako ve stavu svého druhu nouze. Piaget tudíž experimentálně zdokumentoval, že u jím zkoumaných dětí koreloval vývoj od egocentrismu k decentraci s tím, jak se dítě vymaňuje z absolutní poslušnosti vůči dospělému, z heteronomie morálního usuzování.

Damon se tedy při svém apriorním sporu s Piagetem vyhnul střetu na půdě empirie. Neprověřil, že by Piaget zjištěná souvislost neplatila, že by se jím pozorované děti v

experimentální situaci srovnatelně zaměřené na vztah heteronomie a egocentrismu chovaly jinak než Piagetovy. Dokonce by se dalo říct, že Damon Piagetem zjištěnou souvislost heteronomie a egocentrismu potvrzuje tím, že a jak jeho děti používaly jazyk dospělých, resp. společnosti – konkrétně slovo „spravedlivé“.

To podstatné na práci Damona by však šlo zformulovat následovně. Podařilo se mu experimentálně potvrdit, že vývoj spolupráce na řešení konfliktů mezi vrstevníky, kteří se ucházejí o distribuovaný statek, skutečně směřuje k univerzalitě – ty nejstarší děti při rozdělování peněz vůbec neuvažovaly o tom, které děti ve třídě jsou přátelé, a které ne. Podařilo se mu experimentálně zdokumentovat to, že vývoj k univerzalitě spolupráce na řešení konfliktů mezi vrstevníky, kteří se ucházejí o distribuovaný statek, děti docházejí od stavu, ve kterém tato spolupráce nejdříve splývá se vztahem přátelství, s poutem obliby. A dokonce se Damonovi podařilo experimentálně zdokumentovat, že vývoj pojmu přátelství vůbec nesměřuje k univerzalitě pouta obliby, ale naopak k jeho individualizaci, jedinečnosti a privatizaci – resp. k prohlubování diferenciace mezi „my“ a „oni“.

Damon tak nastolil otázku, odkud se v samotné interakci mezi vrstevníky bere univerzalita spolupráce na řešení konfliktů mezi stranami, které se ucházejí o distribuovaný statek. Proč by se pro děti imperativ toho, že „my“, kteří jsme spjati poutem obliby, musíme spolupracovat na řešení konfliktů při distribuci statků a najít pro tato řešení nějakou logiku, měl oprostit od závislosti na poutu obliby a uplatnit i na vrstevníky, kteří nejsou přátelé? Tuto otázku však Damon nastolil vlastně jen implicitně. Sám ji neřeší. Navíc pak tato otázka nemá platnost jen vůči jeho vlastní teorii, ale i vůči Piagetovi, resp. piagetovské tradici.

Co se týče Piagtova díla, tak ten se snad dané otázky jen dotýká, když na jedné stránce svého textu tematizuje otázku poměru mezi spravedlností a láskou (Piaget, 1948, s. 323). Zahrnutí nepřátel mezi ty, se kterými bychom měli spolupracovat na řešení konfliktů, vysvětluje tím, že si děti uvědomí, že eskalace konfliktů nikam nevede. Spolupráci na řešení konfliktů pak děti údajně objevují jako logický opak nepřátelství a mravní ideál. Na cestě objevování opaku nepřátelství a jeho eskalace děti údajně nezůstávají jen u vzájemného respektu vůči vlastnictví druhého, ale dobírají se až k šlechetnosti – vlastně k logice benevolence v terminologii Damona. U Piageta je pak problém v tom, že nenabízí empirickou dokumentaci toho, jak k tomuto zvratu v uvažování dětí může docházet. Vyvstávají tudíž otázky: Jak vypadají v dětském věku reálné situace, ve kterých se děti mají dělit o statky i s vrstevníky, se kterými nejsou ve vztahu přátelství, obliby, lásky? A jak vypadají situace, ve kterých děti docházejí k pochopení, že v těchto situacích je třeba spolupracovat na řešení konfliktu a uplatňovat logiky rovnosti, zásluhovosti či benevolence k nezasloužené nerovnosti? (Asi nějak analogicky k té Damonově hypotetické. Je však málo pravděpodobné, že by děti ve škole nějak často řešily, pokud vůbec, jak si mají rozdělit peníze, které učitelka získala prodejem výsledků jejich školní práce.)

Vstřícně vůči Piagetovi by možná šlo vidět aspoň to, že nabízí vodítka ke hledání odpovědí na dané otázky. Jednou z možností by byla právě účast ve hrách – a to agonálních, ve kterých hráči na jedné straně nesmí „znát bratra“ a na druhé straně uznávat i handicap druhého.

Druhou možností by mohly být úvahy inspirované příklady odpovědí dětí na žádost, aby samy uvedly příklad toho, co považují za nespravedlivé. Do 8–9 let uváděly děti nejčastěji příklady toho, co je zakázané. Od 9 let nejčastěji příklady nerovnosti (c.d. s. 313):

7 let: *„Matka, která dává více holčičce, která se nechová hezky.“ „Mlátit kamaráda, který vám nic neudělal.“*
8 let: *„Někdo, kdo dal dvě trubky* [dvěma bratrům] *a jedna byla větší než druhá.“ „Dvě sestry dvojčata, které nedostaly stejný počet třešní.“*
9 let: *„Matka dává* [větší] *kus chleba někomu jinému.“ „Matka dává rozkošného psa jedné sestře a druhé ne.“ „Horší trest pro jednoho než pro druhého.“*

10 let: *„Když oba uděláte stejnou práci a nedostanete stejnou odměnu.“ „Dvě děti udělají, co jim bylo řečeno, a jedno dostane více než druhé.“ „Vynadat jednomu dítěti a ne druhému, když obě neposlouchaly.“*
11 let: *„Dvě děti, které kradou třešně: jenom jedno je potrestané, protože jsou jeho zuby černé.“ „Silný muž bije slabého.“ „Učitel, který má rád jednoho chlapce více než jiného a dává mu lepší známky.“*
12 let: *„Rozhodčí, který nadržuje.“*

Příklady Piagetem uváděné ovšem spíše než k situacím interakce mezi samotnými vrstevníky odkazují k situacím nespravedlnosti v distribuci statků mezi vrstevníky ze strany dospělého. Základní motivací by se jevil být spíše samotný vztah závisti; výchozím motivem její kontroly spíše pragmatická volba mezi mírou získaného statku a mírou závisti a jejich projevů v nepřátelství ze strany druhých, než zájem na udržování či nastolení pouta obliby. Dokonce by šlo uvažovat o tom, že s případy hledaného zvratu bychom se mohli setkat, když děti objevují, že spolupráce i s vrstevníky, se kterými nejsou spjati poutem přátelství, je výhodná v konfliktu s autoritou, která se chová nespravedlivě. Rozhodně by však šlo uvažovat o tom, že pokud se dítě s reálnými situacemi konfliktu při distribuci statků mezi vrstevníky, se kterými není spjaté přátelstvím, nesetkává v předškolním věku, tak ve školním věku jistě v hojné míře. Ve třídě se dítě dostává do situace vnuceného soužití i s vrstevníky, se kterými žádné pouto obliby nenaváže. A to je linie úvah, která vede k výzkumům, které snad v piagetovské tradici nejlépe reprezentuje T. A. Thorkildsen, který zkoumal vývoj dětského pojetí spravedlivé distribuce „edukačních statků“ (viz Turiel, 2006, s. 825). Ale to už je další příběh v jedné z linií vývoje zkoumané tradice.

Literatura

Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. *Child Development, 46*(2), 301–312.

Damon, W. (1977). *The social world of the child.* San Francisco: Jossey-Bass.

Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child*. Glencoe: Free Press. (Původní práce publikovaná 1932.)

Turiel, E. (2006). The development of morality. In W. Damon, R. M. Lerner (Editors-in Chief), Eisenberg, N. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Volume three: Social, emotional, and personality development. 6th edition.* (pp. 789–857) New York: Wiley.

Kontakt

PhDr. Miroslav Klusák, CSc.
Katedra psychologie
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova v Praze
M. D. Rettigové 4, 110 00 Praha 1
miroslav.klusak@pedf.cuni.cz

Vliv tréninku pracovní paměti na oblast vyšších poznávacích procesů[1]

The influence of working memory training to higher cognition

Anna Páchová

Abstrakt: Současné neuropsychologické výzkumy ukazují, že lze pomocí vhodně zvolených počítačových programů rozvíjet kapacitu pracovní paměti. Zároveň byla prokázána souvislost mezi pracovní pamětí a inteligencí. Tato zjištění vedou k otázkám směřujícím k možnostem rozvoje vyšších poznávacích procesů pomocí tréninku pracovní paměti. Výzkumů, zabývajících se tímto tématem, je v současné době několik a některé z nich transfer prokázaly. Je však s podivem, že neexistuje příliš mnoho studií řešících vliv tréninku pracovní paměti na rozvoj školních dovedností. Přičemž právě obtíže s pracovní pamětí jsou jednou z důležitých příčin školního selhávání. Proto jsme se v designu pretest, tréninková fáze a retest pokusili ověřit možnosti rozvoje matematických dovedností pomocí nově navrženého počítačového programu určeného k rozvoji pracovní paměti. V naší studii jsme prokázali signifikantní transfer do oblasti matematických dovedností, který poukazuje na další možnosti využití podobných programů.

Klíčová slova: pracovní paměť, fluidní inteligence, trénink kognitivních funkcí, matematické schopnosti

Abstract: Contemporary neuropsychological studies show that special PC programs are able to improve working memory. In addition, there is an evidence of relationship between working memory and intelligence. These findings lead to the questions of the cognitive enrichment via working memory training. There are some studies with this topic and some of them demonstrate the transfer. Surprisingly, studies which want to show the transfer to school performance almost do not exist. Concurrently many studies agree with the idea, that low working memory capacity is important cause of school failure. Therefore we decided to verify the possibilities of mathematic improvement via working memory training. Design of our study was pretest, training phase and retest. We show significant improvement of mathematic ability. The possibilities of utilization of these types of program are discussed.

Keywords: working memory, fluid intelligence, cognitive function training, mathematical ability

1 Teoretická východiska

V poslední době dochází k postupnému prolamování ledů mezi neurovědním a pedagogickopsychologickým výzkumem. Neurovědně orientovaní autoři si navzáem s didaktiky rozšiřují svůj úhel zájmu. Často se publikují studie zaměřené na mozkovou aktivitu při řešení různých matematických úloh. Na tuto klíčící interakci poukazují i tematicky zaměřené konference (např. *Cognitive Neuroscience Meets Mathematics Education* - 2009, Bruggy, Belgie), nově vznikající instituce (*Centres of Educational Neuroscience at the universities of Cambridge and London*) i obory (*Graduate Program in Mind, Brain and*

[1] Výzkum byl podpořen grantovou agenturou UK (číslo grantu: 298811)

Education at the Graduate School of Education at Harvard University). Začíná se tedy více hovořit o vztahu mezi inteligencí či schopností řešit školní problémy a jednotlivými kognitivními funkcemi. Kognitivní funkce jsou nejčastěji definovány jako souhrn procesů a operací, jimiž si člověk uvědomuje svět a sebe. Mezi kognitivní funkce bývají řazeny tempo, pozornost, učení, paměť a exekutivní funkce (Kopeček, 2005). Ukazuje se, že zejména pracovní paměť dosti souvisí s vyššími poznávacími procesy. Z tohoto předpokladu vycházejí současné neuropsychologické studie, které se zabývají tréninkem pracovní paměti a možným transferem do dalších oblastí. Dalším nutným předpokladem je trénovatelnost pracovní paměti. Tento poznatek je však výdobytkem posledních let, jelikož kapacita pracovní paměti byla v minulosti považována za konstantní veličinu. Statický pohled na pracovní paměť formuloval Miller (1956) ve svém článku *The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information*. V následujícím půl století se touto problematikou zabývalo mnoho autorů. Objevily se dokonce studie, které se pokoušely kapacitu pracovní paměti zvýšit (Kristofferson, 1972; Phillips & Nettelbeck, 1984), jejich snahy však nebyly úspěšné. Až současné studie (Klingberg, Forssberg, & Westerberg 2002; Klingberg et al., 2005; Thorell et al., 2009; Olesen, Westerberg, & Klingberg 2004; Holmes, 2009; Holmes et al., 2010; Jeaggi et al., 2008; Nutley et al., 2011) tento pohled dokázaly změnit tím, že ukázaly možnost zvýšení kapacity pracovní paměti pomocí speciálně navrženého tréninkového PC programu. Zároveň se tyto studie pokouší dokázat transfer ze zisku v oblasti pracovní paměti do dalších oblastí, zejména inteligence, což se jim povětšinou daří.

Souvislost mezi pracovní pamětí a vyššími poznávacími procesy je vysvětlována zejména tím, že neurokoreláty obou oblastí se do značné míry překrývají. Neuropsychologické výzkumy využívající zobrazovacích technik (nejčastěji funkční magnetická rezonance, fMRI) poukazují na vztah mezi stupněm aktivace prefrontálního a parietálního kortexu a výkonem v inteligenčním testu. Lee a kolegové (2006) ve svém výzkumu ukázali pozitivní korelaci mezi inteligenčním skóre a aktivací preforntálního kortexu mediálního (Brodmannova area – BA 32), dorsolaterálního (BA 6, 8, 9, 46) a ventrolaterálního (BA 49), dále aktivací parietálního kortexu (BA 7, 39, 40) a kortexu occipitálního. K podobným výsledkům došel i Schmithorst a Holland (2006). Metaanalýza studií zabývajících se neurokoreláty inteligence z roku 2007 (Jung & Haier, 2007) shrnuje výsledky 37 studií do parietofrontální integrační teorie (*PFI-T, Parieto Fronta Integration Theory*). Za relevantní jsou považovány tyto BA: 6, 9, 10, 32, 45, 46, 47 (prefrontální kortex), 7, 39, 40 (parietální kortex). Existují rovněž studie, které dávají do souvislosti inteligenci s objemem šedé mozkové hmoty. I zde se autoři nejvíce zmiňují o výše uvedených oblastech. Bylo rovněž ukázáno, že výše IQ souvisí s objemem šedé hmoty v mediální prefrontálním kortexu (BA 24), laterálním prefrontálním kortexu (BA 8, 10,11, 46, 47), laterálním parietálním kortexu (BA 7, 40), v kortexu temporálním (BA 13, 20, 21,37, 41), a occipitálním (BA 17, 18, 19) (Colom, Jung, & Haier, 2006). Přesto, že se tedy od sebe jednotlivé studie liší, bezpochyby je inteligence nejčastěji vztahována k prefrontálnímu a parietálnímu kortexu.

Matematické schopnosti bývají některými autory řazeny do oblasti celkových rozumových schopností. Jednotlivé neuropsychologické studie se od sebe liší, a to zejména proto, že každá z nich se zaměřuje na jiný problém. Navíc se ukazuje, že aktivace je jiná v začátcích učení se matematice a jiná u pokročilejších počtářů. Nejčastěji je zmiňována oblast intraparietální rýhy (Ansari, 2007; Cohen Kadosh et al. 2007), supramarginální gyrus (Polk et al. 2001) i oblast prefrontálníh kortexu (Diester & Nieder, 2007).

I v oblasti pracovní paměti existuje několik metastudií (Wager & Smith, 2003; Owen, McMillan, Laird, & Bullmore, 2005). Většina studií se shoduje na pozitivní korelaci mezi pracovně-paměťovými schopnostmi a prefrontálním kortexem (BA 6, 8, 9, 10, 32, 47) a

kortexem parietálním (BA 7, 40) (Chein, Moore, & Conway, 2011). Rovněž bylo poukázáno na souvislost mezi pracovní pamětí a objemem šedé hmoty mozkové v oblastech prefrontálních a parietálních (Colom, Jung, & Haier, 2007). I v případě pracovní paměti jsou to tedy nejčastěji prefrontální a parietální oblast, které jsou dle současných výzkumů odpovědné za individuální rozdíly v testech měřících pracovně-paměťové schopnosti. Zatímco v případě inteligence se jedná o téměř všechny oblasti prefrontálního kortexu a o velkou část parietálního kortexu, pracovní paměť je situována do oblasti o něco menší. Jedná se především o superiorní prefrontální oblast a o parietální oblast inferiorní. V oblasti matematických dovedností je situace nejméně jasná. Nejčastěji se jedná o spodní polovinu parietální oblasti a o oblast prefrontální. Srovnání jednotlivých oblastí viz obrázek 1.

Obrázek 1: BA zodpovědné za úkolů inteligenčního testu (dle Jung & Haier, 2007), za fungování pracovní paměti (dle Chein et al., 2011) a za matematické dovednosti.

Z obrázku 1 vyplývá, že vztah mezi vyššími poznávacími procesy (matematické schopnosti, inteligence) a pracovní pamětí je z neuroanatomického hlediska velký. To vše spolu s posledními zjištěními o mozkové neuroplasticitě dovoluje předjímat možnosti, které skýtá trénink pracovní paměti. Naznačen je i vztah pracovní paměti a matematických dovedností. Je s podivem, že se více studií nezabývá transferem do oblasti školních dovedností, přestože se obecně považuje za platné, že pracovní paměť hraje v této oblasti důležitou roli.

Výjimkou je studie Holmese (2009). Autor se zaměřil na děti s nižší kapacitou pracovní paměti. Ze vzorku 345 dětí (8-11 let) bylo vybráno 42, u nichž byla kapacita pracovní paměti oslabena. Ukazuje se totiž, že děti s nižší kapacitou pracovní paměti mají zároveň větší obtíže na své vzdělávací dráze (Alloway, 2009). Toto zjištění bylo potvrzeno - vybrané děti byly prospěchově slabší než jejich vrstevníci s vyšší kapacitou pracovní paměti. Za účelem sledování transferu do výukových předmětů byly v pretestové a retestové baterii měřeny školní dovednosti. Dále se autoři zajímali o to, jaký vliv má trénink na různé druhy paměti, respektive na paměť krátkodobou (sluchovou a zrakovou) a na paměť pracovní (sluchovou a zrakovou). Mezi pretestovou a retestovou fází probíhala fáze tréninková. Trénink pracovní paměti probíhal po dobu 5-7 týdnů 35 minut denně. Minimální časová dotace tréninku byla 700 minut. Každý den děti plnily 9 z 10 typů úloh. Všechny tréninkové úlohy byly zaměřeny na nutnost podržet zrakově-prostorové nebo verbální informace v pracovní paměti. Motivační složka tréninkové fáze zahrnovala pozitivní verbální zpětnou vazbu, zobrazování nejlepších skórů dítěte a možnost zahrát si na konci každého sezení PC hru. Ve studii byly využívány dvě verze programu. Ve standardní adaptační verzi se složitost jednotlivých úkolů přizpůsobovala aktuálním možnostem dětí. Druhá verze byla neadaptační – speciálně navržena firmou Cogmed za účelem evaluace adaptačního tréninkového programu (Klingberg et al., 2005). V této verzi docházelo k mírnému zvyšování obtížnosti bez ohledu na schopnosti dětí. V pretestové fázi nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi dětmi zařazenými do adaptivního a neadaptivního programu. Děti, které absolvovaly adaptivní trénink, se statisticky významně zlepšily v úlohách měřících krátkodobou i pracovní paměť. Toto zlepšení bylo signifikantní i při testování půl roku po absolvování tréninku. U druhé skupiny tomu tak nebylo. Statisticky významné zlepšení bylo nalezeno pouze u položek měřících sluchovou pracovní paměť. V žádné skupině však nedošlo k signifikantnímu zlepšení mezi pretestovým a retestovým IQ skórem (verbálním, performačním) ani mezi výsledkem testu čtení a matematických schopností. Nicméně u dětí, které absolvovaly adaptivní verzi programu, došlo po 6 měsících ke statisticky významnému zlepšení (porovnával se výsledek pretestu a výsledek retestu, který následoval 6 měsíců po absolvování tréninku). Nikde v textu se ale bohužel nedozvídáme, jak na tom byla po 6 měsících skupina dětí, která neabsolvovala žádný trénink. Nelze tedy identifikovat, zda signifikantní zlepšení dětí, které absolvovaly adaptativní verzi programu, je způsobeno tímto programem, nebo zda hrají roli (i) jiné faktory (např. probíraná látka, zrání apod.). Z tohoto hlediska tedy nelze uvažovat udávanou studii za stoprocentně přesvědčivou. Efekt transferu ze zlepšení pracovní paměti na netrénovanou školní problematiku by tedy bylo třeba znovu ověřit.

Cílem naší studie bylo tedy zjistit, zda je možné tréninkem pracovní paměti rozvíjet i oblast matematických dovedností. V našem výzkumu jsme se rozhodli, stejně jako Holmes, jít cestou obecnějšího tréninku (*core training*) a nikoli tréninku strategií (*strategic training*), vzhledem k tomu, že obecnější trénink je považován za efektivnější a jeho dosah bývá širší (Morrison & Chein, 2010). Vzhledem k tomu, že jsme navrhli vlastní počítačový program určený k tréninku pracovní paměti, bylo prvotním cílem studie rovněž ověření funkčnosti nového programu.

2 Metody

2.1 Design výzkumu

Výzkum probíhal v designu pretest, tréninková fáze a retest. V pretestové a retestové fázi byla testována fluidní inteligence, matematické dovednosti, pracovní paměť a paměť krátkodobá. Inteligence byla měřena pomocí *Ravenových Standardních progresivních matic* (Raven, Raven, & Court, 1998). Matematické dovednosti byly měřeny didaktickými testy, které

vycházely z uvolněných úloh výzkumů TIMSS a PISA. Zrakově prostorová pracovní paměť byla měřena pomocí subtestu *Paměť na korálky* ze Stanford-Binetova inteligenčního testu (Thorndike, Hagen, & Sattler, 1986). V tomto subtestu je dítě seznámeno s fotografií korálků uspořádaných na tyčce, přičemž mu je dána instrukce, aby si toto uspořádání zapamatovalo. Po 5 vteřinách je fotografie otočena a úkolem dítěte je sérii korálků zopakovat. Tento subtest nebyl původně spjat s pracovní pamětí. Vzhledem k tomu, že definujeme pracovní paměť jakožto sytém umožňující aktivní udržení informace v mysli za účelem vyřešení problému a navzdory rušení způsobené řešením problému (Páchová & Štumpf, 2012), považujeme tento subtest za vhodný k měření zmiňovaného procesu. Rušení je způsobeno nutností hledat potřebné korálky a stavět stavbu. Zraková krátkodobá paměť byla měřena pomocí subtestu *Paměť na předměty* Stanford-Binetova inteligenčního testu (Thorndike et al., 1986). V tomto subtestu je dítěti prezentována řada obrázků. Úkolem je tuto řadu následně zopakovat. K měření sluchových pamětí byly užit subtest *Paměť na čísla* (Thorndike et al., 1986). Sluchová krátkodobá paměť byla měřena pomocí části, ve které je třeba zapamatovat si čísla v prezentovaném pořadí. Sluchová pracovní paměť byla zkoumána pomocí výkonu, jakého dítě dosáhlo při opakování čísel v obráceném pořadí.

Tréninková fáze probíhala zhruba 2krát týdně 40 minut po dobu cca 1,5 měsíce. Každé dítě odtrénovalo v průměru zhruba 400 minut. Tato délka tréninku se ukazuje jako nejefektivnější (Páchová & Štumpf, 2012). Z analýzy, která byla provedena v minulosti (Páchová & Štumpf, 2012), vyplynulo, že nejvhodnějším schématem pro trénování pracovní paměti je n-back task, respektive dual n-back task a princip zrakově prostorových matic. Tento typ her jsme tedy následně sledovali ve freewarových i komerčně dostupných hrách. S nabývajícími zkušenostmi s těmito hrami se začalo ukazovat, že žádná hra nám nevyhovuje dostatečně (nízká možnost vlastní modifikovatelnosti hry, nemožnost záznamu hry a ukládání důležitých dat, nedostatečná adaptabilita her, přílišné finanční náklady atd.). Z těchto důvodů jsme se rozhodli o vlastní návrh softwaru, který vycházel zejména z naší osobní zkušeností s programy zaměřenými na pracovní paměť.

Rozhodli jsme se navrhnout 6 her – 3 založené na principu n - back task a 3 na principu zrakově prostorové matice.

Obrázkový n-back je hra určená k tréninku zrakové pracovní paměti. Úkolem je reagovat stisknutím určeného tlačítka, pokud se před n obrázky objevil daný obrázek (viz obrázek 2), respektive reagovat stisknutím jiného tlačítka v případě, že se tomu tak nestalo Výhodou naší verze hry je možnost nahrát do databáze obrázků jakékoli obrázky v běžně dostupných formátech, které si dítě bude přát. Zároveň je tím umožněno vytvářet různé varianty této hry. Touto možností je zvyšována motivace dětských hráčů.

Obrázek 2: Příklady sekvencí po kterých je třeba reagovat v případě N=1, N=2 a N=3.

Červí prostorový n-back je hra určená k tréninku zrakově prostorové pracovní paměti. Princip hry je stejný, jako v předchozím případě. Úkolem je reagovat v případě, že se červík objeví na stejném místě jablíčka, jako tomu bylo před n zobrazeními (v opačném případě je nutná reakce pomocí jiného tlačítka).

Automobilový prostorový n-back je určen rovněž k tréninku zrakově prostorové pracovní paměti. Princip hry je totožný s předchozí variantou. Úkolem je reagovat tehdy, když zablikalo stejné autíčko jako autíčko před n zobrazeními..

Hry typu n-back task začínají na obtížnosti na n=1. Úkolem je tedy reagovat tehdy, kdy po sobě následují dvě totožná zobrazení. Tento jednoduchý back, který většina dostupných programů nenabízí, jsme zvolili z důvodu dostupnosti hry pro děti s nízkou kapacitou pracovní paměti a také jako možnost lepšího zácviku a seznámení se s obecným principem hry. Výhodou všech typů našich n-backů je možnost téměř stoprocentní kontroly nad průběhem hry. U každé úrovně je možnost nastavení všech důležitých vlastností – hodnota n, počet kol, doba zobrazení, počet n událostí, minimální počet správných řešení, při kterých dojde k postupu na vyššího úroveň, velikost matice (u prostorových backů). Takovýto design hry se nám zdá výhodný zejména proto, že lze hru přizpůsobit možnostem a potřebám konkrétního dítěte. Tím, že se hra přizpůsobí dítěti, je sníženo riziko věčného selhávání či naopak stálého postupu, od čehož si slibujeme nižší úbytek motivace v průběhu tréninku. Dalším motivačním prvkem obsaženým v naší modifikaci n-back task hry je možnost multiplayer (možnost hraní dvou hráčů na jednom PC proti sobě). Na základě vlastních zkušeností s hrami tohoto typu jsme se rozhodli pro stoprocentní nutnost reakce po každém kole. Dítě musí reagovat vždy – tedy jak v případě n události, tak i v opačném případě. Domníváme se, že tento způsob ovládání hry povede k vyšší koncentraci dětí. Při naší vlastní zkušenosti s hrami jsme považovali za užitečné, pokud hra umožňovala okamžitou zpětnou

vazbu o správnosti odpovědi. Z toho důvodu jsme se rozhodli tuto funkci zabudovat i do našeho vlastního programu. V levé části obrazovky je umístěn semafor – v případě správné odpovědi se jeho světla rozsvítí zeleně, v případě chyby červeně. Za další důležitý motivační prvek rovněž považujeme zpětnou vazbu po každém kole – tzn. dítě dostává informaci o tom, jak si během dané úrovně vedlo a co tento výsledek znamená (opakování úrovně, vzestup do dalšího úrovně).

Princip zrakově prostorových matic je obsažen ve třech principiálně identických variantách. Obecným principem hry je zapamatovat si políčka matice, ve kterých se objevil předmět A a ve kterých se objevil předmět B (objevování předmětů probíhá v různém pořadí např. AABAB…). Úkolem je nejprve kliknutím myši nalézt všechny předměty A a následně všechny předměty B. Zvyšování obtížnosti probíhá přidáváním předmětů a zvyšováním počtu políček v matici. Při kliknutí na předmět B v době, kdy je nutné hledat předmět A, dítě ztrácí život. Je tedy nutné správně si zapamatovat jak políčka, ve kterých se něco objevilo, tak i identitu objeveného. Jinými slovy, je nutné udržet v paměti informaci o předmětech B za současného hledání předmětů A. Od tohoto očekáváme vyšší zaměstnanost pracovní paměti.

Varianty zrakově prostorových matic jsou následující:

- hříbkový les – úkolem je nalézt nejprve všechny hříbky a pak ukázat všechny muchomůrky;
- zámková dlažba – úkolem je nalézt všechny mince, následně všechny lebky;
- krtci v zahradě – úkolem je nalézt nejprve všechny krtky a následně všechny žížaly.

2.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl tvořen dvěma soubory dětí, které se vzájemně překrývaly. Do korelačních analýz bylo zahrnuto celkem 102 dětí ve věku 9-12 let (10,4±0,87). Z celkového počtu 102 dětí bylo 45 dívek a 57 chlapců. Pro všechny děti se jednalo o první testování v rámci výzkumu. Některé děti následně utvořily experimentální skupinu, některé skupinu kontrolní a pro zbytek dětí se jednalo o jedinou aktivitu v rámci našeho výzkumu. Z celkového počtu 102 dětí bylo 44 (11,2 ± 0,43) zahrnuto do další části výzkumu. 27 dětí utvořilo experimentální skupinu, zbytek dětí tvořil neaktivní kontrolní skupinu. Všechny děti navštěvovaly běžnou základní školu 4. či 5. rokem.

2.3 Statistické analýzy

Data jsou uváděna jako aritmetický průměr a střední chyba aritmetického průměru x ± SEM (n), kde n je velikost souboru (počet dětí).

Normalita dat byla testována Shapiro-Wilk W testem. Normální rozložení nebylo prokázáno, proto jsme volili neparametrické metody. Pro testování rozdílů mezi dvěma nezávislými soubory (chlapci vs. dívky) byl použit Mann Whitneyho U test. V případě posuzování rozdílů mezi dvěma závislými soubory (výsledky pretestu a retestu) byl použit Wilcoxonův párový test. Při korelačních analýzách byl použit Spearmanův korelační koeficient. Rozdíly byly brány jako signifikantní na hladině významnosti $p < 0,05$. Statistické analýzy byly provedeny pomocí softwaru Statistica 6.1 (StatSoft, Tulsa, UK).

3 Výsledky

Celkově bylo otestováno 102 dětí ve věku 9-12 let v těchto oblastech: matematické dovednosti (didaktický test), intelektové schopnosti (*Ravenovy Standardní progresivní matice*) a paměťové schopnosti (*Paměť na korálky, Paměť na čísla a Paměť na předměty).* Vztah mezi jednotlivými veličinami je znázorněn v tabulce 1.

Tabulka 1: Korelace mezi vyššími poznávacími procesy a pamětí

	IQ	matematika	korálky	Čísla	Čísla obr.[1]	předměty
IQ	*1,00*	*0,56*	*0,54*	*0,20*	0,19	*0,42*
Matematika		*1,00*	*0,41*	0,19	*0,39*	*0,34*
Korálky			*1,00*	*0,20*	*0,36*	*0,36*
Čísla				*1,00*	*0,41*	*0,27*
čísla obr.					*1,00*	*0,23*
předměty						*1,00*

Hodnoty uvedené kurzívou jsou statisticky významné.
[1]Subtest Paměť na čísla v obráceném pořadí.

Téměř všechny korelace mezi vyššími poznávacími procesy a pamětí byly statisticky významné (výjimkou je korelace mezi pamětí na čísla v obráceném pořadí a inteligencí a korelace mezi pamětí na čísla a matematickými schopnostmi). Koncept vyšších poznávacích procesů a pracovní paměti je si tedy velice blízký. Nejvyšší korelace byly nalezeny mezi inteligencí, resp. matematickými schopnostmi a subtestem *Paměť na korálky*, tedy subtestem měřícím zrakově prostorovou pracovní paměť. V dalším kroku jsme zkusili jednotlivé paměťové subtesty seskupit do funkčních celků. Pracovní paměť byla tedy definována jako součet skórů získaných v subtestu *Paměť na korálky* a v subtestu *Paměť na čísla* ve zpětném pořadí. Krátkodobá paměť pak byla definována jakožto součet skórů získaných v subtestu *Paměť na předměty* a *Paměť na čísla* v prezentovaném pořadí. Z modalitního hlediska jsme rozlišili paměť auditorní počítanou jakožto součet obou částí subtestu *Paměť na čísla* a paměť zrakovou počítanou jakožto součet skórů v subtestu *Paměť na korálky* a *Paměť na předměty*. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2: Korelace jednotlivých paměťových systémů a vyšších poznávacích procesů

	IQ	matematika	WM[1]	STM[2]	Zraková	auditorní
IQ	*1,00*	*0,56*	*0,52*	*0,37*	*0,59*	*0,26*
matematika		*1,00*	*0,46*	*0,32*	*0,45*	*0,35*
WM			*1,00*	*0,43*	*0,91*	*0,54*
STM				*1,00*	*0,52*	*0,76*
zraková					*1,00*	*0,38*
auditorní						*1,00*

[1]Pracovní paměť
[2]Krátkodobá paměť
Všechny hodnoty uvedené v tabulce jsou statisticky významné.

Korelace uvedené v tabulce 2 jsou všechny statisticky významné. Jak v případě matematických schopností, tak v případě inteligence byla nalezena vyšší korelace s konceptem pracovní pamětí než s konceptem paměti krátkodobé. Zároveň byly nalezeny vyšší korelace se zrakovou pamětí než s pamětí auditorní. Potvrdil se tedy náš předpoklad vztahu vyšších poznávacích procesů a zrakové pracovní paměti, na kterém byl postaven tréninkový program.

Výzkumu, který byl zaměřen na možnosti tréninku vyšších poznávacích funkcí, se zúčastnilo celkem 44 dětí, z toho 28 chlapců a 16 dívek. Rozdíly mezi chlapci a dívkami nebyly statisticky významné. Experimentální skupina byla tvořena 27 dětmi, zbytek dětí byl zařazen do neaktivní kontrolní skupiny. V pretestové fázi nebyly nalezeny signifikantní rozdíly mezi tréninkovou a kontrolní skupinou v žádné ze sledovaných oblastí (paměť, inteligence, matematické schopnosti). Následovala tréninková fáze, ve které se experimentální skupina zúčastnila našeho 400 minutového počítačového tréninku pracovní paměti. Po této fázi podstoupily obě skupiny retest. Retestové úlohy byly analogické k úlohám pretestovým, nebyly s nimi však totožné.

V experimentální skupině bylo nalezeno signifikantní zlepšení v subtestu měřícím zrakově prostorovou pracovní paměť (subtest *Paměť na korálky*). V ostatních paměťových zkouškách nebylo zlepšení prokázáno. Zároveň bylo ukázáno signifikantní zlepšení v experimentální skupině mezi pretestem a retetestem a to jak v oblasti inteligence (obrázek 3), tak v oblasti matematiky (obrázek 4). V kontrolní skupině k žádnému signifikantnímu zlepšení nedošlo.

Obrázek 3. Rozdíly v oblasti IQ mezi pretestem a retestem v experimentální a v kontrolní skupině.

Obrázek 4: Rozdíly v oblasti matematických dovedností mezi pretestem a retestem v experimentální a v kontrolní skupině.

Z výsledků tedy vyplývá, že námi navrhnutý počítačový program určený k tréninku pracovní paměti je funkční. Dále bylo ukázáno, že zlepšení v oblasti zrakově prostorové pracovní paměti vedlo k transferu do oblasti vyšších poznávacích procesů. Lze tedy říci, že pomocí tréninku pracovní paměti je možné rozvíjet jak oblast inteligence, tak oblast matematických dovedností. Zlepšení v oblasti matematických dovedností bylo dokonce vyšší než zlepšení v oblasti inteligence. Překvapivě nedošlo k transferickému zlepšení do dalších paměťových subsystémů.

4 Závěr a diskuze

Korelační analýza ukázala vztah paměťových funkcí a vyšších poznávacích procesů. Tato zjištění jsou v souladu se současnou neuropsychologickou literaturou. Nejvlivnější z pamětí se ukázala paměť zrakově prostorová. Volba tréninkového programu založeného na rozvoji zrakově prostorové pracovní paměti byla tedy správná. Byla nalezena vysoká korelace mezi inteligencí a pracovní pamětí. Vztah mezi matematickými schopnostmi a pracovní pamětí byl rovněž signifikantní, ale celkově o něco nižší. Tyto poznatky odpovídají neuropsychologickým předpokladům znázorněným na obrázku 1 (viz výše).

Bylo ukázáno, že pomocí tréninku pracovní paměti je možné rozvíjet vyšší poznávací procesy. Byla tedy potvrzena zjištění autorů zabývajících se touto problematikou (Klingberg et al., 2002, 2005; Thorell et al., 2009; Olesen et al., 2004; Holmes, 2009; Holmes et al., 2010; Jeaggi et al., 2008; Nutley et al., 2011). V oblasti paměti došlo k signifikantnímu zlepšení pouze v oblasti zrakově prostorové pracovní paměti. Tato zjištění poukazují tedy spíše k rozdělenosti pracovní paměti na složku zrakovou a auditorní. Stojí tedy blíže modelu Baddeleyho a Hitche (Baddeley, 2000), nežli Cowanově modelu (Cowan, 2001). Náš výsledek je tedy v rozporu se zjištěním Holmese (2009), který prokázal signifikantní transfer do všech paměťových oblastí. Holmesův trénink byl ale téměř o polovinu delší. Je tedy možné, že k transferu do dalších paměťových oblastí je třeba delšího tréninku. Ač takovýto závěr může znít překvapivě, poukazují k němu i závěry korelační analýzy, kde byl ukázán vyšší vztah mezi zrakově prostorovou pracovní pamětí a inteligencí, než mezi zrakově prostorovou pracovní pamětí a pracovní pamětí auditorní.

Transferické zlepšení v oblasti matematických dovedností bylo dokonce vyšší než zlepšení v oblasti inteligence. Nové znalosti žáků do hry zřejmě vstupovat nemohly, jelikož kontrolní skupina žádné takové signifikantní zlepšení neukazovala. Tento výsledek je tedy do jisté míry v rozporu jak s korelační analýzou, tak se schématem vztahu pracovní paměti a vyšších poznávacích procesů znázorněných na obrázku 1 (viz výše). Podle dřívějších zjištění bychom totiž předpokládali vyšší zlepšení v oblasti inteligence nežli v oblasti matematických dovedností.

Oblast matematických dovedností je tedy možné rozvíjet pomocí programů určených k tréninku pracovní paměti. V budoucnu by bylo zajímavé vyzkoušet tréninkový program u dětí, které mají matematické schopnosti oslabené. Ukazuje se totiž, že tyto děti mívají horší i kapacitu krátkodobé paměti (Alloway, 2009). Některé studie zároveň naznačují (Jaeggie et al., 2008; Páchová, 2010), že zisk z tréninku je u skupin osob s nižší vstupní úrovní vyšší. U dětí s oslabenými matematickými schopnostmi by tedy program mohl přispět k řešení jejich problémů.

Literatura

Alloway, T. P. (2009). Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(2)*,* 92–98.

Ansari, D. (2007). Does the parietal cortex distinguish between ‘‘10,’’ ‘‘ten,’’ and ten dots? *Neuron, 53*(18)*,* 165-167.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of workin memory? *Trends in Cognitive Sciences*, (4), 417– 423.

Cohen Kadosh, R., Cohen Kadosh, K., Kaas, A., Henik, A., & Goebel, R. (2007). Notation-dependent and -independent representations of numbers in the parietal lobes. *Neuron, 53*, 307–314.

Colom, R., Jung, R. E., & Haier, R. J. (2006). Finding the g-factor in brainstructure using the method of correlated vectors. *Intelligence, 34*, 561–570.

Colom, R., Jung, R. E., & Haier, R. J. (2007). General intelligence and memory span: Evidence for a common neuroanatomic framework. *Cognitive Neuropsychology, 24*, 867– 878.

Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage kapacity. *Behavioral and Brain Sciences*, *24*, 87–114.

Diester, I., & Nieder, A. (2007). Semantic associations between signs and numerical categories in the prefrontal cortex. *PLoS Biol., 5*, 288–294.

Holmes, J. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Dev. Sci.* (12), 9–15.

Holmes, J., Gathercole, S. E., Place, M., Dunning, D. L., Histon, K. A., & Elliott, J. G. (2010). Working memory deficits can be overcome: impacts of training and medication on working memory in children with ADHD. *Appl. Cognit. Psychol. 24*, 827–836.

Chein, J. M., Moore, A. B., & Conway, A. R. A. (2011). Domain-general mechanisms of complex working memory span. *NeuroImage, 54,* 550–559.

Jaeggi, S. M., Buschkuehl, M., Jonides, J., & Perrig, W. J. (2008). Improving fluid i ntelligence with training on working memory. *Proc Natl Acad Sci*, *105,* 6829–33.

Jung, R. E., & Haier, R. J. (2007). The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence: Converging neuroimaging evidence. *Behavioral and Brain Sciences. 30*, 135-187.

Klingberg, T., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2002). Training of working memory in children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. 24*(6), 781-791.

Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P. J., Johnson, M., Gustafsson, P., & Dahlstrom, K. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD – a randomized, controlled trial. *JAmAcad ChildAdolesc Psychiatry. 44*(2), 177–86.

Kopeček, M. (2005). Mapování funkcí lidského mozku včera a dnes. *Sanquis*, *38*, 26-29.

Kristofferson, M. W. (1972). Effects of practice on character-classification performance. *Canadian Journal of Psychology, 26*, 54–60.

Lee, K., Lim, Z. Y., Yeong, S. H. M., Ng, S. F., Venkatraman, V., & Chee, M. W. L. (2007). Strategic differences in algebraic problem solving: Neuroanatomical correlates. *Brain Research, 1155*, 163–171.

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review, 63*(2), 81–97.

Morisson, A. B., & Chein, J. A. (2010) Does working memory training work? The promise and challenges of enhancing cognition by training working memory. *Psychon Bull Rev, 18*, 46 – 60.

Nutley, B., Soderqvist, S., Bryde, S., Thorell, L. B, Humphreys K., & Klingberg, T. (2011). Gains in fluid intelligence after training non-verbal reasoning in 4-year-old children: a controlled, randomized study. *Developmental Science,14*(3), 591–601.

Olesen, P.J., Westerberg, H., & Klingberg, T. (2004). Increased prefrontal and parietal Aktivity after training of working memory. *Nat Neurosci, 7*, 75–79.

Owen, A. M., McMillan, K. M., Laird, A. R., & Bullmore, E. (2005). N-back working memory paradigm: A meta-analysis of normative functional neuroimaging studies. *Human Brain Mapping, 25*, 46–59.

Páchová, A. (2010). *Učitelnost progresivních matic: srovnání českých a romských žáků*. Nepublikovaná diplomová práce. Univerzita Karlova, Česká Republika.

Páchová, A., & Štumpf, O. (2012). Paměť příliš podceňovaná. In M. Dolejš a kol. (Eds.), *PhD existence II*. (pp.100-109). Olomouc: UP Olomouc.

Phillips, C. J., & Nettelbeck, T. (1984). Effects of practice on recognition memory of mildly mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency, 88*, 678–687.

Polk, T. A., Reed, C. L., Keenan, J. M., Hogarth, P., & Anderson, C. A. (2001). A dissociation between symbolic number knowledge and analogue magnitude information. *Brain Cogn*, *47*, 545–563.

Raven, J. C, Raven, J. E, & Court, J. H. (1998). *Progressive matrices*. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Schmithorst, V. J., & Holland, S. K. (2006). Functional MRI evidence fordisparate developmental processes underlying intelligence in boys and girls. *NeuroImage*, *31*, 1366 –1379.

Thorell, L., Lindqvist, S., Nutley, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science, 12*(1),106-113.

Thorndike, R. L., Hagen, E. P., & Sattler, M. (1986). *Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth Edition.* Chicago: Riverside.

Wager, T. D., & Smith, E. E. (2003). Neuroimaging studies of working memory: A meta-analysis. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience, 3*, 255–274.

Kontakt

Mgr. Anna Páchová
Katedra psychologie
PedF UK
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
annapachova@gmail.com

Životní cíle a atribuční tendence studentů SOU

Life Goals and Atributional Tendencies of Vocational School´s Students

Barbora Saitlová – Isabella Pavelková

Abstrakt: Ve stati tematizujeme problematiku atribučních tendencí pro dosahování životních cílů. Přinášíme vybrané výsledky pilotní studie realizované u studentů středního odborného učiliště (N - 128) v roce 2011. Teoretická východiska pro nás představují atribučně motivační teorie B. Weinera a koncepce Původce – Pěšák R. de Charmse. V pilotní studii se zaměřujeme na charakter atribučních strategií z hlediska životních cílů. Zároveň si klademe otázku, zda se studenti, kteří mají tendenci připisovat splnění životních cílů spíše vnitřním ovlivnitelným příčinám (úsilí, píle), odlišují od studentů, kteří připisují splnění cílů spíše vnějším neovlivnitelným příčinám (náhoda, štěstí), a to především v prospěchu, připisované důležitosti a subjektivním smyslu (instrumentalitě) učení pro dosahování těchto životních cílů.

Klíčová slova: atribuce, původce - pěšák, pedagogická psychologie, důležitost cílů, motivace

Abstract: In our essay we thematize a problem of attributional tendencies for life goals achieving. We offer selected results of study implemented by vocational school´s students

(N = 128) in 2011. We use Weiner´s theory of attribution and motivation and De Charms´s origin-pawn koncept. In our study we focus on attributional tendencies in terms of life goals. Simultaneously we ask a question if students with internal controllable attribution (efort, diligence) differ from students with external uncontrollable attribution (coincidence, luck) in benefit, ascribed importance and learning subjective meaning (instrumentality) for achieving these life goals.

Keywords: attribution, origin - pawn, educational psychology, goal importance, motivation

1 Úvod

Osobní cíle jsou klíčovým místem pro pochopení nejen motivace, ale i osobnosti konkrétního člověka. Brichcín (1999) hovoří o cílech jako faktorech seberegulace. Učitelé na středních odborných učilištích však poměrně často upozorňují na to, že jejich svěřenci mívají se stanovováním cílů do budoucna a s jejich realizací problémy.

Opřeme-li se o „Rubikon model“ (I. motivační fáze před rozhodnutím: výběr cíle; přijetí záměru – překročení Rubikonu; II. fáze: volní fáze před jednáním – cíl je již zvolen, ale ještě na něm nepracujeme; III. volní akční fáze – uskutečňování cíle; IV. motivační fáze po jednání – hodnotící), můžeme odlišit dva stavy mysli během událostí, které probíhají od vzniku přání (cíle) až po jeho realizaci. První stav je označován jako motivační mentální nastavení, kdy jedinec zvažuje a hodnotí potencionální cíle, vyhodnocuje situační vlivy, výsledky zvažovaných akcí a možné následky (tj. vybírá, co je pro něj osobně nejžádanější) – předpokládáme, že silnou roli zde bude hrát hodnotová orientace jedince. Druhý stav je označován jako volní mentální jednání. Zde jedinec již usiluje o zvolený cíl, tudíž myslí na průběh samotných činností a plánuje způsob jejich realizace (volně podle Hechausena, 1991).

Důležitou roli na cestě od stanovení cíle k jeho realizaci sehrávají také atribuční tendence jedince - připisování příčin vedoucích ke splnění cílů (přání). Nabízí se otázka, zda jsou si

studenti vědomi příčin, které by k jejich cílům pravděpodobně mohly vést. Jinak řečeno, jestli si studenti myslí, že je v jejich moci daného cíle dosáhnout, a na základě toho chtějí pilně pracovat, vnímají tedy své nasazení (píli) jako rozhodující pro splnění cíle, nebo předpokládají, že svého cíle dosáhnou jen náhodou, budou-li tedy trpělivě (či netrpělivě) vyčkávat, až se ona náhoda dostaví?

Výsledkem může být určitá neochota přebírat zodpovědnost za své vzdělávání a za svoji životní cestu do vlastních rukou a také určitá bezradnost či neschopnost vědět si sám se sebou rady při ztvárňování vlastního života. Otázky reflexe životní cesty – projekt vlastní budoucnosti proto považujeme za zvláště významný motivačně kognitivní činitel, ovlivňující závažná rozhodnutí a interpretaci událostí. V tomto ohledu je důležité analyzovat, jak jedinec percipuje, interpretuje a hodnotí místo, váhu a funkci vzdělávání (učení se) při projektování (anticipaci) své životní cesty. Žákovská motivace se tak dostává do časových souvislostí života individua a úzce souvisí s autoregulací (respektive vzdělávací autoregulací).

2 Cíl pilotní studie

Cílem pilotní studie bylo orientačně zmapovat u studentů středního odborného učiliště:
(a) připisovanou důležitost vybraným cílům;
(b) instrumentalitu učení pro tyto cíle;
(c) atribuční tendence u sledovaných cílů;
(d) vazby mezi sledovanými proměnnými;
(e) motivační propojení sledovaných proměnných s úspěšností ve škole (prospěchem).

V tomto příspěvku se zaměříme především na bod (c) atribuční tendence u sledovaných cílů.

3 Metody a jejich teoretická východiska

V pilotní studii jsme použili upravenou verzi dotazníku důležitosti motivačních cílů a instrumentality studia pro splnění těchto cílů De Voldera a Lense (1982).

Dotazník zjišťuje:
- subjektivní důležitost vybraných motivačních cílů;
- instrumentalitu učení pro dosažení těchto cílů.

Za základ dotazníku použili De Volder a Lens (1982) inventář dvaceti tří motivačních cílů, majících různou časovou a pochopitelně i obsahovou charakteristiku. Inventář cílů byl získán faktorovou analýzou odpovědí v Nuttinově (1980) Metodě motivační indukce - MIM. Obdobně jsme postupovali i my při výběrů cílů – umožnily nám to výsledky získané pomocí zkrácené formy MIM. S metodou MIM jsme opakovaně pracovali a je zajímavé, že jsme došli k obdobnému inventáři cílů.

3.1 Důležitost cílů

Důležitost každého motivačního cíle je měřena na čtyřbodové škále (nedůležitý, málo důležitý, více důležitý, velmi důležitý). Důležitost byla zjišťována u následujících cílů:

- Mít úspěšnou pracovní kariéru
- Pomáhat druhým
- Vystudovat střední školu
- Mít dobré známky
- Hodně cestovat
- Vystudovat vysokou školu

- Být s tím, koho mám rád
- Mít velký majetek
- Stále poznávat něco nového
- V životě dosáhnout něčeho významného
- Osamostatnit se od rodičů
- Udržovat se ve zdravé kondici
- Mít milujícího partnera
- Mít vysoký sociální status
- Mít hodně kamarádů
- Řídit si sám svůj život
- Stále se v něčem zlepšovat
- Žít šťastný rodinný život
- Mít zajímavé povolání
- Být dobrým kamarádem
- Dobře vychovávat děti
- Vydělávat hodně peněz
- Mít dostatek volného času

Jednotlivé cíle lze dále třídit (typologizovat) z hlediska obsahového, časového či z hlediska aktivity jedince.

3.2 Instrumentalita učení

Instrumentalita učení byla zjišťována u identických motivačních cílů jako subjektivní důležitost. Pro každý z těchto motivačních cílů posuzovaly pokusné osoby na čtyřbodové škále (jistě dosáhnu, spíše dosáhnu, spíše nedosáhnu, nedosáhnu) jednak subjektivní pravděpodobnost dosažení jednotlivých cílů, jestliže se budou intenzivně učit (studovat), a jednak subjektivní pravděpodobnost dosažení těchto cílů, jestliže se učit nebudou. Pro každý cíl definuje rozdíl mezi těmito subjektivními pravděpodobnostmi instrumentální hodnotu studia pro ten který cíl. Veličina instrumentality může tedy v našem výzkumu dosahovat hodnot – 3 až +3.

Při konstrukci dotazníku měřícího instrumentalitu učení pro dosažení motivačních cílů v budoucnosti se autoři opírají o myšlenky Irwina (1971) a Heckhausena (1977): Čin je vnímán jako instrumentální, jestliže jeho provedení zvyšuje subjektivní pravděpodobnost dosažení cíle, a naopak, jestliže čin v ničem nemění subjektivní pravděpodobnost dosažení cíle, je jeho instrumentalita nulová. Stupeň instrumentality nějakého činu se tedy měří podle rozdílu, který vytváří v subjektivní pravděpodobnosti cíle, jehož se má dosáhnout.

3.3 Atribuční tendence

Dotazník důležitosti cílů jsme doplnili ještě o zjištění atribučních tendencí u jednotlivých cílů. Východiskem je atribučně – motivační teorie B. Weinera (1980). Pokusné osoby jsme vyzvali, aby určily příčinu, která by v jejich případě nejpravděpodobněji vedla k dosažení daného cíle. Vybrali jsme následující příčiny:

- náhoda, štěstí
- snadnost/obtížnost cíle
- úsilí, píle
- schopnosti

V souladu s Weinerem jsme *schopnosti* považovali za příčinu vnitřní, stabilní a nekontrolovatelnou, *úsilí (píli)* za příčinu vnitřní, nestabilní a kontrolovatelnou, *obtížnost úkolu* za příčinu vnější, stabilní a nekontrolovatelnou a *náhodu (štěstí)* za příčinu vnější, nestabilní a nekontrolovatelnou. Součástí dotazníku byl také dotaz na atribuční tendence při školním úspěchu respektive školním neúspěchu. Baterie dotazníků obsahovala i dotaz na prospěch studentů.

3.4 Původcovská tendence

Původcovská tendence byla měřena pomocí upraveného dotazníku P-P Nygaard. Původní dotazník obsahuje 18 tvrzení, která jsou zaměřena na míru ovlivnitelnosti vlastního jednání a dosahování budoucích cílů. Upravená verze obsahuje pouze 12 tvrzení, u kterých jedinec na čtyřbodové škále (zcela souhlasím až zcela nesouhlasím) posuzuje míru vlastní kontroly nad vlastním životem a jednáním.

V koncepci původce - pěšák definuje De Charms (1977) původce jako osobu, která věří, že řídí svůj život a že její jednání je výsledkem vlastní volby. Taková osoba již od okamžiku, kdy se o svém jednání rozhodne, zvažuje možné dopady a důsledky. Tyto důsledky jsou pro ni hodnotou. Původce je pyšný na své úspěchy, ale zároveň přijímá i vlastní zodpovědnost za své neúspěchy. Na druhé straně - pěšák je osoba, která věří, že nad jejím jednáním má kontrolu někdo jiný či vnější okolnosti. Pěšák svůj život neplánuje, protože věří, že jeho osud ovlivňují vnější příčiny, je pasivním příjemcem svého osudu. Často také čeká na velkou příležitost, která změní jeho dosavadní život. Ve vztahu k atribučním tendencím můžeme předpokládat, že zatímco pěšák bude volit jako příčinu svého jednání či dosažení cíle spíše vnější faktory (příčiny), původce se naopak přikloní k faktorům (příčinám) vnitřním. Stejně tak se předpokládá, že původce bude volit spíše vzdálenější cíle a bude ve svém usilování o jejich dosažení více motivovaný. Naopak pěšák bude volit spíše krátkodobé cíle a s motivací na tom bude podstatně hůře.

Pro pochopení ochoty stimulovat a rozvíjet své autoregulační schopnosti je proto třeba analyzovat původcovské tendence, volbu cílů i atribuční procesy, které ve škole probíhají. Určité zvláštnosti atribučního procesu v motivační problematice z hlediska žáka, respektive učitele jsme již dříve popsali (Hrabal, Man, & Pavelková 1989; Pavelková, 2002). Velkou otázkou však stále zůstává stabilita atribučních tendencí a jejich ovlivnitelnost konkrétní situací ve škole, popř. dalšími (již zmíněnými) proměnnými.

Vlivem konkrétní školní situace na atribuční tendence žáků se zabývala ve své diplomové práci B. Saitlová (2009), která porovnávala atribuce do budoucna s atribucemi do minulosti u těch samých studentů – (atribuce před testem a po testu, a to před znalostí výsledku a po znalosti výsledku). Výzkum ukázal, že je-li realita neočekávaná a zároveň jasně čitelná, dochází k výrazným změnám atribučních tendencí. Pokud je ale realita očekávaná, není výjimečná, dostávají se do popředí spíše individuální atribuční tendence.

Ve výzkumu Saitlové (2009) byly kromě atribučních tendencí sledovány i další proměnné, které mohou ovlivňovat atribuční proces a budou nás zajímat z hlediska rozvoje autoregulace. Jednalo se o proměnné týkající se postoje k předmětu (oblibu, obtížnost a význam), dále o vnímání vlastního nadání a píle v daném předmětu a některé další proměnné vyplývající z Heckhausenova motivačního modelu (přípravu na test, očekávání důsledků do budoucna) a v neposlední řadě o proměnné charakterizující prožitek úspěchu a neúspěchu. Všechny tyto proměnné popisují konkrétní výkonovou situaci, která, jak se ukázalo, může být natolik silná, že může změnit obecné atribuční strategie žáků. Zároveň může tato konkrétní situace velmi ovlivnit i prožitek úspěchu a neúspěchu (Saitlová, 2009).

Atribuční tendence tedy pravděpodobně nevykazují ve školním prostředí úplnou stabilitu. Zvláštní důležitost pro charakter atribucí bude mít pravděpodobně obtížnost úkolu. V případě zjišťování atribučních strategií týkajících se školního úspěchu a neúspěchu zřejmě nestačí sledovat pouze obecné atribuční tendence, ale je nutné sledovat i proměnné ovlivňující danou konkrétní situaci, mimo jiné tedy důležitost cílů pro studenta a jeho vnímanou instrumentalitu učení pro dosažení daných cílů či původcovské tendence studentů.

4 Výzkumný vzorek pilotní studie

Výzkumná sonda byla prováděna u studentů prvního a druhého ročníku středního odborného učiliště - učební obory: Opravář zemědělských strojů a Automechanik - Mechanik opravář motorových vozidel. Charakteristiky jednotlivých tříd přináší tabulka 1.

Tabulka 1: Výzkumný vzorek (charakteristiky tříd převzaty od Ing. Nechutného 2012)

První ročník	*1.A* *28 chlapců*	*1.B* *30 chlapců*	*1.C* *29 chlapců,* *1 dívka **	*Celkem* *87 chlapců,* *1 dívka **
Účastnilo se výzkumu	21	27	24	72
Průměrný prospěch	2,9	2,92	3,16	2,99
Prospěch s nedostatečnou	36 %	13%	63%	37,5%
Žáci s SPU	21%	27%	10%	19%
Absence	podprůměrná	průměrná	průměrná	průměrná
Druhý ročník	*2.A* *23 chlapců*	*2.B* *20 chlapců*	*2.C* *23 chlapců*	*Celkem* *66 chlapců*
Účastnilo se výzkumu	22	17	17	56
Průměrný prospěch	2,88	2,75	2,63	2,76
Prospěch s nedostatečnou	13%	5%	39%	20%
Žáci s SPU	26%	0%	13%	14%
Absence	průměrná	nadprůměrná	průměrná	průměrná

*dívka nebyla do výpočtů zahrnuta

5 Výsledky pilotní studie

5.1 Důležitost cílů

Největší důležitost z nabízených cílů má pro respondenty cíl: Vystudovat střední školu (tabulka 2). Jak naznačuje směrodatná odchylka, je ve vnímání důležitosti tohoto cíle velká shoda. Žáci pokládají za nejdůležitější, aby vystudovali střední školu (v jejich případě střední odborné učiliště), a získali tak střední odborné vzdělání s výučním listem, popřípadě s maturitou. Vyšší laťku si již nekladou, o čemž svědčí nejnižší počet bodů u cíle Vystudovat vysokou školu. Velká důležitost se potvrdila i u celého bloku cílů ze sociální oblasti (partnerské a kamarádské vztahy, šťastný rodinný život, výchova dětí). Mezi velmi důležité cíle se zařadil i cíl: Řídit si sám svůj život a cíl: Úspěšná pracovní kariéra. Z nabízených cílů byl naopak za málo důležitý označen cíl: Hodně cestovat. Za poměrně málo důležitý cíl respondenti označili i cíl Mít velký majetek.

5.2 Instrumentalita učení pro splnění cílů

Celková (obecná) instrumentalita školy (učení) pro dosažení vybraných cílů, jak vyplývá z výsledků, není příliš velká - hodnotíme průměrnou instrumentalitu učení pro jednotlivé nabídnuté cíle (zatím odhlížíme od subjektivní důležitosti toho kterého cíle pro dané jedince).

Nejvyšší instrumentalita je u cíle: Mít dobré známky (průměr 1,63) – což představuje posun přibližně o jeden a půl stupně v pravděpodobnosti, že studenti cíle dosáhnou, když budou intenzivně studovat, ve srovnání s tím, když studovat nebudou. Podobně vysoká je instrumentalita také u cíle: Vystudovat vysokou školu a cíle: Vystudovat střední školu.

U sedmi cílů je instrumentalita studia dokonce záporná – což znamená, že se studenti domnívají, že když se budou intenzivně učit, pravděpodobnost dosažení cíle se sníží. Tři cíle, pro které studenti cítí nejnižší instrumentalitu studia jsou: Mít dostatek volného času (průměr - 0,73); Udržovat se ve zdravé kondici (průměr - 0, 48) a cíl: Mít hodně kamarádů (průměr – 0,46).

Jak naznačuje směrodatná odchylka, u některých cílů se respondenti na připisované instrumentalitě učení příliš neshodují. Jde například o cíl: Mít dostatek volného času a cíl: Vystudovat vysokou školu.

5.3 Atribuční tendence při plnění cílů

Ve třetím kroku jsme se soustředili u jednotlivých cílů na zmapování atribučních tendencí, údaje přináší tabulka 2. Pozitivním zjištěním je, že u převážné většiny cílů převažuje vnitřní atribuce, a to především vnitřní kontrolovatelná atribuce (píle, úsilí). Dominantní úlohu zaujímá především u cílů, které úzce souvisí se školou a kariérou: Vystudovat střední školu; Mít úspěšnou pracovní kariéru; Mít dobré známky; Stále se v něčem zlepšovat; Udržovat se ve zdravé kondici; Vydělávat hodně peněz. Druhou nejčastější atribucí se ukázala atribuce vnější, nestabilní, nekontrolovatelná (štěstí, náhoda). Nejčastější atribucí byla především u cílů: Hodně cestovat; Mít hodně kamarádů.

Porovnáme-li první a druhý ročník, ukazuje se, že v druhém ročníku narůstá zastoupení vnitřní, kontrolovatelné atribuce - Píle, a to téměř u poloviny cílů. U těchto studentů převládá přesvědčení, že u cílů týkajících se školy, kariéry a výchovy dětí, navíc i u sebezdokonalovacích cílů se musí hodně snažit sami. Ale ani ve druhém ročníku nemají studenti jasno v oblastech partnerských vztahů. Stejně jako studenti z prvního ročníku se více přiklánějí k tomu, že mít šťastný rodinný život a partnera, se kterým by jim bylo dobře, je otázkou vyšší snahy. Zároveň ale věří, že to není zcela na nich a bude záležet na štěstí, zda se jim podaří cíle dosáhnout. Zajímavé je, že pro studenty 2. ročníku není podstatná atribuce obtížnosti dosažení cíle, neboť ji nevolí ani u jednoho cíle ve více než 25 %.

Tabulka 2: Atribuční tendence (údaje jsou v %)

Cíl	*Náhoda, štěstí*	*Snadnost/ obtížnost cíle*	*Úsilí, píle*	*Schopnosti*	*Nejčastější atribuce**
1. Vystudovat střední školu	2,6	6,8	80,3	10,3	3
2. Dobře vychovávat děti	4,3	1,7	75	19	3
3. Být s tím, koho mám rád	37,1	11,2	44,8	6,9	3; 1
4. Mít úspěšnou pracovní Kariéru	4,3	2,6	72,6	20,5	3
5. Řídit si sám svůj život	6	10,3	47,4	36,2	3; 4
6. Žít šťastný rodinný život	25,2	3,5	54,8	16,5	3; 1
7. Mít milujícího partnera	41,4	5,2	43,1	10,3	3;1
8. Stále se v něčem zlepšovat	6,1	2,6	67	24,3	3
9. Vydělávat hodně peněz	12,9	3,4	58,6	25	3
10. Být dobrým kamarádem	17,2	12,9	44,8	25	3
11. Udržovat se ve zdravé Kondici	7,8	7	72,2	13	3
12. Mít zajímavé povolání	16,2	6	47	30,8	3; 4
13. Mít hodně kamarádů	37,7	18,4	23,7	20,2	1
14. Osamostatnit se od rodičů	7	28,7	37,4	27	3; 2; 4
15. Mít dobré známky	7,6	7,6	71,2	13,6	3
16. Mít dostatek volného času	31,6	22,2	35	11,1	3; 1
17. Stále poznávat něco Nového	25,2	17,4	38,3	19,1	3; 1
18. Dosáhnout něčeho významného	23,3	8,6	51,7	16,4	3
19. Mít vysoký sociální status	15,8	9,6	47,4	27,2	3; 4
20. Pomáhat druhým	20	25,2	20	34,8	4; 2
21. Mít velký majetek	33,3	10,5	43,9	12,3	3; 1
22. Hodně cestovat	54,4	23,7	9,6	12,3	1
23. Vystudovat vysokou školu	42	9,8	27,7	20,5	1 ; 3
Úspěch ve škole	11,8	7,9	57,5	15,7	3
Neúspěch ve škole	8,7	20,5	13,4	49,6	4

* Uvádíme jen číslo skupiny atribucí, kterou volilo více než 25 % žáků.
Pozn.: Cíle jsou seřazeny podle důležitosti

V dalším kroku nás zajímalo, zda se žáci, kteří připisují splnění cíle vnitřním ovlivnitelným příčinám (úsilí, píle), významně odlišují od žáků, kteří připisují splnění vnějším neovlivnitelným příčinám (náhodě, štěstí), a to v prospěchu, připisované důležitosti a v připisované instrumentalitě jednotlivým cílům.

V tabulce 3 srovnáváme průměrné hodnoty u proměnných důležitost, instrumentalita a prospěch, zajímá nás především to, zda se prokáže statisticky významný rozdíl v průměrech u těchto hodnot u studentů, kteří atribuují vnějším směrem k nekontrolovatelným příčinám (náhoda, štěstí), respektive k vnitřním kontrolovatelným příčinám (píle, zaujetí).

Výsledky poukazují u většiny prověřovaných cílů na vysoce významný, respektive významný, rozdíl v připisované důležitosti jednotlivým cílům u žáků z hlediska jejich atribučních tendencí. Všechny významné rozdíly jsou ve směru větší tendence k vnitřní, ovlivnitelné atribuci (píle) u studentů, kteří připisují větší důležitost určitému cíli. Zajímavé je, že nebyl prokázán významný posun k vnitřní atribuci u žáků, kteří připisují velkou důležitost dosažení cíle: Vystudovat střední školu a Stále se v něčem zlepšovat (u obou těchto cílů silně dominuje vnitřní kontrolovatelná příčina – píle).

U proměnné instrumentalita nejsou výsledky již tak jednoznačné. U většiny cílů nebyl prokázán rozdíl v atribuční tendenci u studentů, kteří připisují učení větší instrumentalitu. Vysoce významný rozdíl v nejčastější atribuci byl prokázán pouze u cílů: Být s tím, koho mám rád; Žít šťastný rodinný život; Mít dostatek volného času – tedy u cílů, na které se váže spíše nízká instrumentalita učení. Určitou výjimku tvoří cíl: Mít dobré známky, ke kterému se váže poměrně vysoká instrumentalita. Ti studenti, kteří volí vnitřní atribuci, připisují tomuto cíli významně vyšší instrumentalitu.

Srovnání atribučních tendencí u studentů prospěchově slabších a prospěchově lepších ukázalo na ještě menší rozdíly. U většiny cílů nebyly prokázány rozdíly v atribuční tendenci u studentů s lepším a horším prospěchem. Významný rozdíl v prospěchově průměrných hodnotách byl prokázán pouze u tří cílů - větší frekvence vnitřní atribuce se váže na horší prospěch. Jde o cíle: Mít hodně kamarádů; Mít milujícího partnera; Mít vysoký sociální status. Studenti s lepším prospěchem vysoce významně tento úspěch připisují vnitřní ovlivnitelné příčině (píli) než studenti s horším prospěchem. U neúspěchu ve škole nebyl prokázán významný rozdíl v atribuční tendenci.

Tabulka 3: Průměrné hodnoty důležitosti, instrumentality a prospěchu u žáků, kteří připisují dosažení cíle náhodě, respektive vlastní píli.

Cíl	X - důležitost			X - instrumentalita			X - prospěch		
	náhoda	píle	výz.	náhoda	píle	výz.	náhoda	píle	výz.
Mít úspěšnou pracovní kariéru	3,2	3,73	*	1,8	1,44		3,07	2,88	
Pomáhat druhým	2,73	3,48	**	0,17	0,91		2,99	2,77	
Vystudovat střední školu	3,5	3,83		1	1,43		3,11	2,84	
Mít dobré známky	3	3,36		0,44	1,37	*	3,06	2,88	
Hodně cestovat	2,02	2,91	**	0,61	1		2,86	3,04	

Vystudovat vysokou školu	1,72	2,63	**	1,3	1,23		2,97	2,74	
Být s tím, koho mám rád	3,81	3,69		-0,19	0,67	**	2,99	2,76	
Mít velký majetek	2,32	2,98	**	0,66	1,02		2,98	2,83	
Stále poznávat něco nového	2,9	3,43	**	0,69	0,84		2,82	2,86	
V životě dosáhnout něčeho významného	2,81	3,35	**	0,81	1,07		3,03	2,78	
Osamostatnit se od rodičů	2,88	3,42		0,5	0,81		3,00	2,74	
Udržovat se ve zdravé kondici	3	3,61	**	0,22	0,41		2,74	2,89	
Mít milujícího partnera	3,49	3,74		-0,08	0,58	*	3,05	2,78	*
Mít vysoký sociální status	2,61	3,24	**	1,17	1,22		3,07	2,75	*
Mít hodně kamarádů	3,07	3,56	*	-0,16	0,37		3,00	2,72	*
Řídit si sám svůj život	3,14	3,62		0,14	0,78		2,83	2,89	
Stále se v něčem zlepšovat	3,71	3,55		0,57	1,09		2,91	2,88	
Žít šťastný rodinný život	3,28	3,75	**	0	0,84	**	2,94	2,86	
Mít zajímavé povolání	2,89	3,51	**	1,16	1,4		3,01	2,84	
Být dobrým kamarádem	3,15	3,67	**	0,4	0,44		3,10	2,84	
Dobře vychovávat děti	3,4	3,83	*	0	0,66		2,91	2,87	
Vydělávat hodně peněz	3,27	3,59		1,2	1,46		2,91	2,84	
Mít dostatek volného Času	3,25	3,41		-0,65	0,27	**	2,86	2,88	
Úspěch ve škole							3,28	2,83	**
Neúspěch ve škole							2,59	2,96	

X= průměr
Výz.= významnost: * p<0,05; ** p<0,01

5.4 Původce - pěšák

Použitý P-P dotazník k zachycení původcovské, respektive pěšácké, tendence jsme použili výzkumně poprvé, a nemůžeme tedy výsledky srovnávat s dřívějšími výzkumy. Rozdělíme-li maximální počet bodů (48) na polovinu (24), dostáváme orientační zlomovou úroveň původcovské a pěšácké tendence.

Jak naznačuje tabulka č. 4, ve výzkumném vzorku převládala původcovská tendence, i když ne příliš vyhraněná. V druhém ročníku je původcovská tendence výraznější.

Tabulka 4: Původcovské tendence v prvním a druhém ročníku

1. ročník			*2.ročník*			*Celkem*		
X	N	SD	X	N	SD	X	N	SD
32,19	69	4,52	34,02	54	4,77	32,99	123	4,75

Podle předpokladu původcovská tendence vysoce významně koreluje s dobrým prospěchem (r = - 0, 27).

6 Vazby mezi sledovanými proměnnými

Nejdříve jsme ověřovali, zda existuje vazba mezi připisovanou důležitostí a připisovanou instrumentalitou. Zda ti, co připisují určitým cílům větší důležitost, mají zároveň tendenci připisovat i vyšší instrumentalitu učení pro dosažení těchto cílů. Vazba mezi důležitostí cílů a instrumentalitou se u většiny cílů neprokázala. Vysoce významná vazba byla prokázána jen u cílů: Pomáhat druhým (r = 0,25) a Dobře vychovávat děti (r = 0,25). Významná vazba byla prokázána u cílů: Mít vysoký sociální status; Řídit si sám svůj život; Vydělávat hodně peněz.

Zaměříme-li se na vztah instrumentality studia a důležitosti cílů, naznačují výsledky s výjimkou cíle: Vystudovat střední školu (velká důležitost a velká instrumentalista učení pro dosažení tohoto cíle), že cílům, které studenti označují jako nejdůležitější, jsou zároveň přisuzovány nízké nebo negativní hodnoty instrumentality studia. Jedná se především o cíle spojené se sociálními vztahy, rodinou a výchovou dětí. Respondenti mohou pociťovat velkou snahu v učení jako překážku v dosažení v těchto cílů.

Následně jsme hledali propojení těchto proměnných s prospěchem. Mezi ukazatelem instrumentality učení a školním prospěchem existuje v tomto vzorku ještě menší souvislost. Byla prokázána jen významná vazba u cíle: Být s tím, koho mám rád (r = 0,18). Velká souvislost nebyla prokázána ani mezi faktorem důležitost cílů a prospěch. Jen u tří cílů byla prokázána významná vazba: Pomáhat druhým (r = -0, 20); Vystudovat vysokou školu (r = -0,20); Řídit si sám svůj život (r = 0,18).

Zaměříme-li se na vztah mezi původcovskou tendencí a vnímanou instrumentalitou, můžeme o významném vztahu hovořit pouze u cíle: Stále poznávat něco nového. V případě vztahu mezi původcovskou tendencí a vnímanou důležitostí cílů byl zaznamenán vysoce významný vztah pouze u cíle: Mít úspěšnou pracovní kariéru a významný vztah u cíle: Vystudovat vysokou školu. Lze tedy říci, že v našem výzkumu původcovská tendence příliš neovlivňuje vnímanou instrumentalitu učení pro konkrétní cíle ani důležitost vybraných cílů.

Prověřovány byly také souvislosti mezi původcovskou tendencí a atribučními tendencemi. Výsledky však neukazují na významné vazby mezi těmito proměnnými. Výjimku tvořila vysoce významná vazba těchto proměnných u cíle: Pomáhat druhým (častější vnitřní atribuce u studentů s vyšší původcovskou tendencí) a významná vazba u cíle. Dobře vychovávat děti (opět častější vnitřní atribuce u studentů s původcovskou tendencí). U proměnných úspěch ve škole a neúspěch ve škole nebyla prokázána významná vazba s původcovskou tendencí u žáků.

7 Závěr

Mimo cíle: Vystudovat střední školu, na jehož velké důležitosti se respondenti shodují, považují studenti za důležité především cíle ze sociální a vztahové oblasti. Zároveň však pro splnění těchto cílů prožívají malou, někdy i zápornou instrumentalitu učení. K cílům, které více souvisejí se školou, vnímaná instrumentalita učení stoupá.

Pozitivním zjištěním je, že u většiny cílů dominuje vnitřní atribuce. U většiny sledovaných cílů byla také prokázána vazba mezi vnitřní ovlivnitelnou příčinou (píle) a vyšší důležitostí připisovanou těmto cílům. Souvislosti mezi vnitřní atribucí a proměnnou instrumentalita, respektive prospěch, nejsou již tak přesvědčivé.

U některých cílů studie popisuje poměrně jasnou motivační konstelaci sledovaných proměnných. Potvrdila se oprávněnost odlišovat důležitost cílů od proměnné instrumentalita učení. Pilotní studie ukázala, že všechny sledované motivační faktory samostatně, a především pak ve vzájemných kombinacích, ovlivňují vnímanou psychologickou distanci (a tím i účinnost) budoucích cílů (událostí).

Prezentovaná pilotní studie přinesla řadu podnětů, které budou využity pro tvorbu hypotéz pro další výzkumnou práci v rámci rozsáhlejšího výzkumu autoregulačních zdatností u studentů, motivačních zdrojů učební činnosti a výzkumu motivačních aspektů vztahu studentů k budoucnosti.

Literatura

Brichcín, M. (1999). *Vůle a sebekontrola - Teorie, metody, experimenty.* Praha: Karolinum.

De Charms, R (1977). Students need not be pawns. *Theory into Practice*, *16*(4), 296 - 302.

De Volder, M., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive – motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*(3), 566 – 571.

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action.* Berlín: Spriger Press.

Hrabal,V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace*. Praha: SPN.

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.

Irwin, F. W. (1971). *Intentionel behavior and motivation. A cognitive theory.* Philadelphia: Lippincott.

Nechutný, J. (2012). *Instrumentalita učení ve vztahu k budoucím cílům a volní charakteristiky* (Závěrečná práce kurzu výchovného poradenství). Praha: Pedagogická fakulta UK - Katedra Psychologie.

Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení.* Praha: PedF UK.

Pavelková, I., & Saitlová, B. (2011). Instrumentalita učení z hlediska budoucích cílů. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (pp. 429–433). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/pavelkovasaitlova.pdf

Saitlová, B. (2009). *Žákovské připisování příčin po úspěchu a neúspěchu* (Diplomová práce). Katedra pedagogické a školní psychologie. Praha: Pedagogická fakulta UK - Katedra pedagogické a školní psychologie.

Kontakt

doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.
Kateda psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze
M. D. Rettigové 4,
116 39 Praha 1
jfpavelka@volny.cz

Mgr. Barbora Saitlová
Kateda psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze
M. D. Rettigové 4,
116 39 Praha 1
jfpavelka@volny.cz
barborasaitlova@seznam.cz

Princip názornosti v didaktické komunikaci s uměleckou literaturou

The Principle of Clearness in Didactic Communication With Literature

Jiří Škoda, Pavel Doulík, Václav Jindráček

Abstrakt: Tento článek se soustředí na ostenzi v didaktické literární komunikaci. Hlavní otázkou bylo, zda ostenze jako názorné představení daného jevu umožňuje specifikovat aktivity, které žáci v literární výchově preferují, popř. zda preference těchto činností vykazuje výraznější rozdíly u vizuálního, auditivního či haptického (kinestetického) typu žáků. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit převládající učební styl žáků (podle de la Geranderieho klasifikace) a subjektivní preference respondentů ve vztahu k vybraným činnostem v hodinách literární výchovy. Respondenty byli žáci na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání (dle Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 3). Jako konkrétní výzkumný nástroj posloužil nestandardizovaný, autory vytvořený dotazník. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že v poznávání umělecké literatury překážejí žákům především vlastní interpretační činnosti (interpretace prozaických a zejména básnických textů). Výzkum potvrdil, že právě zde se projevují negativní důsledky stereotypních, předem daných výroků o smyslu textu, které žákům nadiktuje učitel.

Klíčová slova: didaktická literární komunikace, ostenze, učební styly

Abstract: This article focuses on ostension in didactic literary communication. The main question was whether ostension as a visual presentation of the phenomenon allows to specify the activities that students prefer in literary education, or whether the preferences of these activities show significant differences with visual, haptic (auditive) ear-minded and kinesthetic types of students. The aim of the research was to determine the predominant learning style of students (according to de la Geranderie´s classification) and the subjective preferences of the respondents in relation to activities undertaken in the literature lessons. The respondents were pupils in upper secondary education (according to the International Standard Classification of Education ISCED 3). As a specific non-standardized research tool was used the author's questionnaire. Students' study of literature interferes with their own interpretation activities (especially the interpretation of prose and poetic texts). The research confirmed that it is here to show the negative consequences of stereotyped, predetermined statements about the meaning of the text which students dictate teacher.

Keywords: didactic literary communication, ostension, learning styles

1 Úvod

Školní komunikace s uměleckou literaturou úzce souvisí s uplatňováním zásady názornosti a s tzv. ostenzí. Jak uvádí Osolsobě (2002, s. 11), komunikace s uměleckým textem je poznávací interakcí příjemce s originálem, prostředkovanou někým dalším, „totiž podavatelem, čili původcem“ (Osolsobě, 2002, s. 11), v případě školní literární výchovy i pedagogem. Tato forma komunikace je označována jako *ostenze*. Princip ostenzivní komunikace chceme využít jako hlavní teoretickou oporu pro realizaci výzkumu názornosti v literární výchově.

2 Teoretická východiska

Ostenze je jednou ze základních forem komunikace, která vychází ze zásady názornosti. Ostenzí je možné sdělovat, tj. dávat něco k dispozici poznávací aktivitě druhého člověka. Ukázat „někomu něco“ znamená „něco epistemicky sdílet“. Aby člověk mohl ukazovanou věc identifikovat, vlastní vnímání musí kontrolovat a řídit podle svých představ a (zejména) podle svého myšlení. To znamená, že různí lidé mohou stejné jevy (tím spíše umělecká díla) vnímat odlišným způsobem. Mají totiž odlišné vědomosti, dovednosti, subjektivní zkušenosti a představy, mohou mít i odlišný styl učení, učební strategie, kognitivní styl, predispozice k poznávání atd. Vnímáním literárního uměleckého textu dochází v mysli čtenáře k zpracovávání získané informace, k jejímu srovnávání s dřívějšími zkušenostmi uloženými v paměti a k jejímu zařazování do vztahu k soustavě představ a pojmů.

Vnímání je umožněno součinností analyzátorů – orgánů složených z receptoru, dostředivé nervové dráhy a centra v mozkové kůře (Čáp & Mareš, 2001; Sternberg, 2002). Jednotlivé analyzátory se spojují k ucelenější percepci. Každý jedinec vnímá okolní svět různým způsobem, *názorné poznávání vnímáním* je tedy individuální záležitostí každého čtenáře. Závisí především na tom, které smyslové podněty jedinec (vědomě či nevědomě) upřednostňuje – tj. který analyzátor v mysli čtenáře dominuje při konsolidaci informací na základě vizuálních, auditivních či haptických vjemů. Nejnáročnější funkce analyzátorů probíhají v korových centrech. Současně s analýzou a diferenciací podnětů dochází při vnímání i k syntéze a k uspořádání dílčích částí vjemu do vzájemných vztahů. Vnímání je tedy kognitivní proces, který ovlivňuje řada proměnných činitelů. Podle A. de la Garanderie tu mají zásadní úlohu *preferované smyslové podněty* (Bertrand, 1998). Podle mentálních postupů při vybavování informací rozlišuje jedince na typy *vizuální* a *auditivní*.

Chceme zjistit, zda ostenze jako názorné představení daného jevu umožňuje vymezit, které aktivity žáci v literární výchově preferují, popř. zda preference těchto činností vykazuje výraznější rozdíly u vizuálního, auditivního či haptického (kinestetického) typu žáků (Hanušová, 2007).

3 Výzkumné šetření: metodologické aspekty

Hlavním **výzkumným problémem**, na který bylo zaměřeno výzkumné šetření realizované v rámci této studie, byla otázka, zda se liší preference vybraných činností v hodinách literární výchovy podle preferovaných smyslových podnětů – v závislosti na převládajícím učebním stylu žáků – a dále jakým způsobem přispívají jednotlivé činnosti k uplatňování názornosti a ostenze v hodinách literární výchovy.

Cílem výzkumného šetření, vycházejícím z formulovaného výzkumného problému, bylo zjistit převládající učební styl žáků (opírali jsme se o de la Geranderieho klasifikaci podle preferovaných smyslových podnětů), dále pak zjistit subjektivní preference respondentů vztahující se k vybraným činnostem v hodinách literární výchovy, vymezit subjektivní hodnocení frekvence těchto činností v reálné výuce ze strany respondentů a určit míru efektivity ostenze jednotlivých činností v hodinách literární výchovy ve vztahu k frekvenci jejich realizace v reálné výuce.

Vlastní výzkumné šetření mělo kauzální a deskriptivní složku. V rámci kauzální složky výzkumného šetření jsme formulovali výzkumnou hypotézu, že převládající učební styl žáků ovlivňuje žákovy subjektivní preference vybraných činností v hodinách literární výchovy. Formulovali jsme i deskriptivní výzkumný předpoklad, tedy že míra efektivity ostenze je dána

jednak faktorem subjektivní preference činnosti v literární výchově, jednak faktorem frekvence této činnosti (ostenzivní koeficient). Preferovaná a často realizovaná činnost má ve vztahu k žákům vysokou efektivitu ostenze, je totiž vhodnou didaktickou aktivitou a žákům zprostředkovává maximum poznatků. Nepreferovaná činnost vykonávaná s vysokou frekvencí pak může působit kontraproduktivně a její ostenzivní efektivita je záporná. Taková činnost může způsobit, že žáci budou poznatky odmítat nebo jen pasivně přijímat.

Výzkumné šetření bylo realizováno v druhé polovině roku 2011 na **výzkumném vzorku** N = 102 respondentů. Respondenty byli žáci na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání (dle Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 3). Vzorek respondentů byl vytvořen na základě dostupného výběru. Výzkumného šetření se účastnili žáci 1., 2. a 3. ročníku čtyřletého cyklu gymnázií (Litvínov, Kladno) a 1., 2. a 3. ročníku střední odborné školy (Praha). Věkové složení zvolených respondentských skupin bylo 15–18 let. Distribuce výzkumného nástroje byla zajištěna osobní účastí autora, návratnost použitého dotazníku činila tedy 100 %.

Před vlastním výzkumným šetřením byl proveden dvoufázový předvýzkum, kterého se účastnilo 5 žáků dané věkové kohorty. Výsledkem předvýzkumu bylo vytvoření nabídky 24 činností, které mohou rozvíjet žákovskou recepci i produkci uměleckých textů a které mají význam pro zásadu názornosti a ostenzi v didaktické literární komunikaci. Nabídka vybraných činností byla dále využita pro konstrukci výzkumného nástroje.

V druhé fázi předvýzkumu byl výzkumný nástroj testován. Zjišťována byla srozumitelnost instrukcí, adekvátnost jednotlivých položek, přiměřenost posuzovacích škál a celkové časové limity potřebné k vyplnění dotazníku. Na základě výsledků druhé fáze předvýzkumu došlo k optimalizaci výzkumného nástroje v přeformulování některých položek za účelem vyšší srozumitelnosti.

Jako konkrétní **výzkumný nástroj** posloužil nestandardizovaný, autory vytvořený dotazník. Z hlediska cílů výzkumného šetření jsou klíčové tři oddíly tohoto výzkumného nástroje.

- První oddíl se zaměřuje na určení převládajícího stylu učení podle preferovaných smyslových podnětů. Tento oddíl obsahuje celkem 15 intervalových položek konstruovaných na principu škálování, ve kterých respondenti vyjadřují míru svého souhlasu či nesouhlasu s uvedenými výroky na škále: „zcela nesouhlasím – spíše nesouhlasím - neumím posoudit – spíše souhlasím – naprosto souhlasím“. Každý z učebních stylů (vizuální, auditivní, kinestetický) byl dotován pěti výrokovými položkami. Při matematicko-statistickém zpracování dat byly odpovědi respondentů kódovány v číselném intervalu □1; +5□.
- Druhý oddíl se zaměřuje na zjištění subjektivní preference různých činností, které souvisejí s poznatky o literatuře nebo s četbou a které rozvíjejí aktivitu žáků v komunikaci s uměleckým textem. Respondenti rozhodovali, zda jim příslušná činnost pomáhá při učení a při četbě (usnadňuje učení a četbu), nebo zda jim při učení a při četbě vadí (znesnadňuje učení a četbu). Tento oddíl obsahuje celkem 24 intervalových položek konstruovaných opět na principu škálování. Respondenti v nich hodnotili míru usnadnění či znesnadnění učení a četby na škále: „velmi mi vadí – spíše mi vadí – nemusela by být – mohla by být více – spíše mi pomáhá – velmi mi pomáhá“. Při matematicko-statistickém zpracování dat byly odpovědi respondentů kódovány v číselném intervalu □-5; +5□.
- Třetí oddíl je zaměřen na hodnocení frekvence výše zmiňovaných činností v reálných vyučovacích hodinách literární výchovy. Obsahuje 24 položek (stejné aktivity jako v druhém oddílu dotazníku) konstruovaných na principu ordinálního měření, kdy respondenti hodnotili frekvenci na stupnici: „nikdy – zřídka (asi jednou za rok) – asi jednou za měsíc – asi jednou za 14 dní – asi jednou týdně – každou hodinu“. Při

matematicko-statistickém zpracování dat byly odpovědi respondentů kódovány v číselném intervalu □0; +5□, přičemž 0 je zde jedním z bodů posuzovací stupnice, zároveň má však význam přirozené nuly.

4 Metody zpracování dat

Odpovědi respondentů byly zaneseny do vyhodnocovací matice vytvořené v programu MS Excel tak, že jednotlivé odpovědi byly zaznamenány příslušným číselným kódem. Odpovědi respondentů v prvním oddílu dotazníku byly sgrupovány podle příslušného učebního stylu do tří grup (vizuální, auditivní, kinestetický). Každá grupa byla tvořena odpověďmi respondentů na 5 dotazníkových položek. Poté byl vypočítán aritmetický průměr těchto pěti odpovědí v příslušné grupě. Následně byli respondenti zařazeni do příslušných skupin podle převažujícího učebního stylu. V případě, kdy hodnoty aritmetického průměru byly shodné nebo velmi podobné ve dvou či třech grupách současně, učební styl příslušného žáka byl označen jako styl smíšený (mezistyl). Tento jev není neobvyklý. Honey a Mumford upozorňují, že typy učebních stylů jsou pouhé schematické obrazy a u žáků se jen výjimečně vyskytují ve zcela vyhraněné formě (Honey & Mumford, 2001).

Odpovědi respondentů na položky obsažené ve druhém oddíle byly vyhodnoceny deskriptivními metodami statistické analýzy dat. Subjektivní preference jednotlivých činností byly porovnávány na základě hodnoty aritmetického průměru. Hodnoty odpovědí respondentů pak byly u jednotlivých položek násobeny s odpověďmi respondentů, které se týkaly frekvence jednotlivých činností hodnocených ve třetím oddílu dotazníku. U každé položky byla vynásobena hodnota preference s hodnotou frekvence. Výsledkem výpočtu byl **ostenzivní koeficient**. Tento údaj (v použitém výzkumném nástroji se může pohybovat v teoretickém intervalu □-25; +25□) vyjadřuje míru ostenzivní efektivity dané aktivity v literárněvýchovné praxi. Tato ostenze může mít usnadňující (0; 25□ nebo znesnadňující □-25; 0) charakter ve vztahu k procesu učení a k četbě uměleckých textů v literární výchově. Z ostenzivních koeficientů daných aktivit u jednotlivých žáků byl posléze vypočítán aritmetický průměr.

5 Výsledky a diskuse

Výsledky budou uváděny tak, jak vyplývají z vyhodnocení použitého výzkumného nástroje. Nejprve byla pozornost věnována převládajícímu učebnímu stylu jednotlivých respondentů z hlediska jejich preferovaných smyslových podnětů. Výsledky stratifikace převažujících učebních stylů ve sledovaném vzorku ukazuje následující tabulka.

Tabulka 1: Stratifikace převažujících učebních stylů

Učební styl	Počet respondentů	% respondentů
Vizuální	39	38
Auditivní	38	37
Kinestetický	11	11
Smíšený	14	14

Zcela v souladu s teoretickými předpoklady je ve vzorku respondentů velmi málo zastoupen kinestetický styl učení. Zastoupení stylů aditivního a vizuálního je vyrovnané. Naprostá většina názorných prezentací používaných ve školní výuce, nezávisle na vyučovacím předmětu, má audiovizuální charakter, měla by proto být blízká a z hlediska ostenze přijatelná pro naprostou většinu žáků v sledovaném vzorku.

V druhém oddíle výzkumného nástroje byla zjišťována subjektivní míra preference vybraných 24 aktivit realizovaných v literární výchově. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že převažující učební styl žáků *ovlivňuje* subjektivní preferenci činností v hodinách literární výchovy. Výzkumná hypotéza formulovaná v rámci kauzální složky výzkumného šetření tak **byla verifikována**.

Preference činností, které vykazují největší rozdíly v závislosti na učebním stylu žáků, jsou zvýrazněny v tabulce.

Tabulka 2: Preference aktivit realizovaných v literární výchově

Činnosti v hodinách literární výchovy	Vizuální	Auditivní	Kinestetický	Smíšený
Interpretace (rozbory) básní.	-0,538	-0,684	-1,909	-1,714
Interpretace (rozbory) prozaických textů.	-0,795	-0,474	-1,000	-1,286
Pouštění filmů natočených podle literárních děl.	2,744	2,842	2,818	2,000
Sehrávání scének, dramatizace.	-0,333	0,000	-0,818	-1,000
Diskuse s učitelem o ukázkách literárních děl v čítankách.	**1,308**	**1,211**	**-0,636**	**0,714**
Diskuse se spolužáky o ukázkách literárních děl v čítankách.	**-0,128**	**0,421**	**-1,182**	**0,000**
Psaní úvah o přečtených textech.	**-0,795**	**-0,579**	**-0,091**	**-2,286**
Povinná četba.	**-0,949**	**-1,000**	**-1,000**	**-3,143**
Vedení čtenářského deníku.	**-1,103**	**-1,211**	**-0,273**	**-2,857**
Používání interaktivní tabule.	**1,308**	**1,211**	**1,182**	**2,571**
Používání počítače a internetu k vyhledávání informací.	3,154	2,632	1,909	2,857
Tvorba vlastních literárních textů (povídky, básničky).	-0,077	-0,105	-1,182	-0,571
Beseda se zajímavými lidmi (spisovatelé, pamětníci...).	1,256	1,000	1,000	1,714

Předčítání literárních textů učitelem.	0,487	1,000	0,273	1,286
Skupinová práce se spolužáky nad rozborem textů.	0,026	0,211	-0,091	1,286
Tvorba výtvarných děl inspirovaných četbou (obraz, komiks).	-0,385	-0,211	-0,455	0,143
Recitace básní.	**-0,897**	**-1,526**	**-0,818**	**-2,857**
Předčítání literárních textů žáky.	0,026	0,053	-0,818	-0,571
Poznávání jiných kultur prostřednictvím uměleckých textů.	1,051	0,579	0,455	1,857
Poslouchání zvukových záznamů četby uměleckých textů.	0,795	0,947	1,000	1,000
Hry a soutěže s literární tematikou.	1,051	-0,158	0,091	-0,143
Popisování představ vyvolaných četbou uměleckých textů.	-0,795	0,263	0,091	-1,143
Jazykové rozbory přečtených textů.	**-0,846**	**-0,368**	**-1,000**	**-2,429**
Vyprávění příběhů ze života spisovatelů.	**1,667**	**1,474**	**0,091**	**-0,143**

Ukázalo se, že k činnostem, které žáci nejméně preferují, patří *psaní úvah o přečtených textech*, *jazykové rozbory přečtených textů*, *povinná četba* a *vedení čtenářského deníku*. Záporná hodnota preference těchto činností je přitom nejvyšší u žáků se smíšeným stylem učení. Výsledky šetření naznačily, že činnosti chudé na smyslové podněty a sociální kontakty či kooperaci jsou pro žáky se smíšeným stylem učení znesnadňující a výrazně demotivační. Na rozdíl od žáků vizuálních, auditivních a kinestetických, žáci se smíšeným stylem učení dávají přednost skupinové práci s uměleckými texty před pouhým vnímáním učitelova vyprávění o příbězích ze života spisovatelů. Je zřejmé, že tito žáci nepreferují „poznatky o literatuře“, upřednostňují přímé poznávání textů. Raději texty sami interpretují, než předčítají nebo recitují.

Diskuse s učitelem nebo se spolužáky jsou činnosti, které nepreferují žáci s kinestetickým stylem učení. Průměrné hodnocení preference těchto činností se u žáků s kinestetickým stylem pohybuje v záporných hodnotách. Znamená to, že diskuse o literatuře jsou pro tyto žáky znesnadňující. Zajímavé však je, že diskusi v literární výchově hodnotí tito žáci negativně pouze ve vztahu k ukázkám literárních děl. Naopak *besedy se zajímavými lidmi* (se spisovateli, popř. pamětníky, vědeckými pracovníky) jsou kinestetickými (haptickými) žáky preferovány. Zdá se tedy, že příčinou negativního hodnocení školních diskusí o literárních ukázkách (a to jak s učitelem, tak se spolužáky) je skutečně rozdíl v odlišné percepci textů u

žáků vizuálního, auditivního a kinestetického typu. Především pro žáky s vizuálním stylem učení jsou totiž diskuse s učitelem poměrně oblíbenou činností.

Příznačné je, že aktivitou, která žákům kinestetického typu znesnadňuje komunikaci s literaturou, je také *produkce původních literárních textů* (povídek, básní atd.) v hodinách literární výchovy. Tvůrčí práce (tvůrčí psaní, tvořivá dramatika, tvorba výtvarných děl inspirovaných četbou) ovšem vykazuje negativní hodnoty ve všech uvedených případech (takřka u všech žáků). Lze se domnívat, že jde o aktivity nejenom neoblíbené, ale také neadekvátně realizované didakticky. Výsledky naznačují, že učitelé nerozvíjejí tvůrčí aktivity žáků dostatečným způsobem. A to nejen v literární výchově, ale nepochybně i ve výchově komunikační a slohové. Už v polovině devadesátých let na to upozornil Cempírek (1995–1996).

Vyhodnocení preference činností realizovaných v hodinách literární výchovy nezávisle na stylu učení žáků ukazuje následující tabulka. Udává hodnoty aritmetických průměrů subjektivní preference činností, které byly vyhodnoceny jako náležité pro uplatňování zásady názornosti a pro ostenzi v didaktické literární komunikaci.

Tabulka 3: Vyhodnocení preference činností v hodinách literární výchovy

Pořadí	Činnost	Aritm. Průměr
1.	Používání počítače a internetu k vyhledávání informací.	2,784
2.	Pouštění filmů natočených podle literárních děl.	2,686
3.	Používání interaktivní tabule.	1,431
4.	Beseda se zajímavými lidmi (spisovatelé, pamětníci atd.).	1,196
5.	Vyprávění příběhů ze života spisovatelů.	1,176
6.	Diskuse s učitelem o ukázkách literárních děl v čítankách.	0,980
7.	Poznávání jiných kultur prostřednictvím uměleckých textů.	0,922
8.	Poslouchání zvukových záznamů četby uměleckých textů.	0,902
9.	Předčítání literárních textů učitelem.	0,765
10.	Hry a soutěže s literární tematikou.	0,333
11.	Skupinová práce se spolužáky nad rozborem textů.	0,255
12.	Diskuse se spolužáky o ukázkách literárních děl v čítankách.	-0,020
13.	Předčítání literárních textů žáky.	-0,137
14.	Tvorba výtvarných děl inspirovaných četbou (obraz, komiks).	-0,255
15.	Tvorba vlastních literárních textů (povídky, básničky).	-0,275
16.	Sehrávání scének, dramatizace.	-0,353
17.	Popisování představ vyvolaných četbou uměleckých	-0,353

	textů.	
18.	Interpretace (rozbory) prozaických textů.	-0,765
19.	Psaní úvah o přečtených textech.	-0,843
20.	Interpretace (rozbory) básní.	-0,902
21.	Jazykové rozbory přečtených textů.	-0,902
22.	Povinná četba.	-1,275
23.	Vedení čtenářského deníku.	-1,294
24.	Recitace básní.	-1,392

Činnosti, které žáci preferovali nejvíce, mají vysoký motivační účinek a jsou velmi efektivní pro uplatňování principu názornosti. Tyto činnosti umožňují, aby žáci projevili vlastní tvořivost (při vyhledávání informací, při řešení problémů, při nalézání vzájemných vztahů a souvislostí mezi poznatky), mohou se stát cennými motivačními prvky, které obohatí individuální čtenářský zážitek žáků, jejich konkrétní zkušenost s literaturou a se specifiky uměleckého textu.

Aktivity preferované samotnými žáky jsou pro učitele příležitostí využít princip názornosti (a ostenzi v komunikaci) tak, aby si žáci vytvořili kladný vztah k literatuře. Aby měli možnost vstoupit do náročného a složitého komunikačního procesu četby, aby poznávali, co je v literatuře zobrazeno a v čem literatura dokáže podněcovat lidskou představivost a fantazii. Učitel by měl klást důraz na samotnou recepci textů a ve smyslu kreativní interpretace (a produkce) by měl vést žáky k pokusům o vlastní uměleckou tvorbu. Zásada názornosti může být rozvíjena např. při přípravě původní literární publikace, která by čerpala informace a poznatky z regionální tradice, z vyprávění místních občanů, z materiálů regionálního muzea, státního okresního archivu, obecní kroniky, starých filmových záběrů, zvukových záznamů atp. Volbou adekvátních metod je pak možné výuku obohatit o principy artefiletiky (Slavík, 2001), tak, aby žák mohl „vstoupit“ do didaktické situace, prožít ji a podrobit reflexi. Aby dokázal verbálně uchopit to, co se v edukativní situaci stalo, aby komunikoval o vlastním zážitku situace umělecké tvorby nejen s učitelem, ale také s ostatními žáky a se sebou samým. Prostřednictvím lidských příběhů a očitého svědectví (názorného vnímání a poznávání) žák přistupuje k tématům ryze osobním, reflektuje je v pocitech, v komunikaci a skrze vlastní hodnoty i v textech, které v literární výchově na toto téma vytvoří.

Jak už bylo naznačeno, samotná subjektivní preference různých činností ze strany žáků ještě není dostatečně validní pro posouzení jejich efektivity z hlediska ostenze. Důležitou úlohu má i frekvence, s jakou se určitá činnost ve výuce realizuje. Kombinací subjektivní preference a frekvence činností, definovanou součinem kódovaného hodnocení obou parametrů v příslušném výzkumném nástroji, jsme získali ostenzivní koeficient. Ten je mírou efektivity příslušné literárněvýchovné aktivity v reálném školním prostředí. Ostenzivní koeficienty jsou vypočteny jako aritmetické průměry součinů hodnocení obou parametrů jednotlivých aktivit u jednotlivých žáků. Nejsou tedy prostým součinem aritmetických průměrů uváděných v předchozích tabulkách.

Vybrané činnosti jsme podle ostenzivního koeficientu rozdělili do dvou pásem – na aktivity, které usnadňují proces učení a žákovu četbu a které přispívají k očekávaným výsledkům učebního procesu, a na činnosti, které proces učení a četbu znesnadňují, působí demotivačně a jejich přínos je vzhledem k očekávaným výsledkům učení spíše negativní. Záporné hodnoty ostenzivních koeficientů naznačují, že informace obsažené v daných činnostech nejsou žáky

správně přijímány. Dochází proto k poruchám v didaktické komunikaci. Učitelem zamýšlený efekt ostenze je komplikován rozporem mezi očekávanými cíli výuky a skutečnými kompetencemi žáků.

Výsledky ukázaly na paradox školní literární komunikace. V poznávání umělecké literatury překážejí žákům především vlastní interpretační činnosti (interpretace prozaických a zejména básnických textů). Takto pojatá interpretace nemůže kultivovat žákovy čtenářské potřeby a zvyšovat žákovskou čtenářskou kompetenci. Soudíme, že právě zde se projevují negativní důsledky stereotypních, předem daných výroků o smyslu textu, které žákům nadiktuje učitel. Aby mohl učitel efektivně odkrývat skryté významy literárního díla, nesmí k textu přistupovat jako k jednoznačnému a uzavřenému interpretačnímu výsledku, ale jako k prostoru pro spontánní a aktivní komunikaci (Lederbuchová, 2010). Nevytváří-li se vhodné pole k otevřené komunikaci o literárním díle, žáci považují školní interpretaci za nezábavnou, nezajímavou a neefektivní.

Tabulka 4: Ostenzivní koeficient vybraných činností v hodinách literární výchovy

Pořadí	Činnost	Ostenzivní koeficient
Pásmo „pozitivní“ ostenze – aktivity usnadňující učení a četbu		
1.	Používání počítače a internetu k vyhledávání informací.	3,882
2.	Vyprávění příběhů ze života spisovatelů.	3,608
3.	Diskuse s učitelem o ukázkách literárních děl v čítankách.	3,118
4.	Předčítání literárních textů učitelem.	3,010
5.	Poznávání jiných kultur prostřednictvím uměleckých textů.	2,500
6.	Pouštění filmů natočených podle literárních děl.	2,127
7.	Poslouchání zvukových záznamů četby uměleckých textů	1,529
8.	Diskuse se spolužáky o ukázkách literárních děl v čítankách.	1,098
9.	Používání interaktivní tabule.	1,088
10.	Tvorba vlastních literárních textů (povídky, básničky).	1,069
11.	Sehrávání scének, dramatizace.	0,971
12.	Beseda se zajímavými lidmi (spisovatelé, pamětníci atd.).	0,863
13.	Skupinová práce se spolužáky nad rozborem textů.	0,657
14.	Hry a soutěže s literární tematikou.	0,471
15.	Předčítání literárních textů žáky.	0,471
16.	Tvorba výtvarných děl inspirovaných četbou.	0,118
Pásmo „negativní“ ostenze – aktivity znesnadňující učení a četbu		
17.	Popisování představ vyvolaných četbou uměleckých textů.	-0,176

18.	Vedení čtenářského deníku.	-0,225
19.	Interpretace (rozbory) prozaických textů.	-0,324
20.	Recitace básní.	-0,412
21.	Psaní úvah o přečtených textech.	-0,647
22.	Interpretace (rozbory) básní.	-1,000
23.	Povinná četba.	-1,314
24.	Jazykové rozbory přečtených textů.	-1,549

6 Závěr

Výsledky výzkumného šetření jsou pouze dílčími příspěvky k uplatňování principu názornosti v literární výchově. Domníváme se však, že mohou otevřít prostor k dalším diskusím o přístupech k didaktické literární komunikaci a k didaktické interpretaci uměleckého textu. Cílem příspěvku nebylo mapovat celé spektrum otázek, které se k principu názornosti ve výuce vztahují. Vycházeli jsme z předpokladu, že zpracováním vybraných didaktických problémů a realizací výzkumného šetření je možné poskytnout podněty k diskusi o nových úkolech didaktiky mateřského jazyka a literatury na středních školách, především ve vztahu k ostenzi v samotné výukové interakci.

Literatura

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Cempírek, J. (1995–1996). Tvůrčí psaní na gymnáziu. *Český jazyk a literatura, 46*(5–6), 119 124.

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.

Hanušová, S. (2007). Učební styly a strategie ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. *Komenský: časopis pro učitele základní školy, 132*(5), 25–30.

Honey, S., & Mumford, A. (2001). *The Learning Styles Questionnaire*. Maidenhead: S. Honey Publishing.

Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole.* Plzeň: Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni.

Osolsobě, I. (2002). *Ostenze, hra, jazyk*. Brno: Host.

Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I díl.* Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.

Kontakt

Doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.

Děkanát Pedagogické fakulty
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
České mládeže 8
400 96 Ústí nad Labem
Jiri.Skoda@ujep.cz

Doc. PaedDr. Pavel Doulík, PhD.
Pedagogická fakulta UJEP
České mládeže 8
400 96 Ústí nad Labem
Pavel.Doulik@ujep.cz

PhDr. Václav Jindráček
Univerzita J. E. Purkyně, Katedra bohemistiky
České mládeže 8
400 96 Ústí nad Labem
jindracek@centrum.cz

Klavírní recitál dítěte mladšího školního věku v postojích rodiny. Nová replikace na ZUŠ

The piano recital of a child of younger school age in family attitudes. A new replication at a primary arts school

Zdeněk Vašíček

Abstrakt: RVP ZUV žádá nejen inovaci, ale také ověření (autoevaluaci) její vhodnosti pro dítě. Vyjádření postojů rodičů a dítěte k inovaci může přispět k větší spolehlivosti takového ověření. Pokračoval jsem v akčním výzkumu na ZUŠ Tišnov (probíhá od roku 2006), inovací zde byl klavírní recitál. Hlavní otázka zněla: „Je klavírní recitál vhodný pro dítě mladšího školního věku již v přípravné nástrojové výchově?“ Hlavní otázka byla operacionalizována do čtyř položek: (1) pozice hry na klavír v zájmové činnosti dítěte, (2) pomoc rodičů dítěti ve hře na klavír mimo školu, (3) náročnost přípravy klavírního recitálu pro dítě a (4) dopad uskutečněného klavírního recitálu na dítě. Vladan, můj nový a perspektivní šestiletý žák ve hře na klavír, se stal hlavním subjektem výzkumu. Můj výzkum trval zhruba jeden školní rok. V souvislosti s rodinou jsem použil dvě metody: (a) pozorování (hlavně dítěte) během své výuky a (b) interview. Provedl jsem triangulace odpovědí členů rodiny v operacionalizovaných položkách. Hlavní otázka byla zodpovězena kladně. Nicméně: příprava recitálu dítěte v PNV vyžaduje ústupky (až oběti) na straně všech zúčastněných subjektů.

Klíčová slova: RVP ZUV, základní umělecká škola, vzdělávací program, motivace, evaluace, postoje, rodina, klavírní recitál, mladší školní věk

Abstract: The Framework Education Programme for Elementary Arts Education (in Czech: RVP ZUV) requires not only innovation but also verification (autoevaluation) of its suitability for a child. The expression of parental and childlike attitudes to an innovation can contribute to greater reliability of such verification. I continued my action research at the Primary Art School in Tisnov (the research is ongoing since 2006), the innovation was a piano recital here. The main question sounded: “Does a piano recital represent a possible solution for a child of younger school age already at his/her preparatory piano education?” The main question was operationalised in four items: 1. the position of piano playing in free time activities of the child, 2. the parental help to the child in piano playing outside of school, 3. the difficulty of piano-recital preparation for the child and 4. the impact of the realised piano recital on the child. Vladan, my new and promising six-year-old male pupil in piano playing, became a main subject of the research. My research lasted approximately one school year. I used two methods in connection with the family: a) observation (of the child especially) during my teaching and b) interview. I realised triangulations of answers of the family members in operacionalised items. The main question was answered positively. However: the recital preparation of a child at his/her PPE requires making concessions (even sacrifices) among all stakeholders.

Key words: FEP EAE, primary arts school, education programme, motivation, evaluation, attitudes, family, piano recital, younger school age

1 Teoretická východiska výzkumu

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (2010, s. 13 a 36; srov. též Helus, 2007, s. 187) žádá inovaci i ověření (autoevaluaci) její vhodnosti pro dítě. Pokusem o inovaci v mé výuce na ZUŠ Tišnov byl klavírní recitál dítěte mladšího školního věku a pokusem o ověření uvedené inovace je můj níže představený výzkum. Postoje dítěte k inovaci mohou být poznamenány efektem sociální žádoucnosti (srov. v obecnosti Čáp & Mareš, 2007, s. 431). To byl důvod, proč rodiče „vtáhnout do autoevaluace“ spolu s dítětem. Souhrnné zjištění postojů rodičů a dítěte k inovaci mělo přispět ke spolehlivosti jejího ověření.

2 Plán výzkumu

Akčnímu výzkumu, zaměřenému na klavírní recitál dítěte mladšího školního věku, se jako učitel hry na klavír věnuji na ZUŠ Tišnov od roku 2006. O dílčí fázi uvedeného výzkumu – školním roce 2011/2012 – pojednává tato instrumentální případová studie (srov. v obecnosti Hendl, 2008, s. 105). V souvislosti s rodinou (dítě, otec, matka) jsem použil dvě výzkumné metody. V době září až březen metodu pozorování členů rodiny (samozřejmě hlavně dítěte) ve výuce. V dubnu metodu dvou semistrukturovaných „rodinných“ interview. Nejprve v pořadí 1. dítě, 2. matka a 3. otec zvlášť. Pak se všemi třemi členy rodiny současně se záměrem využít skupinové dynamiky k upřesnění výchozích dat i závěrů. Rodina vyjádřila souhlas s výzkumem i se zveřejněním této studie.

3 Hlavní subjekt výzkumu Vladan

V této kapitole vyjadřuji své poznatky a postoje k dítěti a rodině jako učitel i výzkumník. Vladan byl mým žákem v předmětu „přípravná nástrojová výchova“ („hra na klavír“) na ZUŠ Tišnov. Na klavír začal hrát po vstupu na tuto školu v březnu 2011 ve věku pěti let. Dle obvyklé typologie (Pavelková, 2002, s. 49) se v mé výuce projevoval jako nadaný, pracovitý, dominantní, extravertní a bez viditelných příznaků úzkostností.

V červnu 2011 jsem Vladanovi a jeho rodičům nadhodil možnost klavírního recitálu na jaře 2012. Upozornil jsem na různá úskalí recitálové přípravy, zejména na nemožnost povolit v „tahu na bránu“, pokud má být „dán gól“. Pro názornost jsem rodině zapůjčil DVD s klavírním recitálem sedmiletého Robina z roku 2011. Upozornil jsem rodinu i na to, že v případě Vladanova recitálu by šlo v historii školy z hlediska jeho věku a ročníku o *rekord*.

Pokud jde o další Vladanovu hru na klavír od září 2012, efekt zrychlení (obecně srov. Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 14), u něho nastal asi o měsíc až dva později, než jsem – soudě podle mých předchozích, ovšem starších žáků s recitálem – odhadoval. Vladan měl výuku nikoli půl hodiny týdně, jak je v přípravné nástrojové výchově běžné, ale celou hodinu. Považoval jsem za správné, noty vybrané pro recitál učinit Vladanovi poněkud jednoduššími (instruktivnějšími), než originálně byly. Většinu z nich jsem přepsal na počítači: basový klíč nahradil houslovým, dosud neprobrané noty nahradil již probranými, čtyřruční skladby nově vybavil předehrami a tak podobně. V přípravě Vladanova recitálu jsem viděl čtyři větší krize. V prosinci 2012 měl Vladan problémy se hrou oběma rukama. V lednu 2012 mu zapadla za pódium hračka, což pravidelně oplakával. V únoru 2012 se při nácviku poslední (dvanácté) skladby recitálového repertoáru zdálo zjevné, že „méně bude více“. V březnu 2012 Vladan onemocněl virózou. Jeho recitál však byl odložen jen o týden a uskutečnil se v dubnu 2012. Ve výuce si někdy Vladan od klavíru odběhl postěžovat k matce, že mu to nejde a jak je to těžké, hrát na klavír. Ta ho uklidnila a řekla mu, že jako sportovkyně se také nevzdávala. A Vladanův (náš) „tah na bránu“ pokračoval … .

Podle potřeby zejména v posledních měsících přípravy recitálu byla výuka rozšířena na dvě, výjimečně až tři hodiny týdně v různých dnech. To ode mě jako učitele vyžadovalo průběžnou evidenci skutečných časových možností dítěte, jeho matky i časových možností mých vlastních a následnou mimořádnou výuku Vladana. Za školní rok měl jen jednu absenci.

Vladan byl občanem České republiky a národnosti české. Pocházel z vyšší střední vrstvy, z majoritní společnosti, z úplného manželství a nebyl jedináček. Rodiče Vladana nebyli povoláním hudebníky ani učiteli hudby. Oba chodili v dětství do hudebního oboru LŠU po dobu asi jednoho školního roku. Otec hrál na housle (později se sám naučil hrát na kytaru), matka na klavír. Rodiče výuku Vladana pozorně sledovali. Splňovali charakteristiku těch, kdo si na dítě udělají čas (srov. Vymětal, 2004, s. 134). Kladný emoční vztah otce a matky k synovi byl viditelný. V dnešní rodině „mizí“ otec (Možný, 2002, s. 145), tady „nemizel“. Vladanův recitál otec natočil na DVD.

4 Hlavní výzkumná otázka a z ní odvozené položky

Hlavní otázka zněla: „Je klavírní recitál vhodný pro dítě mladšího školního věku již v přípravné nástrojové výchově?“

Hlavní otázku jsem operacionalizoval do čtyř položek a za nimi uvedl očekávané ideály:
1. Pozice hry na klavír v zájmové činnosti dítěte (ideál: výrazná). (Viz kapitola 5.)
2. Pomoc rodičů dítěti ve hře na klavír mimo školu (ideál: účinná). (Viz kapitola 6.)
3. Náročnost přípravy klavírního recitálu pro dítě (ideál: únosná). (Viz kapitola 7.)
4. Dopad uskutečněného klavírního recitálu na dítě (ideál: příznivý). (Viz kapitola 8.)

Definice:

Definice 1: „Klavírní recitál dítěte má délku 20 minut, s průvodním slovem 30 minut. Představuje hru z not (nikoli zpaměti) nejméně z poloviny sólovou, zbytek komorní (čtyřruční). Obsahuje autorskou více či méně vážnou hudební tvorbu na úrovni spíše vyšší, než je obvyklá úroveň přípravného ročníku studia na ZUŠ Tišnov.“ Pro srovnání: klavírní recitál Robina v roce 2011 měl celkovou délku 35 minut (srov. Vašíček, 2011), klavírní recitál Vladana záměrně o 5 minut méně.

Definice 2: Mladší školní věk je „věk, který se dá vymezit jednak časově (přibližně od 6 do 10 let), jednak docházkou (1.–4. ročník školní docházky)“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 128).

Definice 3: Postoj je „hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 171).

Definice 4: Nukleární rodinu „tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 202). Uvést postoje hlavního subjektu výzkumu Vladana i jeho otce a matky bylo vhodné mimo jiné kvůli triangulaci. Mladšího sourozence Vladana jsem do výzkumu z praktických důvodů nezahrnul.

5 Pozice hry na klavír v zájmové činnosti dítěte

Postoje Vladana. „Hra na klavír mě baví.“ Doma se nemusí moc připravovat do ZŠ, má samé jedničky. Chodí ještě do Sokola. Kamarády má spíše starší.

Postoje otce. „Do klavíru Vladan chodil rád, jiný motivující muž v jeho okolí není.“ Otec se „na všech věcech až tak nepodílí“. Vladan je hodně živý až roztěkaný. Možná je to příliš, chtít po něm, aby ve svém věku už intenzivně pracoval. Ale když ho to poslední měsíc před

recitálem „chytlo“, vydržel sám cvičit i dvě hodiny. Za kamarády má Vladan vrstevníky, které otec nehodnotí, neboť „děti jsou děti“. Vladan je zvídavý, má rád obrázkové encyklopedie. U počítače je „určitě rád“, ale má ho za odměnu. Rodiče ho k počítači neodkládají, jeho pobyt u něj spíše omezují. Vladan se nedívá na televizi víc než hodinu denně.

Postoje matky. Na kopci, kde Vladanova rodina bydlí, hrají na klavír nebo na flétnu všechny děti. Takže Vladanovo chození do klavíru „z hlediska kopce“ není ničím mimořádným. Jednou týdně má syn Sokola a jednou týdně cvičí zumbu. Den před recitálem měl Vladan horečku skoro 40 stupňů Celsia. Druhý den chtěl přesto hrát. Měl po recitálu slíbeny hračky – „celou krabici“. Dostal ji hned, ještě v době nemoci. Je hravý, zvídavý, ale na manuální věci spíše pomalý. Na ZŠ má skoro samé jedničky. Z knih si oblíbil komiksy. Jiné zájmy než jeho spolužáci „ani nemá“. U počítače je rád, na televizi se nedívá víc než hodinu denně.

Výsledek. Pozice hry na klavír v zájmové činnosti dítěte byla výrazná.

6 Pomoc rodičů dítěti ve hře na klavír mimo školu

Postoje Vladana. Rodiče na něho nemusejí být přísní. „Někdy jsem si sedl ke klavíru sám.“ Otec hraje na kytaru. Poslouchá ho. Matka hraje na klavír. Trénuje ho. Vladan se těšil na hračky po recitálu, že to bude „celá krabice“.

Postoje otce. Byl pozorovatel, „zpětná vazba“ pro syna. Vladanovou trenérkou však byla matka. „Manželka se mohla věnovat synovi, protože nechodí denně do zaměstnání – organizuje si čas podle sebe.“ V době přípravy Vladanova recitálu měla právě „mrtvou sezónu“. Další motivaci pro syna představoval dědeček, který hraje v cimbálové muzice, „ale není tam ta náročnost“.

Postoje matky. Matka od října 2011 až do dubna 2012 byla doma, mohla se Vladanovi plně věnovat. Synovi byla doma v klavíru trenérkou. V matce to občas „vibrovalo“, že Vladan necvičí, a tak dostal „lepáka“. Někdy mu zahrála drobné skladby. „On mě pak překonal během tří měsíců.“ Matka proto tu a tam domů na pomoc povolala kamarádku, která umí dobře hrát na klavír. Když rodina v únoru jela na hory lyžovat, vypůjčili si rodiče pro syna elektronickou klávesnici, aby mohl cvičit i tam. Otec Vladana podporoval hlavně psychicky.

Diskuse. Rodiče pomáhali dítěti ve hře na klavír mimo školu slovem i činem. Jinak to nejde (srov. Judovina-Galperina, 2000, s. 37). Triangulace spíše potvrdila účinnou pomoc rodičů dítěti.

Výsledek. Pomoc rodičů dítěti ve hře na klavír mimo školu byla účinná.

7 Náročnost přípravy klavírního recitálu pro dítě

Postoje Vladana. Byl rád, když ve výuce měl připraveno autíčko. „S autíčkem to bylo lepší.“ Měsíc před recitálem „to byla pohoda“. A ještě později, těsně před recitálem: „chtěl jsem hrát, i když jsem byl nemocný“.

Postoje otce. Zásadní změnou pro Vladana byla první obouruční skladba. Synovi ji doma hrála matka. Když Vladanovi skladba dělala potíže, nebyl nadšen. Otec synovi řekl, ať si dá pauzu. „Jeho matka je sportovkyně, viděla recitál jako metu.“ Když Vladan cvičil první těžší skladbu, „z hlavy se mu kouřilo“. Manželka cítila svůj „strop“, nedokázala synovi na místě pomoci tak, jak by si přála. Poradila jí však kamarádka sousedka. Vladana „prudilo“, že ve cvičení na klavír má povinnost, když si předtím dost nepohrál s hračkou. Komplikací byla Vladanova nemoc asi 14 dní před recitálem.

Postoje matky. Příprava Vladana na recitál nikoho nerušila, bydlí v rodinném domku. Každý den syn cvičil tři čtvrtě až jednu hodinu, o některých víkendech dokonce každý den dvě hodiny. Poslední tři recitálové skladby dlouho neuměl. Poslední měsíc před recitálem, kdy měl všechny skladby pohromadě a nenacvičoval žádnou novou, to už pro něj byla pohoda. „Měl pocit, že to dokáže." Matka dodává, že v období leden až únor 2012, kdy Vladanovi byla zadávána každý týden jedna nová stránka, měla strach, že tento přístup učitele syn nezvládne. Byla to pro ni zátěž: naučit se sama všechny ty obtížné skladby, aby Vladanovi s nimi doma mohla pomoci.

Diskuse. Triangulace potvrdila u dítěte jistou zátěž, ale – jak se zdá – nikoli krajní. Krajní zátěží (ba obětí) však – jak se zdá – byla příprava Vladanova recitálu pro matku.

Výsledek. Náročnost přípravy klavírního recitálu pro dítě byla únosná.

8 Dopad uskutečněného klavírního recitálu na dítě

Postoje Vladana. „Po recitálu mi bylo dobře. Ale byl jsem smutný, že už jsem skončil."

Postoje otce. „Vladan byl na sebe pyšný. Ale i nazlobený, že jednu skladbu začal v jiné poloze." Byla to pro syna první zkušenost v takovém rozsahu. „Cítil jsem se skvěle. Byl jsem na Vladana hrdý, užíval jsem si to." Otec je rád, že se syn pustil do něčeho konkrétního a většina věcí se mu povedla. Napříště bude záležet už jen na Vladanově zájmu, zda si připraví další recitál. Pokud zcela propadne hudbě, ať se jí věnuje profesionálně.

Postoje matky. „Vladan cítil výjimečnost. Nejhezčí je, jak ho těší, že recitál stál za to. Užil si to." Případný další recitál Vladana je možný, na přípravu je ovšem třeba víc času. Do budoucna ať Vladan dělá, co ho bude bavit. Ani matce rodiče nebránili, když odmítla chodit do výuky hry na klavír (místo toho provozovala závodně krasojízdu, byla i reprezentantkou ČR). Ve způsobu výuky Vladana, co se týká hry na klavír, nechce nic měnit.

Diskuse. Triangulace potvrdila spíše jen kladné emoce dítěte, otce i matky.

Výsledek. Dopad uskutečněného klavírního recitálu na dítě byl příznivý.

9 Celkové výsledky

Položky hlavní výzkumné otázky byly zodpovězeny takto:
(1) Pozice hry na klavír v zájmové činnosti dítěte byla *výrazná*.
(2) Pomoc rodičů dítěti ve hře na klavír mimo školu byla *účinná*.
(3) Náročnost přípravy klavírního recitálu pro dítě byla *únosná*.
(4) Dopad uskutečněného klavírního recitálu na dítě byl *příznivý*.

Jak vidno, všechny položky byly zodpovězeny kladně (ideálně). Lze tudíž provést shrnutí. Klavírní recitál je vhodný pro dítě mladšího školního věku již v přípravné nástrojové výchově. (Rozumí se, že za výše uvedených specifických podmínek. Ty zahrnují i motivaci dítěte jeho recitálem jako školním rekordem a „celou krabicí" hraček.) Nicméně: příprava recitálu dítěte v přípravné nástrojové výchově vyžadovala ústupky (až oběti) na straně všech zúčastněných subjektů. Ústupky se zdály být únosné u dítěte a otce dítěte, zato na hraně únosnosti u matky dítěte. Zdálo se však také, že to byly její větší volný čas – kdy nechodila denně do zaměstnání – i osobní „zkušenost sportovkyně" (viz výše), co „přepadu přes hranu únosnosti" zabránilo.

10 Závěr

Klavírní recitál je vhodný pro dítě mladšího školního věku již v přípravné nástrojové výchově. (Za výše uvedených specifických podmínek.) Klavírním recitálem v dubnu 2012 Vladan nadstandardně splnil úkoly přípravného ročníku 2011/2012 na ZUŠ Tišnov.

Dlouhodobý (2006-2012) akční výzkum věnovaný tématu klavírního recitálu u žáků různého – především mladšího – školního věku jsem na ZUŠ Tišnov tímto vyčerpal. Nevylučuji však do budoucna sepsání delší souhrnné studie za celé uvedené období.

Literatura

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.

Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha: Grada.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum.* Praha: Portál.

Judovina - Galperina, T. B. (2000). *U klavíru bez slz aneb Jsem pedagog dětí.* Brno: Lynx.

Možný, I. (2002). *Sociologie rodiny.* Praha: Sociologické nakladatelství.

Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení.* Praha: UK v Praze.

Pavelková, I. (2005). Žákovská nemotivovanost. In J. Vašťatková (Ed.), *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání?* (s. 217–221). Olomouc: UP v Olomouci.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. (2010). Praha: VÚP v Praze.

Vašíček, Z. (2011). Klavírní recitál dítěte mladšího školního věku v postojích rodiny: Replikace na ZUŠ. In T. Janík, P. Knecht & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu.* Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vasicek.pdf

Vymětal, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí.* Praha: Portál.

Kontakt

MgA. et MgA., PhDr. Zdeněk Vašíček, Ph.D. et Ph.D.
ZUŠ Tišnov
Dvořáčkova 316
666 01 Tišnov
zus@zustisnov.cz
zdenek.vasicek@c-box.cz

Srovnání úspěšnosti pubescentů ve volnočasových aktivitách a ve škole

Comparison of pubescents' achievement in leisure time activities and in school

Iva Žlábková

Abstrakt: V příspěvku jsou představeny dílčí výsledky výzkumného šetření zaměřeného na řešení výzkumného problému: „Jaký je vztah mezi úspěšností ve volnočasových aktivitách a ve škole?" Výzkumné šetření bylo orientováno na ověření naplňování požadavku seberealizace v rámci pedagogického působení v organizovaných volnočasových aktivitách, resp. na ověření kompenzační funkce volnočasových aktivit v období pubescence. Jedna z metod použitých pro řešení výzkumného problému byla metoda sémantického diferenciálu. Výzkumný vzorek tvoří žáci druhého stupně základní školy. Výsledky ukazují, jak žáci chápou úspěšnost ve volnočasových aktivitách a úspěšnost ve škole a jak chápou pojmy, které se k úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a ve škole vztahují. Zároveň jsou výsledky analyzovány ve vztahu k prospěchu žáků v matematice a českém jazyce.

Klíčová slova: úspěšnost ve škole, úspěšnost ve volnočasových aktivitách, sémantický diferenciál

Abstract: The contribution presents partial research finding. The research deals with the solution to the problem: "What is the relationship between the pubescents' achievement in their leisure time activities and in school?" The enquiry research was oriented towards verification whether there is the filling requirement of self-realization by educational influence in leisure time activities, more precisely the research was oriented towards verification of compensatory function of leisure time activities. One of methods was semantic differential. The research sample consisted of pupils from second stage basic schools. The research results show how students comprehend achievement in leisure time activities and in school, how they evaluate concepts which relate to achievement. Results of semantic differential were analyzed in relation to pupils´ average achievement in mathematics and in Czech language.

Keywords: achievement in school, achievement in leisure time activities, semantic differential

1 Úvod

V rámci příspěvku jsou zveřejněny výsledky, které jsou součástí výzkumného šetření zaměřeného na řešení výzkumného problému: „Jaký je vztah mezi úspěšností ve volnočasových aktivitách a ve škole?" Formulace výzkumného problému vychází z předpokladu, že v organizovaných volnočasových aktivitách mají žáci možnost zažívat úspěch a kompenzovat svoji školní neúspěšnost.

Mezi požadavky na pedagogické působení ve volném čase patří mimo jiné požadavek seberealizace, kterým je vymezeno zařazování činností v rámci organizovaných volnočasových aktivit (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2008, s. 78). Struktura činností by měla být taková, aby každý jedinec mohl uplatnit a rozvinout své specifické vlohy a schopnosti a

být v některé oblasti lidských činností úspěšný. To je důležité zejména pro žáky, kteří jsou ve škole neúspěšní a kteří tím, že mají možnost zažít ve volnočasových aktivitách úspěch, mohou kompenzovat své neúspěchy ve škole. Prožitek úspěchu je důležitý pro zdravý duševní vývoj jedince. V období pubescence, na které je zaměřeno naše výzkumné šetření, je úspěšnost jedince obzvlášť důležitá, neboť je to období zaměřené na hledání vlastí identity jedince. Úspěšnost se promítá do jeho sebehodnocení a má vliv na utváření sebepojetí jedince.

2 Vymezení úspěšnosti ve škole a ve volnočasových aktivitách

Před vlastním řešením výzkumného problému nejprve provedeme analýzu pojmů školní úspěšnost a úspěšnost ve volnočasových aktivitách. Školní úspěšnost jedince i jeho úspěšnost ve volnočasových aktivitách můžeme vymezit v několika rovinách. Při vymezení jednotlivých rovin vycházíme z vymezení školní úspěšností Věrou Kosíkovou (Kosíková, 2011, s. 151–152) a Zdeňkem Helusem (Helus et al., 1979, s. 7).

V. Kosíková (2011) rozlišuje tři roviny školní úspěšnosti: *společenskou*, *pedagogickou* a *psychologickou*. *Společenská* rovina zahrnuje pojetí školní úspěšnosti rodinou žáka. Interpretace školní úspěšnosti rodinou žáka je ovlivněna především společenskou prestiží, postavením rodiny a také její aspirační úrovní. Závisí např. na tom, jaká očekávání rodina má a jakým způsobem prezentuje úspěšnost svého dítěte. Prostřednictvím úspěšnosti svého dítěte mohou rodiče prezentovat svoji úspěšnost a společenskou prestiž. Pokud je prezentace školní úspěšnosti pro rodiče důležitá, dochází k tomu, že rodiče mají velká očekávání a vysoké nároky na výkon svého dítěte a nebývají ochotni slevit ze svých nároků, kterým však dítě často nemůže vyhovět.

Rovina *pedagogická* je založena na pojetí školní úspěšnosti v souvislosti s hodnocením žákových výkonů. Tato rovina vychází z interakce mezi učitelem a žákem a zahrnuje vztahy mezi hodnocením žáka učitelem a sebehodnocením žáka samotného. Do této roviny se promítá, zda žák přijímá učitelovy požadavky na výkon, kritéria hodnocení a rovněž představa učitele o úspěšném žákovi. Tato rovina zahrnuje i žákovy školní výsledky a celý proces hodnocení žáka učitelem.

Rovina *psychologická* je založena na pojetí školní úspěšnosti žákem samotným a může být chápána jako psychologický dopad školní úspěšnosti a neúspěšnosti na žáka, na jeho poznání, sebehodnocení, na vytváření jeho sebeúcty a následně na seberealizaci. Promítá se do způsobu, jakým žák prožívá své úspěchy a neúspěchy a jak ho následně ovlivňují v jeho dalších výkonech a ve vztahu ke školní práci.

Podle Z. Heluse (1979) má školní úspěšnost dvě stránky: *subjektivní* a *objektivní*. Za *subjektivní* stránku školní úspěšnosti považuje vnitřní prožitek úspěšnosti u žáka. Tento prožitek je důležitý jak pro zdravý rozvoj osobnosti žáka, tak pro podávání dobrých výkonů. *Objektivní* stránku školní úspěšnosti tvoří požadavky školy ve formě stanovených kritérií, na jejichž základě se jedinec kvalifikuje jako úspěšný, nebo neúspěšný před učitelem, spolužáky, školou, rodinou a společností. *Objektivní* stránka školní úspěšnosti v pojetí Z. Heluse zahrnuje rovinu *pedagogickou* a *společenskou* v pojetí V. Kosíkové. *Subjektivní* stránce odpovídá rovina *psychologická*.

Školní úspěšnost pro naše výzkumné šetření byla na základě předchozí analýzy chápání rovin školní úspěšnosti vymezena ve dvou rovinách: *pedagogické* a *psychologické*. V *pedagogické* rovině bylo zkoumáno, jak se školní úspěšnost projevuje v žákově prospěchu, v *psychologické rovině*, jak se projevuje v prožitku úspěchu žákem, v sebehodnocení jeho školní úspěšnosti a v chápání pojmů spjatých s hodnocením a úspěšností ve škole. V rámci tohoto příspěvku se

konkrétně zaměříme na chápání pojmů spjatých se školní úspěšností vzhledem k prospěchu žáka.

Pro vymezení úspěšnosti ve volnočasových aktivitách vycházíme z pojetí školní úspěšnosti V. Kosíkové a rozlišujeme tři roviny školní úspěšnosti: *společenskou*, *pedagogickou* a *psychologickou*. Rovina *společenská* je založena na pojetí úspěšnosti ve volnočasových aktivitách rodinou žáka. Interpretace úspěšnosti dítěte ve volnočasových aktivitách je ovlivněna zejména aspirační úrovní rodiny. Pokud se jedná o uměleckou nebo sportovní činnost, kterou dítě provozuje na vrcholové úrovni, mohou mít rodiče tendenci prezentovat se prostřednictvím úspěšnosti svých dětí. Očekávání ze strany rodičů mohou být nereálná stejně jako u požadavků na školní výkony.

Rovina *pedagogická* souvisí s hodnocením výkonů dítěte ve volnočasových aktivitách. Úspěšnost dítěte v této rovině vychází z interakce mezi pedagogem a dítětem a zahrnuje hodnocení výsledků činností dítěte pedagogem i sebehodnocení dítěte. Pro volnočasové aktivity, a to včetně uměleckého a jazykového vzdělávání, by měl platit požadavek na pozitivní hodnocení výkonu dítěte navazující na vhodný výběr činností, které může dítě úspěšně realizovat.

Při řešení problému v našem přípěvku se budeme zabývat rovinou *psychologickou*, která je založena na pojetí úspěšnosti dítětem samotným a může být chápána jako psychologický dopad úspěšnosti ve volnočasových aktivitách na sebehodnocení dítěte a následně na utváření jeho sebeúcty a sebevědomí. Pojetí úspěšnosti dítětem se promítá do toho, jakým způsobem prožívá své úspěchy a neúspěchy, jakým způsobem přistupuje k dalším výkonovým situacím a jaký má vztah k úspěšnosti ve volnočasových aktivitách. V rámci výzkumného šetření se zaměříme na to, jakým způsobem pubescenti chápou pojmy vztahující se k úspěšnosti a hodnocení ve volnočasových aktivitách.

3 Sémantický diferenciál

Ke zkoumání psychologické roviny úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a úspěšnosti ve škole byla využita metoda dotazníku, který zahrnoval sebehodnocení úspěšnosti pubescentem, a metoda sémantického diferenciálu. V našem příspěvku se budeme zabývat výsledky sémantického diferenciálu.

Prostřednictvím metody sémantického diferenciálu můžeme zkoumat individuální psychologické významy pojmů, proto byla tato metoda mj. využita ke zkoumání psychologické roviny školní úspěšnosti. K posuzování sémantickým diferenciálem byly vybrány pojmy vztahující se k úspěšnosti ve volnočasových aktivitách a ve škole tak, aby mohl být vytvořen sémantický prostor hodnocení v edukačních procesech: *škola, hodnocení ve škole, úspěšnost ve škole, organizované volnočasové aktivity, hodnocení v organizovaných volnočasových aktivitách, úspěšnost ve volnočasových aktivitách* a pojem *já*. Zkoumání pojmu *já* pomocí sémantického diferenciálu umožňuje posouzení sebepojetí jedince.

Respondenti jednotlivé pojmy posuzovali na devíti sedmibodových škálách. Jednotlivé škály jsou bipolární, jejich krajní póly tvoří protikladná adjektiva. Při výběru dvojic vhodných adjektiv byl brán ohled na jejich relevanci k daným pojmům. Zdrojem pro výběr dvojic adjektiv byl Osgoodův seznam (Kerlinger, 1972; Chráska, 2007) a zveřejněné výzkumy (Chráska, 1998; Chráska 2007). Pro vyhodnocení pojmů byly využity tři škály k zjištění faktoru hodnocení, tři škály k zjištění faktoru potence a tři škály k zjištění faktoru aktivity.

Faktor hodnocení, který zjišťuje, do jaké míry je daný pojem pro respondenta dobrý nebo špatný, byl zkoumán pomocí škál: *dobrý – špatný*, *příjemný – nepříjemný*, *veselý – smutný*.

K určení faktoru potence byly použity škály s těmito dvojicemi adjektiv: *silný – slabý*, *velký – malý*, *těžký – lehký*. Faktor potence zjišťuje náročnost pojmu pro respondenta. K stanovení faktoru aktivity byly použity tyto dvojice protikladných adjektiv: *rychlý – pomalý*, *aktivní – pasivní*, *proměnlivý – stálý*. Faktor aktivity ukazuje, jakou dynamiku mají jednotlivé pojmy. Obrázek 1 zobrazuje použitý záznamový list se škálami sémantického diferenciálu pro pojem *úspěšnost ve škole*. Hvězdičkou jsou označeny ty škály, které byly použity v reverzní podobě. Reverzní podoba škál má za úkol předejít stereotypnímu vyplňování škál. Bodům na škále byly přiřazeny hodnoty od 7 do 1 zleva doprava, u reverzních škál v opačném pořadí.

ÚSPĚŠNOST VE ŠKOLE

aktivní								pasivní
proměnlivý								stálý
smutný*								veselý
rychlý								pomalý
špatný*								dobrý
silný								slabý
lehký*								těžký
malý*								velký
příjemný								nepříjemný

Obrázek 1: Ukázka záznamového listu se škálami sémantického diferenciálu

Při zadávání sémantického diferenciálu bylo žákům vysvětleno, jaký bude způsob vyplňování záznamových listů. Žáci byli upozorněni, že mají škály u jednotlivých pojmů vyplňovat podle toho, jaký pocit u nich jednotlivé pojmy vyvolávají. V záznamovém listu byl uveden příklad vyplněné škály pro pojem domácí úkol.

V tomto příspěvku jsou zveřejněny výsledky výzkumného šetření z roku 2012, jehož cílem bylo ověřit překonání nedostatků výzkumu realizovaného v roce 2008 (Žlábková, 2011). V roce 2008 bylo pomocí sémantického diferenciálu zkoumáno jedenáct pojmů devíti sedmibodovými škálami. Sémantický diferenciál byl zařazen až v druhé části dotazníku. Vyplňování bylo pro žáky zřejmě příliš náročné, neboť přibližně u 25 % žáků nebyly všechny

škály vyplněny, nebo byly často vyplněny stereotypním způsobem (např. křížky byly umístěny ve středu škál nebo v krajních polohách škál). Do vyplňování se však mohl promítnout i nezájem o vyplňování dotazníku apod.

4 Vyhodnocení a interpretace výsledků

Jak už bylo uvedeno výše, v roce 2012 bylo provedeno výzkumné šetření, které vycházelo z analýzy nedostatků výzkumného šetření z roku 2008. Cílem šetření bylo zodpovědět následující otázky:

1. Jak se liší sémantický prostor pojmů vztahujících se ke škole a pojmů vztahujících se k organizovaným volnočasovým aktivitám?
2. Jak se liší sémantický prostor žáků ve vztahu k jejich prospěchu?
3. Jak se liší posouzení pojmu úspěšnost ve škole a pojmu úspěšnost ve volnočasových aktivitách?

Výzkumné šetření bylo provedeno u 80 žáků druhého stupně základní školy. Pro zodpovězení výzkumných otázek bylo využito 58 dotazníků od respondentů, kteří navštěvují organizované volnočasové aktivity. Žáci, kteří nenavštěvují organizované volnočasové aktivity, pojmy vztahující se k organizovaným volnočasovým aktivitám pomocí sémantického diferenciálu neposuzovali. Organizované volnočasové aktivity v tomto zkoumaném vzorku navštěvuje 72,5 % žáků.

Stejně jako u výzkumného šetření z roku 2008 byla nejprve hledána odpověď na otázku: „Jak se liší sémantický prostor pojmů vztahujících se ke škole a pojmů vztahujících se k organizovaným volnočasovým aktivitám?“ Pro zodpovězení této otázky byly pro jednotlivé pojmy vypočítány faktory hodnocení, potence a aktivity (viz tabulka 1), byl vytvořen graf se zobrazením sémantického prostoru s použitím faktorů hodnocení a potence (viz obrázek 2) a na základě faktorů hodnocení a potence byla vypočítána lineární distance D mezi jednotlivými pojmy (viz tabulka 2).

Tabulka 1: Hodnoty faktorů sémantického diferenciálu pro jednotlivé pojmy

Pojem	**Faktor hodnocení**	**Faktor potence**	**Faktor aktivity**
Já	5,51	4,33	4,98
škola	5,18	4,72	4,40
hodnocení (Š)	4,80	4,41	4,76
úspěšnost (Š)	4,82	4,44	4,60
volnočasové aktivity (VA)	6,37	4,73	5,27
hodnocení (VA)	5,95	4,47	4,94
úspěšnost (VA)	6,10	4,80	5,09

Obrázek 2: Sémantický prostor hodnocení v edukačních procesech

V tabulce 1 jsou uvedeny hodnoty faktorů hodnocení, potence a aktivity pro jednotlivé pojmy. U faktorů potence a aktivity jsou rozdíly mezi jejich naměřenými hodnotami malé. Může to být z důvodu jejich možné nižší rozlišovací schopnosti (Chráska, 2007, s. 226–227). Pro zobrazení sémantického prostoru v grafu 1 byly využity faktory hodnocení a faktory potence.

V tabulce 1 a na obrázku 1 můžeme pozorovat podobnost hodnot faktorů potence pro pojmy *škola*, *volnočasové aktivity* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* a podobnost hodnot faktoru potence pro pojmy *hodnocení ve škole*, *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách*. Faktor potence ukazuje náročnost spojovanou s těmito pojmy (čím vyšší hodnota faktoru potence, tím větší náročnost spojovaná s posuzovanými pojmy).

U faktoru hodnocení můžeme pozorovat podobnost jeho hodnot pro pojmy *volnočasové aktivity*, *hodnocení ve volnočasových aktivitách*, *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* a podobnost hodnot u pojmů *škola*, *úspěšnost ve škole* a *hodnocení ve škole*. Faktor hodnocení zahrnuje subjektivní hodnocení pojmu respondentem (čím vyšší je jeho hodnota, tím je hodnocení pojmu respondentem „pozitivnější“).

U žádného z testovaných pojmů nebyla pro žádný z faktorů naměřena nižší průměrná hodnota než 4. Podrobnou analýzu umožňuje tabulka 2, ve které je uvedena D-matice lineárních distancí mezi jednotlivými pojmy.

Pojmy, které se v sémantickém prostoru nacházejí blízko sebe (mají malou lineární distanci), si jsou podobné významem. Jestliže jsou naopak v sémantickém prostoru od sebe vzdáleny, liší se psychologickým významem, který pro jedince mají (Chráska, 2007, s. 224).

Z tabulky 2 je zřejmé, že největší lineární distance je mezi pojmy *hodnocení ve škole* a *volnočasové aktivity* a pojmy *úspěšnost ve škole* a *volnočasové aktivity*, nejmenší je mezi pojmy *hodnocení ve škole* a *úspěšnost ve škole*. Blízké jsou si pojmy týkající se volnočasových aktivit: *volnočasové aktivity*, *hodnocení ve volnočasových aktivitách* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách*.

V tabulce 2 je viditelný rozdíl mezi pojmy *škola* a *volnočasové aktivity*, pojmy *hodnocení ve škole* a *hodnocení ve volnočasových aktivitách* a pojmy *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách*. Rozdíly mezi dvojicemi pojmů ukazují, že respondenti hodnotí pojmy z oblasti volnočasových aktivit jinak než pojmy z oblasti školy. Celkově lze říci, že pojmy z oblasti volnočasových aktivit jsou žáky posuzovány pozitivněji než pojmy z oblasti školy.

Tabulka 2: D-matice pro faktor hodnocení a faktor potence

	já	škola (Š)	hodnocení (Š)	úspěšnost (Š)	volnočasové aktivity (VA)	hodnocení (VA)	úspěšnost (VA)
já	x	0,51	0,71	0,70	0,95	0,46	0,75
škola (Š)		x	0,49	0,46	**1,19**	0,81	0,92
hodnocení (Š)			x	0,04	**1,60**	**1,15**	1,34
úspěšnost (Š)				x	**1,58**	1,13	**1,33**
volnočasové aktivity (VA)					x	**0,49**	**0,28**
hodnocení (VA)						x	0,36
úspěšnost (VA)							x

Dále byl řešen problém: „Jak se liší sémantický prostor žáků ve vztahu k jejich prospěchu?“ Pro zpracování tohoto problému byli žáci rozděleni do dvou skupin podle průměrného prospěchu z českého jazyka a matematiky na posledním obdrženém vysvědčení. Z 58 respondentů navštěvujících organizované volnočasové aktivity byli pro další vyhodnocování dva respondenti vyřazeni, neboť neuvedli svůj prospěch z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení. Žáci byli rozděleni do dvou skupin. První skupinu tvoří 26 žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 2,00 (dále *žáci s lepším prospěchem*), druhou skupinu tvoří 30 žáků s průměrným prospěchem 2,01 – 4,50 (dále *žáci s horším prospěchem*). Horší prospěch než 4,50 se u žáků ve výzkumné skupině nevyskytoval.

Pro porovnání výsledků byly pro každou skupinu pro jednotlivé pojmy spočítány průměrné hodnoty faktorů hodnocení, potence a aktivity. Srovnání faktorů je provedeno pro každý faktor zvlášť (viz tabulky 3, 4, 5). Tabulka 3 je navíc ilustrována grafem zobrazeným na obrázku 3.

Porovnání faktoru hodnocení pro skupinu žáků s lepším prospěchem a skupinu žáků s horším prospěchem je uvedeno v tabulce 3. V tabulce můžeme pozorovat, že žáci s lepším prospěchem hodnotí pojmy z oblasti školního prostředí ve většině případů lépe než žáci s horším prospěchem. Žáci s horším prospěchem hodnotí pozitivněji pojmy z oblasti volnočasových aktivit než žáci s lepším prospěchem.

U žáků s lepším prospěchem je lineární distance mezi pojmy *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* 0,73, u žáků s horším prospěchem 1,74. Z těchto výsledků je

patrné, že žáci s horším prospěchem hodnotí úspěšnost ve volnočasových aktivitách mnohem pozitivněji než úspěšnost ve škole, což je základem kompenzační funkce volnočasových aktivit.

Tabulka 3: Srovnání faktoru hodnocení ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků

Pojem	**Faktor hodnocení u žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 2,00**	**Faktor hodnocení u žáků s průměrným prospěchem 2,01 – 4,50**
já	5,73	5,29
škola (Š)	5,18	5,21
hodnocení (Š)	5,10	4,50
úspěšnost (Š)	5,32	4,38
volnočasové aktivity (VA)	6,37	6,40
hodnocení (VA)	5,90	5,99
úspěšnost (VA)	6,05	6,12

Výsledky porovnání faktoru hodnocení u žáků s lepším a horším prospěchem jsou zobrazeny v grafu zobrazeném na obrázku 3. Z grafu jsou patrné rozdíly mezi faktorem hodnocení u pojmů *hodnocení ve škole* a *úspěšnost ve škole* pro skupiny žáků s lepším a horším prospěchem.

Obrázek 3: Srovnání faktoru hodnocení ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků

V tabulce 4 jsou zobrazeny průměrné hodnoty faktoru potence odděleně pro skupinu žáků s lepším prospěchem a skupinu žáků s horším prospěchem. Z tabulky je vidět, že rozdíly mezi jednotlivými hodnotami jsou minimální, pohybují se mezi hodnotami 4 až 5. Z tohoto důvodu bylo upuštěno od zobrazení výsledků v grafické podobě.

Tabulka 4: Srovnání faktoru potence ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků

Pojem	**Faktor potence u žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 2,00**	**Faktor potence u žáků s průměrným prospěchem 2,01 – 4,50**
já	4,41	4,57
škola (Š)	4,51	4,86
hodnocení (Š)	4,35	4,46
úspěšnost (Š)	4,56	4,36
volnočasové aktivity (VA)	4,47	4,98
hodnocení (VA)	4,35	4,56
úspěšnost (VA)	4,69	4,90

Průměrné hodnoty faktoru aktivity pro skupinu žáků s lepším prospěchem a skupinu žáků s horším prospěchem jsou uvedeny v tabulce 5. Rozdíly mezi vypočítanými hodnotami faktoru aktivity u jednotlivých pojmů pro obě skupiny žáků se výrazně neliší.

Tabulka 5: Srovnání faktoru aktivity ve vztahu k průměrnému prospěchu žáků

Pojem	**Faktor aktivity u žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 2,00**	**Faktor aktivity u žáků s průměrným prospěchem 2,01 – 4,50**
já	4,91	4,98
škola (Š)	4,28	4,51
hodnocení (Š)	4,72	4,76
úspěšnost (Š)	4,76	4,35
volnočasové aktivity (VA)	5,17	5,36
hodnocení (VA)	4,71	5,14
úspěšnost (VA)	5,15	5,01

Při řešení druhé otázky: „Jak se liší sémantický prostor žáků ve vztahu k jejich prospěchu?“ bylo porovnáno posuzování pojmů prostřednictvím faktorů hodnocení, potence a aktivity. Rozdíly v posuzování vyjádření prostřednictvím faktorů potence a aktivity byly u obou skupin žáků minimální. U faktoru hodnocení se u obou skupin projevily rozdíly mezi posuzováním pojmu *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách*. *Úspěch ve volnočasových aktivitách* je hodnocen pozitivněji než *úspěch ve škole*, což ukazuje na možnou kompenzaci školních neúspěchů ve volnočasových aktivitách zejména u žáků s horším prospěchem.

Závěrem provedeme vyhodnocení pojmů *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* po jednotlivých škálách. Zaměříme se na zodpovězení otázky: „Jak se liší posouzení pojmu úspěšnost ve škole a pojmu úspěšnost ve volnočasových aktivitách?“

V tabulce 6 a v grafu zobrazeném na obrázku 4 jsou uvedeny průměrné hodnoty faktorů pro respondenty navštěvující volnočasové aktivity. Zajímavé je, že u pojmu *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* vychází u všech škál faktoru hodnocení průměrná hodnota 6,10. Zároveň u škály proměnlivá – stálá posuzovali respondenti *úspěšnost ve volnočasových* aktivitách blíže k adjektivu stálá, což může ukazovat na možné dlouhodobé prožívání úspěchu ve volnočasových aktivitách.

Na škále těžká – lehká byla průměrná hodnota 3,74. Můžeme říci, že respondenti hodnotí pojem *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* jako méně náročný než pojem *úspěšnost ve škole*. Zároveň i pro pojem *úspěšnost ve škole* je průměrná hodnota 4,19 relativně nízká. Je možné, že žáci s horším prospěchem nepovažují úspěšnost za důležitou, proto ji posuzují jako méně náročnou. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli vyhodnotit pojmy *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* zvlášť pro skupinu žáků s lepším prospěchem a skupinu žáků s horším prospěchem. Výsledky jsou uvedené v tabulce 7.

Tabulka 6: Vyhodnocení pojmů úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách

		Úspěšnost ve škole	**Úspěšnost ve volnočasových aktivitách**
Škála (faktor)	**aktivní – pasivní** (faktor aktivity)	4,90	6,12
	proměnlivá – stálá (faktor aktivity)	4,21	3,59
	veselá – smutná (faktor hodnocení)	4,84	6,10
	rychlá – pomalá (faktor aktivity)	4,69	5,57
	dobrá – špatná (faktor hodnocení)	4,93	6,10
	silná – slabá (faktor potence)	4,52	5,29
	těžká – lehká (faktor potence)	4,19	3,74
	velká – malá (faktor potence)	4,60	5,38
	příjemná – nepříjemná (f. hodnocení)	4,69	6,10

Obrázek 4: Porovnání pojmů úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách

V tabulce 7 vidíme, že průměrné hodnoty (kromě škál proměnlivá – stálá, těžká – lehká) jsou u pojmu *úspěšnost ve škole* vyšší u žáků ze skupiny s lepším prospěchem než u skupiny žáků s horším prospěchem. U pojmu *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* najdeme vyšší průměrné hodnoty u žáků s horším prospěchem (kromě škál: proměnlivá – stálá, těžká – lehká, dobrá – špatná) než u žáků s lepším prospěchem. Celková průměrná hodnota vypočítaná pro pojem *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* se však liší pouze o dvě setiny (celkový průměr u skupiny žáků s lepším prospěchem je 5,22 a u skupiny žáků s horším prospěchem 5,20).

Tabulka 7: Vyhodnocení pojmů úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách ve vztahu k průměrnému prospěchu respondentů

		Úspěšnost ve škole – podle prům. prospěchu		**Úspěšnost ve volnočas. aktivitách – podle prům. prospěchu**	
		1,00 – 2,00	**2,01 – 4,50**	**1,00 – 2,00**	**2,01 – 4,50**
Škála (faktor)	**aktivní – pasivní** (faktor aktivity)	5,54	4,37	6,08	6,13
	proměnlivá – stálá (faktor aktivity)	3,58	4,67	3,88	3,30
	veselá – smutná (faktor hodnocení)	5,23	4,50	6,04	6,13
	rychlá – pomalá (faktor aktivity)	5,15	4,33	5,50	5,60
	dobrá – špatná (faktor hodnocení)	5,54	4,40	6,15	6,03

	silná – slabá (faktor potence)	4,85	4,23	4,96	5,53
	těžká – lehká (faktor potence)	3,85	4,57	3,92	3,70
	velká – malá (faktor potence)	5,00	4,27	5,19	5,47
	příjemná – nepříjemná (faktor hodnocení)	5,19	4,23	5,96	6,20
	Celková průměrná hodnota	**4,82**	**4,44**	**5,22**	**5,20**

V grafu na obrázku 5 je zobrazeno porovnání hodnocení pojmů *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* pro žáky s lepším prospěchem. V grafu na obrázku 6 je zobrazeno porovnání stejných pojmů pro žáky s horším prospěchem.

Z porovnání výsledků zobrazených v grafu na obrázku 5 a v grafu na obrázku 6 vidíme, že hodnocení pojmů *úspěšnost ve škole* a *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* je u skupiny žáků s lepším prospěchem vyrovnanější než u skupiny žáků s horším prospěchem. U skupiny žáků s horším prospěchem se v hodnocení pojmů vyskytují výrazné rozdíly (viz obrázek 6) v posuzování pojmů na jednotlivých škálách. Tyto rozdíly u skupiny žáků s horším prospěchem ukazují, že žáci hodnotí pojem *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* pozitivněji než pojem *úspěšnost ve škole*.

Obrázek 5: Porovnání posouzení pojmů úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách u žáků s průměrným prospěchem 1,00 – 2,00

Obrázek 6: Porovnání posouzení pojmů úspěšnost ve škole a úspěšnost ve volnočasových aktivitách u žáků s průměrným prospěchem 2,01 – 4,50

Vyhodnocení a interpretace výsledků sémantického diferenciálu nám ukazuje na rozdíly v hodnocení úspěšnosti v závislosti na prospěchu žáků. Zároveň z nich vyplývá, že *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* je žáky druhého stupně základní školy hodnocena pozitivněji než *úspěšnost ve škole*. Jedná se o pozitivní zjištění, které umožňuje předpokládat, že volnočasové aktivity kompenzují případné školní neúspěchy žáků.

5 Diskuze k výsledkům výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření vedou k diskuzi nad tím, jakým způsobem funguje kompenzační funkce u žáků ve škole úspěšných a žáků ve škole neúspěšných. Při odděleném vyhodnocování výsledků pro skupinu žáků s lepším prospěchem a skupinu žáků s horším prospěchem se ukázalo, že žáci ze skupiny s lepším prospěchem hodnotili pojmy z oblasti školy pozitivněji než žáci ze skupiny s horším prospěchem. Na druhou stranu žáci s horším prospěchem hodnotili pojmy z oblasti volnočasových aktivit pozitivněji než žáci s lepším prospěchem. Důležité však je, že u obou skupin bylo hodnocení pojmů z oblasti volnočasových aktivit pozitivnější než pojmů z oblasti školy. Celkově lze říci, že požadavek seberealizace je v organizovaných volnočasových aktivitách naplňován.

Zároveň je na základě dílčích výsledků a jejich analýzy důležité si uvědomit, že žáci s horším prospěchem hodnotili pojem *úspěšnost ve volnočasových aktivitách* na škále lehká – těžká blíže k adjektivu lehká, tudíž je možné, že úspěšnosti ve volnočasových aktivitách nepřikládají tak velký význam jako úspěšnosti ve škole. Může to být tím, že úspěch ve volnočasových aktivitách je pro ně snáze dosažitelný.

Sémantický diferenciál obsahující pouze sedm pojmů hodnocených pomoci devíti sedmibodových škál se ukázal jako optimální, neboť žádný dotazník nebyl vyřazen z důvodu špatného vyplnění. Pro respondenty nebylo zřejmě vyplňování škál sémantického diferenciálu tak náročné jako u dotazníku s jedenácti pojmy.

6 Závěr

Shrneme-li výsledky z našeho výzkumného šetření, lze konstatovat, že pojmy z oblasti organizovaných volnočasových aktivit jsou respondenty celkově hodnoceny pozitivněji než pojmy z oblasti školního prostředí. Na základě těchto výsledků můžeme uvažovat o tom, že v rámci organizovaných volnočasových aktivit je pubescentům poskytnut prostor pro kompenzaci školního neúspěchu. Jak žáci ve škole úspěšní, tak žáci ve škole neúspěšní mají prostor pro dosažení úspěchu ve volnočasových aktivitách.

Problematika úspěšnosti ve škole a ve volnočasových aktivitách je velmi složitá a poskytuje prostor pro další zpracování. Zajímavé by bylo zpracovat výsledky sémantického diferenciálu vzhledem k typu navštěvovaných volnočasových aktivit a provést další ověření výzkumného nástroje na větším výzkumném vzorku.

Literatura

Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál.

Helus, Z. et al. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha: SPN.

Chráska, M. (1998). Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a k edukační realitě? *Pedagogika, 48*(1), 54–66.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.

Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.

Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.

Žlábková, I. (2011). Postoje pubescentů k hodnocení ve škole a ve volnočasových aktivitách. In J. Wernerová (ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV* [CD-ROM]. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Kontakt

Mgr. Iva Žlábková, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie
Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
Dukelská 9
371 15 České Budějovice
zlabkovai@pf.jcu.cz

Sekce 8: Kulturní a sociální aspekty školní edukace

- -

Podmínky pozitivního přijetí žáků se zdravotním postižením v běžných školách z pohledu žáků a studentů v ČR

The positive acceptance conditions of students with disabilities in mainstream schools from the perspective of pupils and students in the Czech Republic

Vanda Hájková, Lea Květoňová, Iva Strnadová

Abstrakt: Závěry představených výzkumů dokládají otevřenost sociálně vztahové sítě pro inkluzi žáků v rámci běžných škol v České republice. Pozitivní přijetí spolužáků se speciálními vzdělávacími potřebami potvrdily výsledky dotazníkového šetření se 212 studenty středních škol a se 346 vysokoškolskými studenty. Zvýšenou senzitivitu vůči speciálním vzdělávacím potřebám spolužáků s handicapem potvrdilo více než 300 žáků základních škol v testování, které následovalo po cílené metodické intervenci ve třídách. Vliv pozitivního přijetí spolužáky v průběhu vzdělávání na základní a střední škole pro volbu dalšího studia potvrdilo 24 studentů se zdravotním postižením v rámci prováděných semistrukturovaných rozhovorů.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, inkluzívní přístupy, sociální síť ve třídě, názory studentů

Abstract: The conclusions of the presented researches demonstrate openness of social relationship network for inclusion of pupils in mainstream schools in the Czech Republic. Positive acceptance of classmates with special needs confirmed the results of the survey with 212 high school students and 346 college students. Increased sensitivity to the special educational needs of handicapped classmates confirmed more than 300 primary school pupils in testing that followed the methodological targeted intervention in the classroom. The influence of positive acceptance by classmates in the course of education at primary and secondary school on selection of further studies confirmed 24 students with disabilities within the conducted semi-structured interviews.

Keywords: inclusive education, inclusive approaches, social network in the classroom, students opinions

1 Úvod

Zastánci inkluzivního vzdělávání napříč školskými systémy se shodují v názoru, že jedním z předpokladů inkluze ve školním prostředí je pozitivní atmosféra školy a třídy založená na přijetí a sdílení principů inkluzivního vzdělávání se zřejmým dopadem na přístupy a výsledky žáků ve škole i kvalitu inkluzivní školy jako celku (Garcia Palomer & Paredes, 2010; Hájková & Strandová 2010; Riley & Coleman, 2011).

Průběžný monitoring sociálně vztahové sítě ve třídách a také rozvoj programů, které přispívají k pozitivním vztahům mezi žáky navzájem i mezi žáky a učiteli ve škole, se i pro české školy směřující k inkluzi musí stát prioritou. Pocity sdílení hodnot, zážitků, příslušnosti ke třídě a

sounáležitosti přímo ovlivňují psychické zdraví žáků a jejich účinky přetrvávají do dospělosti. Ve zprávě OECD (2012) je s odvoláním na Jenson a kol.(2004) zdůrazněno, že smysl pro komunitu ve škole může snížit nevhodné chování a na druhé straně zlepšit sebedůvěru žáků, kteří si budou více vážit sebe sama.

V dalším textu zpráva uvádí, že „pokud žáci mají ve škole pocit, že jsou uznáváni, a nebojí se, že budou ztrapněni a porovnáváni se svými vrstevníky, s větší pravděpodobností se budou pozitivně ztotožňovat se školou“(OECD, 2012, s. 124).

Monitoring vztahové sítě ve škole poskytuje vedení školy a metodikům inkluze na škole zpětnou vazbu a zaměřuje jejich pozornost na jednotlivé třídy, učební skupiny či přímo na jednotlivé žáky, kteří jsou v rámci inkluzivní vztahové sítě v marginálním postavení nebo jsou bezprostředně ohroženi exkluzí. Taková pozornost je zvláště důležitá pro žáky, kterým se doma nedostává podpory nebo je podpora ze strany rodičů jen minimální. Znevýhodnění žáci mají také vyšší motivaci ve škole a méně problémů s chováním, když mají pocit, že se učitelé snaží, aby dosáhli úspěchů, a že očekávání jejich spolužáků jsou převážně pozitivní.

Řešitelský kolektiv Květoňová, Strnadová, Hájková (2012) se v rámci výzkumu podporovaného Grantovou agenturou České republiky pod č. 406/09/0710 s názvem *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání* zabýval v letech 2009-2011 zjišťováním přístupů hlavních aktérů ve vzdělávání (žáků, studentů a pedagogů) na úrovni středních i vysokých škol k inkluzi žáků se speciálním vzdělávacími potřebami v běžných školách. Další konkrétní poznatky z prostředí základních škol k danému tématu přinesla sonda do sociálně vztahové sítě v pěti základních školách, provedená v rámci projektu OPVK *Modely inkluzivní praxe v základní škole* reg.č.CZ.1.07/1.2.00/14.0125. Prokázala pozitivní přístup intaktních žáků základních škol k inkluzivnímu vzdělávání spolužáků se zdravotním postižením v jejich třídách. Příkladem zvyšování senzitivity žáků vůči speciálním vzdělávacím potřebám spolužáků může být metodický postup ověřený na čtyřech základních školách s 328 žáky v rámci řešení projektu OPVK *Školou bez překážek*, reg.č. CZ.1.07/1.2.00/14.0130 provázeným testováním zúčastněných žáků. Jednotlivé výše uvedené výzkumné a metodické postupy představují v číslovaném pořadí následující kapitoly (2.1 -2.3).

2 Výsledky výzkumů otevřenosti sociálně vztahové sítě pro inkluzi žáků v běžných školách

2.1 Výsledky empirického šetření přístupů současných středoškoláků a vysokoškoláků k inkluzivnímu vzdělávání

V rámci smíšeného výzkumu podporovaného Grantovou agenturou České republiky pod č. 406/09/0710 se řešitelé zaměřili na zjišťování postojů současných studentů středních a vysokých škol a jejich pedagogů vůči vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. Řešitelé zvolili standardizovaný dotazník Antonaka a Livneha (1988 in Antonak & Larrivee, 1995) se škálou k měření postojů vůči integraci studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v zahraničí *Opinions Relative to Mainstreaming scale*, v adataci Evanse a kol. (2007) pod názvem *Opinions Relative to Integration (ORI) scale*. ORI škála zahrnuje 25 položek k měření postojů studentů vůči integraci žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Účastníci označili každý z 25 výroků na 6 bodové stupnici od -3 (“zásadně nesouhlasím”) po +3 (“zásadně souhlasím”). Dotazníkového šetření se v České republice zúčastnilo 212 žáků středních škol a 346 vysokoškolských studentů. Mezi středoškoláky z celého spektra středních škol bylo téměř 99 % respondentů mladších 20 let, převažovaly ženy (66 %). Pouze 13 % dotazovaných středoškoláků uvedlo osobní zkušenost se spolužákem s nějakým typem zdravotního

postižení. Vysokoškolští studenti byli z 12 % ve věku do 20 let, z 87 % ve věku 21-29 let a necelé 1% bylo starší 30 let. Z hlediska pohlaví tvořily soubor z 82 % ženy. Pouze 8 % dotazovaných vysokoškoláků uvedlo předchozí osobní zkušenost ze společného vzdělávání s postiženými spolužáky. Celkově pozitivní přístup žáků středních škol k inkluzivním vzdělávání v prostředí běžných škol byl poměrně překvapující. S tvrzením, že *žákům s postižením by měla být dána příležitost fungovat v běžné třídě vždy, kdy je to možné*, částečně až zásadně souhlasila naprostá většina dotazovaných. Na otázku, zda si studenti myslí, že *žáci/studenti se speciálními vzdělávacími potřebami pravděpodobně způsobí potíže v běžné třídě* - byla průměrná hodnota odpovědi -0,18 - což je neutrální výsledek s malou převahou nesouhlasu s tvrzením. Žáci bez předchozí osobní zkušenosti se spolužákem se speciálními vzdělávacími potřebami byli optimističtější v porovnání s žáky s přímou osobní zkušeností. Názory žáků na výrok, že *integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol pomůže rozvíjet porozumění mezi studenty s těmito potřebami i bez nich* se jednoznačně pohybovaly v rovině mírného až zásadního souhlasu. S výrokem částečně souhlasilo 30,8 %, spíše souhlasilo 35,5 % a zásadně souhlasilo 18,5 % žáků. Z výsledků šetření lze usoudit, že s aktuálně dosaženou výší vzdělání rostou i nároky jedince na pedagogy. Mezi středoškoláky převládal názor, že *učitelé v běžných školách/ třídách nejsou dostatečně vzděláni a připraveni pro výuku žáků s postižením.* Tento názor zastávalo 67,5 % dotazovaných žáků. Největší výhrady k připravenosti pedagogů mezi žáky středních škol měli gymnazisté, smířlivěji pedagogy hodnotili žáci středních odborných učilišť. V kontrastu s pozitivními postoji k inkluzivnímu vzdělávání vystupovaly obavy z průběhu společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich. Zásadní obava se týkala toho, že *žáci s postižením budou zabírat většinu času učitele působícího v běžné třídě.* Obavy z komplikací způsobených přítomnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách potvrzuje i výrok *je pravděpodobné, že se u žáka s postižením setkáme v běžné třídě s problémy v chování,* se kterým souhlasila většina dotazovaných.

Rovněž vysokoškolští studenti odpovídali výrazně ve prospěch inkluzivního vzdělávání žáků s postižením. Částečný až zásadní souhlas u vysokoškolských studentů vyvolala otázka, zda *může být integrace žáků/studentů s postižením prospěšná pro žáky/studenty bez postižení*. Tvrzení, že *integrace nabízí interakci smíšených skupin, která pomůže rozvíjet porozumění a přijetí rozdílnosti mezi žáky/studenty* vzbudila ještě výrazněji souhlasnou reakci u vysokoškolských studentů než u středoškoláků. S tvrzením, že *žákům s postižením by měla být dána příležitost fungovat v běžné třídě vždy, když je to možné*, spíše souhlasí naprostá většina dotázaných vysokoškoláků. Zápornou odpověď označilo pouze 30 dotázaných z 346. U otázky, zda *integrace bude mít negativní vliv na emocionální vývoj žáků s postižením* se vážený průměr u 346 dotázaných vysokoškoláků dostal k -1,15, což znamená částečný nesouhlas. Na otázku, zda si dotázaní studenti myslí, že *studenti s postižením pravděpodobně způsobí potíže v běžné třídě*, byla reakce vysokoškoláků přibližně stejná jako u středoškoláků – spíše nesouhlasili. K jednoznačné reakci na tvrzení u středoškoláků i u vysokoškoláků došlo v případě tvrzení, že *chování žáků/studentů s postižením bude dávat špatný příklad žákům/studentům bez postižení* - reakce obou skupin byla výrazně nesouhlasná.

V r. 2010 byly vedeny rozhovory s 25 vysokoškolskými studenty s postižením z osmi fakult a čtyř univerzit, studujícími na pražských fakultách různých univerzit. Výběr studentů byl proveden na základě inzerce na jednotlivých fakultách, přihlášení studenti byli následovně přizváni k semistrukturovanému rozhovoru v rozsahu 50-60 minut ve vyhrazené místnosti Pedagogické fakulty UK sloužící k provozu Poradny pro studenty s handicapem na této fakultě. Každému z participantů byl objasněn účel rozhovoru a zajištěna anonymita. Každý z účastníků obdržel informace o výzkumu, poté podepsal informovaný souhlas. Rozhovorů se účastnilo 25 vysokoškolských studentů s postižením (7 mužů a 18 žen) ve věku 21 až 65 let

(věkový průměr byl 26 let). Věkový průměr studentů byl 25 let. Z hlediska typu zdravotního postižení mělo 7 studentů zrakové postižení, 6 tělesné postižení, 4 studenti měli sluchové postižení a 4 specifické poruchy učení, 2 studenti uvedli lehké mozkové dysfunkce (dle starší terminologie) a 1 student Aspergerův syndrom.

Rozhovory byly nahrávány a následně doslovně přepsány s tím, že veškeré údaje, které by mohly vést k pozdější identifikaci účastníků, byly zakódovány. Rozhovory byly následně analyzovány metodou zakotvené teorie. Výsledkem otevřeného kódování bylo 120 kategorií, které byly postupně zúženy do čtyř hlavních kategorií: (1) mezilidské vztahy, (2) autonomie, (3) osobnost studenta, (4) zkušenosti z předchozích škol. Kategorie „Zkušenosti z předchozích škol“ obsahovala celou řadu témat, např. postoje spolužáků a pedagogů či téma šikany. Celý proces sběru a analýzy dat byl postaven na hledání pojmů, které s životem a se studiem postižených studentů souvisejí, v dalších fázích axiálního a selektivního kódování se výzkum zaměřil na následné odhalování vztahů mezi nalezenými pojmy a kategoriemi. Ukázalo se, že zkušenosti s přijetím či nepřijetím spolužáky v rámci předchozího vzdělávání (základní školy) ovlivňují sebepojetí studenta v následujících formách vzdělávání a determinují jeho vztah ke vzdělávání v průběhu dalšího života. Tyto zkušenosti jsou i zpětně rychle vybavitelné, vztahují se ke konkrétním prožitkům a i v retrospektivní prezentaci nesou značný emocionální náboj.

No, ale tak na tý základce jsou ty děti dost krutý. Nechci se jako dávat do pozice nějakýho chudáčka, vím, že lidi zažili i daleko horší věci. Ale jako párkrát jsem měla tašku v koši a takový ty klasický, ale fyzicky ne. Spíš jako slovní šikana…já jsem to neříkala ani doma. A učitelé si toho ani nevšimli a vůbec si myslím, že ta péče nebyla taková jako je to třeba dnes. Tenkrát ty učitelé to prostě nijak neřešili. Prostě přišli do učebny a odučili. No, já jsem i na gymplu zažívala takový krušný chvilky, jako co se týče slovní šikany a jako nikomu jsem to neřekla, tak jako s tím jsem tak žila. (respondentka se specifickou poruchou učení)

Studentka, které bylo její sluchové postižení diagnostikováno až v 9. třídě základní školy (i přes těžkou sluchovou ztrátu), uvedla:

No někdy si jako vzpomenu na to, že si z tý základky naprosto nic nepamatuju, jako z těch vědomostí nebo… tak možná, že jsem v tý době byla ještě víc taková, že musím táhnout se všema za ten provaz… já si pamatuju, že jsem vůbec nevěděla, co ty učitelé říkají, ale ono mi to vlastně přišlo nějak normální a já si zpětně říkám, krucifix, jak mi to mohlo přijít normální. (respondentka se sluchovým postižením)

2.2 Výsledky sondy připravenosti žáků základních škol na účast spolužáků s postižením v jejich třídách

Zjišťování senzitivity a adaptability žáků na podmínky heterogenní třídy s přítomností žáků se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním proběhlo v rámci analytické studie projektu OPVK “Modely inkluzivní praxe v základní škole “ reg.č. CZ.1.07/1.2.00/14.0125. Studie se zúčastnily základní školy z pěti měst České republiky: ZŠ Svatopluka Čecha z Chocně, ZŠ Antonína Sovy z České Lípy, ZŠ Havlíčkova z Litoměřic, ZŠ Staňkova z Brna, ZŠ Husova z Jičína. Studie byla připravena jako součást výstupů monitoringu podmínek pro inkluzivní vzdělávání žáků na těchto základních školách. Sběru dat a zpracování studie předcházely aktivity s žáky sledovaných škol a tříd zaměřené na expozici případů a situací spojených s příchodem žáka s různým typem postižení do třídy. Následovalo dotazníkové šetření zaměřené na zjišťování představ žáků o možnostech spolužáka s postižením začlenit se do vyučování ve třídě. Zvolenou výzkumnou technikou k získání potřebných dat byl dotazník Sipersteina a kol. (2007) při šetření postojů mládeže k inkluzi spolužáků s mentálním postižením v USA v adaptované verzi Evanse (in Květoňová, Strnadová, & Hájková, 2012).

Dotazník byl přeložen z angličtiny Strnadovou (2010) a následně a modifikován Hájkovou (2011) rozšířením kategorie žáka s mentálním postižením na žáka s nespecifikovaným zdravotním postižením. Dotazník obsahoval 15 otázek (14 uzavřených a 1 otevřená). Otázky

se zaměřovaly na klíčové oblasti: 1. povědomí žáků sledovaných tříd o postižených lidech, 2. představy žáků základních škol o schopnostech a možnostech žáků s postižením, 3. otevřenost žáků v jednání se spolužáky s postižením. Z šetření ve 20 třídách základních škol, jehož se zúčastnilo 248 žáků, vyplynulo, že mezi žáky základních škol převažují ti, kteří mají osobní zkušenost s člověkem s postižením. Lze usuzovat, že tito žáci nebudou přítomností spolužáka s nějakým typem zdravotního postižení ve třídě v budoucnu výrazně zaskočeni. Lze konstatovat, že 54 % žáků sledovaných tříd na ZŠ v Chocni, 92 % dotazovaných žáků ZŠ A. Sovy v České Lípě, 80 % dotazovaných žáků ZŠ Havlíčkova v Litoměřicích, 60 % dotazovaných žáků tříd na ZŠ Staňkova v Brně a téměř 75 % žáků tříd na ZŠ Husova v Jičíně bude využívat zkušenosti z kontaktu s postiženou osobou pro vlastní představu o chování, projevech a omezení žáka se zdravotním postižením ve třídě. Jak dokládá řada zahraničních studií (Švand & Reid in Hájková & Strnadová 2010), intaktní žáci běžných škol mívají, podobně jako učitelé, snížená očekávání ve vztahu ke spolužákům s postižením, což je jednou z překážek utváření inkluzivního klimatu ve třídách. Součástí zjišťování představ žáků se v 2. oblasti zaměřilo na jejich představy o možnostech žáků s postižením věnovat se sportovním aktivitám a účastnit se jich společně s nepostiženými žáky. Sport byl záměrně volen proto, že je obecně považován za prostor k překonávání bariér mezi majoritou a minoritami ve společnosti a současně prostor k navazování neformálních vztahů. Představa limitace jedince při sportovní činnosti úzce se projevila u většiny dotazovaných žáků a souvisela s představou handicapu tělesného, tedy s představou omezení v hybnosti. Pouze 48,8 % dotazovaných žáků základních škol se domnívalo, že se spolužák se zdravotním postižením může účastnit ve škole společně s nimi sportovních aktivit. 61,4 % dotazovaných žáků přitom uvedlo, že by postižený spolužák porozuměl pravidlům sportovních her a soutěží. Žáci se na většině škol shodují v názoru na bezproblémovou účast postižených spolužáků v „akademických“ předmětech typu český jazyk a matematika. V brněnské základní škole jsou v tomto ohledu žáci skeptičtější a vidí možnost zapojení postiženého spolužáka nejčastěji ve výtvarné výchově, což je dáno i složením dotazovaných žáků ve třídách této školy, které z více než 30% tvoří žáci jiné národnosti. Z výpovědí žáků v rámci 3. sledované oblasti vyplynulo, že by byli převážně ochotni přijmout žáka s postižením „mezi sebe“. Cenná je jejich připravenost komunikovat s žákem, iniciovat rozhovor s ním, zapojit do řízených aktivit ve třídách, půjčit mu učební pomůcky. Žáci by byli ochotni kooperovat s postiženým spolužákem v rámci řízených školních a třídních aktivit. Zůstali však poměrně odmítaví k možnosti zapojit postiženého spolužáka do společných her, soutěží a jiných neformálních aktivit, zvláště těch, které probíhají mimo školu. Neočekávají příliš reciprocitu přátelského vztahu s postiženým spolužákem. Malou ochotu žáci prokázali v otázce přijetí spolužáka s postižením v prostředí vlastního domova. Podobnost výsledků můžeme pozorovat na všech pěti sledovaných školách. S výsledky analýzy byli seznámeni pedagogové, výchovní poradci, školní speciální pedagogové a školní psychologové zapojených škol. Studie nadále slouží jako východisko pro návrhy individuálních opatření a návodů práce se třídou k jejímu uvedení do inkluzivního stavu, které jsou prezentovány pedagogům pilotních škol i škol v síti projektu Modely inkluzivní praxe základní škole. Je rovněž východiskem pro sestavení souboru příkladů dobré praxe, které jsou v rámci projektu šířeny v základních školách a poradenských zařízeních v regionech.

2.3 „Program pro třídu“ a jeho odraz v povědomí žáků základní školy o speciálních vzdělávacích potřebách spolužáků

V r. 2012 byli v rámci projektu „Školou bez překážek“ reg.č. CZ.1.07/1.2.00/14.0130, metodicky zajišťovaného odborníky z PedF UK, zapojeni pedagogové a žáci čtyř základních škol v regionech ČR do přípravy, realizace a evaluace programů přispívajících ke zvýšení

povědomí o problémech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (konkrétně se specifickými poruchami učení). K provedení programů měli pedagogové využít třídnickou hodinu ve vlastní kmenové třídě (popř. i v jiných třídách, kde působí) a zaměřit ji na přiblížení problémů žáků se specifickými poruchami ve vyučování. Pedagogové se mohli při přípravě obsahu programu řídit svými znalostmi a zkušenostmi a mohli zvolit takový způsob provedení programu v rámci třídnické hodiny, který běžně ve výuce nevyužívají. Závazná pro pedagogy byla pouze rámcová struktura, která obsahovala čtyři složky programu - motivační, výkladovou (poznávací), hravou a složku k podpoře inkluzivní vztahové sítě ve třídě. Pedagogové mohli jednotlivé složky časově posílit, či naopak redukovat.

V souboru 24 vytvořených programů bylo možné sledovat následující 4 typy:

- ilustrativní typ (založený na prezentaci případu, na expozici ukázky, situace, na představení hosta se SPUCH);
- teoreticko-výkladový typ (založený na akademickém popisu jednotlivých poruch, definic, vysvětlování pojmů, terminologie);
- prožitkový typ (založený na simulaci situace, prožitku znevýhodnění poruchou, hraní rolí a modelování situací);
- deduktivní typ (založený na objevování a odhalování projevů a vyvozování závěrů).

V zájmu dosažení vzdělávacího výsledku a kvůli možnosti zhodnocení efektivity programů byli pedagogové požádáni, aby žákům dali před realizaci i po ní vyplnit krátký testový dotazník. Cílem testování bylo zjistit, o kolik se informovanost žáků o problémech spolužáků se specifickou poruchou zvýšila, jak se změnila senzitivita spolužáků vůči jejich problémům.

Do pre- a post-testování nebyli zařazeni žáci prvních a druhých tříd, jelikož pro ně nebyl dotazník dostatečně přizpůsoben. Testování tedy proběhlo ve třetích až devátých ročnících, celkem ve 20 třídách, zúčastnilo se ho 328 žáků, z čeho bylo 160 chlapců, 145 dívek a 23 dětí své pohlaví neuvedlo.

Testování bylo anonymní, statistické zpracování proběhlo za využití metody X2 [chí kvadrát] testu dobré shody, který porovnává relativní četnosti výskytu odpovědí před realizací programu a po ní. Pro stanovení významného rozdílů v četnosti odpovědí byla zvolena hladina 0,05 (tj. pětiprocentní hladinu významnosti). Statistické vyhodnocení testování bylo provedeno několika způsoby, mj. podle volby klíčových pojmů (jednotlivých „dys“), podle škol, podle ročníků studia, pohlaví atd. Téměř ve všech otázkách byl rozdíl mezi pre- a post-testem signifikantní. Žáci odpovídali na tříbodové škále – ano-ne-nevím na otázky: 1. Znáš někoho, kdo má dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii (poruchu učení)? 2. Můžeme poznat žáka s poruchou učení hned, když ho potkáme? 3. Umějí tito žáci dobře číst a psát? 4. Mají tito žáci potíže v českém jazyce? 5. Mají tito žáci potíže v matematice? 6. Mají tito žáci potíže v přírodovědě? 7. Mají tito žáci potíže v tělocviku? 8. Je někdo, kdo se už s poruchou učení narodil? 9. Je někdo dyslektik (dysgrafik atd.), protože měl nějakou nehodu nebo úraz? 10. Může žák s poruchou učení v některém školním předmětu vynikat? 11. Mají žáci s poruchou učení horší zrak (např. nosí brýle)? 12. Mají žáci s poruchou učení potíže se sluchem (např. hůř slyší)? 13. Je někdo dyslektik (dysgrafik, dyskalkulik atd.), protože se nerad učí? 14. Může se dyslexie (dysgrafie nebo dyskalkulie atd.) vyléčit? 15. Je správné, když učitel žákovi s poruchou učení občas poradí a pomůže? 16. Dozvěděl(a) ses o tom, co jsou poruchy učení, ve škole? 17. Chtěl bys žákovi s dyslexií nebo dyskalkulií při vyučování pomoci? Poslední otázka byla otevřená: Odkud nebo od koho ses o poruchách učení něco dozvěděl(a)? Ke statisticky nevýznamné změně došlo jen ve čtyřech otázkách. V otázce č. 2, zda můžeme poznat žáka s poruchou učení hned, když ho potkáme, se odpovědi téměř nezměnily, již v pre-testu téměř 80 % žáků vědělo, že se nejedná o viditelný handicap. Další otázky se statisticky

nevýznamnou změnou byly zaměřeny na pomoc. Otázka č. 15, zda je správné, když učitel dítěti s SPU poradí nebo pomůže, také nezaznamenala statisticky významnou změnu. Je to otázka, na kterou téměř všichni žáci v průběhu obou testování odpověděli ano, a i přesto se v post-testování objevilo 3 % zvýšení kladných odpovědí. S pomocí žákům s SPU tedy celkem v post-testech souhlasilo 95 % testovaných žáků. Otázka č. 17, zda oni sami by takovému žákovi chtěli pomoci, měla velmi podobný výsledek. V obou testování žáci odpověděli kladně, v post-testu se kladná odpověď zvýšila ještě o 5 % a relativní četnost kladných odpovědí činila 83 %.

Ke statisticky významným změnám došlo v otázkách č. 1, č. 3, č. 4, č. 5, č. 8, č. 9 a č. 16. Z výsledků v pre-testech je patrné, že 70 % dětí o někom se specifickou poruchou ví, 12 % nárůst v post-testech ukazuje, že po vysvětlení příznaků specifických poruch učení si žáci ještě častěji vybavili takového spolužáka či kamaráda. V otázce číslo 3, zda žáci s SPU dokáží dobře číst a psát, přibylo správných odpovědí v post-testu o 18 % na celkově 81 % správných odpovědí. Stejně tak navýšení správných odpovědí v otázce č. 5 na potíže v matematice dokládá, že učitelé při svých programech nezapomněli na dyskalkulii a neopomněli zmínit ani obtíže žáků s dyskalkulií ve slovních úlohách. V otázce č. 4, zda mají žáci se specifickou poruchou učení potíže v českém jazyce, však došlo k nárůstu kladných odpovědí pouze o 10%. V otázce č. 8 se zvýšila informovanost o genetických propozicích. Zároveň dalších 18% žáků nabylo přesvědčení, že SPU nevzniká na základě úrazu. Ve zbylých otázkách č.6, č. 7, č. 10, č. 12, č. 13 a č. 14 došlo rovněž k pozitivnímu posunu ve vnímání problémů žáků se specifickými poruchami učení. Z evaluace programů je patrné, že po realizaci programu ve třídnické hodině se výrazně zvedla informovanost žáků v oblasti problematiky specifických poruch učení. Z dosažených výsledků lze vyvodit, že provedení programu (například v rámci třídnické hodiny) je vhodným způsobem, jak žákům základní školy předat informace i názorně ukázat obtíže, kterými trpí jejich spolužáci s *neviditelným handicapem*. Jedná se také o vhodnou formu posílení sociálně vztahové sítě ve třídě. Práce s odbornou terminologií je velmi významná, neboť žáci přicházejí ve školním prostředí a často i mimo ně do kontaktu s názvy různých poruch a problémů, přejímají je bez hlubšího pochopení a někdy i s určitým zkreslením významu a dopadů, které tato poruchy mají na školní výkon a učební aktivitu.

3 Závěr

Současná školní praxe se na všech stupních škol v ČR stále více přibližuje koncepci vzdělávací inkluze. Šance na úspěch při zavádění plné inkluzivní praxe na školách však úzce souvisí s postoji hlavních aktérů této praxe - současných žáků základních a středních škol i studentů vysokých škol ke společnému vzdělávání osob rozdílných schopností. Postoj je v psychologické literatuře definován jako „sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama“ (Hartl & Hartlová in Květoňová a kol. 2012, 52). Postoje k osobám se speciálními potřebami získávají žáci, studenti, ale i pedagogové v průběhu života, a to vzděláváním i v sociálním kontaktu s těmito osobami. Platí tedy, že čím častěji jsou žáci a studenti vystavováni interakci s vrstevníky se speciálními vzdělávacími potřebami, tím větší je šance pozitivně ovlivnit jejich postoje k těmto osobám. K odstranění bariér inkluzivního vzdělávání je tedy důležité poskytnout všem aktérům vzdělávání možnost interakce s osobami s nějakým typem zdravotního postižení, ale i dostatek informací o jejich speciálních vzdělávacích potřebách a prožitcích.

Literatura

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe.* Praha: Grada Publishing.

Květoňová, L. (2007). *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálně pedagogických potřeb.* Brno: Paido.

Květoňová, L., Strnadová, I., & Hájková,V. (2012) *Cesty k inkluzi.* Praha: Karolinum.

OECD (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.

Severová, P (2012). *Specifické poruchy učení - projekt Školou bez překážek*. Bakalářská práce. Obhájena 28.6.2012 , Praha: ETF UK.

Strnadová I., & Hájková V. (2011). *Striving for Inclusive Education in the Czech Republic. Intervention in School and Clinic* [online]. DOI 10.1177/1053451211430114.

Kontakt

doc.PaedDr.Vanda Hájková, Ph.D.
Pedagogická fakulta UK
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
vanda.hajkova@pedf.cuni.cz

doc.PhDr.Lea Květoňová, Ph.D.
Pedagogická fakulta UK
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
lea.kvetonova@pedf.cuni.cz

doc.PhDr.Iva Strnadová, Ph.D.
University of New South Wales
Room 129 Goodsell Building
i.strnadova@unsw.edu.au

Posouzení významu multikulturní kompetence studenty ve vztahu ke komponentům autoregulace učení[1]

Importance of multicultural competence in relation to components of students' self-regulated learning

Jakub Hladík

Abstrakt: Studie je zaměřena na autoregulaci multikulturního učení vysokoškolských studentů ve vztahu k vybraným multikulturním subkompetencím. Cílem výzkumu bylo zjištění: (1) významu, který studenti přikládají jednotlivým multikulturním subkompetencím; (2) úrovně motivace, osobní zdatnosti, atribuce a metakognice ve vztahu k multikulturním subkompetencím; (3) korelace mezi komponenty autoregulace multikulturního učení; (4) vztahů mezi přisuzovaným významem multikulturním subkompetencím a komponenty autoregualce multikulturního učení. Nástrojem sběru dat byl dotazník, který se skládal z 29 explicitně vyjádřených multikulturních subkompetencí rozdělených do tří částí: znalosti (n = 9), vědomí (n = 11) a dovednosti (n = 10). Dotazník také obsahoval otázky související s motivací, osobní zdatností, atribucí a metakognicí studentů. Největší význam přikládají studenti subkompetencím z oblasti vědomí. Nejmenší význam mají pro studenty subkompetence znalostní. Vysoká korelace byla v souvislosti s multikulturními subkompetencemi zaznamenána mezi motivací, osobní zdatností a atribucí. Nízká úroveň korelace byla zaznamenána mezi významem přisuzovaným multikulturní subkompetence a motivací a osobní zdatností.

Klíčová slova: autoregulace multikulturního učení, multikulturní kompetence, motivace, osobní zdatnost, atribuce, metakognice

Abstract: The study focuses on self-regulation of multicultural learning in relation to importance that students ascribe to multicultural subcompetencies. The research aims were discovering: (1) importance which students give to multicultural subcompetencies; (2) motivation, self efficacy, attribution and metacognition level; (3) correlation among self-regulated learning components; (4) relationships between importance of multicultural subcompetencies and self-regulated learning components. The research was questionnaire method and it contained 29 multicultural subcompetencies divided to three parts: knowledge (n = 9), awareness (n = 11) and skills (n = 10). The questionnaire contented questions related to students' motivation, self efficacy, attribution and metacognition too. Students give most importance to subcompetencies which belong to awareness. Students give lowest importance to subcompetencies which belong to knowledge. High correlation in relation with multicultural subcompetencies was recorded among motivation, self efficacy, attribution and metacognition. Low level of correlation was recorded between multicultural competencies importance and motivation and self-efficacy.

Keywords: multicultural self-regulated learning, Multicultural competence, Motivation, Self-efficacy, Attribution, Metacognition

[1] Výzkumná studie je součástí řešení projektu GA ČR P407/12/P196 Determinanty rozvoje multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí.

1 Úvod

Autoregulace učení (*self-regulated learning*) je téma velmi bohaté a zaměstnává odborníky řadu let. Přesto zde nalézáme témata, která nejsou v rámci autoregulace učení detailně popsána. Jde především o témata, která by se dala nazvat aplikačními. Máme tím na mysli aplikaci principů autoregulace učení do specifických oblastí. Jednou z takových oblastí je multikulturní učení. Multikulturní učení vykazuje některá specifika, která jinde nenacházíme. Cílem textu je prezentace výzkumu, který byl zaměřen na vztah mezi individuálním vnímáním významu multikulturních subkompetencí a komponenty autoregulace učení (motivací, osobní zdatností, atribucí a metakognicí).

2 Autoregulace multikulturního učení

Podle Zimmermana (2002) nelze autoregulaci vnímat jako rys osobnosti, ale ani jako konkrétní dovednost. Je to vnitřní proces řízení sebe sama, při kterém učící se student transformuje svou osobnost do dovedností potřebných pro učení. Učení v tomto pojetí není něco, co směřuje ke studentům, ale něco, co přichází od studentů samotných. Student reguluje jednak kognitivní (poznávací) dimenzi učení a pak také nonkognitivní dimenzi učení (motivaci, vůli, emoce). Z pohledu autoregulace nemluvíme čistě o procesu poznávání (kognitivní aspekt), ale také o regulaci tohoto poznávání (metakognitivní aspekt) a regulaci postojů, motivů, potřeb, emocí (nonkognitivní aspekt), která je (jak např. uvádějí Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2005; Schunk & Zimmerman, 2008; Pintrich, 1999) klíčová v nastartování procesu autoregulace učení (Hladík & Vávrová, 2011).

Autoregulace multikulturního učení je proces řízení, kontroly a hodnocení vlastního učení, které je zaměřeno na osvojení si kompetence nutné pro efektivní komunikaci v multikulturním prostředí. Pohlížet na autoregulaci multikulturního učení jako na pouhou „aplikovanou autoregulaci učení“ by bylo zjednodušující. Tím, že multikulturní učení představuje mnohovrstevnatý proces osvojování si znalostních, dovednostních i postojových komponent, je i autoregulace tohoto učení vnitřně velmi bohatá (Hladík in Hrbáčková, 2010). V našem výzkumu jsme se zaměřili na čtyři komponenty autoregulace multikulturního učení: motivaci, osobní zdatnost (*self efficacy*), atribuci a metakognici. Motivace prostupuje celým procesem multikulturního učení a ukazuje se jako komplementární součást procesu autoregulace multikulturního učení. Osobní zdatnost znamená přesvědčení jedince o jeho vlastních schopnostech učit se nebo podávat efektivní výkon (Bandura in Zimmerman, 1996). Znamená to položit si základní otázku: „Zvládnu vyřešit tento úkol v této situaci?“. Atribuce (přesněji kauzální atribuce) znamená přesvědčení studenta o převládajících příčinách úspěchu a neúspěchu při jeho učení. Vyjadřuje tendenci člověka přisuzovat svým úspěchům, neúspěchům nebo chování určité vnější a vnitřní příčiny. Student, který reguluje své multikulturní učení, dokáže zhodnotit příčiny úspěchu a neúspěchu při učení. Pokud je proces učení úspěšný, většinou tento úspěch přisuzuje vlastnímu úsilí, které při učení vynaložil. Naopak student s nízkou úrovní autoregulace přisuzuje neúspěchy neovlivnitelným příčinám, jako např. tomu, že byla úloha příliš obtížná. Metakognice spočívá v aktivní kontrole kognitivních procesů během učení. Znamená vyšší úroveň myšlení, která se projevuje v těchto kognitivních aktivitách: plánování, analyzování, hodnocení, monitorování a reflexe problémů a rozhodování. Metakognice je pokládána za determinantu úspěšného učení. Jedinec, který dokáže přesně posoudit své znalosti, je lépe vybaven pro svůj další rozvoj (Brown in Lane, 2009). Metakognitivní komponenta autoregulačního procesu je v modelu multikulturní kompetence spojena se složkou vědomí (awareness). Multikulturní vědomí obsahuje postoje, názory, hodnoty, předpoklady a také uvědomování si těchto determinant

nezbytné pro efektivní komunikaci v kulturně diverzifikované společnosti (Pope& Reynolds, 1997).

3 Metoda

Výzkum byl zaměřen na vztah mezi individuálním vnímáním významu multikulturních subkompetencí a komponenty autoregulace učení. Těmito komponenty byly motivace, osobní zdatnost, atribuce a metakognice. Cílem výzkumu bylo: (1) zjištění míry důležitosti, kterou studenti přisuzují vybraným multikulturním subkompetencím; (2) zjištění míry motivace, osobní zdatnosti, atribuce a metakognice u studentů ve vztahu k vybraným multikulturním subkompetencím; (3) zjištění korelace mezi komponenty autoregulace multikulturního učení; (4) zjištění vztahu mezi významem přisuzovaným multikulturním subkompetencím a komponenty autoregulace učení.

Výzkumný soubor byl tvořen 151 studenty oboru sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Data byla zpracovávána bez ohledu na pohlaví a věk respondentů. Sběr dat byl uskutečněn prostřednictvím dotazníku, který obsahoval 29 explicitně formulovaných multikulturních subkompetencí. Tyto subkompetence byly formulovány na základě osobních zkušeností autora výzkumu s výukou multikulturní výchovy a na základě studia literatury. V souladu s autory Pope & Reynolds (1997), Sue (1992), Pope, Reynolds, & Mueller (2004) byly multikulturní subkompetence rozděleny do tří oblastí: multikulturní vědomí (*awareness*) (n = 11), m. znalosti (n = 9) a m. dovednosti (n = 10). Faktorová analýza ukázala vysokou faktorovou zátěž u dvou faktorů: znalosti (faktorová zátěž v rozmezí 0,74 – 0,54) a dovednosti (faktorová zátěž v rozmezí 0,78 – 0,39). Třetí faktor (vědomí) nebyl zcela konzistentní. Výsledky výzkumu však tímto zjištěním ovlivněny nebyly. Dotazník dále obsahoval vždy jednu otázku související s komponentou autoregulace učení. Tyto komponenty: motivace, osobní zdatnost, atribuce a metakognice byly vybrány jako jedny z klíčových determinant autoregulace učení a reprezentovala je následující tvrzení: „Záleží mi na tom, abych si tuto subkompetenci osvojil.“ (motivace); „Věřím, že si dokážu tuto subkompetenci osvojit.“ (osobní zdatnost); „Osvojení si této subkompetence záleží na mých vlastních silách.“ (atribuce); „Znám způsob, jak si tuto subkompetenci dokážu osvojit.“ (metakognice). Respondenti zaznamenávali své odpovědi na sedmi bodovou škálu Lickertova typu, kdy 1 = minimální souhlas a 7 = maximální souhlas.

Pro zjištění konstrukční validity dotazníku byla použita faktorová analýza. T-test byl použit pro zjištění signifikantních rozdílů mezi složkami multikulturní kompetence. Pearsonův koeficient korelace jsme použili pro zjištění míry korelace mezi komponenty autoregulace učení a také mezi významem přisuzovaným multikulturním subkompetencím a jednotlivými komponenty autoregulace učení. Koeficient reliability jsme odhadli zvlášť pro měření významu přisuzovaného multikulturních subkompetencí (Crombachovo alfa = 0,963) a zvlášť pro měření komponent autoregulace učení studentů (Crombachovo alfa = 0,905).

4 Výsledky

4. 1 Studenty přisuzovaný význam multikulturním subkompetencím

T-test prokázal signifikantní rozdíl v hodnocení důležitosti složek multikulturní kompetence studenty. Přisuzovaný význam složkám multikulturní kompetence není tedy náhodný, ale mezi charakterem složky a důležitostí hodnocení lze konstatovat souvislost.

V první desítce nejdůležitějších multikulturních subkompetencí se objevují subkompetence náležející do složek vědomí (n = 7) a dovednosti (n = 3). Mezi deseti nejméně významnými multikulturními subkompetencemi jsou zastoupeny všechny tři složky multikulturní kompetence: znalosti (n= 7), vědomí (n = 2) a dovednosti (n = 1). Studenti pokládají za nejvíce významné ty multikulturní subkompetence, které souvisejí s vědomím, tzn. s afektivní dimenzí multikulturní kompetence. Naopak za nejméně významné považují studenti znalostní multikulturní subkompetence.

Tabulka 1: Nejvíce a nejméně důležité multikulturní subkompetence

10 nejdůležitějších multikulturních subkompetencí	M	SD
1. Uvědomění si potřeby podpory lidských práv. (V)	6,21	1,25
2. Uvědomění si hodnoty každého jedince. (V)	6,10	1,47
3. Dorozumění se s cizincem. (D)	5,98	1,48
4. Respekt k sociokulturním odlišnostem. (V)	5,84	1,56
5. Uvědomění si hodnoty vlastní kulturní identity. (V)	5,83	1,39
6. Uvědomění si vlastních předsudků a stereotypů. (V)	5,65	1,65
7. Otevřenost vůči kulturní odlišnosti. (V)	5,60	1,63
8. Nekonfliktní a konstruktivní řešení problémů národnostních a etnických minorit a cizinců. (D)	5,56	1,54
9. Vědomí potřeby kooperace a nekonfliktní komunikace v mezikulturním kontaktu. (V)	5,43	1,61
10. Vystupování proti projevům netolerance a rasismu. (D)	5,50	1,70
10 nejméně důležitých multikulturních subkompeencí		
1. Znalost historie Romů. (Z)	3,48	1,89
2. Znalost národnostní struktury cizinců. (Z)	3,90	1,70
3. Znalost integračního procesu imigrantů (Z)	4,27	1,67
4. Znalost činnosti státních, samosprávných a nestátních organizací věnující se problematice národnostních a etnických menšin a cizinců. (Z)	4,48	1,65
5. Uvažování o svém multikulturním učení. (D)	4,84	1,56
6. Znalost kulturních specifik národnostních a etnických menšin. (Z)	4,87	1,69
7. Znalost možností implementace multikulturní výchovy do praxe. (Z)	4,88	1,68
8. Uvědomění si nutnosti pomoci marginalizovaným skupinám. (V)	4,95	1,72

9. Vědomí toho, že kulturní odlišnost může být chápána jako zdroj obohacení. (V)	5,04	1,88
10. Znalost specifik práce s cizinci a národnostními a etnickými menšinami. (Z)	5,07	1,57

V = vědomí; Z = znalosti; D = dovednosti.

4. 2 Komponenty autoregulace učení ve vztahu k multikulturním subkompetencím

Zkoumali jsme vztah čtyř komponent autoregulace učení studentů v souvislosti s multikulturní kompetencí (tabulka 2). U motivace jsme zaznamenali nejvyšší skóre. Ukazuje se, že motivace, jako komponent autoregulace učení, zde hraje v souvislosti s multikulturní kompetencí největší roli. Zatímco metakognice reprezentovaná otázkou, zda studenti vědí, jak si danou subkompetenci osvojit, získala nejnižší skóre. Studenti jsou tedy motivováni k multikulturnímu učení, ale nejsou si jisti, jak takové učení uchopit.

Tabulka 2: Průměrné skóre komponent autoregulace učení ve vztahu k multikulturním subkompetencím

Komponenty ARU	Průměr	Směrodatná odchylka
Motivace	4,81	1,14
Atribuce	4,78	1,07
Osobní zdatnost	4,76	1,05
Metakognice	4,33	1,04

Zjistili jsme vysokou míru korelace mezi všemi čtyřmi komponenty autoregulace učení (tabulka 3). Tyto komponenty spolu navzájem těsně souvisí v rozmezí od 0,55 do 0,81.

Tabulka 3 Korelace komponent autoregulace učení

Komponenty ARU	Motivace	Osobní zdatnost	Atribuce	Metakognice
Motivace	-	0,81*	0,65*	0,55*
Osobní zdatnost		-	0,81*	0,69*
Atribuce			-	0,72*
Metakognice				-

* Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,05.

Motivace velmi těsně souvisí s osobní zdatností (r = 0,81). Studenti, kteří jsou motivováni k osvojování si multikulturní kompetence, zároveň věří v to, že si multikulturní kompetenci osvojí. Těsný vztah (r = 0,81) nalézáme také mezi osobní zdatností a atribucí. Studenti, kteří věří, že si dokážou multikulturní kompetenci osvojit, zároveň spoléhají na své vlastní síly,

a lze očekávat, že svůj případný neúspěch budou přisuzovat sobě a ne vnějším vlivům. Zajímavý je vztah (r = 0,72) mezi metakognicí a atribucí. Studenti, kteří vědí, jakým způsobem si osvojit multikulturní kompetenci, si zároveň uvědomují, že toto osvojení záleží na jejich vlastních silách. Střední úroveň korelace konstatujeme mezi metakognicí a motivací (r = 0,55), mezi atribucí a motivací (r = 0,65) a mezi metakognicí a osobní zdatností (r = 0,69). Střední až těsná souvislost mezi komponenty autoregulace multikulturního učení studentů potvrzuje poznatky jiných autorů (např. Zimmermann & Schunk, 2001; Zimmerman, 1995, 2002; Pintrich, 1999, 2002), ze kterých plyne, že jde o kompaktní komponenty autoregulace učení. Ukazuje se, že také v případě, kdy učení souvisí s multikulturní realitou (multikulturním obsahem učení), tvoří tyto komponenty plnohodnotnou součást modelu autoregulace učení. Ve výzkumu jsme se zaměřili jen na tyto čtyři komponenty autoregulace učení. Při zkoumání funkčnosti modelu autoregulace multikulturního učení však bude nutné zaměřit se také na další komponenty.

Na konec jsme se zaměřili na vztah mezi významem přisuzovaným jednotlivým multikulturním subkompetencím a komponenty autoregulace učení.

Tabulka 4 Korelace mezi přisuzovaným významem multikulturním subkompetencím a komponenty autoregulace učení

Proměnná	Motivace	Osobní zdatnost	Atribuce	Metakognice
Význam m.subkompetencí	0,16*	0,16*	0,10	-0,02

* Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,05.

Zjistili jsme, že existuje pouze mírná korelace mezi významem přisuzovaným multikulturním subkompetencím a motivací (r = 0,16) a mezi významem a osobní zdatností (r = 0,16). Mohli bychom říci, že čím vyšší význam studenti přisuzují dané multikulturní subkompetenci, tím úměrně roste jejich motivace osvojit si danou subkompetenci. Se zvyšujícím se významem multikulturní subkompetence pro studenta roste také jeho víra v to, že si ji dokáže osvojit. Zaznamenanou korelaci však pokládáme za nízkou. U ostatních dvou komponent autoregulace učení jsme vztah k významu multikulturní subkompetence nezaznamenali. Neprokázalo se zde, že by význam přisuzovaný multikulturním subkompetencím hrál důležitou roli ve vztahu k vybraným komponentám autoregulace multikulturního učení.

5 Diskuse a závěr

Zaměřili jsme pozornost na výzkum v oblasti multikulturní kompetence a autoregulace učení. Zjistili jsme, že existují signifikantní rozdíly v hodnocení významu multikulturních subkompetencí tvořících tři, v literatuře často zmiňované, složky multikulturní kompetence: vědomí, znalosti a dovednosti. Zatímco subkompetence náležející do složky vědomí byly studenty hodnoceny jako nejvýznamnější a jejich osvojení si studenti pokládají za důležité, především subkompetence náležející do složky znalostní byly studenty hodnoceny jako nejméně významné. Toto zjištění je zajímavé v souvislosti s výzkumem, který autor provedl již dříve (Hladík, 2011). Zjistili jsme, že u univerzitních studentů jsou znalosti v souvislosti s multikulturní realitou významnou determinantou jejich postoje. Čím vyšší byla úroveň znalostí studentů, tím pozitivnější postoj zaujímali k národnostním a etnickým menšinám. Tady ale vidíme, že studenti multikulturním znalostem nepřikládají velký význam. Z tohoto

můžeme usuzovat, že studenti znalostní složku multikulturní kompetence neoprávněně podceňují.

Studenti tedy připisují větší význam subkompetencím, které souvisí s postoji a emocionální stránkou osobnosti než s kognitivní složkou osobnosti. V tomto spatřujeme také důvod toho, že význam přisuzovaný jednotlivým multikulturním subkompetencím a metakognice spolu nesouvisí (r = -0,02). Metakognice se váže především na znalostní cíle učení. Jestliže studenti znalostní cíle učení nepokládají za příliš významné, zůstává metakognitivní komponent autoregulace učení nevyužit. V případě složky vědomí studenti nemusí uvažovat a přemýšlet nad postupy, jak si subkompetence v této složce multikulturní kompetence osvojit. Většinu z těchto subkompetencí mají implicitně osvojenu v průběhu socializace. Avšak metakognitivní komponent autoregulace multikulturního učení může hrát klíčovou úlohu v případě změny postojů. V takovém případě jsou studenti už nuceni poznat princip tvorby vlastních postojů a usilovat o kvalitativní změnu, což vyžaduje rozvinutou metakognici. Podobně je to s atribucí ve vztahu k významu přisuzovanému multikulturním subkompetencím. Ani zde jsme nezaznamenali mezi těmito dvěma proměnnými vztah. Přesvědčení o tom, že výsledek učení závisí jen na mých vlastních silách, se opět více váže ke znalostním cílům učení. Studenti však na přední příčky staví cíle afektivní, se kterými není atribuce tak úzce spjata. Mírná korelace (r = 0,16) je mezi významem subkompetencí a motivací a mezi významem a osobní zdatností. Tuto hodnotu korelace však považujeme za příliš nízkou na to, abychom mohli učinit seriozní závěr o vztazích mezi těmito proměnnými. Celkově tedy lze říci, že význam, jaký studenti přisuzují jednotlivým multikulturním subkompetencím, nesouvisí s komponentami autoregulace učení. Nepotvrzuje se předpoklad, že čím vyšší vnímaná hodnota multikulturní subkompetence, tím vyšší míra autoregulace učení.

Literatura

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2005). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.

Hladík J. (2010). Determinanty autoregulace interkulturního učení. In K. Hrbáčková a kol. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů* (pp. 101-112). Brno: Paido.

Hladík, J., & Vávrová, S. (2011). *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace studentů*. Praha: Hnutí R.

Hladík, J. (2011). Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí. *Pedagogika*, *61*(1), 53-65.

Lane, H. C. (2009). Promoting Metacognition in Immersive Cultural Learning Environments. In J. A. Jacko (Ed.), *Human-Computer Interaction. Interacting in Various Application Domains*, 13th International Conference, HCI International 2009, San Diego, CA, USA, July 19-24, Proceedings, Part IV.

Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41, 219-226.

Pope, R. L., & Reynolds, A. L. (1997). Student affairs core competencies: Integrating multicultural awareness, knowledge, and skills. *Journal of College Student Development*, 38, 266-277.

Pope, R. L., Reynolds, A. L., & Mueller, J. A. (2004). *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge.
Sue, D. W. et al. (1992). Multicultural Counselling Competencies and Standards: A Call to the Profession. *Journal of Counselling and Development*, 70, 477-486.
Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.
Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regilated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington: American Psychological Associalion.
Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41, 64-70.

Kontakt

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
nám. T. G. Masaryka 5555
760 01 Zlín
hladik@fhs.utb.cz

Sociální faktory kvality školního vzdělávání v Rusku

Social factors of quality of school education in Russia

Věra Ježková

Abstrakt: Od vzniku Ruské federace v roce 1999 probíhá rozsáhlá reforma vzdělávacího systému. Jejím cílem je modernizace vzdělávání, zaměřená na dosažení kvality vzdělávání odpovídající měnícím se požadavkům společnosti a socioekonomickým podmínkám. Kvalitu vzdělávání významně ovlivňují sociální faktory. Rozdělili jsme je do dvou skupin: ohrožující sociální jevy a materiální podmínky vyučování. Typickým fenoménem ruského vzdělávacího systému je vesnická škola jako hybná síla sociálních změn, v níž se výrazně projevuje řada problémů socioekonomického charakteru. Hlavním cílem programu podpory 31 regionů realizovaného v letech 2007-2009 bylo poskytnout všem žákům nezávisle na místě jejich bydliště možnost získat kvalitní všeobecné vzdělání. Získané zkušenosti mají být přenášeny do regionů dalších.

Klíčová slova: reforma vzdělávání, kvalita vzdělávání, ohrožující sociální jevy, materiální podmínky vyučování, vesnická škola, Rusko

Abstract: Since the establishment of the Russian federation in 1999 an extensive reform of the educational system has been in progress. Its objective is modernisation of the educational system, which is aimed at reaching the quality of education corresponding with the requirements of the society and socioeconomic condition. The education quality is influenced significantly by social factors. They can be divided into two groups: endangering social aspects and material conditions of teaching. The typical phenomenon of the Russian educational system is rural school as the agent of social changes, which is affected by a range of problems of socioeconomic nature. The main aim of the support program of 31 regions realized from 2007 to 2009 was to provide all students with good general education independently of their place of residence. The gained experiences should be used in the other regions.

Keywords: educational reform, quality of education, endangering social aspects, material conditions of teaching, rural school, Russia

1 Úvod

Ruská federace vznikla po rozpadu Sovětského svazu koncem roku 1991 jako jeho následnický stát. Ve vývoji Sovětského svazu hrálo jednu z hlavních rolí vzdělávání. Z mezinárodního hlediska byl považován vzdělávací systém dlouhodobě za centrální oblast umožňující SSSR jeho konkurenční boj se západními zeměmi. Stejné pojetí má i dnešní Ruská federace. S jejím vznikem začala být realizována rozsáhlá **reforma školství**, která měla své počátky již v 80. letech minulého století. Základními principy řízení školství se stala jeho decentralizace a regionalizace. Byl odstraněn státní monopol na vzdělání a posílena autonomie jednotlivých územních celků a škol. Došlo k deideologizaci a depolitizaci školy. Začala restrukturalizace celého vzdělávacího systému, zaměřená na větší pluralitu vzdělávacích možností a zásadní změny obsahu vzdělávání, zejména humanitního. Nejvýznamnějšími kroky bylo vydání nového Školského zákona v roce 1992 a Ústavy Ruské

federace v roce 1993. Oblast vzdělávání byla označena za prioritní. Zásadním problémem bylo od počátku reformy ekonomické zabezpečení činnosti škol včetně sociální podpory žáků (Schmidt, 2004). V roce 2011 byl vydán školský zákon navazující na zákon původní. Zahrnuje všechny úrovně vzdělávání.

V roce 2001 byla přijata **Koncepce modernizace ruského vzdělávání**. V roce 2005 byl zahájen **Prioritní národní projekt „Vzdělávání“**. Jeho cílem bylo urychlit modernizaci ruského vzdělávání, zaměřenou na dosažení kvality vzdělávání odpovídající měnícím se požadavkům společnosti a sociálně-ekonomickým podmínkám. V rámci projektu byly realizovány mj. následující úkoly: (a) inovativní školy, (b) vybavení učeben, (c) vesnický školní autobus, (d) modernizace regionálních vzdělávacích systémů, (e) školní stravování (Prioritětnyj nacionalnyj projekt). Na daný projekt navázala v roce 2010 národní vzdělávací iniciativa **„Naše nová škola“**. K jejím prioritám patří rozvoj školní infrastruktury, školního prostředí a obnovení materiálně-technického vybavení škol a zachování a upevnění zdraví žáků (Nacionalnaja obrazovatělnaja iniciativa…).

V roce 2009 konstatoval ministr školství RF A. Fursenko, že úroveň vzdělávání v Rusku je velmi nízká. Po dlouhém období váhání a nejistot, jak dále postupovat, se dostalo školní vzdělávání znovu do centra pozornosti společnosti i státu. Země hledá model jeho budoucnosti (5 millionov…, 2009).

Baltská informační agentura *BaltInfo* uvedla na základě průzkumu provedeného v srpnu 2010, že pouze 19 % Rusů je spokojeno se současným vzdělávacím systémem; 38 % není spokojeno, 28 % obyvatel nedokázalo odpovědět. Přesto 36 % občanů Ruska se domnívalo, že v případě nezbytnosti by mohli ve své zemi získat dobré vzdělání. O opaku bylo přesvědčeno 47 % respondentů. 38 % obyvatel se domnívalo, že za poslední rok se kvalita vzdělávání nezlepšila, 29 %, že se zhoršila (Meňše 20%..., 2010).

V následujícím příspěvku se zaměřujeme na sociální kontext kvality školního vzdělávání a jeho dílčí faktory. Nejprve představujeme ohrožující sociální jevy, poté materiální podmínky školy; stručně charakterizujeme program podpory regionů v rámci zvyšování kvality školního vzdělávání. V závěru shrnujeme představenou problematiku a uvádíme část charakteristiky školy budoucnosti, zformulované na úrovni vzdělávací politiky, týkající se našeho tématu.

2 Sociální kontext

K 1. lednu 2010 žilo v Ruské federaci 141,9 milionů obyvatel, z nich 73 % ve městech a 27 % na venkově. Obyvatelstvo tvoří více než sto národů, z nichž každý má unikátní vlastnosti materiální a duchovní kultury. Od roku 1994 dochází k mírnému nárůstu počtu obyvatel, způsobenému jak jejich sníženým přirozeným úbytkem, tak rostoucí imigrací.

V období 1990-2007 klesal počet dětí ve věku 0-15 let. V následujících dvou letech se počet příslušníků této věkové skupiny v důsledku nárůstu porodnosti poněkud zvýšil. Celoruský průměr dětí v daném věku činí 16,1 % (Sovremennaja děmografičeskaja…). V září 2010 zasedlo do školních lavic o 183 tisíc dětí méně než v předchozím roce (Oniščenko…, 2010).

Lidé jsou znepokojeni mravním stavem ruské společnosti, dochází ke změně hodnotových orientací, „k devalvaci hodnot starší generace a k deformaci pro zemi tradičních morálních norem“ (Sedova, 2004; in Podobed, 2005). V duchovně-mravní konsolidaci ruské společnosti má klíčový význam vzdělávání. Proto byla přijata v roce 2009 „Koncepce duchovně-mravního rozvoje a výchovy osobnosti občana Ruska“ (Daniljuk, Kondakov, & Tiškov, 2009).

Ve většině regionů[1] se vyskytovaly v posledním období následující problémy, jejichž řešení vyžaduje rozvoj sítě všeobecně vzdělávacích zařízení:

- „změna demografické situace na daném území – snížení počtu žáků, migrace obyvatelstva
- neracionální využívání materiálně-technické základny a vzdělávacích zdrojů daného území
- nesoulad vzdělávacích potřeb obyvatelstva s prostorovou a organizační strukturou sítě vzdělávacích zařízení
- nedostatek materiálně-technického vybavení vzdělávacích zařízení, odpovídajících současným potřebám – počítačových tříd, přístupu k vysokorychlostnímu internetu, předmětových kabinetů, učebních laboratoří, tělocvičen a nářadí atd.
- nesoulad požadavků státu a očekávání společnosti se stávající strukturou sítě, jejími možnostmi zabezpečit dostupnost kvalitního vzdělávání nezávisle na místu bydliště a sociálním statusu rodiny“ (Abankina & Abankina, 2012).

Sociálním, vzdělávacím a kulturním fenoménem ruského vzdělávacího systému je **vesnická škola**. R. M. Šerajzina a D. D-S. Kištějek (2006) konstatují, že vzdělávací potenciál vesnické školy jako jediné sociální instituce na vesnici, mající nejvíce koncentrovaný kolektiv vesnické inteligence, umožňuje pohlížet na školu jako na hybnou sílu sociálních změn. Hlavní směr modernizace vesnické školy je změna sítě vzdělávacích zařízení nacházejících se na venkově, umožňující zvýšit konkurenceschopnost vesnického žáka na trhu vzdělávání a práce. Autoři rovněž uvádějí, že pro začátek 21. století je charakteristické značné zvýšení nebezpečí duchovní a fyzické degradace lidí, zejména žijících na vesnici. Roste počet sociálně slabých rodin, jejichž příjmy jsou zpravidla pod úrovní životního minima; chudoba vesnického obyvatelstva, vedoucí k růstu asociálních jevů, narkomanie a amorálního způsobu života určité části obyvatel vesnice; hrozí zhoršení zdravotního stavu dětí a mládeže kvůli nedostupnosti operativní kvalifikované pomoci, nevyvážené stravě a alkoholismu; sílí tendence sebedestruktivního chování nejen dospělých, ale také dětí a mládeže kvůli finančním poměrům rodiny.

3 Ohrožující sociální jevy

Problém, který se dotýká všech stránek života, tj. politiky, ekonomiky, kultury a vzdělávání na všech jeho úrovních, je **sociální vyloučení.** Ve sféře vzdělávání znamená omezení přístupu určitých skupin obyvatelstva ke vzdělávacím zdrojům[2] (Koroleva, 2010).

---

[1] Regiony je obecný název pro subjekty RF, tj. 21 republik, 9 krajů, 46 oblastí, 2 města federálního významu (Moskva a Petrohrad), 1 oblast a 4 okruhy.

[2] Určitou paralelu sociálního vyloučení nalézáme např. v Německu v případě dětí imigrantů a dětí ze sociálně slabších vrstev, které mají zhoršený přístup na některé typy škol, zejména na gymnázium. Ve Velké Británii mají žáci ze zákona právo na bezplatné vzdělávání v místě svého bydliště. Podle švédského školského zákona mají všechny děti a všichni mladí lidé stejný přístup ke vzdělání v systému národních škol, a to nezávisle na svém pohlaví, místu bydliště a sociálních a finančních podmínkách. Poskytované vzdělání musí mít vysokou úroveň ve všech typech škol v celé zemi.
V širším smyslu lze toto zahrnout pod problematiku spravedlivosti ve vzdělávání. Ve studiích o Velké Británii a o Švédsku ji najdeme zpracovánu v samostatných kapitolách a jako součást několika kapitol, ve studii o Německu jako součást několika kapitol.

V různých zdrojích je chápáno distanční vzdělávání jako metoda či forma otevřeného vzdělávání nebo také jako jeho synonymum.

K omezování sociálního vyloučení některých skupin obyvatelstva v přístupu ke vzdělávání přispívá tzv. **otevřené vzdělávání**. „Otevřené vzdělávání je systém, v němž se buduje vzdělávací proces na základech účelové, kontrolovatelné a intenzivní samostatné práce vyučovaného jedince, který se může učit na místě jemu vyhovujícím podle individuálního rozvrhu tím, že má u sebe komplex speciálních vyučovacích prostředků a možnost kontaktu s vyučujícím prostřednictvím telefonu, faxu, elektronické nebo obyčejné pošty. V současné době je otevřené vzdělávání nejvíce demokratické, neboť nabízí možnost získat vzdělání nezávisle na místu bydliště, věku, zdravotním stavu a dalších sociálně-demografických faktorech“ (tamtéž). Zavádění **internetu** do vzdělávání přispívá k vyrovnávání možností všech ruských žáků a učitelů a zajišťuje principiálně novou kvalitu vzdělávacích služeb.

Podle autorky je samozřejmé, že otevřené vzdělávání nemůže plně kompenzovat nedostatky tradičního vzdělávacího systému, plně eliminovat sociální vyloučení v oblasti vzdělávání. Sociálně znevýhodněné skupiny obyvatelstva ne vždy mají z různých důvodů (nízké příjmy, absence internetu v dané obci aj.) přístup k uvedeným informačním zdrojům. Velkou roli hraje také iniciativa a aktivita samotného učícího se jedince.

Perspektivní směr umožňující překonávat teritoriální nedostupnost širokému okruhu žáků je rozvoj **distančních metod vyučování.** Mimořádně aktuální může být pro odstranění problému dostupnosti vzdělávání pro **invalidy** v Rusku – v této situaci představuje distanční vzdělávání alternativu výdajů na přizpůsobování dopravních cest, budov pro výuku a učebních programů potřebám invalidů“ (Abankina & Abankina, 2012).

N. N. Bukina (2006) konstatuje, že se široce rozšířily takové negativní jevy, jako **bezprizornost a narkomanie dětí**, **děti-sirotci** aj. Pro řešení těchto a dalších sociálních problémů je nezbytná promyšlená státní politika v oblasti výchovy, vzdělávání a rozvoje osobnosti občanů během celého života. Užívané prostředky boje s těmito jevy jsou však zaměřeny především na odstraňování následků, zatímco odstranění příčin není možné bez kompetentního přístupu k vypracování profylaktických opatření. Podle různých hodnocení nenavštěvovalo v roce 2006 kolem 1,5 – 2 milionů dětí ve věku 7-15 let školu, což bylo 8-10 % všech dětí. Počet **dětí žijících bez dozoru** nabyl takového rozsahu, který již nelze vysvětlovat jako dílčí případy asociálního chování rodičů.

Typickým jevem ruské společnosti se staly problémy **neúplných a konfliktních rodin**, kde dospělí i děti zažívají takové psychické problémy a zátěž, které vedou k onemocněním a vzniku psychických odchylek téměř u všech členů rodiny. Podle autorky nelze tvrdit, že i rodiny, v nichž jsou oba rodiče a materiální dostatek, nemají psychologické problémy negativně ovlivňující utváření osobnosti dítěte. „Je třeba konstatovat, že roste generace, jejímiž charakteristickými rysy jsou destruktivnost osobnosti, absence duchovnosti a nízká úroveň mravního rozvoje, absence ideálů a návyků pozitivní socializace a sklony k agresivitě a asociálnímu chování“ (s. 42).“

Oddělení vzdělávání Moskevské pedagogické rady zjistilo, že téměř 70 % moskevských chlapců a dívek ve věku 15-17 let kouří, téměř 30 % pravidelně konzumuje alkohol. Stoupá také počet rodičů zneužívajících alkohol a užívajících narkotika (Ně rasstajutsja…, 2010).

Jednou z podmínek kvalitního vzdělávání je, aby zajišťovalo uchování a upevňování **zdraví žáků**. K tomu jsou nezbytné:

- optimalizace učební, psychologické a fyzické zátěže žáků
- zlepšení školního stravování

- racionalizace volnočasových aktivit a odpočinku žáků
- organizace monitorování zdravotního stavu dětí a mládeže, na jejím základě přijímání účinných opatření zaměřených na podporu zdraví, a v případě nezbytnosti – na jeho obnovu (Abankina & Abankina, 2012).

Podle údajů ministerstva zdravotnictví je každý pátý žák chronicky nemocen a odchylky ve zdravotním stavu vykazují dvě třetiny žáků. Celková nemocnost vzrostla v Rusku v období 1998-2007 o 9,3 %. Ministryně zdravotnictví T. Golikova se domnívala, že ke snížení počtu absolutně zdravých dětí již při vyučování v prvním ročníku vede **intenzifikace vyučovacího procesu**. Naproti tomu bývalý prezident D. Medveděv byl přesvědčen, že tvrzení, že dříve byly děti zdravější, není pravdivé (Medveděv i Golikova…, 2010).

T. Abankina a I. Abankina (2012) konstatují, že, současná ruská škola nejenže neupevňuje zdraví žáků, ale působí na ně mimořádně zhoubně. To má řadu příčin, z nichž hlavní je nejspíš **přetíženost** žáků. „Pracovní den“ žáka nejen vyšších, ale i středních ročníků značně přesahuje pracovní dobu dospělých, tj. zákonem stanovených osm pracovních hodin za den při pětidenním pracovním týdnu. Žáci poté, co strávili šest hodin ve škole, věnují ještě minimálně tři až čtyři hodiny domácí přípravě. Přitom nejde pouze o celkový počet vyučovacích hodin, který se v zásadě neliší od zemí s podobnou úrovní HDP jako má Rusko (Maďarsko, Argentina, Malajsie, Uruguay, Mexiko, Turecko, Thajsko, Tunisko). Rozdíly jsou již podstatnější ve struktuře učebního plánu, rozdělení počtu hodin určených na výuku předmětů povinných pro všechny žáky. Vyučovací doba věnovaná čtení, psaní a literatuře je o 6-8 % vyšší než v zemích s vyšší úrovní HDP než má Rusko (Norsko, Irsko, Island, Dánsko, Belgie, Rakousko, Japonsko, Austrálie, Nizozemsko, Německo, Finsko, Švédsko, Francie, Itálie, Velká Británie /Anglie/, Nový Zéland, Španělsko, Korea, Portugalsko, Řecko, Česká republika) i úrovní nižší (Peru, Paraguay, Čína, Filipíny, Jordánsko, Jamajka, Egypt, Indonésie, Zimbabwe, Indie). Zátěž v matematice, přírodních a společenských vědách je v Rusku přibližně stejná jako v ostatních zemích. Doba určená pro výuku cizím jazykům, umění a tělesné výchově a získávání praktických a výrobních návyků je v Rusku nižší než v zemích s jemu podobnou HDP. Ještě větší rozdíl v těchto předmětech lze pozorovat v porovnání se zeměmi s vyšší úrovní HDP.

4 Materiální podmínky vyučování

V letech 2006-2008 probíhal konkurz na **inovativní vzdělávací programy** všeobecně vzdělávacích škol. Státní finanční podpora byla určena především na vybavení laboratoří, programové a metodické zabezpečení, modernizaci materiálně-technické učební základny a zvyšování kvalifikace a rekvalifikaci pedagogických pracovníků. Jedním z kritérií konkurzu bylo, že škola se musí stát zdrojovou školou pro ostatní školy regionu a organizace sociální sféry nebo pro místní občany. V letech 2008-2009 se realizovaly v řadě subjektů RF projekty zaměřené na komplexní modernizaci **stravování** žáků, tj. zejména zajištění kvalitní stravy dostupné všem žákům (Prioritětnyj nacionalnyj projekt. …).

V březnu roku 2009 uvedl ministr školství A. Fursenko, že pět milionů dětí se učí v „nenormálních podmínkách“, tj. ve školách, které jsou v havarijním stavu. V daném roce se však učilo v dobrých podmínkách 60 % dětí, zatímco o rok dříve pouze 30 %. Tyto údaje svědčí o postupném zlepšování situace. Řada škol prošla generální opravou (5 millionov…, 2009). Od 1. září 2009 jsou všechny školy v zemi povinny poskytovat žákům teplé **jídlo**, ne všude se však podle Ministerstva vzdělávání a vědy děje (С 2010 года…, 2009).

V roce 2010 uvedl sanitární lékař RF G. Oniščenko, že „ve všech regionech Ruska se realizuje plán zlepšení materiálně-technického stavu škol, zahrnující zejména výměnu nábytku, zlepšení vybavení aj. Jedním z vážných problémů je vybavení všeobecně vzdělávacích škol lékařskými kabinety“ (Oniščenko…, 2010). V daném roce byly pouze v 59 % škol.

Dalším faktorem ovlivňujícím kvalitu školního vzdělávání je **počet žáků** ve třídě. Po období přeplněnosti tříd dochází v souvislosti s poklesem porodnosti také k poklesu počtu žáků ve třídách, dokonce s problémem některé třídy naplnit. T. Abankina a I. Abankina (2012) konstatují, že určit optimální počet žáků ve třídě je poměrně složité, neboť závisí na řadě faktorů: ekonomických a demografických podmínkách, užívaných technologiích a vyučovacích metodách atd. Otázky naplněnosti tříd ve školách vyvolávají ostré diskuse, v různých zemích existují různé přístupy k dosažení optimálního počtu žáků ve třídách, odrážející priority národní vzdělávací politiky. V Rusku předpokládá úkol zvyšování efektivity rozpočtových výdajů zvýšení úrovně naplněnosti tříd v městských školách do 25 žáků a ve venkovských do 14 žáků.

5 Podpora regionů

V letech 2007-2009 probíhala podpora regionů, a to prostřednictvím Programu podpory regionálních komplexních projektů modernizace vzdělávacího systému. Na základě výsledků konkurzu bylo vybráno do programu 31 regionů Ruska. Hlavním cílem komplexních projektů bylo poskytnout všem žákům nezávisle na místě jejich bydliště možnost získat kvalitní všeobecné vzdělání. Výše financování z federálního rozpočtu tvořila 14,5 mld. rublů plus doplňkové spolufinancování ze strany regionů v rozsahu 30 mld. rublů (Abankina & Abankina, 2012; Prioritětnyj nacionalnyj projekt. …). Tyto projekty modernizace vzdělávání regiony realizovaly v krajně nepříznivé demografické situaci, tj. v období velkého poklesu počtu žáků, a to jak ve venkovských oblastech, tak ve městech. Všechny regiony realizovaly opatření zaměřená na zmírnění nebo odstranění výše uvedených problémů. Investice do programu zajistily zásadní obnovu infrastruktury školního vzdělávání. Do začátku jeho realizace tvořil podíl žáků učících se v moderních podmínkách ve 31 regionech průměrně méně než 32 %, po realizaci programu tvoří tento ukazatel přibližně 65 % (tamtéž).

Zkušenosti daných regionů mají být přenášeny do regionů dalších.

6 Závěr

Ve svém příspěvku jsme upozornili na významné sociální faktory kvality školního vzdělávání v Ruské federaci. Rozdělili jsme je do dvou hlavních skupin: ohrožující sociální jevy a materiální podmínky vyučování. Zasadili jsme je krátce do sociálního kontextu ruského školního vzdělávání. Dalším sociálním faktorem kvality školního vzdělávání je úroveň znalosti ruštiny u žáků neruských škol a rozvoje multikulturního vzdělávání v ruské multikulturní společnosti. Vzhledem k tomu, že toto téma je poměrně obšírné, ponecháme ho pro případné publikování na jiném místě. Ukázali jsme na význam podpory regionů, v nichž realizované komplexní projekty modernizace vzdělávacího systému vytvořily základ institucionální modernizace celého vzdělávacího systému.

T. Abankina a I. Abankina (2012) uvádějí, že „současně s tím je třeba připustit, že zatím chybí dobře zkoordinované mechanismy šíření inovací do ostatních regionů, tj. těch, které se nezapojily do realizace komplexních projektů modernizace vzdělávání. Pokud nebude zobecnění pozitivních zkušeností sladěno s dalším šířením výsledků, může se zvětšit rozdíl

mezi lídry a outsidery a dojít ke snížení efektivity národního projektu „Vzdělávání“. Za perspektivní fakt pokračování politiky modernizace školního vzdělávání a inovativního rozvoje lze považovat Národní vzdělávací iniciativu „Naše nová škola“, která v mnohém zobecňuje a rozvíjí výsledky získané ve 31 regionech RF. Tento programový dokument musí zajistit rozšíření příkladů nejlepší praxe, získané v rámci národního projektu „Vzdělávání“ na všechny regiony Ruska.

Na úplný závěr jsme vybrali z dokumentu „**Naše nová škola**“ některé charakteristiky školy budoucnosti, týkající se tématu naší stati: (1) V nové škole má probíhat úspěšná socializace dětí zdravotně postižených, invalidních, dětí, které zůstaly bez rodičů, které se nacházejí ve složité životní situaci; mají být respektovány věkové zvláštnosti žáků. (2) Nová škola se má stát střediskem vzájemného působení s rodiči a místní komunitou, s kulturními institucemi, zařízeními zdravotními, sportovními, volného času a dalšími zařízeními sociální oblasti. (3) Školy se mají stát moderními budovami s funkční školní architekturou, s jídelnou s chutným a zdravým jídlem, mediatékou a knihovnou, zařízením na vysoké technologické úrovni, dobře fungujícím internetem, kvalitními učebnicemi a interaktivními učebními pomůckami, podmínkami pro sportovní vyžití a tvůrčí činnost (Nacionalnaja obrazovatělnaja…, 2010).

Porovnáme-li námi zpracované téma – situaci v Ruské federaci – se situací v námi dříve sledovaných zemích, nacházíme největší podobnost v problematice sociálního vyloučení – přístupu některých skupin žáků ke vzdělávání. Ostatní popsané jevy jsou typické pouze pro Rusko, což je dáno zejména jeho zcela odlišným historickým vývojem.

Literatura

Abankina, T., & Abankina, I. (2012). Reformování současného systému vzdělávání v Rusku. In V. Ježková, E. Walterová, T. Abankina & I. Abankina, *Školní vzdělávání v Ruské federaci*. Praha: Nakladatelství Karolinum (v tisku)

Bukina, N. N. (2006). Něformalnoje obrazovanije kak faktor preodolenija něgativnych socialnych javlenij. *Čelovek i obrazovanije, 2*(6), 42-47.

Koroleva, Je. G. (2010). Otkrytoje obrazovanije kak faktor preodolenija socialnogo isključenija. *Čelovek i obrazovanije, 6*(2), 28-31.

Medveděv i Golikova razošlis v oceňme zdorovja školnikov. (20 janvarja, 2010). Dostupné z http://atp.vseversk.ru/news/19-01-2010/medvedev-i-golikova-razoshlis-v-ocenke-zdorovja-shkolnikov

Meňše 20% rossijan udovletvoreny sistěmoj obrazovanija. (1 senťabrja, 2010). Dostupné z http://atp.vseversk.ru/news/01-09-2010/menshe-20-rossijan-udovletvoreny-sistemoj-obrazovanija

Nacionalnaja obrazovatělnaja iniciativa „Naša novaja škola“. (2010). Dostupné z http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/.

Ne rasstajutsja s sigaretoj počti 70% moskovskich malčikov i děvoček v vozrastě 15-17 let. (27 avgusta, 2010). Dostupné z http://atp.vseversk.ru/news/27-08-2010/ne-rasstajutsja-s-sigaretoj-pochti-70-moskovskih-malchikov-i-devochek-v-vozraste-15%E2%80%93

Oniščenko: školy stanovjatsja matěrialnym simvolom optimizma. (7 avgusta, 2010). Dostupné z http://atp.vseversk.ru/news/07-08-2010/onishhenko-shkoly-stanovjatsja-materialnym-simvolom-optimizma

5 millionov rossijskich školnikov učatsja v «něnormalnych uslovijach». (30 marta, 2009). Dostupné z http://http.vseversk.ru/news/30-03-2009/5-millionov-rossijskih-shkolnikov-uchatsja-v-%C2%ABnenormalnyh-uslovijah%C2%BB

Podobed, V. I. (2005). Obrazovanije i duchovno-nravstvennyje orientiry čeloveka v sovremennom obščestve. *Čelovek i obrazovanije*, *1*(3), 3-6.

Prioritětnyj nacionalnyj projekt „Obrazovanije“. Dostupné z http://mon.gov.ru/pro/pnpo/

S 2010 goda Minobrnuki Rosii načňot v školah monitoring situaci s pitanijem. (20 senťabrja, 2009). Dostupné z http://atp.vseversk.ru/news/20-09-2009/s-2010-goda-minobrnauki-rossii-nachnet-v-shkolah-monitoring-situacii-s-pitaniem

Sedova, N. N. (2004). Moralno-nravstvennyje orientacii i socialnaja aktivnosť. *SOCIS,* (8), 88-89.

Schmidt, G. (2004). Russische Föderation. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & R. Reurter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (pp. 437-457). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengören.

Šerajzina, R. M., & Kištějek, D. D-S. (2006). Selskaja škola kak dvižuščaja sila socialnych preobrazovanij na sele. *Čelovek i obrazovanije, 2*(6), 35-37.

Kontakt

PaedDr. Věra Ježková, Ph.D.
UK-Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
vera.jezkova@pedf.cuni.cz

Témata, která žáci nejčastěji řeší se svým třídním učitelem

Problems that pupils most often deal with their class teacher

Jana Krátká – Stanislav Střelec

Abstrakt: Třídní učitel je koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také k širší veřejnosti. Příspěvek shrnuje výsledky dotazníkového výzkumného šetření zaměřeného na témata (okruhy problémů), které žáci nejčastěji řeší se svým třídním učitelem. Tyto otázky jsou posuzovány z hlediska typu školy, pohlaví žáků a počtu let, po která měli žáci stejného třídního učitele. Výzkumný soubor tvořilo celkem 248 respondentů, žáků a studentů základních a středních škol. Z našich zjištění vyplývá, že třídní učitelé mají své nezastupitelné místo ve výchovném dění školy a vedou k předpokladu, že postavení (funkce) třídního učitele nebude v rámci proměn českého školství ztrácet na významu.

Klíčová slova: třídní učitel, výzkum, analýza dat, žáci

Abstract: The form teacher is a coordinating and integrative factor with a number of relevant educational tasks in his or her relationship to pupils in the class, to their parents, to other teachers, to management and under certain circumstances to the general public. This paper sums up the results of research aimed at the educational problems on which pupils cooperate with class teacher. We will compare the results by age, sex and type of school. Research sample consists of 248 respondents, students and pupils in primary, secondary and high schools. From our dates result that the role of class teacher in the educational school process is irreplaceable and we can suppose that the function of class teacher will not lose its importance either in the future changing school system.

Key words: class teacher, research, data analysis, pupils

1 Východiska

Třídní učitel je považován za činitele, který má značné možnosti pro ovlivňování zdravého vývoje jednotlivých žáků a školní třídy. Všeobecně se předpokládá, že je třídní učitel nejlépe informován nejen o celkové vzdělávací a výchovné situaci ve školní třídě, ale že disponuje také poznatky a dovednostmi důležitými pro rozvoj žákových osobnostních a sociálních kvalit. Vyjádřeno jinými slovy, třídní učitel by měl znát přednosti i nedostatky svých žáků, měl by být také účelně informován o jejich zdravotním stavu, rodinném prostředí, o významných zájmových aktivitách a jejich perspektivním studijním nebo profesním zaměření. Přiměřené informační zázemí je pro třídního učitele důležité především v přímém vztahu k žákům své třídy, ale také jako východisko a opora pro integrační a koordinační aktivity zaměřené na kooperaci s ostatními vyučujícími, s rodiči žáků a s dalšími edukačními partnery (podrobněji viz Spousta, 1993; Střelec & Krátká, 2005; Krátká, 2007).

Výchovným otázkám, které souvisejí s funkcí a činnostmi třídního učitele, však není odborníky věnována pozornost odpovídající současným a perspektivním úkolům vyplývajícím z této funkce. O tomto nedostatečném zájmu svědčí malý počet aktuálních

publikací zabývajících se postavením a výchovnými činnostmi třídního učitele v současné české škole.

2 Metodologie

Hlavní výzkumnou metodou bylo dotazníkové šetření. Ze 470 distribuovaných dotazníků se nám vrátilo 248 (52 %) žáky kompletně vyplněných dotazníků. Respondenty byli žáci základních a středních škol (včetně středních odborných učilišť). Výzkumná šetření byla realizována na dvanácti ZŠ a SŠ v Jihomoravském kraji. Získaná data byla zpracována s pomocí statistického programu SPSS.

Průměr u dvou kategorií (nezávisle proměnné) jsme srovnávali Mann-Whitney U testem, v některých oblastech jsme použili kontingenční tabulku, adjustovaný reziduál a výpočet $\chi 2$. V našem případě, ve kterém jsme přistoupili k výběru respondentů na základě dostupnosti, bylo důvodem pro ověřování statistické významnosti zejména zjištění rozptylu mezi skupinami a variability uvnitř skupin. Mezi možná metodologická úskalí patří poměrně malý počet respondentů, hlavně jejich nereprezentativní výběr; povaha použitých škál, které jsou pětibodové, tedy ordinální, přesto je pro srovnávání použit průměr. Tyto proměnné tedy budeme pro účely analýzy považovat za kvazikardinální, neboť to výrazně zjednodušuje prezentaci výsledků a substantivně neznamená výrazné zkreslení.

3 Výsledky

3.1 Frekvence výskytu edukačních otázek, které žáci řeší s třídním učitelem

Hypotézy, které se týkají frekvence výskytu edukačních otázek, které žáci řeší s třídním učitelem:
H1.1 Žáci z jednotlivých typů škol řeší s třídním učitelem různě často jednotlivé edukační otázky.
H1.2 Žáci lišící se pohlavím řeší s třídním učitelem různě často jednotlivé edukační otázky.
H1.3 Žáci lišící se počtem let, po která mají svého třídního učitele, řeší s třídním učitelem různě často jednotlivé edukační otázky.

Respondenti své odpovědi zaznamenávali prostřednictvím pětistupňových škál vyjádřených hodnotami 1= nikdy; 2 = občas; 3 = často; 4 = velmi často; 5 = stále.

Graf vyjadřuje průměrné hodnoty, jak často žáci řeší s třídním učitelem uvedená témata – problémy:

Obrázek 1: Průměrné hodnoty, jak často žáci řeší s třídním učitelem uvedená témata.

3.1.1 Vztah mezi oblastmi, které žáci řeší s třídním učitelem, a typem školy, kterou žák navštěvuje

H1.1 Žáci z jednotlivých typů škol řeší s třídním učitelem různě často jednotlivé edukační otázky.

Obrázek 2: Jak často žáci z jednotlivých typů škol řeší s třídním učitelem jednotlivé edukační otázky

Formulována byla nulová a alternativní hypotéza o rozdílech ve frekvenci edukačních otázek, které žáci řeší s třídním učitelem a typem školy:
H_O = *Mezi četností odpovědí žáků na dané otázky a typem školy, na niž docházejí, není závislost.*
H_A = *Mezi četností odpovědí žáků na dané otázky a typem školy, na niž docházejí, je závislost.*

K částečnému zamítnutí nulové hypotézy o neexistenci rozdílů mezi odpověďmi na danou otázku v závislosti na typu školy, kam žák dochází, vedly následující výsledky testu, porovnávající dva průměry (Test Mann-Whitney U), které ukázaly, že existují statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi respondentů z jednotlivých typů škol, a to v oblastech: problémy absence, problémy v chování, problémy vycházející z rodinné situace, další studijní a profesní perspektivy žáků, problémy související s tématem drog, alkoholu, kouření, problémy specifických poruch učení.

3.1.2 Vztah mezi oblastmi, které žáci řeší s třídním učitelem, a pohlavím žáků

H1.2 Žáci lišící se pohlavím řeší s třídním učitelem různě často jednotlivé edukační otázky.

Obrázek 3: Jak často žáci lišící se pohlavím řeší s třídním učitelem jednotlivé edukační otázky

Formulována byla nulová a alternativní hypotéza o rozdílech ve frekvenci edukačních otázek, které žáci řeší s třídním učitelem, a pohlavím žáků:
H_O = *Mezi četností odpovědí žáků na dané otázky a pohlavím žáků není závislost.*
H_A = *Mezi četností odpovědí žáků na dané otázky a pohlavím žáků je závislost.*

K částečnému zamítnutí nulové hypotézy o neexistenci rozdílů mezi odpověďmi na danou otázku v závislosti na pohlaví žáků vedly následující výsledky testu porovnávající dva průměry (Test Mann-Whitney U), které ukázaly, že existují statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi respondentů lišících se pohlavím, a to v oblastech: další studijní a profesní perspektivy žáků, specifických poruch učení.

3.1.3 Vztah mezi oblastmi, které žáci řeší s třídním učitelem, a dobou, po kterou mají svého současného třídního učitele

H1.3 Žáci lišící se počtem let, po která mají svého třídního učitele, řeší s třídním učitelem různě často jednotlivé edukační otázky.

Obrázek 4: Jak často žáci lišící se počtem let, po která mají svého třídního učitele, řeší s třídním učitelem jednotlivé edukační otázky

Formulována byla nulová a alternativní hypotéza o rozdílech ve frekvenci edukačních otázek, které žáci řeší s třídním učitelem, a počtem let, po která mají svého třídního učitele:
H_O = Mezi četností odpovědí žáků na dané otázky a počtem let, po která mají svého třídního učitele není závislost.
H_A = Mezi četností odpovědí žáků na dané otázky a počtem let, po která mají svého třídního učitele je závislost.

K částečnému zamítnutí nulové hypotézy o neexistenci rozdílů mezi odpověďmi na danou otázku v závislosti na počtu let, po která žáci mají svého třídního učitele, vedly následující výsledky testu, porovnávající dva průměry (Test Mann-Whitney U), které ukázaly, že existují statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi respondentů s různě dlouhou zkušeností se současným třídním učitelem, a to v oblastech: problémy v chování, problémy vycházející z rodinné situace, problémy, které vyplývají z výuky některých vyučujících, další studijní a profesní perspektivy žáků, problémy související s tématem drog, alkoholu, kouření.

3.2 Jak často žáci komunikují s třídním učitelem

Hypotézy, které se týkají komunikace žáků s třídním učitelem
H2.1 Žákyně jednají s třídním učitelem odlišně často o osobních záležitostech než žáci.
H2.2 Žáci základních škol jednají s třídním učitelem odlišně často o osobních záležitostech než žáci středních škol.
H2.3 Žáci lišící se počtem let, po která mají svého třídního učitele, jednají s třídním učitelem odlišně často o osobních záležitostech.

Průměrně žáci jednali s třídním učitelem za minulé pololetí o osobních záležitostech jedenkrát, o záležitostech třídy třikrát až čtyřikrát.

3.2.1 Vztah mezi tím, jak často žáci jednají s třídním učitelem o osobních záležitostech, a pohlavím žáků

H2.1 Žákyně jednají s třídním učitelem odlišně často o osobních záležitostech než žáci.

Obrázek 5: Jak často žáci lišící pohlavím jednají s třídním učitelem o osobních záležitostech. Výsledky jsou znázorněny v procentech.

Formulována byla nulová a alternativní hypotéza o rozdílech v četnosti jednání žáků s třídním učitelem o osobních záležitostech, v závislosti na pohlaví žáků:
H_O = Mezi četností odpovědí žáků na danou otázku a jejich pohlavím není závislost.
H_A = Mezi četností odpovědí žáků na danou otázku a jejich pohlavím je závislost.

K přijetí nulové hypotézy o neexistenci rozdílů mezi odpověďmi na danou otázku v závislosti na pohlaví žáků vedly nízké hodnoty adjustovaných reziduálů v kontingenční tabulce a

vysoká hodnota signifikance testu χ^2, které ukázaly, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi četností jednání s třídním učitelem o osobních záležitostech žáků lišících se pohlavím.

3.2.2 Vztah mezi tím, jak často žáci jednají s třídním učitelem o osobních záležitostech, a typem školy

H2.2 Žáci základních škol jednají s třídním učitelem odlišně často o osobních záležitostech než žáci středních škol.

Obrázek 6: Jak často žáci z jednotlivých typů škol jednají s třídním učitelem o osobních záležitostech. Výsledky jsou znázorněny v procentech.

Formulována byla nulová a alternativní hypotéza o rozdílech v četnosti jednání žáků s třídním učitelem o osobních záležitostech, v závislosti na typu školy:
H_O = *Mezi četností odpovědí žáků na danou otázku a typem školy, kterou navštěvují, není závislost.*
H_A = *Mezi četností odpovědí žáků na danou otázku a typem školy, kterou navštěvují, je závislost.*

K přijetí nulové hypotézy o neexistenci rozdílů mezi odpověďmi na danou otázku v závislosti na typu školy vedly nízké hodnoty adjustovaných reziduálů v kontingenční tabulce a vysoká hodnota signifikance testu χ^2, které ukázaly, že neexistuje statisticky významný rozdíl v četnosti jednání žáků základních a středních škol s třídním učitelem o osobních záležitostech žáků.

3.2.3 Vztah mezi tím, jak často žáci jednají s třídním učitelem o osobních záležitostech, a dobou, po kterou mají svého současného třídního učitele

H2.3 Žáci lišící se počtem let, po která mají svého třídního učitele, jednají s třídním učitelem odlišně často o osobních záležitostech.

Obrázek 7: Jak často žáci lišící počtem let, po která mají svého třídního učitele, jednají s třídním učitelem o osobních záležitostech. Výsledky jsou znázorněny v procentech.

Formulována byla nulová a alternativní hypotéza o rozdílech v četnosti jednání žáků s třídním učitelem o osobních záležitostech, v závislosti na době, po kterou mají téhož třídního učitele:
H_O = Mezi četností odpovědí žáků na danou otázku a počtem let, po která mají svého třídního učitele, není závislost.
H_A = Mezi četností odpovědí žáků na danou otázku počtem let, po která mají svého třídního učitele, je závislost.

K přijetí nulové hypotézy o neexistenci rozdílů mezi odpověďmi na danou otázku a počtem let, po která mají svého třídního učitele, vedly nízké hodnoty adjustovaných reziduálů v kontingenční tabulce a vysoká hodnota signifikance testu χ^2, které ukázaly, že neexistují statisticky významné rozdíly v četnosti jednání žáků s třídním učitelem o osobních záležitostech a počtu let, po která mají žáci svého třídního učitele

4 Závěry

4.1 Frekvence výskytu edukačních otázek, které žáci řeší s třídním učitelem

Žáci neřeší žádné edukační otázky s třídním učitelem příliš často. Alespoň občas (x > 2) řeší problémy absence, v chování, prospěchu a problémy vyplývající z výuky jiných vyučujících.

Minimálně, resp. nikdy (x < 2) žáci neřeší s třídním učitelem problémy situace rodiny, specifické poruchy učení (což je pochopitelné k počtu potenciálních respondentů s diagnózou SPU), zdravotní problémy, problémy související s tématem drog, alkoholu nebo kouření a další studijní a profesní orientaci. Ukazuje se, že žáci SŠ a SOU řeší s třídním učitelem signifikantně častěji problémy absence, zatímco žáci ZŠ řeší s třídním učitelem signifikantně častěji problémy v chování, dalšího studijního nebo profesního směřování, potíží souvisejících s tématem návykových látek a specifickými poruchami učení, což souvisí s předpokladem, že zvládnutí SPU je především problémem období ZŠ.

4.2 Komunikace žáků s třídním učitelem

Průměrně žáci jednají s třídním učitelem za jedno pololetí o osobních záležitostech jedenkrát. Byla zamítnuta hypotéza, že žákyně jednají s třídním učitelem odlišně často o osobních záležitostech než žáci. Stejně tak byla zamítnuta hypotéza, že žáci základních škol jednají s třídním učitelem odlišně často o osobních záležitostech než žáci středních škol a také hypotéza, podle níž žáci lišící se počtem let, po která mají svého třídního učitele, jednají s třídním učitelem odlišně často o osobních záležitostech.

Literatura

Spousta, V. (1993). *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. 1. vyd. Brno: MU.

Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.

Střelec, S., & Krátká, J. (2008). Třídní učitel z pohledu svých žáků. In A.Wiegerová (ed.), *Premeny školy a učitelskej profesie. Monografia, zostavená z medzinárodných vedeckých štúdií* (pp. 43-49). Bratislava: Občanské sdruženie V4.

Střelec, S., & Krátká, J. (2005). Srovnání funkcí třídního učitele v českém a francouzském školském systému. In J. Vašťatková (ed.), *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV*. Olomouc: UP.

Krátká, J. (2007). Význam funkce třídního učitele z pohledu žáků. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumných problémech studentů doktorských studijních programů. Sborník z konference.* 1. vyd. Olomouc: PdF UP.

Kontakt

Mgr. Jana Krátká, Ph.D.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31
603 00 Brno
kratka@ped.muni.cz

doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31
603 00 Brno
strelec@ped.muni.cz

Sekce 9: Kvalita vysokoškolského vzdělávání a celoživotního učení

- -

Vzdelanie ako celoživotná hodnota[1]

Education as value of life

Ján Danek

Abstrakt: Príspevok rieši podstatné vzťahy vzdelania a hodnotovej orientácie detí a mládeže. Autor analyzuje úlohy vzdelania, jeho podnety pre hodnotovú orientáciu a prínos národnej a globálnej výchovy pre utváranie hodnôt v zmysle kvality života.

Kľúčové slová: vzdelanie, hodnota, kvalita života, práca, spoločenské podmienky, kontinuálnosť, historické skúsenosti

Abstract: The article deals with essential relationships of education and value orientation of children and youth. Author analyses the tasks of education, its impulses for value orientation and contribution of national and global education for shaping of values of children and youth in sense of quality of life.

Keywords: education, value, quality of life, work, social conditions, continuity, historical experiences

Medzi podstatné hodnoty každého človeka, ktoré výrazne aktivizujú každého jednotlivca, patrí zdravie. Ale zdravie je výsledok poznania predovšetkým v skutočnosti, že predstavuje fyzickú, spoločenskú i psychickú pohodu, čo úzko súvisí práve so vzdelaním. Vzdelanie chápeme ako súhrn poznatkov z oblasti skúmania prírody, spoločnosti a človeka, pričom rozlišujeme všeobecné a odborné vzdelanie ako predpoklady pre orientáciu sa v spoločenských podmienkach a v živote vôbec. Zároveň aj pre výkon konkrétnej pracovnej činnosti ako prostriedku sebarealizácie každého človeka. J. Skalková (2007, s. 47) konštatuje, že „pojmom všeobecné vzdelanie, ako sa historicky vyvinul, sa označuje také vzdelanie, ktoré poskytuje určitý systém poznatkov, schopností, zručností a hodnotovú orientáciu. Rozvíja schopnosti, osobnostné vlastnosti a postoje človeka“. Jeho pokračovaním je odborné vzdelanie, ktoré opäť J. Skalková (2007, s. 48) chápe „ ako systém vedomostí a schopností , ktoré sú nutné pre určité oblasti pracovnej činnosti. Je teda zamerané na výkon určitej kvalifikovanej práce“. Vzdelanie je skutočným predpokladom, alebo základom kvality života a perspektívy každého jedinca. Všeobecne je možné a potrebné konštatovať, že prínosom

[1] Príspevok vznikol v rámci projektu VEGA č. 1/0238/11 „Hodnotová orientácia detí a mládeže a podiel výchovy a vzdelávania na jej ovplyvňovaní“.

vzdelania je fakt umožnenia – prístupu k ľudskému poznaniu ako právo každého ľudského bytia:

- vyššej produktivity práce a znižovania nezamestnanosti;
- výraznejšej ochrany životného prostredia;
- sociálnej stability, účasti na občianskych aktivitách a formovanie spoločenského kapitálu;
- nižšej reprodukcie vedúcej k výraznejšej dynamike rodiny, nižšej úmrtnosti;
- hrádze detskej práci a nerovnosti;
- politickej stability (Our Creative Diversity, 1994).

Vzdelanie je zároveň aj neoddeliteľnou súčasťou kultúry spoločnosti, v nadväznosti na vedu, literatúru a umenie. Vzdelanie je aj výsledkom konkrétneho úsilia a zvládnutia existujúcich poznatkov ľudstva a zároveň aj východiskom pre kultivované správanie sa ako dôkaz faktu, že bez výchovy nie je dostatočne úspešné.

Pokiaľ sa vzdelanie má stať súčasťou hodnotovej orientácie dospelého alebo dospievajúceho človeka, vyžaduje sa jeho úplná analýza ako súčasti kultúry jednotlivca. Z dejinného vývoja je jednoznačné poznanie, že čím výraznejšie vzdelanie sa ľuďom dostávalo, tým bola spoločnosť usporiadanejšia, kultivovanejšia, demokratickejšia a humánnejšia. Historické skúsenosti sú východiskom pre tvrdenie M. Zelinu (2004, s.58), že „čím viac vzdelanosti, tým viac demokracie“. Lenže výraznejšia vzdelanosť nemôže v tomto zmysle znamenať viac možností v oblasti práce, vzťahov, či rozhodovania, ale musí byť aj základom sily pozície, sebavedomia, ale predovšetkým zodpovednosti. Tej zodpovednosti, ktorá znamená „výsledok integrácie všetkých psychických funkcií osobnosti: subjektívneho vnímania okolitého sveta, zhodnotenia vlastných životných dispozícií, emocionálneho vzťahu k povinnosti, vôľa “ (Muzdybajev, 1983, s. 135). Naplnenie skutočností, že vzdelaný jedinec si výraznejšie uvedomuje dopady a výsledky vlastného konania, riešenie i vzťahy k iným ľuďom. Dôkazom je fakt, že rozhodujúce myšlienky, námety, premeny urobili v historickom vývoji vzdelaní ľudia napr. Aristoteles, Perikles, Alexander Macedónsky, Ján Hus, Martin Luther, Mária Terézia, či rad ďalších velikánov ducha, i keď boli aj výnimky, ktoré negatívne ovplyvňovali životy národov.

Vzdelanie teda znamená túžbu po ďalšom učení sa a nachádzanie možnosti vytvárania iného, dokonalejšieho sveta. V procese vzdelávania a jeho výsledku vzdelania „ ide o kultiváciu mladého človeka, obohacovanie jeho vnútorných skúseností, či to už vyplýva z pochopenia, či prežívania učenia alebo medziľudských vzťahov, ktoré škola a vyučovanie v nej poskytujú. Sem patrí utváranie základov hodnotovej orientácie, chápanie zmyslu ľudského poznania. Rozvoj hodnotovej orientácie zahŕňa v súčasnosti nielen zdôrazňované hodnoty ako tolerancia, solidarita medzi ľuďmi, empatia, ale i dávno známe ľudské vlastnosti ako zodpovednosť, poctivosť, ohľaduplnosť, trpezlivosť a schopnosti byť zodpovedným za dôsledky vlastných skutkov“ (Skalková 2005, in Petlák a kol. 2005, s. 49). Jednoznačne je možné tvrdiť, že cez vzdelávanie a vzdelanie postupuje a približuje sa každý jedinec k múdrosti ako integrovanej jednote rozumu, čiže poznania a charakteru (Ruisel, 2005). Múdrosť je hodnota úzko spojená so vzdelaním a tým aj budúcnosťou každého človeka v zmysle kvality jeho života do ktorej zaraďujeme životné prostredie, zdravie a charakter, osobnú a kolektívnu bezpečnosť, úroveň bývania, medziľudské vzťahy, voľný čas, sociálnu a technologickú úroveň práce, možnosti podielu na riadení spoločnosti, sociálne istoty a občianske slobody (Ondrejkovič, 2006, s. 57). Teda faktory, ktoré sú bezprostredne spojené so vzdelávaním ako významnou celoživotnou hodnotou.

Hodnota je v tomto zmysle chápaná ako prijatá norma životných skutočností podľa ktorých sa jednotlivec riadi, rozhoduje a koná v zmysle uspokojovania potrieb vlastného života. Hodnota

je určitá línia, ktorou jednotlivci umožňujú svoj každodenný život v záujme naplnenia vlastných cieľov a ideálov v zmysle osobnostných charakteristík človeka (človek teoretický, mocenský, ekonomický, sociálny, náboženský, estetický). Aj v tomto zmysle Z. Bakošová (2011), podľa S. Kučerovej, delí hodnoty na prírodné, civilizované a duchovné, pričom konštatuje, že „ prírodné hodnoty člení na vitálne, ku ktorým patrí potreba telesnej existencie ako je zdravie, vitalita, sociálne, ktoré vyjadrujú vzťah človeka k sebe a k iným, tendencie uplatniť sa, mať prestíž, ocenenie. Civilizačné hodnoty sú výsledkom vedy, techniky, ekonómie. Vytvárajú úžitok, komfort. Duchovné hodnoty predstavujú tvorivé sebavyjadrenie, túžbu pozdvihnúť zmysel vecí, potrebu jednoty seba a sveta " (Bakošová, 2011, s. 57). Vzdelanie môžeme, v tejto súvislosti, zaradiť jednak medzi civilizačné hodnoty, ale aj medzi duchovné hodnoty, čo znamená, že úroveň vzdelania predstavuje primeraný duchovný rast každého človeka so schopnosťou riešiť vznikajúce problémy spoločenského života, ale aj otázky vzťahov medzi partnermi, kolegami, členmi určitej profesnej skupiny atď. V súvislosti so vzdelaním je aj, v ekonomickom vyjadrení, konštatované, že investície do vzdelávania sú najrýchlejšie návratné investície. Reálny odraz je preto v kvalite práce, flexibilite pracovných síl, samostatnosti v riešení pracovných problémov, či návrhoch pre efektívnejšiu štátnu alebo komunálnu správu.

Civilizačný charakter vzdelania, ako hodnoty, sa prejavuje v objektívnejšom hodnotení rozdielov medzi civilizáciami, pochopením podstaty civilizačných hodnôt, či svetových náboženstiev v zmysle hľadania pochopenia medzi ľuďmi. Pochopenia medzi ľuďmi v súlade s poznaním, že každý človek má rovnaké biologické dispozície, potreby a nevyhnutné podmienky pre plnohodnotný život. Vzdelanie umožňuje porovnávať, hodnotiť pravú podstatu človeka v reálnych vzťahoch i súvislostiach.

„Vzdelávanie je potrebné realizovať preto v súvislostiach, logike problémov, nadväznostiach, metodickej postupnosti, ale nie dogmatiky, pamäťového učenia, i keď aj to je potrebné v záujme prenikania do podstaty problémov, čo môže skutočne viesť k lepšiemu využívaniu zdrojov prírody, jej ochrany, spoločenskej harmónii a zvyšovaniu pozície človeka ako najvyššej hodnoty každej spoločnosti " (Danek, 2011, s.59). V tomto zmysle objektívne vzdelávanie, s výsledkom všeobecného i odborného vzdelania, je viazané na poznanie prírody, spoločnosti i človeka ako nadväzných faktorov života a existujúcich vzťahov. Príroda je základným faktorom všetkého života, lebo z nej sú čerpané prostriedky pre život ľudí i všetkých biologických organizmov. Jej poznanie vedie k vedomostiam o vzniku prírody, teda Zeme, vesmíru a všetkých faktorov prírody, teda priestoru, času, hmoty, vedomia. Zem poskytuje všetky základné predpoklady pre zabezpečenie života na jej povrchu, čo znamená predpoklad čistého vzduchu, vody, pôdy, bez ktorých nemôže existovať zdravie ako predpoklad budúcnosti človeka. Toho človeka, ktorý je evolučným výsledkom prírody so schopnosťou myslenia, cítenia, plánovania, rozhodovania i výroby súvislostiach existujúceho poznania.

Vytvorenie a rozvinutie schopností človeka rozvíjať sa a myslieť vedie k realizácii spoločenského života, čiže k schopnosti každého ľudského jedinca žiť s ľuďmi a medzi ľuďmi, čo je najzákladnejší predpoklad socializácie každého človeka. Vzdelanie v tomto zmysle umožňuje pochopiť základy a súvislosti náboženstiev jednotlivých civilizácií, ktoré hľadajú a rozširujú podstatné hodnoty života v súvislosti so získanými skúsenosťami a podmienkami života v jednotlivých oblastiach sveta. V rozdielnostiach podmienok života, v jednotlivých oblastiach Zeme, sa ale prejavuje podstata človeka ako najvýraznejšej hodnoty každej spoločnosti s túžbou po šťastí, spokojnosti, zdraví, práci a mierovej existencii. Vzdelaní ľudia uvažujú nad týmito faktami a stávajú sa určitými piliermi spoločenskej stability, lebo sa nedajú zneužiť pre záujmy iných jednotlivcov alebo skupín, nedajú sa

zneužívať a znižovať svoju ľudskú dôstojnosť. To je možné len pri dehonestácii človeka a jeho podriadení ideologickým vplyvom formou násilia.

V tomto zmysle je tu opäť potrebná úvaha o dôstojnosti a perspektívnosti každého človeka, lebo vzdelávanie i výchova sú historicky podmienené kategórie. A v súvislosti s reálnymi podmienkami existujúcej spoločnosti sú deťom, mládeži, ale aj dospelým sprístupňované, ale aj vnucované, rozličné hodnoty a normy života, ktoré je možné, v záujme slobodného myslenia človeka, eliminovať predovšetkým prostredníctvom vzdelávania, výchovy a vzdelania. Prvoradé, čo je ale prostredníctvom vzdelávania potrebné zabezpečiť, je mierové prostredie, vždy viazané na správanie sa ľudí, ich rozhodnosť, dôstojnosť a úctu k životu. Je potrebné študovať podmienky a možnosti utvárania klímy vzájomnej spolupráce a tolerancie ako východiska pre ústretové ľudské správanie. V súvislosti so vzdelaním je nutné prichádzať k presvedčeniu, že spoločenské podmienky vytvárajú ľudia v zmysle ich celkového správania. Aj po rokoch je stále aktuálny názor Ch. Yosta (1968, s.21), ktorý konštatoval, že „ najväčšou prekážkou k mierovému svetu nie je komunizmus, kapitalizmus, imperializmus, nacionalizmus alebo marxizmus, ale jednoducho ľudské správanie “. Ľudské správanie, ktoré ovplyvňuje kvalitu a objektívnosť poznania, schopnosť prepájať jednotlivé poznatky a vytvárať samostatné myslenie ako prejav svojbytnej a identickej spoločnosti s dynamickým prejavom hrdosti, dôstojnosti a sebavedomia človeka.

Ľudské správanie znamená a predovšetkým prináša úctu ku každému človeku bez vplyvu ideológie alebo podmaňovania si osobnosti dieťaťa, dospievajúceho alebo dospelého. Každý spoločenský poriadok, či systém, ak stratil zreteľ úcty a rešpektu voči schopnostiam i možnostiam človeka, ľudí, podriadil ich ideám celospoločenského záujmu, strácal a stratil na vlastnej dynamike. Či to je už podriadenie človeka akejkoľvek ideológii, čo znamená cestu k totalite, alebo ekonomike, čo znamená cestu k vykorisťovaniu a zneužívaniu práce jedného v prospech druhého. Skutočnosti, na ktorými je nutné uvažovať vo filozofii výchovy v zmysle názoru, že Zem nemôže byť zneužitá len ako zdroj surovín a človek nemôže byť zneužitý na iné ciele ako sú ciele ľudskosti, humanity a ľudských práv (Pelcová, 2010). Vzdelanie poskytuje, každodenne, podnety na porovnávanie, hodnotenie i hľadanie nových výziev v súlade s možnosťami a schopnosťami každého človeka.

V súlade s uvedenými úvahami je potrebné vychádzať aj z faktu, že vzdelanie je vedomostným základom a východiskom pre proces výchovy, znamenajúci primeranú komunikáciu, vhodné prostredie a dostatok pozitívnych vzorov. Je to jednoznačný vzťah, lebo výchova bez vzdelávania a vzdelanie bez výchovy nemôže dosiahnuť stanovené ciele pri formovaní osobnosti každého človeka.

Vzdelanie, ako celoživotná hodnota, prináša teda istotu participácie všeobecného a odborného rozhľadu a „ cieľom vzdelania nie je iba zvyšovať vedomosti človeka, ale súčasne utvárať aj postoje k sebe samému a k spoločenskému a prírodnému prostrediu, v ktorom žije “ (Šikula a kol. 2008, s. 23). Znamená to cestu k utváraniu charakteru ako vlastnosti človeka viazanej na jeho vzťah k iným ľuďom, sebe samému i k práci. V reálnej podstate je to utváranie najvýraznejších citových prejavov človeka, človeka sociálneho, ktorý sa snaží o pomoc iným ľuďom a spoluprácu s nimi. Charakter je mnohými pedagógmi i psychológmi (Fromm, Danek, Jun, Gruschka) chápaný ako podstatný cieľ výchovy, založený na reálnom poznaní sveta, jeho súvislostí i rozporov. Výchova charakteru ale predpokladá široké poznanie, viazané na konkrétne oblasti života, čo znamená spoločenské hodnoty, normy, medziľudské vzťahy, úroveň komunikácie, morálky a celkového vnímania človeka v spoločenskom systéme.

Významnú úlohu, v procese utvárania charakteru, má teória demokracie viazaná na široký priestor možností človeka a často je chápaná ako všeliek na riešenie vznikajúcich alebo

existujúcich problémov spoločnosti. Ale nie je tomu tak. R. Dahl (2001, s. 45) v tomto zmysle tvrdí, že „ demokracia nemôže zaistiť, aby všetci občania, ktorí v nej žijú, boli šťastní, úspešní, zdraví, múdri, mierumilovní a spravodliví. Takéto ciele nie sú v silách žiadneho režimu a teda ani režimu demokratického “. Uvedený rozpor demokracie musí výrazne podnietiť práve participáciu detí, mládeže i dospelých na živote spoločnosti a v spoločnom úsilí zabezpečiť také fungovanie spoločnosti, v ktorej nebude pôsobiť rovnostárstvo, ale predovšetkým zásluhovosť práce, správania, zodpovednosti a charakteru. Vzdelanie poskytuje, v tomto zmysle, dostatok argumentov pre porovnávanie prínosu jednotlivcov do spoločenských hodnôt, kultúry riadenia i rozdeľovania v záujme usmerňovania vecí verejných, čiže politiky. Vzdelaní ľudia sú vždy aktívnejší, rozhľadenejší, žiadajú konkrétne fakty, logické a schopnosťami podložené sľuby a návrhy. V tomto zmysle sú práve vzdelaní ľudia vážnymi ohrozovateľmi všetkých politických zoskupení, pravicových alebo ľavicových, lebo sa nenechajú uspať formálnymi sľubmi alebo dogmatickými tvrdeniami, vedúcimi k zneužívaniu moci, priestoru i masmediálnych príležitostí. Vzdelanie preto musí slúžiť konkrétnym životným vzťahom i normám a nemôže znamenať len materiálny súhrn poznatkov a absenciu vytvárania asociácií či hľadania reálnych riešení.

„Čo z hodnoty vzdelania vyplýva pre život človeka, pre jeho životný štýl a každodennosť ? Výskum hľadal odpoveď pomocou otázky: Predstavuje vzdelávanie dôležitú a trvalú súčasť nášho života a životného štýlu? Pre život tretiny populácie má vzdelávanie najväčší význam (32 % rozhodne áno), skôr áno odpovedalo 29 %. Pre 23 % populácie vzdelanie význam nemá“ (Sak, Saková, in Sak a kol, 2007, s. 126). V prvom rade je potrebné konštatovať, že vzdelanie je chápané skôr ako všeobecná súčasť života, ako faktor, ktorý je všednou súčasťou každodenného života jednotlivcov i spoločnosti, ale je nutné realizovať konkrétnejšiu analýzu vzdelania ako spoločenskej vymoženosti a prínosu, pokroku v oblasti spoločenského vývoja smerujúceho k dôstojnosti človeka. V tomto zmysle je potrebné hľadať skutočné poučenie v histórii, ktorá poskytuje dostatok argumentov pre tvrdenie, že prostredníctvom vzdelávania a vzdelania boli kultivované vzťahy, zjemňovalo sa správanie, vzťahy, morálne normy i celkový spoločenský život. I keď je možné poukázať na výnimky z tohto tvrdenia, predsa len vzdelanie zabezpečuje výraznejšiu humanizáciu spoločnosti v zmysle výroku učiteľa národov, ktorý konštatoval, že „ výchovná činnosť a svetlo poznania sú najmúdrejšie zbrane, ktorými sa dá čeliť nevedomosti a z nej prameniacemu zlu “ (Kumpera,1992, s. 196).

Komenského názory sú overené stáročiami, lebo čím menej vzdelanosti bolo v spoločnosti, tým hrubšie boli vzťahy, morálka, medziľudské vzťahy. Paradoxne, vzdelaní ľudia ale mali náležitú úlohu a rešpekt práve v období nižšej vzdelanosti obyvateľstva, kým v súčasnosti, keď vzdelanie je právom každého jedinca, nie je dostatočne rešpektované a v zmysle celospoločenských hodnôt ho prekonáva konzum, zisk, využitie iného človeka v prospech ďalšieho a pod. Ale na potrebu vzdelania je potrebné nazerať aj z globálneho hľadiska, keď na začiatku 21. storočia je odhadovaných asi 20 % negramotných ľudí z celkového počtu obyvateľstva, čo znamená, že pri existujúcich 7 miliardách obyvateľov je to 1 miliarda a 400 miliónov negramotných ľudí. Negramotných ľudí plne závislých od iných vo forme zneužívania, vykorisťovania, vojenskej činnosti, či súčasného otroctva v prejavoch ekonomickej, či pracovnej závislosti, dlhovej závislosti, vnúteného manželstva alebo detskej práce. V období globalizácie je nutné vzdelanie a jeho nedostatky riešiť opäť z pozície globalizácie, teda celosvetového riešenia v zmysle univerzálnych hodnôt – humanizmu, demokracie a ľudských práv.

V súčasnosti vzdelanie výrazne podporuje a hodnotí špecializovaná organizácia OSN pre výchovu, vzdelávanie a kultúru, UNESCO, ktorá zdôrazňuje, že úloha vzdelania je vo vytváraní harmonizácie v rozširovaní globalizácie a humánnej spoločnosti. Vzdelanie prináša ľuďom uzavretejšiu harmonizáciu a porozumenie a môže učiť ľudí ako spoločne žiť.

Prostredníctvom vzdelania je možné hľadať cesty s rešpektovaním prejavov rozdielnosti, humánneho rozvoja, primeranej deľby práce, demokratických zmien a vzťahu vedy a technológie. Existuje šesť línií vzťahov a to vzťahy vzdelania a kultúry, vzdelania a občianstva, vzdelania a spoločenskej identity, vzdelania a práce so zamestnaním, vzdelania a rozvoja, vzdelania a výskumu, či vedy (UNESCO, 1993).

V uvedených líniách je možné utvárať a rozvíjať dôstojnosť človeka a uplatňovať pravú humanitu, čo znamená realizáciu úcty a lásky k blížnemu. Ale takýto prístup je možný pri reálnej spokojnosti každého človeka, v mierovom spolužití, práci a spravodlivom odmeňovaní za realizovaný pracovný výkon. Lebo humanitu nemožno očakávať od človeka hladného, frustrovaného, ohrozeného vojnovým nepokojom, nezamestnaného alebo nedostatočne plateného za realizovanú prácu. Vzdelanie má pomáhať riešiť existujúce spoločenské javy, najmä vo vzťahoch i práci. Vďaka vzdelaniu bolo objavených veľa vynálezov, technických, či prírodovedných postupov, ale i v oblasti spoločenskovedného poznania je možné ešte stále veľa objavovať, lebo ide predovšetkým o človeka. Hľadať možné postupy v spravodlivom riadení spoločnosti, objektívnom rozdeľovaní vytvorených hodnôt, zabezpečovaní úcty voči ľudskému životu a zbavovaní sa neduhov súčasného sveta. Tieto neduhy K. Lorenz spracoval v známej publikácii 8 smrteľných hriechov, pričom konštatuje, že podstatnými problémami alebo hriechmi súčasného sveta sú (Pelikán, 2007, s. 22 - 23) „ uponáhľanosť doby, preľudnenosť ľudských sídiel vedúca k nezáujmu o druhých, k ľahostajnosti, strata zmyslu pre zodpovednosť, rozchod s tradíciou, rastúca poddajnosť ľudstva voči doktrínam, devastácia prostredia, genetický úpadok, nebezpečenstvo atómovej skazy.“

Uvedené problémy vyžadujú predovšetkým rozvoj myslenia a spájania poznatkov v záujme orientácie sa vo svete. V procese vzdelávania je nutné študujúcich viesť k uvedomovaniu si skutočnosti spolupatričnosti k ľudstvu, národu, kolektívu, čo má vo veľkej miere znižovať vnímanie a uplatňovanie egoizmu. Poznanie môže každému jedincovi jednoznačne ukázať silu a krásu života v nadväznosti ľudí a uvažovať nad faktom nehumánneho využívania ľudí pre ciele iných v oblasti ekonomiky, politiky. Aj z týchto dôvodov sa veľmi úzko spája výchova so vzdelávaním tak, aby boli v každom jedincovi rozvinuté vlastnosti týkajúce sa spolupatričnosti so všetkými ľuďmi, ale zároveň aj spolupatričnosti a podmienenosti s prírodou. Vzdelanie, ako hodnota, je predovšetkým hodnota sily a dôstojnosti človeka v chápaní podstatného subjektu spoločenského života. Na druhej strane ale je nutné uvažovať aj v intencii presadzovania sa najlepších jednotlivcov ako aktivizujúcich subjektov ostatných ľudí. Ľudí nie je možné nivelizovať , čo je v rozpore so schopnosťami, možnosťami, istotou a inteligenciou človeka, ale je nutné uprednostňovať čestnosť, priamosť, charakter a humanitu.

V procese vzdelávania sa žiaci i študenti zoznamujú s faktami života, ale záleží na dynamike práce ako vyučujúci dokážu podnecovať žiakov a študentov. Uvedená skutočnosť je spojená s didaktickým materializmom alebo logickým myslením, čo vážne ovplyvňuje výsledok vzdelávania v súhrne vedomostí alebo rozvoji inteligencie, teda schopnosti riešiť problémy a adaptovať sa na prostredie. Znamená to fakt, že vzdelaný jedinec nemôže byť manipulovateľný alebo nejakým iným spôsobom podvádzaný. Logicky, v tejto súvislosti, prichádza riešenie vzťahu vzdelanosti a politiky, ktorá nie vždy prináša objektívne riešenie spoločenských otázok v zmysle čestnosti a nevyhnutnej zodpovednosti. Je nutné uvažovať nad realitou, že vzdelávacie a výchovné ciele sú prispôsobené vládnucim garnitúram, aj keď kreovaných z demokratických volieb, ktoré usmerňujú spoločenské záležitosti v zmysle vlastných záujmov a potrieb. V oblasti výchovy a vzdelávania je nevyhnutný predovšetkým vedecký prístup a uplatňovanie poznatkov pedagogiky pri rozvoji osobnosti, dynamického a slobodného rozhodovania a riešenia, čím sa jedinci stávajú dôstojnejší, silnejší, rozhodnejší, odvážnejší, a nie podriaďujúci sa uplatňovaným doktrínam, čiže ideológii.

Potrebné je zamýšľať sa nad faktom, či vzdelávanie zmení svet. Opäť sa ukazuje nutnosť uvedenia názoru J. A. Komenského o vzdelaní a výchove ako hrádza proti nevedomosti a z toho prameniaceho zla. Je len potrebné reálne poznávať význam a silu človeka, ktorého by nemala spútavať ideológia alebo náboženstvo, ale hodnoty života, šťastia, perspektív, práce a primeraného docenenia. Humanizmus spoločnosti a jej demokratický vývoj nie je v deklarovaní podmienok a výsledkov, ale v reálnych výsledkoch, ktoré slúžia všetkým, lebo deklarované výsledky bez faktickej základne pravdy sa opäť stávajú len ideológiou. Všeobecne je uvádzané, že spoločenský vývoj vo svete alebo v konkrétnej krajine ovplyvňujú určité skupiny a všetky ďalšie snaženia, aj v zmysle presadzovania demokracie, sú len kozmetické úpravy pri hre s ľuďmi, čo môže vzdelanosť výrazne zvrátiť.

Pri hľadaní odpovede na otázku, či vzdelávanie a vzdelanie zmenia svet je potrebné vychádzať z viacerých aspektov. V prvom rade je to potreba uvedomenia si vplyvu vzdelania na spoločenský život, ďalej je to uznávanie vzdelanosti v spoločnosti, potom úroveň vzdelanosti a hlavne morálky verejných činiteľov v štátnej alebo komunálnej správe a v neposlednom rade je to sila dôstojnosti a rozhodnosti ľudí na základe získaného vzdelania. V každom prípade si vzdelaný človek viac uvedomuje silu vlastnej osobnosti a tým aj ako hodnotu pre ďalší život a pracovnú činnosť. Vzdelávanie a jeho výsledok vzdelanie postupne prispievajú aj k zmenám vo vývoji ľudskej spoločnosti vo všetkých oblastiach. Nevyhnutne sa ale prejavuje potreba nepodliehania ideológii vládnucich strán a v spoločnom úsilí vzdelaných ľudí je potrebné snažiť sa o prekonávanie nespravodlivosti, klientelizmu, korupcie, ale presadzovať priamy prístup k človeku – občanovi. Nakoniec aj história dokazuje, že v spoločnosti sú viac oceňovaní a uznávaní učenci, vedci, učitelia ako politickí, verejní činitelia neuvedomujúci si skutočnosť, že majú riadiť veci verejné, a nie ich zneužívať pre vlastný prospech. Preto vzdelaní ľudia majú byť a musia byť motormi a hybnými silami rozvoja ľudskej spoločnosti zdôrazňujúci silu a význam každého človeka s právami na šťastný a obsahovo naplnený život v súlade s atribútmi kvality života.

Súhrnne je preto potrebné konštatovať, že vzdelanie, ako celoživotná hodnota, do života prináša a ovplyvňuje:

- uvedomovanie si vážnosti a dôstojnosti vlastnej osobnosti v existujúcich pracovných, ekonomických i politických súvislostiach;
- umožňovanie výraznejšej komunikácie a schopnosti aktuálnych argumentov pri riešení súvislostí kvality života;
- priestor pre odvahu a sebapresadzovanie pri riešení životných otázok v užšom alebo širšom spoločenskom prostredí;
- podnety pre ďalšie vzdelávanie v situáciách neuspokojovania sa s dosiahnutými vedomosťami;
- dynamickejší prístup k novým technológiám a technickým prostriedkom v spoločenskom i pracovnom kontakte;
- pozitívnejšie vnímanie estetiky prostredia a objektívne uvedomovanie si potreby ochrany životného prostredia;
- presadzovanie harmónie v spolužití medzi civilizáciami na základe objektívneho poznania vývoja prírody i ľudskej spoločnosti;
- záujem o veci verejné a aktivizáciu prostredia za zlepšenie životných podmienok;
- získavanie a realizáciu nových podnetov vznikajúcich v súlade so samostatným myslením,
- schopnosť získavať poučenie z dejinných udalostí a na ich základe riešiť nedostatky v spoločenskom živote;
- uvedomovanie si vlastného prístupu k zdraviu ako najvýznamnejšej hodnote človeka;
- objektívne pochopenie seba samého i iných ľudí v procesoch spoločenského života.

V tomto ucelenom chápaní hodnoty vzdelania je jednoznačný dôkaz, že vzdelávanie a jeho výsledok, všeobecné alebo odborné vzdelanie, je výsledok historického vývoja v záujme dynamiky života, ochrany prírody a zodpovedného človeka a ľudstva v zmysle jeho budúcnosti.

Literatúra

Bakošová, Z. (2011). *Teória sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: SPdS SAV.

Carton, M. (1984). *Education and the world of work*. Paris: UNESCO.

Dahl, R. (2001). *O demokracii*. Praha: Portál.

Danek, J.(2011). *Úvod do filozofie výchovy*. Praha: UJAK.

Danek, J.(2011). *Podstata a význam výchovy*. Trnava: UCM .

Fischer, R.(1997). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.

Kumpera, J. (1992). *Jan Amos Komenský. Poutník na rozhraní věků*. Ostrava: Amosium – servis.

Kyriacou, Ch. (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál.

Muzdybajev, K. (1983). *Psychologija otvetstvennosti*. Leningrad: Nauka.

Ondrejkovič, P. (2006). *Úvod do metodológie sociálnych vied*. Bratislava: Regent.

Our creative diversity. (1994). Paris: UNESCO.

Pelcová, N. (2010). *Vzorce lidství. Filozofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál.

Pelikán, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.

Petlák, E. a kol. (2005). *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: Iris.

Ruisel, J. (2010). *Poznávanie v historických súvislostiach*. Bratislava: ÚEP SAV.

Sak, P. a kol. (2007). *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál.

Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.

Šikula, M. a kol. (2008). *Dlhodobá vízia rozvoja slovenskej spoločnosti*. Bratislava: Veda.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.

Worldwide Action in Education. (1993). Paris: UNESCO.

Yost, Ch. (1968). *The insecurity of nations*. New York: Frederick R. Praeger Publishers.

Kontakt

prof. PaedDr. Ján Danek, CSc.
Katedra pedagogiky FF UCM
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
jan.danek@ucm.sk

Studijní požadavky a časová náročnost vysokoškolského studia - obsahová analýza studijních plánů

Study requirements and time consumption of university study - the content analysis of study plans

Lenka Dejmalová

Abstrakt: Příspěvek prezentuje dílčí výsledky výzkumu zaměřeného na obsahovou analýzu studijních plánů vybraných vysokoškolských bakalářských programů v rámci připravované dizertační práce v oblasti osobního managementu vysokoškoláků. Cílem je odpovědět na otázku, jaké jsou hlavní rozdíly v organizaci vysokoškolského studia z hlediska forem výuky, časové náročnosti a studijních požadavků na studenty. Byla provedena obsahová analýza studijních plánů bakalářských studijních programů akreditovaných na Filozofické fakultě ZČU v Plzni: Sociologie (1. ročník, 2012/2013, ZS) a Filologie (1. ročník, 2012/2013, ZS). Kódováním dokumentů byly vytvořeny kategorie: kontaktní výuka, plnění domácích úkolů, příprava na test a jiné. Dle studijních plánů je časová náročnost programů srovnatelná. Ve studijních požadavcích je zdůrazňována příprava na písemné testy, aktivní účast na výuce a vypracování seminárních prací. Výzkum bude doplněn použitím snímků studijního týdne a skupinovými rozhovory se studenty.

Klíčová slova: vysokoškolské studijní programy, obsahová analýza studijních plánů, časová náročnost studia, studijní požadavky, vysokoškolský student, studijní zátěž

Abstract: The article presents the results of the research carried out within the dissertation project dealing with the personal management of university students. The aim is to find the differences in the university study organization, especially forms of teaching, time consumption of study and study requirements. The method of qualitative content analysis was applied to the study plans of full-time Bachelor study programmes Sociology and Linguistics accredited at the Faculty of Philosophy and Arts, the University of West Bohemia, Plzeň. Several categories were generated in open coding: contact hours, preparation for comprehensive test, term essays and others. According to the study plans the time consumption of study is comparable. With regard to study requirements preparation for tests, contact hours and term essays are emphasized. The planned research will also include study diaries and focus group interviews with students.

Keywords: university study programs, the content analysis of study plans, time consumption of study, study requirements, university student, student workload

1 Úvod

Příspěvek seznamuje s výsledky dílčího výzkumu prováděného v rámci zpracovávání dizertační práce v oblasti vysokoškolské pedagogiky. V dizertační práci se autorka věnuje vysokoškolským studentům a jejich dovednostem osobní organizace a řízení času. Tento výzkum byl zaměřen na zjišťování rozdílů ve formách výuky, studijních požadavcích a časové náročnosti studijních aktivit ve dvou vybraných studijních programech. Byla aplikována metoda kvalitativní obsahové analýzy studijních plánů dostupných v informačním systému studijní agendy, IS STAG Západočeské univerzity v Plzni. V souladu s proměnou životního stylu současných vysokoškoláků, jejich očekávání a zájmů, doznává značných změn

také vzdělávací činnost vysokoškolských institucí. V projektu dizertační práce autorka hledá odpovědi na otázky, jak vysokoškolští studenti organizují své studium a jak si stanovují své každodenní studijní priority. S ohledem na výzkumný problém a otázky byla zvolena kvalitativní metodologie. Bude provedena obsahová analýza studijních plánů vybraných studijních programů z hlediska jejich časové náročnosti a studijních požadavků. Dále budou použity snímky studijního týdne distribuované studentům s cílem zjistit, jak nakládají s časem a jak se do jejich životního stylu promítají povinnosti vyplývající z týdenního studijního rozvrhu. Pozornost bude zaměřena na čas přímo související se studijními povinnostmi, tedy např. účast na kontaktní výuce nebo příprava na výuku. Metody snímku studijního týdne a obsahové analýzy studijních plánů budou doplněny o skupinové rozhovory. První část tohoto příspěvku se věnuje obecným otázkám organizace vzdělávací činnosti na vysoké škole, následuje popis vybraných studijních plánů a jejich vlastní obsahová analýza.

2 Organizace vzdělávací činnosti vysoké školy

Studenti se při zahájení studia na vysoké škole musí vypořádat se specifickými organizačními podmínkami studia na vysoké škole, které souvisí nejen s charakteristickou organizací akademického roku, ale i novými formami výuky. Základní jednotkou akademického roku je semestr, který se dělí na výukové období, zkouškové období a období prázdnin. Účast na výuce bývá nepovinná, kontrola průběžného plnění studijních povinností ze strany vyučujíích nemusí být systematická, plnění studijních povinností tak nemusí být pravidelně vyžadováno. Studijní rozvrh sestává z přednášek, seminářů, cvičení, exkurzí, praxí nebo konzultací. Úspěšné vysokoškolské studium vypovídá o dobré osobní organizaci studenta, vyžaduje studijní zodpovědnost a vynaložení jistého usilí. Organizace výuky je dále upřesňována vnitřními normami vysoké školy, které je student povinen sledovat. Již od 90. let není na českých vysokých školách předepsána jednotná studijní cesta, studenti postupují studiem individuálně na základě vlastní volby. Studijní plány vysokoškolských studijních programů tedy obsahují vysokoškolské kurikulum strukturované do obsahově samostatných celků. Studenti volí moduly v souladu s danými pravidly, která se týkají sekvence studia, návaznosti a struktury výuky. S modulově koncipovanými studijními programy neoddělitelně souvisí také kreditový systém

K zavedení a rozvoji kreditového systému studia na českých vysokých školách přispěla také účast České republiky na Boloňském procesu. Kredity udělované českými vysokými školami jsou součástí Evropského systému přenosných kreditů (ECTS), jejich hodnota je přenositelná na evropské úrovni, čímž jsou naplňovány principy prostupnosti a srovnatelnosti vysokoškolského studia. Kreditový systém spočívá ve stanovení určité bodové hodnoty pro jednotlivé moduly nebo kurzy, které tvoří strukturu studijního programu a v pravidlech jejich získávání. V terciárním vzdělávání v zemích EU se počet kreditních bodů v systému ECTS (*European Credit Transfer System*) ustálil na hodnotě 60 kreditů za rok. Pro bakalářské studium musí student získat v průběhu tří let 180 kreditů, pro magisterské se vyžaduje 300 kreditů. Západočeská univerzita v Plzni informuje o kreditovém systému takto:

… Kredity jsou alokovány podle časového objemu studijní činnosti studenta potřebných pro dosažení potřebných výstupů z učení. Počet kreditů přidělených každému předmětu vyjadřuje míru studijní zátěže nutnou pro jeho úspěšné absolvování. 1 kredit má hodnotu 26 pracovních hodin. Studijní činnosti zahrnují jednak kontaktní výuku, projekty, praxi, zpracování seminárních a kvalifikačních prací, přípravu na zkoušky a jiné formy samostudia. Součástí sylabů předmětů jsou plánované výukové a studijní aktivity.Vždy je uveden počet hodin a čas, který zabere daná aktivita ve standardním studiu... (ECTS Informační balíček, ZČU, Plzeň).

Můžeme říci, že číslo vyjadřující hodnotu kreditu je však velmi orientační, dostačuje pro konstrukci studijního plánu, ale vypovídá málo o tom, jaká je skutečná časová náročnost

studia a studijní zátěž studenta. V literatuře k Evropským kreditům se uvádí pojem *studijní zátěž* a *výstupy z učení*. Studijní zátěž představuje celkový počet hodin, který student věnuje osvojení modulu včetně domácí přípravy, konzultací a dalších aktivit probíhajících mimo režim vysokoškolské výuky. Studijní zátěž u prezenčního studia se uvádí obvykle jako dvojnásobek počtu hodin přednášek a cvičení. Čas spojený s aktivitami učení na vysoké škole zahrnuje účast na specifických formách výuky zahrnujících přednášky, cvičení, semináře, praxe, exkurze, kurzy a konzultace. Můžeme sem zařadit také časově náročné individualizované studijní situace: četbu studijní literatury, vyhledávání a zpracovávání informací, vypracovávání seminárních a závěrečných písemných prací. Výstupy z učení jsou vyjádřeny prostřednictvím kompetencí, které vymezují, co bude student vědět a co bude schopen dělat, až daný předmět dokončí. Používání výstupů učení, k němuž jsou vysoké školy podporovány, odráží nový trend výuky popisované z hlediska konečného výsledku, nikoliv obsahu. Otázka rozdílů mezi studijními programy z hlediska časové náročnosti studia a studijních požadavků je tématem předkládaného příspěvku.

3 Obsahová analýza studijních plánů studijních programů Filologie a Sociologie

Předmětem obsahové analýzy jsou studijní plány 1. ročníku bakalářských prezenčních studijních programů akreditovaných na Filozofické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Jedná se o studijní program Sociologie, studijní obor Sociologie[1] a studijní program Filologie, studijní obor Cizí jazky pro komerční praxi v kombinaci angličtina-francouzština[2]. Studijní obor Sociologie poskytuje komplexní univerzitní vzdělání v sociálních vědách s důrazem na sociologii. Absolvent umí také aktivně pracovat s českými i anglickými odbornými texty a dokáže své sociologické znalosti aplikovat na analýzu současné české společnosti. Studijní obor Cizí jazyky pro komerční praxi (CJKP) je orientován na aplikovanou lingvistiku a poskytuje ucelené studium filologického a společenskovědního charakteru. Absolventi získají pokročilé teoretické a praktické znalosti základních jazykových rovin ve 2 zvolených jazycích. Disponují rovněž průpravou k překladatelským a tlumočnickým aktivitám a mají rovněž velmi dobré znalosti kulturních reálií daných jazykových oblastí.

Při obsahové analýze vycházíme z popisů studijních plánů, které stanovují povinné předměty pro zimní semestr 1. ročníku studia. Při rozhodování o výběru studijního předmětu se mohou studenti orientovat podle popisů předmětů dostupných ve studijní agendě ZČU, tzv. karet studijních předmětů. První část této karty tvoří záhlaví s organizačními údaji. Tyto údaje zahrnují informace o pracovišti zajišťujícím výuku předmětu, kreditovém ohodnocení, způsobu zakončení, rozsahu hodin, formě zkoušky, vyučovaném semestru, vyučovaném jazyce a statutu předmětu. Druhá část obsahuje cíle předmětu vymezené ve formě anotace, rámcový popis obsahu a časové náročnosti studijních aktivit, požadavky na studenta, získané způsobilosti, vyučovací a hodnotící metody. Podkladem pro obsahovou analýzu byla právě data v této části karet předmětů zařazených do studijních plánů oborů CJKP a Sociologie.

---

1 Mezi povinné studijní předměty oboru Sociologie v 1. ročníku v ZS 2012/2013 patří: Antropologie, Člověk v biokulturní perspektivě, Dějiny sociologie, Metody výzkumu I, Politologie I, Úvod do studia sociálních věd a Základy zpracovávání kvantitativních dat.

2 Mezi povinné studijní předměty oboru Cizí jazyky pro komerční praxi v 1. ročníku v ZS 2012/2013 patří: Filozofie pro filologické obory, Fonetika a fonologie, Úvod do jazykovědy, Základy mikroekonomie, Fonetika a fonologie FJ, Morfosyntax FJ I, Jazyková cvičení ve FJ I, Fonetika a fonologie AJ, Morfosyntax AJ I a Obchodní korespondence v AJ I.

3.1 Formy výuky a rozsah hodin

Dle standardních studijních plánů pro zimní semestr 1. roku studia (13 týdnů výuky od 24. 9. 2012 do 21. 12. 2012) je rozsah týdenní kontaktní výuky v obou programech shodný a činí 25 hodin týdně. Rozdíly jsou patrné v počtu studijních předmětů a formách výuky. U oboru Cizí jazyky pro komerční praxi je do studijního plánu zařazeno 10 studijních předmětů, zatímco v oboru Sociologie si studenti 1. ročníku zimního semestru zapisují 7 povinných předmětů. Základní formou výuky v oboru Sociologie jsou přednášky (14 hodin), v oboru Cizí jazyky pro komerční praxi (CJKP) převažuje výuka formou seminářů (10 hodin). Dále se studenti Sociologie účastní seminářů (6 hodin) a cvičení (5 hodin). Kontaktní výuka v oboru Cizí jazyky pro komerční praxi dále probíhá formou přednášek (8 hodin) a cvičení (7 hodin). Potřebě seznámit studenty sociologie na začátku studia se základními poznatky vědního oboru vyhovují svou formou přednášky. V seminářích je u většiny studijních předmětů doporučena aktivní účast studentů jako předpoklad pro další teoretické a metodologické prohlubování znalostí (Úplné znění studijního a zkušebního řádu, ZČU v Plzni). Je důležité zmínit, že studenti jsou povinni účastnit se seminářů, cvičení a jiných forem výuky v rozsahu stanoveném rozhodnutím děkana fakulty[3] (Úplné znění studijního a zkušebního řádu, ZČU v Plzni). Reálná účast na kontaktní výuce stanovené studijním rozvrhem bývá nižší. S využitím snímků studijního týdne autorka již provedla orientační empirické šetření v oblasti studentského využívání času právě mezi studenty Sociologie na FF, ZČU v Plzni. Bylo zjištěno, že průměrně studenti 1. ročníku tohoto programu tráví účastí na přednáškách, cvičeních a seminářích 16 hodin týdně. Veškerým činnostem souvisejícím se studiem na vysoké škole se pak věnují až 29 hodin týdně (Dejmalová, 2012). Rovněž výsledky mezinárodního výzkumu REFLEX, který byl zaměřen na hodnocení vysokoškolského studia (pokud jde o skladbu času věnovaného různým studijním činnostem), tato zjištění potvrzují. Během semestru se studenti věnují přednáškám a cvičením průměrně 16 hodin týdně, ostatním studijním činnostem 11,5 hod. a přípravě na zkoušky asi 6,5 hod. Rozdíly mezi skupinami oborů jsou značné a týkají se preferovaných způsobů výuky, celkové doby věnované studiu a zejména doby přípravy na zkoušky a testy. (Ryška & Zelenka, 2011).

3.2 Studijní požadavky

Stanoveným konkrétním studijním požadavkům byly přiděleny kódy, které byly následně seskupeny do těchto kategorií: písemný test (průběžný test, závěrečný test, písemná zkouška), seminární práce (seminární prezentace, referát, příprava projektu výzkumu), kontinuální příprava (studium literatury, průběžné testy, pravidelné písemné zpracovávání textů, plnění domácích úkolů, znalost studijní literatury, soustavná domácí příprava, plnění zadaných úkolů) a účast na výuce (povinná či doporučená docházka, aktivní zapojení do práce v semináři, aktivní účast v hodině, diskuse v rámci semináře). Můžeme konstatovat, že hlavním požadavkem na studenty, uváděným téměř u všech studijních předmětů u obou oborů, je písemný test nebo písemná zkouška. U oboru CJKP je dále vyžadována aktivní účast na výuce, kterou lze považovat za předpoklad pro zdokonalování a prohlubování jazykových znalostí a dovedností. Ve studijních plánech oboru Sociologie je významně zastoupen požadavek na vypracování seminární práce. U obou oborů je ve stejné míře vyžadována kontinuální příprava na výuku. Studijní požadavky formálně uváděné ve studijních plánech přímo ovlivňují utváření dovedností osobního managementu a řízení času u vysokoškoláků. Důraz kladený na účast ve výuce u oboru CJKP prověřuje schopnosti studentů stanovovat si

3 Jedná se o tři předměty zařazené ve studijním plánu oboru Cizí jazyky pro komerční praxi: Morfosyntax angličtiny I, Morfosyntax francouzštiny I a Jazyková cvičení ve francouzštině I (Rozhodnutí děkana o účasti na výuce č.8D/2012).

každodenní priority. Zpracovávání seminárních prací klade nároky vedle řízení času i na dovednosti organizace práce s informacemi a archivním systémem. Důležitou roli zde hraje i efektivní využívání informačních technologií (Caunt, 2001). Oproti středoškolskému studiu nebývá kontinuální příprava na výuku ze strany vysokoškolských pedagogů tak systematicky a pravidelně vyžadována. Závěry výzkumu v oblasti sebereflexe vysokoškolských studentů na Slovensku jsou v tomto ohledu zajímavé. Ukázalo se, že až pro 59,1 % studentů je hlavní metodou práce v průběhu semestru sporadická příprava a pouze 1,9 % studentů studuje pravidelně (Plávková & Čukan, 2009). Autorka bude v dalším výzkumu hledat odpovědi také na tyto otázky:

- Jak vysokoškolští studenti postupují při plnění jednotlivých studijních požadavků?
- Jak studijní požadavky ovlivňují osvojování a používání různých praktických návyků a postupů důležitých pro optimalizaci duševní práce v průběhu studia na vysoké škole (Bedrnová, 2009)?

3.3 Časová náročnost studia

V kartách předmětů jsou jednotlivé studijní činnosti specifikovány v souladu se studijními požadavky a je uváděna jejich orientační časová náročnost. Studijní aktivity, které se zde objevují, byly kategorizovány takto: kontaktní výuka, příprava na dílčí test, příprava na souhrnný test, příprava na zkoušku, příprava prezentace (referátu, také v cizím jazyce), vypracování seminární práce v bakalářském studijním programu, e-learning, individuální projekt a týmový projekt. Jak již bylo uvedeno, časový objem studijních činnosti se promítá do kreditového ohodnocení studijního předmětu: 1 kreditní bod odpovídá 26 pracovním hodinám (ECTS informační balíček, ZČU, Plzeň). U oboru Sociologie převažují předměty s vysokým kreditovým ohodnocením, s předpokládanou vyšší časovou náročností. Předmět Dějiny sociologie I je dle studijního plánu ohodnocen 5 kredity a je zakončen písemnou zkouškou. Týdenní výuka sestává ze dvou hodin přednášek a dvou hodin seminářů. Ve studijních požadavcích se uvádí průběžné testy ověřující znalosti předepsané studijní literatury, seminární prezentace a písemný závěrečný test. Studijní aktivity jsou dle karty předmětu strukturovány podle předpokládané nejvyšší časové náročnosti následovně:

- příprava na souhrnný test (40 hodin);
- kontaktní výuka (39 hodin);
- příprava na dílčí test (20 hodin);
- příprava prezentace nebo referátu (10 hodin);
- příprava na zkoušku (21 hodin).

Předmět Fonetika a fonologie angličtiny u oboru CJKP sestává ze dvou hodin seminářů a je zakončen zápočtem. Je ohodnocen 2 kredity. Pro úspěšné absolvování kurzu je vyžadováno splnění průběžného a závěrečného testu a plnění zadaných úkolů. Studijní činnosti jsou vymezeny takto:

- příprava na souhrnný test (10h);
- příprava na zkoušku (16 hodin);
- kontaktní výuka (26 hodin).

Je důležité neopomenout, že studijní aktivity v procesu učení jsou formulovány také v souladu s očekávanými výstupy z učení. U karet předmětů nalezneme termín získané způsobilosti. Získané způsobilosti u předmětu Dějiny sociologie I zahrnují dovednosti vymezit předmět sociologie, popsat shodné a rozdílné znaky francouzské a německé sociologické školy.

Kontaktní výuka a samostudium ve formě přípravy na souhrnný test jsou považovány za časově nejnáročnější studijní aktivity pro dosažení plánovaných výstupů z učení v tomto předmětu. U předmětu Fonetika a fonologie AJ je zdůrazněna účast na kontaktní výuce. Právě aktivní práce v semináři je považována za předpoklad pro efektivní dosažení vzdělávacích cílů tohoto předmětu, mezi které patří: schopnost aplikace ortoepických pravidel anglické výslovnosti, rozboru textu v angličtině po stránce fonetické a fonologické.

Vysokoškolské studium skýtá mnoho příležitostí pro další osobnostní rozvoj vysokoškolských studentů. V současné době by vysoké školy měly absolventy vybavovat nejen oborově specifickými dovednostmi nutnými pro profesní uplatnění, ale také klíčovými kompetencemi pro celoživotní učení. V dalším výzkumu se bude autorka zabývat problematikou utváření dovedností osobní organizace a řízení času u vysokoškolských studentů v měnícím se prostředí vysoké školy.

Literatura

Bedrnová, E. a kol. (2009). *Management osobního rozvoje- duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní styl*. Praha: ManagementPress.

Caunt, J. (2001). *Time management - jak hospodařit s časem.* Praha: Computer Press.

Dejmalová, L. (2012). Osobní organizace vysokoškolských studentů-výsledky pilotního šetření. *Aula, 20 (1),* 110-119.

ECTS Informační balíček. Dostupné z http://www.zcu.cz/ects/ECTS_Part1/ECTS_credit_allocation.html

Plávková,O., & Čukan, K. (2010). *Vysokoškolská mládež a jej sebereflexia. Prvá priebežná správa k projektu Vysokoškolská mládež a jej sebareflexia ako aktéra vzdelávacieho procesu, aktéra individualizovaného proaktívneho života a spotrebného štýlu.* IUVENTA/IU/2009/70042 a dodatku projektu IU/2010/70009]. Bratislava: Data archív výskumu mládeže. Dostupné z http://www. vyskummladeze.sk/images/stories//iuventa/ DAVM_030/Prva_priebezna_sprava_2010.pdf>.

Portál ZČU - *Informační systém studijní agendy IS/STAG Západočeské univerzity v Plzni*. Dostupné z https://portal.zcu.cz.

Rozhodnutí děkana č.8D/2012 o stanovení povinné účasti na výuce. Dostupné z http://ff.zcu.cz/about/uredni-deska/rozhodnuti-dekana/rozhodnutx_dxkana8-12xast.pdf

Ryška, R., & Zelenka, M. (2011). *Reflex 2010: zpráva první. Absolventi hodnotí vzdělávání na vysoké škole, způsoby výuky, kvalitu učitelů.* Praha: UK- PedF, Středisko vzdělávací politiky.

Úplné znění Studijního a zkušebního řádu Západočeské univerzity v Plzni ze dne 10. dubna 2012. Dostupné z http://ff.zcu.cz/study/informace-pro-nove-studenty/zakladni-dokumenty/SZR-9-2012.pdf

Kontakt

Mgr. Lenka Dejmalová
Západočeská univerzita v Plzni
Filozofická fakulta, Katedra anglického jazyka
Sedláčkova 15
30614 Plzeň
dejmalov@kaj.zcu.cz

Nástroje dalšího vzdělávání jako součást procesu profesionalizace akademických pracovníků

Tools for Lifelong Learning as Part of Professional Development of Academic Start

Margareta Garabiková Pártlová

Erika Nehrerová

Abstrakt: Příspěvek seznamuje čtenáře se studií, která zkoumá otázku profesionalizace akademických pracovníků. Výzkum, který je v příspěvku uveden, se snaží především reflektovat oblast didaktických kompetencí, ve vztahu k jejich naplňování v procesu profesionalizace akademických pracovníků. Příspěvek, na příkladu několika zemí, překládá možnosti či spíše varianty, jak lze rozvíjet profesní kompetence učitelů na VŠ, zejména pak kompetence didaktické.

Klíčová slova: vysokoškolská pedagogika, vysokoškolská didaktika, profesionalizace učitelství na VŠ, kurz vysokoškolské pedagogiky, rozvoj akademických pracovníků, profesní kompetence učitele.

Abstact: Article describes a study that examined the process of lifelong learning, academic staff of the university teaching methodology in relation to their work. It concerns the concept of lifelong learning in the context of real-situations arising in the educational environment and compares the state and possibilities of education and competence development of academic staff in education in several countries.

Keywords: lifelong learning, didactics of undergraduate level, academic staff development

1 Akademická profese - koncept „staff develoment“

V posledních desítkách let se stále více odborníků zabývá otázkou profesionalizace akademických pracovníků, která je brána jako jedna z možností zkvalitnění například přípravného vzdělávání budoucích učitelů.

Mezi akademické pracovníky podle zákona č. 111/1998 dle § 70 patří:

- …zaměstnanci vysoké školy, kteří vykonávají jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Akademičtí pracovníci jsou povinni dbát dobrého jména vysoké školy.
- Akademickými pracovníky jsou profesoři, docenti, odborní asistenti, asistenti, lektoři a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci podílející se na pedagogické činnosti.
- Na vysoké škole plní funkci učitelů akademičtí pracovníci. [1]

Pojem vysokoškolský učitel nahrazuje díky výše jmenovanému zákonu pojem akademický pracovník. Pod pojmem „vzdělavatel budoucích učitelů“ pak rozumíme akademického pracovníka, který se zaměřuje na vzdělávání budoucích učitelů. Tito vzdělavatele budoucích

[1] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: Zák. o vysokých školách [w51]. *Ministerstvo školství ČR*. 1998.Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/vysokeskoly/legislativa/Zakon111_uplne_zneni_552.htm.

učitelů potom můžeme rozdělit podle jejich zaměření v rámci přípravného vzdělávání budoucích učitelů, které tvoří tyto složky přípravy:

- Oborově předmětovou
- Předmětově didaktická
- Pedagogicko-psychologická
- Všeobecně vzdělávací
- Pedagogická praxe

Snažíme-li se o profesionalizaci akademických pracovníků či akademických sborů, musíme se podívat na akademické pracovníky z různých úhlů a hledat možnosti jejich profesionalizace. Ze všeho nejdříve si musíme položit otázky:

- Co se od akademického pracovníka všechno očekává? Může být naše očekávání naplněno?
- Co očekává sám akademický pracovník od své profese a od samotné univerzity?
- Jaké podpory se akademickému pracovníkovi dostává?

Příspěvek se zaměří především na poslední otázku a předloží možnosti, jak tuto problematiku řeší u nás a ve světě.

Otázkou profesionalizace a vzdělávání akademických pracovníků, tedy i vzdělavatelů budoucích učitelů, se zabývají i ostatní státy. V odborné literatuře lze najít pojmy jako „Teaching/Learning in Higher Education“, „staff development“, „Hochschuldidaktik“ nebo „Aus- und Weiterbildung“ atd., které vyjadřují zkvalitňování akademických pracovníků, akademických sborů a požadavek dalšího vzdělávání vysokoškolských pracovníků.

Ukázalo se totiž jako nezbytné vybavit učitele vysokých škol takovými kompetencemi, které by napomáhaly racionalizovat výuku pro vysoké počty heterogenních studentů, a také zohledňovaly specifika různých typů studia anebo diverzifikované vysokoškolské instituce s různých typů studia anebo diverzifikované vysokoškolské instituce s různými vzdělávacími cíli a výstupy.[2]

Koncept „staff develoment“ začíná pronikat do vysokého školství již 70. – 80. letech minulého století.

Jako příklad můžeme uvést výzkum, který probíhal ve Švédsku, kde výzkumný tým (Askling & Jedeskog, 1993) zkoumal akademické pracovníky a jasně ukázal, že mezi akademickými pracovníky jsou velké rozdíly v jejich učitelských profesních kompetencích. Akademické pracovníky rozdělili autoři výzkumu do dvou skupin. Do první patřili akademičtí pracovníci,

kteří přednášejí a vedou semináře v učitelském studiu, ale kteří ve skutečnosti nepůsobí jako učitelé budoucích učitelů. Jsou členy kateder, kde většina výuky a všechen výzkum jsou zaměřeny na akademické otázky. Tito učitelé se sice většinou identifikují jako univerzitní učitelé, ale někdy projevují spíše nechuť k přijetí doporučení, aby více uplatňovali didaktické prvky ve své výuce. Do druhé skupiny pak patřili akademičtí pracovníci-vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří připravovali studenty pro výkon učitelské profese či vyučovali pedagogické a psychologické disciplíny. U těchto akademických pracovníků bylo možno pozorovat, že jejich výuka se snaží být i příkladem pro studenty. Plně si uvědomovali důležitost zvládnout jednotlivé hodiny i po stránce didaktické[3].

Problém ovšem nastává například tehdy, když první skupina akademických pracovníků připravuje studenty na učitelskou profesi. Akademický pracovník vyučující studenty učitelství v prvním cyklu studia, kdy se studenti zaměřují především na svůj obor, nemusí naleznout

---

[2] VAŠUTOVÁ, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Centrum pro studium vysokoškolského školství*, *13*(3), 74.

[3] ŠVECOVÁ, J. kol. (1997). *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, s. 57.

v akademickém pracovníkovi dostatečnou oporu v „roli modelu“ u svého vyučujícího. Tito akademičtí pracovníci jsou často orientováni především na předmětovou profesní kompetenci a ostatní profesní kompetence mohou být na nižší úrovni.

Díky měnícím se požadavkům na výchovu a vzdělávání vznikají i nové požadavky na přípravné vzdělávání učitelů, což se samozřejmě dotýká i vzdělavatelů budoucích učitelů. U akademických pracovníků, a tím i u vzdělavatelů budoucích učitelů, se počítá s postupným růstem v rámci „akademické dráhy“. Pracovní náplní vzdělavatelů budoucích učitelů je provádět vědeckou činnost, s tím spojený i vědecký výzkum, publikování, účast na vědeckých konferencích, účast na grantech, zahraničních stážích, aktivita v odborných asociacích a vědeckých radách či komisích. V neposlední řadě k povinnostem patří i výuková činnost, která se odvíjí podle zaměření jejich oboru. V praxi to znamená, že vzdělavatelé budoucích učitelů jako i akademičtí pracovníci jsou neustále pod tlakem, aby se jejich profese posunula více do pozice „vědce“, jak to i definuje zákon o akademických pracovnících. Nesmíme však zapomenout, že akademický pracovník a vzdělavatelé budoucích učitelů fungují jako „učitelé“, což znamená neustále udržovat krok s praxí, pracovat na kvalitních přednáškách, seminářích a cvičeních, a to nejen po stránce obsahové, ale též didaktické.

1.1 Nástroje dalšího vzdělávání akademických pracovníků

Jeden z nástrojů, jak zlepšit profesní učitelské kompetence u akademických pracovníků a vzdělavatelů budoucích učitelů, může být například předmět vysokoškolská pedagogika a kurz „Vysokoškolské pedagogiky“, který umožní vzdělavatelům budoucích učitelů získat a prohloubit nové znalosti a dovednosti v oblasti vysokoškolské pedagogiky a dále se zamyslet nad aktuálními problémy a trendy terciálního vzdělávání.

Předmět vysokoškolská pedagogika patří mezi pedagogické disciplíny. Předmětem vysokoškolské pedagogiky je

> výchova vzdělávání na vysoké škole v širokém kontextu společenských a mezinárodních proměn, zahrnujících deskripci a komparaci vysokoškolských soustav, jejich historický vývoj a reformy včetně legislativního rámce. Zabývá se rovněž modely a koncepcemi výchovy a vzdělávání na vysoké škole, novými formami studia, organizací studia a vzdělávacími programy, vztahem výuky-výzkumu-praxe, historickým vývojem institucí, jejich aktuálními problémy a prognózami, rovněž akademickým prostředím, akademickou profesí a studentskými subjektem.[4]

Předmět vysokoškolská pedagogika se ještě dále člení na vysokoškolskou didaktiku (Hochschuldidaktik - v Německu), která se zabývá samotným projektováním výuky, inovacemi ve výuce, hodnocením studentů a jejím pilířem je učení a studium (*Lehre und Studium*). V anglicky mluvících zemích pak používají pojem *Teaching/Learning in Higher Education*.

Není to nic nového, již před rokem 1989 museli akademičtí pracovníci mít povinně, dle vyhlášky č.8/1983, která nařizovala vysokoškolským učitelům absolvovat tzv. „systém zvyšování pedagogické kvalifikace vysokoškolských učitelů, tento povinný kurz, který zahrnoval dva stupně pedagogického vzdělávání:

- základní studium vysokoškolské pedagogiky, které měli absolvovat mladí učitelé do 5 let praxe na vysoké škole

[4] VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání.* (2002). Praha : PedF UK, s. 12-13.

- specializované studium vysokoškolské pedagogiky, které bylo vzdělávací povinností pro všechny učitele do 10 let praxe na vysoké škole.[5]

Studium obsahovalo témata z vysokoškolské pedagogiky, která se vztahovala k výchově a vzdělávání studentů na vysoké škole. Mezi další témata patřila například: „akademická profese, formy výuky, osobnost studenta, metodické inovace atd. a vždy byl zohledněn psychologický aspekt.“[6]

Na systému zkvalitňování pedagogické kvalifikace se podílely i takové osobnosti jako například J. Kotásek, P Byčkovský, J. Mareš, D. Tollingerová aj., kteří vytvořili soubor studijních textů pro samostudium.

Další návrh na zavedení kurzů pro vysokoškolské učitele byl realizován v Československu

v 80. letech byly v Praze a v Bratislavě konstituovány ústavy-Ústavy rozvoje vysokých škol-zabývající se vysokoškolskou problematikou, včetně pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů. Obě instituce zanikly se změnou vysokoškolských zákonů v 90. letech.[7]

Jeden z důvodů, proč instituce zanikly, byla jejich silná ideologizace, proto jako přežitek komunismu byly instituce zrušeny. Bohužel už nebyly nahrazeny žádnou jinou institucí, která by se zabývala vzděláváním akademických pracovníků.

V České republice momentálně neexistuje zákon či vládní nařízení, které by nařizovalo pro výkon akademické profese absolvování vysokoškolské pedagogiky či vysokoškolské didaktiky. Vždy je to na iniciativě jednotlivých fakult, které například v rámci doktorského studia zařazují seminář či kurz s touto tématikou.

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání na Pedagogické fakultě v Praze pod odbornou garancí doc. J. Vašutové pravidelně pořádá kurz Vysokoškolské pedagogiky, kam se mohou studenti v doktorském studiu z celé ČR přihlásit a získají osvědčení o absolvování kurzu. Tento kurz je o to cenný, že vzdělavatelé budoucích učitelů si mezi sebou mohou předat dosavadní zkušenosti s výukou na svých domovských fakultách, dostává se jim zpětné reflexe a jsou jim nabídnuty další možnosti, jak vylepšit svou výuku. Cílem doktorského kurzu Vysokoškolská pedagogika je

nejen poskytnout potřebné teoretické zázemí, ale vytvořit prostor pro diskusi a výměnu zkušeností, pro řešení žhavých problémů, pro praktické vyzkoušení metodických postupů. Strategie výuky je založena na interakci, aktivitách, výcviku dovedností, analýze zkušeností, sdělování a sdílení, prezentování modelu. Součástí kurzu je závěrečná práce, v níž doktorand prokazuje, do jaké míry byl ovlivněn, co si z kurzu odnesl a jak nové poznatky reflektuje.[8]

Další kurzy, které mají v náplni vysokoškolskou pedagogiku anebo se snaží o prohloubení profesních kompetencích akademických pracovníků, bychom našli také na jiných místech republiky.

1.2 Přehled kurzů určených pro akademické pracovníky

Tyto kurzy jsou určeny všem akademickým pracovníkům a nejsou zaměřeny pouze na vzdělavatele budoucích učitelů. Jako příklad lze uvést:

---

[5] VAŠUTOVÁ, J. (2010). Vysokoškolská pedagogika v profesionalizaci vzdělavatelů učitelů. In M. Sirotová, E. Frýdková a kol. *Vysokoškoľský učiteľ-vzdělavateľ učiteľov.* Zborník z vedeckého seminára. (p. 18). Trnava :UCM FF. [CD-ROM].
[6] ibid, s. 20.
[7] ibid, s. 21.
[8] ibid, s. 20.

- Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Přírodovědecká fakulta, která za podpory EU-ESF pořádala kurz „Vysokoškolské pedagogiky pro přírodovědné a technické obory“ v rámci o projektu „Podpora přírodovědných a technických oborů“ [9] Kurz probíhal e-learningovou formou a byl zaměřen na akademické pracovníky.
- Centrum pro studium vysokého školství Praha, pořádalo v roce 2007 „Projekt vysokoškolské pedagogiky“. Projekt byl určen zejména všem začínajícím akademickým pracovníkům.

  Cíl projektu byl jednak připravit komplexní multimediální kombinovaný kurz vysokoškolské pedagogiky a naučit vysokoškolské učitele orientovat se v oborech, které nebyly náplní jejich vysokoškolského studia a pomocí nichž by se mohla zkvalitnit pedagogická práce se studenty.[10]
- Institut celoživotního vzdělávání Mendelova univerzita v Brně také pořádala v roce 2006 kurz vysokoškolské pedagogiky, podnázvem "Rozvoj pedagogické kompetence začínajících akademických pracovníků na MZLU v Brně".[11] Tento kurz byl určen pouze začínajícím akademickým pracovníků.
- Institut celoživotního vzdělávání VUT v Brně pořádá v roce 2011 až 2012 kurz vysokoškolské pedagogiky pro akademické pracovníky (doktorandy) VUT, v rámci doplňujícího pedagogického studia. „Cílem studia je poskytnout pedagogům VUT ucelené pedagogické vzdělání tak, aby doplňovalo jejich dosavadní především technické vzdělání a umožnilo jeho efektivnější využití ve vzdělávacím procesu.“[12]
- Univerzita v Pardubicích, pořádala v letech 2009-2011projekt „Rozvoj pedagogických a manažerských kompetencí zaměstnanců Univerzity Pardubice (ROPAM)“[13] Cílem projektu bylo:

  - Zvýšení pedagogicko-didaktických kompetencí akademických pracovníků prostřednictvím nově koncipovaného kurzu vysokoškolské pedagogiky.
  - Zvýšení manažerských dovedností pro řízení vysoké školy prostřednictvím cíleného vzdělávání akademických i neakademických pracovníků
  - Sdílení dobré praxe rozvoje lidských zdrojů v akademickém prostředí prostřednictvím seminářů a krátkodobých stáží.[14]

Přínos tohoto projektu spočívá v prohloubení pedagogických kompetencí. Tento projekt se stal součástí uceleného programu rozvoje zaměstnanců univerzity.

- Západočeská univerzita v rámci celoživotního vzdělávání pořádala kurz pro akademické pracovníky se zaměřením na další rozvoj profesních kompetencí. Tento kurz se otevíral vždy, když se našel dostatek zájemců.
- Univerzita v Ostravě a Slezská univerzita v Opavě přivedla na svět projekt

---

[9] *Pozvánka na kurz Vysokoškolské pedagogiky pro přírodovědné a technické obory v rámci o projektu „Podpora přírodovědných a technických oborů“*. Ústí nad Labem, 2011. Dostupné z http://www.csvs.cz/projekty/2011_rcu/pozvanka_VYSPAPTO.pdf

[10] *PROJEKT VYSOKOŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA (VYSPA)*. Praha, 2006. Dostupné z http://www.csvs.cz/projekty/vyspa.pdf

[11] Zahájení kurzů pedagogiky v ak. roce 2006/2007. *Institut celoživotního vzdělávání*. 08. 08. 2012. Dostupné z http://www.icv.mendelu.cz/cz/institut/informace_pro_media/archiv/pedagogika

[12] Doplňující pedagogické studium pro pedagogy (doktorandy) VUT | Institut celoživotního vzdělávání VUT v Brně. *Institut celoživotního vzdělávání VUT v Brně (dříve Centrum vzdělávání a poradenství)*. © 2000–2012. Dostupné z: http://www. lli.vutbr.cz/doplnujici-pedagogicke-studium-pro-pedagogy-vut

[13] Univerzita Pardubice: Projekt Rozvoj pedagogických a manažerských kompetencí zaměstnanců Univerzity Pardubice (ROPAM). *Univerzita Pardubice Projekt Rozvoj pedagogických a manažerských kompetencí zaměstnanců Univerzity Pardubice*. 4. březen 2011. Dostupné z: http://projekty.upce.cz/ropam/projekt.html

[14] ibid.

Zvyšování odborných kompetencí akademických pracovníků (OKAPOUSU)“. Tento projekt přinesl akademických pracovníkům možnost zvyšovat si profesní kompetence, a to díky tzv. „Balíčkům odborných kompetencí“ a následný přenos nových poznatků, informací, znalostí a dovedností na studenty VŠ. Projekt počítá s maximálním využitím akademických pracovníků z obou univerzit. Cílem projektu je podpora zvyšování odborných kompetencí akademických pracovníků žadatele (Ostravská univerzita v Ostravě) a partnera (Slezská univerzita v Opavě), a tím zvýšení kvality vzdělávání na obou univerzitách. Ostravská univerzita a Slezská univerzita dlouhodobě spolupracují jak v oblasti vědy a výzkumu, tak při rozvíjení nových metod a forem výuky. Výsledky projektu obě univerzity využijí v dalším rozvoji odborných kompetencí pracovníků i při budoucí inovaci studijních programů.[15]

V první fázi projektu se zájemci z řad akademických pracovníků obou univerzit, mohli přihlásit do výběrového řízení o zpracování „*Balíčku odborných kompetencí*“. Díky tomu získali 20 hodin konzultací s vybraným odborníkem z VŠ, případně z AV nebo z jiného špičkového pracoviště v ČR či z praxe. Po absolvování první fáze akademický pracovník připravil kurz v e-learnigové podobě pro studenty i pracovníky obou univerzit.

Samozřejmě bychom našli ještě další kurzy či semináře, které se zabývají vysokoškolskou pedagogikou, které se snaží prohlubovat profesní kompetence akademických pracovníků a cílovou skupinou většiny kurzů a projektů jsou začínající akademičtí pracovníci. Jednotlivé kurzy a projekty jsou většinou oblastní záležitostí.

U projektů, které pořádají Univerzity v Pardubicích, Ostravě a Opavě, je vidět snaha vedení univerzit, aby tyto kurzy absolvovalo co nejvíce akademických pracovníků na jejich univerzitě.

1.3 Situace v Německu

Pro srovnání s Českou republikou je dobré uvést například situaci v Německu. I zde si uvědomují potřebu profesionalizace akademických sborů, a tím i akademických pracovníků. Výukou vysokoškolské pedagogiky či vysokoškolské didaktiky se zabývají některé univerzity v Německu a zajišťují v rámci svých univerzit kurzy a semináře. Po jejich absolvování získává úspěšný absolvent certifikát, který ho opravňuje vyučovat na univerzitě.

V Německu je vytvořena síť institucí a zařízení, které se bývají vzděláváním akademických pracovníků a vzdělavatelů budoucích učitelů. Výuka probíhá v rámci:

- univerzit;
- národních institucích, jako je například v Bádensko-Württembersko a Bavorsko;
- v akademických institucích, jako je například síť v Hesensku či síť zařízení, která spolupracuje s univerzitou v Severním Porýní-Vestfálsku.[16]

Na celostátní úrovni funguje „Akademická pedagogická instituce“, která sdružuje ostatní organizace zabývající se vysokoškolskou didaktikou. Sem patří i DTED, což je Německá společnost pro vysokoškolskou vzdělávací asociaci. Při pravidelných setkávání si stanovují společné úkoly, na kterých posléze v rámci svých institucí zúčastnění aktéři pracují. Díky propracované síti zařízení zabývající se vysokoškolskou didaktikou či „*staff develoment*“ získávají akademičtí pracovníci možnost dalšího rozvoje svých profesních kompetencí.

Některé spolkové země v Německu, jako je Bavorsko, Bádensko-Virtembersko a Severní Porýní-Vestfálsko, zavedly získání certifikátu „HochschuldidaktischesBasiszertifikat“ jako nutnost při působení na svých univerzitách. Získat tento certifikát mohou právě díky síti institucí zaměřující se na vysokoškolskou didaktiku. Příklad lze uvést NRW (Severní Porýní–

[15] Projekty OU. *Projekt ESF Operačního programu*. © 2012. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/okapousu
[16] Hochschuldidaktische forschung. *TU Dortmund - Universität*. Dostupné z http://hd-on-line.de/forschung/

Vestfálsko), která na svých univerzitách nabízí vzdělávací program „Vysokoškolská didaktika“.

Další univerzitou, která si uvědomuje, že akademickým pracovníkům nestačí jen odborné znalosti, ale že je třeba získat i dovednosti v oblasti pedagogiky a psychologie, je univerzita v Osnabrücku. Prof. Dr. Beate Schücking, která zastává funkci více prezidentky pro výzkum a podporuje program osobního rozvoje a rozvoje pracovního kolektivu vědců, si je vědoma, že právě prohloubení znalostí a dovedností v oblasti pedagogiky a psychologie „…je pro nás velmi důležité zlepšovat, neboť jsou potřebné kroky pro zajištění kvalitní výuky“ [17].

Další univerzita, která nabízí kurz „*Vysokoškolské didaktiky*“, je ve Frankfurtu nad Mohanem (Univerzita Johana Wolfganga Goethe). Cílem kurzu je, aby účastník si osvojil různé výukové metody a organizační formy, které mu posléze v praxi usnadní projektování samotné výuky a rozšíří mu jeho vlastní profesní kompetence. Po absolvování kurzu získá účastník „HochschuldidaktischesBasiszertifikat“[18].

Výše uvedené příklady nám ukazují, jak je důležité, aby vzdělavatelé budoucích učitelů byli dostatečně proškoleni v oblasti terciálního vzdělávání. Jde v podstatě o rozvíjení a podporu učitelských kompetencí u akademických pracovníků, a tím i u vzdělavatelů budoucích učitelů. Jednou z klíčových autorek, které se zabývá problematikou vysokých škol, výukou na vysokých školách, vysokoškolskými učiteli a „Academic Staff Develoment“ v Německu, je Dr. Brigitte Berendt. Ta zasvětila svou práci a výzkum právě problematice vzdělávání vysokoškolských učitelů. Svou výzkumnou činnost zahájila již v roce 1974 v Německé spolkové republice, a to pod názvem “Plánování, organizování a hodnocení programu pro rozvoj akademických pracovníků“ [19].

Výzkumné činnosti se věnuje doposud a od roku 2001 je spolu editorkou příručky pro univerzitní výuku / NHHL, která je pravidelně aktualizována, a jsou v ní odborné články z oblasti výzkumu a praxe v univerzitní výuce.

1.4 Výzkum akademických pracovníků na Fakultě pedagogické, Univerzity v Cumbrii

Na závěr tohoto příspěvku je vložen ještě velice zajímavý výzkum, který se zabýval začínajícím akademickým pracovníkem s délkou praxe maximálně do čtyř let. Tento výzkum byl proveden týmem mezinárodních odborníků pod vedením P. Boyda a K. Harrisové na Pedagogické fakultě Univerzity of Cumbria ve Velké Británii v roce 2010[20].

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak hodnotí a prožívají akademičtí pracovní svůj vstup do profese akademického pracovníka. V tomto případě se přímo jednalo o vzdělavatele budoucích učitelů.

---

[17] Hochschuldidaktik. *Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*. 30.05.2012. Dostupné z http://www.hochschuldidaktik.uni-oldenburg.de/17349.html

[18] ELearning-Workshopreihe - Johann Wolfgang Goethe-Universität. *Goethe-Universität - Startseite*. 17. August 2012. Dostupné z: http://www.megadigitale.uni-frankfurt.de/workshopreihe/index.html

[19] Dr. Brigitte Berendt. *Freie Universität Berlin: Startseite*. 2011. Dostupné z: http://userpage.fu-berlin.de/~bberendt/

[20] Boyd, P., & Harris, K. (2010). Becoming a university lecturer in trachet education: expert school teachers reconstructing their pedagogy and identity. In *Professional Development in Education 36*(1–2), pp. 9-24. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1080/19415250903454767

Výzkumníci si kladli i podotázku:

- Jaká podpora se začínajícím akademickým pracovníkům dostává při budování jejich profesní identity?
- A jak tuto podporu akademičtí pracovníci hodnotí?

Záměrem studie bylo

pomoci upravit zaškolování nových akademických pracovníků, neboť momentální stav profesních odborníků na pedagogiku je nevyhovující. Efektivnější zaškolování akademických pracovníků pak bude mít pozitivní vliv na vzdělávání nových učitelů na základních a středních školách.[21]

Výzkum byl realizován na výzkumném souboru 16 začínajících akademických pracovníků. Zdrojem dat pak byly:

- polostrukturované rozhovory se samotnými začínajícími akademickými pracovníky;
- polostrukturované rozhovory s jejich úsekovými vedoucími;
- analýza institucionálních dokumentů, které se týkaly jejich jmenování, přijetí a profesního vývoje.

Vhodný vzorem byl vybrán stratifikovaný výběr tak, aby bylo zachováno předmětové spektrum v rámci katedry a byla zachována i vyváženost v rámci pohlaví. Účastníci výzkumu, kteří přišli z „rolí učitelů“ na základní a střední škole, prošli postgraduálním kurzem pro nové přednášející a jinými předmětové kurzy pro učitele, které byly pro přijetí na univerzitu povinné.

Účastníci byli ujištěni, že se jim poskytne anonymita a právo zkontrolovat přepis rozhovoru a pracovní verzi analýzy. Všichni oslovení souhlasili se spoluprací.

Účastníci výzkumu hodnotili formální a neformální složku budování své profesní identity. Výzkumníci dospěli k závěrům, že „i když respondenti nahlíží na formální programy (např. postgraduální kurz pro nové přednášející a jiné předmětové kurzy pro učitele) jako na užitečné a dívají se na ně jako na podporující v jejich výzkumné činnosti, přesto se ukázalo, že nemají ani oni samotní, ani jejich vedoucí oddělení, vysoká očekávání ohledně toho typu aktivit. A zejména nevidí vysoký pozitivní dopad na množství publikační činnosti a výzkumné aktivity, neboť v tomto případě jde především o individuální zájem. „Souhlasit s něčím ještě neznamená, že se aktivity budu účastnit aktivně“[22].

Další zajímavý poznatek se týkal samotného projektování výuky a možných „rolí modelu“. Ukázalo se, že většina respondentů se snaží identifikovat ve způsobu výuky se svými „pracovně staršími“ kolegy a dále se ukázalo, že velice obtížně se zbavují způsobu výuky z nižších stupňů škol.

Svou novou roli převážně charakterizovali jako roli „učitele“ ve vyšším stupni vzdělávání, ale ne jako „akademika“ nebo „badatele“.

S tímto je úzce spjatá kategorie, která se objevila při analýze a byla pojmenována jako „učební přenos“, protože se vztahovala na způsob, ve kterém pedagogové cítili, že byli schopni aplikovat svou předchozí zkušenost s učením, dovednosti a porozumění své nové role ve vyšším vzdělávání. Zde docházelo k zajímavému zjištění. Vzdělavatelé budoucích učitelů se v počátcích své profesní dráhy spoléhali především na přednáškový učební styl, a to ze dvou důvodů. Jedním z nich byla jejich představa a zkušenost o učení na univerzitách a druhý

[21] ibid, s. 10.
[22] ibid, s. 13.

důvod byl nedostatek sebevědomí v „teoretické rovině“ znalosti o předmětu. Přístup formou přednášení se jim zdál být méně riskantní než strategie zahrnující diskuzi.

Uvedená výzkumná studie poukazuje na jev, kdy nový akademický pracovník na pedagogické fakultě preferuje převážně neformální podporu v období do čtyř let od začátku svého působení a vysvětluje okolnosti existence tohoto jevu. Vzdělavatel budoucích učitelů ve výuce budoucích učitelů potřebuje být podporován. Díky této podpoře pak může nastartovat vlastní profesní vývoj a aktivně se zaměřovat na svou výuku i na plánovanou výzkumnou činnost.

Cílená a systematická evaluace výukových programů se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj je jedním z důležitých a nepostradatelných metodických kroků. K dosažení relativně objektivních údajů při ověřování efektivity výukového programu se používá velká škála výzkumných metod. Aby uvedené metody plnily svoji funkci, musí se aplikovat prostřednictvím evaluačního modelu. Za inspirativní lze považovat model D. L. Kirkpatrick a J. D. Kirkpatrick[23]. Autoři se zamýšlejí nad tím, co by výukové programy měly ovlivňovat, čeho by se konkrétně měly týkat, co může být předmětem zjišťování efektivity výuky apod. Evaluační model od zmiňovaných autorů zahrnuje hodnocení tréninkových aktivit a jejich účinků na několika úrovních:

1. Reakce: jedná se o posouzení spokojenosti žáků s výukovým programem.
2. Učení: týká se změn v oblasti znalostí, postojů a dovedností účastníků.
3. Chování: ověřuje se, zda došlo k pozitivním změnám v chování účastníků.
4. Výsledky: zjišťuje se, jaký měl výukový program vliv např. na zlepšení sociálního klimatu školní třídy.

Tento výzkum ukazuje, jak řeší otázku profesionalizace akademických pracovníků ve Velké Británii. Záměrně je zařazen na konec příspěvku, aby se čtenář zamyslel nad možnostmi profesionalizace akademických pracovníků i u nás.

Literatura

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.

Hermochová, S. In R. Komárková, I. Slaměník, I. & J. Výrost, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III.* Praha: Grada.

Chráska, M. (2006). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Olomouc: UP.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2005). *Transfering Learning to Behavior.* San Francisco, U.S.A.: Berrett-Koehler Publisher.

Švecová, J. kol. (1997). *Problémy učitelské profese ve světě.* Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání.

Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Centrum pro studium vysokoškolského školství*, *13*(3).

Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání.* Praha: UK-PedF.

Vašutová, J. (2010). Vysokoškolská pedagogika v profesionalizaci vzdělavatelů učitelů. In M. Sirotová, E. Frýzková a kol. *Vysokoškoľský učiteľ-vzdělavateľ učiteľov.* Zborník z vedeckého seminára. Trnava: UCM FF. [CD-ROM].

[23] Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2005). *Transfering Learning to Behavior.* San Francisco, U.S.A.: Berrett-Koehler Publisher, s. 57-61.

Použité internetové zdroje

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: Zák.o vysokých školách [w51]. *Ministerstvo školství ČR*. 1998. Dostupné z http://aplikace.msmt.cz/vysokeskoly/legislativa/Zakon111_uplne_zneni_552.htm

Pozvánka na kurz Vysokoškolské pedagogiky pro přírodovědné a technické obory v rámci o projektu „Podpora přírodovědných a technických oborů“. Ústí nad Labem, 2011. Dostupné z: http://www.csvs.cz/projekty/2011_rcu/pozvanka_VYSPAPTO.pdf

PROJEKT VYSOKOŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA (VYSPA). Praha, 2006. Dostupné z http://www.csvs.cz/projekty/vyspa.pdf

Zahájení kurzů pedagogiky v ak. roce 2006/2007. *Institut celoživotního vzdělávání*. 08. 08. 2012. Dostupné z http://www.icv.mendelu.cz/cz/institut/informace_pro_media/archiv/pedagogika

Doplňující pedagogické studium pro pedagogy (doktorandy) VUT | Institut celoživotního vzdělávání VUT v Brně. *Institut celoživotního vzdělávání VUT v Brně (dříve Centrum vzdělávání a poradenství)*. © 2000–2012. Dostupné z http://www. lli.vutbr.cz/doplnujici-pedagogicke-studium-pro-pedagogy-vut

Univerzita Pardubice: Projekt Rozvoj pedagogických a manažerských kompetencí zaměstnanců Univerzity Pardubice (ROPAM). *Univerzita Pardubice Projekt Rozvoj pedagogických a manažerských kompetencí zaměstnanců Univerzity Pardubice*. 4. březen 2011. Dostupné z http://projekty.upce.cz/ropam/projekt.html

Projekty OU. *Projekt ESF Operačního programu*. © 2012. Dostupné z http://projekty.osu.cz/okapousu

Hochschuldidaktische forschung. *TU Dortmund - Universität*. 14.06.2012. Dostupné z http://hd-on-line.de/forschung/

Hochschuldidaktik. *Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*. 30.05.2012. Dostupné z http://www.hochschuldidaktik.uni-oldenburg.de/17349.html

ELearning-Workshopreihe - Johann Wolfgang Goethe-Universität. *Goethe-Universität - Startseite*. 17. August 2012. Dostupné z http://www.megadigitale.uni-frankfurt.de/workshopreihe/index.html

Dr. Brigitte Berendt. *Freie Universität Berlin: Startseite*. 2011. Dostupné z http://userpage.fu-berlin.de/~bberendt/

Boyd, P., & Harris, K. (2010). Becoming a university lecturer in trachet education: expert school teachers reconstructing their pedagogy and identity. In *Professional Development in Education,. 36*(1–2), pp. 9-24. Dostupné z http://dx.doi.org/10.1080/19415250903454767

Kontakt

Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, PaedDr. Erika Nehrerová
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Fakulta pedagogická
Katedra pedagogiky a psychologie
Jeronýmova 10
371 15 České Budějovice
garabik@pf.jcu.cz, enehrerova@pf.jcu.cz

Vývoj nástroje pro výzkum percepce organizačního klimatu pedagogických fakult [1]

Development of a Tool for Examining Perception of Organizational Climate at Faculties of Education

Helena Grecmanová, Miroslav Dopita, Jana Kantorová, Jitka Skopalová

Abstrakt: Při reformě vysokého školství dochází ke změnám v oblastech: počet přijímaných studentů, připravenost uchazečů ke studiu na VŠ, požadavky na kvalifikační růst akademických pracovníků, počet zahraničních mobilit, zapojení akademických pracovníků do vědecko-výzkumných projektů, hodnocené výstupy vědy a výzkumu apod. Na uvedené změny reaguje každá vysoká škola v obsahu vzdělávání, jeho struktuře, ale i jako organizace. U akademických pracovníků se objevují různé odezvy, které se odrážejí v jejich vnímání vysokoškolského prostředí a konkrétně pak v percepci organizačního klimatu jednotlivých fakult. V popředí našeho zájmu jsou pedagogické fakulty, které musely přejít z orientace převážně na studenta a výuku k intenzivnějším vědecko-výzkumným aktivitám než doposud. Zaměřili jsme se proto na vnímání organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky. Po analýze dostupných zdrojů jsme vytvořili dotazník percepce organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky, který prochází ověřováním.

Klíčová slova: organizační klima, percepce, akademický pracovník, fakulta, dotazník

Abstract: There are changes happening in the following areas during the reform of higher education: number of enrolled students, applicants' preparedness for university studies, requirements of academic staff's qualification growth, number of international mobilities, academic staff's participation in research projects, evaluated scientific and research outputs etc. Every university reacts to these changes in the areas of contents of education, its structure as well as organization. There are various responses in academic staff, reflected in their perception of the university environment and in the perception of organizational climate of each faculty in particular. Our interest is focused on faculties of education that must have shifted from orientation to students and teaching to more intensive scientific and research activities. This is why we focused on perception of organizational climate of faculties of education by academic staff. After analyzing the accessible resources, a questionnaire of perception of organizational climate at faculties of education by academic staff was prepared. At the present time the questionnaire of perception is being reviewed.

Key words: organizational climate, perception, academic staff, faculty of education, questionnaire

[1] Příspěvek vznikl za podpory Grantové agentury České republiky v rámci projektu č. P407/11/0696 Percepce organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky.

1 Teoretická východiska

V posledních pěti letech dochází ke změně českého vysokoškolského prostředí. Stále více je kromě přípravy studentů bakalářských a navazujících magisterských studijních programů kladen důraz na vědu a výzkum, což je de facto kritérium, jež odlišuje nižší stupně vzdělávacího systému od vysokých škol. Uvedené změny kladou zvyšující se nároky na organizaci vysokých škol a jejich akademické pracovníky. Vysoké školy na uvedené změny reagují v závislosti na svém profilu. Technické a přírodovědně zaměřené vysoké školy se vypořádaly s tlakem vědy a výzkumu již dříve. Míra srovnatelnosti jejich výstupů ve vědě a výzkumu v rámci evropského a světového rámce je vyšší. Naopak společenskovědní vysoké školy a fakulty jsou zpravidla vázány na národní kontext a jejich výstupy jsou často zajímavé pouze v národním měřítku a u pedagogicky orientovaných vysokých škol jsou národním rámcem přímo i determinované. Proto změny v organizaci a nárocích na vysoké školy a akademické pracovníky zasáhly podle našeho názoru nejvíce pedagogické fakulty a další fakulty připravující učitele. Zaměřili jsme se tudíž na analýzu percepce organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky a v tomto příspěvku pak konkrétně na vývoj nástroje pro jeho identifikaci (srov. Grecmanová & Dopita, 2011).

Vycházíme-li z přesvědčení, že organizační klima je subkategorie psychosociálního klimatu, můžeme je chápat jako fenomén, který vzniká vnímáním, posuzováním a hodnocením prostředí nebo jeho částí u aktérů určité organizace. Z pohledu Petera Conrada a Jörga Sydowa (1984) se jedná o kognitivní zpracování situačních podnětů. Zřejmé je, že při percepcích nedochází k přesné reflexi nebo reprodukci prostředí, které zmíněné aktéry obklopuje, ale k individuální konstrukci vnímaného v intencích Blaka E. Ashforta (1985), Aleny Plhákové (2004), Jana Laška (2006), jak již bylo uvedeno (srov. Grecmanová, Kantorová, Dopita, & Skopalová, 2011). Můžeme rovněž hovořit o subjektivním chápání objektivních znaků organizace. K objektivizaci údajů, o kterou se při výzkumu snažíme, dochází až statistickou agregací, sdělení jednotlivců určité organizační jednotky se zprůměrují. Percepce organizace a organizačního klimatu je ovlivňována vnímatelem (jeho zkušeností, motivy a potřebami, hodnotami a postoji), nastavením fyzického, sociálního a organizačního kontextu a v neposlední řadě samotným vnímáním kontrastů, intenzity, části a celku, velikosti, změn, novosti a opakování, jak uvádí např. John R. Schermerhorn, Jr., James G. Hunt a Richard N. Osborn (2004, s. 72-73). Výše uvedené platí i pro organizaci školy, respektive fakulty. Pro organizační klima školy jsou podle Richarda Bessotha (1989) důležité sociální a kulturní dimenze školního prostředí a jejich „vyzařování“ uvnitř školy. Další odborník Andreas Knapp (1985) upozornil na to, že organizační klima školy je ovlivněno vztahy učitelů, v našem případě akademických pracovníků, ke kolegům a vztahy učitelů (akademických pracovníků) k vedení školy (fakulty), což je součástí sociální dimenze.

Očekává se, že organizační klima ovlivňuje jak chování jednotlivců, tak skupin. George H. Litwin a Robert A. Stringer, Jr. (1968) poukázali v této souvislosti na pracovní motivaci k podávání výkonu, spokojenost v práci, absentování, fluktuaci atd. Zmínit se však můžeme také o účincích klimatu na chování vedení a rozhodování, sklon k inovaci a celkově postoj k práci (Seebauer, 2005). To dokumentuje i následující schematické zobrazení organizačního klimatu (schéma 1). Schéma prezentuje, že dobré organizační klima podporuje pracovní motivaci vedení i učitelů, tedy akademických pracovníků, která se odráží ve vysoké míře produktivity vedení a učitelů, resp. akademických pracovníků nebo ve výkonech školy. Kdo zlepšuje organizační klima školy, přispívá ke zvyšování kvality školy.

Schéma 1: Subjektivní model příčin (faktorů), které motivují chování ve škole (Litwin & Stringer, 1968, s. 43; Bessoth, 1989, s. 13)

V loňském roce jsme se seznámili s dotazníky, které byly pro výzkum klimatu vysokých škol z pohledu akademických pracovníků v zahraničí používány. Jednalo se o sedm dotazníků, které čítaly mezi 24-132 položkami, jež byly členěny od 3 do 20 dimenzí. Rozpětí v počtu položek a dimenzí bylo způsobeno jejich zaměřením nejen na organizační klima vysokých škol, ale i na klima výuky (srov. Grecmanová, Kantorová, Dopita, & Skopalová, 2011).

2 Vývoj vlastního dotazníku

Při koncipovaní vlastního výzkumného šetření, přípravě pilotáže a předvýzkumu jsme si kladli otázku, jak budou akademičtí pracovníci vnímat, posuzovat a hodnotit:

- chování akademických pracovníků – např. vzájemnou spolupráci a podporu, pochopení pro osobní a pracovní problémy, přátelství, způsob práce (tvůrčí, rutinní), množství úkolů, pracovní morálku, dodržování pravidel, spokojenost;

- chování vedení (kateder a ústavů/fakulty) - např. autoritativní či demokratický styl vedení, způsob rozhodování a řízení, srozumitelnost a delegování úkolů, kritiku, kontakty vedení s akademickými pracovníky, zohledňování individuálních schopností akademických pracovníků, podporu kvalifikačního růstu.

V roce 2011 jsme sestavili inventář 70 položek. Položky byly rozděleny do dvou oblastí, a to oblast chování akademických pracovníků a oblast vedení fakulty. V oblasti chování akademických pracovníků se položky zaměřily na vztahy mezi kolegy (11 položek), pracovní morálku (9 položek), osobní rozvoj (4 položky), image fakulty (3 položky), pracovní aktivitu (6 položek), oblast chování vedení a organizace pracovišť (9 položek). V oblasti vedení fakulty se položky orientovaly na hodnocení (4 položky), participaci (2 položky), podporu (5 položek), organizaci a vedení lidí (10 položek), koncepci (4 položky) a image (3 položky). Inventář položek prošel pilotáží zaměřenou na jejich srozumitelnost a významovou jednoznačnost. Pilotáže se zúčastnili akademičtí pracovníci různých pedagogických fakult s praxí ve vysokém školství více než 10 let. Po pilotáži byly jednotlivé položky formulačně upraveny. Jednalo se především o specifikaci, zda se hodnocení vztahuje k fakultě či pracovišti, jestli ke všem kolegům, či některým, zda k celému vedení fakulty, a nebo jeho členům apod. Po této úpravě byl inventář položek transformován v dotazník, který rovněž čítal 70 položek, na něž respondenti v rámci předvýzkumu odpovídali na 5 stupňové škále. Návratnost dotazníků byla 117 dotazníků, což znamená 60 %. Podle Cronbachova koeficientu alfa nám u všech 70 položek vyšla hodnota 0,846. Vyhodnocování položek v dotazníku pro zaměstnance šlo u některých položek do extrémních hodnot, u jiných se zase přibližovalo ke střední hodnotě, tím docházelo k rozkolísání položek. Z teorie vycházející členění položek do dvou oblastí jsme přepracovali. Druhá oblast chování vedení byla rozdělena na dvě oblasti, jedna orientovaná na vedení pracovišť a druhá na vedení fakulty. Postupně tak vznikly tři oblasti položek. U první oblasti (položky 1-33), která se věnovala chování akademických pracovníků, vyšel Cronbachův koeficient alfa 0,469. Ve druhé oblasti (položky 34-42, 9 položek), zaměřené na chování vedoucích pracovníků na pracovištích, měl Cronbachův koeficient alfa hodnotu 0,809. Ve třetí oblasti (položky 43-70), orientované na chování vedení fakulty, vyšel Cronbachův koeficient alfa 0,863.

Bylo možné uplatnit několik způsobů, jak položky prověřit:

- Na základě aritmetického průměru, směrodatné odchylky a modu jsme v první oblasti vyřadili položky, jejichž odpovědi byly ve středu škály, tedy „nemohu posoudit“, měly modus 3, průměrnou hodnotu kolem 3 a nízké hodnoty směrodatné odchylky. Jednalo se o 10 položek. Po přepočítání vyšel Cronbachův koeficient alfa při 23 položkách 0,693. V dalším kroku jsme navrhli k vyloučení další položky, které se blížily průměrné hodnotě ve středu škály, ale při výpočtech Cronbachova koeficientu alfa se jeho hodnota již snižovala. Ve druhé oblasti se objevily všechny položky statisticky významné, nedošlo tedy k jejich vyřazování, hodnota Cronbachova koeficientu alfa zůstala 0,809. Ačkoli hodnota Cronbachova koeficientu alfa potvrdila vnitřní konistenci dat (spolehlivost) ve třetí oblasti, přesto jsme na základě aritmetického průměru, směrodatné odchylky a modu vyřadili položky, jejichž odpovědi byly ve středu škály, tedy „nemohu posoudit“. Jednalo se o 8 položek. Po přepočítání vyšel Cronbachův koeficient alfa z 20 položek 0,941. Prověřené položky se zaměřují na hodnocení, participaci, podporu, organizaci a vedení lidí, koncepci. Uvedený postup a hodnoty Cronbachova koeficientu alfa tak přispěly ke standardizaci výzkumné techniky. Výsledná hodnota Cronbachova koeficientu alfa v dotazníku, který měl 52 položek, byla 0,921.

- Další možností byla vzájemná korelace položek a faktorová analýza při faktorové zátěži větší než 0,5 při rotaci faktorů Varimax prostý u všech položek dotazníku. Položky se rozdělily do 19 faktorů, přičemž většina položek se vyskytovala v pěti faktorech.

Faktor číslo 1 obsahoval 22 položek, které obsahově odpovídaly oblasti chování vedení fakulty, z původních 28 položek. Hodnota Cronbachova koeficientu alfa dosáhla hodnoty 0,883.

Ve faktoru číslo 2 se vyskytlo sedm z původních devíti položek, které byly součástí oblasti chování vedení pracovišť. Hodnota Cronbachova koeficientu alfa byla 0,893.

Faktorová analýza v těchto dvou oblastech potvrdila rozdělení položek do oblastí vycházejících z koncepce nástroje na základě teorie. Jako problematická se opět potvrdila teoreticky navržená oblast chování akademických pracovníků. Položky se rozdělily do tří faktorů. Faktor číslo 3 byl nasycen třemi položkami, zaměřil se na konflikty na pracovišti a možnosti prohlubování odborné kvalifikace. Faktor číslo 4 obsahoval tři položky, které se týkaly mezilidských vztahů na pracovišti a pracovních výkonů. Ve faktoru číslo 5 byly nalezeny čtyři položky, jež se orientovaly na pracovní vztahy. Hodnota Cronbachova koeficientu alfa u dvou faktorů však byla velmi nízká, a to v intervalu 0,003-0,051. Pouze u faktoru číslo 4 dosahovala hodnoty vyšší, a to 0,672. Faktory č. 3, 4, 5 obsahově odpovídaly původní oblasti chování akademických pracovníků, kterou můžeme konkretizovat zaměřením na mezilidské vztahy a vztahy k práci.

Po faktorové analýze čítal nástroj 39 položek, jejichž hodnota Cronbachova koeficientu alfa bez členění na oblasti a faktory vyšla 0,880.

Pro úpravu dotazníku, jež bude aplikován ve vlastním výzkumném šetření, jsme zvolili posledně zmiňovaný způsob prověření položek.

2.1 Co dotazník umožňuje zjistit?

Dotazník se skládá ze tří oblastí, řazeno podle struktury nástroje. Oblast chování akademických pracovníků: mezilidské vztahy a vztahy k práci čítá 10 položek. V oblasti chování vedení pracovišť se nachází 7 položek a v oblasti chování vedení fakulty se vyskytuje 22 položek. Na závěr dotazníku jsou uvedeny dvě demografické položky a prostor pro volná sdělení. Dotazník si všímá níže uvedených aspektů organizačního klimatu fakult vzdělávajících učitele. Struktura dotazníku je znázorněna v následující tabulce (Tabulka 1).

Tabulka 1: Popis oblastí percepce klimatu fakulty akademickými pracovníky

Oblasti dotazníku	**Komentář k obsahu položek**	**Počet položek**	**Škála: 1-4**
Chování akademických pracovníků: mezilidské vztahy a vztahy k práci	Zachycuje: pracovní vztahy, vzájemnou pomoc, kolegiální prostředí, osobní vztahy – konflikty, postoj k práci, kvalifikační a odborný růst, pracovní vytíženost a výkonnost atd.	10	1. Rozhodně souhlasím 2. Spíše souhlasím 3. Spíše nesouhlasím 4. Rozhodně nesouhlasím
Chování vedení pracovišť	Zachycuje: přehled vedení pracoviště o zátěži akademických pracovníků, zohledňování jejich individuálních možností, poskytování zpětné vazby, zdůvodnění kritiky, ohodnocení práce akademických pracovníků atd.	7	1. Rozhodně souhlasím 2. Spíše souhlasím 3. Spíše nesouhlasím 4. Rozhodně nesouhlasím
Chování vedení fakulty	Zachycuje: kritéria hodnocení práce, způsob rozhodování, podpora kvalifikačního růstu a iniciativy, organizace aktivit, srozumitelnost úkolů, vyhodnocení pracovní zátěže pracovišť, komunikaci mezi vedením fakulty a pracovišti, způsob řízení fakulty, vztah vedení fakulty k fakultě atd.	22	1. Rozhodně souhlasím 2. Spíše souhlasím 3. Spíše nesouhlasím 4. Rozhodně nesouhlasím

Kromě uvedeného lze sledovat i specifické jevy organizačního klimatu fakulty, o které máme zájem, např. jak vnímají akademičtí pracovníci své pracovní výkony a zátěž, jak se vyjadřují ke stylu vedení fakulty a ke koncepčním změnám, což je obsahem jednotlivých položek. Z tohoto hlediska můžeme považovat organizační klima za nadřazený rámec k vysvětlení jevů, struktur, procesů a vztahů mezi nimi, které nám zprostředkují akademičtí pracovníci včetně vedení fakulty. Výslednou proměnnou je spokojenost nebo nespokojenost s pracovní situací, popřípadě organizací.

2.2 Doporučení k zadávání dotazníku

Když se zamyslíme nad okolnostmi, které mohou ovlivnit průběh a výsledky dotazníkového šetření organizačního klimatu, je vhodné nezapomenout na níže uvedené poznámky:

- Dotazník je určen pro akademické pracovníky fakulty.
- Zadáním dotazníku a zpracováním získaných údajů je vhodné pověřit poučenou osobu.
- Sběr dat je třeba zajistit u většiny akademických pracovníků.

- Před zadáváním dotazníku je vhodné vysvětlit smysl výzkumného šetření a eliminovat obavy akademických pracovníků z negativních dopadů.
- Informovat akademické pracovníky o způsobu zveřejnění výsledků a jejich využití.
- Realizovat dotazníkové šetření v průběhu semestru.

2.3 Postup vyhodnocováni a interpretace

Při hodnocení položek, jejich obsahu a příslušnosti k jednotlivým oblastem jsme vycházeli z dostupné odborné literatury a analýz existujících nástrojů. Položky dotazníku představují konstrukci, jež je ovlivněna získanými znalostmi a zkušenostmi s akademickým prostředím. Přesto předpokládáme, že interpretace položek dotazovanými nemusí být shodná s očekáváními autorů. Na základě vyhodnocení předvýzkumu jsme přemýšleli také o vytvoření projektivně formulovaných položek místo položek zaměřených na hodnocení vlastní osoby zaměstnance v oblasti chování akademických pracovníků, protože statisticky tyto položky byly nejméně signifikantní. Možné vysvětlení je, že se zaměstnanci nechtěli z různých důvodů vyjádřit vůči vlastní osobě a práci (nechtějí na sebe upozorňovat). Lépe a jednodušeji se jim hodnotí druhý člověk, jak se potvrdilo v dalších dvou oblastech dotazníku, kdy hodnotili vedení pracoviště a fakulty, kde položky byly statisticky významné.

Při popisu a interpretaci získaných dat jsme použili popisnou statistiku včetně modu, směrodatných odchylek a Cronbachova koeficientu alfa. Výpověď o stavu organizačního klimatu může podat i hodnota tzv. Indexu percepce[2], ze kterého lze usuzovat na organizační klima sledované fakulty. Možné však je vyhodnotit i tzv. dílčí indexy percepce, které jsou tři a týkají se: chování akademických pracovníků, chování vedení pracovišť a chováni vedení fakulty. Ve všech případech platí, že čím jsou indexy percepce nižší, tím můžeme uvažovat o lepším organizačním klimatu. Všechny škály totiž nabývají hodnot od 1 do 4. Nízké hodnoty na škále znamenají pozitivní hodnocení, vysoké spíše negativní. V případě příznivého (pozitivního) organizačního klimatu lze s jistou mírou opatrnosti konstatovat, že se akademickým pracovníkům na fakultě líbí, jsou v jejím a s jejím prostředím spokojeni. Při práci s položkami je třeba věnovat pozornost záporně formulovaným položkám, u kterých dochází ke změně kódování.

3 Závěr

Popsaný vývoj konstrukce a ověřování dotazníku je pouze jednou částí plánovaného výzkumného šetření, ke kterému jsme se zavázali. Součástí nástrojů, jež v projektu vznikají, je i dotazník, který odpovídá po obsahové stránce nástroji zde představenému, avšak z formálního hlediska je formulován jako preferovaná verze. Vyplňovat jej budou opět akademičtí pracovníci. Pro vedení fakulty (děkana a proděkany) je sestaven tematicky obdobný převážně strukturovaný rozhovor. Popis organizačního klimatu fakulty nakonec vzejde ze srovnání výsledků tří nástrojů. Opíráme se přitom o poznatky Conrada a Sydowa (1984), kteří uvedli, že o pracovní spokojenosti zaměstnanců můžeme spíše uvažovat ze srovnání reálného klimatu s jeho ideální představou, jaké by mělo klima být.

[2] Index percepce je aritmetickým průměrem všech odpovědí za celou skupinu respondentů. Nabývá hodnoty v intervalu 1–4.

Autoři děkují za konzultace a připomínky k vývoji nástroje PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D., prof. PhDr. Jiřímu Marešovi, CSc., doc. PaedDr. Jiřímu Niklovi, CSc., doc. PhDr. Bohumilu Novákovi, CSc., PhDr. Renému Szotkowskému, Ph.D. a doc. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D.

Literatura

Ashforth, B. E. (1985). Climate Formation: Issues and Extensions. *The Academy of Management Review*, *10*(4), 837–847.

Bessoth, R. (1989). *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied u Frankfurt a. M.: Luchterhand.

Conrad, P., & Sydow, J. (1984). *Organisationsklima.* Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Grecmanová, H., & Dopita, M. (2011). Teoretická východiska percepce organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky. *Aula, 19*(3-4), 39-45.

Grecmanová, H., Kantorová, J., Dopita, M., & Skopalová, J. (2011). Identifikace dimenzí k výzkumu percepce klimatu VŠ. In T. Janík, P. Krecht & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (pp. 138–142). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/grecmanovaetal.pdf
doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-10

Knapp, A. (1985). Über die Auswirkungen des Organisationsklimas von Lehrerkollegien an grossen und kleinen Schulen auf Wahrnehmung des Lehrerverhaltens im Unterricht durch Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *32*, 201–214.

Lašek, J. (2006). *Sociální psychologie II*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Litwin, G. H., & Stringer, R. A., Jr. (1968). *Motivation and Organizational Climate.* Boston: Harvard University.

Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie.* Praha: Academia.

Seebauer, R. (2005). Školská a triedna klíma: rakúsky pohľad. *Pedagogická revue, 57*(4), 349-361.

Schermerhorn, J. R. Jr., J. H. Hunt, & R. N. Osborn. (2004). *Core Concepts of Organizational Behavior.* Hoboken: John Wiley & Sons.

Kontakt

prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.
doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studí
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
helena.grecmanova@upol.cz

Postoj vysokoškolského managementu k výuce cizích jazyků na českých fakultách technického zaměření

The university management's attitude to teaching foreign languages at Czech technical faculties

Stanislava Jonáková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá otázkou postoje vedoucích jazykových pracovišť k výuce cizích jazyků v bakalářském studijním programu na českých technických fakultách. Jedná se o jeden z dílčích problémů, jenž je zkoumán v rámci disertace zaměřené na projektování jazykového kurikula na vysokých školách nefilologického typu. Při práci na této problematice jsme se opírali o koncepci státní jazykové politiky České republiky a o pojetí internacionalizace ve vzdělání na vybraných fakultách technického zaměření. Pro řešení vymezeného problému byla zvolena kvantitativní metoda, a to dotazníkové šetření. Vzhledem k tomu, že se nám pro tuto oblast zkoumání nepodařilo najít adekvátní dotazník, bylo nutné ho vypracovat. Na základě statisticky zpracovaných dat je možné konstatovat, že respondenti upřednostňují aktivní znalost dvou cizích jazyků (jedním z nich by měla být angličtina). Většina z nich klade mimořádný důraz na povinnou výuku odborného jazyka. Velkou podporu má z jejich strany výuka širší škály cizích jazyků v rámci nepovinného studia. U svých podřízených kladně hodnotí vztah k práci a atmosféru na pracovišti, vyznačující se důvěrou k sobě navzájem a ochotou pracovat v týmu.

Klíčová slova: technické fakulty, bakalářský studijní program, vedoucí jazykových center, výuka cizích jazyků, empirický výzkum

Abstract: The paper is aimed at the attitude of heads of language centres to teaching foreign languages in Bachelor study programmes of Czech technical faculties. It is related to one of the sub problems, which was explored in the doctoral thesis focused on language curriculum development in non-philological institutions of higher education. The solving of the sub problem was based on the concept of the state language policy of the Czech Republic at the tertiary level as well as on the concept of internationalization in education at selected technical faculties. In empirical research, a quantitative method was used. As we did not manage to find any adequate questionnaire, it was necessary to construct it. Based on the statistically processed data, we might claim that the respondents prefer active knowledge of two foreign languages (1 of them is English). Most of them put particular stress on compulsory teaching of language for occupational purposes. They strongly support teaching of a wider range of foreign languages in the form of optional subjects. Regarding their subordinates, they value positively their relation to work and workplace atmosphere, which is characterized by mutual trust and willingness to work in a team.

Key words: technical faculties, bachelor study programme, heads of language centres, teaching foreign languages, empirical research

1 Úvod

V řadě rozsáhlých šetření, zabývajících se např. sociálně-ekonomickou situací vysokoškolských studentů a jejich motivací ke studiu, hodnocením kvality výuky na českých vysokých školách a hodnocením úrovně znalostí získaných na vysoké škole, byly dílčí otázky

zaměřeny také na výuku cizích jazyků ve vysokoškolském vzdělávání. Z výsledků je patrné, že výuka cizích jazyků patří k negativům vysokého školství u nás. Studenty byla kritizována zejména celkově nízká úroveň získaných znalostí a řečových dovedností v cizím jazyce z hlediska připravenosti pro práci po ukončení studia (srov. Noskievič & Kozel, 2005; Menclová & Baštová, 2006; Šafránková 2005, 2006; Vyhňáková, 2007). Rovněž v Bílé knize terciárního vzdělávání z roku 2009 je konstatováno, že „absolventi nejsou odpovídajícím způsobem připraveni na další studium v zahraničí nebo na uplatnění na mezinárodním trhu práce či v mezinárodním pracovním prostředí“ (2009, s. 16).

V této souvislosti nás zajímalo, jak v současné době na výuku cizích jazyků na fakultách technického zaměření pohlíží vysokoškolský management, a to konkrétně vedoucí jazykových pracovišť.

2 Výzkumný design

Při úvaze o vhodném metodologickém postupu pro řešení vymezeného problému byla zvolena kvantitativní metoda. Jednalo se o dotazníkové šetření, jež umožňuje v poměrně krátkém čase získat četné informace o respondentovi, včetně jeho postojů ke sledované problematice. Vzhledem k tomu, že se nám nepodařilo najít adekvátní dotazník, bylo nutné ho vypracovat. Při konstrukci dotazníku jsme se opírali o teorii tvorby tohoto výzkumného nástroje, jež jsou uvedeny v publikacích Gavory (2000), Pelikána (2004) a Chrásky (2006).

2.1 Cíl dotazníkového šetření a dílčí výzkumné otázky

Úkolem dotazníkového šetření bylo zjistit, jaký postoj zaujímají vedoucí jazykových pracovišť k výuce cizích jazyků v bakalářském studijním programu na fakultách technického zaměření.

Od výše uvedeného cíle se odvíjelo formulování dílčích výzkumných otázek. Při jejich tvorbě jsme vycházeli z koncepce státní jazykové politiky České republiky v oblasti vysokého školství a z pojetí internacionalizace ve vzdělání na českých fakultách technického zaměření.

V této souvislosti byly dílčí výzkumné otázky zaměřeny na zjištění počtu cizích jazyků, jež by měl absolvent bakalářského studijního programu na VŠ technického zaměření aktivně znát; zda by jedním z těchto jazyků měla být angličtina; se znalostí kterého jazyka a na jaké minimální úrovni by měli být studenti přijímáni do bakalářského studijního programu na VŠ technického zaměření; zda by měly být některé studijní programy nebo alespoň jejich části vyučovány na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu v cizím jazyce; zda by měla být výuka cizího jazyka na VŠ technického zaměření povinná; jaká by měla být časová dotace pro výuku cizího jazyka v bakalářském studijním programu; zda by měla VŠ technického zaměření nabízet ke studiu širší škálu cizích jazyků a zda by měli všichni studenti bakalářského studijního programu na VŠ technického zaměření mít možnost vyjet na zahraniční studijní pobyty v průběhu studia. Rovněž byli respondenti dotázáni, ve kterých oblastech mají jako vedoucí jazykového pracoviště možnost ovlivnit jeho práci; jaký je podle jejich názoru postoj managementu fakulty k jazykovému pracovišti a k výuce cizích jazyků v bakalářském studijním programu; kolik pedagogů s trvalým pracovním poměrem, externích pedagogů a rodilých mluvčích vyučuje anglický jazyk na jejich pracovišti; jaký je podle jejich názoru vztah vyučujících anglického jazyka k pracovišti, k pracovním povinnostem a k sobě navzájem; kolik vyučujících má na jejich pracovišti minimálně vysokoškolské magisterské vzdělání filologického zaměření.

2.2 Tvorba dotazníku

Při sestavování dotazníku jsme vycházeli z údajů získaných z dokumentů pro oblast vysokého školství vydaných MŠMT ČR a českými vysokoškolskými institucemi s technickým zaměřením. Dotazník byl vytvořen v dubnu 2010. V úvodu byl formulován cíl šetření a velmi krátká instrukce týkající se jeho správného vyplňování. Dále obsahoval položky (převážně uzavřené otázky) vztahující se ke sledované oblasti. Identifikační otázky o příslušnosti respondenta k fakultě a o jeho pracovním zařazení byly umístěny v přední části dotazníku.

2.3 Pilotáž

Počáteční verzi dotazníku posuzovali v květnu 2010 učitelé cizích jazyků Centra jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně. V připomínkách bylo poukazováno na neobratnou formulaci některých otázek, většinou se však jednalo pouze o připomínky formálního charakteru.

Pilotáž proběhla v období od 17. do 23. září 2010 na Univerzitě obrany v Brně. Zúčastnili se jí 4 členové Centra jazykové přípravy (CJP) působící ve vedoucích funkcích – ředitelka CJP a její zástupce, vedoucí oddělení anglického jazyka a vedoucí oddělení skupiny ostatních jazyků. Jednotliví respondenti vyplnili a posoudili elektronický dotazník, k jednotlivým položkám však z jejich strany nevzešla žádná připomínka. Konečnou verzi tak představoval dotazník z pilotáže, jenž obsahoval úvodní text a 21 otázek, z nichž 17 bylo uzavřených, 3 polootevřené a 1 otevřená. Mezi uzavřenými otázkami převažovaly škálové otázky (9 otázek bylo zformulováno v podobě čtyřbodové Likertovy škály vyjadřující míru (ne)souhlasu, 2 otázky byly koncipovány v podobě čtyřstupňové posuzovací škály). Pouze tři otázky byly dichotomické. Identifikační otázky ohledně příslušnosti respondenta k fakultě a jeho pracovního zařazení tvořily přední část dotazníku.

2.4 Základní soubor, distribuce dotazníků, reliabilita dotazníku

Jedná se o úplné šetření, v jehož rámci je základní soubor tvořen všemi vedoucími jazykových pracovišť zodpovědnými za jazykovou výuku v bakalářských studijních programech fakult technického zaměření veřejných vysokých škol v České republice v akademickém roce 2010/11.

Vyplňování dotazníků, jež byly respondentům rozeslány v elektronické podobě 6. ledna 2011, probíhalo do 14. února 2011 včetně. K tomuto datu se také vztahují výsledky a závěry prezentovaného výzkumu. Celkem bylo osloveno 15 vedoucích jazykových pracovišť, z nichž 9 odpovídá za jazykovou výuku na jedné fakultě, 4 na dvou fakultách, 1 na třech a 1 na 6 fakultách. Na jedné z fakult pracuje jazykové pracoviště, aniž by zde byl ustanoven vedoucí, na jedné fakultě nebylo jazykové pracoviště doposud vytvořeno. Z celkového počtu 15 respondentů vyplnilo dotazník 14 dotázaných, kteří řídí jazykovou výuku na 25 fakultách. Návratnost dotazníků byla v rovině vysokoškolského managementu vysoká – 93 %.

Pro stanovení reliability bylo použito Cronbachovo alfa, které bylo vzhledem k povaze položek nutné počítat pro více částí dotazníku. Získané hodnoty byly následující: 0,74; 0,47; 0,61; 0,84. Protože hodnoty Cronbachovo alfa jsou ovlivněny i počtem respondentů, za spolehlivou jsme považovali již hodnotu větší než 0,50.

2.5 Výběr fakult technického zaměření veřejných vysokých škol v České republice

Seznam technických fakult veřejných vysokých škol v České republice jsme byli nuceni sestavit sami, a to z následujících důvodů:

1. Na webových stránkách Ministerstva školství, tělovýchovy a mládeže České republiky v oficiálním seznamu veřejných, státních a soukromých vysokých škol není zaměření jednotlivých fakult uvedeno (http://www.msmt.cz/vzdelavani/verejne-vysoke-skoly-4).

2. Zaměření veřejných vysokých škol není vymezeno ani v publikaci Pedagogická encyklopedie, vydané v roce 2009; je specifikováno pouze u soukromých vysokých škol (Průcha et al., 2009).

3. Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky (MŠMT, 2010) definuje pouze oblasti vzdělávání, jejich zaměřením se nezabývá.

4. Vzhledem k orientaci výzkumných prací z oblasti vysokého školství, publikovaných v odborném časopise AULA, žádný z autorů doposud neřešil otázku definování pojmu fakulta technického zaměření.

V úvahách nad vymezením pojmu fakulta technického zaměření jsme se rozhodli pokládat za tento typ fakulty fakultu s převahou technických oborů. Přestože se pojem technický obor běžně užívá v literatuře pro odbornou i širokou veřejnost, není v ní charakterizován. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni navrhnout definici vlastní. Na základě konzultací s akademiky působícími na odborných katedrách Fakulty vojenských technologií Univerzity obrany a Vysokém učení technickém v Brně byl pojem technický obor vymezen následovně: *Technický obor je obor poznání a lidské činnosti založený na vědeckých a empirických poznatcích, jichž je využíváno k vytváření staveb, strojů, zařízení, systémů a procesů, které splňují bezpečnostní i funkční kritéria s ohledem na ekonomiku, společnost a životní prostředí.*

V souladu s touto definicí bylo ze seznamu veřejných vysokých škol vybráno 28 fakult technického zaměření: na Českém vysokém učení technickém v Praze 7 fakult, na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně 1 fakulta, na Vysokém učení technickém v Brně 5 fakult, na České zemědělské univerzitě v Praze 1 fakulta, na Technické univerzitě v Liberci 3 fakulty, na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem 1 fakulta, na Univerzitě Pardubice 2 fakulty, na Vysoké škole báňské – Technické univerzitě Ostrava 6 fakult, na Západočeské univerzitě v Plzni 2 fakulty. Stanovený seznam byl porovnán s údaji o profilaci fakult uvedených v publikaci Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy (Veteška et al., 2010). Je možno konstatovat, že byla mezi nimi shledána významná shoda.

2.6 Zpracování a analýza výzkumného materiálu

Po ukončení sběru dat byly odpovědi respondentů převedeny do datové matice a statisticky zpracovány. Nezodpovězené položky byly klasifikovány jako chybějící údaje, s nimiž se při statistickém zpracování nepracovalo. V průběhu analýzy a interpretace dat byla všem dotazovaným zajištěna naprostá anonymita.

Více než polovina vedoucích jazykových pracovišť (57 %) se domnívá, že absolvent bakalářského studia na fakultě technického zaměření by měl aktivně znát dva cizí jazyky; přibližně jedna třetina pak zastává názor, že postačuje znát aktivně pouze angličtinu. Ve shodě s děkany a proděkany pro studijní záležitosti tak převážná většina dotázaných (93 %) uvádí, že by každý absolvent měl ovládat angličtinu (srov. graf na obrázku 1.1).

Obrázek 1.1: Počet cizích jazyků a důležitost znalosti angličtiny u absolventů Bc studia

Na otázku, zda by měli být přijímáni na vysokou školu technického zaměření pouze studenti se znalostí cizího jazyka, se názory vedoucích jazykových pracovišť ve velké míře shodují, neboť pouze 7 % vedoucích jazykových pracovišť uvádí, že naprostá neznalost cizího jazyka by neměla být překážkou pro přijetí studenta na vysokou školu. Přibližně polovina dotázaných (57 %) se domnívá, že student by měl při zahájení studia na vysoké škole znát světový cizí jazyk, a to jakýkoliv. S nezbytností znát anglický jazyk při vstupu na vysokou školu se ztotožnilo 36 % respondentů. U otázky týkající se vstupní úrovně znalosti cizího jazyka byla nejčastější odpovědí úroveň B1 (středně pokročilí, nižší úroveň) [1.]

Jak je podle vedoucích jazykových pracovišť důležité znát cizí jazyk již před zahájením studia na vysoké škole, naznačují údaje v grafech na obrázku 1.2 a 1.3. Přibližně dvě třetiny respondentů (69 %) mají za to, že některé studijní programy, nebo alespoň jejich části, by měly být již v bakalářském studijním programu vyučovány v angličtině; 16 % dále soudí, že by výuka měla probíhat i v některém z jiných světových jazyků, jako je např. němčina, španělština, ruština či francouzština.

1 Při vymezení úrovní jsme vycházeli ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ).

Obrázek 1.2: Výuka studijních programů v anglickém jazyce

Obrázek 1.3: Výuka studijních programů v některém z jiných světových jazyků

Více než čtyři pětiny vedoucích jazykových pracovišť (86 %) nesouhlasí s myšlenkou pouhé fakultativní výuky jazyků, kdy by postačovalo pouze splnit stanovené požadavky (např. složit písemnou/ ústní zkoušku, prokázat znalost terminologie studijního oboru, přednést prezentaci). Naopak mimořádný důraz kladou na výuku cizího jazyka na vysoké škole, a to zejména na výuku jazyka obecného (100 % odpovědí) a odborného (100 % odpovědí). Výuce jazyka akademického přisuzovala důležitost polovina dotázaných.

Z pohledu vedoucích jazykových pracovišť by měla být výuka prvního cizího jazyka (tzv. hlavní jazyk) začleněna především do prvních čtyř semestrů (první a druhý semestr – 79 % dotazovaných; třetí semestr – 93 %; čtvrtý semestr – 86 %). U týdenní časové dotace převládal návrh dvou vyučovacích hodin týdně pro každý semestr. Byly však uváděny i čtyři hodiny týdně, pro něž se vyjádřilo v prvním semestru 21 % respondentů, ve druhém 29 %, ve třetím 43 %, ve čtvrtém 36 % (srov. graf na obrázku 1.4).

Obrázek 1.4: Časová dotace pro výuku prvního cizího jazyka z pohledu vedoucích jazykových pracovišť

Podle názoru více než čtyř pětin respondentů by fakulta měla studentům umožnit výuku širší škály cizích jazyků, jako je například němčina, francouzština, angličtina, španělština, italština či ruština, a to formou nepovinného studia. 43 % dotázaných podpořilo také výuku méně často vyučovaných cizích jazyků, jako je např. polština, slovenština, maďarština, arabština, čínština nebo japonština. Co se týká zahraničních studijních pobytů v průběhu vysokoškolského studia, dvě třetiny respondentů souhlasily s názorem, že by na ně neměli být vysíláni všichni studenti, ale jen ti, kteří splní předem stanovená kritéria (srov. graf na obrázku 1.5 a graf na obrázku 1.6).

Obrázek 1.5: Nabídka cizích jazyků k nepovinnému studiu z pohledu vedoucích jazykových pracovišť

Obrázek 1.6: Zahraniční stáže studentů

Výsledky dále ukazují (srov. graf na obrázku 1.7), že vedoucí jazykových pracovišť ovlivňují na fakultě především oblast spojenou s plánováním, realizací a hodnocením jazykové výuky. Všichni respondenti uvedli, že mají vliv na vymezení obsahu jazykové výuky včetně určení vyučovacích metod a stanovení způsobu hodnocení úrovně znalosti cizího jazyka. Více než čtyři pětiny (86 %) respondentů pak konstatovaly, že ovlivňují definování cílů jazykové výuky. Nadpoloviční většině dotázaných (57 %) je rovněž umožněno spolurozhodovat o vymezení požadavků na vstupní a výstupní úroveň znalosti cizího jazyka. Zda konat, či nekonat na fakultě přijímací zkoušky z cizího jazyka může ovlivnit pouze 29 % respondentů.

Výrazně velké procento dotázaných (93 %) má vliv na přijímání konkrétních učitelů na jazykové pracoviště, jen nadpoloviční většině (57 %) je však umožněno ovlivnit počet učitelů cizích jazyků, kteří by podle jejich názoru měli na pracovišti působit.

Rektorát a děkanát fakulty takřka výhradně rozhoduje o počtu cizích jazyků nabízených ke studiu, neboť jen zanedbatelné procento dotázaných (7 %) uvedlo, že může do stanovení počtu cizích jazyků zasahovat. Rovněž přidělování finančních prostředků jazykovým pracovištím je záležitostí rektorátu a děkanátu, což potvrdilo 86 % dotázaných.

Obrázek 1.7: Oblasti vlivu vedoucích jazykových pracovišť

Co se týká postoje managementu fakulty k výuce cizích jazyků v bakalářském studijním programu a k samotnému jazykovému pracovišti, podle názoru respondentů (85 % odpovědí) management jejich fakult podporuje především povinnou výuku cizích jazyků. Přibližně dvě třetiny dotázaných se domnívají, že se nadřízení staví pozitivně také k nepovinné výuce jazyků (69 % odpovědí) a k rozšiřování nabídky studijních programů v cizím jazyce (64 % odpovědí). Z pohledu 77 % dotázaných je management rovněž přístupný k inovaci jazykového kurikula, jež ovlivňuje celkový průběh jazykového kurzu včetně získání určité úrovně jazykové kompetence. Všichni dotázaní pak shodně uvedli, že management dbá na materiální vybavení jejich pracoviště. Nicméně jen 36 % respondentů míní, že management je ochoten vyhovět finančním požadavkům jazykového pracoviště např. při řešení otázek zkvalitňování jazykového vzdělávání studentů.

Ve vztahu k učitelům cizích jazyků respondenti (77 % odpovědí) konstatovali, že management projevuje zájem o jejich profesní vzdělávání a společně s vytvářením příznivého klimatu na pracovišti (77 % odpovědí) se snaží upevňovat vzájemnou důvěru mezi nadřízenými a podřízenými. Jen malé procento (29 % odpovědí) vyjádřilo názor, že management zachází s učiteli jako s pouhou pracovní silou. Přibližně dvě třetiny dotázaných si pak myslí, že management upřednostňuje týmovou práci (63 % odpovědí) a usiluje o to, aby se na rozhodovacích procesech podílela celá organizace (67 %).

Celkově lze konstatovat, že vedoucí jazykových pracovišť vnímají vyučující anglického jazyka pozitivně. Respondenti kladně hodnotí jejich vztah k pracovním povinnostem (100 % odpovědí) i atmosféru na pracovišti, jež se vyznačuje jak důvěrou učitelů ve vedení (100 % odpovědí) a k sobě navzájem (100 % odpovědí), tak ochotou pracovat v týmu (100 % odpovědí). Mírná kritika se týkala jen jejich flexibility (15 % odpovědí) .

Procentuální zastoupení externích pedagogů v poměru ke všem pedagogům působícím na daném jazykovém pracovišti se pohybuje nejčastěji v rozmezí 11-20 %, u vyučujících s trvalým pracovním poměrem se jedná o rozpětí mezi 61-70 % a 91-100 %, u rodilých mluvčích 0-20 % (srov. graf na obrázku 1.8).

Obrázek 1.8: Pedagogové působící na jazykovém pracovišti

Z vyjádření respondentů rovněž vyplývá, že více než na třech čtvrtinách jazykových pracovišť (77 % odpovědí) mají učitelé anglického jazyka minimálně vysokoškolské vzdělání filologického zaměření (srov. graf na obrázku 1.9).

3 Závěr

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit názory vedoucích jazykových pracovišť fakult technického zaměření na výuku cizích jazyků na školách tohoto typu. Na rozdíl od děkanů a proděkanů pro studijní záležitosti vedoucí jazykových pracovišť více upřednostňují aktivní znalost dvou cizích jazyků (jedním z nich by měla být angličtina). Ve srovnání s děkany a proděkany se vedoucí jazykových pracovišť dívají skeptičtěji na nutnost vyučovat některé studijní programy nebo alespoň jejich části v cizím jazyce. Jak uvedl jeden z respondentů, problematickou se např. jeví „žalostná kvalita angličtiny, byť velmi erudovaného a uznávaného odborníka," a proto z jeho pohledu „by byla větším přínosem pro studenty kvalitní výuka cizího jazyka s dostatečnou hodinovou dotací (kterou však nemají) zaměřená nejen na jazyk obecný, ale i na jazyk pro profesní účely". Většina vedoucích jazykových pracovišť klade mimořádný důraz na nutnost výuky odborného a obecného jazyka na technické fakultě. Velkou podporu má z jejich strany také výuka širší škály cizích jazyků v rámci nepovinného studia. Z titulu své funkce mají vliv především na přijímání konkrétních učitelů a na oblast spojenou s plánováním, realizací a hodnocením jazykové výuky.

Literatura

Bílá kniha terciárního vzdělávání. Dostupné z http://www.msmt.cz/bila-kniha.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Chráska, M. (2006). *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Menclová, L., & Baštová, J. (2006). Vybrané výsledky ze sociologického šetření studentů veřejných a soukromých vysokých škol roku 2005 v České republice. *Aula*, *14*(3).

Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. Dostupné z http://casajc.ff.cuni.cz/NKF.pdf.

Noskievič, P., & Kozel, R. (2005). Výzkum uplatnění absolventů VŠB-TU OSTRAVA na trhu práce. *Aula*, *13*(3).

Pelikán, J. (2004). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.

Průcha, J. (Ed). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Dostupné z http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky

Šafránková, J. (2005). Názory studentů ČVUT v Praze na studium. *Aula*, *13*(14).

Šafránková, J. (2006). Uplatnění absolventů ČVUT v Praze na trhu práce. *Aula*, *14*(2).

Veteška, J., et al. (2010). *Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy*. Praha: Educa Service.

Vyhňáková, K. (2007). Očima studentů. Národní dotazníkové šetření studentů. *Aula*, *15*(4).

Kontakt

PaedDr. Stanislava Jonáková
Centrum jazykové přípravy
Univerzita obrany
Kounicova 65
612 00 Brno
stanislava.jonakova@onob.cz

Didaktická specifika pedagogické praxe na SOU[1]

Didactic specifics of pedagogic practice at PTU

Václav Klapal

Abstrakt: Příspěvek se zabývá snahou vytvořit nový předmět pedagogické způsobilosti na PdF UP Olomouc a důvody, které k takovému kroku vedly. Je to především nechuť našich studentů absolvovat na učňovských zařízeních pedagogickou praxi. A v případě, že na praxi na SOU nastoupí, velkým rozčarováním z přístupu žáků SOU ke všeobecně vzdělávacím předmětům, které se na PdF UP Olomouc vyučují. Nový předmět by toto měl odstranit. Proto byla provedena výzkumná šetření mezi řediteli škol a jejich zástupci na jedné straně, se začínajícími učiteli na SOU na straně druhé. Výsledky pak posoudili 4 ředitelé SOU, kteří se šetření nezúčastnili.

Klíčová slova: střední odborné učiliště (dále SOU), jeho žáci a učitelé, postoje žáků k výuce všeobecně vzdělávacích předmětů, didaktická specifika těchto předmětů na SOU

Abstract: This contribution deals with effort to create a new subject of pedagogic ability at PdF UP Olomouc and gives reasons leading to this. Above all it is aversion of our students to pass pedagogic practice at PTUs. In case of student's praxis at PTU, there is big disillusion of the trainee's attitude to general educating subjects taught at PdF UP Olomouc. The new subject should fix this issue. An investigative research was carried out among headmasters, deputy headmasters and novice teachers because of that. Afterwards, the results were judged by 4 TPU headmasters who participated in the research

Key words: Vocational technical school (PTU), it's trainees and teachers, attitudes of trainees to lecture of general educating subjects, didactic specifics of these subjects at TPU.

1 Úvod

Můj příspěvek je vlastně závěrečnou zprávou z výzkumu, který proběhl jako řešení grantu FRVŠ 1453/2011 pod názvem „Didaktická specifika pedagogické praxe na SOU". Řešení grantu bylo úspěšně obhájeno 14. února 2011. Hlavním řešitelem jsem byl já, spoluřešitelkou Lenka Váňová z naší fakulty.

Teoreticky vychází z mnoha publikací, článků a zpráv, které se zabývají pregraduální přípravou budoucích učitelů. Namátkou z publikace vedoucí naší sekce doc. J. Vašutové a kol. Vzděláváme budoucí učitele (vyšlo v Portálu 2008). Kniha je zamyšlením se nad kvalitou vzdělávání budoucích učitelů, poskytuje náměty pro zlepšení připravenosti absolventů pro praxi, např. v budování si vlastní autority atd. Jako inspirace posloužila i skripta mého kolegy doc. O. Obsta Didaktika sekundárního vzdělávání z roku 2006. „Obecná didaktika se zabývá problematikou vzdělávacích obsahů, které se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků." (Obst, 2006, s. 10)

[1] Naše poděkování patří grantové agentuře FRVŠ, patřící pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, s jejíž pomocí byl grant FRVŠ 1453/2011 pod názvem „Didaktická specifika pedagogické praxe na SOU" na naší fakultě vyřešen a úspěšně obhájen.

Naprosto konkrétní oporu pro naše cíle poskytla publikace Obecná didaktika J. Skalkové. „S vývojem didaktického myšlení se spolu s obecnou didaktikou postupně rozvíjela didaktika podle zaměření k jednotlivým stupňům a druhům škol. Didaktika školy obecné, národní, střední, otázky odborného školství.“ (Skalková,. 2007, s. 15)

Je tedy jasné, že na fakultě se připravují studenti pro jakousi imaginární školu, jsou připravováni především pro školu základní, jak pro první, tak i pro druhý stupeň. Ale naprosto pomíjíme právě fakt, že výuka na základní škole je odlišná právě od výuky na SOŠ, SOU, OU. Velmi opomíjíme didaktiku předmětů pro tyto typy škol, vyhovujeme studentům v tom, že na nich nechtějí konat souvislou pedagogickou praxi.

Proto naším konkrétním cílem bylo v návaznosti na výzkum vytvořit anotaci nového povinně volitelného předmětu Didaktická specifika pedagogické praxe na SOU.

Tento předmět by měli absolvovat především studenti, jejichž souvislá pedagogická praxe bude probíhat na středních odborných školách (SOŠ), středních odborných učilištích (SOU), případně jen odborných učilištích (OU). Na naší fakultě mají totiž studenti k takovýmto zařízením předem averzi z toho důvodu, že jsou na nich žáci, kteří jejich předmětům buď věnují malou, nebo žádnou pozornost, protože je nepovažují v mnohých případech za důležité. Např. občanská výchova, jazyky atd. - individuálně. Tušili jsme také, že k tomuto negativnímu názoru na uvedené typy škol přispívají i vyučující fakulty tím, že oprávněně vštěpují studentům do hlavy, že je třeba být na studenty maximálně náročný.

Je samozřejmé, že k tomu, abychom mohli vygenerovat nový předmět do modulu pedagogické způsobilosti a stanovit jeho obsah, jsme museli získat dostatek relevantních informací. Proto jsme požádali o grant FRVŠ, ze kterého jsme mohli financovat náš výzkum.

2 Plán práce na rok 2011

Březen - 1. zpracování dotazníků pro vedení SOU a SOŠ

2. pro začínající učitele na SOU a SOŠ s tím, že vzhledem k pohledu studentů na praxi na SOU budeme uvažovat o předmětu Didaktická specifika pedagogické praxe na SOU jako o volitelném (typ C). Podmínka - respondenti budou absolventy PdF UP OL.

Duben - vytypování vhodných škol, vhodných učitelů, nejlépe osobní kontakty.

Květen - červen - rozeslání dotazníku na vedení škol.

Říjen - zpracování dotazníkového šetření

Listopad - sumarizace poznatků, vytvoření nástinu závěrečné práce.

Prosinec - posouzení závěrečné zprávy (budou realizovány rozhovory s vybranými řediteli škol) a zároveň oponování náplně předmětu Didaktická specifika pedagogické praxe. Napsání závěrečné zprávy.

3 Řešení úkolu

3.1 Výzkumné metody

- dotazníky pro ředitele vybraných škol a jejich zástupce;
- rozhovory s řediteli škol a jejich zástupci.

3.2 Výzkumný vzorek

Celkem jsme oslovili vedení 16 SOŠ a SOU, tj. 16 ředitelů a 16 zástupců ředitele pro teoretické vyučování. Odpovědělo 12 ředitelů (75 %) a 3 zástupci (19 %).

Celkem jsme získali 15 vyplněných dotazníků. Návratnost ze 32 dotazníků činí tedy 46, 8 %. (Rozšíření o SOŠ se ukázalo jako nutné, protože škol, které mají v názvu pouze SOU, je málo. Jsou však SOŠ, které neposkytují ve všech oborech vzdělání zakončené maturitou).

Učitelů, kteří by vyhovovali našim podmínkám, jsme našli 13.

Výsledky jsou obsaženy v příloze 2.

Školy, kde jsme realizovali rozhovory s vedením:

- SOŠ a SOU plynárenské Pardubice;
- SOŠ a SOU vinařská Valtice;
- SOŠ obchodu a služeb Vamberk;
- SOŠ a SOU strojírenské a elektrotechnické Brno, Trnkova.

3.3 Výsledky dotazníkového šetření pro vedení škol

Otázka č. 1

Za dobu Vašeho působení ve funkci (ředitel školy, zástupce ředitele školy) jste se na Vašem SOU (OU) setkal(a) s mnoha učiteli všeobecných předmětů. Pozoroval jste nějaké kvalitativní rozdíly v technologii vyučování (didaktice) těchto předmětů u absolventů např.PdF UP, FF UP, PřF UP, FTK UP či obdobných fakult jiných univerzit (OU Ostrava, MU Brno, atd.)? V čem tyto rozdíly spočívaly, jak se projevovaly?

Odpovědi:

Ředitelé ani jejich zástupci nepozorovali mezi absolventy učitelských fakult žádné kvalitativní rozdíly v technologii vyučování, v podstatě učí všichni tak, jak je od nich očekáváno. Rozdíly jsou spíše způsobeny osobnostními vlastnostmi a vlastní oblíbeností předmětů (ze dvou předmětů aprobace má každý učitel jeden předmět oblíben více, druhý méně - to se nutně projeví ve vyučování).

Otázka č. 2

Každá škola má svá specifika daná náplní učiva a také skladbou žáků. Jaké didaktické dovednosti byste preferoval(a) pro to, aby nastupující učitel měl minimum problémů s výukou všeobecných předmětů na Vašem SOU, OU?

Odpovědi:

1. Umět pracovat se žáky učiliště s tím, že ne vždy budou mít zájem o jimi vyučovaný předmět.
2. Mít znalosti speciální pedagogiky - a to vzhledem ke kombinovaným poruchám u žáků všechny -pedie. (Víme, že to není didaktická dovednost, ale páni ředitelé to sem zařadili. Dle našeho názoru ale mohou právě vědomosti z této oblasti ovlivnit přípravu a průběh hodiny, takže…).Umět si vyrobit vlastní pomůcky, být připraven na to, že někdy si bude muset vytvořit i svůj vlastní studijní materiál.

3. Ovládat výukovou metodu „polopatismus“ (tedy vzorně se na hodinu připravit s tím, že bere ohled na nižší úroveň chápání žáků, než je běžné).
4. Ovládat moderní didaktické pomůcky.

Shrnuto: naši absolventi v případě nástupu na SOU musí být u svých žáků připraveni na nižší úroveň schopnosti učit se. Musí počítat s ekonomickými tlaky, které se projeví v oblasti známkování žáků. Měli by začít se samostudiem nebo doplňujícím studiem speciální pedagogiky. Počítat s tím, že si budou vytvářet vlastní pomůcky. Zvláštní didaktické dovednosti nejsou potřeba.

Otázka č. 3

Cílem našeho výzkumu bude sestavit obsah volitelného předmětu. „Didaktické specifika pedagogické praxe na SOU“ - délka 1 semestr. Měli by to vyučovat pouze lidé s praxí na těchto školách, nebo jsou i jiní odborníci, kteří by našim studentům mohli pomoci? Studenti mají souvislou pedagogickou praxi ve dvou semestrech. Doporučil(a) byste zařadit tento volitelný předmět před první praxi, nebo až před druhou?

Odpovědi:

1. Jednoznačně vyšlo, že učiteli tohoto předmětu by měli být především lidé z praxe, tři respondenti to doplnili psychology a dva mistry odborného výcviku. Byla také zdůrazněna důležitost výběru cvičného učitele na praxi.
2. Pouze jeden respondent se domnívá, že předmět by měl být zařazen po první souvislé praxi, ostatní respondenti ho zařadili před první praxi.

Otázka č. 4

Až přijdou naši studenti na souvislou pedagogickou praxi (nejen na Vaši školu), co by měli se svými cvičnými učiteli nejvíce „trénovat“, aby se stali pro Vaše (i jiné) SOU žádanými?

Odpovědi podle četnosti:

1. Nejvíce (14x) je požadována práce s pedagogickou dokumentací, rovněž 14x řešení kázeňských problémů.
2. Seznamovat se s legislativou (zákony, vyhlášky) 10x.
3. Jak stanovit jasná pravidla chování třídy k učiteli 8x
4. Jak vést komunikaci s rodiči - dobře vysvětlovat a argumentovat a umět si dobře připravit hodinu, to jsou další požadavky.

Shrnuto: na pedagogické praxi na SOU - obdobné zkušenosti jsme však měli na ZŠ a SŠ - je nejnižší spokojenost se znalostmi našich studentů v oblasti práce s pedagogickou dokumentací. Dále je tu pak oblast kázeňská a komunikativní.

Pozn.: Ale proto je posíláme na praxe do škol, to nemůžeme dobře nacvičovat v seminářích.

3.4 Vyhodnocení odpovědí začínajících učitelů (1 – 3 roky praxe), vystudovali PdF UP

Otázka č. 1

Které disciplíny z učebního plánu Vaší specializace na VŠ Vám ve výuce pomohly nejvíce (disciplíny odbornosti neuvádějte - kromě didaktiky)?

Odpovědi:

Všech 13 začínajících učitelů na první místo postavilo pedagogickou praxi. Zároveň k ní kriticky přistupují. Je dobře organizována, ale není z ní taková zpětná vazba, jakou by někteří očekávali.

Dále 8 učitelů uvádí jako největší přínos přednášky dr. P. Kusáka (pedagogická psychologie). Na třetím místě seminář prof. H. Grecmanové, který je seznámil s aktivizačními metodami. Následují přednášky etopedie, seminář o agresivitě a šikaně.

Shrnuto: na fakultě je řada předmětů, které mají vliv na to, jak bude student vyučovat. Ne každý pak všechny potřebuje, proto se mu zdají některé velmi potřebné, některé neužitečné. Nikdo ale nedokázal přiznat, že program výuky je právě proto tak široký, aby v něm bylo pro každého něco.

Otázka č. 2

S jakou realitou oproti teorii z fakulty jste se setkali na SOU, OU?

Odpovědi:

V odpovědích na tuto otázku panuje vzácná shoda. Na fakultě nás seznámili s ideálním žákem. Hodným a toužícím po vzdělání. Cituji: „Dnes mi přijde, že na PdF UP učili jen teoretici, co hodně dlouho, nebo vůbec do dnešní školy nezavítali.“ Další shrnutí by se mohlo vyjádřit slovy: „Realita oproti teorii z fakulty je úplně jiná především v oblasti kázně.“

Otázka č. 3

S čím Vám pomohli Vaši uvádějící učitelé, jejich kolegové, příp. vedení školy?

Odpovědi:

Oscilují mezi těmito. Cituji:

(a) „Úplně se vším - co říci dětem na počátku školního roku, jak vyplňovat a vést třídní knihu, omluvenky, jak řešit některé problémy (docházka, rodiče, rušení žáků v hodinách). Musím říci, že za celé studium mi nikdo neukázal, ani s námi neprobíral věci, které v praxi používám nejvíce.“

(z) „Uvádějící učitelé nebyli, kolegové - každý měl plné ruce práce, vedení chtělo výsledky ihned.

Shrnuto: ve většině (10 odpovědí) je uvedeno, že uvádějící učitel začínajícím učitelům pomohl.

Otázka č. 4

Chtěli bychom, aby potíže s výukou byly u nastupujících učitelů na SOU, OU co nejmenší. Dokázali byste nám doporučit náplň budoucího volitelného předmětu (typu C) „Didaktická specifika pedagogické praxe na SOU“?

Odpovědi:

Návrhů na náplň předmětu nepadlo mnoho:

(a) posílit psychologii - vytvořit psychologický model žáka SOU - ale současného !!!. Na něm ukazovat, jak ho motivovat a především jak ho ukáznit.

(b) V didaktikách odborných předmětů posluchačům ukázat, že se na SOU setkají se žáky, kterým bude jejich předmět lhostejný. A jak to zvládnout, jak vzbudit alespoň minimální zájem, abych docílili alespoň nějakých výsledků.

Z těchto odpovědí jsme sestavili návrh nového učebního předmětu, stanovili jeho rozsah a náplň, pokusili jsme se o návrh vyučujících - máme jejich předběžný souhlas.

4 Návrh výukového programu předmětu Didaktická specifika pedagogické praxe na SOU

Délka výuky: 1 semestr

Časová dotace: 1 hodina týdně s režimem 1x 2 hodiny za 14 dnů nebo blokově.

Přednáška/seminář podle tématu.

Vyučující: ředitelé a zástupci ředitelů pro teoretické vyučování z blízkých SOU, učitelé PdF UP, budou-li prostředky, odborníci na danou tematiku z jiných fakult.

4. 1 Sylabus předmětu

Program přednášek a seminářů:

1. – 2. hodina: Psychologie. Vývojové zvláštnosti mládeže učňovského věku, psychologie kolektivu učňů na SOU. (Učitel PdF UP)
Výukový cíl: studenti si zopakují a prohloubí své dosavadní znalosti o žákovi učňovského věku.

3. – 4. hodina: Sociologie. Sociální status žáka SOU. Děti ze znevýhodněného sociálního prostředí. (Učitel PdF UP)
Výukový cíl: studenti si musí být vědomi někdy dost podstatných sociálních rozdílů mezi žáky a umět na ně reagovat.

5. - 6. hodina: Pedagogika. Žák se speciálními učebními potřebami na ZŠ, potažmo na SOU. Motivace, hodnocení. (Učitel PdF UP)
Výukový cíl:po přednášce si studenti doma vyzkoušejí stanovit výukové cíle pro některý z učebních oborů a motivaci (s ohledem na specifika učiliště a zájmu žáků o předmět).

7.- 8. hodina: Pedagogika. Specifika práce učitele SOU. (Ředitel/zástupce ředitele SOU)
Výukový cíl: Naši studenti se dozvědí pravdu o práci učitele na učilišti. Jistě tam nebudou ideální žáci, ale není to zase tak špatné, jak si dnes myslí.

9.- 10. hodina: Pedagogika. Postavení SOŠ a SOU v současném školském systému, jejich specifika. (Ředitel/zástupce ředitele SOU)

Výukový cíl: Studenti pochopí specifika SOŠ a SOU i z hlediska začlenění těchto škol do sítě škol, jistě jim budou osvětleny i toky financí apod.

11. - 12. hodina: Pedagogika. Aktivizační metody vyučování. (Učitel PdF UP)
Výukový cíl: studenti se seznámí s dalšími možnostmi, jak zajímavě vyučovat.

13. - 14. hodina: Problematika udržení kázně při výuce na SOU. (Ředitel/zástupce ředitele SOU, příp. S. Bendl z UK, R. Čapek z UHK)

Výukový cíl: studenti se dozvědí, že i na SOU lze kázeň na jistém stupni přijatelnosti udržet, příp. budou připraveni na to, že budou muset své nároky snížit.

5 Diskuse k závěrům

Na konci listopadu a začátku prosince jsem návrh závěrečné zprávy a návrh náplně nového volitelného předmětu nechal posoudit 4 vedoucím pracovníkům SOŠ a SOU. (Viz výše.)

- V rozhovorech jsem musel vysvětlovat, proč oproti stanovisku vedoucích pracovníků na SOU jsme jako vyučující opět zařadili učitele z fakulty. (Odpověď dali začínající učitelé a také je nutno přihlédnout k ekonomice.)
- V rozhovorech bylo také konstatováno, že je potřeba na fakultě vyvracet špatnou pověst SOU, tomu by napomohlo, aby se na tyto školy při praxi dostalo více studentů. To zase narazí na požadavky kateder, aby naši studenti procvičovali co nejvíce odbornost své aprobace.
- Objevila se obava i z toho, aby studenti nemysleli, že všichni žáci na SOU jsou buď nevzdělavatelní, nebo vyžadující speciální péči.
- Naopak jsme byli požádáni o co největší publicitu zprávě, aby bylo co nejvíce lidí seznámeno s obtížemi těchto zařízení.
- Údaje v závěrečné zprávě byly posouzeny jako pravdivé, závěrečná shrnutí jako odpovídající.
- Návrh na program výuky předmětu Didaktická specifika pedagogické praxe na SOU byl schválen s dovětkem, že ho v průběhu dalších let lze modifikovat. (Jde také o to, jaký o něj bude zájem.)
- Že jde o účelné a žádoucí obohacení nabídky volitelných předmětů je podle nich jisté.

Literatura

Obst, O. (2006). *Didaktika sekundárního vzdělávání.* Olomouc: UP.
Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika.* Praha: Grada Publishing.

Kontakt

Václav Klapal, PhDr., PaedDr., Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP Olomouc
Žižkovo nám. 5
775 41 Olomouc
vaclav.klapal@upol.cz

Zvyšování kvality vzdělávání na vysokých školách: návrh a ověření systému hodnocení elektronických studijních opor pomocí metod pedagogického výzkumu[1]

The improvement of the quality of education at universities: design and verification of the system for evaluating electronic study supports using the methods of pedagogical research

Milan Klement, Jiří Dostál

Abstrakt: E-learning se stal integrální součástí moderního vysokoškolského vzdělávání, a to nejen v případě kombinovaných, ale ve stále větší míře i prezenčních studijních programů. V souvislosti s jeho nasazením v širším měřítku vyplývá řada problémů, které je žádoucí zkoumat a řešit. Jedním z těchto problémů je i hledání vhodných nástrojů pro posuzování kvality takto poskytovaného vysokoškolského vzdělávání, kdy jednu z důležitých složek tvoří vzdělávací materiály, v podmínkách e-learningu též označované jako elektronické studijní opory.

Předložená stať tedy představuje postup návrhu a ověřování systému hodnocení elektronických studijních opor jakožto nástroje, pomocí kterého je možné určovat kvalitu či vhodnost těchto vzdělávacích materiálů. Návrh systému hodnocení byl validován na základě realizovaného výzkumného šetření v podmínkách osmi vysokoškolských institucí české republiky. V rámci šetření bylo využito vícerozměrných statistických metod faktorové a shlukové analýzy.

Klíčová slova: distanční vzdělávání, e-learning, elektronická studijní opora, kvalita e-learningu, systémy hodnocení e-learningu, evaluační kritéria

Abstract: E-learning has become an integral part of today`s system of tertiary education, not only within the framework of combined, but, to an increasingly larger extent, also of full time study modes. However, along with its large-scale deployment, a number of issues have emerged, which should be explored and dealt with. One of them is looking for convenient tools for evaluating quality of tertiary education, provided by means of training materials also called e-learning supports.

Therefore, the paper hereby submitted presents the procedure for designing and optimizing of e-learning supports' evaluation system, conceived as a tool for assessing the quality and/or suitability of training materials. The draft of the evaluation system was subject to validation by means of a research investigation implemented at eight tertiary institutions throughout the Czech Republic. Methods of factor and cluster analyses were applied to achieve the goals.

Keywords: distance learning, e-learning, electronic learning support, quality of e-learning, systems for evaluating e-learning, evaluation criteria.

[1] Příspěvek vznikl za podpory GAČR v rámci řešení projektu č. P407/11/1306 „Evaluace vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning“, řešitel: PhDr. Milan Klement, Ph.D.

1 E-learning jako perspektivní způsob učení

Vzdělávání, které je spojeno s lidstvem od samého počátku, prochází kontinuálním vývojem a podléhá postupným inovačním procesům. Fenoménem druhé poloviny 20. a počátku 21. století se stal e-learning, který v sobě zahrnuje řadu dílčích elementů, mnohdy komplexně propojených do uceleného systému umožňujícího efektivní učení. Z jednoho úhlu pohledu se může jednat o rozsáhlé kurzy plně distančního charakteru s využitím sofistikovaných nástrojů kooperativního učení, ale naopak z druhého úhlu pohledu může jít jen o doplnění prezenční výuky.

E-learning se stal perspektivně rozvíjející se oblastí, která je kontinuálně, systematicky a intenzivně řešena na mezinárodní úrovni – lze především uvést práce od autorů: Eom & Arbaugh (2011); Clark & Mayer (2011); Joo, Lim, & Kim (2011); Mauthe & Thomas (2004); Anderson & McCormick (2005); Bennett, Maton, & Kervin (2008); Kluge & Riley. (2008); Möhlenbrock (1982); Paulsen (2003); Smith & Caruso (2010); Tapscott (1998); Bates & Poole (2003); Ramanau, Hosein, & Jones (2010); Zounek (2009); Barešová (2003); Nocar a kol. (2004); Eger (2002); Zlámalová (2002); Bednaříková. (2008); Kopecký (2006); Květoň. (2004); Průcha & Míka (2000) a Šimonová (2010).

Jelikož je pojem e-learning vnímán a definován různorodě, provedeme jeho definování tak, aby byl v souvislosti s touto studií chápán jednoznačně. V anglosaských zemích se pro aktivity spojené s podporou výuky pomocí ICT (e-support) používá namísto pojmu e-learning (Lowenthal & Wilson, 2009) relativně ustálených pojmů *Computer-Based Training* (CBT), *Internet-Based Training* (IBT) nebo *Web-Based Training* (WBT) (Zounek, 2009). V souladu se všeobecným náhledem chápeme e-learning jako takový typ učení, při němž získávání a používání znalostí je distribuováno a usnadňováno elektronickými zařízeními (Průcha et al., 2009).

Pojem e-learning zahrnuje nejen řadu nástrojů, které slouží pro prezentaci, transfer vzdělávacího obsahu a řízení studia, ale také celé spektrum komunikačních kanálů. Využití nástrojů umožňuje *Learning Management System* (LMS), který je nezbytným předpokladem pro skutečně efektivní proces vzdělávání s využitím e-learningu. LMS tedy reprezentuje virtuální „učební“ prostředí, ve kterém se nacházejí studijní opory, zkušební testy, studijní instrukce, cvičební plány nebo diskusní fóra (Mauthe & Thomas, 2004). Základními nástroji realizace e-learningového vzdělávání jsou mimo LMS také vhodně strukturované a didakticky uzpůsobené vzdělávací texty, zkráceně označované elektronické studijní opory nebo jen studijní opory (srov. Paulsen, 2003; Šedá, 2010; Kopecký, 2006). Elektronické studijní opory mají svá specifika, neboť jsou určeny pro formu studia, která je charakteristická především vyšší mírou samostatnosti a individuálnosti (Bates & Poole, 2003).

Podle moderního přístupu uplatňovaného při evaluaci e-learningových kurzů či studijních textů „jsou dvě velmi důležitá kritéria pro kvalitu e-learningu: musí fungovat bez problémů pro všechny účastníky po technické stránce a musí být jasné uplatnění pedagogických principů“ (Eger, 2004).

Moderní informační a komunikační technologie ale umožňují daleko širší možnosti uplatnění didaktických principů než v minulosti. Do popředí zájmu učitelů a studentů se tak dostává vzdělávací obsah, jehož nositelem již není pouhý text a statická obrazová informace, ale dynamická obrazová informace, animace, simulace či dokonce virtuální realita (Marešová, 2009).

2 Použité výzkumné metody a postupy zpracování dat

V teoretické části studie byly využity metody excerpce, komparativní analýza a syntéza. Využity byly též metody induktivně-deduktivní.

Aby bylo možné zajistit stejné podmínky, za kterých by bylo realizováno výzkumné šetření na PdF UP v Olomouci, byl i v případě sběru výzkumných dat v rámci dalších vysokoškolských institucí použit dotazník. Jeho použití umožnilo využití stejných statistických metod, a tím i vzájemnou porovnatelnost. Byl vytvořen dotazník, který operoval se dvěma typy otázek – polynomické stupnicové pro posuzování důležitosti jednotlivých evaluačních kritérií a dichotomické pro zjištění základních charakteristik respondentů. Dotazník byl distribuován mezi studenty osmi vysokoškolských institucí v ČR.

3 Současné přístupy k evaluaci distančních či e-learningových kurzů

Klasické pojetí evaluace vzdělávacích kurzů, ve své době také označovaných jako „školící programy“, vycházela z Kirkpatrickova 4. stupňového modelu. Čtyři stupně modelu vzdělávacího hodnocení byly později přepracovány a aktualizovány v knize z roku 1993 nazvané *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (Kirkpatrick, 1993). Tento doposud uplatňovaný systém hodnocení efektivity e-learningových kurzů vychází ze základního postulátu distančního vzdělávání, tj. že toto vzdělávání je vzděláváním dospělých, a může tedy být uplatňováno nejen v podnikatelské a veřejnosprávní sféře, ale také ve sféře terciálního a celoživotního vzdělávání (Bednaříková, 2008).

Jiné systémy se potom opírají o kvalitativní pojetí evaluace jako nové strategické filozofie podnikového řízení. Pojem řízení celkové kvality - *Total Quality Management* – (Blecharz & Zindulková, 2005). Díky projektům jako např. SEEQUEL již existují Koncepce kvality v e-learningu (Seequel, 2004) nebo Obecný rámec kvality v e-learningu (Anderson & McCormic, 2005), a postupně se tak konstituuje systém řízení kvality v e-learningu.

Existuje tedy více dotazníků na posuzování e-learningu z tohoto pohledu (např. *Quality on the line: benchmarks for success in Internet-based distance education*, zmíněný projekt SEEQUEL) a některé jsou dokonce i z českého prostředí; např. „Standardy evaluace z fakulty ekonomické ZČU v Plzni“ (Eger, 2005). Systematický přehled nástrojů pro hodnocení e-learningu je rozpracován v publikaci M. Klementa (Klement, 2011), kam čtenáře odkazujeme.

Tento přístup evaluace e-learningového pohlíží na celý proces vzdělávání jako na jednolitý celek a nediferencuje vlastní vzdělávací proces, jeho etapy, uspořádání a strukturu výukového obsahu, či dokonce jeho formu.

4 Současné přístupy k evaluaci vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning

Jiný přístup evaluace e-learningu, se kterým se ztotožňují i autoři předložené stati, potom vychází z faktu, že je možné posuzovat a evaluovat jednotlivé stavební kameny e-learningového vzdělávání, kde jedním se základních jsou distanční studijní texty.

I v tomto pojetí hodnocení e-learnigu byla vypracována celá řada studií a realizována i výzkumná šetření, která se zaměřovala na standardy kvality dílčích částí e-learningu. Ze zahraniční produkce jsou velmi zajímavé práce M. Simonsona, S. Smaldina, M. Allbrighta a J. Frydengerga (Frydengerg et al., 2002). Z domácí produkce je možné zmínit především publikace K. Květoně, L. Koníčka, D. Bauerové (Bauerová et al., 2007), E. Mechlové, J.

Šarmanové a M. Malčíka. Poslední tři jmenovaní ve své publikaci „Podpora akreditace distančního vzdělávání formou e-learningu“ (Mechlová, Šarmanová, & Malčík, 2008) při posuzování výukových opor využívaných pro tento způsob výuky, vymezují základní čtyři oblasti:

- základní vlastnosti textu;
- aktivizace studujících;
- plánování a organizace studijních aktivit;
- zpětná vazba a hodnocení.

I když je toto pojetí evaluace elektronického distančního studijního textu velmi vhodné a vyvážené, neakcentuje některé moderní trendy v realizaci e-learningu s využitím jeho vyšších složek jako vzdálený experiment, modelování vzdělávacích situací či virtualizace. Tyto vzdělávací strategie, které jsou založeny na zejména psychomotorických a afektivních cílech edukace, se v dnešní době dostávají do popředí zájmu jak studentů (Marešová, 2009), tak i učitelů.

5 Návrh optimalizovaného systému hodnocení vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning

Při vlastním návrhu a konstrukci optimalizovaného systému hodnocení vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning vycházíme z předpokladů, které je možné vyvodit z výše uvedených skutečností.

- Klasické pojetí distančního vzdělávání vychází z toho, že hlavním nosičem informací (znalostí, dovedností, postojů apod.) je především text, a to ve formě distančního studijního textu (častěji také studijní opory).
- E-learning umožňuje využít při výuce elektronické distanční studijní texty (častěji také elektronické studijní opory), které obsahují několik nosičů vzdělávacího obsahu, které jsou velmi často multimediálního charakteru.
- Experimentální činnost ve virtuálních laboratořích a simulace umožňují rozvoj oblasti dosahování psychomotorických cílů vzdělávání.
- Při použití výše uvedených forem distanční výuky je nutné volit vhodnou vzdělávací strategii, která odráží možnosti využití specifického nosiče vzdělávacího obsahu, který by měl odpovídat dosahovaným cílům.

Na základě těchto předpokladů je tedy možné navrhnout optimalizovaný systém hodnotících kritérií, která je možné rozdělit do těchto šesti základních oblastí, které respektují výše uvedené předpoklady:

- kritéria zaměřená na osobnost studenta a DiV;
- kritéria zaměřená na učení studenta a DiV;
- kritéria zaměřená na vzdělávací obsah a jeho formu s ohledem na DiV;
- kritéria zaměřená na specifika DiV;
- kritéria zaměřená na technické aspekty DiV a LMS;
- kritéria zaměřená na ergonomické aspekty DiV a LMS.

Jednotlivé oblasti optimalizovaného systému hodnocení vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning jsou naplněny celkem 78 hodnotícími kritérii vzniklými na základě teoretické analýzy, které vymezují jednotlivé vlastnosti, chování, fungování, obsah či strukturu posuzované součásti vzdělávacího materiálu.

6 Ověřování optimalizovaného systému hodnocení vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning na základě výzkumného šetření

Teoreticky navržený systém hodnocení byl podroben statistické analýze zaměřené na ověření výzkumného předpokladu: *navržený systém hodnocení vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning je možné rozdělit do 6 základních skupin hodnotících kritérií*. Tento předpoklad jsme dokazovali pomocí multivariačních (vícerozměrných) statistických metod, shlukové a faktorové analýzy. Výzkumný vzorek tohoto šetření tvořilo celkem 1625 studentů osmi vysokoškolských institucí v rámci ČR, kteří absolvovali výuku formou e-learningu. Strukturu výzkumného vzorku uvádí následující tabulka číslo 1.

Tabulka 1

Struktura výzkumného vzorku.

Vysokoškolská instituce	respondenti				věková struktura			
	oslovení studenti	zapojení studenti	z toho ženy	z toho muži	15 - 30 let	30 - 45 let	45 - 60 let	neuved.
Cyrilometodějská teologická fakulta, Univerzita Palackého	108	31	17	14	18	7	4	2
Fakulta ekonomická, Západočeská Univerzita Plzeň	1148	417	323	94	374	24	4	15
Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého	571	109	45	64	81	16	4	8
Filozofická fakulta, Univerzita Palackého	2045	698	465	233	216	189	257	36
Justiční akademie Kroměříž	247	23	11	12	14	8	0	1
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého	2008	287	205	82	200	58	13	16
Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové	39	32	24	8	2	17	13	0
Právnická fakulta, Univerzita Palackého	77	28	17	11	15	10	1	2
Celkem	**6243**	**1625**	**1107**	**518**	**920**	**329**	**296**	**80**

První provedeným krokem při ověřování výše uvedeného výzkumného předpokladu byla shluková analýza, která analyzovala hodnocení jednotlivých evaluačních kritérií respondenty. Výsledek této analýzy prezentuje níže uvedený graf číslo 1.

Graf 1. Shluková analýza hodnocení evaluačních kritérií studenty.

Z provedené, výše uvedené, shlukové analýzy vyplynulo, že studenti se podle míry podobnosti hodnocení jednotlivých kritérií dají rozdělit do 5 základních skupin. Proto jsme provedli další shlukovou analýzu zaměřenou na skutečnost, zda je možné stejným způsobem rozdělit jednotlivá hodnotící kritéria do 6 základních skupin dle stanoveného výzkumného předpokladu. Výsledky této části shlukové analýzy prezentuje níže uvedený graf číslo 2.

Graf 2. Shluková analýza hodnocení evaluačních kritérií.

Jak ukazuje výše uvedený graf, bylo možné hodnotící kritéria rozdělit do šesti základních oblastí hodnocení. Dále je možné doložit toto tvrzení provedenou faktorovou analýzou, kdy byl na základě počtu vlastních čísel větších než 1 určen počet extrahovaných faktorů také na hodnotu 6, což opět odpovídá výše uvedenému výzkumnému předpokladu. Výsledky této dílčí části faktorové analýzy jsou prezentovány v níže uvedené tabulce číslo 2.

Tabulka 2

Vlastní čísla a faktory objasněná procenta rozptylu.

Faktor	**Vlastní čísla; Počet proměnných – 42** *Extrakce: Hlavní komponenty; Rotace: Varimax normalizovaný*			
	Vlastní číslo	**% celkového rozptylu**	**Kumulativní vlastní číslo**	**Kumulativní % rozptylu**
1	9,55567	22,75162	9,55568	22,75162
2	6,01052	15,16792	15,5662	37,91954
3	3,20373	8,29462	18,76993	46,21416
4	2,16622	5,72911	20,93615	51,94327
5	1,34233	3,19602	22,27848	57,67238
6	1,26789	3,01879	23,54637	60,69117

Šest extrahovaných faktorů vysvětluje celkem 60,69 % celkového rozptylu hodnocení, a bylo tedy možné konstatovat, že námi stanovený výzkumný předpoklad můžeme přijmout a považovat navržený systém hodnocení elektronických studijních opor za prokázaný.

7 Diskuze

Je zřetelný trend elektronizace distančního studia vycházející nejen z podmínek vzdělávacích institucí, které hledají cesty k zajištění co nejefektivnějšího zajištění realizace kombinovaných forem studia, ale také z potřeb studentů, kteří distanční část studia realizovanou formou e-learningu považují za důležitou a potřebnou, a to dlouhodobě. Existuje sice malá skupina studentů, kteří tyto vzdělávací aktivity odmítají, ale jejich počet je natolik nízký, že není ekonomicky ani organizačně možné zajišťovat jejich vzdělávání prezenční formou zvlášť. Je možné ale koncipovat elektronické studijní opory a LMS systémy tak, aby obsahovaly komunikační prvky, které mohou vhodným způsobem obohatit osobní kontakt mezi studenty a tutory vzdělávání. Je nutné posuzovat vzdělávací materiály určené pro distanční vzdělávání i v této oblasti, a tudíž by evaluační nástroje měly tuto skutečnost respektovat.

Rovněž je pozorovatelný trend využití interaktivity jako jednoho z důležitých modernizačních prvků distančního vzdělávání formou e-learningu, který také vychází také z potřeb studujících, kteří tuto potřebu navíc vykazovali dlouhodobě. Je nutné tuto skutečnost akceptovat a zvyšovat podíl dynamických prvků v podobě interaktivních simulací v elektronických studijních oporách. Dále je nutné tuto skutečnost promítat do hodnotících nástrojů, které by měly obsahovat elementy schopné cíleně detekovat interaktivní prvky a odlišovat je od statických obrazových prvků.

8 Závěr

Na základě teoretické analýzy používaných systémů evaluace e-learningových a distančních vzdělávacích kurzů či textů jsme dospěli k závěru, že stávající systémy hodnocení, které jsou založeny především na posuzování textových vlastností, nejsou vždy nejvhodnější, neboť neakcentují některé modernizační trendy.

Byl tedy navržen a vytvořen optimalizovaný systém hodnocení vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning. Takto vytvořený systém hodnocení byl ověřován na základě vícerozměrných statistických metod. Je tedy možné konstatovat, že navržený optimalizovaný systém hodnocení vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning se při použití vícerozměrných statistických metod ukázal jako správný.

Literatura

Anderson, J., & McCormick, R. (2005). *A common framework for e-learning quality.* Dostupné z http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/ thematic_dossiers /articles/ quality_criteria/ equality1.htm

Barešová, A. (2003). *E-learning ve vzdělávání dospělých.* Praha: VOX.

Bates, A., & Poole, G. (2003). *Effective Teaching with Technology in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass/John Wiley.

Bauerová, D. (2007). Větší pozornost než „e“ zasluhuje „learning“. In M. Drozdová (Ed.), *Sborník příspěvků odborného semináře ELearn 2007* (pp. 263–266). Žilina: VŽU.

Bednaříková, I. (2008) Specifika učení dospělých – východisko pro kvalitní eLearning. In P. Poulová (Ed.), *eLearning 2008 - sborník příspěvků z konference a soutěže* (pp. 125–129). Hradec Králové: VUHK.

Bednaříková, I. (2008). Role tutora distančního vzdělávání – reflexe aktérů této činnosti. In *Distanční vzdělávání v České republice-současnost a budoucnost.* Praha: NCDiV.

Bennett, S, Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology 39*(5).

Blecharz, P., & Zindulková, D. (2005). *TQM*. Ostrava: VŠP.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Eger, L. (2004). Evaluace e-learningu se zaměřením na pedagogickou stránku. In *E-learning - případová studie z projektu Comenius*. Plzeň: ZČU Plzeň.

Eger, L. (2005). *Motivace v e-learningu.* In E. Mazák (Ed.), *E-learning forum 2005* (pp. 13–19). Plzeň: ZČU. Dostupné z http://www.e-univerzita.cz/old/2005/prezentace/eger.pdf

Eger, L. (2002). *Příprava tutorů pro distanční výuku s využitím on-line formy studia*. Plzeň: ZČU.

E-learner’s guide to the selection and quality dialogue with e-learning providers. (2004). In *SEEQUEL 2004*. Brusel: eLIG. Dostupné z http://www.education-observatories.net/seequel/SEEQUEL_eLearners_user_guide.pdf

Eom, S. B., & Arbaugh, J. B. (2011). *Student Satisfaction and Learning Outcomes in E-Learning: An Introduction to Empirical Research.* Hershey PA: Information Science Reference.

Frydenberg, J. (2002). Quality standards in e-Learning: A matrix of analysis. *The International Review of Research in Open and Distance Learining 3*(2), pp. 114–126.

Chudý, Š., & Čandík, M. (2004). Výuka multimédií a multimediálních technologií v učitelství

informatiky. In *e-PEDAGOGIUM 4* (3)., pp. 22–33.
Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, E. K. (2011). Online university students' satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. In *Computers & Education, 57*(2).
Kirkpatrick, D. (1998). *Businessballs. Kirkpatric`s learning and training evauation theory.* Dostupné z http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm
Klement, M. (2010). Možnosti evaluace vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning. In M. Chráska (Ed.), *Trendy ve vzdělávání 2010.* Olomouc: Votobia.
Klement, M. (2011). *Přístupy k hodnocení elektronických studijních opor určených pro realizaci výuky formou e-Learmingu*. Olomouc: Velfel Ladislav.
Kluge, S., & Riley, L. (2008). Teaching in Virtual Worlds: Opportunities and Challenges. In *Issues in Informing Science and Information Technology 4*(5), pp. 127–135.
Kopecký, K. (2006). *E-learning (nejen) pro pedagogy.* Olomouc: Hanex.
Květoň, K. (2004). *Technologie pro distanční vzdělávání.* Ostrava: Ostravská univerzita, 2004.
Liška, V., & Česal, J. (2008). *Postoje studentů vysokých škol k E-learningu*. Praha: vydavatelství ČVUT.
Lowenthal, P. R., & Wilson, B. (2009). A description and typology of the online learning landscape. In M. Simonson (Ed.), *32nd Annual proceedings: Selected research and development papers presented at the annual convention of the Association for Educational Communications and Technology*. Washington D. C.: Association for Educational Communications and Technology.
Marešová, H. (2009). E-learning v multiuživatelském virtuálním prostředí. *Journal of Technology and Information Education*, *1*(1), pp. 39–44. Dostupné z http://www.jtie.upol.cz/clanky_1_2009/maresova.pdf
Mauthe, A., & Thomas, P. (2004). *Professional Content Management Systems: Handling Digital Media Assets.* John Wiley & Sons.
Mechlová, E., Šarmanová, J., & Malčík, M. (2008). Podpora akreditace distančního vzdělávání formou e-learningu. In. L. Eger (Ed.) *Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání*, pp. 27–41. Praha: ČADUV. Dostupné z http://rccv.vsb.cz/materialy/caduv08/prispevky/prispevek_Mechlova.pdf
Möhlenbrock, R. (1982). *Modellbildung und Transformation.* Bad Salzdetfurth: Verlag Barbara Franzbecker.
Nocar, D. (2004). E-learning v distančních vzdělávání. Olomouc: UP.
Paulsen, M. F. (2007). *Online Education and Learning Management Systems - Global Elearning in a Scandinavian Perspective.* Oslo: NKI Forlaget.
Philips, J., & Philips, P. (2001). *The Return on Investment (ROI) Process: Issue and Trends.* Franklin Covey Coaching. Dostupné z http://www.franklincovey.com
Průcha, J., & Míka, J. (2000). *Distanční studium v otázkách.* Praha: NCDV.
Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.
Průcha, J. (1988). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury.
Ramanau, R., Hosein, A., & Jones, Ch. (2010). Learning and living technologies: a longitudinal study of first-year students' expectations and experiences in the use of ICT. In *7th International Conference on Networked Learning.* Aalborg: Open University Business School, pp. 627–634.
Schank, R. (2005). Lessons in Learning. In *e-Learning, and Training: Perspectives and Guidance for the Enlightened Trainer*. New York: Pfeiffer Publishing.
Smith, D. S., & Caruso, J. B. (2010). *The ECAR study of undergraduate students and*

Information technology. EDUCAUSE, 118 p. http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers1006/rs/ers 1006w.pdf.
Šedá, J. (2010). *E-learning – tvorba studijních opor*. Praha: Vysoká škola ekonomická.
Šimonová, I. (2010). *Styly učení v aplikacích eLearningu*. Hradec Králové: M&V Hradec Králové.
Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation.* New York: McGraw-Hill.
Zlámalová, H. (2002). *Principy distanční vzdělávací technologie a možnosti jejího využití v pedagogické praxi na technických vysokých školách.* Dostupné z http://icosym.cvut.cz/telel/zlamalova.html
Zounek, J. (2009). *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti.* Brno: Masarykova univerzita.
Zounek, J. (2009). *E-learning ve školním vzdělávání.* In Průcha, J. a kol. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál.

Kontakt

PhDr. Milan Klement, Ph.D.
Katedra technické a informační výchovy,
Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5, 771 40
Olomouc, ČR, tel. 00420 585 635 811,
milan.klement@upol.cz

PaedDr., PhDr. Jiří Dostál, Ph.D.
Katedra technické a informační výchovy,
Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5, 771 40
Olomouc, ČR, tel. 00420 585 635 813,
j.dostal@upol.cz

Vplyv pedagogicko-psychologického vzdelávania vysokoškolských učiteľov na formovanie osobností vysokoškolských študentov

The Impact of Educational and Psychological Training of University Teachers on the Formation of Personality of University Students[1]

Mariana Sirotová

Abstrakt: Osobnosť vysokoškolského študenta sa rozvíja i v procese vysokoškolského štúdia. Tak ako sa historicky mení úloha a postavenie učiteľa vysokej školy, mení sa i vnímanie vysokoškolského študenta. Príspevok predstavuje charakteristiku osobnosti vysokoškolského študenta tak, ako ju autori uvádzajú v minulosti a v súčasnosti. V komparácii predstavuje rozdielnosti v ponímaní súčasnej osobnosti vysokoškolského študenta s minulosťou a uvádza faktory, ktoré vplývajú na rozvoj jeho osobnosti. Podrobnejšie sa venuje osobnosti vysokoškolského učiteľa ako jedného z dôležitých faktorov ovplyvňujúcich rozvoj osobnosti vysokoškolského študenta z hľadiska profesijného i osobnostného, v procese vysokoškolskej výučby. V závere pojednáva o existencii pedagogicko-psychologického vzdelávania vysokoškolských učiteľov na Slovensku a o jeho priamom vplyve na rozvoj osobnosti vysokoškolského učiteľa a sprostredkovanom vplyve na rozvoj osobnosti vysokoškolského študenta.

Kľúčové slová: vysokoškolský študent, vysokoškolský učiteľ, vysokoškolská pedagogika, pedagogicko-psychologické vzdelávanie učiteľov

Abstract: Personality of the university student develops in the process of higher education. The role and status of the university teacher is historically changing and that is why the perception of university student is changing as well. The paper describes the university student´s personality in a way many authors and scholars have introduced it from the past to the present. It compares and specifies differences between the perception of the university student today and in the past. It presents factors that affect the development of his/her personality. The paper also focuses on the university teacher´s personality as it is considered one of the key factors affecting the development of the personality of university students in terms of professional and personal, in the process of university education. The conclusion discusses the existence of educational and psychological teacher training in Slovakia and its direct impact on personality development of the university student.

Keywords: university student, university teacher, pedagogy of higher education, pedagogical and psychological teacher training

V súvislosti s prebiehajúcou reformou školstva neustále voláme i po zvyšovaní kvality a efektívnosti vzdelávania. Kvalita univerzít a vysokých škôl je posudzovaná a hodnotená viacerými agentúrami, ktoré sa však zameriavajú na hodnotenie vedecko-výskumnej činnosti, publikačnej činnosti a vedecko-výskumných grantov fakúlt v jednotlivých oblastiach výskumu. Na základe tohto hodnotenia usudzujú, či je fakulta, resp. vysoká škola kvalitnou.

[1] Príspevok vznikol v rámci projektu VEGA č. 1/0238/11 „Hodnotová orientácia detí a mládeže a podiel výchovy a vzdelávania na jej ovplyvňovaní“.

V realizácii hodnotenia je však viacero nedostatkov, napr. stanovenie jednotných kritérií pre všetky oblasti výskumu bez prihliadnutia na špecifiká realizácie vedecko-výskumnej činnosti a možnosti publikovania v týchto oblastiach. Našim cieľom nie je kritika evaluačných procesov agentúr, ale snaha uviesť do pozornosti skutočnosť, že sa akosi pozabúda na hodnotenie kvality edukačného procesu. V Zákone č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách v paragrafe 1 sa píše, že „Poslaním vysokých škôl je rozvíjať harmonickú osobnosť, vedomosti, múdrosť, dobro a tvorivosť v človeku a prispievať k rozvoju vzdelanosti, vedy, kultúry a zdravia pre blaho celej spoločnosti. Hlavnou úlohou vysokých škôl pri napĺňaní ich poslania je poskytovanie vysokoškolského vzdelávania a tvorivé vedecké bádanie alebo tvorivá umelecká činnosť. I napriek tomu, že sa v zákone prioritne uvádza najprv vzdelávanie, sa kvalita vzdelávacieho procesu nehodnotí individuálne, ale iba ako súčasť hodnotenia vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti fakúlt.

Kvalita ako všeobecná kategória sa vzťahuje na hodnotu a užitočnosť produktu akéhokoľvek procesu pre jednotlivca či spoločnosť. V prípade vzdelávania však ide o problematické pojmy, pretože nie je možné merať subjektívne vnímanie hodnoty a užitočnosti produktov vzdelávania u jednotlivcov. Pre potreby vzdelávania je vhodnejšie vnímať kvalitu ako dosahovanie jej vysokej úrovne, ktorá je predpokladom dosahovania žiaducich výsledkov. J. Průcha (2002, s. 360) charakterizuje kvalitu ako „žiaducu (optimálnu) úroveň fungovania alebo produkcie týchto procesov či inštitúcií, ktorá môže byť predpísaná určitými požiadavkami (napr. vzdelávacie štandardy) a môže byť teda objektívne meraná a hodnotená“. V súvislosti s hodnotením kvality edukačného procesu vysokých škôl je teda potrebné zamyslieť sa nad určením evaluačných kritérií. Čo je možné považovať za kvalitný edukačný proces? Pri zostavovaní kritérií by sme mali brať do úvahy nielen jeho výsledky, ale aj samotný proces. V posudzovaní kvality vzdelávania je potrebné zamerať sa na hodnotenie nielen obsahovej stránky edukačného procesu, ktorá je samozrejme dôležitou a v súčasnosti i rozvíjanou prostredníctvom vedecko-výskumnej činnosti učiteľov, ale aj na procesuálnu stránku. Edukačný proces ovplyvňuje viacero faktorov od zostavenia študijného programu, cez osobnosť študenta a učiteľa, až po materiálne, priestorové a technické zabezpečenie. Je potrebné zdôrazniť, že osobnosť vysokoškolského učiteľa je jedným z najdôležitejších činiteľov. Konštatovanie, že úroveň a kvalitu edukačného procesu zabezpečuje predovšetkým úroveň a kvalita učiteľov a to i na nižších stupňoch škôl, sa dočítame v prácach mnohých autorov (I. Turek, J. Průcha, E. Petlák a ďalší). Pedagogicko-psychologické vzdelanie je u učiteľov na nižších stupňoch škôl stanovené zákonom, v prípade vysokoškolských učiteľov je však ponechané na samotnom učiteľovi, či získa pedagogicko-psychologické vzdelanie a bude sa ďalej v tejto oblasti vzdelávať alebo nie a pritom úloha vysokoškolského učiteľa v procese skvalitňovania vzdelávania spočíva v zdokonaľovaní jeho pedagogickej činnosti realizovanej v edukačnom procese. Do veľkej miery od nej závisí organizácia edukačnej formy (prednášky, seminára, cvičenia), voľba adekvátnej metódy edukačnej práce, prezentácia potrebných vedeckých a odborných informácií príslušného vedného odboru, aktivizácia osobnosti študenta a motivácia k ďalšej samostatnej práci, v konečnom dôsledku teda „produkt vzdelávania“ v podobe všestranne rozvinutej osobnosti študenta v zmysle naplnenia profilu absolventa študijného programu. Vysokoškolský študent je ťažiskom edukačného procesu a preto je potrebné mu venovať dostatočnú pozornosť. Vysokoškolského študenta považujeme za dospelého človeka. Aké je však chápanie pojmu dospelosti vysokoškolského študenta? V staršej literatúre sa stretávame s charakteristikou dospelosti fyzickej, psychickej a sociologickej (Štepanovič, 1987). Biológia človeka hovorí o ukončení telesného vývoja v období adolescencie a to medzi 16 a 21 rokom veku života jedinca. Organizmus dospel po fyzickej stránke. Poznatky psychológie však ukazujú, že obdobie psychickej zrelosti nie je zhodné s obdobím fyzickej dospelosti. Psychický vývoj nie je ukončený spoločne s fyzickým, ale počas vysokoškolského štúdia osobnosť študenta zreje

a už v prvých ročníkoch sa u neho objavujú základné znaky psychickej dospelosti, ako je napr. stabilizácia v myslení a v činnosti, samostatnosť, schopnosť reálne plánovať činnosť a život, vedomie zodpovednosti a pod. Mladý človek – vysokoškolský študent si upevňuje svoje sebavedomie, začína sa samostatne orientovať v živote i vo svete, hoci sprievodným znakom často krát bývajú chyby a omyly vzniknuté pod vplyvom emócií a nedostatkom životných skúseností. Rozvíjajú sa charakterové črty, utvára a formuje sa náboženská a politická orientácia a mení sa vnímanie a postavenie hodnôt. Pod sociologickou dospelosťou sa najčastejšie rozumie schopnosť konať a žiť spoločensky zodpovedne, stať sa plnohodnotným členom a vytvárať hodnoty, ktoré spoločnosť prijíma za svoje a oceňuje v spoločenskom a pracovnom živote človeka. Môžeme povedať, že do prvých ročníkov štúdia prichádzajú študenti zväčša fyzicky zrelí a psychickú a sociologickú dospelosť dosahujú počas vysokoškolského štúdia. Tu sa otvára priestor pre nielen vzdelávacie, ale aj výchovné pôsobenie v zmysle formovania osobnosti vysokoškolského študenta.

V edukačnom procese vysokej školy sa stretávame s viacerými typmi študentov, ktorých je možné rozdeliť podľa viacerých kritérií. J. Vašutová (2002) rozdeľuje študentov do dvoch skupín. Hľadiskom klasifikácie je forma štúdia. Prvú skupinu tvoria „tradiční“ študenti. Sú to študenti denného prezenčného štúdia, adolescenti a mladší dospelí. Druhú skupinu „netradičných“ študentov tvoria študenti ostatných foriem štúdia a to najmä externí študenti staršieho veku alebo denní dištanční študenti. Tieto dve skupiny študentov sa však neodlišujú iba vekovou štruktúrou, ale aj životnými rolami a skúsenosťami, postojom, očakávaniami a zodpovednosťou ku štúdiu a taktiež bariérami a štýlmi učenia. Študenti prezenčného pregraduálneho štúdia sú špecifickou sociálnou skupinou vo vekovom rozpätí 18 – 26 rokov. Vyznačujú sa tým, že sú „mladšími dospelými osobami, na určitej úrovni intelektového zrenia, s určitou úrovňou životných a študijných skúseností, niekedy i s krátkou praktickou skúsenosťou, so zafixovanými štruktúrami poznatkov, s určitými očakávaniami a mnohí i s jasnými životnými cieľmi“(Vašutová, 2002, s. 160). Ich hlavnou náplňou je vysokoškolské štúdium, hoci časť študentov počas dennej formy štúdia pracuje ako brigádnik aj počas semestra a skúšobného obdobia. Pre štýl učenia je charakteristický vysoký stupeň koncentrácie, rozvinuté systematické a hodnotiace myslenie a tvorivosť. Študenti žijú študentským životom, pre ktorý je charakteristickým prostredím vysokoškolský internát a študijná skupina. Tieto prostredia spolu s akademickým a intelektuálnym prostredím vysokej školy vplývajú na formovanie osobnosti vysokoškolského študenta.

V práci M. M. Ficulu (2006) nachádzame klasifikáciu osobnosti vysokoškolských študentov na základe ich osobnostných charakteristík a vzťahu k vysokoškolskému štúdiu. Autor identifikuje tieto kategórie študentov:

- Harmonický - poctivo študuje, participuje na vedeckej a spoločenskej činnosti. Je uvoľnený, vychovaný, priateľský. Okruh záujmov zahŕňa literatúru, výtvarné umenie, šport. Je čestný, svedomitý. Má autoritu v skupine ako dobrý kamarát, vždy ochotný pomôcť iným a robí to s neskrývanou radosťou.
- Profesionál - nezaujíma sa o vedecko-výskumnú činnosť. Participuje na všetkých študentských podujatiach, poctivo plní zverené úlohy. V skupine má úctu, kolegovia vedia, že jeho hlavným cieľom je úspešné štúdium.
- Akademik – dosahuje iba výborné študijné výsledky. Orientuje sa na doktorandské štúdium, preto veľa času venuje vedecko-výskumnej činnosti, niekedy na úkor iných aktivít. K výzvam pre pomoc či kolegialitu pri plnení študijných úloh je ľahostajný.
- Občiansky pracovník - je pre neho príznačná jasne prejavujúca sa náklonnosť k spoločenským aktivitám, čo sa obvykle negatívne prejavuje v študijnej a vedeckej činnosti. Zaujíma sa o literatúru a umenie, je organizátorom aktivít vo voľnom čase. Má

tendencie podvoliť sa tlaku študijnej skupiny, avšak poskytnúť stabilnú pomoc nie je schopný.

- Umelecký amatér - spravidla študuje dobre, avšak o vedeckú činnosť neprejavuje záujem. Jeho záujmy smerujú prevažne do oblasti literatúry a umenia. Má estetický vkus, široký rozhľad, je erudovaný. Ojedinele sa však stáva, že uprednostňuje svoje záujmy pred študijnými povinnosťami.
- Poctivý - študuje poctivo, vynaložiac maximum úsilia, hoci nemá vynikajúce schopnosti. Nie je priateľský, nezaujíma sa o umenie, ale vyhovuje mu voľný študentský život a zábava.
- Priemerný - študuje „ako sa podarí“, bez vynaloženia akejkoľvek námahy, čím sa pýši. Jeho princíp znie: „získam diplom a budem pracovať nie horšie ako iní“. Je presvedčený, že ak je prijatý, musí štúdium dokončiť. Snaží sa učiť dobre, ale nemá z toho radosť. Má vždy potešenie, ak nie je dôsledne sledované plnenie študijných povinností.
- Sklamaný - spravidla je to študent schopný, ale nejaví záujem o zvolený odbor. Vie však, že štúdium musí absolvovať. Vynecháva prednášky a semináre. Túži po uplatnení sa v hobby, umení a športe.
- Lenivý - študuje s priemernými výsledkami, nevynakladá žiadne úsilie. Je so sebou spokojný. Nad svojou profesijnou budúcnosťou sa vážne nezamýšľa, nezúčastňuje sa vedecko-výskumnej a spoločenskej činnosti. Má sklony k chytráctvu. Okruh záujmov je sústredený na voľný čas.
- Tvorivý - pre študenta je typický tvorivý prístup ku každej činnosti: štúdium, spoločenská činnosť, voľný čas. Činnosti, ktoré si vyžadujú vytrvalosť, veľa koncentrovanej práce, precíznosť a disciplínu ho nezaujímajú. Preto spravidla študuje „nerovnomerne“, deliac predmety na „zaujímavé“ a „nudné“.
- Bohém - spravidla študuje na tzv. prestížnych fakultách. Túži byť vodcom v spoločnosti seberovných. K iným študentom má pohŕdavý postoj. „O všetkom počul“, hoci jeho vedomosti sú selektívne. Jeho názor je vždy iný ako má „šedá hmota“. Keďže je členom malej sociálnej skupiny, správa sa podľa pravidiel skupiny, teda nie ako všetci iní.

I naďalej by sme mohli pokračovať v klasifikácií vysokoškolských študentov podľa iných kritérií, napr. podľa stupňa motivácie k zvolenému študijnému programu by sme mohli rozdeliť študentov na škále od vysoko motivovaných až po študentov s úplnou absenciou motivácie k štúdiu alebo podľa preferencie učebného štýlu na vizuálno–neverbálny, auditívny, vizuálno-verbálny, kinestetický a podobne. Našim cieľom nie je podať vyčerpávajúcu klasifikáciu študentov, ale v tejto súvislosti poukázať, že vysokoškolský učiteľ pracuje s nehomogénnymi skupinami študentov a o to je jeho edukačná práca náročnejšia. Ak je skvalitňovanie edukačného procesu i v záujme samotného vysokoškolského učiteľa, je nevyhnutné, aby nielen získal, ale aby sa v oblasti pedagogicko-psychologického vzdelávania i neustále rozvíjal, keďže práve on je jedným z najdôležitejších činiteľov, ktoré ovplyvňujú rozvoj osobnosti vysokoškolského študenta.

V osobnosti vysokoškolského učiteľa by mali byť rovnomerne zastúpené tri stránky – pedagogická a psychologická pripravenosť, odborná a vedecká erudícia a morálny profil. Vysokoškolský učiteľ, rovnako ako učiteľ inej školy, sprostredkúva študentom nové poznatky a vedie ich k osvojovaniu si nových vedomostí, rozvíja ich kompetencie vychádzajúce z profilu absolventa nevyhnutné pre výkon budúceho povolania a aktívny osobný život, ako je schopnosť tímovej spolupráce, schopnosť flexibilne sa prispôsobovať meniacim sa podmienkam spoločnosti, schopnosť racionálne sa učiť a neustále sa vzdelávať, axiologizačné schopnosti a kreativizácia. Tento proces sa realizuje v jednotlivých formách vysokoškolskej výučby prostredníctvom pedagogickej činnosti. Je samozrejmé konštatovanie, že ak má byť učiteľ úspešný, musí poznať náplň svojej pedagogickej činnosti a metódy práce, ktoré

zabezpečia jej kvalitnú a efektívnu realizáciu. M. M. Ficula (2006) charakterizuje pedagogickú činnosť vysokoškolského učiteľa ako špecifickú formu vysoko kvalifikovanej rozumovej činnosti tvorivého charakteru. Je zameraná na vzdelávanie, výchovu a rozvoj študentov, formovanie ich odborných vedomostí, návykov a zručností a výchovu aktívnej životnej pozície. Vysokoškolská pedagogická činnosť naberá na význame pri uvedomení si dopadu výsledkov jej realizácie nielen pre osobnosť študenta, ale aj pre samotnú spoločnosť. Vo všeobecnosti môžeme totiž konštatovať, že pedagogická činnosť vysokoškolského učiteľa je špecifickým druhom spoločensky prospešnej činnosti, pretože formuje osobnosti mladých ľudí. Od úrovne ich prípravy do značnej miery závisí ekonomický, politický, sociálny a kultúrny rozvoj spoločnosti. Výsledkom vysokoškolskej pedagogickej činnosti je teda pripraviť vysoko kvalifikovaných odborníkov schopných nájsť svoje uplatnenie na trhu práce a aktívne, prostredníctvom vykonávania svojho povolania, ovplyvňovať spoločenský a kultúrny život spoločnosti. Vyplývajúc z uvedeného môžeme teda konštatovať, že pedagogicko-psychologická pripravenosť vysokoškolského učiteľa je nevyhnutnou podmienkou pre realizáciu kvalitného edukačného procesu a i napriek tomu je ponechané na samotnom učiteľovi, či túto oblasť svojej osobnosti bude rozvíjať.

Ďalšou stránkou osobnosti vysokoškolského učiteľa je jeho odborná a vedecká erudícia, ktorá je i legislatívne stanovená v paragrafe 75 Zákona č. 131/2002 Z.z. v podobe základných pracovných povinností vysokoškolských učiteľov. Ideálom v osobnosti vysokoškolského učiteľa je dosiahnutie optimálneho stupňa súladu kvalitnej vedecko-výskumnej činnosti s odbornou pedagogickou činnosťou. Kvalitná vedecko-výskumná činnosť neznamená komplexnú znalosť vednej disciplíny (neustále sa mení a vyvíja) a jej výskumných metód, ale charakterizuje ju vysoká úroveň vedeckej tvorivosti, hľadanie perspektív vedeckej práce v súlade s vývojom vedného odboru, spoločenským vývojom a potrebami samotnej osobnosti učiteľa a jeho študentov. Učiteľ, ktorý je súčasne výskumníkom, poskytuje svojim študentom nielen vedomosti, ktoré sám študoval, ale obohacuje ich aj tými, ku ktorým dospel svojou bádateľskou činnosťou. Odborná erudícia je súhrnom odborných a teoretických poznatkov a vedomostí príslušného vedného odboru. Učiteľ tieto poznatky získava odbornou prípravou počas vysokoškolského štúdia a v prípade vysokoškolského učiteľa i prostredníctvom vlastnej vedecko-výskumnej činnosti. Vedecká a odborná erudícia vysokoškolského učiteľa je teda taktiež nevyhnutnou pre skvalitňovanie edukačného procesu.

Poslednou zdôrazňovanou stránkou osobnosti vysokoškolského učiteľa je jeho morálny profil a z neho vyplývajúc charakterové vlastnosti, ktoré do značnej miery ovplyvňujú jednak kvalitu edukačného procesu, ale i osobnosť vysokoškolského študenta. Univerzita či vysoká škola by mala vytvárať také akademické prostredie, ktoré na jednej strane rozvíja intelekt a na druhej strane rozvíja osobnosť študenta. Akademické prostredie je tvorené i kultúrou vzťahov a komunikáciou jeho členov a práve vysokoškolský učiteľ je jedným z dôležitých tvorcov tohto prostredia. Od jeho práce, správania a komunikácie do značnej miery závisí atmosféra a následne i klíma v edukačnom procese, ktorá spolu s ostatnými faktormi edukačného procesu ovplyvňuje formovanie osobnosti študentov. Podľa J. Daneka (2007) vychovávaný je súčasťou školy v zmysle prežívania javov prebiehajúcich v nej samotnej, ktoré výrazne ovplyvňujú formovanie jeho hodnotovej orientácie, životných cieľov, správania sa, a teda formovanie jeho charakteru, potrebných vlastností a kvalít osobnosti. Tento proces však nie je realizovateľný v podmienkach prostredia školy, kde požadované vlastnosti a hodnoty absentujú. Z toho vyplýva, že vysokoškolský učiteľ musí byť nositeľom vlastností a kvalít, ktoré chceme u vysokoškolských študentov rozvíjať. Učiteľ výchovne vplýva celou svojou osobnosťou a kvalitou svojej pedagogickej činnosti rovnako v edukačnom procese i mimo neho. Je preto nevyhnutné, aby v jeho osobnosti prevládali pozitívne charakterové vlastnosti ako je spravodlivosť, čestnosť, pracovitosť, ústretovosť, zodpovednosť a pod., aby

bol optimálnym modelom správania a vzorom pre svojich študentov. Táto skutočnosť zaväzuje vysokoškolského učiteľa k rozvinutiu a udržaniu čo najvyššej úrovne morálneho správania a počínania. Ak vychádzame zo všeobecného poznatku psychológie, že sociálne správanie je i funkciou správania druhého, je potrebné v edukačnom procese vytvárať medzi učiteľom a študentom partnerský vzťah, ktorý ich vzájomne osobnostne obohacuje. J. Vašutová (1999) uvádza, že vysokoškolský učiteľ by mal mať so svojimi študentmi kolegiálne vzťahy s určitou mierou nadradenosti. Túto mieru nadradenosti by sme mohli vyjadriť i ako prirodzenú autoritu učiteľa. Učiteľ by mal byť nositeľom kultúry vzťahov, ktoré vyžaduje od svojich študentov, mal by byť zásadový, ale aj tolerantný, byť náročný nielen na svojich študentov, ale aj na svoje vlastné pedagogické výkony v edukačnom procese a v neposlednej rade priateľský a rešpektovať osobnosť študentov. Pre zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu a optimálneho rozvoja osobnosti vysokoškolských študentov je dôležité uplatnenie všetkých predpokladov osobnosti vysokoškolského učiteľa. Je potrebné uvedomiť si, že nestačí byť dobrým výskumníkom, ak učiteľ nevie výsledky svojej bádateľskej práce sprostredkovať svojim študentom a ľudsky sa im priblížiť.

Ďalším významným faktorom ovplyvňujúcim vytváranie postojov k štúdiu, k budúcej profesii i k samotnému životu sú kolegovia zo študijnej skupiny. Vysokoškolskí študenti sú zaraďovaní do jednotlivých študijných skupín, najčastejšie na základe zvoleného študijného programu a jednotlivé skupiny potom vytvárajú ročníky štúdia. Študenti sa identifikujú so svojou študijnou skupinou a navonok vystupujú ako celok. V ojedinelých prípadoch sa vyskytujú aj študenti „individualisti“, ktorí sa nedokázali stotožniť s cieľmi a zameraním študijnej skupiny. Študentov v skupine na začiatku spája spoločný študijný záujem, stretnutia na prednáškach a seminároch a neskôr sa utvárajú trvalejšie interpersonálne vzťahy charakterizované priateľstvom, rešpektom a vzájomnou pomocou pri dosahovaní pozitívnych študijných výsledkov. Vysokoškolskí študenti vstupujú do interpersonálnych vzťahov aj mimo svoju študijnú skupinu. V rámci štúdia počas celoročníkových prednášok a rôznych študijných aktivít alebo mimo vysokoškolskej výučby sa stretávajú na rôznych politických, kultúrnych či športových združeniach a podujatiach, kde sa formujú rôzne vzájomné vzťahy a budujú postoje, vnímanie života a jeho hodnôt.

Významnú úlohu pri utváraní osobnosti vysokoškolského študenta zohráva i jeho rodina. Rodina je pre študenta miestom, kde sa môže zdôveriť so svojimi problémami a kde môže očakávať pochopenie a pomoc zo strany členov rodiny pri ich riešení. Rodina predstavuje pre vysokoškolského študenta zázemie nielen ekonomické, ale najmä emocionálne. Najdôležitejšou pre rozvoj osobnosti vysokoškolského študenta je práve emocionálna funkcia rodiny, poskytujúca dôležité citové zázemie, ktoré je nevyhnutné pre zdravý vývoj detí a psychickú stabilitu dospelých osôb žijúcich v rodine (Frýdková & Mendelová 2010).

V minulosti a aj v súčasnosti sa autori zhodujú, že vysokoškolskí študenti tvoria svojimi osobnostnými charakteristikami, postojmi a cieľmi špecifickú skupinu mladých ľudí, ktorí majú spoločné znaky. Dochádza u nich k rozvoju vyšších citov, záujmov a mení sa ich motivácia nielen k štúdiu, ale aj k výkonu povolania. Výraznú dôležitosť nadobúda potreba sebauplatnenia v spoločenskom živote a dotvárajú sa niektoré charakterové vlastnosti, ktoré umožňujú zvýšené vlastné sebauvedomovanie. Z výpovedí vysokoškolských učiteľov a z výskumu zrealizovaného na PdF UK v Prahe v rokoch 1999 – 2002 (Vašutová, 2002, s. 158) vyplýva, že „súčasní vysokoškoláci sú oveľa viacej otvorenejší a kritickejší, dokonca veľmi kritickí, majú rozhodne vyššie sebavedomie a sú asertívni. Ich výhodou je lepšia vybavenosť v cudzích jazykoch a v práci s informačnými technológiami. Sú síce slobodnejší, ale nie však samostatnejší a zodpovednejší“. Rovnako aj v minulosti boli študenti vnímaní ako „mládež, ktorá je charakterizovaná nárastom kritickosti voči staršej generácii a spoločenskému prostrediu, svojským vzťahom k autoritám, u ktorej prevládajú tendencie po

samostatnom konaní i za cenu vlastných omylov a sklamaní“ (Štepanovič, 1975, s. 241). Záverom môžeme konštatovať, že vnímanie vysokoškolského študenta je často ovplyvňované generačnými rozdielmi, čo potvrdzuje i porovnanie súčasných a minulých charakteristík. Vysokoškolskí študenti majú rozvinutý zmysel pre zodpovednosť, ak majú dostatok pozitívneho prístupu, ak sa rešpektuje ich názor a iniciatíva a ak sa správne realizuje pedagogická evaluácia pri adekvátnom určení ich podielu na výsledkoch štúdia. Študenti nechcú mať pocit, že sú priamo vychovávaní, ale chcú byť usmerňovaní pri formovaní svojej osobnosti.

„Základom pre utváranie osobnosti dospievajúceho jedinca je vzdelanie získané v procese vzdelávania, ktoré sa stáva vedomostným základom pre pracovnú i spoločenskú orientáciu študenta. Učiteľ vo vlastnej odbornosti odovzdáva poznatky, ktoré sú didaktickým spracovaním konkrétneho vedného odboru“ (Danek, 2009, s. 19). Z tohto dôvodu je nevyhnutné uvedomiť si, že práve kvalita pedagogickej práce učiteľa je určujúcim faktorom v rozvoji osobnosti vysokoškolského študenta a znalosť vysokoškolskej pedagogiky sa potom javí ako nevyhnutný predpoklad kvalitnej pedagogickej práce vysokoškolského učiteľa. Jej konkretizácia na osobnosť učiteľa, metódy jeho práce a na osobnosť študenta a jeho spôsoby učenia sa je východiskom pre pedagogicko-psychologické vzdelávanie. To umožní učiteľom získať poznatky z oblasti vysokoškolskej didaktiky – stanovovať adekvátny cieľ, obsah, vyučovacie metódy používané na prednáškach, seminároch, používať informačné technológie a nové didaktické pomôcky pri výučbe a spoznávať osobnosť študenta z pedagogických a psychologických aspektov potrebných pre rozvoj jeho osobnosti. Prostredníctvom týchto poznatkov sa vytvára pozitívna interakcia medzi učiteľom a študentom, študentmi, ktorá je obojstranne náročná a vytvára predpoklady pre rozvoj osobnosti rovnako študentov aj učiteľov.

Paradoxom v slovenskom školskom systéme, ktorý prešiel za posledných 90 rokov viacerými zmenami, je tá skutočnosť, že neexistuje ucelený systém vzdelávania vysokoškolských učiteľov. Možno povedať, že vysokoškolským učiteľom sa stáva spravidla “čerstvý” absolvent vysokej školy či univerzity. Je pravdou, že na katedrách zostávajú spravidla tí najlepší absolventi, ktorí majú všetky predpoklady pre ďalší vedecký rast a zvyšovanie svojej odborno-teoretickej úrovne, čo sa realizuje doktorandským štúdiom, študijnými pobytmi na iných univerzitách doma alebo v zahraničí, podieľaním sa na riešení vedecko-výskumných úloh, účasťou na vedeckých konferenciách a seminároch a pod. Zabúda sa však, že vysokoškolskí učitelia by mali svoju kvalifikáciu zvyšovať nielen v odborno-vedeckej činnosti, ale taktiež v pedagogicko-psychologickej a didaktickej oblasti. Dôkazom toho je i minulosť, kedy v roku 1983 vytvorilo vtedajšie ministerstvo školstva legislatívne rámcový systém ďalšieho zvyšovania kvalifikácie učiteľov vysokých škôl. Jeho súčasťou bola aj pedagogicko-psychologická príprava, ktorá sa realizovala v dvoch formách a to štúdium základov pedagogiky vysokej školy a špecializované štúdium pedagogiky vysokej školy, ktoré organizoval Ústav rozvoja vysokých škôl SSP s odbornou garanciou FF UK v Bratislave prostredníctvom Katedry pedagogiky VŠ a Katedry pedagogiky VŠ v Prešove, resp. UPJŠ v Košiciach. Treba však podotknúť, že problematika pedagogickej prípravy vysokoškolských učiteľov nebola do roku 1983 neznámou, v tomto roku bola iba legislatívne uznanou. Katedra vysokoškolskej pedagogiky FF UK v Bratislave bola založená už v roku 1961 a organizovala trojsemestrálne záujmové štúdium vysokoškolskej pedagogiky pre mladších asistentov, špecializované štúdium vysokoškolskej pedagogiky pre starších učiteľov a iné rôzne krátkodobé formy pedagogického vzdelávania na ďalších vysokých školách. V roku 1990 bol však celoštátny systém zvyšovania kvalifikácie vysokoškolských učiteľov zrušený a v súčasnosti sa pedagogicko-psychologická príprava učiteľov vysokých škôl uskutočňuje sporadicky na základe iniciatívy niektorých vysokých škôl a fakúlt (SPU v Nitre,

STU v Bratislave a TU v Košiciach). Iste nám dajú za pravdu i viacerí odborníci, že je potrebné vrátiť sa k ucelenému vzdelávaniu vysokoškolských učiteľov, nespoliehať sa na uvedomelosť, záujem učiteľov alebo aktivity katedier niektorých univerzít. M. Bačová a M. Černotová (2002) vo svojej štúdii odporúčajú vytvoriť centrum, ktoré by okrem poskytovania kurzov vysokoškolskej pedagogiky umožňovalo učiteľom konzultácie a poradenskú činnosť, praktický nácvik metodík práce, spracovávalo potrebnú odbornú literatúru, organizovalo vedecké semináre a konferencie, realizovalo vedecký výskum v oblasti vysokoškolskej pedagogiky, úzko spolupracovalo so všetkými vysokými školami a univerzitami na Slovensku. V tejto súvislosti je však potrebné povedať, že okrem pozitív malo pedagogicko-psychologické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov i viaceré negatíva, a to najmä jeho ideologizácia podmienená vtedajším politicko-ekonomickým systémom krajiny a rovnako i nátlak vyvíjaný v súvislosti s povinnou účasťou pre všetkých vysokoškolských učiteľov. Domnievame sa, že zákonom, resp. vyhláškou nariadené pedagogicko-psychologické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov by sa míňalo svojmu účinku a jeho dôležitosť by sa týmto zatienila nátlakom povinnej účasti. Pedagogicko-psychologické vzdelávanie by sa ale mohlo stať súčasťou doktorandského štúdia, kde popri pedagogickej činnosti v rámci edukačného procesu na fakulte by doktorandi absolvovali i kurz vysokoškolskej pedagogiky, rovnako by bol kurz vhodný i pre zamestnancov s praxou kratšou ako päť rokov.

Východisko pre vznik pedagogicko-psychologického vzdelávania vysokoškolských učiteľov vidíme v obsahu a tematických zameraniach kurzov, ktoré organizovala Katedra vysokoškolskej pedagogiky FF UK v Bratislave. Základnú problematiku tvorili štyri okruhy (Štepanovič, 2001) - otázky teórie výchovy na vysokých školách, vysokoškolská didaktika, vybrané problémy psychológie výchovy a vzdelávania na vysokej škole, vedecká práca na vysokej škole. Konkrétne témy, tvoriace obsah kurzov, boli tieto:

I. semester: Úvod do štúdia pedagogiky vysokých škôl.
Cieľ, obsah a metódy výchovy na vysokej škole.
Osobnosť vysokoškolského študenta.
Psychologické otázky výučby na vysokej škole.
Prechod zo strednej školy na vysokú.
Predmet a úloha vysokoškolskej didaktiky.

II. semester: Didaktické princípy vysokoškolskej výučby.
Obsah vysokoškolského vzdelávania.
Organizačné formy a metódy výučby na vysokej škole.
Vysokoškolská prednáška, semináre a cvičenia na vysokej škole.
Samostatné štúdium poslucháčov.

III. semester: Systém kontroly a preverovania vedomostí na vysokej škole.
Osobnosť vysokoškolského učiteľa.
Postavenie a úlohy vedeckej práce a výchovy na vysokej škole.
Podiel vysokej školy na verejnom živote.
Organizácia a riadenie vysokých škôl.

Organizácia kurzov bola blokovou formou (4 až 5 dní), rozčlenená do uvedených troch semestrov prostredníctvom prednášok, na ktoré nadväzovali besedy a diskusie. Ukončenie kurzu sa uskutočňovalo obhajobou záverečnej písomnej práce (v rozsahu 20 – 25 strán), formou kolokvia a účastník získal osvedčenie o úspešnom absolvovaní kurzu vysokoškolskej pedagogiky.

Pedagogicko-psychologické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov by sa malo realizovať obdobne prostredníctvom blokovej výučby tak ako v minulosti. Obsah a náplň jednotlivých

stretnutí by sa mali rozšíriť o nové metódy práce s informačnými technológiami a novými didaktickými prostriedkami, spracovávanie študijnej literatúry, vytváranie pozitívnej interakcie vo vysokoškolskej výučbe i mimo nej a taktiež na rozvoj manažérskych zručností vysokoškolských učiteľov. Vzdelávanie by malo prebiehať formou workshopov a prostredníctvom interaktívnych metód vyžadujúcich aktivitu zo strany účastníkov vzdelávania. Absolvovanie vzdelávania by nemalo byť legislatívnou povinnosťou učiteľa, ale prejavením jeho záujmu o zdokonaľovanie svojej pedagogickej práce.

Z informácií webových stránok je zrejmé, že kurzy vysokoškolskej pedagogiky organizujú najmä katedry inžinierskej pedagogiky na technických univerzitách. Informácie o kurzoch sú zverejnené na webových stránkach Technickej univerzity vo Zvolene, Technickej univerzity v Košiciach a na Slovenskej poľnohospodárskej univerzite v Nitre (informácie o kurze vysokoškolskej pedagogiky sme čerpali zo štúdie T. Zaťkovej, 2012). Zmienku o realizácii kurzov vysokoškolskej pedagogiky sme našli i na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici, ktorá ale neponúkala informácie o podmienkach, organizácii a učebnom pláne kurzu. Vzhľadom na dôležitosť pedagogicko-psychologického vzdelávania vysokoškolských učiteľov a nevyhnutnú potrebu jeho implementácie do celoživotného vzdelávania vysokoškolských učiteľov sme sa rozhodli zrealizovať komparáciu kurzov vysokoškolskej pedagogiky s kurzom realizovaným v minulosti. Nasledujúca tabuľka č. 1 predkladá komparáciu študijných plánov dostupných kurzov vysokoškolskej pedagogiky, porovnali sme kurz, ktorý organizovala vtedajšia katedra vysokoškolskej pedagogiky FF UK v Bratislave s kurzom vysokoškolskej pedagogiky organizovaným Katedrou pedagogiky a psychológie FEM SPU v Nitre, Centrom ďalšieho vzdelávania TU vo Zvolene a Katedrou inžinierskej pedagogiky TU v Košiciach.

Tabuľka 1: komparácia študijných plánov kurzov VŠ pedagogiky

Katedra vysokoškolskej pedagogiky FF UK ***(v súčasnosti už neexistuje)***	***Katedrou pedagogiky a psychológie FEM SPU v Nitre***	***Centrum ďalšieho vzdelávania TU vo Zvolene a Katedra inžinierskej pedagogiky TU v Košiciach***
Úvod do štúdia pedagogiky vysokých škôl	Základy pedagogiky a vzdelávania dospelých	Inžinierska pedagogika
Cieľ, obsah a metódy výchovy na vysokej škole	Základy pedagogiky a vzdelávania dospelých – praktikum	Inžiniersko-pedagogické praktikum
Osobnosť vysokoškolského študenta	Vybrané kapitoly zo sociológie a sociológie výchovy	Technológia vzdelávania
Psychologické otázky výučby na vysokej škole	Vybrané kapitoly zo sociológie výchovy – praktikum	Didaktika laboratórnych cvičení
Prechod zo strednej školy na vysokú	Moderné vzdelávacie technológie	**Vybrané kapitoly z psychológie**
Predmet a úloha vysokoškolskej didaktiky	Moderné vzdelávacie technológie – praktikum	**Komunikácia a nácvik diskusie**
Didaktické princípy	**Vybrané kapitoly**	Biologické základy vývinu

vysokoškolskej výučby	**zo psychológie**	
Obsah vysokoškolského vzdelávania	**Vybrané kapitoly zo psychológie - praktikum**	**Rétorika a komunikačný trening**
Organizačné formy a metódy výučby na vysokej škole	**Pedagogická komunikácia**	Vybrané kapitoly zo sociológie
Vysokoškolská prednáška, semináre a cvičenia na vysokej škole	**Pedagogická komunikácia - praktikum**	Tvorba zrozumiteľného textu
Systém kontroly a preverovania vedomostí na vysokej škole	Vysokoškolská didaktika	Manažment vysokých škôl
Osobnosť vysokoškolského učiteľa	Vysokoškolská didaktika - praktikum	
Postavenie a úlohy vedeckej práce a výchovy na vysokej škole	Konzultačný seminár k záverečnej práci	
Podiel vysokej školy na verejnom živote	Pedagogický výstup pred komisiou	
Organizácia a riadenie vysokých škôl	Záverečné kolokvium	

Z uvedenej tabuľky vyplýva, že ťažiskom všetkých kurzov vysokoškolskej pedagogiky je uvedenie do pedagogiky ako vedy o výchove a vzdelávaní, vysokoškolská didaktika ako nástroj pre kvalitnú realizáciu edukačnej práce vysokoškolského učiteľa, psychológia a pedagogická komunikácia nevyhnutná pre optimálnu realizáciu edukačného procesu a usmerňovanie rozvoja osobnosti vysokoškolského študenta. Disciplíny predstavujúce oblasti sú v jednotlivých študijných plánoch kurzov zastúpené v rozdielnom rozsahu a pod rôznymi názvami. Oproti minulosti zaznamenávame v obsahu kurzov zaradené disciplíny zo sociológie a naopak v súčasnosti absentujú predmety zaoberajúce sa osobnosťou študenta a osobnosťou učiteľa, a keďže kurzy organizujú technické univerzity sú plány doplnené i o špecifikum vysokoškolského vzdelávania v technických a prírodovedných odboroch o didaktiku laboratórnych cvičení. V tejto súvislosti je potrebné na jednej strane oceniť realizáciu kurzov vysokoškolskej pedagogiky, no na druhej strane je nutné poznamenať, že by sa kurzy vysokoškolskej pedagogiky mali organizovať podľa akreditovaného študijného plánu a odborníkmi, ktorí sa vysokoškolskej pedagogike venujú nielen prakticky, ale aj výskumne (týmto však nechceme znevažovať pracovníkov, ktorí v súčasnosti kurzy realizujú, vážime si ich prácu, no chceme upozorniť na potrebu vybudovania uceleného systému pedagogicko-psychologického vzdelávania vysokoškolských učiteľov). Ťažisko kurzov by malo spočívať v disciplínach z vysokoškolskej pedagogiky a nie (i keď potrebných) všeobecných disciplínach pedagogiky. Rovnako by sa kurzy mali uskutočňovať i pre vysokoškolských učiteľov mimo technických a prírodovedeckých fakúlt. Ich učitelia, i keď často krát absolvovali pregraduálnu prípravu v učiteľstve, boli pripravovaní na realizáciu edukačného procesu na nižších stupňoch vzdelávania, a teda poznatky z vysokoškolskej pedagogiky im nie sú známe. Samozrejme, že kurzy vysokoškolskej pedagogiky by museli zohľadňovať špecifiká výučby v jednotlivých študijných odboroch.

V rôznych spracovaných materiáloch a projektoch nachádzame nie príliš optimistické vyjadrenia spojené s pedagogicko-psychologickou pripravenosťou vysokoškolských učiteľov. V roku 1999 vymenoval vtedajší minister školstva Komisiu pre tvorbu koncepcie rozvoja vysokých škôl, ktorá vo svojom materiály uvádza: „ Sekundárnym, ale pritom veľmi vážnym problémom je aj neexistencia systému ďalšieho vzdelávania vysokoškolských učiteľov, najmä pokiaľ ide o zdokonaľovanie ich pedagogickej činnosti". Kritické vyjadrenia nájdeme aj v Návrhu vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR (1999), v ktorom sa konštatuje, že mnohí vysokoškolskí učitelia nemajú pedagogickú kvalifikáciu, a že sa v oblasti pedagogiky vôbec nevzdelávajú. Preto aj v Národnom programe výchovy a vzdelávania Konštantín, ale aj v projekte Milénium nájdeme zdôraznenie potreby ďalšieho pedagogického vzdelávania vysokoškolských učiteľov. Zdôrazňovanie však zostalo iba v materiáloch a v praxi sa opäť ponechalo iba na aktivitách niektorých fakúlt či univerzít. Preto na Katedre pedagogiky FF UCM v Trnave plánujeme požiadať o akreditáciu kurzov vysokoškolskej pedagogiky, ktoré by sa stali súčasťou doktorandských štúdií na univerzite, a ktorých by sa mohli zúčastňovať doktorandi i učitelia vysokých škôl z celého Slovenska. Pracovníci katedry sa vysokoškolskej pedagogike venujú nielen prakticky, ale i vedecko-výskumná a publikačná činnosť a zahraničná spolupráca v oblasti realizácie kurzov ich motivovala k tomuto rozhodnutiu. Opodstatnenosť kurzov vysokoškolskej pedagogiky je podložená viacerými skutočnosťami uvedenými v predchádzajúcich riadkoch, no na záver uvádzame citát I. Tureka (2008, s.7), ktorý výstižne túto potrebu zdôrazňuje: „Dnešnú mládež nemožno efektívne pripraviť pre budúcnosť, 21. storočie, na včerajších školách s predvčerajšími metódami. Aj keď uznávame, že prvoradou podmienkou práce vysokoškolského učiteľa je dôkladné ovládanie odboru, ktorý vyučuje, sme presvedčení, že všetci vysokoškolskí učitelia by mali mať aj pedagogické vzdelanie a že by sa mali neustále vzdelávať aj v oblasti didaktiky, pedagogiky, psychológie, t. j. v oblasti vied o výchove a vzdelávaní".

Literatúra

Bačová, M., & Černotová, M. (2002). Bude opäť pedagogika vysokých škôl? In *Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní II.* (pp. 16 – 21). Nitra. SPU.

Danek, J. (2007). *Výchova ako súčasť života – teória a prax*. Trnava: UCM.

Danek, J. (2009). Miesto, úlohy a význam učiteľa v súčasnej spoločnosti. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti* (pp. 17-25). Trnava: UCM.

Ficula, M. M. (2006). *Vysokoškolská pedagogika.* Ama mater: Kijev.

Frýdková, E., & Mendelová, E. (2010). Fukcie rodiny a ich historická premena. In *Pedagogická veda a školská prax v historickom kontexte* (pp. 623-630). Trnava: UCM.

Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. 3. prepracované a aktualizované vydanie. Praha: Portál.

Štepanovič, R. a kol. (1975). Základy p*edagogiky vysokých škôl* (p. 314). Bratislava: UK.

Štepanovič, R. a kol. (1987). *Pedagogika vysokej školy VI.* (p. 81). Bratislava: ÚRUŠ.

Štepanovič, R. (2001). História, súčasnosť a perspektívy vysokoškolskej pedagogiky na Slovensku. In *Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní* (pp.13 – 17). Nitra. SPU.

Turek, I. (2008). Pedagogická spôsobilosť učiteľov vysokých škôl. In *Pedagogická spôsobilosť učiteľov vysokých škôl* (pp. 6-15). Trenčín: TnUAD.

Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdelávaní* (p. 283). Praha: UK.

Vašutová, J. (1999). *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky* (p. 222). Praha: UK.

Zákon o vysokých školách 131/2002 Zb. Slovenská republika.

Zaťková, T. (2012). Vyučovacie štýly účastníkov Kurzu vysokoškolskej pedagogiky 2011-2013 realizovaného na SPU v Nitre. In *Pedagogica actualis III. – Roly vysokoškolského učiteľa v procese vzdelávania* (pp.176 – 183). Trnava: UCM.

Kontakt

Mgr. Mariana Sirotová, PhD.
Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Nám. J. Herdu 2
917 00 Trnava, SR
mariana.sirotova@ucm.sk

Andragogická dimenze komunitního vzdělávání v kontextu celoživotního učení

Andragogic dimension of community education in the context of lifelong learning

Lucie Smékalová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá tématem komunitního vzdělávání z andragogického pohledu v kontextu kategorie celoživotního učení. Čerpá z teoretických studií a vybraných tezí strategických dokumentů vzdělávací politiky. Jeho cílem je identifikovat sociální funkce komunitního vzdělávání. Výsledkem je identifikace komunitního vzdělávání jako formy celoživotního učení, která je odvozena z kulturní konfigurace a vymezena sociálními funkcemi.

Klíčová slova: komunitní vzdělávání, celoživotní učení, životní pomoc, kvalita života, organizace komunitního života, sociokulturní intervence.

Abstract: The paper deals with the theme of community education in andragogical perspective and in the context of lifelong learning. It draws on theoretical studies and selected theses in strategic documents of educational policy. Its aim is to identify the social function of community education. The result is the identification of community education as a form of lifelong learning, which is derived from the cultural configuration and defined by social functions.

Keywords: community education, lifelong learning, life support, quality of life, organization of community life, socio-cultural intervention.

1 Úvod

Příspěvek je zaměřen na fenomén komunitního vzdělávání z andragogického pohledu v kontextu celoživotního učení. Z tohoto hlediska je koncipován tak, aby reflektoval rozmanité vazby (především síť vztahů) mezi poznatky o komunitním vzdělávání. Veškeré aspekty komunitního vzdělávání se prolínají celým příspěvkem. To znamená, že každá kapitola, nejen ta o samotné konceptualizaci komunitního vzdělávání, přispěje svými informacemi k bližší charakteristice tohoto pojmu.

Nejprve se zaměříme na rámcové pojetí komunitního vzdělávání a na jeho vazby s komunitou a procesem budování komunity. Také poukážeme na problematičnost definičního vymezení. Následně formulujeme vybrané teze, které umožní legitimizovat komunitní vzdělávání jako nástroj celoživotního učení. V této souvislosti se dotkneme i mechanismu kulturní difuze a odkazu přímé vazby na integrální andragogiku. Nebudou opomenuty ani teze vybraných dokumentů vzdělávací politiky. V neposlední řadě budou identifikovány sociální funkce komunitního vzdělávání, které interpretujeme pomocí příbuzných konceptů.

2 Konceptualizace andragogické dimenze komunitního vzdělávání

Máme-li na mysli andragogickou dimenzi komunitního vzdělávání, neznamená to, že se komunitní vzdělávání netýká dětí a mládeže. Pouze se v tomto příspěvku zaměřujeme na ty atributy komunitního vzdělávání, které poukazují na cílovou skupinu dospělých a které popisují význam komunitního vzdělávání pro dospělé.

Konceptualizaci komunitního vzdělávání pomáhá vymezit samotný pojem komunita, na které je komunitní vzdělávání vázáno. Oxfordský sociologický slovník (Scott & Marshall, 1998, s. 97) uvádí, že komunita je tvořena lidmi na určitém území, kteří mají typický způsob života. Nejde tedy primárně pouze o vazbu k místu, nýbrž také o typický znak komunity, kterým jsou sociální sítě (Coulshed & Orme, 2006, s. 271). Komunita má totiž prostor pro sdílení zájmů, pluralismus a solidaritu (Popple, 2008, s. 9). Je tvořena společným úsilím občanů (není statická) na základě vytyčených cílů, předchozích zkušeností, ale také prostřednictvím sdílených problémů (Mattessich, Monsey, & Roy, 1997, s. 57).

Právě atribut společného úsilí občanů se objevuje v procesu budování komunity, který vyjadřuje činnosti vykonávané v komunitě, jejichž cílem je zvýšit sociální kapitál komunity, aby lidé mohli spolu efektivně spolupracovat a řešit problémy. V tomto kontextu bylo identifikováno 28 faktorů, jak budovat komunitu, které jsou rozděleny: (a) na faktory týkající se komunity (např.: dobrovolnost, motivace, soudržnost, spolupráce), (b) faktory týkající se procesu budování komunity (např.: široké zapojení veřejnosti, efektivní komunikace, stanovení cílů), (c) faktory, které se vztahují k lidem, kteří komunitu budují (např.: schopnosti pochopit kulturu, demografickou, politickou a sociální strukturu, být důvěryhodný, flexibilní atd.), (Mattessich & Monsey, 1997).

V české literatuře nacházíme charakteristiku komunitního vzdělávání prostřednictvím jeho principů, ke kterým Murphy a Novák (2005, s. 10) řadí: (a) celoživotní učení (učební příležitosti podle potřeb komunity), (b) aktivní zapojení členů komunity (při organizování aktivit a rozhodování o komunitních záležitostech), (c) efektivní využívání zdrojů (fyzické, finanční i lidské zdroje, spolupráce organizací). V zahraniční literatuře jsou uváděny principy obdobné, které, jak podotýká Buhren (1997, s. 82), mají spíše programovou nebo koncepční povahu. Jedná se o principy: (a) rozvoj obce a zlepšování sousedských vztahů, (b) určitá míra participace, (c) zapojení do komunitní akce, (d) celoživotní učení, (e) posílení přímého vlivu, (f) multikulturní přístup.

Buhren (1997, s. 17) se pokouší komunitní vzdělávání definovat jako *vzdělávací a výchovnou koncepci*, kde jsou lidé vzájemně propojeni emočními, sociálními, etnickými a celkově lokálními faktory komunity, a která poskytuje individuální a kolektivní rozvoj a vývoj sociálního, kulturního a intelektuálního rozměru. Brookfield (1983, s. 67) zase upozorňuje na tautologickou definici komunitního vzdělávání, když je cílem komunitního vzdělávání rozvoj sebeřízené komunity, která je schopna identifikovat a uspokojit potřeby členů komunity prostřednictvím koordinace a kooperace všech zdrojů komunity.

I když jsou definiční vymezení komunitního vzdělávání různorodá, můžeme tvrdit, že ho lze vnímat jako součást výchovy a vzdělávání dospělých, neboť podle dokumentu *World Trends in Adult Education Research* (1999, s. 7) patří k *adult education* veškeré činnosti, které mají co dočinění s výchovou a vzděláváním dospělých. Z andragogického hlediska je komunitní vzdělávání jasně profilováno jako vzdělávání, které umožňuje dospělému jedinci pomáhat zvládat nároky života (Beneš, 2003, s. 67; Hanselmann, 1951, s. 66).

Jarvis (1985, s. 161) chápe komunitní vzdělávání jako alternativní přístup ke vzdělávání dospělých. Také poznamenává, že někteří autoři považují komunitní vzdělávání za formu dalšího vzdělávání dospělých, která je spojena se zájmem o *kvalitu života*. Avšak v tomto

případě jde spíše o kvalitu života komunity než jednotlivce (Jarvis, 1985, s. 156). Také dokument *World Trends in Adult Education Research* (1999, s. 90) vymezuje komunitní vzdělávání jako variantu vzdělávání dospělých.

K odkazu kvality vzdělávání v rámci komunitního vzdělávání se vyjadřuje Martin (1987, s. 14), když tvrdí, že toto vzdělávání znamená pro členy komunity určitou *kvalitu vztahů*, která reflektuje společné zájmy a potřeby, a to nejen v rámci spolupráce se vzdělávacím systémem, ale také mezi vzdělávacími agenturami a veřejností.

Stručně můžeme vyjádřit, že komunitní vzdělávání nabízí příležitost pro celoživotní vzdělávání ve všech oblastech lidského života tak, aby lidé dokázali řešit tíživé životní situace co nejvíce vlastními silami nebo s podporou dalších členů komunity. Platformou pro řešení problémů a saturace potřeb se stává rozvoj lidského kapitálu (schopnosti, dovednosti, kompetence) ve vztahu k sociální sféře a k hodnotám solidarity, altruismu a spolupráce.

3 Legitimizace komunitního vzdělávání jako nástroje celoživotního učení

Celoživotní vzdělávání je charakterizováno jako proces, který je realizován v průběhu života jednotlivců pro dosažení osobního, sociálního a profesního rozvoje za účelem zdokonalení *kvality života* jak jednotlivců, tak společnosti (Dave & Cropey, 1976, s. 34). Jak upozorňuje dokument *A Memorandum on Lifelong Learning* (2000, s. 6, 10) jde o učení v celé šíři života (*lifewide*), neboli o učení, které se může odehrávat ve všech oblastech našeho života a v jakémkoliv jeho stadiu a jeho cílem se stává jak orientace ve světě informací, adaptace na změny, tak osobní rozvoj a sociální soudržnost.

Takto vymezené celoživotní vzdělávání odpovídá také předchozí charakteristice komunitního vzdělávání, což lze rovněž doložit jeho historickými kořeny, neboť komunitní vzdělávání vzniklo jako přirozený jev v době ekonomické krize v roce 1935 ve městě Flint (stát Michigan), kdy reagovalo na společenské a sociální potřeby (Buhren, 1997, s. 17).

Odkaz na komunitní vzdělávání je prezentován také v dokumentu *World Trends in Adult Education Research* (1999, s. 174), který sumarizuje mj. prioritní témata výzkumu v jednotlivých zemích střední a východní Evropy, kde se komunitní vzdělávání vyskytlo jako výzkumné téma v Maďarsku. Zapojení komunity a reflexe komunitní akce se objevuje u vzdělávání dospělých v rámci myšlenek tzv. *účastnického výzkumu* (*participatory research*), který vyjadřuje mobilizaci členů komunity tím, že tito lidé budou tento výzkum produkovat (s čímž jsou spojeny také etické otázky výzkumu), jak na to upozorňuje Duke (1995, s. 27-35).

Není tedy pochyb o tom, že komunitní vzdělávání je nástrojem celoživotního učení. V rámci modalit celoživotního vzdělávání, které je rozlišeno v dokumentu *A Memorandum on Lifelong Learning* (2000, s. 8) jako formální, neformální a informální, řadíme komunitní vzdělávání mezi vzdělávání neformální. V rámci struktury celoživotního učení, kterou prezentuje Barták (2008) vzhledem k etapě vzdělávání dospělých, bychom komunitní vzdělávání mohli chápat podle této klasifikace jako vzdělávání občanské a zájmové. Na základě této identifikace je možné komunitní vzdělávání považovat za jednu z forem celoživotního učení. Výhodou je, že pro komunitní vzdělávání neplatí Liessmannova kritika celoživotního učení, které považuje za ideologii, kdy člověk přesně neví, co se má učit a proč (Liessmann, 2010, s. 26). Podstata komunitního vzdělávání, jeho význam a užitečnost je naprosto zřejmá. Dokazují to i některé teze o komunitě a o vzdělávání kodifikované v dokumentech vzdělávací politiky.

Například v dokumentu *Learning: The treasure within* je uvedeno, že vzdělávání by mělo představovat kontinuální proces formování celé lidské bytosti, aby umožnilo lidem rozvíjet povědomí o sobě, svém životním prostředí a povzbudit je k uplatňování svých sociálních rolí

v zaměstnání a v *komunitě* (Delors, 1996, s. 19). Také se má místní *komunita* podílet na zjišťování a hodnocení potřeb ve spolupráci s veřejnou správou a dotčenými skupinami obyvatelstva. Když takto komunity převezmou odpovědnost za svůj vlastní rozvoj, učí se ocenit roli vzdělávání jako způsobu, jak dosáhnout žádoucích společenských cílů a zlepšení *kvality života* (Delors, 1996, s. 27).

V dokumentu *World Declaration on Education for All* (1990, s. 21) se v tomto duchu zdůrazňuje posílení partnerství na různých úrovních, např. partnerství mezi vládou a nevládními organizacemi, soukromým sektorem, *místními komunitami*, náboženskými skupinami a rodinami.

Dokument *A Memorandum on Lifelong Learning* (2000, s. 9-10, 18-19) prosazuje myšlenku *uvádět celoživotní učení do praxe* také prostřednictvím partnerství, jelikož aktivní začlenění místních a regionálních orgánů a organizací občanské společnosti umožňuje poskytovat různé služby přímo občanům, a lépe se tak *přizpůsobit specifickým potřebám místních společenství*. S tím souvisí i další teze pojmenovaná jako *přibližování učení domovu*, která vyjadřuje potřebu vzniku učebních středisek v těch lokalitách, kde se lidé každodenně shromažďují, např.: v kulturních domech, knihovnách, muzeích, obchodech, zdravotních střediscích, v institucích volného času, ale také v modlitebnách, parcích, nádražích nebo závodních jídelnách.

Prezentované dokumenty naznačují nejen reflexi nad komunitou a vzděláváním, ale i způsob šíření vzdělávacích myšlenek. Komunitní vzdělávání totiž vzniklo v českém prostředí díky kulturní difuzi. Kulturní difuze vyjadřuje přenášení kulturních elementů z jedné společnosti do jiné (Linton, 1936, s. 324). Kulturním elementem může být koncept nebo artefakt a jejich přenos může být záměrný i nezáměrný (Honingmann, 1959, s. 214). Přenos kulturních elementů však závisí: (a) na prezentaci elementu, (b) přijetí elementu kulturou, a to na základě užitečnosti a potenciálu, (c) integraci elementu do přijímací kultury, a to na základě slučitelnosti elementu s existující kulturní konfigurací. Z tohoto důvodu jsou koncepty prosazovány vlastními prostředky přijímající kultury, a tudíž modifikovány. (Verner, 1968, s. 49-51).

Takto byl do českého prostředí přenesen koncept komunitního vzdělávání, který se však jako forma realizuje na základě aktuální kulturní konfigurace. Myšlenky jsou totiž coby kulturní elementy přenášeny jako difuze podnětů, kdy přijímající kultura vypracuje své vlastní prostředky k dosažení stejných výsledků jako v původní kultuře (Honingmann, 1959, s. 213). Podle Vernera (1968, s. 49-51) jsou formy vzdělávání dospělých kulturní elementy. Jelikož je forma vázána na své vlastní kulturní prostředí, pak nemůže být do jiné kultury přesazena. Dále podotýká, že může být přenesena pouze myšlenka, na které je forma postavena, a tato myšlenka může být modifikována (vlivem jiných potřeb, jiného času nebo jiné kultury). Reprodukce forem by narážela na obtíže, neboť formy jsou odvozeny z kulturní konfigurace.

Právě integrální andragogika reflektuje dané kulturní konfigurace a poskytuje prostor pro realizaci komunitního vzdělávání. Integrální andragogika totiž představuje pojetí andragogiky v širším slova smyslu, to znamená, že zdůrazňuje individuální a sociální souvislosti kultury, ekonomiky a politiky, na rozdíl od andragogiky v užším smyslu, která zahrnuje teorii vzdělávání dospělých (Bartoňková & Šimek, 2002, s. 27).

Zaměříme-li se konkrétněji na *kvalitu* celoživotního učení, pak komunitní vzdělávání vyjadřuje určitý *kvalitativní aspekt* v rámci celoživotního učení. Tato kvalita komunitního vzdělávání vystupuje (může být operacionalizována) ve smyslu tzv. *sociální koheze*. Beck et al. (2001) považují sociální kohezi za tzv. *kvadrant sociální kvality života*. A sociální kohezi lze dále diverzifikovat do následujících dimenzí: (a) společné hodnoty a občanská kultura, (b)

sociální řád a kontrola, (c) sociální solidarita a snižování majetkových rozdílů, (d) sociální sítě a sociální kapitál, (e) lokální sounáležitost a identita (Forrest & Kearns, 2001, s. 2119).

Domníváme se, že právě prostřednictvím konceptu sociální koheze lze komunitní vzdělávání výzkumně měřit jako sociální praktiku, která umožňuje rozvíjet kvalitu sociálního života. Tato kvalita není tedy dána jen edukologickým aspektem komunitního vzdělávání (transmise poznatků, kultury), ale i sociálním aspektem (snahou o zlepšení sociálního života sobě i okolí, o optimalizaci sociálních pozic a rolí). V andragogickém pohledu se tato kvalita komunitního vzdělávání objevuje v konceptech, které připomíná Beneš (1997, s. 8; 2001, s. 40), jako je *životní pomoc* (tj. pomoc při řešení životních úkolů) a Haveho *organizování komunitního života* (jako jedno z polí andragogické praxe). V této souvislosti připojujeme i koncept tzv. *sociokulturní intervence* (Popple, 1995, s. 6).

Všechny charakteristiky komunitního vzdělávání vybízejí k jeho reflexi z pohledu sociálních funkcí, které budou dále identifikovány.

4 Identifikace sociálních funkcí komunitního vzdělávání

Sociální funkce komunitního vzdělávání budou interpretovány pomocí konceptů, které souvisejí s fenoménem komunitního vzdělávání a které vykazují interdisciplinární souvislosti. Uvědomujeme si, že sociální funkce nelze vnímat izolovaně, neboť se vzájemně doplňují, proto také nelze jednoznačně identifikovat rozsah jejich obsahového zaměření, který se může mezi jednotlivými funkcemi překrývat.

Socializační funkce je předně dána tím, že předpokladem komunitního vzdělávání je sociální konfigurace, tj. „mnohotvárná síť vzájemné lidské závislosti“ (Bauman & May, 2010, s. 19). Zde vystupuje komunitní vzdělávání jako nástroj sociální soudržnosti a slovy Beneše (2008, s. 42-43) chápeme toto vzdělávání jako agenta sociálních a kulturních změn neboli jako iniciátora a kritickou reflexní instanci společenských změn.

Socializační funkce komunitního vzdělávání vychází z tzv. *společnostní komunity*, která podle Parsonse (1971, s. 31) tvoří určitý normativní řád a měla by udržovat integritu společné kulturní orientace sdílenou jejími členy. V tomto smyslu poskytuje komunitní vzdělávání svým způsobem i *funkci ochrannou* (jde o normativní řád a sociální kontrolu). Rovnováhu mezi potřebami jedinců a požadavky společenství by mělo zajistit podle Etzioniho (1995, s. 16) tzv. *vstřícné společenství*, které reprezentuje *duch pospolitosti* a svobodná angažovanost občanů.

Angažovanost občanů umožňuje komunitnímu vzdělávání mj. realizaci *demokratické funkce*, protože komunitní vzdělávání skrze aktivní členy komunity napomáhá vzájemnému sdílení a učení se jeden od druhého a učení není vázáno pouze na školní vzdělávací programy (Sinclair et al., 2008, s. 30). Také angažovaná pomoc organizací snižuje neúspěch lidí tím, že organizace investují do vzdělávacích programů škol, center komunitního vzdělávání a zároveň rozvíjí spolupráci s nevládními organizacemi (Council of Europe, 2001, s. 12). Komunitní vzdělávání svou podstatou vytváří podmínky pro všechny občany bez ohledu na věk, pohlaví, rasu, status, kvalifikaci nebo náboženské vyznání.

Emancipační funkce je znatelná ze skutečnosti, že komunitní vzdělávání je výrazem sociálního hnutí usilujícího o emancipaci od jakýchkoliv nepříznivých podmínek, se kterými se členové lokální komunity setkávají jako jednotlivci i jako skupina. Uvedené pojetí odpovídá tomu, že vzdělávání dospělých mělo „od počátku určitý alternativní charakter, spojený s nezájmem státu, s jeho vztahem k sociálnímu hnutí, s dobrovolností atd.“ (Beneš, 2008, s. 52). Na roli státu upozorňuje i Bronová (1995, 15-26), která chápe vztah mezi

občanstvím a vzděláváním dospělých jako vztah mezi občanskou společností a státem. Podle ní může být vzdělávání nástrojem, který umožní člověku stát se aktivním občanem, a tím mu umožní ovlivňovat svůj vlastní život (tato emancipace musí však být dobrovolná).

Kohezní funkce předpokládá ochotu a dobrovolnost aktivního zapojení občanů, ale především akcentuje sociální soudržnost. Ta je dána kvalitou sociálního kapitálu komunity (angažovaná pomoc, péče prostřednictvím kolektivního úsilí členů komunity), ale také partnerstvím. Sociální kapitál usnadňuje jednání aktérů v rámci sociální struktury (Coleman, 1990) a mobilizuje sociální vztahy a důvěru (Putnam, 2000). Partnerství tvoří zase nový komunikační způsob pro sociální soudržnost a rozvoj individuálních a komunitních dovedností s cílem realizace sociální soudržnosti (Council of Europe, 2001, s. 12). Opora se hledá kombinací různých zdrojů, např. participace se státními nebo soukromými programy, účast organizací všech velikostí atd.

Animační funkce komunitního vzdělávání vychází jednak z hodnot, a jednak ze samotného procesu animace. V oblasti hodnot čerpá komunitní vzdělávání z filozofického směru tzv. *komunitarismu*, který akcentuje vědomí jednoho společenského celku, komunity, ve smyslu koncepce všem společného a všemi sdíleného dobra, které se opírá o pojmy solidarita, mravnost, altruismus a klade důraz na uvědomělé občanství (Sobotka & Znoj, 1996, s. 1201-1202). Komunitní vzdělávání tak kultivuje osobnost člověka. Tománek (2011, s. 192-193) poznamenává, že kultivace osobnosti člověka roste díky dynamickému průběhu reflektování základních lidských hodnot v jeho životě, tj. dobra a zla. V dnešní době člověk ztrácí svou identitu a dostává se do konfliktu sám se sebou, protože to, co bylo kdysi správné, stává se v současnosti přežitkem.

Na základě této argumentace můžeme konstatovat, že komunitní vzdělávání prostřednictvím animace posiluje identitu člověka a jeho solidaritu s ostatními. Komunitní vzdělávání se stává nástrojem animace, resp. nástrojem *sociální intervence* prostřednictvím animace.

Samotný proces animace je totiž vztažen na procesy, jako je enkulturace, (re)socializace a edukace a vyjadřuje oduševňování neboli humanizaci člověka ve smyslu procesu osvojování specificky lidských (z velké části duchovních) hodnot vytvořených v průběhu existence civilizace (Bartoňková & Šimek, 2002, s. 15-16). Animace je živý proces bezprostředního působení člověka na člověka nebo skupinu, která prostupuje nebo má prostupovat různé etapy a prostředí sociálního života člověka, proto je možné ji chápat jako animaci sociokulturní (Hofbauer, 2005, s. 94).

5 Závěr

Komunitní vzdělávání jako koncept náleží k celoživotnímu učení, které je jedním z jeho principů. Realizace komunitního vzdělávání rozšiřuje pole praxe celoživotního učení a je mj. výsledkem kulturní difuze. Umožňuje rozvíjet lidský kapitál ve vztahu k sociální sféře, vztahuje se k hodnotám solidarity a spolupráce. Jeho kvalita je konstruována výzvou aktuálních potřeb kvality života jedinců.

Z andragogického pohledu můžeme komunitní vzdělávání představit jako významného aktéra humanizace, jelikož si klade za úkol *kultivovat kvalitu života* nejen jedince, ale i členů komunity tím, že se snaží upozornit na jejich situaci, podniknout určitá opatření (sociokulturní intervenci) a v optimálním případě ji *vyřešit*. Komunitní vzdělávání reflektuje potřeby nebo problémy individua nebo individuí a snaží se je řešit prostřednictvím afiliace aktérů komunity a jejich kooperace.

Můžeme konstatovat, že komunitní vzdělávání stejně jako vzdělávání dospělých per se je zaměřeno na dva propojené ***cíle***: „na rozvoj osobnosti (seberealizace) a na zajištění participace osobnosti na vyváženém sociálním, kulturním a ekonomickém rozvoji (občanská zodpovědnost)“ (Beneš, 2003, s. 16). V tomto kontextu je mj. řešením dilematu institucionálního vzdělávání dospělých (Jarvis, 2010), protože andragogika se spíše spoléhala na kulturní dynamiku než na institucionalizaci (Beneš, 2008, s. 50).

Literatura

A Memorandum on Lifelong Learning. (2000). Brussels: European Commission. Dostupné z http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf

Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa.

Bartoňková, H., & Šimek, D. (2002). *Andragogika*. Olomouc: UP.

Bauman, Z., & May, T. (2010). *Myslet sociologicky*. Praha: SLON.

Beck, W., & van der Maesen, L. J. G., et al. (Eds.). (2001). *Social quality: a vision for the Europe*. Hague, London, Boston: Kluwer Law International.

Beneš, M. (1997). *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum.

Beneš, M. (2001). *Andragogika: Filosofie, věda*. Praha: Eurolex Bohemia.

Beneš, M. (2003). *Andragogika: teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia.

Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.

Bronová, A. (1995). Adult education and civil society in a comparative and historici perspektive. In M. jr. Bron & M. Malewski (Eds.), *Adult education and democratic citizenship* (pp. 15-26). Wroclaw: Wroclaw University Press.

Brookfield, S. (1983). *Adult learners, adult education and the community*. Milton Keynes: Open University Press.

Buhren, C. G. (1997). *Lernen für Europa: community education*. Münster: Waxmann.

Coleman, J. S. (1990). *Foundation of social theory*. Cambridge: The Belknap Pres sof Harvard University.

Coulshed, V., & Orme, J. (2006). *Social work practice: an introduction*. New York: Palgrave Macmillan.

Council of Europe. (2001). *Education for democratic citizenship and social cohesion*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Dave, R., & Cropey, A. (1976). *Foundations of lifelong education*. Paris: Pergamon.

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO Publishing.

Duke, Ch. (1995). Adult education research-current trends and issues. *Adult Education and Development*, *45*(1), 27-35.

Etzioni, A. (1995). *Morální dimenze ekonomiky*. Praha: Victoria publishing.

Forrest, R., & Kearns, A. (2001). Social cohesion, social capital and the neighbourhood. *Urban Studies, 38*(12), 2125-2143.

Hanselmann, H. (1951). *Andragogik: Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung*. Zürich: Rotapfel Verlag.

Hofbauer, B. (2005). Animace a participace. In B. Kraus (Ed.), *Sociália 2004: 1. díl* (pp. 91-96). Hradec Králové: Gaudeamus.

Honingmann, J. J. (1959). *The world of man*. New York: Harper & Brothers.

Jarvis, P. (1985). *The sociology of adult and continuing education*. Dover: Croom Helm.

Jarvis, P. (2010). Dilemmas of institutionalised adult education or the risk sof the knowledge society. In D. Ryšavý (Ed.), *AUPO: Sociologica – Andragogica* (pp. 13-22). Olomouc: UP.

Liessmann, K. P. (2010). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.

Linton, R. (1936). *The study of man*. New York: Appleton-Century.

Martin, I. (1987). Community education: towards a theoretical analysis. In G. Allen, J. Bastiani, I. Martin & K. Richards (Eds), *Community education:an agenda forrReform* (pp. 9-32). Milton Keynes: Open University Press.

Mattessich, P., & Monsey, B. (1997). *Community building: what makes it work, a review of factors influencing successful community building*. Saint Paul, MN: Fieldstone Alliance.

Mattessich, P., Monsey, B., & Roy, C. (1997). *Community building. what Makes it work*. Saint Paul: Amherst H. Wilder Foundation.

Murphy, K., & Novák, T. (2005). *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. Praha: Nová škola, o.p.s.

Parsons, T. (1971). *Společnosti: vývojové a srovnávací hodnocení*. Praha: Svoboda.

Popple, K. (1995). *Analysing community work. Its theory and practice*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Popple, K. (2008). *Social work and the community: a critical context for practice*. New York: Macmillian.

Putnam, R. D. (2000). *Bowing alone: the collapse and revival of American community.* New York: Simon & Schuster.

Scott, J., & Marshall, G. (1998). *Dictionary of sociology*. New York: Oxford University Press.

Sinclair, M., Davies, L., Obura, A., & Tibbitts, F. (2008). *Learning to live together: design, monitoring and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights*. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

Sobotka, M., & Znoj, M. (1996). Společnost občanská. In J. Linhart & M. Petrusek, et al. (Eds.), *Velký sociologický slovník: Sv. 2: P-Ž* (pp. 1201-1202). Praha: Karolinum.

Tománek, P. (2011). Okultné a synkretické prejavy v súčasnej výchove. *Disputationes scientificae Universitatis catolicae*, *3*(1), 185-193.

Verner, C. (1968). Cultural diffusion and adult education. *Adult Leadership*, *17*(1), 49-51.

World Declaration on Education for All. (1990). New York: UNSCO Publishong.

World trends in adult education research. (1999). Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Kontakt

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D.
Katedra sociologie a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Palackého
Třída Svobody 26
771 47 Olomouc
lucie.smekalova@upol.cz

Kvalita v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání – systém zajišťování kvality a pěstování kvality („quality culture“)

Quality in Euroepan Higher Education Area – quality assurance/enhancement system and quality culture

Věra Šťastná

Abstrakt: Vývoj v rámci Boloňského procesu se stal impulzem k intenzivnímu rozvoji celoevropské spolupráce, kde kvalita hraje zásadní roli. Již v roce 2001 se univerzity v Salamance přihlásily ke své prvotní odpovědnosti za kvalitu, v Bergenu (2005) ministři přijali společné *Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v EHEA*.
Cílem příspěvku je ukázat, jak vývoj v oblasti zabezpečení kvality pokračoval a jak vypadá dnes. Příspěvek je výsledkem studia materiálů a vlastní zkušenosti z účasti na aktivitách Boloňského procesu či EUA. Základními zdroji jsou komuniké ministrů, poselství a deklarace evropských vysokých škol a další dokumenty Boloňského procesu.
Klesající schopnost financovat vysoké školství z veřejných prostředků vede ze strany státu k vytváření tlaku na zvyšování výkonnosti institucí. Jsou rozvíjeny systémy vnějšího hodnocení kvality, financování je propojováno s dosaženými „kvalitativními“ výsledky, měřenými stanovenými kvantitativními indikátory. Proto EUA vydala v roce 2010 prohlášení, ve kterém zdůraznila prvotní odpovědnost samotných univerzit za kvalitu, při zachování autonomie, a nutnost vztáhnout kvalitu k různým misím vysokých škol. Vyzvala univerzity, aby vytvářely na vlastní instituci kulturu kvality (*quality culture*). Kvalitu nelze zaměnit za sebelépe nastavené a manažersky dobře zvládnuté procesy. Vztah ke kvalitě musí být pečlivě a dlouhodobě utvářen.

Klíčová slova: kvalita, vysoké školy, Standardy a směrnice pro zajišťování kvality, Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, Boloňský proces, kultura kvality

Abstract: Developments in the Bologna process became the impetus for intensive development of pan-European cooperation, where quality has been playing the crucial role. Already in 2001, the universities sent the message from Salamanca stressing that quality is their primary responsibility. In Bergen (2005) the higher education ministers adopted the *Standards and guidelines for quality assurance.*
The paper is the result of studies of various documents and the personal experience of the author. The basic sources were communiqués of ministers, messages, declarations and documents of EUA and the Bologna Process.
Decreasing ability of European states to fund higher education from public resources has resulted in increasing pressure for more performance and efficiency of universities. The external quality assessment has been developed; funding has been linked to "qualitative" results, usually measured by quantitative indicators. Therefore EUA issued its statement (2010) and highlighted the primary university responsibility for quality, the autonomy as well as taking into account the diversity of the sector. It called on each university to start creating its institutional *quality culture*. The *quality* is not interchangeable with any system of quality assurance, how carefully-adjusted and mastered it can be. Relationship to quality must be carefully shaped and developed.

Keywords: quality, higher education institutions, European Higher Education Area, Standards and Guidelines for Quality Assurance, Bologna Process, quality culture

1 Pojem kvalita

Dynamický vývoj vysokoškolských systémů od konce 90. let je doprovázen bouřlivým rozvojem systémů zajišťování kvality na všech úrovních.

Pojem „kvalita“ má mnoho významů (Šebková, 2003). Ve vysokoškolské politice si našla místo zejména dvě z různých pojetí kvality. Prvým je *kvalita jako minimální standard*. Toto pojetí je spojováno zejména s procesy *akreditace*, tedy udělením „licence“ buďto pro uskutečňování studijních programů (akreditace studijních programů), nebo pro celou instituci (akreditace vysoké školy). V praxi různých zemí se vyskytují oba přístupy, stejně jako jejich kombinace. Hodnoceno je splnění minimálního standardu, nebezpečím je, že instituce může zaměřit své působení právě a jenom na plnění tohoto minima a nic ji již nemotivuje k žádnému zlepšování a inovacím (Šebková, 2003).

Druhým pojetím je *kvalita jako vhodnost účelu*, jako přístup, který má sloužit *zdokonalování a rozvoji instituce*. Hodnocení kvality je hodnocením míry naplňování stanovených cílů. Tento koncept také zároveň znamená, že neexistuje jedna kvalita, kterou by bylo možno poměřovat všechny vysoké školy. Každá instituce je jiná, má jiné poslání, tedy i jiné cíle. Takovéto pojetí kvality je nazýváno *měkkým (soft power QA)*. Signalizuje přístup založený na kolegialitě, uznává diverzitu přístupů a procedur v zabezpečení kvality, je silně zaměřeno na zlepšování hodnocených činností, oblastí, institucí a na udržování kultury stálého zabezpečování kvality, vychází z autonomního postavení vysokých škol a jejich odpovědnosti (Singh, 2011). Pro toto pojetí kvality je třeba, aby instituce měla definovány cíle rozvoje, vytvořenu strategii jejich naplňování, definovány kvalitativní či kvantitativní indikátory a sbírala vhodná data, jak kvantitativní, tak kvalitativní. Na základě analýzy a získaných trendů vývoje pak může vysoká škola hodnotit, zda své cíle naplnila.

V poslední době je kvalita ve vzdělávání stále častěji chápána jako odpovědnost instituce (*accountability)* a spojována s vysokou efektivitou, zejména ve vztahu k poměru mezi výkonem instituce a vynaloženými veřejnými finančními prostředky. Singh takovýto přístup považuje za *tvrdé (hard power QA)* pojetí kvality, které signalizuje centralizovanější a více státem regulované systémy vysokého školství, které méně dbá na následné zlepšování instituce, více na ochranu jejích *klientů*. Měří výstupy a výkony vysokých škol a poskytuje převážně kvantitativní informace v zájmu zachování transparentnosti (Singh, 2011).

Koncept kvality ve vysokém školství obecně rozlišuje dvě kategorie: vnější kvalitu a vnitřní kvalitu. *Vnější kvalita* je spojena s tím, jak vysoké školy slouží svému společenskému účelu (Šebková, 2003). V tomto směru Boloňský proces uvádí čtyři účely vysokého školství: „(1) připravovat studenty pro život aktivních občanů v demokratické společnosti, (2) připravovat studenty pro jejich budoucí profesní a osobnostní rozvoj, (3) vytvářet a udržovat širokou a pokročilou znalostní základnu a (4) podporovat výzkum a inovace“ (BP, 2009). *Vnitřní kvalita* je pak spojena „s poznáváním pravdy“ (Šebková, 2003) a předáváním znalostí budoucím generacím.

2 Kvalita v Boloňském procesu

Kvalita hraje v Boloňském prostoru důležitou roli již od jeho počátku. Boloňská deklarace (1999) stanovila za jeden ze svých základních cílů podporu „evropské spolupráce v oblasti udržování kvality se zřetelem na vypracování srovnatelných kritérií a metodologie“ (BP,

1999). Evropské vysoké školy odpověděly na tuto výzvu na svém shromáždění v Salamance: „Kvalita je zásadní podmínkou pro vytvoření důvěry, relevance, kompatibility a atraktivity v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání“ (EUA, 2001). Zároveň vysoké školy upozornily na fakt, že „hodnocení kvality musí brát v úvahu cíle a poslání jak institucí, tak programů. Vyžaduje rovnováhu mezi inovacemi a tradicí, akademickou excelencí, sociálními a ekonomickými aspekty“ (EUA, 2001). Je třeba sledovat kvalitu výzkumných i studijních aktivit, ale i řízení a manažerských procesů, vstřícnost vůči potřebám studentů, kvalitu služeb apod. Vysoké školy upozornily, že zabezpečení kvality v Evropě musí respektovat „národní, jazykové a odborné rozdíly“ (EUA, 2001) i respektovat vzájemné uznávání výsledků hodnocení.

V Praze na druhé „boloňské“ konferenci (2001) vyzvali ministři vysoké školy, národní agentury a Evropskou síť pro zajišťování kvality ve vysokoškolském vzdělávání (ENQA) k „vytvoření společného referenčního rámce“ (EUA, 2001) v oblasti zabezpečení kvality spolu se šířením a sdílením příkladů dobré praxe. V Boloňské deklaraci, v Pražském komuniké i v deklaracích vysokých škol ze Salamanky a o dva roky později ze Štýrského Hradce byl položen silný důraz na zabezpečování kvality jako podmínky pro uskutečňování dalších kroků Boloňského procesu (EUA, 2003). Byl sice požadován společný referenční rámec, avšak co je pro tuto etapu vývoje charakteristické – *byla ponechána volnost v uplatňování,* tedy jak jednotlivé národní systémy pojmou zabezpečení kvality, zda se přikloní k akreditacím, hodnocení či nějaké kombinaci obou přístupů. *Zdůrazňovalo se pěstování důvěry a vzájemného respektu,* smyslem bylo, aby jednotlivé národní systémy zabezpečení kvality byly důvěryhodné, *aby mohly být mezi státy Boloňského procesu vzájemně uznatelné.*

Dalším impulzem z hlediska vytvoření společného systému zabezpečení kvality v EHEA se stala konference ministrů v Berlíně (2003). Ministři se shodli na tom, že „v souladu se zásadou institucionální autonomie je zabezpečení kvality vysokého školství především povinností každé jednotlivé vysoké školy“ (BP, 2003), která pro ně musí vytvořit odpovídající podmínky. To se pak stane jádrem celého systému zabezpečení kvality na národní úrovni. V komuniké bylo dále požadováno určité sjednocení postupů a standardů ve vznikajících národních systémech pro zabezpečení kvality a dále, aby byl navržen systém vnějšího hodnocení i pro agentury, které jsou za zabezpečení kvality odpovědné.

Před další plánovanou konferencí ministrů se sešly vysoké školy na jaře 2005 v Glasgowě. Zatímco předchozí diskuse vesměs kladly důraz na systém, organizaci a řízení kvality, v Glasgowě vysoké školy zdůraznily nezbytnost *pěstování kultury kvality*. To znamená, že „důraz má být položen na strategické zlepšování aktivit vysokých škol, spíše než se omezovat na kontrolu kvality“ (EUA, 2005). Dále bylo poukázáno na to, že známkou kvality je vedle základních činností univerzity i její veřejná angažovanost či přístup k sociálním aspektům. Vysoké školy také upozornily na korelaci mezi institucionální autonomií a financováním na straně jedné – a rozvojem kultury kvality na straně druhé.

Pod vedením ENQA a ve spolupráci s EUA, EURASHE a ESIB[1] vznikl materiál *Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání* (*Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area* – ESG). ESG byly přijaty ministry v Bergenu (2005) jako základní návod pro vytváření systémů zabezpečení kvality v jednotlivých zemích. V Bergenu též poprvé zazněl návrh na vytvoření *společného evropského registru* těch agentur pro zabezpečení kvality, které budou

[1] ENQA = Evropská síť agentur pro zabezpečení kvality, EUA = Asociace evropských univerzit, ESIB = Evropská studentská informační kancelář, která byla v roce 2007 přejmenována na Evropskou studentskou unii (ESU), a EURASHE = Evropská asociace institucí terciárního vzdělávání.

důvěryhodné. V praxi to znamenalo, že do registru budou zapsány agentury, které o to samy požádají a které prokáží, že naplňují ESG. O dva roky později v Londýně (2007) ministři podpořili vznik celoevropské platformy, pro kterou se vžil název *Evropské fórum pro zajišťování kvality* (*European quality assurance forum* – EQAF[2]). Fórum vzniklo z iniciativy vysokých škol, studentů a sítě ENQA jako platforma pro vzájemnou výměnu názorů a zkušeností v otázkách zabezpečování kvality. Scházejí se na něm představitelé všech zájmových skupin ve vysokém školství – vysokých škol, agentur pro zabezpečení kvality či akreditačních agentur, studenti. Je považováno za jeden z nejdůležitějších příspěvků do celoevropské diskuse o zajišťování kvality.

Evropský registr kvality *EQAR – European quality assurance register for higher education* byl ustaven v roce 2008 v Bruselu podle belgického práva jako nezisková organizace, kterou spravují a společně organizačně zajišťují organizace *Skupiny E4*[3].

V deklaraci z evropského shromáždění univerzit v Praze v roce 2009 vysoké školy zdůraznily diverzitu svých profilů a poslání a vyjádřily přesvědčení, že všechna tato poslání jsou důležitá, že mají být všechna oceňována. V důsledku to znamená, *že kvalita není jenom jedna, ale je spojena s různými činnostmi a zaměřeními vysokých škol* (EUA, 2009).

V letech 2005, 2007 a 2009 byly u příležitosti konference ministrů zpracovávány bilanční zprávy (*Stocktaking report*), které mapovaly, analyzovaly a vyhodnocovaly naplňování priorit Boloňského procesu ve všech členských zemích ve třech zásadních oblastech: restrukturalizace studia a vytvoření třech cyklů, zabezpečení kvality a uznávání. V roce 2012 bylo hodnocení zařazeno do zprávy zpracované *Eurydice*

Všechny výše uvedené bilanční zprávy se zabývaly i hodnocením kvality. Zahrnovaly (a) jak dalece jsou v jednotlivých zemích vyvinuty systémy zabezpečení kvality, což později bylo nahrazeno otázkou, do jaké míry byly implementovány ESG*;* (b) jaké základní prvky obsahuje systém (vnitřní, vnější hodnocení, zveřejňování výsledků hodnocení), (c) zda a na jaké úrovni jsou do systému zapojeni studenti a (d) mezinárodní odborníci. Čtvrtý indikátor zahrnoval i členství národních agentur v mezinárodních sítích (ENQA) nebo později zařazení agentury v registru EQAR. Hodnocení vycházelo z legislativního nastavení systémů hodnocení kvality na národní úrovni, méně zkoumalo skutečnou implementaci těchto ustanovení. Od počátku byly nejslabší výsledky dosaženy u kritéria pojednávajícího o studentské účasti na všech úrovních hodnocení a u mezinárodního rozměru systémů pro zabezpečení kvality – zejména pokud se jednalo o zahraniční odborníky. Již záhy se ukázalo a znovu potvrzovalo, že zatímco většina zemí věnuje pozornost vnějšímu hodnocení, velmi málo se ví o vnitřních systémech zabezpečení kvality přímo na vysokých školách. Na tento fakt upozornila i publikace připravená EUA, *Trendy V* (2007)[4].

Ve zprávě *Eurydice* (2012) se ukázalo, že i když byly v rámci ESG přijaty společné principy a metodické návody na všech úrovních hodnocení, systémy zabezpečení kvality v jednotlivých zemích zůstaly velmi různorodé. Navíc zpráva naznačila, že řada zemí, které měly svůj systém zabezpečení kvality na přelomu století postaven na *měkkém* hodnocení (typickým příkladem je Holandsko – viz Šebková, 2003), se posunula směrem k *akreditacím*[5] (přibližně

[2] Poprvé se Evropské fórum konalo v r. 2006, v roce 2012 se bude konat již po sedmé v estonském Tallinnu.

[3] ENQA, EUA, EURASHE a ESU spolupracují (nejenom) v otázkách zabezpečení kvality až do současné doby a vžil se pro ně název *Skupina E4*.

[4] Kromě *Stocktaking Reports* byly pravidelně Evropskou asociací univerzit zpracovávány od roku 1999 *Trendy* (*Trends Reports*). Vzniklo šest studií, které mapovaly naplňování Boloňského procesu na univerzitách a problémy s ním spojené.

[5] Ve většině západoevropských zemí nebyly na konci 90. let minulého století známé akreditace, ale formativní přístupy k hodnocení kvality, zatímco nově se rozvíjející demokracie (včetně České republiky) vytvářely systémy založené převážně na akreditacích. Hodnoceny (akreditovány) byly instituce, studijní programy nebo

tři čtvrtiny). Výsledky hodnocení kvality se častěji promítají do financování. Pouze méně než jedna čtvrtina ze 47 zemí Boloňského procesu má sytém hodnocení kvality založen pouze na *měkkém* hodnocení. Čtyři země pak mají dvě agentury a oba způsoby hodnocení kombinují (Eurydice, 2012). Asi jedna polovina zemí hodnotí či akredituje jak instituce, tak programy.

Mění se i přístup zemí k registru EQAR. V době jeho vzniku (2008) bylo nemyslitelné, aby si mohla vysoká škola vybrat ze seznamu namísto národní jinou registrovanou. Ve zprávě *Eurydice* (2012) čtrnáct zemí uvedlo, že si jejich vysoké školy pro hodnocení libovolnou agenturu registrovanou na seznamu EQAR vybrat mohou, patnáct zemí naopak uvedlo, že toto právní předpisy jejich země neumožňují.

3 Kultura kvality

3.1 Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání (ESG)

Dokument ESG vznikl v období, kdy se dynamicky měnily systémy vysokého školství, mezi jednotlivými zeměmi i vysokými školami se rozvinula nebývalá spolupráce a velký důraz začal být kladen na mobilitu a uznávání výsledků studia získaných v zahraničí. Bylo třeba posílit především důvěru v jednotlivé národní systémy i jednotlivé vysoké školy. Důvěra měla být podložena vědomím, že jednotlivé země mají vytvořen spolehlivý systém zabezpečení kvality, a ten měla charakterizovat společná evropská kritéria. Smyslem bylo uchovávat diverzitu existujících systémů hodnocení, zarámovat ji a pomoci nově vznikajícím systémům a agenturám.

Zpracováním ESG vysoké školy a národní agentury získaly nástroj, který jim definoval společné referenční body ve třech částech: (1) *Evropské standardy a směrnice pro vnitřní zajišťování kvality na vysoké škole*; (2) *Evropské standardy a směrnice pro vnější zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání*; (3) *Evropské standardy a směrnice pro zajišťování kvality agentur odpovědných za vnější hodnocení kvality*.

Jak uvádí v ENQA (2005), prvou část tvoří sedm standardů a doporučení pro

… mechanismy vnitřního zajišťování kvality, hodnocení studentů a jejich podpory, zajišťování kvality práce akademických pracovníků, pro informační systémy a zveřejňování informací o hlavních činnostech vysoké školy.

Druhá část představuje osm standardů a doporučení pro

… mechanismy vnějšího zajišťování kvality – navázání vnějšího hodnocení kvality na vnitřní systém, ustavení postupů a kritérií pro vnější hodnocení kvality, provázanost hodnocení s jeho účelem a cíli, vytváření a zveřejňování hodnotících zpráv, následných opatření po provedeném hodnocení, periodičnosti a systematičnost prováděných analýz.

Třetí část je věnována osmi

… standardům pro zabezpečení hodnocení agentur odpovědných za vnější hodnocení – návaznost na mechanismy vnějšího hodnocení, jak jsou popsány v části 2, oficiální status agentur, pravidelné aktivity v oblasti vnějšího hodnocení, zabezpečení dostatečnými lidskými i finančními zdroji, poslání agentur, jejich nezávislosti, kritériím a procesům, jež užívají a odpovědnosti agentur za prováděná hodnocení.

---

byla využívána kombinace několika postupů. Národní agentury měly velmi rozdílné kompetence – zajišťovaly či významně ovlivňovaly rozhodnutí, jimiž bylo podmíněno fungování institucí a/nebo programů, zpracovávaly analytické materiály, měly poradní hlas. Různě s výsledky zacházela i jednotlivá ministerstva. Ještě více nejasností panovalo a dosud panuje okolo vnitřních systémů zabezpečení kvality. Do té doby, než ministři v Berlíně požádali i o postupy a standardy pro *peer-review* hodnotitelských a akreditačních agentur, žádná hodnocení těchto institucí neprobíhala.

Materiál byl zpracován s velikým porozuměním pro různost přístupů v jednotlivých zemích. Pojem *standardy* je zde chápán nikoliv normativně, ale jako příklad dobré praxe. Standardy nesměly být omezující, bránit specifikům jednotlivých systémů, ani neměly sloužit k tomu, aby byly uplatňovány jako detailní předpisy. Termín zajišťování kvality „zahrnuje procesy hodnocení kvality, akreditace a auditu“ (ENQA, 2005). Každý ze standardů je doprovázen vysvětlujícím návodem – *guideline*, pro což byl do českého jazyka zvolen ne zcela výstižný překlad směrnice. ESG tedy představují „*měkké* pojetí hodnocení kvality“ (Singh, 2011). Podrobněji tyto standardy popisuje a český překlad uvádí Šima (2006).

ESG se staly i součástí vysokoškolské politiky států Evropské unie. Evropský parlament a Rada (2006) přijaly doporučení členským státům[6], ve kterém je vyzývají, aby

… (1) […] v souladu se standardy a hlavními směry zabezpečování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání přijatými v Bergenu v souvislosti s Boloňským procesem zavedly nebo vytvořily přísné vnitřní systémy zabezpečení kvality.
(2) podporovaly všechny agentury zabezpečující kvalitu nebo akreditace […] a aby pro účely hodnocení uplatňovaly společný soubor obecných norem a hlavních směrů přijatých v Bergenu.

V roce 2011 byla publikována závěrečná zpráva projektu *Mapping the implementation and application of the ESGs (MAP-ESG)*, která byla reakcí na požadavky po revizi ESG[7], neboť situace v evropských systémech zabezpečení kvality doznala od roku 2005 výrazných změn (ENQA, 2011). Úkolem projektu bylo zmapovat, jak byly ESG implementovány a jakým způsobem ovlivnily vývoj EHEA. Projekt byl realizován pod vedením ENQA za součinnosti *Skupiny E4*. Na základě doporučení řídicí skupiny projektu ministři rozhodli na své konferenci v Bukurešti (2012) „revidovat ESG, včetně jejich rozsahu, aby se zlepšila jejich srozumitelnost, použitelnost a užitečnost“ (Bukurešťské komuniké, 2012).

3.2 Politické prohlášení EUA a projekt

V březnu 2010 byl na konferenci ministrů ve Vídni vyhlášen Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (EHEA). V říjnu vydala EUA prohlášení k zajišťování kvality v EHEA (*Policy statement on quality and quality assurance in the European Higher Education Area*). Prohlášení bylo odpovědí na narůstající zájem o rankingy, které byly stále více brány jako vyjádření úspěšnosti kvality vysoké školy, a v řadě zemí se jejich výsledky začaly promítat i do financování celého systému.

V tomto období současně v řadě zemí (např. Německu nebo Rakousku) probíhaly studentské protesty mimo jiné i proti Boloňskému procesu jako nástroji komercializace vysokého školství. EUA proto chtěla ukázat, jaké je pojetí hodnocení kvality, vycházející z principů a hodnot Boloňského procesu, a formulovala jeho čtyři hlavní zásady:

- Prvotní odpovědnost za zabezpečení kvality leží na samých univerzitách. Úlohou vnějšího zajištění kvality je přezkoumat tyto procesy, avšak respektovat a podporovat vysoké školy v tom, jak si je vytvoří.
- Institucionální řízení kvality vyžaduje komplexní přístup. To se vztahuje na všechny činnosti vysoké školy: výzkum, vzdělávací činnost, službu společnosti i podpůrné služby. Řízení kvality by mělo být odvozeno od poslání a strategických cílů každé instituce a představuje základní součást institucionální kultury kvality, jejímž cílem je trvalé zvyšování kvality.
- Kvalita je kontextuální. To je důležité proto, aby byla reflektována a dále podporována rozmanitost sektoru, jak rozmanitost misí a profilů jednotlivých institucí, tak kontextů a tradic jednotlivých států, včetně národních postupů pro zabezpečení kvality. Neexistuje jednorozměrná definice kvality […]. Definování

[6] Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 15. února 2006 o další evropské spolupráci při zabezpečování kvality v oblasti vysokoškolského vzdělávání (2006/143/ES).
[7] Jednalo se např. o zprávu Evropské komise *Report on progress in quality assurance in higher education.* (ENQA, 2011)

kvality musí brát v úvahu specifické instituce a národní kontext. Stejně tak by procesy zajišťování kvality měly být flexibilní a adaptabilní, aby nedošlo k potlačení rozmanitosti, inovativních výukových postupů a tvůrčího výzkumu.

- Konečným cílem jakéhokoliv zajišťování kvality – interního i externího – je zvýšení kvality, a tím podpora důvěry mezi zúčastněnými stranami. […] vždy by měly vést ke zvýšení úrovně kvality prostřednictvím zkoumání procesů a jejich výsledků a tím, že udržují rovnováhu mezi odpovědností (*accountability*) a zlepšením.

EUA dále uvádí, že lze prokázat, že *univerzity s vyšší mírou autonomie více dbají o zajišťování kvality*, že *instituce, které jsou mezinárodně aktivní*, zejména v Evropě, *dbají více na zabezpečení kvality ve vzdělávací i výzkumné činnosti*. Upozorňuje, že nestačí dbát na trvalé zvyšování kvality, ale že je třeba, aby *univerzity byly transparentní* vůči studentům, zaměstnavatelům a ostatním společenským skupinám. V prohlášení *odsoudila rankingy* – dobré umístění není známkou odpovědnosti vysoké školy, ani by nemělo být zaměňováno s kvalitou, a zdůraznila nezbytnost *podporovat a rozvíjet dialog mezi všemi partnery na všech úrovních hodnocení a zabezpečování kvality* (EUA, 2010).

Soustředění se na rozvíjení kultury kvality (vnější i vnitřní) bylo odpovědí akademického prostředí na sílící požadavky státu po kontrole kvality. Přístup založený na principech deklarovaných EUA do celého procesu mnohem více vtahuje jednotlivé instituce, předpokládá jejich zapojení a spolupráci, staví na jejich systémech hodnocení, napomáhá rozvíjet jejich vnitřní kulturu kvality. Schémata známá z průmyslu a byznysu se zdála vysokým školám příliš byrokratická, schematická a nepostihující podstatu jejich činnosti, nýbrž pouze procesy. Správně nastavené procesy nejsou jedinou podmínkou zlepšování kvality a nejsou podmínkou postačující. Proto pěstování kultury kvality nelze zaměnit za pouhé ustavení systému vnitřního zabezpečení kvality (Vettori, 2012).

V Boloňském procesu bylo vnitřním systémům a hodnocení kvality, zejména vzdělávací činnosti, věnováno podstatně méně pozornosti než vnějšímu systému. Výjimkou jsou studie *Trends V* (2007) a *Trends 2010* zpracované EUA a zejména rozsáhlá třídílná studie z let 2010 – 2012 pod názvem *Zkoumání kultury kvality* (*Examining Quality Culture*). Evropská asociace univerzit ji zpracovala spolu s Německou konferencí rektorů, a QAA Scotland. Studie je věnována zejména hodnocení kvality na vysokých školách. V prvé části byly zmapovány vnitřní systémy zabezpečení kvality, ve druhé analyzovány konkrétní případy dobré a špatné praxe. V třetí části se hledá cesta, jak poznatků získaných v předchozích fázích projektu využít.

4 Závěr

Spolu s rozvojem spolupráce v Boloňském procesu se rozvíjely a byly ustavovány ve všech evropských zemích systémy zabezpečení kvality. Cílem příspěvku bylo ukázat, jak se během více než deseti let vyvíjely. Od počátku bylo zřejmé, že není smyslem Boloňského procesu vytvořit jednu evropskou „meta“ instituci, která by zajišťovala kvalitu ve vznikajícím EHEA, ale že celý systém musí být postaven na uznávání národních systémů zabezpečení kvality. Snahou bylo podpořit rozmanitost přístupů a kultur a jednotlivým aktérům byla zcela ponechána volnost. Pestrost jednotlivých systémů s velikým porozuměním pro jejich rozrůzněnost zarámovaly *Standardy a směrnice pro zajišťování kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání* (2005). Ty se staly na evropské úrovni v oblasti zajišťování kvality nejdůležitějším dokumentem, jak pro státy Boloňského procesu, tak i pro politiku Evropské unie v oblasti zabezpečení kvality.

ESG definují tři základní okruhy, vlastní hodnocení vysoké školy, vnější hodnocení a *peer – review* agentur zajišťujících kvalitu. Studie *Eurydice* (2012) ukázala, že všechny země

Boloňského procesu vytvořily systém hodnocení kvality nebo ustavily národní agenturu. V souladu s principy ESG jsou tyto systémy velmi různorodé. Přesto je možno pozorovat, že ve vnějším hodnocení kvality se nemalá část zemí posunula od měkkého hodnocení, které mělo sloužit výhradně zlepšení instituce v hodnocené oblasti, k větší státní supervizi a kontrole. Většina národních agentur zajišťuje rozhodnutí o akreditaci, pouze menšina provádí hodnocení za účelem zlepšení kvality dané instituce. Je zdůrazňována odpovědnost vysokých škol společnosti, důraz je kladen na efektivní využívání finančních prostředků. Kvalita je často poměřována stanovenými kvantitativními indikátory, jejichž naplňování se promítá i do financování institucí.

V reakci na tento přístup a v souladu se svým prohlášením, že za kvalitu je odpovědná v prvé řadě sama vysoká škola, vydala EUA v roce 2010 politické prohlášení o kvalitě a jejím zajištění v EHEA a v návaznosti na něj zahájila projekt s názvem *Examining the quality culture.* Ten měl zmapovat situaci ve vnitřním hodnocení na jednotlivých institucích. Třetí část vzniklé studie je věnována hledání další cesty v zajištění kvality v EHEA. Formuluje však více otázek než odpovědí a její autor uzavírá studii s tím, že „nejsou správné odpovědi, ale formulovat takovéto otázky [a hledat na ně odpovědi], může být cennější než sama odpověď. A může vyvolat zároveň změnu kultury [kvality na institucích]“ (Vettori, 2012).

Literatura

BP. (1999). Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni. *Boloňská deklarace*. Boloňa. Dostupné z http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

BP. (2001). Na cestě k Evropskému prostoru vysokoškolského vzdělávání. Komuniké ze setkání Dostupné na evropských ministrů zodpovědných za vysoké školství v Praze. *Pražské komuniké*. Praha. Dostupné z http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf

BP. (2003). Realizace Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání: Komuniké Konference ministrů odpovědných za vysoké školství v Berlíně. *Berlínské komuniké*. Berlín. Dostupné z http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf.

BP. (2005). Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání – plnění cílů. Komuniké Konference evropských ministrů odpovědných za vysoké školství. *Bergenské komuniké.* Bergen. Dostupné z http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf.

BP. (2009). Boloňský proces 2020 - Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání v novém desetiletí. Komuniké konference evropských ministrů odpovědných za vysoké školství. *Lovaňské komuniké*. Lovaň. Dostupné z http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqu%C3%A9_April_2009.pdf.

BP. (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. *Bucharest Communiqué.* (Bukurešťské komuniké). Dostupné z http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf

EK. (2006). Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 15. února 2006 o další evropské spolupráci při zabezpečování kvality v oblasti vysokoškolského vzdělávání (2006/143/ES).Dostupné z http://eurlex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=en&ihmlang=en&lng1=en,cs&lng2=cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,sk,sl,sv,&val=422974:cs&page=.

ENQA. (2005). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in higher education. Helsinki, 3rd edition 2009. Dostupné z http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso

ENQA. (2011). Mapping the implementation and application of the ESG (Map-ESG Project). Závěrečná zpráva Řídící skupiny. ISBN 987-952-5539-62-2 (PDF). Brusel. Dostupné z http://mapesg.files.wordpress.com/2012/02/op_17_web.pdf.

EUA. (2001). Salamanca convention. *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. (Poselství ze Salamanky). Salamanka. Dostupné z http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf.

EUA. (2003). Graz declaration. *Forward from Berlin: the role of the universities.* Deklarace ze Štýrského Hradce. Dostupné z http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/maindoc/Graz%20Decl.pdf.

EUA. (2005). Glasgow declaration. *Strong universities for a strong Europe*. (Deklarace z Glasgow). Glasgow. Dostupné z http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf.

EUA. (2009). Prague declaration. *European universities. Looking forward with confidence.* (Pražská deklarace). Praha. Dostupné z http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance/policy-positions.aspx.

EUA. (2010). Policy statement on quality and quality assurance in the European Higher Education Area. Dostupné z http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA-QA-Policy-2010.sflb.ashx.

EURYDICE. (2011). The European Higher Education Area in 2012. *Bologna Process implementation report*. ISBN 978-92-9201-256-4 (PDF). Brusel. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf

Singh M. (2011). European quality assurance in a Global Perspective: „Soft power“ at work? *Quality and trust: at the heart of what we do*. Vybrané příspěvky ze 6. evropského fóra o zabezpečení kvality, 6 – 12. Brusel. Dostupné z http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Quality_and_Trust_at_the_heart_of_what_we_do_EQAF2011.sflb.ashx.

Šebková, H. (2003). Hodnocení kvality ve vysokoškolském vzdělávání. [Special issue] *AULA, 11*, 36 – 52.

Šima, K. (2006). Aktivity ENQA a perspektivy konvergence systémů a zajišťování kvality v Evropě. [Special issue] *AULA, 14*, 3 – 12.

Šťastná, V. (2012). Kvalita v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání. *Forum 2* (23). Univerzita Karlova. Dostupné z http://iforum.cuni.cz/IFORUM-13142-version1-FORUM052012WEB.pdf.

Univerzita Karlova. (2009). Perspektivy dalšího vývoje českého vysokého školství: Vybrané teze a náměty. Dostupné z http://www.cuni.cz/UK-3874-version1-PerspektivyUKobecnavychodiska.pdf.

Vettori, O. Examining quality culture part III: From self - reflection to enhancement.. Brusel. Dostupné z http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance/projects/eqc/

Části příspěvku, popisující vývoj mezi konferencemi ministrů od Boloni (1999) a přijetím evropských standardů a směrnic (ESG) a některé jejich stručné charakteristiky byly ve zjednodušené podobě publikovány v (Šťastná, 2012). *Vyznění tohoto textu je jiné, nezabývá se otázkami kultury kvality.*

Kontakt

RNDr. Věra Šťastná
Rektorát Univerzity Karlovy
Odbor strategií a analýz – oddělení analytických činností
Ovocný trh 5
116 36 Praha 1
vera.stastna@ruk.cuni.cz.

Kontinuita edukace a výzkumu v profesní přípravě sportovních edukátorů[1]

Continuity of education and research in professional preparation of sport educators

Jana Vašíčková

Abstrakt: Kvalitní profesní příprava sportovních edukátorů je závislá na propojení edukační a výzkumné činnosti dané vysoké školy. Interdisciplinární charakter profesní přípravy na fakultách se zaměřením na sport a tělesnou výchovu vyžaduje aplikaci systémového a komplexního přístupu k propojení edukace, výzkumu a technologického rozvoje. Cílem příspěvku je prezentovat model profesní přípravy založený na kontinuitě vzdělávací činnosti a výzkumných bádání k zjištění poznatků *evidence base*. Transformace výzkumných aktivit do profesní přípravy se každoročně účastní 120-150 studentů na naší fakultě, na dalších fakultách v ČR pak v rámci plnění dílčích projektů 400-500 studentů a v zahraničí přes 500 studentů. Nejširší a nejefektivnější využití výzkumných technik bylo dosaženo v monitoringu týdenní PA s krokoměry a ve využití systému INDARES. Získané výsledky potvrzují celosvětově prezentovaná fakta o vyšší PA u studentů než studentek, vyšší PA v pracovních dnech než o víkendech a nezastupitelnost chůze ve zdravém životním stylu mladé populace. Participanti obdrželi zpětnou vazbu a fakta o efektivitě a možnostech, jak ovlivnit vlastní životní styl směrem k celoživotní realizaci pohybových aktivit.

Klíčová slova: monitorování, krokoměry, systém INDARES.COM, dotazníky, evidence base, studenti VŠ

Abstract: Quality of sport educators' professional preparation depends on linking education and research activity at given university. Interdisciplinary character of professional preparation at the faculties focused on sport and physical education requires application of system and complex approach to linking education, research and technology development. The aim of this contribution is to present a model of professional preparation based on continuity of education and research to get evidence based findings. Each year 120-150 students at our faculty, 400-500 students at other faculties in the Czech Republic and over 500 students abroad participate in transformation of research activities into professional preparation within fulfilment of partial projects. The most extent and effective use of research techniques was obtained in the week physical activity monitoring with pedometers and Indares exploitation. Obtained results confirmed world-wide presented facts about higher level of PA in boys than girls, higher level of PA in working days compared to weekend days and irreplaceability of walking in healthy lifestyle of young population. Participants obtained feedback and information about effectiveness and possibilities how to influence own lifestyle toward lifelong physical activity participation.

Keywords: monitoring, pedometers, online system INDARES.COM, questionnaires, evidence base, university students

[1] Studie vznikla za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky při řešení výzkumného záměru „Pohybová aktivita a inaktivita obyvatel České republiky v kontextu behaviorálních změn" s identifikačním kódem: RP 6198959221.

1 Úvod

Vzdělávání budoucích sportovních edukátorů, ať už pro oblast školství, volného času nebo sportovního tréninku, se neobejde bez neustálého sledování nejnovějších trendů ve sféře výzkumu. Důležitost a význam pohybové aktivity pro zdravý životní styl je v odborných kruzích sdílen a šířen významnými světovými institucemi (Centers for Disease Control and Prevention; Evropská komise; International Society for Physical Activity and Health; WHO a další organizace). Přenos poznatků k běžné populaci je pak nejvhodnější prostřednictvím dostatečně kvalifikovaných a informovaných sportovních edukátorů. Proto je nutné se v průběhu výuky těchto budoucích edukátorů zaměřit na kvalitu jejich edukačního procesu. Vzdělávání na vysokých školách se sportovním zaměřením by mělo být dynamickým procesem, a to jak po stránce obsahové, tak i po stránce procesuální. Obsahová náplň se musí týkat nejnovějších a výzkumem podložených poznatků, přičemž procesuální rámec je žádoucí přetvářet s využíváním různě modifikovaných modelů.

Problémy přenosu teorie do praxe narážejí na určité problémy, které jsou v literatuře dobře popsány (Goodson, 1993; Chvál, Dvořák, Starý, & Marková, 2008). Existují totiž bariéry způsobující latenci přenosu, které se netýkají jenom celého komplexu přenosu nových poznatků z teorie do praxe v oblasti „pohybová aktivita a zdravý životní styl“. Za hlavní zdroj těchto potíží je v edukační rovině považován problémový vztah dvou diskurzivních komunit – výzkumníků a učitelů (Chvál, et al., 2008). V přibližování těchto komunit vidí autoři jisté řešení daného problému (Gore & Gitlin, 2004; Christianakis, 2010). Tím je myšlena snaha o zapojování studentů (budoucích sportovních edukátorů) do výzkumných aktivit v průběhu vysokoškolského vzdělávání. Tento edukační přístup se nazývá „vzdělávání založené na důkazech“ (*evidence-based education*). Podstatou je seznámení budoucích sportovních edukátorů s prostředím výzkumu a s výzkumnými technikami. Zvládnutí manipulace s těmito přístroji a osvojení si určitých metod si mohou studenti zvýšit profesní kompetenci. Dále se očekává navýšení kompetence porozumění odborným výstupům (zejména textům) a kritická manipulace s novými odbornými poznatky a jejich projekce do profesní praxe i vlastního života.

Studium pro budoucí sportovní edukátory má převážně interdisciplinární charakter, který umožňuje využít potencionalit i z jiných oblastí jako je například oblast informačních technologií, biologická témata či jazykové kompetence. Pro tato specifika daných studijních oborů je potřeba vytvářet příznivé podmínky umožňujíc orientaci jedince (studenta) na sebe v průběhu edukačního procesu (především posilování individuální a zároveň skupinové zpětné vazby o charakteru životního stylu, o povaze pohybového chování, o základních vědomostech o pohybové aktivitě a zdraví a další).

Cílem příspěvku je ukázat, jak může fungovat v praxi provázanost mezi zjišťováním nejnovějších poznatků *evidence base* z oblasti pohybově aktivního životního stylu a jejich následnou přímou aplikací do edukačního procesu na našem a spolupracujících pracovištích v ČR i v zahraničí.

2 Metodika

Na základě sedmileté finanční podpory z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy prostřednictvím výzkumného záměru „Pohybová aktivita a inaktivita obyvatel České republiky v kontextu behaviorálních změn“ (MSM 6198959221) byl vytvořen databázový systém na internetové síti INDARES.COM (Křen et al., 2007). Indares je komplexní online systém, „jehož smyslem je podpora vzdělávání a výzkumu v oblasti pohybové aktivity.

Neméně závažnými cíli tohoto projektu jsou zvýšení informovanosti uživatelů o problematice pohybové aktivity a poskytnutí prostředků ke zkvalitnění jejich životního stylu“ (Chmelík, Frömel, & Křen, 2011, s. 209-210). Využívání tohoto systému je pro zaregistrované zájemce bezplatné v plném rozsahu dostupných funkcí. Systém je pro naše pracoviště mimo jiné i zdrojem výzkumných dat. Obsahuje několik modulů, například část dotazníkovou, část pro záznam druhu, doby a intenzity pohybové aktivity, část pro zapisování údajů z krokoměrů a nejnověji část pro sebehodnocení tělesné zdatnosti. Jednotlivé části systému jsou schematicky zobrazeny na obrázku 1.

Obrázek 1: Grafické zpracování systému INDARES s nabídkou modulů (více na www.indares.com)

Návštěvnost systému je v průměru 800 uživatelů denně z celkově 55 zemí světa, protože systém je vyvinut v anglické, české, německé, polské a slovenské verzi. Z těchto zemí se také registrují uživatelé, kterých je v době psaní příspěvku kolem 20 tisíc (z hlediska pohlaví je to 50 na 50) s průměrným věkem 25 let.

Do online systému jsou v rámci studia zapojováni také studenti jako budoucí sportovní edukátoři v rámci výuky všeobecného základu na sportovních fakultách. Jsou jim propůjčeny krokoměry, ze kterých zapisují do systému každý večer údaje po dobu jednoho týdne. Kromě motivace pro zápis každodenní pohybové aktivity jsou studenti instruováni k vyplnění dotazníku preferencí pohybových aktivit, mezinárodního dotazníku IPAQ (http://www.ipaq.ki.se/ipaq.htm) a také ke sdělení motivů k pohybové aktivitě.

3 Výsledky a diskuse

Do projektu zaměřeného na přenos výzkumných poznatků zpět do praxe se od roku 2005 zapojilo 13 fakult z České republiky (7), Slovenské republiky, Polska a Spojených států amerických. Každoročně bylo do Indaresu zaregistrováno 670-850 studentů. Dále jsou studenti zapojování v modelových projektech. Řešitelé vytvářejí řešitelské týmy složené také ze studentů, kteří se tak zapojují do řešení konkrétních projektů. Tyto projekty jsou orientovány na sebehodnocení tělesné zdatnosti, hodnocení vyučovacího stylu v tělesné výchově nebo na zjišťování sportovních preferencí. Spoluúčast studenta na projektu je modelována tak, aby student: (a) měl možnost se konfrontovat se všemi fázemi řešení výzkumného projektu, zejména se seznámí s prostředím výzkumu (výběrem sledovaného souboru, přípravou výzkumných přístrojů na měření včetně zadávání údajů, etickou stránkou provádění výzkumných šetření); (b) porozuměl typickým limitám výzkumu v oblasti zmíněných výzkumných aktivit; (c) získal kompetence samostatně manipulovat s výzkumnými technikami, nástroji a softwarem aktuálně užívanými ve zmíněných výzkumných oblastech; (d) získal individuální zpětnou vazbu o pozici ve své skupině týkající se příslušné projekční oblasti dosavadního vědění, na jehož ověření je projekt orientován.

V průběhu realizace profesní přípravy byly budoucím sportovním edukátorům zprostředkovány poznatky ve třech oblastech: (a) Pohybová aktivita a zdravý životní styl, (b) Zdravotně orientovaná zdatnost a (c) Evaluace sportovně edukačního procesu. Studenti se zapojují zejména do projektů zaměřených na monitoring PA a pohybové inaktivity a zároveň jim byly prezentovány již zjištěné poznatky týkající se problematiky zdravého životního stylu. Díky svému zapojení si mohli ověřit, že chlapci mají více PA, ale nasazení krokoměrů snižuje rozdíly mezi chlapci a děvčaty, a to dokonce i mezi pracovními a víkendovými dny. Podle vlastních výsledků poznali, že nejkritičtějším dnem je neděle, a naopak nejvíce pohybové aktivity mají studenti v pátek. Podle vlastních individuálních výsledků přišli na to, že v dotazníkových šetřeních participanti nadsazují velikost pohybové aktivity.

Diagnostika edukačního procesu na pedagogických praxích studentů na školách zajišťuje získávání informací o efektivitě jimi realizovaného edukačního procesu a také o faktech týkajících se stavu a trendů edukace na školách. Často jsou poznatky zjištěné výzkumem našimi studenty přenášeny a sdíleny i jejich cvičnými učiteli, kteří nemají možnost tyto poznatky z vědeckých časopisů a publikací, často i cizojazyčných, získat. Tyto poznatky například obsahují informace o tom, že chlapci preferují hodiny tělesné výchovy s vyšší intenzitou PA, kondičně náročnější, zatímco děvčata mají v oblibě hodiny s nižší intenzitou PA, což ale neplatí pro hodiny s oblíbeným obsahem. Jak chlapci, tak i děvčata, která jsou více pohybově aktivní v hodinách TV, mají také více denní pohybové aktivity. Kromě výzkumně-praktických informací mohou studenti na praxích také přinášet novinky ze sportovních disciplín, kterými mohou vyučující obohatit svůj „repertoár“ příprav na vyučování.

Kromě již zmíněných výzkumných poznatků studenti také získávají kompetenci manipulovat s přístroji a používat techniky k monitorování a ohodnocení PA a pohybové inaktivity (dotazníky IPAQ dlouhá verze; krokoměry Yamax Digi-Walker SW-701; akcelerometry ActiGraph GT1M; ActiTrainery; moduly v rámci softwaru Indares.com zaměřené na monitorování PA), využívat nově sestavenou baterii pro sebehodnocení tělesné zdatnosti (součást systému Indares) a následně použít zjištění z dat pro zlepšení edukačního procesu (Vašíčková & Frömel, 2009). Většina přístrojů je i vyvíjena pro praktické využití pro širší populaci, jejich znalost nabízí studentům praktické využití při koncepci vlastního designu závěrečných prací.

Mnoho výzkumných technik může být běžně použito ve školách, zdravotní, komerční nebo komunální praxi. Použití technologií ve školách umožňuje aplikovat teoreticky vyšší úroveň tematické a předmětové integrace mezi biologickými, geografickými, zdravotně

orientovanými tématy a tělesnou výchovou. Důležitým výstupem zapojení studentů do výzkumných projektů je získání individuálních a také skupinových zpětnovazebných informací. Tyto zpětné vazby podporují nejenom zájem studentů v rámci profesní přípravy, ale také jsou přímo svázány s možností ovlivnit vlastní životní styl v oblasti pohybového chování a zdatnosti. Pochopení těchto vazeb může podpořit další vzdělávání v příslušném studijním předmětu s mezioborovým přesahem.

4 Závěry

Projekt zaměřený na přenos teoretických poznatků do praktického života je velmi důležitý nejen pro budoucí sportovní edukátory. Zapojení studentů v rámci pregraduální výuky jim dává možnost, jak si na vlastním praktickém monitorování přednášenou teorii ověřit a dále ji prostřednictvím svých kontaktů a budoucího povolání i šířit. Jedním ze zjištěných poznatků je fakt, že data ze subjektivně vyplněných dotazníků jsou často nadhodnocována, nebo podhodnocována (např. v případě otázek v dotazníku, kdy si mají lidé zpětně vybavit daná fakta), a že je tedy nutné propojit objektivní techniky se subjektivními. Zapojením se studenti také seznamují s procesem, jak se výzkum vůbec na vysoké škole realizuje, tzn. od nápadu, k promýšlení jeho realizace, vyhledání dané problematiky v již uveřejněných vědeckých publikacích, k etickým problémům při výzkumné práci s lidmi, samotnému dozoru nad měřením (např. příprava monitorovací techniky), získáním relevantních dat a jejich zpracováním, až po psaní vědeckého textu či práce. V neposlední řadě je potřeba zmínit pozitivní dopad zapojení studentů do projektu na utváření si jejich vlastního názoru na aktivní životní styl a jeho celoživotní realizaci včetně pohybových aktivit.

Literatura

Goodson, I. F. (1993). The devil's bargain: Educational research and the teacher. *Education Policy Analysis Archives, 1*(3), 1-15.

Gore, J. M., & Gitlin, A. D. (2004). [Re] Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers & Teaching, 10*(1), 35-58.

Chmelík, F., Frömel, K., & Křen, F. (2011). Využití internetové systému indares pro výzkumné účely. In J. Hendl, L. Dobrý et al. (Eds.), *Zdravotní benefity pohybových aktivit – Monitorování, intervence, evaluace* (pp. 207-217). Praha: Karolinum.

Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in Teacher Education, 19*(2), 109-125.

Chvál, M., Dvořák, D., Starý, K., & Marková, K. (2008). Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis Scholae, 2*(3), 107-130.

Křen, F., Chmelík, F., Fical, P., Fical, J., Kudláček, M., & Mitáš, J. (2007). Indares.com - online systém [Computer software]. Olomouc: Univerzita Palackého.

Vašíčková, J., & Frömel, K. (2009). Pohybově aktivní životní styl adolescentů České republiky: Východiska pro kurikula tělesné výchovy. *Česká kinantropologie, 13*(4), 70-76.

Kontakt

Jana Vašíčková, Ph.D.
Institut aktivního životního stylu
Fakulta tělesné kultury
Univerzita Palackého v Olomouci
Tř. Míru 115
77111 Olomouc
jana.vasickova@upol.cz

Excelence ve vysokoškolské výuce

Higher Education Teaching Excellence

Jaroslava Vašutová

Abstrakt: Cílem sdělení je otevření otázky kvality a excelence ve vysokoškolském vzdělávání prostřednictvím výuky. Koncept excelence je u nás deklarován v dokumentech vysokoškolské politiky jako *kvalita a execelence akademických činností a kvalita a kultura akademického života.* Životaschopnost vysokých škol je však v současné realitě podmiňována kvantitativními ukazateli, jejich produktivností a efektivitou vysokoškolského finančního managementu spíše než kvalitou vzdělávání a hodnotami vzdělání.
Teoretickým východiskem je koncept excelence, který je objasňován ve čtyřech významech: tradičním, výkonovém, psychologizujícím a kritickém. Pro naše pojetí excelence ve vysokoškolské výuce je základní bází psychologizující koncept. Jde o zohlednění individuálního studenta, jeho zájmů a potřeb a k tomu uzpůsobení výuky založené na facilitaci, individualizaci a aktivizaci, v jejichž pozadí je posilována interakce učitel-studenti. Vysokoškolský učitel může přistoupit k novým výukovým strategiím se znalostí vysokoškolské pedagogiky.

Klíčová slova: excelence, kvalita, standardy, vysoká škola, vzdělávání, výuka, student, profil absolventa, vysokoškolský učitel, akademické hodnoty, vysokoškolská pedagogika, vzdělávání akademických sborů

Abstract: The purpose of this paper is to open a question of higher education teaching excellence. In our country the concept of excellence is declared in documents of higher education policy as *quality and excellence of academic activities and quality and culture of academic life.* On the other hand at present viability of universities is conditioned by quantitative performance standards/criterion and by productiveness and effectiveness of university financial management rather than by quality and value of education.
The theoretical starting point is concept of excellence that is explained by four meanings: traditional, performative, psychologized, critical. For our understanding of the excellence of teaching the psychologized concept is important. It can be explained by being interested in an individual student, reflecting his/her educational needs and interests, preferring individualization, facilitation and activization in teaching, and improving interaction between a teacher and a student. An academic teacher can use new teaching strategies having the knowledge of higher education pedagogy.

Keywords: excellence, quality, standards, university, education, teaching, student, graduate's profile, academic teacher, academic values, higher education pedagogy, staff development

1 Úvod: pojmy kvalita a excelence

Kvalita vzdělávání jako téma vědecké konference je nesporně vysoce aktuální vzhledem k dnešním společenským potřebám a výzvám v dokumentech vzdělávací politiky, ale zároveň je to téma, které permanentně doprovází rozvoj vzdělávacích soustav, který vždy směřuje k nové kvalitě. Od 90. let minulého století zaznělo v dokumentech vysokoškolské politiky mnoho výzev a bylo provedeno mnoho změn, v jejichž očekávaném výsledku byla předjímána vyšší kvalita. V praxi se pak často ukázalo, že očekávaná úroveň kvality nebyla naplněna, respektive skutečný výsledek nebyl pozitivní, přínosný či rozvíjející.

Pojem kvalita má mnoho různých definic a jednoznačná definice pro vzdělávání nebyla dosud přijata. Přitom se objevují a zavádějí další pojmy a termíny, které mají významový vztah ke kvalitě a často bývají nesprávně chápány synonymně, například jakost, efektivita, standard, excelence. Obecně lze kvalitu vymezit jako *soubory indikátorů jakosti produktu a spokojenosti klienta*. Nebo se kvalita uvádí jako *vyloučení ztrát* či *vhodnost k danému účelu a použití* (Karpíšek, 2003, s. 5). Pro oblast vzdělávání jsou prezentována vymezení kvality buď jako *obecný výraz pro pozitivní i negativní označení míry (úrovně) nějakého stavu*, nebo jako *vyjádření stavu, který je optimální, žádoucí, ideální, tedy a priory pozitivní* (Starý & Chvál 2004, s. 64). Jiné vymezení nám říká, že *kvalita je vlastnost nebo stav (věci, jevy, bytosti), který je pozorován s cílem zaujmout hodnotící soud podle určitých kritérií*[1].

Kvalita ve vysokoškolském vzdělávání (akademická kvalita) je pojednána jako *mnohorozměrný, mnohoúrovňový a dynamický koncept, který se vztahuje ke kontextuálnímu uspořádání vzdělávacího modelu, k institucionálnímu poslání a cílům, stejně jako ke specifickým standardům uvnitř daného systému, instituce, programu nebo disciplíny.* Kvalita tak může nabývat různých významů, což závisí na mnoha faktorech:

- *na různých zájmech rozmanité klientely nebo stakeholdrů*[2] *ve vysokoškolském vzdělávání (požadavky dané studenty, oborem, trhem práce, společností, vládou);*
- *na vstupech, procesech, výstupech, poslání, cílech instituce;*
- *na atributech nebo charakteristikách akademického světa, které jsou hodnotou pro hodnocení;*
- *na historickém období v rozvoji vysokého školství* (Vlăsceanu a kol. 2004, s.46).

Uvedeme některá pojetí akademické kvality (ibid):

- kvalita jako způsobilost nebo standardy pro účel akreditace;
- kvalita ve vztahu k procesům výuky a učení, ke vzdělávacím výsledkům;
- kvalita jako stěžejní akademický ethos spojený s permanentním zdokonalováním;
- kvalita jako excelence, tj. ideální akademická kvalita, obvykle chápaná jako vysoká úroveň náročnosti a komplexity studijních programů, náročnost procedur testování studentů atd.

Ukazuje se, že kvalita a excelence jsou ve vzájemném souladu, ačkoli jejich přesné významy se přece jen liší. Kvalita je více spojována s hodnocením, pro něž jsou stanoveny parametry, kritéria, indikátory, normy (ISO 9000), standardy. Excelence vyjadřuje způsoby zlepšování, prostředky k dosažení mimořádných výsledků nebo vysokých úrovní, klade důraz na péči o vyšší kvalitu, vztahuje se k rozvoji, ke zdokonalování**.** Model excelence (*Excellence Model*) vyvinutý EFQM[3] představuje rámec pro hodnocení a řízení kvality za podmínky neustálého zlepšování s cílem dosáhnout vysoké nebo mimořádné úrovně (Karpíšek, 2003, s. 14-15).

S kvalitou a excelencí souvisejí standardy. Standardy ve vysokoškolském vzdělávání jsou oporou pro udržitelnost náročnosti a úrovně vzdělávacích programů (podle ISCED 5,6), studijních výsledků/výsledků učení, vymezení profilů absolventa (Nantl & Černíkovský, 2010). V zahraniční literatuře například existují i standardy kvality vzdělavatelů učitelů (Swennen & Van Der Klink 2009).

V glosáři termínů užívaných ve vysokém školství (Vlăsceanu a kol. 2004, s. 58-59) se standardy vymezují jako formulace zohledňující očekávanou úroveň požadavků a podmínek, vzhledem k nimž je hodnocena kvalita. Termínem standard je míněno jak stanovení kritérií, tak úrovně dosažení kvality. Standardy mohou mít kvantitativní formu, nebo mohou být kvalitativní indikující pouze specifické výkony (např. vzdělávací efektivitu, udržitelnost, jádrové povinnosti apod.). Kvantitativní standardy zahrnují prahové úrovně, kterých musí být dosaženo např. pro získání

---

1 NÚOV (2012) Kvalita a hodnocení ve vzdělávání. Výkladový slovník. In *Cesta ke kvalitě.* (DVD-ROM)

2 *Stakeholders* - vnější zainteresovaní aktéři vysoké školy, s níž vytvářejí vztah a vzájemnou závislost

3 EFQM-European Foundation for Quality Management

akreditace vzdělávacího programu. Prahové úrovně neboli základní standardy jsou definovány na úrovni minimální přijatelné kvality. Standardy však mohou také vyjadřovat nejvyšší úroveň kvality a jsou považovány za standardy excelence. Standardy mohou mít odlišné výchozí body, jsou to vstupy, výstupy a procesy. Podle toho jsou kategorizovány na obsahové výkonové a procesuální standardy.

Koncept excelence je u nás oficiálně deklarován v dokumentech vysokoškolské politiky[4] jako *kvalita a excelence akademických činností a kvalita a kultura akademického života.* Životaschopnost vysokých škol je však v současné realitě podmiňována kvantitativními ukazateli, produktivnosti a efektivitou vysokoškolského finančního managementu spíše než kvalitou vzdělávání a hodnotami vzdělání. Kvalita je poměřována kvantitou. Proto považujeme za potřebné věnovat pozornost takovým konceptům a nástrojům, které pouze neměří a nevypočítávají, ale akademickou kvalitu pojednávají jako hodnotu a ukazují prostředky pro její podporu a možné cesty jejího dosahování.

2 Excelence jako výzva

V prvním desetiletí 21. století v rámci pokračujících změn ve vysokém školství v duchu evropských transformačních procesů (Boloňský proces, Lisabonská úmluva) proniká do naší vysokoškolské politiky a praxe zprvu neotřelý výraz „excelence“, který se stává součástí institucionální rétoriky. Zařazuje se tak vedle pojmů kvalita a kultura. Tyto tři koncepty se stávají natolik frekventovanými, že dochází až k jejich nadužívání. Je třeba objasnit, co vyjadřuje excelence a proč právě je v posledních letech tolik frekventovaným konceptem. V zahraniční literatuře (Skeleton, 2005, 2007) je excelenci přisuzována svobodná neideologická hodnota, neboť jak vyplývá z výše uvedeného vymezení, stojí mimo zájmy jak neo-konzervativní, tak neo-liberální. V době, kdy je prosazováno masové vysokoškolské vzdělávání a zároveň deklarován požadavek udržitelnosti akademických standardů s vysokou kvalitou absolventů, s efektivitou procesů výuky/učení atd., je žádoucí vytvářet adekvátní vzdělávací podmínky a nabízet vzdělávací služby jak pro uspokojení individuálních vzdělávacích potřeb, tak pro společenskou objednávku.

Excelence je výzva, která v současné situaci nabádá akademické pracovníky k vyšší zodpovědnosti, k entuziasmu, k hodnotám, k iniciativám a přínosům v oblasti pedagogického působení a při naplňování vzdělávací funkce vysoké školy. Existuje domněnka, že akademičtí pracovníci mohou z pohledu jejich společenského statusu a vysoké prestiže udržet vzdělávací hodnoty a standardy za jakýchkoli podmínek, tedy i v době, kdy vysoké školství ovlivňují tržní mechanismy a výkonové indikátory a kdy dochází k redukci financí v důsledku nastupující ekonomické recese. Je považováno za přirozené, že akademičtí pracovníci mají potřebu neustále zdokonalovat svoji pedagogickou činnost, zvláště pak výuku. Vysokoškolská praxe však ukazuje, že tomu tak není. Nejenže touha zdokonalovat výuku je méně pravděpodobná, ale většina vysokoškolských učitelů nedisponuje pedagogickým vzděláním, a tudíž nemá ani představu, co a jak zdokonalovat a zkvalitňovat. Dále, jestliže se ve vzdělávání prosazují tržní principy a ekonomické hodnoty, pak samotné principy a hodnoty vzdělávání nemají velkou cenu. V krajním případě dochází ke ztrátě iluzí o excelenci, která se tak stává jakýmsi „hurá konceptem“ (Skeleton, 2007, s. 1-3). Na druhé straně nelze konceptu excelence upřít význam v tom, že iniciuje tlak na zkvalitnění výuky i v současných podmínkách, přičemž vysokoškolská pedagogika/didaktika řeší tuto otázku již desetiletí.

Koncept excelence se stává také výzvou pro vysoké školy, a to směrem k institucionální zodpovědnosti za uvedení kvalitní výuky v život, za udržitelnost úrovně vzdělávacích výsledků a také za renesanci vzdělávacích hodnot. Dále je výzvou k vytvoření podmínek pro vysokoškolské učitele být excelentními. Osvědčuje se forma vzdělávací nabídky v oboru vysokoškolské

---

[4] MŠMT Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006 – 2010. Praha 2005.

pedagogiky/didaktiky. Tento přístup vysokoškolského managementu na našich vysokých školách je již přinejmenším ve fázi vyslovení požadavku. Nelze opomíjet fakt, že měnící se akademická kultura v důsledku preferování tržních modelů ve vzdělávání, zavádění kriteriálního systému kvantitativního hodnocení akademických výkonů, navyšování pracovních úkolů a nárůstu byrokracie zákonitě dopadá na změnu identity akademických pracovníků. Existuje tudíž celá řada faktorů, které excelenci výuky a s ní souvisejících pedagogických činností limitují.

3 Premisy pro excelentní výuku

K tomu, aby výuka dosahovala úrovně excelence, musí být vytvořeny adekvátní podmínky. Především platí, že excelentní výuku mohou dělat excelentní učitelé. Z tohoto konstatování vyvstávají dvě otázky: Čím se vyznačuje excelentní učitel? Co charakterizuje excelentní výuku? Obě otázky spolu úzce souvisejí. Připojuje se otázka dopadů excelentní výuky na studenty, a to jak na procesy jejich učení, tak na výsledky učení. Excelentní výuka není podmíněna typem terciární instituce, vždy závisí na lidském faktoru. Excelence se nedá nařídit, ale systémově rozvíjet a podporovat.

3.1 Studenti a excelentní výuka

Ze zjišťování spokojenosti studentů na vysokých školách vyplývá, že by určitě uvítali excelentní výuku (Skeleton, 2005, s. 95-97). Jejich představa o excelenci vyjadřuje obvykle uspokojování vzdělávacích potřeb a zájmů a naplnění individuálních očekávání. Ty mohou být však někdy extrémně nereálné, nebo naopak nízké, nehodnotné. Studenti se běžně vyjadřují ke kvalitě výuky ve studentských hodnoceních, která bývají samozřejmou součástí vnitřní evaluace vysokých škol. Od studentů se často i neoficiálně dozvídáme o jejich velkých zklamáních, o promarněném čase stráveném na nudných přednáškách a seminářích, o předkládání dogmat, o pasivním poslouchání, o absenci didaktických kvalit, o neslučitelnosti jednání učitele s akademickými hodnotami apod. Studenti jsou schopni spíše vystihnout negativa, což vychází z jejich typické kritičnosti, než pojmenovat znaky dobré vysokoškolské výuky.

Již na počátku 90. let P. Ramsden (1992, s. 96-103) formuloval šest principů „dobré“ vysokoškolské výuky.

1. Kvalita výkladu a ovlivňování studijních zájmů studentů.
2. Zájem o studenty, respektování studentů a jejich učení.
3. Vhodné hodnocení a zpětná vazba.
4. Jasné cíle a intelektuální podněty.
5. Samostatnost a aktivní zapojení studentů do výuky.
6. Učení se od studentů.

V současné době je kladen důraz především na interakci, individualizaci, podporu v učení, aktivizaci, partnerství a participaci studentů. Mění se role studentů s akcentem na samostatnost a nezávislost v učení a také na vrstevnickou spolupráci. Výuka, která reflektuje tyto požadavky, je didakticky náročná a vyžaduje pedagogický fundament učitelů, k jehož získání nestačí vzory ze studentských let, letitá zkušenost nebo užití metody pokus-omyl.

Podle národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání (Nantl & Černíkovský, 2010) součástí profilu absolventa vysoké školy (ať již na stupni bakalářském, magisterském nebo doktorském) jsou kromě nenahraditelných odborných oborových znalostí a dovedností požadovány také obecné způsobilosti (někdy označované jako klíčové, osobní či životní dovednosti nebo kompetence). Co všechno by se měli studenti na vysoké škole naučit, aby jejich vzdělávací výsledky odpovídaly nově koncipovaným profilům absolventů?

1. Kognitivní dovednosti, které zahrnují analyticko-syntetické a kritické myšlení, argumentování a diskutování, ovládání odborného jazyka, formulování otázek a kultivované odpovídání, objevování a řešení problémů, abstrahování a zobecňování, samostatné usuzování, strukturování a systemizování poznatků, interpretování myšlenek druhých, interpretování výzkumných nálezů, produkování nápadů, verifikování předpokladů atd..
2. Osobní dovednosti, které se týkají získávání informací, komunikace, týmové spolupráce, osvojení etických zásad, rozhodování, sebekontroly, emoční inteligence atd.

Zahrnutí uvedených obecných způsobilostí do učení a rozvoje studentů je jedním z ukazatelů excelentní výuky.

3.2 Excelence ve vysokoškolské výuce

Odborná literatura (Skeleton, 2005, s. 164-165, B[5] 2007, s. 78-79) uvádí čtyři pojetí excelence ve výuce.

1. *Tradiční pojetí* excelence spočívá v dokonalém, mistrovském ovládání vědní disciplíny, v akumulaci osvědčených znalostí a jejich kritickém užití, výuka bývá vedena výzkumně.

2. *Výkonové pojetí* chápe excelenci v termínech přispění k ekonomickému výkonu, v získávání schopnosti soutěžit v „globálním vysokoškolském trhu“, v užívání inovativních technologií pro vyšší akceschopnost studentů. Vede k maximalizaci individuálního výkonu.

3. V *psychologizujícím pojetí* je excelence nahlížena jako jednání a vzájemný vztah mezi učitelem a studentem, cílem je rozvoj studentova hlubokého přístupu k učení

4. *Kritické pojetí* excelence má za cíl posílit studenty v jejich emancipaci, podpořit kritické tázání po podstatě znalostí a smyslu vzdělání.

Ve vysokoškolské praxi dominuje výkonové a psychologizující pojetí excelence, zatímco tradiční a kritické je považováno spíše za marginální.

Excelenci ve vysokoškolské výuce nepochybně ovlivňují didaktické teorie a teorie poznání. V současné době je za vlivnou teorii považován konstruktivismus, který předpokládá konstruování poznatků studentem. S. Štech (1999) pojednává o dovednostech, které by měly být rozvinuty výukou na vysoké škole.

- Dovednost číst (tj. přemýšlení o myšlení druhých, utváření vztahu k vědeckým autoritám).
- Dovednost vytvářet poznatek (tj., řešení problémů, provádění mini výzkumů, interpretace nálezů, utváření badatelského postoje).
- Produkce díla (student vytváří produkt, jímž prokazuje osobnostní dispozice a odborné předpoklady pro výkon budoucí profese).
- Výuka založená na konstruktivismu přispívá k excelenci.

Za excelentní výuku v duchu psychologizujícího pojetí je považována výuka orientovaná na studenta. Její podstatou je podpora a usnadňování učení každého jednotlivého studenta. Prakticky to znamená vytváření optimálních podmínek pro efektivní učení studentů, věnování se studentům, aby dosáhli nejlepších výsledků, tzv. facilitativní koncepce. Neméně důležité jsou vztahy učitele a studentů založené na spolupráci a partnerství. Prostředkem pro excelenci jsou výukové strategie, které jsou založeny na aktivizaci, individualizaci, kooperaci, participaci. Takové strategie jsou ve vysokoškolské pedagogice teoreticky propracované a prakticky ověřené.

[5] In Skelton (ed) 2007

3.3 Excelentní vysokoškolský učitel

Tradiční akademický pracovník inklinuje k tradičnímu pojetí excelence. Vykonává svoji profesi na bázi vědního oboru, který ve výuce zprostředkovává studentům. Je převážně přesvědčen, že je na samotných studentech, co a jak se naučí. Výuku zakládá na tradičních formách a metodách, s participací studenta na procesu poznávání příliš nepočítá.

Žádoucí model excelentního učitele reflektuje psychologizující pojetí excelence. Představuje skutečného akademického profesionála, který je na jedné straně erudovaný v oboru a vědeckém výzkumu, na druhé straně akceptuje pedagogické principy a zajímá se o studenty. Identifikuje se s vysokými hodnotami vzdělávání. V jeho výuce mají význam hodnoty poznávání jako například tvořivost, originalita, kritické myšlení, aktivní zprostředkování znalostí a zkušeností. Je nositelem akademických hodnot, k nimž patří pravda, důkazy, entuziasmus, důstojnost, zájem o druhé, empatie respektování druhých atd. Má zvnitřněné společenské hodnoty jako je svoboda, demokracie, rovnost, spravedlivost (Harland & Pickering, 2011, s. 41-43). Excelentní učitel naplňuje hodnoty akademické etiky.

Z hlediska didaktického je excelence učitele spjata s jeho rolemi ve výuce. Očekává se, že vytváří optimální podmínky pro učení studentů a podporuje jejich individuální zájmy a potřeby, věnuje se jejich studijním obtížím. Vysokoškolský student by měl být na učiteli více méně nezávislý, ale zároveň v něm mít odbornou a pedagogickou oporu, model hodnot a model budoucí profese. Učitel vyznačující se těmito znaky je označován jako facilitátor (Harden & Prosby, 2000).

Vykreslení modelu excelentního učitele má ve vysokoškolské praxi problémy s životností. Ačkoli můžeme říct, že všichni vysokoškolští učitelé mohou být excelentní, pak musíme také říct, že v současných podmínkách vysokého školství vyznačujícím se manažerismem a komercionalizací se nutně mění akademický habitus. Zvyšující se pracovní úvazek, nárůst administrativy, nízké platy, honba za body atp. se děje na úkor kvality výuky, ale také kvality výzkumu a publikačních produktů. Novodobá identita[6] akademických pracovníků je vnímána jako krize akademické profese vyznačující se „erozí akademických svobod“. Zůstává jen nostalgie pro zlatou éru akademické identity, její proměna však je nezvratná (Barnett & di Napoli, 2008).

Jaké existuje východisko pro udržitelnost hodnot vzdělávání na vysoké škole a zajištění excelence výuky? Jednou z možností se jeví pedagogické vzdělávání akademických sborů, které zprostředkuje poznání a zkušenosti z vysokoškolské pedagogiky/didaktiky, a usnadní tak vysokoškolským učitelům jejich cestu k excelenci (Vašutová, 2010).

4. Závěr

Podívali jsme se na excelenci z pohledu vysokoškolské politiky, studentů, výuky a učitelů. Excelence se projevuje především jako součást současné vysokoškolské rétoriky. Hlavní její smysl je v plnění funkce oficiální výzvy pro vysoké školy a akademické pracovníky, aby pečovali o kvalitu výuky a užívali takové pedagogické strategie a prostředky, které formují kvalitní absolventy. Vysokoškolská pedagogika/didaktika nezávisle na tomto konceptu reflektuje potřebu permanentního zkvalitňování výuky a studia na vysoké škole a systematického pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů (tzv. *staff development*) několik desítek let (Vašutová, 2004, 2005). Lze říci, že koncept excelence přispívá v současnosti k renesanci pedagogického zdokonalování akademických sborů .

[6] Identita je chápána jako specifický soubor znaků, přesvědčení a vazeb vytvářejících konzistentní osobnost a způsob sociálního bytí (D. E. Hall, *Subjectivity.* London: Routlage, 2004, s. 3)

Literatura

Harland, T., & Pickering, N. (2011). *Values in Higher Education Teaching*. London and New York: Routlage.

Barnett R., & Di Napoli, R. (2008). *Changing Identities in Higher Education*. London and New York: Routlage.

Harden, R. M., & Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, *22*(4), 334-347.

Karpíšek, M (ed.). (2003). *Řízení kvality studia a služeb v krátkých typech terciárního vzdělávání.* Praha: CSVŠ.

Nantl, J., Černíkovský, P. a kol. (2010). *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. Národní deskriptory*. 1. díl. Praha: MŠMT.

Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education.* London: Routlage.

Skelton, A. (2005). *Understanding Teaching Excelence in Higher Education*. London and New York: Routlage.

Skelton, A. (ed.). (2007). *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education.* London and New York: Routlage.

Starý, K., & Chvál, M.(2009) Kvalita a efektivita výuky:metodologické přístupy. In M. Janíková, K. Vlčková a kol. *Výzkum výuky: tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: PF MU.

Swennen, A., & Van Der Klink, M. (ed.). (2009). *Becoming a Teacher Educator. Theory and practice for teacher educators.* ATEE, Springer.

Štech, S. (1999). Teoretické přístupy k vysokoškolské výuce. In J. Vašutová a kol. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky* (pp. 157-165). Praha: PedF UK.

Vašutová, J. (2004). Profesionalismus vysokoškolských učitelů v reflexi nového paradigmatu vzdělávání. *Academia, 15*(4), 12-17.

Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula,13*(3), 73-78.

Vašutová, J. (2010). Vysokoškolská pedagogika v profesionalizaci vzdělavatelů učitelů. In M. Sirotová, E., Frýdková a kol. *Vysokoškoľský učiteľ-vzdělavateľ učiteľov* (pp. 9-22). Zborník z vedeckého seminára. Trnava :UCM FF.

Vlãsceanu, L. a kol. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. Paper on Higher Education.* Bucharest: UNESCO CEPES.

Kontakt

doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.
UK - Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
jaroslava.vasutova@pedf.cuni.cz

Cvičný učiteľ ako objekt vzdelávania

Practice teacher as subject of further education

Eva Vincejová

Abstrakt: Príspevok súvisí s problematikou pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, kontinuálneho vzdelávania cvičných učiteľov a vzdelávacou politikou štátu orientovanou na rozvoj kľúčových kompetencií. Predmetom výskumu bol rozbor a rozvoj profesijných kompetencií cvičného učiteľa, objasnenie jeho profesijnej identity a expertnosti v profesii rovnako pohľad na cvičného učiteľa ako na subjekt ďalšieho vzdelávania.

Kľúčové slová: Profesia učiteľa a jeho príprava, profesijné štandardy učiteľa, kontinuálne vzdelávanie, cvičný učiteľ

Abstract: This report relates to undergraduate preparation matters regarding the future teachers, continous education of the practice teachers as well as education state policy, oriented to advancement of their key competences. The subject of the research is a practice teacher's analysis and further enhancement of his vocational competences, along with claryfying the vocational identity and expert level of his profession, and understanding the identity of practice teacher as subject of further education.

Keywords: Profession of the teacher and his preparation, teacher's vocational standards, continuous education, practice teacher and his advancement

1 Profesionalita učiteľa

Kvalita práce pedagógov a ich profesionalizácia je aktuálnou výzvou pre vzdelávacie systémy v globálnom kontexte. Reformy uskutočňované v krajinách Európskej únie v posledných dvoch desaťročiach menia tradičné prístupy k profesii a reflektujú zmenu paradigmy vzdelávania. V zahraničnej i v slovenskej odbornej literatúre sa venuje čoraz väčšia pozornosť inováciám v učiteľskom povolaní s cieľom zvýšiť kvalitu pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva a v súvislosti s celospoločenskými zmenami sa zvyšujú sa i nároky kladené na ich osobné a odborné kvality (OECD Building a High-Quality Teaching Profession, 2011). Po podpísaní bolonskej deklarácie o spoločnom európskom vzdelávacom priestore v roku 1999, zavádzaním európskeho systému prenosu kreditov (ECTS) sa aj na Slovensku začína europeizácia vysokoškolského štúdia (Kosová, 2011). Pregraduálna príprava učiteľov sa v súčasnosti spája s cieľom zdokonalenia kvality štúdia v kontexte so spoločenskými zmenami. Podľa Boloňskej deklarácie (Hrabinská, M., 1999) sa aj na slovenských univerzitách pristúpilo k systému dvoch cyklov – pregraduálneho a graduálneho štúdia. Táto štruktúra vzdelávania sa postupne uvádza do praxe formou kontinuálneho vzdelávania.

Profesionálne činnosti učiteľov, ich ciele, prostriedky, predpoklady a podmienky predovšetkým psychologické a sociálne nároky na osobnosť, kvalifikáciu a jeho prácu v súčasnosti skúma pedeutológia (teória učiteľskej profesie). Podľa Průchu (2002) sa výskumné aktivity orientujú od všeobecných problémov univerzitného učiteľského vzdelávania (Kotásek, 1996) k analýze súčasného stavu a formulovaniu základných učiteľských kompetencií (Švec, Š.,1993; Švec, V.,1999; Spilková, 1997; Kosová, 2000; Kasáčová, 2002; Blížkovský, Kučerová, & Kurelová, 2000; Šimoník, 1994;

Štech,1994; Švecová & Vašutová,1997 ai.), k inovačným zmenám v učiteľskej profesii (Nezvalová, 1998; Mareš, 1996, 1998,; Gavora, 1990; Kosová, 1999; Kasáčová, 1999 a i.), spájaniu teórie s praxou v pregraduálnej príprave (Černotová, 2000, In 1995,), tvorbe tvorivej osobnosti učiteľa (Maňák et al., 1996, 1997, 1998; Dargová, 2000; Ďuričeková, 1996; Zelina, 1997; Kantorková, 2000 a i.). Tieto a ďalšie výskumy učiteľskej prípravy poukazujú na skutočnosť, že na rôznych fakultách existujú veľké rozdiely medzi študijnými programami rovnakého odboru. Čo sa týka zaistenia pedagogickej praxe, ako problematická sa javí pedagogická prax realizovaná na cvičných školách. Študenti pri hodnotení svojho štúdia poukazujú na potrebu a dôležitosť didaktických disciplín a pedagogickej praxe aj keď relatívne dobre sa cítia pripravení po stránke predmetovej (aprobačnej). V Slovenskej republike sa jednotlivým témam pregraduálnej prípravy učiteľov venovali jednotlivé odborné stretnutia. Vedecko-odborné konferencie boli a sú platformou, kde je možné aktuálne reflektovať vývoj názorov a výmenu skúseností pedeutológov, ale aj teoretikov pedagogiky a odborníkov z praxe. Prínosom pre našu prácu sú témy pedagogickej praxe rozpracované v jednotlivých odporúčaniach uvádzaných štúdií.

Aké je teda chápanie profesionality učiteľa v súčasných požiadavkách spoločnosti, odborných skúmaniach a legislatíve na Slovensku a v Európe? Pre zaistenie učiteľskej profesie je odporúčaná systémová starostlivosť. Ako sa už formulovalo vo všeobecných európskych princípoch učiteľského povolania, v prácach Vašutovej (2004), Helusa (2008), Kosovej (2006, 2011), Kasáčovej (2011) kvalifikačná dimenzia profesie konkretizuje požadované vzdelanie, jeho úroveň, typ, špecializáciu a požiadavky na ďalší kvalifikačný postup, ako aj profesionálne štandardy, ktoré majú označiť úroveň a kvalitu profesijných činností. Po prijatí profesijného zákona o učiteľovi a vykonávacích predpisov, vzniklo nové legislatívne prostredie, vytvorili sa nové podmienky pre profesijný rozvoj učiteľov. So zákonom sa „potichu“ do slovenskej pedagogickej terminológie a pedagogickej praxe dostáva nový prvok - profesijný štandard (Pavlov, 2010). Profesijné štandardy vymedzujú kvalifikačný predpoklad pre kategóriu a subkategóriu pedagogických zamestnancov alebo kategóriu odborných zamestnancov, zaradených na príslušný kariérový stupeň a na kariérovú pozíciu ako súbor profesijných kompetencií potrebných pre štandardný výkon pedagogickej profesie a výkon odbornej činnosti. Súčasťou profesijných štandardov (§8 ods.1 zákona 317/2009 Zz) sú ukazovatele úrovne profesijných kompetencií a nástroje na ich hodnotenie. Ako hovorí spomínaný zákon, kvalifikačným predpokladom na výkon pedagogickej profesie a na výkon odborných činností je získanie profesijných kompetencií vymedzených profesijnými štandardmi absolvovaním študijného programu alebo školského vzdelávacieho programu v príslušnom študijnom odbore poskytujúcom požadovaný stupeň vzdelania (§8 ods.3 zákona 317/2009 Zz).

Profesia učiteľa si vyžaduje zodpovedajúcu prípravu a odbornú kvalifikáciu, ku ktorým sa adept učiteľstva dopracuje prostredníctvom pregraduálneho štúdia. Pracovné činnosti učiteľov predstavujú to, čo si musia študenti učiteľských odborov osvojovať. Preto sú do prípravy učiteľov na všetkých pedagogických fakultách začleňované rôzne formy pedagogickej praxe (náčuvy, didaktické cvičenia, samostatné vyučovanie vedené študentmi pod dohľadom skúseného učiteľa a iné.) a o vzťahu pedagogickej teórie a pedagogickej praxe sa diskutuje ako o zásadnej záležitosti (V. Švec, 1994, a ďalší). Je to obdobné ako prístupy v ktorejkoľvek inej profesii - zručnosti k výkonu profesie nadobudnuté vlastnými skúsenosťami musí získavať rovnako tak lekár, ako učiteľ.

2 Cvičný učiteľ ako cieľ výskumu

V uplynulom období sa u nás vedením pedagogických praxí zaoberalo viacero odborných stretnutí. Ak má budúci učiteľ nadobúdať určité kompetencie už počas prípravy a zvlášť počas pedagogickej praxe, tak pre cvičného učiteľa v roli určitého modelu, by malo byť povinnosťou aby bol ich „nositeľom“. Osoby, ktoré v základných a stredných školách riadia, dozorujú a spoluvyhodnocujú činnosť praxujúcich adeptov učiteľstva označuje pedagogická literatúra termínmi cviční učitelia,

fakultní učitelia, kooperujúci učitelia a v ostatnej dobe aj termínom mentori (bližšie napr. Černotová, 2001; Kasáčová, 2001 ai.). Napriek tomu, že súčasná legislatíva nepozná termín fakultní učitelia, väčšina autorov ho vníma a používa ako synonymum pojmu cviční učitelia, hoci časť z nich vzápätí deklaruje, že fakultní učitelia by mali byť zamestnancami fakultnej školy, t.j. špecializovaného pracoviska so zvláštnym statusom a podľa J. Maňáka (2002, s. 7-8) by sa mali vyznačovať „pedagogickým majstrovstvom", konkurzným spôsobom výberu a nadštandardným honorovaním". V našej odbornej literatúre sa v súvislosti s vedením pedagogických praxí objavuje termín fakultný učiteľ, prípadne cvičný uciteľ, ktoré nemožno považovať za kompatibilné zo zahraničnou terminológiou. Ako uvádza Černotová (2011), Oxfordský model je postavený na vysokej váhe práce „didaktikov predmetov", ktorí sú tzv. kurikulárni tútori, ktorí na pôde univerzity so študentom pracujú individuálne, prípadne kooperatívne. Tútori z „katedry pedagogiky" pravidelne a partnersky spolupracujú s tzv. mentormi – cvičnými učiteľmi. M.Fullan (1991, In Filová, 2002, s.151) používa termín mentori, a chápe ich ako „schopnejšie a skúsenejšie osoby", ktoré „vystupujú ako model profesie, učia, rozvíjajú, riadia a povzbudzujú osoby menej zdatné a skúsené s cieľom dosiahnuť štandardnú úroveň ich profesionálneho (a osobnostného) rozvoja".

2.1 Zameranie výskumu

Hlavným cieľom nášho výskumu bol popis prípravy učiteľa v súčasných požiadavkách spoločnosti, odborných skúmaniach a legislatíve na Slovensku a v zahraničí. A to opis profesijných štandardov determinujúcich pre prípravu a expertný výkon učiteľskej profesie a identifikovanie postojov (spätná väzba) cvičných učiteľov k vybraným profesijným kompetenciám v návrhu profesijného štandardu cvičného učiteľa s následnou analýzou. Dôvodom zostavenia výskumu je poukázanie na možnosti zlepšenie kvality prípravy najmä v oblasti praktických spôsobilostí budúcich učiteľov, absolventov Prešovskej univerzity. Vo výskume boli použité metódy historicko – porovnávacia a analyticko syntetická metóda štúdie literárnych dokumentov, empirický kvantitatívno kvalitatívny výskum. Takto sme získali odpoveď na hlavný výskumný problém a to aký obsah je potrebný pre kontinuálne vzdelávanie cvičných učiteľov. Hlavným záverom je návrh profesijných štandardov a modulárny obsah vzdelávania cvičného učiteľa pre zlepšenie praktickej prípravy budúcich učiteľov v pôsobnosti Prešovskej univerzity. Otázky hlavného výskumného problému boli: Aké je chápanie profesionality učiteľskej profesie a príprava učiteľa v súčasných požiadavkách spoločnosti, odborných skúmaniach a legislatíve na Slovensku a v zahraničí? Aké profesijné kompetencie a štandardy sú determinujúce pre prípravu a expertný výkon učiteľskej profesie? Aké kompetencie má v pregraduálnej príprave cvičný učiteľ ako špecialista? Hlavným cieľom výskumu bolo identifikovať postoje cvičných učiteľov k vybraným profesijným kompetenciám v návrhu profesijného štandardu cvičného učiteľa, rovnako k praktickej pregraduálnej príprave a analyzovať ich praktickú činnosť pri príprave študentov učiteľstva v pôsobnosti Prešovskej univerzity.

Čiastkové ciele výskumu:

1. Empirické metódy výskumu profesijných kompetencií na vybranej vzorke cvičných učiteľov. V uvedených zisteniach sme vykonali základné komparácie, a to interfaktorové, v závislosti od dĺžky praxe, typu intervencií a interprofesijné, a to zásadné rozdiely medzi porovnávanými postojmi učiteľov nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania.

2 Navrhnúť a overiť na výkone probandov vzdelávací program cvičných učiteľov tak, aby bol aplikovateľný v kontinuálnom vzdelávaní a priniesol očakávané kvalitatívne zmeny.

3 Vytvoriť návrh profesijných činností a modulárneho programu v súlade s profesijným štandardom a podmienkami akreditácie programov kontinuálneho vzdelávania

2.2. Zvolené metódy spracovania

Celkovo bol dizajn prípravných etáp a vlastného výskumu kvantitatívno-kvalitatívnej povahy. Z podstaty problému výskumu vyplývalo použitie nasledovných metód získania výskumných dát :

- Dotazník vlastnej konštrukcie ako metóda kvantitatívneho výskumu
- Ohnisková (fokusná) skupina ako metóda kvalitatívneho výskumu.
- Nezúčastnené pozorovanie ako metóda kvalitatívneho výskumu
- Modelovanie profesijného štandardu a modulárneho programu cvičného učiteľa

Výskumné dotazníky sme ako jednu zo základných metód rozposlali v prvej fáze výskumu 250 cvičným učiteľom a to na základe analýzy pracovných zmlúv Rektorátu PU v Prešove zo vzorky 3000 cvičných učiteľov. Na stratifikovanej vzorke sme skúmali vybrané charakteristiky CU, ktorí už spolupracovali s FF a FHPV PU.

Z hľadiska formy požadovanej odpovede šlo o uzavreté a otvorené výberové položky a kategórie odpovedí umožnili viaceré voľby. Z hľadiska obsahu položiek to boli položky monitorujúce určité postojové a názorové spektrum respondentov (cvičných učiteľov) na podstatu pedagogickej praxe, záujem o ďalšie vzdelávanie, záujem o obsah vzdelávania, názor na kompetencie cvičných učiteľov, skúsenosti so spoluprácou s fakultou, univerzitou, poznanie reálnych i očakávaných foriem pomoci fakulty a univerzity smerom k cvičným učiteľom. Návratnosť dotazníka bola 67,2%, t.j. analyzovali sme 168 vyplnených dotazníkov.

Ohniskovú (fokusnú) skupinu ako metódu kvalitatívneho výskumu. Základný súbor predstavovali cviční učitelia zo ZŠ a Gymnázií predmetov AJ a SJ, nad 5 rokov praxe, v dosahu Prešovskej univerzity v Prešove v počte 22 respondentov zo základnej a 15 zo strednej školy. Naše vedenie ohniskovej skupiny smerovalo ku konkrétnemu a detailnému objasneniu skúseností cvičných učiteľov s pedagogickou praxou, analýzou ich kľúčových kompetencií a možnosťami ich rozvíjania. V súlade so základným cieľom výskumu sme významové kategórie – výroky viažúce sa k vybraným kompetenciám a zručnostiam, ktoré ovplyvňujú priebeh pedagogickej praxe študenta. Údaje získané v ohniskovej skupine boli kódované a kategorizované podľa frekvencie výskytu jednotlivých významových kategórií s dotazníkovým prieskumom.

Pre potreby nášho výskumu sme sa snažili doplniť, konfrontovať a bližšie objasniť získané údaje z dotazníkovej metódy s cieľom diagnostikovať názory na kompetencie cvičných učiteľov a na ich rozvíjanie, a zistiť skúsenosti s pedagogickou praxou na základných a stredných školách. Do diskusie v ohniskovej skupine sa zapojila každá jej členka a zodpovedali na otázky:

A **Poverenie funkciou cvičného učiteľa** Vo vyjadreniach je súhlas s vytvorením databázy cvičných učiteľov na Prešovskej univerzite, respondenti vyjadrili pre výber hlavne osobnú zainteresovanosť cvičného učiteľa, jeho motiváciu ale aj finančné ohodnotenie práce, ktoré by motiváciu zvýšilo. Zaujímavou je vyslovenie myšlienky zhody v činnostiach cvičného a uvádzajúceho učiteľa. Pripravenosť na rolu CU videli diskutujúce v komunikatívnosti CU, v trpezlivosti, v ochote pomáhať. Ide o zhodu s dotazníkom, v ktorom 57,7% CU považuje osobné vlastnosti (empatia, morálny kredit...) za rozhodne potrebné.

B. **Profesionálne kompetencie cvičného učiteľa.** Potvrdil sa význam hospitačnej činnosti a následných rozborov vyučovacích hodín študenta na pedagogickej praxi ako hlavnej kompetencie. V porovnaní s dotazníkovým šetrením 80,4 % respondentov v zhode uviedlo, že pedagogická prax pomáha študentom rozvinúť učiteľské spôsobilosti ktoré cviční učitelia ovplyvňujú práve priamym pozorovaním vyučovacích hodín a následným rozborom.

C **Vnímanie významu pedagogických praxí.** Dôležitosť vo vnútornom presvedčení pedagogickej praxe bola vo vnímaní účastníkov diskusie rozhodne dôležitá. Z výrokov členov ohniskovej skupiny je zrejmé, že sú si vedomí svojho vplyvu na študentov, i potrebu podpory v motivácii k učiteľskému povolaniu, čo koreluje s 92,8% kladných výpovedí respondentov z dotazníkového prieskumu. Podľa výsledkov dotazníka 69,1% respondentov súhlasí s názorom, že pedagogická prax podľa terajšej koncepcie poskytuje študentom len orientačné pedagogické skúsenosti.

D **Model praxe očami cvičného učiteľa** Ohnisková skupina sa zhodla v názore, že prax by mala byť členená a rozdelená postupne podľa náročnosti od prvého, druhého ročníka štúdia. Študent by mal postupne prechádzať od hospitačných náčuvov, postupným pripravovaním sa na vlastné mikro výstupy a v posledných ročníkoch štúdia by malo byť samostatné vyučovanie. V porovnaní s dotazníkovým prieskumom iba 4,2% respondentov sa prikláňa k organizácii praxe priebežne, 31,5% navrhuje súvislú prax a 55,4% volí kombináciu obidvoch modelov.

E **Kontinuálne vzdelávanie cvičných učiteľov** Členky ohniskovej skupiny v názoroch vyjadrili podporu kontinuálnemu vzdelávaniu. Vo vyjadreniach signalizujú potrebu rozvoja učiteľov, ich ďalšieho rastu v pozícii cvičného učiteľa, upozorňujú tiež na vnútornú ale i na vonkajšiu motiváciu učiteľov pre kontinuálne vzdelávanie. V porovnaní s dotazníkovým prieskumom sme sa pýtali, či by mala byť účasť na kontinuálnom vzdelávaní učiteľov požiadavkou pri hodnotení cvičnej školy. 74,4% považuje kontinuálne vzdelávanie učiteľov na cvičných školách za dôležité, čím sa nám potvrdila zhoda v názoroch.

F **Spolupráca fakulty a cvičného učiteľa** Žiadna účastníčka ohniskovej skupiny neabsolvovala stretnutie s fakultou pripravujúcou budúcich učiteľov. Pre porovnanie údajov z dotazníkového prieskumu však pravidelnosť spolupráce považuje za dôležitú 60,1% respondentov, čo nám idetifikuje potrebu užšej spolupráce s cvičnými učiteľmi. V nasledujúcich názoroch vyjadrila ohnisková skupina potrebu zvýšenia kvality didaktickej prípravy. Odporúčajú fakulte prepojenosť teórie s praxou na jednotlivých typoch škôl a pre didaktikov úväzok na základnej či strednej škole, pre poznanie reality súčasnej školy.

Nezúčastnené pozorovanie ako metóda kvalitatívneho výskumu – analyzovali sme videozáznamy rozborov hospitácii cvičných učiteľov. Pozorovanie rozhovoru a štýl vedenia rozborov vyučovacích hodín študentov sme štruktúrovali na:

- **Javy intervencií cvičného učiteľa** a to: kladenie otázok, reflektovanie a podnecovanie študenta. Vytvorili sme kontexty, výskyty súborov podôb podľa zosumarizovaní Douškovej – Trnku (2009 s.13), ktoré prináležia kladeniu otázok, reflektovaniu a podnecovaniu cvičného učiteľa študentom – **významové kategórie**. Kódy Q – kladenie otázok, R – reflektovanie, P – podnecovanie
- **Javy prístupu cvičného učiteľa** a to: preskriptívny a kooperatívny prístup. Ďalej sme vytvorili kontexty, výskyty súborov podôb podľa Strakovej (2010), **významové kategórie,** ktoré prináležia preskriptívnemu a kooperatívnemu prístupu jednotlivých cvičných učiteľov.

Q – kladenie otázok - výsledky rozboru videozáznamov poukazujú na zvýšenú potrebu zaradiť do kontinuálneho vzdelávania témy: kladenie otázok, cieľ vyučovania, ktoré sú rozhodujúcimi faktormi pri realizácii vyučovacích jednotiek.

R – reflektovanie v sledovaných rozboroch vyučovacích hodín sme zaznamenali najviac reakcií pri upozorňovaní na chyby študenta 33,67%. Oceňovanie úspešnej práce študenta je v 35% sledovaných prejavov. Ak cviční učitelia poskytujú spätnú väzbu, podporujú schopnosti študentov kriticky reflektovať a hodnotiť priebeh a výsledky vlastnej činnosti. Tieto zistenia nás utvrdzujú v tom, že

v kontinuálnom vzdelávaní cvičných učiteľov je potrebné venovať sa kooperatívnej komunikácii učiteľa a učeniu sa oceňovať študentov pre podporu ich motivácie.

P – podnecovanie. V rozboroch bolo zaznamenaných najviac 88% reakcií pri podnecovaní zaužívaných a overených spôsobov cvičného učiteľa. Najmenej, iba jeden prejav, bol zaznamenaný k postupu vzhľadom k cieľu a 5 reakcií k podnecovaniu vlastného postupu študenta.

Poznanie zaužívaných praktík a spôsobov intervencie cvičných učiteľov bolo dôležité pre náš zámer vytvorenia modelu kontinuálneho vzdelávania. Hlavným cieľom vzdelávacieho programu by mal byť rozvoj profesijných kompetencií cvičného pedagogického zamestnanca, vychádzajúci z profesijných štandardov.

Modelovanie profesijného štandardu a modulárneho programu cvičného učiteľa

Návrh modelu profesijného štandardu v kategórii špecialistu pedagogického a odborného zamestnanca bol vyvodený z interakčného modelu edukácie s troma zásadnými dimenziami, ktorými sú: žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces. Dimenzie pre praktickú pregraduálnu prípravu študenta vedenou cvičným učiteľom sme upravili na študenta na praxi, cvičný proces a sebarozvoj cvičného učiteľa.

DIMENZIE UČITEĽA	DIMENZIA CVIČNÉHO UČITEĽA ŠPECIALISTU
Dieťa/Žiak : obsahuje profesijné kompetencie orientované na poznanie žiaka, s ktorým pedagogický a odborný zamestnanec pracuje – na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja**.**	**Študent na praxi:** Obsahuje profesijné kompetencie orientované na poznanie študenta s ktorým cvičný učiteľ pracuje – na jeho charakteristiky a podmienky facilitácie.
Edukačný proces / Proces odbornej starostlivosti, poradenstva, prevencie: obsahuje profesijné kompetencie zamerané na procesy smerujúce k rozvoju žiaka**.**	**Cvičný proces :** Obsahuje profesijné kompetencie zamerané na procesy smerujúce k rozvoju študenta na praxi.
Sebarozvoj PZ a OZ: obsahuje kompetencie zamerané na rozvoj jedinca ako predstaviteľa profesie a súčasne zamestnanca školy (školského zariadenia) .	**Sebarozvoj cvičného učiteľa:** Obsahuje kompetencie zamerané na rozvoj jedinca ako predstaviteľa profesie a súčasne zamestnanca vysokej školy.

Obrázok 1: Porovnanie dimenzií modelu štandardu učiteľa a cvičného učiteľa

Po stanovení jednotlivých dimenzií sme sa na základe akademického, ako aj pragmatického a praxologického pohľadu, pokúsili zostaviť k jednotlivým dimenziám kompetencie i profesijné činnosti.

Tabuľka 1: Návrh profesijného štandardu cvičného učiteľa

DIMENZIA	KOMPETENCIA	PROFESIJNÉ ČINNOSTI CVIČNÉHO UČITEĽA
1. Študent na praxi:	**1.1 identifikovať individuálne vzdelávacie a personálne potreby študenta na praxi**	1.1.1 poznať zákonitosti profesijného rozvoja v pregraduálnej fáze prípravy budúceho pedagogického zamestnanca 1.1.2 rešpektovať individualitu každého študenta 1.1.3 ovládať diagnostiku vzdelávacích potrieb študenta 1.1.4. analyzovať výchovný a vyučovací štýl študenta
	1.2 poznať psychologické a sociálne faktory učenia sa vysokoškolských študentov a dospelých	1.2.1 využívať metódy učenia sa vysokoškolských študentov a dospelých 1.2.2 akceptovať rôzne spôsoby učenia sa budúceho pedagogického zamestnanca 1.2.3 integrovať doterajšiu úroveň vedomostí a zručností študenta do vyššej a interdisciplinárnej úrovne 1.2.4 pomáhať študentovi vžiť sa na praxi do nových sociálnych vzťahov a osvojiť si novú sociálnu rolu pedagogického zamestnanca
	1.3 vytvárať podporujúce a reflektívne prostredie pre praxujúceho študenta	1.3.1 ovládať postupy objektívnej supervízie 1.3.2 kooperatívne komunikovať 1.3.3 vytvárať príjemné sociálne prostredie rozvíjajúce kladný vzťah k profesii 1.3.4 rozvíjať u študenta uvedomenie si že škola (pracovisko) je súčasťou širšej komunity
2. Cvičný proces	**2.1 riadenie cvičného procesu**	2.1.1 projektovať pedagogickú prax 2.1.2 koordinovať proces pedagogickej praxe 2.1.3 hodnotiť priebeh a výsledky pedagogickej praxe študenta 2.1.4 ovládať techniky nácviku edukácie študenta 2.1.5 ovládať techniky nácviku facilitácie študenta 2.1.6 ovládať techniky nácviku pozorovania študenta 2.1.7 realizovať a sprostredkovať spätnú väzbu inštitúcii, ktorá organizuje pedagogickú prax
	2.2 schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj študenta na pedagogickej praxi	2.2.1 komunikovať s osobou zodpovednou za študenta na praxi z vysielajúcej inštitúcie 2.2.2 motivovať študenta k autoregulatívnemu vzťahu k sebe samému a k zodpovednosti za svoju prácu 2.2.3 ovládať postupy analýzy výkonu študenta 2.2.4 podporovať rozvoj individuálnych kvalít, flexibilitu a adaptáciu študenta 2.2.5 viesť študenta k stanoveniu vlastných vzdelávacích potrieb

	2.3 schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje praxujúceho študenta	2.3.1 uplatniť prosociálne správanie vo vzťahu k študentovi na pedagogickej praxi 2.3.2 pomôcť študentovi vytvárať pozitívnu klímu v triede a v kolektíve inštitúcie 2.3.3 naučiť študenta používať stratégie na riešenie sociálno-patologických prejavov žiakov
	2.4 schopnosť poskytovať individuálne poradenstvo	2.4.1 uplatniť kooperatívne spôsoby komunikácie 2.4.2 usmerniť študentov na odbornú pomoc pri možných problémoch počas praxe 2.4.3 poskytnúť študentovi praktické rady pre úspešnosť v profesii
3. Sebarozvoj cvičného učiteľa	**3.1 schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj**	3.1.1 používať nástroje pre sebareflexiu v pozícii cvičného učiteľa 3.1.2 mať pozitívny postoj k výkonu špecializovanej pozície cvičného učiteľa 3.1.3 vytvoriť si plán profesijného sebarozvoja cvičného učiteľa ako špecialistu 3.1.4 stanoviť ciele profesijného rozvoja na základe vlastných vzdelávacích potrieb a potrieb školy a školského zariadenia 3.1.5 prezentovať súčasné moderné pedagogické (odborné) poznatky a aplikovať ich do praxe 3.1.6 zvyšovať svoju odbornosť zapájaním sa do kontinuálneho vzdelávania
	3.2 schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a spolupráca s ištitúciami	3.2.1 byť plne kvalifikovaný v zhode aprobáciou študenta 3.2.2 mať zodpovednosť za rozvoj profesijných kompetencií študenta 3.2.3 byť profesijným modelom, vzorom pre študentov i pre kolegov v inštitúcii 3.2.4 aktívne spolupracovať s inštitúciou organizujúcou pedagogickú prax študenta

Tento sumár výkonu činnosti cvičného učiteľa sám o sebe naznačuje, že k tak komplexnej a náročnej práci nemožno pristupovať bez špecifickej prípravy.

Hlavný cieľ vzdelávacieho programu: Rozvoj profesijných kompetencií cvičného pedagogického zamestnanca, vychádzajúcich z profesijných štandardov. V súlade so **špecifickými cieľmi** v rámci navrhovaného vzdelávacieho programu by cvičný pedagogický zamestnanec v jednotlivých moduloch mal**:**

Modul č. 1 – Cvičný učiteľ a študent na pedagogickej praxi

C1.1: orientovať sa v legislatívnych predpisoch pre plánovanie a projektovanie pedagogickej praxe študenta;
C1.2: oboznámiť sa profesijnými štandardami vzťahujúce sa k špecializácii cvičného pedagogického zamestnanca;
C1.3: oboznámiť sa s diagnostikou pre stanovenie vzdelávacích potrieb študenta a jeho vyučovacieho štýlu;
C1.4: oboznámiť sa s profesijným štandardom začínajúceho pedagogického zamestnanca.

Modul č. 2 – Príprava študenta na vyučovanie

C2.1: pochopiť didaktickú analýzu učiva konkrétneho predmetu, orientovať sa v súčasných pedagogických (odborných) poznatkoch metódach a aplikovať ich do pedagogickej praxe;
C2.2: osvojiť si princípy tvorenia a štruktúru školského vzdelávacieho programu orientovať sa v súčasných zmenách v školskej legislatíve pedagogických (odborných) poznatkoch a aplikovať ich do pedagogickej praxe;
C2.3: oboznámiť sa so štruktúrou a postupom vypracovania tematického výchovno vzdelávacieho plánu;
C2.4: oboznámiť sa s najnovšími obsahovými /vedeckými/ otázkami obsahu predmetu výučby a prestavby vyučovacieho predmetu v súlade s prebiehajúcou obsahovou reformou, štátnym a školským vzdelávacím programom.

Modul 3: Pozorovanie praktikantov

C 3.1: osvojiť si postupy objektívnej supervízie študenta;
C 3.2: osvojiť si techniky nácviku pozorovania študenta;
C 3.3: spoznať prvky kooperatívnej komunikácie;
C 3.4 : osvojiť si efektívne spôsoby komunikácie.

Modul 4: Rozbor hodiny a hodnotenie praktikantov

C4.1: oboznámiť sa s postupmi poskytovať individuálne poradenstvo intervenciami v kladení otázok podnecovaním a reflexiou;
C4.2: osvojiť si bežné postupy nácviku analýzy edukácie, t.j. rozbory vyučovacích hodín odučených študentmi fakulty;
C4.3: oboznámiť sa s technikami hodnotenia priebehu a výsledkov pedagogickej praxe študenta.

Modul č.5 : Nácvik praxe v cvičnom procese

C5.1: nacvičiť využitie osvojených vedomostí a princípov v cvičnom procese so študentmi;
C5.2: precvičiť efektívne spôsoby kooperatívnej komunikácie pri hodnotení študenta;
C5.3: nacvičiť schopnosť poskytovať individuálne poradenstvo intervenciami v kladení otázok, podnecovanie a reflexiou študenta;
C5.4: precvičiť schopnosť realizovať a sprostredkovať spätnú väzbu inštitúcii, ktorá organizuje pedagogickú prax.

3 Výsledky a závery

Konštatujeme, že pilierom pre systém profesijného rozvoja a kariérového rastu pedagógov je profesijný štandard učiteľa. Zhoda pedagogických teoretikov, verejnosti a politikov je v názore, že kvalita prípravy učiteľov ovplyvňuje národnú vzdelanosť obyvateľov štátu, a preto je učiteľská profesia v centre záujmu národných štátov i spoločenstiev politického a spoločenského zoskupenia. EÚ potrebuje, chce a vidí učiteľov, ich celoživotné vzdelávanie a kariérny rozvoj ako svoju kľúčovú prioritu. Rastie vonkajšia kontrola a zodpovednosť k potrebám učiteľa a mení sa dnešná rola učiteľa, čo vedie ku vymedzeniu jeho kompetencií v príprave a priebehu kariéry. Tieto východiská sú pre nás inšpirujúce v tom, že na ich základe a z našej empirickej sondy sme sa pokúsili vymodelovať štandard cvičného učiteľa ako špecialistu. Ukazuje sa, a zahraničné výskumy tento fakt potvrdzujú (Napr. Feiman-Nemser, 1996, s. 2, In Lazarová, 2010), že vynikajúci a skúsený učiteľ-praktik nemusí nutne byť dobrým mentorom. Naopak, ako výsledky výskumu varujú, vplyv špeciálne neškolených mentorov a kultúry ich inštitúcie je často konzervatívny, „presadzujú tradičné normy a praktiky, čiže obmedzujú realizáciu reformy“ (Feiman-Nemser, 1996, s. 2, In Lazarová, 2010). Lazarová (2010)

apeluje na logické vyústenie tohto chápania ktorého podmienkou efektivity pedagogickej praxe je jej vedenie mentorom. Mentorovanie je špecifická kvalifikácia, ktorá si vyžaduje špeciálnu prípravu (školenie). Podľa Píšovej (2001) je potrebné zaviesť a systematizovať prípravu mentorov, ďalej vypracovať štandard prípravy mentorov, nástroje overovania a jeho dosiahnutie a formu certifikácie. V rámci systému kariérneho rastu učiteľa je žiadúce uznávať túto špecifickú kvalifikáciu a zvýšiť tým profesijný status mentora, jeho prestíž a umožniť jeho finančné ohodnotenie. Z vykonaných prieskumov sme zistili, že samotní CU dostatočne vysoko hodnotia význam svojich profesijných kompetencií a ich rozvoj. Domnievame sa preto, že tieto kritériá by mali figurovať pri výbere i hodnotení práce cvičných učiteľov, či už pri výbere fakultou pripravujúcou budúcich učiteľov, tak manažmentom školy. Z vykonaných prieskumov sme zistili, že samotní CU dostatočne vysoko hodnotia význam svojich profesijných kompetencií a ich rozvoj. Domnievame sa preto, že tieto kritériá by mali figurovať pri výbere i hodnotení práce cvičných učiteľov, či už pri výbere fakultou pripravujúcou budúcich učiteľov, tak manažmentom školy.

Pre fakulty pripravujúce budúcich učiteľov:

- uvádzať profesijné kompetencie cvičných učiteľov ako podmienku pri výbere cvičných učiteľov a ich schopnosti facilitácie študenta, jasne určenými indikátormi spĺňania profesijných činností cvičného učiteľa – špecialistu;
- zabezpečovať pravidelné hodnotenie kvality pedagogických praxí využívaním rôznych foriem spolupráce didaktikov predmetov s cvičnými učiteľmi - spoločná výučba na fakulte, rozbory výstupov študentov, výskumné úlohy, poskytovanie metodických materiálov na hodnotenie kvality pedagogickej praxe študentov;
- realizovať spoluprácu medzi vysokou školou a cvičnou školou na všetkých druhov a typoch na úrovni výskumnej, v hľadaní skúsených učiteľov – praktikov, v poskytovaní teoretickej pomoci fakúlt cvičným školám na realizovanie nových i experimentálnych tendencií vo výučbe;

Pre pedagogickú metodológiu a výskum:

- realizovať a podporovať empirický výskum práce cvičného učiteľa;
- skúmať úspešnosť kontinuálneho vzdelávania cvičného pedagogického zamestnanca a jeho vplyv na kvalitu praktickej pregraduálnej prípravy;
- výstupy sprístupňovať vo vedeckých a pedagogicko odborných periodikách;

Literatúra

Černotová, M.a kol. (2010). *Cviční učitelia*. Prešov:FHPV PU v Prešove.

Kosová, B., & Kasáčová, B. (2001). Vzdelávanie učiteľov v pedagogických inováciách. In *Inovácie v edukácii a v príprave učiteľov* (pp. 10 – 27). Banská Bystrica: PF UMB.

Lazarová, B. Otázky dalšího vzdělávání učitelů. (2005). Habilitačná práca. Brno: PF MU.

OECD *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessonsfrom around the World*. (2011).OECD Dostupné z www.oecd.org

Pavlov, I.. (2010). *O profesijnom zákone slovenských učiteľov* . In *Cviční učitelia*. Prešov: FHPV PU v Prešove.

Píšová, M. (2001). Fakultní učitel? Supervizor? Mentor? *Pedagogická orientace*, (2), 27-32.

Kontakt

PaedDr. Eva Vincejová, PhD
Metodicko pedagogické centrum
DP RP Prešov v Košiciach Zádielska 1
04001 Košice
Slovensko
eva.vincejova@mpc-edu.sk

Sekce 10: Proměna žáka, učitele a školy v historické perspektivě

- -

Vývoj předškolní výchovy ve Švýcarsku (po roce 1960)

Historical development of pre-primary education in Switzerland (since 1960)

Barbora Loudová Stralczynská

Abstrakt: Institucionální předškolní výchova a vzdělávání ve Švýcarsku zaznamenaly od roku 1960 významný kvantitativní i kvalitativní rozvoj. Mateřská škola se v pojetí a organizaci proměnila ze zařízení určeného především pro péči o děti ze sociálně slabých rodin v instituci, která v současnosti ve většině kantonů představuje první stupeň povinného vzdělávání, orientuje se podle vzdělávacích plánů a podléhá ve svých obsazích závazným vzdělávacím standardům. Vzdělávání ve Švýcarsku se tradičně vyznačuje značnou regionální rozmanitostí způsobenou subsidiárním uspořádáním pravomocí, v němž hlavní rozhodování na úrovni preprimárního a primárního vzdělávání leží v odpovědnosti jednotlivých kantonů. V posledních desetiletích však probíhají mezi kantony významné harmonizační procesy v oblasti cílů, obsahů i organizace vzdělávání a současně jsou hledány nové formy v realizaci počátečního vzdělávání. Příspěvek stojí svým zaměřením na hranici mezi historií a srovnávací pedagogikou.

Klíčová slova: předškolní výchova, vzdělávání a péče, Švýcarsko, historický vývoj, institucionální výchova, reformy ve vzdělávání, harmonizace

Abstract: An institutional pre-school education and training in Switzerland has recorded since 1960 a significant quantitative and qualitative development. A nursery school has changed in a matter of conception and organization from a facility primarily intended for the care of children from socially disadvantaged families into the institution, which is currently used in the majority of cantons as the first level of compulsory education following the educational plans and mandatory educational standards. The education in Switzerland is traditionally characterized by a considerable regional diversity caused by a subsidiary arrangement of powers, in which the main decisions at the level of pre-primary and primary education are being made in the particular cantons. In the recent decades, however, a significant harmonization processes with the regard to objectives, content and organization of education take place across the cantons as well as the new forms of implementation of initial education are being searched. This paper stands by its focus on the border between the history science and the comparative education research.

Keywords: pre-primary education and care, Switzerland, historical development, institutional education, reforms in education, harmonization

1 Úvod

Článek nastiňuje historii školských reforem v oblasti předškolní výchovy ve Švýcarsku po roce 1960. Svým zaměřením se nachází na hranici mezi historií a komparativní pedagogikou. Sledování vývoje předškolní výchovy v tomto období je významné pro porozumění současné situaci i pro prognózování dalšího vývoje předškolní výchovy ve Švýcarsku. Předškolní výchova ve Švýcarsku prošla od 60. let 20. století řadou transformačních kroků, které se významně promítly do jejího pojetí i organizace a vedly k reformulaci cílů, obsahů i metod.

Cílem příspěvku je postihnout hlavní vývojové tendence předškolní výchovy ve Švýcarsku po roce 1960, popsat její charakteristiky v jednotlivých vývojových fázích a zohlednit regionální a kantonální specifika. V příspěvku jsou sledovány následující linie: (a) situace předškolní výchovy v daném období, (b) vývoj legislativy na federální úrovni, (c) proměna cílů předškolní výchovy a konečně (d) v náčrtu i kurikulární reformy v oblasti předškolní výchovy. Výzkum byl realizován v rámci záměru spojeného s přípravou disertační práce věnované současným reformám předškolní výchovy v německy mluvících zemích. Hlavní metodou výzkumu je obsahová analýza pramenů legislativní povahy, primárních dokumentů archivního charakteru a sekundárních pramenů podávajících informace o vývoji předškolní výchovy ve Švýcarsku. Další informační zdroj představovaly studijní pobyty v Basileji a Curychu.

Předškolní výchova ve Švýcarsku je ovlivněna několika významnými determinantami, které rozhodujícím způsobem ovlivnily její vývoj i formování v posledních dvou stoletích. Tradičně je uplatňován princip subsidiarity v rozdělení kompetencí mezi federaci a jednotlivé kantony. Oblast předškolní výchovy je od svého vzniku v 19. století v pravomoci kantonů. Interkantonální koordinační funkci na všech stupních formálního vzdělávání plní tzv. Švýcarská konference kantonálních ředitelů škol[1]. Druhou významnou determinantu představuje tradiční oddělení institucí, které poskytující především *vzdělávání* (mateřská škola), od zařízení zajištujících převážně *péči* o dítě v předškolním věku (jesle, herní skupiny, celodenní mateřské školy, zařízení denní péče o dítě, institut denní matky či rodiny apod.[2]). Třetím určujícím prvkem pro vývoj předškolní výchovy ve Švýcarsku je jeho jazyková rozmanitost se čtyřmi úředními jazyky[3]. V historickém pohledu lze zaznamenat rozdílný vývoj předškolní výchovy v jednotlivých jazykových oblastech (německy mluvící kantony v centrální části, francouzsky mluvící kantony v západním Švýcarsku a italský kanton Tessin) a významný vliv tradic a pedagogických přístupů v sousedních zemích (Německo, Francie, Itálie) na příslušné jazykové regiony ve Švýcarsku.

2 Vývojové fáze předškolní výchovy ve Švýcarsku do roku 1960

Ve vývoji předškolních zařízení ve Švýcarsku je možné v tomto časovém období vysledovat následující fáze. (Rüfenacht, 1983) První epocha mezi lety 1826–1848 se vyznačovala zakládáním předškolních zařízení různého druhu. První předškolní zařízení (*Kleinkinderschule*) bylo založeno v roce 1826 v Ženevě. O 20 let později existovalo v celém Švýcarsku na 127 předškolních zařízení. Určujícím rozhodnutím pro další vývoj bylo vydání spolkové ústavy v roce 1848, která vložila výchovu plně do pravomoci kantonů. Politická

[1] *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (zkr. EDK).

[2] Původním názvem v němčině např. *Krippen, Spielgruppen, Ganztagskindergärten, Kindertagesstätten, Familientagespflege (Tagesfamilie, Tagesmütter, Pflegefamilien)* a další. Ve Švýcarsku existuje značná nejednotnost v používání označení jednotlivých typů péče o dítě mimo rodinu.

[3] Němčina, francouzština, italština a rétorománština.

konstelace jednotlivých kantonů proto významným způsobem určovala další formování předškolní výchovy po více než 100 let.

Druhá epocha mezi lety 1848–1881 byla poznamenána výraznými konflikty mezi konceptem školy pro malé děti (*Kleinkinderschule*) s primárně sociálním charakterem a konceptem Fröblovy dětské zahrádky (*Kindergarten*). Třetí fáze mezi lety 1881–1918 znamenala vlastní vývoj předškolních zařízení na regionální úrovni. Důležitým momentem bylo založení spolku prosazujícího Fröblovy myšlenky v předškolní výchově (*Schweizerischer Kindergartenverein*) v roce 1881. Na přelomu 19. a 20. století se dětským zahrádkám dostalo jistého uznání ve veřejném mínění jako sociálně pedagogické instituci, jejíž výchovné a vzdělávací cíle však v porovnání s primární školou nebyly pro veřejnost dostatečně hmatatelné. Objevovaly se články s tituly jako „K čemu dětské zahrádky“, „Potřebujeme dětské zahrádky?“, „Dětské zahrádky jako nouzové řešení“ (Rüfenacht, 1983, s. 172).

Reformní hnutí v meziválečném období došlo odezvy především ve francouzsky a italsky mluvících kantonech, kde významnou úlohu sehrál rovněž institut J. J. Rousseau (založen 1913). V německy mluvících kantonech představovalo toto období především obnovení Fröblovy pedagogiky a došlo zde k opětovnému formulování cílů, záměrů a úkolů předškolní pedagogiky. Vnitřní politicko-náboženská i ekonomická nejednotnost německých kantonů neumožnila rozvoj společné vzdělávací politiky.

3 Období 1960–1970 ve vývoji předškolní pedagogiky ve Švýcarsku

Šedesátá léta 20. století bývají označována jako 2. reforma předškolní výchovy ve Švýcarsku. Začal intenzivní kvantitativní rozvoj institucionální předškolní výchovy. Zatímco na počátku 60. let absolvovalo předškolní výchovu asi 55 % dětí, ve školním roce 1979/1980 již 95,39 % věkové populace dětí. (Rüfenacht, 1983) Důvodem nárůstu počtu předškolních zařízení byly hospodářsko-politické změny a s nimi spojené sociální změny ve společnosti. Masivně vzrostla průmyslová produkce, zvýšila se imigrace i počet narozených dětí, vzrostl počet zaměstnaných žen a nově přibyly otázky po řešení vzdělávacích problémů dětí cizího původu. Institucionální výchova se stala samozřejmostí a nutností. Tyto příčiny sehrály ve Švýcarsku oproti Německu důležitější roli pro rozvoj předškolní výchovy než nároky na rovné příležitosti mužů a žen.

Nově byla významně zdůrazňována výchovně-vzdělávací úloha předškolních zařízení i v německy mluvících kantonech. Zároveň však změny ve společnosti vedly k tomu, že předškolní výchova často musela nikoli doplňovat, nýbrž nahrazovat rodinnou výchovu, a paradoxně tak předškolní zařízení plnila často více funkci pečující než výchovně-vzdělávací (Pfisterer, 196?).

Ve Švýcarsku byly zaznamenány 3 trendy: (a) rozvoj institucionální předškolní výchovy ve vesnických a horských oblastech, (b) téměř 100% účast dětí na předškolní výchově ve městech a průmyslových regionech (Rüfenacht, 1983), (c) spíše malý vliv nových teorií učení na cíle předškolní výchovy a odmítání snah o urychlování kognitivního rozvoje dětí ze strany pedagogů (Stettler, 1970).

Na konci 60. let sílila kritika předškolní výchovy za nedostatečně systematickou podporu kognitivních schopností dětí a včasnou podporu dětí se sociokulturním znevýhodněním. Jednotlivé kantonální parlamenty se sice těmito problémy zabývaly, na národní však nebyla podniknuta žádná opatření. V reakci na tuto situaci založil Schweizerischer Kindergartenverein v roce 1967 tzv. Studijní komisi pro přezkoumání pedagogických otázek současnosti (*Studienkommission zur Prüfung pädagogischer Gegenwartsfragen*), která následně pracovala na návrhu Rámcového plánu pro výchovnou a vzdělávací práci v mateřské

škole (*Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten*, vydán až 1971), jehož cílem bylo definovat vzdělávací obsah pro mateřskou školu a informovat o možnostech a moderních metodách vedení mateřské školy (Wannack, 2003).

4 Období 1970–1993 ve vývoji předškolní pedagogiky ve Švýcarsku

V roce 1970 vydala Švýcarská konference kantonálních ředitelů škol (EDK) první konkordát o koordinaci školství, tzv. Schulkonkordat (*Konkordat über die Schulkoordination* z 29. 10. 1970). Ten zavazoval všechny kantony, které k němu přistoupily, ke spolupráci v oblasti školství a harmonizaci základních parametrů školství, např. délky povinné školní docházky. Přistoupily všechny kantony až na Tessin. Předškolní oblast ovlivnil pouze nově zavedený šestý rok věku dítěte pro vstup do primární školy a zavázání se kantonů k vytvoření podmínek pro budoucí vzájemné uznávání vzdělání učitelů. Tento konkordát započal harmonizační trend mezi kantony v oblasti vzdělávání a položil základ reformám školství na federální úrovni.

Práce na vzdělávacím plánu pro předškolní vzdělávání byla završena jeho vydáním v roce 1971. V roce 1982 byl vytvořen Doslov k rámcovému plánu (*Nachwort zum Rahmenplan*) a v roce 1987 dokonce přepracované Principy pro práci v mateřské škole (*Leitideen für die Arbeit im Kindergarten*)[4] jako reakce na proměňující se podmínky ve společnosti. (Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein, 1982; Wannack, 2003) Rámcový program byl ve většině německy mluvících kantonů používán až do roku 1999 a představoval první pokus o vymezení cílů a vzdělávacích nabídek předškolního vzdělávání pro dva roky před nástupem dítěte do školy. Podle Rámcového programu (Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein, 1971) mateřská škola otevírá dětem prostor pro bytí, prožívání a jednání přesahující rodinu a její okolí. Pedagogicky uváženým a odpovědným způsobem podporuje možnosti lidského zrání. Rozmanité oblasti rodící se osobnosti mají být harmonicky podněcovány a podporovány.

Na rozdíl od francouzsky[5] a italsky mluvících kantonů se v německy mluvících kantonech podařilo zákonně zakotvit mateřskou školu až v letech 1971–1987 (srov. obrázek 1).

1971	1972	1973	1978	1979	1981	1983	1984	1985	1987
Uri	Nidwalden	St.Gallen	Obwalden	Basilej-venkov	Appenzell Ausserrhoden	Bern	Appenzell Innerrhoden	Freiburg	Aargau
		Schwyz	Thurgau		Schaffhausen		Glarus		
							Curych		

Obrázek 1: Zákonné zakotvení předškolní výchovy v německy mluvících kantonech (1971–1989) Převzato z Wannack (2008, s. 6).

V 80. letech se předmětem školsko-politického diskurzu staly nové možnosti propojení předškolního a primárního stupně. Rostoucí význam předškolní výchovy potvrdil rovněž projekt Situace primární školy ve Švýcarsku (*Situation Primarschule Schweiz*, zkr. SIPRI), v jehož 3. části byl předmětem právě přechod mezi předškolním a primárním vzděláváním. (Verband Kindergärtneinnen Schweiz, 1994; Wannack, 2008) Předškolní výchova byla tak uznána jako první stupeň veřejné vzdělávací nabídky. (Huldi & Fessler, 1985) V roce 1992 vypracovaly rovněž francouzské kantony nový společný vzdělávací plán v podobě cílů a aktivit pro předškolní výchovu (*Suisse romande. Objectifs et activités préscolaires*) (přijatý s výjimkou kantonu Ženeva).

[4] Tyto však na rozdíl od rámcového plánu nebyly nikdy uvedeny do praxe.
[5] 1872 zakotveno povinné zřizování mateřských škol (*écoles enfantines*) v kantonu Genf (Rüfenacht, 1983).

5 Období 1993–2009 ve vývoji předškolní pedagogiky ve Švýcarsku

Toto období představuje nejintenzivnější fázi reforem v oblasti předškolní výchovy. V roce 1994 vytvořila EDK studijní skupinu (*EDK-Studiengruppe 4bis8*). Byly hledány nové formy organizace vzdělávání dětí ve věku 4–8 let, které by umožnily flexibilní organizaci prvních let vzdělávání a pomohly řešit vysoký počet odkladů povinné školní docházky i zvyšující rozmanitost individuálních vzdělávacích potřeb dětí. Již v roce 1997 byla předložena koncepce výchovy 4–8letých dětí (*EDK-Dossier 48*), po dvou letech pak Zpráva k vzdělávání učitelů pro Basisstufe (*EDK-Dossier 57*) a konečně v roce 2000 první doporučení EDK pro vzdělávání 4–8letých dětí (EDK, 2000). Následně byl vytvořen projekt *EDK-Ost 4bis8*, jehož cílem bylo pilotovat v letech 2003–2010 modely Grundstufe a Basistufe[6]. Následující schéma (obr. 2) znázorňuje současné možnosti výstavby prvních let vzdělávání. Modely představují výsledek inovativních projektů a snah celého tohoto období.

<table>
<tr><td>Věk</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr>
<tr><td>Školní rok</td><td></td><td>1.</td><td>2.</td><td>3.</td><td>4.</td><td>5.</td><td>6.</td><td>7.</td><td>8.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="8">Primární stupeň vzdělávání obsahující úroveň ISCED 0-ISCED 1</td></tr>
<tr><td colspan="2">Model 1</td><td colspan="2">Mateřská škola</td><td colspan="2">Nižší primární stupeň</td><td colspan="4">Střední primární stupeň</td></tr>
<tr><td colspan="2">Model 2</td><td colspan="3">Grundstufe</td><td colspan="4">Střední primární stupeň</td></tr>
<tr><td colspan="2">Model 3</td><td colspan="4">Basisstufe</td><td colspan="3">Střední primární stupeň</td></tr>
<tr><td>Model v kantonu Tessin</td><td colspan="2">Mateřská škola</td><td colspan="2">Primární stupeň Cyklus 1.-2.</td><td colspan="3">Primární stupeň Cyklus 3.-5.</td><td></td></tr>
</table>

Obrázek 2: Přehled 3 hlavních modelů organizace prvních let vzdělávání (M1: mateřská škola, M2: Grundstufe, M3: Basisstufe). Modely 1–3 se ve Švýcarsku uplatňují paralelně, dle rozhodnutí jednotlivých kantonů a jejich obcí. Pouze kanton Tessin si ponechal svůj tradiční model, tedy 3letou mateřskou školu. Modely 2 a 3 mohou děti absolvovat během standardní doby (tedy během 2 resp. 3 let), dle individuálního vývoje dítěte lze však tuto dobu flexibilně prodloužit či zkrátit vždy až o 1 rok. Upraveno podle Birri et al. (2010) a vlastního výzkumu.

Dalším významným krokem bylo postupné vytvoření nových vzdělávacích plánů pro předškolní vzdělávání v jednotlivých kantonech. Vzdělávací plán kantonu Bern (Erziehungsdirektion, 1999) s malými úpravami převzalo dalších 10 německy mluvících kantonů. V roce 2000 vytvořil nový vzdělávací plán kanton Tessin (*Orientamenti programmatici*) a o 3 roky později jej následovaly francouzsky mluvící kantony[7] (Wannack, Sörensen Criblez, & Gilliéron Giroud, 2006).

Špatné výsledky Švýcarska v šetření PISA v roce 2000 vedly k hledání nového vzdělávacího potenciálu předškolní výchovy (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2003). Jednotlivé kantony, v nichž doposud bylo předškolní vzdělávání dobrovolné, postupně zaváděly povinnou 1–2letou docházku do mateřské školy. V návaznosti na to započala práce na vytvoření podmínek pro začlenění 2 let předškolního vzdělávání do

[6] Srov. http://edk-ost.d-edk.ch/content/projekt-4bis8.

[7] Vzdělávací plán PECARO (*Plan d'études cadre romand*) představuje základní harmonizační prvek mezi francouzskými kantony v oblasti obsahů vzdělávání (ratifikován 2008). V roce 1998 kanton Ženeva vytvořil vlastní vzdělávací plán, ostatní francouzsky mluvící kantony však dále využívaly dokument Cíle a aktivity předškolní výchovy (CIIP, 1992).

povinného vzdělávání v celém Švýcarsku. V roce 2006 byl vytvořen tzv. *HarmoS-konkordat*[8], který obsahoval zavedení 2 let povinného předškolního vzdělávání od 4 let jako součást 11leté primární školy. Dále došlo ke změně ústavy (článku 62 Vzdělávání), podle níž federace nově mohla na federální úrovni zavést předpisy týkající se harmonizace, pokud tento krok dříve neučiní kanton sám. HarmoS-konkordat vstoupil v platnost v srpnu 2009 a do školního roku 2015/2016 trvá přechodné období, v jehož rámci mají kantony implementovat změny ve svých vzdělávacích systémech. Cílem předškolní výchovy a vzdělávání je podporovat vývoj dítěte způsobem odpovídajícím jeho individuálnímu stavu a potřebám, připravovat dítě na vstup do školy a podporovat jeho samostatnost, stejně jako kognitivní, osobnostní a sociální kompetence (Annen et al., 2010).

Posledním významným bodem, který se úzce pojí s reformami v předškolním vzdělávání, je akademizace a změna obsahů odborné přípravy předškolních pedagogů. V roce 1998 byl otevřen první studijní program na pedagogickém semináři v Liestal[9] (kanton Basilej-venkov). Vzdělávání se uskutečňuje v bakalářských programech na 14 pedagogických vysokých školách[10] (PH). Studium pro předškolní vzdělávání[11] bývá vyučováno samostatně (na 6 PH) nebo v kombinaci s primárním stupněm (pro celý primární stupeň nebo pouze po určité třídy)(na 8 PH). Na jednu stranu můžeme hovořit o zvýšení statusu učitele v mateřské škole (nepoužívá se již označení *Kindergärtnerin*, nýbrž *Lehrperson*), na druhou stranu je dále řešena otázka vyrovnání finančního ohodnocení předškolních pedagogů s učiteli na primárním stupni, jehož součástí se stávají také dva roky předškolního vzdělávání.

6 Závěrem

Mezi lety 1960 a 2009 se rozhodujícím způsobem zformovala podoba předškolní výchovy ve Švýcarsku. Zatímco na počátku 60. let 20. století se stav předškolní výchovy vyznačoval vysokou kantonální nejednotností a zásadně chyběla koordinace hlavních parametrů na federální úrovni (např. délka předškolní výchovy, věk nástupu do primární školy, obsahy vzdělávání apod.), zaznamenáváme na konci posledního sledovaného období v roce 2009 situaci, kdy jsou v základních rysech harmonizovány rámcové podmínky v předškolním vzdělávání. Harmonizační procesy však neskončily. K současným úkolům patří práce na rámcových vzdělávacích programech pro jednotlivé jazykové oblasti Švýcarska (v 21 německy mluvících či dvojjazyčných kantonech má vzniknout do roku 2014 společný vzdělávací plán pro celou oblast povinného vzdělávání, tzv. *Lehrplan 21*) či sjednocení obsahů odborné přípravy pedagogů na pedagogických vysokých školách.

Předškolní výchova ve Švýcarsku je prostorem, kde se setkávají vlivy německé, francouzské a italské pedagogické tradice. Inovativní a harmonizační snahy ve sledovaném období po roce 1960 reagují na proměňující se společenskou situaci a stále silněji zaznívá požadavek po kvalitě předškolního vzdělávání. Pozitivním rysem vývoje ve Švýcarsku je především

---

[8] Interkantonální ujednání o harmonizaci obligatorní školy (*Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*, tzv. HarmoS-Konkordat).
[9] Od roku 2006 součástí Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.
[10] *Pädagogische Hochschulen* (PH), ze 14 PH je 10 PH v německy mluvících kantonech (seznam PH a internetové odkazy dostupné z http://www.edk.ch/dyn/13827.php).
[11] Používá se označení předškolní stupeň (*Vorschulstufe*).

schopnost reflektovaně reagovat na reformy v zemích Evropské unie, hledat si vlastní cestu ve vývoji a v rámci interkantonální harmonizace respektovat své tradice i kantonální specifika v oblasti vzdělávání.

Literatura

Annen, L. et al. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aargau: SKBF 2010.

Birri, Thomas et al. (2010). *Projektschlussbericht. Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone.* Herisau: Schulverlag plus.

CIIP (1992). *Suisse romande. Objectifs et activités préscolaires*. Neuchâtel.

Huldi, M., & Fessler, H. (1985). *Die öffentliche Erziehung der Vier- bis Achtjährigen*. Bern: EDK.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1999*). Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern.* Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Pfisterer, Trudi (196?). *Die Aufgaben des Kindergartens heute*. Basel: Schweizerischer Kindergartenverein.

Rüfenacht, P. (1983). *Vorschulerziehung in der Schweiz*. Würzburg: Verlag Dr. Johannes Königshausen & Dr. Thomas Neumann.

Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein (1971). *Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten*.

Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein (1982). *Jahresbericht des Zentralvorstandes 1981*.

Der Schweizerische Kindergarten. *Monatsschrift für Erziehung im Vorschulalter*, *72*(7/8).

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1970). *Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970.* Bern: 1970.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003). *Aktionsplan PISA 2000*. Bern: EDK 12. Juni 2003. Dostupné z http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_d.pdf.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS)*. B.m., vom 14. Juni 2007. Dostupné z http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf.

Stettler, M. (1970). Die Stellung der Kindergärtnerin. In *Der Schweizerische Kindergarten. Monatsschrift für Erziehung im vorschulpflichtigen Alter.* Hrsg. Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein, Sondernummer.

Verband Kindergärtneinnen Schweiz (1994). *Europa 1993. Blickpunkt Kindergarten Schweiz*. Goldach: Verlag KgCH.

Wannack, E. (2003*). Kindergarten und Schule – Lehrpläne im Vergleich. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 25*(2).

Wannack, E., Sörensen Criblez, B., & Gilliéron Giroud, P. (2006). *Frühere Einschulung in der Schweiz : Ausgangslage und Konsequenzen.* Bern: EDK.

Wannack, E. (2008). *Kindergarten – Programm und Vision*. Bern: Pädagogische Hochschule.

Kontakt

Mgr. Barbora Loudová Stralczynská
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova v Praze
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
barbora.loudova@pedf.cuni.cz

Normalizačná vzdelávacia politika v Československu, historický determinant školských reforiem na Slovensku po roku 1989[1]

Normalizing education policy in Czechoslovakia - historical determinant of school reforms after 1989 in Slovakia

Štefan Porubský

Abstrakt: Normalizačná politická moc chcela legitimizovať svoju ideológiu a politiku zásadnou modernizáciou školského systému, ktorý mal vytvoriť predpoklady pre dynamizáciu sociálneho a ekonomického rozvoja socialistického Československa. Tento pokus o systémovú školskú reformu v podstate neuspel, ale i napriek tomu sa stal historickým determinantom úsilí o školskú reformu na Slovensku po roku 1989. Príspevok je pokusom o ilustratívnu analýzu tejto normalizačnej vzdelávacej politiky a jej determinujúcich limitov formovania slovenskej reformnej vzdelávacej politiky za uplynulých dvadsať rokov.

Kľúčové slová: normalizácia, vedecko-technická revolúcia, polytechnická výchova, rozvoj výchovno-vzdelávacej sústavy, rozvíjajúce vyučovanie, systémová reforma, diachrónny a synchrónny pohľad na edukačnú sústavu

Abstract: A normalizing political authority wanted to legitimize its ideology and policy by a crucial modernization of the school system. It could create a precondition for the social and economical development of socialist Czechoslovakia. Although that attempt to systemic school reform was not successful it has become a historical determinant of educational reforms in Slovakia after 1989. The article deals with an illustrative analysis of that normalizing education policy and its determining limits for reforming education policy during the last 20 years.

Keywords: normalization, scientific and technological revolution, polytechnic education, development of the education system, developmental instruction, systemic reform, diachronic and synchronous approach to the education system

1 Úvod

J. Mareš (2010) a J. Průcha (2011) sa v časopise Pedagogika dotkli závažnej témy vstupovania na „tenký ľad socialistickej pedagogiky“. Obaja rešpektovaní autori hovorili o potrebe súborného a fundovaného pohľadu na túto etapu v histórii českej (československej) pedagogiky, o potrebe jej dôkladnej a objektívnej analýzy. Iste existuje množstvo veľmi dobrých dôvodov, prečo by to tak malo byť. Určite nejde iba o dôvody takpovediac rýdzo vedeckého záujmu, ale aj také dôvody, ktoré vyplývajú z praktických rezultátov nepoznania, resp. nerešpektovania historických determinantov aktuálnej vzdelávacej politiky štátu a to

[1] Príspevok bol spracovaný s podporou Kultúrno-edukačnej grantovej agentúry MŠVVaŠ SR KEGA č. projektu 009UMB-4/2011 pod názvom *„Tvorba východísk pre konštrukciu nového kultúrneho modelu školy“*, realizovaného na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici.

hlavne vo vzťahu k reformám školského systému, ktoré prebiehajú od roku 1989 ako sled viac menej nie veľmi úspešných procesov. Platí to vo veľkej miere ako pre slovenské tak aj české podmienky.

Ukazuje sa, že systémová dekonštrukcia, ktorá prebehla tesne po roku 1989, nemohla skokovite zmeniť profesijnú mentalitu tých, ktorí boli aktérmi a hlavne recipientmi (v tomto prípade v prvom rade učitelia rôznych stupňov a typov škôl) reformných opatrení a procesov. Táto profesijná mentalita zostávala ukotvená v tých kontextoch, v ktorých bola formovaná. Aj keď na diskurzívnej úrovni došlo k zásadným zmenám v obsahu a spôsobe diskurzívnych praktík, praktické (nediskurzívne) konanie nedokázalo sledovať diskurzívne posuny. Platí to, aspoň v slovenských podmienkach, rovnako pre tvorcov reformnej vzdelávacej politiky, aj pre učiteľov v školskej praxi. Historický úsek od roku 1948 po rok 1989 bol dostatočne dlhým obdobím na to, aby formoval určitý typ profesijnej mentality (viac Porubský, 2007), ktorá sa mala uplatniť v skokom zmenených a formálne úplne odlišných spoločenských, politických i profesionálnych podmienkach.

C. Birzea (2008) v súvislosti s tranzitívnymi procesmi v postkomunistických krajinách hovorí o troch typoch zmien, ktoré v určitých časových úsekoch prebiehajú v týchto spoločnostiach. Kým politické zmeny prebehnú do piatich rokov a ekonomické zmeny do 10 rokov, zmeny kultúry sa v skutočnosti udejú až generačnou výmenou v priebehu 25 rokov. Ide o zmeny hodnotového systému, postojov, kompetencií, sociálnych vzťahov i životného štýlu, determinujúce aj zmeny profesijnej mentality, v našom prípade aktérov reformnej vzdelávacej politiky i učiteľov. Asi nie je náhodné, že, blížiac sa k časovej hranici 25 rokov od roku 1989, sa začínajú objavovať hlasy o potrebe historickej reflexie obdobia tzv. reálneho socializmu. Je to jednak preto, že prevláda akýsi všeobecný pocit vyjadrený myšlienkou o tom, že opakom zla nemusí byť vždy iba dobro. Na druhej strane sa začína historická reflexia uplynulých 20 rokov už v nových kultúrnych podmienkach, čo umožňuje hľadieť aj na obdobie pred rokom 1989 bez nebezpečenstva „prezentizmu“, teda úsilia vykladať minulosť slovníkom súčasnosti (Mareš, 2010).

V tomto zmysle sa pokúšame v našom príspevku reflektovať problematiku tzv. normalizačnej vzdelávacej politiky, príznačnej pre sedemdesiate a osemdesiate roky minulého storočia v Československej socialistickej republike ako implicitný determinant formovania a dopadov reformnej vzdelávacej politiky a reformného verejného diskurzu na Slovensku po roku 1989 až po súčasnosť. Máme ambíciu urobiť tak bez nároku na komplexnosť a úplnosť. Ide len o pokus „ilustrovať“ faktor komplexnosti historického vývoja a reálnej potreby reflektovať tento jav ako determinant politického rozhodovania, v tomto prípade na poli školských reforiem.

2 Projekt ďalšieho rozvoja československej výchovno-vzdelávacej sústavy

Ak hovoríme o tzv. normalizačnej politike v socialistickom Československu v oblasti výchovy a vzdelávania, tak tá sa jednoznačne viaže s dokumentom Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy, ktorý schválil ÚV KSČ v roku 1976 ako projekt, ktorý mal naštartovať úplnú modernizáciu československého školstva na všetkých jeho stupňoch, tzv. novú koncepciu. V širšom politickom kontexte tu išlo o ďalší z projektov, ktorý mal legitimizovať v očiach verejnosti ideológiu a politiku komunistickej strany po roku 1968, ktorá sa usilovala o „normalizáciu“ verejnej akceptácie okupácie Československa sovietskou armádou a z toho vyplývajúce ekonomické, sociálne, kultúrne a politické skutočnosti. Vtedajšie vedenie KSČ si uvedomovalo, že musí verejnosti ponúknuť nejakú

protihodnotu umlčanej Pražskej jari. Preto sa vracia k výsledkom reprezentatívneho sociologického prieskumu, ktorý sa na objednávku ÚV KSČ v roku 1967 uskutočnil v 600 miestnych straníckych organizáciách a ktorý indikoval ako prioritnú potrebu riešenie ekonomického rozvoja spoločnosti (Poučení..., 1988). Naštartovanie stále viac zaostávajúceho ekonomického rozvoja bolo determinované širším spoločenským a kultúrnym kontextom, v ktorom jednu z kľúčových úloh zohrávala otázka reformy výchovno-vzdelávacej sústavy, ktorá by takto vyhovovala spoločenským a ekonomickým požiadavkám. Ideologické zdôvodnenie potreby tejto reformy bolo teoreticky podopreté „normalizovanou" podobou (Kedrov, Richta & Odujev, 1974) diela kolektívu autorov pod vedením akademika Radovana Richtu s názvom Civilizace na rozcestí - společenské a lidské souvislosti vědecko-technické revoluce (1966).

R. Richta ako teoretik rozvinutej socialistickej spoločnosti aj so svojimi spolupracovníkmi v uvoľnenej atmosfére nastupujúcej Pražskej jari teoreticky vymedzil víziu ďalšieho civilizačného rozvoja na báze konceptu vedecko-technickej revolúcie. Aj keď sa Richtov koncept vedecko-technickej revolúcie stal priznaným predobrazom konceptu informačnej spoločnosti a na Západe mal na jeho teoretikov značný vplyv (Stehr, 1994), normalizačné politické vedenie KSČ ho použilo ako legitimizačnú kategóriu svojej hospodárskej i vzdelávacej politiky. Tak sa do koncepčného dokumentu Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy dostali ako cieľové kategórie požiadavky typu (Richta et al., 1966):

- pre každého polytechnickú prípravu s vyváženou humanitnou úrovňou, všeobecné úplné stredoškolské vzdelanie, osvojenie základov logiky a všeobecnej metodológie súdobej techniky ako podmienku aktívnej, subjektívnej účasti každého človeka v následných pokrokoch civilizácie;
- rýchly vzostup elementárnej vedeckej (vysokoškolskej) prípravy, aby bola schopná podchytiť každú možnosť kultivácie objaviteľského talentu, t.j. nebola limitovaná ničím iným, než ľudskými schopnosťami;
- potreba vzdelávať sa, učiť sa po celý život - koncept priebežného vzdelávania;
- aby vzdelávacia sústava nebola postavená iba na úsilí čo najviac dostať do hláv žiakov, ale aj na tom, aby z týchto žiakov dostala čo najviac tvorivých síl;
- potreba cesty širokého všeobecného vzostupu vzdelanosti, ktorá postupne vťahuje človeka do najrôznejších oblastí ľudskej činnosti, provokuje jeho potenciálne schopnosti a nevytvára predčasnú bariéru úzkej špecializácie, ktorá by odsúdila neskoro prebudený talent k živoreniu;
- potreba diferencovať žiakov individualizáciou vzdelávania hneď, ako sa spoľahlivo prejavia vlohy, ale ešte skôr, než spovrchnejú, rozptýlia sa, lebo bez potrebnej špecializácie dnes nenájde človek kontakt s civilizačným pokrokom.

Projekt Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy mal veľmi vysoké ambície a bol zrejme najkomplexnejším reformným pokusom týkajúcim sa slovenského školského systému druhej polovice 20. storočia, vrátene aj reforiem po roku 1989, ktoré vyústili do školského zákona z roku 2008. Z formálneho hľadiska niesol takmer všetky znaky systémovej reformy. Mnohé jeho prvky, očistené od ideologického nánosu tej doby, by obstáli aj v súčasných reformných pokusoch na Slovensku. Reforma prebiehala na troch úrovniach:

1. na štrukturálno-organizačnej úrovni sa dotýkala štruktúry výchovno-vzdelávacej sústavy;
2. na inštitucionálnej úrovni sa dotýkala charakteru procesu výučby;
3. na obsahovej úrovni sa dotýkala rozsahu a štruktúry obsahu výučby.

Jediná oblasť, ktorá zostala v podstate reformou nedotknutá, bola oblasť riadenia. Tu totiž platila absolútna riadiaca zásada marxizmu-leninizmu nazvaná demokratický centralizmus.

Bol založený na totálnej politickej moci KSČ, ktorej centrálne rozhodnutia boli de facto nespochybniteľné a nekritizovateľné. Práve táto skutočnosť, že prvoplánovo mala táto reforma slúžiť ako nástroj upevňovania ideologickej a politickej moci KSČ sa stala aj rozhodujúcim faktorom jej neúspechov.

Na štrukturálno-organizačnej úrovni mala smerovať reforma k postupnému zavádzaniu povinného 12 ročného vzdelávania v rámci programu stredného všeobecného polytechnického pracovného vzdelávania všetkej mládeže, ktorý mala zabezpečiť „integrovaná, vnútorne diferencovaná dvanásťročná stredná škola, svojim obsahom a metódami zabezpečujúca jednotu a optimálnu vyváženosť všeobecného, polytechnického a odborného vzdelania“ (Ďalší rozvoj..., 1978, s. 37). Novokoncipovaná základná škola v trvaní osem rokov (doteraz päťročný prvý stupeň bol skrátený na štyri roky) mala predstavovať otvorený systém, na ktorý mali organizačne i obsahovo nadväzovať rozličné typy stredných škôl. Tri prúdy stredného vzdelania sa mali postupne funkčne i obsahovo zbližovať tak, aby všetci absolventi mali možnosť získať úplné stredoškolské vzdelanie ukončené maturitnou skúškou.

Na inštitucionálnej úrovni vychádzal projekt z predpokladu naplnenia potreby modernizácie metód (a obsahu) práce školy, ktoré mali zabezpečiť dôsledné spojenie s výrobnou praxou a životom spoločnosti (Ďalší rozvoj..., 1978). Didaktická teória, na ktorej bola nová koncepcia výchovy a vzdelávania postavená sa označovala ako rozvíjajúce vyučovanie. Rozpracoval ju vo vtedajšom Sovietskom zväze tím pod vedením L. V. Zankova (1971) na báze kultúrno-psychologickej koncepcie L. S. Vygotského. Táto, na svoju dobu veľmi podnetná a v mnohých oblastiach aj veľmi odvážna teória, však bola aplikovaná v československých normalizačných podmienkach rigidným spôsobom a to i napriek tomu, že v domácom prostredí vznikali mnohé podnetné práce, ktoré vytvárali veľmi dobrú teoretickú bázu pre jeho úspešnú realizáciu (napr. Skalková, 1971; Tollingerová, 1976/77; Mareš, 1979; Helus, 1979, 1982; Kulič, 1979; Hrabal, 1979).

Aplikácia Zankovových téz bola poňatá veľmi zúženým spôsobom, čo sa prejavilo na obsahovej úrovni, ktorá sa dotýkala rozsahu a štruktúry obsahu výučby. Svojský spôsob uplatnenia princípu vedúcej úlohy teoretických vedomostí priniesol nebývalý nástup scientistického prístupu ku konštrukcii obsahu učiva, čo sa zásadne dotýkalo hlavne na štyri roky skráteného prvého stupňa základnej školy. Konštrukcia obsahu učiva nadobudla charakter propedeutiky vedných odborov, z ktorých daný vyučovací predmet čerpal svoj obsah. To bolo spojené s relatívne vysokou mierou abstrakcie a presýtenosťou odbornou terminológiou. Princíp postupu rýchlym tempom tak ako bol uplatňovaný, viedol k predimenzovanosti rozsahu učiva, keďže sa uplatňoval v zmysle čo najrýchlejšieho prechodu z jednej témy (tematického celku) na druhú.

Tieto a ďalšie faktory vyplývajúce zo spôsobu uplatňovania politickej moci spôsobovali, že sa začali hromadiť problémy. Keďže to ohrozovali legitimizačné zámery normalizačnej politiky, začali sa postupne uplatňovať nesystémové nápravné reformy, ktoré trvali v podstate až do roku 1989 a stále sa viac a viac vzďaľovali pôvodným pedagogickým zámerom, ktoré sa podriaďovali aktuálnym ideologickým a politickým potrebám moci.

3 Reformná vzdelávacia politika a reformný diskurz po roku 1989

Horeuvedená skutočnosť bola dekonštrukčným východiskom pre zmeny, ktoré sa udiali v slovenskom školstve po roku 1989 ako súčasť komplexnej transformácie spoločnosti a jej politicko-hospodárskeho systému. Ak neberieme do úvahy prvé mesiace po novembri 1989 ako obdobie politického nadšenia a určitej ideologickej naivity, čoskoro sa ukázalo, hlavne po

roku 1992, že politické elity nedokázali v oblasti koncipovania štátnej vzdelávacej politiky reflektovať historické kontexty v rámci ktorých bol slovenský školský systém v určitom širšom časovom horizonte vytváraný a ktorý formoval mentalitu jeho aktérov.

Vo sfére politických elít sa vyhranili dve názorové skupiny, ktoré by sme mohli vzájomne odlíšiť podľa prístupu k posudzovaniu vývojových perspektív slovenského školského systému. Pre účely tejto práce ich označíme ideologicky neutrálnymi termínmi diachrónny a synchrónny. Tieto termíny nám umožnia, aby boli využité ako konceptuálne rámce pre rozmanité ideologické zafarbenia, ktoré nadobúdali v priebehu času. Jedna názorová skupina uplatňovala viac diachrónny pohľad, kým druhá názorová skupina uprednostňovala synchrónny pohľad.

Názorová skupina preferujúca diachrónny pohľad na posudzovanie školského systému ho síce vnímala v historickej perspektíve, ale nekriticky ho posudzovala ho ako vyspelý, funkčný a v globálnom meradle výrazne konkurencieschopný. Jeho ďalšiu perspektívu posudzovala konzervatívne, s dôrazom na ochranu jej existujúcich kvalít. Aj keď to nebolo explicitne nikdy deklarované, tieto kvality videla v rezultátoch školských reforiem v rámci normalizačnej koncepcie Ďalšieho rozvoja československej výchovno-vzdelávacej sústavy. Odvolávala sa pritom na vysokú vedomostnú úroveň žiakov a absolventov škôl, na ich disciplinovanosť a schopnosti vynájsť sa s rozmanitých životných situáciách. Politické strany, ktoré sa prikláňali k tejto názorovej platforme boli izolacionalisticky orientované s príklonom k nacionalistickej rétorike (i politickým činom) a paternalistickému ponímaniu štátnej moci. Medzinárodné postavenie Slovenska vnímali skôr ako „most medzi Východom a Západom“, než ako súčasť európskych a euroatlantických politických štruktúr.

Názorová skupina preferujúca synchrónny pohľad na posudzovanie edukačného systému ho neposudzovala v historickej perspektíve, ale len vo vzťahu k tzv. vyspelým krajinám. Z tohto pohľadu ho vnímali ako zaostalý, nefunkčný a neefektívny. Vyčítala mu hlavne rigidné lipnutie na encyklopedických vedomostiach, ktoré nemajú praktické využitie, odtrhnutie školy od života a odmietanie názorového pluralizmu v edukačnom procese. Jeho perspektívy videli v čo najväčšom možnom zrieknutí sa rezultátov jej historického vývoja, v jeho otvorenosti voči vonkajším vplyvom (otvorenosť tzv. vyspelému svetu), ktoré posudzovali takmer výlučne len pozitívne. Politické zázemie predstaviteľom tohto názorového prúdu zabezpečovali politické strany, ktoré boli proeurópsky a prozápadne orientované a pohybovali sa skôr na pravej strane politického spektra.

Medzi rokmi 1989 a 1992 dominovali predstavitelia synchrónneho pohľadu na posudzovanie a vymedzovanie perspektív slovenského školského systému. Spôsob ich politického i pedagogického myslenia zachytáva dokument pod názvom Duch školy (1990). Cieľ, ktorý autori sledovali znel „navrhnúť dokument obsahujúci všeobecné zásady budúceho československého školstva, ktoré by vyjadrovali nového, demokraticky a humanisticky orientovaného ducha nášho školstva, na rozdiel od totalitne, administratívno-byrokraticky orientovaného ducha, ktorý vládol v našom školstve až do „nežnej revolúcie“ z konca roku 1989 a ktorý len neochotne opúšťa naše školstvo“ (Duch školy, 1990, s. 3).

Medzi rokmi 19922 a 1994 dominuje politický názorový prúd preferujúci diachrónny pohľad na slovenský školský systém a jeho úlohy v spoločnosti. Je to obdobie vývojového dualizmu, kedy sa štátna vzdelávacia politika vyznačuje výraznými konzervačnými (nie konzervatívnymi v politickom slova zmysle) tendenciami ochraňujúcimi systém pred „deštrukčnými zahraničnými vplyvmi“. Zároveň sa tu rozvíja široký reformný prúd, ktorý reprezentujú progresívny učitelia a ich organizácie a ktorý pod strešným označením humanistická pedagogika preferuje pokračovanie synchrónneho pohľadu na perspektívy slovenského školstva, často až nekritickým a utilitaristickým spôsobom. Svoje idey sa im

podarilo politicky etablovať v krátkom období im priaznivých politických turbulencií tej doby. Dokladuje to dokument s názvom Konštantín (1994), ktorého ambíciou bolo stať sa Národným programom výchovy a vzdelávania. Vychádza pritom z liberálneho poňatia základu spoločnosti, ktorý tvorí slobodný jednotlivec, ktorý má primárnu zodpovednosť za svoje vzdelávanie, ktoré môže naplniť uplatnením práva výberu typu vzdelania a školy. Štát prestáva byť univerzálnym poskytovateľom životných istôt, preto je vzdelávanie chápané ako verejná služba. Funkčnosť týchto služieb má zabezpečovať efektívny a transparentný systém financovania založený na výkonových normatívoch.

Po krátkom intermezze v roku 1994 pokračuje dominancia reprezentantov diachrónneho pohľadu až do roku 1998. Je pritom zaujímavé, že predstavitelia tohto názorového prúdu nikdy explicitne nekoncipovali svoje politické postoje v nejakom koncepčnom dokumente. Ich politika sa realizovala vždy na úrovni konkrétnych politických rozhodnutí.

Po roku 1998 však dochádza k dvojitej zmene v tomto smere. Prvá zmena predstavovala trvalejšiu politickú dominanciu predstaviteľov synchrónneho pohľadu na perspektívy slovenského školského systému. V rámci tohto prúdu začína stále viac prevažovať neoliberálna ideológia, presadzujúca ekonomické pohľady na danú problematiku. Táto tendencia je už, aj keď zatiaľ implicitne, obsiahnutá v dokumente pod názvom Milénium (1999), ktorý obsahoval návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania na najbližších 10 – 15/20 rokov. Tento dokument bol schválený slovenským parlamentom v roku 2002 ako Národný program výchovy a vzdelávania v SR (viac Kosová & Porubský, 2011). Druhá zmena sa udiala v radoch reprezentantov diachrónneho pohľadu, kde sa preskupili politické sily. Predstavitelia izolacionistických populistických politických smerov boli vystriedaní predstaviteľmi politiky konzervatívneho a neokonzervatívneho razenia, ktorí sa deklarovali ako protipól humanisticky orientovaných pedagogických konceptov (Pupala, 2004). Išlo v prvom rade o pôsobenie konzervatívne orientovaných think-tankov, ktoré medzi rokmi 2000 a 2011 vyprodukovali množstvo koncepčných materiálov, ktoré v podstate preberali neokonzervatívne a neoliberálne politické názory na tvorbu vzdelávacej politiky tak, ako ju poznáme v západnej Európe a v USA. Takže v tomto prípade už nejde o obhajobu historickej kontinuity, ale paradoxne, podobne ako v prípade predstaviteľov synchrónneho pohľadu, o nasledovanie konzervatívnych vzorov vyspelého sveta. Aj keď tento smer nikdy nemal bezprostredný vplyv na štátnu vzdelávaciu politiku, jeho idey sa sprostredkovane objavili v dikcii školského zákona z roku 2008 a následných kurikulárnych dokumentoch, ktoré sú eklektickou zmesou humanistickej terminológie, konzervatívnych postojov a neoliberálne orientovanej kurikulárnej politiky.

4 Záver

V závere vyvstáva jedna zásadná otázka, týkajúca sa potreby brať do úvahy aj historický kontext pri koncipovaní transformačných procesov školského systému v takej postkomunistickej krajine ako je Slovensko, resp. kdekoľvek inde. Možno by sa mohlo zdať, že pri tak zásadnej politickej zmene aká nastala v bývalom Československu v roku 1989, je historická diskontinuita politickou nevyhnutnosťou. Ale, ako sme už v úvode spomenuli, spoločenské procesy majú vždy jednak svoju historickú zotrvačnosť a na druhej strane svoju formatívnu funkciu vo vzťahu k mentalite sociálnych skupín, ktorá v nemalej miere determinuje ich správanie a konanie v realite každodenného života. Toto správanie a konanie nemusí v skutočnosti sledovať explicitne formulované deklaratívne zámery a ciele. Súčasná verejná mienka sa prikláňa k názoru, že transformačné procesy v slovenskom školskom systéme nenaplnili verejné očakávania. Preto vzniká legitímna otázka, že prečo. Dôvodov a príčin by sme našli množstvo. Jedným z nich je aj absencia akejkoľvek odbornej reflexie

toho, čo bolo po roku 1989 deklaratívne dekonštruované a čo malo byť zároveň aj prekonané, ale zrejme nebolo.

Ukazuje sa, že kategorické vymedzovanie sa zástancov diachrónneho a synchrónneho pohľadu na možnosti transformácie slovenského školského edukačného systému po roku 1989 nebolo produktívne. Prejavovalo sa v dvoch krajnostiach. Radikálny diachrónny pohľad bol v podstate extrémnym konzervativizmom usilujúcim sa zabrániť akejkoľvek zmene. Z tohto dôvodu jeho protagonisti nechceli, pravdepodobnejšie ani neboli schopní, ďalej rozvíjať pozitívne historické skúsenosti v nových demokratických podmienkach. Radikálny synchrónny pohľad bol na druhej strane vo svojej podstate extrémne liberálny, nekriticky otvorený všetkých impulzom, ktoré prichádzali z „vyspelejších" politických, sociálnych a kultúrnych teritórií hlavne anglosaskej proveniencie. Jeho protagonisti nedokázali hľadať historické prieniky ani s blízkou, ale ani s ďalekou minulosťou. To im v skutočnosti bránilo porozumieť podstate sociálnej a kultúrnej reality (vrátene edukačnej), ktorú chceli meniť. Edukačná realita po roku 1989 bola v podstate reliktom tzv. novej koncepcie z roku 1976. Mnohé jej rezultáty sa implicitne zachovali až do dnešných čias. Koncipovanie a hlavne aplikácia školského zákona z roku 2008, ktorý má reformné ambície porovnateľné s tzv. novou koncepciou, by mohlo byť efektívnejšie, keby mu predchádzala kritická analýza reformy z roku 1976. Aj keď sú situované obidva reformné pokusy do diametrálne odlišných spoločensko-politických podmienok, historické kontinuum nemožno ignorovať .
Komparatívna nevýhoda tzv. novej koncepcie z roku 1976 spočíva v tom, že sa realizovala v nedemokratických podmienkach. Dokonca môžeme tvrdiť, že cieľom tejto koncepcie bolo upevniť nedemokratické podmienky. To nakoniec viedlo k tomu, že sa nikdy nemohla naplniť v plnom rozsahu a hĺbke. Pedagogická podstata reformy bola podriadená ideologickým cieľom. Reforma v podstate nesledovala skutočné celospoločenské ciele, ale len ciele úzkej politickej elity. Boli však v nej zakomponované také pedagogické myšlienky, ktoré bolo možné v demokratických podmienkach úspešne rozvíjať ďalej. Dokazuje to napr. úspech Vygotského teórie hlavne v osemdesiatych a deväťdesiatych rokoch v USA (Berk & Winsler, 1995; Dixon-Krauss, 1996).

Komparatívnou nevýhodou reformy z roku 2008 je neschopnosť aktérov reformy v plnej miere využiť jej komparatívne výhody – demokratické spoločenské podmienky. V súčasnosti sa ešte nedá jednoznačne identifikovať prečo je to tak. Podobne ako to bolo v prípade tzv. novej koncepcie, aj v tomto prípade zohrali pomerne veľký význam politické záujmy vládnucej elity, ktoré ovplyvnili to ako bola reforma pripravovaná, spustená a realizovaná. Rezignácia aktérov tejto reformy na diachrónny aspekt transformačného procesu zrejeme významným spôsobom poznačila jeho kvalitu.

Zdá sa, že z konzervačný (nie nevyhnutne konzervatívny) postoj maskujúci sa za diachrónny pohľad na školský systém a jeho transformáciu neprináša jeho lepšiu kvalitu. Tento postoj odmieta impulzy externého prostredia v podstate bez toho, aby ich hlbšie analyzoval. Ako však ukazujú niektoré dopady horúčkovitej reformátorskej (nie nevyhnutne aj transformačnej) aktivity, ani nesystémové reformy maskované synchrónnym pohľadom na perspektívy školy a školského systému, nemusia znamenať lepšiu kvalitu. Reformátorský postoj je totiž otvorený voči všetkým impulzom externého prostredia bez toho, aby ich hlbšie analyzoval a reflektoval. Akokoľvek, školský systém zrejme nemožno vnímať ako nezávislú entitu na externom prostredí, ktorým dnes už nie sú len ostatné sféry spoločnosti, ale aj globálna ekonomická, spoločenská, kultúrna a politická realita. Takmer s istotou môžeme konštatovať, že existuje pozitívna korelácia medzi kvalitou školského systému a hospodárskou vyspelosťou tej ktorej krajiny. O čom však vieme iba málo, sú ich kauzálne súvislosti. Sme však presvedčení, že vzťah školy a spoločnosti v ktorej škola pôsobí a ktorá ju vytvorila, je komplementárny. Preto pri vytváraní nového modelu školy nikdy nemožno ignorovať

charakter spoločnosti, v ktorej pôsobí a ktorá je výsledkom nejakých špecifických historických procesov formujúcich jej aktuálnu tvár. V tom sú si konzervačné (často aj konzervatívne) a reformátorské (najčastejšie na štrukturálnej úrovni) pohľady na súčasnú a budúcu podobu školy veľmi podobné. Oba nedostatočne reflektujú historicky determinovanú spoločenskú realitu, ktorej súčasťou sú aj rezultáty normalizačnej vzdelávacej politiky sedemdesiatych a osemdesiatych rokov v socialistickom Československu.

Literatúra

Helus, Z. (1979). Pojetí školní úspěšnosti žáků. In Z. Helus, V. Hrabal, V., Kulič & J. Mareš. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.

Berk, L. E. & & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children´s Learning: Vygotsky and Early Childhood Education.* Washington: NAEYC.

Birzea, C. (2008). Back to Europe and the Second Transition in Central Eastern Europe. *Orbis scholae 2*(2), 105 – 113.

Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the Clasroom. Mediated Literacy Instruction and Assessment.* New York: Longman.

Duch školy. Námety expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy Slovenskej republiky.(1990). Bratislava: MŠMa Tv,.

Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy. Projekt a dôvodová správa. (1978). Bratislava: SPN.

Kedrov, B. M., Richta, R., & Odujev, S. P. (1974). *Člověk - věda - technika. K marxisticko - leninské analýze VTR.* Praha: Svoboda.

Konštantín. Národný program výchovy a vzdelávania. Štátna politika výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na obdobie 1995 – 2015. 1. a 2. diel. (1994). Bratislava: Ministerstvo školstva a vedy SR.

Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989.* Banská Bystrica: PF UMB.

Kulič, V. (1979). Efektívní řízení učebních činností. In Z. Helus, V. Hrabal, V., Kulič & J. Mareš. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.

Mareš, J. (1979). Učební cíl, učivo a školní úspěch žáka. In Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V. & Mareš, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.

Mareš, J. (2010). O vstupování na tenký led. In *Pedagogika 2*(60), 99 – 103.

Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10 –15 rokov. (2001). Bratislava: IRIS.

Porubský, Š. (2007). *Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie : Učiteľ - diskurz – žiak.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta.

Poučení z krizového vývoje ve straně a společnosti po XIII. Sjezdu KSČ. (1998). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p. v Praze, (7. vydání).

Průcha, J. (2011). Vstoupit, či nevstoupit na tenký led analýzy socialistické pedagogiky? Diskusní příspěvek k úvodníku J. Mareše (Pedagogika, 2010, LX, č. 2). *Pedagogika 2*(61), 187 – 190.

Pupala, B. (2004). *Narcis vo výchove.* Bratislava: VEDA.

Richta, R. at al. (1966). *Civilizace na rozcestí: společenské a lidské souvislosti vědecko-technické revoluce.* Praha: Svoboda.

Skalková, J. (1971). *Aktivita žáků ve vyučování.* Praha: SPN.

Stehr, N. (1994). *Knowledge Societise.* London: Sage.

Tollingerová, D. (1976). K pedagogicko-psychologické teorii učebních úloh. In *Socialistická škola*, *4,* (76/77), 156 – 160.

Kontakt

Doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
stefan.porubsky@umb.sk

Metelkův zákon a jeho uplatnění při zřízení německé obecné menšinové školy v Roudníkách (1918-1938)[1]

The Law Metelka and its application in the establishment of the German elementary minority school in Roudniky (1918-1938)

Michal Šimáně, Jiří Zounek

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na zřízení německé obecné menšinové školy v obci Roudníky v soudním okrese Ústí nad Labem. Cílem je zmapovat příčiny a okolnosti vzniku této školy v oblasti, která v období existence Československé republiky byla z národnostního hlediska tvořena většinovou německou populací. Pohled je zaměřen i na důsledky „boje“ o německou menšinovou školu na česko-německé vztahy v dané oblasti. Výchozím bodem příspěvku je tzv. Metelkův zákon, který upravoval podobu menšinových škol. Tento zákon, ač ve své podstatě byl univerzální pro všechny národnostní menšiny žijící v tehdejší ČSR, byl zejména německým obyvatelstvem vnímán jako zákon namířený proti německému školství. O to zajímavější je tak sledovat snahy německého obyvatelstva po jeho uplatnění při zřízení vlastní menšinové školy. Shodou okolností ve stejné geografické oblasti, kde odpor k tomuto zákonu byl velmi silný. Při zpracování tohoto příspěvku je využíváno metod typických pro historický výzkum. Autoři přitom používají dobové prameny, které jsou uloženy v Archivu města Ústí nad Labem. Konkrétně jde o školní kroniky německé a české obecné školy v Roudníkách, prameny úřední provenience a dobová německy psaná periodika.

Klíčová slova: Metelkův zákon, menšinové školství, Usti nad Labem, Roudníky, 1918-1938

Abstract: The contribution focuses on the establishment of a German elementary minority school in the village Roudníky, which was situated in the judicial district of Usti nad Labem. The goal is to map the causes and circumstances of the genesis of this school in the area, which was formed from national point of view by German majority population during the existence of the Czechoslovak Republic. The view is also focused on the consequences of the "struggle" for the German minority school on the Czech-German relations in the region. The starting point of this paper is the Law Metelka, which laid down the structure of minority schools. This law, although was universal for all national minorities living in the former Czechoslovakia in its essence, was mainly perceived as an act directed against the German education system by the German population. So it’s very interesting to observe the efforts of the German population for application of this law in the establishment of their own minority school. Coincidentally, in the same geographical area, where resistance to this law was very strong. To solve this problem we used the methods of historical research. The archival documents were stored in the Town Archives of Usti nad Labem. This were especially the Czech and German school chronicles of the elementary schools in Roudniky, official sources provenance and German-language contemporary periodicals (such as Aussiger Tageszeitung, Aussiger Tagblatt).

Keywords: Law Metelka, minority schools, Ústí nad Labem, Roudníky, 1918-1938

[1] Příspěvek vznikl v rámci řešení výzkumného projektu GAČR: Škola: výzkum vnitřních procesů a vnějších podmínek jejího fungování (GD 406/09/H040). Autoři děkují za podporu.

1 Úvod

Vznik Československé republiky v roce 1918 přinesl kromě jiného i nové výzvy, které se týkaly vyrovnávání se s otázkou soužití několika národů v jednom státě. Zejména otázka česko-německých vztahů naznala nových rozměrů. V této době se dosud většinové německé obyvatelstvo stává v novém státě ve srovnání s bývalou rakousko-uherskou monarchií menšinovým. Jde tak o další z významných milníků utváření těchto vztahů, které se, jak známo, vyostřily po konci druhé světové války.

Tyto vztahy můžeme obrazně řečeno chápat jako mozaiku, která je složena z mnoha rozličných střípků, které dostávaly svou podobu v každodenním soužití obou národů. Jedním z takovýchto střípků je i školství, kterému věnujeme pozornost na dalších řádcích. Konkrétně se zaměřujeme na otázku uplatnění Metelkova zákona při zřízení německé obecné menšinové školy v Roudníkách v soudním okrese Ústí nad Labem. Naším cílem bylo zmapovat příčiny a okolnosti vzniku této školy v oblasti, která v období existence Československé republiky byla z národnostního hlediska tvořena většinovou německou populací. Pro lepší pochopení všech souvislostí jsme do tohoto příspěvku museli zařadit i některé informace týkající se zřízení a otevření české veřejné školy v obci Roudníky. Otevření této školy mělo, jak bude později více zřejmé, totiž významný vliv na další události, které vedly k zavření německé veřejné školy a otevření její menšinové podoby.

Při zpracování tohoto příspěvku jsme se drželi metod typických pro historický výzkum. Vycházeli jsme zejména z metody přímé, nepřímé a historicko-srovnávací. Archiválie, které jsme využili v rámci tohoto textu, jsou uloženy v Archivu města Ústí nad Labem. Šlo zejména o školní kroniky české a německé školy a dobová německy psaná periodika, jako byla *Aussiger Tageszeitung* a *Aussiger Tagblatt*.

2 Metelkův zákon

Po vzniku Československé republiky byl z důvodu zachování plynulé právní kontinuity přijat zákon běžně označovaný jako recepční norma. Tímto zákonem byly přejaty všechny do té doby platné zákony a nařízení – říšské zákony rakouské i uherské, zemské zákony české, moravské a slezské (Grycová, 1990). To platilo i pro veškeré školské zákony. První výraznější úprava rakouského školského zákona z roku 1869 tak proběhla až v roce 1919. Šlo o takzvaný Metelkův zákon (podle autora zákonu) a vydán byl pod číslem 189/1919 Sb. a n. Tento zákon nově upravoval podobu národního školství. Při jeho formulaci byl brán ohled zejména na možnost zřizování a organizace menšinových škol. Zákon nejenom definuje okolnosti, kdy škola může být zřízena, a jakým způsobem má být organizována, ale též i „právo získati místnosti pro školu i pro bydlení za přiměřenou náhradu nájemní“ či „právo zrušiti obecnou školu národní, ať byla zřízena podle tohoto zákona či podle zákonů starších“ (Sbírka zákonů, 1919). Jak podotýká Kádner (1931), tento zákon pečoval nejen o české menšinové školství, ale školství všech národnostních menšin žijících na území československého státu. Jeho slova si můžeme vyložit i tak, že tento zákon je ve své podstatě univerzální vzhledem ke všem menšinám žijícím na území bývalého Československa. Německé reakce tomu ovšem nenasvědčují. Jak upozorňuje Kasper (2006), Metelkův zákon byl německými učiteli a politiky de facto považován za vyhlášení národního boje nejen na školské úrovni. Dokonce se lze v této době setkat i s označením *Schuldrosselungen*, tedy s často používaným pojmem objevujícím se pravidelně v německy psaných novinách (např. *Aussiger Tageszeitung, Aussiger Tagblatt*), který lze přeložit jako obzvláště zlé utlačování německých škol – často chápané jako potlačování německé kultury vůbec (Umlauft, 1960). Tyto reakce jsou ovšem již spojeny s uplatňováním tohoto zákona v praxi, se kterou se seznámíme i v rámci tohoto článku dále.

3 Situace v severních Čechách po vzniku Československé republiky

Nejprve ovšem několik slov k dobové atmosféře, která panovala na začátku 20. let 20. století v severočeském pohraničí, konkrétně v soudním okrese Ústí nad Labem, kde leží i obec Roudníky, která je středem našeho výzkumu.

Na situaci v soudním okrese Ústí nad Labem v prvních letech existence ČSR měly samozřejmě vliv i obecné události, které byly vnímány v rámci širších, společenských souvislostech. Již vznik Československé republiky v říjnu 1918 s sebou přinesl ústřední vládě těžký úkol, a to nutnost vypořádat se s iredentistickým hnutím německého obyvatelstva v příhraničí. V Ústí nad Labem část tohoto hnutí usilující o vytvoření provincie *Deutschböhmen* byla potlačena v prosinci roku 1919. Jak ovšem dodává Kárník (2003), bylo to vítězství trpké. Československo v konfliktu s Němci muselo vystoupit již na prahu své existence diktátorsky. Situaci navíc zhoršily události z počátku března roku 1919, kdy v některých pohraničních městech propukly ze strany německého obyvatelstva akce namířené proti integritě nového státu. Vyvolané nepokoje a bouře místního německého obyvatelstva byly do té míry nezvladatelné, že československá branná moc nebyla schopna řešit je jinak, nežli střelbou do lidí. Nejvíce se tyto tragické události odehrály v severočeské Kadani, kde měly demonstrace za následek 27 zabitých a 107 zraněných civilistů (Vališ, 1991). Tato tragická událost je často brána, jak tvrdí Makrlík (2009), jako jeden z neuralgických bodů česko-německých vztahů, který nepochybně ovlivnil vztahy mezi oběma národnostmi na mnohá desetiletí. V této vypjaté atmosféře v dubnu téhož roku vychází navíc již zmiňovaný Metelkův zákon. Nutno ovšem dodat, že již před tímto datem dochází v mnoha městech k různým školským stávkám českých dětí a rodičů bojujících za zřízení české školy a mnohdy tyto školy jsou i zřizovány a otevírány ještě před vydáním tohoto zákona s dodatečným úředním potvrzením dodaným po vydání Metelkova zákona, jako i v případě české školy v Roudníkách (Školní kronika, 1920-1938).

4 Obecné školství v obci Roudníky na přelomu 19. a 20. století

Než se začneme zabývat školstvím v Roudníkách, je nutné tuto obec alespoň stručně charakterizovat. Obec Roudníky je v současnosti částí města Chabařovice, částečně zničenou těžbou hnědého uhlí během druhé poloviny 20. století. K dnešnímu dni má kolem 300 obyvatel. Pro nás je ovšem zajímavější se podívat na sčítání lidu v této obci v letech 1921 a 1930. K roku 1921 zde totiž žilo 645 Čechů a 261 Němců (Statistický lexikon, 1924). V roce 1930 už to bylo 696 Čechů a 246 Němců (Statistický lexikon, 1934). V této oblasti, kde většinové obyvatelstvo bylo německé národnosti, se tak jedná o zcela unikátní situaci. V celém soudním okrese Ústí nad Labem v této době podobnou obec nenalezneme. Důvody vzniku tohoto stavu, kdy české obyvatelstvo převažuje v této obci nad německým, jsme neřešili. Dá se ale předpokládat, že je odrazem poptávky po pracovní síle v důsledku rozvoje těžby uhlí a chemického průmyslu v této oblasti, který se datuje do druhé poloviny 19. století.

Jak prozrazují prameny (Schulchronik, 1894-1934), první škola v Roudníkách vznikla až v roce 1894. Šlo přitom o německou veřejnou obecnou školu, kterou navštěvovaly i děti českých rodičů. Během své existence fungovala jako škola třítřídní až čtyřtřídní. Snahy o zřízení české školy v obci Roudníky lze sledovat až v roce 1903, kdy v této obci byl založen odbor Národní jednoty severočeské (Školní kronika, 1920-1938). V roce 1906, jak je dále v kronice školy popisováno, se tyto snahy objevují i z popudu místních rodičů českých dětí. K založení školy ovšem v této době nedošlo, neboť: „za žádnou cenu nebylo možno koupiti od zdejších německých majitelů pozemků příhodné stavební místo“ (Školní kronika, 1920-

1938, nestr.). Jde o jev, který se objevuje v této době ve velké míře a lze jej sledovat i ve školních kronikách jiných českých škol (srov. Šimáně, 2011). Roku 1911 se podařilo Národní jednotě severočeské v Praze zakoupit ve zdejší obci dům, jakož i příhodné místo pro školu.

Potom ihned usnesli se čeští rodiče žádati za zřízení jednotřídní veřejné obecné školy. Byla sepsána žádost, kterou podepsali všichni čeští rodičové, takže bylo zajištěno 400 jednotek. Proti žádosti té obecní zastupitelstvo podalo okamžitě několik rekursů a poněvadž ani rakouské úřady v dobách těch podobné věci rády a rychle nevyřizovaly došlo teprve 3. května 1914 ke komisionelnímu řízení, které se dálo za neslýchaného teroru a násilí ze strany německé (Školní kronika, 1920-1938, nestr.).

Konkrétně jsou v kronice uvedeny pohrůžky týkající se výpovědí z bytů a práce a podplácení nepevných českých lidí. Ve svém důsledku to znamenalo, že většina rodičů svou žádost odvolala. Žádost tak nevyhovovala znění zákona a škola zřízena nebyla. Po vypuknutí války byly veškeré naděje na založení české školy již zcela pohřbeny.

Nová příležitost tak nastala po vzniku ČSR. Jak kronika české školy uvádí, na začátku března roku 1919 zahájily všechny české děti této obce školní stávku a prohlásily, že školu německou navštěvovati nebudou (Školní kronika, 1920-1938). Kronika německé školy se k této události vyjadřuje takto:

Bez okolků byly v prvním patře německé školní budovy zřízeny dvě třídy jako česká škola. Pro německou zůstala tedy jedna třída, která byla zřízena v přízemí hned vedle bytu německého řídícího učitele (Schulchronik, 1894-1934, nestr.).

Důvodem snížení počtu tříd na německé škole je samozřejmě fakt, že mnoho českých dětí chodících do německé školy ihned přešlo do nově zřízené české školy, čímž došlo na německé škole k úbytku počtu žáků.

Německá škola se ovšem touto redukcí počtu tříd dostala do svízelné situace, která začala ohrožovat i samotnou existenci této školy. Podle školní kroniky škola totiž nemohla vykázat zákonný počet dětí pro školy veřejné. Bylo potřeba 40 dětí, aby škola mohla být otevřena, ale k zápisu bylo přihlášeno pouze 33 školou povinných dětí (Schulchronik, 1894-1934). Ve svém důsledku by to znamenalo zánik veřejné německé školy a přechod dětí německých rodičů na školu ve vedlejším školním okrsku Vyklice. Tuto situaci němečtí obyvatelé této obce vyřešili zajímavým způsobem, jak je zřejmé z jednoho zápisu ze školní kroniky německé školy:

Aby byla zajištěna existence německé školy v Roudníkách podle právních předpisů, založil pan Fischer v Roudníkách na své náklady sirotčinec, kde převzal i vedení a přivedl šest sirotků (1 chlapec + 5 dívek) … později zde byli ubytováni ještě dva sirotci (Schulchronik, 1894-1934, nestr.).

Je jasné, že svou povinnou školní docházku absolvovaly právě v německé škole ve zdejší obci, čímž byla škola na čas zachráněna před uzavřením.

Uchránit školu před uzavřením se dařilo až do 29. května roku 1925, kdy dle kroniky německé školy přišlo z prezídia zemské školní rady zcela nečekané rozhodnutí o tom, že německá veřejná škola bude k poslednímu dni měsíce června rozpuštěna z důvodu nízkého počtu žáků na základě § 9 zákona ze dne 3. dubna 1919 č. 189/1919 Sbírky zákonů a nařízení (Schulchronik, 1894-1934). Tento paragraf Metelkova zákona totiž umožňoval rozhodovat o redukci škol. V tomto případě byl důvodem pro uzavření nízký počet žáků. Škola totiž mohla být dle tohoto zákona otevřena jako veřejná pouze v případě, že do ní bylo přihlášeno minimálně 40 školou povinných dětí. Německá veřejná obecná škola v této chvíli měla ovšem zapsaných jen 22 dětí (Schulchronik, 1894-1934).

Proti tomuto rozhodnutí místní německé obyvatelstvo podalo ihned odvolání, kde uvedlo 7 bodů, proč by škola měla být zachována. Na prvním místě je upozorňováno na fakt, že škola, ve které sídlí i dvě třídy české obecné školy, byla postavena a zaplacena z německých peněz. Podobně i inventář školy, který využívá i česká škola, pochází především z darů německého

spolku Školního krejcaru (Schulchronik, 1894-1934). Mimo tato upozornění jsou v odvolání uvedeny i důvody, které mají svůj odraz v sociálním postavení německého obyvatelstva v této době. Přímo se píše, že místní němečtí horníci vzhledem k pracovní krizi a špatným sociálním podmínkám nemají možnost uhradit svým dětem výlohy spojené s cestou do německé školy, která se nacházela ve vedlejší obci Vyklice. S touto cestou bylo též – podle tohoto odvolání – spojeno i s obavami o mravní bezúhonnost německých dětí, protože děti by cestu absolvovaly bez dozoru (Schulchronik, 1894-1934). Ve svém důsledku však toto odvolání bylo zamítnuto. Nepomohla ani osobní intervence zástupce této školy Hermanna Fügnera a Karla Pohla u zemské školní rady a veřejná německá obecná škola byla uzavřena. Z pramenů, ze kterých jsme čerpali, nejsou bohužel uvedeny důvody tohoto zamítnutí.

5 Vznik německé obecné menšinové školy

Pokusy o zřízení menšinové školy se datují již do období intervence Hermanna Fügnera a Karla Pohla u zemské školní rady v Praze. Protože tato intervence, jak už jsme řekli výše, nezaznamenala žádného úspěchu, nezbývala jiná možnost, než prostřednictvím rodičů německých dětí obce Roudníky požádat u Ministerstva školství a národní osvěty (dále MŠaNO) o zřízení menšinové školy. Bylo očekáváno, že této žádosti bude okamžitě vyhověno, protože jak je v kronice školy uvedeno, německé obyvatelstvo bylo v posledních letech svědkem lehkosti, která doprovázela vznik mnoha českých menšinových škol o ještě menším počtu žáků než 22 (Schulchronik, 1894-1934). Naráželi přitom na jeden ze šestnácti paragrafů Metelkova zákona, který ze závažných důvodů – které nejsou v zákoně ovšem specifikovány – bylo možné výjimečně stanovit, že škola bude otevřena i při nižším počtu žáků, než je stanoveno v zákoně na jiném místě (Sbírka zákonů, 1919).

Toto očekávání ovšem nebylo naplněno. Žádost sice byla přijata k prostudování, ale i přes roční čekání na odpověď nedošlo žádné vyrozumění (Schulchronik, 1894-1934). Co přesně mělo vliv na tuto prodlevu, není opět na základě studovaných pramenů zjistitelné. V návaznosti na tuto prodlevu byla podniknuta další intervence do Prahy, kterou vedl opět Hermann Fügner tentokrát spolu s Wenzelem Thomasem. V Praze se setkali dokonce s ministrem Franzem Spinou[2], který přislíbil ve věci otevření německé menšinové školy zakročit. Oba zástupci německé školy byli ujištěni jeho podporou (Schulchronik, 1894-1934). Ovšem opět zůstalo pouze u slov a cíle se nepodařilo dosáhnout. Stejná situace se opakovala i další roky a teprve až v roce 1930 za podpory Německého kulturního spolku a zástupců německé menšiny obce Roudníky byly takříkajíc prolomeny ledy. Delegace zástupců podala novou žádost u ministerských radů při MŠaNO Stránského a Dvořáka, která byla jimi přislíbena k projednání u ministra školství Ivana Dérera.[3] Dne 18. 11. 1930 nakonec zástupce německé školy Joseph Fischer obdržel prohlášení, že menšinová škola může být otevřena, ovšem pod podmínkou, že bude k dispozici vhodné místo. Jelikož nebylo vyhověno žádosti o znovuotevření třídy v bývalé německé škole, kde dosud sídlila česká škola, byla škola dočasně (než bude postavena nová školní budova) otevřena v budově místního kulturního spolku (Schulchronik, 1894-1934).

Ve škole se začalo vyučovat 1. března roku 1931. Tedy celých šest let poté, co byla uzavřena německá veřejná obecná škola.

---

[2] Franz Spina, český německy mluvící politik a jeden ze zástupců německého obyvatelstva v československé vládě. V letech 1926-1929 ministr veřejných prací, v letech 1929-1932 ministr veřejného zdraví a tělovýchovy.
[3] Ivan Dérer, československý politik. V letech 1929-1934 ministr školství a národní osvěty.

6 Závěr

Bylo již řečeno, že důvody, které vedly k průtahům ve věci zřízení německé menšinové školy v Roudníkách, nelze na základě prostudovaných pramenů určit. Přesto se nabízí alespoň určité srovnání při pohledu na zřizování českých menšinových škol v soudním okrese Ústí nad Labem v tomto období. Průtahy ve věcech menšinového školství se totiž objevují i v rámci českých škol. Například česká menšinová škola v Lochočicích byla oficiálně zřízena v roce 1928, přesto mohla být otevřena až v roce 1934, protože nebylo možné pro tuto školu získat vhodné vyučovací místnosti (Šimáně, 2011). Podobně na tom byla i česká menšinová škola v Neštěmicích, která byla zřízena již v roce 1919, ale provizorně umístěna do jedné ze tříd německé školy. Toto provizorium ovšem trvalo dlouhých 12 let, kdy teprve pod tlakem hrozby zrušení české školy vlivem výpovědi z nájmu na německé škole byla pro českou školu postavena nová budova. Budova, o kterou bylo zástupci české školy během těchto 12 let pravidelně osobně žádáno u zástupců MŠaNO, jak je zřejmé i z kroniky této školy:

> U ministerstva školství a národní osvěty byly tyto deputace vždy s porozuměním vyslechnuty. Vždy bylo také přislíbeno, že jakmile trochu bude možno, bude zařaděna stavba neštěmické školy do stavebního programu. Současně však dáváno bylo i na vědomí, že dosavadní výsledky negativní nejsou snad působeny nepochopením a zlou vůlí se strany min. škol. a nár. osvěty, nýbrž značně naléhavější potřebou jiných míst, v nichž umístění české školy je daleko horší, nežli je tomu v Neštěmicích (Školní kronika, 1919-1933).

Ukazuje se tak, že činnost MŠaNO ve věci menšinového školství (jak českého, tak i německého) se stává jednou ze zásadních otázek pro lepší porozumění této části školství a zároveň výzvou pro další výzkum.

Literatura

Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola v Roudníkách/ Volksschule Raudnig. Školní kronika (Schulchronik) 1894-1934. sg. OA/IV-30/44; poř.č. 1277.

Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola v Neštěmicích, Školní kronika, 1 kniha 1919-1933, sig. OA/IV-26/7, kart. 1179, nestr.

Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola v Roudníkách, Školní kronika, 1 kniha 1920-1938, sig. OA/IV-31/23, kart. 1321, nestr.

Grycová, V. (1990). Materiály k problematice státní správy a státní politiky v oblasti školství v prvních letech Československé republiky (1918-1920). In *Politický systém a státní politika v prvních letech existence Československé republiky (1918-1923)* (pp. 217-295). Praha: Historický ústav ČSAV.

Kádner, O. (1931). *Vývoj a dnešní soustava školství. II. díl*. Praha.

Kárník, Z. (2003). *České země v éře první republiky (1918-1938). Díl I. Vznik, budování a zlatá léta republiky (1918-1929)*. Praha: Libri.

Kasper, T. (2006) Školsko-politická diskuse v Československu v letech 1918-1933. In T. Kasper & D. Kasperová, *Češi, Němci, Židé v národnostním Československu. Pohledy na školství a vědu* (pp. 27-44). Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Makrlík, V. (2009). *Češi a Němci. Studie proveditelnosti společných dějin a budoucnosti*. Praha: Ideál.

Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé. (1919). Praha.

Statistický lexikon obcí v republice československé. I. díl. Čechy. (1924). Praha.

Statistický lexikon obcí v republice československé. I. díl. Země česká. (1934). Praha.

Šimáně, M. (2011). Zřizování českých obecných menšinových škol v soudním okrese Ústí nad Labem v období Československé republiky (1918-1938). In S. Bendl & M. Zvírotský, *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmata - ideje - realizace. Sborník z 18.*

výroční konference České pedagogické společnosti konané ve dnech 16.-17. února 2011 v Praze (pp. 21-26). Brno: Tribun EU.
Umlauft, F. J. (1960). *Geschichte der deutschen Stadt Aussig*. Bayreuth.
Vališ, Z. (1991). 4. březen 1919 v Kadani. In *Vlastivědní čtvrtletník Chomutovka. Památky, příroda, život, 23*(2), 49-58.

Kontakt

Mgr. Michal Šimáně
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita
Arne Nováka 1
Brno 602 00
michal.simane@centrum.cz

doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D.
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita
Arne Nováka 1
Brno 602 00
zounek@phil.muni.cz

Sekce 11: Výzkumy zaměřené na ICT ve vzdělávání v informačním věku

- -

Didaktická transformace cílů a obsahu vymezených kurikulem v oblasti ICT do školních vzdělávacích programů[1]

Didactic Transformation of Objectives and Content Defined by the Curriculum in ICT Area into School Education Programmes

Michal Marád

Abstrakt: Transformace základní školy přechází k další etapě své realizace. V této souvislosti je vhodné reflektovat v pedagogickém výzkumu její dosavadní dopad na edukační praxi. Na základě realizované analýzy cílů a obsahu uvedených ve školních vzdělávacích programech základních škol příspěvek poukazuje na aktuální problematiku implementace vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie do školního kurikula a edukační reality českých škol. Obecně formulované očekávané výstupy vzdělávání uvedené v rámcovém kurikulu učitelé v praxi chápou odlišně, což přináší závažné problémy v procesu didaktické transformace, tj. při tvorbě školních vzdělávacích programů. Neadekvátní konkretizace dílčích cílů učivem ve vlastní koncepci edukačního procesu na 1. a 2. stupni základních škol může ve svém důsledku vést k neplnění záměrů vymezených v RVP ZV.

Klíčová slova: informační a komunikační technologie, kurikulum, transformace kurikula, obsah vzdělávání

Abstract: Basic school transformation has reached its next realization stage. Therefore the pedagogical research focuses on current impact of the transformation in the school practice. Based on the analysis of basic school educational programs the contribution shows current difficulties of integrating the educational area Information and Communication Technology into school curriculum and into the reality of Czech schools. Expected general educational outcomes defined in the Framework Curriculum are interpreted by teachers variously, which causes serious problems in the process of didactic transformation, particularly in forming school educational programs. As a result of inappropriate partial objectives specification the primary and secondary schools can fail to fulfill the aims defined in the Framework Educational Program.

Keywords: information and communication technology, curriculum, transformation, educational content, expected outcomes

1 Úvod

Informační a komunikační technologie (ICT) se rozšiřují do téměř všech lidských aktivit, a sehrávají tak důležitou roli v rámci probíhajících společenských a ekonomických změn.

[1] Příspěvek byl vytvořen s podporou Specifického vysokoškolského výzkumu SVV 265 402/2012 Školní vzdělávání a učitelská profese.

Stávají se nedílnou součástí našich životů, pracovním nástrojem, prostředkem komunikace, pramenem poznání i zdrojem zábavy.

Rozvoj informačních a komunikačních technologií se stal hnacím motorem společenských změn. Schopnost ovládat a využívat soudobé prostředky ICT je nezbytným předpokladem pro uplatnění jedinců na trhu práce, a to jak z hlediska pracovního nástroje, tak prostředku získávání kvalifikace. Proto se význam vzdělávání zaměřeného na získání potřebných dovedností v dané oblasti se neustále zvyšuje.

Edukace v oblasti ICT je předmětem zájmu mnoha koncepčních a programových dokumentů i cílem a obsahem jednotlivých stupňů celoživotního vzdělávání. Například v doporučení Evropského parlamentu o klíčových kompetencích pro celoživotní učení již v r. 2006 byla na čtvrté místo systému kompetencí zařazena *„Kompetence k práci s digitálními technologiemi*. Rovněž současná kurikulární reforma, v souladu se strategií Národního programu rozvoje vzdělávání, reflektuje tyto požadavky a výuku zaměřenou na rozvíjení informačně komunikačních kompetencí, tj. příslušných kognitivních a operačních dovedností a postojů nezbytných k efektivnímu využívání ICT, považuje za klíčovou součást počátečního vzdělávání.

2 Vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií

Transformace české školy vstupuje do fáze realizace výuky dle nově koncipovaných kurikulárních dokumentů. Schválený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007) v souladu s progresivními trendy ve vzdělávání přinesl řadu zásadních inovací. Nově formuluje cíle základního vzdělávání a jasně vymezuje, jakých výsledků edukace má žák na jejím výstupu dosáhnout. Směruje pedagogy k tomu, aby u žáků rozvíjeli především takové dovednosti, které budou umět v konkrétních životních situacích použít. Cílem školního vzdělávání už tedy není (a ani nemůže být) zvládnutí dosavadního vědění lidstva, ale **rozvíjení kompetencí**, jež člověku umožní celoživotně se učit, řešit problémy, najít si práci apod. Významnou roli při formování klíčových kompetencí žáků hrají jejich informačně technologické dovednosti, které jsou v současné společnosti nezbytným předpokladem uplatnění na globálním trhu práce a podmínkou k efektivnímu rozvíjení profesní i zájmové činnosti. Oblast „Informační a komunikační technologie“ se stala povinnou součástí základního vzdělávání a edukační potenciál informačních a komunikačních technologií otevřel nové příležitosti pro vzdělávání v celoživotní perspektivě.

Na tomto místě je třeba připomenout, že s proměnou cílů a vzdělávacích obsahů přinesla kurikulární reforma také zásadní změnu do organizačního systému vzdělávání: rámcové kurikulum nikterak neurčuje, jak má být daných výstupů dosaženo. Jejich transformace do školního kurikula se tak ocitá „v rukou“ jednotlivých škol, resp. učitelů, kteří sami musejí hledat cesty, jimiž lze k vymezeným cílům efektivně směřovat.

Očekávané výstupy a učivo jsou formulovány v rámcovém vzdělávacím programu i pro oblast informačních a komunikačních technologií velmi obecně. Lze proto předpokládat, že již první fáze didaktické transformace, tj. rozpracování výstupů a konkretizace učiva do úrovně školního kurikula, může vyvolávat řadu otázek spojených s různým možným výkladem obecně vymezených cílů. Problémy prohlubuje fakt, že školní vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií je relativně nové, učitelé nemají dostatek zkušeností s jeho realizací a navíc vzdělávací obsah se neustále dynamicky rozvíjí. Implementaci právě této oblasti do školních programů je třeba považovat za velmi náročný proces, jemuž by měla být věnována náležitá pozornost v rámci pedagogického výzkumu.

Jako příklad lze uvést, že samotný cíl vzdělávání v oblasti ICT je v tomto státem

garantovaném kurikulu vyjádřen souslovím „informační gramotnost“. Termín informační gramotnost je definován od r. 1989, kdy American Library Association (*ALA Presidential Committee on Information Literacy)* publikovala zprávu, v níž je uvedena následující teze:

Informačně gramotní lidé se naučili, jak se učit. Vědí, jak se učit, protože vědí, jak jsou znalosti uspořádávány, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich mohli učit i ostatní. Jsou to lidé připravení pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či k vyřešení daného úkolu (ALA, 1989).

Z uvedeného textu je patrné, že informační gramotnost přesahuje tradiční pojetí gramotnosti *„a je odezvou na revoluční dobu, ve které žijeme“* (Behrens, 1994).

Informační gramotnost tak představuje soubor kognitivních i praktických schopností jedince, na jejichž základě je informačně gramotný člověk schopen efektivně pracovat s informacemi, resp. identifikovat informační potřebu, informace získávat, vyhledávat, analyzovat; na základě jejich pochopení, propojení a systematizace zařazovat, organizovat, využívat a předávat informace; dále v souvislosti s obecnými společenskými historicky-kulturními aspekty informace interpretovat a zároveň vytvářet a předávat informace nové.

V tomto pojetí pak diskutovaná informační gramotnost svým charakterem přesahuje veškeré gramotnosti dílčí. Je zřejmé, že k tomu, aby daný jedinec vůbec mohl dosáhnout informační gramotnosti, je bezpodmínečně nutné, aby dosáhl určité úrovně gramotnosti literární, numerické, počítačové atd.

Jak již bylo zmíněno, je pojem informační gramotnost uveden v rámcovém kurikulu pro základní vzdělávání. Vzhledem k výše uvedené mezinárodně přijaté definici a nastíněné šíři pojmu informační gramotnost se nabízí klíčová otázka: Jak vysvětlit a konkretizovat požadavek formulovaný v RVP ZV *vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie umožňuje všem žákům dosáhnout základní úrovně informační gramotnosti* (RVP ZV, 2007)? V této souvislosti lze oprávněně předpokládat, že realizátoři tohoto vzdělávacího záměru v oblasti ICT (učitelé v praxi) mohou takto formulovaný cíl chápat a interpretovat různými způsoby. Tato skutečnost však může přinášet závažné problémy v rovině jeho didaktické transformace, zejména při tvorbě školních vzdělávacích programů, resp. při konkretizaci cílů učivem, i ve vlastní koncepci edukačního procesu na 1. a 2. stupni základních škol.

3 Výzkumné sledování výsledků didaktické transformace rámcového kurikula v oblasti ICT do školních vzdělávacích programů

V současné etapě kurikulární reformy probíhá již výuka na základních školách podle vzdělávacích programů, které pedagogické sbory škol dle „rámců“ samy vytvořily. Řadu změn je možno registrovat nejen v úrovni kurikula, ale i v edukační realitě. Pro pedagogický výzkum jsou dílčí poznatky o proměnách školy výzvou k systematickému sledování vybraných aspektů procesu didaktické transformace kurikula a jejího dopadu na výsledky edukace.

Předmětem dále popsaného výzkumného šetření je vzdělávací oblast informačních a komunikačních technologií, která je specifická svým prudkým vývojem. Očekávané výstupy a učivo byly formulovány v rámcovém vzdělávacím programu (RVP ZV) již před rokem 2005, což je vzhledem k rozvoji informačních a komunikačních technologií a jejich průniku do všech oblastí lidské činnosti poměrně dlouhá doba. Neznamená to, že by cíle vymezené v obecné rovině (klíčové kompetence) pozbyly platnosti. Lze však předpokládat, že způsoby jejich konkretizace i vlastní realizace budou ovlivněny tím, jak samotní učitelé tyto cíle, tj. soubor informačně-komunikačních kompetencí žáků, chápou.

Cílem výzkumu realizovaného v r. 2012 bylo zachytit rozsah a celkové pojetí edukace v této vzdělávací oblasti, a to na základě charakteru učiva a tematických celků, jak jsou uváděny ve školních vzdělávacích programech.

3.1 Přípravná fáze – pilotní sonda

Motivem k přípravě výzkumu byly výsledky pilotní sondy, která probíhala v r. 2010. Jejím záměrem bylo odhalit, jak učitelé chápou cíl vzdělávání formulovaný pojmem „informační gramotnost“. Formulace hypotézy pilotního šetření vycházela z výstupů vzdělávání deklarovaných v RVP ZV a ze zkušeností o používání termínu „informační gramotnost“. Opírala se o skutečnost, že se s tímto pojmem v odborném i denním tisku běžně operuje, aniž se autoři statí blíže zamýšlejí nad jeho vymezením. Nejčastějším zjednodušením bývá zúžení významu na základy obsluhy počítače. Ověřována byla pracovní hypotéza, která vycházela z cíle výzkumné sondy a konkretizovala její předpokládané výsledky: Většina oslovených pedagogických pracovníků i budoucích učitelů (80 %) redukuje výstup formulovaný v kurikulu na konkrétní dovednosti související se základy ovládání osobního počítače.

Ke sběru informací byla použita dotazníková metoda. Speciálně sestavené dotazníky byly administrovány osobně. Osloveny byly dvě skupiny respondentů. První skupinu tvořilo 20 učitelů, kteří vyučují na náhodně vybraných základních školách předměty zaměřené na oblast ICT. Druhá skupina zahrnovala studenty učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Vyjádření bylo získáno od 30 studentů prezenčního studia oboru technická a informační výchova a 30 studentů učitelství pro 1. st. ZŠ.

Úkolem respondentů bylo odpovědět na dvě otevřené (nestrukturované) položky, které byly předloženy v následujícím znění:

Rámcový program pro základní vzdělávání uvádí: *Vzdělávací oblast* ***Informační a komunikační technologie*** *umožňuje všem žákům dosáhnout základní úrovně informační gramotnosti…*

A) Vy jako učitelé (budoucí učitelé) – hlavní realizátoři tohoto záměru – pokuste se termín ***informační gramotnost*** definovat.

B) Popište kompetence žáka, který dosáhl její ***základní úrovně***.

Otevřené položky byly použity se záměrem neovlivňovat respondenty v odpovědích, a získat tak skutečný obraz o jejich chápání sledovaného edukačního cíle kurikula. Analýza volně vyjádřených odpovědí pak umožnila hlouběji postihnout způsoby uvažování pedagogů o implementaci ICT do výuky. Pro kvalitativní vyhodnocení byla připravena kategorizace, která poskytla kritéria pro převedení velkého počtu individuálních odpovědí do několika vymezených kategorií.

Zjištěné výsledky vyvolávají obavu, že pojem informační gramotnost je učiteli i studenty učitelství chápán v úzkém vztahu k obsluze osobního počítače. 77 dotázaných (více než 90 % v obou skupinách) si vysvětluje informační gramotnost jako schopnost ovládat osobní počítač. V položce **A** konkrétně respondenti uváděli následující skupiny dovedností (seřazeno dle četnosti výskytu odpovědí): pracovat v textovém editoru a tabulkovém kalkulátoru; hledat informace pomocí webového prohlížeče; používat elektronickou poštu; využívat základní funkce osobního počítače. V odpovědích na položku **B** (kompetence žáka, který dosáhl základní úrovně informační gramotnosti) uvedlo 85 % respondentů odpověď, kterou lze shrnout: „žák umí pracovat s osobním počítačem“.

Výsledky sondy ukázaly, že oslovení respondenti – budoucí učitelé i pedagogové působící na

základních školách (vyučující předmětů zaměřených na oblast ICT) si vysvětlují edukační cíle vymezené státním kurikulem specifickým způsobem – redukují jejich možný obsah na základní dovednosti práce s osobním počítačem (Marád, 2010).

3.2 Obsahová analýza pedagogické dokumentace

Základní metodou vlastního výzkumného šetření byl kvalitativní výzkum – obsahová analýza náhodně vybraných školních vzdělávacích programů podle předem stanovených kritérií. Výzkumný soubor tvořilo 50 základních škol, z nichž se žádná neprofiluje jako škola s rozšířenou výukou předmětů informačně-technologicky orientovaných.

Sledovány byly tyto aspekty transformace kurikula:

(a) Přidělená časová dotace předmětů informačně-technologicky zaměřených

Informačně-technologické předměty je doporučeno zařadit do učebního plánu na obou stupních základních škol, a to s minimální časovou dotací jedné hodiny v jednom ročníku na 1. stupni a jedné hodiny v jednom ročníku na 2. stupni ZŠ. Analýzou učebních plánů byl zachycen hodinový rozsah výuky informačně-technologických předmětů na obou stupních sledovaných škol včetně jejich nasazení do jednotlivých ročníků.

(b) Celkové pojetí edukace v oblasti ICT na vybraných základních školách

Na základě výsledků výše popsané pilotní sondy byl vysloven předpoklad, že analyzované školní vzdělávací programy jsou v oblasti ICT orientovány převážně na práci se základními hardwarovými a softwarovými nástroji osobního počítače.

K ověření tohoto předpokladu byl vypracován kategoriální systém (zahrnující šest strukturovaných kategorií A až F), který umožnil učivo formulované ve školních vzdělávacích programech podle daných kritérií posuzovat.

A. Teorie informace (Informatika)

- objasnění základních pojmů (informace, komunikace, informační a komunikační technologie);
- přenos informací (principy komunikace);
- hodnota informací.

B. Základy práce s počítačem

- pravidla bezpečné práce s počítačem (seznámení se zdravotními riziky spojenými s využíváním výpočetní techniky);
- standardní funkce počítače a jeho nejběžnější periferie (znalosti o hardwaru a softwaru, práce se základními vstupními zařízeními PC - tj. klávesnice, myš);
- operační systémy a jejich základní funkce (orientace v prostředí OS – pracovní plocha a nabídka start, základní uživatelské operace se soubory).

C. Vyhledávání informací a komunikace

- práce s webovým prohlížečem (orientace v aplikačním prostředí webového prohlížeče, vyhledávání informací prostřednictvím webových vyhledavačů a portálů, formulace požadavku při vyhledávání);

- elektronická pošta (koncepce elektronické zprávy, příjem a odesílání elektronických zpráv a příloh);
- komunikační aplikace (komunikace prostřednictvím instant messaging klientů a webových aplikací);
- sociální sítě;
- ochrana osobních dat.

D. Grafika a multimédia na počítači

- digitální grafika (rozlišování bitmapové a vektorové grafiky);
- zdroje grafických dat (vyhledávání grafiky prostřednictvím webového rozhraní, pořízení digitální fotografie, snímání obrazových předloh, práce s prohlížečem grafických souborů);
- práce v prostředí grafického editoru (vytváření a úprava bitmapové grafiky, příp. vektorové);
- pořízení a úprava audiovizuálního materiálu (realizace multimediálních projektů).

E. Práce s kancelářskými aplikacemi

- práce v prostředí textového editoru (vkládání a úprava textu, grafiky a dalších objektů);
- práce v prostředí tabulkového kalkulátoru (vytváření tabulek, zadávání funkcí, generování grafů);
- práce s prezentačními nástroji (vytváření a úprava snímků prezentace, přiřazení a editace animací jednotlivých objektů).

F. Algoritmizace a programování

- propedeutické programovací jazyky (Baltík, Karel, Imagine, Scratch);
- edukační robotika (Lego WeDo, Lego Mainstorm);
- programování ve standardním uživatelském rozhraní (Pascal, C++, Basic, Java);
- vytváření HTML dokumentů a webových aplikací (včetně práce s databázemi).

4 Vybrané výsledky výzkumného šetření

Výzkumné šetření přineslo řadu zajímavých zjištění. Výsledky transformace kurikula do programů sledovaných škol dokumentují zejména následující data.

4.1 Časová dotace předmětů zaměřených na oblast ICT v učebních plánech

Bylo zjištěno, že polovina (25) sledovaných škol využívá k realizaci vzdělávací oblasti ICT minimální doporučenou časovou dotaci, tj. jednu hodinu týdně na 1. stupni a jednu hodinu týdně na 2. stupni, a to až na výjimky typicky do 5., resp. 6. ročníku. Ostatní školy rozšiřují výuku využitím disponibilních hodin. Sumarizace zjištěných dat ukazuje, že na sledovaných základních školách je informačně-technologickým předmětům poskytnuta týdenní hodinová dotace 1,40 (pro 1. až 5. ročník) a 1,57 (pro 6. až 9. ročník). To znamená, že sledované školy

zařazují tyto předměty do učebního plánu jen v rozsahu necelých tří hodin týdenní hodinové dotace na všech devět ročníků základního vzdělávání.

4.2 Výsledky obsahové analýzy učiva

Z komparativní analýzy cílů a obsahu informačně-technologických předmětů vyplynulo, že ve všech zkoumaných školách je edukace v oblasti ICT orientována na základy práce s počítačem, vyhledávání informací prostřednictvím webového prohlížeče a především pak na práci v prostředí kancelářských aplikací – textového editoru a tabulkového kalkulátoru. Do tematických plánů škol jsou zcela minimálně zařazovány jakékoli formy programování (včetně programování edukačního) či učiva zaměřeného na rozvoj analytického a tvořivého myšlení. Minimální je rovněž zastoupení učiva, které se týká pokročilejší práce s grafickými daty (tj. pořizování a úprava audiovizuálního materiálu, vytváření multimediálních projektů).

5 Závěry

Komparací výsledků výzkumného šetření byl potvrzen předpoklad, že školní vzdělávací programy jsou v oblasti ICT orientovány převážně na práci se základními hardwarovými a softwarovými nástroji osobního počítače. Lze se tedy oprávněně obávat, zda vlastní proces edukace skutečně směřuje ke komplexnímu rozvíjení kompetencí žáků. Vždyť takto zúžené pojetí koncepce výuky ve vzdělávací oblasti ICT nemůže samo o sobě naplnit avizované cíle kurikulární reformy.

V této souvislosti je třeba připomenout, že výsledky zjištěné pomocí obsahové analýzy školních vzdělávacích programů korespondují i s výstupem výzkumu realizovaného v roce 2007 katedrou informačních technologií a technické výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (Rambousek, Fialová, 2005).

Ačkoli výzkumné šetření bylo realizováno jen jako první fáze rozsáhlejšího pedagogického zkoumání v oblasti ICT, jeho vyhodnocení přineslo řadu cenných informací o probíhající transformaci školy v rovině kurikula a zejména umožnilo odhalit některé problémy spojené s implementací cílů RVP do školních vzdělávacích programů. Zkoumáním formálních přístupů ke vzdělávání v oblasti ICT se především podařilo získat argumenty podporující potřebu hlouběji koncipovaného výzkumu, v jehož rámci by bylo možné komplexně zachytit a systémově analyzovat skutečnou edukační realitu v dané oblasti a na základě zjištěných výsledků formulovat doporučení směřující ke zkvalitňování základního vzdělávání.

I když výsledky výzkumného šetření mají orientační charakter, lze na jejich základě již nyní konkretizovat další výzkumné problémy a formulovat východiska pro stanovení hypotéz. Jako klíčová se jeví otázka, zda zjištěné „úřednické pojetí“ výuky, při níž se žáci ve škole „trápí“ s úpravou textů a kontingenčními tabulkami, je v souladu s ideou kurikula o rozvíjení klíčových kompetencí. Lze samozřejmě souhlasit s tím, že současné zaměření edukace v oblasti ICT vychází z aktuálních požadavků na trhu práce. V důsledku zrychlující se dynamiky vývoje společnosti však osvojené vědomosti i zručnosti v krátkém časovém horizontu zastarávají. Pokud si například uvědomíme, že práci s příkazovým řádkem v operačním systému MS-DOS, která byla ve školách ještě před několika lety od žáků vyžadována, nelze již v současné době v praxi uplatnit, můžeme předpokládat, že je jen otázkou času, kdy nyní požadovaná dovednost pracovat v kancelářských aplikacích se stane v důsledku rychlého rozvoje informační společnosti přežitkem. Při koncipování výuky je proto třeba respektovat změny ve vzdělávacím paradigmatu. V praxi to znamená neučit žáky pouze dílčím dovednostem vázaným na určité aplikační prostředí, ale připravit budoucí

generaci pro život s informačními a komunikačními technologiemi v neustále měnícím se světě.

Inspiraci lze hledat v zahraničí, kde je pojetí ICT ve vzdělávacích programech úrovní ISCED 1 a ISCED 2 budováno na kvalitativně odlišných základech vycházejících z principů konstruktivistického učení. Do tematických plánů jsou zařazovány různé formy programování (Imagine), edukační robotika (Lego Wedo, Lego Mindstorms) a práce s grafickými daty, široce je využíván potenciál projektového vyučování.

Pokud se v české škole podaří změnit přístup k výuce ICT, pak je třeba vytvořit i prostor pro realizaci inovativně pojaté výuky. Například rozsah jedné vyučovací hodiny v průběhu celé primární školy (viz RVP ZV) rozhodně není dostačující. I v této souvislosti je užitečné pohlédnout do zahraničí. Výuka zaměřená na ICT je zde zaváděna jako povinná složka již od počátku školního vzdělávání (např. Velká Britanie, Polsko aj.), a především probíhá v mnohem vyšší časové dotaci. Státní vzdělávací program na Slovensku určuje školám povinnost vyučovat informatickou výchovu od 2. ročníku s dotací 1 vyučovací hodiny po celou dobu školní docházky (Štátny vzdelávací program…, 2008).

V souvislosti s rostoucím významem Informačních a komunikačních technologií ve společnosti a současnými progresivními trendy ve vzdělávání je nutné usilovat o to, aby rozvíjení ICT kompetencí bylo součástí školní výuky nepřetržitě od nejútlejšího dětství, a to nejen v samostatném předmětu s dostatečnou časovou dotací, ale integrací ICT do celého obsahu základního vzdělávání.

Literatura

American Library Association (1989). *Presidential Commission on Information Literacy. Final report.* Chicago, III.. Dostupné z http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm

Behrens, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries.*, *35*(4), 309-322.

Doporučení evropského parlamentu a rady ze dne 18. prosince 2006, o klíčových dovednostech pro celoživotní učení (2006/962/ES). Dostupné z *http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/cs/oj/2006/1_394/1_39420061230cs00100018.pdf*

Marád, M. (2010) Implementace vzdělávací oblasti „Informační a komunikační technologie“ do kurikula a reality měnící se české školy. In *Študentské fórum XI. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 11-16). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave – Pedagogická fakulta.

McLuhan, M. (1991). *Jak rozumět médiím.* Praha: Odeon.

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. (Bílá kniha) (2001). Praha: MŠMT ČR.

Rambousek, V., & Fialová, I. (ed.) (2005). *Vzdělávání pro život v informační společnosti*. Praha: UK-Pedagogická fakulta.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Praha:VÚP.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v SR. (2008) Bratislava: ŠPÚ. Dostupné z http://www.statpedu.sk/documents//16/vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaci_program/isced1_jun30.pdf

Kontakt

Mgr. Michal Marád
Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
michal.marad@pedf.cuni.cz,

ICT kompetence učitelů a vzdělávání v informačním věku[1]

ICT Competences of Teachers and Education in Information Age

Hana Marešová, Milan Klement

Abstrakt: Příspěvek je věnován analýze některých aspektů v oblasti ICT kompetencí učitelů. Co se týče ICT vzdělávání učitelů, vzhledem k ukončení systematických vládních programů zaměřených na rozvoj ICT kompetencí vzniklo v této oblasti vakuum a pedagogové již nemají možnost dalšího systematického vzdělávání v této oblasti. Na tuto situaci jsme zareagovali vytvořením uceleného souboru kurzů zaměřených na rozvoj ICT kompetencí učitelů, které jsou v současné době realizovány Odborem ICT vzdělávání CCV Pedagogické fakulty UP v Olomouci v rámci projektu ESF CZ.1.07/1.3.00/14.0011. V článku je komparován stav vybraných výzkumných závěrů v oblasti užívání ICT ze strany pedagogických pracovníků s výsledky našich výzkumných sond, které byly prováděny při realizaci našich ICT kurzů pro učitele. V roce 2010 byla provedena pilotní studie, v roce 2011-2012 pak rozšířený výzkum. Součástí probíhajícího projektu je rovněž vyhodnocení efektivity vzdělávacích kurzů a evaluace distančních elektronických studijních opor v LMS Unifor pomocí optimalizovaného systému hodnocení vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning, který byl vytvořen v rámci řešení projektu GAČR č. P407/11/1306.

Klíčová slova: informační a komunikační technologie (ICT), klíčové kompetence, ICT kompetence, elektronické studijní opory, učitelé

Abstract: The paper is devoted to the analysis of specific aspects of the ICT competencies of teachers. Due to the termination of governmental programs aimed at developing ICT skills a vacuum originated and teachers no longer had the possibility of further systematic ICT training. We responded to this situation by creating coherent courses aimed at developing the ICT skills of teachers that have since been implemented by the Department of ICT Education at the Pedagogical Faculty in Olomouc within the ESF project No. CZ.1.07/1.3.00/14.0011. In this paper we compare select research findings of the use of ICT by teachers with the results of our research probes that have been realized by providing our ICT courses to teachers. A pilot study was conducted in 2010, followed by expanded research in 2011 and 2012. Part of the current project is assessing the effectiveness of the training courses and evaluating distant electronic study support in the LMS Unifor. This is completed through the evaluation of the educational materials for distance education and e-learning, which was created in the GACR project No. P407/11/1306.

Keywords: information and communication technology (ICT), key competences, ICT competences, electronic study materials, teachers

1 Tento příspěvek vznikl za podpory projektu ESF č. CZ.1.07/1.3.00/14.0011 (koordinátor projektu: H. Marešová) a projektu GAČR č. č. P407/11/1306 (řešitel projektu: M. Klement).

1 Úvod

Žijeme ve věku digitálních médií. Současná společnost prošla rozsáhlými změnami, které jsou založené zejména na rozvoji informačních a komunikačních technologií (ICT) a jejich implementaci do každodenního života. To má mimo jiné dopad také na vzdělávání, neboť ICT se přirozeně stávají také součástí vzdělávacího procesu. V důsledku nástupu ICT do každodenního života se proměňuje také charakter učení a potřeb studentů (zejména v případě příslušníku tzv. generace Z – tedy těch, kteří se narodili po roce 1990). Ti přestávají být v jistém ohledu pasivními příjemci informací a v důsledku toho, že denně pracují s mediálními nástroji, jež jim umožňují sdílet informace, vytvářet samostatně mediální sdělení a komunikovat prakticky nepřetržitě, se stávají aktivními i v procesu získávání vědomostí a dovedností. Dnešní žáci a studenti, kteří tráví značnou část svého života s digitálními médii, očekávají, že s nimi budou moci pracovat i ve vzdělávacím procesu. Studenti chtějí nejen slyšet, ale i vidět a zkusit. Nejsou dnes schopni dlouho soustředěně poslouchat pouze mluvené slovo, v případě zařazení vizuálních či zážitkových zkušeností do výuky je jejich pozornost vyšší.

Proto dosavadní pedagogické teorie, které dnes řadíme do moderního paradigmatu vzdělávání, nemusejí již plně reflektovat aktuální vzdělávací potřeby. Na ICT jsou dnes přímo postaveny zejména **technologické teorie učení** (Bertrand, 1998), jejichž cílem je zlepšení učebních metod a kvality výuky za pomocí nových technologií. Nekladou důraz na povahu cílů, ale na organizaci prostředků, jež jsou potřebné k dosažení cíle. V teoretických implikacích vycházejí zejména z teorie systémů, pedagogické kybernetiky, teorie komunikace, kognitivní psychologie a behaviorismu (zejména Skinnerova teorie operantního podmiňování). V praktické aplikaci se pak jedná zejména o definice praktických podmínek vyučování, jako je např. vymezování cílů dle různých taxonomií (např. Bloomova, Magerova ad.), seznam prvků, charakteristiky žáků, poskytování zpětné vazby, možnosti školy, efektivitu vyučovacího procesu, zlepšení interakce mezi člověkem a počítačem atd. ICT se v pojetí technologických teorií stávají nejvhodnějším výukovým prostředkem, neboť mohou řídit výuku, poskytují interaktivní učení, umožňují vést dialog (i na velké vzdálenosti) s velkým počtem účastníků. Tradiční obraz studenta, který se pod dohledem učitele s učebnicí vzdělává v kamenné škole, je zde nahrazen studentem, který se v rámci vzdělávacího procesu stále více přesouvá do elektronického prostoru a proplétá se za případné pomoci učitele sítí hypermediálního učebního prostředí.

Na tyto skutečnosti průběžně reagují také strategické dokumenty zaměřené na vzdělávání. Lisabonská strategie přijatá Radou Evropy pro období 2000–10 se zabývá rozvíjením klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech (Lisabonská strategie, 2000). EU zařadila mezi hlavní oblasti své vzdělávací politiky začleňování ICT do vzdělávání, a to v dokumentech *eEurope Action Plan* (eEurope, 2002), který definoval obecné postupy pro rozvoj informační společnosti, a *e-Learning* (e-learning, 2001). Požadavky EU byly v České republice (ČR) zapracovány v národních dokumentech veřejné a vzdělávací politiky, ať už to byl Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha), koncepce Státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ) či Národní program počítačové gramotnosti (NPPG). Kurikulární reforma pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let (Rámcový vzdělávací program) reaguje na požadavky implementace ICT do výuky vytvořením vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie, která je zařazena jako povinná součást základního vzdělávání na 1. a 2 stupni (RVP, 2007).

Jak vypadá skutečný stav implementace výše uvedených strategických dokumentů do života základních a středních škol, mapují v posledním desetiletí ve více než 30 zemích po celém

světě studie SITES, realizované *International Association for the Evaluation of Education Achievement* (IEA). První modul (SITES M1) se zabýval statistickým vyhodnocením podmínek, za nichž jsou ve školách technologie využívány, přičemž bylo prokázáno, že technologie ovlivňují posun výukových metod směrem od tradičních k pokrokovým. Druhý modul (SITES M2), který se uskutečnil v období 2000–2002, se snažil kvalitativně popsat konkrétní způsoby vhodného využití ICT ve vzdělávání. Dle výsledků některých případových studií v rámci tohoto výzkumu bylo zjištěno, že kromě klasické formy studia v kurzech, které převládají, byly zaznamenány i další neformální způsoby, jakými jsou kolegiální výpomoc, pozorování výuky či pravidelné pracovní schůzky (Brdička, 2003). Třetí modul se zabýval vyhodnocením dopadu ICT na celkové znalosti a schopnosti studentů a učitelů. Výzkum zkoumal metody **uplatňování různých vzdělávacích politik** zúčastněných zemí, postupy **změny obsahu výuky** (osnov) a způsoby **modifikace vzdělávacích metod** a studentských výukových činností.

2 ICT kompetence učitelů

Pro učitele představuje zařazení digitálních médií do výuky větší počáteční zátěž při přípravě na výuku, která se mu však může v rámci výuky samotné významně vrátit v podobě více motivovaných žáků. Přesto však ze zprávy České školní inspekce vyplývá, že počítače např. na základních školách využívá ve výuce asi jen 20 % učitelů (IHNED, 2009). Jedním z důvodů je zastaralá technika, neméně významnou je ale skutečnost, že učitelé příliš nemají představu, jak tyto technologie do výuky zařadit, neboť jim chybí ucelená metodická podpora. Po ukončení vládního programu Státní informační politika ve vzdělávání (2006), který představoval systematickou finanční a metodickou podporu implementace informačních a komunikačních technologií (ICT) do výuky, jehož součástí bylo také vzdělávání pedagogů v oblasti rozvoje jejich klíčových kompetencí pro práci s ICT, systematická koncepce v oblasti zavádění ICT do výuky chybí. Učitelům tedy nezbývá než improvizovat v rámci stávajících technických podmínek a vzdělávat se v placených kurzech v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Klíčové kompetence identifikované Evropskou unií (EU) zahrnují mimo jiné také kompetence v oblasti ICT, které jsou definovány jako „schopnost používat multimediální technologie a využívat je k vyhledávání, ukládání, vytváření, prezentování, třídění a výměně informací“ (European Commission, 2004). V Úředním věstníku EU (Official Journal of the European Union, 2006), ve kterém jsou definována doporučení o klíčových schopnostech pro celoživotní učení, jsou kompetence v oblasti ICT definovány jako digitální kompetence, tedy obecně jako schopnost pracovat s digitálními technologiemi, která zahrnuje mj. schopnost vyhledávat, shromažďovat a kriticky a systematicky zpracovávat informace, dále každodenní práci se základními počítačovými aplikacemi, jako jsou textové editory, tabulkové procesory, databáze, systémy pro ukládání a správu informací, schopnost využívat potenciál elektronické komunikace (e-mail, síťové komunity), včetně uvědomění si případných rizik pohybu a komunikace ve virtuálním prostoru.

Pokud mají pedagogičtí pracovníci rozvíjet požadované klíčové kompetence v oblasti ICT u svých studentů a žáků, musejí je nejprve ovládat sami. Časté používání počítače ve výuce totiž automaticky nemusí znamenat efektivitu, důležitý je především způsob a účel tohoto využívání. Požadují-li dnes kurikulární materiály důraz na implementaci ICT do vzdělávacího procesu na všech stupních vzdělávání, je třeba se ptát, zda je kromě nezbytného technického zabezpečení v dostatečné míře zajištěno i vzdělávání pedagogů v oblasti výše definovaných kompetencí a zda jsou současní pedagogové na tuto situaci dostatečně připraveni, tedy zda již

sami ovládají potřebné dovednosti v oblasti ICT do té míry, že je mohou v rámci edukačního procesu předávat svým žákům a studentům. Potřebu zdatnosti ve využívání ICT si uvědomují i samotní učitelé. Rozsáhlý výzkum informační výchovy na základních školách realizovaný Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v roce 2007 potvrdil, že čeští učitelé informatiky považují za klíčové pro rozvoj informačně technologické gramotnosti žáků oblast práce s textovým a tabulkovým editorem vedle základních dovedností práce s operačním systémem a získáváním informací na internetu (Neumajer, 2008a). Podle výzkumu Vetešky a Tureckiové (2008) uvedlo 81 % respondentů potřebu zdatnosti v používání výpočetní techniky, obdobné výsledky prokázal také výzkumný záměr Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu 1999–2003 (Vašutová, 2004), ve kterém studenti učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů považují za vysoce užitečnou práci s počítačem a znalost informačních technologií (celkové hodnocení 1,52), ještě vyšší hodnoty pak ICT kompetencím připisují mladí učitelé z praxe (celkové hodnocení 1,30). Z šetření Výzkumného ústavu pedagogického z roku 2009 (Naske, 2010) vyplynulo, že mezi nejatraktivnější oblasti, v nichž chtějí učitelé zvyšovat své ICT kompetence, patří tyto (seřazeno dle pořadí): realizace výuky samotné, žákovské projekty, odbornost ve své aprobaci, komunikace a spolupráce, práce na ŠVP a tematických plánech, plánování výuky. Novější studie rovněž prokázaly posuny zejména v míře užívání ICT ze strany učitelů. Pozitivní výsledky přináší zejména četnost využívání počítače při přípravě na výuku a při výuce – v rámci ČR ho v roce 2006 využilo 78 % pedagogů, zatímco v EU25 to bylo pouze 74 % (ČSÚ, 2008).

Podle Koncepce SIPVZ (Koncepce SIVPZ, 2000) měli všichni vzdělavatelé docílit takového stupně informační gramotnosti, aby mohli potenciálních výhod ICT užívat ve výuce i informačních činnostech pro vzdělávání a zároveň být schopni minimalizovat případné negativní průvodní jevy, které plošné nasazení ICT vyvolává. Mezi nejdůležitější indikátory pro splnění tohoto cíle patřilo dosažení definovaných základních uživatelských dovedností u 75 % učitelů a vyškolení 25 % učitelů na úroveň poučeného uživatele. V důsledku zániku systematických vládních koncepcí SIPVZ a NPPG v roce 2006 se však vzdělávání pedagogů v oblasti ICT zastavilo a další systematická koncepce v této oblasti chybí.

2.1 Rozvoj ICT kompetencí učitelů na Univerzitě Palackého

Chybějící mezeru v systematickém vzdělávání učitelů v oblasti ICT kompetencí se snažíme na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého řešit mimo jiné jejich kontinuálním vzděláváním v rámci kurzů Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). V roce 2006 vzniklo na PdF UP účelové zařízení, Školicí středisko SIPVZ, které bylo (po ukončení koncepce SIPVZ) v roce 2007 transformováno na Odbor ICT vzdělávání Centra celoživotního vzdělávání (Odbor ICT) a pokračuje v realizaci akreditovaných kurzů DVPP. V roce 2009 připravil Odbor ICT projekt ESF s názvem *ICT kurzy pro pedagogické pracovníky*[2], který rozšiřuje naši stávající nabídku kurzů DVPP. Cílovou skupinou jsou pedagogičtí pracovníci základních škol a středních škol Olomouckého a Moravskoslezského kraje. Je vytvořeno 9 nových modulů (*ICT ve výuce anglického jazyka na 1. stupni, ICT ve výuce anglického jazyka – základní kurz, ICT ve výuce anglického jazyka – pokročilý kurz, ICT ve výuce českého jazyka na 1. stupni, ICT pro výuku mediální výchovy, ICT zdroje pro současnou českou literaturu, ICT zdroje pro světovou literaturu pro děti a mládež, Moderní prezentace prostřednictvím interaktivní tabule, Nebezpečné komunikační techniky spojené s ICT*), které byl realizovány v letech 2010–2012. Každý kurz byl realizován kombinovanou formou

2 Projekt ESF OP VK č. CZ.1.07/1.3.00/14.0011, koordinátor projektu: H. Marešová, spolupracovník projektu: M. Klement ad.

prezenční výuky (20 vyučovacích hodin ve formě 4-5 odpoledních setkání) a online výuky (20 hodin domácího online studia v Learning Management Systemu Unifor). Prezenční výuka probíhala v počítačových učebnách Pedagogické fakulty UP. Celkem bylo proškoleno 252 osob[3].

3 Výzkum ICT kompetencí pedagogických pracovníků

Vhled do aktuálního stavu úrovní ICT kompetencí pedagogických pracovníků po ukončení národní podpory vzdělávání v této oblasti přinášíme prostřednictvím několika postřehů z výzkumného šetření, které jsme realizovali v rámci výše zmiňovaného projektu. Vzdělávání, které bylo primárně určeno pro pedagogické pracovníky Olomouckého a Moravskoslezského kraje, v těchto kurzech probíhalo kombinovanou formou prezenční výuky a online e-learningového vzdělávání v Learning Management Systemu Unifor. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zkoumání aktuálního stavu připravenosti učitelů pro práci s ICT a na nejvýznamnější aspekty, jež mohou hrát roli v individuálním přístupu pedagogů k začleňování ICT do výuky.

3.1 Metodologie

Výzkumné šetření zaměřené na ICT kompetence učitelů a jejich práci s ICT ve výuce probíhalo v rámci evaluačního procesu vzdělávacích kurzů projektu. V roce 2010 byla provedena pilotní studie (27 respondentů), v roce 2011–2012 pak rozšířený výzkum (220 respondentů). Předvýzkum (pilotní studie) byl realizován za účelem následného efektivnějšího nastavení obsahu i úrovně kurzů na základě zjištěné celkové úrovně prvních skupin účastníků, kteří se do kurzu přihlásili. Byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření. V rámci výzkumného šetření byla také evaluována efektivita samotných vzdělávacích kurzů a také úroveň distančních elektronických studijních opor v LMS Unifor pomocí optimalizovaného systému hodnocení vzdělávacích materiálů určených pro distanční vzdělávání a e-learning, který byl vytvořen v rámci řešení projektu GAČR č. P407/11/1306[4] a který byl ověřován na základě vícerozměrných statistických metod. Výsledky tohoto šetření ještě nejsou zcela zpracovány, neboť v rámci projektu, který bude ukončen v prosinci 2012, teprve probíhá závěrečná fáze evaluace kurzů.

Skupinu respondentů tvořili pedagogičtí pracovníci Olomouckého kraje. Kritéria pro jejich výběr byla následující: (1) pracoviště v Olomouckém nebo Moravskoslezském kraji, (2) výuka na základní či střední škole.

Účastníkům byl před zahájením kurzu předkládán **vstupní evaluační dotazník** zjišťující úroveň ICT kompetencí s ohledem na jejich předchozí vzdělávání v této oblasti. Cílem bylo zjištění vstupní představy o úrovni ICT kompetencí pedagogických pracovníků a jejich práci s ICT ve výuce na základních a středních školách. Chtěli jsme zároveň získat základní představu o tom, nakolik se liší aktuální podmínky v oblasti využívání ICT ve výuce a příležitosti ke zvyšování ICT kompetencí pedagogických pracovníků po ukončení systematických vládních programů pro podporu zavádění ICT do výuky a s ní souvisejícím ICT vzděláváním pedagogických pracovníků. Po ukončení kurzu byl účastníkům předkládán **výstupní evaluační dotazník**, který kromě potřebné zpětné vazby o úrovni kurzů a studijních

3 Podrobnější informace k projektu lze nalézt na stránkách projektu (http://kurzyict.upol.cz).
4 Projekt GAČR č. č. P407/11/1306, řešitel projektu: M. Klement, spoluřešitel projektu: H. Marešová ad.

materiálů zjišťoval, zda se po absolvování kurzů zvýšila úroveň ICT kompetencí účastníků a jejich postoje k využívání ICT ve výuce.

V dotaznících byly použity škály, uzavřené (strukturované) i otevřené (nestrukturované) otázky (Chráska, 2007). Dotazník byl zpracován v elektronické podobě, distribuován prostřednictvím internetové sítě (na adrese: http://kurzyict.upol.cz) a respondentům byl předkládán v rámci realizace kurzů projektu.

Dotazníkové položky byly koncipovány tak, aby pokryly základní oblasti, na něž jsme se při našem průzkumu zaměřili:

Vstupní evaluační dotazník:

a) Demografické údaje (otázka 1–5);
b) Vzdělání a pedagogická praxe (6–9);
c) Přístup k ICT (10–13, 18);
d) Používání ICT v běžném životě (14);
e) Používání ICT ve výuce (15–17, 19, 27–29);
f) Postoje k ICT (20–22);
g) Vzdělání v oblasti ICT (23–26).

Výstupní evaluační dotazník:

a) Demografické údaje (otázka 1–5);
b) Vzdělání a pedagogická praxe (6–9);
c) Hodnocení kurzu (10–16, 21–22);
d) Úroveň ICT kompetencí (17, 20);
e) Používání ICT ve výuce (18–19);
f) Zájem o navazující činnosti Odboru ICT vzdělávání (23–24);
g) Individuální sdělení organizátorům (25).

V **předvýzkumu** odpovídalo celkem 27 respondentů, z toho 85 % žen (23 respondentek) a 15 % mužů (4 respondenti), věkové rozpětí skupiny bylo 27–56 let (průměrný věk 41,4 $\pm$ 7,44). 100 % respondentů pocházelo z Olomouckého kraje, z toho 44 % (12 respondentů) pracovalo na základní nebo střední škole v Olomouci (100 000 obyvatel), ostatní respondenti pracovali na školách v menších městech nebo v obcích. Z 27 respondentů pracovalo 67 % (18 respondentů) na základní škole, 30 % (8 respondentů) na střední škole a 1 respondent na vyšší odborné škole. Co se týče délky pedagogické praxe, pedagogičtí pracovníci s délkou praxe do 10 let tvořili 29 % (8 respondentů) a s délkou praxe nad 20 let 25 % (7 respondentů). Co se týče dosaženého vzdělání, 12 % (3 respondenti) nemělo primárně pedagogické vzdělání (obory ekonomika průmyslu, makroekonomie, elektronické počítačové systémy), 25 % (7 respondentů) tvořili absolventi učitelských přírodovědných oborů (matematika, chemie, biologie ad.), v ostatních případech se jednalo o absolventy humanitních oborů (mateřský jazyk, cizí jazyky, učitelství 1. stupně ad.). Co se týče výuky předmětů, informatiku učí na základní nebo střední škole 7 % (2 respondenti), předměty související s ICT (informační a komunikační technologie, písemná a elektronická komunikace, komunikační dovednosti) 11 % (3 respondenti).

V **rozšířeném výzkumu** odpovídalo celkem 220 respondentů, z toho 89,54 % žen (197 respondentek) a 10,45 % mužů (23 respondentů), věkové rozpětí skupiny bylo 23–56 let (průměrný věk 40,12 $\pm$ 7,26). 69,54 % (153 respondentů) pocházelo z Olomouckého kraje, 13,18 % (29 respondentů) z Moravskoslezského kraje a 17,27 % (38 respondentů) z jiných

krajů. 68,18 % (150 respondentů) pracovalo na základní škole, 27,27 % (60 respondentů) na střední škole, 4,54 % (10 respondentů) pracovalo na jiném typu školy. Co se týče délky pedagogické praxe, pedagogičtí pracovníci bez pedagogické praxe tvořili 2,79 % (6 respondentů), s délkou praxe do 10 let tvořili 45,58 % (98 respondentů), s délkou pedagogické praxe do 20 let 25,58 % (55 respondentů) a s délkou praxe nad 20 let 26,04 %, 5 respondentů délku praxe neuvedlo. Co se týče dosaženého vzdělání, 13,74 % (29 respondentů) nemělo primárně pedagogické vzdělání (absolventi gymnázií, obory ekonomika, obchod, cestovní ruch, technické obory – stavební, strojírenské, textilní), absolventi učitelských oborů přírodovědných (obory matematika, informatika, biologie ad.) tvořili 18,95 % (40 respondentů), absolventi humanitních učitelských oborů (obory 1. stupeň, český jazyk, cizí jazyky, společenské vědy ad.) tvořili 67,29 % (142 respondentů), 9 respondentů dosažené vzdělání neuvedlo. Co se týče výuky předmětů, informatiku učí na základní nebo střední škole 7,1 % (15 respondentů).

3.2 Vybrané výsledky a diskuze

Pro potřeby tohoto článku jsme se zaměřili pouze na některé otázky vztahující se k úrovni ICT kompetencí učitelů[5]. Byly vybrány položky zaměřené na předchozí získané zkušenosti respondentů a na jejich vlastní hodnocení úrovně ICT kompetencí.

3.2.1 Výsledky v oblasti předchozího ICT vzdělávání

Otázky zjišťující úroveň ICT kompetencí a předchozí vzdělávání v oblasti ICT tvořily závěrečnou část vstupního evaluačního dotazníku. Analyzovaná dotazníková položka byla zaměřena na zjištění primárního zdroje vzdělání v oblasti ICT:

Tabulka 1: Dotazníková položka č. 23: Zhodnoťte, kde jste nejvíce získal/a znalosti a dovednosti potřebné k používání ICT:

	P1	V1	P2	V2	P3	V3	Total P	Total V
Základní škola.	50%	61.76%	16,66%	23.53%	33,33%	14.71%	6	52
Střední škola.	46,15%	34.15%	30,76%	45.12%	23,07%	20.73%	13	153
Vysoká škola.	45,45%	29.03%	36,36%	42.74%	18,18%	28.23%	11	247
Samostudium.	4,34%	2.49%	30,43%	27.86%	65,21%	69.65%	23	537
Konzultace s kolegy.	14,28%	18.49%	57,14%	52.05%	28,57%	29.45%	21	308
Konzultace s přáteli.	8,33%	11.18%	54,16%	54.61%	37,50%	34.21%	24	339
Konzultace s rodinou.	20%	13.39%	45%	40.16%	35%	46.46%	20	296
E-learningový kurz (bez prezenční výuky).	71,42	35.09%	0%	33.33%	28,57%	31.58%	7	112
Kurz Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.	20%	12.90%	40%	41.94%	40%	45.16%	15	288
Kurz Státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ).	25%	20.51%	25%	34.62%	50%	44.87%	12	175
Kurz Národního programu počítačové gramotnosti (NPPG).	14,28%	24.39%	42,85%	46.34%	42,85%	29.27%	7	84
Jiný kurz.	16,66%	23.26%	50%	27.91%	33,33%	48.84%	6	97

Legenda: P1/V1 = předvýzkum/výzkum – potřebné znalosti a dovednosti jsem spíše nezískal/a, P2/V2 = spíše získal/a, P3/V3 = rozhodně získal/a.

Při analýze aspektů předchozího vzdělávání v oblasti ICT vyplynulo, že značná část respondentů patří do generace, která ICT nepoužívala v rámci své vlastní edukace v primárním a sekundárním vzdělávání, neboť polovina respondentů v předvýzkumu a více než polovina v následném výzkumu nezískala potřebné dovednosti na základní škole, na střední škole se počty pohybují na 46,15 % v případě předvýzkumu a 34,15 % v případě

5 Dílčí výsledky předvýzkumu v této oblasti byly prezentovány v článku Marešová, H. (2011). ICT kompetence učitelů. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV.* (pp. 1-11). Liberec: Technická univerzita.

následného výzkumu. Výrazný rozdíl mezi předvýzkumnou a výzkumnou skupinou se objevuje v případě vysoké školy, kdy u 45,45 % respondentů převažuje pocit, že potřebné dovednosti nezískalo ani na vysoké škole. V případě následného výzkumu se toto číslo výrazně snižuje na 29,03 %, rozdíl však mohlo způsobit statistické zkreslení dat v případě malého počtu respondentů v předvýzkumném souboru. Nejvýznamnější roli v získávání ICT kompetencí tak stále sehrává zejména **samostudium**, přičemž v obou případech si méně než 5 % respondentů myslí, že samostudiem potřebné vědomosti a dovednosti nezískalo. K podobným výsledkům v oblasti pregraduální přípravy dochází ve svém výzkumném šetření O. Neumajer (Neumajer, 2007), přičemž se získání kompetencí v této oblasti umístilo na posledních místech při generaci výsledků reprezentovaných deskriptivní statistikou prostřednictvím aritmetických průměrů: pokus – omyl (54,61), školení SIPVZ (51,52), počítačová literatura (51,41), Internet (42,18), jiná školení než SIPVZ (41,39), kolegové, přátelé (37,99), další elektronické zdroje (37,49) a pregraduální příprava (24,16). Z našich výsledků také vyplynulo poměrně slabé zastoupení ICT vzdělávání na vysokých školách (které však v následném výzkumu potvrzeno nebylo), což by mohlo navodit otázku, zda pedagogické fakulty v dostatečné míře zareagovaly na potřebnou implementaci ICT v rámci didaktické přípravy budoucích učitelů jednotlivých předmětů. Podobný výsledek se objevil také ve výzkumu J. Zounka a K. Šeďové (2009), kde pouze 9 % respondentů z řad učitelů základních škol v Jihomoravském kraji označilo vysokoškolské vzdělání jako užitečné pro práci s ICT. Ve výzkumu Neumajera se 76,2 % pracovníků ve školství více než 16 let považovalo vysokoškolskou přípravu v oblasti ICT jako pro ně zcela nevýznamnou, zatímco čerství absolventi (do 2 let od ukončení studia) označili toto studium jako zvlášť významný způsob osvojení ICT kompetencí (21,4 %). Lze však souhlasit s tvrzením Neumajera, že vzhledem k dynamice rozvoje ICT učitelé působící v pedagogické praxi delší dobu neshledávají úroveň svých kompetencí nabytých na vysoké škole za dnes využitelnou, což znovu poukazuje na nutnost a význam dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v dané oblasti.

Hodnocení specializovaných kurzů (SIPVZ, NPPG, jiný kurz) stran získání potřebných znalostí a dovedností pro práci s ICT nevyznívá příliš pozitivně ve srovnání s upřednostňovaným samostudiem. Vzhledem k tomu, že v rámci činnosti Odboru ICT vzdělávání jsme v období do roku 2006 realizovali kurzy SIPVZ, zajímalo nás zejména, do jaké míry se podílela systematická vládní koncepce vzdělávání na zvyšování úrovně ICT dovedností učitelů. Podle výsledků předvýzkumu uvedlo celkem 22 respondentů (81 %), že absolvovalo některý z kurzů SIPVZ. 21 respondentů absolvovalo *základní kurz* (modul Z), 10 respondentů *školení poučeného uživatele* (modul P), 6 respondentů kurz *Počítačová grafika a digitální fotografie*, 3 respondenti kurz *Tabulkové kalkulátory*, 3 respondenti modul *Užití multimédií a mediální výchova*, 2 respondenti kurz *Využití ICT na 1. stupni ZŠ* a po 1 respondentu kurzy *Publikování na internetu, Pokročilá práce s textem DTP*, *Využití počítačových sítí e-learning* a *ICT ve výuce českého jazyka*. Celkem bylo absolvováno 49 kurzů v rámci SIPVZ, což znamená, že průměrný účastník absolvoval 1,8 vzdělávacího kurzu v rámci SIPVZ. V následném výzkumu se objevoval obdobný model co do pořadí kurzů: nejvyššího počtu dosáhlo absolvování *základního kurzu* (modul Z) v celkovém počtu 124 respondentů, 91 respondentů *školení poučeného uživatele* (modul P), 43 respondentů kurz *Počítačová grafika a digitální fotografie*, 19 respondentů kurz *Tabulkové kalkulátory* a také kurz *Využití ICT na 1. stupni ZŠ*. V dalších kurzech již bylo pořadí poněkud odlišné: 10 respondentů absolvovalo kurz *Publikování na internetu*, 9 respondentů kurz *Využití počítačových sítí a e-learning*, 6 respondentů kurzy *Užití multimédií a mediální výchova*, 6 respondentů kurz *ICT ve výuce matematiky*, 5 respondentů kurz *Pokročilá práce s textem DTP*, 5 respondentů kurz *Výuka CAD technologií*. 4 respondenti absolvovali kurz *ICT ve*

výuce anglického jazyka, 3 respondenti kurz *ICT ve výuce českého jazyka*, 2 respondenti kurz *Databázové systémy* a po 1 respondentu získaly kurzy *ICT v hudební výchově* a *Využití ICT v ekonomických předmětech*. Celkem bylo absolvováno 348 kurzů v rámci SIPVZ, což znamená, že průměrný účastník absolvoval 1,5 vzdělávacího kurzu v rámci SIPVZ.

Z odpovědí vztahujících se ke kurzům však nelze vyhodnotit, zda nedostatečné získání potřebných kompetencí je dáno účastí na kurzu, který nepřinesl kýžený efekt, či pouhou neúčastí v těchto kurzech. Otázky však vzbuzuje hodnocení kurzů SIPVZ, neboť v dotaznících uvedlo 81 % (22 respondentů), že absolvovalo některý z kurzů SIPVZ, avšak zde uvádí pouze 40,90 % (9 respondentů), že v těchto kurzech rozhodně získalo nebo spíše získalo potřebné znalosti a dovednosti pro práci s ICT, v případě následného výzkumu, ve kterém uvedlo 58 % (128 respondentů) účast v některém z kurzů SIPVZ, už nepřílišný efekt kurzům SIPVZ přiřazovalo pouze 25 % respondentů. Hodnoty předvýzkumného šetření tak lze opět hodnotit jako zkreslené v důsledku malého počtu respondentů, na druhé straně však hodnocení může být také dáno primární úrovní ICT kompetence učitele, se kterou vstupoval do některého z kurzů SIPVZ a z ní vyplývajícími očekáváními od kurzu, a to v obou směrech – ICT kompetence uživatele mohou být před vstupem do kurzu příliš nízké a účastník kurzu pak nestačí držet krok se skupinou, nebo naopak vyšší, než je úroveň dané skupiny, tudíž se účastník v kurzu nic nového nenaučí. Podobně tuto situaci hodnotí O. Neumajer (2007) na základě analýzy dotazníkového průzkumu kurzů SIPVZ, ve kterém nejvíce učitelů se základní úrovní ICT kompetencí (49 %) přisoudilo školení SIPVZ nejvyšší význam při získání ICT kompetencí, zatímco nejvíce učitelů s nejvyšší úrovní ICT kompetencí (43,1 %) považuje tento způsob vzdělávání za pro ně nejméně přínosný. J. Zounek a K. Šeďová (2009) na základě svých výzkumů v Jihomoravském kraji vysvětlují případný negativní ohlas na absolvované vzdělávací kurzy tím, že školení zaměřená na ovládání technologií sice mnohým učitelům pomohlo začít pracovat s ICT, ale neodpovídalo potřebám v oblasti jejich didaktického využití ve výuce.

3.2.2 Výsledky v oblasti subjektivního hodnocení ICT kompetencí

Další z dotazníkových položek zaměřených za zjišťování úrovně ICT kompetencí se zaměřila na to, jak respondenti hodnotí v této oblasti sami sebe. Na základě předem definované klasifikace měli vyhodnotit svou aktuální úroveň dovedností:

Dotazníková položka č. 26: Pokuste se sami sebe zařadit do jedné ze skupin uživatelů ICT: Úroveň mých ICT kompetencí lze označit jako: zcela nedostatečnou = potřebuji nejprve základní školení, pouze základní = např. práce v textovém editoru, vyhledávání na internetu, e-mail, mírně pokročilou = základní + např. práce s grafickými editory, prezentačním softwarem, pokročilou = mírně pokročilá + např. tvorba vlastních webových stránek s využitím wysiwyg editorů, výroba multimediálních projektů, využívání online softwarových nástrojů, práce v síti (ftp apod.)), velmi pokročilou = např. tvorba v html, php, redakční systémy, nástroje Webu 2.0, vývojářské aplikace, správa sítí, administrace webu apod.), profesionální = mám ukončené vysokoškolské (vyšší odborné) vzdělání v oboru ICT.

Podle očekávání většina respondentů označila sama sebe jako mírně pokročilého uživatele ICT, rozložení ICT kompetencí ve zkoumané skupině v podstatě svědčí o normálnosti tohoto stavu, kdy se většina uživatelů zařadila do „průměru“, přičemž extrémní polohy naprostého začátečníka a velmi pokročilého uživatele se pohybují na hranici 4 % (v této otázce 1 respondent nevyznačil žádnou odpověď, procentuální výpočet je tedy prováděn z n = 26). Následný výzkum potvrdil obdobnou distribuci, přičemž 76,81 % (169 respondentů) sama sebe označila za uživatele mírně pokročilé a 15,90 % (35 respondentů) za uživatele pokročilé,

extrémní polohy zde nepřekračují 3 %. Ve výstupních evaluačních dotaznících v následném výzkumu nás zajímalo, zda realizované kurzy napomohly zvýšení úrovně ICT kompetencí respondentů – 68,47 % uvedla, že kurz jim pomohl zvýšit úroveň jejich ICT dovedností, pouze 16,30 % respondentů uvedlo, že se úroveň jejich uživatelských dovedností nezlepšila.

Na celkové zhodnocení ICT kompetencí navázala analýza jednotlivých činností popsaných obecně v definici jednotlivých úrovní ICT kompetencí:

Tabulka 2: Dotazníková položka č. 27: Pokud se řadíte alespoň mezi mírně pokročilé uživatele, zatrhněte, kterou z ICT dovedností jste schopni zajistit pro výuku svých předmětů (pro hodnocení zatrhněte příslušný počet hvězdiček: 0 – nejsem schopen/na, 1 – jsem schopen/na pouze s pomocí zkušenější osoby, 2 – jsem schopen, 3 – jsem schopen a baví mě to):

	1	2	3	Responses	Total
Příprava textových materiálů v MS Word.	2.87%	30.14%	66.99%	209	552
Příprava a promítání prezentace v MS PowerPoint.	17.49%	26.23%	56.28%	183	437
Výroba vlastní webové stránky pomocí nástrojů Webu 2.0	61.29%	27.42%	11.29%	62	93
Výroba vlastní webové stránky v HTML, PHP apod.	60.34%	18.97%	20.69%	58	93
Práce s hotovým výukovým programem ve výuce.	7.73%	39.23%	53.04%	181	444
Realizace vyučovací hodiny s využitím interaktivní tabule.	20.67%	40.67%	38.67%	150	327
Pouštění videoukázek z počítače.	6.63%	35.91%	57.46%	181	454
Pouštění zvukových ukázek z počítače.	6.25%	36.93%	56.82%	176	441
Četba elektronických knih ve výuce.	17.59%	51.85%	30.56%	108	230
Práce s grafickým programem ve výuce - úprava fotografií. Práce se zvukovým programem ve výuce (střih zvuku apod.).	40.71%	39.82%	19.47%	113	202
Práce s online komunikačními nástroji ve výuce (Skype ad.) Práce se sociálními sítěmi ve výuce (Facebook ad.).	19.30%	43.86%	36.84%	114	248
Vytvoření online kurzu (např. na webové stránce).	75.00%	20.00%	5.00%	40	52
Vytvoření e-learningového kurzu v LMS.	75.68%	21.62%	2.70%	37	47
Programování ve výuce.	73.53%	20.59%	5.88%	34	45

Četnost jednotlivých odpovědí víceméně odpovídá úrovni ICT kompetencí tak, jak je uvedli jednotliví respondenti (např. v předvýzkumu je nejčastěji zmiňována schopnost připravovat textové materiály v MS Word či práce s hotovým výukovým programem ve výuce, která koresponduje s počtem respondentů, již se označili za mírně pokročilé uživatele), přesto jsou vidět jisté diskrepance mezi tím, jak subjektivně hodnotí učitelé svou obecnou úroveň ICT kompetencí, a tím, jak jsou tyto kompetence v praxi schopni reálně realizovat. Výrazněji je tento rozdíl vidět např. v případě přípravy a promítání prezentace v MS PowerPoint (oblast definovaná v dotazníkové položce v rámci mírně pokročilých dovedností). Zatímco za mírně pokročilé se označilo 69 % (18 respondentů), realizovat výuku s promítáním prezentace v MS PowerPoint by bylo schopno pouze 15 respondentů, 8 respondentů by nebylo tuto výuku realizovat a pomoc zkušenější osoby by potřebovali navíc ještě 4 respondenti. Obdobný výsledek se objevil i v následném výzkumu – sama sebe označilo za mírně pokročilého uživatele 76,81 % (169 respondentů), a ačkoliv pouze 3 respondenti vyhodnotili sama sebe jakožto uživatele se zcela nedostatečnými dovednostmi, celých 29 respondentů by nebylo schopno připravit a promítat prezentaci v MS PowerPoint bez pomoci zkušenější osoby. Podobně je tomu u tvorby webových stránek, která je v definovaných kompetencích uvedena v rámci pokročilých dovedností. Zatímco v předvýzkumu se za pokročilé označilo 23 % (6 respondentů) a za velmi pokročilé 4 % (1 respondent), vytvořit vlastní webovou stránku za pomoci nástrojů Webu 2.0 by samo dokázalo pouze 11 % (3 respondenti). V následném výzkumu se za pokročilé označilo 15,9 % (35 respondentů), vytvořit vlastní webovou stránku s pomocí nástrojů Webu 2.0 by samo zvládlo 24 respondentů, vytvoření stránky pomocí programovacích jazyků by samostatně dokázalo 25 respondentů. Tyto zdánlivé diskrepance však mohou být zkresleny tendencí respondentů zařazovat se při sebehodnocení automaticky k průměru bez detailního promyšlení toho, co která z definovaných položek znamená, či nedostatečným povědomím o pojmech, jimiž jsou jednotlivé položky definovány. Z výsledků četností také vyplynulo, že učitelé tíhnou zejména k práci s „tradičními“ ICT nástroji zejména

proto, že s nástroji vyžadujícími větší míru dovedností a kreativity nejsou zatím dostatečně schopni pracovat bez pomoci další osoby.

4 Závěr

Naše průzkumy potvrdily trendy současných studií, které prokázaly posun v postojích a přístupu učitelů k využívání ICT ve výuce i v oblasti aktivity při práci s ICT ve výuce ve srovnání s předchozími 10 lety. Učitelé chápou význam využití ICT ve výuce s ohledem na přípravu žáků a studentů pro reálný život. Na druhé straně lze vysledovat tendenci k jistému stereotypnímu využívání zažitých činností v oblasti ICT a nedostatečnému využití veškerého potenciálu, které ICT ve vzdělávacím procesu nabízejí. Tento fakt souvisí se skutečností, že drtivá většina pedagogů označila sama sebe za mírně pokročilé uživatele, z čehož vyplývá dovednost pracovat s ICT zejména jako s nástrojem sloužícím k prezentačnímu typu frontální výuky, v důsledku čehož nejsou technologie využívány tak, aby naplňovaly představy o moderním typu vzdělávání založeném na principech konstruktivismu. Nicméně z výsledků lze vysledovat přímou souvislost mezi úrovní ICT kompetencí a četností a způsobem využití ICT ve výuce. Proto i nadále zůstává jedním z nejvýznamnějších aspektů při zavádění ICT do vzdělávání potřeba rozvoje ICT kompetencí učitelů v podobě systematického dalšího vzdělávání učitelů nejen v oblasti ICT dovedností, ale i jejich správného metodického využití ve výuce.

Literatura

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998.

Brdička, B. (2003). *Role internetu ve vzdělávání*. Dostupné z http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/role/ccont.htm

Český statistický úřad. (2008). *Využití ICT ve školství*. Dostupné z http://czso.cz/csu/redakce.nsf/i/vyuziti_it_ve_skolstvi.

ČTK. (2009). Počítače používá na základních školách při výuce jen pětina učitelů. In *Tech.IHNED.cz*. Dostupné z: http://tech.ihned.cz/2-38331690-i00000_d-7f

eEurope. An Information Society For All (2002). Dostupné z http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/2002/documents/archiv_eEurope2002/actionplan_en.pdf.

European Commission. (2004). *Implementation of „Education and Training 2012 Work Programme“*. Dostupné z http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Klement, M. (2011). Možnosti hodnocení elektronických studijních opor. In T. Janík, P. Knecht & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (pp. 91–97). Brno: Masarykova univerzita.

Koncepce Státní informační politiky ve vzdělávání (2000). Dostupné z http://www.fi.muni.cz/~smid/sipvevz1.html.

Law, N., Pelgrum, W. J, & Plompl, T. (2008). *Pedagogy and ICT Use in Schools Around the World. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Hong Kong: Springer.

Marešová, H. (2001). ICT kompetence učitelů. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV* (pp. 1–11). Liberec: Technická univerzita.

Naske, P. (2010). Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti ICT. In *Informační a komunikační technologie ve škole.* Dostupné z http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=9361&view=1947.
Neumajer, O. (2008). *ICT kompetence učitelů*. Dostupné z: http://ondrej.neumajer.cz/download/ICT-kompetence-ucitelu.pdf.
Neumajer, O. (2008a) Sedm mýtů o informatice a ICT ve vzdělávání. In *ICT ve školství*. Dostupné z http://ondrej.neumajer.cz/?item=sedm-mytu-o-informatice-a-ict-ve-vzdelavani.
Official Journal of the European Union (2006). Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). In *Portál MŠMT*. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/SP_RVPZV_2007.zip.
Sak, P., Mareš, J., Nová, H., Richter, V., Saková, K., & Skalková, J. (2007). *Člověk a vzdělání v informační společnosti.* Praha: Portál.
The E-learning Action Plan. (2001). Dostupné z http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:EN:PDF
Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido.
Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání.* Praha: Grada Publishing.
Zounek, J., & Šeďová, K. (2009) *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido.

Kontakt

PhDr. Hana Marešová, Ph.D.
Univerzita Palackého
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
hana.maresova@upol.cz

PhDr. Milan Klement, Ph.D.
Univerzita Palackého
Pedagogická fakulta
Katedra technické a informační výchovy
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
milan.klement@upol.cz

Vývojové trendy v pojetí role učitele při integrování ICT do výuky anglického jazyka

Trends in the development of the approaches to the role of the teacher integrating ICT into ELT

Irena Reimannová

Abstrakt: Cílem tohoto příspěvku je vymezit roli učitele při integrování prostředků informačních a komunikačních technologií (ICT) do oborové didaktiky předmětu, který vyučují, tj. v našem případě do výuky anglického jazyka (VAJ). Příspěvek mapuje historický vývoj pojetí role učitele v tzv. *Computer Assisted Language Learning* (CALL), tedy počítačem podporovanému učení se cizímu jazyku, a jeho současné pojetí v této výuce na základní škole, a to jak v České republice, tak v zahraničí. Důraz je kladen na zasazení této problematiky do širšího vědního rámce edukačních, psychologických a lingvistických teorií, škol a trendů uplatňovaných ve vzdělávání integrující ICT do výuky anglického jazyka.

Klíčová slova: CA(L)L, behaviouristická/strukturální fáze, komunikační fáze, integrativní fáze, současný stav**,** technologicko-didaktické znalosti obsahu

Abstract: The aim of the paper is to define the role of a teacher integrating information and communication technologies (ICT) into the theory of instruction of the subject they teach, i.e. in our case into English Language Teaching. The paper maps the development of the teacher's role in the area of so called Computer Assisted Language Learning (CALL), and its present concept in such learning/teaching processes in primary schools in the Czech Republic and abroad. The paper emphasises wider perspectives of educational, psychological and linguistic points of departure applied in education integrating ICT into English Language Teaching.

Keywords: CA(L)L, behaviouristic/structural phase, communicative phase, integrative phase, contemporary situation

1 Úvod

Informační a komunikační technologie (ICT) umožnily otevřít školní svět jak v oblasti interpersonální komunikace, tak v oblasti tvorby a prezentace hypertextových a hypermediálních materiálů, a přinesly tak do cizojazyčného vzdělávání, včetně výuky anglického jazyka (VAJ), velká očekávání. Vzhledem k tomu, že „hlavním činitelem při změnách a reformách školy ovšem nejsou počítače, ale učitelé" (Skalková, 2007, s. 256), zůstává však otázkou, nakolik tato očekávání byla a jsou plněna a jakou roli v procesu integrování ICT do vzdělávání hraje učitel. Cílem tohoto příspěvku je tedy - alespoň velmi krátce - představit pedagogicko-psychologicko-lingvistické kořeny tohoto procesu, na kterých stojí současné pojetí role učitele anglického jazyka integrujícího ICT do vzdělávání. V souladu s tímto cílem jsou zde nejprve stručně přestavena teoretická východiska tohoto šetření, tj. vymezeny základní konstrukty, pojmy a definice nezbytné pro další výzkum v této oblasti, a shrnut její dosavadní stav zkoumání jak v prostředí zejména anglosaské, tak české provenience.

2 Teoretická východiska

Pokud stručně mapujeme vývoj začleňování ICT do vzdělávání, v našem případě do výuky anglického jazyka, je nutné tento proces nejprve zasadit do širšího vědního rámce, který nám umožní pochopit interdisciplinaritu této integrace. Vzhledem k tomu, že pedagogicko-psychologické a technologické stránky této integrace nelze od sebe oddělit, protože jedno determinuje druhé, musíme oba tyto úhly pohledu v našem příspěvku reflektovat, nicméně akcent klademe zejména na pedagogické uchopení diskutované problematiky.

Proto se v našem příspěvku opíráme o poznatky výzkumů z oblasti kognitivních procesů i z oblasti informačních technologií a vycházíme z Bertrandovy klasifikace proudů ve vzdělávání (1998), hlavně z tzv. sociokognitivních proudů ve vzdělávání a technologických teorií vzdělávání.

Klíčovým pojmem našeho šetření je interakce, jež představuje jedno ze zásadních témat diskusí nejenom v předmětové didaktice (Richards & Rodgers, 2001, s. 22). Interakci zde chápeme jako jeden z aspektů sociálního učení, kdy dochází ke vzájemnému působení jednoho člověka na druhého a jehož nedílnou součástí je i verbální komunikace (Čáp & Mareš, 2001, s. 56), respektive komunikační (jazyková) kompetence, představující cíl současného pojetí cizojazyčného vzdělávání. Pojem komunikační kompetence chápeme jako „způsobilost dorozumět se v cizím jazyce, pokud možno adekvátně sociální situaci a s ohledem na interkulturní specifika“ (Šebestová, Najvar, & Janík, 2011, s. 324).

3 Vymezení základních pojmů

Nastíněnou komplexnost zkoumaného jevu komplikuje také terminologická nejednost a roztříštěnost (viz např. Zounek, 2009; Zounek & Šeďová, 2009; Graham, 2006; Černochová, 2006; Kopecký, 2006), jež je ovlivněna značným vývojem nejenom v oblasti techniky a technologií, ale i teorií učení a jazyka.

V anglosaském prostředí nalezneme velké množství jak obecných koncepcí, tak koncepcí zaměřených na osvojování cizího jazyka; pro ilustraci, např. Levy (1997) hovoří obecně o počítačem podporované výuce (*computer assisted instruction – CAI*), počítačem podporovaném učení (*computer assisted learning – CAL*), počítačem řízeném učení (*computer managed learning – CML*), počítačem řízené výuce (*computer managed instruction – CMI*), edukaci založená na počítačích (*computer based education – CBE*), výuce založené na počítačích (*computer based instruction – CBI*), výuce podporované inteligentními počítači (*intelligent computer assisted instruction – ICAI*), systémech inteligentního tutorování (*intelligent tutoring systems – ITS*), počítačem podporované komunikaci (*computer mediated communication – CMC*); Warschauer a Kern (2003) zmiňují dále např. vyučování založené na síti (network-based teaching – NBT)[1].

[1] Srov. též Chappelle, 2001, dále Zounek, 2009; Zounek, & Šeďová, 2009, kteří i v českém prostředí používají pro popis těchto koncepcí ustálené anglické zkratky, a proto se k nim z důvodu snazší orientace v již tak problematické terminologii přikláníme i my.

V oblasti jazykového vzdělávání pak Levy (1997) zmiňuje kromě jiného počítačem podporované učení se cizímu jazyku (*computer assisted language learning – CALL*[2]) a uvádí, že některé další termíny představují více či méně pouze extenzi výše uvedených pojmů.

Další terminologický problém nastává, pokud se zaměříme na české prostředí. Ačkoliv podle Zounka a Šeďové (2009, s. 19) je u nás CAL znám, „v odborné literatuře i v praxi není přinejmenším v poslední době takřka vůbec zmiňován“, a v českém prostředí se ustálilo užívání pojmu *e-learning* či *blended learning* (viz např. Reimannová, 2011; Kopecký, 2006; Eger, 2005; Barešová, 2003).

Nicméně se domníváme, že vytváření nových pojmů reagujících na nové trendy ve vzdělávání může naopak zkomplikovat odbornou diskusi na toto téma (Levy & Hubbard, 2005, s. 148), protože tyto koncepce se vzájemně překrývají, doplňují, nebo dokonce zaměňují. Proto se přikláníme k názoru Levyho (1997, s. 77), který považuje CAL, jakož i CALL, za obecné, tj. zastřešující termíny, které se v průběhu historického vývoje natolik vžily, že se vlastně v závislosti na technologickém rozvoji a s postupným rozvojem poznání v oblasti osvojování cizího jazyka a přístupů k jeho výuce měnilo a mění pouze jejich obsahové vymezení (Levy & Hubbard, 2005).

V úhlu tohoto tvrzení tedy vnímáme CA(L)L jako všeobecně uznávaný termín, který podle Levyho a Hubbarda (2005, s. 148) slouží jako globální deskriptor zahrnující nejširší rozpětí možných rolí, které počítače, popřípadě ICT v dané době a podobě, mohou hrát ve výuce anglického jazyka a vzdělávání (Levy, 1997, s. 77).

4 Vývojové trendy v pojetí role učitele při integrování ICT do výuky anglického jazyka, tj. v CALL

Vzhledem k tomu, že v našem pojetí akcentujeme vývoj poznání procesů učení se cizímu jazyku s ohledem na integraci ICT do vzdělávání, a ICT definujeme jako tzv. moderní didaktickou techniku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 43), zkoumáme zde obzvláště aspekty hypermediální technologické teorie ve vzdělávání. Podle Bertranda (1998) se hypermediální tendence zabývá problematikou interaktivity (ovšem nejenom v jejím sociálním, ale i technickém smyslu, tj. jak mezi žáky a učitelem navzájem, tak mezi žákem a ICT).

Na základě výše uvedených teoretických východisek jsme pro popsání vývoje integrování ICT do vzdělávání (výuky anglického jazyka) použili klasifikaci podle Warschauera (1996) a Warschauera a Healeyho (1998), kteří v závislosti na zásadních pedagogických a lingvodidaktických přístupech identifikovali tři fáze CALLu: behaviouristický, označovaný též jako strukturální; komunikační a integrativní. Na tomto místě je nutno podotknout, že sociálně-společenská situace dané doby velmi silně odlišila vývoj u nás od světového vývoje jak oborové didaktiky, tak v oblasti CALLu, což ovšem paradoxně přispělo k tomu, že nedostatky, se kterými se lingvodidaktika anglického jazyka v těchto dobách potýkala, byly již v době otevření se České republiky po roce 1989 známy, a česká pedagogická veřejnost se jim tak mohla vyhnout.

[2] CALL je termín, který byl odsouhlasen sněmem TESOL v Torontu v roce 1983 (Chapelle, 2001, s. 3) a označuje interdisciplinární obor, jehož předmětem je podle Levyho (1997, úvod) „vyhledávání a studium využití počítačových aplikací v jazykové výuce“.

4.1 Behavioristická/strukturální fáze (cca od 60. let 20. století)

Kořeny vzdělávání založeného na možnostech počítače, jež bývá podle Bertranda označováno také jako výuka řízená nebo podporovaná počítačem (Bertrand, 1998, s. 102), lze nalézt v USA již v 50 letech minulého století, kdy se jej zapálení jedinci pokoušeli do výuky integrovat (Chappelle, 2001, s. 3), nicméně větší pozornosti se problematice integrování ICT do vzdělávání dostalo až s rozšířením prvních počítačů v šedesátých letech.

Tato fáze, jak vyplývá i z jejího označení, je stejně jako audilingvální metoda (Richards & Rodgers, 1991), založena na behaviorálním pojetí osvojování cizího jazyka a strukturalistické lingvistice, kdy centrální a aktivní roli ve výuce hraje učitel – ovšem nikoliv jako tvůrce programů, ty tvořily specialisté - přičemž činnost žáka je celkově řízena počítačem. Podle Watsonovy klasifikace (Zounek & Šeďová, 2009, s. 19), počítač hraje roli tutora, který na základě principů výukových algoritmických programů[3] vede žáka krok po kroku programem.

4.2 Komunikační fáze (cca od 70. let 20. století)

Vývoj pojetí CALL je v této době silně poznamenán odklonem od vnímání žáka jako pasivního objektu výchovně-vzdělávacího procesu, kdy se hlavně pod vlivem personalistických (humanistických) teorií vzdělávání[4] těžištěm zájmu stává žák a učitel přebírá roli facilitátora vyučovacího procesu (Richards & Rodgers, 1991).

Další signifikantní vývoj se odehrál v oblasti lingvistiky a lingvodidaktiky, ve kterých se v této době se začal prosazovat komunikační přístup k výuce cizího jazyka a byl představen koncept komunikační kompetence (Hymes, 1972, in Hymes, 1991), který se opírá o funkční pojetí jazyka, kdy na jazyk pohlížíme nejenom jako na systém struktur, ale také jejich funkcí, které plní v reálné situaci a čase v rámci komunikace (Richards & Rodgers, 1991). Neméně zásadními – i když diskutabilními – jsou Krashenovy teorie rozlišující vědomé učení se a nevědomé osvojování cizího jazyka přirozenou asimiliací (Krashen, 1981).

Tuto fázi CALL významně ovlivnily také poznatky z výzkumu kognitivních procesů učení, jmenovitě v oblasti učebních stylů (respektování individuálních rozdílů mezi žáky, Chapelle, 2001, s. 10) a vnímání chyby jako zdroje dalšího poznání konstruovaného žákem (Williams & Burden, 1997).

Co se týče technologického vývoje v dané oblasti, od počátku 80. let se díky miniaturizaci a vzniku prvních PC počítače stávají běžně dostupnými a učitel již není odkázán na práci specialistů, nýbrž je schopen vytvořit jednoduché CALL programy. Nicméně, pro úspěšné integrování ICT do vzdělávání je jeho role reflektující výše uvedené proudy a trendy ve výuce anglického jazyka stále klíčová. Počítače jsou, kromě role tutora, vnímány jako stimulují prostředky navozující procesy učení (Warschauer, 1996). Jsou vytvářeny takové programy, které podporují interakci žáka a počítače, a podporují tak rozvoj jeho komunikační kompetence, kognitivních schopností a autonomie pomocí vzájemné komunikace prostřednictvím výběru možností, kontroly, zpětné vazby atd. Takto větvené programy umožňují žákovi procvičovat jazyk (i když stále v psané podobě), ovšem nikoliv prostřednictvím drilu (Chapelle, 2001).

---

[3] U nás viz např. práce Tollingerové, Kuliče a Knězů: Programované učení, 1966, jehož principy představují teoretická východiska programované učebnice.

[4] Ve VAJ např. Community Language Learning, Total Physical Response, Communicative Language Teaching, Suggestopedia a Silent Way.

4.3 Integrativní fáze (cca od 90. let 20. století - současnost) a současné pojetí role učitele integrujícího ICT do VAJ

Integrativní fázi můžeme ve výuce anglického jazyka chápat dvojím způsobem, a to jako integrování ve smyslu obecných přístupů k pojetí VAJ, a ve smyslu začleňování ICT do výuky (viz Graham, 2006).

Současné pojetí výuky anglického jazyka reflektuje dosavadní vývoj a stav poznání v pedagogicko-psychologicko-lingvistické rovině, a tak jsou nyní přístupy a metody k výuce anglického jazyka charakterizovány jako tzv. post-komunikační éra, kdy se ve výuce zdůrazňuje eklektický přístup využívající výhody a eliminující nedostatky předchozích přístupů a metod, přičemž cílem cizojazyčné výuky v souladu s konceptem české kurikulární reformy stále zůstává rozvoj komunikační kompetence, kdy je důraz kladen na osvojování cizího jazyka prostřednictvím smysluplné a reálné komunikace v reálném kontextu (viz RVP ZV, 2007).

Zavedením multimédií a internetu, předně jedné z jeho služeb, tzv. *World Wide Web*, začala nová fáze integrování ICT do cizojazyčné výuky, a to především v oblasti rozšíření možností procvičování jazyka: multimédia a WWW umožňují procvičování všech čtyř jazykových dovedností, tj. jak aktivních – mluvení, psaní, tak pasivních – čtení, poslech, a navíc je možné je integrovat do jedné aktivity. Dále, kromě jiného, počítačem podporovaná komunikace může probíhat v synchronním (v reálném, přímém) i v asynchronním (odloženém) čase (Levy, 1997). Díky tomuto technologickému charakteru integrativní fáze tak dochází nejenom k interakci žák-stroj, ale nové technologie umožnily v prvé řadě zprostředkování kontaktu mezi lidmi, a podpořily tak zprostředkování „reálné“ komunikace mezi nimi, čímž v oblasti cizího jazyka dochází k praktickému používání jazyka v interakci s ostatními, což v souladu se sociokognitivními teoriemi reflektuje sociální povahu učení.

Otázka rozvoje informační a technologické gramotnosti (viz Neumajer, 2007) žáků je v Rámcovém vzdělávacím programu (2007) zdůrazněna v některých klíčových kompetencích (např. kompetenci komunikativní a k učení), což implikuje, že pokud má učitel žáky v této oblasti připravit na život v budoucí společnosti, je žádoucí, aby sám byl schopen s informacemi a ICT pracovat. Je zřejmé, že v novém, moderním paradigmatu vzdělávání, o kterém hovoří Zounek a Šeďová (2009), nároky kladené na učitele neustále vzrůstají (viz také např. Harmer, 2007; Littlewood, 1994; Richards & Rodgers, 1991) a „podle konstruktivistů pouze ti učitelé, kteří zaujmou nové role ve výuce podpořené moderními technologiemi, mohou očekávat, že také studenti přijmou svoje nové role“ (Jonassen et al., 2003 in Zounek & Šeďová, 2009, s. 33).

Otázkou však zůstává, zda, ačkoliv žijeme v informační společnosti, moderní technologie tvoří nedílnou součást našich životů a požadavky na jejich integrování jsou de facto vyjádřeny cílovou kategorií v rámci kurikulárních dokumentů, jsou učitelé vůbec ochotni smysluplně a efektivně integrovat ICT do vzdělávání. Výsledky výzkumů prezentovaných níže prezentují poměrně rozporuplné výsledky.

5 Současný stav v integrování ICT do vzdělávání v České republice

V oblasti integrování ICT do vzdělávání a přípravy učitelů byly v České republice proinvestovány obrovské finanční prostředky, avšak ke skutečnému využívání ICT ve výuce nedochází. Tento vývoj ovšem koresponduje s celoevropským vývojem (Massy, 2006).

Systematická vládní podpora integrování ICT do vzdělávání probíhala nejprve v letech 2000 - 2006, kdy vláda investovala obrovské množství finančních prostředků do integrace ICT do

škol[5] (Aktuální stanovisko k projektu SIPVZ, 2007; Státní informační politika ve vzdělávání - SIPVZ, 1999).

I když tedy vláda v průběhu uvedených let investovala – kromě jiného - jak do technologického vybavení škol, tak do rozvoje informační gramotnosti učitelů, výsledný efekt byl v oblasti reálné integrace ICT do výuky podle zjištění ČŠI v roce 2009 téměř nulový[6], a to navzdory tomu, že téměř všichni učitelé absolvovali základní vzdělávání v oblasti ICT v rámci DVPP. Ovšem, v rámci tohoto vzdělávání byl kladen větší důraz na vzdělávání technologické, „nikoliv didaktické“, tj. „jak ICT ve výuce efektivně využít“ (ČŠI, 2009, s. 15), což mohlo – spolu s nedostatečným technickým vybavením - způsobit „velmi nízké zapojení ICT do výuky“ (ibid.) [7]. Výsledky anonymní ankety pak ukazují, že „užití v samotných vyučovacích hodinách je spíše ojedinělé (schopnost užití výukových objektů a interaktivní formu výuky přiznává pouze 11 % učitelů)“ (ibid., s. 16). S tím korespondují i data získaná v rámci přímého pozorování, tj. z hospitací, v rámci kterých bylo v neoborových předmětech zjištěno, že ICT ve výuce nevyužívá 80 %, přičemž u učitelů nad 15 let praxe je toto číslo o něco málo vyšší než u učitelů s menším počtem let praxe (viz tab. 17-20 tamtéž). V oblasti cizích jazyků je pak situace obdobná – v 75 % výuky nebyly ICT využity vůbec (viz také Analýza současného stavu…, 2009).

Tato zjištění jsou zvláště varující „u skupiny začínajících učitelů, kteří rovněž ICT při výuce příliš nevyužívají a shodně potvrzují nedostatečnou metodickou průpravu. Zde je na místě uvažovat o dostatečnosti přípravy v této oblasti ze strany vysokých škol připravujících budoucí učitele“ (ČSI, 2009, s. 18).

K pozitivnímu posunu směrem k systematické systémové podpoře v přímé návaznosti na SIPVZ došlo v roce 2008, kdy vláda přijala dokument „Koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání pro období 2009 – 2013“ (usnesení vlády č. 1276/2008) a v roce 2009 vznikl akční plán pro její realizaci Škola pro 21. století „Škola[21]“ (Hausner a kol, 2009). Nicméně vzhledem k tomu, že tato koncepce ještě není ukončena, budeme si muset na její celkové hodnocení, včetně otázky reálného integrování ICT do výuky, ještě chvíli počkat.

6 Závěr

K tomu, aby byl didaktický potenciál ICT ve výuce plně využit, definuje Akční plán kromě jiného cesty k dosažení požadovaného stavu, přičemž za jednu z nich uvádí „soustavné zvyšování technologických kompetencí pedagogických pracovníků a vedoucích pracovníků“ a „zajištění potřebné počáteční kvalifikace u nastupujících učitelů“.

Jednou z možných cest řešení může být podle Mishry & Koehlera et al. (2009) vhodná koncepce přípravy vzdělávání učitelů, která bude otázku ICT, obsahu vzdělávání a předmětové didaktiky chápat integrovaně, tedy jako soubor tzv. technologicko-didaktických znalostí obsahu, kdy se klade důraz nejenom na rozvoj ICT kompetencí neoborových učitelů, ale zejména na rozvoj takových kompetencí, které jim umožní tyto technologie v reálné výuce skutečně efektivně využívat tak, aby rozvíjeli kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu.

---

[5] Neumajer (2007, p. 64) uvádí plánované investice ve výši 7.8 miliard Kč.
[6] Viz také Neumajer, 2007.
[7] Srov. též Zounek a Šeďová, 2009; Rambousek et al., 2007, s. 13: „většina respondentů vnímá současnou úroveň ICT kompetencí učitelů neinformatických předmětů jako dostačující... přičemž... předpokládají, že tyto schopnosti jsou při přímé výuce využívány minimálně“ a s. 273 (ibid.): „učitel ovládá základní software a využívá běžné možnosti Internetu, avšak ve výuce je využívá málo.“

Literatura

Barešová, A. (2003). *e-Learning ve vzdělávání dospělých.* Praha: Nakladatelství VOX.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha: Portál.

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.

Černochová, M. (2006). O stavu a trendech využívání ICT v českých školách a v zahraničí. *Pedagogika, LVI*, 316-334.

Česká školní inspekce. (2009). *Úroveň ICT v základních školách v ČR.* Dostupné z http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Uroven-ICT-v-zakladnich-skolach-v-CR.

Eger, L. (2005). Efektivní učení v e-learningu a motivace. *Personál*, *XI*, 20 – 23.

Graham, Ch. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In C. J. Bonk & Ch. R. Graham, (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global perspectives, Local Designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer.

Harmer, J. (2006). *The Practice of English Language Teaching.* Harlow: Pearson Education Limited.

Hausner, M. a kol. (2009). *Škola pro 21. století : Škola*[21]. Praha: MŠMT. Dostupné z http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=koncepce%20rozvoje%20informa%C4%8Dn%C3%ADch%20a%20komunika%C4%8Dn%C3%ADch%20technologi%C3%AD%20ve%20vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20v%20obdob%C3%AD%202009%20%E2%80%93%202013&source=web&cd=3&ved=0CDsQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2Fsoubory%2Ftiskove_zpravy%2FAkcni_plan_Skola_21.pdf&ei=AGiyUPPwNc6L4gTS9YDICg&usg=AFQjCNH0tiXHtSzw2W5RT2C_NzpS4LRStQ.

Hymes, D. H. (1991). On Communicative Competence. In C. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition. Foundations for teaching, testing and research.* Cambridge: Cambridge University Press.

Iniciativa Škola21.cz. (2009). *Analýza současného stavu*. Dostupné z http://www.skola21.cz/akcni_plan/analyza.

Koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání pro období 2009–2013. (2008). Praha: MŠMT.

Kopecký, K. (2006). *E-learning (nejen) pro pedagogy.* Olomouc: Hanex.

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. Dostupné z http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html.

Levy M., & Hubbard P. (2005) Why call CALL "CALL"? *Computer Assisted Language Learning* (*18)*, 3, 143-149. Dostupné z http://faculty.ksu.edu.sa/saad/Documents/Why%20CALL.pdf.

Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization.* Oxford: Clarendon Press.

Littlewood, W. (1994). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Massy, J. (2006). The Integration of Learning Technologies into Europe's Education and Training Systems. In C. J. Bonk & Ch. R. Grahéam, (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global perspectives, Local Designs* (pp. 419-431). San Francisco: Pfeiffer.

Mishra & Koehler et al. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education.* Copyright © 2009, ISTE (International Society for Technology in Education). Dostupné z http://learnonline.canberra.edu.au/pluginfile.php/491591/mod_page/content/1/TPACK_UC/pdf/tpack4_preservice2.pdf.

MŠMT. (2007). *Aktuální stanovisko k projektu SIPVZ.* Dostupné z http://www.msmt.cz/pro-novinare/aktualni-stanovisko-k-projektu-sipvz.

Neumajer, O. (2007). *ICT kompetence učitelů* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra informačních technologií a technické výchovy. Dostupné z http://ondrej.neumajer.cz/download/ICT-kompetence-ucitelu.pdf.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Rambousek et al. (2007). *Výzkum informační výchovy na základních školách.* Plzeň: Koniáš.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). Praha: VÚP. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

Reimannová, I. (2011). *Blended learning ve výuce obchodní angličtiny.* Pardubice: Univerzita Pardubice.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika.* Praha: Grada Publishing, a.s..

Státní informační politika ve vzdělávání. (1999). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z http://www.msmt.cz/vzdelavani/sipvz.

Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace*, *21*(3), 322–348.

Tollingerová, D., Knězů, V., & Kulič, V. (1966). *Programované učení.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Warschauer M., & Healey D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching, 31*, 57-71.

Warschauer, M., & Kern, R. (2003). Introduction: Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer, & R. Kern (Ed.), *Network-based language teaching: concepts and practice.* (pp. 1-19). Cambridge: CUP.

Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: an introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International. Dostupné z http:// http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zounek, J., & Šeďová, K. (2009). *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetí.* Brno: Paido.

Zounek, J. (2009). *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti.* Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt

Mgr. Irena Reimannová, Ph.D.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Fakulta filozofická
Univerzita Pardubice
Studentská 84
532 10 Pardubice
Irena.Reimannova@upce.cz

Možnosti a omezení zařazení mobilních technologií do výuky

Possibilities and Limits of Including Mobile Technology in Education

Martin Rusek

Abstrakt: Technologický rozmach současné informační společnosti je v posledních letech umocněn rychlým rozvojem mobilních zařízení. Notebooky, komunikátory, chytré mobilní telefony, tablety, čtečky elektronických knih apod. se dnes stávají běžným vybavením nejen dospělých, ale i žáků. Přitom právě zařízení 1:1 skýtá řadu výhod, které umožňují zapojení alternativních metod jako je individualizovaná nebo kooperativní výuka do vyučování. Tento příspěvek je proto zaměřen na využití vybraných mobilních technologií v české výuce. V první části příspěvku je popsán průzkum vybavenosti žáků mobilními zařízeními a současný stav jejich využívání ve výuce. Na základě zjištěných informací jsou pak v druhé části příspěvku diskutovány možnosti a omezení využití těchto zařízení ve výuce. Za východiska je brána nejen dostupnost daného zařízení, ale také funkce, které zařízení nabízí a které žáci využívají.

Klíčová slova: mobilní technologie; chytré telefony; ICT ve vzdělávání; výzkumné šetření

Abstract: Technological boom of contemporary information society has been raised by quick development of mobile devices in recent years. Notebooks, communicators, smartphones, tablets, e-book readers etc. have become common equipment for not only adults but also students. Moreover, 1:1 technology offers a lot of advantages which enable involving alternative methods such as individualised or cooperative education. This paper is therefore focused on using chosen mobile technology in education in the Czech Republic. In the first part of the paper, a survey targeted on mobile technology availability and its usage in education is presented. On the basis of proven information possibilities and limits in using this technology is discussed in the second half. Not only availability, but also functions used by students are considered to be the data.

Keywords: mobile technology; smartphones; ICT in education; research survey

1 Úvod

Rozvoj informační společnosti je akcelerován rozvojem technologií. Jejich prostřednictvím jsou informace vysílány, přijímány, zpracovávány a využívány k užitku jedince i společnosti (srov. Beneš & Rambousek, 2005). Během několika let došlo k markantnímu rozšíření technologií ve společnosti, a to od počítačů, přes přehrávače hudby po mobilní telefony. V posledních osmi letech se počet mobilních telefonů v populaci zvýšil o cca 28 % (ČSÚ, 2012).

Situace je logicky totožná i ve škole. Počítačové učebny jsou téměř samozřejmostí, mnoho škol disponuje i několika třídami vybavenými dataprojektorem nebo přenosným dataprojektorem. Stále častěji se objevují také interaktivní tabule. Tyto technologie však nejsou ve škole jediné. V generaci žáků a studentů již vlastní mobilní telefon cca 99 % respondentů (ČSÚ, 2012). S klesající cenou dalších zařízení žáci a studenti stále častěji vlastní další zařízení jako např. tablet, notebook atd.

Tato skutečnost je v poslední době hojně diskutována odbornými blogy (např. Učitelský spomocník, Clay, 2012; Kolb, 2010) či v diskusích odborných sociálních sítí (např. LinkedIn). Je tedy zřejmé, že stojíme před závažným rozhodnutím jak k technologiím ve vzdělávacím procesu přistupovat. Jednou z možností je povolit žákům tyto technologie ve škole používat a také využívat, tj. akceptovat jejich přirozenost. Druhou možností je žákům tato zařízení v prostorách školy zakázat. Škola se tak může vyvarovat riziku snížení pozornosti žáků důsledkem hraní si s daným zařízením, rizika odcizení zařízení nebo kastování žáků podle hodnoty daného zařízení. Zákaz technologií ovšem i přes uvedená pozitiva prohlubuje příslovečnou propast mezi školou a reálným světem žáka, do nějž technologie neodmyslitelně patří.

V přípěvku je popisovaná školní realita týkající se mobilních technologií, které jsou svou povahou předurčeny ke každodennímu užívání. Z tohoto důvodu jsou nejdříve teoreticky představeny mobilní technologie, následně je popsán provedený průzkum zaměřený na mobilní technologie ve třídách a je na závěr je diskutováno jejich využití ve výuce.

2 Teoretická část

2.1 Mobilní technologie a vzdělávání

Mobilní technologie, někdy také mobilní digitální technologie, jsou přenosná zařízení informační a komunikační technologie (ICT). V anglickém smyslu slova *mobile technology* značí spíše komunikační složku, tedy telefony. Z povahy jejich využití vyplývá pojem technologie 1:1 značící práci jedince s vlastním mobilním zařízením.

Mezi mobilní zařízení se řadí: notebooky, netbooky, ultrabooky, tablety, PDA (*personal digital assistent*), komunikátory – chytré telefony, čtečky elektronických knih apod.

S rozmachem, který nová generace mobilních telefonů – tzv. chytré telefony – a tablety v posledních letech zaznamenávají, přicházejí i možnosti jejich využívání v edukaci. Jedním z prvních projektů zaměřený na vybavování žáků třetího světa notebooky je projekt OLPC (*One Laptop per Child*) („One Laptop per Child“, 2012) fungující již od roku 2007.

Mobilní technologie (MT) ve výuce také zmiňuje Horizon Report – odborným panelem každoročně zpracovávaná zpráva vydávaná za účelem predikce inovací ve vzdělávání. Již v roce 2009 se věnuje využívání MT jako budoucímu trendu ve vzdělávání. V roce 2010 tatáž zpráva zmiňuje nastupující důležitost mobilní konektivity, nástup elektronických knih a mobilních zařízení. V poslední zprávě (2012) jsou v centru pozornosti Horizon reportu mobilní aplikace a tablety (Brdička, 2012; „Horizon Report 2012“, 2012).

2.2 Mobilní technologie v českých školách

Využitím mobilních technologií se v současnosti zabývá mnoho autorů nejen v zahraničí (Arntz, 2011; Gedik et al., 2012; Mermelstein & Tal, 2005; Thornton & Houser, 2004; Wu et al., 2012), ale i v České republice (Marešová, 2011; Neumajer, 2008, 2011; Rusek, 2011a, 2011b, 2012; Svoboda, 2009). Český statistický úřad doposud v oblasti využívání ICT vyhodnocuje pouze připojení jedinců k internetu. Doposud však nebyl proveden průzkum zaměřený na české žáky/studenty a technologie, se kterými ve školním prostředí pracují. Chybí také informace, k čemu jsou MT žáky využívány, vidí-li jejich potenciál ve vzdělávání atd.

Znalost edukační reality ve vztahu k ve třídách přítomným MT, tj. k funkcím MT, které žáci využívají, je pro moderní pedagogiku velice důležitá. Doposud je v článcích zaměřených na

využití digitálních technologií ve vzdělávání zpracována pouze problematika dostupných aplikací a funkcí, které technologie umožňují. Diskutován je také komunikační potenciál těchto zařízení při alternativních výukových formách. Přesnější údaje o možnostech využití MT ovšem chybí. Tento text je proto zaměřen na tuto chybějící část.

3 Metodologie

3.1 Výzkumné otázky

Průzkum byl zaměřen na edukační realitu základních a středních škol. Z tohoto důvodu jsou respondenti dále popisováni pouze jako žáci, není-li zapotřebí oddělit studeny nebo absolventy VŠ. Výzkumné šetření bylo vedeno hlavní výzkumnou otázkou: *Jakým způsobem využívají žáci mobilní technologie ve škole?* Tato otázka v sobě obsahuje několik dalších podotázek:

- Jaká mobilní zařízení žáci i studenti používají?
- Jaká zařízení MT s sebou nosí do školy?
- K jakým činnostem přinesené zařízení využívají?
- Jak tento stav reflektují učitelé?
- Jaký je postoj žáků k využívání mobilního zařízení ve vzdělávání?

Jedná se o otázky deskriptivní, tudíž nejsou definovány hypotézy (Gavora, 2000).

3.2 Výzkumný nástroj

Výzkumné šetření bylo provedeno ve školním roce 2011/2012. Výzkumným nástrojem byl dotazník. S ohledem na téma i současný stav poznání (Rusek, 2011c) byl zvolen online dotazník vytvořený v prostředí kwiksurweys.com.

Mimo identifikace pohlaví respondenta byl v otázkách 1 – 5 zjišťován věk, a to v rozmezích 12-15, 16-19, 20-25 a „více než 25“. Současně byl zjišťován typ školy, který respondent navštěvuje/navštěvoval, a místo studia. Následovaly otázky s výběrem odpovědi a baterie otázek využívající čtyřstupňovou Likertovu škálu. Dotazník viz příloha 1.

V otázce 6 *Prosím, vyber ze seznamu typ mobilního telefonu, jaký máš* byly dány žákům na výběr tři možnosti:

- „Klasický“ telefon - rok výroby: minulé století (anténa, malý a jednobarevný displej, tlačítka apod.);
- „Klasický“ telefon - tlačítka, barevný displej, bez připojení na internet, jen mp3 nebo rádio apod.;
- Smart phone (chytrý telefon)- připojení k internetu, java hry a další aplikace, stahování dat, přístup na facebook, youtube apod.

V první kategorii dnes již výběhových typů telefonů se neobjevila žádná z odpovědí, proto byla položka z výsledků odstraněna. Pod pojmem „klasický telefon“ je myšlen tlačítkový přístroj s barevným víceřádkovým displejem s možností přehrávat hudbu a rádio, fotit a spouštět java aplikace.

V otázce 7 *Jaké další zařízení s sebou nosíš do školy?* žáci vybírali z možností mobilních technologií:

- přehrávač mp3
- čtečka e-knih
- tablet
- notebook
- kapesní počítač

Při odpovědích na otázky 8 – 11 žáci volili z možností Často – Občas – Zřídka kdy – Nikdy. U otázek 12-16 volili žáci na stupnici Určitě souhlasím – Souhlasím – Nesouhlasím – Určitě nesouhlasím.

Dotazník byl distribuován jednak metodou dostupného vzorku na vybrané školy, kde byl zadán žákům v hodinách IVT, dále pak prostřednictvím zveřejnění odkazu na Facebooku Oba způsoby vedly k šíření metodou sněhové koule. Omezení i výhody plynoucí z tohoto modelu budou dále popsány v diskusi.

4 Výsledky a diskuse

4.1 Respondenti

Výzkumu se účastnilo 306 respondentů. Bližší informace podávají tabulky 1-3.

Tabulka 1

respondenti podle věku			
12-15	**16-19**	**20-25**	**25+**
50	135	75	46
Σ = 306			

Tabulka 2

respondenti podle pohlaví	
ženy	**muži**
163	143
Σ = 306	

Tabulka 3

respondenti podle bydliště			
> 1 000 000	**> 100 000**	**> 20 000**	**> 3000**
107	64	96	9
Σ = 306			

Otázky je možno rozdělit do tří kategorií: *vlastnictví* mobilního zařízení, *funkce* tohoto zařízení a *způsob využití* zařízení žáky.

4.2 Vlastnictví mobilního zařízení

Na otázku 5. *Máš svůj vlastní mobilní telefon?* odpovědělo kladně 100 % respondentů. Jedná se tak o vyšší hodnotu, než kterou uvádí výsledy ČSÚ z roku 2012. Metoda zadávání dotazníku online mohla způsobit, že respondenti, kteří nevlastní mobilní telefon, dotazník nevyplnili. Tímto mohlo dojít ke zkreslení výsledků. Z tohoto důvodu byla do dotazníku zařazena otázka 14. *Mobil mají všichni moji kamarádi.* S výrokem souhlasilo 99 % respondentů (93 určitě souhlasím + 6 souhlasím), pouze 1 % uvedlo možnost „nesouhlasím".

Otázka vlastnictví mobilního zařízení žáky je však pouze doplňující. Hlavní těžiště dotazníkového šetření je v popisu žákům dostupných technologií a popisu jejich využívání ve vyučování. Nízká kontrola nad vzorkem tedy nepůsobí zkreslení.

4.3 Funkce mobilních zařízení žáků

Aby bylo možno plánovat výukové celky se zapojením mobilních technologií, je zapotřebí zmapovat, jaká zařízení žáci do školy nosí. V současné době totiž nelze počítat s financováním těchto vybavení ze zdrojů škol. Osobní vlastnictví MT žáky také snižuje riziko poškození těchto zařízení, jelikož s vlastními MT žáci pravděpodobně zacházejí opatrněji. Vlastnictví mobilních telefonů byly věnovány dvě otázky (viz výše). Podle předpokladů je mobilní telefon nejčastějším zařízením. Více než 85 % respondentů uvedlo, že *Když si doma zapomenou telefon, cítí se nesví*. Z toho lze usuzovat, že spíše dbají na to, aby telefon s sebou ve škole měli. Další MT, které žáci do školy nosí, jsou uvedeny v grafu 1.

Graf 1

Možnosti využití mobilního telefonu logicky souvisí s jeho funkcemi. Otázkou na typ telefonu je možné zjistit žákům/studentům dostupné funkce. Jak bylo uvedeno výše, z původních tří kategorií byly s ohledem na výsledky vybrány pouze dvě kategorie: *„klasický" telefon* a *chytrý telefon*. Jak je patrné z grafu 2, odpovědi respondentů nezařazené v této kategorii

tvořily maximálně 15 % (ZŠ). Podle výsledků šetření chytrý telefon celkově vlastní 52 % , „klasický“ telefon 48 % respondentů.

Odpovědi byly dále tříděny jednak podle stupně školy/povolání, jednak podle počtu obyvatel obce, kde žák/student chodí do školy. Výsledky jsou zobrazeny v grafech 2 a 3.

Graf 2

Vzhledem k velikosti a způsobu výběru vzorku není možné z výsledků vyvozovat širší závěry.

Rozdíly ve výsledcích jsou dány věkovými skupinami, do kterých se dotazník šířil. Například vyšší procento vlastníků chytrých telefonů z řad žáků SOŠ je dáno prostředím, kam byl odkaz na dotazník zaslán. Jednalo se o jednu pražskou střední odbornou školu, tedy žáky ve věku 15-18 let. Naopak vysoké procento vlastníků klasických telefonů ve skupině žáků chodících do školy v obci s méně něž 3000 obyvateli (viz graf 3) je dáno tím, že byl dotazník zaslán na základní školu v jedné jihočeské vesnici.

Ve vybraném výzkumném vzorku ovšem se ukazuje, že starší majitelé MT používající přístroj logicky déle vlastní spíše klasický telefon, zatímco mladší žáci telefon chytrý. Se stále se snižující cenou chytrých telefonů a jejich snižující se životností však lze předpokládat exponenciální růst majitelů chytrých mobilních telefonů všech věkových generací.

Graf 3

Od typu telefonu se odvíjí jeho dostupné funkce. Pokud nezasáhne vedení školy, jak popisuje např. Marešová (2011), a telefony nezakáže či přímo nenařídí jejich odevzdání po vstupu do školy, stávají se MT součástí školní reality.

V souvislosti s využívanými funkcemi mobilních telefonů Český statistický úřad shrnuje používané funkce jako: činnosti na internetu, emaily, vyhledávání informací o zboží a službách, čtení online zpráv, novin a časopisů, stahování her, tedy nic studijního charakteru (ČSÚ, 2011). Chytré telefony ale nabízejí možnost využívání různých aplikací, což je oblast, která doposud nebyla dostatečně mapována.

4.4 Způsob využití mobilního zařízení

Využívání MT žáky bylo zjišťováno otázkami: 8. *Při hodině/přednášce používám mobilní zařízení. 9. V hodinách hraji na mobilním zařízení hry.* 10. *Při hodinách na svém mobilním zařízení poslouchám hudbu a/nebo sleduji videa,* nebo 11. *Při vyučování na svém mobilním zařízení vyhledávám odpovědi na otázky učitele.* Ze vzorku byli vyřazeni již pracující respondenti.

Při výuce používá MT *často* 14 % respondentů, *občas* 48 % respondentů a zřídka kdy 28 % respondentů. Ovšem 75 % z nich MT nevyužívá k hledání odpovědí na otázky učitele, 13 % zřídka kdy. Nabízí se tedy předpoklad, že MT ve výuce žáky spíše rozptylují. Výsledky však neprokázaly, že by žáci v hodinách MT využívali k poslechu hudby nebo sledováním videí (pouze 18 %), nebo k hraní her (pouze 17 %).

Otázky dotazníku nebyly zaměřeny na využívání výukových aplikací spouštěných na MT. Vzhledem k postojům žáků k vzdělávacím možnostem MT nelze předpokládat, že by žáci sami výukové aplikace používali.

Výsledky šetření týkající se podpory učitelů ve využívání MT žáky naznačují, že aktivní využívýní MT vychází pouze z řadjednotlivců. Učitelé k využívání MT ve výuce nepodporují 82 % respondentů adalších 13 % z nich je podporováno pouze *zřídka kdy*. Tyto výsledky lze vysvětlit také nízkou ICT gramotností učitelů ve vztahu k mobilním technologiím. Vzhledem k tomu, že se jedná o technologii poměrně novou, tento výsledek není překvapivý.

Výše citované závěry Horizon reportu (2012) napovídají, jakým směrem by se měly ubírat snahy implementace ICT do vzdělávání. Jak naznačují výsledky tohoto šetření, problematická není vybavenost žáků MT, ale přístup učitelů. Ten vychází jednak z jejich vlastní zkušenosti s využíváním MT, jednak z jejich ICT kompetencí neboli technologické znalosti (viz Mishra & Koehler, 2006). Lze předpokládat, že učitelé s delší praxí většinou nevlastní chytrý mobilní telefon ani jiné mobilní zařízení. Přestože jsou mladší učitelé MT vybaveni častěji, ani u nich nelze předpokládat, že by tyto technologie využívali i ve vyučování. Jejich uplatnění předpokládá hlubší znalost transformace vzdělávacího obsahu prostřednictvím technologií.

Zapojení MT do výuky začala být v posledních letech i v České republice věnována pozornost zvláště v přírodovědných a technických předmětech (viz Rusek, 2011a; Svoboda, 2009). Jedná se především o tipy, jak MT do výuky zapojit. Využíváno je základní vybavení telefonu jako je: kalkulačka, zobrazování obrázků či přehrávání videí, GPS, možnost vyhledávání a sdílení informací prostřednictvím připojení k internetu a v neposlední řadě i výukové aplikace.

Dalším osvětným krokem bylo pořádání kurzu s názvem *M-learning – využití mobilních technologií ve výuce*. Zájemcům bylo prostřednictvím blended-learningově organizovaného kurzu umožněno seznámit se s možnostmi MT a v průběhu kurzu se i naučit plánovat vlastní výukové celky s jejich využitím. Z pohledu absolventa kurzu je však zapotřebí konstatovat, že je kurz příliš obecný a abstraktní. Situaci by prospěly na jednotlivé školní předměty cílené, praktické semináře, workshopy či kurzy, které by nejen poskytly učitelům základní seznámení s MT a jejich využíváním, ale i přímou, haptickou zkušenost s prací s MT.

5 Závěr

Snahou moderní školy je otevírat se okolním vlivům. Všudypřítomné technologie však byly v minulosti do škol zaváděny s určitým zpožděním. V situaci, kdy už školy běžně disponují počítačovými učebnami, dataprojektory nebo interaktivními tabulemi, rozvoj technologií podstatně mění situaci. Výkon chytrých mobilních telefonů je v současnosti srovnatelný s výkonem osobních počítačů z poloviny devadesátých let minulého století. Situace na trhu však způsobuje, že není zapotřebí školy těmito technologiemi vybavovat. Žáci si MT do školy přímo nosí a považují je jako přirozenou součást svého osobního vybavení.

Horizon reporty předpovídající stěžejní trendy ve vzdělávání opakovaně poukazují na edukační vliv mobilních technologií. V českých podmínkách se autoři se věnují obecně využití MT ve vzdělávání nebo problémům, které tato zařízení ve vzdělávání mohou působit. Chybí zde ovšem detailnější zmapování MT z pohledu školní reality, o které by mohli didaktici svou podporu zapojení MT do vzdělávání opřít.

Provedené šetření s cílem zjistit, jaké technologie žáci vlastní, jaké nosí s sebou do školy a jak je tam využívají je tedy první svého druhu. Přestože jde z důvodu reprezentativnosti vzorku pouze o orientační šetření, výsledky mohou podpořit další výzkumy, které je v této oblasti zapotřebí provést.

Mezi nejdůležitější výsledky patří zjištění, že mobilní telefon vlastní 99 % žáků. Podíl chytrých ku klasickým mobilním telefonům je 52:48. Mobilní telefon spolu s mp3 přehrávačem, notebookem a tabletem jsou nejčetněji se vyskytující technologie, které si žáci do školy přináší. Brát si mobilní telefon do školy je pro studenty běžné, přestože jej nijak ve vzdělávání nevyužívají. Důvodem může být jejich negativní postoj k využívání MT tímto způsobem, a dále také nízká podpora od učitelů.

Mobilní technologie v sobě skrývají velký potenciál, který se zatím nedaří ve výuce plně využít. Postoje vyjádřené žáky lze vykládat jako neznalost aplikací, které zpracovávají různá témata mnohdy velice popularizující formou. Jedním z nejdůležitějších kroků však je dostatečná příprava učitelů. Ty je zapotřebí nejprve seznámit s funkcemi MT. Poté, co nabudou jistotu v zacházení s nimi, může následovat metodologická příprava založená na dalších v současnosti v Čechách publikovaných článcích k tomuto tématu.

Literatura

Arntz, H. R. (2011). Mobile phones-Their increasing role in education and implementation of CPR. *Resuscitation, 82*(12), 1479-1480. doi: 10.1016/j.resuscitation.2011.09.012

Beneš, P., & Rambousek, V. (2005). Výzkum vzdělávání pro život v informační společnosti *Vzdělávání pro život v informační společnosti* (Vol. 1, pp. 32). Praha: UK- PedF.

Brdička, B. (2012). Horizon Report 2012. *Učitelský spomocník*. Dostupné z http://spomocnik.rvp.cz/clanek/15373/HORIZON-REPORT-2012.html

Clay, J. (2012). Talking the Tablets. Dostupné z http://elearningstuff.net/2012/09/11/taking-the-tablets/

ČSÚ. (2011). Informační technologie - jednotlivci. Praha: ČSÚ.

ČSÚ. (2012). Mobilní telefonní síť, telekomunikační a internetová infrastruktura (pp. 11). Praha: Český statistický úřad.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Gedik, N., et al. (2012). Key instructional design issues in a cellular phone-based mobile learning project. *Computers & Education, 58*(4), 1149-1159. doi: 10.1016/j.compedu. 2011.12.002

Horizon Report 2012. Dostupné z http://net.educause.edu/ir/library/pdf/HR2012.pdf

Kolb, L. (2010). New Research on Student's and Cell Phone Use. http://cellphonesinlearning.blogspot.cz/2010_03_01_archive.html

Marešová, D. (2011). *Mobilní telefon jako součást školní reality*. Paper presented at the Paradigma současného vzdělávání v pedagogickém výzkumu. Praha. Dostupné z http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/doktorandskakonference/files/2011/11/Sbornik-7.-doktorske-konference-2011.pdf

Mermelstein, B., & Tal, E. (2005). *Using cellular phones in higher education: Mobile access to online course materials*.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Neumajer, O. (2008). Notebookové učebny - příklady z praxe. *Učitelský spomocník*. Dostupné z http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2094/NOTEBOOKOVE-UCEBNY-–-PRIKLADY-Z-PRAXE.html

Neumajer, O. (2011). Kindle 3 – nesnesitelná lehkost elektronického čtení. *Učitelský spomocník*. Dostupné z http://spomocnik.rvp.cz/clanek/13553/KINDLE-3-%E2%80%93-NESNESITELNA-LEHKOST-ELEKTRONICKEHO-CTENI.html

One Laptop per Child. (2012) Dostupné z http://one.laptop.org/

Rusek, M. (2011a). Mobilní technologie: rozšíření kompetencí současného učitele chemie. *Media4u, 8*(X3), 116-121. Dostupné z http://www.media4u.cz/mmx32011.pdf

Rusek, M. (2011b). Mobilní telefony LEGÁLNĚ ve výuce. *Metodický portál RVP.cz*. Dostupné z http://spomocnik.rvp.cz/clanek/13413/MOBILNI-TELEFONY-LEGALNE-VE-VYUCE.html

Rusek, M. (2011c). *Možnosti a meze využití online dotazníků*. Paper presented at the Paradigma současného vzdělávání v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků ze 7. Simulované doktorské konference, Praha.

Rusek, M. (2012). Kdy bude učení s mobilem běžné? *Metodický portál RVP.cz*. Dostupné z Učitelský spomocník website: http://spomocnik.rvp.cz/clanek/15965/KDY-BUDE-UCENI-S-MOBILEM-BEZNE.html

Svoboda, P. (2009). M-learning a příklady využití mobilních technologií se vztahem k výuce technických předmětů. *Media4u,* (X1), 119-122.

Thornton, P., & Houser, C. (2004). *Using mobile phones in education*.

Wu, W. H., et al. (2012). Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. *Computers & Education, 59*(2), 817-827. doi: 10.1016/j.compedu.2012.03.016

Příloha 1 – Otázky dotazníku

- Pohlaví
- Kolik Ti je let?
- Jakou školu navštěvuješ?
- V jakém městě chodíš do školy?
- Máš svůj vlastní mobilní telefon?
- Prosím, vyber ze seznamu typ mobilního telefonu, jaký máš.
- Jaké další zařízení s sebou nosíš do školy?
- Při hodině/přednášce používám mobilní zařízení.
- V hodinách hraju na mobilním zařízení hry.
- Při hodinách na svém mobilním zařízení poslouchám hudbu a/nebo koukám na videa.
- Při vyučování na svém mobilním zařízení vyhledávám odpovědi na otázky učitele.
- Učitelé nás podporují, abychom v hodinách používali pro hledání informací i mobilní zařízení.
- Když si doma zapomenu mobil, cítím se nesvá/nesvůj.
- Mobil mají všichni moji kamarádi.
- Mobilní zařízení NEPOUŽÍVÁM jako zdroj informaci.
- Kdyby to šlo, používal/a bych mobilní zařízení k vlastnímu vzdělávání.

Kontakt

PhDr. Martin Rusek
Katedra chemie a didaktiky chemie
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
martin.rusek@pedf.cuni.cz

M-learning - využití mobilních technologií ve výuce

M-learning - usage of mobile technologies in education

Petr Svoboda

Abstrakt: Moderní technologie se stávají významnými pomocníky ve vzdělávání. Jejich širšímu uplatnění zatím brání nejen nedostatečná vybavenost škol těmito prostředky, ale i skutečnost, že školy dosud více zápasí s jejich zneužíváním, jako je např. neetické využívání mobilních telefonů žáky ve vyučovacích hodinách, zveřejňování deformovaných záznamů učitelů na Internetu apod. Ale na druhé straně je nutné konstatovat, že školy zatím nabízejí poměrně málo možností smysluplného využití těchto moderních technologií. Výzkum se zabývá tvorbou kurzu o m-technologiích pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Výstupem výzkumu je originální kurz, který dává návod, jak konkrétně uplatnit mobilní zařízení při výuce a jakým způsobem lze otevřít učitelům prostor k tvořivému přístupu k této problematice na jednotlivých školách.

Klíčová slova: M-learning, m-technologie, výzkum, kurz, ICT.

Abstract: Modern technologies are becoming an important tool in education. Nevertheless, not only the insufficient equipment of schools with these technologies, but also the fact that schools struggle with their abuse such as e.g. non-ethic usage of mobile phones by the students during lessons or publishing of deformed records of teachers on the Internet etc., prevents from more extensive usage of them. On the other hand, it is necessary to state that schools offer only very limited opportunities for a meaningful usage of these modern technologies at the moment. The research deals with a creation of an instructing course about m-technologies for further education of pedagogical staff. The output of the research represents an original course which provides a manual of how can be mobile devices used during lessons and how can teachers use them with a creative approach on particular schools.

Keywords: M-learning, m-technology, research, training course, ICT.

1 Cíle výzkumu, výzkumné metody

Hlavním cílem bylo analyzovat současný stav využívání mobilních zařízení a m-learningu ve výuce a vytvořit s využitím výzkumného šetření fungující kurz o m-technologiích pro další vzdělávání pedagogických pracovníků z oblasti technických a přírodovědných předmětů.

Cílem výzkumu bylo nejprve připravit první variantu (na základě rešerše, studia literatury a zdrojů) kurzu o m-technologiích pro další vzdělávání pedagogických pracovníků z oblasti technických a přírodovědných předmětů a následně uskutečnit rozhovory s experty o připraveném kurzu a ze závěrů provést jeho první optimalizaci. Dalším cílem je na základě první optimalizace vytvořit a zorganizovat kurz o m-technologiích pro další vzdělávání pedagogických pracovníků z oblasti technických a přírodovědných předmětů a na základě výsledků uskutečněného kurzu (didaktického testu, reflexe a evaluace kurzu účastníky a dotazníku) provést jeho druhou optimalizaci.

Výzkum si rovněž kladl za cíl připravit k diseminaci výsledný kurz o m-technologiích pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Prostřednictvím rozhovorů byly zkoumány názory expertů na m-learning a na připravovaný kurz. Ve výzkumu byl využit strukturovaný, individuální rozhovor. Záznam byl proveden písemnou formou během rozhovoru.

Dále byly didaktickým testem zkoumány výsledky výuky realizovaného kurzu. K tomu napomáhá také reflexe a evaluace kurzu účastníky. Ve výzkumu byl využit nestandardizovaný didaktický test výsledků výuky. Test jsme sestavili kombinací úloh otevřených a uzavřených. U otevřených úloh jsme volili variantu úloh se stručnou odpovědí, u uzavřených pak úlohy s výběrem odpovědí. Jedna úloha na začátku testu byla dichotomická (Bílek, Doulík, Škoda, 2004).

Pomocí dotazníkového šetření byly zjišťovány názory respondentů na m-learning a jeho využitelnost ve výuce. Ve výzkumu jsme využili otázky uzavřené, polynomické. Z nich jsme dali přednost otázkám výběrovým, dvě byly stupnicové. Výběrové otázky jsme volili škálové Likertova typu (Bílek, Doulík, Škoda, 2004).

2 Teoretická východiska

Analýza současného stavu využívání mobilních zařízení a m-learningu.

Zmapování současného stavu a orientace v problematice využití mobilních zařízení ve výuce a v klasifikacích a charakteristikách mobilních elektronických zařízení. Dále pak srovnání tradičních forem a metod výuky s novými možnostmi, které poskytuje jejich ICT podpora, zejména podpora mobilními technologiemi. Dalším východiskem je poukázat na motivační prvky využití mobilních zařízení ve výuce a samostudiu a na význam m-learningu jako podpory a doplňku moderní interaktivní výuky, jakož i poukázat na možnosti a meze m-learningu v současné škole (Svoboda, 2009a).

3 Metodologie výzkumu

Pro výzkumnou část práce bylo nutné na základě analýz provedených v teoretické části formulovat otázku, jaká je role a pozice m-learningu v současné škole, jak je možné prokázat její význam jako podporu a doplněk moderní interaktivní výuky. Abychom získali ucelený pohled na tuto problematiku, připravili jsme první verzi kurzu o m-technologiích pro pedagogické pracovníky, který jsme podrobili výzkumnému šetření. Jeho hlavní částí byl řízený rozhovor s experty z příslušné odborné komunity. Jejich názory, zkušenosti a připomínky byly neocenitelným zdrojem informací, které následně pomohly k první modifikaci připraveného kurzu. Takto upravený kurz byl vyzkoušený v pedagogické praxi, kdy se posluchači seznámili s možnostmi konkrétního využití mobilních zařízení ve výuce a pomocí různých výstupů (např.: didaktický test, dotazník, modelové scénáře aktivit pedagogů, workshop, samostatná práce, diskuze, prezentace, reflexe a evaluace kurzu účastníky) přispěli k jeho finálním úpravám (Svoboda, 2011).

Při návrhu kurzu o m-technologiích pro další vzdělávání pedagogických pracovníků z oblasti technických a přírodovědných předmětů jsme vycházeli z analýzy současného stavu využívání mobilních zařízení a m-learningu.

Byl vytvořen kurz jako experimentální materiál, který byl postupně optimalizován do výsledné podoby. Optimalizace byla provedena jak po zpracování dat z řízených rozhovorů s experty, tak po skončení kurzu na základě vyhodnocení jednotlivých etap a fází aplikace kurzu.

4 Návrh výzkumu

Výzkumný projekt, který byl realizován, měl následující strukturu:

Obrázek 1: Schéma výzkumného projektu

Po důkladném zvážení cílů, kterých bylo nutno dosáhnout, jsme usoudili, že je vhodné použít kombinace kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu. Kvalitativně orientovaného proto, že chceme získat konkrétní a aktuální obraz úrovně využívání m-learningu v současné škole na základě analýzy názorů expertů, které vyjadřují také mnoho subjektivních aspektů (Chráska, 2003), (Strauss, Corbinová, 1999). Kvantitativně orientovaným výzkumem realizovaným pomocí tradičních výzkumných nástrojů (didaktické testy, dotazník) jsme pak chtěli získat přehled o četnosti stejnorodých výpovědí účastníků kurzu (Chráska, 2007, s. 178).

Pro první etapu výzkumu byly zvoleny strukturované rozhovory s experty z příslušné oblasti, jejichž smyslem bylo získat odpovědi na předem připravený soubor otázek.

Pro druhou etapu výzkumu byl zvolen kvantitativně orientovaný přístup, kdy po analýze a vyhodnocení dat z první etapy výzkumu byl realizován modifikovaný kurz včetně zjišťování výsledků výuky pomocí didaktického testu a názorů na kurz a jeho obsah pomocí dotazníku pro frekventanty kurzu.

5 Sumarizace první etapy výzkumu

Pomocí metody strukturovaných rozhovorů a analýzy odpovědí respondentů - expertů lze konstatovat následující zjištění první části rozhovoru:

1. Kurzy s e-technologiemi se rychle rozšíří a stanou se běžnou součástí vzdělávání.
2. M-learning má svou budoucnost ve vzdělávání, je výzvou a v řadě případů i realitou především pro mladou generaci.
3. M-learning je podporou a doplňkem moderní výuky, se silnými motivačními prvky. Jeho rozšíření je podmíněno nutností promýšlené přípravy vstupu do jednotlivých částí vyučovací hodiny, volbou témat, která musí být natolik zajímavá, aby studenti neměli zájem odbíhat k jiným, jim zajímavějším tématům. M-technologie se dají použít ve všech oborech vzdělávání, nejvíce pak v technických, humanitních a přírodovědných.
4. Hlavními překážkami k využívání a následnému rozšiřování m-learningu jsou jak finanční problémy, tak i jistá nedůvěra v nové věci a neinformovanost. Je zřejmé, že zde sehrává nemalou roli osobnost učitele, jeho zájem a ochota přijmout m-learning jako součást zvyšování efektivity i atraktivnosti výuky.
5. Další podmínkou a ne zanedbatelnou jsou finanční možnosti jednotlivých škol, které souvisí se zajištěním mobilních zařízení pro učitele i žáky. Nedostatek financí ve škole lze kompenzovat využitím mobilních zařízení, která dnes téměř každý student vlastní, pro potřeby ve škole. Dále časový prostor pro přípravu a realizaci m-learningu a zapracování m-technologií do Školních vzdělávacích programů. Důležitá je i příprava studentů pro budoucí pedagogické povolání (Vašutová, 2008), (Walterová, 2002).

Výsledky zpracování rozhovorů s experty a nově upravený kurz

Respondenti se v rozhovoru vyjadřovali k teoretické i praktické části připravovaného kurzu. Cílem rozhovoru bylo získat hodnocení, připomínky, náměty i nápady, které by se daly zahrnout do koncepce kurzu a tím kurz optimalizovat.

Na základě vyhodnocení první etapy výzkumu můžeme konstatovat, že připravovaný kurz se setkal u většiny respondentů s kladným ohlasem.

Po vyhodnocení rozhovorů s experty jsme přistoupili k modifikaci kurzu, do něhož byly zahrnuty akceptovatelné připomínky expertů z rozhovoru.

Teoretická část byla rozšířena o praktické ukázky využití mobilních zařízení, s možností pracovat s těmito zařízeními ve skupinách. Byl zařazen krátký motivační vstup o m-technologiích.

Akceptována byla i doporučení, aby dle možnosti vystoupil se svými zkušenostmi posluchač, který mobilní zařízení při výuce již používá i doporučení, aby posluchači zhodnotili příklady využití mobilních zařízení a modelové scénáře - do jaké míry je téma zaujalo a nakolik pochopili tyto technologie.

O praktické části a modelových scénářích se respondenti vyjádřili natolik pozitivně, že je nebylo třeba měnit nebo doplnit.

Vybraná doporučení a náměty expertů pro realizaci kurzu

Pro realizaci kurzu byly vybrány následující náměty a doporučení:

1. Kurz je nastaven tak, že je nejen zajímavou a potřebnou novinkou, která moderním a přínosným způsobem doplňuje a motivuje moderní výuku, ale je i natolik variabilní, že se jeho obsah může nadále rozvíjet a rozšiřovat. Perspektivně je použitelný na všech typech škol, v různých oborech, pro nadané i handicapované žáky. Naskýtá se zde možnost vytvářet databanku modelových scénářů.
2. Pokračovat v nastoleném trendu, je nejen doporučením expertů, ale i možností spolupráce mezi školami při vytváření databanky modelových scénářů. Informovanost rodičů o moderním způsobu výuky ze strany školy je v současnosti značným přínosem, vzbuzuje zájem o školu a vzdělávání.
3. Návrh expertů realizovat kurz s pedagogy s určitým profesním zaměřením (např. pro jazykáře, ICT koordinátory) je podnětný, stejně jako připravit specializované kurzy pro handicapované a talentované žáky či studenty. To ovšem předpokládá spolupráci se specialisty a důkladnou přípravu.
4. Zajímavá je připomínka, že jedním z úsporných řešení je připravit kurzy na domovské půdě školy a využívat těch mobilních zařízení, která mají školy k dispozici. Taktéž vytvořit sdílený prostor materiálů v elektronické podobě, kde se budou umisťovat zajímavé dokumenty, odkazy, publikace, scénáře apod. Někteří by uvítali, kdyby se u aplikací uváděly cenové relace, finanční náklady na pořízení a provoz těchto zařízení aspoň orientačně.
5. Odpověď na otázku, ve kterých oborech vzdělávání m-technologie jsou nejúčinnější a nejvýrazněji uplatnitelné, je jednoznačná, dají se využít ve všech oborech, v některých sice progresivněji, v jiných sporadicky, ale rozsah závisí na daném tématu. Např. technické předměty a datové přenosy jsou tomu přímo předurčeny, jak jinak předvést přenos dat. Nebo humanitní předměty, pomocí mobilních zařízení můžeme nalézt konkrétní citát, originální text, EU dokumenty, statistické údaje, ročenky, aktuální znění zákonů, to vše za několik minut. Široké využití našly m-technologie v medicíně. Jinde se zatím využívají méně, např. umělecké obory. Pomocí m-technologií se dají řešit ad-hoc situace.
6. Aby mobilní zařízení plnily svůj účel, je nutné, aby se používaly během celého školního roku, aby pomáhaly k aktivizaci jedince, k organizaci vyučovací hodiny. Aby se ušetřily náklady na vybavení učeben, je možné využít i notebooky, které si studenti přinesou

z domova do školy a ty tvořivé zapojíme do projektů vzdělávání, nenecháme stranou ani uplatnění v sociálních sítích např. Facebook.

Uvedené vybrané náměty a doporučení signalizují zájem expertů o tuto problematiku a její potřebnost v současném vzdělávání.

6 Obsah realizovaného kurzu

Kurz byl zaměřen na využití širokého spektra mobilních zařízení ve výuce. Řešil možnosti využití softwaru, elektronických prezentací, elektronické komunikace a internetu i přípravu k vyučovacím hodinám. Ukazoval možnosti smysluplného využívání mobilních zařízení a m-technologií ve výuce i způsoby, jak tyto prostředky využít.

Mobilní technologie (např. mobilní telefony, mp3, tablety) jsou žákům i učitelům dostupnější než jiné ICT, proto se jejich využití v současné školní praxi nabízí.

První část kurzu byla zaměřena výkladově, poskytla účastníkům přehled současné problematiky m-learningu, příležitost se v problematice pod vedením tutora zorientovat a ujasnit si možnosti využití mobilních technologií ve výuce obecně, zvážit příležitosti svoje i své školy. Obsah této části byl přípravou na zpracování a realizaci výukových aktivit se zapojením mobilních zařízení do výuky v druhé části kurzu.

V druhé části kurzu účastníci pod vedením tutora připravili vlastní výukové aktivity a v rámci svých možností došlo k jejich realizaci. Součástí těchto lekcí byla i mohutná metodická podpora s ukázkami a náměty z konkrétní výuky (Svoboda, 2011).

7 Sumarizace druhé etapy výzkumu

Pomocí realizace kurzu, didaktického testu, dotazníku, reflexe a evaluace kurzu účastníky a jejich následné analýzy jsme dospěli k následujícímu zjištění v druhé etapě výzkumu.

Posluchači absolvováním kurzu získali znalosti o m-technologiích, které prokázali testem. Naučili se porozumět základním pojmům, klasifikacím a charakteristikám mobilních zařízení, seznámili se z teorií i praktickými ukázkami využití mobilních zařízení při výuce a dokáží se zorientovat v oblasti m-technologií.

Rekapitulace stanovisek ke kurzu:

- byl jasně pochopen význam a cíl m-learningu, což dokazuje, že m-learning se začíná prosazovat a byla osvojena myšlenka jeho prospěšnosti pro výuku,
- byl vysloven souhlas s názorem, že m-learning je vhodný doplněk pro podporu a zvýšení účinnosti vzdělávání a je účinným prostředkem k hledání nových a efektivních výukových metod,
- byl vysloven plný souhlas s názorem, že m-learning je účinným prostředkem při vytváření prostoru pro nadané a hendikepované žáky,
- byl vysloven souhlas s míněním, že m-learning jako součást doplňkových výukových metod je oblíbenou aktivitou,
- bylo konstatováno, že se často využívá mobilních zařízení, i když část respondentů uvádí, že je používá jen občas,

- nejvíce se používá notebook a je také nejvíce v současnosti rozšířen (mobilní telefon a ostatní přístroje se převážně využívají k odeslání testových otázek, schémat nebo příkladů. Kapesní počítač se využívá nejméně),
- na prvním místě v používání mobilních zařízení jsou převážně technické a přírodovědné předměty (lze říci, že u netechnických oborů je největší nabídka SW aplikací pro výuku jazyků a tělesnou výchovu),
- převažuje souhlas s konstatováním, že školy nemají dostatečné vybavení softwarem pro m-learning,
- převažuje souhlas s tvrzením, že školy nemají dostatečné vybavení hardwarem pro m-learning,
- respondenti se shodli v názorech, že studenti přistupují k zařazování mobilních zařízení do výuky převážně s nadšením a převládají spíše jejich výhody. Někteří respondenti se přiklánějí k neutrálnímu tvrzení,
- znalosti v oblasti m-learningu jsou odlišné. Dle výsledků šetření lze usoudit, že se respondenti hodnotí zdravě kriticky; nepovažují se ani za odborníky, ani za laiky,
- většina respondentů absolvováním kurzu byla motivována a projevila zájem o tuto problematiku,
- mobilním technologiím ve výuce je věnováno převážně 1 – 2 hodiny týdně (při tvorbě e-learningových aplikací využitelných i v mobilních zařízeních až 4hodiny a více),
- ve skupinách se podařilo vytvořit návrhy scénářů a prezentovat je (měly dobrou úroveň, byly podnětné pro všechny přítomné),
- došlo k pochopení principu tvorby scénářů (byli schopni sami vytvořit hodinu s m-technologiemi).

Úpravy kurzu na základě zkušeností z jeho realizace

Cílem druhé etapy výzkumu bylo získat podněty, připomínky, náměty i nápady, kterými by se dal vylepšit, optimalizovat nebo zredukovat kurz.

Z analýzy a vyhodnocení výstupů (realizace kurzu, didaktického testu, dotazníku, reflexe a evaluace kurzu účastníky) druhé etapy výzkumu vyplývá, že zásadní úpravy kurzu nejsou potřebné. Kurz se osvědčil, ale bude třeba provést některé korekce v otázkách didaktického testu, co do obtížnosti.

V názorech posluchačů převažovala spokojenost, což bylo zřejmé z evaluace na závěr kurzu. Posluchači jsou schopni získat z takto navrženého kurzu vědomosti na dobré úrovni (bylo zřejmé z vyhodnocení didaktického testu a také jsou schopni něco nového vytvořit, jak bylo vidět z jejich samostatné práce – tvorba vyučovacích hodin s využitím m-technologií. Modelové scénáře volili dle svých oborů z různých oblastí. V m-technologiích vidí perspektivu a budoucnost i nové metody a formy výuky.

Kurzy můžeme různě modifikovat nejen zařazováním námětů získaných výzkumem, ale i v souladu s vývojem mobilních zařízení a jejich dostupnosti na trhu a taktéž náměty samotných posluchačů z jejich praxe ve výchovně - vzdělávací činnosti.

8 Doporučení pro praxi

Výstupem v rámci výzkumného projektu je fungující kurz s názvem „Kurz o m-technologiích pro další vzdělávání pedagogických pracovníků z oblasti technických a přírodovědných předmětů“, s částí teoretickou a částí praktickou, se souborem modelových scénářů jako pomoc a doporučení pedagogům. Tento kurz je využitelný v praxi při dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (Svoboda, 2011).

9 Shrnutí a závěr

Výzkumná práce podává ucelený přehled o využití mobilních zařízení ve výuce. Praktickým přínosem výzkumné práce je, na základě výzkumu, vytvořený originální kurz o m-technologiích pro další vzdělávání pedagogických pracovníků z oblasti technických a přírodovědných předmětů. Tímto práce přispívá k možnostem smysluplného využívání mobilních zařízení a m-technologií ve výuce a ukazuje cestu, návod pedagogům, jak tyto prostředky využít.

Možnosti a meze využití mobilních zařízení ve výuce je téma nové, invenční a v současných podmínkách českého školství velmi žádoucí. Celý systém vytvořeného kurzu je otevřený a dá se adaptovat v budoucnu na jakoukoliv oblast vzdělávání. Je zároveň výzvou, aby všichni, kdo se s kurzem setkají, měli možnost na základě získaných znalostí o m-technologiích i tvorbě výukových scénářů, na nich neustále pracovat podle měnících se podmínek.

Shrneme-li všechna zjištění a poznatky z výzkumného projektu, dojdeme k závěru, že získané výsledky ovlivnily úpravu kurzu. Předpokládejme, že inovace nebude poslední, neboť s každým novým kurzem vznikne další myšlenka, jak kurz inovovat, vylepšit, přiblížit se potřebám pedagogické veřejnosti, potřebám a možnostem jednotlivých škol, novým mobilním technologiím, zaměření předmětů, žákům s individuálním přístupem, žákům s tělesným postižením. To však předpokládá spolupráci s odborníky, psychology, s pedagogicko - psychologickými poradnami (Mesarošová, Cápay, 2012), (Straková, 2007). Předpokladem je také rozšířit tým spolupracovníků, neboť to už není úkol pro jednotlivce, ale pro tým lidí. Také je nutno navázat vztahy s pedagogy jiných států, přebírat jejich zkušenosti v tomto oboru a co je možné, realizovat i u nás (Georgiev, Georgieva & Smrikarov, 2006).

Literatura

Bílek, M., Doulík, P., & Škoda, J. (2004). *Cvičebnice vybraných metod pedagogického výzkumu*. [CD-ROM]. Ústí nad Labem: UJEP.

Georgiev, T., Georgieva, E., & Smrikarov, A. (2006). *M-learning. A new stage of e-learning* Dostupné z http://ldt.stanford.edu/~educ39106/articles/m-learning.pdf

Chráska, M. (2003). *Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech.* Olomouc: Votobia.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.

Mesarošová, M., & Cápay, M. (2012). *Competences for teaching in modern society.* Dostupné z http://www.technologiavudelavania.ukf.sk/

Straková, J. (2007). *Moderní vyučování: Výběr z překladu*. Dostupné z http://www.modernivyucovani.cz/

Strauss, A., Corbinová, J. (1999*). Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení podané ruce.

Svoboda, P. (2011). *Kurz M-learning - využití mobilních technologií ve výuce pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.* Dostupný z http://elearning.rvp.cz/katalog-kurzu/informace-o-kurzu?k=37

Svoboda, P. (2009a). *M-learning a příklady využití mobilních technologií se vztahem k výuce technických předmětů.* Dostupný z http://www.media4u.cz

Svoboda, P. (2009b). *Microsoft pro školství: Moderní výuka – m-learning.* Dostupné z http://www.modernivyuka.cz/ucitel/Hlavn%c3%adstr%c3%a1nka/tabid/231/ctl/Details/mid/809/ItemID/319/language/cs-CZ/Default.aspx

Vašutová, J. a kol. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství.* Praha: Portál.

Walterová, E. (2002) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Teoretické a komparativní studie*. Praha: UK-PedF.

Kontakt

Ing. Petr Svoboda, Ph.D.
Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
petr.svoboda2@pedf.cuni.cz

Reflexe využití ICT ve vzdělávání v českém pedagogickém výzkumu (2005-2011)[1]

The reflection of the use of ICT in education in Czech educational research (2005-2011)

František Tůma

Abstrakt: Předkládaná studie se pokouší zodpovědět otázku, zda a do jaké míry je využívání ICT ve vzdělávání zastoupeno v českém pedagogickém výzkumu v letech 2005-2011. Za účelem zmapování situace byla provedena rešerše pěti významných českých časopisů publikujících studie z oblasti pedagogického výzkumu. Z 805 článků bylo nalezeno 24 výskytů článků zabývajících se problematikou ICT, jejichž zaměření jsou dále podrobněji analyzována a kategorizována. Celkové výskyty v jednotlivých letech jsou dále porovnány s výsledky odpovídajících dotazů ve světové bibliografické databázi Web of Science, což poskytuje alespoň částečné srovnání zastoupení ICT v českém pedagogickém výzkumu se situací v zahraničí. Bližší analýza rozkrývá zaměření českých studií zabývajících se ICT, přičemž je zvláštní pozornost věnována empirickým studiím.

Klíčová slova: ICT ve vzdělávání, pedagogický výzkum

Abstract: The present study attempts to answer the question whether and to what extent ICT in education is reflected in Czech educational research in the years 2005-2011. In order to map the state of the art, five most important journals publishing studies from the field of educational research were reviewed. Out of 805 articles, 24 were related to ICT. Their focus was subsequently analyzed and categorized in more detail. Overall occurrences in individual years are also compared to the results of corresponding queries in Web of Science, a world bibliographical database, which gives at least a partial comparison of the state of the art in the Czech Republic and abroad as regards the use of ICT in education. A closer analysis reveals the foci of the Czech studies dealing with ICT. Special attention is paid to empirical studies.

Key words: ICT in education, educational research

1 Úvod

Informační a komunikační technologie (ICT) pronikly do mnohých oblastí našich životů, tedy i do vzdělávání. V této studii se snažíme zmapovat stav českého pedagogického výzkumu v této oblasti, předtím je však nutné rámcově vymezit, co chápeme pod pojmem ICT ve vzdělávání. Nejnovější vydání pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 103) upozorňuje, že se jedná o širokou mezioborovou oblast, v jejímž vymezení nepanuje shoda. Dále uvádí:

> Historicky vzato [oblast ICT ve vzdělávání] prodělala od poloviny 20. stol. do současnosti zajímavý vývoj: 1. etapa programovaného učení a nácviku praktických dovedností; 2. etapa učení založeného na počítači a nástup multimédií; 3. etapa učení využívajícího internet; 4. etapa elektronického učení (e-learningu); 5. etapa sociálních sítí a otevřených obsahů (Wikipedie, Opencourseware aj.).

[1] Tento příspěvek je součástí výstupů grantu SGS FP TUL č. 5842/2012.

Různá pojetí využívání ICT ve vzdělávání, která do určité míry odrážejí výše uvedené etapy vývoje, můžeme pozorovat například v příspěvku Svatoše (2009) k novým technologiím, Mayera (2005) k multimédiím nebo McGreala a Elliotta (2008) k online technologiím a e-learningu. Samotný historický vývoj používání technologií ve vzdělávání je podrobněji diskutován jinde (Bertrand, 2003, s. 179–199; Zounek, 2009, s. 15–29). Pro dokreslení nejednoznačnosti vymezení této oblasti odkažme na text Gruby a Hinkelmana (2012, s. 14–16), kteří, mimo jiné, upozorňují na různá chápání pojmu technologie (srov. s hesly technologie vzdělávání a didaktická technika in Průcha et al., 2009). Pro potřeby této studie je tedy nutné chápat využívání ICT ve vzdělávání v širokém slova smyslu, jak ukazuje výše citovaná definice.

V roce 2004 Eger poznamenal, že (v té době) aktuálních vydáních dvou prestižních pedagogických časopisů se „jen ojediněle vyskytují články, které se zabývají problematikou využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) ve vzdělávání, včetně využití e-learningu“ (2004, s. 2) a že „česká pedagogika naprosto neadekvátně reflektuje současný vývoj v této oblasti“ (2004, s. 3). S odstupem osmi let se tedy ptáme: Jaká je situace nyní? Jakým způsobem reflektuje český pedagogický výzkum současný stav používání ICT ve vzdělávání?

2 Rešerše českých pedagogických časopisů

Za účelem zodpovězení výše uvedených otázek byla provedena rešerše aktuální dostupné odborné literatury z let 2005 – 2011, mapujeme tedy období sedmi let od výše citované pesimistické zprávy o situaci týkající se reflexe používání ICT v české pedagogice a pedagogickém výzkumu. Do rešerše byly zahrnuty české pedagogické časopisy; české sborníky jsme kvůli různé kvalitě a jejich nepřebernému množství nezahrnuli[2].

Výběr časopisů byl ovlivněn následujícími zjištěními. Mareš a Honsnejmannová (2011, s. 105) uvádějí, že z celkem 18 českých recenzovaných neimpaktovaných primárně pedagogických časopisů „má jen několik dlouhodobější tradici a stoupá zájem autorů publikovat právě v nich“, uvádějí údaje o pěti z nich: *E-pedagogium, Orbis scholae, Pedagogická orientace, Pedagogika* a *Studia paedagogica*. Ve shodě s nimi uvádí i Šeďová (2010), že tyto časopisy jsou v Česku významné. Stejně tak i Píšová, Janíková a Hanušová (2011) do své analýzy zahrnuly těchto pět časopisů[3]. Domníváme se, že výskyt studií věnujících se ICT ve vzdělávání ve výše uvedených periodicích informuje českou pedagogickou komunitu o této problematice, a zároveň také do značné míry odráží stav poznání a výzkumu v oblasti ICT ve vzdělávání.

Do rešerše byly zařazeny ročníky 2005–2011 výše uvedených pěti pedagogických časopisů, z nich byly analyzovány články klasifikované jako stati, studie/přehledové studie, diskuse a studentské práce[4]. Rešerše probíhala ve dvou fázích, které charakterizujeme níže.

První fáze spočívala v klasifikaci dané studie jako související či nesouvisející s ICT ve vzdělávání. Toto rozhodnutí bylo učiněno na základě titulku článku. Příspěvky obsahující slova *e-learning, informační (a komunikační) technologie/ICT, multimédia, nové technologie*

---

[2] Stejné stanovisko zaujímají i autorky Píšová, Janíková a Hanušová (2011), jejichž cílem bylo zmapovat oblasti ve výzkumu v didaktice cizích jazyků.

[3] Kromě uvedených pěti pedagogických časopisů byl zahrnut i časopis *LinguaViva*, v němž jsou publikovány studie související s didaktikou cizích jazyků. Tento časopis však do analýzy v této zprávě zahrnut není, protože se nejedná primárně o pedagogický časopis.

[4] Byly tedy vyřazeny úvodníky, zprávy z konferencí a recenze knih.

nebo *online*[5] byly hodnoceny jako související s ICT, ostatní příspěvky jako nesouvisející s ICT. Během rešerše byl výčet výrazů rozšířen o *elektronická média* a *www stránky*. Tyto výsledky byly vyhodnoceny za jednotlivé časopisy a roky a poté srovnány s četnostmi výskytu relevantních studií v zahraničí (postup je popsán níže).

Druhá fáze spočívala v bližším prostudování vybraných příspěvků za účelem podrobnější charakteristiky těchto studií. Nejdříve byl každý článek analyzován a kódován zvlášť, aniž by byly použity jakékoliv předem vymezené kategorie, poté byly jednotlivé kódy kategorizovány. Tento postup můžeme přirovnat k technice tematického kódování (Šeďová, 2007, s. 229–231). Jak je patrno z popisu těchto dvou fází rešerše, můžeme první (výběrovou) fázi charakterizovat jako spíše kvantitativní, zatímco druhá fáze je spíše kvalitativní.

3 Kvantitativní výsledky

Z celkových 805[6] položek bylo 24 charakterizováno jako související s ICT. Nejvíce položek (16) bylo nalezeno v časopise *E-pedagogium*, které má zároveň nevyšší relativní podíl článků s ICT tematikou. V časopise *Pedagogika* byly nalezeny čtyři studie (z toho tři v monotematickém čísle 4/2006 s názvem *Nové technologie a nové formy ve vzdělávání*), v *Pedagogické orientaci* dva příspěvky a v ostatních časopisech po jednom příspěvku.

Za účelem srovnání výsledků za jednotlivé roky se stavem v zahraničí byla zadána série dotazů[7] na databázi *Web of Science*, kterou můžeme považovat za reprezentativní světovou bibliografickou databázi indexující nejen časopisy (*articles*), ale také články ve sbornících (*proceedings papers*). V subdatabázi *Education and Educational Research* bylo nalezeno celkem 42,443 článků v časopisech a 21,818 příspěvků ve sbornících[8], z nichž bylo jako souvisejících s ICT[9] označeno 1,520 článků v časopisech a 1,646 příspěvků ve sbornících.

Z výše uvedených výsledků byly vypočítány poměry zastoupení článků zabývajících se problematikou ICT (dle jejich titulku) k celkovému počtu sledovaných článků v dané kategorii za každý rok. Srovnání těchto relativních výsledků uvádíme na obrázku 1. Výsledky diskutujeme v závěru tohoto příspěvku.

---

[5] U článků v jiném než českém jazyce byly hledány odpovídající ekvivalenty.

[6] Nejsou zde zahrnuty následující výtisky, protože v době rešerše (červen 2012) nebyly dostupné ani online, ani v Krajské vědecké knihovně v Liberci: ročníky časopisů *Studia paedagogica* č. 2005–2007 a *Orbis scholae* roč. 2005, dále výtisk č. 3/2011 časopisu *Orbis scholae*.

[7] Dotazy byly zadány dne 27. července 2012.

[8] Celkový počet příspěvků v databázi byl určen dotazem su="Education & Educational Research" AND wc="Education & Educational Research"

[9] Příspěvky s ICT tematikou byly vybrány dotazem su="Education & Educational Research" AND wc="Education & Educational Research" AND Title=("elearning" OR "e-learning" OR ICT OR "information technologies" OR "communication technologies" OR multimedia OR online)

Obrázek 1. Srovnání zastoupení článků souvisejících s ICT v jednotlivých kategoriích pro roky 2005–2011

4 Kvalitativní analýza

Druhá fáze analýzy českých studií zabývajících se využíváním ICT ve vzdělávání byla spíše kvalitativní. Při analýze těchto 24 příspěvků byly identifikovány základní tři typy příspěvků: (1) teoretické a přehledové studie, (2) empirické studie a (3) příspěvky, které provizorně nazýváme „příklady praxe“. Rozdíl mezi druhou a třetí kategorií spatřujeme v tom, že v „příkladech praxe“ typicky autoři uvádějí možnosti, které ICT nabízí, a toto ilustrují na konkrétní implementaci (např. vytvoření online kurzu nebo materiálů pro studenty). Zatímco v kategorii „empirické studie“ byla data sbírána systematicky metodami empirického výzkumu, v kategorii „příklady praxe“ žádná empirická data nejsou uvedena, nebo autoři uvádějí např. reakce studentů, avšak ve studii není uvedeno, jak přesně taková data byla získána, takže spíše než o empirický výzkum se jedná o reflexi na základě vlastní zkušenosti, která není systematicky podpořena. Do teoretických studií jsme zahrnuli i příspěvky k metodologii výzkumu. Považujeme za nutné upozornit na skutečnost, že několik studií nespadalo do uvedených kategorií jednoznačně. V těchto případech jsme se snažili zařadit příspěvek do jedné z kategorií podle jeho těžiště.

Přestože jsme tuto fázi výše charakterizovali jako kvalitativní, považujeme, v souladu s cíli tohoto příspěvku, za přínosné kromě popisu získaných kategorií také kvantifikovat absolutní četnosti výskytu jednotlivých kategorií (srov. Šeďová, 2007, s. 210).

Tabulka níže uvádí rozložení zastoupení uvedených typů studií v jednotlivých časopisech.

Tabulka 1. Zastoupení tří typů studií v jednotlivých pedagogických časopisech

	Teoretické / přehledové studie	Empirické studie	Příklady praxe
E-pedagogium	2	9	5
Orbis scholae	1	0	0
Pedagogická orientace	1	1	0
Pedagogika	3	1	0
Studia paedagogica	0	1	0
Celkem	7	12	5

Protože se od sebe jednotlivé kategorie kvalitativně liší, popíšeme zaměření studií pro každou kategorii zvlášť. Vzhledem k omezenému rozsahu tohoto příspěvku a k vysokému zastoupení empirických studií budeme věnovat zvýšenou pozornost právě této kategorii.

4.1 Obsahové a metodologické aspekty empirických studií

U 12 nalezených empirických studií jsme kategorizovali jejich cíle takto: měření postojů studentů (3 studie), zjišťování názorů a reakcí studentů na realizované využití ICT ve výuce (2 studie), připravenost studentů na studium ICT (2 studie), zjišťování využití ICT učiteli ve výuce (3 studie), uvažování učitelů o ICT (1 studie), mapování podmínek pro využití ICT ve výuce (1 studie). Co se týče použité metodologie a sběru dat, je nejčastěji používána metoda dotazníku (8 studií), ve zbývajících čtyřech studiích jsou kombinovány rozhovory s jinými metodami (pozorování, dotazník, videostudie, analýza e-learningových kurzů).

Co se týče oborového zaměření studií, poměrně široce je zastoupena biologie (3 studie), zeměpis a geoinformatika (2 studie) a v 5 studiích vyučovací předmět definován nebo se jedná o ICT obecně. Samotná informatika jako obor je zastoupena v jedné studii a výuka cizích jazyků rovněž v jedné studii.

Provedené výzkumy byly realizovány na úrovni základního a sekundárního vzdělávání (celkem 8 studií), terciárního vzdělávání (3 studie) a v rámci celoživotního vzdělávání (1 studie).

U všech těchto 12 výzkumných sdělení jsme se snažili postihnout, jakým způsobem je koncept ICT chápán v samotném empirickém šetření. Bylo zjištěno, že ICT jsou nahlíženy ze tří hlavních perspektiv. Zaprvé se jedná o didaktické pojetí ICT – empirický výzkum je postaven na didaktických funkcích ICT ve výuce (tedy jakou roli v procesu učení ICT hrají), přičemž samotné chápání ICT (tedy o jaké konkrétní technologie se jedná) není vymezeno. Tento přístup jsme identifikovali v celkem 5 studiích, z nichž dvě chápou ICT v užším slova smyslu jako nástroje pro prezentaci učiva. Druhý přístup, který jsme zaznamenali, je více technicky orientovaný – v jedné studii jsou ICT chápány jako geionformační technologie (GIS, GPS, mapové aplikace), v jiné studii jsou ICT chápány jako hardwarové a softwarové vybavení škol. Třetí přístup je zaměřen na kompetence – v centru pozornosti jsou počítačové znalosti a dovednosti studujících (tento přístup je uplatněný ve dvou studiích). Ve zbývajících třech studiích není v jejich empirické části patrné, jak přesně jsou ICT chápány. Tyto tři studie mají však společné to, že zkoumají postoje studujících k ICT. Konkrétní konceptualizaci pojmu ICT by patrně bylo možné vyvodit z dotazníků, které však nejsou součástí všech těchto studií.

4.2 Teoretické a přehledové studie

Sedm nalezených studií jsme podle jejich předmětu kategorizovali následovně. Dvě studie jsou věnovány metodologii (využití videostudií ve výzkumu ICT ve výuce, hodnocení vzdělávacích objektů). Tři studie rozpracovávají a upozorňují na koncepty související s ICT ve vzdělávání, z toho jedna studie upozorňuje na informační a komunikační gramotnost a dvě studie rozpracovávají koncept e-learningu. Zbývající dvě studie se věnují vzdělávací politice.

4.3 Příklady praxe

Z pěti nalezených studií představují čtyři studie příklady možných využití ICT. Jedna studie se zabývá především reflexí na uskutečněný e-learningový kurz. Oborově jsou zastoupeny technické předměty a geoinformatika (3 studie), výuka pedagogiky a e-learningu v rámci vysokoškolského studia (1 studie) a obor není definován v jedné studii. Převažují studie zabývající se využitím ICT v terciárním vzdělávání (3 studie), jedna studie se věnuje výuce na prvním stupni základní školy a jedna je zaměřena na využití ICT ve vzdělávání na prvním stupni a při vzdělávání seniorů na univerzitě třetího věku.

5 Diskuse výsledků a závěry

Z kvantitativních výsledků shrnutých na obrázku 1 je patrné, že české pedagogické časopisy se problematice ICT ve vzdělávání věnují poměrně intenzivně, v letech 2006, 2007 a 2009 dokonce věnují ICT více pozornosti v porovnání se zahraničními časopisy indexovanými na *Web of Science*. Naopak v posledních dvou letech byl zaznamenán propad podílu příspěvků s ICT tematikou v českých pedagogických časopisech. Z grafu je také patrné, že to jsou právě sborníky indexované na *Web of Science*, ve kterých je problematika ICT ve vzdělávání diskutována nejintenzivněji. Považujeme za pozitivní, že existují příležitosti, při kterých může odborná komunita sdílet nejnovější poznatky, a můžeme konstatovat, že v tak dynamicky rozvíjející se oblasti, jakou ICT ve vzdělávání beze sporu je, je setkávání odborníků na konferencích jedním ze základních prostředků rozvoje oboru. Na druhou stranu sborníky jsou typicky distribuovány pouze omezenému počtu účastníků, a tak je jejich dopad, s výjimkou online sborníků, omezenější než u časopisů, které jsou obecně dostupnější.

Rozložení výsledků v časopisech ukazuje, že nejvíce výskytů připadá na časopis *E-pedagogium*, ve kterém se však zároveň jako v jediném vyskytují studie typu „příklady praxe“. Je otázkou, zda je vhodné a žádoucí, aby takové příspěvky vycházely v odborném pedagogickém časopise.

Co se týče tematického zaměření analyzovaných příspěvků, je možné vyzdvihnout několik zajímavých zjištění. Z empirických studií se velká část se orientuje na postoje, reakce a názory učících se, s čímž souvisí i nejčastěji používaná metoda sběru dat – dotazník. Naproti tomu relativně málo studií zkoumá přímo realitu ve školách, tedy konkrétní využití ICT ve vzdělávání. Považujeme za závažné, že se nám nepodařilo nalézt studii, která by měřila konkrétní výsledky učení žáků či studentů související s implementací ICT do vzdělávání.

V empirickém výzkumu dominují biologie a geografie/geoinformatika, tedy spíše přírodní vědy. Zastoupení humanitních a společenských oborů, ve kterých byl proveden empirický výzkum orientovaný na implementaci ICT do vzdělávání, je velmi nízké, přestože i v těchto oborech existuje řada možností, jak ICT využít při výuce.

Jako zajímavá se jeví i různorodost pojetí ICT reflektovaná ve zkoumaných studiích. Je pozitivní, že v řadě studií je akcentováno didaktické využití ICT, nikoliv technologie samotná.

Nalezená chápání ICT (tedy didaktické pojetí ICT, technologické pojetí ICT, ICT kompetence) však, dle našeho názoru, odrážejí pouze část potenciálu. Připomeňme, že se zaměřujeme na informační a *komunikační* technologie, avšak žádná ze zkoumaných studií neakcentuje využití ICT pro komunikaci v procesu výuky (např. žák-žák, žák-učitel). Toto zjištění do jisté míry koreluje s výše uvedeným rozložením oborů – v přírodních vědách je zastoupení příspěvků poměrně široké, zatímco zastoupení příspěvků například z oblasti výuky cizích jazyků, kde je využití počítačem zprostředkované komunikace na místě, je minimální. Přitom o komunikačním potenciálu i v českém kontextu existují monografie (např. Černá, 2005). Z výsledků naší rešerše se však zdá, že spíše než na sociálně-konstruktivistické přístupy v procesu učení je v českém pedagogickém výzkumu zaměřeném na ICT ve vzdělávání kladen důraz na transmisivní nebo kognitivně-konstruktivistická pojetí.

K výše uvedeným závěrům je třeba uvést jejich omezení. V první řadě se jedná o záběr provedené rešerše, do níž nebyly zařazeny sborníky z českých konferencí. Je možné, že analýzou vybraných sborníků z konferencí zaměřených na pedagogický výzkum pořádaných v České republice bychom získali odlišné výsledky. Stejně tak je třeba podotknout, že jsme k analýze přistupovali optikou pedagogického výzkumu, nikoliv oborově-didakticky nebo z pohledu jiných oborů (samotné informatiky či jiných oborů, ve kterých jsou ICT aplikovány). Potom by bylo nutné vybrat pro rešerši jiné zdroje a v důsledku patrně i jiné výsledky.

Pokud bychom měli revidovat výše citované výňatky ze studie L. Egera (2004), pak musíme konstatovat, že česká pedagogika a pedagogický výzkum problematiku ICT ve vzdělávání reflektují. Zdá se, že v empirických studiích je vhodně akcentováno didaktické využití techniky a za pozitivní také považujeme výsledky srovnání četnosti výskytu článků souvisejících s ICT ve vybraných českých pedagogických časopisech v letech 2006, 2007 a 2009 se situací v zahraničí. Za nedostatky považujeme převažující zastoupení přírodovědných oborů, absenci výzkumu výstupů učení se za pomoci ICT a za výzvu považujeme rozšíření implementací ICT do vzdělávání založených na sociálně-konstruktivistických přístupech.

Literatura

Bertrand, Y. (2003). *Contemporary theories and practice in education* (2. vyd.). Madison: Atwood Publishing.

Černá, M. (2005). *ICT in teacher education: Extending opportunities for professional learning*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Eger, L. (2004). Česká pedagogika a e-learning. *Pedagogická orientace*, (4), 2–15.

Gruba, P., & Hinkelman, D. (2012). *Blending technolgoies in second language classrooms*. London: Palgrave Macmillan.

Mareš, J., & Honsnejmannová, I. (2011). Diskuse o pedagogických časopisech v České republice. *Pedagogická orientace*, *21*(1).

Mayer, R. (2005). Introduction to multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (s. 1–18). Cambridge: Cambridge University Press.

McGreal, R., & Elliott, M. (2008). Technologies of online learning (e-learning). In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2. vyd., s. 143–165). Edmonton: AU Press.

Píšová, M., Janíková, V., & Hanušová, S. (2011). K metodologii výzkumu v didaktice cizích jazyků. *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6. vyd.). Praha: Portál.

Svatoš, T. (2009). Nové technologie ve vzdělávání. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 271–276). Praha: Portál.

Šeďová, K. (2007). Analýza kvalitativních dat. In *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 207–247). Praha: Portál.

Šeďová, K. (2010). Jaký je současný stav českých pedagogických časopisů? *Pedagogika.sk*, *1*(3), 239–243. Získáno z http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-3/Sedova%20-%20Jaky%20je%20soucasny%20stav%20ceskych%20pedagogickych%20casopisu.pdf

Zounek, J. (2009). *E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti*. Masarykova univerzita.

Kontakt

Mgr. František Tůma, Ph.D.
Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodvědně-humanitní a pedagogická
Katedra anglického jazyka
Voroněžská 1329/13
460 01 Liberec 1
frantisek.tuma@tul.cz

XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu

10.-12. září 2012 se uskutečnila na Pedagogické fakultě UK v Praze XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu na téma **Kvalita ve vzdělávání**. Pražská pedagogická fakulta byla zvolena za místo konání této konference, neboť před dvaceti lety, 21. května 1992, zde byla Česká asociace pedagogického výzkumu založena. V následujícím roce se konala na pražské pedagogické fakultě první konference ČAPV, v roce 2002 konference desátá.

Konference se konala pod záštitou rektora Univerzity Karlovy, prof. RNDr. Václava Hampla, DrSc. Pořádajícím pracovištěm byl Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání (dále ÚVRV). Čestnou předsedkyní přípravného výboru byla prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., ředitelka ÚVRV, výkonným předsedou byl PhDr. Karel Starý, Ph.D. Na přípravě konference se podíleli také pracovníci několika dalších kateder fakulty. Významnou roli sehráli garanti tematických sekcí, kteří posoudili anotace a vytvořili program jednání v sekcích.

Konferenci zahájila prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.,. Poděkovala vedení fakulty za podporu při její přípravě. Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc., prorektor UK a zakládající člen výboru ČAPV, přivítal účastníky konference jménem rektora UK. Konstatoval, že Karlova univerzita může být pyšná na to, že z ní vzešel impulz k založení ČAPV. Za šťastnou považuje ideu rotací konferencí, kdy se každý rok koná konference na jiné pedagogické fakultě. S. Štech rovněž zdůraznil, že vedení UK se snaží využívat všech prostředků k podpoře výzkumu. Účastníky konference rovněž přivítala děkanka PedF UK, doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc. Vyjádřila své potěšení nad tím, že fakulta konferenci pořádá, a připomněla, že téma kvality je v současné pedagogice klíčové. Podle jejího vyjádření přispěje konference k překonání pomyslné roztříštěnosti pedagogického výzkumu. Paní děkanka poděkovala všem organizátorům konference. Zdůraznila, že přípravný tým pracoval velmi zodpovědně. K poděkování organizátorům konference se připojil rovněž doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., předseda ČAPV, který vyjádřil přání, aby konference posílila kontinuitu a rozvoj pedagogického výzkumu.

Po zahájení konference následovaly dvě **plenární přednášky**: První přednesl **prof. Leif Moos**, prezident Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA) na téma *Qualities in European Education?* Otazník v názvu přednášky byl na místě. L. Moos konstatoval, že kvalita je považována bezesporu obecně za základní pilíř vzdělávání. Kvalitu však odlišně interpretují politici, výzkumníci a dalšími odborníci v oblasti vzdělávání - kvalita je „fluidní označení“, jeho interpretace reflektuje také kulturní odlišnosti. Při prosazování kvality ve vzdělávání argumentují různě také zřizovatelé. Jedni ji považují za významnou, protože vzdělávání je základem pro ekonomický růst a globální soutěž. Pro druhé je důležitá kvůli přenosu a osvojování základních dovedností a znalostí žáky, kteří mají být schopni obstát v testech jazykové a matematické gramotnosti. Třetí skupina zdůrazňuje potřebu vynikajícího vzdělávání dětí a mládeže pro rozvoj jejich osobních a sociálních kompetencí jako je kreativita, kritické myšlení, způsoby uvažování a rozhodování. L. Moos klade otázku, zda je možné dále sledovat prospěšnost vzdělávání a soustředit se na měření jeho výsledků a současně podporovat a rozvíjet zvídavost, kreativitu a kritické myšlení.

S druhou přednáškou, nazvanou *20 let České asociace pedagogického výzkumu: Historie a výzvy současnosti*, vystoupil **prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc.**, čestný předseda ČAPV, který dal podnět k založení asociace. V první části svého vystoupení charakterizoval situaci v české pedagogice počátkem 90. let minulého století a podmínky, v nichž byla ČAPV založena: Došlo k převratu ve společnosti i v pedagogické vědě, vytvářela se nová teorie pedagogiky; chyběl vědecký dorost – starší pedagogové se obávali, že nebudou mít následovníky. Objevila se nutnost vytvoření organizační platformy. Na ustavujícím shromáždění ČAPV byl sveden

boj o její charakter. Asociace si stanovila úkol pořádat každoročně svoji konferenci. První konference měla velký význam pro další vývoj pedagogického výzkumu. Cílem bylo podnítit rozvoj výzkumu na jednotlivých pedagogických fakultách a vědeckou komunikaci. Za úspěch lze považovat, že po každé konferenci se podařilo publikovat sborník příspěvků. Od roku 2000 se konají metodologické semináře (původně pouze pro doktorandy, nyní i pro ostatní zájemce). Ve druhé části vystoupení se J. Průcha zaměřil na vývoj ČAPV a pozitiva českého pedagogického výzkumu. Uvedl mj. následující: Byla vybudována tři excelentní centra pedagogického výzkumu: Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU v Brně, Ústav pedagogických věd FF MU a Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK. Vysokou kvalitu těchto center zajišťují jejich lídři – T. Janík, M. Pol a E. Walterová. Dále J. Průcha citoval nejvýznamnější publikační výstupy těchto pracovišť. Zmínil J. Mareše jako zcela mimořádnou osobnost pedagogického výzkumu. Konstatoval, že pedagogický výzkum se začíná šířit i do jiných, dosud málo objasňovaných oblastí, zejména do předškolní pedagogiky, a že kvalitní práce vznikají i v rámci doktorských disertací. Připomněl, že ČAPV přispívá k rozvoji pedagogického výzkumu také tím, že umožňuje prezentovat jeho výsledky na konferencích a ve sbornících. Ve třetí části se zabýval J. Průcha výhledy pro další rozvíjení českého pedagogického výzkumu. Za jeho trvalý neduh považuje nedostatek syntetizujících prací. Upozornil na neschopnost pedagogického výzkumu přispívat k decizním rozhodnutím školských politiků. Jednu z příčin vidí v nechuti výzkumníků s politiky komunikovat. Položil otázku, zda mají výzkumníci držet jako postulát ovlivňování vzdělávací politiky. Vyjádřil názor, že jejich posláním je prioritně vědecká práce – tu by měli vykonávat bez ohledu na ne/zájem politiků. Uvedl také, že veřejnost je o pedagogickém výzkumu velmi málo informována; významným informačním zdrojem je Bulletin ČAPV. Na závěr popřál J. Průcha České asociaci pedagogického výzkumu, aby zdárně pokračovala ve své činnosti v dalších letech.

Po plenárním zasedání se konalo **sympozium** s názvem CLoSE – longitudinální výzkum českých žáků základních a středních škol – Představení koncepce a metodologie výzkumu a začalo **jednání v tematických sekcích**. Témata sekcí byla následující: 1. Metody měření kvality vzdělávání, 2. Kvalita učitele a učitelského vzdělávání, 3. Minulost, přítomnost a budoucnost oborových didaktik, 4. Učitel jako výzkumník, 5. Kvalita kurikula a učení,

6. Výzkumy řízení školy a školství**,** 7. Dítě v procesu výchovy a vzdělávání, 8. Kulturní a sociální aspekty školní edukace, 9. Kvalita vysokoškolského vzdělávání a celoživotního učení, 10. Proměny žáka, učitele a školy v historické perspektivě 11. Výzkumy zaměřené na ICT ve vzdělávání v informačním věku. Třetí formou prezentace účastníků konference byly postery, které představili jejich autoři druhý den konání konference.

10. září odpoledne se konala pod vedením svého předsedy **plenární schůze ČAPV**. P. Urbánek vyzval přítomné, aby pokračovali v rozvíjení výzkumných aktivit. Přednesl zprávu o hodnocení činnosti výboru za uplynulý rok, poděkoval pracovníkům ÚVRV za přípravu konference a připomněl význam Bulletinu ČAPV. Podal krátkou reflexi konference ČAPV v Brně a poděkoval jejím organizátorům. Stejně jako na loňské konferenci otevřel otázku možnosti vytvoření stálých odborných (tematických) komisí v rámci ČAPV. Na závěr plenární schůze poděkovala předsedovi a celému výboru ČAPV za vykonanou práci a podporu při přípravě konference E. Walterová.

Vpodvečer se konalo ve Velké aule Karolina **slavnostní shromáždění účastníků konference**. Shromáždění předsedal P. Urbánek, se svými projevy vystoupili pozvaní významní členové ČAPV: S. Štech, prorektor UK, zakládající člen výboru: *Konfrontace vizí a reality ve dvacetiletí práce ČAPV*, M. Rabušicová, předsedkyně ČAPV v letech 2004-2008: *ČAPV očima úspěšné předsedkyně: Jak řídit „neřiditelné“ a jak to funguje jinde (ve světě)* a J. Mareš, zakládající člen výboru ČAPV: *Kapacita a možnosti pedagogického výzkumu:*

minisonda směrem k výzkumnickému mládí v Česku (a na Slovensku?). V závěru shromáždění předal předseda ČAPV diplomy oceňující významné členy asociace (prof. Chráska, prof. Kraus, prof. Lukášová, prof. Mareš, prof. Průcha, prof. Rabušicová, prof. Štech a prof. Walterová). Poté přítomní s potěšením vyslechli také koncert hudebního tělesa Piccolo coro & Piccola orchestra, vedeného M. Valáškem. Po skončení slavnostního shromáždění následoval v prostorách Karolina společenský večer s rautem.

Začátek druhého dne konání konference patřil **posterové prezentaci**. Své postery představily více než tři desítky účastníků, převážně doktorandů a začínajících výzkumníků. Posterová sekce překvapila nejen počtem účastníků, ale také svou kvalitou a originalitou. Poté následovala třetí **plenární přednáška**. **Paulo Santiago** promluvil na téma *Evaluation and Assessment in Education: Perspectives from the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks*. Ve svém vystoupení shrnul předběžná zjištění projektu OECD. Projekt představuje prohloubený výzkum evaluačních a hodnotících politik v zemích OECD, realizovaný v letech 2009-2012. V kontextu mezinárodního komparativního rámce uvedl P. Santiago také některá zjištění o evaluaci a hodnocení vzdělávání v České republice. Zdůraznil význam evaluace a hodnotících mechanismů, klíčových pro zkvalitňování i kontabilitu národních vzdělávacích systémů. Země stále více používají rozsáhlou škálu technik pro evaluaci a hodnocení žáků, učitelů, škol a vzdělávacích systémů. Tyto techniky jsou prostředkem pro lepší porozumění tomu, jak se studenti učí, pro informovanost rodičů a celé společnosti o výsledcích vzdělávání i pro zlepšování škol a vyučovacích praktik. P. Santiago uvedl, že silný důraz je kladen na lepší vybavenost škol, na povzbuzování učitelů k provádění sebehodnocení a formativního hodnocení. Zdůrazňovány jsou pobídky a vývoj prostředků školní evaluace, povzbuzování měření přidané hodnoty, pravidelnější testování žáků a národní monitorování celých vzdělávacích systémů. Upozornil na to, že země se však často setkávají s obtížemi v zavádění evaluace a hodnotících procedur. Tyto obtíže mohou být důsledkem chybné vzdělávací politiky, nedostatečné analýzy nezamýšlených důsledků nebo malé kapacity příslušných aktérů při zavádění evaluačních a hodnotících procedur do praxe či nerozvinuté kultury hodnocení a chybného využívání výsledků evaluace. Dále pokračovalo **jednání v sekcích**.

Před závěrem konference se uskutečnila **panelová diskuse ke vzdělávací politice** na téma **Mají výzkumníci odpovědnost za vzdělávací politiku?** Moderátorkou diskuse byla RNDr. Jana Straková, Ph.D.; v diskusi vystoupili PhDr. Martin Chvál, Ph.D., doc. PhDr.Tomáš Janík, Ph.D., M. Ed., prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc. a doc. Ing. Arnošt Veselý, CSc.

J. Straková zahájila diskusi konstatováním, že prof. Průcha uvedl již ve své plenární přednášce, že jedním z důvodů založení ČAPV bylo ovlivňovat vzdělávací politiku a že tento cíl se nepodařilo splnit. Připomněla rovněž, že prof. Štech konstatoval na slavnostním shromáždění v Karolinu, že chybí spojovací článek mezi výzkumníky a představiteli vzdělávací politiky. Diskutujícím položila tři otázky: Měli by se snažit výzkumníci ovlivňovat vzdělávací politiku? Daří se spolupráce mezi výzkumníky a vzdělávací politikou? Pokud ne, proč?

S tím, že **výzkumníci mají ovlivňovat vzdělávací politiku**, vyjádřil souhlas S. Štech. M. Chvál konstatoval, že výzkumníci mají mít odpovědnost za vzdělávací politiku. A. Veselý uvedl, že výzkumníci by měli ovlivňovat vzdělávací politiku, neměli by však za ni nést odpovědnost. Podle T. Janíka výzkumníci možná necítí odpovědnost za vzdělávací politiku proto, že nepřináší poznatky v ní využitelné. Výzkum produkuje převážně mikroanalýzy, které nejsou pro vzdělávací politiku příliš využitelné. A. Veselý položil otázku, co znamená ovlivňovat. Výzkumníci by měli ovlivňovat poskytování dat, přesvědčování médií, stanovování priorit. Další otázky jsou, co chtějí výzkumníci ovlivňovat – vstupy, nebo

výstupy? Mají odpovědnost za výsledek samotný? P. Novotný z FF MU zdůraznil, že je třeba, aby si výzkumníci ujasnili, co chtějí a mohou ovlivnit (některé věci ovlivnit nemohou).

Jako stěžejní se ukázala otázka **komunikace výzkumníků se sférou vzdělávací politiky**. Na jedné straně jde o charakteristiku typů výzkumů, způsob/jazyk, jímž jsou výsledky výzkumů vzdělávací politice zprostředkovávány, včetně experta-komunikátora, a o jejich význam pro vzdělávací politiku, na druhé straně o poskytování dat získaných organizacemi přímo řízenými MŠMT, tj. Cermatem a ČŠI.

S. Štech uvedl. že v posledních dvaceti letech se zrodila vedle výzkumníka a politika nová postava, *expert*, tj. všeznalí ekonomové, kteří se vyjadřují úplně ke všemu. Typickým příkladem je NERV. S. Štech konstatoval, že výzkumníci nezvládli objevení se experta, nemají nijak regulovánu jeho funkci. Podle J. Průchy problém není ve využití realizovaných výzkumů, ale v komunikaci; výzkumníci by měli užívat jiné žánry, které by zajímaly politiky (nebo rodiče a učitele). Podle P. Novotného nejde o to, že výzkumníci neumí psát žánry. J. Průcha se domnívá, že výzkumníci by asi museli udělat přesvědčovací kampaň, v níž by své výsledky představili. Konstatoval rovněž, že u nás není rozvíjena disciplína Teorie vzdělávací politiky. S. Štech reagoval názorem, že kampaň je důležitá, ale problém nevyřeší. Je třeba, aby kvalitní lidé, kteří dělají kvalitní práci, upoutávali pozornost svými výroky. Jsou mediální psychologové, sociologové aj., na něž se média obracejí v řadě otázek i s jejich oborem nesouvisejících. R. Šíp z PdF MU vznesl dotaz, zda jsou výzkumníci schopni komunikovat s praktiky na základních a středních školách tak, aby jim rozuměli. Pokud ne, nevytvářejí si tak další blok? D. Dvořák z PedF UK uvedl, že ČAPV měla ideu vytvořit orgán, který by komunikoval. Položil otázku, zda by mohl být konkrétní výstup panelu, že jsou lidé ochotní vytvořit v rámci ČAPV komunikační platformu. Zdůraznil, že komunikace je založena hodně na osobních vazbách. A. Veselý se domnívá, že je třeba respektovat, že věda a politika jsou dva odlišné světy. Chybí skupina těch, kteří překládají poznatky akademické sféry do politického světa. M. Chvál vyjádřil určitou skepsi k tomu, že mezi výzkumníky a vzdělávací politikou musí být role tlumočníků. Prof. Průcha upozornil na velkou roli médií. Současná média, hlavně noviny, nejsou podle něho nakloněna výzkumníkům, ale dávají přednost „expertům“, neboť ti přinášejí zajímavější témata.

M. Chvál, který byl ředitelem Cermatu od ledna 2006 do poloviny roku 2007, konstatoval, že Cermat i ČŠI jsou po odborné stránce velmi uzavřené. Uvnitř těchto institucí se nacházeli experti – samouci, byla však sporadická jejich komunikace směrem ven. Domnívá se, že jde také o neschopnost výzkumníků a vyučujících nabídnout jim takové vzdělávání, které by odpovídalo expertnosti, kterou potřebují. Instituce státní správy nepracují systematicky na odborné profilaci svých pracovníků. Měly by poskytovat data systematicky, tj. nastavit komunikaci státní administrativy s výzkumem.

T. Janík položil otázku, **kdo jsou výzkumníci**. Domnívá se, že existují čtyři skupiny: výzkumníci, politikové, praxe a vzdělávací administrativa. K výzkumníkovi by bylo vhodné přiřadit teoretika (aby nebyl chápán jako výzkumník pouze ten, kdo zprostředkuje empirická šetření). Je třeba rozlišit typy vědění: vedle *popisného* se daří produkovat i *vysvětlující*, tj. *jak*. Mělo by se doplnit vědění *o cílech*, tj. k čemu směřuje počínání, vědění *jak jinak* a *jak lépe* a vědění *pro řízení*. S. Štech se domnívá, že v posledním desetiletí se ukázalo, kdo je výzkumník. Je to ten, kdo má primární cíl zprostředkovat vědění. Bez dalšího zprostředkovávání nejsou výzkumníci schopni uvažovat o ovlivňování vzdělávací politiky.

A. Veselý konstatoval, že je třeba **definovat vzdělávací politiku** (velkou), neboť existuje i na úrovní škol, tříd (malá). Vzdělávací politiku podle něho tvoří politické procesy a samotná substance *policy*. Výzkumníkům velmi schází reflexe posledních dvaceti let: Proč se některé věci stále opakují? Kteří aktéři to blokují? apod.

Dalším tématem byla **využitelnost výsledků výzkumu ve vzdělávací politice**.

V reakci na odpovědi diskutujících položila J. Straková dvě otázky: Nemá pedagogická obec tedy nabídnout vzdělávací politice – administrativě – nějaké vědění, cíle? Neměli by výzkumníci změnit výzkum, aby měl nějakou užitečnost?

T. Janík se zeptal, jak výzkumně uchopit skutečnost, že rozhodování vzdělávací politiky na úrovni státní má velký dopad. Velké výzkumy dnes stěží někdo podpoří; proto by bylo lépe odpovídat na dílčí otázky. Řada realizovaných dílčích výzkumů může být pro vzdělávací politiku zajímavá, nejsou to však přímo využitelné poznatky. Proto by bylo dobré vytvořit komunikační platformu mezi vzdělávací politikou a výzkumem. M. Rabušicová uvedla k názoru, že realizované výzkumy nejsou pro vzdělávací politiku relevantní, že problém je ve způsobu, jakým je financována věda. Ztrácí se resortní výzkum. Diskutující se shodli na tom, že nejde o velikost výzkumů, ale o jejich význam pro vzdělávací politiku.

S. Štech položil jako příklad otázku, kdo provedl před vytvořením RVP výzkum, co se má v jednotlivých předmětech měnit. V návaznosti na něho formulovala J. Straková následující otázky: Mohli výzkumníci udělat něco pro to, aby mohli lépe ovlivnit kurikulární politiku? Snažili se o to? A. Veselý je přesvědčen, že výzkumníci něco udělat mohli. Jednou z fází tvorby a zavádění RVP měla být příprava. S. Štech konstatoval, že v implementaci RVP mohla mít význam solidní empirická analýza, která by se ptala po věcných důvodech změny.

T. Janík v této souvislosti uvedl, že je možné, že výzkum je někdy pomalý – jeho výsledky jdou do jiného kontextu, než ve kterém začal.

J. Straková **shrnula diskusi** konstatováním, že naše vzdělávací politika je ve velmi bídném stavu, a otázkou, zda s tím mohou výzkumníci něco udělat. Pokud ano, co?

A. Veselý navrhl začít u odpovědnosti, kterou výzkumníci mají hlavně za výzkum. Nastavit si laťku, kvalitu; vyhledávat relevantní témata. (Neboť dobrý výzkum je relevantní.) Dělat osvětu – krajských úředníků aj. M. Chvál konstatoval ve vztahu k „velké“ vzdělávací politice, že je třeba mít dlouhodobější vizi o komunikaci administrativy s výzkumnou obcí. Ve vztahu k „malé“ vzdělávací politice je důležitá otázka, zda výzkumníci umí komunikovat se školami.

T. Janík zdůraznil význam profesionalizace komunity výzkumníků a položil otázku, co se dá v této věci dělat. Jednou z možností je vytvářet komunikační kanály. S. Štech se domnívá, že v situaci, která vyústila v deprofesionalizaci ministerstev, by se mělo začít zastavením dehonestace státní správy. Reagovat v situacích, kdy výzkumníci zjišťují, že základní témata jsou pod vlivem neziskových organizací a jiných institucí. Tato otázka souvisí s reprofesionalizací státní správy.

V závěru konference vystoupila E. Walterová s příspěvkem nazvaným Kvalita ve vzdělávání a trendy pedagogického výzkumu v reflexi konference ČAPV. Uvedla relevantní kvantitativní údaje o konferenci, z nichž některé přinášíme. Na konferenci bylo registrováno celkem 240 účastníků, z nich 110 členů ČAPV a 11 hostů. Prezentovaná vystoupení zahrnovala 6 plenárních, 6 v sympoziu, 5 v panelu, 35 v rámci posterové prezentace a 141 prezentací v tematických sekcích. Charakter příspěvků byl následující: 33 % empirické kvalitativní, 31 % empirické kvantitativní, 18 % empirické - smíšený výzkum, 7 % metodologické, 7 % jiné, 4 % teoretické.

E. Walterová dále představila nejzávažnější diskutované otázky a problémy, které vyplynuly ze zpráv garantů tematických sekcí: TS 1: Tvorba **výzkumných nástrojů** pro praxi škol. Přínos recenzí v evaluaci a moc recenzentů. TS 2: **Koncept** kvality učitele a učitelského vzdělávání. Co kvalitu učitele ovlivňuje, jak rozvíjet, podporovat, hodnotit? Jak připravovat studenty na konstruktivistické pojetí výuky a hledání metodologie. TS 3: **Vymezení**

předmětu oborové didaktiky; vztah oborová didaktika x obor: učitelovo pojetí výuky oboru; žák a obsah oboru. TS 4: Fáze po provedení učitelského výzkumu, **metodologické nástroje** pro učitele-výzkumníka; realita učitelské činnosti a výzkum. TS 5: Kvalita **RVP** (0-3); role výzkumu v **evaluaci RVP** a konstrukce alternativ; **konvergence poznatků**. TS 6: Vymezení **termínu** střední management školy. **Autoevaluace školy** – nutnost, povinnost, samozřejmost. TS 7: Zlepšování situace vzdělávání a celkové situace dětí. **Diagnostické a výchovné metody.** TS 8: **Absence** pedagogických výzkumů vzdělávání na venkovských školách; institucionální péče o výchovu dětí do 3 let. Má smysl měřit klima školy? Absence **propojení cílů a obsahu** ŠVP a programů primární prevence rizikových projevů chování. TS 9: VŠ: **Hodnoty**, **kvalita a excelence** vysokoškolského vzdělávání, kvalita organizace klimatu, pedagogicko-psychologické **vzdělávání vysokoškolských učitelů**. CŽV: **Mezigenerační učení**, komunitní vzdělávání dospělých, učení se profesní roli a řízení kariéry, inovace kurikula andragogiky. TS 10: **Metodologie** historického výzkumu; prameny, **reforma** – znak současné školy, historická podmíněnost školních reforem, emancipace učitelstva. TS 11: **Metodologie** výzkumu, výběr respondentů, využití didaktického potenciálu mobilních technologií; **Role E-učitele** v procesu vzdělávání; **Efekty elektronických nástrojů** pro podporu studia; **Potřeby učitelů** ZŠ a SŠ v oblasti ICT; Počítačem podporované učení CJ.

Ve **shrnujícím závěru konference** E. Walterová identifikovala některé progresivní trendy a signály v českém pedagogickém výzkumu, zejména rozšiřování výzkumného pole, víceúrovňové analýzy a celoživotní dimenzi. Jako příklady uvedla výzkumné projekty vzdělávání dětí do 3 let, výzkumy v oblasti odborného vzdělávání a mezigeneračního učení či analýzy stavu vzdělávání v regionech. Podstatným trendem je zkoumání podmínek, procesů i efektů vzdělávání v souvislostech a komplexněji. Dále referující zdůraznila metodologickou kultivaci empirických výzkumů. Zařazení metodologické části do výzkumných sdělení se stává na konferencích ČAPV standardem. Připomněla, že k tomuto trendu přispěla nepochybně i 19. konference v Brně, metodologicky zaměřená. Zmínila také nezbytnost interdisciplinárního dialogu při pedagogických explanacích, zejména s psychology, sociology, demografy a ekonomy. Tento dialog sice započal, je třeba jej však posilovat a rozvíjet. Výrazným trendem je rozvoj oborových didaktik. Konference v početně silně obsazené tematické sekci představila širší škálu oborů, v nichž se realizují pozoruhodné výzkumné projekty, akční výzkumy i experimenty. Dosud je rozvoj oborových didaktik nerovnoměrný, vedle oborů etablovaných, s teoretickým a výzkumným zázemím, jsou obory, jejichž didaktický výzkum je v počátcích. V případě oborových didaktik je mimořádně prospěšný a žádoucí mezioborový dialog a hledání odpovědí na metaoborové otázky.

V plénu i sekcích konference byly frekventovaně diskutovány problémy spolupráce výzkumu s praxí a možnosti jejího ovlivňování. Referující zdůraznila význam kvality teoretické a výzkumné základny, s níž vstupují výzkumníci do terénu. Jako jednu z cest ovlivňování praxe uvedla vstup výzkumníků do rozvojových projektů, event. jejich koordinace. Příkladem modelovým může být projekt ESF OPCK *Cesta ke kvalitě*, z něhož vycházela řada podnětných příspěvků na konferenci.

Vztah výzkumu ke vzdělávací politice a možnosti jejího ovlivňování jsou komplikované mj. i tím, že nejsou vyjasněny zodpovědnosti obou sfér, což se promítlo i do panelové diskuse (viz výše), neurčití jsou často i adresáti doporučení a v českém prostředí nerozvinuté zůstávají mechanismy participace.

V samém závěru referátu formulovala E. Walterová několik výzev a námětů pro ČAPV. Především zdůraznila význam „vnitřní“, neformální koordinace výzkumů, kterou posilují prezentace velkých výzkumů propojující více pracovišť, zejména výzkumné záměry, centra excelence a projekty podporované granty GAČR. I když je takových projektů v pedagogických oborech relativně málo, mohou na ně dosáhnout jen silné výzkumné týmy,

reference o nich jsou podnětné a inspirují výzkumy menších týmů či začínajících výzkumníků. Neformální koordinaci by v rámci ČAPV mohly podpořit také tematické sítě. Tento podnět vzešel z kurikulární sekce a je předložen asociaci k úvaze. Potenciál pro takové sítě je i v dalších tematických oblastech výzkumu.

Další výzva směřující k činnosti ČAPV se týká období mezi konferencemi. I když koncepcí a organizační přípravou se výbor a organizující pracoviště zabývá de facto celý rok, v mezičase mezi konferencemi by mohly být posíleny on-line diskuse, virtuální konference apod. Významným krokem v tomto směru je zavedení e-Bulletinu ČAPV, informujícího o publikačních a odborných akcích. Využívání této formy komunikace by mohlo být posíleno zavedením interakčních a diskusních bloků, otevřených pro členy ČAPV.

I. Smetáčková představila výsledky soutěže **posterových prezentací**. Zdůraznila, že poster je plnohodnotná a výhodná forma prezentace a jedna z oblastí, na něž by bylo vhodné se v budoucnu více zaměřit. Představené postery ohodnotila porota ve složení I. Smetáčková, K. Duschinská a T. Kasper celkově jako velmi kvalitní. Vítězné postery byly zveřejněny na webu konference. Jejich autory jsou K. Kostková z FF Univerzity Pardubice, E. Minaříková z PdF MU Brno, J. Pivarč z UJEP v Ústí nad Labem a J. Jakešová z UTB Zlín. Dále P. Urbánek seznámil přítomné s vyhodnocením **soutěže o nejlepší příspěvek v recenzovaném pedagogickém časopise**, kterou vyhlásil výbor ČAPV. Mj. uvedl, že výbor se bude snažit podnítit vznik komise, která by tuto oblast dlouhodobě sledovala. K. Starý poděkoval vedení Univerzity Karlovy a její Pedagogické fakulty za podporu konference, všem, kteří se na její přípravě podíleli, a jejím účastníkům. P. Urbánek pozval přítomné na příští konferenci do Ústí nad Labem.

Poslední den konference se konal **metodologický seminář**. Kvalitativně zaměřený seminář vedl M. Miovský, kvantitativně zaměřený seminář vedli M. Chvál, D. Greger a H. Voňková.

Hlavní publikační **výstupy z konference** jsou sborník anotací (v tištěné podobě) a recenzovaný sborník příspěvků (v elektronické podobě). Sborník, informace o konferenci, včetně dokumentů a fotogalerie, a ohlasy na ni jsou zveřejněny rovněž na adrese http://capv2012.pedf.cuni.cz/, kde jsou průběžně doplňovány nové údaje. Adresa bude funkční až do zahájení příští konference. Organizátoři konference jsou potěšeni kladným ohlasem, s nímž se tato významná akce setkala.

Věra Ježková

Autorka děkuje prof. Elišce Walterové za poskytnutí cenných podnětů a informací ke zprávě.

Kvalita ve vzdělávání
Sborník příspěvků
z XX. výroční konference
České asociace pedagogického výzkumu
Praha, 10.-12. září 2012

Věra Ježková (Ed.)
Vydala Pedagogická fakulta UK v Praze
1.vydání, 2012

ISBN 978-80-7290-620-8