

METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY V PEDAGOGICKÝCH A PSYCHOLOGICKÝCH DOKTORSKÝCH VÝZKUMECH

Recenzovaný sborník z doktorské konference
konané dne 20. května 2013 v Praze



UNIVERZITA KARLOVA
V PRAZE

Praha, 2013

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech

**Recenzovaný sborník z doktorské konference
konané dne 20. května 2013 v Praze**

Veronika Laufková, Hana Moraová, Tereza Medřická (Eds.)



Praha 2013

Recenzovali:

PhDr. Jiří Štípek, Ph.D.

doc. PhDr. Miloš Kučera, CSc.

Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D.

Vydání publikace bylo podpořeno z projektu SVV 267402-1.

Publikace je určena především doktorandům, školitelům a odborné veřejnosti. Všem, kteří se zajímají o aktuální problémy v pedagogických a psychologických vědách a těm, kteří chtějí sledovat vývoj doktorského výzkumu.

ISBN 978-80-7290-698-4

Obsah

Úvodní slovo	5
Logika výzkumu Explanation driven	9
Metodologie výzkumu odkladů povinné školní docházky.....	11
<i>Zuzana Svobodová</i>	
Integrace žáků cizinců v české primární škole	18
<i>Klára Horáčková</i>	
Systematický přístup k podpoře nadání v primární škole	22
<i>Petra Kobrová</i>	
Metodologické přístupy k výzkumu formativního hodnocení žáků	28
<i>Veronika Laufková</i>	
Tvorba kánonu v prostředí české školy	39
<i>Lucie Zimová</i>	
Diagnostika časové perspektivy u středoškolské mládeže.....	46
<i>Radka Havlíčková</i>	
Badatelsky orientovaná výuka se zaměřením na obecnou a anorganickou chemii	54
<i>Veronika Zámečnicková</i>	
Alternativní školy a specifika jejich řízení.	62
<i>Jindřich Kitzberger</i>	
Mentoring jako nástroj podpory profesního rozvoje učitele a studentů učitelství	70
<i>Michaela Velechovská</i>	
Výskum Výučbových štýlov učitelov ESP na vysokej škole.....	76
<i>Sandra Kotlebová</i>	
Logika výzkumu Data driven	85
Využití zakotvené teorie pro výzkum volby školy na úrovni primárního vzdělávání.....	87
<i>Jaroslava Simonová</i>	
Dítě v předškolním věku a naplňování klíčových kompetencí pohledem pedagogů a v porovnání s předškolním kurikulem.....	93
<i>Jarmila Hořejší</i>	
Proč a jak studovat svět učebnic matematiky? Metodologické přístupy k výzkumu	102
<i>Hana Moraová</i>	

Používání rozprávok	108
<i>Lenka Horková</i>	
Intencionalita a identita delikventů v období mladé dospělosti	117
<i>Jakub Onder</i>	
Dlouhodobý program primární prevence, zaměřený na ochranu zdraví a bezpečnosti žáků SOŠ a SOU	125
<i>Pavel Vyletál</i>	
Hodnotenie študentov na vysokej škole	131
<i>Edita Poórová</i>	
Logika výzkumu Paradigm driven	139
Mezinárodní trendy ve výuce čtenářských strategií	141
<i>Ladislava Whitcroft</i>	
Kudy vede cesta mezi školním a neškolním učením? Diskuze nad metodologií	147
<i>Barbora Neuwirthová</i>	
Sociální determinanty v rozvoji hudebního zájmu a talentu	155
<i>Hana Studená</i>	
Chemie potravin a výživa v RVP pro gymnázia a ve středoškolských učebnicích	164
<i>Tereza Třeštíková</i>	
Současný stav mentoringu začínajícího učitele v České republice, Velké Británii a Německu	172
<i>Andrea Novotná</i>	
Logika výzkumu Theory driven	177
Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem dyslexie	179
<i>Veronika Bláhová, Tereza Medřická</i>	
Vliv rodiny na utváření a podporu rozvoje raných čtenářských dovedností	189
<i>Magdaléna Gorčíková</i>	
Metodologické aspekty diagnostiky a výzkumu žákovských prekonceptí	196
<i>Jakub Pivarč</i>	
Metodologické výzvy komparativního výzkumu stínového vzdělávání v ČR	205
<i>Vít Štastný</i>	
List of Abstracts in English	213
Summary	223

ÚVODNÍ SLOVO

Předkládaný sborník zahrnuje příspěvky diskutované v době konání deváté doktorské konference. Ta se konala 20. května 2013 pod záštitou děkanky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Kromě toho byla doktorská konference obohacena o několik novinek, které se odrážejí v tomto sborníku.

Bývá zvykem, že doktorská konference je završením dvousemestrálního Úvodního teoreticko-metodologického kurzu pedagogiky, garantovaného Ústavem výzkumu a rozvoje vzdělávání při PedF UK v Praze. Zároveň je příležitostí pro studenty doktorských studijních programů oboru Pedagogika prezentovat výsledky vlastní vědecké a odborné činnosti. Letos poprvé se doktorské konference aktivně zúčastnili studenti doktorského studia oboru Psychologie. Jak můžete posoudit na následujících stranách, příspěvky pedagogické i psychologické se prolínají.

Sborník odráží diskuzi nad metodologickými přístupy disertačních prací. Tomu také odpovídá název konference, která poprvé volila metodologické téma, jak je patrné z jejího názvu: *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech*. Sborník si neklade za cíl postihnout metodologickou šíři jednotlivých disertačních prací. Cílem bylo postihnout metodologii připravovaných disertačních prací v širším rámci a prezentovat aktuální témata současné pedagogické a psychologické vědy.

Vzhledem k netradičnímu rozdělení příspěvků do sekcí konference nám dovoluňte, abychom vás zasvětili do tajů našeho přemýšlení při zařazování příspěvků do jednotlivých sekcí. Toto dělení se odráží ve struktuře sborníku, který vám předkládáme.

Zařazení příspěvků do sekcí probíhalo na základě koncepce logiky výzkumu psychologa Davida Hilese (2009). Hilesův model přistupuje kriticky k tradičnímu členění na kvalitativní a kvantitativní, popřípadě smíšenou metodologii. Více nežli akcentovaný způsob shromažďování dat nebo výzkumné paradigma by měla stát v popředí formulace výzkumné otázky. Právě stanovení logiky výzkumu ustanovuje okruh vhodných metod a výzkumných strategií. Hiles se domnívá, že logika výzkumu přírodních věd není jediným aplikovatelným přístupem, ale je třeba přihlídnout k pluralitnímu kontextu humanitních a sociálních věd. Na základě tohoto východiska ustanovil čtyři (vzájemně kombinovatelné) formy výzkumných strategií, které jsme se rozhodli využít při rozdělování příspěvků do sekcí:

Logika 1: Explanation driven

Pokud je výzkum veden teoretickým vysvětlením odlišností jednotlivých zkoumaných případů, jedná se o explanation driven studii. Cílem

výzkumu je zhodnotit efektivnost užití konceptu jako nástroje pro interpretaci nového kontextu. Teorie není dopředu předjímana, ani se nestává produktem datové analýzy. Tato logika je nejčastěji zastupována případovými studii.

Logika 2: Data driven

Logika výzkumu usměrňovaná daty je pravým opakem první. Na počátku výzkumu není možné předjímat možný výsledek ani působící proměnné – teorie emerguje až z analýzy a sběru dat. Tato logika naznačuje užití kvalitativních metod založených na exploraci, zejména zakotvené teorie.

Logika 3: Theory driven

V popředí teoreticky vedených studií stojí testování hypotézy. Výzkumná otázka pravděpodobně povede ke kvantitativně zaměřenému výzkumu, izolaci testovaných proměnných a potvrzení či vyvrácení teorie.

Logika 4: Paradigm driven

Poslední logika výzkumu vyjadřuje snahu výzkumníka o přezkoumání samotných předpokladů, perspektiv a poznatků, které bere akademická obec jako platné. Paradigm driven studie se zabývají mapováním vývoje diskurzu v oboru. Vrhají světlo na to, co je bráno jako inovativní, překonané nebo tradiční. Typicky se jedná o kritické analýzy.

Zařazení příspěvků dle této kategorizace je spíše orientační. Abstrakty a následné prezentace ukázaly, že ujasnění logiky výzkumu bývá složité i pro samotné autory, což jen podtrhuje důležitost formy položení výzkumné otázky.

Sborník abstraktů a většina powerpointových prezentací aktivních účastníků výzkumu je a bude dostupná na webových stránkách, které byly zřízeny pro účely 9. doktorské konference:
<http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/konference13/>.

Tento sborník referátů vznikl v režii doktorandů z oborů Psychologie a Pedagogika. Reflexe vědeckovýzkumných textů je u většiny autorů první zkušeností s tvorbou vědeckého sdělení. Konference se aktivně účastnilo 31 doktorandů, písemný text referátů zaslalo 27 autorů, celkem sborník obsahuje 26 textů. Autorům příspěvků se podařilo obsáhnout široké spektrum jevů; v psychologii se jednalo o témata čtenářské gramotnosti, školního a neškolního učení, sociálních determinant rozvoje hudební zájmu a talen-

tu, konstrukce identity u dospívajících delikventů, diagnostiky časové perspektivy u středoškolské mládeže či používání pohádek. V pedagogice byl záběr ještě širší: objevila se témata týkající se preprimárního vzdělávání (rozvoj klíčových kompetencí, odklady povinné školní docházky), primárního vzdělávání (volba školy na úrovni primárního vzdělávání, integrace žáků cizinců, přístupy k podpoře nadání), sekundárního vzdělávání (formativní hodnocení, diagnostika žákovských prekonceptů, program primární prevence na středních odborných školách a učilištích, kánon české literatury) i terciárního vzdělávání (mentoring, hodnocení na vysoké škole či vyučovací styly vysokoškolských učitelů). Stranou nezůstala akutální témata současného vzdělávání, mezi něž patří stínové vzdělávání, alternativní školy, badatelsky orientovaná výuka v chemii, svět učebnic matematiky či vývoj čtenářských strategií.

Sborník referátů slouží především k zachycení výsledků doktorské konference, k prezentování projektů disertačních prací a rozvoji schopnosti doktorandů své poznatky vyjádřit písemně, což je součástí vědecké komunikace. V závěru sborníku jsou k dispozici anglické abstrakty všech příspěvků, které jsou součástí sborníku.

Ondřej Hrabec, Veronika Laufková

Literatura

Hiles, D. (2009). *Psychology: Critical Reflections on a Quiet Revolution*. Critical Psychology Lecture Series. Brno: FSS MU.

Logika výzkumu
Explanation driven

METODOLOGIE VÝZKUMU ODKLADŮ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Zuzana Svobodová¹

Abstrakt: Příspěvek se zabývá prezentací zvoleného metodologického přístupu pro výzkumné šetření v oblasti odkladu povinné školní docházky a sociální podmíněnosti odkladů povinné školní docházky. Nejprve objasňuje zdůvodnění významu výzkumného tématu – tedy důvody pro šetření v oblasti přechodu z preprimárního do primárního vzdělávacího stupně. Následně se příspěvek zabývá definováním cíle výzkumu a výzkumných otázek a poté popisuje smíšený výzkumný design jako zvolený metodologický přístup – kvantitativní dotazníkové šetření a longitudinální sledování vybraných případů dětí (tj. mnohočetná případová studie).

Klíčová slova: smíšený výzkumný design, případová studie, odklad povinné školní docházky, přechod mezi vzdělávacími stupni.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Odklad povinné školní docházky (PŠD) je jednou z možností,² kterou mohou rodiče pro své děti zvolit při přechodu z preprimárního do primárního vzdělávacího stupně, tedy z ISCED 0 do ISCED 1. Přechází-li dítě v naší vzdělávací soustavě z jednoho stupně do druhého, tak musí rodiče vždy vybírat z více existujících možností. Volba na počátku vzdělávací dráhy je tedy pouze první z řady následných rozhodnutí, která musí rodiče učinit v průběhu vzdělávání svých dětí. Studie analyzující proces rozhodování o odložení povinné školní docházky či o zahájení základního vzdělávání v termínu zpracovány nejsou. Rovněž nejsou k dispozici údaje zabývající se volbou odkladu PŠD u jednotlivých sociálních skupin. Existují studie, které se zabývají problematikou volby další vzdělávací dráhy u rodičů i dětí, tzv. teorie kulturní reprodukce, která poukazuje na skutečnost, že vzdělanější rodiče ze střední a vyšší třídy povzbuzují své děti k ambicióznější volbě dal-

1 Text je výstupem výzkumného projektu GA UK č. 6388/2013 „Přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním – studium faktorů ovlivňujících volbu vzdělávací dráhy“.

2 Další možností je (kromě standardního zahájení po dosažení šesti let věku) zahájení PŠD předčasně (pro děti, které dosáhnou šesti let do konce daného kalendářního roku, či přihlášení dítěte do tzv. přípravné třídy základní školy (určeno především pro děti sociokulturně znevýhodněné).

šího vzdělávání, přestože jejich školní výsledky nemusí této volbě odpovídat, a naopak rodiče patřící k dělnické třídě berou více v potaz riziko případného neúspěchu, spojené s vyšší ekonomickou ztrátou, a často volí méně výběrovou vzdělávací dráhu (Greger, 2006). Teorie kulturní reprodukce se dosud zaměřovala na volbu vyšších stupňů vzdělávání, případně na rozhodování o volbě první školy pro své dítě. Nicméně i volba odkladů je stejně tak zatížena sociálními mechanismy, které fungují odlišně v různých sociálních třídách. Otázka, proč se rodiče dobrovolně rozhodují pro odklad školní docházky a zda je to skutečně přínosem pro dítě, je tedy významnou a dosud neřešenou oblastí pedagogického výzkumu.

V České republice volí možnost odkladu školní docházky téměř čtvrtina rodičů, konkrétně ve školním roce 2012/13 se pro odklad rozhodlo 21,94 % (statistické výstupy a analýzy, 2012), což je cca o 13 % více než například v sousedním Slovensku. Ostatní evropské země³ mají procento odkladů ještě nižší, jak demonstruje tabulka č.1.

Tabulka 1
Odklady PŠD ve vybraných evropských zemích

Země	Počet odkladů v procentech	Údaje k dispozici za školní rok
Česká republika	21,94	2012/13
Slovensko	8,58	2012/13
Německo	7,5	2010/11
Belgie vlámská obl.	6,17	2010/11
Belgie celkově	5,22	2010/11
Rakousko	3,59	2011/12
Švýcarsko	2,87	2012/13
Estonsko	2,86	2012/13
Finsko	1,5	2011/12

Zdroje: Statistické údaje MŠMT, statistiky jednotlivých zemí, e-mailová korespondence s ministerstvy školství.

Při analýze údajů o odkladu povinné školní docházky v uvedených zemích je samozřejmě nutné vzít v úvahu i standardní věk zahajování PŠD v těchto zemích, kdy například v Estonsku a Finsku je její začátek posunut až na věk sedmi let. Nicméně v ostatních uvedených zemích je nastaven za-

3 Evropské země, u kterých se podařilo údaj o odkladu PŠD získat.

čátek PŠD na šest let věku⁴ (stejně jako v České republice) a procento odkladů je u těchto zemí výrazně nižší než u nás.

Pohled na tuto tabulku přímo vybízí k úvahám o důvodech tak vysokého počtu odkladů v České republice. Je to snad dáno historickým kontextem, kdy například v době zavedení tzv. nové koncepce prudce narostl počet odkladů (Vyskočilová, 1992), nebo jsou snad v České republice kladeny na školní zralost příliš vysoké nároky, nebo máme tak náročný vzdělávací program, že ho více než pětina dětí ve věku šesti let není schopna zvládnout? Nebo jsou podklady požadované pro odložení PŠD vydávány zcela automaticky, bez hlubšího poznání dítěte? Či je snad odklad ovlivněn snahou rodičů prodloužit svým dětem dětství, užít si ještě rok tzv. volna a klidu? Nebo úvahami o tom, že starší dítě bude v první třídě úspěšnější, což ho poté povede i k dalším školním úspěchům?

V tuto chvíli nejsou k dispozici výzkumná šetření, která by osvětlila důvod tak vysokého každoročního počtu odkladů PŠD, a rovněž není známo, zda-li se přístup k tomuto rozhodnutí liší mezi sociálními třídami. Rozhodnutí o odložení či zahájení povinné školní docházky v termínu je založeno pouze na volbě samotných rodičů, vyšetřování školní zralosti pro zahájení první třídy nejsou povinná, hodnocení mateřských škol při přechodu do primárního vzdělávacího stupně rovněž ne. Vystává tedy otázka, zdali je toto rozhodnutí, které musí rodiče dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky učinit, určitým způsobem sociálně podmíněno a jakým způsobem jednotlivé sociální skupiny přistupují k této problematice.

2 METODOLOGIE VÝZKUMU

2.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem je při využití smíšeného výzkumného designu – kvantitativního dotazníkového šetření a kvalitativního sledování vybraných případů dětí a rodičů (mnohočetná případová studie) – blíže porozumět otázkám volby odkladů povinné školní docházky u jednotlivých sociálních skupin a rovněž zjistit důvod každoročního vysokého procenta odkladů v České republice.

4 Ve Švýcarsku je povinné vzdělávání v předškolním zařízení od čtyř let věku, ale údaj uvedený v tabulce uvádí procento dětí, které zůstávají v předškolním zařízení ve věku vyšším než šest let.

2.2 Výzkumné otázky

Na základě výše uvedeného cíle výzkumného šetření jsem formulovala hlavní výzkumnou otázku, kterou jsem poté rozdělila na dílčí výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: *Z jakého důvodu dochází v ČR u téměř čtvrtiny dětí k odkladu zahájení povinné školní docházky?*

Dílčí výzkumné otázky:

- o Jak přistupují jednotlivé sociální skupiny k rozhodování o zahájení či odložení PŠD?
- o Jaké důvody k odložení PŠD jsou na straně rodičů?
- o Jak důležitá je zjištěná školní zralost dítěte pro rozhodnutí rodičů odložit či zahájit PŠD?
- o Jaký je vztah mezi formálními důvody pro odklad PŠD (tj. odbornými vyjádřeními) a důvody na straně rodičů?
- o Jak obtížné je získání formálních podkladů pro odklad PŠD?
- o Je odložení PŠD sociálně podmíněno?
- o Jaká je sociální struktura dětí s odkladem PŠD?
- o Je názor pedagogů MŠ v souladu či v rozporu s názory rodičů u sledovaných dětí?
- o Jaký je postoj rodičů a pedagogů sledovaných dětí k učiněnému rozhodnutí zahájit či odložit PŠD v dalším roce sledování, tj. považují své rozhodnutí za správné, nebo by se v danou chvíli rozhodovali jinak a z jakých důvodů?

2.3 Zvolený metodologický přístup

Při zkoumání přechodu mezi jednotlivými vzdělávacími stupni jsou využívány jak metody kvantitativní, tak metody kvalitativní. Dříve byly oba přístupy chápány jako vzájemně soupeřící paradigmata. V současné době jsou nahlíženy spíše jako odlišné výzkumné strategie, nikoli však soupeřící. Stále častěji se pak objevuje kombinace obou přístupů v rámci smíšeného výzkumného designu. Pro doplnění a zjištění různých aspektů je možné použít oba přístupy, nejedná se tedy o soupeřící programy (Švaříček & Šedová 2007). Pro získání odpovědí na uvedené výzkumné otázky jsem se rozhodla využít přínosů obou typů výzkumu – jak kvalitativního, tak kvantitativního, a zvolila jsem smíšený výzkumný design. Stěžejní část výzkumu bude tvořit kvalitativní část realizovaná jako mnohočetná případová studie, během které bude použita především metoda hloubkových rozhovorů s rodiči dětí doplněná o rozhovory s pedagogy, analýzu dokumentů, pozorování během zápisu do prvních tříd a rovněž o ohniskové skupiny. Kvantitativní výzkumná část bude realizována jako dotazníkové šetření. Přestože se tedy bude jednat o smíšený výzkumný design, bude dominujícím přístupem

kvalitativní zjišťování, a kvantitativní data budou využita spíše pro ilustraci či doplnění zjištěných údajů.

2.4 Kvalitativní výzkumná část

Kvalitativní část výzkumného šetření bude částečně realizována v rámci výzkumného projektu podpořeného GA UK, nazvaného „Přechod mezi nepřímým a primárním vzděláváním – studium faktorů ovlivňujících volbu vzdělávací dráhy“, kde autorka figuruje jako spoluřešitelka.⁵ V rámci tohoto projektu budou provedeny hloubkové polostrukturované rozhovory s 30 respondenty a realizovány 3 ohniskové skupiny, vždy ze čtyř odlišných lokalit (Vysočina, Severní Morava, Praha, Severní Čechy). Respondenty výzkumu budou rodiče dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, jejich výběr bude záměrný a účelový, a budou stratifikováni dle místa bydliště, vzdělání a socioekonomického statutu.

Případová studie nikdy nemůže spoléhat na náhodný výběr případu, vždy se jedná o záměrnou volbu, která je nezbytná proto, aby vybraný objekt měl vlastnosti, které badatel chce sledovat. Případ je vždy volen po důkladném zvážení všech aspektů studie (Švaříček & Šedová, 2007). Na základě provedených rozhovorů a ohniskových skupin v rámci projektu GA UK vyberu několik rodin pro své výzkumné šetření. Rozhodujícím faktorem pro výběr výzkumného vzorku bude úvaha rodičů o odložení povinné školní docházky v dalším školním roce, a rovněž místo bydliště a vzdělání rodičů. Plánovaná studie bude zahrnovat 6 rodin s rozdílným vzděláním a socioekonomickým statutem, které uvažují o odkladu PŠD.

Jádro výzkumného šetření budou tvořit tři hloubkové rozhovory s rodiči dětí. První rozhovory budou realizovány na začátku školního roku a budou mapovat prvotní úvahy o přechodu do primárního vzdělávání s ohledem na možnost zvolit odklad PŠD. Druhý rozhovor bude realizován v období po zápisech do prvních tříd, ve kterém bude mapován a zdůvodňován rozhodovací proces o zahájení či odložení PŠD a diskutováno finální rozhodnutí rodičů. Třetí rozhovor bude mít charakter reflexe učiněného rozhodnutí a bude realizován v následujícím školním roce. Tyto rozhovory budou doplněny o rozhovory s pedagogy sledovaných dětí, rovněž o pozorování během zápisu do základní školy a o analýzu dokumentů týkajících se rozhodnutí odložit PŠD (vyjádření lékaře a školského poradenského zařízení, případně hodnocení zápisu, zprávy z mateřské školy či vyjádření dalších odborníků).

5 Hlavní řešitelkou je Mgr. J. Simonová, vedoucí projektu PhDr. D. Greger, Ph.D., a další spouřešitelkou RNDr. J. Straková, Ph.D.

2.5 Kvantitativní výzkumná část

Kvantitativní výzkumná část bude realizována jako dotazníkové šetření s cílem získat chybějící údaje o této problematice od širšího vzorku respondentů. Analýza této části přinese přehled důvodů rodičů pro volbu odkladu povinné školní docházky a jejich vztah se socio-kulturním statutem rodin, rovněž odkryje určitá témata, vhodná pro následné hlubší prozkoumání v rámci návazných rozhovorů. Šetření bude provedeno celkem v šesti předškolních zařízeních,⁶ kde budou osloveni rodiče všech dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Nelze přesně stanovit počet těchto dětí, protože předškolní zařízení nejsou ještě vybrána, nicméně lze odhadovat počet cca 20 dětí této skupiny v každém předškolním zařízení, což by zahrnovalo ve výzkumném vzorku cca 120 rodin. Počty dětí budou předem přesně zjištěny a zaznamenány.

Před distribucí dotazníku ve zvolených lokalitách bude dotazník pilotován u rodičů dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky v MŠ Sibirina⁷ (okres Praha – východ), následně bude s rodiči vedena diskuze týkající se vyplněného dotazníku, který bude poté případně upraven a finalizován. Cílem této výzkumné části není zobecňování získaných údajů na celou Českou republiku, ale spíše získání relevantních údajů souvisejících s lokální dynamikou a jejich další podrobnější rozbor v rámci kvalitativní výzkumné části.

2.6 Posloupnost výzkumu

Při kombinování kvalitativního a kvantitativního výzkumného přístupu se bude v tomto případě jednat o tzv. sekvenční design, kdy jeden výzkumný krok bude ovlivňovat krok následující (Hendl, 2005). V první fázi budou realizovány hloubkové rozhovory a ohniskové skupiny. Z nich získané údaje budou zapracovány do finální podoby dotazníku, který bude následně distribuován ve zvolených předškolních zařízeních. Na základě analýzy dotazníku a z něho získaných údajů, budou tyto aplikovány jako témata pro hlubší prozkoumání dané problematiky v rámci další fáze rozhovorů s vybranými respondenty.

6 Zařízení budou vybrána na základě provedení prvního kola rozhovorů v rámci projektu GA UK.

7 V této MŠ působím jako ředitelka, proto využiji kvalitní vztahy, které mám s většinou rodičů. To mi umožní získat od nich upřímnou zpětnou vazbu, což bude přínosem pro úpravu a finalizaci dotazníku.

2.7 Přínos smíšeného designu

Ve smíšeném výzkumu je možné hovořit o tzv. triangulaci metod, která vede ke zvýšení validity získaných údajů (Hendl, 2005). Základní výhodu spatřuji v možnosti využít silných stránek obou těchto přístupů. Kvantitativní výzkumná část přinese údaje od většího množství respondentů a přinese informace (byť orientačního charakteru), které by jinak mohly zůstat zcela skryty a neodhalené, pokud by byly realizovány pouze hloubkové rozhovory bez doplňujících údajů od většího množství respondentů. Data z dotazníkového šetření tak doplní chybějící výzkumná data v této oblasti pedagogického poznání a následně provedené kvalitativní šetření zajistí větší porozumění a vhled do problematiky, což kvantitativní získávání údajů neumožňuje (Švaříček & Šedová, 2007).

3 ZÁVĚR

Zjištěné údaje z výzkumného šetření doplní vědecké poznání o prvotním rozhodování rodičů o volbě vzdělávací dráhy jejich dětí přispějí k porozumění procesu této volby u jednotlivých sociálních skupin, identifikují mechanismy rozhodování v této oblasti a přinesou informace o důvodech každoročního vysokého procenta odkladů v České republice; rovněž upozorní na některé problematické oblasti ve vzdělávacím systému České republiky.

Literatura

- Greger, D. (2006) Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 21–40). Praha: Academia.
- Hendl, J. (2005) *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Vyskočilová, H. (1992) Návrh koncepce základní školy. In K. Malý et al. *K pojetí přípravy učitelů* (s. 29–54). Praha: Karolinum.
- Statistické výstupy a analýzy: *Zápisy do 1. ročníků základních škol*. 2012. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/21983>
- Švaříček, R. & Šedová, K. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Kontaktní údaje

Mgr. Zuzana Svobodová
Pedagogická fakulta UK v Praze, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
zuzana.svobodova@pedf.cuni.cz
Školitel disertační práce: PhDr. David Greger, Ph.D.

INTEGRACE ŽÁKŮ CIZINCŮ V ČESKÉ PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Klára Horáčková

Abstrakt: Zásadním problémem výzkumu je stratifikace široké skupiny žáků cizinců a jejich speciálních potřeb. Rozvrstvení nejen ve smyslu potřeb hospodářských, sociálních i kulturních, ale především potřeb vzdělávacích. Žák cizinec zpravidla není po příchodu na běžnou českou školu nijak dále diagnostikován, stává se součástí problematické skupiny, které je v lepších případech věnována zvláštní péče, zaměřená na překonání jazykové bariéry. Velká část našich učitelů si neuvědomuje nutnost rozdílného přístupu k výuce českého jazyka jako mateřštiny a českého jazyka pro cizince. I v případech, kdy je uspokojivě zajištěna výuka češtiny pro cizince, jsou často všechny potíže žáka sváděny na jazykovou a sociální bariéru a nejsou diagnostikovány a řešeny další aspekty, jako jsou specifické poruchy učení a chování a případné mimořádné nadání.

Klíčová slova: integrace, žák cizinec, primární vzdělávání, identifikace/diagnostika, mimořádné nadání, specifické poruchy učení a chování.

1 Úvod

Ve shodě s mnoha autory (např. Šindelářová, 2009) považují integraci žáků cizinců za jeden z hlavních problémů současné školy. Cílem příspěvku je představit můj výzkum, jeho záměry, cíle a zvolenou metodologii výzkumné části disertační práce.

Od 90. let 20. století se výrazně zvýšil počet cizinců (MVČR, Zpráva o situaci v oblasti migrace na území České republiky), kteří se dlouhodobě usídlili na našem území, vznikly tak rozsáhlé přistěhovalecké komunity. To přineslo nutnost vytvořit jim přijatelné hospodářské, sociální i kulturní podmínky, tedy především zajistit zaměstnanost a možnosti vzdělání pro jejich děti. Cílem integračních programů je zachování sociální soudržnosti společnosti a v dlouhodobém horizontu zvyšování politické účasti všech obyvatel na společenském životě (Hájková, 2005). Tento proces však nemůže být chápán jako potlačování původního jazyka, tradic, kořenů. Vyžaduje maximální míru respektu, tolerance a přizpůsobení na obou stranách. Před tento náročný úkol jsou denně stavěny především naše základní školy. Ve své práci bych se chtěla věnovat nejen zmapování současné situace, tedy více než dvacetiletým zkušenostem se zvláštním zřetelem na změny související se vstupem ČR do EU, ale především úskalím, která musí naši učitelé, asistenti a vychovatelé denně překonávat, facilitačním programům a organizacím,

které se především žákům cizincům věnují. Má pozornost je zaměřena také na skutečnost, že žáky-cizince vnímáme jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, což často zastiňuje další individuální potřeby v závislosti na specifických poruchách učení nebo mimořádném nadání (META, 2011).

2 KDO JSOU ŽÁCI CIZINCI

V rámci svého výzkumu považuji za žáka -cizince každého žáka s odlišným mateřským jazykem (Kropáčková, 2006); žáka, jehož rodiče jsou občany jiného státu než České republiky; a v neposlední řadě také žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Při práci s těmito žáky budu zohledňovat míru znalosti češtiny; míru odlišnosti mateřského jazyka; věk, ve kterém dítě přišlo do ČR; délku pobytu v ČR; předchozí školní zkušenosti a úspěchy; předchozí zkušenosti se vzdělávacím systémem apod.

3 ODŮVODNĚNÍ VOLBY TÉMATU

Zastoupení žáků-cizinců v našich školách každoročně stoupá, s rozšiřujícím se trendem integrace sílí potřeba analyzovat vzdělávací potřeby těchto žáků nejen ve vazbě na jazykovou bariéru, ale i v dalších ohledech, jako jsou specifické poruchy učení nebo, naopak, mimořádné nadání. Pro diagnostiku a analýzu těchto potřeb a jejich následnou saturaci chybí systematické údaje i teoretické opory (Žijeme spolu, 2012). Tyto opory jsou nezbytnou podmínkou komplexní péče o žáky-cizince. Díky nim je možné překonat roztržičnost, živelnost a plýtvání časem na ověřování cest, které již byly ověřeny jinde, ale bez popsání a zpřístupnění dalším. Školy každoročně generují přehledné zahajovací výkazy pro ÚIV, MŠMT a své zřizovatele. Výkazy jsou veřejně přístupné, jsou ale minimálně využívány pro systematictější analýzy a následně cílené výzkumy.

4 CÍLE VÝZKUMU

Výzkum je orientován na řešení problémů z praxe. Cílem teoretické části je analýza dostupné literatury a dosavadních výzkumů, které se prioritně i okrajově věnují problematice. V realizovaných výzkumech nacházíme údaje o počtu žáků-cizinců na našich školách, procentuální zastoupení národností, zkušenosti s výukou češtiny pro cizince, ale jen velmi okrajově a zřídka informace o dalších zmíněných aspektech.

Výzkumná část projektu staví na sběru dat z výkonových výkazů dostupných v Ústavu pro informace ve vzdělávání ČR, ze spolupracujících institucí, a především z komentovaných dat získaných v jednotlivých základních

školách různých zřizovatelů. Cílem výzkumné části je zmapování situace na našich základních školách, především v oblasti diagnostiky speciálních potřeb žáků-cizinců, diferenciaci těchto potřeb a jejich uspokojování. Na základě zjištěných skutečností a analýzy výstupů z obou částí je praktickým cílem projektu nastínění možnosti efektivních cest pomoci na základě příkladů dobré praxe.

5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

5.1 Hlavní výzkumná otázka

- Jaké individuální vzdělávací potřeby má žák-cizinec v primární škole?

5.2 Dílčí výzkumné otázky

- Jak může učitel diagnostikovat a dále řešit specifické poruchy učení a chování či mimořádné nadání žáků-cizinců v primární škole?
- Jaké možnosti má základní škola v případě integrace žáka-cizince na prvním stupni?
- Jaké metody a pomůcky jsou vhodné pro vzdělávání žáků-cizinců?
- Kde může učitel nalézt metodickou podporu ve vzdělávání žáků-cizinců?

6 METODY SHROMAŽĎOVÁNÍ DAT

V průběhu výzkumu budu především využívat metody pozorování a dotazování. V neposlední řadě půjde o analýzu artefaktů, a to nejen příprav a reflexí učitelů, ale také poznámek a písemných prací žáků-cizinců. Dále pak budu pořizovat audiovizuální záznamy vyučovacích hodin.

7 ÚČASTNÍCI VÝZKUMU

Účastníky výzkumu budou prioritně žáci-cizinci, dále pak škola, vedení školy, učitelé, a zvažuji také možnost zapojení rodičů.

V období od září 2012 do ledna 2013 jsem provedla průzkum terénu pomocí elektronického dotazníku. Rozhodla jsem se, že využiji tzv. *gatekeeperů* – to znamená učitelů, které osobně znám, mám od nich informace o problémech s žáky-cizinci. Jsme si jistá, že tato cesta mi zaručuje důvěru mezi

mnou a účastníky výzkumu. Co se týče výběru škol, vybrala jsem následující: škola v centru Prahy, škola s rozšířenou výukou jazyků, malá škola, církevní škola a soukromá škola.

8 VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výsledky výzkumu by měly být využitelné především pro podporu škol realizujících integraci. Výzkum by měl přinést podrobné analýzy statistických údajů, konkrétní realizace integrace v individuálních podmínkách i srovnání se zahraničními zkušenostmi.

Literatura

- MVČR. *Zprávy o situaci v oblasti migrace a integrace cizinců v České republice za roky 2001-2010*. Odbor azylové a migrační politiky.
- Hájková, V. (2005). *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP.
- Kolektiv autorů. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META.
- Kropáčková, J. (2006). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kolektiv autorů. (2012). *Žijeme spolu. Žáci, pro něž není čeština mateřským jazykem, v českých základních školách*. Praha: ÚPRP.
- Šindelářová, J. (2009). *Integrace žáků – cizinců do českého vzdělávacího systému*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUI/7189/INTEGRACE-ZAKU-%E2%80%93-CIZINCU-DO-CESKEHO-VZDELAVACIHO-SYSTEMU.html/>

Kontaktní údaje

Mgr. Klára Horáčková
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra primární pedagogiky
M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39
klara.horackova@mensa.cz
Školitelka disertační práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

SYSTEMATICKÝ PŘÍSTUP K PODPOŘE NADÁNÍ V PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Petra Kobrová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá plánovaným výzkumem, jehož cílem je navrhnout a ověřit účinnost souboru strategií podporujících nadané děti. V příspěvku je prezentován výzkumný postup, zvolené strategie a použité metody. Hlavním cílem tohoto příspěvku je popis metodologie výše zmíněného výzkumu.

Klíčová slova: nadané dítě, učební strategie, pedagogický výzkum, kvalitativní výzkum

1 ZDŮVODNĚNÍ VÝZNAMNOSTI TÉMATU

Nadání, potažmo nadané dítě, se do popředí zájmu společnosti dostalo počátkem minulého století. Problematika nadání je primárně řazena k psychologickým a pedagogickým disciplínám, ale má samozřejmě přesah i do dalších vědních oborů. V současnosti je tomuto tématu věnována pozornost jak ze strany odborníků, tak i široké veřejnosti. Zatímco v zahraničí se tímto fenoménem zabývá mnoho odborníků, u nás je situace jiná. V Česku se nadaným dětem po dlouhou dobu nikdo cíleně nevěnoval. Tato situace se obrátila až přijetím dvou důležitých dokumentů – tzv. Bílé knihy (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001) a Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy České republiky (2002). Ve druhém zmiňovaném dokumentu je podstatné, že problematika vzdělávání nadaných dětí je postavena na stejnou úroveň jako edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Školy mají povinnost se nadaným dětem věnovat, jsou povinny jim vytvořit vhodné podmínky k vzdělávání. S tím souvisí potřeba tyto děti identifikovat – to bývá v kompetenci psychologů, pedagogové se spíše zaměřují na rozvoj nadání. Průběžné vyhledávání nadaných dětí je zásadní pro dobré nastavení kvalitních vzdělávacích programů, jež by podporovaly rozvoj schopností, dovedností a postojů každého dítěte.

Pro školy a učitele je velmi obtížné nadané dítě odhalit. Podle školních inspektorů učitelé na základních školách odhalí nadané dítě jen ve 43 procentech. Ukázalo to alespoň šetření, které v roce 2007 inspektoři provedli na více než tisícovce škol. Například podle Evy Vondrákové ze Společnosti

pro talent a nadání je potencionálně nadaných dětí mezi 25 až 30 procenty. Ale jen desetina z nich se ve svém nadání a talentu realizuje. „Kromě učitelů, kteří schopnosti neumějí v dítěti odhalit, existují i tací, kteří to nechťejí a mají k nim negativní vztah“ (Houška, 2007). Řada výzkumů dokázala (např. Cropley & McLeod, 1986; Hansen & Feldhusen, 1992), že je potřebné, aby výuku nadaných žáků vedli učitelé, kteří jsou s problematikou vzdělávání nadaných dětí dobře obeznámeni, jsou experty ve svém předmětu, znají charakteristiky a potřeby nadaných dětí, ovládají didaktiku svého oboru, stále se vzdělávají a osvojují si nové poznatky ve výuce a vzdělávání.

2 CÍL PRÁCE

Hlavními cíli disertační práce je:

- najít příklady dobré praxe systematické podpory nadaných dětí, tyto případy zmapovat a popsat;
- na základě příkladů dobré praxe navrhnout soubor strategií, které podporují nadané děti.

3 VĚDECKÝ PROBLÉM

V disertační práci bude řešen následující vědecký problém: Jaké strategie používají učitelé při práci s nadanými dětmi v primární škole?

4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

4.1 Vymezení a definice nadání

Definice nadání existuje celá řada, tradičně se za nadání považovaly vysoce rozvinuté kognitivní schopnosti, a to na rozdíl od talentu, jenž se vztahoval ke speciálním schopnostem – např. výtvarný či hudební talent. Jiní autoři nadání považují za potenciál, jenž se v příznivých podmínkách může projevit jako talent. Nadání je charakteristické více schopnostmi, především tvořivostí, produktivitou myšlení, motivací či snahou podat v určité oblasti výjimečné výsledky. Hříbková (2005) považuje za zdroj nejasností fakt, že chápání potenciálu, jeho vztahu k výkonu a užívání různých kritérií při posuzování výkonu se různí. „Na potenciál usuzujeme z výkonů, kvantita a kvalita výkonů je posuzována podle společenských, sociokulturních nebo věkových měřítek, která jsou v průběhu času proměnlivá. Z těchto důvodů se přikláníme k těm, kteří chápou nadání jako vyvíjející se „pro-

dukt“ kongruentního vztahu mezi možnostmi jedince a možnostmi, které poskytuje prostředí“ (Hříbková, 2009).

Základním modelem osobnostního pojetí nadání je Renzulliho model, který přichází jako protiklad k do té doby preferovanému intelektovému nadání a zdůrazňuje účast všech tří komponent při realizaci nadání, tj. nadprůměrné schopnosti, motivace a tvořivosti (srov. Hříbková, 2005; Jurášková, 2003). Většina současných autorů věnujících se této problematice vnímá oba termíny synonymně. Ve školských dokumentech a zákonech jsou tyto termíny také používány coby synonyma. Hříbková (2009) upozorňuje na charakteristické rysy nadaných dětí ve věku nástupu do školy – akcelerace vývoje ve všech složkách, případně jen v některých. Dítě řeší úkoly pro starší děti, je zvědavé, motivované. Starší dítě již ve srovnání s vrstevníky musí podávat mimořádný výkon v některé oblasti. Dalším uváděným kritériem je, že dítě disponuje potenciálem podávat mimořádné výkony i v budoucnu.

4.2 Systém identifikace nadaných žáků

Identifikace nadaných slouží k tomu, abychom mohli těmto dětem poskytnout takovou nabídku vzdělávání, jež bude jejich potenciál rozvíjet. Z tohoto vyplývá, že při identifikaci se zaměřujeme na děti, které z nějakého důvodu nepodávají v dané oblasti tak vysoké výkony, jaké by mohly podávat. Často jsou to děti mladšího školního či předškolního věku. Čím je věk dítěte nižší, tím je diagnostika obtížnější. Ve školním věku si už rodiče či učitelé spíše všimnou akcelerace v některých oblastech. Je zřejmé, že identifikací nemohou projít všechny děti, že tato představa v našich podmínkách není uskutečnitelná, a proto je spíše realizovaná jako diagnostika dítěte na žádost rodičů a učitelů, přičemž ne vždy je toto dítě zařazené do speciální edukační skupiny.

„Pro současný převažující přístup k identifikaci nadaných je proto klíčové obrácení tradičního sledu fází, kdy teprve poté, co odborníci (psychologové a učitelé) označí dítě za „nadané“, je mu poskytnuta speciální péče, je zařazeno do speciálního programu. Za výhodnější je považováno připravit učitele pro problematiku nadaných tak, aby byli schopni v běžných třídách poskytnout žákům aktivity, které zároveň umožní, aby se nadaní žáci tzv. identifikovali sami (identification through/by provision). Kritériem pro identifikaci nadaných je pak v podstatě zejména zájem dítěte o tyto aktivity a úspěšnost v nich. Takový způsob k identifikaci nadaných je součástí známého a inspirativního Renzulliho Modelu otáčivých dveří“ (Krčmářová, 2009, s. 34).

4.3 Potřeby nadaných dětí

„Soudobé a budoucí vzdělávání musí být založené na principech individualizace, vnitřní diferenciaci a výchovy ke kooperaci. Tedy zásadách zcela odlišných od principů zatím většinou uplatňovaných. Vzdělávání dítěte ve třídě intelektově homogenní se může později negativně projevit třeba v sociální oblasti. Ve zkratce lze charakterizovat moderní vzdělávání tím, že každý žák má nezpochybnitelné právo na vlastní tempo v jednotlivých oborech, žáci jsou vedeni k efektivní spolupráci a obsah je chápán jako komplexní a mezioborový“ (Houška, 2007, s. 62). Hříbková (2009) za klíčové považuje zejména analýzu „adekvátnosti“; za specifické potřeby nadaných se většinou považuje potřeba adekvátní stimulace, potřeba adekvátního kurikula, potřeba neautoritativní komunikace, potřeba adekvátního sociálního prostředí a potřeba individuálního přístupu (Jurášková, 2006), neboť všechny zmíněné potřeby lze vnímat jako potřeby celé dětské populace. Jde zde tedy spíše o míru potřeby než o odlišnost potřeb nadaných dětí ve srovnání s „ostatními“.

4.4 Specifika práce s nadaným žákem

Separace a integrace představují v našem pojetí základní organizační možnosti při výuce nadaných. Separáční model vychází z představy, že pro dítě, které se výrazně odlišuje od svých vrstevníků, jsou nejvhodnější speciální školy, případně třídy. Integrační model pracuje s ideou, že pro děti z jedné oblasti je přínosem, pakliže se vzdělávají ve stejné škole a jsou vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadáním. S tím úzce souvisí možnost pracovat rychlejším tempem, možnost rychlejšího postupu vpřed místo procvičování, možnost předkládat náročnější učivo, podporovat kreativní myšlení, předkládat abstraktní úkoly, možnost vlastní specializace opřené o vlastní zájmy a preference zkušenostního učení. I běžná škola může zavést např. skupinové vyučování nadaných dětí v těch předmětech, kde vynikají, nebo umožnit dítěti vynechání ročníku v daném předmětu a realizovat další opatření. Zde je možno pozorovat velký posun oproti dřívější době, kdy podpora nadání byla zakotvena spíše v mimoškolních činnostech, zatímco dnes je tendence dostat péči a podporu přímo do vyučování.

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

5.1 Výběr vzorku

Výzkum bude zaměřen na učitele z různých typů škol, které proklamují zaměření a systematickou péči o nadané děti. Školy jsem vybírala podle avizovaného zaměření na nadané děti – webové stránky škol, Fořtíkův seznam škol s tímto zaměřením uveřejněný na Centru nadání, školy alternativní a inovativní.

Na základě dotazníku vytipuji učitele, kteří vyhovují mým výzkumným záměrům a zároveň mají zájem a jsou ochotni nechat se při výuce pozorovat, případně natáčet a následně rozebírat výuku.

5.2 Vyhledání příkladů dobré praxe

V této fázi výzkumu budou osloveni učitelé vybraní v předchozí fázi. Jako základní výzkumné metody budou použity polostrukturované interview a pozorování. Zajímá mě celý proces – jak probíhá a funguje systém podpory nadaných dětí v prostředí běžné školy, jaký je systém podpory učitelů věnujících se těmto dětem vedením školy, jaký je profesní rozvoj těchto učitelů – jejich kompetencí, rozvoj osobnosti, co všechno hraje roli, jaké jsou postoje učitelů a jak se mění. Smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění procesu práce a profesního i osobnostního rozvoje učitelů v jejich přirozeném prostředí. Cílem je interpretovat interakce mezi učitelem a okolím, porozumět, jaké mechanismy ovlivňují práci učitelů s nadanými dětmi, jaké vlivy působí na učitele při výuce, jaké dopady mají učitelovy reakce na děti ve třídě.

5.3 Akční výzkum

Na základě inspirace a praxe učitelů (příkladů dobré praxe) navrhnu systém podpory nadaných dětí a ověřím jej prostřednictvím akčního výzkumu.

Literatura

- Česká školní inspekce. (2008). Učí školy pracovat s nadanými žáky? Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/85104-umi-skoly-pracovat-s-nadanymi-zaky>
- Fořtík, V., & Fořtíková, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál.
- Houška, T. (2007). *Inkluzivní škola*. Praha: Česká pedagogická komora.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Praha: Grada.
- Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP.
- Kasíková, H. (2005). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS.
- Krčmářová, T. (2009). *Problematika nadaných žáků v přípravě učitelů primární školy (Disertační práce)*. Praha: PedF UK.
- MŠMT (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Pýchová, I. (1996). K výuce nadaných a talentovaných žáků. *Pedagogika*, 46(2), 329–335.
- Renzulli, J., & Reisová, S. M. (2008). Celoškolský model obohacování (SEM). In J. Fořtíková (Ed.), *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton.

Kontaktní údaje

Mgr. Petra Kobrová
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra primární pedagogiky
Open Gate - gymnázium a základní škola. s. r. o., Babice 5, 251 01 Říčany
kobrova@opengate.cz
Školitelka disertační práce: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY K VÝZKUMU FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Veronika Laufková

Abstrakt: Hodnocení žáků hraje v posledních letech důležitou úlohu ve vzdělávací politice a formativní hodnocení je odborníky považováno za důležitou součást vyučovacího a učebního procesu. Důležitým impulsem pro zvýšení zájmu o formativní hodnocení v českém prostředí byla zpráva OECD o hodnocení vzdělávání ČR (2012), která poukázala na potřebu zavádění formativního hodnocení do praxe českých škol. Tento příspěvek nabízí jeden z metodologických přístupů k výzkumu formativního hodnocení, kvalitativní sondy na záměrně vybraných školách, v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 2. stupni ZŠ (ISCED 2). V závěru se autorka zamyslí nad limity tohoto výzkumu a navrhne možná řešení pro zlepšení výzkumné části své disertační práce.

Klíčová slova: formativní hodnocení, zpětná vazba, hodnocení žáků, kvalitativní výzkum, případová studie.

1 ÚVOD

Hodnocení je nedílnou součástí každé lidské činnosti a je také přirozenou součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti. Hodnocení žáků je nedílnou součástí vyučovacího procesu a procesu učení. V tradiční škole založené na transmisi poznatků bylo hodnocení zaměřeno zejména na hledání chyb a porovnávání žáků mezi sebou; realizovalo se zpravidla na konci určité etapy osvojení učiva a v určitém období školního roku, kdy se sumarizovaly výsledky žáka. Kurikulární reforma nastartovaná na konci minulého století vycházela z nového paradigmatu vzdělávání, usilovala o humanizaci školy a vzdělávání, začala upřednostňovat zkušenosti žáka, postupné konstruování jeho poznatků, utváření dovedností a postojů s hledáním smyslu učení se ne pro počet jedniček, ale pro sebe sama, pro uplatnění získaných kompetencí v praxi. Žák se stal subjektem vzdělávacího procesu a měl by být partnerem učitele nejen ve výuce, ale taktéž při hodnocení. Hodnocení už není pouhým prostředkem pro posouzení výsledku žáka (*Assessment of Learning*), mění se na hodnocení pro učení (*Assessment for Learning*).

V tomto příspěvku se nejprve zaměřím na teoretické aspekty formativního hodnocení, nicméně největší část práce bude věnována metodologickým přístupům k výzkumu formativního hodnocení, které hodlám využít ve své

2 VÝZKUMNÉ TÉMA

2.1 Teoretická východiska

Zpráva OECD z roku 2012 o hodnocení vzdělávání v ČR poukázala na potřebu zavádění formativního hodnocení do praxe škol: Hodnocení, které podporuje učení žáků, není v českých školách systematicky využíváno. Malý důraz je kladen na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, interakce, která napomáhá učení. Z toho vyplývá, že ČR potřebuje vyvinout větší úsilí o zlepšení výsledků žáků spíše prostřednictvím formativního hodnocení, které žákům zprostředkovává informaci o tom, jak se lépe učit, než pouze prostřednictvím sumativního hodnocení (Santiago et al., 2012).

Formativní hodnocení nabývá na významu již několik let a patří k aktuálním trendům v pedagogice. Přispívá totiž ke zlepšení kvality vzdělání (zvyšuje celkovou školní úspěšnost žáků), rozvíjí klíčové kompetence žáků a podporuje spravedlivý přístup ke vzdělání, tj. každému žákovi poskytuje šanci, aby v rámci svých možností dosáhl maximálního rozvoje (Starý, 2007). Metody formativního hodnocení se ukazují zvláště účinné pro žáky s horšími studijními výsledky, čímž se snižuje nerovnost výsledků žáků. Kromě jiného může mít formativní hodnocení pro žáky výraznou motivační funkci. Jeho výhodou je, že umožňuje otevřenější a efektivnější spolupráci učitele a žáka při zvládání úkolů. Hodnocení dle individuální vztahové normy, jíž formativní hodnocení využívá, se osvědčilo jednak u žáků s orientací na vyhnutí se neúspěchu, stejně jako u žáků výkonově slabších, kteří mají adekvátní výkonovou orientaci (Pavelková, 2002).

Na druhé straně je potřeba upozornit na překážky, které se zaváděním formativního hodnocení do praxe souvisí. Z literatury (Starý, 2007) a rozhovorů s učiteli vyplývá, že si učitelé uvědomují důležitost formativního hodnocení. Na druhé straně upozorňují, že formativní hodnocení je znemožňováno příliš velkým počtem žáků ve třídě, rozsáhlými požadavky stanovenými kurikulem, počtem cizinců ve třídách a zvyšujícím se počtem žáků s nejrůznějšími specifickými vzdělávacími potřebami, nedostatečnou podporou ze strany vedení školy, nedostatečnou podporou a pochopením ze strany rodičů a nesnadným prokazováním jeho výsledků (na rozdíl od snadné prokazatelnosti výsledků sumativního hodnocení).⁸

8 Sumativní hodnocení shrnuje dosažené výkony, posuzuje povětšinou výsledky

Fenomén formativního hodnocení naráží též na jiné problémy, a to terminologického rázu. Nejčastěji je formativní hodnocení nazýváno „hodnocením pro učení“ (Assessment **for** Learning). Tento termín je v opozici k hodnocení výsledků učení, čili Assessment of Learning. Jindy je kladen důraz pouze na jednu oblast formativního hodnocení, a to na zpětnou vazbu, proto se o formativním hodnocení hovoří jako o zpětnovazebném hodnocení. V některých publikacích se hovoří o korektivním či průběžném hodnocení. Jiní autoři zdůrazňují, že formativní hodnocení poskytuje žákovi informace o jeho výkonu ve chvíli, kdy se žák ještě může zlepšit (Pasch, 2005; Hausenblas, 2012). Nejširší pojetí formativního hodnocení nabízí definice OECD, která klade důraz na žákův pokrok: Formativní hodnocení odpovídá častému, interaktivnímu hodnocení (jak ze strany učitele, žáků, žáků mezi sebou) žákova pokroku a jeho porozumění učivu (Starý, 2006). Obsah a rozsah pojmu formativní hodnocení se v pojetí projektu OECD prakticky překrývá s pojmem výuka, je pojato jako určující princip pro efektivní plánování a realizaci výuky. To znamená, že hodnocení je chápáno jako něco, co se prolíná celým výukovým procesem a provází jednotlivé fáze výukového cyklu (Starý, 2006).

Nicméně ani v zahraničí není pojem dostatečně jasně ukotven. R. E. Bennett (2011) upozorňuje na nejednoznačně definovaný termín formativní hodnocení. Jak vidíme, v zahraničí i českém prostředí panuje teoretická roztržičnost a s tím související nejednoznačnost v oblasti technik a metod formativního hodnocení. Proto jsem byla v první řadě vystavena problému, jak formativní hodnocení definovat a uchopit, jaké strategie a techniky preferovat.

Při začleňování formativního hodnocení do výuky se v projektu KMO-FAP⁹ (Black, 2004) osvědčilo pro hodnocení výsledků žáků používat kritéria, která reflektují cíle vyučování. Dotazování se stalo klíčovým prvkem pro zlepšení komunikace mezi učiteli a jejich žáky. Nejdůležitější prvkem formativního hodnocení je podávání zpětné vazby. Konkrétní, korektivní a včasná zpětná vazba představuje informace, které žák potřebuje pro svůj další pokrok. Clarke (2005) považuje za důležité monitorovat a hodnotit žákovo porozumění například technikou semaforu.¹⁰ Zpětnou vazbu nezíská-

výuky a odehrává se mnohdy na konci nějakého studijního období nebo bloku. Patří k němu klasifikace, zkoušení a písemky. Jeho cílem je změřit výkon žáka (Slavík, 1999).

- 9 Projekt The King's Medway, Oxfordshire Formative Assessment Project (KMO-FAP), který se uskutečnil v letech 1999-2001.
- 10 Technika semaforu vzešla z projektu KMOFAP. Popsali ji Black & Wiliam (2003). Technika slouží jednak žákům pro rozpoznání jejich učebních potíží, jednak učitelům, aby si ověřili, jak dané látce žáci porozuměli a jaký učební postup mají zvolit v dalších hodinách. Žáci dávají své porozumění učiteli najevo zvednutím jedné ze tří kartiček: zelená (plně rozumím); oranžová (mám určité potíže, nejis-

vá žák pouze od učitele. Zásadní roli hraje také sebehodnocení a vrstevnické hodnocení (KMOFAP).

Vzhledem k teoretické roztržitosti dat jsem musela specifikovat, jaké strategie formativního hodnocení považuji za důležité, jelikož právě těchto aspektů budu využívat ve své výzkumné části disertační práce. Na základě studia četné literatury jsem dospěla k závěru, že v českém prostředí se nejspíše nebude vyskytovat například metoda semaforu, ani jiné metody, které známe ze zahraničí. Proto jsem se soustředila na dílčí aspekty vyučovacího procesu, které přispívají k rozvoji formativního hodnocení ve výuce: poskytování zpětné vazby, práce s chybou, vytváření a sdílení kritérií, dotazování, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, kooperativní učení, využití žákových portfolií, konzultace žáka s učitelem a spolupráce s rodiči.

2.2 Výzkumné poznatky o formativním hodnocení

Zahraniční zkušenosti v oblasti formativního hodnocení jsou poměrně bohaté. Článek, který odstartoval zájem o formativní hodnocení, pochází z pera autorů Blacka & Wiliama (2001). Upozorňují v něm, že žáci, kteří jsou hodnoceni formativně, dosahují lepších výsledků. Formativní hodnocení tedy zvyšuje kvalitu vzdělávání. Nejvíce praktických rad a doporučení pak vzešlo z projektu KMOFAP, viz předchozí kapitola. Hodnocení se věnoval také projekt „*What Works*“: *Formative Assessment*, který realizovalo Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání (CERI) Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v programu *Schooling for Tomorrow* v letech 2002-2004. Výsledkem tohoto projektu byla publikace *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* (2005) (K. Starý, 2007). K výzkumům formativního hodnocení lze v zahraničí nalézt značné procento textů, jmenujme některé z textů, u nichž lze hledat inspiraci pro psaní disertační práce: Leung & Mohan (2004), Black & Wiliam (2005), Marzano (2006), McMillan (2007), Marshall (2011), Sach (2012).

Objevuje se také kritika formativního hodnocení, především jeho výzkumů, např. od Bennetové (2011), která upozorňuje, že „formativní hodnocení“ se stalo velice módním, nicméně nedostatečně definovaným pojmem. Navíc zpochybňuje jeho jednoznačný přínos a výzkumy ohledně jeho efektivnosti.

Dle mého názoru se v českém prostředí snaží implementovat formativní hodnocení do výuky ty školy, které jsou zapojeny do vzdělávacího projektu „Pomáháme školám k úspěchu“¹¹, či učitelé, kteří absolovali kurzy RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Publikace vydané v českém jazyce

totu); červená (neporozuměl jsem).

11 Informace o projektu jsou dostupné z <http://www.pomahameskolam.cz/index.php?page=194>

se věnují formativnímu hodnocení spíše z teoretické stránky (Slavík, 1999; Starý, 2007), případně využívají techniky osvědčené v zahraničí (Košťálová, 2008). Propojení teorie a praxe se věnuje diplomová práce Poláčkové (2008). Faktem je, že dosud v ČR nebyla vydána původní obsáhlejší publikace věnována explicitně formativnímu hodnocení, ani nevyšel překlad zahraniční publikace.

3 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na základě studia odborné literatury jsem si stanovila čtyři výzkumné cíle. Hlavním obecným cílem práce je identifikovat, popsat a vysvětlit, které postupy formativního hodnocení používají čeští učitelé na 2. stupni ZŠ (ve vzdělávacím předmětu Český jazyk a literatura). Druhým obecným cílem je zjistit, jak používání formativního hodnocení vnímají žáci výše zmíněných učitelů. Praktickým cílem je aplikovat získané poznatky do učitelské praxe, tj. navrhnout strategie a postupy na aplikaci formativního hodnocení do výuky na základě zahraničních zkušeností a provedeného výzkumu. Odborným cílem je popsat realitu školního hodnocení se zaměřením na formativní hodnocení. Žáci by se měli setkávat s různými typy (formami) hodnocení, jelikož každý typ hodnocení plní jinou funkci (Pavelková, 2002). Hodlám se proto na fenomén hodnocení zaměřit komplexně a zachytit systém hodnocení na daných školách v jeho celistvosti.

Na základě takto vymezených cílů lze definovat čtyři výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem je formativní hodnocení začleňováno do výuky na 2. stupni ZŠ ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura?
2. Jaké metody a strategie formativního hodnocení na 2. stupni ZŠ učitelé používají?
3. Jaké překážky při zavádění formativního hodnocení do praxe reflektují učitelé na 2. stupni ZŠ?
4. Jaký názor mají žáci 2. stupně ZŠ na metody a techniky formativního hodnocení?

4 VÝZKUMNÉ METODY

Vzhledem k cílům výzkumu a výzkumným otázkám jsem se rozhodla volit design kvalitativního výzkumu. Naším cílem je totiž porozumět problematice formativního hodnocení v českém prostředí více do hloubky. Kvalitativní výzkum by nám měl přinést podrobnější informace o zkoumaném fenoménu, o němž dosud nemáme dostatečné množství informací. Cílem je tedy získat vhled a porozumění do praxe současných škol v oblasti hodnocení, zejména na užívání formativního hodnocení.

Volila jsem vícečetnou případovou studii (multi-case studies), která vyžaduje výzkum v terénu a postupné vybírání případů (až dojde k saturaci dat). Právě u vícečetných případových studií, stejně jako u jakékoli případové studie, je mimořádně důležitý výběr vzorku a zdůvodnění tohoto výběru (Švaříček & Šedová, 2007). Můj výběr vzorku je záměrný. Volím učitele, kteří používají ve své výuce různé formy hodnocení, u nichž je předpoklad využívání rozvinutých metod formativního hodnocení. V první fázi jsem volila učitele, kteří absolvovali kurz RWCT, jelikož jsem u nich předpokládala používání různých forem hodnocení (v souladu s náplní programu RWCT, o čemž svědčí jeden z mnoha cílů programu: aby si učitel osvojil nové techniky hodnocení, které mu umožní nové procesy hodnotit novými nástroji).

V průběhu studování zahraniční literatury k tématu jsem si začala uvědomovat, jak je pro formativní hodnocení důležité, aby bylo podporováno celým učitelským sborem, včetně vedení, a aby bylo zaváděno systematicky. Myslím si, že jedním z důležitých předpokladů při zavádění formativního hodnocení do praxe je otevřené školní klima. Učitelé musí změnit svůj dosavadní způsob vyučování, sdělovat si informace o své práci. Od žáků se ovšem vyžaduje, aby přehodnotili své postoje k učení. Jinak zavádění formativního hodnocení do škol nemůže mít žádoucí efekt (Black & Wiliam, 2005). Formativní hodnocení se prolíná celým výukovým procesem. Jsem přesvědčená o tom, že nelze zavádět změnu v pojetí hodnocení bez změny vyučovacího stylu učitele či změny pojetí celé výuky. Těžko se budou implementovat prvky formativního hodnocení ve škole, která neopustila transmisivní způsob výuky. Změna pojetí hodnocení je tedy možná jen v případě podstatné proměny způsobu pedagogické práce. Proto jsem se při výběru vzorku začala orientovat na školy, které začaly zavádět formativní hodnocení do praxe programově. Čerpala jsem zejména ze školních vzdělávacích programů jednotlivých škol. Pomohla mi taktéž metoda sněhové koule.¹² Konečný počet participantů bude záviset na teoretické nasycenosti.

Ačkoliv jsem při výběru škol a výzkumu teprve na začátku, již teď se ukazuje, že každá z vybraných škol je velice specifická, svým způsobem výjimečná. Domnívám se tedy, že se bude jednat o přístup tzv. single a multiple case studies, „při němž se jednotlivé studie nesrovnávají, každá je unikátním případem“ (Walterová & Starý, 2006, s. 86). Na druhou stranu bude vhodné popsat společné či rozdílné znaky nebo trendy v oblasti zavádění formativního hodnocení do praxe. Jsem si vědoma toho, že takové soubory případů studií vyžadují přesný scénář, vymezení klíčových otázek, základních kom-

12 Výběr vzorku metodou sněhové koule (tzv. snow-ball technique) je založen na kombinaci účelového výběru a prostého náhodného výběru. Nejprve získáme kontakt s první vlnou účastníků výzkumu. Prostřednictvím prvního kontaktu získáváme skupinu dalších kandidátů. Tato skupina je tvořena z osob, které nominuje účastník z první fáze a tvoří tak soubor potenciálních účastníků výzkumu. (Miovský, 2006).

ponentů a výzkumných nástrojů tak, aby při replikaci ve více případech bylo umožněno srovnání a vyvození závěrů pro celý soubor případů (Walterová & Starý, 2006).

4.1 Metody sběru dat

V rámci sběru dat budu kombinovat několik metod tak, aby byla zajištěna metodologická triangulace. V první fázi se bude jednat o **zúčastněné pozorování** ve školních třídách na 2. stupni ZŠ za použití speciálně připraveného záznamového archu pro pozorování prvků formativního hodnocení. Tento arch obsahuje tři části s následujícími položkami:

1. Přední strana pozorovacího archu: škola (název, typ), učitel, třída, počet žáků (přítomno celkem, počet dívek a chlapců), předmět, vyučovací hodina (den v týdnu, pořadí během dne), datum, pozorovatel, poznámky; doplňující informace, které poskytl učitel; doplňující informace pozorovatele.
2. Činnosti včetně časových záznamů: čas, činnost učitele, činnost žáků, komentář a otázky.
3. Projevy formativního hodnocení: např. Sděluje učitel žákům cíle hodiny? Jsou žáci chváleni a povzbuzováni k vyššímu výkonu? Jaký jazyk používá učitel při hodnocení žáků? Je zpětná vazba od učitele okamžitá? Je zpětná vazba od učitele konkrétní? Sleduje učitel žákovi, jak má postupovat, aby byl jeho následný výkon příště lepší? Vede učitel žáky k samostatnému vyhledávání jejich chyb a k samostatnému nalézání řešení? Užívá učitel kriteriální hodnocení? Rozvíjí učitel u žáků vrstevnické hodnocení? Rozvíjí učitel u žáků sebehodnocení? Upravuje učitel na základě zpětné vazby od žáků svou další výuku? Věnuje se učitel žákům při hodině individuálně? apod. V rámci možností budou využity audiozáznamy či videozáznamy z pozorovaných hodin.

Ve druhé fázi bude veden **hloubkový polostrukturovaný rozhovor s vyučujícími** (vyučujícími), popř. s vedením školy. Od učitelů a vedení škol se potřebujeme dozvědět, jaké způsoby hodnocení používají, jaké jsou jejich zkušenosti s formativním hodnocením, jaká vidí pozitiva a jaké limity při zavádění formativního hodnocení do praxe. Ve třetí fázi se bude jednat o **hloubkové polostrukturované rozhovory s žáky**. Jednak bude zajištěna datová triangulace, jednak budeme mít názor na zavádění formativního hodnocení přímo od hlavních aktérů, od těch, kterým mají metody formativního hodnocení přinést největší užitek a pomoci jim v učení. Tyto rozhovory by nám měly pomoci odkrýt, jak formativní hodnocení vnímají žáci, jaké jsou jejich zkušenosti s metodami, jaká vidí pozitiva. Ukázat by se mělo

také to, zda formativní hodnocení není jen samoučelné, zda přináší žákům opravdu možnost zlepšit jejich práci. V případě rozhovorů s žáky se bude jednat o rozhovory v triádách či skupinové rozhovory (maximálně se čtyřmi žáky najednou). Triáda i skupinový rozhovor jsou efektivnější, lze shromáždit více informací, dochází k interakcím mezi členy skupiny a navíc se využívá skupinové dynamiky. Kromě kladných stránek skupinových rozhovorů, kdy skupinová dynamika stimuluje respondenty k reakcím, které by výzkumník prostřednictvím individuálního rozhovoru získával obtížně, si uvědomuji také negativa, a to fakt, že pod vlivem skupinové dynamiky může docházet k rozdělení rolí respondenty, což může ovlivňovat charakter jejich výpovědí (Kaplowitz & Hoehn, 2001). Pokud to situace bude vyžadovat, budou vedeny opakované rozhovory s vyučujícími k doplnění potřebných dat. Souběžně s tímto sběrem dat bude probíhat **analýza dokumentů**, jako jsou např. žákovská portfolia, žákovské knížky, sešity, pracovní listy, didaktické testy, hodnotící a sebehodnotící dotazníky, učitelovy záznamy apod.

4.2 Zpracování a vyhodnocení dat

Vzhledem ke zvoleným metodám výzkumu bude využita sada postupů při zpracování dat. Nejprve musí být provedena transkripce audiozáznamů. K ní využiji program a transkripční konvenci dle Leix (2006). Následně bude provedena podrobná analýza psaných dokumentů. Všechny dokumenty budou nahrány do softwaru pro kvalitativní výzkum MAXQDA a na řadu přijde otevřené kódování dat. Po interpretaci získaných dat nastane fáze vyhodnocování a sepsání závěrů.

4.3 Zajištění kvality

Nezbytnou součástí každého výzkumu je zajištění kvality dat. Jsem si vědoma limit kvalitativního výzkumu, mezi něž patří rizika zkreslení výzkumu vyplývající ze subjektivity výzkumníka. Uvědomuji si též časovou náročnost kvalitativního výzkumu a potřebu flexibilně reagovat na okolnosti při výzkumu. Přesto se domnívám, že pokud se chceme podívat, jak reálně funguje formativní hodnocení v současné škole a proniknout hlouběji do problému, je kvalitativní výzkum nejvhodnější. Zajištění kvality dat by měla pomoci metodologická triangulace, tj. využití více různých výzkumných metod, a datová triangulace, tj. používání různých datových zdrojů. Hodlám kombinovat různé metody sběru dat (viz výše), které doplním jejich syntézou v následné interpretaci. K zajištění kvality dat by dále měla přispět kvalitně vedená dokumentace k výzkumu, průběžná reflexe subjektivity, opětovné kódování dat v softwarovém programu pro kvalitativní výzkum MAXQDA a propojení závěrů výzkumu s odbornou literaturou.

4.4 Řešené problémy v rámci předvýzkumu

V rámci předvýzkumu jsem řešila několik problémů. V první řadě se jednalo o volbu vhodných případů. Problematika byla podrobněji vysvětlena v úvodu 4. kapitoly. Zároveň jsem se setkala s tím, že někteří z žáků nepřinesli souhlas rodičů k uskutečnění rozhovoru. Tím se mi velice zúžil okruh žáků na uskutečnění rozhovoru. V rámci převýzkumu se taktéž ukázalo, že bude třeba precizovat záznamový arch tak, aby co nejlépe sloužil svému účelu. Proto jsem se rozhodla do něj zařadit druhou část, a to záznamy o činnostech (časové sekvence, činnost učitele a činnost žáků).

V počáteční fázi předvýzkumu jsem předpokládala využití videozáznamů pozorovaných hodin. Ukázalo se, že učitelé nejsou videozáznamům příliš nakloněni, stejně jako rodiče žáků. Toto je třeba reflektovat a vyjít učitelům a žákům vstříc, proto jsem prozatím od možnosti využití videozáznamů odstoupila.

Posledním řešeným problémem je anonymizace škol. Školy, na nichž výzkum probíhá, jsou velice specifické. Každá je svým způsobem výjimečná, vyniká originálním přístupem k výuce, k hodnocení, žákům, učitelům, proto není snadné ji anonymizovat. Jestliže chcete poskytnout čtenáři dostatek informací o zkoumané škole, s velkou pravděpodobností školu prozradíte. Z tohoto důvodu bude muset být volen vhodný způsob anonymizace škol, na nichž probíhaly a budou probíhat výzkumy.

5 ZÁVĚR

V rámci předvýzkumu byly zjištěny dílčí nedostatky, které bude třeba v rámci výzkumné části disertační práce odstranit, zejména se jedná o vhodný výběr případů a možnosti anonymizace škol. Přesto doufám, že mnou zvolený design a výběr několika málo případů přispěje k lepšímu porozumění a pochopení jiných, obdobných případů. Práce by měla přispět k částečnému objasnění toho, jak funguje hodnocení žáků na českých školách, a uvést příklady dobré praxe vybraných škol tak, aby jimi mohla být obohacena výuka na dalších školách. Vzhledem k tomu, že formativního hodnocení dle zahraničních výzkumů vykazuje pozitivní vliv na žáky, měla by mu být v českém školství věnována pozornost.

Literatura

- Bennet, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through*

- Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan, 80(2), 139–148. Dostupné z <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (2005). Changing Teaching through Formative Assessment: Research and Practice. *Formative Assessment*. Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/53/30/34260938.pdf>
- Hausenblas, O. (2012). Formativní hodnocení je proces, nikoli výsledek. *Kritické listy*, 45, 6–8.
- Kaplowitz, M. D., & Hoehn, J. P. (2001). Do focus group and individual interview reveal the same information for natural resource valuation? *Ecological Economics*, 36, 237–247. Dostupné z <http://elmu.umm.ac.id/file.php/1/jurnal/E/Ecological%20Economics/Vol36.Issue3.Mar2001/1147.pdf>
- Koštálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení. Důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.
- Koštálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Leix, A. (2006). Transkripce nahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z http://is.muni.cz/th/55871/fss_d/
- Leung, C., & Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: Assessment as discourse and assessment of discourse. *Language Testing*, 21, 335–359.
- Marshall, B. (2011). *Testing English. Formative and Summative Approaches to English Assessment*. London: Continuum.
- Marzano, R. J. (2006). *Classroom assessment & Grading that work*. USA, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- McMillan, J. H. (2007). *Formative Classroom Assessment: theory into practice*. New York: Teachers College Press.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Pasch, M. (Eds.). (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK.
- Sach, E. (2012). Teachers and testing: an investigation into teachers' perceptions of formative assessment. *Educational Studies*, 38(3), 261–276.
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D., & Sammons, P. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf>; český překlad studie: www.msmt.cz/file/20716_1_1/.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Starý, K. (2007). Formativní hodnocení ve školní výuce. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 221–242).

Praha: Karolinum.

Starý, K. (2006). Sumativní a formativní hodnocení. RVP. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

Švaříček, R., & Šedová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Kontaktní údaje

PhDr. Veronika Laufková

Pedagogická fakulta UK v Praze, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Myslíkova 7, Praha 1, 110 00

veronika.laufkova@pedf.cuni.cz

Školitel disertační práce: PhDr. Karel Starý, Ph.D.

TVORBA KÁNONU V PROSTŘEDÍ ČESKÉ ŠKOLY

Lucie Zimová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá nastíněním oborově didaktického výzkumu, který bude prováděn v rámci doktorské práce věnující se tomu, jak přiblížit kanonická díla české literatury dnešním studentům. Cílem výzkumu je nahlédnout na to, jak se tvoří školní kánony, z nichž si žáci vybírají literární díla do svých seznamů přečtené literatury. Tyto jejich seznamy v současné době fungují zároveň jako seznam maturitních zadání k ústní části maturity z českého jazyka a literatury. Zdrojem informací pro výzkum budou učitelé, s nimiž budou prováděny rozhovory. Bude se tedy jednat o výzkum kvalitativní, který má zjistit, co vede vyučující k tomu, že některá díla do kánonů zařazují, zatímco jiná ne.

Klíčová slova: oborově-didaktický výzkum, kánon české literatury, maturita z české literatury, seznamy přečtené literatury studentů, rozhovor, kvalitativní výzkum.

1 DISERTAČNÍ PRÁCE

Cílem mé disertační práce je vybrat reprezentativní vzorek kanonických děl, z nich vybrat příslušné ukázky a k těmto ukázkám pak vytvořit pracovní listy, které by našly uplatnění v hodinách literární výchovy. Pokud chci vybrat reprezentativní vzorek kanonických děl, znamená to, že se musím zamyslet nad tím, co kánon je a jak v prostředí české školy vzniká. Myslím si, že i přes možné eliminace některých děl v jednotlivých školních kánonech je možné nalézt díla, která jsou trvalou součástí každého z nich. Právě tato díla, díla s nevyčerpatelným potenciálem, umožňují různé interpretace, proto bych je chtěla zařadit do svého výběru.

Ve školním prostředí je kánon chápán jako seznam literárních děl, jejichž znalost je požadována od určité skupiny příjemců, nebo je jim doporučována. Vzdělávací kánon má tedy funkci požadavku a je diktován vzdělávacími institucemi, ale také kritiky a historiky, kteří jeho obsah formují. Při tvorbě státních maturit se našťěstí upustilo od stanovení jednotného kánonu a jednotlivé školy si vytváří tzv. školní kánon, který je soupisem toho, co daná škola vnímá jako důležité pro studium. Nicméně institucionální vzdělávání staví literaturu do paradoxní situace, kterou je možné vymezit dvěma krajními body: individuální – institucionální, což způsobuje základní problém literárního vzdělávání. Ten spočívá v tom, že školní praxe zakládá instituci-

onální vážnost čtení, což způsobuje, že z intimního a subjektivního aktu se stává povinnost. To je neodmyslitelně spjata s kánonem, neboť právě v něm se nejvíce projevuje ono napětí protikladů *individuální* (živá literatura založená na subjektivní selekci čtenáře) – *institucionální* (objektivně stanovená, kodifikovaná literatura). Podle mého názoru je proto nutné ukázat žákům, že „povinná literatura“ jim má co říct, že kanonická díla v ní stanovená jsou podnětná, stále živá (i když prošla zkouškou času). Dokázat jim, že jsou to díla otevřená a nabízí mnoho interpretací, díla vývojově podnětná, ve kterých se zrcadlí duch doby.

Vzhledem k tomu, že mým cílem je přivést žáky k opravdovému čtenářství, budu vybírat takové ukázky, které žáky nadchnou, a v nichž je možné najít obecnou lidskou zkušenost, která by žákům mohla dílo přiblížit. Nebudu tedy vybírat ukázky pro autory typické, jaké najdeme v dnešních čítankách, ale takové, které mohou zaujmout žákovu pozornost tím, že v tom, o čem vyprávějí, může nalézt nadčasovou platnost zkušeností, které mu mohou být blízké. Tento požadavek podle mého názoru splňují právě kanonická díla, která se dají zasadit do kterékoliv doby, do kterékoliv části světa, a pořád v sobě budou mít poselství. Díla, která budou předávat poselství svým čtenářům, protože lidská podstata se nemění, mění se jen doba, ve které žijeme. Důvodem, proč chci v dílech hledat právě onu obecnou lidskou zkušenost, je to, že zastávám názor, že pomocí literatury můžeme nenásilnou formou rozvíjet obecně lidský potenciál studentů (tímto argumentem můžeme zároveň naplňovat požadavky stanovené RVP ve formě klíčových kompetencí a průřezových témat). Zároveň tímto způsobem můžeme navrátit povinné četbě onu individualitu, od které se v prostředí školy stále více odkláníme.

2 VÝZKUMNÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE

Dílčím cílem mé doktorské práce je zjistit, jak učitelé středních škol a gymnázií tvoří školní kánony. Pokud se totiž ve své doktorské práci zabývám tím, jak přiblížit kánon dnešním studentům, znamená to, že se musím ptát po tom, co to vlastně kánon je, jak v prostředí české školy vzniká, kdo a jak ho tvoří, jak ho vnímají samotní učitelé a jak probíhá jeho předávání studentům. Ve svém výzkumu se chci tedy zaměřit na to, jak učitelé středních škol a gymnázií tvoří školní kánony. Především mě zajímají kritéria, podle kterých učitelé některá díla do kánonů zařazují a jiná nikoliv. K výzkumu mě motivoval fakt, že se do kánonu nedostávají pouze díla reprezentativní, jejichž hodnotu prověřil čas a zájem odborníků i prostých čtenářů (srov. Peterka, 2007), ale také díla, jež mají v kánonu funkci kulturně-reprezentační, identifikační, národně-reprezentační a také funkci hodnotovou, neboť kánon reprezentuje společnost i její hodnoty. Podstatné pro mě bude i to, jak učitelé využívají právě poslední zmíněné vlastnosti kanonických děl.

Kánon je bezesporu selektivní konstrukce, která je produktem lidské aktivity. Jaká jsou ale skutečná kritéria pro tuto selektivnost? Je to pouze ona nadčasovost a estetická hodnota díla? Nehrají zde roli také soudy kritiky, zvyky a tradice nebo například národní potřeba? Není možné, že se do kánonu dostanou také díla, která jsou dobově nejvíce na očích?

Výzkum považuji za přínosný z toho důvodu, že v současné době fungují seznamy přečtené literatury zároveň jako seznamy maturitních zadání k ústní části maturity z českého jazyka a literatury (dále jen ČJL). Žáci tak mohou částečně ovlivnit obsah této zkoušky. Zároveň je kánon důležitou složkou obsahu literárního vzdělávání. Otázkou zůstává, nakolik pestrý a reprezentativní je školní kánon, který daná škola svému studentovi nabízí, jakou formou mu jej ve školním vzdělávání předává, či zda studenti mohou na jeho tvorbě participovat.

Z výzkumu se tedy můžeme dozvědět, jaká je realita tvorby školních kánonů, což prakticky vypovídá o tom, jaké znalosti od žáků očekáváme a které hodnoty (lidské i estetické) jim předkládáme k vědění. Kolem maturitní zkoušky z ČJL se neustále vynořuje mnoho sporných otázek a její podoba se neustále mění. Proto pokládám za nutné ptát se po samotném obsahu této zkoušky, která v současné době vychází právě ze školního kánonu.

3 CÍLE VÝZKUMU

Účelem výzkumu je zjistit, zda se do kánonu skutečně dostávají uznávaná literární díla, nebo zda se ve školním prostředí jedná pouze o nějaký neměnný závazný výčet konkrétních textů, čili o autoritu, která nám podává sdělení o estetické kvalitě navrhovaných děl. Účelem je také zjistit, zda školy berou při sestavování kánonů v potaz své studenty, zda do kánonů zařazují také díla novější a čtenářsky zajímavá, zda dochází uvnitř kánonu k inovacím a jakou měrou je využíván hodnotový potenciál kanonických textů, jejichž pomocí můžeme nenásilnou formou rozvíjet obecně lidský potenciál studentů. Cílem je tedy „nahlédnout pod pokličku“ tvorby školních kánonů a zamyslet se nad tím, jakou má současná podoba ústní části maturitní zkoušky z ČJL výpovědní hodnotu o žakové orientaci na poli literatury.

4 PŘEHLED LITERATURY VĚNUJÍCÍ SE PROBLEMATICE LITERÁRNÍHO KÁNONU

Textů věnujících se problematice literárního kánonu z různých úhlů pohledu není příliš mnoho (Bloom, 2000; Fedrová, 2005; Haman, 2012; Jungmannová, 2010; Markiewicz, 2007; Rafaj, 2010; Wiendl, 2007).

Texty se zamýšlí nad vymezením pojmu literární kánon, nad jeho fungováním, konstrukcí a platností. V prostudované literatuře však postrádám užší vztažení problematiky kánonu do prostředí české školy a jeho přímého vztahu k podobě stávající maturitní zkoušky – na tento aspekt bych se tedy ráda zaměřila ve svém výzkumu. Tuto literaturu budu konfrontovat s informacemi, které v tomto výzkumu získám. Zajímá mě budou především shodné a rozdílné prvky. Zároveň pro mě uvedená literatura bude zdrojem inspirace při přípravě semistrukturovaného rozhovoru.

5 METODY A TECHNIKY

Výzkum, kterým se budu zabývat, je výzkumem kvalitativním. Tuto metodu jsem si zvolila proto, že mým cílem není kvantifikace sebraných dat, ale jejich pečlivá deskripce. Dalším důvodem pro volbu této metody bylo, že struktura bádání je v ní otevřená a navrhovaný výzkum má rozvíjející se charakter, což je pro mě důležité z hlediska pružnosti výzkumu. Kvalitativní výzkum mi dále umožní průběžnou interpretaci dat a jejich postupné zobecňování.

Pro svůj výzkum jsem si zvolila explorační metodu, konkrétně interview, jelikož se mi jevíla pro shromažďování dat o pedagogické realitě jako nejlepší. Zároveň mi vyhovuje, že je založená na verbální komunikaci výzkumníka a respondenta, neboť upřednostňuji přímý kontakt s dotazovanou osobou.

Co se týče stupně strukturovanosti, rozhodla jsem se pro semistrukturované interview, při kterém si definuji pouze účel a osnovu (srov. Gavora 2010). Zajisté si připravím seznam témat, která je nutné probrat, abych si tak usnadnila srovnávání jednotlivých rozhovorů. Tento typ interview mi zároveň poskytne volnost při formulaci otázek a stanovení jejich pořadí, čímž mi umožní pružně reagovat na vzniklé situace. Interview bych chtěla provádět v přirozeném prostředí respondentů, tedy ve školách. Po přepsání interview mám v úmyslu provést zpětnou verifikaci zjištění, která zabrání případným dezinterpretacím tazatelových výroků, což má i etický rozměr (srov. Gavora, 2010). Pro záznam údajů použiji zvukový záznam (doplněný o písemný záznam z pozorování neverbální komunikace). Uvedenou metodu bych ráda doplnila také o kvalitativní obsahovou analýzu dokumentů, konkrétně daného školního kánonu, o jehož tvorbě a podobě budu s respondenty hovořit. To mi umožní zjistit, zda to, co mi učitelé budou říkat, odpovídá realitě.

V současné době uvažuji rovněž nad tím, že by bylo dobré vědět, jak vnímají kánon samotní studenti. Podle čeho si oni vybírají díla do svých individuálních seznamů literatury. Jaká jsou jejich kritéria výběru, co v kánonech postrádají a zda a jak jsou zapojováni do tvorby školních kánonů. Otevírá se zde tedy možnost vést rozhovor též s nimi.

6 POPULACE A VÝZKUMNÝ VZOREK

Základní soubor, ze kterého budu vybírat svůj výzkumný vzorek, tvoří populace učitelů středních škol a gymnázií, konkrétně vyučujících ČJL, kteří se aktivně podílejí na tvorbě školního kánonu. Půjde tedy o homogenní skupinu navzájem však neznámých lidí. Můj výběr bude zaměřen na to, aby vybrané osoby byly pro výzkum vhodné a aby šlo o výběr reprezentativní. Tuto strategii výběru jsem si zvolila mimo jiné i proto, že bych chtěla kromě případů standardních a běžných analyzovat také hraniční či ideální případy. Pro výzkum bych ráda zvolila vyučující ze škol z různých regionů. Rozsah vzorku si předem neurčuji, ale budu se řídit saturací. Vzhledem k tomu, že můj výzkum bude kvalitativní, nemám v úmyslu zobecňovat své závěry – pouze budu prezentovat to, co se prokázalo na daném vzorku.

Všem dotazovaným podám veškeré informace o výzkumu a o tom, proč do něj byli vybráni. Budu po nich požadovat písemný souhlas k provedení zvukového záznamu. Samozřejmostí je ochrana soukromí subjektů – diskrétnost a anonymita (srov. Punch, 2008).

7 ANALÝZA DAT A ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

U vybraných interview použiji doslovnou transkripci s přenosem do spisovného jazyka. Data budu nejprve klasifikovat, dále mezi nimi budu hledat vazby a vztahy, sledovat četnost vybraných tvrzení a rozdíly mezi nimi. Tvorbě mé teorie bude předcházet identifikace významových kategorií. Tyto kategorie budu dále pojmenovávat, kódovat a hledat mezi nimi vztahy. Poté přistoupím k vlastní formulaci teorie, která však bude mít platnost pouze pro daný vzorek. Součástí mé výzkumné zprávy bude i detailní postup, jehož pomocí dojdou právě k vytvoření výzkumných kategorií a následné teorie.

Výsledným produktem tudíž bude detailní interpretativní popis jevů. Výsledky výzkumu bych ráda prezentovala formou článku v odborném periodiku nebo ve formě příspěvku na konferenci.

8 VÝZNAM A PŘÍNOS STUDIE

Jak jsem již předešlela v samotném úvodu, považuji tento výzkum za velmi podstatný z toho důvodu, že školní kánon je obsahem maturitní zkoušky a nedílnou součástí literárního vzdělávání. Myslím si, že na základě výsledků mého výzkumu se nám lépe vyjeví, jaké znalosti po studentech vlastně požadujeme a zda školy naplno využívají toho, že mohou školní kányony specifikovat podle typu školy. Odpověď bychom měli dostat také

na otázku, zda je vůbec tato diference možná, když jsou školy i přes částečnou volnost svazovány požadavky CERMATU. Výzkum považuji za žádoucí také z toho důvodu, že žádný jiný výzkum se tomuto tématu v českém prostředí nevěnoval, a také proto, že sami tvůrci státních maturit neměli až donedávna zcela jasnou představu o tom, kdo by měl kánony tvořit (viz návrh CERMATU na centrální kánon). Zároveň mám v úmyslu sebraná data interpretovat vzhledem k RVP, k reálným potřebám studentů, ale také vzhledem k současné literatuře a vzrůstajícím nárokům na učitele.

9 HODNOCENÍ KVALITY VÝZKUMU A ČASOVÁ STRÁNKA VÝZKUMU

Jsem si vědoma toho, že s reliabilitou může být v mém typu výzkumu problém, neboť zkoumat budu specifické situace, ne pouze typické, a protože je velmi obtížné replikovat kvalitativní výzkum. Validitu budu zabezpečovat dlouhodobostí výzkumu (již zmiňovaná zpětná verifikace zjištění) a přesným popisem s použitím autentických citátů zkoumaných osob (viz doslovná transkripce vybraných interview). Jsem si však vědoma toho, že i s validitou je to v tomto typu výzkumu komplikované, neboť respondenti nemusí odpovídat vždy pravdivě (proto písemný záznam nonverbální komunikace). Vzhledem k tomu, že k podpoře validity slouží triangulace dat, použiji jako druhý zdroj informací samotné školní kánony. Zároveň uvažuji o provedení interview též se studenty.

Výzkum bych ráda zahájila v létě a na podzim 2013 (přípravná fáze, výběr vzorku, příprava interview). Sběr dat chci zahájit v zimě 2013/2014 a k interpretaci dat a jejich vyhodnocení chci přistoupit na jaře a v létě 2014.

Literatura

- Bloom, H. (2000). *Kánon západní literatury*. Praha: Prostor.
- Fedrová, S. (2005). *Hodnoty a hranice: Svět v české literatuře, česká literatura ve světě: Sborník příspěvků z III. kongresu světové literárněvědné bohemistiky. Otázky českého kánonu*. Praha: ÚČL AV ČR.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu. Druhé, rozšířené vydání*. Brno: Paido.
- Haman, A. (2012). *Literární dílo a soudobá literární věda*. Praha: ARSCI.
- Jungmannová, L. (2010). *Česká literatura rozhraní a okraje*. Praha: Akropolis.
- Markiewicz, H. (2007). O literárních kánonech. *Aluze*, 3, 63–73.
- Peterka, J. (2001). *Teorie literatury pro učitele*. Praha: PedF UK.
- Punch, K. F. (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál.
- Rafař, R. (2010). *Odborová didaktika v přípravě a dalším vzdělávání učitelů*

materinského jazyka a literatury. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.

Wiendl, J. (2007). *Literatura a kánon*. Praha: Ústav české literatury a literární vědy.

Kontaktní údaje

PhDr. Lucie Zimová

Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra české literatury

M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

zimovaluci@seznam.cz

Školitel disertační práce: PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

DIAGNOSTIKA ČASOVÉ PERSPEKTIVY U STŘEDOŠKOLSKÉ MLÁDEŽE

Radka Havlíčková

Abstrakt: Způsobilost jedince orientovat se v čase a pracovat s budoucností je považována za podstatnou složku autoregulativní kompetence a významný psychický regulativ studentů, který úzce souvisí s akademickým úspěchem. Příspěvek si klade za cíl seznámit čtenáře se základními teoretickými východisky problematiky časové perspektivy, poukázat na výsledky vědeckého bádání autorky v dané oblasti a nastínit aktuální směřování výzkumné činnosti v oblasti diagnostiky časové perspektivy za pomoci Metody motivační indukce.

Klíčová slova: časová perspektiva, diagnostika časové perspektivy, Metoda motivační indukce.

1 ÚVOD

Percepce času hraje fundamentální roli ve výběru a plnění sociálních cílů s významným důsledkem pro emoce, kognici a motivaci jedince. To, jak člověk prožívá čas, ale i jak je schopen vědomě a záměrně svůj život rozvrhovat a plánovat v čase, se stává významným psychickým regulativem.

Článek představí základní metodologické aspekty projektu u Grantové agentury Univerzity Karlovy v Praze s názvem Diagnostika časové perspektivy u středoškolské mládeže¹³, v němž autorka figuruje jako řešitelka, na pozici spoluřešitelky vystupuje L. Stehlíková a odborné vedení zajišťuje I. Pavelková.

13 Grantová agentura Univerzity Karlovy, GA UK, č. 904913, 2013–2015, řešitelka Radka Havlíčková, spoluřešitelka Lenka Stehlíková, vedoucí projektu Isabella Pavelková.

2 TEORETICKÉ ZAKOTVENÍ

2.1 Teoretické koncepty časové perspektivy

Odborná psychologická literatura se časovému faktoru důsledněji věnuje od 40. let 20. století. Časový faktor byl v psychologii tematizován z různých hledisek: kognitivního, kognitivně motivačního či behaviorálního.

Prvotní úvahy o vztahu časového rozměru v chování lidí byly položeny již v roce 1935 Lewinem a Frankem (in Lens, 1981). Řešení důležitých otázek časové perspektivy ve vztahu k výkonu jedince a lidské motivaci přineslo především postupné vřazování dané problematiky do kognitivně motivačních teorií výkonové motivace. Tyto teorie začaly objasňovat motivaci z její specifické funkční relace s kognitivními faktory (očekávání a instrumentality) a afektivně-dynamickými faktory (valence nebo incentivní hodnoty). Raynor (in Lens, 1981) rozlišil dvě možnosti při započetí nějaké činnosti: důsledek činnosti je konečný cíl sám o sobě, nebo bezprostřední činnost slouží jako prostředek k nějakým dalším krokům v budoucnu. Raynor (in Lens, 1981) ve snaze operacionalizovat motivační efekty extenze budoucnosti rozlišil také hierarchii úkolů a hierarchii času jako znaky kontingentní cesty. Na Raynorovu koncepci psychologické distance a očekávání kriticky navazuje Gjesme (1983). Podle Gjesmeho (1974) je sice očekávání důležitý aspekt psychologické distance, ale ne jediný. Vedle faktoru pravděpodobnosti dosažení budoucího cíle působí podle Gjesmeho přinejmenším další dva faktory, které ovlivňují psychologickou distanci a její vliv na přítomné chování. Situačním faktorem je vzdálenost v čase mezi individuem a budoucím výkonovým cílem, druhý faktor patří k jedinci – jde o orientaci jedince na budoucnost. Gjesmeho poukázání, že důležitý je nejen objektivní, ale i subjektivní prožitek časové vzdálenosti k cíli, problematiku významně posunulo a bylo mnohokrát experimentálně ověřováno.

Pravděpodobně nejucelenější teoretickou konceptualizací problematiky budoucí časové perspektivy podal Nuttin (1980). Nuttinova teorie budoucí časové perspektivy (FTP) navazuje na autorovu „vztahovou teorii“ specificky lidských potřeb – Nuttin hovoří o „kognitivním zpracování potřeb“ – jde o proces, kterým se potřeby vyvíjejí v konkrétní motivy, cíle, záměry, plány a projekty. Časová perspektiva jedince je Nuttinem (1980) definována jako konfigurace časových lokalizací předmětů (objektů), které jsou označeny časovým znakem a jsou virtuálně ve středu dosavadního života subjektu v dané situační jednotě.

Novější teorie z konce 20. století, jež se zabývají časovou perspektivou kombinující motivační, emoční, kognitivní a sociální procesy, je teorie

Zimbardova. Podle Zimbarda (Zimbardo & Boyd, 1999) je časová perspektiva determinovaná mnoha faktory ovlivňujícími vývoj jedince – kulturou, vzděláním, náboženstvím, sociální třídou nebo velmi důležitým rodinným modelem.

Z domácích autorů je pro pedagogickou psychologii podstatná koncepce „Perspektivní orientace“, kterou začala v 80. letech 20. století rozpracovávat I. Pavelková (1985, 1990). Perspektivní orientace je v tomto konceptu předkládána jako relativně stabilní osobnostní charakteristika jedince vyjadřující stupeň jeho zájmu a účasti na budoucnosti, z vývojového hlediska mu předchází krátkodobá orientace jedince. Motivační základ perspektivní orientace je tvořen potřebou strukturace budoucnosti. Kognitivní aspekt perspektivní orientace je vyjádřen především v aktivitách vytváření tzv. „mapy postupu“, díky níž se jedinec orientuje ve vztazích mezi prostředky a cíli, strategiemi volby alternativních cílů apod.

2.2 Časová perspektiva a výkonová motivace

Časová perspektiva (především výběr cílů) úzce souvisí s motivací. Tento vztah byl řešen v kognitivně motivačních teoriích výkonové motivace zhruba od padesátých let dvacátého století.

Mezi významné zahraniční autory patří např. Vroom, McClelland, Atkinson, Raynor a Heckhausen. Významným modelem výkonové motivace je Atkinsonova teorie motivace výkonu (Hrabal, Man & Pavelková, 1989), která je založená na potřebě úspěšného výkonu a potřebě vyhnout se neúspěchu. Tyto dvě potřeby se dále skládají z hodnoty anticipovaného úspěchu, který pro jedince bude mít jeho vyplnění, a také pravděpodobnosti úspěšného splnění. Výsledná orientace jedince je závislá na převaze jednoho nebo druhého motivu (potřeby). Lze předpokládat, že tyto dvě potřeby se také projeví v odpovědích studentů (potřeba úspěšného výkonu by se měla demonstrovat výběrem cílů, ve kterých je možné zažít úspěch, naopak potřeba vyhnoutí se neúspěchu se pravděpodobně bude projevovat strachovými tendencemi u odpovědí týkajících se testových situací – zkoušky, testy, sportovní akce apod.).

2.3 Diagnostika časové perspektivy

Časová perspektiva byla měřena a operacionalizována různými způsoby a mnoha výzkumníky. Nadále však přetrvávají jisté psychometrické problémy, které podle Gjesmeho (in Seijts, 1998) pramení z variability definic konstruktů časové perspektivy a také z toho, jak se je podařilo operacionalizovat a výzkumně prověřit. Dalším problémem je to, že používané metody jsou svou spolehlivostí a validitou velmi nevyvážené. Komplikace

může přinášet i fakt, že z praktických důvodů je výzkum časové perspektivy většinou prováděn na úrovni myšlenkové. Implicitně se pak předpokládá, že existuje prosté spojení mezi myšlenkou a akcí, mezi přemýšlením a konáním.

Pro psychologickou diagnostiku časové perspektivy se používají metody, které lze zařadit do dvou skupin (nejde o vyčerpávající výčet metod, podrobněji viz Pavelková, 1990, 2002). První skupinou jsou metody vycházející z volných projevů probandů – nemáme tudíž jistotu, že odpovědi se nevztahují pouze (nebo do určité míry) na jedincovu fantazii. Byl používán Tematický apercepční test, Test neukončených myšlenek, Test kruhů apod.

Dalším typem jsou metody s důrazem na subjektivní významy událostí. Jedná se o osobní futuritu (Kastenbaum, in Pavelková, 2002). Mezi tyto metody můžeme zařadit Personal Future Events Test, Cottleho Nejdůležitější události života. Dále se používá Časový referenční inventář, Test čar, Gjesmeho Škála orientace na budoucnost aj.

Za velmi zdařilou, i když náročnou, je odborníky v dané problematice považována Nuttinova metoda MIM. MIM je metoda založená na doplňování vět, nicméně se nejedná o projektivní metodu. Začátky vět, které jsou označovány jako induktoři, jsou formulovány v první osobě jednotného čísla (např. Snažím se ..., Mým cílem je ..., Bojím se ... atd.) a jejich úkolem je indukovat respondenty k napsání konkrétních motivačních objektů. Podle Nuttina (1980) jsou výpovědi MIM validní za předpokladu plné spolupráce probandů a poskytnutí vhodných podmínek k vyplnění dotazníku (anonymita, dostatek času apod.). Za těchto okolností se předpokládá, že jakékoliv cíle, touhy, přání a plány mohou být verbálně vyjádřeny, protože se vyskytují v mysli jedince a mají vliv na jeho chování. Doplněné věty poskytují přehled motivačních tendencí vhodných k analýze obsahu a časové lokalizace.

Odpovědi jsou kódovány do jednotlivých obsahových a časových kategorií. Obsahová analýza by podle autora (Nuttin, 1980) měla vést k lepšímu pochopení vnitřní struktury jedincovy motivace. Nuttin (1980) rozlišuje devět hlavních kategorií:

1. *Self*: odpovědi se týkají osoby subjektu, jeho/jejích osobnostních rysů, charakteru, schopností, osobní autonomie nebo zdravotní situace.
2. *Seberealizace*: kóduje se v případě, že zmíněná aktivita vede k vývoji osobnosti nebo realizaci jejího potenciálu.
3. *Realizace*: do této kategorie patří všechny odpovědi spojené se školou a kariérou.
4. *Kontakt*: v této skupině nalezneme motivaci být v kontaktu s jednou nebo více osobami, požadavky od okolních osob a přání ostatním.
5. *Kognitivní motivace a poznávání*: rozumí se tím zájem o informace, znalosti a poznávání.
6. *Transcendentální objekty*: používá se pro existenciální, filozofické, transcendentální a náboženské odpovědi.

7. *Vlastnictví*: jak název napovídá, tato kategorie se týká vlastnění fyzických objektů a zvířat.
8. *Volnočasové aktivity*: odpovědi vyjadřují touhu po relaxaci a dovolené, po možnosti zabývat se koníčky, případně zmiňují aktivity přinášející potěšení skrze smysly (např. dobré jídlo, pití, sex).
9. *Motivace ohledně testu*: patří sem odpovědi, ve kterých je zmíněná testová situace.

Mimo tyto kategorie motivačních předmětů rozlišuje aktivity, modalitu a vztahy, které by subjekt s těmito předměty chtěl mít (např. vztahy společenské, vlastnické, poznávací apod.).

Časová analýza napomáhá zjistit rozsah jedincovy budoucí časové perspektivy, zakládá se na identifikaci časové lokalizace, která je normální pro sociální skupinu respondenta. Sestavení časového kódu je možné dvěma způsoby (Nuttin, 1980): pokud se jedná o blízkou budoucnost (dny, týdny, měsíce až rok), je stupnice složena z kalendářních jednotek, přičemž referenčním bodem je přítomný okamžik. Pokud doba přesáhne jeden až dva roky, je lokalizace vágní a opírá se sociální jednotky (v euroamerické společnosti se jedná o období školního vzdělávání, dospělého života a období důchodu).

3 METODOLOGICKÁ ČÁST

3.1 Shrnutí dosavadní výzkumné činnosti

Výsledky zatím posledního výzkumu s využitím Metody motivační indukce (Havlíčková, 2012) ukázaly, že dominantním motivem bylo self, přičemž nejvíce odpovědi se týkalo ochrany self. Druhou nejpočetnější kategorií byla škola. Studenti nejvíce psali o vysoké škole. Stejně jako v bakalářské práci (Havlíčková, 2010) se objevila situace, kdy studenti píšou o terciálním vzdělání, neuvádějí však konkrétní vysokou školu nebo obor, jaký by chtěli studovat. Vyvstává zde otázka, jestli jsou studenti o oboru vysoké školy rozhodnutí a tuto informaci pouze nechtějí sdělit, nebo jestli k tomuto rozhodnutí zatím nedošlo. Motivem školy se v souladu s předpokladem více zabývali studenti s lepším prospěchem. Třetí nejčastěji zmiňovanou kategorií byl kontakt. Studenti nejvíce tematizovali přání ostatních nebo obavy o ně. Kontakt je kategorie, kde se vyskytly největší rozdíly mezi prospěchovými skupinami i mezi pohlavím. Platí, že studenti s horším prospěchem psali o kontaktu více. Kontakt byl významnější pro dívky. Podobné výsledky přineslo i starší výzkumné šetření (Pavelková, 1985).

Časová analýza přinesla informace o dominantních kategoriích uvažování studentů. Ukázalo se, že nejvíce se tematizovalo období studia, přesněji

řečeno období sekundárního vzdělávání. Studenti v rámci této časové kategorie nejčastěji psali o motivu školy. Na druhém místě se objevila dospělost a kombinované období studium – dospělost. Další v pořadí je otevřená budoucnost, měsíc a rok. Nejméně odpovědi se týkalo kategorie týden, odkaz na minulost a stáří. Největší rozdíl mezi průměrnými frekvencemi výskytu z hlediska pohlaví je u časové kategorie studium, dále pak život a den.

3.2 Plán výzkumného projektu

Projekt sleduje dva cíle. Prvním z nich je zmapování tematizace časové perspektivy středoškolské populace. Měl by odpovědět na otázky:

1. Jaký je stav časové perspektivy středoškolských studentů?
2. Jak souvisí časová perspektiva se školním prospěchem a výkonovou motivací studentů?
3. Jaké jsou rozdíly v časové perspektivě chlapců a dívek (případně mezi studenty čtyřletých, osmiletých gymnázií, ostatních typů středoškolské populace)?

Druhým cílem je revize slabých míst diagnostického nástroje MIM. Analýza těchto slabin povede k úpravě kódovacího systému metody MIM tak, aby bylo možno dotazník využít k diagnostice časové perspektivy u studentů středních škol. Po expertním ověření této metody se provede její vnější validizace.

Předpokládaný vzorek bude čítat 200–300 studentů gymnázií a jiných středních škol z různých míst České republiky.

Je plánována kombinovaná metodologie (kvantitativní a kvalitativní). Jádro výzkumných metod tvoří Metoda motivační indukce (MIM). Jde o náročnou metodu jak pro respondenty, tak především pro vyhodnocení. Tato metoda měří hloubku (rozsah) a obsah perspektivy budoucnosti (podrobnější popis viz výše).

Dále budou použity dotazníky sloužící jednak k podrobnějšímu popisu vztahu studentů k budoucnosti a jednak k vnější validizaci nástroje MIM. Těmito dotazníky jsou:

1. Zimbardův inventář časové perspektivy (ZTPI), který měří pět faktorů: negativní minulost, hedonistickou přítomnost, budoucnost, pozitivní minulost, fatální přítomnost (Zimbardo & Boyd, 1999).
2. Dotazník perspektivní orientace I. Pavelkové (PO7), který sleduje tyto faktory: potřebu strukturace budoucnosti, oddálenost – dlouhodobost cílů a úkolů, realizaci plánů a cílů, toleranci k oddálení odměny.
3. Dotazník školní výkonové motivace MV-6 (Hrabal & Pavelková, 2011), který měří potřebu úspěšného výkonu a obavu z neúspěchu.
4. Dotazník učební motivace.

Ve druhé fázi je naplánováno provedení rozhovorů s vybranými studenty, jejichž odpovědi byly pro zařazení do kategorií MIM problematické. Cílem těchto semistrukturovaných rozhovorů je minimalizovat počet odpovědí, které nelze zařadit do stávajících kategorií.

V průběhu celého procesu se počítá se změnou kódovacího systému MIM.

Literatura

- Gjsem, T. (1974). Future Time Orientation As A Function Of Achievement Motives, Ability, Delay Of Gratification, And Sex. *The Journal of Psychology*, 173–188.
- Gjsem, T. (1983). Introduction: An Inquiry into the Concept of Future Orientation. *International Journal of Psychology*, 18, 347–350.
- Gjsem, T. (1983). On the Concept of Future Time Orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443–461.
- Havličková, R. (2010). *Časová perspektiva u studentů gymnázia* (Bakalářská práce). Praha: PedF UK.
- Havličková, R. (2012). *Využití MIM při diagnostice časové perspektivy* (Diplomová práce). Praha: PedF UK.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků*. Praha: NÚOV.
- Lens, W. (1981). *Cognition of Human Motivation and Learning*. Leuven: Leuven University Press.
- Nuttin, J. (1980). *Future Time Perspective and Motivation*. Leuven: Leuven University Press.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation, Planning, and Action*. Leuven: Leuven University Press.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení. (Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci)*. Praha: UK.
- Pavelková, I. (1990). *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia.
- Seijts, G. (1998). The Importance of Future Time Perspective in Theories of Work Motivation. *The Journal of Psychology*, 154–168.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (1999). Putting Time in Perspective: a Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (1999). *Time Paradox*. New York: Rider.

Zimbardo, P., Boyd, J., & Keough, K. (1999). Who's Smoking, Drinking, and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2), 149–164.

Kontaktní údaje

Mgr. Radka Havlíčková
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra psychologie
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
havl.radka@yahoo.com
Školitelka disertační práce: doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.

BADATELSKY ORIENTO VANÁ VÝUKA SE ZAMĚŘENÍM NA OBECNOU A ANORGANICKOU CHEMII

Veronika Zámečníková

Abstrakt: Příspěvek přináší stručný popis metody badatelsky orientovaného vyučování (BOV) a nabízí ji jako možnost řešení některých problémů spojených s výukou přírodovědných předmětů. Výsledky mnohých výzkumů, prováděných v posledních letech u nás i v zahraničí naznačují, že obliba přírodních věd u žactva klesá, a také úroveň jejich znalostí a dovedností nedosahuje požadované úrovně. Žáci jsou při vyučování seznamováni s pojmy a fakty, velká část z nich však nechápe principy popsaných dějů. Obecně tak dosahují lepších výsledků při prokazování svých znalostí, než při jejich využívání a samostatném řešení problémů. V příspěvku jsou probrány výzkumné otázky připravované disertační práce a zamýšlené metody výzkumu související se zaváděním aktivit splňujících principy BOV do výuky chemie.

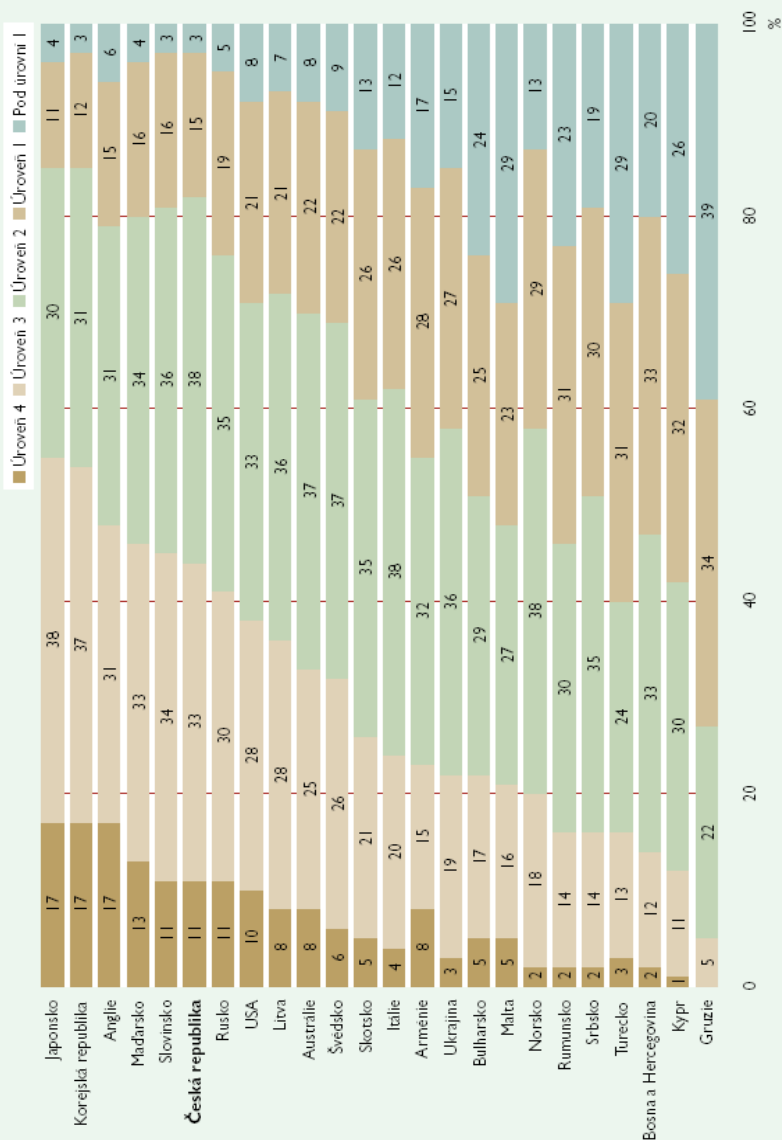
Klíčová slova: badatelsky orientované vyučování, IBSE, aktivizující metoda, vzdělávání v chemii, evaluační výzkum, žákovské portfolio.

1 ÚVOD

V posledních letech byla realizována řada mezinárodních studií sledujících vědomosti, dovednosti a zájem žáků o přírodní vědy. Například z výzkumu TIMSS 2007 vyplývá, že co se týká přírodovědných znalostí, je úroveň našich žáků velmi dobrá, k významnému poklesu však došlo v oblasti vysvětlení jevů, porozumění zákonitostem, pochopení abstraktních pojmů a vysvětlení svých tvrzení (Tomášek, 2007). Žáci obtížně zvládají hlavně tvorbu a formulaci hypotéz, nedovedou využívat výzkumné metody, dále mají problémy s experimentální činností a interpretací dat. TIMSS sledoval v oblasti přírodních věd čtyři vědomostní úrovně, které byly charakterizovány takto: „Žáci na nejnižší úrovni 1 (od 400 bodů) prokazují určité základní znalosti o živé a neživé přírodě. Žáci na úrovni 2 (od 475 bodů) dokáží aplikovat základní přírodovědné poznatky na konkrétní situace z praxe. Na úrovni 3 (od 550 bodů) dokáží žáci pomocí osvojených poznatků vysvětlit jevy z každodenního života a prokazují porozumění určitým zákonitostem. Žáci na nejvyšší úrovni 4 (od 625 bodů) demonstřují pochopení složitých systémů, abstraktních pojmů a dokáží svá tvrzení vysvětlit“ (Tomášek, 2007, s. 14). Situaci ukazuje obrázek 1.

Obr. 19: Rozdělení žáků podle vědomostních úrovní v evropských zemích a v zemích OECD (TIMSS 2007 – přírodní vědy, 8. ročník)

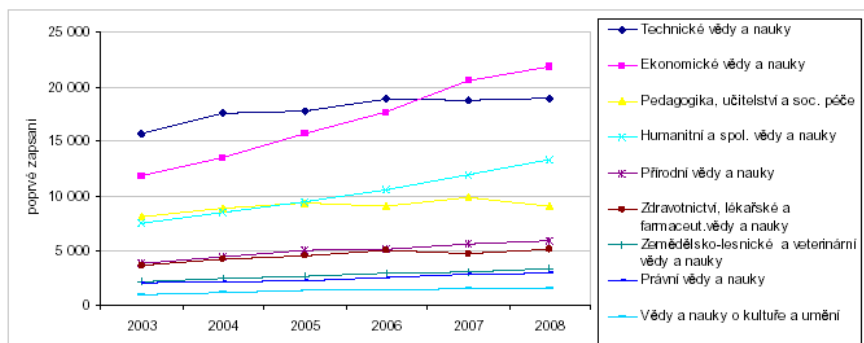
Země jsou řazeny sestupně podle zastoupení žáků na dvou nejvyšších úrovních.



Obrázek 1. Rozdělení žáků podle vědomostních úrovní. Převzato z Tomášek (2007, s. 15).

Z výzkumu vyplývá, že mezi lety 1995 a 2007 se zastoupení českých žáků 4. i 8. ročníku ve dvou nejvyšších úrovních významně snížilo. Tento pokles se odehrál zejména v období let 1995 až 1999, v dalším časovém úseku se situace již příliš nemění.

Dalším problémem při výuce přírodovědných předmětů je nízký zájem žáků o studium přírodních věd, což dokládá výzkumná zpráva Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Žáci vnímají chemii, biologii a fyziku jako předměty užitečné a důležité pro společnost, ale věnovat se jim nechťejí (MŠMT, 2008). Tuto situaci dokládá i graf (viz obrázek 2), který sleduje vývoj počtu studentů prvního ročníku vysokých škol dle oborových skupin.



Obrázek 2. Vývoj počtu studentů prvního ročníku na VŠ podle oborových skupin. Převzato z MŠMT (2008, s. 9)

Otázkou je, zda je možno tuto situaci řešit a jaké způsoby pro to zvolit. Výrazný vliv na preference žáků v oblasti volby jejich budoucího směřování má jistě motivace z výuky a hodnocení učitelů. Proto je vhodné se zamyslet nad možností aplikace nových výukových metod, a to hlavně takových, které ve výuce využívají badatelského přístupu, jak doporučuje zpráva Evropské výzkumné komise (Rocard et al., 2007). Tyto požadavky splňuje metoda IBSE (Inquiry-Based Science Education), v českém překladu nejčastěji badatelsky orientované vyučování (BOV). Výsledky pedagogických výzkumů potvrzují, že tato metoda je účinná, zvyšuje zájem žáků o přírodovědné předměty a motivuje žáky i učitele (Mayer, 2004).

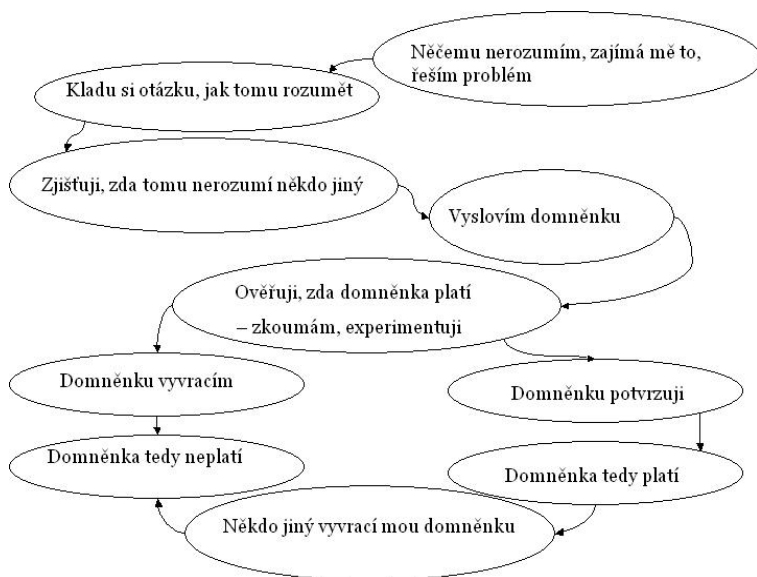
Z těchto důvodů se ve svém výzkumu věnuji vlivu využívání badatelsky orientované výuky na postoj žáků k přírodním vědám. Dále sleduji vliv BOV na preferenci žáků k přírodovědným předmětům, reakci žáků na tento styl práce a v neposlední řadě rozvíjení badatelských dovedností žáků. Zajímavou problematikou se jeví také sledování vlivu BOV na učitele, tedy například odpovědi na tyto otázky: Jaké nároky klade výuka pomocí této metody na učitele?

Jak vhodně vytvářet a využívat materiály splňující aspekty této metody při výuce?

Metoda BOV (Badatelsky orientované výuky)

Principem badatelsky orientované výuky je samostatné zkoumání žáků, osvojování znalostí, vědomostí a dovedností cestou řešení problému. Tato metoda podporuje žáky v samostatném formulování výzkumných a vědeckých problémů a hypotéz a navrhování jejich řešení. Dále podporuje žáky ve snaze získávat informace z odborného textu, zpracovávat je a propojovat do smysluplného kontextu. Žáci se cvičí v dovednostech týmové spolupráce a osvojují si metodologii vědy (tj. sběr a porovnávání dat, práce s kontrolním vzorkem apod.), schopnosti diskutovat výsledky a formulovat závěry.

Uvedený způsob výuky je simulací vědeckého postupu, od stanovení hypotézy po její ověřování a vyhodnocení. Učitel zde nevystupuje v roli přednášejícího, ale zastává zde spíše funkci koordinátora a facilitátora žáků, jimž pomáhá dosáhnout požadovaného cíle. Vede žáky k tomu, aby uměli vyhledávat informace, posuzovat jejich relevantnost, vybírat ty informace, které potřebují pro řešení úlohy a takto nabyté je využívat při řešení úlohy. Simulaci vědeckého postupu, který by se měli žáci snažit sledovat, předkládá obrázek 3.



Obrázek 3. Vědecký postup. Upraveno ze Sdružení Tereza (2010)

Nelze se ovšem domnívat, že žáci budou od začátku schopni provádět vědecké bádání samostatně. Podle podílu pomoci učitele můžeme BOV rozdělit do čtyř úrovní, které umožňují zapojení studentů dle stupně rozvoje jejich schopností (Banchi & Bell, 2008).

Potvrzující bádání (confirmation inquiry): V této úrovni jsou otázky, postup i řešení stanoveny předem, žáci pouze ověřují domněnky a řídí se pokyny pro vykonávání experimentu, zaznamenávají data, vyhodnocují výsledky.

Strukturované bádání (structured inquiry): Učitel zadává otázku a postup, žáci vysvětlují výsledky pomocí důkazů, které shromáždili.

Nasměřované bádání (guided inquiry): Učitel zadá žákům výzkumný problém, žáci mají za úkol navrhnout postup řešení, samostatně experimentují a interpretují získaná data. Kromě dovednosti vyvozovat závěry se ke zvládnání tohoto stupně bádání potřebují naučit různé postupy, jak plánovat experimenty, a dovednosti k vedení záznamu dat. Učitel může potvrzovat smysluplnost plánů.

Otevřené bádání (open inquiry): Otevřené bádání je nejvyšším stupněm BOV. Žáci si sami zvolí otázku, vytvoří hypotézu, navrhnou způsob jejího ověřování experimentem, zaznamenávají data a hledají řešení problému.

Úvahy o změně výuky přírodních věd jsou aktuální nejen u nás, ale v celé Evropské unii, jak dokládá řada projektů i odborných prací, které se zabývají problematikou vzdělávání přírodním vědám (v rámci České republiky například projekty PROFILES, 3V, Badatelé, Generace Y, Věda není žádná věda, v Evropské unii pak projekty POLLEN, ESTABLISH atd.). Tyto projekty převážně pracují právě s metodou BOV, vytvářejí řadu materiálů pro učitele i žáky a usnadňují realizaci BOV ve výuce.

2 VÝZKUM, VÝZKUMNÉ METODY

Jak již bylo řečeno, ve svém výzkumu se věnuji vlivu využívání badatelsky orientované výuky na postoj žáků k přírodním vědám, resp. otázku *Jak využití IBSE při výuce ovlivňuje postoj žáků k přírodním vědám (chemii)*. Stanovila jsem si několik výzkumných otázek:

- Jaký vliv na preferenci žáků k přírodovědným předmětům má využití IBSE při výuce?
- Jak se rozvíjejí badatelské dovednosti žáků?
- Jak vhodně vytvářet a využívat materiály splňující aspekty této metody při výuce?
- Jak žáci reagují na tento styl práce?
- Jaké nároky klade výuka pomocí této metody na učitele?

Pro zodpovězení otázek byla jako nevhodnější design výzkumu vybrána případová studie, která by měla poskytnout informace o fungování výuky metodou BOV v praxi a jejím vlivu na aktéry (Švaříček et al., 2007). Jako typický (reprezentativní) případ byla zvolena třída pražského gymnázia, jehož ŠVP umožňuje zařazení úloh splňující principy BOV, ve třídě je vhodné rozložení dívek i chlapců a dostatečná hodinová dotace výuky chemie. Dále je tato třída vhodným případem také proto, že je pro výzkum a dlouhodobou spolupráci dostupná. Jako kontrolní vzorek bude použita třída stejného ročníku téže školy.

2.1 Metody sběru dat

Výzkum bude probíhat ve školním roce 2013/2014 a při sběru dat je plánováno použití těchto metod:

Zúčastněné pozorování: Pozorování se bude odehrávat během hodin vyučujících úlohy vytvořené v souladu s metodou BOV. Bude sledován postup práce, schopnosti práce ve skupině, zvládnutí jednotlivých úrovní badatelské práce apod.

Analýza dokumentů: Během výzkumu budou shromažďovány materiály v podobě žákovského i učitelského portfolia. Tato portfolia budou obsahovat protokoly z laboratorních prací, dotazníky, myšlenkové mapy, autoevaluační dokumenty apod. Cílem bude ověřit znalosti i dovednosti žáků (sledování kvality zpracování protokolů, četnost zdrojů atd.), ale i jejich postoje k chemii a vnímání tohoto předmětu. Ukázky z úloh využívaných při sběru dat předkládají obrázky 4–7.

Chemii ve škole

1	2	3	4	5
Mám nejraději	Celkem ujde	Nevadí mi	Moc nemusím	Nesnáším ji

Obrázek 4. Hodnocení předmětu žáky

Dnešní hodina byla

1	2	3	4	5
Skvělá	Docela to šlo	Nenadchla, neurazila	Nic moc	Ztráta času

Obrázek 5. Hodnocení hodiny žáky

Nejlépe se učím novým věcem, když

- o si o nich něco přečtu
- o Mohu je vidět ve filmu (v TV, na internetu apod.
- o Někdo mi o nich vypráví
- o Někdo mi je předvede a mohu si je prohlédnout
- o Mohu si je vyzkoušet nebo sám pozorovat

Obrázek 6. Forma autoevaluačního hodnocení žáků

Co už celkem dobře umím:

Srozumitelně vysvětlí, co dělám a proč	ANO	NE
Předpovědět, jaký asi bude výsledek pokusu	ANO	NE
Zdůvodnit svou předpověď	ANO	NE
UVědomit si, co musím příště udělat jinak a proč	ANO	NE
Najít chybu, když mi někde něco nevychází	ANO	NE
Rozdělit práci ve skupině, abychom pracovali všichni	ANO	NE
Zjistit informace o věcech, které nevím	ANO	NE
Domluvit se s ostatními o věcech, které mne napadly	ANO	NE
Naplánovat si práci	ANO	NE

Obrázek 7. Forma autoevaluačního hodnocení žáků

3 ZÁVĚR

Ve své výzkumné práci budu sledovat vliv využití metody BOV na žáky, a to jak z hlediska úrovně jejich znalostí a schopnosti chápat principy chemických dějů, tak i z toho, zda její aplikace bude žáky motivovat ke studiu chemie, zda se pozitivně projeví na jejich vnímání tohoto předmětu a probudí v nich zájem o přírodní vědy a jevy, se kterými se setkávají v běžném životě. S použitím jednoduchých experimentů také u žáků bude podporována schopnost metodologicky postupovat při řešení problémů, rozvíjeno kritické a logické uvažování, bude též pěstován návyk ověřovat si informace a jejich zdroje.

Literatura

- Banchi, H., & Bell, R. (2008). The Many Levels of Inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26–29.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14–19.
- MŠMT. (2008). *Důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory*. Dostupné z http://ipn.msmt.cz/data/uploads/portal/Duvody_nezajmu_zaku_o_PTO.pdf
- Rocard, M., Cesrmeley, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walber-Herniksson, H., Hemmo, V. *Science education NOW: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Dostupné z http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf
- Sdružení Tereza. (2010). *Projekt 3V – věda a výzkumu vstříc*. Dostupné z www.projekt3v.cz
- Švaříček, R., & Šedová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tomášek, V., et al. (2007). *Výzkum TIMSS 2007: Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* Praha: ÚIV.

Kontaktní údaje

Mgr. Veronika Zámečnicková
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra učitelství a didaktiky chemie
M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39
veronika.zamecnikova@omska.cz
Školitelka disertační práce: prof. RNDr. Hana Čtrnáctová, CSc.

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY A SPECIFIKA JEJICH ŘÍZENÍ

Jindřich Kitzberger

Abstrakt: Příspěvek se zabývá metodikou výzkumu zaměřeného na vznik a fungování alternativních a inovativních škol. Výzkum bude sledovat především širší souvislosti fungování alternativních škol, a to jak vnější (alternativní školy z pohledu zřizovatelů, inspekce, jiných škol atp.), tak vnitřní (vznik těchto škol, podíl ředitele, míra inovací atp.). Z hlediska významu alternativních škol je zvláště zajímavá „šedá zóna“ mezi vyhraněně alternativními školami a většinovým školstvím, tedy školy inovující, ale tendující v některých oblastech k alternativnosti a v jiných k tradiční škole. Zároveň bude speciální pozornost věnována kontextu s řízením školy a osobou ředitele, protože to jsou okolnosti, které by mohly mít zásadní dopad na šíření inovací. Ve výzkumu bude použita kombinace kvalitativních a kvantitativních metod.

Klíčová slova: alternativní školy, inovace ve vzdělávání, šíření inovací, management školy, ředitel školy.

1 KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC VÝZKUMU

V českém školství docházelo v uplynulých dvou desetiletích, pokud jde o kurikulum jednotlivých škol (v nejširším smyslu), k intenzivnímu procesu diferenciaci, a to díky procesům zvyšující se autonomie škol a celkové decentralizaci, a samozřejmě díky radikální společenské změně, která příliv alternativ do vzdělávání umožnila. Vznik, vývoj a fungování alternativních škol u nás nebylo přitom až na výjimky příliš monitorováno, a to ani státním aparátem, ani výzkumníky. Předmětem zájmu přitom byly většinou jednotlivé pedagogické a didaktické nástroje, metody a postupy, méně již širší okolnosti, které aplikaci, udržitelnost a účinnost těchto postupů silně ovlivňují. Lze předpokládat, že jedním z významných činitelů, kteří tento vliv mají, je management škol.

Je nepochybné, že během uplynulých 20 let vzniklo v ČR mnoho škol, jejichž programy i praxe naplňovaly a naplňují nejrůznější znaky alternativnosti a inovací. Pojem „alternativní“ či „inovativní“ škola není zcela jednoduše definovatelný, ale pro účely plánovaného výzkumu lze využít charakteristiku uváděnou Průchou (2012), která se opírá o pedagogickou specifičnost určité vzdělávací instituce, jež se tím odlišuje od standardních, běžných škol (v tomto pojetí jde samozřejmě i o aspekt minorita – majori-

ta, resp. alternativa – hlavní proud). Složitější je to již s pojmem „inovativní“ škola, protože zde se různí autoři podstatně liší v základním pojetí, a sice zda oba uvedené pojmy lze považovat za víceméně totožné, či zda je nutné pojmy odlišovat. V tomto textu se tedy pro jednoduchost přidržme pouze pojmu „alternativní“, přičemž v budoucí práci je plánována charakteristika a užití obou pojmů.

I když je proces rozrůžňování škol a vzniku alternativních a inovativních škol v ČR zřejmý a prokazatelný, nemáme o jeho průběhu u nás příliš objektivních údajů. V 90. letech minulého století začal v našem školství působit reformní proces, jehož výsledkem byl vznik řady škol, které se výrazně odlišovaly od hlavního vzdělávacího proudu, ať už se jednalo o klasické reformní školy waldorfské či montessoriovské, nebo o nejrůznější další iniciativy, spočívající ve více nebo méně rozsáhlých úpravách pedagogických či didaktických podmínek uvnitř škol. Postupoval také celostátní proces decentralizace kompetencí (ve školství významný) a zvýšila se autonomie škol, což bylo završeno kurikulární reformou po roce 2005.

Pokud jde o charakteristiku jednotlivých pedagogických alternativ, ať už klasicky reformních či moderních inovací, nalezneme dostatek literatury s podrobnými údaji. Horší je to již s otázkami ohledně kvality alternativních škol, jejich funkce, významu ve společnosti, vnímání ze strany rodičů, učitelů, státu, zřizovatelů apod. Významným problémem je potenciál alternativních škol pro šíření inovací – do jaké míry se můžeme opírat o tezi, že myšlenky alternativ, jejich pedagogické koncepty, mohou být inspirací pro většinový proud, zda vůbec dochází k šíření a pokud ano, na základě jakých principů. V tomto ohledu již máme podkladů podstatně méně, zvláště pro české prostředí. Průcha (2012, s. 43) konstatuje, že „tato role připisovaná alternativním školám je z vědeckého pohledu diskutabilní“. Jako důvod uvádí přitom zejména absenci spolehlivých důkazů a absenci základních podmínek ve státním (většinovém) školství. Vyslovuje také tezi, že v edukačně vyspělých zemích se alternativní školy klasického reformního typu jeví ve srovnání se státním školstvím spíše strnulé než inspirující. Na druhou stranu Rýdl (2003, s. 34) je skeptický v zavádění inovací „shora“ a předkládá prakticky opačný pohled, když při hledání školy zítřka vidí inspiraci u evolučních biologů: „Nové druhy mají tendenci se vyvíjet z malých, periferních populací, jež mohou předhonit hlavní populace ovlivněné nepříznivými faktory. Školy hlavního proudu mohou v následujících letech čelit vážným problémům; co se děje v periferních oblastech vzdělávání, může být lepším indikátorem toho, co přežije jako budoucí škola hlavního proudu.“

Další autoři zabývající se tematikou alternativních škol častěji uvádějí, že praxe těchto škol významně obohacuje jak většinový proud, tak pedagogickou teorii. Například Zelina (2000, s. 209) píše, že „alternativní školy plní, ať chceme nebo ne, funkci provokatérů praxe a myšlení, plní funkci inspirátora, plní funkce otevírání pohledů, možností a flexibility myšlení či reflexí

nad školou...“. Obdobně Matulčíková (2007, s. 248) soudí: „Díky rozšíření a rokům (tradicím) existence škol reformní pedagogiky (Montessori, waldorfská škola) často dochází k přebírání jejich prvků do praxe tzv. státních škol.“

Výzkumy týkající se tématu alternativních škol se velmi často (alespoň okrajově) věnují porovnávání kvality a efektivity alternativních a standardních (většinových) škol. Tato otázka (zda jsou alternativní školy lepší než ne-alternativní) je ostatně často řešena i pedagogy, veřejností, politiky, státní správou. V českých podmínkách prakticky chybějí komplexnější srovnávací analýzy; o tomto tématu máme málo poznatků. Průcha (2012) uvádí přehled dosud prováděných výzkumů, jakož i příklady ze zahraničí, a dochází spíše k závěru, že mezi alternativními a standardními školami nejsou průkazné rozdíly, pokud jde o kvalitu škol. Výzkum Linkové (2000) ale naznačuje jeden problém, který může být pro taková tvrzení poměrně zásadní – mezi jednotlivými alternativami mohou být daleko větší rozdíly než mezi alternativními školami a většinovým proudem. Proto je také třeba určité obezřetnosti při zacházení se skupinou „alternativní školy“ jako celkem.

Ke zhodnocení významu alternativních škol v posledních dvou desetiletích u nás sice dosud nenajdeme dostatek podkladů, přesto můžeme na základě dílčích poznatků a některých pramenů předpokládat, že sehrály poměrně podstatnou roli v rozvoji polistopadového školství. V monografii o proměnách primárního vzdělávání u nás se například uvádí: „Dosažené vzdělávací výsledky jsou vzhledem k poměrně krátké existenci alternativních škol velice dobré. Vyplyvá to nejen z hodnocení České školní inspekce, ale i z mezinárodních výzkumných srovnávacích šetření (TIMSS, PISA nebo SIALS), v nichž právě tzv. alternativní školy dosahovaly v řadě kritérií nadprůměrných výsledků.“ (Spilková, 2005, s. 276) Kromě těchto výsledků jsou ale nezanedbatelné obecnější efekty, a sice jak samotná existence i činnost alternativních škol ovlivnily školský terén, jak reprezentanti alternativních směrů ovlivňovali vzdělávací politiku na komunální i celostátní úrovni, jak byl ovlivněn systém dalšího vzdělávání učitelů apod. Tyto efekty ještě nepochybně čekají na podrobnější výzkumy.

Nemusíme však v žádném případě nutně přistoupit při srovnávání alternativních a tradičních škol na otázky typu „co je lepší?“. Výhradní zaměření na takové otázky by se totiž ve výsledku nemuselo vůbec vyplatit, protože svádí k potlačování „horšího“. Zde je relevantní například otázka, proč vůbec alternativní školy vznikají. Často je jejich vznik totiž spojen s kritikou některých aspektů školy tradiční, přičemž této kritice by měla být věnována vždy pozornost (nikoli nutně proto, že vzniklá alternativa je „lepší“). Dalším úhlem pohledu je budoucnost školských systémů a školy jako takové. Některé současné alternativy mohou být dobrými ukazateli budoucích trendů (viz Rýdl, 2003).

Jako alternativy v českém prostředí jsou často uváděny jednotlivé vzdělávací programy či metody, které školy uvádějí ve svých profilech a jimiž se prezentují na veřejnosti. V publikacích zabývajících se charakteristikami alternativních škol i v internetových zdrojích proto nalezneme často jako samostatnou alternativu programy jako *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* či *Začít spolu*, metodu projektového vyučování nebo kooperativního učení. Zajímavou otázkou je přitom mez, kdy se z prostého využívání jednotlivých inovací stává „alternativní škola“, resp. škola, která sebe sama vnímá jako alternativní, případně ji tak vnímá její okolí (rodiče, zřizovatel).

I když zatím zřejmě neexistuje kompletní či alespoň ucelenější přehled alternativních a inovativních škol v České republice, lze v internetových zdrojích nalézt řadu údajů, ze kterých by mohl výzkum vyjít. Zajímavou iniciativou je například internetová stránka společnosti EDU.in, kde je umístěna tzv. mapa aktivních škol, přinášející přehled o školách angažovaných v rámci různých inovativních programů. Mezi takové programy patří například Ekoškola, Škola pro udržitelný život, Rodiče vítáni, Férová škola nebo Škola podporující zdraví. Školy, které realizují podobné programy, samozřejmě nelze automaticky označit za alternativní. Klíčovou okolností by zřejmě bylo, do jaké míry tyto programy ovlivňují celkový charakter školy, její koncepci, vzdělávací strategie nebo kurikulum. Kromě toho bude ale možná nutné používat pojmu „inovativní“ a vyjasnit vztah mezi oběma. Pro určení inovativní školy můžeme využít např. definici Walterové (1998, s. 8): „Jsou to školy, které přešly od spontánních dílčích inovací k cíleným tvořivým aktivitám a vlastním projektům systémové povahy. Změnily filozofii, tradiční funkce a didaktickou koncepci.“ Samotný pojem ovšem ještě poněkud posunuje Rýdl, když uvádí: „Pojem inovace ve vzdělávání přitom ovšem neznamená jakoukoli změnu, ale jen tu, která vede a přibližuje měnící se instituci k již formulovaným a ekonomicky sledovaným cílům společenského vývoje, což nutně předpokládá i změnu organizační a často i strukturální podstaty měnící se instituce, ovšem nikoli jednorázovou, ale již permanentní. Proto nemůže nadále existovat *inovativní škola*, protože tento pojem vyjadřuje stav, ale jen *inovující škola*, což vyjadřuje neustálý proces funkčních změn a tím i zajištění konkurenceschopnosti dané instituce.“ (Rýdl, 2003, s. 46).

Předmětem plánovaného výzkumu by však měly být především širší kontexty existence a fungování alternativních škol u nás a zejména souvislosti s procesy jejich řízení, což je oblast zatím v podstatě neprobádaná. Je pravděpodobné, že mezi způsobem řízení školy a její „alternativností“ můžeme nalézt zajímavé souvislosti. Navíc se zde objevují zajímavé otázky týkající se např. životaschopnosti alternativních škol, tedy do jaké míry je realizace alternativy či inovativního programu spojena s individualitou ředitele a do jaké míry je trvaleji inkorporována do života školy (Spilková, 2005, s. 291).

2 CÍLE VÝZKUMU

Hlavním cílem plánovaného výzkumu je zjistit, zda v procesu vzniku a šíření alternativ a inovací ve školách lze identifikovat společné tendence či principy, a to zejména v souvislosti s řízením těchto škol a s osobami jejich ředitelů, případně zda styl řízení je odlišný od tradičních škol a zda ředitelé těchto škol mají specifický životní příběh či profesní profil. Zajímavou se jeví otázka, zda „alternativnost“ školy ovlivňuje její management nebo naopak.

V zájmu nalezení dostatečných podkladů pro zkoumání uvedeného se však jeví jako potřebné také analyzovat aktuální situaci v ČR, pokud jde o výskyt a četnost alternativních a inovativních škol, přístup veřejné správy k nim, nastavení právního prostředí vůči alternativám.

3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Výzkumný problém jsme formulovali jako „roli ředitelů škol v procesu šíření a podpory inovací a alternativnosti“. V souvislosti s výše uvedenými cíli se naskýtají zejména tyto výzkumné otázky:

- Jaký je aktuální stav v našem základním školství z hlediska výskytu alternativních škol, jejich početního zastoupení a rozložení v jednotlivých krajích? Jaká je v tomto směru tendence? Dochází k šíření inovací?
- Jaký je přístup státu k alternativnímu školství? Jak alternativní školy vnímají úřady na úrovni kraje a obce? Jak se vnímají samotné alternativní školy? Které základní znaky školy způsobují, že je okolím a sama sebou vnímána jako alternativní?
- Jaké jsou hlavní výsledky šetření ČŠI v alternativních školách? Jsou významně odlišné od výsledků ve školách hlavního proudu?
- Jsou principy řízení alternativních škol také „alternativní“? Vyskytují se v řízení těchto škol významné inovativní prvky (z hlediska pojetí managementu)?
- Jaký je profesní profil ředitele typické alternativní školy? Jak si alternativní škola hledá ředitele? Nebo si ředitelé hledají ji? Vytváří si spíše ředitel alternaci k obrazu svému? Kdo je typickým hybatelem při vzniku alternativní školy? Vznikají ještě dnes u nás nové alternativní školy? Jsou v současných školách tendence stát se alternativními? Proč?

Zajímavá je „šedá“ zóna – hraniční mezi alternativními školami (typicky) a inovativními školami, které aplikují třeba jen určitou jednu metodu, jednu formu (kritické myšlení, projektovou výuku). Kolik je takových škol, a kdy a za jakých podmínek (jestli vůbec) se mění v alternativní? Nebo alternativní v pravém slova smyslu jsou budovány již od počátku jako celé jiné?

4 UVAŽOVANÉ METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY

V plánovaném výzkumu předpokládáme kombinaci kvantitativních a kvalitativních přístupů, tedy smíšený design.

4.1 Dotazník

Metoda dotazníku pracuje s daty zatíženými prvky subjektivnosti (zkoumají se spíše názory respondentů než skutečný stav), přesto pro některé části uvažovaného výzkumu bude dobře využitelná a v některých případech i jediná možná. Lze předpokládat, že pomocí dotazníku bude možné dobře zmapovat současnou „alternativní scénu“ v ČR, tedy zjistit rozšíření alternativních škol, jejich zaměření apod. Otázky mohou směřovat především na místa státní správy, tedy na krajské úřady a instituce MŠMT. Statistické údaje na toto téma sice stát systematicky nesbírá, ale například u krajských úřadů, kde se soustřeďují různá hlášení, výroční zprávy a další dokumenty, je velká pravděpodobnost, že relevantní informace mít budou. Dotazníkem také budou získávána data o názorech zřizovatelů na „jejich“ alternativní školy a dále data o samotných školách a jejich řízení (zde budou samozřejmě respondenty ředitelé škol).

4.2 Interview

U vybraných alternativních škol, resp. jejich ředitelů, bude možné použít metodu interview, která zajistí podrobnější data o charakteristikách konkrétní alternativy, o přístupech v řízení školy, o historii alternativy (zda a jak je spojena s osobou ředitele). Předpokládáme použití polostrukturovaného interview, které může přinést jak výhodu připravených a pro všechny stejných otázek, tak možnost volnějšího rozhovoru, který může doplnit údaje.

4.3 Analýza dokumentů

Zajímavé dokreslení situace alternativních škol, včetně informací o jejich kvalitě a způsobech řízení, mohou přinést inspekční zprávy. I když jejich výpovědní hodnota je omezená a inspekce samozřejmě neprobíhají za standardních výzkumných podmínek, přesto tyto zprávy obsahují mnoho údajů o školách a zahrnují v sobě také použití metod, které by jinak byly obtížně zvládnutelné (pozorování procesů ve školách, analýza dokumentace apod.). Analýzou dostatečného počtu zpráv si tak lze zřejmě učinit dobrou představu o situaci alternativních škol, o problémech, které tyto školy mají z hlediska dodržování státem vymezených pravidel, a o kvalitě řízení škol.

4.4 Výzkum životního (profesního) příběhu

Tuto metodu popisuje např. Gavora (2000) a konkretizuje ji na příkladu životních příběhů učitelů. Stejně dobře ji však lze zřejmě použít pro ředitele škol a získat tak velmi cenné údaje o vztahu ředitele školy a příslušné pedagogické alternativy v dané škole. Výše uvedené kvantitativní metody tak budou doplněny metodou kvalitativního výzkumu, která umožní lépe posoudit některé výzkumné otázky. Zejména jde o problematiku vzniku alternativních škol či inovací, do jaké míry jsou tyto okolnosti závislé na řediteli školy, zda spíše ředitel vyvolá svým působením alternativnost školy, nebo zda tyto školy vznikají z jiného popudu a pak si hledají „své“ ředitele na míru. Lze také získat cenné kazuistiky, které pomohou objasnit některé okolnosti v oblasti řízení škol (ředitelovo profesionální „já“).

5 ZÁVĚR

Výzkumný záměr zaměřuje svoji pozornost na tu část našeho školství, ve kterém se silněji projevují alternativní pedagogické či didaktické tendence, a to způsobem, který natolik formuje kurikulum a program škol, že z nich vytváří tzv. školy alternativní či inovativní. V rámci Evropy i edukačně vyspělých neevropských zemích je tradicím i současnému působení alternativních škol (při vší rozmlženosti tohoto pojmu) věnována velká pozornost. V našem výzkumu se již témata alternativních škol vyskytují poměrně málo často, ačkoli mnohé nasvědčují tomu, že tyto školy netvoří zanedbatelnou menšinu v rámci našeho školství, a že dokonce s velkou pravděpodobností podstatně ovlivnily rozvoj vzdělávací soustavy v posledních 20 letech. Proto je cílem plánované studie přispět k poznání, jak tento segment školství u nás prakticky funguje, v jakých souvislostech, s jakým potenciálem a v jakém rozsahu.

Výzkumné otázky jsou zaměřeny tak, aby získané výstupy pomohly zaplnit některá bílá místa v našich znalostech o alternativních školách v ČR. Nejde přitom o pedagogickou charakteristiku jednotlivých směrů či typů alternativ, protože k tomu nalezneme poměrně bohatou literaturu, jak naši, tak zahraniční. Zaměříme se spíše na širší souvislosti fungování alternativních škol, a to jak vnější (alternativní školy z pohledu zřizovatelů, inspekce, jiných škol atp.), tak vnitřní (vznik těchto škol, podíl ředitele, míra inovací atp.). Z hlediska významu alternativních škol považujeme za zvláště zajímavou „šedou zónu“ mezi vyhraněně alternativními školami a většinovým školstvím, tedy školy inovující, ale tendující jednou k alternativnosti a jednou k tradiční škole. Zároveň bude speciální pozornost věnována kontextu s řízením školy a osobou ředitele, protože to jsou okolnosti, které by mohly mít zásadní dopad na šíření inovací. Jde také o hraniční problematiku mezi pedagogickými disciplínami

a školským managementem, kdy ale nesmíme zapomínat, že kvalita managementu školy silně ovlivňuje kvalitu pedagogického procesu. Tato souvislost je naléhavější v systému, jehož charakteristikou je vysoká autonomie školy a silné pravomoci na úrovni školy (v tomto ohledu je Česká republika vysoce nad průměrem zemí OECD – viz ukazatele Education at a Glance, 2008, in České školství v mezinárodním srovnání, 2008).

Získané výstupy by mohly pomoci pedagogickému terénu v lepší orientaci v prostoru českého alternativního školství a pedagogické teorii v poznání dalších, dosud nepříliš popsanych souvislostí fungování alternativních škol. Tyto souvislosti mohou být samozřejmě v českých podmínkách odlišné, protože školy jsou zasazeny do určitého systému, který je ovlivňuje. Navíc je pravděpodobné, že naše školy si modifikují různé zahraniční (i tradiční a „usazené“) alternativy podle svých podmínek a podle rámce, který náš stát poskytuje. I pro státní vzdělávací politiku by pak do budoucna mohla být důležitá informace, jak moc je tento rámec alternativním školám „těsný“, jak moc je nutí dělat různé kompromisy, a na druhou stranu jaký mají tyto školy potenciál obohacovat vzdělávací soustavu jako celek.

Literatura

- České školství v mezinárodním srovnání. Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2008. (2008). Praha: ÚIV – divize nakladatelství TAURIS.
- Gavora, P. (2000). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido.
- Linková, M. (2000). Sociální klima školní třídy. (Podkladová studie k řešení výzkumného úkolu „Reformní trendy v české škole“). Praha: PedF UK.
- Matulčíková, M. (2007). Reformnopedagogické a alternativné školy a ich prínos pre reformu školy. Bratislava: AG MUSICA LITURGICA.
- Průcha, J. (2012). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál.
- Rýdl, K. (2003). Inovace školských systémů. Praha: ISV nakladatelství.
- Spilková, V., et al. (2005). Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál.
- Walterová, E. (1998). Česká základní škola na prahu 21. století. Učitel'ské listy, 6 (1), 8–9.
- Zelina, M. (2000). Alternativné školstvo. Bratislava: Iris.

Kontaktní údaje

RNDr. Jindřich Kitzberger
Pedagogická fakulta UK v Praze, Centrum školského managementu
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
jindrich.kitzberger@pedf.cuni.cz
Školitel disertační práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

MENTORING JAKO NÁSTROJ PODPORY PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELE A STUDENTŮ UČITELSTVÍ

Michaela Velechovská

Abstrakt: Příspěvek popisuje metodologii kvýzkumu mentoringu jako nástroje rozvoje profesních kvalit učitelů a studentů učitelství. Výzkum bude zaměřen na přínosy a limity tohoto nástroje, který je v ČR ve fázi rozvoje. Metodologicky se jedná o kvalitativní výzkum. Využita bude případová studie skupiny učitelů, kteří již výevikem mentoringu prošli. Příspěvek akcentuje jako metodu sběru dat videozáznam.

Klíčová slova: mentoring, videozáznam, rozvoj profesních kompetencí učitelů.

1 ZDŮVODNĚNÍ TÉMATU

Stále roste důraz na kvalitu učitele a jeho další profesní rozvoj a růst. „Kvalita učitele je všeobecně považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání“ (Crone & Teddlie, 1995). Tato tendence je velmi logická, protože učitel je považován za tvůrce změny, atmosféry a za hlavního činitele ve vzdělávacím procesu. Ten je akcentován jako způsob rozvoje a konkurenceschopnosti ekonomiky a hospodářství. „Má-li hospodářství Evropy zůstat konkurenceschopné a zachovat prosperitu svých občanů, je jedinou účinnou odpovědí inovace a kvalita. Evropská komise v roce 1994 vyhlásila program Evropské politiky podpory kvality.“ (Svoboda & Nezvalová, 1999). Otázka kvality je zdůrazňována v mnoha dokumentech (Svoboda & Nezvalová, 1999; *Evaluační nástroje: Cesta ke kvalitě*; Vašťáková, 2006; Step by step, 2010).

V celém světě se proto hledají účinné cesty ke zvyšování kvality výkonu učitelské profese a k podpoře profesního rozvoje učitelů v průběhu jejich profesní dráhy. Kromě tradičních forem vzdělávání učitelů v praxi se ověřují nové metody, které by více zohledňovaly individuální potřeby jednotlivých učitelů (Lazarová, 2006). Hledají se inspirace v modelech profesního rozvoje u jiných profesí. Například ve firemní sféře existují vzdělávací programy, které s využitím evaluačních nástrojů vytvářejí plány rozvoje, které akcentují individuální potřeby rozvoje pro daného člověka, zohledňují čas a vytyčují prostředky, jak tento rozvoj realizovat. Nové formy a přístupy, které se pozvolna

aplikují z firemní sféry do sféry školské, jsou koučování (Horská, 2009), mentoring (Brumovská & Málková, 2010; *Balů a Mauglí*, 2010) a mnoho dalších. Tyto formy, jak se zdá, více reflektují individuální potřeby i možnosti jedinců. Práce se zabývá mentoringem, protože poskytuje optimální kombinaci vzdělávacích potřeb, využívá velmi účinného individuálního plánu rozvoje a respektuje specifickou pedagogického prostředí. Mentoring je možné chápat jako „blízký, individuální vztah, mezigenerační vztah staršího, zkušenějšího mentora, který má zájem předat své zkušenosti a vědomosti mladšímu, méně zkušenému chráněnci (mentee)“ (Brumovská & Málková, 2010). Také je možné vidět mentoring jako „jedinečný vztah mezi dítětem či dospívajícím člověkem a dospělým, který dítěti či dospívajícímu pomáhá k osobnostnímu rozvoji – konkrétně k dosahování vzdělávacích, sociálních, profesionálních či jiných osobních cílů“ (*Balů a Mauglí*, 2010). Tato forma podpory je zahrnutá i v projektu *Podpora učitelů ke zvyšování kvality pedagogické práce* (Step by step, 2010). V současné době je již druhým rokem realizován akreditovaný program *Rozvoj mentorských dovedností* při katedře primární pedagogiky na PedF UK v Praze. V tomto programu vzdělávání se pedagogové stávají skutečnými mentory pro studenty učitelství, kolegy učitele a začínající učitele. Mentoring jako systémovou podporu rozvoje profesních kvalit učitele zavádí několik základních škol, např. ZŠ Kunratice. Zkušeností z praxe je tedy v České republice velmi málo a při zavádění mentoringu v učitelství v širším měřítku vzniká mnoho otázek a nových problémů, které je třeba řešit.

Cílem práce je analyzovat přínosy mentoringu pro profesní rozvoj učitelů a studentů učitelství. K tomuto cíli se váže i hlavní výzkumná otázka: Jaké přínosy má mentoring pro profesní rozvoj učitelů a studentů učitelství? Dílčí výzkumné otázky zní:

- Jak jednotliví aktéři vnímají cíle a účel mentoringu?
- Jaké profesní kompetence jsou mentoringem rozvíjeny (z pohledu aktérů)?
- Jak jednotliví aktéři hodnotí přínosy a nedostatky mentoringu?

2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Plánuji realizovat empirický kvalitativní výzkum, design případové studie. Domnívám se, že design případové studie nejlépe vyhovuje zamýšlenému záměru prozkoumat a analyzovat přínosy mentoringu pro profesní rozvoj kompetencí učitelů a studentů učitelství. Přičemž výzkumný vzorek tvoří skupina fakultních učitelů, kteří se účastnili semináře *Rozvoj mentorských dovedností* při katedře pedagogiky, a studentů učitelství, které tito učitelé vedou na praxích.

Ve svém výzkumu se budu snažit výzkumný vzorek zkoumat do hloubky, a proto plánuji využít následujících výzkumných metod: zúčastněné po-

zorování, hloubkový rozhovor, videozáznam a dotazník.

Za velmi důležité považuji předem jasně vymezit a popsat, jak chápu profesní rozvoj. Profesní rozvoj lze totiž chápat a zaměřit se na něj z mnoha pohledů a hledisek. V zásadě se ale budu snažit zmapovat kompetence, zkušenosti a vědomosti nabývané prostřednictvím mentoringu. Tyto tři oblasti dle mého názoru vytváří profesní zdatnost. Proto se i zaměření jednotlivých výzkumných metod odvíjí od tohoto pojetí profesního rozvoje. Konkrétně se výzkumné metody zaměřují na kompetence rozvíjené mentoringem, zkušenosti získané a rozvíjené v mentoringu a vědomosti získané díky mentoringu. Tyto oblasti jsou sledované z pohledu obecného, přepokládaného rozvoje, ale i jako konkrétní přínos pro jednotlivce, přičemž je třeba sledovat jak učitele mentora, tak studenta učitelství. Proto, aby bylo možné správně interpretovat získaná data týkající se profesního rozvoje, je nutné nejdříve vymezit a zohlednit pojetí mentoringu, jeho účel a cíle z pohledů účastníků výzkumu. Konkrétně proto všechny výzkumné metody sledují chápání cílů a účel mentoringu.

2.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek by měla tvořit skupina cca 10 fakultních učitelů, kteří absolvovali kurz *Rozvoj mentorských dovedností* a vedou na praxích studenty učitelství, studentů učitelství a zástupců katedry, která vede učitelské praxe. Vzorek bude vybrán ze širší skupiny fakultních učitelů účastnících se kurzu, přičemž z této skupiny nebudou učitelé vybíráni dle dalšího specifického kritéria. Vzhledem k časové náročnosti výzkumu bude velmi záležet na jejich angažovanosti a ochotě. Studenti zapojení do výzkumu jsou přirozeně ti, které daní učitelé vedou na praxích. Zástupci katedry budou vybráni s ohledem na jejich zapojení do vedení studentských praxí.

2.2 Pozorování

Metodu pozorování plánuji použít na pozorování skupiny učitelů, kteří se účastní kurzu *Rozvoj mentorských dovedností*. Pozorování proto bude zúčastněné, přímé a strukturované. Pozorované jevy se zaznamenávají na předem připravený pozorovací arch. Pozorovací arch a pozorování samotné by měly sledovat předem stanovená kritéria.

Vzhledem k tomu, že je potřeba sledovat předem dané jevy, ale i prostředí jako takové, měl by mít záznamový arch dva okruhy. První okruh se věnuje prostředí – popis fyzického, sociálního prostředí a jednání aktérů. Druhý okruh se specificky zaměřuje na témata související s výzkumnými otázkami. Dá se proto uvažovat, že pozorování a arch budou zaměřeny na:

- chápání cílů a účelu mentoringu;

- přínosy a nedostatky mentoringu;
- kompetence rozvíjené mentoringem;
- zkušenosti získané a rozvíjené v mentoringu;
- vědomosti získané prostřednictvím mentoringu;
- vlastní rozvoj v oblasti kompetencí, zkušeností a vědomostí;
- rozdíly mezi očekáváním a realitou v mentoringu.

Kurz mentoringu, v jehož prostředí se pozorování bude odehrávat, není přímo zaměřen na tato mnou popsaná témata, a je proto možné, že nebude reálně všechny zamýšlené kategorie pozorování obsáhnout. To, zda jsou oblasti pozorování i pozorovací arch správě nastavené, by mělo potvrdit pilotní ověření.

2.3 Hlubkový rozhovor

Druhou výzkumnou metodou je hlubkový rozhovor. Rozhovor bude veden s fakultním učitelem a se studentem učitelství, kterého vede učitel na praxi. S každým aktérem bude veden rozhovor odděleně. Rozhovor bude polostrukturovaný, nahrávaný na audio zařízení a následně přepsaný dle normy. Bude mít tyto části: příprava, průběh, reflexe rozhovoru a jeho průběhu, analýza dat. Díky tomu, že rozhovor plánuji jako polostrukturovaný, budu využívat otevřených otázek, které se váží k výzkumným otázkám. Pro potřeby rozhovoru připravím sérii konkrétních otázek, které vychází ze zamýšlených oblastí, ale jejich pořadí i časová náročnost odpovědi budou záležet vždy na respondentovi.

2.4 Videozáznam

Budou pořízeny dva druhy videozáznamu. Jeden záznam bude studenta učitelství, který je na praxi a učí jednu konkrétní hodinu. Druhý záznam bude záznam učitele-mentora, který vede s tímto studentem mentorský rozhovor o hodinu, kterou student odučil. Videozáznam studenta poslouží jen jako podklad k analýze mentorského rozhovoru. Právě mentorský rozhovor bude analyzován s ohledem na oblasti vztahující se k výzkumné otázce. Samozřejmostí je nutný souhlas učitele i studenta učitelství k nahrávání. Důležité je počítat s tím, že k uvedeným oblastem se ani jeden z aktérů videozáznamu nebude vyjadřovat přímo. Analýza videozáznamu se proto musí orientovat ne na přímé vyjádření účastníků, ale na projevy či rozbor dané přímo v mentorském rozhovoru. Tedy například se bude sledovat, kdy učitel mentor rozvíjí konkrétní kompetence studenta učitelství místo toho, aby výzkumník čekal na přímé pojmenování rozvoje dané kompetence. To předpokládá i vytvoření škály předpokládaného chování, jednání a slovních spojení, vztahujících se ke sledovaným oblastem.

2.5 Dotazník

Dotazník (na rozdíl od jiných metod) dává přímý prostor k zaměření se na výzkumné otázky a témata. Otázky proto budou odpovídat oblastem zmíněným v kapitole 2.2. Otázky v dotazníku budou dvojího druhu: otevřené, s prostorem pro vyjádření respondenta, a otázky s možností volby odpovědi. Tyto dva druhy otázek by se měly doplňovat tak, aby bylo možné co nejpřesněji postihnout respondentovo chápání. Pro dotazník bude potřeba vymezit jednak počet otázek, strukturu a způsob vyhodnocování otevřených odpovědí a vytvořit odpovědi pro otázky s možností volby. Jak vyhodnocování otevřených otázek, tak nastavení odpovědí pro otázky s možností volby odpovědi je obtížné, proto by mělo proběhnout pilotní ověření. Dotazník bude určen pro učitele mentory, studenty učitelství a zástupce katedry, která praxe studentů zajišťuje.

2.6 Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor

Ohniskové skupiny a rozhovory budou se dvěma skupinami. Jednak se skupinou učitelů, kteří vedou praxe studentů a účastnili se kurzu rozvoje mentorských dovedností, jednak se skupinou studentů učitelství, kteří jsou vedeni učitelem mentorem na praxi.

Obě skupiny by měly mít mezi 5 až 10 účastníky. Tematicky se skupiny soustředí na stejné oblasti jako ostatní výzkumné metody: chápání cílů a účelu mentoringu, přínosy a nedostatky mentoringu, kompetence rozvíjené mentorigem, zkušenosti získané a rozvíjené v mentoringu, vědomosti získané skrze mentoring, vlastní rozvoj v oblasti kompetencí, zkušeností, vědomostí. Výzkumník bude v roli moderátora diskuze. Ze skupinových rozhovorů by měl být pořízen audiozáznam, ideálně videozáznam, což je podmíněno souhlasem účastníků.

3 ANALÝZA DAT

Každá výzkumná metoda bude v první řadě vyhodnocována samostatně, potom budou metody a výsledky porovnávány. Data budou zpracovávána technikou otevřeného kódování a následně i technikou tematického kódování.

4 VÝSLEDKY A ZÁVĚR

Výsledky analýzy dat budou interpretovány, a to s ohledem na výzkumné otázky. Ideálně by výsledky práce a výzkumu měly formulovat do-

poručení pro vzdělání mentorů a pro mentory jako takové, s ohledem na vedení praxí.

Literatura

- Balů a Mauglí aneb „Můžeme být dítěti kamarádem?“*. (2010). Praha: NIDM - Národní institut dětí a mládeže.
- Brumovská, T. & Málková, G. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál.
- Crone, L. J., & Teddlie, Ch. Further examination of teacher behavior in differentially effective schools: Selection and socialization process. *Journal of Classroom Interaction*, 30(1), 1–12.
- Evaluční nástroje: Cesta ke kvalitě*. (2009–2011). Dostupné z http://www.evaluacninastroje.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=150&language=cs-CZ
- Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Step by step ČR. (2013). *Aktuální projekty – Podpora učitelů ve zvyšování kvality pedagogické práce*. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=26&p=74>
- Svoboda, J., & Nezvalová, D. (1999). Řízení kvality ve sféře vzdělávací politiky. Studijní texty. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/rizeni-kvality-ve-sfere-vzdelavaci-politiky>
- Vašátková, J. (2008). *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kontaktní údaje

Mgr. Michaela Velechovská
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra primární pedagogiky
M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39
velechovska.m@seznam.cz
Školitelka disertační práce: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

VÝSKUM VÝUČBOVÝCH ŠTÝLOV UČITEĽOV ESP NA VYSOKEJ ŠKOLE

Sandra Kotlebová

Abstrakt: Pri výskume výučbových štýlov učiteľov ESP na vysokej škole sme sa rozhodli ako deskriptívnu metódu použiť prípadovú štúdiu. Naším zámerom je priniesť obraz prevládajúcich výučbových štýlov učiteľov odbornej angličtiny na vybraných vysokých školách na Slovensku. Za základné metódy nášho výskumu sme si zvolili pozorovanie, rozhovor, dotazník a videoštúdiu. Výskum bude prebiehať na rôznych odboroch na rôznych fakultách viacerých vysokých škôl. Súčasťou našej prípadovej štúdie bude aj vyhodnotenie dotazníka, ktorý zadáme študentom vysokých škôl, aby sme získali spätnú väzbu o efektívnosti jednotlivých štýlov výučby.

Kľúčová slova: výučbový štýl, vysoká škola, učiteľ ESP, prípadová štúdia, výskumné metódy.

1 ÚVOD

Dynamicky sa meniaci spoločnosť potrebuje na svoj rozvoj a udržateľnosť vzdelaných ľudí, ktorí v globálnom kontexte zabezpečia pozitívny vývoj spoločnosti. Preto si dovoľíme tvrdiť, že kontinuálnosť vzdelávania sa počas celého života je nielen nevyhnutnosťou, ale aj podmienkou našej existencie. Toto vzdelávanie pritom musí byť systematické, cielavedomé, efektívne, užitočné. Schopnosť rozumieť, hovoriť, čítať a písať vo viacerých jazykoch je jednou z kľúčových kompetencií moderného človeka. Odborníci sa zhodujú v tom, že spoločný medzinárodný jazyk akým sa angličtina stala, bol logickou požiadavkou tejto doby. Výmena informácií, rozvoj obchodu a vzájomná spolupráca by nebola bez znalosti tohto jazyka možná. Aj preto vystupuje čoraz viac do popredia dôležitosť rozvoja a podpory angličtiny pre špecifické účely (English for specific purposes = ESP), ktorá vo formálnom vzdelávaní prebieha najmä na vysokých školách. Vysoká škola ako taká v súčasnosti prechádza obrovskými zmenami determinovanými globálnymi faktormi a nesmie zabúdať na to, že výučba v nej nie je len prosté verbálne odovzdávanie vedných poznatkov a ich reprodukovanie študentom. Vysokoškolská výučba musí byť chápaná ako interaktívny proces zahŕňajúci kooperatívne aktivity študentov, samoštúdium a zdieľanie jeho výsledkov vrstovníkom (Vašutová, 2002).

V našej disertačnej práci sa budeme venovať osobnosti učiteľa ESP aj z toho dôvodu, že je nutné rozlíšiť výučbu anglického jazyka vysokoškolským a stredoškolským učiteľom. V teoretickej časti rozoberieme aspekty, ktoré determinujú výučbový štýl učiteľa anglického jazyka na vysokej škole. Budeme sa zaoberať osobnosťou vysokoškolského učiteľa, popíšeme vo všeobecnosti aký by mal byť, čím by sa mal vyznačovať, čo by ho malo charakterizovať. V empirickej časti na základe uskutočneného výskumu potom charakterizujeme aký výučbový štýl prevláda u vybraných učiteľov na vysokých školách a budeme hľadať efektivitu zvoleného výučbového štýlu u učiteľov ESP, resp. budeme zisťovať, ako určitý výučbový štýl ovplyvňuje kvalitu výučby na vysokej škole.

2 VÝSKUMNÉ CIELE

V našej disertačnej práci ide o hľadanie jedinečného skôr ako o zisťovanie zákonitostí, a tomu sme prispôbili aj výskumné ciele. Naším hlavným cieľom je zistiť, aký typ učiteľa prevláda medzi vybranými učiteľmi ESP. Budeme skúmať aké determinanty vplývajú na ich štýl výučby, ktoré zo zadaných aspektov podmieňujú voľbu určitého výučbového štýlu viac a ktoré menej. Zaujímá nás tiež, aký typ vysokoškolského učiteľa najviac vyhovuje požiadavkám študentov a prečo. Ďalším cieľom je overiť alebo vyvrátiť predpoklad, že výučbový štýl vysokoškolského učiteľa sa významnou mierou podieľa na účinnosti jeho výučby a teda ovplyvňuje kvalitu výučby na vysokej škole.

V našej disertačnej práci sme sa rozhodli uplatniť fakt, že výskum sociálneho prostredia ovplyvňuje fungovanie tohto prostredia, a z toho dôvodu sme do nášho výskumu zaradili aj ciele praktické. Keďže nás zaujíma efektivnosť štýlu výučby u konkrétnych učiteľov ESP, máme za cieľ zapojiť ich do výskumu nie jednostranne, ako pozorovaných účastníkov, ale aj participatívne, ako bádateľov, ktorí budú ochotní prijať výsledky nášho výskumu a prenású ich do vlastnej sebareflexie s cieľom modifikovať spôsob, prístup, techniky a metódy, ktoré vo svojej praxi používajú.

Téma tejto disertačnej práce má aj osobné dôvody, keďže jej autorka niekoľko rokov vyučuje odborný anglický jazyk na vysokej škole v odbore psychológia a zaujíma ju, ako zlepšiť a zefektívniť svoj výučbový štýl. V súlade s uplatnením výsledkov kvalitatívneho výskumu, ako je zisťovanie motívov, emócií, hľadanie nápadov a inšpirácie, má autorka za svoj osobný cieľ vyhodnotiť svoj výučbový štýl a prípadne modifikovať ho na základe sebareflexie.

3 VYMEDZENIE TEORETICKÉHO A KONCEPTUÁLNEHO RÁMCA

V heuristickej fáze našej disertačnej práce, ktorá už aktuálne prebieha, zhromažďujeme a študujeme literatúru k téme výučbových štýlov. Musíme zdôrazniť fakt, že neexistuje veľa publikácií, ktoré sú výlučne zamerané na štýly výučby vysokoškolských učiteľov. Preto sme sa rozhodli podrobiť našej analýze a kritike existujúcej teórie, ktoré sa týkajú štýlov výučby vo všeobecnosti. Momentálne sa nachádzame vo fáze tzv. desk research, teda spracovávame vymedzenú problematiku na základe dostupnej literatúry. Vymedzili sme kľúčové pojmy, ktoré sú ťažiskom pre výskum faktorov determinujúcich výučbový štýl učiteľa.

V odbornej literatúre s danou problematikou štýlov vyučovania sa stretávame s pojmom *vyučovací štýl*. V našej práci používame termín *výučbový štýl*, v teoretickej časti však budeme vychádzať z definície pojmu vyučovací štýl. Hlavný dôvod, prečo treba tieto dva pojmy rozlíšiť je fakt, že vyučovanie (angl. teaching) a výučba (angl. instruction) nie sú absolútne totožné, resp. rozdiel je v šírke ich poňatia. V najjednoduchšom zmysle vyučovanie znamená činnosť učiteľa. Naproti tomu pojmom výučba sa označuje spolupráca učiteľa a žiakov. (Průcha, 2009). Vyučovanie je celistvý proces, ktorý je nasmerovaný k podpore učenia, vedený určitými cieľmi, konfrontovaný učivom, determinovaný výučbovými metódami, organizačnými formami, didaktickými prostriedkami a je pre neho charakteristická interakcia medzi učiteľom a žiakom. Odohráva sa v určitých podmienkach (miestnych, časových a iných) a je ovplyvňované konkrétnou pedagogickou situáciou. Výučba je širší pojem, ktorý zahŕňa proces vyučovania, ciele výučby, vlastný vzdelávací proces a výsledky výučby. Ak vychádzame zo základného predpokladu, že výučba (instruction) zahŕňa v sebe vyučovanie (teaching) a základnú premisu tvorí interakcia medzi študentmi a učiteľmi, nášmu skúmaniu štýlu učiteľa na vysokej škole lepšie vyhovuje termín výučbový štýl.

Vyučovací, resp. výučbový štýl sa odvíja od učiteľovho poňatia výučby, a to vo všetkých fázach: príprave, realizácii a hodnotení výučby. Je to učiteľom preferovaný spôsob jeho jednaní v pedagogických situáciách. Štýl vyučovania/výučby zahŕňa tieto dimenzie: osobnú dimenziu, dimenziu populácie žiakov, s ktorými učiteľ pracuje, dimenziu viacnásobných vyučovacích cieľov a dimenziu kontextu, v ktorom výučba prebieha (Maňák, Janík, & Švec, 2008).

Je zrejmé, že vyučovací/výučbový štýl učiteľa súvisí s jeho myslením a jeho vlastným poňatím výučby. *Učiteľove poňatie výučby* označil Mareš ako súbor čiastkových poňatí, a to predovšetkým poňatie výučbových cieľov a učiva, poňatie metód, foriem a materiálnych prostriedkov výučby, poňatie podmienok učenia a vyučovania, poňatie žiaka, jeho učenia a rozvoja,

poňatie skupiny žiakov a triedy, poňatie úlohy učiteľa a seba samého ako učiteľa a poňatie úlohy ďalších účastníkov života v škole (kolegovia, riaditeľ, rodičia, a i.) (in Maňák, Janík & Švec, 2008). Ďalej Mareš uvádza, že učiteľove poňatie výučby má niekoľko vlastností, z ktorých rezultuje hlavne subjektivita, implicitnosť, nevedomovanie si ako v podstate funguje a napokon relatívna stabilita tohto poňatia, ktorá sa však môže vyvíjať a meniť.

Čo je *učiteľove pedagogické myslenie*? Je to individuálna koncepcia vyučovania, učiteľove subjektívne poňatie výučby, jeho vnútorné princípy či iné subjektívne hodnoty. Je to komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí, predsudkov, ktoré sú základom pre učiteľove konanie, vnímanie, realizáciu kauzálnych procesov (Průcha, 2000). Toto myslenie sa v skutočnosti ťažko verbálne definuje, nakoľko je riadené absolútne vnútornými princípmi učiteľa a ich zosobnením je práve učiteľov vyučovací/výučbový štýl.

Sebareflexia alebo sebauvedomenie je jednou z kľúčových kompetencií emocionálnej inteligencie, je to schopnosť uvedomovať si svoje pocity, myšlienky a svoje vnútro a týka sa výsostne len človeka samého. V prípade definovania sebareflexie u učiteľa je treba si uvedomiť, že je to podmienka jeho odborného rastu a pedagogických kompetencií a navyše je súčasťou jeho štýlu vyučovania. Sebareflexia má niekoľko fáz: opätovné vybavenie, popis a rozbor kľúčových prvkov, hodnotenie a prehodnotenie, spôsoby vysvetľovania, prijatie rozhodnutia a stanovenie ďalších stratégií (Dalák a Tabaková, 1998).

Na charakter vyučovacieho/výučbového štýlu vplýva: učiteľove poňatie výučby, jeho pedagogické myslenie, schopnosť sebareflexie, jeho temperament, sebauvedomie, vlastný štýl učenia, individuálne vnímanie vyučovacieho procesu, profesijné kompetencie a zručnosti, charakter vyučovacieho procesu, cieľ a typ hodiny, učebná úloha, vzťah s triedou ako skupinou, celkový charakter školy a iné. V našej disertačnej práci definujeme a rozoberieme tieto determinanty výučbového štýlu učiteľa ESP na vysokej škole, resp. budeme hľadať iné faktory, ktoré sa podieľajú na utváraní individuálneho štýlu výučby. Budeme tak robiť z dôvodu, že role dnešného vysokoškolského učiteľa sa významne rozšírili od role prednášateľa, skúšajúceho a hodnotiaceho, po role poskytovateľa informácií a skúseností, poradcu a participátora, tvorca, hodnotiteľa, manažéra a modela. Tieto nové role si samozrejme vyžadujú aj iné stratégie výučby a každý vysokoškolský učiteľ určitým spôsobom determinuje svoj štýl výučby aj na základe svojich nových rolí. Uvedme hlavné príčiny zmien stratégií výučby: transformácia vysokého školstva, nové formy a spôsoby vysokoškolského štúdia, veľká diverzifikácia študentskej populácie, transformácia systému vedeckej práce na vysokej škole, zmeny pracovných podmienok, nové informačné a komunikačné technológie a v neposlednom rade nové vzdelávacie požiadavky na trhu práce (Vašutová 2002). Najmä nové pracovné príležitosti diktujú absolventom konkrétne požiadavky, medzi ktorými už len výnimočne chýba znalosť anglického

jazyka. Prax však stále ukazuje, že absolventi nedisponujú adekvátnou jazykovou vybavenosťou a kompetenciou komunikovať plynule v anglickom jazyku na odbornú problematiku. Aj preto by si mal vysokoškolský učiteľ ESP v rámci sebareflexie klást otázky týkajúce sa zmysluplnosti a účinnosti svojej výučby. Aké kritériá by mala spĺňať hodnotná výučba na vysokej škole, aby bola skutočne adekvátna vysokoškolskej úrovni vzdelávania a odlišovala sa od koncepcie stredoškolskej výučby (Vašutová, 2002).

Na realizáciu empirického výskumu sme sa rozhodli využiť delenie výučbových štýlov podľa Gary D. Fenstermachera a Jonas F. Soltisa – *Vyučovací štýly učiteľů* (Thinking about education: approaches to teaching; prel. Karel Starý), ktorá sa nám javí ako najviac prínosná a užitočná v kontexte vysokoškolskej pedagogiky. Ako autor prekladu tejto publikácie hovorí: „Soulad s určitou teorií vyžaduje reflektovať vlastnú epistemologickú pozíciu, pretože tá je zpravidla založená na hlboko zakoreněných vyznávaných hodnotách“ (Starý, in Vašutová, 2011). Nášmu výskumu vyhovuje a je nám blízke delenie podľa uvedených amerických autorov aj z toho dôvodu, že ich cieľom je umožniť učiteľovi kriticky zhodnotiť svoj vlastný vyučovací štýl, porozumieť jeho prednostiam a nedostatkom a prípadne, u študentov učiteľstva, si svoj štýl vytvárať. V tomto ohľade sa ciele našej disertačnej práce s cieľmi uvedených autorov zhodujú.

Kniha *Vyučovací štýly učiteľů* rieši tak teoretické ako aj praktické problémy učiteľskej praxe a zaoberá sa hlavne tým, ako je potrebné pozeráť sa na rolu učiteľa. Podľa klasifikácie autorov nachádzame v akomkoľvek vyučovacom predmete tieto vyučovacie štýly: exekutívny, facilitačný a liberálny. Je treba si uvedomiť čím sa od seba odlišujú, čo je ich hlavným cieľom a hlavne prečo si ten ktorý štýl zvolí učiteľ za svoj. Autori vychádzajú pri svojom delení z piatich hlavných súčastí vyučovania, ktoré výstižne zhrnuli do akronymu MAKER – M (method = vyučovacia metóda), A (awareness = vlastnosti a potreby žiaka), K (knowledge = znalosti), E (ends = ciele), R (relationships = vzťahy, interakcie).

Vyučovacie metódy znamenajú postupy učiteľa pri vyučovaní, teda ako vyučuje. Vlastnosti a potreby žiaka sú súčasťou vnímania žiakovej osobnosti učiteľom. Znalosť učiva predstavuje učiteľovu odbornosť a erudíciu. Ciele musíme rozlišovať v troch dimenziách: vzdelávacie ciele, ciele vyučovacieho procesu a konkrétne ciele dosiahnuté vedomosťami žiakov. Bolo by ideálne, aby boli všetky ciele v rovnováhe, avšak v praxi sú často v rozpore, a to práve vďaka uplatňovaniu rôznych vyučovacích štýlov. Vzťahy a interakcie, ktoré sa utvárajú počas vyučovacieho procesu medzi učiteľom a žiakom sú tiež výsledkom jeho štýlu vyučovania. V každom štýle pritom vystupujú do popredia dve z uvedených súčastí, kým zvyšné tri sú v učiteľovom ponímaní druhoradé.

Exekutívny učiteľ sa riadi hlavne vyučovacími metódami a znalosťou učiva, kým záujmy, potreby, ciele a vzťahy so žiakmi sú druhoradé. Učiteľ faci-

litátor sa orientuje najmä na záujmy a potreby žiaka, ktorým prispôsobuje vzdelávacie ciele, zatiaľ čo metódy, znalosť učiva a interakcie sú pre neho menej dôležitou dimenziou. Liberálny štýl vyučovania uplatňuje ten učiteľ, ktorý považuje za najdôležitejšiu znalosť učiva a vzdelávacie ciele, zatiaľ čo metódy, potreby žiaka a vzťahy so žiakmi sú vedľajšie.

Každý vyučovací štýl má svoje klady a zápory, často ich učiteľ za daných okolností môže prispôbovať, dopĺňať a meniť. My budeme aplikovať uvedené štýly na systém výučby na vysokej škole, ktorá je centrom nášho záujmu. Paul Ramsden (Ramsden, 1992, in Vašutová, 2002) formuloval na základe výskumu vysokoškolských učiteľov a študentov 6 princípov „dobrej výučby“: kvalita výkladu a ovplyvňovanie študijných záujmov študentov; záujem o študentov, rešpektovanie študentov a ich učenia; jasné ciele a intelektuálne podnety; samostatnosť a aktívne zapojenie študentov do výučby; učenie sa od študentov. Na to, aby sme v našej práci naplnili výskumné ciele, budeme sledovať a zisťovať ako sú tieto princípy v rámci štýlov výučby uplatňované.

4 VÝSKUMNÉ OTÁZKY

V tejto fáze disertačnej práce si vyjasňujeme, aké metódy a techniky povedú k získaniu relevantných dát týkajúcich sa podstaty našej výskumnej témy, teda výučbových štýlov vysokoškolských učiteľov ESP. Aby sme zvolili správne metódy a techniky musíme si jasne zadefinovať relevantné výskumné otázky. V teoretickom a konceptuálnom rámci sme vymedzili pojmy, ktoré sú kľúčové vzhľadom na našu problematiku. Od vymedzených pojmov vyvodzujeme tieto výskumné otázky: 1. Aký výučbový štýl volia vysokoškolskí učitelia ESP a prečo? 2. Ktoré aspekty determinujú štýl výučby? 3. Ktoré determinanty ovplyvňujú učebný štýl vysokoškolského učiteľa najviac a prečo? 4. Ktoré determinanty ovplyvňujú učebný štýl vysokoškolského učiteľa najmenej a prečo? 5. Ako vysvetľujú vysokoškolskí učitelia svoje poňatie výučby? 6. Aký vplyv má výučbový štýl učiteľa ESP na dodržanie princípov dobrej vysokoškolskej výučby podľa Ramsdena? 7. Ako vnímajú a definujú konkrétny výučbový štýl študenti? 8. Aký výučbový štýl považujú študenti za efektívny a prečo? 9. Ako ovplyvňuje učiteľova sebareflexia jeho výučbový štýl?

5 METODOLÓGIA

V našej disertačnej práci sme sa rozhodli využiť vícepřípadovú štúdiu ako jednu z kvalitatívnych metód výskumu. Jedná sa o niekoľko ilustratívnych príkladov z praxe, ktoré budú mať jednotlivo formu konstruk-

tivistickéj (interpretatívnej) štúdie a budú intrinzitné, nakoľko vychádzajú z nášho vnútorného záujmu na prípadoch. Naším prípadom je učiteľ odborného anglického jazyka na vysokej škole (učiteľ ESP), a teda naša štúdia sa bude koncentrovať na tento prípad a bude ním determinovaná. Nebudeme hľadať objektívnu realitu, ale popisovať sociálnu realitu z hľadiska pohľadu jej aktérov, teda učiteľov ESP. My, ako bádatelia, nemáme žiadnu kontrolu nad prebiehajúcimi udalosťami, ktoré sa odohrávajú v prostredí vysokej školy, a preto bude mať naša prípadová štúdia primárne deskriptívny charakter, pričom bude odpovedať na otázku „ako?“. Keďže výskumným problémom je charakter, spôsob a štýl výučby vysokoškolského učiteľa, považujeme zvolenú stratégiu za najvhodnejšiu. Nevyklúčujeme však možnosť, že pri zbere dát vnesieme do prípadu okrem popisu aj určité vysvetlenia, nakoľko náš výskum má aj osobné a praktické ciele, ktoré sme definovali v časti VÝSKUMNÉ CIELE. Predpokladáme, že potom budeme odpovedať aj na otázku „prečo?“, a naša štúdia tak okrem deskriptívneho nadobudne aj exploratívny charakter; pôjde teda o interpretatívnu explanačnú prípadovú štúdiu.

Ako sme už spomenuli, jednotlivé prípadové štúdie, budú realizované z nášho vnútorného záujmu na prípade, teda na výučbovom štýle učiteľa ESP. Naším prvoradým cieľom je porozumenie prípadu ako takému, so všetkými jeho normálnosťami a zvláštnosťami. Takýchto prípadov bude päť, keďže náš výskum budeme realizovať u piatich vybraných vysokoškolských učiteľov ESP na rôznych odboroch a rôznych fakultách. Nakoniec máme záujem realizovať viacpočetnú (multiple/ collective) prípadovú štúdiu, ktorá bude aplikovaná na všetky tieto prípady, bude vychádzať z pozorovaní a rozhovorov s nimi a bude popisovať, čo majú konkrétni učitelia ESP spoločné a v čom sa ich štýly výučby líšia. Z toho vyvodíme závery, prípadne aj vysvetlenia; odpovieme teda aj na výskumnú otázku „prečo?“.

6 ZHROMAŽĎOVANIE A ŠTRUKTÚROVANIE DÁT

6.1 Pozorovanie

Na to, aby sme vypracovali vyššie popísanú prípadovú štúdiu, považujeme za najlepšie byť priamymi účastníkmi diania, nezískavať dáta sprostredkované. V prvej fáze uskutočníme zámerný výber. Z teórie vieme, že zámerný výber sa realizuje na základe určenia relevantných znakov, t.j. tých znakov relevantného súboru, ktoré sú dôležité pre dané skúmanie. Do svojho výskumu plánujeme zapojiť piatich učiteľov ESP na rôznych fakultách vysokých škôl v Trnave, SR.

Účastníkov výskumu, teda učiteľov aj študentov, ich vzájomné interakcie

a činnosti na hodine budeme pozorovať v priebehu jedného semestra, chceli by sme sa zúčastniť 5–10 seminárov u tretiakov bakalárskeho stupňa vysokoškolského štúdia. Naším zámerom je pozorovať zmeny, postupy a rôznorodosť výučbových techník a metód zo strany učiteľa a tiež progres a zmeny znalostí u študentov vo vybraných skupinách.

Predpokladáme, že naša prítomnosť na seminároch z anglického jazyka môže mať vplyv na správanie pozorovaných účastníkov, domnievame sa však, že tento jav sa postupne eliminuje z dôvodu našej častej prezencie na vyučovacích hodinách. Problémom priameho pozorovania je však to, že vidíme len vonkajšie prejavy interakcií účastníkov výskumu. Vnútorne motívy ich jednania nezistíme, tie nám však môžeme zisťovať v dotazníkoch a rozhovoroch s účastníkmi výskumu.

6.2 Dotazníky a rozhovory

Dotazníky môžu mať písomnú alebo ústnu formu. V prípade písomnej formy budeme získavať písomné odpovede na položené otázky, ktoré budú otvorené, polootvorené a zatvorené. Všetky typy otázok majú svoje výhody aj nevýhody, preto ich plánujeme pomerne zastúpiť všetky. Vieme, že najobľúbenejšou formou pre respondentov sú zatvorené dichotomicke otázky, tie nám však neponúknu mnohé skryté dáta relevantné pre náš výskum. Preto do dotazníkov zahrnieme aj zatvorené otázky s využitím Likertovej škály s párnym počtom kategórií, aby sme zabránili respondentom odpovedať vždy v strednej, neutrálnej rovine. Zatvorené otázky budeme kombinovať s polootvorenými, resp. otvorenými otázkami, ktoré sa odporúčajú na koniec dotazníka, lebo respondenti ich nemajú príliš radi. Poskytnú nám však autentické výpovede, ktoré budeme ďalej triediť a kategorizovať podľa cieľov našej disertačnej práce.

Dotazníky plánujeme zadať prezenčne účastníkom výskumu na poslednej pozorovanej hodine, čo nám zabezpečí absolútnu návratnosť. Keďže dĺžka dotazníka by nemala presahovať cca 40 minút, budeme pri tvorbe postupovať podľa lievikového princípu v logickom slede od všeobecných otázok po konkrétne aspekty nášho výskumu. Otázky budeme formulovať tak, aby boli zastúpené výskumy subjektívnych percepcií účastníkov výskumu, ale aj objektívnej reality. Budeme pritom dodržiavať zásady dobrého dotazníka: validita, reliabilita, zrozumiteľnosť. K dotazníku vypracujeme aj sprievodný list, ktorý bude obsahovať cieľ a účel nášho výskumu, inštrukciá o vyplňaní a ubezpečí respondentov o ich anonymite.

Rozhovor vo výskume je v podstate dotazník v ústnej forme. Rozhovory budeme realizovať v závislosti na časovom priestore a ochote zo strany účastníkov výskumu, predovšetkým študentov. Preto by sme chceli zrealizovať minimálne jeden skupinový rozhovor so študentmi v jednotlivých

pozorovaných skupinách niekedy počas výskumu, čo by odstránilo aj komunikačné bariéry, prispelo k reportu a ochote respondentov participovať aktívne na výskume. U učiteľov uskutočníme hĺbkový (in-depth) rozhovor, ktorý bude smerovať k podstate našej výskumnej témy, teda prečo volí svoj spôsob výučby odbornej angličtiny.

7 ANALÝZA A INTERPRETÁCIA DÁT

Hlavným prostriedkom preukazovania kvality výskumu je tzv. triangulácia, výskumné zistenia sú založené na viac ako jednom zdroji. Z deskripcie našich metodologických postupov vyplýva, že pri našom výskume uplatníme trianguláciu výskumných metód: zúčastnené pozorovanie výučby, rozhovory s učiteľmi a študentmi, dotazníky pre učiteľov a študentov.

V našej disertačnej práci budeme prísne dodržiavať základnú charakteristiku prípadovej štúdie, ktorá spočíva v deskripcii dejovosti, chronologickom usporiadaní a pointe, musí si zachovať vedeckosť a nesmie podľahnúť fabulácii. Výskumnú prácu začneme písať hneď od vstupu do terénu, aby sme tieto princípy dodržali.

Literatúra

- Gavora, P. (1999). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Vašutová, J. (Eds.). (2011). *Průvodce doktorským studiem oboru pedagogika na PedF UK v Praze*. Praha: PedF UK.

Kontaktní údaje

PhDr. Sandra Kotlebová
Pedagogická fakulta UK v Praze, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
Univerzita Sv. Cyrila a Metoda, Trnava SR
san.kotlebova@gmail.com
Školitelka disertační práce: doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.

Logika výzkumu

Data driven

VYUŽITÍ ZAKOTVENÉ TEORIE PRO VÝZKUM VOLBY ŠKOLY NA ÚROVNI PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ¹⁴

Jaroslava Simonová

Abstrakt: Volba školy je jedním z důležitých mechanismů vnější diferenciacce, která má významný vliv na spravedlivost ve vzdělávání. O rozhodování rodičů o volbě školy na úrovni primárního vzdělávání máme v České republice zatím k dispozici jenom velmi málo informací. Není například známo, mezi kolika školami se rodiče reálně rozhodují, jak dlouho výběr zvažují a která kritéria při výběru hrají roli. Příspěvek se zaměří na využití zakotvené teorie pro zkoumání volby školy na úrovni základního vzdělávání. Cílem výzkumu je vyvinout koherentní teorii, která vysvětlí proces, jakým si rodiče vybírají základní školu.

Klíčová slova: volba primární školy, zakotvená teorie.

1 ÚVOD

Vzdělání je jedním z důležitých předpokladů plnohodnotného uplatnění v osobním a společenském životě i na trhu práce (např. Veselý & Matějů, 2010). Podobný vztah byl nalezen i pro prosperitu celé společnosti – čím vyšší je míra vzdělání, tím větší je ekonomický růst (Hanushek & Kimko, 2000). Úrovně vzdělání jsou ovlivněny i další faktory, které vypovídají o kvalitě života, jako je například míra dětské mortality (Jamison, Jamison & Hanushek, 2007).

Jestliže má vzdělání tak zásadní vliv na kvalitu života jedinců i společnosti, pak je žádoucí, aby byl zajištěn spravedlivý přístup ke vzdělávání. Požadavek rovného přístupu potvrdil školský zákon, který platí od roku 2005. Důraz na rovnost příležitostí kladly i všechny střednědobé strategie vzdělávání, které formulovaly i návrhy konkrétních opatření, která měla přispívat ke zvyšování spravedlivosti (MŠMT, 2005; MŠMT, 2007; MŠMT, 2011).

Za jeden ze zdrojů nerovnosti je považována vnější diferenciacce systému. Český vzdělávací systém se vyznačuje vysokou mírou vnější diferenciacce. Za diferenciaci považujeme stav, kdy jsou děti rozdělovány do různých vzdělávacích proudů. Přestože o míře diferenciacce na úrovni sekundárního

14 Text je výstupem výzkumného projektu GA UK č. 6388/2013 „Přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním – studium faktorů ovlivňujících volbu vzdělávací dráhy“.

vzdělávání a jejich důsledcích máme poměrně dost informací (např. Walterová et al., 2009; Straková, 2010; Krejčová, 2011), neplatí to pro úroveň primárního vzdělávání. Statisticky je sledován jenom podíl žáků ve speciálním školství, na víceletých gymnáziích a ve školách s rozšířenou výukou některých vzdělávacích oborů.

Vnější diferenciaci je považována za významný zdroj nerovnosti, protože systémy, které děti rozdělují již v útlém věku, nebo které podporují výběr školy, vykazují větší rozdíly ve výsledcích žáků než školy, které v průběhu povinné školní docházky vzdělávají všechny děti společně (Straková 2010). To má dopady v podobě zhoršujících se výsledků žáků s nejméně příznivým rodinným zázemím v nevýběrových školách – diferenciaci tedy vede k poškozování těch nejslabších. Byly prokázány i další efekty diferenciaci, které mohou vést ke snižování společenské soudržnosti (Veselý & Matějů, 2010).

V České republice je jedním z mechanismů umožňujících ranou diferenciaci svobodná volba předškolního zařízení a základní školy. Ta umožňuje rodičům vybrat pro své dítě školu, která nejvíce odpovídá jejich představě kvalitní školy. Rovněž rozhodnutí o odložení povinné školní docházky je v kompetenci rodičů; školská poradenská zařízení či školní instituce mohou odklad pouze doporučit, rozhodnutí je ale na straně rodičů.

2 ZÁKLADNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pro svůj výzkum jsem vytyčila dvě základní výzkumné otázky:

1. Jak rodiče vybírají primární školu pro své dítě?
2. Co si rodiče myslí o diferenciaci na úrovni primární školy?

Do dílčích otázek je v současném stadiu výzkumu rozpracovaná pouze první z nich:

- Kde rodiče získávají informace pro své rozhodování?
- Jaká jsou jejich kritéria pro výběr školy?
- Jak je rodiče zdůvodňují?
- Jak se kritéria pro volbu školy mění v průběhu procesu výběru?
- Jak rodiče reflektují posun od kritérií zamýšlených ke kritériím realizovaným?

3 METODOLOGICKÝ PŘÍSTUP

Pro hledání odpovědí na základní výzkumné otázky jsem se rozhodla použít kvalitativní přístup. Vedly mě k tomu tři důvody, které uvádějí Strausa a Corbinová (1999, s. 11): „Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy,

o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují.“

Jako hlavní metodologický přístup pro svůj výzkum jsem vybrala design zakotvené teorie. Hlavním důvodem je skutečnost, že se budu zabývat zkoumáním procesu, ke kterému je nejen v podmínkách České republiky, ale i v zahraničí k dispozici pouze omezený počet poznatků. Tuto skutečnost potvrzuje i zahraniční literatura (Bussell, 1998).

Zakotvená teorie (grounded theory) byla vyvinuta v šedesátých letech 20. století, jejími autory jsou Barney Glaser a Anselm Strauss (Šedová, 2007). Jejich práce byly reakcí na fakt, že metody sociálněvědního výzkumu se do té doby soustřeďovaly především na ověřování již existujících teorií, které vznikaly prostřednictvím deduktivního způsobu uvažování. Jejich cílem proto bylo nabídnout vytvoření teorie, která by nevznikala „pouhým“ dedukováním, ale vycházela by přímo z dat (Glaser & Strauss, 1967). Tím vlastně definovali podstatu zakotvené teorie – její zakotvení spočívá v získaných datech, ze kterých je pak postupně vytvářena. Konkrétní postupy, kterými se teorie z dat vytváří, se později staly také předmětem mnoha diskusí a vedly k rozdělení autorského dua a posléze k vytváření celých metodologických škol, které postupy původně navržené Glaserem a Straussem různě upravovaly a modifikovaly.

Zakotvená teorie je teorií induktivně odvozenou ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné (Strauss & Corbinová, 1999).

Pojetí výzkumu založené na zakotvené teorii je kvalitativní výzkumná metoda, která používá systematický soubor postupů ke tvorbě induktivně odvozené zakotvené teorie o nějakém jevu. Výsledkem výzkumu je spíše teoretické vyjádření zkoumané reality, než sada čísel nebo skupina volně vztahených pojmů. Podle této metodiky jsou pojmy a vztahy mezi nimi nejen vytvářeny, ale také prozatímně ověřovány. Cílem metody zakotvené teorie je samozřejmě vytvoření teorie, která věrně odpovídá zkoumané oblasti a vysvětluje ji. Badatelé pracující v jejím duchu také doufají, že jejich teorie různých disciplín budou nakonec kumulativně propojeny mezi sebou a že důsledky teorie budou prakticky využitelné (Strauss & Corbinová, 1999). Zakotvená teorie využívá tři základní typy procedur: sběr dat, analýzu dat a formulování teorie.

3.1 Sběr dat

Sběr dat pro využití v designu zakotvené teorie se musí vyznačovat graduálností. To znamená, že po analýze prvního souboru dat je nutné hledat taková data, která zaplní mezery a přinášejí nové relevantní poznání. Zároveň hledáme taková data, která by umožnila rozvinout zárodeční teorii, snažíme se tedy o teoretické vzorkování. Sběr dat je možné ukončit až ve chvíli, kdy dojde k teoretickému nasycení. To se projevuje tím, že nové případy již přestávají přinášet nové informace.

Jako hlavní zdroje dat pro výzkum budou sloužit polostrukturované rozhovory, ohniskové skupiny, pozorování a dokumenty. Výzkumný vzorek budou tvořit typy respondentů uvedené v tabulce 1.

Tabulka 1

Hlavní zdroje dat pro výzkum volby školy

zdroje dat	výzkumný vzorek
rozhovory	rodiče, kteří mají zkušenost s výběrem školy
ohniskové skupiny	rodiče, kteří mají zkušenost s výběrem školy
pozorování	rodiče, děti a další účastníci zápisu
dokumenty	kritéria pro zápis do ZŠ

3.2 Analýza dat

Analýza dat je proces, ve kterém jsou data rozebrána, konceptualizována a opět složena novými způsoby. Rozebráním vznikají datové úryvky (indikátory), ty se pak rozřazují k příslušným kódům (konceptům). Koncepty jsou slučovány na základě jednotícího kritéria a vytvářejí kategorie – proměnné (Šedová 2007).

Tento postup je v prezentovaném výzkumu uplatňován na datech získaných z prvních rozhovorů, přičemž jako iniciační kódování byl zvolen přístup „řádek po řádku“ (line by line coding – Charmaz 2006, s. 50). První kódy procházejí opakovanou srovnávací analýzou, kdy jsou porovnávány mezi sebou, mezi sebou a vytvořenými kategoriemi, a mezi kategoriemi navzájem.

3.3 Formulování teorie

Při formulování teorie jsou jednotlivé kategorie (proměnné), které byly identifikovány analýzou, uváděny do vzájemných vztahů (Šedová 2007). Základy teorie vznikají již v průběhu kódování prostřednictvím poznámkování. Hlavním cílem je nalezení centrální kategorie, ke které se vzta-

hují kategorie ostatní, a popsání vztahů mezi nimi formou slovních vyjádření a schémat.

3.4 Charakter procedur

Všechny tři hlavní procedury zakotvené teorie se vyznačují následnými charakteristikami:

- **iterativita** – všechny procedury jsou mnohonásobně opakovány;
- **souběžnost** – procedury probíhají zároveň, už při sběru dat se v průběhu procesu vynořují první kódy a posléze kategorie, zárodky teorie se objevují v průběhu kódování a v některých případech i v průběhu sběru dat;
- **průběžnost** – sběr dat, analýza a vytváření teorie probíhají prakticky v průběhu celého výzkumného projektu.

4 DOSAVADNÍ ZKUŠENOSTI

V průběhu výzkumu byla dosud sesbírána data od 8 respondentů, se kterými byly provedeny pilotní polostrukturované rozhovory. Tato fáze byla určena především k získávání zkušeností s vedením rozhovorů, zároveň ale poskytla data, která byla následně analyzována. V rámci analýzy dat byly identifikovány nové kategorie, které v dosavadních výzkumech z ČR nebyly zmiňovány, a které představují solidní základ pro následné vytváření v datech zakotvené teorie.

Literatura

- Bussell, H. (1998). Parental Choice of Primary School: An Application of Q-Methodology. *Service Industries Journal*, 18(3), 135–147.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory – a Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Piscataway: Transaction Publishers.
- Hanushek, E., & Kimko, D. (2000). Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90(5), 1184–1208. Dostupné z <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BKimko%202000%20AER%2090%285%29.pdf>
- Jamison, E., Jamison, D., & Hanushek, E. (2007). The effects of education quality on income growth and mortality decline. *Economics of Education Review*, 26, 772–789. Dostupné z <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Jamison%2BJamison%2Bhanushek%20>

- Krejčová, L. (2011). Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska. In H. Kasíková & J. Straková (Eds.), *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání* (s. 114–133). Praha: Karolinum.
- MŠMT. (2005). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky>
- MŠMT. (2007). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>
- MŠMT. (2011). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011–2015*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>
- Straková, J. (2010). Vývoj diferenciace vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 92–108). Praha: SLON.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky zakotvené teorie*. Boskovice: Sdružení Podané ruce a Nakladatelství Albert.
- Šedová, K. (2007). Zakotvená teorie. In R. Švaříček & K. Šedová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 84–95). Praha: Portál.
- Veselý, A., & Matějů, P. (2010). Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 38–90). Praha: SLON.
- Walterová, E., & Greger, D., et al. (2009). *Přechod žáků ze základní školy na střední školu: pohledy z výzkumů*. Brno: Paido.

Kontaktní údaje

Mgr. Jaroslava Simonová
Pedagogická fakulta UK v Praze, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz
Školitelka disertační práce: RNDr. Jana Straková, Ph.D.

DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU A NAPLŇOVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ POHLEDEM PEDAGOGŮ A V POROVNÁNÍ S PŘEDŠKOLNÍM KURIKULEM

Jarmila Hořejší

Abstrakt: Dosažení klíčových kompetencí u dětí předškolního věku znamená významnou roli pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. Úvod příspěvku proto objasňuje význam naplnění klíčových kompetencí na konci předškolního období. Hlavní část příspěvku seznamuje s plánovaným výzkumným šetřením, které bude obsahovat dvě části. Cílem první části výzkumného šetření bude mapovat názory předškolních pedagogů na klíčové kompetence, na klíčové kompetence formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a na to, jak se jim daří kompetence v praxi s dětmi naplňovat. Druhá, stěžejní část výzkumného šetření, bude zaměřena na zjištění úrovně dosažených klíčových kompetencí u dětí v posledním roce docházky do mateřské školy.

Klíčová slova: klíčové kompetence, předškolní vzdělávání, předškolní věk, dítě v předškolním věku.

1 ÚVOD

Preprimární stupeň vzdělávání zaujímá ve vzdělávání významné postavení a úlohu. Mateřské školy jsou podle školského zákona od roku 2005 zařazeny do soustavy škol; předškolní vzdělávání tak tvoří nedílnou součást celoživotního vzdělávání. Každému dítěti nástupem do mateřské školy začíná nová etapa, významná životní událost, která by měla být doprovázena nejen příjemnými zážitky, ale i pohodou. Především by však měla znamenat pro dítě v průběhu předškolního období posun a pokrok v jeho vývoji. Předškolní pedagogové by měli uskutečňovat individualizované předškolní vzdělávání, tj. rozvíjet každé dítě individuálně, podle jeho vlastního tempa. Pro pedagogy to tedy znamená, že by měli dát každému dítěti možnost dospět do takové míry rozvoje, která je pro něj podle jeho možnosti dosažitelná.

Pro předškolní vzdělávání je vydán kurikulární dokument *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (dále jen RVP PV). Tento dokument uvádí, že „v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy

je potřeba ve vzdělávání dítěte předškolního věku v mateřské škole (dále jen MŠ) akceptovat přirozená vývojová specifika dětí a umožňovat rozvoj a vzdělávání každého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb“ (RVP PV, 2004, s. 4). Již Vygotský ve své koncepci, označované *zóna nejbližšího vývoje*, vysvětloval, že činnosti dítěte a interakce s dospělými jsou doprovázeny učením, které podporuje dozrávání intelektových schopností. Učení nepostupuje za vývojem, nýbrž funguje před ním, je jeho rozhodující hybnou silou. Podle Vygotského může být zóna nejbližšího vývoje chápána jako období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejména za pomoci dospělého), ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji. Vygotskij charakterizoval v několika svých pracích zónu nejbližšího vývoje u dítěte jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu (tj. současnou, realizující se úrovní schopností dítěte řešit určitý úkol) a potenciální vývojovou úrovní. Tato vzdálenost může být překonána ve spolupráci s učitelem či jiným dospělým nebo i vyspělejší dítětem.¹⁵

Současný kurikulární dokument RVP PV pedagogům rovněž neurčuje, jak mají postupovat při plánování rozvoje dítěte. RVP PV ukládá pedagogům poskytovat vzdělávání individuálně podle možností a potřeb každého dítěte a zaměřovat se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v průběhu období předškolního vzdělávání.

Prosazování rozvíjení klíčových kompetencí podle rámcových vzdělávacích programů probíhá v současných podmínkách na školách všech stupňů. Všechny rámcové vzdělávací programy prosazují nový pohled na vzdělávání a proměňují vzdělávací proces i tvář škol, mateřské školy nevyjímaje. Vzdělávání je chápáno nejen jako cesta k poznání, a tedy k nabývání celé řady poznatků z různých oborů lidské činnosti, ale jako cesta k tomu, aby jedinec dokázal s těmito poznatky také pracovat a využívat jich tak, aby se v různých situacích a činnostech dokázal chovat kompetentně, tzn. se znalostí věci a s vědomím odpovědnosti za své chování a jednání. Ve vzdělávání se tedy nehovoří o „získávání vědomostí, dovedností a návyků“, ale o „nabývání kompetencí“.¹⁶

Podle kurikulárního dokumentu pro předškolní vzdělávání, aktualizované verze RVP PV z roku 2004, jsou formulovány klíčové kompetence jako „soubory elementárních poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání“ (RVP PV, 2004, s. 43). Za klíčové jsou v etapě předškolního vzdělávání považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a interpersonální, kompetence činnostní a občanské.

15 Dostupné z <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=4249>

16 Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/990/PREDSKOLNI-VZDELAVANI-A-KLICHOVE-KOMPETENCE.html>

Klíčové kompetence představují podle RVP PV cílovou kategorii. Tato cílová kategorie vyjadřuje očekávaný vzdělávací přínos, jímž je nabízena poměrně jasná představa, kam až mohou děti dojít, kam předškolní vzdělávání směřuje a oč usiluje, tedy nač může základní vzdělávání navázat. RVP PV uvádí, že dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí, položené v předškolním věku, mohou být podstatným příslibem dalšího příznivého rozvoje a vzdělávání dítěte, nedostatečné základy naopak brzdou, která dítě na počátku jeho životní a vzdělávací cesty může znevýhodňovat. Proto by předškolní vzdělávání mělo o jejich vytváření cíleně usilovat.

Pro každého předškolního pedagoga je pro praxi s dětmi nesmírně důležité RVP PV dobře znát, umět se v něm orientovat, znát jednotlivé pojmy, rozumět jim, tudíž rozumět i pojmu klíčové kompetence, neboť vedení dítěte pedagogem v jeho rozvoji k získání klíčových kompetencí významně ovlivňuje úspěšné zahájení školní docházky i pokračování v jeho dalším učení.

Pro pedagogy mateřských škol se stal kurikulární dokument *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* závazným od 1. 9. 2007. MŠMT vydalo pro oblast předškolního vzdělávání k RVP PV povinnou přílohu *Konkretizované očekávané výstupy*. Tento materiál upřesňuje a konkretizuje jednotlivé očekávané výstupy, které stanovuje RVP PV. Pedagogové tak mají upřesněné požadavky na jednotlivé očekávané výstupy, mají konkrétněji dáno, co by mělo dítě zpravidla na konci předškolního období dokázat, zvládnout, tedy k jakým konkrétním klíčovým kompetencím mají děti postupně vést. Tato příloha se stala pro pedagogy závaznou od 1. 9. 2012.

2 STRUKTURA PRÁCE

Disertační práce obsahuje část teoretickou a výzkumnou. Výzkumná část bude obsahovat dva výzkumné soubory. První soubor bude obsahovat šetření pedagogů a druhý soubor šetření dětí na konci předškolního období, tj. před nástupem do základní školy. Vzhledem k obsáhlému rozsahu klíčových kompetencí v RVP PV bude výzkumné šetření u dětí zaměřeno na oblast pouze jedné klíčové kompetence, a to *kompetence k učení*.

Před zahájením povinné školní docházky, tedy na konci předškolního období, by se již mělo dítě dokázat soustředit, mělo by mít vytvořený návyk pozornosti a soustředění se a také přijmout skutečnost se záměrně učit. Dítě by již také mělo dokázat používat jednoduché pojmy a symboly a mít schopnost je užívat v běžných situacích. Na základě uvědomění si těchto významných kompetencí, které mají vliv na úspěšné zahájení školní docházky, jsem k výzkumnému šetření u dětí zvolila *kompetenci k učení*.

Podle RVP PV se předpokládá, že pro dítě předškolního věku mohou být dosažitelné *klíčové kompetence v následující úrovni*: soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jed-

noduchých pojmů, znaků a symbolů; získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení; má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, která dítě obklopuje, o rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije; klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo; učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům; odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých; pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí.

3 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

Hlavním cílem výzkumného šetření je zmapovat názory pedagogů v oblasti klíčových kompetencí předškolního vzdělávání a získat od pedagogů informace, jak se jim daří klíčové kompetence, zejména kompetenci k učení, včleňovat do pedagogické činnosti; zda pojmu klíčové kompetence dobře rozumí a jak se jim daří kompetence naplňovat u dětí. Druhým hlavním cílem je zjistit u dětí na konci předškolního období úroveň rozvoje klíčové kompetence k učení a porovnat zjištěné informace s kurikulární dokumentem.

Dílčí cíle výzkumného šetření:

I. Soubor pedagogů:

- zjistit názory pedagogů na klíčové *kompetence* formulované v RVP PV;
- zjistit názory pedagogů na dosažitelnost klíčových kompetencí u dětí;
- zjistit případné podněty pedagogů, jejich návrhy či doplnění k požadavkům formulovaným v RVP PV;
- zjistit, zda pedagogové klíčovými kompetencím rozumí a jak se jim daří začleňovat klíčové kompetence do pedagogické činnosti;
- získat od pedagogů informaci o tom, co jim způsobuje případné problémy v pedagogické praxi s klíčovými kompetencemi;
- zjistit názory pedagogů na povinnou přílohu k RVP PV *Konkretizace očekávaných výstupů*.

II. Soubor dětí:

- zjistit úroveň rozvoje dosažené kompetence k učení u dětí v porovnání podle pohlaví dětí;
- zjistit případné problémy a aspekty, které negativně ovlivňují naplňování kompetence k učení u dětí;
- navrhnout doporučení, která by vedla k eliminaci případných zjištěných problémů.

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkum disertační práce bude proveden jako výzkum *kvantitativní*.

4.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Do výzkumného šetření budou zařazeny dva soubory:

1. soubor pedagogů: 300 respondentů;
2. soubor dětí: 50 dětí ve věku 5–6 let (konec předškolního období).

Výzkumné šetření souboru pedagogů bude probíhat v České republice dle náhodného výběru, a to v Ústí nad Labem, Děčíně, Praze, Kolíně, Brně a Ústí nad Orlicí.

Výzkumné šetření dětí bude probíhat dle náhodného výběru v Praze a severočeském regionu – v Ústí nad Labem, Děčíně a Teplicích.

4.2 Výzkumné metody a nástroje

K výzkumnému šetření souboru pedagogů bude použita metoda dotazování, tj. písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. V elektronické podobě bude sestaven nestandardizovaný dotazník, ve kterém budou pro respondenty využity položky uzavřené, polouzavřené i otevřené. K doplnění bude u některých respondentů využita i metoda nestrukturovaného interview jak tváří v tvář, tak telefonického interview.

Výzkumné šetření souboru dětí bude provedeno pomocí vlastní zpracované tzv. „baterie činností“, tzn. bude vytvořena vzdělávací nabídka, která bude obsahovat pro děti nabídku činností z oblasti kompetence k učení, vycházející z RVP PV. Prostřednictvím prováděných činností bude možné hodnotit u dětí dosaženou úroveň rozvoje, tzn. hodnotit dosažení vybraných klíčových kompetencí k učení. Hodnocení dosaženého rozvoje dětí bude zaznamenáno v pozorovacím archu. Získané údaje budou statisticky

zpracovány pomocí počítačového programu Excel a pomocí vhodných statistických metod pro analýzu dat (např. neparametrické testy).

4.3 Koncretizace vybraných klíčových kompetencí k učení

V rámci výzkumného šetření budeme u dětí zjišťovat úroveň rozvoje vybraných klíčových kompetencí k učení:¹⁷

- ▶ KK 1 dovednosti předcházející psaní
- ▶ KK 2 číselné a matematické dovednosti
- ▶ KK 3 časové pojmy a orientace v čase
- ▶ KK 4 jemná motorika
- ▶ KK 5 sebeobslužné dovednosti
- ▶ KK 6 poznávací schopnosti
- ▶ KK 7 pozornost, soustředěnost
- ▶ KK 8 verbalizace myšlenkových pochodů, paměť
- ▶ KK 9 tvořivost, představivost a experimentace

5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V rámci disertační práce jsou formulovány dvě hlavní výzkumné otázky. Otázka č. 1 je zaměřena k pedagogům, otázka č. 2 směřuje k dětem:

- Jak pedagogové rozumí pojmu klíčové kompetence a jak se jim daří v praxi s dětmi kompetence naplňovat?
- Jaká je úroveň dosažených vybraných klíčových kompetencí u dětí na konci předškolního období v porovnání s formulovanými klíčovými kompetencemi v RVP PV?

V návaznosti na hlavní výzkumné otázky jsou formulovány dílčí výzkumné otázky. Na hlavní výzkumnou otázku č. 1 navazují následující dílčí otázky:

- Rozumí pedagogové klíčovým kompetencím?
- Daří se pedagogům klíčové kompetence u dětí naplňovat?

17 Údaj KK označuje termín klíčové kompetence, číslo označuje konkrétní rozvojovou oblast klíčové kompetence.

- o Které klíčové kompetence způsobují pedagogům největší problémy a naopak?
- o Které klíčové kompetence podle názorů pedagogů se daří dětem naplňovat nejvíce?
- o Které faktory podle názorů pedagogů ovlivňují dosažení klíčových kompetencí u dětí?
- o Které klíčové kompetence podle názorů pedagogů způsobují dětem nejvíce problémů a naopak?
- o Mají pedagogové při naplňování klíčových kompetencí u dětí problémy?
- o V případě, že mají pedagogové při naplňování kompetencí u dětí problémy, o které problémy se jedná?
- o Které klíčové kompetence jsou podle názorů pedagogů u dětí nejvíce dosažitelné a které kompetence jsou u dětí nejméně dosažitelné?
- o Jsou podle názorů pedagogů směrem k dětem klíčové kompetence v RVP PV vhodně formulovány?
- o Hodnotí pedagogové u dětí naplňování klíčových kompetencí průběžně?
- o Jak posuzují pedagogové dokument *Konkretizované očekávané výstupy*? Jaký konkrétní přínos má tento dokument v pedagogické praxi?
- o Mají pedagogové nějaké návrhy na doplnění, úpravu či změnu klíčových kompetencí formulovaných v RVP PV?

Na hlavní výzkumnou otázku č. 2 navazují následující dílčí otázky:

- o Které klíčové kompetence k učení se daří dětem naplňovat nejvíce?
- o Které klíčové kompetence k učení se daří dětem naplňovat naopak nejméně?
- o Které klíčové kompetence k učení způsobují dětem nejvíce problémy a naopak?
- o Které klíčové kompetence k učení jsou pro děti nejvíce dosažitelné a naopak nejméně dosažitelné?
- o Dosahují děti klíčové kompetence k učení v porovnání s formulovanými klíčovými kompetencemi k učení v RVP PV?
- o Jsou u dětí zjištěny rozdíly dosažené úrovně rozvoje mezi pohlavím dívek a pohlavím chlapců?
- o Které klíčové kompetence k učení dosahují nejvíce dívky a které kompetence nejvíce chlapci?
- o Existují při dosažení kompetencí k učení vzájemné závislosti mezi jednotlivými kompetencemi?

6 VÝSTUPY DISERTAČNÍ PRÁCE

Výstupem disertační práce bude formulace názorů a podnětů pedagogů na klíčové kompetence formulované v RVP PV; formulace názorů pedagogů na dosažitelnost klíčových kompetencí u dětí na konci předškolního období; souhrn zjištěných výsledků dosažených klíčových kompetencí k učení u dětí na konci předškolního období; porovnání skutečně dosažených klíčových kompetencí k učení u dětí s klíčovými kompetencemi formulovanými v RVP PV; specifikace případných zjištěných problémů, které se při naplňování klíčových kompetencí u dětí v rámci výzkumného šetření vyskytovaly; formulace doporučení, která mohou vést k možné eliminaci případných problémů při naplňování jednotlivých klíčových kompetencí u dětí; vytvoření pozorovacího archu pro pedagogy mateřských škol, určeného pro hodnocení dosažených klíčových kompetencí u dětí na konci předškolního období.

7 PŘÍNOS DISERTAČNÍ PRÁCE NA PEDAGOGICKOU OBLAST

Pedagogové mateřských škol uskutečňují předškolní vzdělávání podle RVP PV již téměř deset let. Vzniká tak potřeba ověřit si nejen efektivitu tohoto dokumentu v praxi s dětmi, ale i potřeba zjistit názory pedagogů na tento dokument jak po teoretické stránce, tak po stránce praktické. Deset let poskytuje dostatečný časový odstup, a umožňuje tak zaznamenat vývoj klíčových kompetencí stanovených v RVP PV v praxi, a výzkumně se problematice věnovat.

Výsledky disertační práce by mohly přinést pedagogické oblasti názory předškolních pedagogů na RVP PV, podle kterého mají povinnost mateřské školy uskutečňovat předškolní vzdělávání. Od pedagogů bychom mohli získat informace, které se týkají pohledu pedagogů nejen na RVP PV, ale také na praktické využití RVP PV v oblasti klíčových kompetencí.

8 ZÁVĚR

Předpokládám, že v průběhu disertační práce dojde k drobným změnám, úpravám, dodatkům či zpřesněním. Ty budou vyplývat z aktuální situace a potřeby v souvislosti především s výzkumnou částí, kdy budou výzkumné metody a nástroje před aplikací výzkumu i v průběhu výzkumu konzultovány jak s odborníky předškolního vzdělávání, tak s odborníky výpočetní techniky.

Literatura

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2004). Praha: VÚP.

Kontaktní údaje

Mgr. Jarmila Hořejší

Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra primární pedagogiky

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, katedra preprimárního a primárního
vzdělávání

Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem

Horejsi.motylek@seznam.cz

Školitelka disertační práce: doc. PaedDr. Soňa Kotátková, Ph.D.

PROČ A JAK STUDOVAT SVĚT UČEBNIC MATEMATIKY? METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY K VÝZKUMU

Hana Moraová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá metodologickým pojetím výzkumu literárního mikrosvěta učebnic matematiky pro 2. stupeň základní školy a nižší gymnázia. Z celé řady kritérií, podle kterých je učebnice možné zkoumat, se autorka v rámci výzkumu bude zabývat postavami, které tento svět zalidňují. Kromě toho je cílem výzkumu zmapování terénu v oblasti tvorby, vydávání a používání učebnic matematiky pro 2. stupeň základní školy a nižší gymnázia. V příspěvku autorka navrhne teoretický rámec i nástroje, jejichž pomocí lze toto téma uchopit. Bude se zabývat metodami kvantitativního i kvalitativního výzkumu.

Klíčová slova: učebnice matematiky pro 2. stupeň základní školy a nižší gymnázia, literární mikrokosmos, metodologické nástroje, smíšený design.

1 ÚVOD

V současné době se v českých školách používá široká škála učebnic celé řady vydavatelství. To by mělo školám dávat možnost vybírat takové učebnice, které nejlépe odpovídají jejich potřebám, potřebám školního vzdělávacího programu, jejich zaměření apod. K tomu je ale třeba, aby ti, kteří rozhodují o volbě učebnic, měli dostatek informací o tom, jaké jsou mezi jednotlivými řadami učebnic rozdíly. A také dostatek informací o tom, co vše by měli při výběru učebnic zvažovat. Přitom chybí výzkum, který by řady učebnic porovnával a jehož výsledky by při tomto rozhodování pomáhaly učitelům či ředitelům škol vybírat takové řady učebnic, které by nejlépe odpovídaly školnímu vzdělávacímu programu, specifickému školnímu prostředí a atmosféře ve škole.

Záměrem plánovaného doktorského výzkumného projektu je nabídnout porovnání učebnic řad matematiky z hlediska jejich nematematického, kulturního obsahu. Ke kulturnímu obsahu učebnic patří například obrazy mužů a žen, o nichž se v učebnicích mluví (ale také například obrazy národnostních a kulturních menšin apod). Toto téma je aktuální. Česká republika se hlásí k politice gender mainstreaming, jejímž cílem je poskytování genderově citlivého vzdělávání. Škola, která hraje roli při enkulturaci jedince, má vliv na to, jak společnost vnímá role mužů a žen. Na konstruování obrazu

mužů a žen se v rámci školního vyučování podílí jak učitelé sami, tak učební texty, se kterými pracují. Je logické se ptát, s jakými genderovými obrazy v učebnicích se žáci setkávají. Jsou používané učebnice opravdu genderově citlivé?

Aby bylo takové porovnání učebnic možné, autorka provede analýzu „literárního“ světa učebnic matematiky, a postav, které tento svět zalidňují. Největší pozornost bude věnována oblasti slovních úloh, které jsou *de facto* literárním mikrosvětlem. Slovní úlohy mají rozvíjet schopnosti žáků aplikovat matematické znalosti a algoritmy v běžném životě, a proto lze předpokládat, že jejich autoři se snaží vzbuzovat dojem, že jde o problémy z reálného světa a skutečného života, že „reflektují“ skutečný svět. Přitom však nejsou jen modelem tohoto světa. Svět, který prezentují, se naopak stává modelem pro život v dané společnosti (Geertz, 2000). Pokud autorka odhalí velké rozdíly mezi jednotlivými řadami, bude zjišťovat, kdo v celém systému tvorby a vydávání učebnic nese zásluhu na tom či odpovědnost za to, že se daná učebnice z hlediska kulturních obrazů odlišuje od většiny ostatních.

2 KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC

Plánovaná doktorská práce by se měla zařadit do rozsáhlého výzkumu v oblasti na pomezí kulturní antropologie, sociální psychologie, literární vědy, genderových studií, etnologie a sociologie, jmenovitě sociologie vzdělávání. Teoretický rámec tedy bude multiparadigmatický a bude vycházet z propojení teorií a paradigmat z různých oborů společenských věd.

Z oblasti sociologie vzdělávání jsou pro práci důležité otázky ideologií ve vzdělávání, rovnosti příležitostí a skrytého kurikula. Je třeba zkoumat otázky enkulturace mládeže školou jako institucí „vládnoucí“ většiny, zkoumat, jak vzdělávání ve školách přispívá k fungování společenského systému, konkrétně, jak přispívá k předávání a uchovávání kulturních norem, jaké kulturní normy jsou předávány (vzdělávání jako manipulace veřejností, teorie kulturní reprodukce, uzpůsobování nové generace potřebám vládnoucích).

Dalším teoretickým rámcem je rámec literárněvědní. Teoretická část bude vycházet z teorií z oblasti literární vědy a lingvistiky, teorie mluvních aktů, performativity jazyka i textů, simulakra. V této souvislosti bude jistě zajímavé se vrátit k otázkám, které položili John Searle (1969) a Jacques Derrida (1993), tedy zda text odkazuje k jakési „realitě“ a zda obraz, se kterým se čtenář setkává v textu, může mít performativní charakter, tedy zda může v reálném životě něco způsobit. Stejně tak bude třeba zabývat se otázkou simulakra jako virtuální kopie neexistujícího originálu, která je reálnější než skutečnost, tzv. hyperrealita (Baudrillard, 1998). Zadání slovní úlohy totiž je simulakrem; vypadá jako realistické zachycení skutečnosti, ale přitom vytvá-

ří vlastní obrazy, vlastní skutečnost. Zároveň má performativní charakter, je schopen působit změny. Obrazy, se kterými se v literatuře či učebnicích žáci setkávají, ovlivňují jejich vnímání reality, názory a reakce. Mnohokrát předložený obraz se stává normou, způsobem vnímání světa, motivací k jednání.

Toto už odkazuje k dalším dvěma teoretickým rámcům, a to k oblasti kulturní antropologie a k oblasti sociální psychologie. Z antropologie se tématu práce přímo dotýkají teorie enkulturace, Geertzova teorie interpretace kultur (2000), Bourdieu a teorie kulturní reprodukce, habitus jako somatizovaný nomos (Bourdieu, 1998), Levi Strauss (2006) a strukturální antropologie, Ruth Benedictová (1999) a kulturní vzorce, Budil (2003) a další. Pokud je vzdělávání procesem předávání kultury, pak jak se kultura předává a jaká kultura se předává? Jakou roli v tom hrají učebnice? Kdo rozhoduje o tom, jaké kulturní hodnoty mají být nastupujícím generacím předávány? Z psychologie jsou pro tuto práci relevantní teorie sociální psychologie, kognitivní psychologie, otázky kognitivních schémat, stereotypů, předsudků a diskriminace, sociálních rolí a jejich vlivu na osobnost, enkulturace, teorie sociální konstrukce reality (Allport, 2004; Hayesová, 2007; Moscovici, 2008; Průcha, 2010 aj.)

Dalším okruhem bude otázka genderu a genderových rolí. Je gender vrozený nebo kulturně získaný? (Judith Butler a performativita genderových rolí, 1990; Oakley, 2000; Lippa 2009; Kasten, 2002). Jakou roli mohou v tomto procesu hrát škola a učebnice?

3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Výzkumná otázka vyplývá z teoretického rámce. Vzhledem k tomu, že naše vnímání toho, co je přirozené, je kulturním konstruktem, a vzhledem k tomu, že škola (a tedy i učebnice) hraje nezanedbatelnou roli při vytváření tohoto konstruktů a při předávání kulturních hodnot, je při zkoumání zdrojů sociální percepce, při vnímání světa nutno hledat zdroje stereotypů, předsudků a postojů i v tom, s čím se žáci setkávají v učebnicích. Autorka předpokládá (a předvýzkum tuto hypotézu potvrzuje), že autoři ani vydavatelé učebnic matematiky, které nemají primárně předávat kulturní hodnoty a budovat společenské postoje, ale rozvíjet matematické dovednosti, nevěnují velkou pozornost tomu, jaký obraz světa předkládají jako normální, běžný, nebo dokonce ideální. Je třeba zjistit, s jakým obrazem světa se čeští školáci v rámci matematiky setkávají, jak se ke světu, se kterým se v učebnicích setkávají, stavějí oni i učitelé, zda mezi učebnicemi existují rozdíly, a pokud ano, čím je to zásluha: autorů či redaktorů?

Základní otázky, které je třeba si položit, jsou následující:

- S jakými obrazy mužů a žen se setkávají žáci v učebnicích matematiky, především ve slovních úlohách?

- Existují zásadní rozdíly mezi různými řadami učebnic z hlediska kulturních obrazů, které předkládají?

Další otázky, které je třeba si klást a které budou vyžadovat použití kvalitativních metod, jsou následující:

- Jsou si autoři učebnic či učitelé, kteří s těmito texty pracují, vědomi toho, jakou roli hraje nematematický obsah při enkulturaci a tvorbě kulturních schémat? (Hypotézou v tomto případě je, že autoři učebnic matematiky se soustředí převážně na matematický obsah a didaktické zpracování učiva. Nematematický, „literární“ obsah je pro ně vedlejší. Soustředí se na tvoření úloh, které povedou k aplikaci určitých znalostí, dovedností a algoritmů. Nejsou si vědomi toho, jakou roli nematematický obsah hraje v procesu enkulturace a předávání kulturních schémat, stereotypů a představ o genderových rolích. Další hypotézou je, že tvořené úlohy jsou typově často přejímány od předchůdců, resp. autoři čerpají z toho, co sami zažili na základní a střední škole.)
- Kolik pozornosti věnují autoři učebnic „literárnímu“ aspektu tvůrčí práce? Jak je tomu v případě autorských kolektivů?
- Podle jakých kritérií vydavatelé vybírají autory pro své řady učebnic? Jak velkou roli přikládají genderovým obrazům a stereotypům, které učebnice od vybraného autora obsahuje? (Hypotézou je, že odpovědní redaktoři v nakladatelstvích by mohli být více oproštěni od samotného matematického obsahu, měli by učebnici vnímat globálněji. Podle čeho se rozhodují, kterého autora oslovit a jaké požadavky na něj kladou? Jakou roli hraje „ruka trhu“, tedy to, co očekávají, že bude trh (koho přesně tím míní – ředitele škol, učitele, rodiče) od řady učebnic vyžadovat?
- Podle jakých kritérií vybírají učebnice matematiky jednotlivé školy? Kdo je vybírá a která kritéria považuje za důležitá? Podle jakých kritérií by si učebnice vybírali studenti učitelství i učitelé z praxe, kdyby si je mohli vybírat sami?

4 METODY: SBĚR DAT A ANALÝZA DAT, STRATEGIE VÝBĚRU

Hlavní metodou bude obsahová analýza učebnic, resp. obsahová analýza literárního mikrokosmu těchto učebnic. Půjde o smíšenou výzkumnou metodologii. Kombinace kvantitativní analýzy (četnost určitých obrazů a stereotypů napříč všemi učebnicemi) i kvalitativní analýzy, jejímž cílem bude rozlišit mezi jednotlivými řadami a strategiemi autorů jed-

notlivých řad. Obě analýzy budou vycházet z kódování, klasifikace úloh a stereotypů do kategorií. Kódování bude probíhat na všech úrovních, jak je uvádějí Strauss a Corbinová (1999), tedy budu postupovat od otevřeného, přes axiální až po selektivní kódování. Obsahová analýza se bude týkat všech v současné době vydávaných řad učebnic matematiky. Zaznamenávány budou všechny obrazy, které se v učebnicích objeví, nejen ty, které by se daly zařadit jako stereotypní.

Odpovědi na doplňující otázky budou hledány pomocí rozhovorů podle návodu (Hendl, 2008) s autory učebnic, s odpovědnými redaktory a nakladateli. Tyto rozhovory budou pokračovat do teoretické saturace a budou ukončeny ve chvíli, kdy nebudou přinášet nové poznatky.

K triangulaci dat získaných od autorů poslouží porovnání s výsledky obsahové analýzy učebnic z pera konkrétního autora. Odpovídá to, co autor vytvořil, tomu, co říká, že vytvořil? K triangulaci dat získaných od redaktorů a vydavatelů bude využito porovnání obsahové analýzy konkrétní řady učebnic, kterou dané vydavatelství vydává, s tím, co o jejím výběru uvádí odpovědná osoba ve vydavatelství.

Otázka výběru řad učebnic školami a preference studentů a učitelů při jejich volbě budou zjišťovány dotazníkem doplněným otevřenými otázkami. Vyskytnou-li se překvapivé odpovědi, budou respondenti požádáni o doplňující rozhovor.

5 ZÁVĚR

V této fázi plánování výzkumu zůstávají možnosti otevřené. Výzkumné otázky i podotázky mohou být ještě doplňovány, zužovány či rozšiřovány podle dílčích zjištění. Také zvolené metody budou upravovány a doplňovány podle potřeby.

Autorka doufá, že vybrané výzkumné otázky a zvolený výzkumný design pomohou vnést světlo do oblasti učebnic matematiky pro 2. stupeň ZŠ a nižší gymnázia. Autorka se domnívá, že zvolený přístup a metodologie bude v budoucnu možno využívat i pro zkoumání učebnic pro jiné věkové kategorie i jiné obrazy, než obrazy genderové (např. obrazy kulturních a národnostních menšin). Věří, že výzkum bude přínosný jak pro matematiku, tak pedagogiku, neboť poukáže na roli, kterou učební texty hrají při kulturní reprodukci, a ukáže, jaké kulturní obrazy reprodukuje české učebnice matematiky.

Literatura

Allport, G. W. (2004). *O povaze předsudků*. Praha: Prostor.
Baudrillard, J. (1998). *Simulacra and Simulations*. Dostupné z <http://www.egs>.

- edu/faculty/jean-baudrillard/articles/simulacra-and-simulations/
Benedictová, R. (1999). *Kulturní vzorce*. Praha: Argo.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: UK v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Budil, I. T. (2003). *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Triton.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Derrida, J. (1993). *Texty k dekonstrukci*. Bratislava: Archa.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Hermann a synové.
- Geertz, C. (2000). *Interpretace kultur*. Praha: Slon.
- Hayesová, N. (2007). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Druhé aktualizované vydání. Praha: Portál.
- Kasten, H. (2006). *Ženy – muži. Genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál.
- Levi-Strauss, C. (2006). *Strukturální antropologie*. Praha: Argo.
- Lippa, R. A. (2009). *Pohlaví. Příroda a výchova*. Praha: Academia.
- Oakley, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní psychologie*. 3. vydání. Praha: Portál.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky. Metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Kontaktní údaje

PhDr. Hana Moraová
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra pedagogiky
M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39
moraova@seznam.cz
Školitel disertační práce: doc. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

POUŽÍVANIE ROZPRÁVOK

Lenka Horková

Abstrakt: Rozprávky sú kultúrnym fenoménom, ktorý sa objavuje naprieč kultúrami a stretávame sa s ňou ako s istou formou metafory, ktorá odzrkadľuje a zároveň vysvetľuje ľudské správanie i prežívanie. Základnú líniu disertačnej práce tvorí snaha o vysvetlenie toho, o čom vlastne pôvodné (klasické) rozprávky hovoria a čím nás teda v skutočnosti okúzľujú. Rozprávková symbolika sa vysvetľuje prostredníctvom psychoanalytickej teórie a zároveň sa získavajú vlastné dáta od rodičov, vychovávateľov a terapeutov, ktorí s rozprávkami prichádzajú bežne do kontaktu.

Kľúčová slova: rozprávka, rodič, psychoanalýza.

1 ÚVOD

Rozprávkové motívy sa objavujú naprieč všetkým, čo funguje v našich kultúrnych podmienkach. Nejde pritom len o konkrétne orálne tradované rozprávky, ktoré sa vďaka zberateľom stali nezabudnuteľnými príbehmi, ale aj o tradičné folklórne motívy, ktoré sú ešte stále súčasťou života ľudí. Každý v našich kultúrnych podmienkach pozná príbehy o zakliatych princeznách, deťoch zatúlaných v lese, či chrabrých rytieroch, rovnako ako si každý dokáže dobre predstaviť čerta i bosorku. Hovoríme o čarodejných¹⁸ rozprávkach, ktoré sú považované za ľudové, klasické. Postavy z týchto rozprávok sú súčasťou večerných rituálov rodín, objavujú sa v televízii, či už ako hrdinovia rozprávok alebo filmov, alebo ako zaručené chytače pozornosti v reklamách. Pracujú s nimi vychovávatelia aj pedagógovia, s rozprávkou sa dieťa systematicky stretáva už v materskej škole. A sú to často práve rozprávky, cez ktoré je možné sa dieťaťu priblížiť. Rozprávkový materiál (ako všetok kultúrny materiál) však často vpadá aj do psychoterapeutickej práce. Nejde pritom len o detského klienta. Psychoterapeuti operujú s rozprávkovými motívmi, ktoré si so sebou prináša sám klient. Podobne ako snový materiál, predstavuje tu rozprávkový motív formu špecifickej komunikácie prostredníctvom symboliky, ktorá je kultúrne zdieľaná. Mohli by sme konštatovať, že deje jednotlivých rozprávok i ich postavy sú všeobecne dobre známe. Viacero odborníkov sa však zhoduje na tom, že samotné deje v rozprávkach i postavy sú však istými symbolmi, odkazmi na niečo, o čom sa rozprávka snaží vypovedať. Rozprávky sa stali zaujímavým materiálom

18 V zmysle, akým ich definuje Propp (2008). V čarodejnej rozprávke vystupujú rôzne nadprirodzené postavy, objavujú sa čarodejní pomocníci, do deja zasahujú čarodejnice, čerti, či personifikované božstvá a rozprávajúce čarodejné zvery.

na skúmanie viacerých vedných odborov, pričom každý z nich pracuje s rozprávkou svojším spôsobom a aj jednotlivé prúdy v týchto odboroch sa na rozprávkovú symboliku dívajú odlišne. Rozprávka má svoj manifestný obsah, no zároveň vypovedá latentnými obsahmi skrytými v symbolike, o niečom ďalšom. O čom teda vypovedá? A práve v odpovedi na túto otázku sa jednotliví odborníci stretávajú, ale aj rozchádzajú.

Cieľom disertačnej práce je preto zmapovať jednotlivé možnosti interpretácie symboliky rozprávkového materiálu a zároveň pracovať s aktuálnym používaním rozprávky ako terapeutického prostriedku, ako aj s jej používaním a prezentáciou v domácom prostredí. Jedným z dôležitých bodov práce bude aj porovnanie Jungovho a Freudovho prístupu ku kultúrnemu materiálu. Domnievam sa, že bude možné nájsť v práci týchto veľikánov styčné body, a to aj napriek tomu, že sa ich prístupy odlišujú.

2 VZNIK ROZPRÁVKY

Objasnenie pôvodu rozprávky, či rozprávkového motívu sa stalo zaujímavou otázkou pre rôznych odborníkov z viacerých oblastí. Na jednej strane stoja etnológovia a folkloristi, ktorí sa k skúmanému materiálu vyjadrovali skrze vlastných predpokladov o vzniku mýtov a lokálnych povestí. Na strane druhej stoja psychologické teórie, ktoré pri vzniku rozprávky vidia individuálne sny jedincov. Je však možné, že sa obe skupiny odborníkov dívajú rovnakým smerom.

Etnologické štúdie sa opierajú o fakt, že podobné (ak nie rovnaké) rozprávkové motívy môžeme nájsť vo všetkých kultúrach. Sú univerzálne, na rozdiel od povestí a mýtov, ktoré sa v každom regióne aj tej istej kultúry líšia. Práve táto univerzálnosť etnológov dovedla k predpokladu, že rozprávkové motívy vznikli na základe podobnej skúsenosti, ktorou museli ľudia v určitých životných obdobiach prechádzať. Stretávame sa tu s predpokladom, že rozprávky boli (podobne ako mýty) odvodené z tzv. prechodových (**iniciačných**) rituálov. Propp (2008) uvádza, že mnohé z rozprávkových motívov sa vzťahujú na obrady zasvätenia alebo na predstavy o smrti. Iniciačný rituál predstavoval vstup mladého človeka do sveta dospelých, testoval jeho životaschopnosť v zmenených podmienkach a dokazoval tak, že je hoden stať sa plnohodnotným dospelým členom skupiny. Podľa Eliadeho (1998) sa väčšina prechodových rituálov začínala separáciou mladého jedinca od skupiny, nasledovalo niekoľko skúšok, v ktorých musel mladý jedinec preukázať svoju odvahu i znalosti, symbolicky bol pohltý obludou a po prekonaní všetkých prekážok sa mohol vrátiť do skupiny, v ktorej už nikdy nebol považovaný za dieťa. Tento proces sa v mnohom podobá dejujovej línii rozprávok.

Propp (2008) sa zaoberal morfológickou stránkou rozprávkových motívov a dospel k názoru, že v každej rozprávke je možné nájsť totožné funkcie. Celkovo ich objavil 31, pričom nie všetky musia byť v jednom príbehu zastúpené. Dôležitá je však dejová postupnosť, ktorá smeruje od hrdinového opustenia domova z rôznych dôvodov, cez prekonávanie prekážok, stretávanie čarodejných bytostí, až po šťastné vyústenie vo forme získanie partnera alebo bohatstva. Toto nápadne pripomína proces, akým musel jedinec prejsť pri iniciačnom rituáli, takže hľadanie zdroja rozprávky v ňom je správna cesta. Z psychologického hľadiska tak mohla rozprávka predstavovať formu prvého kontaktu, istú prípravu na to, čo sa bude diať. „Zasväcovanému sa týmto spôsobom odkrýval zmysel akcií a udalostí, do ktorých bol pri iniciácii zapojený“ (Marčok, 1978, s. 99).

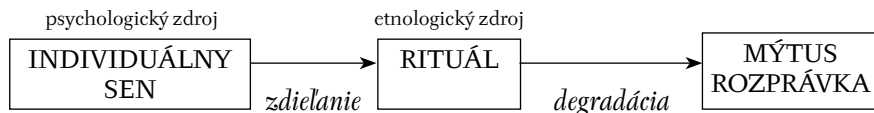
Psychologický pohľad predstavuje ešte hlbšie ponorenie do problematiky z pozície jednotlivca. Jungiánsky orientovaná autorka Marie-Louise von Franz sa domnieva, že vznik rituálu (a tým pádom i foriem, ktoré z neho neskôr vznikli – mýty, legendy i rozprávky) je možné hľadať v sne jednotlivca, či – jej slovami: „Archetypové príbehy vznikajú najčastejšie ako individuálne zážitky pri vpádoch z nevedomia, a to buď vo sne, alebo v bdelej halucinácii, keď do individuálneho života prenikne archetypový obsah“ (von Franz, 1998, s. 174). Vo svojej knihe uvádza konkrétny príklad, kedy snová vízia jednotlivca viedla v kmeni k vytvoreniu rituálu uctievania Orlov¹⁹.

Nie je však sama, kto si všimol podobnosť štruktúry sna a rozprávky. „Hlbšie psychologicky orientovaní bádatelia zdôrazňujú podobnosť neskutočných udalostí v mýtoch a rozprávkach so snami a snením dospělých – splnenie prání, vyradenie všetkých súperov a zničenie nepriateľov“ (Bettelheim, 2000, s. 37). Okrem toho je pre **сны i rozprávky** typická jednodimenziálnosť postáv. Hrdina rozprávky je cnostný, ochotný pomáhať iným, šlachetný a krásny, naopak jeho protivník je vždy nebezpečný, škaredý a zákerý. Postava v sne je rovnako nekomplikovaná, ako postava v rozprávke, to znamená, že v príbehu plní istú funkciu a naše podvedomie pracuje len s tou vlastnosťou postavy, ktorá je pre príbeh sna potrebná. Paralelám medzi snovým a rozprávkovým materiálom sa hlbšie venuje G. Róheim.

Netreba zabúdať na to, že v istom období vývoja nášho druhu verili jedinci svojej imaginácii tak, ako svojim zmyslom. Predstava, či ilúzia pre nich predstavovala rovnako pravdivú informáciu o okolitom svete ako to, čo skutočne videli a počuli. V niektorých prípadoch mohla dokonca mystická

19 Arktické kmene popisujú vznik sviatku Orla, ktorý vychádza z individuálneho zážitku lovca. Ten zastrelil orla, vypchal ho a z času na čas mu priniesol jedlo. Počas iného lovu sa dostal do snehovej búrky, kde na pokraji umrznutia prežil podľa von Franz archetypovú víziu, v ktorej ho dvaja muži doviedli do dediny, ktorú obýval ľud Orlov. Matka zastreleného orla sa mu poďakovala za úctu, ktorú preukazuje jej synovi a oboznámila ho so slávnosťou, ktorú mal sláviť aj kmeň muža. Po precitnutí prerozprávval o rituáli svojmu kmeňu a ten ho odvtedy slávi rovnakým spôsobom.

predstava o deji či udalosti predstavovať jediné možné vysvetlenie (mnoho prirodzených prírodných úkazov je možné vysvetliť iba na základe znalostí chemických a fyzikálnych procesov, ktorými zrejme neoplyvali). Veľmi emotívny sen tak naozaj mohol podnietiť jednotlivca k tomu, aby ho zdieľal a znovuprežíval vo forme rituálu. Obrázok 1 ukazuje predpokladaný proces vzniku rozprávky zo sna v prehľadnej forme.



Obrázok 1. Proces vzniku rozprávky zo sna.

3 SYMBOLIKA ROZPRÁVKY

Interpretácia rozprávkovej symboliky je komplexným problémom. Vyžaduje si, aby sa interpretátor pozrel na príbeh z mnohých uhlov pohľadu. Rozprávka totiž má explicitný obsah, príbeh má „jasné“ posolstvo a dáva zmysel aj bez hlbokej analýzy. Ak by tomu tak nebolo, ťažko by sa mohlo očakávať, že si ho deti i rodičia oblúbia. Explicitný obsah rozprávky býva kľúčovým pre rozhodnutie, či ho dieťaťu rodič prečíta, alebo nie. Najčastejšie sa v deji dozvedáme o dobrom hrdinovi, ktorý prekoná všetky nástrahy zla a získa tak zaslúženú odmenu. Dobro vyhrá nad zlom.

Na rozprávky sa však môžeme dívať i inak. Kým pri celostnom pohľade na príbeh môžeme nájsť implikácie pre zaujímavé fenomény kultúry, v analytickejšom pohľade môžeme naraziť na veľké množstvo symbolov vypovedajúcich nie len o kultúre, ale hlavne o vnútornom svete človeka. Centrom záujmu takéhoto prístupu nie je dej ako celok, ale jeho jednotlivé časti a symbolika špecifických detailov. Dôraz sa v tomto prístupe kladie na prvky, ktoré sa v mnohých príbehoch opakujú, aj keď sú zastúpené inými symbolmi.

Už samotný začiatok rozprávky je symbolom pre vstup do iného sveta. Začiatočná formulka „Kde bolo, tam bolo ...“ je odkazom na to, že určenie priestoru nie je pre príbeh vôbec dôležité, pretože príbeh sa mohol odohrať kedykoľvek a kdekoľvek v nás samých. Rozprávky nás tak vtahujú do „pradávnnej doby, kedy sme všetci verili, že svojím prianím dokážeme zmeniť osud, ak nie rovno prenášať hory, a kedy pri animistickom pohľade na svet na nás slnko hľadelo a nenechávalo udalosti bez povšimnutia“ (Bettelheim 2000, s. 63–64). Mohlo by sa zdať, že hovoríme o období detstva – animi-

stickom vnímaní kauzalít. Podľa von Franz (2008) by však mohlo ísť o čosi hlbšie a staršie, než sú spomienky na vlastné detstvo. Domnieva sa, že ide o odkaz na kolektívne nevedomie, ktorému chýba priestor a čas, a nám všetkým je spoločné.

Po začiatočnej formulke nasleduje popis hrdinu a jeho životnej situácie. V skutočnosti však podstatná časť rozprávky začína až vo chvíli, kedy sa čosi stane. Príbeh, ktorý by neobsahoval žiadne zvraty, či plynul monotónne bez prekážky do šťastného konca, by zrejme nebol pre nikoho zaujímavým. „Zápletky všetkých príbehov začínajú odchodom hrdinu z domova, prípadne porušením nejakého zákazu. Jednoducho, niečo sa musí stať, aby sa príbeh začal. Toto narušenie zavedeného stavu by mohlo predstavovať prelomové obdobie v živote hrdinu – človeka na prahu posunu do ďalšej vývinovej fázy.“ (Horková, 2012, s. 40) Ak sa na niektoré zo situácií, v ktorých sa hrdina ocitá, pozrieme bližšie, vidíme, že predstavujú výraznú zmenu oproti jeho doterajšiemu životu. Pripomína to situáciu, ktorú každý v živote zažil. Ide o tú chvíľu, kedy sa náš život zmení zo zabehanej rutiny na obdobie, kedy nič nefunguje tak, ako predpokladáme, strácame pocit pevnej zemi pod nohami a zrazu sa musíme „prebojovať“ cez nové prekážky, učiť sa novým veciam. Niečím podobným však človek v živote prechádza nespočetnekrát, s prvými „obratmi o 180 stupňov“ sa stretávame už ako novorodenci. Ako inak by sme mohli popísať tú zmenu, pri ktorej prichádzame na svet a zrazu máme všetky potreby nenaplnené?

Typicky sa prelomom v živote hrdinu stáva moment, keď poruší nejaký zákaz a následne je nútený (alebo sám chce) opustiť rodičovský dom, prípadne prichádza o blízku osobu (zvyčajne o jedného z rodičov, najčastejšie matku). Porušenie zákazu, či samostatné rozhodnutie „ísť na vandrovku“ predstavuje zdravý zvedavý prístup k životu. Človek (a dieťa obzvlášť) potrebuje nové stimuly, učenie sa novým veciam, ktoré vedú k pocitu kompetencie a sebarealizácie. Rozprávkové vyhodenie z domu pre porušenie zákazu tak predstavuje negatívny zážitok iba naoko, v skutočnosti hrdina príbehu práve vďaka tomu rastie. V príbehoch, kde sa pre odchod rozhodne sám hrdina, je jasne povedané, že odchodom z domova nielenže netrpí, ale že si možnosť objavovania sveta užíva.

So smrťou hrdinovi blízkej osoby je to o čosi ťažšie. Vždy znamená zhoršenie životných podmienok. V prípade, že zomiera otec, príbeh vykresľuje zlú finančnú situáciu, do ktorej sa tým rozprávková rodina dostala. Matka sa spravidla druhýkrát nevydá, ostáva na výchovu detí sama. Avšak v prípade, že zomiera matka, otec si v rýchlom čase nachádza novú partnerku a pre rozprávkové deti to znamená, že prišli o milujúcu bytosť, ktorú nahradila citovo chladná, krutá macocha. Práve v smrti matky môžeme vidieť jasnú psychoanalytickú symboliku. Rozprávka teda väčšinou pokračuje tak, že si otec nachádza inú ženu a tá na rozdiel od matky skutočnej, ktorá doteraz plnila dieťaťu všetky jeho túžby a potreby, sama má na dieťa požiadavky. Reálne

dieťa môže naozaj pociťovať ochladenie vzťahu, keď matka prestane bezprostredne plniť jeho potreby a začína mu dávať úlohy. Rozdelenie materskej osoby na dve antagonisticke postavy mu tak prináša psychologickú výhodu. „Fantázie o zlej macoche nielenže ponechávajú dobrú matku nedotknutú, ale umožňujú dieťaťu nemať nutne pocity viny za zlostné myšlienky a priania mieriace na ňu – pocity, ktoré by dobrý vzťah s matkou vážnym spôsobom narušili.“ (Bettelheim, 2000, s. 70) Môžeme tak vidieť tenziu dieťaťa z novej životnej etapy, kedy už nie je stredobodom starostlivosti matky a stáva sa samostatnejším (*Perníková chalúпка*). V inom type rozprávky však môžeme badať i odlišný typ problému, pre ktorý „musí“ dobrá matka zomrieť. V *Popoluške*, či *Snehulienke* sa zdôrazňuje, že macocha pripravuje hrdinku príbehu o otcovu pozornosť. Ona – macocha ho má v hrsti, robí všetko, čo mu prikáže, v *Snehulienke* dokonca otec zomiera, takže macocha získava nekontrolovateľnú moc nad hrdinkou. Psychoanalytický pohľad na tento proces naznačuje, že ide o symboliku oidipovského komplexu. Hrdinka miluje svojho otca, matka sa rozdelí na dve osoby – dobrú, ktorá zomiera, a zlú, ktorá naďalej stojí v ceste lásky k otcovi, a tým hrdinku núti, aby sa začala obzerať inde.

Boj so starším jedincom rovnakého pohlavia sa v klasických rozprávkach objavuje často, nie v každom prípade však ide o vyjadrenie Oidipa. Deti, rovnako ako mladí ľudia, pociťujú tlak, ktorý na nich spoločnosť vyvíja a mnohokrát sa snažia dokázať, že sú lepší než ich starší súrodenci, rodičia, či iné skúsenejšie osoby. „Rivalita rovnakých pohlaví je štandardnou súčasťou orálnych rozprávok. Mladé dievčatá sa musia postaviť svojej zlej nevlastnej matke alebo čarodejnici, kým mladí chlapci musia čeliť drakom a obrom“ (Dundes, 1989, s. 223). A úspešné prekonanie nepriateľa vedie k šťastnému koncu. Podľa Róheima (1992) je šťastný koniec v rozprávke momentom, kedy môže dieťa zažiť uspokojenie z naplnenia túžby, ktorú zatiaľ nemôže uspokojovať reálne.

Psychoanalytický pohľad (Freud) na rozprávky predpokladá, že ústrednou témou všetkých rozprávok sú: a) problematické medzigeneračné vzťahy, b) oidipovský komplex, c) tabu a sexuálne dozrievanie. Jungov analytický pohľad vidí v rozprávkovom materiáli prejavy archetypov a návody na to, ako sa stať celistvou osobnosťou.

Fakt, že v rozprávke ubližujú najviac a najhoršie tí, ktorí by mali hrdinu primárne chrániť, je taktiež zaujímavý. Rodičia predsa buď ponechajú deti v lese napospas ich osudu, alebo dieťa samotné do lesa pošlú, alebo si želajú jeho smrť a postarajú sa o to, aby ho zabil niekto iný. Rovnako často sa v rozprávke objavuje aj kanibalistický motív – niekto (buď obluda, alebo nevlastný rodič) chce hrdinu nielen zabiť, ale chce sa nasýtiť jeho telom. V istom zmysle sú klasické rozprávky plné „hororových scén“, kedy musí hrdina čeliť najrôznejším intrigám a takmer vždy mu ide o život. Tresty pre porazeného nepriateľa však bývajú rovnako kruté.

Ďalším zo zaujímavých detailov rozprávky je skutočnosť, že hrdinom sa v rozprávke stáva najčastejšie niekto, kto bol doteraz označovaný za najhlúpejšieho, najškaredšieho, alebo najneschopnejšieho. Ide o osobu, od ktorej sa nečaká, že zabije draka a stane sa kráľom. Podľa von Franz (1998) je v tom možné hľadať odkaz na doplnkové časti nášho vedomia, ktorým my sami neveríme.

4 VÝSKUMNÉ OTÁZKY

Vzhľadom na vyššie uvedené informácie, prichádza na rad niekoľko otázok. V prvom rade, na koľko si všetky súvislosti rozprávkového materiálu uvedomujú **samotní rodičia**, ktorí svojim deťom rozprávky čítajú, alebo rozprávajú. Čím v nich rezonuje rozprávkový materiál? Je predpoklad, že rodičia hororové scény v rozprávkach „prehliadajú“, správny? Aká je ich motivácia k čítaniu/rozprávaniu rozprávok? A ako to vnímajú **deti**? Čo sa im na rozprávkach páči? Aké sú ich obľúbené rozprávky a prečo?

Okrem rodinného prostredia sa dieťa s rozprávkou najčastejšie stretáva v materskej škole. Ako to teda prebieha, keď číta/rozpráva pani učiteľka? Je to iné, ako keď číta/rozpráva doma mama? Ako s rozprávkovým materiálom narábajú **vychovávateľa a učiteľky**, čo ich k tomu vedie a za akým účelom to robia? Je možné pozorovať nejaký efekt?

Rozprávkový materiál však často vstupuje aj do terapeutickej práce, a to nielen v práci s deťmi. V neposlednom rade sa tak bude záujem sústrediť na terapeutov. Ako s rozprávkovým materiálom narábajú **terapeuti** a aký býva pozorovateľný efekt u klienta?

4.1 Metóda

Dáta sa budú získavať od respondentov formou pološtruktúrovaného rozhovoru, ktorý bude nahrávaný na diktafón. Oblasti, ktorých sa budú rozhovory týkať, sa budú líšiť podľa toho, s kým bude rozhovor vedený.

S rodičmi pôjde o priebeh čítania (rozprávania), motívy, ktoré ich k tomu viedli a vedú, spôsob a frekvencia čítania (rozprávania) rozprávok v domácnosti, a o prežívané emócie, či atmosféru, ktorú čítaním (rozprávaním) vytvorili. Zaujímavé pre nás budú i názory detí, pokiaľ to bude možné, rozhovor prebehne i s nimi. U vychovávateľov a terapeutov pôjde v zásade o tie isté otázky: spôsob práce s rozprávkovým materiálom, dôvody, ktoré k tomu viedli a vedú, predpokladaný i pozorovaný efekt práce s rozprávkou.

Všetky rozhovory budú následne doslovne prepísané do písomnej podoby, spolu so zápismi o neverbálnych prejavoch respondentov.

4.2 Vzorka

Pre potreby výskumu budú oslovené rodiny s deťmi, vo veku, v ktorom im rodičia aktívne čítajú, alebo inak prezentujú rozprávkové príbehy, učiteľky a vychovávateľky materských škôl a terapeuti, pracujúci s rozprávkovým materiálom. Výber vzorky respondentov nebude podriadený žiadnym špecifickým kritériám, pôjde o vyššie spomínané oslovené osoby, ktoré prejavia záujem a budú súhlasiť s rozhovorom na danú tému.

Oslovované budú osoby z východného Slovenska (okolie Košíc a Košice) a z Prahy. Predpokladom tiež je, že sa od respondentov podarí získať kontakty na ďalších potenciálnych respondentov.

5 ZÁVER

Vzhľadom na výsledky z predošlej práce je dosť možné, že na niektoré otázky ohľadom aktuálneho používania rozprávok už tušíme odpoveď. V predošlom výskume (Horková, 2012) sa rodičia svorne zhodovali na tom, že rozprávky sú vhodným materiálom pre deti, obsahujúcim morálne poučenia, ktorých by sa deti pri svojich rozhodnutiach mali držať a tak sa budú mať v živote dobre. Niekoľko výskumov sa venovalo otázke priameho vplyvu rozprávky na detské správanie a priniesli rozporuplné výsledky. Starší výskum, ktorý sledoval vplyv rozprávanej a animovanej rozprávky na deti, tvrdí, že deti, ktorým sa rozpráva rozprávka sa potom správajú a rozhodujú zrelšie, než deti z druhej skupiny (Crain et al., 1983). Na druhej strane, výskum z roku 2001 žiaden takýto výsledok nepriniesol. Práve naopak, ukázalo sa, že na ich rozhodnutia nemá rozprávkový materiál takmer žiaden vplyv (El Koninova, 2001).

Ani napriek tomu sa netreba domnievať, že by sa deťom prezentoval rozprávkový materiál zbytočne. Rozprávky majú svoje čaro a rozhodne sú súčasťou nášho kultúrneho dedičstva. Atmosféra, ktorá pri rozprávaní rozprávky vzniká, je neopakovateľná, a nech už je taká z akéhokoľvek dôvodu, nemôžeme ju poprieť. „Je však veľmi pravdepodobné, že keby rodičia poznali celé psychologické pozadie rozprávok i význam ich rozprávania, nemohli by svojim deťom tieto príbehy ponúkať s takou ochotou, ako to robia bez znalosti symbolických vyjadrení. Pravdepodobne by sa nepúšťali do čítania príbehov, kde sa na pozadí odvíja nenávisť ku skutočnému rodičovi, súrodencovi, alebo sa rozoberá problematika prebúdzania sexuálnych pudov.“ (Horková, 2012, s. 48)

Výsledky z výskumu by mali priniesť odpoveď na to, akým spôsobom sa dnes narába s rozprávkovým materiálom v domácom, edukačnom a terapeutickom prostredí.

Literatúra

- Bettelheim, B. (2000). *Za tajemstvím pohádek*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Crain, W. C., D'Alessio, E., McIntyre, B., & Smoke, L. (1983). The Impact of Hearing a Fairy Tale on Children's Immediate Behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 143.
- Dundes, A. (Ed.). (1989). *Little Red Riding Hood*. The University of Wisconsin Press.
- Eliade, M. (1998). *Mýty, sny a mystéria*. Praha: OIKÚMENÉ.
- El'Koninova, L. I. (2001). Fairy-tale Semantics in the Play of Preschoolers. *Journal of Russian and East European Psychology*, 39(4).
- Horková, L. (2012). *Používání rozprávok a folklórnych zvykov rodičmi* (Diplomová práce). Praha: PedF UK.
- Marčok, V. (1978). *O ľudovej próze*. Bratislava: Mladé letá.
- Propp, V. J. (2008). *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany: H&H.
- von Franz, M. L. (1998). *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál.

Kontaktní údaje

Mgr. Lenka Horková
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra psychologie
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
lenka.horkova@gmail.com
Školitel disertační práce: doc. PhDr. Miloš Kučera, CSc.

INTENCIONALITA A IDENTITA DELIKVENTŮ V OBDOBÍ MLADÉ DOSPĚLOSTI

Jakub Onder

Abstrakt: Příspěvek je v první části zaměřen na shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu realizovaného v rámci diplomové práce. Výzkum byl zaměřen na prozkoumání intencionality a identity dospívajících delikventů, chovanců diagnostického ústavu pro mládež. Výstupem byla charakteristika jejich reflexe okolního světa, sebe sama a vlastního delikventního chování. V druhé části příspěvku chci nastínit, kterým směrem hodlám ve výzkumu intencionality a identity delikventů pokračovat v rámci disertačního projektu. Zaměřuji se také na popis metodologie výzkumu a její případné úpravy s ohledem na zkušenosti z předcházejícího bádání.

Klíčová slova: delikvence, intencionalita, identita, egocentrismus, fatalismus.

1 ÚVOD

Mysl zločinců je fenomén zajímavý nejen pro mnohé badatele a sociální vědce, ale i pro laickou veřejnost. Snaha o její pochopení se často ukazuje nejen ve vědě, ale odráží se i v kinematografii a populární literatuře. Ze všech těchto oblastí číší touha porozumět kriminálnímu jednání. Klademe si otázku, proč vlastně zločinci jednají tak, jak jednají. Tato otázka se dá položit i jinak: „V jaké mysli se takový postup jeví jako funkční?“ Jak je vlastně možné, že z pohledu pachatelů trestné činnosti zisky z kriminálního jednání převažují nad riziky a možnými ztrátami? Chceme-li pochopit podstatu delikvence, měli bychom se zřejmě ptát, jak sami delikventi chápou vlastní trestnou činnost. Jakou ji přisuzují funkci? Čeho si myslí, že tím lze dosáhnout? Zodpovězení takto položených otázek volá po zmapování témat, která vládnou intencionalnímu světu delikventů. Bylo by potřeba pochopit, k jakým hodnotám se delikventi vztahují a přibližují, co je pro ně žádoucí a čeho si všímají. Stejně tak je ale důležité zjistit, co vnímají jako překážky při cestě k žádoucím, a jaké mají nástroje k tomu, aby se jim vyhýbali.

Intencionalita je tradičně chápána jako reflektovaná záměrnost v kontextu porozumění okolnímu světu. Člověk nějak chápe okolní svět, svoji roli v něm, a na základě této kognitivní reflexe následně volí prostředky k dosažení vytčených cílů. Ve výzkumu, který jsem realizoval v rámci diplomové práce, mě zajímalo prozkoumání intencionality adolescentních delikventů.

Vzhledem k takto vytčenému cíli mi připadalo žádoucí zaujmout spíše idio-
grafický přístup. Se čtyřmi delikventy ve věku 16–17 let jsem vedl hodinové
nestrukturované autobiografické rozhovory, které jsem následně podrobil
diskurzivní analýze, přičemž jsem se inspiroval zásadami zakotvené teo-
rie. Výsledkem bylo uspořádání identifikovaných jevů a témat do paradigma-
tického modelu. Toto uspořádání jsem nazval „teorie egocentrismu“.
Teorie nese název po ústředním jevu, egocentrismu. Egocentrismus je po-
dle výsledků analýzy v podstatě specifický pohled na svět čistě prizmatem
osobního prospěchu, a to převážně hédonického rázu. Teorie egocentrismu
je zjednodušeně de facto příběhem o unikání zdánlivě omezujícím silám
v životě delikventa (přísní rodiče, autoritativní učitelé, policie, vychovatelé
v diagnostickém ústavu, požadavky okolí ...) a snaha o využití každé příle-
žitosti k co možná nejintenzivnějším prožitkům „instantního“ štěstí (adre-
nalinové zážitky s kumpány, drogy, alkohol aj.). Ukázalo se, že respondenti
žijí v intencionálním světě plném subjektivně vnímané nesvobody a křivdy.
Jejich trestná činnost je jakýmsi výkřikem a vzpourou a snahou urvat si pro
sebe alespoň něco málo z toho, co jim právem náleží a bylo jim odejmuto.
Negativní důsledky překračování hranic jsou odsouvány, únikem od nich je
další trestná činnost. Začarovaný kruh egocentrismu se takto uzavírá.

Ve svém disertačním projektu se snažím v tomto směru navázat na již
realizovaný výzkum. Nově se chci zabývat nejen zkoumáním intenciona-
lity – tentokrát dospělých – delikventů, ale i jejich identity. V následujícím
textu bych chtěl vylíčit výzkumný problém na poli současného společens-
kovědního poznání, k jehož vyřešení může, podle mého názoru, navrho-
vaný výzkum přispět. Dále bych chtěl rovněž charakterizovat navrhovaný
výzkumný design – tj. výzkumné otázky a cíle, metodologii sběru dat a vzor-
ek respondentů.

2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Osobnostní rysy a charakteristiky delikventů byly již velmi často
předmětem výzkumů (viz např. Koudelková, 1995). Tyto vlastnosti byly na-
hlíženy a zkoumány z mnoha rozličných perspektiv, např. z neurofyzio-
logické, psychiatrické, sociologické nebo klinicko-psychologické. Troufám si
ale tvrdit, že kvantitativní výzkumný design nepřináší z mého pohledu tolik
potřebná vysvětlení příčin a smyslu delikvence. Výsledky takových výzku-
mů tvoří spíše popis, resp. výčet vlastností. Většinou se můžeme spokojit
pouze s tvrzením, že delikventi jsou „takoví“ (např. impulsivní). Z toho vy-
chází i naše schopnost pedagogicky nebo sociálně terapeuticky na ně půso-
bit nebo určit prognózu budoucího vývoje. Vycházíme-li z předpokladu, že
porozumění je klíčem ke správným intervencím, měli bychom delikvenci
zkoumat i více „zevnitř“. Neměli bychom se tedy např. spokojit pouze s tvr-

zením, že respondenti jsou „od přírody impulsivní“, ale mohli bychom se snažit zjistit, proč vlastně preferují krátkodobé cíle. V jakém světě významů je vlastně krátkodobý cíl atraktivnější než cíl dlouhodobý? Pokud se v tomto směru přiblížíme intencionalitě delikventa, budeme schopni více hovořit jeho jazykem a nabídnout mu jiné možné perspektivy přesně tam, kde je bude schopen zachytit.

Na předestřenou výzkumnou mezeru poukazuje i O. Matoušek (2003, s. 56), když komentuje právě často výzkumně přetřásanou impulzivitu mladistvých delikventů: „Patrně to u většiny z nich souvisí s jejich méně komplexním vnímáním světa a se specifickou strukturou rozumových schopností.“ Konstatování o „méně komplexním vnímání světa“ je samo o sobě hypotézou. Je vnímání světa delikventů opravdu méně komplexní? Ve srovnání s kým a s čím? A dal by se tento deficit přesněji zdokumentovat a popsat? Sousední „specifická struktura rozumových schopností“ vyvolává dokonce ještě více otázek a přímo si říká o podrobnější hloubkový výzkum. Matoušek (2003) píše: „Cestu ke kriminálnímu chování otevírá nedostatek vypěstovaných zábran, slabé rozlišování mezi „dobrem“ a „zlem“, způsob kognitivní reflexe světa, impulzivita a další osobnostní činitele v úzké součinnosti. Komplexní pohled na interakci těchto složek je požadavek patrně přesahující možnosti současného společenskovedního výzkumu.“ Podle Matouška tedy zatím nejsme schopni uspokojivě vysvětlit, jak jsou spolu jednotlivé složky osobnosti u delikventů propojeny do jednoho pochopitelného celku. Tento deklarovaný výzkumný problém bych tedy souhrnně nazval nevysvětlením a nepropojením současných poznatků do integrované teorie osobnosti a intencionality delikventů. Zaplnění této mezery v současném vědeckém poznání se stalo cílem mé práce.

3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE

Jak již vyplývá z deklarovaného výzkumného problému, chtěl bych se zaměřit na vnitřní, nikoli vnější aspekty delikvence. Delikvence mě nezajímá jako chování nebo jako sociologická konstanta. Mým cílem je prozkoumat intencionalitu a identitu dospělých delikventů. V následující kapitole provedu stručnou operacionalizaci pojmů intencionalita a identita a uvedu jednotlivé výzkumné otázky.

Intencionalitou rozumím především *způsob, jakým člověk vnímá a prožívá okolní svět, jaké mu přisuzuje významy a jak o něm přemýšlí*. Intencionalita bývá tradičně chápána na dvou rovinách:

1. Na obecnější rovině jako „aboutness“ („o-co-běžnost“). Jak píše H. Gadamer (1999, s. 28), člověk nemůže poctivě odpovědět na otázku, u které nezná její motivaci. Každý jsme zažili pocit zmatenosti, když se nás někdo na něco zeptal, a my jsme nechápali, kam tím

směřuje („proč se mě na to ptáš?“). Podle Gadamera každá výpověď *někam* směřuje. Je to právě toto *nevyřčené*, co dává řečenému smysl a spojuje účastníky komunikace v společném porozumění. Je to právě „dosud nevyřčené“, co musí správně reflektovat dobrý překladatel. Pokud se tento naopak snaží např. text přeložit doslovně bez ohledu na nevyřčené, výsledný překlad bude pro čtenáře málo srozumitelný. Jinými slovy, jak v řeči mluvené, tak vnitřní (tedy v myšlení) jsme podle Gadamera motivováni teleologicky. Tato cílesměrná motivace, toto nevyřčené, je právě ono „aboutness“ a naplňuje širší význam pojmu intencionalita. Pojmy z oblasti psychologie, které s tímto pojetím logicky souvisejí, jsou tedy především motivace, vůle a myšlení.

2. Na konkrétnější rovině se pojmem intencionalita chápe záměrnost. Na rozdíl od předchozího pojetí je záměrnost nazírána jako něco výhradně vědomého. Jde o vědomou reflexi důvodů, proč činím to, co činím, a o schopnost jejího vyjádření. Při hlubším zamýšlení vychází najevo provázanost obou významů. Pokud totiž v dialogu či v myšlení směřujeme k něčemu, čeho si nejsme úplně vědomi – mluvíme *kvůli něčemu a o něčem* – jsme schopni na požádání určitým způsobem interpretovat místo, na kterém se zrovna v myšlenkovém nebo řečovém toku nacházíme. Ačkoli si nemusíme být absolutně vědomi celku naší motivace (tedy své intencionality v obecnějším smyslu), měli bychom být schopni zkonstruovat určité vysvětlení týkající se menšího „kousku“ intencionality (toho domněle aktuálního), bez ohledu na to, jak moc bude tento útržek relevantní a kongruentní se zbytkem, tedy celkem intencionality. Toto vysvětlení budeme považovat za náš záměr. Obě intencionality budou logicky ve vztahu a v souladu, ale do určité míry se mohou i lišit, nebo si dokonce odporovat. Míra a způsob (nebo spíše způsoby), jakým se mohou lišit nebo si odporovat, je předmětem mnoha badatelských směrů, např. psychoanalýzy.

Předmětem plánovaného výzkumu, který hodlám realizovat, jsou obě pojetí.

Ve výzkumu bude intencionalita v širším slova smyslu zkoumána zejména prostřednictvím autobiografických rozhovorů (viz metodologická část), a to především analýzou témat, která respondenti budou sami spontánně přinášet. Ono „nevyřčené“ bude sledováno ve více oblastech života respondentů, souhrn těchto témat bude kognitivní reflexí světa respondentů, ve kterém se rozvrhují a žijí.

Identitou následně rozumím pozici a roli, kterou sobě respondent přisuzuje v rámci tohoto intencionálního světa. Vzhledem k jakým tématům sám sebe nahlíží? Odkud kam směřuje? A posuzuje se v těchto ohledech jako úspěšný nebo neúspěšný?

Výzkumné otázky:

1. Jaký je intencionální svět vybraných delikventů?
2. Z jakých témat se skládá?
3. Jak jsou tato témata provázána do jednotného celku?
4. Jak a proč v rámci tohoto intencionálního světa vzniká a existuje delikvence? Co v něm znamená? Kde je v něm její místo?
5. Jak se v tomto intencionálním světě vnímá delikvent? Jakou optikou se vidí a posuzuje svojí úspěšnost/neúspěšnost?

4 SOUBOR RESPONDENTŮ

Dříve, než se pustím do operacionalizace pojmu „delikvence“, bych chtěl obecně charakterizovat vzorek respondentů. Ve svém výzkumu jsem se rozhodl zaměřit na dospělé osoby ve věku 20–30 let. Důvodem stanovení tohoto věkového rozpětí je více. V první řadě jsem chtěl výzkumně navázat na svou badatelskou činnost v rámci diplomové práce, kdy jsem se zabýval intencionalitou adolescentních delikventů (16–17 let). Domnívám se, že se mi podařilo zachytit určité konstanty v jejich rozvrhování světa a sebe samých. Došel jsem také k určitému druhu vysvětlení, které tyto fenomény a způsoby nahlížení na okolní realitu vznikaly v jejich psychosociálním vývoji. V další výzkumné činnosti by bylo zajímavé zachytit další rozvoj identifikovaných fenoménů – společně s faktory, které je ovlivňují v dalším vývoji, a objevují se nově s dosažením dospělosti. Dalším důvodem stanovení daného věkového rozpětí je prevence „zamoření proměnnými“. Je jasné, že se vzrůstajícím věkem přicházejí v životě každého člověka nejrůznější změny – nové sociální role, nároky okolí, noví lidé, životní úkoly, změna rodinného a sociálního statusu, aj. Detekce těchto faktorů s ohledem na podobu intencionality u delikventů je určitě předmětem mého výzkumu. Věkové zastropování vzorku respondentů však kopíruje časové a prostorové možnosti výzkumu, který hodlám realizovat v rámci disertační práce – a poukazuje na možnosti výzkumů dalších a budoucích. Přílišné zabývání se velkým množstvím proměnných z různých životních etap by navíc ztížilo detailnější průzkum vývoje intencionality a identity delikventů z období mladé dospělosti.

Koudelková (1995) definuje delikvenci souhrnně jako přestupky osob, které měly za následek, že se dostaly k soudnímu řízení. Pro svůj výzkum jsem se rozhodl vybírat respondenty, kteří spáchali trestný čin opakovaně. Určitě existují delikventi – prvopachatelé, kteří od svého delikventního chování z rozličných důvodů upustí. Z mého hlediska bylo důležité zkoumat delikvenci jako konstantu, nikoli jako náhodu nebo zkusmou akci. Proto mi připadá vhodné vybírat do výzkumného vzorku recidivisty. Na rozdíl od předchozího výzkumu, kde jsem chtěl izolovat delikvenci od způsobu

adaptace na nehostinné ústavní nebo obecně internační podmínky, nepředpokládám, že by se mi nyní podařilo ve věkovém rozpětí 20-30 let sehnat respondenty, kteří by recidivovali, a přesto by dosud postrádali zkušenost s nedobrovolnou internací. Předpokládám, že díky teoretické citlivosti a praktické zkušenosti z předchozího výzkumu dokážu v rámci možností rozpoznat charakter vlivu internační zkušenosti na konstrukci intencionality a identity respondentů. Zkušenost s internací je konec konců neodmyslitelnou realitou života delikventů, obzvláště v tomto životním období, a je takřka nemožné uvažovat o obou jevech v absolutně oddělených perspektivách.

Hypotetická skupina „delikventů“ sestavená pouze na základě výše uvedených kritérií může být samozřejmě velmi různorodá a vnitřně nekonzistentní. Jelikož mám ve svém výzkumu ambice na určité zobecnění (identifikaci jakési „obecné delikventní intencionality“), rozhodl jsem se z delikventů vybrat ty, kteří náležejí k pomyslnému středu. Na stranu bych tedy dal „náhodné pachatele“ a prvopachatele, stejně tak jako pachatele nejzávažnějších trestných činů. A. Zikmund (1930) rozděluje delikventy do následujících skupin: 1) mravně ohrožení, 2) mravně narušení, 3) mravně vadní. Toto rozdělení se ujalo zejména v etopedii. První skupinu charakterizuje hlavně vliv rizikového prostředí (špatné výchovné a životní podmínky, sociálně vyloučené lokality, kriminogenní subkultury atd.) na utváření jejich osobnosti. Ve skupině druhé by se měla nacházet jakási charakterová slabost (snížené svědomí a sebekontrola, zhoršené sebepojetí, impulzivita, extropunitivita aj.). Třetí skupinu zase tvoří jedinci, u kterých bychom s největší pravděpodobností diagnostikovali poruchu osobnosti. Podle Koudelkové (1995, s. 30) existují četné moderní výzkumy, které výše uvedené rozdělení v podstatě potvrzují. Autorka výsledky studií shrnuje do tří kategorií, které se ve většině shodují se Zikmundovou typologií: 1) socializovaní delikventi, 2) emočně narušení (neurotičtí) delikventi, 3) psychopatičtí delikventi. K velmi podobným výsledkům dospěli výzkumníci různými metodami (faktorová analýza, posuzovací škály pro učitele a vychovatele aj.). Z hlediska Zikmundovy typologie bych k rozhovorům záměrně vybíral především delikventy, které bychom mohli spatřovat v obou prvních skupinách, případně na jejich hranici. Pokud to však časové a jiné podmínky umožní, rád bych vybral i některé respondenty spadající do skupiny třetí, a to především pro srovnání.

V předcházejícím výzkumu jsem si příliš nelámal hlavu s výběrem respondentů podle pohlaví. V současném výzkumu bych se chtěl zabývat větším počtem respondentů (zatím nemám přesně stanovený počet, řídím se zásadou „čím více, tím lépe“), a proto bych tuto proměnnou rád zohlednil. Jelikož je pachatelek trestných činů výrazně méně, myslím, že by bylo na místě tento přibližný poměr zachovat i ve výzkumném vzorku. Předpokládám, že ženy bude pro výzkum i mnohem náročnější najít. Zatím

neuvážuji o tom, že bych výsledky výzkumu nějak kvantifikoval. Proto ani nepřemýšlím o jakémkoli způsobu standardizace vzorku, včetně poměru respondentů vzhledem k pohlaví. Otázka je, jestli tento názor nepřehodnotím v průběhu výzkumu. Nakonec bych ještě rád zmínil, že budu vybírat respondenty částečně i s ohledem na jejich životní styl. V minulosti jsem zjistil, že je velmi obtížné najít recidivující delikventy bez zkušenosti s užíváním drog. Chtěl bych vybírat takové respondenty, u nichž delikvence není čistě nástrojem pro získání prostředků na drogy. Budu mít na zřeteli fakt, že předmětem výzkumu je delikvence, nikoli intencionalita a identita příslušníků drogové subkultury. Stejně tak to bude i s jinými životními styly, u kterých by delikvence byla čistě nutností a prostředkem, nikoli životním stylem sama o sobě (např. u gamblerství). Tuto hranici bude ovšem určitě mnohdy těžké jasně rozlišit.

5 METODOLOGIE SBĚRU DAT

Za metodu sběru dat jsem v první fázi výzkumu zvolil narativní rozhovor s prvky rozhovoru s návodem (viz Hendl, 2008, s. 174). V kapitole výzkumný problém jsem již avizoval, že mi jde o idiografický přístup, nikoli o nomotetický. Při užití kvantitativní metodologie je odpověď respondenta totiž redukována na určité společné jmenovatele, nebo je předem strukturována examínátorem. Respondent má potom předem stanovený rámec vlastního vyjádření. Abych byl ale schopný zkoumat intencionalitu respondenta i v širším slova smyslu (viz výše), musím sledovat spontánní produkci témat samotných respondentů a zachycovat ji v co možná nejširším rozsahu. Jedině metoda narativního rozhovoru umožňuje respondentovi odpovídat volně, svým vlastním způsobem, a examínátorovi dovoluje prohlubovat reaktivními otázkami dané téma, dokud nemá pocit, že je vyčerpáno. Pokud respondentovi dojde řeč, je možné se uchýlit k návodným otázkám. Rozhovor s pomocí návodu neobsahuje předem připravené otázky, ale spíše určitá témata, která jsou důležitá pro examínátora a která není vhodné před koncem procedury opomenout. Mezi tato témata patří: 1) primární rodina (vzájemné vztahy, historie), 2) případná referenční delikventní skupina, 3) koníčky a zájmy, 4) životní cíle, 5) začátek trestné činnosti a užívání drog. Tento druh rozhovoru byl již pilotován ve výzkumu v rámci mé diplomové práce a velmi se osvědčil.

V druhé fázi výzkumu se hodlám výzkumně více zaměřit na intencionalitu a identitu respondentů, bez ohledu na konkrétní realie v jejich životě. Rozhovory by v tomto případě už neměly autobiografický charakter. Spíše bych chtěl pracovat se zatím neurčeným podnětovým materiálem, ke kterému by klienti měli vytvářet vlastní příběhy nebo imaginace. Předpokládám, že by se tímto způsobem mohly lépe objevit motivy a významy, které

v jejich přemýšlení dominují. Tyto rozhovory by měly být založené především na fantazijní a imaginativní tvorbě a vzájemné diskusi o jejich obsazích. V této diskusi bych chtěl s pomocí otevřených otázek zjistit co nejvíce informací o projevované intencionalitě (důraz by byl kladen především na spontánní vynášení témat a jednotlivých detailů samotným respondentem – podobně jako v narativních rozhovorech v první výzkumné fázi). Tyto rozhovory by následně ještě měly doplnit jiné techniky a metody sběru dat, mezi nimi především některé apercipční techniky a kresebné projektivní techniky (v úvahu přichází zejména TAT, co se dynamiky identity a analýzy sociálních vztahů týče).

Literatura

- Gadamer, H. (1999). *Člověk a řeč*. Praha: Oikúmené.
Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
Koudelková, A. (1995). *Psychologické otázky delikvence*. Praha: Victoria publishing.
Matoušek, O., & Kroftová, A. (2003). *Mládež a delikvence*. Praha: Portál.
Zikmund, A. (1930). *Mládež mravně vadná*. Praha: Spolek učitelů a přátel dětí mravně vadných.

Kontaktní údaje

Mgr. Jakub Onder
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra psychologie
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
jakub.under@seznam.cz
Školitelka disertační práce: PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

DLOUHODOBÝ PROGRAM PRIMÁRNÍ PREVENCE, ZAMĚŘENÝ NA OCHRANU ZDRAVÍ A BEZPEČNOSTI ŽÁKŮ SOŠ A SOU

Pavel Vyleťal

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje a detailně řeší téma disertační doktorské práce „Dlouhodobý program primární prevence, zaměřený na ochranu zdraví a bezpečnosti žáků SOŠ a SOU“ z metodologického pohledu. V kontextu smíšeného designu se soustředí svým zaměřením na specifickou oblast, která je bází a důležitým předpokladem pro správné ukotvení předmětu zkoumání. V kontextu uvedeného budou stanoveny specifické přístupy, kterými je vytvářeno kvalitativní zázemí pro naplnění předpokladů jmenované práce.

Klíčová slova: primární prevence, zdraví, metodologie.

1 ÚVOD

Nelze se věnovat praktickému studiu problematiky, která se vztahuje k obsahovému spektru školských Minimálních preventivních programů (dále jen MPP)²⁰, bez teoretických úvah a výzkumných šetření k danému fenoménu. Pole působnosti autor rozkryl ve své studii *Nový námět pro školskou prevenci*, v níž si kladl otázku, zda jsou obecné teoretické moduly z různých disciplín a oborů vhodným polem působnosti, z něhož je přínosné čerpat nové podněty pro školskou prevenci rizikového chování (dále jen ŠPRCH), její teorii a praxi. Došel k závěru, že ano – obecné teoretické moduly z různých disciplín a oborů jsou vhodným polem působnosti. Je z nich přínosné čerpat nové podněty pro ŠPRCH (včetně pro MPP), a to jak pro její teoretickou, tak současně i pro její praktickou stranu tzv. „jedné mince“, kde rub a líc se rovnoměrně spolupodílí na utváření meta celku vhodných preventivních, inhibičních způsobů a opatření, působících v protiepidemiologickému smyslu, ve vztahu k rizikovosti vyskytnuvších se jevů u žáků, či obecně ve společnosti (Vyleťal, 2013). Oblastí zájmu autora textu je především naznačená teoretická oblast, ve které se v uvedeném smyslu nedostává tzv. univerzálního teoretického rámce (universal theoretical framework), který

20 Jde o školský dokument zaměřený na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj, sociálně komunikativní dovednosti a další kompetence, formou specifických intervencí (Mioviský et al., 2012b).

by dokázal holisticky postihnout 1) široké, rozrůstající se spektrum negativních „nezdravých“ úkazů; 2) paletu různých disciplín a oborů, které by mohly být užity pro nápravu neustále rozšiřujícího se obsahu MPP, k předeslanému rozhraní v rámci dokumentu Metodické doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j. 21291/2010-28).

2 CÍL DISERTAČNÍ PRÁCE

Z pojednání jmenované studie (Vyletal, 2013) vyplývá nutnost pokusit se o zpracování univerzálního teoretického modulu minimálního preventivního programu, který bude mít dlouhodobý charakter ve vztahu k ŠPRCH, a jehož platforma bude postavena na interdisciplinárním přístupu, z hlediska neustálého postupného ovlivňování žáků učících se na SOŠ a SOU, který je založený na principech: univerzálnost, provázanost, komplexnost, srozumitelnost a jednoduchost. Úmyslem autora je zpracovat konceptuální schéma postihující vztahy na bázi teoreticko-technologického přístupu.

3 ZKOUANÁ PROBLEMATIKA

Pedagogický výzkum autora disertační práce je orientován především do sféry tzv. základního výzkumu²¹, kde se zaměřuje na zásadní školské dokumenty (níže uvedeny). V rámci nastíněného je třeba upřít pozornost na různé „výzkumné“ otázky, směřující zejména do zázemí oblasti teorie edukační reality:

- Jak je rozvrhnutá vyváženost témat, zaměřených na ochranu zdraví a bezpečnosti žáků, z pohledu rámcového vzdělávacího programu (RVP), školního vzdělávacího programu (ŠVP) v MPP školy ve vztahu k edukátorům (např. Kteří učitelé a v rámci jakých předmětů se věnují okruhu problémů spojených s prevencí?) a k edukantům (např. Jaká témata pro který ročník jsou upřednostňována?)
- Jak je zahrnuta, v kontextu pedagogiky, bio-psycho-socio-spirituální dimenze?
- Které faktory rizikového chování jsou upřednostňovány?
- Které prostředí pro školskou prevenci normativní (formální) x situační (neformální) je v rámci jmenovaného programu hlouběji zpracováno?

21 Základní výzkum, v kontextu členění edukačních výzkumů z hlediska vztahu k potřebám společenské praxe a k využití výsledků, je zaměřený na tvorbu zobecněných závěrů. (Švec et al., 2009).

Výzkumným problémem je identifikace vztahů a souvislostí v kontextu obsahů MPP k výše jmenovaným pedagogickým dokladům a nalezení univerzálního konceptuálního rámce pro tvorbu MPP.

4 METODOLOGIE

Současný kontext vědecko-odborných aktivit (obzvláště výzkumné práce a jiné zdroje), vztahující se k uvedené problematice, se věnuje především tématům na bázi prakticko-empirického procesu zkoumání. S teoretickým bádáním v naznačené oblasti se autor prozatím ve své informační přípravě k doktorské disertační práci (DP) setkal minimálně (Mužiková, 2010). Při svém bibliografickém hledání klade důraz na princip vědeckosti, kdy se pokouší co nejvíce prozkoumávat odbornou národní a zahraniční literaturu a další prameny z údobí posledních pěti let.

Metodologická část disertační práce je založena na smíšeném výzkumném designu. Nejprve je realizován kvalitativní výzkum, tj. obsahová metaanalýza pedagogických (edukačních) dokumentů. Ve druhé fázi bude volen kvantitativní výzkum sloužící ke sběru zpřesňujících hromadných dat, zaměřený ke školním metodikům prevence a k dalším realizátorům. Strategickou osou je přístup „data driven“, jehož význam tkví v průběhu zkoumání na predikci „nemůžeme tvrdit, dokud nesesbíráme a neanalyzujeme data“. V souvislosti s uvedeným je nutným předpokladem identifikace, neboli upřesnění výzkumného souboru. Záměrem autora je zaměřit se tzv. na dva případy školských zařízení, tj. na jednu střední odbornou školu (SOŠ) a jedno střední odborné učiliště (SOU), s využitím přístupu „*multicase studies*“ (užití upřesněno dále). Výzkum bude realizován na základě metody případová studie, a to formou dvou uskutečněných případových studií. Každý z jednotlivých případů bude „zkoumán ve své integritě, se svými vnitřními vztahy a problémy, v interakci s kontextem“ (Walterová, 2006) tématu výzkumu DP. Tato metoda bude doplněna technikou dotazníku.

Kvalitativní výzkum bude cílen na detailní analýzu školských dokladů RVP, ŠVP a MPP, se zaměřením se zejména na jejich obsahové interakce. Rozbor a další následná práce s daty budou provedeny v první fázi na základě diskurzivní analýzy (DA), a v druhé fázi za pomoci kritické diskurzivní analýzy (KDA), ve kterých jde zjednodušeně řečeno o „dekódování různých významů, které jsou do lidské komunikace vloženy ve formě textů“ (Háva, Tušková, & Müller, 2011, s. 7). U výše uvedených dokumentů dojde v naznačeném pořadí k analýze teoreticko-diskurzivní praxe,²² poté k deskripci textu a charakterizaci sociální praxe užitého diskurzu, tj. k charakteristice

22 Teoretický diskurz obecně představuje konkrétní holistický způsob smýšlení o problému kombinující strukturální, historické a vztahové dimenze, má interdisciplinární charakter (Háva, Tušková, & Müller 2011).

fyzického prostředí, např. upozorněním na osobnostní zvláštnosti pisatele (např. školního metodika prevence aj.), na interakce v rámci sociálního prostředí atd. V neposlední řadě bude užita metoda analytické komparace a analytického zobecnění k vytvoření univerzálního „schématu“ v pracovní verzi, od něhož zpracovatel DP očekává, že se mu stane orientačním záze-
mím pro následující kvantitativní šetření.

Kvantitativní výzkum bude realizován jako doplňkový, zpřesňující a dokreslující ke stěžejnímu kvalitativnímu výzkumu. Jeho cílem bude: 1 odhalit nedostatky plynoucí z omezení a rizik vyplývajících z kvalitativního výzkumu; 2. zjistit náhled zpracovatelů MPP na nastíněné konceptuální schéma; 3. zpětná vazba k prohlubujícím otázkám v duchu tématu výzkumu (prozatím neupřesněny z důvodu časového harmonogramu výzkumu – jeho počátku). Respondenty budou v minimální verzi pouze školní metodici prevence (ŠMP) čtyřiceti dvou SOŠ a SOU, se kterými má kmenový ústav, v jehož rámci autor příspěvku působí, uzavřen partnerský vztah. V rozšířené verzi jimi budou všichni ostatní edukátoři, kteří se spolupodílejí na jeho realizaci (v průběhu procesu výzkumu dojde k zpřesnění). Užitou technikou popisovaného šetření bude standardizovaný dotazník. Je tvořený polootevřenými otázkami, které budou nabízet několik odpovědí a také možnost volné výpovědi, pokud respondentovi žádná z nabídnutých možností nebude vyhovovat. Podstatou dotazníku je nejenom zjištění dat a informací od respondentů, ale zejména zachycení názorové plurality a postojové otevřenosti k problémům, které jsou výzkumným terénem tazatele.

V obecném sledu (dle Hendla, 2008) dojde v 1. etapě k uvedenému měření, ve 2. etapě budou získaná data analyzována statistickými metodami, ve 3. etapě dojde na jejich základě k exploraci. Na podkladě vylíčeného procesu dojde k identifikaci vztahů a souvislostí, jejich popisu, případně k přehodnocení pravdivosti představ zpracovatele disertační práce o vztahu sledovaných proměnných ve školských dokumentech. V závěrečné 4. etapě realizovaného výzkumu bude u výše jmenovaných dokladů provedena metodou dekonstrukce teoretických zdrojů obsahová komparace.

5 VÝSLEDEK

Naznačený přístup u případových studií znamená, v kontextu kapitoly CÍL, že dojde na základě popsaného smíšeného designu k získání náhledu na vztahy mezi jazykem teorie (výše vyjmenovanými kurikulárními dokumenty) a jazykem praxe, běžně užívaným učiteli (včetně ŠMP) (Janík et al., 2011).

6 ZÁVĚR

Vývoj teoretického rámce bude vytvářen souběžně s prováděným výzkumem, popsáným ve čtvrté kapitole. V kontextu cílového záměru disertační práce dojde k nastínění úpravy současného „Návrhu doporučené struktury MPP“, a to tak, aby odrážel základní předpoklady zjištěné šetřením, např. použití konzistentního jazyka, upravení stávajícího obsahového rozložení či doplnění chybějících prvků. Uvedené problematice, jejímu vymezení a kvintesenci, pomáhá samotná výchovně-vzdělávací realita, z níž autor disertační práce řeší pouze nepatrnou část.

Literatura

- Háva, P., Tušková, E., & Müller, L. (2011). Význam kvalitativních metod ve výzkumu zdravotní politiky. *Zdravotnictví v České republice*, 14(4), 44–51.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Janík et al. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha: NÚV, divize VÚP.
- Miovský, M. (2012a). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: TOGGA.
- Miovský, M. (2012b). *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha: TOGGA.
- Mužíková, L. (2010) *Podněty pro implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů*. Brno: MU.
- MŠMT ČR. (2010). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*, č.j.: 21291/2010-28. Dostupné z <http://www.zkola.cz/zkedu/management/prehledskolsky-chpredpisu/metodickepokynysmt/32713.aspx>
- Průcha, J. et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Složilová, E. (2011). Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu. *Pedagogická orientace*, 21(1), 51–69.
- Švec, Š. et al. (2009). *Metodologie věd o výchově – Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- Vyletal, P. (2013, in press). New proposal for the prevention of school. *International Scientific Publications*.
- Walterová, E. (2006). *Možnosti využití případové studie ve výzkumu školy*. Dostupné z <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/109/>

Kontaktní údaje

Mgr. Pavel Vyletal

Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra pedagogiky

M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

OSV ICV MENDELU v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno

vyletal.mendelu@gmail.com

Školitelka disertační práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

HODNOTENIE ŠTUDENTOV NA VYSOKEJ ŠKOLE

Edita Poórová

Abstrakt: Hodnotenie študentov na vysokej škole predstavuje jednu z najdôležitejších ale zároveň aj najkontroverznejších súčastí výučby na vysokej škole. Príspevok sa zameriava na teoretické východiská pre vymedzenie tejto problematiky, uvádza celú škálu rôznych aspektov, ktoré sú pre komplexný proces hodnotenia na vysokej škole relevantné, a preto by mohli byť predmetom výskumu. Cieľom príspevku je predstavenie rôznych metodologických postupov, prostredníctvom ktorých urobíme analýzu súčasnej podoby vysokoškolskej skúšky, ako aj uvedenie súčasných trendov v hodnotení vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Kľúčová slova: hodnotenie, vysoká škola, výskum, metóda, skúška.

1 ÚVOD

Téma mojej disertačnej práce je *Skúška na vysokej škole ako pedagogický problém*. Predmetom mojej práce je proces hodnotenia študentov na vysokej škole, a to v rovine teoretických východísk, ktoré ponúka odborná literatúra, legislatívne dokumenty a interné predpisy jednotlivých vysokých škôl, ako aj výskumu, ktorý sa orientuje na vybrané otázky tejto problematiky. Problém je riešený komplexne v rámci pedagogického procesu na vysokej škole, v kontexte procesu skúšania a hodnotenia, jeho pedagogicko-psychologických aspektov, ako aj dopadu na profil absolventa a spätnej väzby. Predmetom výskumu je súčasná podoba vysokoškolskej skúšky z hľadiska všetkých zásadných vplyvov a súvislostí, ktoré determinujú jej obsah, typ, formu, účel a význam pre vzdelávací proces na vysokej škole.

Pre objasnenie riešenej problematiky definujeme základné pojmy. **Skúška** je prostriedkom na získanie informácií o úrovni vedomostí alebo zručností študentov v danom predmete. Skúška je súčasťou pedagogického procesu, pričom môže byť na začiatku vyučovacieho cyklu, počas neho alebo na jeho konci. Skúšanie je neoddeliteľne späté s hodnotením a klasifikáciou a ako také determinuje výchovno-vzdelávací proces v celej škále aspektov. Skúška je cieľom, prostriedkom, nástrojom aj pedagogickým či psychologickým problémom. Má funkciu diagnostickú, informatívnu, normatívnu, motivačnú. Skúška je typickým fenoménom terciárneho vzdelávania, keďže na stredných školách sa väčšinou využíva tradičné priebežné preverovanie vedomostí. Napriek rôznym názorom na skúšanie zostáva vysokoškolská

skúška špecifickým atribútom vysokoškolského štúdia, v ktorom sa stále prejavuje veľká miera akademickej slobody. Skúška ako pedagogický problém je zahrnutá v odbornej pedagogickej literatúre do oblasti skúšanie, preverovanie, hodnotenie, klasifikácia. V anglickom jazyku sú to termíny *examination, testing, assessment, evaluation, grading*.

Hodnotenie vedomostí študentov: Problematika kontroly, preverovania, hodnotenia a klasifikácie vedomostí žiakov je neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacieho procesu na každom jeho stupni, pričom pre každý stupeň sú špecifické iné formy a metódy. Osobitné postavenie vysokej školy v systéme vzdelávania ovplyvňuje aj proces hodnotenia, ktorý sa odlišuje nielen od iných stupňov vzdelávania, ale aj v rámci samotného vysokoškolského sektoru. Aj v tejto oblasti sa prejavuje veľká miera autonómnosti vysokých škôl.

Hodnotenie je definované ako „získovanie, meranie a porovnávanie vedomostí a zručností žiakov alebo iných subjektov vzdelávania, ktoré je dosahované na základe výučby určitých predmetov či tém v školách“. (Prúcha, 2009) Hodnotenie spĺňa rôzne funkcie, ako napríklad kontrolnú a informatívnu, gnozeologickú, didaktickú, diagnostickú a prognostickú, regulačnú a selektívnu, výchovnú a motivačnú.

Úloha preverovania a hodnotenia má v škole stále kľúčové postavenie. Študenti sú neustále skúšaní a hodnotení, pričom tento proces zahŕňa rôzne formy a metódy, zodpovedajúce typu a zameraniu školy alebo inej vzdelávacej inštitúcie.

V procese preverovania, hodnotenia a klasifikácie nepochybne najväčšia miera zodpovednosti zostáva na učiteľovi. Hodnotenie v akejkoľvek forme predstavuje pre študenta odmenu za jeho výkon, teda známka je vyjadrením miery jeho schopností, vedomostí, zručností alebo aj úsilia, či práce. Termín *assessment* zvyčajne zahŕňa celú škálu informácií o študentoch zhromažďovaných a sumarizovaných ich učiteľmi. „Informácie sa môžu zhromažďovať neformálnymi spôsobmi, ako napríklad pozorovaním alebo verbálnou výmenou. Môžu byť zhromažďované formálnymi prostriedkami, ako domácimi úlohami, testami, písomnými a ústnymi skúškami. Zdrojom informácií môže byť aj neformálna spätná väzba od študentov, ako aj formálnejšie správy, ktoré vyplývajú z hodnotenia výučby“. (Arends, 1991)

Podľa tejto definície zodpovedá anglický termín *assessment* slovenskému termínu preverovanie vedomostí, ale môže zahŕňať aj hodnotenie, lebo v slovenčine má tento pojem širší význam. Niektorí autori nerozlišujú medzi termínom *assessment* a *evaluation*, zatiaľ čo v slovenskom jazyku sa termín evalvácia používa pre externé hodnotenie javov.

Učiteľ si vytvára vlastný hodnotiaci program vzťahujúci sa na jeho predmet. Vo všeobecnosti sleduje učiteľ tri ciele – diagnostiku vstupných vedomostí a zručností, poskytnutie spätnej väzby, zhodnotenie a ocenenie študentových výsledkov.

Najčastejšie sa rozlišujú dva typy hodnotenia; sumatívne (*summative assessment*) a formatívne (*formative assessment*) – priebežné hodnotenie. Sumatívne hodnotenie je finálne, súhrnné, ktorého cieľom je test absolútneho výkonu. Toto hodnotenie prebieha formou skúšky, ktorá má väčšinou písomnú alebo ústnu formu. Dôležitá je úloha učiteľa pri voľbe obsahu skúšky, prípravy žiakov na skúšku, stanovení kritérií, zadaní úloh a otázok, hodnotení, spätnej väzby.

Vysokoškolská skúška, ak sa sústredíme na bežnú skúšku na konci semestra, predstavuje typicky sumatívne hodnotenie, ale iba v prípade, že jej nepredchádza proces skúšania a hodnotenia počas semestra a daná skúška nie je iba záverečnou súčasťou určitého časovo ohraničeného obdobia preverovania a hodnotenia vedomostí, schopností a zručností študentov.

Iným typom hodnotenia je formatívne, priebežné hodnotenie, ktoré meria pokrok študenta, rozvíjanie jeho schopností a vedomostí, diagnostikuje problémy a poskytuje študentovi aj učiteľovi informáciu o tom, ako postupuje proces vyučovania a učenia sa. Pri tomto type hodnotenia sú študenti sústavne hodnotení, čo môže prinášať pozitívne výsledky, ako monitorovanie progresu študentov, spätnú väzbu pre študentov aj učiteľa, lepšiu motiváciu pre štúdium, a teda aj skvalitňovanie celého vzdelávacieho procesu. Súčasťou formatívneho hodnotenia je aj sebahodnotenie.

2 SÚČASNÉ TRENDY HODNOTENIA ŠTUDENTOV NA VYSOKEJ ŠKOLE

Pre vysokoškolské hodnotenie je typické hodnotenie na základe kritérií. Aj vo vysokoškolských podmienkach je treba rozvíjať potenciál každého žiaka. Dôležité sú dobré inštrukcie, precvičovanie, pochvala, opravovanie, dostatok času. Pri hodnotení je dôležité dosiahnuť reliabilitu, validitu a akontabilitu preverovania, a teda aj hodnotenia výsledkov vzdelávania.

Benjamin Bloom, na ktorého sa často odvolávajú aj iní autori v oblasti pedagogiky, vo svojej publikácii *Handbook on formative and summative evaluation* podáva pohľad na vzdelávanie v rámci meniacej sa spoločnosti na celom svete. Už v roku 1971 hovorí o potrebe zmien vo vzdelávaní, ktoré sú vo veľkej miere vyvolávané zmenami v ekonomickom systéme. V rámci zvýšeného dopytu po vyššom vzdelaní pre širšie vrstvy populácie je treba zmeniť zameranie a podobu vzdelávacieho procesu. Vzdelávanie by sa malo zaoberať komplexným rozvojom všetkých študentov. Ústrednou úlohou školy by mala byť ich príprava na efektívne uplatnenie sa v komplexnej spoločnosti. Školstvo by malo prevziať zodpovednosť za vytváranie podmienok, ktoré by umožňovali každému jednotlivcovi dosiahnuť najvyšší možný stupeň vzdelania napriek tomu, že vo väčšine krajín sveta dopyt po vzdelaní presahuje existujúce kapacity a možnosti. Ak má vzdelávanie slúžiť spoločnosti

v týchto nových, veľmi fluidných podmienkach, je evidentné, že školy aj učitelia sa musia naučiť pracovať novým spôsobom. Novú podobu by malo mať aj hodnotenie, ktoré nepochybne tvorí veľmi dôležitú súčasť vzdelávacieho procesu.

Bloom chápe vzdelávanie ako proces zmeny. Zmena sa týka hlavne študentov, ale rovnako aj všetkých faktorov, ktoré do vzdelávacieho procesu vstupujú, či z neho vystupujú, teda učiteľov, študentov, školy, kurikula, obsahu predmetu, didaktických metód a postupov, hodnotenia. V tejto súvislosti definuje hodnotenie ako „systematické zhromažďovanie dôkazov pre konštatovanie, či v skutočnosti nastáva nejaká zmena u študentov, ako aj pre determináciu stupňa zmeny u jednotlivých študentov.“ (Bloom, 1971) Následne uvádza, že „hlavnou úlohou vzdelávacieho procesu je dosiahnuť u študentov žiaducu zmenu a preto je cieľom hodnotenia poskytnutie relevantných podkladov na pomoc učiteľom a študentom pre naplnenie vzdelávacích cieľov“.

V poslednom čase sa kladie dôraz na posilnenie účelu hodnotenia pre podporu učenia oproti účelu na získanie certifikátu. Zdôrazňuje sa význam formatívneho hodnotenia oproti sumatívneho, preferuje sa absolútne hodnotenie pred relatívnym, konštruktívna spätná väzba pred reštriktívnym známkovaním. Hodnotenie učiteľom je doplňované hodnotením spolužiakmi, sebahodnotením, hodnotením profesionálmi z praxe. Propaguje sa pohľad na hodnotenie ako na integrálnu súčasť výučby namiesto separátnej činnosti na konci výučby. V poslednom desaťročí sa v oblasti terciárneho vzdelávania, a to hlavne v dôsledku inštitucionálnych a kurikulárnych zmien, dostala do popredia otázka skvalitňovania výučby na vysokých školách. Presadzuje sa výučba orientovaná na študenta, a táto rola vyžaduje nové individualizované stratégie a prístupy k učeniu, nové motívy k vysokoškolskému štúdiu, ktoré predstavujú celý komplex aspektov, ktoré je nevyhnutné zohľadniť pri koncipovaní výučby. Vysokoškolská výučba môže byť efektívna iba vtedy, ak vytvorí priestor pre poznávacie činnosti študentov, pre ich kritické myslenie, pre kultúru ich učenia a ich adekvátne hodnotenie.

V procese preverovania vedomostí, schopností a zručností študentov sa podporuje využívanie moderných metód, ako skúšanie a hodnotenie prostredníctvom informačných technológií, využívanie portfólia ap. Dôležité je chápať proces hodnotenia aj v koncepte európskeho vysokoškolského priestoru, keďže naše vysoké školstvo je jeho súčasťou.

3 CIEĽ PRÁCE

Cieľom práce je objasniť ponímanie vysokoškolskej skúšky v súčasných kontextoch a rozvinúť teóriu skúšky. Na základe výskumu chceme vytvoriť čo najkomplexnejší obraz súčasnej skúšky na vysokej škole a prí-

padne navrhnúť riešenia pre zefektívnenie procesu skúšania a hodnotenia na vysokej škole s dôrazom na súčasné výzvy pre vysokoškolské vzdelávanie. Zároveň by som chcela obohatiť terminológiu exemplifikáciou kľúčových termínov pre danú tému na základe ich kvalifikovaného prenosu z relevantnej zahraničnej literatúry publikovanej v anglickom jazyku.

4 REALIZÁCIA VÝSKUMU

Predmetom výskumu bude skúška na vysokej škole, pričom som sa rozhodla pre bežnú (čiastkovú) skúšku na konci semestra. Úvodom do téreného výskumu je analýza dokumentov, ktoré legislatívne a organizačne upravujú problematiku hodnotenia na vysokých školách.

Miesto výskumu je univerzita, cieľovú skupinu budú tvoriť študenti rôznych študijných programov, napríklad anglický jazyk v odbornej komunikácii, psychológia, filozofia, história, informatika, biológia, chémia, politológia, marketing, aby sme dosiahli čo najkomplexnejší obraz o podobe skúšky. Špecifický prípad bude predstavovať skupina respondentov, ktorí sú mojimi študentmi, kde by som chcela zistiť ich názory na konkrétnu podobu skúšky, ktorú pripravím ja sama.

Ako základnú metódu chcem využiť dotazník, ktorý budem kombinovať s rozhovorom. Ďalej by som chcela vytvoriť niekoľko prípadových štúdií učiteľov (mám v úmysle zaradiť aj seba) na tému skúšanie a hodnotenie konkrétnej skupiny vysokoškolských študentov v konkrétnom čase, pričom by som ich požiadala na základe mnou vypracovanej osnovy detailne opísať ich proces hodnotenia, stratégiu, ciele, postupy, metódy, formy, výsledky a spätnú väzbu, problémy ap. Predmetom prípadových štúdií môžu byť aj jednotliví študenti a ich pohľad na proces skúšania a hodnotenia počas ich štúdia na vysokej škole.

5 VÝSKUMNÉ OTÁZKY

5.1 Analýza dokumentov

- Aké právne normy, predpisy a ustanovenia upravujú skúšanie v dokumentoch záväzných pre vysoké školy?
- Ako je skúšanie a hodnotenie upravené v interných predpisoch vysokých škôl?

Urobila som predbežnú analýzu Zákona o vysokých školách vydaného Ministerstvom školstva Slovenskej republiky č. 131/2002 Z.Z., v ktorom sa hovorí, že vysoké školy majú právo organizovať vysokoškolské vzdelávanie. Samotný termín hodnotenie je v celom zákone uvedený iba v § 75 pod názvom *Vysokoškolskí učitelia*, podľa ktorého je hodnotenie povinnosťou jednotlivých vysokoškolských učiteľov v rôznych funkciách. Inak nie je proces hodnotenia v zákone nijako definovaný. §15 umožňuje vysokým školám vydávať vnútorné predpisy, medzi ktoré patrí aj študijný poriadok vysokej školy. Znamená to, že vysokoškolský zákon deleguje jednotlivé vysoké školy, aby si organizovali celý vzdelávací proces, vrátane hodnotenia študentov.

Študijný poriadok univerzity, na ktorej chcem robiť výskum, v súlade s vysokoškolským zákonom Slovenskej republiky vo viacerých paragrafoch pokrýva oblasť hodnotenia študentov; objasňuje pravidlá kreditového systému, hovorí o hlavných formách hodnotenia dosiahnutých výsledkov v štúdiu – odporúča sa priebežná kontrola štúdia počas výučbovej časti štúdia a záverečné hodnotenie po skončení výučbovej časti semestra, pričom pomer medzi priebežnou kontrolou štúdia a záverečnou kontrolou štúdia určuje záväzne informačný list predmetu.

Pri nahliadnutí do informačných listov jednotlivých predmetov skúmanej univerzity skutočne vyučujúci uvádzajú kritériá hodnotenia ako aj formu skúšania a hodnotenia.

Ďalej sa v študijnom poriadku hovorí podrobne o priebežnom aj záverečnom hodnotení, o ich formách, pričom sa odporúča kombinovaný spôsob preverovania výsledkov štúdia študenta.

Vyučujúci je povinný poskytnúť študentom syllabus predmetu s podrobnými požiadavkami a spôsobom hodnotenia práce študenta. Uvádzajú sa vykonávacie pokyny pre zapisovanie sa na skúšky a plnenie si podmienok hodnotenia, ako aj klasifikačná stupnica s deskripciou jednotlivých stupňov (A – FX). V ďalších bodoch sa presne určuje, ako sa vypočítava vážený priemer, na koľko opravných termínov má študent nárok. Podľa študijného poriadku má každý študent právo na spätnú väzbu.

Celkovo možno konštatovať, že interné predpisy danej univerzity pomerne podrobne určujú vyučujúcim, teda aj skúšajúcim a hodnotiacim, pravidlá procesu hodnotenia študentov, pričom tieto metodické pokyny sú v súlade s trendovým štýlom skúšania a hodnotenia študentov na vysokých školách. Avšak ich splnenie je výlučne v kompetencii vyučujúcich a neexistuje žiaden direktívny mechanizmus, či už interný alebo externý, ktorý by splnenie týchto povinností kontroloval a vyhodnocoval. Ide teda o zodpovednosť jednotlivých vyučujúcich, ako sa riadia vnútornými predpismi školy, keďže zákon tieto kompetencie presúva na jednotlivé školy.

5.2 Výskum

Výskumné otázky budeme smerovať na učiteľov, čiže skúšajúcich a hodnotiacich, ako aj na študentov, teda skúšaných a hodnotených. Príklady výskumných otázok:

Učiteľ

- Aké determinanty vstupujú do procesu hodnotenia študentov?
- V akom pomere sú rôzne varianty kurikula pri určovaní predmetu skúšky?
- Aké metódy, formy a stratégie používajú učitelia pri hodnotení študentov?
- V akom pomere je formatívne a sumatívne hodnotenie?
- Aké kritériá používajú učitelia na hodnotenie?
- Do akej miery je zabezpečená spätná väzba v rámci hodnotiaceho procesu?
- Ako sú výsledky hodnotenia implementované do výučby?

Študent

- Ako vnímajú študenti skúšanie a hodnotenie na vysokej škole?
- Ako vnímajú študenti premietanie rôznych variant kurikula (napríklad skrytého kurikula) do predmetu skúšania vzhľadom na hodnotenie?
- Majú študenti možnosť ovplyvňovať vytváranie kurikula a tým aj predmetu skúšania?

6 ZÁVER

Cieľom príspevku je uvedenie metodologického postupu pri spracovaní zvolenej témy disertačnej práce, ktorá sa zameriava na výskum v oblasti vysokoškolskej pedagogiky. Hodnotenie študentov na vysokej škole predstavuje komplexný problém, ktorý si v súčasnom európskom integrovanom vysokoškolskom priestore vyžaduje zvýšenú pozornosť. Účelom spracovania tejto témy nie je len získanie informácií o podobe súčasnej vysokoškolskej skúšky ako nástroja na overovanie stavu vedomostí, zručností a kompetencií študentov v danom predmete, ale aj vytvorenie teórie vysokoškolskej skúšky v súlade s teoretickými východiskami v odbornej literatúre a relevantných záväzných dokumentoch, ako aj s výsledkami výskumu. Naším zámerom je zdôrazniť význam celého procesu hodnotenia študen-

tov na vysokej škole pre kvalitu výučby, a tak aj celkovej úrovne vzdelávania na tomto dôležitom stupni školského systému.

Literatúra

- Arends, R. I. (1991). *Learning to teach*. Columbus: McGraw-Hill.
- Bloom, B., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. Columbus: McGraw-Hill.
- Duke, D. L. (1990). *Teaching – An introduction*. Columbus: McGraw-Hill.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Kontaktní údaje

PhDr. Edita Poórová
Pedagogická fakulta UK v Praze, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
katedra anglického jazyka a literatury, FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave
edita.poorova@ucm.sk, edita@objective-xyz.net
Školitelka disertační práce: doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.

Logika výzkumu Paradigm driven

MEZINÁRODNÍ TRENDY VE VÝUCE ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ

Ladislava Whitcroft

Abstrakt: Příspěvek popisuje metodologii výzkumu, který se zabývá výukou čtenářských strategií, neboli vědomých postupů vedoucích k porozumění textu. Výzkum se zaměří na hlavní zahraniční trendy ve výuce čtenářských strategií, podrobněji pak bude zkoumána výuka čtenářských strategií v Anglii a kanadské provincii Ontario. Pozornost bude především věnována způsobu vedení výuky čtenářských strategií v daných zemích a jejich začlenění do učebnic určených k výuce čtení s porozuměním i do dalších vzdělávacích materiálů.

Klíčová slova: čtenářské strategie, čtenářská gramotnost, kurikulum, učebnice.

1 ÚVOD

Cílem tohoto příspěvku je objasnit metodologii disertační práce, která se zaměří na zahraniční trendy ve výuce čtenářských strategií. V rámci disertace bude zkoumána výuka čtenářských strategií napříč Evropou i v zámoří, přičemž hlavní pozornost bude v rámci evropských zemí věnována Anglii a částečně i Finsku. Ze zámořských zemí byla pro srovnání vybrána kanadská provincie Ontario.

1.1 Zdůvodnění výběru tématu a států

Čtenářské strategie tvoří důležitou součást čtenářské gramotnosti. Na přímou souvislost čtenářských strategií se čtenářskou gramotností ukazují četné výzkumy, o hlavních bude pojednáno v teoretické části disertační práce. Výzkumná část práce se nebude věnovat tomu, aby prokázala pozitivní vliv čtenářských strategií na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Tomuto tématu se již dostatečně věnovaly zahraniční studie, o hlavních bude podrobněji pojednáno v teoretické části disertace. V rámci Evropy sem patří podstatná část jednoho z dokumentů, které OECD vydalo k závěrům šetření čtenářské gramotnosti PISA (OECD, 2010). Zde byly informace o tom, jaké žáci používají strategie, zjišťovány pomocí dotazníku. Výsledek pak ukázal, že na čtenářskou gramotnost má pozitivní vliv, pokud žák užívá účinné strategie pro porozumění, zapamatování a sumarizaci. Na anglickém trhu je v současné době k dostání celá řada publikací věnovaných

čtenářským strategiím, některé z nich se mezi zahraničními učiteli staly skutečnými bestsellery. Bohužel žádná zatím nebyla přeložena do českého jazyka. Stejně tak se ani termín čtenářské strategie nevyskytuje v českém kurikulu. V českém prostředí se tématem čtenářských strategií částečně zabývají disertační práce (Najvarová, 2008), o čtenářských strategiích se dočteme i na stránkách Kritických listů vydávaných Kritickým myšlením (Hausenblas, 2011). Dosud však k tématu chybí ucelenější studie.

Uvedené evropské země jsem vybrala s ohledem na úsilí, které zde bylo a je v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti vyvíjeno. Dalším důvodem byly mé jazykové možnosti. Ontario bylo vybráno proto, že zdejší vzdělávací systém považuji za velmi kvalitní, což se odráží i v dostupných vzdělávacích materiálech tohoto státu. V roce 2003 zde proběhla úspěšná reforma inspirovaná myšlenkami významných reformátorů Michaela Fullana a Bena Levina. Výsledkem reformy je i velmi vydařené, profesionální a srozumitelné napsané kurikulum, které vychází z nejnovějších výzkumů. Kromě toho byla v Ontariu v březnu 2007 zřízena Kurikulární rada (poradní orgán ministerstva), která sdružuje zkušené vzdělávací odborníky i zástupce veřejnosti a která pravidelně přehodnocuje kurikulum. Vzhledem k české vzdělávací politice, která je negativně ovlivňována neustále se měnící vládou, považuji ustanovení takového, na vládě nezávislého, orgánu za velmi podnětné.

1.2 Co jsou čtenářské strategie

Než přistoupím k popisu metodologie výzkumu, ráda bych objasnila pojem čtenářské strategie. S termínem čtenářské strategie se setkáváme poprvé v USA. Zde se stal populárním v sedmdesátých letech minulého století, kdy se výzkumné aktivity začaly soustřeďovat na otázku, *co dělá dobrého čtenáře dobrým čtenářem* (Duke & Pearson, 2002). V článku *Clarifying differences between reading skills and reading strategies* (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008) je vymezen pojem čtenářské strategie na základě srovnání s termínem čtenářské dovednosti. Dle autorů lze hlavní rozdíly mezi oběma pojmy shrnout následovně: Zatímco starší termín čtenářské dovednosti popisuje automatické, nevědomé procesy, které si čtenář během čtení ani neuvědomuje, novější termín čtenářské strategie souvisí se záměrným kontrolováním vlastního porozumění. Autoři termín čtenářské strategie definují jako: „záměrné a cílené pokusy čtenáře o kontrolu nad schopností dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet porozumění textu“. Důležité jsou výrazy *záměrná kontrola* a *cílenost*, které odkazují k metakognitivnímu uvažování.

2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Nyní již přistoupím k popisu metodologie uvedeného výzkumu. Disertační práce se bude skládat z teoretické a empirické části. Na počátku jsem si položila následující hlavní výzkumné otázky, na které budu hledat odpověď:

- Jaké čtenářské strategie se vyskytují v kurikulech a vzdělávacích materiálech vybraných států?
- Jaká je oficiální politika daných států vzhledem k začleňování výuky čtenářských strategií do výuky?
- Jak se liší výuka čtenářských strategií v jednotlivých státech?
- Jak jsou tyto teorie pro výuku čtenářských strategií uplatňovány v praxi?

2.1 Metodologie výzkumu – teoretická část

Kromě výzkumů zabývajících se přínosem čtenářských strategií pro čtenářskou gramotnost žáků bude v teoretické části disertační práce zmapováno, jaké termíny jednotlivé země zvolily k označení čtenářských strategií jako pojmu, i to, jakými termíny popisují jednotlivé čtenářské strategie.

Dalším z cílů teoretické části bude podat ucelený přehled hlavních zahraničních výzkumů, které se zabývají výukou čtenářských strategií. Například bude pojednáno o šetření Dolores Durkinové (Durkin, 1978–1979), během něhož výzkumnice pozorovala učitele během výuky čtení v hodinách věnovaných čtení a společenským vědám. Dále budou rozebrány výzkumy Davida Pearsona a jeho kolegů z 80. let, které se soustředily na to, jaké myšlenkové pochody se během četby odehrávají v hlavách čtenáře (Pearson & Gallagher, 1983; Pearson, Roehler, Dole & Duffy, 1992) a v nichž autoři zároveň navrhnou model výuky čtenářských strategií *Gradual release of responsibility* (*Postupné předávání odpovědnosti*).

Teoretická část disertační práce rovněž shrne různé přístupy k výuce čtenářských strategií, jejichž stručný přehled podal například David Pearson na konferenci Rutgers Reading and Writing Conference (Pearson, 2011). V prezentaci, která na konferenci zazněla, Pearson uvádí tyto modely výuky: výuka čtenářských strategií jedné po druhé, výuka několika čtenářských najednou *Reciprocal teaching* (Učíme se navzájem), *Transactional strategies* (Transakční strategie) a *Dialogic Teaching in the context of rich discussions* (Dialogická výuka umožňující bohatou diskuzi).

2.2 Metodologie výzkumu – empirická část

Empirická část disertační práce se zaměří na analýzu kurikul a dalších vzdělávacích materiálů vybraných zemí z hlediska začlenění čtenářských strategií. Při tomto rozboru bude vycházeno z klasifikace čtenářských strategií, která byla vytvořena v rámci tříletého projektu Čtenářská gramotnost a projektové vyučování²³, jehož jsem se zúčastnila. Pro potřeby analýzy budou přeloženy odpovídající části kurikul do českého jazyka. Analyzováno bude kurikulum finské, anglické a ontarijské. Nevylučuji ani analýzu dalších evropských kurikul, pokud shledám, že některá z nich jsou zajímavá z hlediska mého tématu, a pokud naleznu jejich překlad do anglického jazyka. Jednotlivým čtenářským strategiím budou přiřazeny kódy a bude sledován jejich výskyt napříč ročníky. Poté bude provedeno srovnání kurikul z hlediska výskytu čtenářských strategií v jednotlivých ročnících. Analyzovány budou i další oficiální kurikulární dokumenty zveřejněné ministerstvy školství daných zemí.

Dále budou analyzovány výukové materiály, a to sice učebnice určené pro výuku čtení s porozuměním, a další doprovodné materiály (metodické příručky pro učitele, další tištěné i elektronické výukové zdroje). Vzhledem k tomu, že tyto učebnice jsem schopna zkoumat pouze v anglickém jazyce, zaměřím se na učebnice, které učitelé pro výuku čtení s porozuměním používají v Anglii a v Ontariu. V rámci této části výzkumu bude popsáno, jakým způsobem se v učebnicích s jednotlivými čtenářskými strategiemi pracuje a jaké teorie jsou uplatňovány v metodických pokynech pro učitele. Z finančních důvodů zřejmě budu muset odstoupit od původního záměru zkoumat učebnice napříč celým druhým stupněm a zaměřím se na jeden konkrétní ročník druhého stupně.

Také další část disertační práce bude ovlivněna finančními možnostmi. Cílem této části je provést pozorování výuky a rozhovory s učiteli na vybraných zahraničních školách. V ideálním případě by byla vybrána jedna škola v jižní Anglii a jedna v Ontariu. Zde by bylo provedeno pozorování v hodinách věnovaných výuce čtení s porozuměním a uskutečněny polostrukturované rozhovory s učiteli. Tyto školy by byly vybrány na základě průzkumu webových stránek škol či na základě doporučení místních odborníků a autorit. Pozorování by mělo proběhnout v délce dvou týdnů až jednoho měsíce. V průběhu pozorování by byly poznatky zanášeny do předem připravených pozorovacích archů, zároveň je počítáno s pořízením audiozáznamů pro potřeby pozdější detailní analýzy. Polostrukturované rozhovory s učiteli by byly prováděny po každé pozorované výuce a učitelé by se v nich vyjadřovali k cílům a průběhu dané lekce. Kromě toho by uváděli, co ovlivnilo jejich rozhodnutí, výběr materiálů atd. Další rozhovory by byly provedeny

23 Dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz>

nezávisle na odučených hodinách. Jejich cílem by bylo zjistit, jaké mají učitelé povědomí o čtenářských strategiích, jaké teorie je ovlivnily, co považují vzhledem k výuce čtenářských strategií za přínosné, a co se jim osvědčilo či neosvědčilo. Veškeré záznamy by byly následně kvalitativně zpracovány s cílem zjistit, jak (zda) daný učitel do své práce zapojuje výuku čtenářských strategií, jaké má o nich povědomí, jakými je ovlivňován teoriemi a co považuje za dobrou praxi.

V případě, že se nepodaří zajistit finanční prostředky na práci v terénu v zahraničí, bylo by nutné přistoupit k plánu B. Tím by byla analýza již pořízených videozáznamů vyučovacích hodin, které jsou dostupné na internetu. Nevýhodou je, že se jedná o již zpracované záznamy, často sestříhané, někdy i s komentáři. Na druhou stranu jsou tyto záznamy dobrým materiálem ke zkoumání trendů, které jsou v dané zemi považovány za příklady dobré praxe. Typickým příkladem jsou například videa, která byla pořízena ontarijským ministerstvem školství.²⁴ Současné trendy a postoje se dají zároveň vypořádat na webových stránkách, blozích, diskusních fórech a sociálních sítích, neboť právě ty v dnešní době do značné míry ovlivňují názory učitelů. Zde si učitelé vyměňují názory, sdílí příklady dobré praxe a vzájemně reagují na své zkušenosti. Osobně se domnívám, že nejnovější trendy se v dnešní době dají velmi dobře zmapovat právě analýzou těchto zdrojů, proto bych jejich analýzu ráda začlenila do své disertační práce.

3 ZÁVĚR

Jak již bylo zmíněno výše, na význam čtenářských strategií upozorňuje řada zahraničních výzkumů. Zároveň vše nasvědčuje tomu, že na mnoha zahraničních školách bylo zařazeno do výuky čtení s porozuměním. Čtenářské strategie jako pojem by dle mého názoru měly být začleněny i do českého RVP. Existuje zde však nebezpečí, že se výuka stane rigidní. Zahraniční zkušenosti ukazují, že k tomu může dojít zejména v případě, pokud se učitel dogmaticky soustředí na explicitní výuku čtenářských strategií na úkor práce s textem. Právě proto považuji za velmi důležité zmapovat, co se v zahraničí v této oblasti učitelům osvědčilo. Doufám, že má práce k tomu přispěje.

Literatura

National reading panel report. (2000). Dostupné z <http://www.nationalreading-panel.org/publications/summary.htm>

24 Dostupné z <http://www.eworkshop.on.ca/edu/core.cfm?p=videoBrowser.cfm&L=1&modID=37&c=3&navID=videoBrowser>

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *Reading Teacher*, 364–373.
- Duke, N., & Pearson, P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 205–242.
- Durkin, D. (1978–1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 481–533.
- Hausenblas, O. (2011). Proč rozlišovat mezi čtenářskou strategií a čtenářskou dovedností. *Kritické listy*, 41,15–17.
- Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. Dostupné z http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: learning to learn – student engagement, strategies and practices (volume III)*. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- Pearson, D. P. (2011). *Supporting reading comprehension: transforming reading comprehension: 10 research-based principles*. 43rd Annual Rutgers Reading and Writing Conference.
- Pearson, P. D., & Gallagher, C. M. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317–344.
- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G. G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. V S. Samuels, & F. A.E., *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association.

Kontaktní údaje

Mgr. Ladislava Whitcroft
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra primární pedagogiky
M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39
ladka.fiserova@email.cz
Školitelka disertační práce: doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

KUDY VEDE CESTA MEZI ŠKOLNÍM A NEŠKOLNÍM UČENÍM? DISKUZE NAD METODOLOGIÍ

Barbora Neuwirthová

Abstrakt: Příspěvek je diskuzí autorky nad možnými variantami nahlížení na empirická data výzkumu, který autorka realizuje mezi žáky základní školy. Prostřednictvím etnografických rozhovorů zjišťuje, jakými způsoby si děti ve volném čase osvojují dovednosti pracovat s digitálními technologiemi, které další dovednosti si takto osvojují a zda a jakým způsobem je možné tyto dovednosti využívat ve školním kontextu. Hlavní myšlenkou příspěvku je úvaha o možnostech nahlížení na získaná data. V ní autorka porovná různá teoretická východiska vzhledem k záměrům výzkumu.

Klíčová slova: školní etnografie, metodologie, digitální technologie, žákovská kultura.

1 ÚVOD

Tento text je představením mého disertačního projektu – jeho východisek, plánu, ale také zrealizovaných kroků. Zároveň je hledáním odpovědí na otázky, které si v tuto chvíli kladu vzhledem k metodologii projektu: jaká jsou data, která jsem prozatím nasbírala pro výzkum? Jsou dostatečně kvalitní, vypovídající? Lze hovořit o jejich nasycenosti? Jaký teoretický rámec vybrat pro náhled na tato data?

2 VYMEZENÍ TÉMATU

Digitální technologie se stávají nedílnou součástí života každého člena společnosti. Vstupují mu do něj již v raném věku a provázejí jej v době dospívání, dospělosti i stáří. Společnost na tento fenomén reaguje v řadě rovin, např. politické, pedagogické či výzkumné. Jsou kladeny otázky na to, jak rozvíjet schopnost jednotlivce pracovat s digitálními technologiemi, jak je využívat v procesu vzdělávání tak, aby vzdělávaný byl připraven na budoucí život a pracovní povolání.

V souvislosti s přípravou na budoucí život se hovoří o nutnosti rozvíjet tzv. kompetence 21. století nebo gramotnostní dovednosti, jež jsou nezbytné

né pro život ve 21. století²⁵ (viz např. Bhola, 1995; Horton, 2007; Škola pro 21. století, 2009; The Standards for Learning, Leading and Teaching in the Digital Age; National School Boards Association, 2007 aj.).

Tématem mého bádání v rámci doktorského studia se tak stal život žáků základní školy s digitálními technologiemi a práce s nimi. Konkrétněji se zajímám o to, jak se děti naučily pracovat s technologiemi, jak je využívají, jakou roli sehrávají v jejich životě.

3 PŘEDVÝZKUM

Pro prvotní zmapování terénu a ověření vhodnosti výzkumného vzorku jsem počátkem roku 2011 zrealizovala předvýzkum. Jeho cílem bylo zjistit:

- zda jsou technologie a jejich využívání součástí každodenní zkušenosti žáků (jedné základní školy);
- zda je tato zkušenost srovnatelná s výsledky podobných výzkumů realizovaných v Evropě i mimo ni;
- k čemu žáci využívají digitální technologie;
- zda má v tomto využívání nějaké místo škola (případně jaké).

Realizovaný výzkum měl smíšený design, přičemž kvalitativní a kvantitativní přístupy²⁶ se navzájem prolínaly a ovlivňovaly tak, aby výsledkem byl co nejplastičtější pohled na zkoumanou problematiku.

Data byla sebrána mezi žáky 3. až 9. ročníků běžné základní školy (čítající celkem asi 600 žáků) v malém městě blízko Prahy. O vyplnění autorského dotazníku tvořeného 23 (nebo 21²⁷) otevřenými a uzavřenými otázkami, byli požádáni všichni žáci přítomní ve škole v den sběru dat. Takto bylo sebráno a zpracováno 294 dotazníků. Odpovědi na otevřené otázky byly zpracovány metodou otevřeného kódování, následovala interpretace dat podpořená jejich jednoduchým statistickým zpracováním.

S konkrétními výsledky je možné seznámit se např. ve Sborníku z konference Ph.D. existence II (Neuwirthová, 2012). Pro další přemýšlení o směřování disertační práce uvedu jen tato zjištění:

- chování žáků výzkumného vzorku odpovídá chování dětí a dospívajících popisovanému v národních i mezinárodních výzkumech (Bocan, Maříková & Spálenský, 2011; Eurobarometer, 2007a, 2007b;

25 21st Century Survival Literacies – Horton, 2007.

26 Jednoduché statistické zpracování kategorií získaných prostřednictvím otevřeného kódování.

27 Dotazník měl dvě verze – delší pro žáky 5.– 9. ročníků, kratší pro žáky 3.– 4. ročníků. Obě dvě mapovaly tatáž témata, v delší verzi na ně žáci byli tázáni opakovaně, s cílem přivést je k hlubšímu uvažování nad tématem.

Livingstone & Haddon, 2009);

- o ukázalo se, že pro žáky je náročné propojovat problematiku volnočasového využívání digitálních technologií se zkušenostmi formálního vzdělávání – jako by byly dva zcela oddělené světy, které nemají mnoho společného;
- o to může být ovšem podmíněno/podpořeno různou mírou dosažené úrovně metakognitivních dovedností a schopnosti sebereflexe;
- o pokud žáci hovoří o způsobech, jakými využívají digitální technologie v kontextu formálního vzdělávání, lze na tyto činnosti nahlížet optikou šesti kategorií pojmenovaných na základě analýzy dat:
 - ▶ technické zázemí²⁸;
 - ▶ sociální rozměr²⁹;
 - ▶ zdroj informací³⁰;
 - ▶ učební prostředí³¹;
 - ▶ plnění úkolů³²;
 - ▶ opakování/procvičování³³.

4 HLAVNÍ VÝZKUM

4.1 Téma a cíle výzkumu

Na základě podnětů získaných studiem odborné literatury a zkušeností z předvýzkumu jsem začala připravovat hlavní výzkum. Téma zůstává

-
- 28 Jde o využívání komunikačních technologií pro zajištění technické stránky věci – od toho, že žák využívá Microsoft Word či PowerPoint pro zpracovávání referátů a prezentací přes použití PC jako kalkulačky či mobilu jako hodinek ...
 - 29 Žáci jsou skrze využívání ICT v kontaktu se svým okolím – volají, píšou SMS, komunikují prostřednictvím e-mailu či FB ... To vše s cílem zjistit, co bylo ve škole, dovysvětlit nepochopené zadání atp.
 - 30 Žák prostřednictvím internetu vyhledává informace potřebné pro jeho školní přípravu – ať již něčemu nerozumí, či připravuje referát.
 - 31 Žák popisuje podmínky, které potřebuje pro vlastní učení a které zajišťuje prostřednictvím ICT. Jde např. o to, že žák musí poslouchat hudbu nebo být na FB, aby se mu dobře učilo.
 - 32 Žák popisuje, že ICT využívá pro plnění zadaných školních úkolů, např. ve formulaci „na referáty“. Nejde tedy přesně odhadnout, k jakým činnostem využívá komunikační technologie (Jde o hledání informací či využívání softwaru pro jejich zpracování?), nicméně si žák uvědomuje, že ICT pro plnění svých školních povinností potřebuje.
 - 33 Žák hovoří o tom, že prostřednictvím ICT si opakuje nebo procvičuje školní látku – využívá např. webové stránky k tomu určené (např. diktáty on-line).

stejně (tedy velmi široce život žáků základní školy s digitálními technologiemi a v nich), cíl práce postupně upravuji. Chtěla bych zkoumat a popsat, jak žáci základní školy žijí s digitálními technologiemi. Jak s nimi pracují, jaké byly jejich cesty k užívání technologií, kdo jim pomáhal. Také jaký je žákovský pohled na učení se dovednostem prostřednictvím využívání digitálních technologií – myslí si, že se tím něco naučí? A je toto „něco“ využitelné ve formálním prostředí? Myslí si žáci, že se učitelé zajímají o to, jaké dovednosti si žáci osvojí ve svém volném čase? A vůbec – patří podle žáků digitální technologie do školního vyučování? Případně jaké podoby by formální vzdělávání s technologiemi mělo mít, aby stále bylo vnímáno jako škola?

Ve výsledku by tedy práce měla prostřednictvím žákovských výpovědí zachytit jakési hranice mezi formálním a informálním vzděláváním a jejich ostrost či propustnost, případně „mosty“, které žáci mezi těmito prostory vnímají, nebo si je umí představit.

4.2 Design a metodologie výzkumu

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní přístup, protože bych chtěla vytyčené téma zkoumat do hloubky, bez předem definovaných hypotéz, ale naopak s do široka otevřenými očima a ušima připravenými pozorovat, tázat se a divit tak, abych nakonec tématu (snad) porozuměla.

Konkrétně půjde o uplatnění etnografického přístupu, který má zprostředkovat žákovský pohled na otázku prolínání školního a neškolního světa prostřednictvím technologií. Neznalost tohoto postoje totiž vnímám jako bílé místo v současném odborném zkoumání terénu, kde jsou žáci na své názory ohledně boření/prolínání hranic mezi školním a volnočasovým světem tázáni jen výjimečně.

Data jsem se rozhodla sbírat ve škole, na níž jsem realizovala předvýzkum a kde zároveň působím jako psycholog. Motivací pro tento výběr byla zjištění z předvýzkumu, předpokládaný snadný vstup do terénu (domluva s ředitelkou školy, důvěra rodičů ve výzkumný projekt, ochota dětí spolupracovat), ale také orientace v něm. Věřím, že znalosti školy i setkávání se s žáky (nejen) nad preventivními programy týkajícími se chování v on-line prostředí, které zde realizují, mohou podpořit etnografický charakter připravované práce.

Pro výběr žáků do výzkumného vzorku jsem zvolila několik charakteristik/vodítek. Snažila jsem se, aby v něm byli zastoupeni žáci ve věku 11 až 15 let, chlapci i dívky. Současně jsem považovala za užitečné (pro výzkum), aby žáci hojně využívali digitální technologie – protože toto jejich užívání a znalost jsou nutným předpokladem pro plánované rozhovory, coby metodu sběru dat. (Pokud by žáci neměli zkušenosti s využíváním digitálních technologií, neměli bychom v podstatě společně o čem mluvit.)

Vybrala jsem tak žáky 5. až 8. ročníků, o nichž jsem na základě společných setkávání ve škole věděla, že hojně využívají digitální technologie. Současně jsem požádala o pomoc třídní učitele a vyučující informačních technologií. Těch jsem se ptala na děti, které „to umí s počítačem“. Postupně jsem plánovaný vzorek doplnila na 15 žáků.

Každého z žáků jsem individuálně oslovila, vysvětlila mu situaci a požádala jej o spolupráci podloženou souhlasem rodičů. Na základě souhlasu zákonných zástupců bylo možné pustit se do sběru dat.³⁴

Jak již z textu vyplynulo, zvolenou výzkumnou metodou se stal hloubkový rozhovor, od něž si slibuji náhled do žákovského světa a zkoumání žákovských názorů na vybranou tematiku. Jde o polostrukturovaný rozhovor mapující tři oblasti:

- Které technologie žák využívá, k jakým účelům a jak se s nimi naučil nakládat?
- Co si žák myslí, že se učí prostřednictvím využívání technologií – co se naučí, když ... (hraje hry, připravuje PowerPointovou prezentaci, stahuje filmy apod.)? Mohl by (a může) tyto dovednosti využívat ve vzdělávání?
- Jaká je pro žáka představa, že by školní vzdělávání bylo realizováno zejména prostřednictvím digitálních technologií? Jaké charakteristiky by tato výuka měla splňovat, aby šlo ještě o formální vzdělávání?

Získaná data budou analyzována za využití metody otevřeného kódování a následné kategorizace. Na základě kategorií bude zpracován hustý popis toho, co se děje, když žáci využívají digitální technologie, o jakých přesazích (mezi formálním a informálním vzděláváním) zde můžeme hovořit.

5 ROZCESTÍ – HLEDÁNÍ DALŠÍHO SMĚRU

Během přípravy disertační práce jsem nabyla dojmu, že výzkumný projekt je připraven k realizaci. Dokonce jsem zrealizovala sběr dat, a nyní jsem dospěla na jakési rozcestí, kde si kladu otázku, jak dál. Přemýšlím zejména nad následujícími tématy:

- Jsou data, která jsem nasbírala, kvalitní, relevantní a dostatečně nasycená?
- Do jakého rámce mám získaná data zasadit, respektive z jakého úhlu pohledu bych na ně měla nahlížet?

Ohledně nasycenosti dat – uvědomila jsem si, že v tuto chvíli asi nemohu

34 Získala jsem 14 souhlasů (rodiče jednoho žáka spolupráci odmítl s tím, že jde o plýtvání časem), zrealizovala jsem zatím 10 rozhovorů. Nyní čelím otázce, co dál. Ta bude zmíněna dále v textu.

nalézt odpověď. Že bych měla data začít analyzovat, a na základě zjištění, která z analýzy vyplynou, případně zrealizovat další kroky. Možností, jak data doplnit, je přitom několik – oslovit další respondenty pro rozhovory, sledovat žáky při práci ve škole, analyzovat artefakty.

Co se týče možného teoretického rámce – během rešeršní činnosti jsem se zabývala celou řadou relevantních témat, zejména:

- přístupem „minimising risks, maximising opportunities“ (Livingstone & Haddon, 2009);
- konceptem „digital natives“ (Palfrey & Gasser, 2008, 2011; Prensky 2001a, 2001b);
- teorií situovaného učení (Herrington & Oliber, 1995; Rogoff, 1995; Smith, 2013; Štech, 2006);
- vývojovou psychologií (Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 2006; Vágnerová, 2005);
- mediální gramotností a mediální výchovou (Brdička, 2003; Buckingham, 2011; Faltýn, Němčíková & Zelendová, 2010; Jiráček & Wolák, 2007; Horton, 2007).

Stále jsem si kladla otázku, z jakého úhlu pojmut celý výzkum. Odpověď jsem našla v učebnici *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, kde autoři hovoří o tom, že „*existující teorie ... neslouží k tomu, aby generovala očekávání a předpoklady, které badatel ověřuje v terénu. ... Slouží k tomu, aby pomohla při formulování výzkumného problému, ... při analýze a interpretaci dat, ... ke komparaci vlastních výsledků s výsledky jiných autorů*“ (Švaříček & Šedová et al., 2007, s. 67). Z toho si odnáším závěr – ponaučení, že mé studium relevantní literatury splnilo svůj účel – napomohlo při formulování výzkumných cílů, poskytlo mi pojmový aparát, který mám nyní k dispozici a který využiji při zpracovávání získaných dat.

6 ZÁVĚR

Prostřednictvím tohoto textu jsem měla možnost ujasnit si kroky, které budou následovat v rámci mé práce na disertaci. A uvědomila jsem si, že ačkoliv je velmi dobré mít dopředu připravenou metodologickou část výzkumného projektu, někdy může být užitečné (alespoň na malý moment) opustit toto teoretické uvažování, pracovat s reálnými daty a nechat se jimi vést. Tak, přesně jak píše K. Nedbálková (in Švaříček & Šedová et al., 2007, s. 113), *nedělám terénní výzkum, on dělá mě*. Proměňuje má zažitá schémata a nutí mě k tomu, abych hledala jiné cesty výzkumem, respektive životem.

Literatura

- Bhola, H. S. (1995). *Functional Literacy, Workplace Literacy and Technical and Vocational Education: Interfaces and Policy Perspectives*. Paris: UNESCO.
- Bocan, M., Maříková, H., & Spálenský, A. (2011). *Hodnotové orientace dětí ve věku 6–15 let*. Praha: NIDM.
- Brdička, B. (2003). *Role internetu ve vzdělávání: studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce*. Kladno: AISIS.
- Buckingham, D. (2011). *Beyond technology: children's learning in the age digital culture* (Reprint. ed.). Cambridge: Polity Press.
- Eurobarometer. (2007a). *Safer Internet for Children. Qualitative study in 29 European Countries.: National analysis: Czech republic*. Gambais: European Commission. Directorate – General Information Society and Media.
- Eurobarometer. (2007b). *Safer Internet for Children. Qualitative study in 29 European Countries.: Summary report*. Gambais: European Commission. Directorate – General Information Society and Media.
- Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Herrington, J., & Oliver, R. (1995, prosinec). *Critical Characteristics of Situated Learning: Implications for the Instructional Design of Multimedia*. Příspěvek prezentovaný na Australian Society for Computers in Learning In Tertiary Education Conference 1995, Melbourne.
- Horton, F. W. (2007). *Understanding information literacy a primer*. Paris: UNESCO.
- Jirák, J., & Wolák, R. (2007). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd. ed.). Praha: Grada.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report*. London: London School of Economics and Political Science.
- National School Boards Association. (2007). *Creating and Connecting – research and guidelines on social and educational networking*. Alexandria: NSBA.
- Nedbálková, K. (2007) Etnografie (Jedna ruka kreslí druhou aneb Jak se dělá etnografický výzkum). In R. Švaříček, & K. Šedová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 112–126). Praha: Portál.
- Neuwirthová, B. (2012). Využívání ICT pro plnění školních povinností očima dětí. In E. Maierová, J. Haase, & M. Dolejš, *Ph.D. existence II: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. Olomouc: Univerzita Palackého. [CD-ROM]
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2011). Reclaiming an awkward term: What we might learn from “Digital Natives.” *I/S: A Journal of Law and Policy for the Information Society*, 7(1), 33–55.

- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In J. Wertch, P. del Río & A. Alvarez, *Sociocultural studies of mind* (139-164). New York: Cambridge University Press.
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem: vývojová psychologie: přepracované vydání* (Vyd. 2. ed.). Praha: Portál.
- Smith, M. (n.d.). Infed.org | Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice. *Contents @ the informal education homepage*. Retrieved February 2, 2013, from <http://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wenger-and-communities-of-practice/>
- Škola pro 21. století. (2009). *Akční plán pro realizaci „Koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání pro období 2009–2013“* (usnesení vlády č. 1276/2008). Praha: MŠMT.
- Štech, S. (2006). Specifičnost poznávání a učení ve školním kontextu. Paradoxy důrazu na dítěti blízké kulturní praktiky poznávání. In V. Pokorná (ed.), *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Švaříček, R., & Šedová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- The Standards for learning, leading and teaching in the digital age. (n.d.). *International Society for Technology in Education*. Retrieved November 23, 2012, from www.iste.org/standards
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Kontaktní údaje

Mgr. Barbora Neuwirthová
 Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra psychologie
 Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
barbora.neuwirthova@gmail.com
 Školitelka disertační práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

SOCIÁLNÍ DETERMINANTY V ROZVOJI HUDEBNÍHO ZÁJMU A TALENTU

Hana Studená

Abstrakt: Příspěvek se zabývá otázkou vývoje hudebního zájmu a talentu. V návaznosti na poznatky z předchozího výzkumu se autorka zabývá především sociálními vlivy (např. vlivem učitelů, rodičů, sourozenců, vrstevníků a jiných důležitých osob a vzorů) v hudebním vývoji. Ze studie však nelze vyloučit také vlivy jiné, které by mohly hrát rovněž významnější roli a dále mohou spolupůsobit na rozvoj hudebního zájmu. Zaměřuje se na dvě skupiny hudebníků, tzv. klasické (studenty hudebních škol a konzervatoří) a tzv. neklasické (studenty středních škol nehudebního směru s aktivním zájmem o hudbu a jeho realizaci) ve věkovém rozmezí od 14 do 21 let. Základní informace o formování hudebního zájmu u výše uvedených dvou skupin hudebníků získá autorka prostřednictvím dotazníků, na něž budou navazovat rozhovory s vybranými členy těchto skupin. Jejich obsah bude analyzován kvalitativně. Jedná se o kvalitativní studii, která se pohybuje v oblasti hudební a pedagogické psychologie.

Klíčová slova: hudební psychologie, hudební talent, hudební zájem, hudebníci, adolescenti, sociální vlivy.

1 MOTIVACE K TÉMATU A TEORETICKÉ ZAKOTVENÍ

K dané problematice jsem přistoupila především na základě dvou zkušeností. První zkušenost je zkušenost osobní. Sama jsem hudebnice a prošla jsem letitou hudební přípravou na základní umělecké škole. Hudbu stále aktivně provozuji. Mezi hudebníky jsem se vždy pohybovala a i nadále pohybuji. Už při osobním setkání s těmito lidmi jsem si všímala, jak rozmanité zkušenosti vedly k rozvoji jejich hudebního zájmu, a do jak velké míry mohly spoluurčovat jejich další hudební cestu.

Tento fakt mě přivedl ke zkušenosti druhé – tou myslím svoji diplomovou práci, která nesla název „Hudba jako hodnota v životě člověka“. Pro potřeby této práce jsem dělala rozhovory s 35 hudebníky (jednalo se jak o profesionály s klasickým hudebním vzděláním, tak o amatéry bez tohoto vzdělání). Tito hudebníci pocházeli z různého prostředí a věnovali se různým odvětvím hudby. Zjistila jsem možnost rozdělení muzikantů na dvě odlišné skupiny. Dušek (1971) upozorňuje, že na vytváření hudební umělecké osobnosti se podílí několik složek. Jednou ze složek, kterou zmiňuje, je i úroveň a zaměření hudebního vzdělání. Mé rozdělení hudebníků do dvou skupin s tímto poznatkem do velké míry souvisí.

První skupinou jsou lidé, kteří prošli klasickou hudební přípravou, tzn. nejprve studovali zvolený hudební nástroj, popřípadě zpěv na základní umělecké škole, poté přešli na konzervatoř a své studium zakončili na Hudební akademii múzických umění. O této skupině se dá také hovořit jako o tzv. „klasických hudebnících“, kteří se zabývají především tzv. vážnou, klasickou hudbou, se kterou vystupují buď sólově, nebo ve filharmoních či orchestrech.

Odišná je skupina, která taktéž aktivně provozuje a produkuje hudbu, ale příprava jejích členů se do velké míry liší. Často se jedná o hudebníky, kteří určitou dobu docházeli do základní umělecké školy, ale tato klasická příprava je často od hudby spíše odradila. V mnohých případech se jedná o samouky. Zmiňovaná skupina by se dala pojmenovat jako „neklasičtí hudebníci“. Vyznačují se do velké míry také tím, že se sdružují v různých hudebních tělesech, popřípadě kapelách, a hrají hudbu neklasickou, tedy jiné styly, jako např. rock, big beat, metal, folk apod.

Při rozhovorech s respondenty jsem si všimla rozmanitosti jejich hudebního vývoje. Někteří udávali pozitivní vlivy např. učitelů, rodičů, vrstevníků apod. Jiné tyto vlivy zase ovlivnily negativním způsobem. V konečném důsledku jsem tedy slyšela řadu rozporných informací, a to především o sociální determinaci a vývojové trajektorii hudebního zájmu, což mě podnítilo k vyhledání různé odborné literatury, jež se touto problematikou zabývá. Velmi mě inspirovala práce autorů Kamina, Richardse a Collinse (2010), poukazující na podobný fenomén u „neklasických“ hudebníků, kterého jsem si všimla také. Je zde uveden fakt, že většina výzkumů, které mají vypovídat o hudebnících, je prováděna právě se skupinou pouze klasických muzikantů. Výsledky těchto výzkumů jsou pak aplikovány obecně na „hudebnickou“ populaci. Dochází tak k velkému zkreslení, protože u neklasických hudebníků často ve vývoji jejich zájmu hrají roli jiné faktory, zejména sociální. Studie výše uvedených autorů se však zaměřuje i na vlivy psychologické a environmentální. Rozlišení na neklasické a klasické hudebníky odhaluje odlišný vývoj v realizaci hudebního zájmu, který mimo jiné souvisí s jejich osobností. Zde se nabízí paralela s intelektově nadanými, jejichž vývoj směřuje rovněž ke dvěma typům: řešitel a badatel (Burjan, 1991).

Ve svém projektu se zaměřuji především na sociální vlivy, které bych chtěla studovat podrobněji. Sociálními vlivy myslím např. vliv učitelů, rodičů, sourozenců, vrstevníků a jiných důležitých osob (vzorů) na rozvoj hudebního zájmu daných jedinců. Tento směr jsem si určila proto, že mi tyto vlivy vystávaly nejčastěji a byly mi nejméně jasné. Zároveň hudební talent jako druh tzv. speciálního nadání je podle Musila (in Hříbková, 2009) považován za výsledek vývojové interakce s prostředím. Ústřední výzkumnou otázkou jsem zaměřila na sociální determinanty a na význam sociálního kontextu v rozvoji hudebního zájmu a talentu. Musíme si však uvědomit, že odpověď na ni vyžaduje věnovat se i dílčím problémům, protože odpovědi mohou být ovliv-

něny jednak věkem, jednak stupněm zvládnutí „profese hudebníka“ a jejím vývojem. Musíme brát v úvahu i případné vlivy jiné, které by mohly hrát také významnější roli a dále mohou spolupůsobit na rozvoj.

O důležitosti sociálních vlivů v rozvoji hudebního talentu by také mohl svědčit život Wolfganga Amadea Mozarta. Podle Wagnera (1998) byl Mozartův život naplněný hudbou od samotného dětství. Leopold Mozart (otec W. A. Mozarta) jej jako malého chlapce vystavoval mnoha variacím akustických stimulů, např. zvukům hodin, cinkání sklenic, metronomu, hudebním nástrojům nebo lidským hlasům. Podle Wagnera (1998) vyrůstal Mozart v prostředí plném neuvěřitelně rozmanitých sluchových zkušeností. Leopold Mozart byl považován v této době za jednoho z předních učitelů. Jako učitel neupřednostňoval teoretický přístup, ale rozvinutí smyslové formy hudební výuky. Dále Wagner (1998) zmiňuje, že W. A. Mozart nikdy nenavštěvoval školu, ale všechny potřebné znalosti získal v prostředí domova. Mozartův otec jeho vzdělávání zaměřil na jediný předmět, na hudbu. Znalosti z oblasti matematiky či latiny získával taktéž prostřednictvím hudebního kontextu. Tento proces hudební socializace měl dopad na život a práci W. A. Mozarta (Wagner, 1998). Zmíněný příklad lze také využít jako možné dokreslení významu sociálních vlivů v životě hudebníků.

Pro práci jsem si zvolila věkovou skupinu adolescentů (14–21 let), což má své opodstatnění. V tomto období jsem při provedených rozhovorech pozorovala jeden z kritických úseků vývoje hudebního zájmu. Zahrnuje období, kdy si jedinec vybírá střední školu, tedy se rozhoduje i nad případným studiem hudebních oborů. Podle Sedláka (1989) v různých životopisech slavných interpretů, jako byli např. Chopin, Smetana, Liszt, Suk a mnoho dalších, se ukazuje, že byli v tomto období uchvázeni hudbou tak, že ve velmi tvrdé denní přípravě dosáhli vrcholu technické dokonalosti (tento popis koresponduje se skupinou zmíněných „klasických hudebníků“). V tomto věku také roste zájem o instrumentální muzicírování (to by zase odkazovalo ke skupině „neklasických“ hudebníků). V tomto období se osvojováním životní a hudební zkušenosti vytvářejí základy pro pozdější mistrovství, které se plně dotváří až v dospělém věku (Sedlák, 1989). Je to doba, kdy hudební zájem a talent do velké míry graduje. Ve věkovém období mezi 14. a 18. rokem však podle Gardnera (1999) může v hudebním vývoji dojít k tzv. krizi daného věku. Pokud touto krizí neprojde mladistvý úspěšně, může se stát, že na hudbu úplně zanevře. Gardner (1999) upozorňuje na dvě krizová období tohoto vývoje. První „krize“ přichází po 9. roce života, kdy děti musí cvičit a začínají si uvědomovat, že se musí pro svoji hudební kariéru alespoň na čas vzdát jiných činností. Jsem toho názoru, že tato krize by mohla být pravděpodobně jedním ze zlomových období při orientaci na „klasickou“ a „neklasickou“ hudební dráhu. Druhou krizí Gardner (1999) začleňuje právě do období puberty. Tuto krizi hodnotí jako významnější. Dospívající se má v té době rozhodnout, zda chce svůj život opravdu zasvětit hudbě: „Jako dítě byl spíše nádobou v rukou am-

biciózních rodičů a učitelů, nyní záleží na něm, zda on sám chce jít touto cestou, zda chce vyjadřovat hudbou to, na čem mu v životě nejvíc záleží, a zda je schopen obětovat své další zájmy a možnosti nejisté budoucnosti, v níž bude hodně záležet na štěstí a na okolnostech, které s hudbou přímo nesouvisí (například na umění vycházet s lidmi)“ (Gardner, 1999, s. 137). Zde autor tedy přímo sděluje důležitost sociálních vlivů při rozvoji hudebního zájmu a talentu. Sociální vlivy pak v dalším rozhodování spolupůsobí s osobnostními charakteristikami jedince. Považuji tedy za důležité pracovat s touto věkovou skupinou a být u tohoto zlomového období vývoje zájmu, zároveň se pak podívat na jeho vývoj i retrospektivně.

Projekt se zaměřuje jak na hudební zájem, tak na hudební talent. V tomto kontextu používám záměrně termínu „talent“, a ne „nadání“. Vycházím tak z pojetí W. Sterna (in Hříbková, 2009), který rozlišoval mezi tzv. speciálním nadáním, jež nazýval talentem, a mezi všeobecným nadáním, jež nazýval inteligencí. K tomuto rozlišení se ve své práci na základě zmíněné odborné literatury přikláním také.

2 DESIGN ZAMÝŠLENÉHO VÝZKUMU

Tato práce je směřovaná prvotně k problematice hudebního zájmu, jeho vývoji a také k vlivům, které na něj působily a formovaly ho. Konkrétně to znamená, jak tento zájem u člověka vznikal, a jak se stalo, že u daného zájmu také vytrval. Následně, co způsobilo, že se tento zájem přetavil do hudebního studia, a tudíž ho zvolil jako svou budoucí profesi. Vývoj hudebního zájmu je zde tedy chápán taktéž v kontextu celkové profesní orientace. To může vést částečně k zodpovězení otázky, proč u některých hudebníků zájem přeroste v profesi, a proč u jiných zůstává stále pouze volnočasovým koníčkem (ačkoliv do něj často investují podobné množství energie jako hudebníci profesionální). Aby bylo možné porozumět aktuální situaci člověka s hudebním zájmem (ať už profesním nebo volnočasovým), je nutný retrospektivní pohled k pochopení celkového kontextu jeho směřování. Analýza vlivů (v tomto případě především sociálních), které působily na celý hudební vývoj, a tím také přispěly k trajektorii, po které se jedinec se svým hudebním zájmem vydal, je nesmírně důležitá. Odhalení těchto determinant nám může pomoci pochopit aktuální situaci, tj. proč chce být profesionálním hudebníkem? Proč si naopak volí ke studiu a následně profesní orientaci jiný obor? Proč ale hudbu stále aktivně provozuje? Zodpovězení těchto otázek může přispět nejen k profesnímu poradenství v oblasti hudební psychologie, ale také k pochopení rozvoje hudebního zájmu do rozmanitých podob.

Ústřední výzkumná otázka, kterou si ve svém výzkumu kladu, zní: *Jaké sociální determinanty rozvoje hudebního zájmu a talentu ovlivňují vývoj „klasických“ a „neklasických“ hudebníků? S tím především souvisí, jaké sociální determinan-*

ty a jejich kvality jsou oběma zvoleným skupinám společné, a ve kterých se odlišují. Nelze však také odhlížet od dalších vlivů, které jsou ve vývoji hudebního zájmu podstatné.

V projektu se uvažuje o dvou vybraných skupinách hudebníků/hudebnic, které mezi sebou budou vzájemně porovnávány. 1. skupina jsou tzv. „klasičtí muzikanti“. Konkrétně se bude jednat o hudebníky/hudebnice, kteří/ktelé splnili/y podmínky přijímacího řízení na výběrové hudební školy, čímž i prokázali/y určitou míru hudebního talentu. Těmito školami se myslí především konzervatoře, popřípadě jiné střední školy hudebně zaměřené (např. hudební gymnázia). 2. skupina jsou tzv. „neklasičtí muzikanti“. Bude se jednat o studenty/studentky středních škol nehudebního směru. Podmínkou výběru této skupiny je aktivní zájem o hudbu a také následná realizace tohoto zájmu (tzn. nemůže se jednat o pouhé posluchače hudby, ale musí se aktivně a dlouhodobě realizovat v hudební činnosti, např. v kapele, v pěveckém sboru apod.). U této skupiny se rovněž předpokládá případná průprava základní uměleckou školou. Do skupin budou zařazeni respondenti z vývojového období adolescence, které je vymezené od 14 do 21 let. Hranice 21 let je stanovená také z toho důvodu, že studium na konzervatoři je strukturováno do 6 let.

Jedná se o studii kvalitativního typu. Výzkum se zaměřuje především na vývoj zájmu, následně pak na determinanty, které se na tomto vývoji spolupodílely. Hlado (2004) hovoří o nejdůležitějších faktorech, které ovlivňují výběr povolání. Nejedná se přímo o faktory, které by byly směřující při vývoji hudebního zájmu ústícího do volby profese hudebníka, přesto lze tyto faktory považovat za inspirující a k zvolené problematice blízké. Autor na základě svého empirického šetření (základní soubor tvořilo 317 studentů a učňů prvních ročníků středních škol, gymnázií a středních odborných učilišť) hovoří o následujících faktorech (seřazeno podle četnosti): 1) rodičích, ve smyslu doporučení, vzorů, osobních zkušeností; 2) zájmech a zálibách, které mají zároveň největší vliv na spokojenost ve škole a následně v povolání; 3) exkurzích; 4) vlivu kamarádů a přátel, informačních a poradenských střediscích úřadu práce; 5) zkoušce zvoleného povolání v praxi; 6) o radě odborníka; 7) učitelích a třídních učitelích; 8) výchovných poradcích; 9) masových komunikačních prostředcích – tím je myšleno TV a rádio; 10) jiných, mezi které lze řadit školní prospěch, neúspěšné složení přijímacích zkoušek, zdravotní způsobilost, prestiž povolání, dopravu do školy a rodinnou tradici. Tyto faktory vedly k rozhodnutí adolescentů k první volbě profese, považují je zvolené problematice blízké.

Celkový vývoj hudebního zájmu a následně jeho výstění do profesní volby odkazuje také ke kariérovým teoriím. V kontextu dané problematiky považují za velmi přínosnou *Teorii pracovních typů osobnosti a pracovního prostředí* Johna L. Hollanda. Holland (in Balcar, 2011) hovoří o kategorizaci 6 základních typů osobnosti: 1) praktickém, 2) zkoumajícím, 3) uměleckém, 4) sociálním,

5) podnikavém, 6) tradičním. Na základě daného typu pak jedinci vyhledávají pracovní prostředí (typy prostředí odpovídají typům osobnosti), v němž mohou rozvíjet a uplatnit své schopnosti a dovednosti, které odpovídají jejich postojům, hodnotám apod. Tedy interakce osobnosti a prostředí, ve kterém člověk žije, determinují kariérové chování. To opět odkazuje ke vhodnosti a opodstatněnosti zaměření na sociální podmíněnost celého vývoje zájmů. V kontextu této práce je předmětem výzkumu především typ umělecký (což však nevylučuje možnost jiného typu osobnosti, dle revidované Hollando- vy teorie, ve které nejsou jednotlivé typy striktně vymezené a překrývají se). Umělecký typ je dle Hollanda (in Balcar, 2011) podmíněný estetickou životní orientací. Vyznačuje se uměleckými schopnostmi: těší ho vytváření nového díla, má dobrou představivost, značné úsilí a potřebu sebevyjádření, naplňuje ho spíše tvůrčí než stereotypní práce, upřednostňuje pracovní oblast umě- leckých oborů a tvůrčí prostředí. Holland však nepostihuje samotný vývoj do jednotlivých typů. Musíme tedy přihlídnout k teoriím akcentujícím vývo- jově psychologický přístup, tj. především k teorii Elliho Ginzberga. Ginzberg (in Balcar, 2011) hovoří ve své teorii o třech obdobích volby profese. Jsou to: 1) fantazijní volba (dětství – 11 let); 2) pokusná volba (11–16 let); 3) realistická volba (17 let – raná dospělost). Pokud vezmeme v úvahu náš zamýšlený sou- bor respondentů, z uvedeného vyplývá, že se nacházejí jednak v období po- kusné volby, ale také v období volby realistické. V pokusné volbě jde podle Ginzberga (in Balcar, 2011) především o seznámení s požadavky profese. Je pokusem o volbu na základě vlastního sebehodnocení a sebepoznání. V této fázi ještě jedinec nebere v úvahu objektivní požadavky společnosti, rozhodu- jícími faktory při volbě jsou: 1) zájmy (11–12 let); 2) osobnostní předpoklady (13–14 let); 3) hodnoty (15–16 let). Následně v realistické volbě již jedinec ne- zvažuje pouze faktory subjektivní (zájmy, schopnosti, hodnoty), ale také ob- jektivní (požadavky povolání a společenskou potřebu), a mezi těmito faktory je schopen učinit kompromis (později Ginzberg pojem kompromis nahradil pojmem optimalizace, tzn. optimální vztah mezi přípravou na povolání, vy- tyčeným cílem a realitou). V pozdější revizi své teorie Ginzberg hovoří o to- to procesu jako reverzibilním, avšak zdůrazňuje včasnost rozhodnutí, což je moment, který nás rovněž zajímá.

Poslední kariérovou teorií, kterou bych v tomto kontextu chtěla uvést, je teorie Donalda E. Supera. Super (in Hlado, 2012) akcentoval významnou úlohu sebepojetí člověka jako výsledek fyzického, mentálního a sociálního zrání, interakce s dospělými a sledování jejich pracovního chování. Sebepo- jetí je pak pro něj hnací silou, která vytváří kariérový vzorec, jímž se člověk řídí. Profesionální vývoj chápe jako celoživotní proces. Super (in Hlado, 2012) charakterizoval pět vývojových období: 1) stadium růstu (mezi 4.–13. rokem); 2) stadium zkoumání (mezi 14.–24. rokem); 3) stadium budování (mezi 25.–44. rokem); 4) stadium udržování (mezi 45.–65. rokem); 5) stadium opoutání (65. rok a výše).

Můžeme konstatovat, že prezentovaný projekt disertační práce se zaměřuje na stadium zkoumání. V této fázi je dle Supera (in Hlado, 2012) charakteristické časté střídání zájmů, zájem o velké množství oborů, směrů a činností, bez vytyčené hlavní priority. V tomto stadiu převažuje hledání, při němž se výběr profese zužuje, ale nekončí. Jedinci zjišťují informace o sobě, ale také o světě práce. Z těchto informací pak vycházejí při přizpůsobování svých zájmů a schopností, když se snaží své sebepojetí uskutečnit v pracovních a dalších životních rolích. Představy o profesích vycházejí ve stadiu zkoumání převážně z přímého kontaktu s osobami zastávajícími daná povolání a z počátečních pracovních zkušeností. Profese jsou posuzovány s ohledem na individuální schopnosti a dovednosti, velký vliv hraje také sebepojetí a sebehodnocení.

Stadium zkoumání je v kontextu našeho výzkumného projektu zajímavým momentem. Na místě je otázka, zda se tento fenomén u zvolených skupin respondentů neliší, a zda se vůbec u obou skupin respondentů vyskytuje. U skupiny klasických hudebníků lze předpokládat, že jejich zájem (tedy hudební činnost) je vyhraněný velmi brzy. Následně se stávají studenty konzervatoří, což je podmíněno již velkou vyhraněností. Je tedy na místě se ptát: Vyskytuje se u klasických hudebníků stadium zkoumání? Pokud ano, v jakém věkovém rozmezí? Přichází dříve či naopak později?

Mezi předpokládané použité metody výzkumu patří dotazník a následné rozhovory. V první fázi výzkumu bude ústřední metodou dotazník, který se bude zaměřovat především na vývoj hudebního zájmu, ale také na sociální determinanty, které ho formovaly. Bude se skládat pravděpodobně z 6–8 otevřených otázek. Tento počet otázek se zdá být optimální vzhledem k následnému vyhodnocování sebraných dat, ale také motivací respondentů k vyplnění. Dotazníky budou zadány 30 až 50 respondentům z obou skupin. V následném zpracování dat bude hrát zásadní roli, zda se budou opakovat podobné trajektorie celého vývoje u více respondentů. Následně budou vybráni typičtí představitelé různých trajektorií v každé skupině (z toho důvodu nebudou dotazníky anonymní). S nimi budou vedeny hloubkové rozhovory. Předpokládaný počet rozhovorů je 3 až 4 v každé skupině. Tyto dvě pomyslné fáze výzkumu se nebudou lišit pouze v metodě sběru dat. Jsou pojaty odlišně také z časového hlediska. Dotazníky budou orientovány především retrospektivně. Budou směřovat k minulosti, k vývoji hudebního zájmu. Následné rozhovory se více zaměří na aktuální situaci a současný pohled na stěžejní determinanty aktuálního hudebního zájmu. Data budou poté vyhodnocována kvalitativní metodou.

3 POSUN PROJEKTU

Původní návrh celého designu zamýšleného výzkumu byl rozpracován do podoby, kterou prezentuji výše. Původní záměr se lišil především v tom, že nepočítal s dotazníkovou metodou. K tomuto kroku jsem přistoupila na základě předchozí zkušenosti se sběrem dat v diplomové práci. V této práci jsem pracovala kvalitativně s velkou řadou rozhovorů, vznikl velký objem dat, který je velmi obtížně analyzovatelný.

V promyšlení disertační práce jsem se dostala do bodu, o kterém referuji výše. Nelze tvrdit, že design výzkumu, jak ho nyní prezentuji, bude přesně takový. Je možné, že tento návrh bude ještě pozměněn. Nyní jsou v projektu zahrnuty dvě metody. Rozhovorům bude předcházet dotazníkové šetření. Aktuálně je tedy pro nás nejdůležitějším bodem tvorba kvalitního dotazníku, na jehož základě budeme moci v této práci pokročit dále.

Literatura

- Balcar, J., Havelna, J., & Hlaďo, P. (2011). *Zvolil jsem si techniku. Proč? Faktory výběru studijního oboru a střední školy*. Brno: Mendelova univerzita.
- Burjan, V. (1991). Mathematical giftedness- Some questions to be answered. In F.J. Mönks, M.V. Katzko, & H.W. Boxtel, (Eds.), *Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues* (s. 165–170). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Dušek, B. (1972). *Úvod do hudební psychologie*. Plzeň: Pedagogická fakulta v Plzni.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Hlaďo, P. (2012). *Profesní orientace adolescentů: Poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj.
- Hlaďo, P. (2004). *Příprava žáků základních škol na volbu povolání* (Rigorózní práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.
- Kamin, S., Richard, H., & Collins, D. (2007). Influences on the talent development process of non-classical musicians: psychological, social and environmental influences. *Music Education Research*, 9(3), 449–68.
- Miovský, M., Čermák, I., Chrz, V. (2010). *Umění ve vědě a věda v umění: Metodologická imaginace*. Praha: Grada.
- Sedlák, F. (1989). *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon.
- Wagner, M. (1998). Mozart: an anomaly in the history of music? *High Ability Studies*, 9(1), 115–124.

Kontaktní údaje

Mgr. Hana Studená
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra psychologie
Myslíkova 7, Praha 1, 116 39
studenahanka@seznam.cz
Školitelka disertační práce: doc. PhDr. Lenka Hříbková, Csc.

CHEMIE POTRAVIN A VÝŽIVA V RVP PRO GYMNÁZIA A VE STŘEDOŠKOLSKÝCH UČEBNICÍCH

Tereza Třeštíková

Abstrakt: Chemie potravin a výživa je podle mnohých odborníků velmi aktuální a užitečné téma, které se týká každého jedince. Mělo by být proto nedílnou součástí získaných vědomostí a znalostí žáků i v průběhu studia. Tento text pojednává o zařazení tématu „Chemie potravin a výživa“ v RVP pro gymnázia v RVP pro gymnázia se sportovní přípravou, a o tom, kolik pozornosti je tomuto tématu věnováno ve vybraných středoškolských učebnicích. V tomto článku je kladen důraz především na metody získávání těchto dat, samotné výsledky jsou zmiňovány jen okrajově. Autorka využívá jak kvalitativní, tak kvantitativní přístup, velká část příspěvku je věnována pojmové analýze.

Klíčová slova: chemie potravin, výživa, pojmová analýza, středoškolské učebnice.

1 ÚVOD

Problematika chemie potravin, výživy a dietetiky je v dnešní době považována za velmi aktuální a setkáváme se s ní denně v nejrůznějších médiích. Televizní reklamy, reklamní billboardy, časopisy či webové stránky poskytují nepřehledné množství informací; pro většinu populace může být velmi obtížné zhodnotit, které informace jsou pravdivé, které zavádějící či nepravdivé. Je realitou, že převažují nevědecké informace nad vědeckými (Svačina, 2008), což celou situaci značně ztěžuje. Pravdivost informací může být posuzována právě na základě znalostí získávaných během studia na všech vzdělávacích stupních, a to znalostí získaných od aprobovaných učitelů či z příslušných učebnic.

Otázka učebnic je i v době nástupu e-learningu neobyčejně aktuální a živá, protože dobrá učebnice je a vždy bude důležitý a v mnohém nezastupitelný prostředek pro vzdělávání a sebevzdělávání (Maňák & Klapko, 2006). Učebnice mají podíl na definování vyučovacích předmětů, a to nejen v rovině vzdělávacího obsahu, ale také v jeho metodickém ztvárnění. Učebnice reprezentují a zprostředkovávají vědecké disciplíny žákům. Reprezentace obsahů vědeckých disciplín by měly jednak zohledňovat požadavky

kurikula, a jednak by měly odpovídat kognitivním dispozicím žáků (Knecht & Janík, 2008).

Učitel stojí mnohdy před rozhodnutím, kterou z nabízených učebnic má zvolit pro výuku, neboť na první pohled všechny slibují být kvalitním pramenem poznání i zárukou účinných výsledků. Dnešní učebnice mají ve-směš přitažlivý vzhled, jsou v souladu s požadavky osnov (RVP), ale značně rozdíly vykazují v rozsahu učiva, jeho zpracování a přiměřenosti danému věku. Učitel potřebuje správně a relativně rychle se v nabízených učebnicích orientovat a rozhodnout, které dá přednost. Jeho rozhodování by se ovšem mělo opírat o jasná kritéria, která výrazně charakterizují odlišnosti jednotlivých učebnic, umožňují postihnout jejich dominantní znaky a zohledňují pedagogické aspekty (Průcha, 1998).

2 METODOLOGICKÝ POSTUP

2.1 Cíl výzkumu

Pro vznikající disertační práci Chemie potravin a výživa je nutné analyzovat současný stav kurikulárních dokumentů a vzdělávacích materiálů. Pro tento záměr byly stanoveny tyto cíle:

- Jak je v RVP pro gymnázia a v RVP pro gymnázia se sportovní přípravou zastoupena problematika chemie potravin a výživy.
- Jak je zastoupena problematika chemie potravin a výživy v katalogích požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky z chemie a biologie.
- V jakém rozsahu je prezentována problematika chemie potravin a výživy ve středoškolských učebnicích chemie a biologie.

2.2 Metody výzkumu

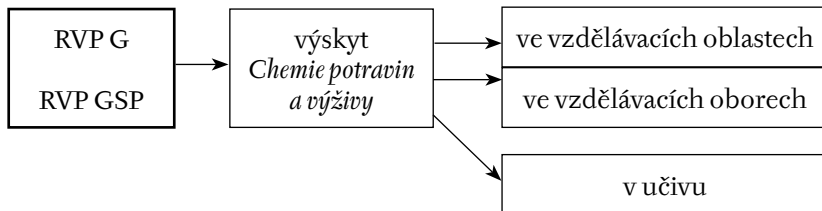
Pro dosažení výše uvedených cílů byly použity tyto metody:

- Analýza kurikulárních dokumentů
 - ▶ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)
 - ▶ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP)
- Analýza katalogů požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky
 - ▶ Chemie
 - ▶ Biologie
- Analýza učebnic

2.3 Struktura výzkumu

2.3.1 Analýza RVP G a RVP GSP

Při analýze kurikulárních dokumentů jsem zjišťovala, které vzdělávací oblasti a následně které vzdělávací obory obsahují učivo týkající se chemie potravin a výživy (viz obrázek 1)

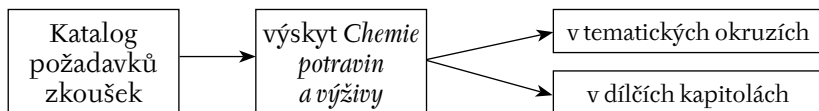


Obrázek 1. Schéma analýzy RVP G a RVP GSP

2.3.2 Analýza katalogů požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky

Katalogy požadavků k maturitní zkoušce obsahují informace o požadavcích kladených na žáky vzdělávacích programů v oborech středního vzdělávání s maturitní zkouškou. Jsou tedy společné jak pro gymnázia, tak pro ostatní střední školy ukončené maturitou. Obsah katalogu vychází ze stávajících platných pedagogických dokumentů a současně zohledňuje potřeby vysokých škol, které by mohly v budoucnu využít výsledky maturitní zkoušky jako součást přijímacích kritérií. Současné katalogy požadavků byly schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy 11. 3. 2008 a jsou platné pro školní roky 2009/2010 – 2012/2013. Očekávané znalosti a dovednosti, které jsou od žáka požadovány, jsou rozděleny do těchto tří kategorií: znalost s porozuměním, aplikace poznatků a řešení problémů, práce s informacemi.

Při analýze jsem zjišťovala, které okruhy a kapitoly obsahují učivo týkající se chemie potravin a výživy (viz obrázek 2).



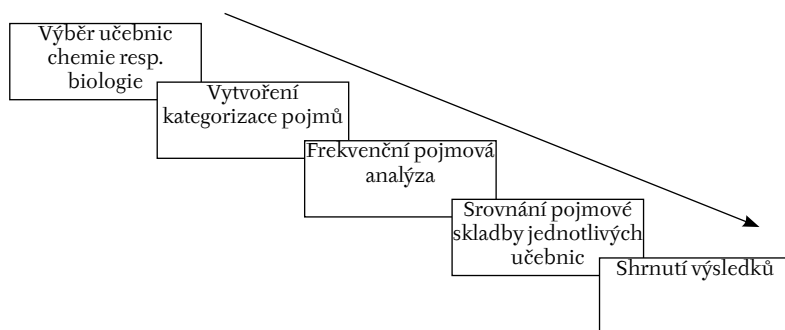
Obrázek 2. Schéma analýzy katalogů požadavků společné části maturitní zkoušky

2.3.3 Pojmová analýza učebnic

Do analýzy bylo vybráno pět nepoužívanějších učebnic chemie zahrnujících organickou chemii a biochemii. Kritériem pro výběr učebnic bylo pořadí nepoužívanějších učebnic vytvořených Klečkou (2011), který provedl rozsáhlý průzkum učebnic chemie na středních školách. Na pojmovou analýzu učebnic chemie bude navazovat pojmová analýza učebnic biologie, která zatím provedena nebyla.

Před zahájením frekvenční pojmové analýzy bylo nutné stanovit si kategorie, podle kterých byly pojmy členěny. Na základě prostudované odborné literatury a dle obsahu samotných učebnic byly vytipovány čtyři oblasti: *Základní složky potravy*, *Zpracování potravy*, *Stravování* a *Onemocnění a poruchy spojené s výživou*. Pro dokonalejší orientaci mezi těmito kategoriemi a pro jednoznačné třídění pojmů byla vytvořena pojmová mapa.

Při samotné frekvenční analýze (viz obrázek 3) byly z každé učebnice vybrány hledané pojmy a roztríděny do čtyř zvolených kategorií, byl získán seznam pojmů, jejich celkový počet a počet pojmů v jednotlivých kategoriích. Současně s výběrem pojmů bylo sledováno, zda je daný pojem vysvětlen a v jaké souvislosti. Získali jsme tedy jak kvalitativní, tak kvantitativní přehled o obsahu jednotlivých učebnic. Následně jsme porovnali učebnice vzájemně a vysledovali některé společné trendy.



Obrázek 3. Schéma průběhu analýzy učebnic

3 Výsledky

3.1 Zařazení tématu Chemie potravin a výživa v RVP G a RVP GSP

Vzdělávací obsah na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií je v RVP G orientačně rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Témata týkající se chemie potravin a výživy můžeme zařadit do dvou oblastí, a to *Člověk a příroda* a *Člověk a zdraví*.

Ve vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* může být téma výživy a potravin zařazeno do vzdělávacích oborů Chemie a Biologie. V oboru Chemie je téma především součástí Biochemie. Lipidy, sacharidy, proteiny jsou hlavní složky potravy, vitaminy jsou její důležitou součástí. Všechna učební témata jsou samozřejmě úzce spjata s výživou. Enzymy a hormony jsou zahrnuty v učivu o metabolismu základních stavebních jednotek organismu. Problematika potravy a výživy je v oboru biologie součástí učiva o soustavách látkové přeměny.

Do vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* můžeme problematiku potravin a výživy zařadit do vzdělávacího oboru *Výchova ke zdraví*, kde prolíná prakticky celým jejím obsahem. Konkrétně se objevuje ve vzdělávacím obsahu v kapitole *Zdravý způsob života a péče o zdraví* v učivu: *zdravá výživa – specifické potřeby výživy podle věku, zdravotního stavu a profese*.

V RVP pro gymnázia se sportovní přípravou je problematika chemie potravin a výživy zařazena obdobně jako v RVP pro gymnázia. Rozdíl najdeme ve vzdělávací oblasti *Člověk, sport a zdraví*, kde se sledované téma vyskytuje kromě vzdělávacího oboru *Výchova ke zdraví* navíc ve vzdělávacím oboru *Sportovní trénink*, např. učivo: *výživa, pitný a stravovací režim sportovce, doplňky výživy, nedovolené prostředky, pohybový režim, zdroje energie pro pohybovou činnost apod.*

3.2.1 Zařazení tématu Chemie potravin a výživa v Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – CHEMIE

Učivo, jehož součástí je chemie potravin a výživa, náleží především k okruhu Biochemie, a to prakticky všech jeho kapitol, *Přírodní látky a jejich přehled, Sacharidy, Lipidy* a další. Chemie potravin a výživa je také významnou součástí okruhu *Organická chemie*, a to zejména poslední kapitoly týkající se vybraných organických látek v prostředí kolem nás. Dle požadavků

by žáci měli být schopni popsat vybraná potravinová aditiva, uvědomovat si toxicitu a negativní účinky návykových látek či prezentovat příklady barviv používaných v potravinářském průmyslu. Chemie potravin je také součástí okruhu Obecná chemie, kde mají žáci např. uvést příklady katalyzátorů při chemických a potravinářských výrobcích či při průběhu biochemických dějů.

3.2.2 Zařazení tématu Chemie potravin a výživa v Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky - BIOLOGIE

Chemie potravin a výživa je také nedílnou součástí učiva Biologie. V katalogu požadavků je zařazena velkou částí v okruhu Biologie člověka jako součást kapitoly Trávicí soustava a metabolismus, kde žáci mají popsat postup trávení a vstřebávání sacharidů, bílkovin a tuků při jejich průchodu trávicí soustavou, mají být schopni popsat denní příjem, výdej a vstřebávání vody, či uvést zásady zdravé výživy s ohledem na stav organismu, zdraví a nemoc, nadměrnou fyzickou zátěž a duševní námahu, těhotenství, stáří.

3.3 Analýza učebnic

Výsledkům analýzy učebnic chemie se věnuje samostatný článek: Chemie potravin a výživa ve středoškolských učebnicích chemie (Třeštíková & Klímová, 2013), zde uvádím jen krátké shrnutí.

Všechny srovnávané učebnice vykazují společný trend, obsahují dostatek informací o základních složkách potravy, sacharidech, lipidech, bílkovinách a vitamínech; obvykle jsou uváděny jako složky živých organismů či jako přírodní látky, s výjimkou vitaminů však chybí užší spojitost s chemií potravin a výživou. Ve všech analyzovaných učebnicích se dočteme o metabolismu těchto látek. Metabolismus je převážně popsán pomocí sledu chemických reakcí. Je-li zařazen energetický metabolismus, pak je zdůrazněn především energetický zisk v podobě makroergických sloučenin v jednotlivých biochemických dějích. Ani v jedné z učebnic však není uveden energetický příjem s potravou a energetický výdej, tedy pohled na energetický metabolismus člověka jako celku.

Oblast stravování je v pojmové analýze zdánlivě dostatečně zastoupena, ovšem počet pojmů nevyovídá o kvalitě nabitých informací. V učebnicích jsou převážně jen vyjmenovávány příklady potravin, ve kterých jsou obsaženy významní zástupci sacharidů a vitaminů, méně pak dalších složek potravy. Z mého pohledu nejlépe zpracovaným tématem v souvislosti s potravinami jsou vitaminy. Bývají uvedeny nejen příklady potravin, ve kterých se vyskytují, ale také důsledky jejich nedostatečného či nadbytečného při-

jmu v potravě. V některých případech uvádějí autoři také doporučené denní dávky, z vlastní zkušenosti však mohou konstatovat, že žáci obvykle nemají představu o tom, jaké množství potravin mají sníst, aby požadované množství vitamínu skutečně přijali.

Za naprosto nedostatečné lze považovat ve všech analyzovaných učebnicích informace o onemocněních spojených s výživou. Pomineme-li již zmínované vitamíny, zjistíme, že v učebnicích je jmenováno jen několik dalších onemocnění, a to téměř bez jakékoliv souvislosti.

4 ZÁVĚR

Analýzou RVP G, RVP GSP a katalogů požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – chemie, biologie – jsem zjistila, že problematika chemie potravin, výživy a dietetiky je v těchto dokumentech široce zastoupena. Očekává se, že žáci budou s těmito tématy nejen seznámení, ale budou schopni své znalosti aplikovat a využívat v běžném životě. Druhá výzkumná část se proto zabývala analýzou středoškolských učebnic chemie a biologie. Pro analýzu byla použita kvantitativní metoda – pojmová analýza, která byla doplněna kvalitativními informacemi o jednotlivých učebnicích. Vzhledem k metodologickému zaměření článku byly výsledky této analýzy zmíněny jen okrajově.

Všechny provedené analýzy jsou součástí vznikající disertační práce, kde budou sloužit k výběru chybějících či nedostatečně zpracovaných témat v oblasti chemie potravin a výživy. Některá z takto vybraných témat budou následně zpracována jako výukové materiály pro středoškolské učitele a jejich žáky. Výsledky analýzy učebnic mohou být také použity jako doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy při tvorbě nových učebnic chemie či biologie.

Literatura

- Knecht, P., & Janík, T. (2008). Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. In P. Krecht, & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 9–17). Brno: Paido.
- Maňák, J., & Klapko, D. (Eds.). (2006). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (2008). *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Svačina, Š. (2008). *Klinická dietologie*. Praha: Grada.
- Třeštíková, T., & Klímová, H. (2013). Chemie potravin a výživa ve středoškolských učebnicích chemie. In J. Kmetová, M. Skoršepa, & I. Juráčková (Eds.), *Súčastnosť a perspektívy didaktiky chémie III* (s. 122–127). Banská Bystrica: FVP UMB.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Biologie. (2008). Praha: MŠMT.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Chemie. (2008). Praha: MŠMT.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). Praha: VÚP. Dostupné z <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-gymnazia>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou. (2007). Praha: VÚP. Dostupné z <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-gymnazia>

Kontaktní údaje

Mgr. Tereza Třeštíková

Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra učitelství a didaktiky chemie

M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

t.trestikova@seznam.cz

Školitelka disertační práce: doc. RNDr. Helena Klímová, CSc.

SOUČASNÝ STAV MENTORINGU ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE V ČESKÉ REPUBLICCE, VELKÉ BRITÁNII A NĚMECKU

Andrea Novotná

Abstrakt: Mentoring představuje podporu profesního rozvoje učitele v různých fázích jeho profesní dráhy. Příspěvek popisuje metodologii výzkumu, který porovnává současný stav mentoringu začínajícího učitele v České republice, Velké Británii a Německu. Příspěvek prezentuje dílčí výstupy komparativní analýzy popisující formy a rozšířenost mentoringu, se kterým se začínající učitelé setkávají při nástupu do pedagogické praxe v České republice a v zahraničí.

Klíčová slova: mentoring, mentor, začínající učitel, komparativní analýza.

1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU MENTORING

Problematika mentoringu je v české pedagogice vcelku novým a aktuálním tématem. Mentoring představuje cílenou a odbornou podporu profesního rozvoje učitelů v různých fázích jejich profesní pedagogické dráhy. Jedná se o proces, který ovlivňuje oba účastníky daného procesu zároveň – učitele i mentora (Píšová, 2011). Často totiž odhaluje skryté problémy a situace, které nastávají ve výuce i mimo ni, a tím profesně posunuje oba účastníky dále.

Úkolem mentora je daného učitele nejen vést a ukazovat další možné cesty profesního rozvoje, ale umožnit mu rovněž vlastní sebereflexi a hledání potenciálních řešení v jeho pedagogické praxi (Nešpor & Lukáš, 2005). Hlavní úloha mentora spočívá ve snaze vytvořit produktivní prostředí, ve kterém si klient pojmenuje důležitá témata svého profesního rozvoje, prozkoumá ho z různých stran a vydá se na konkrétní cestu osobního posunu. Mentor vede rozhovor, při kterém se snaží pomoci uvolnit potenciál klienta. Cíl mentorského rozhovoru spočívá v nalezení specifické oblasti profesního působení daného učitele, jíž si učitel uvědomí a pojmenuje. Obvykle se jedná o oblast, kde učitel nachází příležitost pro další profesní růst a kde je možné nastavit si měřitelný cíl. Učitel si touto cestou vytvoří konkrétní plán úkolů, které se pokusí do příštího setkání zrealizovat. Mentor je v celém průběhu zodpovědný za proces, za finální výsledek nese zodpovědnost klient, respektive učitel (Vychodil, 2011).

Česká republika nemá doposud žádný formalizovaný systém podpory profesního rozvoje učitelů (Pířšová, 2011). Existují tu však různé neformální semináře a kurzy, které některé školy či univerzity pořádají pro mentory – fakultní učitele či učitele na školách. V zahraniční odborné diskusi je problematice mentoringu věnována daleko větší pozornost – jak v teorii, tak v praxi. Jedná se především o anglosaské země, odkud také tento termín pochází. S tematizací mentoringu se dále setkáváme i v Německu, a to zejména v případech začínajících učitelů.

Tento příspěvek představí nejen hlavní a dílčí výzkumné otázky, ale především metodologii výzkumu, která je využívána k získávání dat k dané problematice mentoringu.

2 CÍL VÝZKUMU A HLAVNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavním cílem celého projektu autorky je seznámit českou odbornou veřejnost s aktuálním stavem mentoringu nejen u nás, ale především v zahraničí, ve vybraných zemích (Německo a Velká Británie), kde je mentoring již běžnou praxí nejen na univerzitách, ale i ve školách a v dalších institucích, které vzdělávají a připravují učitele. Celkovým podtextem příspěvku, kromě samotné srovnávací analýzy, kontinuálně prochází rovněž otázka možných metodických a jiných inspirací, které by bylo možné zdomácnit v diskurzu soudobé české pedagogiky, a následně je aplikovat v konkrétních podmínkách praxe mentoringu v České republice.

Jak je již zmíněno výše, mentoring postihuje celou profesní dráhu učitele – od začátku do konce jeho pedagogického působení. V předkládaném výzkumu se autorka soustředí pouze na první rok praxe učitele, tj. první rok začínajícího učitele, kdy kvalifikovaný absolvent učitelství přichází do školy jako instituce.

Po teoretickém vymezení pojmu mentoring začínajícího učitele v České republice, v Německu a ve Velké Británii a srovnání aktuální situace ve všech třech státech bude pozornost věnována zejména praxi na školách, kde je mentoring běžnou praxí. Pomocí dotazníků a hloubkových rozhovorů bude výzkum zaměřen na reálné začleňování mentoringu do pedagogické praxe; velká pozornost bude také věnována jeho aktuální rozšířenosti a využitelnosti. Další část dotazníkového šetření pak bude zaměřena na přijímání mentoringu začínajícími učiteli a mentory, kteří se daného procesu účastní. Cílem tohoto šetření je zjistit, zda-li proces mentoringu působí na aktéry motivačně, demotivačně, pomáhá, či je na obtíž, a jakou plní funkci vůbec. Zároveň bude sledována důležitost celého procesu, potřeby začínajících učitelů a mentorů. V další části výzkumného šetření budou ověřovány oficiální podpory mentoringu v praxi, jejich funkčnost a rozšíření v zemi. Poslední část výzkumu se zaměří na mentory samotné, a to z hlediska jejich

profesní přípravy, zaškolování, vzdělávání a programů pro ně určených. Pro lepší přehlednost hlavních a vedlejších výzkumných otázek jsou zde otázky přehledně uvedeny.

2.1 Hlavní výzkumná otázka

Jak se liší pojetí mentoringu zaměřeného na začínajícího učitele v České republice, Velké Británii a Německu?

2.2 Vedlejší výzkumné otázky

1. Jak je začleňován mentoring do pedagogické praxe?
2. Jak je mentoring v daných zemích rozšířený a jak je využíván?
3. Jak je mentoring přijímán začínajícími učiteli?
4. Jaké jsou formy oficiální podpory mentoringu?
5. Jakým způsobem je poskytováno mentorům vzdělání?

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Metodologicky se jedná o kvalitativně-kvantitativní empirický výzkum. Data jsou po celou dobu výzkumu získávána analýzou české a především zahraniční odborné literatury a v praxi jsou dále ověřována exploračními metodami. Těmi nejdůležitějšími jsou dotazník a interview, které doposud probíhají kvůli daleké dostupnosti dotazovaných s podporou informačních technologií formou formulářů google.docs, a to v případě dotazníků, a Skype, v případě interview. Dotazníky a rozhovory jsou vedeny v mateřském jazyce dotazovaného a výsledky jsou poté překládány do českého jazyka řešitelkou výzkumu. Všechna data získaná metodou dotazníků a následných rozhovorů budou pečlivě analyzována a porovnána s teoretickými východisky z odborné literatury. Vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek tvoří respondenti tří evropských zemí, jedná se o rozsáhlou komparativní analýzu.

4 CÍLOVÁ SKUPINA RESPONDENTŮ – VÝZKUMNÝ VZOREK

Cílovou skupinou respondentů, kteří se účastní komparativní analýzy mentoringu, jsou začínající učitelé v České republice, Německu a Velké Británii. S ohledem na vzdělávací systém a odlišnosti nástupu učitele do praxe je kritériem výběru respondentů právě první rok praxe (učitel je zaměstnán na škole na plný nebo částečný úvazek), bez ohledu na to, zda se jedná o kvalifikovaného nebo stále ještě ne plně kvalifikovaného učitele. Toto se týká především Spolkové republiky Německo, kde je první rok praxe učitele stále součástí učitelského výcviku (Referendariat). Ten trvá 1-2 roky a je předpokladem plné kvalifikace učitele. Naopak v rámci českého systému nejsou do výzkumu zahrnováni začínající učitelé, kteří učí na školách pouze v rámci pedagogické praxe jako předmětu v procesu pregraduální přípravy na univerzitě.

Plánovaný počet respondentů je 50 začínajících učitelů v každé zemi. Učitelé jsou a budou vybíráni náhodně podle předešlého kritéria (1. rok praxe) na různých školách v dané zemi. Ve všech třech zemích preferují pestrý vzorek škol, od malých vesnických, po velké městské školy, které spolupracují s univerzitami (tzv. fakultní školy). Různá bude i lokace měst, ve kterých se školy nacházejí. V případě Velké Británie bude výzkum probíhat pouze na území Anglie. V případě Spolkové republiky Německo bude výzkum ještě specifitější, neboť je Německo tvořeno 16 spolkovými státy s odlišnými vzdělávacími systémy. Právě proto bude výzkum omezen jen na 2 spolkové země – na Sasko a Bavorsko. Tyto země nebyly zvoleny náhodně, ale především s ohledem na jejich historicky zakódovanou odlišnost, kdy spolková země Sasko byla součástí někdejšího „východního“ Německa a spolková země Bavorsko naopak součástí Německa „západního“.

5 PŘEDPOKLÁDANÉ VÝSTUPY VÝZKUMU

Cílem výzkumu autorky je představit mentoring v mezinárodním kontextu a prezentovat jeho praktické uplatnění jak v České republice, tak i v Německu a ve Velké Británii. Data získaná pomocí dotazníků a rozhovorů budou analyzována, vyhodnocena a komparována, a budou sloužit k možnému vytvoření návrhů a doporučení forem mentoringu, vzdělávání mentorů, a celého mentorského procesu vůbec. Tato komparativní analýza přinese bezpochyby mnoho podnětů, které budou moci být aplikovány v české praxi.

Literatura

- Čechovská, L. (2010/2011). Role mentoringu ve školní instituci. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*, 135(4), 13–15.
- Hansen Čechová, B. (2008). Nabídka školení neslyší potřeby učitelů. *Rodina a škola: časopis pro všechny rodiče a učitele*, 55(9), 6–8.
- ITTE. *Mentoring and Coaching – Introduction* [online]. Dostupné z http://www.itte.org.uk/ictutors/mentoring_and_coaching.html
- Nešpor, M., & Lukáš, V. (2005). Fakultní učitel – mentor. *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*, 11(2), 6–7.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Píšová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: PedF UK.
- Štefflová, J. (2009). Nový termín: mentoring. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 112(24), 8–9.
- Štefflová, J. (2010). Koučování ve škole. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 113(45), s. 16.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- VBE. *Bildung und Erziehung: Vorbereitungsdienst / Referendariat für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen/Werkrealschulen* [online]. [cit. 2013-03-24]. Dostupné z <http://www.bildung-und-erziehung-vbe.de/referendariat/vorbereitungsdienst-referendariat-fur-das-lehramt-an-grund-und-hauptschulenwerkrealschulen/>
- Vychodil, D. (2011). Zvnějšku, či zevnitř? Mentoring ve školní praxi. *Rodina a škola: časopis pro všechny rodiče a učitele*, 58(7), 26–27.

Kontaktní údaje

Mgr. Andrea Novotná
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra primární pedagogiky
M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39
andy.novotna@gmail.com
Školitelka disertační práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Logika výzkumu
Theory driven

VARIABILITA VÝVOJE POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U DĚTÍ S RIZIKEM DYSLEXIE

Veronika Bláhová, Tereza Medřická³⁵

Abstrakt: Specifické poruchy učení vedou k narušení osvojování základních školních dovedností a k mnohým dalším navazujícím obtížím. Děti nastupující povinnou školní docházkou vykazují velké rozdíly v dosažené úrovni vývoje jazykových dovedností, které lze považovat za předpoklady pro úspěšné osvojování si čtení a psaní. Příspěvek představuje dva na sebe navazující výzkumné projekty, které si kladou za cíl detailně zmapovat dynamiku vývoje předčtenářské a počáteční čtenářské gramotnosti u dětí v předškolním věku a na počátku základní školy. Pozornost je zaměřena na dvě experimentální rizikové skupiny dětí – děti se specificky narušeným vývojem řeči a děti s rodinným rizikem dyslexie, u kterých je vyšší pravděpodobnost vzniku specifických poruch učení oproti běžné populaci. Použité testové baterie jsou zaměřeny na prověření aktuálních vývojových úrovní především v oblastech jazykových (fonologie, morfologie, syntax, sémantika) a v oblasti počátečních školních dovedností. Pozornost je kromě zmapování průběhu rozvoje gramotnosti u jmenovaných specifických skupin dětí zaměřena na hledání prediktorů budoucí specifické poruchy učení v předchozím vývoji na základě porovnání vývoje dětí s výskytem a bez výskytu poruchy na konci longitudinálního sledování (3. třída ZŠ). Tyto znalosti by měly přispět k možnosti systematického vyhledávání rizikových dětí a upozornit na potřebu stimulace v konkrétních oblastech selhávání již v předškolním věku.

Klíčová slova: specifické poruchy učení (SPU), specificky narušený vývoj řeči (SLI), rodinné riziko dyslexie, vývojové hledisko osvojování gramotnostních dovedností, diagnostika SPU, prediktory SPU.

1 ÚVOD

Na katedře psychologie Pedagogické fakulty UK probíhá již šestým rokem výzkum věnovaný *rizikovým faktorům ve vývoji gramotnosti*. Zprvu skrze mezinárodní výzkumný projekt ELDEL, pracovní skupina WP2,³⁶ na nějž

35 Grantová agentura Univerzity Karlovy, GA UK, č. 364911, 2011–2013, řešitelka Tereza Medřická, spoluřešitelky Veronika Bláhová, Klára Špačková, Pavla Presslerová, vedoucí projektu Anna Kucharská.

36 ELDEL, Enhancing Literacy Development in European Languages, grant Evropské komise FP7 Marie Curie Action INT No. 215961, 2008 – 2012, senior researcher Anna Kucharská. Podprojekt WP2 byl řešen ve spolupráci s dalšími

následně navázal projekt Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení. Je sledován vývoj tří skupin dětí (experimentální skupiny dětí se specificky narušeným vývojem řeči, dětí s rodinným rizikem dyslexie a kontrolní skupiny dětí s běžným vývojem – bez řečových obtíží a rodinné zátěže) od předškolního období (5 let věku) do prvních let školní docházky (sledování ukončeno ve 3. třídě ZŠ). Průběžně je mapována úroveň a pokroky dětí na poli předčtenářských a počátečních čtenářských dovedností. Ve třetí třídě ZŠ je realizována diagnostika specifických poruch učení. Cílem je jednak popis dynamiky vývoje sledovaných oblastí u experimentálních skupin. Dále nás zajímá hledání specifických rozdílů mezi dětmi, ze kterých se stanou „normální“ čtenáři (bez poruchy), a těch, u kterých bude diagnostikována specifická porucha učení. V neposlední řadě se hodláme dotknout možných prediktorů poruchy z předchozího vývoje dětí.

Príspevek seznamuje čtenáře blíže s metodologickým pozadím navazujícího projektu u GA UK s názvem *Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení*. Autorky v něm pod odborným vedením A. Kucharské figurují na pozici spoluřešitelky a řešitelky. Řešení projektu činí náplň doktorského studia autorek příspěvku. Popisuje experimentální skupiny dětí sledovaných v projektech, metody mapování vývoje dětí v navazujícím projektu v 1. a 2. třídě ZŠ a metodu diagnostiky specifických poruch učení u dětí ve třetí třídě ZŠ.

2 TEORETICKÉ VYMEZENÍ PROBLEMATIKY

2.1 Specifické poruchy učení a riziko dyslexie

Termínem *specifické poruchy učení* (SPU) nebo *dyslexie* (užíváme-li ho v širším slova smyslu jako synonymum k pojmu SPU) označujeme potíže s osvojením si čtení, psaní, pravopisu nebo počítání u dětí, které disponují normálním intelektem, netrpí poruchou sluchu ani zraku, dostává se jim přiměřené výuky a vyrůstají v podnětném prostředí (Matějček, 1995). Kromě základních školních dovedností porucha ovlivňuje i nabývání dalších školních dovedností a vědomostí, odráží se na osobnostním a emocionálním vývoji dítěte (budování sebepojetí a sebevědomí, vztah ke škole a vzdělávání, vztah s učiteli a rodiči, vztahy se spolužáky), může omezit výběr dalšího vzdělávání a profesního uplatnění (Matějček et al., 2006, Pennington &

evropskými univerzitami (University of York, Velká Británie – senior researcher Maggie Snowling; UK Bratislava, Slovensko – senior researcher Marína Mikulajová).

Lefly, 2001). Pro závažnost dopadů poruchy se kromě včasné reedukace již diagnostikované poruchy (u nás běžné ve 2. či 3. třídě ZŠ, žákům 1. třídy se dopřává čas na adaptaci) stále více usiluje o prevenci (Mertin & Kucharská, 2007). Východiskem je identifikace dětí ohrožených budoucí poruchou, u kterých je zahájena včasná intervence stimulační rozvoj problémových oblastí. Snažíme se tak zabránit rozvoji poruchy, či alespoň zmírnit její rozsah (Kucharská, 2007).

Výše jmenované projekty usilují o identifikaci rizikových oblastí u dětí již v předškolním věku, příp. na počátku školní docházky, a to dlouhodobým sledováním dětí, které bývají považovány za ohrožené vzhledem k budoucí specifické poruše učení. Podobná studie zatím nebyla u nás publikována.

V běžné populaci jsou specifické poruchy učení zastoupeny ve 3 – 5 % (Kucharská, 2007; Mertin, 2003). Existují však skupiny, ve kterých je riziko výskytu obtíží s osvojováním čtení, psaní, pravopisu anebo počítání výrazně vyšší, hovoříme o skupinách či dětech s rizikem (vzniku) dyslexie (zde užíváno jako synonymum pojmu riziko vzniku specifických poruch učení, k tématu – např. Kucharská, 2007). Zmiňované projekty sledují dvě takové skupiny dětí – děti se specificky narušeným vývojem řeči a děti s rodinným rizikem dyslexie.

2.2 Specificky narušený vývoj řeči

Terminologie poruchy je doposud nejednoznačně vymezena. Dříve sluchoněmota, dětská vývojová nemluvnost či alálie jsou dnes v České republice označovány jakožto *specificky narušený vývoj řeči*, případně *vývojová dysfázie* (Klenková, 2006). V soudobé zahraniční, zejména anglofonní literatuře se ve spojitosti s popisem deficitu mluvené řeči objevuje nejčastěji termín *specific language impairment* (SLI), méně často se lze setkat též s pojmy *developmental language disorder* (vývojová porucha jazyka), či *developmental speech disorder* (vývojová porucha řeči). Z definice plyne, že se jedná o oslabení řečového vývoje, který se projevuje ztíženou schopností či úplnou absencí schopnosti naučit se komunikovat verbálně za přiměřených podmínek rozvoje řeči (adekvátní sociální stimulace, normální anatomie mluvidel atd.). Současnou podmínkou klasifikace poruchy je však nepřítomnost neurologických nebo psychiatrických obtíží či patologie v oblasti sluchu a inteligence (Leonard, 2000). Etiologie zahrnuje faktory genetické (tzv. řečová slabost), vrozené, získané i kombinované.

Narušení komunikační schopnosti má systémový charakter, pročež bývá zároveň postižena receptivní i expresivní složka řeči ve všech jazykových rovinách (Škodová; Jedlička et al., 2003): lexikálně-sémantická (chudší slovník, snížené chápání významu slov), morfologicko-syntaktická (narušeno porozumění syntaxi i produkce mluvnicky správných vět či souvětí), fone-

ticko-fonologická (postižena zejména krátkodobá fonologická paměť, horší artikulace). Profil silných a slabých stránek je však u jedinců různý (např. Bishop, 1997). Ačkoli diagnostická kritéria nebyla jasně stanovena, nejčastěji je stále za patologii považována hodnota 1 nebo 1,5 směrodatné odchylky pod průměrem výkonů ve standardizovaných nástrojích, jež zachycují sledované diferencially diagnostické oblasti (Smolík, 2009).

2.3 Rodinné riziko dyslexie

Pojem *rodinné riziko dyslexie* označuje děti z rodin, kde se již diagnóza dyslexie či potíže se čtením (pravopisem, psaním) objevily, buď u alespoň jednoho z rodičů anebo u sourozence dítěte, příp. v širším příbuzenstvu. Riziko vzniku specifické poruchy učení u těchto dětí stoupá ze zmíněných 3–5% na 30–65%, a to s ohledem na výskyt dyslexie u konkrétních členů rodiny (Kucharská, 2007; Mertin, 2003). Rodinnou zátěž sledujeme jednak z hlediska genetické podmíněnosti dyslexie (dědičnost), jednak z hlediska vlivu prostředí. V případě dědičnosti dítě nedědí po rodičích specifickou poruchu učení jako takovou, dědí genetickou informaci podmiňující předpoklady k rozvoji různých oblastí, a tedy i předpoklady k oslabení některých dílčích funkcí. Rodič dyslektik na dítě působí i prostřednictvím prostředí, které dítěti vytváří, např. když podporuje rozvoj jeho čtenářských dovedností a vztah ke čtení a čtenářství skrze vlastní vztah ke čtení, návštěvami knihovny, množstvím knih v domácnosti, knihami jako dárky, sdíleným čtením (četnost a povaha interakcí, např. Scarborough et al., 2001).

Rodinné riziko dyslexie není na poli mezinárodního výzkumu ničím neznámým. Výzkumníci v řadě zemí se věnují sledování vývoje různě starých dětí pocházejících z dyslektických rodin, a porovnávají je jednak s dětmi z nedyslektických rodin anebo s jinak definovanou skupinou (často např. právě děti se specificky narušeným vývojem řeči), jednak v závislosti na výskytu dyslexie či obtíží ve čtení.

3 METODOLOGICKÁ ČÁST

3.1 Výzkumný vzorek

Do projektu ELDEL vstoupilo na základě mediální a letákové kampaně v předškolních a odborných poradenských zařízeních (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra) zhruba 150 dětí z různých míst České republiky (s převahou dětí z Prahy, Středočeského a Ústeckého kraje), zhruba 50 do každé skupiny – děti s řečovými potížemi;

děti, u kterých se vyskytuje dyslexie či potíže se čtením v úzké rodině; děti bez obtíží u sebe i v rodině. Toto prvotní rozdělení proběhlo na základě subjektivního posouzení rodiči. Zařazení dítěte do jedné ze tří sledovaných skupin bylo následně ověřováno s využitím testových a dotazníkových metod zadávaných jak dětem, tak jejich rodičům (podrobněji viz dále). Bohužel se po dobu trvání projektů nepodařilo udržet spolupráci se všemi zapojenými rodinami (přestěhování, ztráta kontaktu, časová zaneprázdněnost, dlouhodobé závažné onemocnění, ztráta zájmu apod.). Do projektu Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku SPU vstupovalo zhruba 115 dětí z původních 150.

Významnou pro posouzení výkonů dětí ze dvou experimentálních skupin je **skupina kontrolní**. Je tvořena dětmi, u nichž rodiče neuvádějí vývojové obtíže (především v oblasti řeči) a ani rodinnou zátěž z hlediska dyslexie či obtíží se čtením. Hovoříme tak o běžně se vyvíjejících dětech či o dětech intaktních. Ověřování příslušnosti dětí do experimentálních skupin probíhalo v několika krocích. V jednom z prvních kroků byly z kontrolní skupiny vyloučeny děti, které v první fázi testování v testu *Výslovnosti hlásek* nesprávně artikulovaly méně než 80% ze všech souhlásek české abecedy.

První ze dvou experimentálních skupin tvoří **děti se specificky narušeným vývojem řeči (SLI)**. Výkony dětí z kontrolní skupiny v testech *Slovník*, *Test morfologického uvědomování* a *Porozumění větám* administrovaných v první fázi testování posloužily jako norma pro ověření příslušnosti dětí do skupiny SLI. Ve skupině dětí se specificky narušeným vývojem dětí zůstaly ty, které měly skóre horší než mínus 1 směrodatná odchylka ve sledovaných testech, nebo měly skóre v testu *Slovník* horší než mínus 1 směrodatná odchylka a ve zbylých dvou testech rovné mínus 1 směrodatné odchylce.

Druhou experimentální skupinu tvoří děti z rodin s výskytem dyslexie či potíží se čtením u rodiče či sourozence dítěte, tzv. **děti s rodinným rizikem dyslexie**. Příslušnost dětí do této skupiny byla ověřována ve třech krocích. Prvním krokem bylo posouzení výkonů rodičů dětí v testu *Zkouška čtení – doplňování vět*. Výkony rodičů dětí z kontrolní skupiny posloužily jako norma. Rizikovost u dětí ve skupině rodinného rizika byla potvrzena, pokud rodiče dětí skórovali méně než mínus 1 směrodatná odchylka. Ve druhém kroku byly posuzovány výsledky rodičů ve screeningovém dyslektickém dotazníku *Dotazník pro rodiče*. Výsledky rodičů dětí z kontrolní skupiny opět posloužily jako norma, a rizikovost dětí ve skupině rodinného rizika byla potvrzena u těch dětí, jejichž rodiče skórovali nad plus 1 směrodatnou odchylku. Ve třetím kroku se vycházelo z informací, jež rodiče poskytli v anamnestickém dotazníku *Rodinné interview* a týkaly se obtíží se čtením či diagnózy dyslexie u sourozence dítěte. Pro ponechání dítěte ve skupině rodinného rizika dyslexie postačovalo splnění alespoň jednoho ze tří kroků.

3.2 Sledované oblasti vývoje

Testování dětí spočívalo v průběžném opakovaném hodnocení vývojové úrovně v rozličných oblastech, především dovedností jazykových a dovedností vztahujících se k počátečním školním dovednostem (čtení, psaní, pravopis).

V oblasti **foneticko-fonologické** byl zájem primárně zaměřen na postižení úrovně rozvoje fonematického uvědomování (neboli na vědomou manipulaci se zvuky mluvené řeči) a fonematické paměti (též schopnosti vyvolat verbální podněty z paměti):

- např. *elíze hlásek* (rof – of, nast – nas), *opakování slov* a *pseudoslov*;
- *rychlé automatické jmenování* (RAN) *barev, čísel* či *předmětů* dle obrázkové předlohy na čas – účelem je prověřit schopnost vybavování fonologické reprezentace slova z dlouhodobé paměti.

Oblast **morfologicko-syntaktická** byla zkoumána pomocí *Testu morfologického uvědomování*, který postihuje zejména gramatickou citlivost (tj. schopnost užívat řeč ve správných gramatických kategoriích). Příklad položek:

- Maňásek má banán, ale chtěl by mít dva ... (banány).
- Chytat ryby. Táta ... (chytá ryby).
- Maminka čte pohádku. Maminka včera ... (četla pohádku).
- Papír. Jak se říká papíru, do kterého něco balíme? (balicí papír).

Nástrojem posuzujícím úroveň komplexního porozumění významovým částem věty se pro daný záměr stal *Test porozumění větám* (adaptovaná verze testu TROG–2, Bishop, 2003).

K účelu zhodnocení **sémantických dovedností** byl použit test *Slovník* (převzato z WPPSI-III, UK, 2003) prověřující slovní zásobu ve smyslu porozumění známým slovům i schopnost je definovat a vysvětlit.

- „Co je to deštník, starobylý, mikroskop ...?“

Úroveň rozvoje **školních dovedností** – tedy čtení a psaní. Byla zjišťována *znalost písmen*. Úroveň dovednosti psát byla hodnocena testy *psaní písmen, slov, pseudoslov a vět* dle diktátu. U čtení byla hodnocena rychlost (*rychlé čtení slov, pseudoslov*) i porozumění obsahu čteného textu (*čtení s porozuměním*).

3.3 Metody sběru dat

V rámci projektu *ELDEL* prošly sledované děti třemi fázemi testování, jednotlivé fáze na sebe navazovaly vždy v intervalu devíti měsíců. Každá fáze trvala zhruba dva měsíce a byly během ní otestovány najednou všechny sledované děti během tří zhruba hodinových sezení. V navazujícím projek-

tu *Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku SPU* se struktura testování pozměnila. Nyní již nebyly testovány všechny děti najednou během jedné fáze, ale byly testovány s ohledem na fázi své školní docházky. Děti byly testovány na konci prvního pololetí první třídy, následně ve druhém pololetí druhé třídy a nakonec v polovině třetí třídy. V každé fázi již nyní proběhlo jen jedno sezení v rozsahu zhruba jedné hodiny.

V **první třídě** byla dětem zadávána standardizovaná testová baterie **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky** (Švancarová & Kucharská, 2001). Baterie slouží k posouzení úrovně vývoje dětí v oblastech:

- sluchová analýza (slabiky, první hláska);
- sluchová diferenciacce (hlásky ve slově, podobná slova, délka);
- zrakové rozlišování (rytmus, pravolevá orientace);
- plošné zrakové vnímání, zraková paměť;
- artikulační obratnost;
- jemná motorika (napodobení písma);
- intermodalita (učení písma);
- rýmování.

Pro mapování úrovně vývoje dětí ve **druhé třídě** byla **vytvořena testová baterie** čerpající z testových metod vytvořených či upravených pro potřeby testování v projektu ELDEL či z jiných standardizovaných metod užívaných v českém prostředí. Testová baterie se skládala z 8 subtestů:

- Rychlé čtení pseudoslov (převzato z ELDEL);
- Test morfologického uvědomování (Zkouška jazykového citu, Žlab, 1992);
- Porozumění větám (adaptace TROG-2, Bishop, 2003);
- Slovník (převzato z ELDEL);
- RAN číslice (převzato z ELDEL);
- Elize první a poslední hlásky (převzato z ELDEL);
- Čtení s porozuměním, úroveň 1 a 2 (převzato z ELDEL);
- Čtení „Hory“ (převzato z ELDEL, původně projekt 3MP).

Velice významnou fází je pak testování žáků ve **3. třídě ZŠ**, které je zaměřeno na diagnostiku specifických poruch učení. Na základě potvrzení či vyloučení diagnózy dyslexie budou následně sledované děti rozděleny do podskupin s a bez diagnózy. Za tímto účelem byla použita standardizovaná metoda **Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ** (Caravolas & Volín, 2005) složená ze 7 subtestů:

- Test rychlého čtení (slova);
- Transpozice hlásek (první hláska);
- Čtení pseudoslov;
- Elize hlásek (první a poslední hláska);
- Psaní pseudoslov;
- Test čtení s porozuměním;
- Pravopisný test (úroveň 1).

4 SHRUTÍ DOSAVADNÍ VÝZKUMNÉ PRÁCE A VÝHLEDY PRO DALŠÍ OBDOBÍ

Náplní doktorského bádání auterek, o kterém informuje příspěvek, je realizace výzkumného projektu Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení, v němž autorky plynule navazují na činnost mezinárodního projektu ELDEL, pracovní skupiny WP2. Jedná se o longitudinální výzkumy, náplní obou projektů je dlouhodobé sledování tří skupin dětí od předškolního věku do prvních let školní docházky. Pozornost je zaměřena na vývoj předčtenářských a počátečních čtenářských dovedností (především jazykové dovednosti v oblasti fonologie, morfologie, syntaxe a sémantiky a dále čtení a psaní) u specifických skupin dětí, kterými jsou děti se specificky narušeným vývojem řeči a děti s rodinným rizikem dyslexie.

V navazujícím projektu je posuzována úroveň rozvoje jednotlivých oblastí u sledovaných dětí v 1. a 2. druhé třídě základní školy. Významnou fází je pak závěrečné testování dětí ve třetí třídě ZŠ, které je zaměřeno na diagnostiku specifických poruch učení. Tato fáze v době psaní příspěvku aktuálně probíhá. Posléze bude možné rozdělit děti do konečných (předpokládaných) šesti skupin:

- děti se specificky narušeným vývojem řeči se specifickou poruchou učení;
- děti se specificky narušeným vývojem řeči bez specifické poruchy učení;
- děti s rodinným rizikem dyslexie se specifickou poruchou učení;
- děti s rodinným rizikem dyslexie bez specifické poruchy učení;
- děti z kontrolní skupiny se specifickou poruchou učení;
- děti z kontrolní skupiny bez specifické poruchy učení.

Jedním z cílů výzkumné práce je popis dynamiky rozvoje dílčích oblastí podílejících se na rozvoji čtení a psaní. Každá z auterek se v rámci analýzy sebraných dat zaměří podrobněji na jednu z experimentálních skupin (specificky narušený vývoj řeči a rodinné riziko dyslexie), případně její porovnání s kontrolní skupinou ve snaze najít specifika ve vývojovém profilu specifické skupiny dětí.

Druhý z cílů bude následně možné sledovat po konečném rozdělení dětí do šesti potenciálních skupin. Potenciálních proto, že nejsme schopni předpovědět, kolik budou předem definované skupiny obsahovat dětí, tj. kolik dětí ze tří základních skupin nakonec bude mít obtíže ve čtení, a tedy zda nám některá z výsledných šesti skupin nezůstane prázdná či spíše jen s malým počtem dětí, kde bude možná pouze kvalitativní případová analýza. V opačném případě, tj. při dostatečném počtu dětí ve skupinách s a bez diagnózy specifických poruch učení bude realizováno zpětné porovnávání

vývoje dětí ve skupinách ve snaze určit možné prediktory budoucí poruchy v předchozím vývoji s využitím kvantitativních přístupů.

Literatura

- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2003). *Test for Reception of Grammar. Version 2. (TROG-2 Manual)*. The Psychological Corporation, UK.
- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- Kucharská, A. (2007). Riziko dyslexie. *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradnictví*, 48, 28–43.
- Leonard, L. B. (2000). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy učení*. Jinočany: H & H.
- Matějček, Z., & Vágnerová, M. (Eds.). (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Mertin, V. (2003). Přínos rodiny k rozvoji čtenářských dovedností u dětí. In Šulová, L., *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.
- Mertin, V., & Kucharská, A. (2007). *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR.
- Pennington, B. F., & Lefly, D. L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child Development*, 72(3), 816–833.
- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (2001). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 508–511.
- Smolík, F. (2009) Vývojová dysfázie a struktura raných jazykových schopností. *Československá psychologie*, 53(1), 40–54.
- Škodová, E., & Jedlička, I, et al. (2003). *Klinická logopedie*. 1.vyd. Praha: Portál.
- Švancarová, D., & Kucharská, A. (2001). *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler preschool & primary scale of intelligence – Third UK edition (WPPSI-III UK)*. Oxford: Pearson Assessment.
- Žlab, Z. (1992). *Zkouška jazykového citu*. Ostrava: Microdata.

Kontaktní údaje

Mgr. Veronika Bláhová
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra psychologie
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
blahova.v@atlas.cz

Mgr. et Mgr. Tereza Medřická
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra psychologie
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
kucerova.tereza@centrum.cz

Školitelka disertačních prací: PaedDr. PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.

VLIV RODINY NA UTVÁŘENÍ A PODPORU ROZVOJE RANÝCH ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ³⁷

VÝZKUM ŽÁKŮ PRAŽSKÝCH A STŘEDOČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Magdaléna Gorčíková

Abstrakt: Čtenářské návyky a vztah ke čtení se utvářejí již v předškolním věku a v tomto ohledu rodina stále představuje primární instituci v edukačním a socializačním procesu rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Představený výzkumný projekt se snaží zmapovat mechanismus utváření předpokladů čtenářských dovedností v závislosti na odlišnostech rodinného prostředí dítěte (ve smyslu pro-školní mobility) pomocí panelového výzkumu dětí v kritickém období vstupu na základní školu a během prvních dvou let školní docházky. Výsledky tohoto projektu by měly přispět k hlubšímu porozumění procesům kognitivních a jazykových předpokladů vývoje raného čtení a psaní v kontextu rodinného zázemí.

Klíčová slova: předgramotnostní dovednosti, kognitivní a jazykový rozvoj, raná čtenářská socializace, sociokulturní zázemí rodiny.

1 ÚVOD

Jedinec se ve svém vývoji nejprve učí tak, že sleduje, poslouchá a napodobuje, ale tyto činnosti jako zdroje informací postupně přestávají stačit. S nástupem do školy, a tedy s nárůstem informací, které je potřeba vstřebat, je nutné rozšířit možnosti jejich získávání, naučit se číst a psát. Z pedagogické perspektivy je dovednost čtení a psaní (a počítání) nejdůležitějším úkolem dítěte na počátku školní docházky, který následně ovlivňuje celou řadu oblastí života jedince; nejen průběh procesu ve vzdělávání, ale životní styl, profesní a životní perspektivy (Halt, 1986; Gavora, 2003; Matějček, 1987; Průcha, 2000; Šafr & Gorčíková, 2011).

37 Tento text vznikl jako součást řešení grantového úkolu GA UK č. 1130313. Ráda bych poděkovala Mgr. Gabriele Seidlové Málkové, Ph.D., za její vedení a trpělivou pomoc při přípravě příspěvku.

2 ROZVOJ POČÁTEČNÍ GRAMOTNOSTI V RODINNÉM PROSTŘEDÍ

V současné mezinárodní psychologické literatuře je rozvoj počáteční gramotnosti vnímán především jako proces určovaný rozvojem některých kognitivních a jazykových schopností (pro přehled např. Kucharská & Seidlová Málková, 2012; Hulme & Snowling, 2009; Snowling & Hulme, 2007, 2008). Rozvoj počáteční gramotnosti je tak nahlížen jako proces úzce související a navazující na rozvoj mluveného jazyka v předškolním věku, v jehož rámci si dítě osvojuje pokročilejší způsob, jak se účastnit jazykové komunikace se svým sociálním prostředím, jak zapisovat a dekodovat zápis jazyka (Smolík & Seidlová Málková, v tisku). Zájem badatelů se proto obrací k identifikaci konkrétních předpokladů (prediktorů) rozvoje čtení a psaní a indikátorů variability dovedností čtení a psaní na počátku školní docházky. Nedávno publikovaná studie (Caravolas et al., 2012) zřetelně a ve vazbě na 15letou tradici a zkušenosti tzv. cross-lingvistické perspektivy identifikuje tři prediktory úspěšnosti v počátečním čtení a psaní: fonematické povědomí, rychlé jmenování a znalost písmen. Závěry tohoto výzkumu rovněž naznačují, že uvedené dovednosti sehrávají stejně významnou úlohu ve většině jazyků s alfabeticnými pravopisy (tedy i čeština).

Především socio-kulturně orientované tradice výzkumu gramotnosti však opakovaně upozorňují na potřebu vztahovat proces rozvoje čtení a psaní také k prostředí, ve kterém se odehrává (např. Matějů & Řeháková, 1992; Rabušicová, 1995; Štech, 2004; Matoušek, 1999; Cole, 1995; Vygotskij, 1997). Čtení a vztah k němu je např. v dětském věku prokazatelně determinován tím, jaký postoj ke knize zaujímá nejbližší okolí dítěte – rodina. Rodina například určuje, zda je četba osvojována jako cílená a oblíbená aktivita. Rodina dítěti zprostředkovává první kontakty s knihou a zvyšuje tak předpoklad dalšího intelektuálního a emočního vývoje dítěte (Stanovich, 1986). Faktory podílející se na rozvoji a podpoře čtení jsou, kromě socioekonomického zázemí či kulturně podnětného milieu rodiny, také čtenářské strategie a zájmy v rodině; lepší výsledky vykazují děti z rodin, kde je více kultivována a stimulována podpora ke čtení (Gorčíková, 2012; Heath, 1983; Sénéchal & LaFevre, 2002; Philips & Lonigan, 2009).

V návaznosti na výsledky šetření realizovaného v diplomové práci autorky³⁸, na základě výsledků výzkumu čtenářských zájmů a strategií v českém i zahraničním prostředí, sekundární analýzy existujících dat výzkumů čtenářské kompetence a se zahrnutím poznatků psycholingvistického vý-

38 Gorčíková, M. (2011). *Potenciál knih jako zdroj kulturního kognitivního kapitálu: vliv na dosažené vzdělání a socioekonomický status* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra sociologie. Vedoucí diplomové práce PhDr. Jiří Šafr, Ph.D.

zkumu rozvoje počáteční gramotnosti realizovaného s českými žáky (zejm. Caravolas et al., 2012) usilujeme v navrhovaném výzkumu o mapování mechanismů utváření předpokladů jazykových a kognitivních výkonů dětí (tj. fonemického povědomí, znalosti písmen a rychlého jmenování) v závislosti na odlišnostech rodinného prostředí dítěte. Zajímá nás, jak se gramotnost rozvíjí v různých typech rodin – tedy v rodinách odlišných socioekonomickým postavením, sociokulturním zázemím (kulturní kapitál), čtenářskými zvyklostmi a výchovnými praktikami rodičů. Tím doplňujeme dosavadní poznatky o vlivu rodiny (čtenářského zázemí), získávané především prostřednictvím škol. Záměrem je proto zkoumat nejen děti, ale vždy také jednoho z rodičů.

Navrhovaný výzkum se proto zaměří na tyto výzkumné otázky:

1. Jaké faktory (aktivity zaměřené na literární socializaci, verbální stimulace, motivace k četbě, výchovné styly, přesvědčení rodičů o čtení a raném vývoji gramotnosti, emoční klima aj.) rozvíjí a podporují klíčové a dosud popsané předpoklady rozvoje počátečního čtení a psaní během primární socializace v rodině?
2. Jaký vliv na utváření a podporu rozvoje jazykových a kognitivních výkonů dětí (fonemického povědomí, znalosti písmen a rychlého jmenování) má rodina a její hlavní charakteristiky (tj. materiální a sociálně-kulturní podmíněnosti čtení)?
3. Jakou roli na utváření a podpoře rozvoje raných čtenářských dovedností má rodina (tj. materiální a sociálně-kulturní podmíněnosti čtení)?
4. Jakým způsobem se různé typy rodin – odlišné sociokulturní zázemí zejména s ohledem na kulturní (kognitivní) podněty, čtenářství rodičů a jejich aktivity a preference – podílí na rozvoji dětského čtenářství?

Hlavním cílem výzkumu bude identifikace konkrétních činností, podnětů a charakteristik rodinného prostředí (při zohlednění diferenciací socio-kulturních podmínek rodin), které mají pozitivní (či naopak negativní) vliv na vývoj čtenářských a pisatelských dovedností v období nástupu školní docházky a raného školního věku. Sekundárním cílem práce bude mapování vlivu čtenářského milieu v rodině na školní výsledky v prvních dvou letech dítěte.

3 METODOLOGIE NAVRHOVANÉHO VÝZKUMU

K naplnění těchto cílů bude realizován tříletý longitudinální panelový výzkum ve Středočeském kraji a v Praze. Longitudinální výzkum nám poslouží k zachycení vývojových trendů, kde budeme v průběhu času sledovat vliv tzv. pro-čtenářského klimatu na předpoklady dětského čtenářství. Opakované měření na tomtéž souboru (panelu) z vybrané cílové populace umožní (a) detailněji popsat typologii rodin zohledňující rozličné kognitivně a kulturně podpůrné klima se zvláštním zaměřením na pro-čtenářské zázemí v průběhu kritického období vstupu dítěte na základní školu, kdy předpokládáme odlišnou dynamiku adaptace na formální výuku čtení ve škole, a dále (b) charakterizovat vliv rodinného pro-čtenářského klimatu a dalších charakteristik rodin na rozvoj a podporu předpokladů čtenářských dovedností (včetně jejich vzájemných souvislostí). Vybraný soubor bude sledován v celkem třech časových obdobích. První etapa sběru dat proběhne na počátku školní docházky, druhá v polovině první třídy a třetí v polovině druhé třídy na ZŠ tak, aby bylo možné zachytit stěžejní období ve vývoji počátečních čtenářských dovedností i prediktory tohoto raného vývoje.

Cílovou skupinu budou tvořit žáci na počátku prvního stupně ZŠ, kteří nastoupí do 1. třídy ve školním roce 2013/2014, a to bez odkladu školní docházky. Mělo by se jednat o monolingvní děti vyvíjející se v pásmu normy, bez diagnostikovaných zrakových, řečových, motorických či behaviorálních poruch, které budou pocházet z odlišných typů čtenářsky orientovaného rodinného zázemí. Děti zařazené do výzkumu na základě informovaného souhlasu rodičů (resp. zákonného zástupce) budou:

1. opakovaně testovány pro zmapování čtenářských i pisatelských dovedností (např. čtení slov, tiché čtení, rychlost čtení, znalost písmen abecedy), kognitivních a jazykových schopností, které s rozvojem gramotnosti souvisejí (fonematické povědomí, rychlé jmenování apod.).
2. na počátku/konci šetření participovat na realizaci standardizovaných rozhovorů se zvláštním zaměřením na výchovné praktiky, zájmy, čtenářské aktivity, pro-školní činnosti v rodinném zázemí aj.

Rodiče dětí zařazených do výzkumu oslovíme s žádostí o vyplnění polostrukturovaného dotazníkového šetření na počátku šetření, které umožní zachytit jednak základní sociodemografické charakteristiky rodiny, jednak čtenářské návyky, zájmy a výchovné praktiky rodičů, praktiky s dětmi vztahující se k předškolnímu věku dítěte. Dotazník bude použit i na konci šetření pro doplnění nabytých poznatků a pro možné zachycení proměny aktivit a zvyklostí s dítětem-školákem.

V závislosti na časových a finančních požadavcích, ale také na designu výzkumu (homogenní kontextuální vlivy třídy/způsobu výuky), bude výběr probíhat ve školách. Vzorek bude segmentován na děti z rodin dle typu

vzdělání (vysoká korelace mezi čtenářsky podpůrně orientovanými rodinami a vzděláním rodičů). Způsob výběru bude vícestupňový shlukový, cílem je zachytit odlišné socioekonomické prostředí a geografickou oblast školy, skrze niž bude výběr probíhat (kombinuje se stratifikovaný s vícestupňovým výběrem) ve Středočeském kraji a v Praze. Strata budou odvozena nepřímou na základě podílu vzdělanostních kategorií v lokalitě, kam patří spádová oblast školy. Děti ve školách tak budou z různého sociálně ekonomického prostředí daného lokalitou školy/bydliště.

Navrhovaný postup výběru bude tedy probíhat paralelně v několika krocích: náhodně se vybere vzorek primárních jednotek z obcí s rozšířenou působností na základě kritéria kontextu (1. venkovské, městské a suburbánní ORP ve Středočeském kraji, Praha; 2. vzdělanostní úrovně resp. % populace s VŠ / % populace s VYU). Pro takto vybraná ORP se vybere náhodně vzorek sekundárních jednotek základních škol, a to při zohlednění podílu úspěšných přechodů žáků na odborná učiliště/gymnázia³⁹ na základě výroční zprávy dané školy. Následně budou vybrány celé školní třídy. Finální výběrovou jednotkou je rodina. Vzhledem k volbě výzkumu a jeho rizik (zejm. časová náročnost a riziko mortality), odhadovaná velikost výběrového souboru je celkem 250 dyád rodič-dítě.⁴⁰ Takto koncipovaný vzorek již umožní zohlednění prostředí formální výuky čtení ve škole a případně sociálního milieu bydliště (tj. více obcí s různým zázemím město/vesnice a suburbánní oblast), rovněž i dostatečně zpřesní segmentaci typologií (čtenářsky podpůrné prostředí rodiny a nízký socioekonomický status, slabě stimulující prostředí a vysoký status, a vice versa), a tím i detailnější posouzení kauzálních vlivů.

Výzkum bude záměrně probíhat na základních školách, kde jsou děti koncentrovány, jsou relativně dostupné; bude možné kontrolovat i vliv formální výuky čtení. Nedílnou součástí výzkumu totiž bude i kontextuální analýza vzdělávacího procesu (informace o školní třídě, autoevaluační zprávy, mimovýukové programy a aktivity aj.), příp. standardizované rozhovory s učiteli či vychovateli.

4 ZÁVĚREM

Správné a cílené uvedení dítěte do procesu nabývání gramotnosti v rámci rodinné výchovy je ve společnosti významným předpokladem

39 50% z tzv. dobré školy – ZŠ s žádným či velmi nízkým počtem přechodů na gymnázia, resp. špatné školy – převažující přechod na školy s vyučením.

40 Je předpokládána statistická metoda v empirické části pracující s hierarchizujícími daty (tzv. multilevel modeling), která zohledňuje skutečnost, že příslušníci jedné skupiny jsou si podobnější než příslušníci do skupiny nepatřící. To s sebou nese nutnost stanovit si nejprve úrovně či skupiny pro analýzu a následně, či lépe zpětně, velikost vzorku (Snijders 2001).

školního úspěchu dítěte. Současný psychologický výzkum dobře rozumí kognitivním a jazykovým předpokladům úspěšného rozvoje počáteční gramotnosti. V soudobé literatuře je k dispozici ale mnohem méně poznatků o vlivu sociokulturních a socioekonomických charakteristik na rozvoj gramotnosti. Navrhovaný výzkum umožní – jako pravděpodobně první výzkum svého druhu v českém prostředí – uvažovat souběžně a ve vzájemných vztazích působení kognitivních a jazykových faktorů (na straně dítěte) a faktorů sociokulturního a socioekonomického charakteru (na straně rodiny dítěte). Výstupy výzkumu zcela jistě přispějí k rozvoji poznatků výzkumu gramotnosti v psychologii a v dalších souvisejících oborech. Navrhovaný výzkum má ovšem potenciál i v oblasti aplikací do praxe: může pomoci lépe cílit strategie psychologického i sociálního poradenství ve prospěch čtenářsky znevýhodněných dětí.

Z hlediska přínosu badatelské komunitě stojí za zmínku, že v rámci výzkumu vznikne unikátní výzkumný panel žáků ZŠ, který lze v budoucnu využít pro další etapy sběru dat a řešit tak výzkumné úlohy sledující kauzální mechanismy v pozdějších fázích životní etapy.

Literatura

- Burns, M. S., Griffin, P., & Snow, C. E. (Eds.). (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The Foundation of Spelling Ability: Evidence from a 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Memory & Language*, 45(4), 751–774.
- Caravolas, M., et al. (2012, in press). Different Patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*.
- Gabal, I., & Václavíková Helšusová, I. (2003). „*Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*“. Praha: GAC s.r.o.
- Garbe, Ch. (2008). Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, *Čtenářství, jeho význam a podpora* (sv. 24, 5–19). Praha: Aktualita SKIP.
- Gavara P., & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava.
- Gorčíková, M., & Šafr, J. (2012). Pro-čtenářské klima v rodině původu a dětské čtenářství: vliv na sociální status a mezigenerační třídní mobilitu. In J. Šafr (Ed.), *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovnosti*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and*

- classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Kucharská, A., & Seidlová Málková, G. (2012). Čtenářská gramotnost – předpoklady rozvoje počáteční gramotnosti. *Pedagogika*, (1–2), 1–9.
- Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- Mullis, R. L., et al. (2004). *Early literacy outcomes and parent involvement*. Tallahassee, FL: Florida State University.
- Muter, V., et al. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–681.
- Opravišlová, E. (1984). *Kniha jako prostředek výchovy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (in press). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*.
- Snijders, T. A. B. (2001). The Statistical Evaluation of Social Network Dynamics. *Sociological Methodology*, 31, 361–395.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2008). Reading Intervention for children with language learning impairments. In C. F. Norbury, J. B. Tomblin, & D. V. M. Bishop (Eds.), *Understanding developmental language disorders: From theory to practice*. Hove, Sussex: Psychology Press.
- Snowling, M., & Hulme, C. (Eds.). (2007). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Šafr, J., & Gorčíková, M. (2011). Reading climate within family of origin and educational results. In L. Prudký (Ed.), *Values, Social Stratification and Transformation*. Praha/Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 54(4), 374–388.
- Trelease, T. (1993). *Read all About It!: Great Read-Aloud Stories, Poems, and Newspaper Pieces for Preteens and Teens*. Penguin Books USA.

Kontaktní údaje

Mgr. Magdaléna Gorčíková
Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra psychologie
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
magda.gorcikova@gmail.com
Školitelka disertační práce: Mgr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.

METODOLOGICKÉ ASPEKTY DIAGNOSTIKY A VÝZKUMU ŽÁKOVSKÝCH PREKONCEPCÍ

Jakub Pivarč⁴¹

Abstrakt: Psychogeneze žákovského poznání úzce souvisí s problematikou tzv. prekonceptí a miskoncepcí, které se vždy vztahují na konkrétní obsahy, procesy, zákonitosti a jevy. Příspěvek se zaměřuje na teoretické uchopení fenoménu prekonceptí a miskoncepcí a následnou kritickou analýzou možností i limitů jejich diagnostiky a výzkumu. V příspěvku jsou prezentovány dílčí výstupy kvalitativního i kvantitativního výzkumu žákovských prekonceptů vybraného sociálně patologického jevu (vlivu tzv. sekt) v rámci řešeného projektu GA UK.

Klíčová slova: žákovské prekoncepce, miskoncepce, rozhovor, myšlenkové mapování, dotazník.

1 ÚVEDENÍ DO PROBLEMATIKY

Diskuse o problematice žákovských pojetí (prekonceptí a miskoncepcí) se dostávají do popředí zájmu u různých odborníků z celé řady vědních oborů a disciplín. Tematika prekonceptí je ve své podstatě transdisciplinární komplex různých teorií a paradigmat, které jsou nahlíženy z různých aspektů, např. *epistemologických* (zkoumají se formy, geneze a zdroje lidského poznání), *psychologických* (hledají se analogie i rozdílnosti ve vývoji v porozumění a uvažování o skutečnosti, o vzniku předsudků apod.), *pedagogických* (diskutovány jsou otázky vlivu již získaných zkušeností na osvojení nových poznatků, prezentované v rámci výchovně-vzdělávacího procesu) atd. Dále v textu zaměříme pozornost zejména na aspekt pedagogický, neboť prekoncepce pro nás zde představují význam v tom, že pomáhají porozumět dětským/ žákovským způsobům poznávání, prizma, kterým si děti/ žáci vysvětlují dění okolo sebe. Prekoncepce, ale zejména jejich nesprávné struktury – miskoncepce, s nimiž žáci přicházejí do školy, často významně ovlivňují procesy vyučování a učení, neboť ve škole vstupují do konfrontace s vědeckými představami, které zde prezentují učitelé (Janík & Stuchlíková, 2010).

41 Tento příspěvek vznikl za plné podpory projektu GA UK č. 242213 „Prekoncepce a miskoncepce vybraných sociálně patologických jevů u žáků základních škol“. Autor příspěvku děkuje GA UK za poskytnutou finanční podporu a mateřskému pracovišti za materiální a technické vybavení pro realizaci výzkumu v rámci projektu.

S vědomím složitosti a rozsáhlosti tématu prekonceptí se v rámci této studie omezíme na přiblížení těch aspektů, které mají stěžejní význam pro edukační pole. Poukážeme také na možnost diagnostiky a způsob výzkumu žákovských prekonceptí vztahujících se k tématu tzv. sekt.

2 TERMINOLOGICKÁ POZNÁMKA, POJEM PREKONCEPCE A MISKONCEPCE

Provedené analýzy českých expertů (Mareš & Ouhrabka, 2007; Mareš, 2013) upozorňují na terminologickou nejednoznačnost označování dětského poznávání světa a jeho komponent. S tímto problémem je možno se setkat jak v česky a slovensky psané odborné literatuře, tak i v literatuře z provenience zahraniční. Všeobecně respektovaná a vědeckou komunitou akceptovaná definice prekonceptí dosud neexistuje, proto je i používána terminologie u badatelů v této oblasti různá. Dodnes také chybí reprezentativní a výzkumnou obcí uznávaná teoretická studie.

Predominantní postavení, obzvláště v české a slovenské odborné literatuře, má termín žákovo pojetí učiva (Mareš, 2013); naivní teorie dítěte (Gavora, 1992); mentální reprezentace (Sedláková, 2004). V cizojazyčné (zejména anglické) literatuře je možné se setkat s termíny jako children's perceptions (Spitzer & Cameron, 1995); children's understanding (Fox, Buchanan-Barrow, & Barrett, 2007); naive beliefs (Shaffer & McBeath, 2005); misconceptions (Allen, 2010) či preconceptions (Barke, Hazari, & Yitbarek, 2009) – termín používaný i v této práci (prekoncepte).

Prekoncepte můžeme chápat jako soubor specifických poznatků a představ, které vznikají na základě zkušenostních, či interpretačních modelů konkrétního jedince. Obsahové struktury poznání v podobě myšlenkových trsů a představ utváří idiosynkratické, unikátní poznatkové schéma akcentované individuální emocionální komponentou. Prekoncepte, jakožto primární poznatkové struktury, se vždy vztahují na konkrétní obsahy, procesy, zákonitosti a jevy. Prekoncepte není možné považovat za chybné, míníme jimi nedozrálé koncepte (tj. pojetí či teorie, které se přibližují současnému stavu vědeckého poznání), jde tedy o předvědecká pojetí.

Clement, Brown a Zietsman (1989) se ve své práci zabývali tím, že ne všechny prekoncepte jsou miskoncepce (tj. pojetí mylná). Zároveň podotýkají, že některé prekoncepte žáků jsou blíže k pojetí současného stavu vědeckého poznání (ty označují jako tzv. ukotvené koncepte – podle těchto autorů jde tedy o intuitivní znalostní strukturu, která zhruba odpovídá akceptované (fyzikální) teorii).⁴² Na druhé straně mohou u žáků existovat

42 Pozn. autora: Clement, Brown a Zietsman se ve své práci zabývali žákovskými prekoncepty z oblasti fyziky.

takové prekoncepce, které brání adekvátnímu porozumění vědeckým konceptům, není je ale možné označit jako miskoncepce. Jako miskonceptci označují tito autoři představy žáků, které nejsou kompatibilní se současnými vědeckými poznatky. Podobnou definici předkládají i Skelly a Hall (1993), když zmiňují, že miskonceptci je možné rozumět mentální reprezentaci konceptu, která současně nekoresponduje s vědeckou teorií. Rádi bychom dodali, že i miskoncepce může být pro dítě/ žáka osvědčeným nástrojem, kterým je možné dekodovat zejména jeho vnitřní subjektivní svět, vysvětlovat si otázky, které si klade. Z hlediska dítěte/ žáka je souhrn takových představ, pojetí a interpretací vnímán jako pravdivý, správný a fungující. Takové pojetí se může zdát jako nefunkční tehdy, dostane-li se do konfrontace s vědecky či „školou“ uznávanou koncepcí či teorií, která je např. předkládána dospělou osobou (pedagogem). Je nesporné, že miskoncepce tvoří překážku v rámci školního vzdělávání, je proto nutné, aby se jimi učitelé zabývali a nepodceňovali jejich význam.

3 PREKONCEPCE A Miskoncepce JAKO MULTIDIMENZIONÁLNÍ ENTITY

Prekoncepce se postupně vyvíjí v čase, mění se a v jejich formě a struktuře se pak odráží řada faktorů (ať už jde o determinanty vnější – např. kulturní, náboženské či determinanty vnitřní – např. individuální dispozice). Prekoncepce nezahrnují pouze jednu „znalostní“ dimenzi, jak by se mohlo na první pohled zdát. Na prekoncepce je třeba nahlížet jako na multidimenzionální entitu, která se sestává ze třech popisných kategorií tvořící v konečném důsledku jednotný a unikátní celek:

1. Kognitivní dimenze prekoncepce – vymezuje subjektivní chápání, porozumění jevu.
2. Afektivní dimenze prekoncepce – vyjadřuje subjektivní vztah jedince k danému fenoménu, jeho postoj a význam, který jedinec tomuto fenoménu přikládá.
3. Konativní dimenze prekoncepce - znázorňuje schopnost jedince používat pojem reprezentující určitý fenomén v souvislostech (interakce s dalšími pojmy). Tato dimenze je nejčastěji zkoumána pomocí mentálního či pojmového mapování.

4 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ ŘEŠENÉHO PROBLÉMU V ČR A V ZAHRANIČÍ

Z celé řady relevantních výzkumů (např. Vosniadou, 2007) a renomovaných zahraničních (Smith, Di Sessa, & Roschelle, 1993) i domácích (Kubiátko, Vaculová, & Pecušová, 2010) periodik je také zřejmé, že studie zabývající se prekoncepty a miskoncepty žáků se orientují na diagnostiku a výzkum v oblasti přírodovědného vzdělávání. Zastoupení reprezentativních studií či výzkumných nálezů z oblasti společenskovední tematiky, na rozdíl od přírodovědných témat, je velmi malé, a to jak u nás, tak i v zahraničí. Ve stručnosti proto uvádíme jen ty, které tematicky a metodologicky souvisí s naším výzkumným záměrem, lze tedy uvést např. dílčí sondy v recenzovaných periodikách, tj. výzkumy prof. Miovského a kolektivu (2004), Yana (2005) či ojedinělé monografické práce (Barrett a Buchanan-Barrow, 2005).

Výzkum a explicitní popis žákovských prekonceptů sociálně patologických jevů (zejména zde diskutovaný fenomén tzv. sekt) není v kontextu české i zahraniční výzkumné činnosti dostatečně zpracován a dosud realizován. Fenomén sekt se v ČR (resp. v ČR) před sametovou revolucí nevykytoval v takové míře (ba dokonce vůbec) jako dnes. Jedná se o jev, který je ve společnosti všudypřítomný, ale opomíjený z hlediska porozumění. Tematické zaměření empirické komponenty práce lze považovat za aktuální. Bádání v oblasti diagnostiky a výzkumu žákovských prekonceptů fenoménu sekt může přinést nálezy podporující rozvoj strategií, metodik a dalších možných doporučení k prevenci sociálně patologických jevů u žáků na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání, což je jedním ze současných cílů celé řady národních strategických koncepcí (viz *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí* či *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*).

5 DIAGNOSTIKA A VÝZKUM ŽÁKOVSKÝCH PREKONCEPCÍ V PEDAGOGICKÉ PRAXI

V této části práce se omezíme na stručné představení použitých postupů v rámci diagnostiky a výzkumu žákovských prekonceptů fenoménu sekt a na výsledky, které vyplývají z již realizovaných šetření (tj. výsledky prozatím získané v rámci kvalitativního výzkumu projektu GA UK „Prekoncepce a miskoncepce vybraných sociálně patologických jevů u žáků základních škol“ a výsledky, které jsme získali na základě řešení kvalifikační práce v roce 2010). Dodejme, že řešený projekt GA UK ve své empirické části bude využívat především kvantitativních metodologických přístupů. Nicméně

svou úlohu v rámci projektu sehrává i kvalitativní výzkum, jehož opodstatnění, cíle a následnou realizaci popisujeme a zdůvodňujeme v následující podkapitole.

5.1 Kvalitativně orientovaná diagnostika žákovských prekonceptů fenoménu sekt

Vědecké cíle kvalitativního výzkumu projektu GA UK jsou zaměřeny na charakteristiku a deskripci uvažování žáků z 5., 7. a 9. ročníků ZŠ, tj. na analýzu jejich prekonceptů a miskonceptů k tzv. sektám. Na základě výsledků této etapy budou brány v potaz relevantní nálezy, které budou následně reflektovány v rámci realizace kvantitativně orientované studie projektu GA UK (tvorba dotazníkových položek; zpřesnění výzkumného problému a hypotéz; celková konkretizace kvantitativního výzkumu). Účelem této části je také zpětnovazební evaluace dílčích výsledků a jejich expertní posouzení externími oponenty. V rámci této etapy výzkumu bude provedeno zhruba 20 fenomenografických rozhovorů s žáky ZŠ ve věkovém rozmezí 10–15 let, což je pro naplnění výše uvedených cílů relevantní a postačující.

Design prováděného kvalitativního výzkumu můžeme charakterizovat jako studii zastoupenou sérií kvalitativních, fenomenografických rozhovorů. V našem případě se výzkumná strategie částečně a zevrubně inspiruje designem vícečetné případové studie. Ve srovnání s jinými (např. etnografie, kvalitativní evaluace atd.) můžeme takový design považovat za nejvhodnější, protože umožňuje plastickým způsobem popsat žákovské prekoncepty a hledat odpovědi na otázky „jak“ či „proč“ dochází k utváření specifického pojetí skutečnosti.

Vlastní výzkum byl proveden zatím u sedmi žákyň ZŠ ve Středočeském kraji ČR. Výzkumný vzorek byl tvořen dívkami z různého sociokulturního prostředí (pět dívek navštěvuje městskou základní školu a dvě základní školu praktickou – kromě jedné žákyně pochází všechny ostatní ze stejného okresního města). Výběr žákyň z rozličného sociokulturního prostředí byl učiněn záměrně, neboť jsme předpokládali, že vliv tohoto prostředí může ovlivnit prekoncepty žákyň k sledovanému fenoménu. Výzkumné otázky, které byly/ jsou předmětem této etapy výzkumu, lze vymezit následovně: jakým způsobem si žáci vytváří obsah pojmu sekta; jak rozumí pojmu sekta; zda mají zkušenost se sledovaným fenoménem; jaký je jejich vztah k sektám; zda mohou být sekty nebezpečné; jak podle žáků vzniká závislost na sektách apod.

Hlavní metodou k získání dat byl fenomenografický rozhovor, což je vhodná diagnostická metoda k podrobné analýze žákovských prekonceptů. Způsob kladení otázek účastníkům výzkumu měl podobu polostandardizovaného dotazování. Samotné otázky se zaměřovaly na zkušenosti, názor

ry, pocity, postoje či znalosti žákyň vztahující se k tématu sekt. Rozhovory s žákyňmi byly uskutečněny vždy individuálně a byly časově omezeny na dobu 15 minut. Úkolem výzkumníka bylo vždy navodit přijatelnou atmosféru bezpečí, otevřenosti a tzv. raport v prostředí, to bylo účastníkům výzkumu známé. Při samotném rozhovoru bylo nutné respektovat určitá pravidla – např. používat pojmy, které byly žákyňmi známé (pojmy frekventovaně užívané). Určitou nevýhodou této metody je to, že žáci mohou mít tendenci odpovídat sociálně žádoucím způsobem (social desirability response bias, Smith & Mackie, 2006). Navíc někteří žáci, tak jako tomu bylo i v našem případě, své představy obtížně verbalizovali (v takové situaci, bylo-li to vhodné, jsme využili kresbu jako doplňkový výzkumný nástroj). Rozhovory byly zaznamenávány prostřednictvím audiovizuálního zařízení (videokamery) s ohledem na zajištění a dodržení etických zvyklostí v rámci realizace výzkumu (tj. udělený souhlas zákonných zástupců žáků, zajištění anonymity, aspekt dobrovolnosti, možnost kdykoliv od výzkumu odstoupit). Prostřednictvím softwaru MAXQDA 10 jsme získané výpovědi dotazovaných kontextualizovali a kódovali. Kvalitativní analýza dat pomocí tohoto softwaru nám umožňuje vytvářet významové kategorie a následně formulovat hypotézy pro statistické testování v rámci kvantitativního výzkumu projektu GA UK.

Na základě kvalitativní diagnostiky žákovských prekonceptů sekt bylo dosud zjištěno, že pojetí mladších probandů (tedy třech žáků 5. ročníků) jsou více zatížena miskoncepcemi než pojetí starších žáků. Velmi často se objevovaly nejasnosti související se samotným chápáním pojmu sekta, jeho vymezením a používáním ve správných souvislostech. Domníváme se, že i když byla často evidována snaha o samotné vymezení pojmu sekta ze strany mladších probandů, šlo zejména o výše zmíněnou tendenci odpovědět sociálně žádoucím způsobem a poskytnout správnou odpověď „za každou cenu“. Výsledky v této etapě výzkumu dále naznačují, že s narůstajícím věkem žákyň dochází také k notnějšímu porozumění pojmu sekta, zejména na základě zkušeností z prostředí školy, kde se starší dívky v rámci výuky s tímto pojmem setkaly. V závěru této části uvádíme autentické tvrzení žákyň 5. ročníku ZŠ, která uvedla, co je podle ní sekta: „*To jsou ty lidi, co postavaj hlavně v Praze, dávaj půjčky, sama to znám.*“

5.2 Kvantitativně orientovaný výzkum žákovských prekonceptů fenoménu sekt

Již jsme uvedli, že stěžejní částí empirické komponenty řešeného projektu GA UK je kvantitativní výzkumná sonda, která si klade za cíl především navrhnout vhodné výzkumné nástroje pro relevantní výzkum žákovských prekonceptů a prostřednictvím nich provést sběr dat na předpokláda-

ném vzorku cca 1000 respondentů. V této etapě budou zužitkovány nálezy z kvalitativního výzkumu projektu GA UK, a to zejména ty, které precizují tvorbu a aplikaci stěžejních výzkumných nástrojů – dotazník a myšlenkové mapování. Následující část textu proto věnujeme těmto metodám a možností jejich aplikace, a dále výsledkům již realizovaného kvantitativně orientovaného výzkumu v rámci řešení kvalifikační práce (Pivarč, 2010).

Dotazník je vhodnou výzkumnou metodou pro kvantitativní diagnostiku žákovských prekonceptí, neboť umožňuje zachytit signifikantní parametry zejména afektivní dimenze (tj. vztah, význam a postoje) žákovských prekonceptí různých fenoménů. Osvědčují se zejména intervalové položky (např. Likertovy škály), které umožňují žákům vyjádřit míru souhlasu k předkládanému výroku na několikastupňové škále (nejčastěji pětistupňové). Intervalové položky jsou vhodné i z hlediska následného matematicko-statistického zpracování, kde je možné využít induktivní statistickou analýzu získaných dat, tak jako tomu bylo v rámci již proběhlé kvantitativní studie (Pivarč, 2010). Jako méně vhodné se v dotazníku jeví uzavřené položky (hojně užívané k testování znalostí žáků), případně položky s volbou odpovědi. Tyto totiž neumožňují dostatečným způsobem analyzovat žákovské prekonceptce jakožto multidimenzionální entity a zpravidla se omezují, jak bylo zmíněno, pouze na testování kognitivní dimenze prekonceptí. Domníváme se tedy, že pro zamýšlený kvantitativní výzkum projektu GA UK bude nutné zvolit další výzkumný nástroj, který umožní vhodným způsobem posoudit kognitivní a konativní dimenzi žákovských prekonceptí.

Metoda myšlenkového mapování se jeví jako vhodná, neboť je určena zejména k posouzení kognitivní a konativní dimenze žákovských prekonceptí. Tato metoda umožňuje zaznamenat nejen to, jak žák zná pojem, který reprezentuje určitý fenomén, ale i to, v jakých souvislostech a v jakých vazbách je asociován spolu s dalšími pojmy v myšlenkové mapě. Určitou nevýhodou této metody je, že pojmy v myšlenkové mapě se musí následně kategorizovat do předem stanovených grup (ty jsou stanoveny s ohledem na výzkumný problém a cíle, které výzkumník sleduje). Omezená je také možnost statistického zpracování. Nejčastěji je využíváno pouze deskriptivních statistických metod, kdy je např. komparování frekvence výskytu jednotlivých pojmů u zkoumaných probandů.

Dostupné výsledky z kvalitativního výzkumu projektu GA UK naznačují, že pojetí zejména mladších žáků jsou často zatížena miskoncepcemi. Prozatímní nálezy kvalitativního šetření projektu GA UK doplňují a částečně potvrzují výsledky jiného, již proběhlého kvantitativního výzkumu (Pivarč, 2010). Toho se zúčastnilo 333 respondentů ze 4 základních škol městského typu ve věkovém rozmezí 11–15 let (žáci 6. a 9. ročníků). I když nám dostupný výběr vzorku v rámci realizované kvantitativní sondy neumožňuje interpretovat výsledky výzkumu s obecnější platností, domníváme se, že pro účely porovnání s nálezy z kvalitativního šetření projektu GA UK a pro

další predikci postupu v rámci kvantitativního šetření projektu GA UK mají přesto tato data určitou vypovídací hodnotu. Testovaná výzkumná hypotéza v rámci šetření (Pivarč, 2010) totiž potvrdila, že úroveň žákovských prekonceptů fenoménu sekt není v jednotlivých ročnících stejná. Statisticky vyšší výskyt miskonceptů byl zaznamenán u žáků z 6. ročníků než u žáků z 9. ročníků. Tyto nálezy ukazují, že prekoncepte žáků se statisticky významně liší v souvislosti s navštěvovaným ročníkem základní školy. Uvedená zjištění budou proto také předmětem dalšího zkoumání v rámci kvantitativního šetření projektu GA UK s ohledem na precizaci provedené metodologie (např. tvorba a optimalizace dotazníkových položek, výběr výzkumného vzorku).

6 ZÁVĚR

Prezentovaný příspěvek poukázal a stručně shrnul nejdůležitější aspekty týkající se problematiky žákovských prekonceptů. Diskutovány byly již realizované výzkumy týkající se žákovských prekonceptů fenoménu sekt, ale též probíhající výzkum v rámci řešení projektu podpořeném GA UK.

Literatura

- Allen, M. (2010). *Misconceptions in Primary Science*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Barke, H., Hazari, A., & Yitbarek, S. (2009). *Misconceptions in Chemistry: Addressing Perceptions in Chemical Education*. New York: Springer.
- Barrett, M., & Buchanan-Barrow, E. (2005). *Children's understanding of society*. New York: Psychology Press.
- Clement, J., Brown, D., & Zietsman, A. (1989). Not all preconceptions are misconceptions: finding 'anchoring conceptions' for grounding instruction on students' intuitions. *International Journal of Science Education*, 11(5), 554–565.
- Fox, C., Buchanan-Barrow, E., & Barrett, M. (2007). Children's understanding of mental illness: an exploratory study. *Child: Care, Health and Development*, 34(1), 10–18.
- Gavora, P. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, 42(1), 95–102.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1(1), 5–32.
- Kubiatko, M., Vaculová, I., & Pecušová, E. (2010). Mylné představy žáků II. stupně základních škol: Možnost jejich zkoumání na příkladu tématu Ptáci. *Pedagogická orientace*, 20(2), 93–109.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Ouhřabka, M. (2007). Dětské interpretace světa a žákovsko pojetí

- učiva. In J. Čáp & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 411–440). Praha: Portál.
- Miovský, M., Trapková, B., & Miovská, L. (2004). Názory a postoje k návykovým látkám a jejich užívání u žáků šestých tříd základních škol: metoda ohniskových skupin. *Adiktologie*, 4(3), 306–319.
- Pivarč, J. (2010). *Výzkum dětských pojetí fenoménu sekt a jejich vliv u žáků základních škol* (Bakalářská práce). Ústí nad Labem: PF UJEP.
- Sedláková, M. (2004). *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada.
- Shaffer, D., & McBeath, M. (2005). Naive beliefs in baseball: systematic distortion in perceived time of apex for fly balls. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31(6), 1492–1501.
- Skelly, K., & Hall, D. (1993). *The Development and Validation of a Categorization of Sources of Misconceptions in Chemistry*. The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics. New York: Ithaca.
- Smith, E., & Mackie, D. (2006). *Social psychology*. New York: Psychology Press.
- Smith, J., Di Sessa, A., & Roschelle, J. (1993). Misconceptions reconceived: a constructivist analysis of knowledge in transition. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115–163.
- Spitzer, A., & Cameron, Ch. (1995). School-age children's perceptions of mental illness. *Western Journal of Nursing Research*, 17(4), 398–415.
- Vosniadou, S. (2007). Conceptual change and education. *Human Development*, 50(1), 47–54.
- Yan, Z. (2005). Age differences in children's understanding of the complexity of the internet. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(4), 385–396.

Kontaktní údaje

Mgr. Jakub Pivarč

Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra primární pedagogiky

M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

jakubpivarc@seznam.cz

Školitelka disertační práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

METODOLOGICKÉ VÝZVY KOMPARATIVNÍHO VÝZKUMU STÍNOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Vít Štastný

Abstrakt: Příspěvek se zabývá terminologickým uchopením fenoménu stínového vzdělávání jako označení různých forem soukromého doučování a představuje typické přístupy a limitace jeho výzkumu. Dále charakterizuje komparativní výzkum soukromého doučování realizovaný pod záštitou Open Society Institute v devíti zemích bývalého východního bloku. V příspěvku bude představena metodologie výše zmíněného komparativního výzkumu a diskutovány budou jeho přínosy a limitace při realizaci v České republice, kde prozatím komplexní data o soukromém doučování chybí. Zvláštní pozornost je věnována analýze výzkumného nástroje (dotazníku) a jeho jazykových mutací (angličtina, polština, slovenština).

Klíčová slova: soukromé doučování, stínové vzdělávání, dotazník, komparativní výzkum.

1 ÚVOD

Pojem „stínové vzdělávání“ se objevuje od 90. let 20. století v pracích Bakera a Stevensona (1992) či Marimuthu et al. (1991). Tito výzkumníci sledovali fenomén soukromého doučování v Malajsii a Japonsku, přičemž dospěli k závěru, že aktivity soukromého doučování jsou natolik rozšířené a žáky využívané, že tvoří jakýsi „stín“ veřejného školství a v extrémní podobě tvoří až „stínový vzdělávací systém“. Bray (1999) tuto metaforu dále rozpracovává, když zdůvodňuje, že „...metafora stínu je vhodná v několika ohledech. Za prvé – soukromé doučování existuje jen díky existenci veřejného školství. Za druhé – se změnami ve veřejném školství přicházejí také změny soukromého doučování. Za třetí – téměř ve všech společnostech je mnohem více pozornosti věnováno veřejnému školství. Za čtvrté – charakteristiky stínového systému jsou méně jasné než charakteristiky formálního vzdělávání.“ (Bray, 1999, s. 17, překlad autora)

Fenoménu doučování jako specifické formy pomoci žákům, kteří mají z různých důvodů učební problémy, nestačí tempu školního vyučování nebo dosahují slabších studijních výsledků (Průcha, Walterová, & Mareš 2009), bylo v českém prostředí věnováno jen málo pozornosti. Soukromé doučování může být také definováno jako „doplňující výuka ve školních předmětech; výuka, která je poskytována nad rámec běžné výuky za popla-

tek a týká se školních předmětů“ (Soldo & Powell, 2011, s. 3, překlad autora). Podoba i velikost segmentu soukromého doučování ovlivňuje formální vzdělávací systém, studenty, rodiče, vládní politiku i celou společnost. Na jednu stranu je poukazováno na pozitiva – inovativnější a individualizovanější přístup ve vzdělávání, pomoc žákům dosahovat lepších školních výsledků, další investice do rozvoje lidských zdrojů, na druhou stranu se upozorňuje i na nezanedbatelná negativa – zvýhodněné studenty může běžné vyučování nudit, učitelé mohou záměrně vynechat některé části povinného kurikula, které pak doučují soukromě za úplatu (Biswal, 1999). Je vyvíjen tlak na rodinné finance (Hussein, 1987). Vzhledem k placenému charakteru soukromého doučování může být dostupnější pouze rodinám s vyšším příjmem, což může dále znevýhodňovat žáky z nízkopříjmových rodin (Dang & Rogers, 2008; Biswal, 1999).

2 METODOLOGIE MEZINÁRODNÍHO VÝZKUMU SOUKROMÉHO DOUČOVÁNÍ A APLIKACE V DISERTAČNÍ PRÁCI

Soukromé doučování je do značné míry fenomén globální, vyskytující se v různých podobách a formách prakticky v každé geografické oblasti světa. Pomineme-li četné výzkumy tohoto fenoménu v Asii, problematika soukromého doučování se postupně dostává do agendy výzkumníků v Evropě. Soukromé doučování se liší co do rozsahu, typů doučování, intenzity, doučovaných předmětů, velikosti doučovaných skupin a také celkových nákladů na soukromé doučování. Mezinárodní tým pod záštitou Open Society Institute (Silova, 2006) realizoval srovnávací výzkum v devíti postsocialistických zemích (Azerbajdžán, Bosna a Hercegovina, Chorvatsko, Gruzie, Litva, Mongolsko, Polsko, Slovensko, Ukrajina) za účelem identifikovat výše zmíněné charakteristiky soukromého doučování na středních školách a zajistit datovou bázi pro následnou analýzu. Jednalo se o první výzkum svého druhu zaměřující se na fenomén soukromého doučování v postsocialistických zemích, přičemž Česká republika mezi zkoumané země zahrnuta nebyla. Výzkumníci použili smíšený design s převahou kvantitativního přístupu. Jednotlivé národní týmy pracovaly samostatně a vypracovávaly vlastní výzkumné zprávy v národním jazyce – například na Slovensku to byla Kubánová (2006), v Polsku Putkiewicz (2006). V následujících kapitolách budou analyzovány a srovnány metodologické postupy použité v těchto zemích a uvedeny do souvislosti se zamýšleným výzkumným designem v autorově disertační práci. Nejprve autor stručně představí cíle své disertační práce a metodologický postup k jejich dosažení. Zvláštní pozornost věnuje konstrukci vzorku, sběru dat a výzkumnému nástroji.

2.1 Cíle a metodologie disertační práce

Hlavním cílem disertační práce je identifikovat a analyzovat specifika soukromého doučování na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání v České republice, porovnat zjištěná data s nálezy ve vybraných zemích zkoumaných v již zmíněném mezinárodním výzkumu (Silova, 2006) a analyzovat důvody možných podobností či odlišností. Práce by měla poskytnout odpovědi na tyto výzkumné otázky:

1. Jaké druhy a formy doučování existují v České republice a jaké subjekty jej poskytují?
2. Jaký je rozsah, funkce, obsah soukromého doučování a za jakých podmínek je poskytováno (nejčastěji doučované předměty, intenzita doučování atd.)?
3. Jací žáci (s ohledem na jejich rodinné zázemí) soukromé doučování využívají a proč?
4. Jaké jsou příčiny a důsledky doučování, motivace žáků, rodičů a učitelů pro participaci na soukromém doučování?

Zvolený smíšený design s převahou kvantitativních výzkumných metod odpovídá povaze stanoveného cíle disertace i položených výzkumných otázek. V první fázi výzkumu bude provedena analýza dostupných sekundárních dat o stínovém vzdělávacím systému: bude zmapována nabídka institucí, které poskytují soukromé doučování, finanční a organizační podmínky, nabídka doučovaných předmětů a další charakteristiky tohoto segmentu. Technikou sběru dat bude internetové vyhledávání, čerpáno bude především z webových stránek jednotlivých institucí. Autor rovněž provede rozhovory s představiteli institucí poskytujících soukromé doučování či přípravné kurzy. Stěžejní metodou pro dosažení vytyčených cílů bude dotazníkové šetření, jehož cílovou skupinou budou uživatelé soukromého doučování – žáci posledních ročníků středních škol. Mezi sledované proměnné budou kromě typu navštěvované školy zařazeny také údaje o velikosti bydliště a socioekonomický status. Na tuto fázi bude navazovat sběr kvalitativních dat prostřednictvím hloubkových rozhovorů s jednotlivými aktéry soukromého doučování (rodiči, učitelé, žáky), což by mělo poskytnout odpovědi na otázku, jakou roli hraje soukromé doučování na vyšším, sekundárním stupni vzdělávání a jak je jednotliví účastníci vnímají. Získaná data kvalitativního charakteru prohloubí a rozšíří poznatky získané v předchozích fázích výzkumu. Metodologický design je inspirován proběhlým mezinárodním výzkumem soukromého doučování, který je blíže analyzován v následujících kapitolách v souvislosti se zamýšlenou disertační prací.

2.2 Konstrukce vzorku a sběr dat

Z dostupných informací v závěrečné výzkumné zprávě (Silova, 2006) i v samostatné výzkumné zprávě (Putkiewicz, 2005) byl v Polsku výzkumný vzorek zkonstruován technikou stratifikovaného výběru. V první fázi byly vybrány dvě univerzity (ve Varšavě a v Bělostoku), pak byly do výzkumu zařazeny tři obory (právo, primární pedagogika a pedagogika). Obory byly dále rozděleny podle míry žádanosti do dvou typů (velmi žádané, méně žádané), a to podle počtu uchazečů na jedno volné místo. Do výzkumného vzorku byli zahrnuti všichni studenti, kteří se první týden v prosinci 2004 účastnili náhodně vybraného studijního předmětu v rámci zvolených oborů na vybraných univerzitách (n=849). Na Slovensku (čerpáno z Kubánová, 2006) se systém výběru lišil. Výzkumu se účastnily univerzity v Trnavě, Košicích, Nitře a Bratislavě, osloveni byli studenti prvních ročníků oborů právo, ekonomie a management a společenské vědy (velmi žádané) a také oborů technické a přírodní vědy (méně žádané). Výběr byl záměrný a, jak píše autorka výzkumné zprávy, „...vybrali jsme nejžádanější fakulty tak, abychom pokryli různé studijní směry a regiony Slovenska.“ (Kubánová, 2006, s. 41, překlad autora). Dotazníkový průzkum byl realizován ve spolupráci s kontaktními osobami na jednotlivých fakultách v listopadu 2004 a účastnilo se jej 926 respondentů. Hlavní limitace při interpretaci závěrů vycházejí ze samotné konstrukce vzorku. Jak však Kubánová přiznává, složení výzkumného vzorku ze studentů prvních ročníků „...představovalo levný a dobře přístupný výzkumný vzorek, na rozdíl od toho, abychom realizovali nákladný průzkum domácností splňující všechna kritéria statistické reprezentativnosti“ (Kubánová, 2006, s. 42, překlad autora). Rozdílná technika výběru vzorku vyvolává závažné otázky o srovnatelnosti dat, která výzkumníci tímto způsobem získali.

V předkládané disertační práci předpokládáme použití podobného výzkumného postupu. Domníváme se, že dotazování studentů prvních ročníků vysokých škol může být díky časovému odstupu a většímu nadhledu respondentů z hlediska kvality získaných dat objektivnější, jak ostatně argumentují sami autoři výzkumu: „Univerzitní studenti byli vybráni, abychom zajistili upřímnější odpovědi studentů o jejich zkušenosti se soukromým doučováním ze středních škol. Tím, že čerstvě vstoupili na vysokou školu, mají stále čerstvé vzpomínky na svoji zkušenost se soukromým doučováním a nebudou se cítit nejistě či zahanbeně při odpovídání na toto téma.“ (Silova, 2006, s. 63, překlad autora) Velkou nevýhodou však zůstává fakt, že data získaná od takového vzorku populace neodrážejí reálný stav fenoménu doučování na vyšším sekundárním stupni vzdělávání. Ve vzorku studentů prvních ročníků vysokých škol totiž nejsou zahrnuti ti žáci, kteří:

1. se na vysokou školu nehlásili;
2. se na vysokou školu hlásili, ale nebyli přijati.

Tuto slabinu původního srovnávacího výzkumu bychom v disertační práci eliminovali tím, že data budeme sbírat na vzorku žáků posledních ročníků středních škol. Zamýšlené dotazníkové šetření proběhne na reprezentativním vzorku a poskytne přesný obraz rozsahu a podoby doučování na středních školách. Získaná data budou navíc doplněna o další data z návazného kvalitativního šetření.

2.3 Výzkumný nástroj

Výzkumný nástroj – dotazník – použitý v komparativní studii Silové (2006) byl využit i pro podobnou studii v dalších třech státech východní Asie (Silova, 2009). Ve výzkumném nástroji, který bude využit v disertační práci a vychází z původního dotazníku, bude ale zapotřebí provést určité modifikace tak, aby:

1. odpovídal výzkumnému cíli disertační práce;
2. odrážel technologický vývoj od r. 2005;⁴³
3. odrážel kulturní specifika českého prostředí, respektive čerpal z první části výzkumu – mapování nabídky soukromého doučování.

Původní dotazník (v anglickém jazyce) sestával z pěti sekcí. Úvodní obsahovala třináct otázek zjišťujících základní informace o respondentovi, jeho předchozím i současném studiu a o jeho rodinném zázemí. Druhá část dotazníku byla zaměřena na respondentovy zkušenosti se soukromým doučováním, tedy zda využil v posledním ročníku studia střední školy doučování, a pokud ano, z jakého důvodu, v jakých předmětech, kdo byl jeho učitelem a kolik toto doučování stálo. Podobnou strukturu otázek pak měla i další sekce týkající se přípravných kurzů. V další krátké části obsahující pouze dvě položky měli respondenti odhadnout míru doučování svých spolužáků na střední škole. V poslední, páté sekci měli respondenti vyjádřit míru svého souhlasu či nesouhlasu s 26 tvrzeními, která se často objevují ve spojitosti se soukromým doučováním.

Chráška (2007) rozlišuje několik typů položek v dotazníku podle různých kritérií:

- podle cíle, pro který je položka určena, rozlišuje otázky obsahové a funkcionální, mezi něž řadí otázky kontaktní, funkcionálně psychologické, kontrolní a filtrační;

43 Vzhledem k časovému odstupu jednotlivých šetření (originální otazník byl distribuován ve školním roce 2004/2005) a změnám ve vzdělávacím systému i technologickém pokroku, ke kterým v mezidobí došlo a dochází, autor předpokládá, že dotazník bude nutné nejen přeložit do češtiny a jeho překlad zpětně ověřit, ale také některé položky do jisté míry upravit, či přidat a přeorganizovat i jejich pořadí.

- podle formy požadované odpovědi na uzavřené (strukturované), polouzavřené (polostrukturované) a otevřené;
- podle obsahu, na který je položka dotazníku zaměřena, na položky zjišťující fakta, položky zjišťující znalosti nebo vědomosti, položky zjišťující mínění, postoje a motivy.

Na základě jeho typologie byla sestavena tabulka 1 popisující zkoumaný výzkumný nástroj.

Tabulka 1
Typy otázek v dotazníku

Zaměření otázek		Úvod	Blok A	Blok B	Spolu- žáci	Postoje	Celkem
		Úvodní otázky týkající se respondenta	Individuální soukromé doučování	Přípravné kurzy	Doučování spolužáků	Obecné postoje k soukromému doučování	
Počet položek / Typ		13	11	11	2	26	63
Uzavřená (strukturovaná)		13	7	5	0	26	51
Polouzavřená (polostrukturovaná)		0	2	4	0	0	6
Otevřená		0	2	2	2	0	6
Obsahová		10	10	10	2	26	58
Funkcionální	Kontaktní	0	0	0	0	0	0
	Funkcionálně psychologická	0	0	0	0	0	0
	Kontrolní	2	0	0	0	0	2
	Filtrační	1	1	1	0	0	3
Položky zjišťující fakta		9	10	10	0	0	29
Položky zjišťující znalosti nebo vědomosti		0	0	0	0	0	0
Položky zjišťující mínění, postoje a motivy		4	1	1	2	26	34

Zdroj: Autor

Originální výzkumný nástroj tedy celkem obsahoval 63 položek, v dotazníku převažovaly otázky uzavřené (80 %), obsahové (90 %). Počet položek zjišťujících fakta byl vyvážený s položkami zjišťujícími mínění, postoje či motivy (46 % ku 54 %).

Uvedení otázek týkajících se sociodemografického zázemí respondenta v úvodu považuji v souladu s názory jiných autorů (např. Babbie, 2004) za nevhodné. Gavora (2000) doporučuje tyto faktografické otázky zařadit až na konec dotazníku, kdy respondent bývá již unaven. Rovněž důvěra respondenta v anonymitu dotazníku není hned v začátku narušena. V dotazníku, který použijeme ve výzkumu v disertační práci, bude pořadí těchto otázek změněno a přesunuto do závěru dotazníku. Podle Silové et al. (2006) trvalo vyplňování dotazníku mezi 30–45 minutami, jedná se tedy o dotazník poměrně dlouhý a časově náročný. To mohlo negativně ovlivnit validitu dat získaných tímto dotazníkem. V disertační práci bude dotazník zkrácen právě o položky, které nesouvisejí s cílem disertační práce. V plánovaném dotazníkovém šetření je rovněž nutné zohlednit vývoj posledních deseti let, tj. dobu, která uplynula od posledního zkoumání pomocí tohoto nástroje, vývoj společenský a technologický (IT technologie, rostoucí platy učitelů atd.) a nové výzkumné nálezy v této oblasti.

3 ZÁVĚR

Fenomén soukromého doučování nebyl v České republice zatím systematicky zkoumán a dostupné informace jsou vzácné a fragmentárního charakteru. Southgate (2009) analyzovala data z mezinárodního výzkumu PISA 2003, týkající se stínového vzdělávání v zemích OECD, Českou republiku nevyjímaje. Závěry je možné zobecnit pouze na populaci patnáctiletých žáků s vědomím, že otázky v dotazníku PISA nerozlišují mezi placeným a neplaceným doučováním, což je rozhodující skutečnost při analýze dopadů soukromého doučování na rovnost přístupu ke vzdělání. Rozšířením a povahou soukromého doučování mezi žáky na primárním stupni se zabývala v diplomové práci Höschlová (2012), částečně také Korpasová (2009). Soukromé doučování na středním stupni vzdělání však zatím zmapováno není, věříme proto, že naše disertační práce tuto mezeru zaplní.

Literatura

- Babbie, E. (2004). *The practice of social research, 10th edition*. Belmont, CA: Thomson-Wadsworth.
- Biswal, B. (1999). Private Tutoring and Public Corruption: a Cost-effective Education System for Developing Countries. *The Developing Economies*, 37(2), 222–240.

- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Dang, H., & Rogers, F. H. (2008). The Growing Phenomenon of Private Tutoring: Does It Deepen Human Capital, Widen Inequalities, or Waste Resources? *Oxford: The World Bank Research Observer*, 23(2), 161–200.
- Höschlová, M. (2012). *Rozsah a příčiny doučování na prvním stupni ZŠ*. (Diplomová práce). Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/95095/?lang=cs>.
- Hussein, G. A. M. (1987). Private tutoring: a hidden educational problem. *Educational Studies in Mathematics*, 18 (1), 91–96.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada
- Korpasová, P. (2009). *Private Supplementary Tutoring in English Language*. (Bakalářská práce). Dostupné z http://is.muni.cz/th/215712/ff_b/.
- Kubánová, I. (2006). *Vstupenka na univerzitu: Súkromné doučovanie a cesta študentov zo strednej na vysokú školu na Slovensku*. Bratislava: Slovak Governance Institute.
- Marimuthu, T., et al. (1991). *Extra-School Instruction, Social Equity and Educational Quality*. Report prepared for the International Development Research Centre, Singapore.
- Putkiewicz, E. (2005). *Korepetycje - szara strefa edukacji*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Silova, I. (Ed.). (2006). *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring*. New York: Open Society Institute.
- Silova, I. (Ed.). (2009). *Private supplementary tutoring in Central Asia: New opportunities and burdens*. Paris: UNESCO Institute of International Educational Planning (IIEP).
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657.
- Southgate, D. E. (2009). *Determinants of Shadow Education: A Cross-National Analysis* (Disertační práce). Dostupné z <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Southgate%20Darby%20E.pdf?osu1259703574>.
- Soldo, A. & Powell, S. (2011). *The Phenomenon of Private tutoring in BiH*. Sarajevo: ProMENTE.

Kontaktní údaje

Mgr. Vít Štastný
 Pedagogická fakulta UK v Praze, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
 Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
vit.stastny@seznam.cz
 Školitelka disertační práce: prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.

LIST OF ABSTRACTS IN ENGLISH

Svobodová Zuzana: *Methodology of School Attendance Postponement Research*

Abstract: The paper deals with the presentation of the chosen methodological approach to the educational research in the field of postponement of school attendance and its social conditions. It explains first the importance of the research topic – i.e. the reasons for the research in the field of transition from pre-primary to primary education. Subsequently the paper deals with the definition of the research aims and research questions and afterwards describes the mixed research design as the chosen methodological approach – the quantitative questionnaire survey and the longitudinal case study of selected children (i.e. the multiple case study).

Horáčková Klára: *Integration of Foreign Students into Czech Elementary Schools – Case Study*

Abstract: A major research problem is the stratification of the broad group of foreign pupils and their special needs. The stratification not only in the terms of the economic, social and cultural needs, but also in their particular training needs. Pupils coming from abroad after arriving at a standard Czech school are not further diagnosed and become part of a problematic group. In better cases, special care aimed at overcoming language barriers is given. Most of our teachers do not realize the need for a different approach to the teaching of Czech language as a first language and Czech language for foreigners. Even in the cases where Czech language instruction for foreigners is satisfactorily provided, all problems are often blamed on pupils' linguistic and social barriers. Other aspects are not diagnosed and dealt with, such as specific learning disabilities and behaviour or any other exceptional talents.

Kobrová Petra: *Systematic Approach to Supporting Gifted Students in Primary Schools*

Abstract: This paper deals with the planned research with an aim to design, implement and validate in practice a set of strategies to support gifted children in three primary schools. The paper presents the research process, chosen strategies and methods used. It also deals with methods of

data collection, analysis technique and ways to ensure quality and ethical approaches. The main aim of this paper is to describe the methodology of the above research.

Laufková Veronika: *Formative Assessment: Methodological Perspectives*

Abstract: The development of student assessment is seen as an important component in education policy. The formative assessment is considered an indispensable part of learning. The main conclusions of OECD (Reviews of Evaluation and Assessment in Education, 2012) pointed out the need for a stronger commitment to improving students' achievements through the use of formative assessment to enhance student learning, rather than simply through the use of assessment for recording and reporting learning. The paper describes the way how certain forms and techniques of formative assessment are integrated in a specific school student assessment system of Czech language and Literature in secondary school (ISCED 2). Finally the limits of the research will be discussed and the author will propose possible solutions that would improve the research part of her dissertation.

Zimová Lucie: *Canon in the Environment of Czech Schools*

Abstract: This paper outlines the professional didactic research. Research will be carried out within the dissertation, which is devoted to how to bring the canonical works of Czech literature closer to today's students. The aim of the research is to find out how the schools form the Canons, and out of those, pupils will select literary works in their lists of literature they have read. These lists presently work as instructions for the oral part of graduation from Czech language and literature. The teachers that will be interviewed will be the source of research information. This qualitative research attempts to find out what reasons lead teachers to decide which works are classified into canons and why other works are not.

Havlíčková Radka: *Diagnostics of Time Perspective in High School Students*

Abstract: The capacity of the individual to orient itself in time and work with the future is considered a substantive component of the autoregulative process and important to students' mental regulation, which is closely related to academic success. The goal of this project is to describe

the time perspective in school children, and to expand the diagnostic possibilities in this area by The Motivational Induction Method, which provides an ability to conduct quantitative-qualitative analysis of students' responses in content and temporal terms. The coding system of this method will be standardized for Czech students. The external validity will be checked by using different methods.

Zámečníková Veronika: *Inquiry-based Science Education in General and Inorganic Chemistry*

Abstract: The paper gives a brief description of an inquiry based scientific education (IBSE) method and refers to it as a possible way of how to deal with some problems in scientific education. The results of many research works in recent years indicate that popularity of science among the students declines steadily as well as the volume of their knowledge and skills, which often do not reach the required level. During the teaching process, students are generally introduced to terms and facts without being able to understand the principles of the described phenomena. They are able to demonstrate their knowledge successfully but often fail when it comes to using it for solving a problem independently. The paper goes through the tasks of the dissertation and the intended methods of the research related to implementing the IBSE activities to the chemistry teaching process.

Kitzberger Jindřich: *Alternative Schools and Special Characteristics of their Management. (Methodology of Research)*

Abstract: The paper deals with the methodology of research that focuses on the formation and functioning of alternative and innovative schools. The research will mainly monitor the broader context of the functioning of alternative schools, both the external (alternative schools from the perspective of the founders, inspection, other schools, etc.) and internal (formation of these schools, the participation of directors, the degree of innovation, etc.). With regard to importance of alternative schools, especially interesting appears the "grey zone", which is a group of schools that stand between purely alternative schools and mainstream education. These are innovative schools, which in some areas incline to alternative schools and in other areas they behave more like traditional schools. Special attention will also be paid to the context of the school management and the school director, because these are circumstances that could have a major impact on the diffusion of innovations. The research will use a combination of qualitative and quantitative methods.

Velechovská Michaela: *Mentoring as a Tool to Support the Professional Development of Teachers and Student Teachers*

Abstract: The contribution describes the methodology for research of mentoring as a tool for development of professional qualities of teachers and student teachers. Research will be focused on the benefits and limitations of this tool, which is currently being developed in the Czech Republic. Methodologically this is a qualitative research of a case study of group of teachers who have gone through training of a mentoring. The contribution emphasizes the method of video recording that will be used as a one of the methods in this research.

Kotlebová Sandra: *Research of Teaching Styles of ESP Teachers at University*

Abstract: We have decided to make use of the case study method to describe teaching styles of different university ESP (English for specific purposes) teachers in the Slovak Republic. The aim of our research is to make up a picture of the prevailing teaching styles of these teachers. The basic tools we will apply are observation, interview, questionnaire and video. The research will take place in different fields of study at different faculties of different universities. The evaluation of the results of a student questionnaire will be a central instrument for getting feedback on the efficiency of particular teaching styles.

Simonová Jaroslava: *Primary School Choice: Applying the Grounded Theory*

Abstract: School choice is one of the important tracking mechanisms, which has significant impact on equity in education. Only a little information is available as far as parental primary school choice is concerned. The number of schools which parents take into account, the duration of decision-making process and the relevant criteria are not known yet for the parents from the Czech Republic. This paper focuses on using the grounded theory method to study parental choice of primary school. The study is designed to develop a coherent theory that would explain the process through which parents make primary school choices.

Hořejší Jarmila: *A pre-school Age Child and the Key Competence Fulfilment from the Teachers' Point of View with Comparison to the Pre-school Curriculum*

Abstract: An achievement of the key competencies by children of pre-school age means an important role for successful start of compulsory school attendance. The introduction of the paper clarifies the importance of the key competency fulfilment at the end of pre-school period. The main part of the paper introduces the planned research study that consists of two parts. A goal of the first part of the research study is to map opinions of pre-school teachers and their opinions regarding key competencies. Also their view of competencies set within The Framework Educational Programme for Pre-school Education will be investigated together with how they manage to fulfil competencies with children in reality. The second major parts of the research will focus on identification of achieved key competency levels by children during the very last year of their nursery school attendance.

Moraová Hana: *How and Why Should the Field of Lower Secondary School Textbooks of Mathematics be Studied? Methodological Perspectives*

Abstract: The paper focuses on the issue of research in the field of literary microcosm of textbooks of mathematics for lower secondary schools. The author's aim is to study the world of these textbooks and characters that inhabit it. Also she wants to focus on the whole system of textbook creation, publishing, selection and use at schools. Making use of both quantitative and qualitative paradigm, she will propose the methodological tools that will enable her to tackle the different aspects of the system.

Horková Lenka: *The Using of the Fairy Tales*

Abstract: The fairy tale is a cultural phenomenon, which can be found across the whole world. It is a certain metaphor, which seems to describe and explain appropriately human behaviour and emotions. The inherent idea of thesis is to explain fairy tales symbology of classic fairy tales and to find out, what is so magical about them for us. We use psychoanalytic theory to interpret the symbols and also we are collecting our own data from parents, educators and therapists, who work with fairy tale in daily base.

Onder Jakub: *Construction of Identity and Intentionality by Adolescent Delinquents*

Abstract: In first part of this paper I will focus on summary and interpretation of results of qualitative research, which was embodied in my diploma thesis. Research is mapping intentionality and identity of juvenile delinquents, inmates of youth detention centre. The main output of this research is characterization of way of their perception and experience of surrounding world, themselves, and their delinquent behaviour. In the second part of this paper I will outline a new direction of my research of intentionality and identity of juvenile delinquents as part of my dissertation project. I will also present description of research methodology and its adjustment considering experience from previous research.

Vyleťal Pavel: *Long-term Primary Prevention Program Aimed at Protecting Health and Safety of Pupils at SOŠ and SOU*

Abstract: This paper presents the Ph.D. dissertation: “The long-term program of primary prevention, aimed at protecting the health and safety of pupils SOŠ and SOU” from a methodological point of view. It concentrates on a specific area, which is a base and an important prerequisite for proper anchoring of object under research. Specific approaches will be established, which are important for successful accomplishment of the above-mentioned work.

Poórová Edita: *The Assessment of Students at University*

Abstract: The assessment of students represents one of the most important yet a highly controversial part of teaching at university. The article is focused on theoretical issues of the theme and provides a wide range of various aspects that are relevant for the assessment process at university and therefore may also be a subject of research. The aim of the article is to introduce different methodological procedures by means of which we will carry out an analysis of a current university exam as well as to provide a set of the latest trends in the assessment in higher education.

Whitcroft Ladislava: *International Trends in Reading Strategy Instruction*

Abstract: This paper describes the methodology of research that will examine the topic of reading strategy instructions. Reading strategies are conscious procedures that lead to text comprehension. The research will focus on the main international trends in reading strategy instruction; special attention will be paid to reading strategy instruction in England and in the Canadian province of Ontario. In particular it will be examined how reading strategies are taught and incorporated in reading comprehension textbooks and other educational materials in the researched countries.

Neuwirthová Barbora: *Differences between In-School and Out-of-School Learning: Methodological Discussion*

Abstract: This article is the author's observation on understanding data from her thesis research which is conducted with primary school pupils using ethnographic interviews as a research method. The researchers main goal is to uncover how pupils learn to work with digital technologies, as well as what they learn while using them and how these skills can be used in school. The main goal of this article is to consider different approaches on analyzing acquired data, while considering a diverse theoretical background according to the goals of the research.

Studená Hana: *Social Determinants Influencing Development of Music Interest and Talent*

Abstract: This contribution is directed at the problem of music engagement and talent development. Following the outcomes of previous research, the author observes social influences (e.g. the influence of teachers, parents, siblings, contemporaries and other important persons and idols) of music development. It is however impossible to eliminate the other sources of influence which could play an important role in music development. The author focuses on two groups of musicians, the so-called classical (students of music schools and conservatories) and the so-called non-classical (students of secondary schools of other-than-music orientation with live interest in music and music playing) between ages 14 and 21. Through questionnaires, the author gets basic information about the formation of musical interest in the above two groups of musicians, which is followed by interviews with selected members of these groups.

Their content will be analyzed qualitatively. This is qualitative study covers the area of music and educational psychology.

Třeštíková Tereza: *Food Chemistry and Nutrition in the Framework Educational Program for High Schools and in Textbooks for Secondary Schools*

Abstract: Food chemistry and nutrition is a very timely and useful topic that concerns each individual. Therefore it should be an integral part of the knowledge and skills of students during study. This article discusses the inclusion of the topic “Chemistry of food and nutrition” in the Framework Educational Program for gymnasium and for sports gymnasium and how much information about this topic is contained in some school textbooks. This article is primarily focused on the methods of obtaining data; results are mentioned only in passing. The author uses both qualitative and quantitative approaches; a large part of the paper is devoted to the conceptual analysis.

Novotná Andrea: *The Current State of Mentoring of the Novice Teacher in the Czech Republic, the UK and Germany*

Abstract: Mentoring represents support of a teachers’ professional development at various stages of their career. The paper describes the research methodology that compares the current state of mentoring of the novice teachers in the Czech Republic, the UK and Germany. The paper presents partial results of the comparative analysis describing the forms and prevalence of mentoring that the novice teachers face when entering teaching practice in the Czech Republic and abroad.

Bláhová Veronika, Medřická Tereza: *Early literacy development and its variability in children at risk of dyslexia*

Abstract: Significant differences in developmental level of language skills conditioning reading and writing are detected among children who begin to attend elementary school. This paper presents two parallel studies; each of them aim to map the dynamics of grammar skills acquiring process in first to third graders who are seriously at risk of future problems, including specific learning disabilities. The first study focuses on children with specific language impairment, and the other concerns the family risk of dyslexia. In terms of methodology, all children will be pre-

sented a complex battery of tests covering all linguistic disciplines (syntax, phonology, semantics). Together with monitoring the developmental aspect, specific learning disability predictors will be also explored. The knowledge of how partial cognitive and language functions develop may provide systematic search for risk groups of children and it can also emphasize the higher necessity of stimulation in the areas considered problematic.

Gorčíková Magdaléna: *Parental involvement and support in the development of children's early reading skills. Research on elementary school pupils in Prague and Central Bohemia*

Abstract: Reading habits and attitude towards reading are formed at pre-school age, and in this respect, the family is still the primary institution in the education and socialization process of acquiring early literacy. The research project will monitor the development of emergent literacy and early reading skills and clarify how children acquire early literacy in the different home environment (in the sense of preschool parenting strategies) using longitudinal panel survey of children during their transition from kindergarten to primary school and in the first two years of school. The realization of this research project should contribute to a deeper understanding the processes of acquiring early reading and writing skills through family background.

Jakub Pivarč: *Methodological Aspects of the Diagnostics and Research of the Pupils' Preconceptions*

Abstract: The psychogenesis of a pupil's knowledge is closely related to the issue of the preconceptions and misconceptions that always apply to the specific content, processes, patterns and phenomena. The paper focuses on the theoretical grasp of the preconceptions and misconceptions and subsequent critical analysis of the possibilities and limits of their diagnostics and research. The paper presents partial results of the qualitative and quantitative research of the pupils' preconceptions of the selected socio-pathological phenomenon (the influence of so-called sects) within the chosen project GA UK.

Šťastný Vít: *Methodological challenges of shadow education comparative research*

Abstract: The paper deals with the terminology of the shadow education phenomenon as a term describing different forms of private tutoring and introduces typical approaches and limitations of its research. It then characterises a comparative study conducted under the auspices of Open Society Institute in nine post-socialist countries. The paper introduces the methodology of the latter research and inspects the benefits and limitations of its realisation in Czech Republic, where complex data about private tutoring is absent. Special accent is put on the research instrument analysis (questionnaire) and its language mutations (English, Slovak and Polish).

SUMMARY

This publication reflects Ph.D. students' research topics. It also references the 9th annual conference called *Methodological approaches to pedagogical and psychological doctoral research* which was organised by Ph.D. students of the Faculty of Education at Charles University in Prague and took place at the end of summer term in 2013. Conference proceedings were edited by students and supervised by their consultants. This conference helped Ph.D. students to understand how scientific conferences are organised and how to present one's own research findings in the scientific community. This is also an opportunity to meet fellow doctoral students as well as to learn about their research topics and issues.

The conference was divided into three sections which were inspired by David Hiles and his logics of inquiry. The first section presented texts which focused on explanation driven inquiries. Papers in the second section were related mainly to data driven (e.g. grounded theory). The third section was oriented on theory driven (e.g. hypothesis testing) and paradigm driven inquiries. Authors presented their pedagogical or psychological doctoral projects focusing primarily on the anticipated methodological design.

The authors included a wide spectrum of pedagogical phenomena (postponement of school attendance, primary school choice, integration of foreign student, gifted children, key competences in pre-school education, formative assessment, pupils' preconceptions and misconceptions, mentoring, geological topics and curriculum, mathematics textbooks for lower secondary schools, canon of the Czech literature, private tutoring, primary prevention, alternative schools, inquiry based education in chemistry, food chemistry and nutrition in textbooks for secondary education, teaching styles of ESP teachers at university, assessment of students at university) and psychological phenomena (early affectional bond, time perspective diagnostic, specific learning disorders, family risk of dyslexia, pre-literacy skills, in-school and out-of school leasing, music psychology and music talent, delinquency and using of the fairy tales). Given this, these research projects will presumably enrich pedagogical and psychological social science.

Poděkování

Na tomto místě bychom rádi poděkovali doc. PaedDr. Jaroslavě Vašutové, Ph.D., garantce Úvodního teoreticko-metodologického kurzu pedagogiky; vědeckým pracovníkům z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání; vědeckým pracovníkům katedry psychologie; školitelům za cenné informace, zkušenosti a odborné rady; supervizorům, kteří se účastnili doktorské konference a poskytli nám cennou zpětnou vazbu, která přispěla ke vzniku této publikace. Naše poděkování patří také odborným recenzentům, kteří věnovali čas příspěvkům a poskytli nám cenné připomínky k naší práci.

METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY V PEDAGOGICKÝCH A PSYCHOLOGICKÝCH DOKTORSKÝCH VÝZKUMECH. Recenzovaný sborník z doktorské konference konané 20. května 2013 v Praze

Editorky: Veronika Laufková, Hana Moraová, Tereza Medřická

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2013

Vydání: první

Výtiskla: tiskárna Nakladatelství Karolinum

Publikace nebyla vydavatelstvím jazykově ani bibliograficky upravována.

ISBN 978-80-7290-698-4