

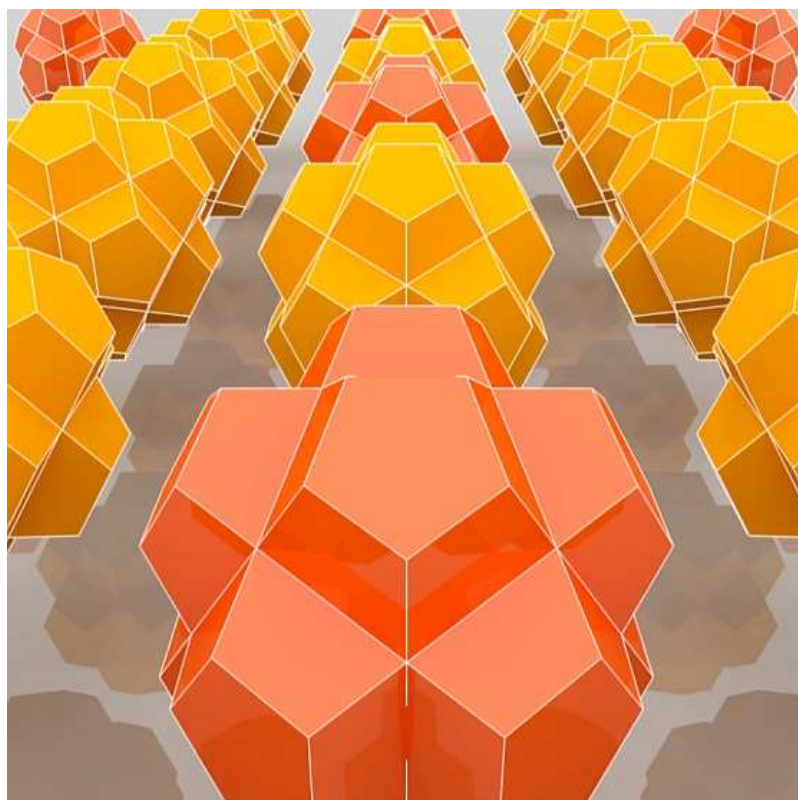
Česká asociace pedagogického výzkumu
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci



Pedagogická
fakulta

PEDAGOGICKÝ VÝZKUM: SPOJNICE MEZI TEORIÍ A PRAXÍ

SBORNÍK Z XXII. ROČNÍKU KONFERENCE
ČESKÉ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU
KONANÉ VE DNECH 8. – 10. ZÁŘÍ 2014 V OLOMOUCI



Jana Poláchová Vašátková,
Eva Dvořáková Kaněčková (eds.)

Gevak Olomouc

2014

Recenzenti

doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Mgr. Eva Dvořáková Kaněčková, Ph.D.

prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

© Editoři

doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Mgr. Eva Dvořáková Kaněčková, Ph.D.

Publikace neprošla jazykovou úpravou. Za jazykovou a obsahovou správnost odpovídají jednotliví autoři příspěvků.

© Agentura Gevak s.r.o.

Olomouc 2014

1. vydání

Sborník byl vydán s finanční podporou Akademie věd ČR.

ISBN 978-80-86768-90-8

Obsah

Úvod.....	5
Tematické zaměření a zhodnocení sekcí.....	6
Program konference	13
Organizační výbor konference.....	27
Příspěvky.....	28
Kvalitativny výskum – nástroj interpersonálneho porozumenia ľudským zámerom a ľudskému konaniu.....	29
<i>Dušan KOŠTRUB</i>	
Možnosti využití metody ukotvujících vinět při zjišťování ICT znalostí a dovedností	38
<i>Jan HRABÁK, Hana VOŇKOVÁ</i>	
Ako učiteľky materských škôl vnímajú svoju profesijnú zdatnosť pre spoluprácu s rodičmi	47
<i>Jana MAJERČÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ</i>	
Strategie žáků s textovými materiály při domácí přípravě na výuku	59
<i>Iva ČERVENKOVÁ, Zuzana SIKOROVÁ</i>	
Využití generického modelu poznávacího procesu při explanaci nástrojů a postupů využívaných studenty vysoké školy pro budování vlastních učebních sítí.....	72
<i>Milan KLEMENT, Miroslav CHRÁSKA</i>	
Kázeňská opatření v praxi na 2. stupni základní školy	83
<i>Josef HANÁK, Kateřina UHLÍKOVÁ</i>	
Využití audiozáznamu vlastní výuky v přípravě lektorů angličtiny.....	96
<i>Dana HÁNKOVÁ</i>	
Využitie Obrázkového testu školských situácií v tréningových programoch rozvíjajúcich sociálno-psychologické kompetencie	112
<i>Miroslava LEMEŠOVÁ</i>	
Ako riešia náročné školské situácie študenti a študentky učiteľstva.....	121
<i>Lenka SOKOLOVÁ</i>	
Analýza pedagogické situace jako součást státních závěrečných zkoušek učitelských oborů.....	132
<i>Miroslav PROCHÁZKA, Iva ŽLÁBKOVÁ, Iva STUHLÍKOVÁ</i>	
Identifikace potřeb začínajícího učitele v kontextu vysokoškolské přípravy	140
<i>Miluše VÍTEČKOVÁ</i>	

Přínosy mentora a mentoringu na pedagogické praxi z pohledu studentů učitelství .	147
<i>Michaela VELECHOVSKÁ</i>	
Interakční a komunikační styl učitele na alternativní a standardní škole.....	154
<i>Nikola SKLENÁŘOVÁ</i>	
Východiska pro realizaci výzkumu o formativním hodnocení v badatelsky orientovaném vyučování	172
<i>Lukáš ROKOS, Iva ŽLÁBKOVÁ</i>	
Řízená sebereflexe žáka jako součást interakce mezi učitelem a žákem.....	178
<i>Dominika STOLINSKÁ, Pavlína ČÁSTKOVÁ</i>	
Finanční gramotnost na základních školách z pohledu výukových metod.....	187
<i>Alena OPLETALOVÁ, Andrea BUIOVÁ</i>	
Meranie výstupov etickej výchovy	196
<i>Martin BRESTOVANSKÝ, Ivan PODMANICKÝ, Anna SÁDOVSKÁ, Peter KUSÝ</i>	
České muzejní expozice z pohledu vzdělávání návštěvníků: výzkum nových expozic a jejich inovativních prvků podporujících vzdělávání návštěvníků	212
<i>Petra ŠOBÁŇOVÁ</i>	
Současné muzeum a jeho vzdělávací možnosti na počátku 21. století.....	225
<i>Jolana LAŽOVÁ</i>	
Seznam účastníků konference.....	235

Úvod

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

do rukou se Vám dostává elektronický sborník z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, kterou ve dnech 8. – 10. září 2014 pořádal Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Ústředním tématem konference byla role pedagogického výzkumu jakožto spojnice mezi teorií a praxí. Souvislostem teoretických a praktických aspektů současné pedagogické vědy bylo věnováno již úvodní plenární jednání konference. Zajímavý a podnětný pohled nabídl profesor Jiří Mareš svým příspěvkem *Vztah pedagogické teorie, pedagogického výzkumu a pedagogické praxe – trochu jinak*, na něj navázal docent Miroslav Dopita vystoupením na téma *Teorie sociálních věd a jejich vztah k pedagogickému výzkumu* a první část konference završil doktor Martin Strouhal svým pedagogickým zamyšlením *O povaze pedagogické teorie aneb kam s výchovnými ideály v pedagogické vědě*.

Základní téma konference bylo dále rozvíjeno ve vystoupeních a diskusích v celkem sedmi tematických a jedné tematicky nevyomezené posterové sekci, jejichž jednání bylo náplní téměř celých dvou konferenčních dnů. Do sekcí byla přihlášena více než stovka příspěvků a necelé tři desítky posterů. Největší zájem účastníků vzbudily tematické sekce zaměřené na *procesy a výsledky výchovy a vzdělávání* a dále na *učitele a jiné pedagogické pracovníky*, do nichž byla přihlášena téměř polovina z celkového počtu příspěvků. Zájem vzbudila *teorie a praxe fungování výchovných a vzdělávacích institucí, vychovávaný a vzdělávaný jedinec*, ale i *teorie a metoda v pedagogice*. O něco méně příspěvků se objevilo v sekcích zaměřených na *podmínky současného světa jako výzvu pro pedagogickou teorii i praxi* či na *cíle a obsah výchovy a vzdělávání*. Podrobnější informace o průběhu a výstupech konference jsou zpřístupněny na stránkách www.capvolomouc.cz.

Na začátek sborníku je zařazena charakteristika tematického zaměření sedmi sekcí a zejména hodnocení jejich průběhu a závěry, k nimž účastníci sekce dospěli, z pera jednotlivých vedoucích sekcí. Pro získání celkového přehledu je poté zařazen program konference včetně anotace navazujících seminářů. Ve sborníku dále naleznete příspěvky autorů, kteří využili této publikační možnosti a zaslali nám své texty. Ačkoliv se jedná spíše o zlomek celkového množství příspěvků, které na konferenci zazněly, doufáme, že Vás čtení jednotlivých statí inspiruje ve Vaší vlastní vědecké činnosti. Na závěr sborníku jsou zařazeny další informace včetně seznamů účastníků konference.

Vážené kolegyně a vážení kolegové, těší nás, že vydáním tohoto sborníku můžeme završit téměř roční práci na organizaci XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu v Olomouci. Konference se stala příležitostí pro setkání přibližně dvou stovek odborníků – akademiků i praktiků. Příležitostí k vědeckým polemikám, diskusím a zamyšlením, ale také, jak věříme, k upevnění přátelských kontaktů, k získání inspirace a k posílení motivace k další smysluplné práci na poli pedagogických věd.

Jana Poláchová Vašátková a Eva Dvořáková Kaněčková

Tematické zaměření a zhodnocení sekce

Sekce 1 Teorie a metoda v pedagogice

Do sekce byly přijímány příspěvky zabývající se pedagogickými paradigmaty a diskursy, pedagogickou terminologií, metodologií pedagogiky, etickými otázkami pedagogického výzkumu a pedagogické praxe atd.

Zhodnocení

Do sekce bylo přihlášeno devět příspěvků, z nichž sedm zaznělo. Všechny prezentované příspěvky se zaměřily na teorii a metodologii pedagogického výzkumu, a to z několika perspektiv. Oblast teoretického výzkumu byla zastoupena čtyřmi příspěvky. Zaměřila se na rozbor přístupů ke studiu dialogismu a dialogických přístupů k výzkumu interakce ve třídě. Dále pak byla představena podstata metodiky 3A a její teoretické pozadí a kontext související s akčním výzkumem. Pozornost byla věnována také metodologickým úskalím tématu gender history v pedagogice za aplikace diskursivní analýzy.

Oblast kvantitativního výzkumu byla reprezentována příspěvkem zaměřujícím se na kvantitativní obsahovou analýzu citovanosti zdrojů ve čtyřech českých pedagogických časopisech za určité období a srovnání jejího vývoje s předešlými lety. Druhý příspěvek kvantitativního výzkumného designu souvisel s prezentací metody ukotvujících vinět, jež napomáhají s porozuměním škálám při zjišťování znalostí a dovedností v oblasti informačních a komunikačních technologií.

Na kvalitativní výzkumný design formou analýzy historických pramenů a metodou orální historie se zaměřil příspěvek na téma učitel v normalizaci a dále pak příspěvek orientovaný na identifikaci tacitních znalostí studentů učitelství v metaforách prostřednictvím výzkumného nástroje označovaného jako „čistý jazyk“.

Jednotlivé příspěvky zazněly jak z úst zkušených výzkumníků, tak z úst kolegů na počátku kariéry výzkumníka. Diskuse k jednotlivým vystoupením byla pro přednášející i zaplněnou posluchárnu podnětná díky naznačení dalších souvislostí s referovaným tématem, ale i upozorněním na případná rizika prezentovaného výzkumného záměru (výzkumu) či potřebnost doplnit informace k lepšímu porozumění prezentace.

V přednesených příspěvcích v sekci Teorie a metoda v pedagogice bylo prokázáno, že pedagogický výzkum je spojnicí mezi teorií a praxí, a to jak s praxí výzkumnou, tak praxí vzdělávací. Pedagogický výzkum je příležitostí ke vzájemné spolupráci teoretiků, výzkumníků i praktiků. Prezentované výzkumné záměry a výzkumy mají potenciál obohatit pedagogickou teorii. Z vystoupení bylo patrné, že výzkum napomáhá k odbornému rozvoji tvůrců pedagogické teorie. Otázkou zůstává specifikace aktérů pedagogické praxe, je-li výzkum považován za jednu z forem pedagogické praxe, tak bezpochyby. Přímá spojitost s učitelskou praxí nabízí metodika 3A.

Závěrem je možno konstatovat, že sekce bezpochyby přispěla k naplnění cílů XXII. konference ČAPV.

prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc. a doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Sekce 2 Podmínky současného světa jako výzva pro pedagogickou teorii i praxi

Do sekce byly přijímány příspěvky zabývající se sociální podmíněností výchovy a vzdělávání, vlivem přirozených prostředí na výchovu a vzdělávání, dopadem společenských proměn na výchovu a vzdělávání atd.

Zhodnocení

Jednání ve druhé sekci začalo sympoziem 5 prezentujících z ÚVRV PedF UK v Praze na téma Úskalí a sociální podmíněnost přechodu z mateřské školy do 1. třídy ZŠ. Prezentované průběžné výsledky z první fáze longitudinálního výzkumu CLoSE vyvolaly bohatou diskusi k problematice školní zralosti, školní připravenosti, dále k otázkám kvality preprimárního a primárního školství. Získaná data mohou přispět k vyjasňování teoretických problémů pedagogiky, např. sociální nerovnosti v přístupu ke vzdělávání, aspektům ovlivňující rozhodování rodičů o odložení školní docházky, ale taktéž mohou směřovat k odborné diskusi nad dosavadní konstrukcí současných dostupných testů školní připravenosti a nad obsahem kurikula předškolního vzdělávání. Prezentovaná data jsou inspirující i pro pedagogickou praxi a širokou rodičovskou veřejnost, konkrétně problematika vhodného věku dítěte pro zahájení školní docházky a rozdílnosti mateřských a základních škol. Využitelnost tohoto výzkumu je možná i pro školskou politiku, kdy se v současné době řeší problém vysokého počtu odkladů školní docházky, revize a inovace Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004) a problematika vysokého počtu dětí ve třídách a s tím spojená problematika omezených kapacit v 1. třídách některých vybraných základních škol, na které rodiče v době zápisu stojí fronty. Na závěr symposia zazněla výzva k mateřským školám, jak kvalitě připravovat na vstup do základní škol, v čem tato kvalita spočívá a taktéž výzva k organizaci a koncepci vlastních zápisů do 1. tříd ZŠ a následně ke vzdělávacímu obsahu v 1. třídě atd. Společným průsečíkem pedagogické praxe a teorii by mohla být nejenom problematika návaznosti preprimárního a primární vzdělávání a problematika volby škol v kontextu rovného přístupu ke vzdělání. Po přestávce v sekci zazněly 4 příspěvky. Mgr. Marešová hledala cesty k výzkumnému uchopení výchovného partnerství, které je možné aplikovat při spolupráci školy a rodičů v prostředí 1. stupně ZŠ, což je nejenom teoretický, ale i praktický pedagogický problém, jak efektivně podporovat a rozvíjet kvalitní spolupráci. Druhý příspěvek vznikl ve spolupráci MU Brno a Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Autorky prezentovaly výsledky výzkumu úrovně profesní zdatnosti učitelek pro spolupráci s rodiči v českých mateřských školách. Z hlediska pedagogické teorie se jedná o vnímání profesní zdatnosti (self-efficacy), z hlediska školské politiky je zde výzkumně podchycena rozdílnost vzdělání učitelek mateřských škol. Třetí příspěvek se věnoval efektivní sociální adaptaci cizinců na příkladu 4 ruských rodin z hlediska interkulturního procesu., což je nejenom zajímavé výzkumné téma akulturace, ale taktéž aktuální problém českého školství, kdy učitelé řeší problémy spojené s narůstajícím počtem cizinců. Závěrečný příspěvek dvou autorů z MU Brno otevřel velmi zajímavý diskurz o vzdělávání romských žáků a představil jako možnou vhodnou metodu divadlo utlačovaných. V závěru diskuze zazněly dotazy, které řeší nejenom školská politika, neboť úvahy směřovaly k zásadní otázce, zda se vyplatí vzdělávat romy a zda se vyplatí romům vzdělávání. Sekce se celkově zúčastnilo cca 30 účastníků konference, kteří se velmi aktivně zapojovaly do odborných diskuzí a v závěru sekce se shodly, že všechny přednesené příspěvky přispěly k obohacení pedagogické teorie v oblasti sociální podmíněnosti výchovy a vzdělávání a zároveň jsou inspirativní pro školskou praxi a podnětné pro školskou politiku.

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. a PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Sekce 3 Vychovávaný a vzdělávaný jedinec

Do sekce byly přijímány příspěvky zabývající se vychovávaným a vzdělávaným jedincem jakéhokoliv věku, otázkami pedagogickopsychologické diagnostiky, výchovou a vzděláváním jedinců se specifickými potřebami, otázkami inkluze atd.

Zhodnocení

V rámci 3. sekce druhého dne konference ČAPV, které se zúčastnilo 15-25 posluchačů a diskutujících byly předneseny tyto přednášky (přihlášeno 9 příspěvků, odeznělo 8): *Diagnostika jako jeden z nástrojů při výzkumu volby školy* (Helena Picková), *Strategie práce s textovými materiály při domácí přípravě žáků na výuku* (Zuzana Sikorová, Iva Červenková), *Využití generického modelu poznávacího procesu při explanaci nástrojů a postupů využívaných studenty vysoké školy pro budování vlastních učebních sítí* (Milan Klement), *Postoje žáků/studentů k anglickému jazyku během základní a střední školy a jejich utváření* (Monika Černá), *Design výzkumu vlivu vyučovacích metod na postoje žáků k předmětu pedagogika* (Jitka Nábělková, Jitka Plischke), *Nuda studentů střední školy* (Ingrid Čejková), *Vliv temperamentu na rizikové projevy v chování mladistvých* (Tomáš Čech, Pavlína Hlaváčová), *Prostředí diagnostického ústavu očima jeho klientů* (Martin Šťastný).

Velmi bohatá diskuse téměř ke všem příspěvkům, z nichž většina se vztahovala nejen k teorii pedagogického výzkumu, ale především k aplikaci do vlastní učitelské, resp. pedagogické praxe. Realizované výzkumy umožnily výzkumníkům příležitost ke spolupráci nejen kolegů-teoretiků, ale hlavně praktiků.

Diskutovány byly především tyto oblasti: problematika volby základní školy rodiči budoucích žáků, včetně připravenosti dětí na školní docházku, vliv domácích úkolů na učení žáka, včetně role učebnic a jiných textových materiálů v domácí přípravě žáka na výuku, teorie učení v digitálním věku, tzv. koncept konektivismu, popis role účastníka v tomto typu vzdělávání, postoje a učení se cizím jazykům, včetně hlediska jak postoj ke konkrétní kultuře ovlivňuje úroveň cizímu jazyku, zmíněna zásadní role učitele cizího jazyka na ZŠ, metodologické problémy výzkumu postojů obecně, konkrétně vliv vyučovacích metod na postoje žáků k předmětu pedagogika, problematika zkoumání „nudy“ ve vyučování, resp. ve škole pohledem studentů a „zábavných“ dní, které se odehrávají výhradně mimo vlastní výuku, temperament (složky extroverze a neuroticismus), adolescentů a ml. lidí z hlediska konkrétních projevů rizikového chování, jak klienti diagnostického ústavu interpretují život v této instituci, identifikace důležitých oblastí a oblastí, které by bylo možné „zlepšit“.

doc. PhDr. Julius Sekera, CSc. a doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.

Sekce 4 Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci

Do sekce byly přijímány příspěvky zabývající se učitelskou profesí, ale také problematikou dalších pedagogických pracovníků včetně vzdělavatelů dospělých a seniorů atd.

Zhodnocení

Do 4. sekce bylo zařazeno 18 příspěvků a 17 z nich odeznělo. Oceňujeme jejich výběr, který provedli organizátoři konference, protože příspěvky tematicky velmi souzněly, obsahově na sebe navazovaly, a proto diskuse k nim byla efektivní. Autoři příspěvků prezentovali výsledky svých bádání v širokém okruhu pedagogických situací, přičemž mnozí používali výzkumné metody, spadající do okruhu kvalitativního výzkumu.

Můžeme konstatovat, že všichni autoři respektovali otázky, zadané v kontextu ústředního tématu konference a zejména na první čtyři odpověděli prostřednictvím výsledků výzkumu kladně. Zbývající nebyly v naší sekci tematizované, a tudíž odpovědi nejsou jednoznačné. Všichni vystupující se snažili dodržet určený čas.

Podnět z pléna sekce:

Byla by potřebná vzájemná informovanost o tématech disertačních prací na jednotlivých pracovištích v ČR a na Slovensku. Navrhujeme promyslet, jakým způsobem.

doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D. a doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A.,Ph.D.

Sekce 5 Cíle a obsah výchovy a vzdělávání

Do sekce byly přijímány příspěvky zabývající se cíli a obsahy výchovy a vzdělávání, jejich historickou a filozofickou podmíněností, ale i aktuálními výzvami kurikulární reformy v českém prostředí atd.

Zhodnocení

Zdá se, že po chvilkovém zájmu otázky kurikula (zřejmě spojená s kurikulární reformou) téma cílů a obsahů vzdělávání ustoupilo do pozadí. Sekce postavila jediný blok, a to ještě díky zastoupení výzkumů učebnic. (Tím nechci vůbec tematiku učebnic podcenit, protože v praxi jsou učebnice možná nejvýznamnějším vehikulem kurikula.) Navíc z pěti zařazených příspěvků dva odpadly. Naštěstí *Non multa, sed multum*, a *tres facium collegium*, takže budme vděční za tři ústně prezentované výsledky. Další velmi zajímavé příspěvky z oblasti výzkumu učebnic nebo kurikula v širším měřítku byly v posterové sekci. Pozitivně hodnotím zastoupení témat čtenářské gramotnosti a matematiky, které patří do jádra vzdělávacích cílů školy.

Kurikulum se ovšem prolíná s dalšími tématy, zejména s výukou a výsledky vzdělávání, a tak snad téma kurikulum bylo přítomno i jinde. V důsledku početní slabosti kurikulární sekce jsme se hladce propojili se sezením sekce 6 zaměřeným na výsledky procesy a výsledky vzdělávání. Zde dominovala doména angličtiny, naštěstí vyvážená etickou výchovou. Obecně se tedy hranice sekcí jeví dosti arbitrární.

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Sekce 6 Procesy a výsledky výchovy a vzdělávání

Do sekce byly přijímány příspěvky zabývající se procesy výchovy, učení a vyučování ve školní i mimoškolní edukaci, plánovanými i nečekanými výsledky či efekty edukace, kvalitou a efektivitou ve vzdělávání atd.

Zhodnocení

Sekce probíhala ve dvou dnech, tedy 8. i 9. září 2014. Bylo přihlášeno 24 vystupujících. Realizovaných vystoupení bylo 17. Po oba dva dny práce sekce vládla mezi přítomnými pracovní pohoda, kterou nezkalily ani konstruktivně kritické diskuse. Po obsahové stránce rezonovaly všechny příspěvky s názvem sekce. Pocházely od autorů vyzrálých i od autorů v oblasti pedagogického výzkumu teprve začínajících. Při volbě výzkumných záměrů i designu výzkumu vycházeli prezentující převážně ze zahraničních vzorů, inspiraci hledali dílem v anglicky a dílem v německy mluvících zemích. V jejich vystoupení bylo možno vypořádat časté přejímání cizí terminologie a podněcovalo k úvahám o potřebě či nepotřebě odborné diskuse na toto téma. Jako vedlejší produkt přinesla prezentovaná zjištění výzkumníků informace o rezervách v teoretické zdatnosti pedagogů působících ve školní praxi, což může vést k detailnějšímu zkoumání této skutečnosti.

doc. PhDr. Iveta Bednaříková, Ph.D. a doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.

Sekce 7 Teorie a praxe fungování výchovných a vzdělávacích institucí

Do sekce byly přijímány příspěvky zabývající se vedením, řízením a rozvojem výchovných a vzdělávacích institucí, jejich proměnami ze synchronního i diachronního pohledu atd.

Zhodnocení

Sedmá sekce byla prostorem pro prezentaci výsledků výzkumů zabývajících se chodem, vedením, řízením a rozvojem výchovných a vzdělávacích institucí. V sekci odeznělo všech 12 přihlášených příspěvků, byť některé ve zkrácené podobě. Akcentována byla analýza na úrovni školy a výzkumný design případové studie i vícečetné případové studie. Výzkumná zjištění byla předkládána jak autory, kteří jsou již českému auditoriu známí, tak i začínajícími výzkumníky. V průběhu sekce zazněly výsledky komparativního česko-polského bádání představené wroclavskými a olomouckými členy mezinárodního výzkumného týmu. Z metodologického hlediska byly kromě už zmíněných případových studií využity i kvantitativní přístupy, jeden výzkum měl dokonce přesah do mezinárodních srovnání. Příspěvky se dále věnovaly individuálním aktérům školního života, učitelům a ředitelům. Pestrou mozaiku témat doplňovala bádání z oblasti muzejní pedagogiky. V sekci se diskutovalo o možnosti komplexně se vyjadřovat na základě stávajícího výzkumu k fungování výchovných a vzdělávacích institucí. V této věci byli diskutující poněkud skeptičtí, neboť chybí nejen data, ale omezená je i schopnost aktérů se na jejich základě vyjádřit. Pozornost byla věnována také metodologické úrovni prezentovaných příspěvků, v této oblasti naopak vládl mírný optimismus.

doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D. a doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Program konference*

1. DEN KONFERENCE – PONDĚLÍ 8. ZÁŘÍ 2014

plenární jednání:

prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc. (Lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Hradci Králové)
Vztah pedagogické teorie, pedagogického výzkumu a pedagogické praxe – trochu jinak

doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci)
Teorie sociálních věd a jejich vztah k pedagogickému výzkumu

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)
O povaze pedagogické teorie aneb kam s výchovnými ideály v pedagogické vědě?

*V programu konference jsou uvedeni pouze jeden/dva autoři příspěvků přihlášení jako aktivní prezentující. Jména všech členů autorského týmu jsou uvedena u jednotlivých statí nebo publikována ve sborníku abstraktů: Poláchová Vašátková, J. & Vyhnálková, P. (eds.) (2014). *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník anotací z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 8. – 10. září 2014 v Olomouci*. Olomouc: Gevak.

Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 8. – 10. září 2014 v Olomouci

1. sekce – Teorie a metoda v pedagogice

Vedoucí sekce: prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc.
doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

- doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD. *Kvalitativny výskum – nástroj interpersonálneho porozumenia ľudským zámerom a ľudskému konaniu*
- Mgr. František Tůma, Ph.D. *Dialogismus a dialogické přístupy k výzkumu interakce ve třídě*
- doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D.
Mgr. Michal Šimáně *Učitel v době normalizace*
- Mgr. Eva Dvořáková Kaněčková, Ph.D. *Teoretická a metodologická východiska gender history v pedagogice*
- prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc. *Potenciality a limity srovnávacích výzkumů vzdělávání ve vztahu k teorii a praxi*
- prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc. *České pedagogické časopisy: jejich využívání jako informačních zdrojů*
- doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D. M. Ed. *Metodika 3A jako spojnice mezi teorií a praxí (teoretická a metodologická východiska metodiky 3A v cyklu sdílení znalostí)*
- prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
Mgr. Blanka Pravdová *„Čistý jazyk“ jako výzkumný nástroj pro detekci tacitních znalostí studentů učitelství*
- PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D.
Bc. Jan Hrabák *Možnosti využití metody ukotvujících vinět při zjišťování znalostí a dovedností v oblasti informačních a komunikačních technologií*

2. sekce – Podmínky současného světa jako výzva pro pedagogickou teorii i praxi

Vedoucí sekce: doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Symposium

Mgr. Zuzana Svobodová
Mgr. Jaroslava Simonová
PhDr. David Greger, Ph.D.
RNDr. Jana Straková, Ph.D.
PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

*Úskalí a sociální podmíněnost přechodu
z mateřské školy do 1. třídy ZŠ*

Mgr. et Mgr. Michaela Spurná

*Výzkumný konstrukt vrstevnické vztahy jako faktor
ovlivňující postoje žáků ke vzdělávání a jejich
prospěch*

Mgr. Magdalena Marešová

*Cesty k výchovnému partnerství pedagogů
s rodiči (partnerství pro učení)*

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.
PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

*Jak učitelky mateřských škol vnímají svoji profesní
zdatnost pro spolupráci s rodiči*

Mgr. Ksenia Kryuchkova

Vztahy rodiny a školy: na příkladu rodin cizinců

Mgr. Dušan Klapko, Ph.D.
MgA. Lenka Remsová, Ph.D.

*Zmapování odborného školského diskursu
utvářejícího podmínky edukace romských žáků*

4. sekce – Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci

Vedoucí sekce: doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
doc. PhDr. Michaela Píšová, M. A., Ph.D.

doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.	<i>Dialogické jednání – k otázce psychosomatické a pedagogické kondice</i>
PaedDr. Dana Hánková	<i>Využití audiozáznamu vlastní výuky v přípravě lektorů angličtiny</i>
Mgr. Miroslava Lemešová, PhD.	<i>Využití Obrázkového testu školských situací v tréninkových programech rozvíjejících sociálně-psychologické kompetence</i>
Mgr. Lenka Sokolová, PhD.	<i>Ako riešia záťažové školské situácie študenti a študentky učiteľstva</i>
Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D. PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.	<i>Analýza pedagogické situace jako součást státních závěrečných zkoušek učitelských oborů</i>
Mgr. Andrea Rozkocová, Ph.D.	<i>Učitel začátečník v kontextu vnímané sebeúčinnosti a jeho pregraduální příprava v rovině osobnostního a profesního rozvoje</i>
PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.	<i>Identifikace potřeb začínajícího učitele v kontextu vysokoškolské přípravy</i>
Mgr. Michaela Velechovská	<i>Přínosy mentora a mentoringu na pedagogické praxi z pohledu studentů</i>
doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D. Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D.	<i>Mezigenerační učení ve škole</i>

5. sekce – Cíle a obsah výchovy a vzdělávání

6. sekce – Procesy a výsledky výchovy a vzdělávání

Vedoucí sekce: doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.
Mgr. Barbora Loudová Stralczynská

*Proměny kurikul pro předškolní vzdělávání
ve francouzsky a německy mluvících zemích
v Evropě*

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

*Kurikulární reforma pět let poté: nezamýšlené
efekty*

PhDr. Veronika Laufková

*Čtenářská gramotnost českých žáků: kritická místa
z pohledu obsahové analýzy žákovských odpovědí*

Mgr. Pavlína Lišovská

*Čítanky a hodnotová výchova na druhém stupni
základní školy*

Mgr. Jana Kubrická

*Znamé – neznámé identity v učebnicích cizích
jazyků*

Mgr. Gabriela Hublová

*Měření rozvoje diskurzivní kompetence v cizojazyč-
ném akademickém psaní v anglickém jazyce: meto-
dologie a vybrané výsledky předvýzkumu*

doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D.

*Typické sekvence a shluky žákovských strategií
na konci základního vzdělávání ve vazbě na úspěš-
nost řešení jazykových úloh KET*

Mgr. Kateřina Švejdíková

*Typické shluky a řetězce strategií mluvení
v angličtině u jazykově úspěšných žáků na konci
povinného vzdělávání*

Mgr. Jana Sladová, Ph.D.

*Parciální poznatky z výzkumu recepce poezie
mladými čtenáři v konfrontaci s efekty edukace
v oblasti základního vzdělávání*

Mgr. Martin Brestovanský, Ph.D.

Meranie výstupov etickej výchovy

6. sekce – Procesy a výsledky výchovy a vzdělávání

Vedoucí sekce: doc. PhDr. Iveta Bednaříková, Ph.D.
doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.

Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.	<i>Proměna učitelské zpětné vazby vlivem participativního akčního výzkumu</i>
Mgr. Kateřina Novotná	<i>Zpětná vazba v písemném projevu v hodinách angličtiny</i>
Mgr. Lukáš Rokos	<i>Východiska pro realizaci výzkumu o formativním hodnocení v badatelsky orientovaném vyučování</i>
Mgr. Markéta Švrčková Nedevořá	<i>Návrh kategoriálního systému pro komunikaci v procesu formativního hodnocení dětského výtvarného projevu</i>
PhDr. Veronika Laufková	<i>Práce s kritérii hodnocení na českých školách: příklady dobré praxe</i>
Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.	<i>Řízená sebereflexe žáka jako součást interakce mezi učitelem a žákem</i>
Mgr. Martin Sedláček, Ph.D. doc. Mgr. Klára Šedřová, Ph.D.	<i>Charakteristiky výukové komunikace a učení žáků</i>
doc. Mgr. Klára Šedřová, Ph.D.	<i>Učitel a žáci v dialogickém vyučování</i>
Mgr. et Mgr. Ivana Márová	<i>Global Storylines jako nástroj výchovy a vzdělávání</i>
Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D. PhDr. Josef Lukas, Ph.D.	<i>Uplatňování podob moci studenty učitelství v průběhu výukové praxe</i>
Mgr. Iveta Rožníčková	<i>Romští žáci na základní škole</i>

2. DEN KONFERENCE – ÚTERÝ 9. ZÁŘÍ 2014

3. sekce – Vychovávaný a vzdělávaný jedinec

Vedoucí sekce: doc. PhDr. Julius Sekera, CSc.
doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.

Mgr. Helena Picková	<i>Diagnostika jako jeden z nástrojů při výzkumu volby školy</i>
Mgr. Iva Červenková, Ph.D. PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D.	<i>Strategie práce s textovými materiály při domácí přípravě žáků na výuku</i>
doc. PhDr. Milan Klement, Ph.D.	<i>Využití generického modelu poznávacího procesu při explanaci nástrojů a postupů využívaných studenty vysoké školy pro budování vlastních učebních sítí</i>
PaedDr. Monika Černá, Ph.D.	<i>Postoje žáků/studentů k anglickému jazyku během základní a střední školy a jejich utváření</i>
Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D. PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.	<i>Design výzkumu vlivu vyučovacích metod na postoje žáků k předmětu pedagogika</i>
Mgr. Ingrid Čejková	<i>Nuda studentů střední školy</i>
doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.	<i>Vliv temperamentu na rizikové projevy v chování mladistvých</i>
Mgr. Bc. Josef Hanák	<i>Kázeňská opatření v praxi na 2. stupni základní školy</i>
Mgr. Martin Šťastný	<i>Prostředí diagnostického ústavu očima jeho klientů</i>

4. sekce – Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci

Vedoucí sekce: doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
 doc. PhDr. Michaela Píšová, M. A., Ph.D.

dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, prof. DSW	<i>Theory and practice of Polish research on the teaching profession</i>
Mgr. Eva Minaříková doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D., M. Ed	<i>Učitelé sledují videozáznamy výuky: analýza obsahové a procesuální dimenze profesního vidění</i>
doc. PhDr. Michaela Píšová, M. A., Ph.D. Mgr. Petr Najvar, Ph.D.	<i>Prototypový charakter expertnosti: ilustrace životními příběhy a komplexními „profily“ učitelů</i>
RNDr. Mgr. Vojtěch Žák, Ph.D.	<i>Proměny kvality výuky fyziky po osmi letech – případy tří učitelů</i>
doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D. prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.	<i>Determinanty rozvoje a udržování expertnosti učitelů cizích jazyků</i>
Mgr. Milena Öbrink Hobzová, Ph.D.	<i>Názory na osobnostní vlastnosti a androdidaktické umění lektora v jazykových kurzech pro dospělé imigranty v České republice a Švédsku – kompara- tivní studie</i>
PhDr. Sandra Kotlebová	<i>Psychologické aspekty výučbového štýlu VŠ učitele a odbornej angličtiny</i>
Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D.	<i>Interakční a komunikační styl učitele na alternativní a standardní škole</i>
doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D. Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.	<i>Reflexe bází moci učitelů žáky druhého stupně základních škol</i>

6. sekce – Procesy a výsledky výchovy a vzdělávání

Vedoucí sekce:	doc. PhDr. Iveta Bednaříková, Ph.D. doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.
Mgr. Jan Nehyba	<i>Vtělené modelování jako metoda učení a vyučování</i>
Mgr. Ladislava Whitcroft	<i>Mezinárodní trendy ve výuce čtenářských strategií a jejich možná aplikace v českých školách (metodologie probíhajícího výzkumu a první výsledky)</i>
RNDr. Renáta Zemanová, Ph.D.	<i>Osobnostní pojetí žáka ve výuce elementární aritmetiky</i>
Ing. Alena Opletalová, Ph.D. Bc. Andrea Buiová	<i>Finanční gramotnost na základních školách z pohledu výukových metod</i>
Mgr. Hana Staudková	<i>Vliv ICT na proces učení očima vysokoškolských studentů</i>
Mgr. Alena Sedláková, PhD.	<i>Prejavy výtvarnej komunikácie prostredníctvom umenia a úlohy pre študentov odboru primárneho učiteľstva</i>
PaedDr. Milan Kubiátko, PhD.	<i>Dětská kresba jako jedna z možností zkoumání vnímání přírody dětmi z mateřských škol</i>
Mgr. Jana Vlčková	<i>Výsledky předvýzkumného šetření zaměřeného na identifikaci mylných představ v genetice</i>
Mgr. Tereza Češková Mgr. Karolína Pešková, Ph.D.	<i>Analýza výukových situací rozvíjejících kompetenci k řešení problémů ve výuce přírodovědy na 1. stupni ZŠ: výsledky předvýzkumu</i>
Mgr. Petr Knecht, Ph.D. Mgr. Veronika Lokajíčková	<i>Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výukových situacích zeměpisu: aplikace metodiky AAA</i>
doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D., M. Ed. doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.	<i>Uplatnění metodiky 3A při výzkumu edukačního procesu ve výuce</i>
prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr. Mgr. Lenka Kamanová	<i>Mezigenerační učení v komunitě</i>
Mgr. et Mgr. Veronika Oplocká	<i>Subjektivní pojetí výuky z pohledu účastníků dobrovolnických vzdělávacích stáží v Africe</i>

7. sekce – Teorie a praxe fungování výchovných a vzdělávacích institucí

Vedoucí sekce: doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D.
 doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

dr Katarzyna Gawlicz dr Paweł Rudnicki	<i>Schooling in capitalist Poland: changes in the Polish education after 1989</i>
doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D. PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.	<i>Funkce školy: případové studie</i>
doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.	<i>Možnosti využití dat z výročních zpráv ZŠ ve vícečetné případové studii</i>
Mgr. Monika Boušková	<i>Kvalita učitele v kontextu diferencovaného školského systému</i>
Mgr. Petr Sucháček	<i>Bílá místa na mapě jménem „víceleté gymnázium“</i>
Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D. Mgr. Kateřina Trnková, Ph.D.	<i>Inkluze v základní škole: případová studie</i>
Mgr. Vendula Kašparová	<i>Prezentace prvních výsledků z Mezinárodního šetření o vyučování a učení (TALIS) 2013</i>
Mgr. Monika Součková	<i>Charakteristiky učitelů základních a středních škol</i>
Mgr. Lucie Hrachovcová	<i>Zástupce ředitele a jeho podíl na vedení české školy</i>
doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.	<i>Fluktuační učitelů v vícečetné případové studii základní školy</i>
Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.	<i>České muzejní expozice z pohledu vzdělávání návštěvníků</i>
Mgr. Jolana Lažová	<i>Současné muzeum a jeho edukační možnosti na počátku 21. století</i>

Posterová sekce

Vedoucí selce: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.

doc. PhDr. Marta Černotová, CSc
Mgr. Mária Dupkalová, PhD.

Doktorand pedagogiky v kontextoch súčasnej vysokoškolskej edukácie (charakteristika doktorského štúdia v komparatívnom kontexte SR a ČR)

Ing. Lenka Danielová, Ph.D.

Současné trendy vzdelávání pedagogických pracovníků středních škol

Ing. Marie Horáčková

Proenvironmentální postoje učitelů středních odborných škol jako předpoklad biofilní orientace vzdelávání

RNDr. Martin Jáč, Ph.D.

Hodnocení mikroskopických dovedností žáků 2. stupně základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií – informace o připravovaném výzkumném šetření

RNDr. Vanda Janštová
Mgr. Radka Dvořáková

Faktory ovlivňující motivaci řešitelů celostátního kola Biologické olympiády k účasti v soutěži

Mgr. Tereza Kocová
RNDr. Miroslav Marada, Ph.D.

Výskyt miskonceptů v závislosti na obtížnosti látky v geografii – možnosti výzkumu

Mgr. Jitka Kopecká, Ph.D.

Didaktická znalost obsahu jako klíčový nástroj realizace kompetencí učitele v reflexi pedagogické praxe studentů učitelství přírodopisu

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.

Možnosti rozvoja kritického myslenia študentov učiteľstva

Mgr. Lucie Kučerová
Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

Historiografie dějin pedagogiky – nová oblast výzkumu, možné metodologické přístupy

RNDr. Silvie Rita Kučerová, Ph.D.

Dynamika prostorových vztahů v poskytování základního vzdělávání: případ dvou českých venkovských oblastí

Ing. Stanislav Michek, Ph.D.

Příroda jako prostředí ovlivňující výchovný proces v lesních mateřských školách

Mgr. Milena Mikulková

SOCIOKLIMA – možnosti diagnostiky sociálního začlenění žáků v prostředí školní třídy

Mgr. Marie Najmonová

Utváření klimatu třídy s žákem se specifickou poruchou chování

- Mgr. Kateřina Novotná *Mapa četnosti geografických jmen jako jeden z nástrojů hodnocení regionálních učebnic zeměpisu*
- PhDr. Edita Poárová *Skúšanie a hodnotenie študentov na vysokej škole*
- Mgr. Irena Reimannová, Ph.D.
Mgr. Helena Zitková, Ph.D. *Budování znalosti obsahu u studentů učitelství anglického jazyka*
- Mgr. Bohdana Richterová
doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D. *Edukace jako sociálně konstruovaná kategorie – proměny teoretického obsahu a struktury edukace v procesu pregraduální přípravy učitelů na UP v Olomouci*
- Bc. Barbora Sailerová
RNDr. Jan Mourek, Ph.D. *Preference žáků pro různé typy zoologických objektů ve výuce biologie: radši fotky nebo válce?*
- doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.
prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D. *Klima třídy na 2. stupni základních škol z hlediska projevu rizikového chování ve třídě*
- Mgr. Pavla Soukupová *Představení výsledků předvýzkumu Rozvoj profesních kompetencí u budoucích a začínajících učitelů*
- prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc. *ASSIST-ME: výzkumný projekt ověřující možné postupy formativního hodnocení při badatelsky orientované výuce přírodovědných oborů a matematiky*
- Mgr. Monika Szimethová, Ph.D.
Bc. Petra Kovalová *Začínající výzkumník ako magister na ceste k výskumu*
- Mgr. Kateřina Tomešková, Ph.D. *Poznávací procesy dětí během muzejní edukace a způsoby jejich ovlivňování*
- MgA. et MgA. Zdeněk Vašíček, Ph.D. et Ph.D. *Nový klavírní recitál dítěte mladšího školního věku v postojích rodiny: pokračující akční výzkum na ZUŠ*
- Mgr. Markéta Zachová *Specifika práce s dětmi cizinců v prostředí školy*
- RNDr. Renáta Zemanová, Ph.D. *Osobnostní pojetí žáka ve výuce elementární geometrie*

3. DEN KONFERENCE – STŘEDA 10. ZÁŘÍ 2014

Semináře

doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D., doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. (Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně)

Didaktická kazuistika: most mezi praxí a teorií budovaný v zájmu kvality výuky

Studium případů je jednou ze základních metod poznávání a učení. V klinických a pomáhajících profesích jde o to, aby profesionál dokázal interpretovat jedinečnost studovaného/řešeného případu na pozadí určitých obecněji platných pravidelností, které mu nabízí teorie. Schopnost nahlížet a vysvětlovat praxi teoreticky a na tomto základě zkvalitňovat jednání - to je znakem profesionality. Pro vzdělávatele (budoucích) profesionálů z toho vyplývá metodologická a metodická otázka, na základě jakých východisek a jakými postupy podporovat rozvíjení této schopnosti. V semináři bude představena koncepce obsahově zaměřeného přístupu ke zkoumání a zlepšování praxe, kterou přednášející rozpracovává s širším kolektivem spolupracovníků z fakult připravujících učitele. Didaktická kazuistika bude v semináři prezentována jako most mezi praxí a teorií, jenž je budován v zájmu teoreticky fundovaného rozvíjení kvality výuky. Kromě toho bude v semináři rozebírán potenciál didaktické kazuistiky pro sdílení a rozvíjení profesního vědění.

MgA. Markus Johan Öbrink, M.A. (Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci a Jazyková škola UpLift při FF UP v Olomouci)

Writing Academic English

In today's globalised world foreign languages are becoming increasingly important. More and more academic work is conducted exclusively in English, and those who lack the skills will also miss out on opportunities and risk not being able to participate in the scientific debate. But what are these specific skills that the academic needs? This seminar gives a perspective on what Academic English is about, and what it is not. Although the language may be more complex than everyday English, good academic writers aim to be as clear, precise, and simple as possible. Instead of focusing on traditional language training, we will look at the actual aim of the writing process. By being aware on why we write and what we want to get out of it, we are able to focus on getting the message out there instead of getting stuck in complicated phrases and grammar. Some attention will also be paid to different strategies how to avoid mistakes and write a text that will catch the readers attention.

The seminar will be in English, and participants need a level of at least B1 (but preferably higher) to be able to participate.

prof. Dr. Phil. Gerlinda Šmausová, Priv.-Doz.

Vztah mezi teorií a metodologií v pedagogickém výzkumu

Cílem workshopu je zkoumat na základě předložených náčrtů disertačních prací koherenci zvolených témat výzkumu, jejich teoretického rámování a metodologických přístupů. Jednota pedagogiky vychází z jednoty výchovných procesů ve společenské praxi. Předpokládá tudíž orientovanost v řadě teorií a metodologií společenských věd. Společenské vědy – filozofie, historie, sociologie, psychologie, politologie a další přijaly různá normativně platná paradigmatu ohledně svých předmětů výzkumu, teorii a metodologii. Podle povahy úsudku považovaných za pravdivé rozlišujeme vědy spekulativní, vědy empirické a vědy o významu, tj. vědy interpretativní. S kritériem pravdivosti jsou spojené metodologické přístupy, na jedné straně buďto celistvé (holistické) nebo „od jednotlivých jevů“, neboli přístupy tzv. deduktivní či induktivní. Již samotné výrazy „celek“ nebo „jednotlivá část“ jsou možné jen ve vztahu k určitým teoriím, které „předchozím způsobem“ vymezily oblast zkoumání a jeho pojmové uchopení. Ve výzkumném procesu proto volbě metody předchází volba vhodného teoretického rámce. Výzkumný proces sám začíná položením určité otázky, přesněji řečeno, označením problému, který má výzkum řešit. Problémy vyjadřují neuspokojivé stavy vědění nebo vědomí v daných systémech. U vědecko - kvalifikační doktorské práce je především třeba identifikovat teoretický problém, výzkum tzv. aplikační navíc usiluje o řešení problémů ze společenské praxe. Předmět výzkumu, teoretický rámec a metoda musí být voleny koherentním způsobem. Zamysleme se nad tím, zda předmět výzkumu vyžaduje: celistvou teorii (a deduktivní přístup) v rámci strukturalismu či konfliktologické teorie, nebo induktivní přístup v rámci (ateoretického) tzv. metodologického individualismu či interpretativní perspektivu, spojené buďto s kvantitativními nebo kvalitativními výzkumnými „technikami“. Přitom kriticky zhodnotíme i samotné teoretické a metodologické modely, abychom se dopracovali možných způsobů, jak jejich nedostatky překonávat.

Organizační výbor konference

Konference byla uspořádána
Ústavem pedagogiky a sociálních studií
Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.



Pedagogická
fakulta

Ústav pedagogiky
a sociálních studií

doc. Mgr. Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Ph.D.
(předsedkyně organizačního výboru)

prof. PhDr. Helena GRECMANOVÁ, Ph.D.

doc. Mgr. Miroslav DOPITA, Ph.D.

Mgr. Eva DVOŘÁKOVÁ KANĚČKOVÁ, Ph.D.

Ing. Alena OPLETALOVÁ, Ph.D.

Mgr. Pavla VYHNÁLKOVÁ, Ph.D.

Záštitu nad konferencí převzal
rektor Univerzity Palackého prof. Mgr. Jaroslav MILLER, M. A., Ph.D.,
děkan Pedagogické fakulty UP doc. Ing. Čestmír SERAFÍN, Dr. Ing- Paed IGIP
a náměstek primátora města Olomouce pro odbor školství RNDr. Ladislav ŠNEVAJS.



Příspěvky

Kvalitatívny výskum – nástroj interpersonálneho porozumenia ľudským zámerom a ľudskému konaniu

Qualitative Research – A Tool for Interpersonal Understanding of Human Intentions and Human Acting

Dušan KOSTRUB

Abstrakt: Príspevok je teoretickou štúdiou informatívneho charakteru objasňujúcou koncept kvalitatívneho výskumu (metodológie) pre potreby poznania a porozumenia súčasnej didaktickej praxe v školách ako i pre zodpovedanie pedagogických otázok v školskom i mimoškolskom edukačnom kontexte. Príspevok prezentuje základné teoretické východiská kvalitatívneho výskumu (metodológie) v informatívnej rovine s poukázaním na princípy vzťahujúce sa na u(z)važovanie, dizajnovanie, realizovanie i evalvovanie kvalitatívneho skúmania.

Kľúčové slová: kvalitatívny výskum, kvalitatívny výskumník, dizajn výskumu, subjekty výskumu, konceptualizácia.

Abstract: The article deals with the concept of qualitative research methodology. This is a theoretical study of an informative character outlining the characteristic features of qualitative research methodology which satisfies the needs of subjects (researchers and research subjects) in order to understand current didactic practice at educational settings as well as to answer pedagogical questions within the educational and extracurricular context. The article presents basic theoretical bases of qualitative research methodology. The principles of the qualitative methodology relating to reflection, research design, realization and evaluation of the qualitative methodology are emphasized.

Key words: qualitative research methodology, qualitative researcher, research design, research subjects, conceptualisation.

„Muž nikdy nemôže pochopiť uhol pohľadu ženy, beloch nemôže porozumieť, aké je byť černochoom, ateista si ťažko úplne uvedomí, čo znamená mať vieru v Pána Boha“
(Barnes, 1977 In J. Elliot, 1997, s. 127).

1 Konštrukt kvalitatívny výskum

Kvalitatívny výskum predstavuje možnosť uvažovať o ľudskom konaní a zmýšľaní v odlišných, antagonistických dimenziách, ktoré sú v rozpore s koncepciou kvantitatívneho skúmania.

Tabuľka 1

Rozdiely medzi dvomi základnými víziami sveta s dosahom na odlišné metodológie skúmania

Vízia	Paradigmy	Ciele	Metodológia	Nástroje, metódy, techniky
ABSOLUTISTICKÁ	(Neo)Pozitivistická (a priori)	Explikovať Predikovať Kontrolovať	KVANTITATÍVNA: Experimentálna Kvazi- experimentálna Ex-Post-Facto	Kvantitatívne nástroje merania
RELATIVISTICKÁ	Interpretatívna (a posteriori)	Porozumieť Interpretovať/ analyzovať	KVALITATÍVNA: Etnografia Prípadová štúdia	Kvalitatívne: Interview Participatívne pozorovanie
	Sociokritická (a posteriori)	Transformovať Meniť	KVALITATÍVNA: Sociokritická Akčný výskum Participatívna	Kvalitatívne: Interview Diskusné/fókusové skupiny

Prevzaté z M. C. Wittrock (1989, s. 114)

Porozumieť, interpretovať sociálnu realitu, transformovať, meniť sociálnu realitu z perspektívy subjektov skúmania spolu s kontextualizovaním individuálneho a sociálneho poznania je hlavným cieľom kvalitatívneho výskumu. Kvalitatívne skúmanie znamená konzistentné, úplné priblíženie sa subjektívnym a intersubjektívnym realitám ako legitímnym objektom vedeckého poznania; znamená to štúdium každodenného života, ktorý predstavuje bázičný scenár auto/sociokonštruovania, konštituovania a rozvíjania rozličných životných (vrátane profesijných) plánov, ktoré konfigurujú a integrujú špecifické dimenzie ľudského sveta. Tieto dimenzie získavajú jedinečný, mnohovrstvový a dynamický charakter humánnych (nie subhumánnych) realít. Vďaka tomu sa vynára potreba zaoberať sa takými otázkami ako sú napr. sloboda, kompetentnosť, autonómnosť, kolaboratívnosť, uvedomelosť, múdrosť, morálnosť a predovšetkým významnosť humánnych realít na pozadí socio-kultúrneho a historického konštruovania, ktorého porozumenie je kľúčové pre vysvetľovanie trvácne-

ho, validného a spoločensky prijateľného poznania. Trvácne (ako deriváty mentálne elaborovaných skúseností), validne (ako celospoločensky hodnotné) a spoločensky prijateľné poznanie je členmi spoločnosti sústavne rozvíjané a zároveň legitimizované cez kvalitatívne skúmanie humánnych realít na základe konštruovania konsenzov v dialógu (diskurze) a intersubjektívite. Diskurz ako rozprava je základom pre utváranie a pretváranie poznania na základe dosiahnutia konsenzu a s cieľom legitimizovať nové, iné poznanie navonok. Scenáre a kultúrne fenomény, ktoré obklopujú ľudskú bytosť (ktorá sa na nich aktívne spolu s inými subjektmi podieľa), vymedzujú a vytvárajú fundamentálne rozdiely, a tieto sa musia zvažovať pri reflektovaní ako zážitky, udalosti generujúce a modifikujúce reality, ktorými človek denodenne experimentuje. Realitu generujúca a modifikujúca osoba je (spolu)tvorcom meniacim svoje mentálne schémy porozumenia udalostiam a práve konanie a zámery tohto subjektu sú objektom poznávania kvalitatívneho výskumníka – ide o porozumenie humánnej a sociálnej komplexnosti, samozrejme z aspektu konceptu participatívnej kultúry zameranej na sociálne produkované poznanie. Reality, ktorými experimentujú svojim každodenným konaním subjekty, predstavujú intelektuálnu výzvu pre kvalitatívneho výskumníka. Kvalitatívny výskumník sa im snaží priblížiť (so zámerom rozumieť im) na základe svojej flexibilnej a dynamickej perspektívy, ktorá mu umožní študovať ich na báze rozšírenej vízie, čo znamená vidieť ju tak, ako je videná aktérmi. Kvalitatívny výskumník hľadá porozumenie fragmentom fenoménu logikou, viac ako len vlastnou, ktorá je zdieľaná ním a subjektmi výskumu. Vzťah jednotlivca-spoločnosť v rámci sociokonštruovania poznania zodpovedá skutočnosti, že interaktívna a transakívna potencialita je vlastná človeku, ktorý si uvedomuje možnosti vzťahu a dialógu (diskurzu) vytvárajúce sa v ktorejkoľvek situácii vyžadujúcej zapojenie minimálne dvoch subjektov prostredníctvom interaktívneho, transakívneho, sociálno-komunikačného procesu. V tomto procese cirkulujú operačné mentálne schémy vo forme reprezentácií, ktoré produkujú plejádu sociálne legitímnych činností. Porozumenie intersubjektívne konštruovaným významom sa vzťahuje na pokus rozvíjať interpretácie sveta subjektov na základe ich vlastných interpretácií, majúc na zreteli ako objekt skúmania humánne konanie. Preto komplexnosť investigatívneho scenáru (aj čo sa týka edukačného kontextu) vyzýva na konštruovanie poznania situovaného vo svete vytvorenom životmi subjektov. Akceptovať pojem intersubjektívneho sociokonštruovania reality znamená, že sa odmieta kritický objektivizmus, ktorý požaduje (neo)pozitivistická veda a napr. dichotómia subjekt (výskumník) – objekt (skúmaná osoba) sa stáva neudržateľnou (Crotty, 2003 In San Martín, 2014). V kvalitatívnej metodológii sú konštruované významy medzi výskumníkom a subjektom výskumu fundamentálne pre teoretizovanie (koncept teoretizovanie pozri v J. P. Goetz a M.D. LeCompte, 1988, s. 174-175) v súvislosti so skúmanou realitou. Zámerom kvalitatívneho skúmania je objaviť a rozvíjať (spoločne a vzájomne konštruovať) teóriu (iný, novší pohľad na skúmané javy, procesy, udalosti, situácie, konanie, presvedčenia a p.), ktorá vzíde z bádateľského kontextu a nie z podstúpenia deduktívnych úvah podporených overovaním východiskového teoretického rámca. Na základe tejto myšlienky je konštruovaný dizajn kvalitatívneho skúmania. Dizajn kvalitatívneho skúmania je dialektickým modelom, v ktorom sa koncentrujú možnosti vzťahu medzi výskumníkom, subjektmi výskumu a dimenziami obsiahnutými v téme (vo výskumnom probléme) a zameranými na produkovanie určitého typu pohľadu tretej osoby (ktorá číta text konania subjektov), aby sa načrtli možné spôsoby konštruovania nového poznania. Pohľad (perspektíva) tretej osoby sa zakladá na dosiahnutí vyšších úrovní interpersonálneho porozumenia. Výskumníkovo situovanie sa do pozície tretej osoby je žiaduce, pretože v kvalitatívnom skúmaní sa nepožaduje stanovisko výskumníka na skúmanú tému/výskumný problém z jeho pohľadu (tobôž nie nejaké jeho posudzovanie, či odsudzovanie konania iných), ale požaduje sa jeho interpretácia konania a zámerov subjektov výskumu z ich pohľadu (výskumník je interpretom konania iných subjektov, nie svojich názorov, presvedčení o konaní iných subjektov). Skúsenosti, ktoré vznikajú v dialektickom modeli

medzi diskurzom vedeným vzájomne a spoločne, sú chápane ako kultúrne situované obsahy v mysliach subjektov; ide o interakciu myslí všetkých participujúcich subjektov vo výskume. Dialektický model využívajúci diskurz umožňuje výskumníkovi uskutočňovať činnosti progresívneho objavovania, modelovania alternatív vlastného konania v meniacej sa dynamike podmienok, v ktorých výskum uskutočňuje, aby pochopil - vytvoril si adekvátnu predstavu o konaní a jeho zámeroch skúmaných subjektov, ktorú bude interpretovať. Ako uvádzajú J. P. Goetz a M. D. LeCompte (1988, s. 89), výskumník vytvára rozličné parametre. Isté logistické i konceptuálne ohraničenia vplyvajú nielen na výber skupín subjektov výskumu, ale tiež na jeho priebeh a účelnosť. Práve konceptuálne limity subjektov výskumu predstavujú otvorený proces skvalitňovania, modifikovania a preorientovania, ktoré sa vzťahujú na celý priebeh skúmania. Kvalitatívny výskumník musí urobiť mnohé rozhodnutia vopred, v čase zvažovania dizajnu skúmania, v prípravných fázach, v počiatku samotného skúmania, ako i v celom jeho priebehu. Častokrát je pôvodná predstava počas samotného skúmania modifikovaná, hoci zámer a cieľ skúmania musia byť dodržané a dosiahnuté. Kvalitatívny výskumník s plnou vážnosťou uvažuje aj o subjektoch výskumu, nakoľko títo pre neho predstavujú kľúčových informátorov. Len vďaka vypočutiu si toho, čo o svojom konaní vypovedajú samotní aktéri, výskumník získa bázu neodmysliteľných informácií pre pochopenie toho, čo má možnosť odpozorovať. Spojiť faktor uvažovania subjektov o svojom konaní so samotným ich konaním tvorí základ, od ktorého sa začína odvíjať uvažovanie výskumníka vrátane jeho ďalších výskumných činností. Kvalitatívny výskumník sa dozvedá cez svoj výskum o prekonceptiach a v závere svojho výskumu tiež o postkonceptiach, ktoré vlastní, a ktoré si modifikovali subjekty zapojené do skúmania. Konanie výskumníka a subjektov výskumu podlieha vzájomnému pôsobeniu a vplyvu.

2 Konštrukt kvalitatívna metodológia

Kvalitatívna metodológia je (M. Banks, 2010; R. Barbour, 2013; D. San Martín, 2014; A. C. Casimilas Sandoval, 1996; U. Flick, 2012; J. Elliot, 1997; J. P. Gee, 2005; J.P. Goetz & M. D. LeCompte, 1988; S. Kvale, 2011; H. Simons, 2011; R. Lecanda Quecedo & C. Castaño Garrido, 2002; M. C. Wittrock, 1989):

- a) Induktívna a participatívna – pretože dizajn a zistenia sa vynárajú z činností realizovaných v kolaborácii medzi výskumníkom a subjektom výskumu v úzkej väzbe na skúmaný objekt. Zodpovedá flexibilnému dizajnu skúmania, pričom do skúmania sa môžu organicky včleňovať zistenia, o ktorých sa v počiatkoch úvah pred samotným skúmaním neuvažovalo, ale ktoré vhodnejšie pomáhajú pochopiť študovaný fenomén. Výskumný problém, výskumné otázky a ciele skúmania sú koncipované tak, že umožňujú reálne indukcie v rámci mentálnej tvorivej aktivity vrátane participácie.
- b) Nositeľom holistickej, globálnej perspektívy študovaného fenoménu bez redukcie subjektov na premenné (a na štatistov); nezaoberá sa (na)plnením kvót, ale uvedomovaním si, pri študovaní fenoménu, elementy, ktoré ho obklopujú, spoluutvárajú.
- c) Hľadáním porozumenia a nie poukazovaním na vytvorené vzťahy príčina – dôsledok medzi fenoménmi. Nejde o deklarovanie skutočnosti, ale o opísanie pôvodu a charakteru skúmanej skutočnosti vzhľadom na jej aktérov; o jej zasadenie do kontextu diania a spoluutvárania.
- d) Akceptovaním, že kvalitatívny výskumník je sám o sebe (tiež) výskumným nástrojom. Spolupodieľa sa na skúmaní, vrátane faktu, že sám môže byť subjektom skúmania, preto sa sebaskúmanie (introspekcia) akceptuje ako validný vedecký nástroj.

- e) Uskutočnením intenzívnych štúdií v malom meradle. Nezaujíma sa o štúdium reprezentatívnych vzoriek más pri študovaní univerza, ale zaoberá sa hĺbkovým analyzovaním menšieho počtu subjektov. Nezovšeobecňuje, naopak, poukazuje na špecifiká, výnimočnosti, odlišnosti v skúmaných humánných realitách. Nehľadá očakávané, ale nachádza (doposiaľ) nepoznané, neopísané. Nevyťahuje z kontextu, ale snaží sa zasadzovať do kontextu; do prirodzeného, samozrejmeho konania subjektov.
- f) Neoperuje teóriami a hypotézami v rovine ich potvrdenia, ale ide jej o generovanie teórií, definovanie výskumných problémov, výskumných otázok, ktoré otvárajú budúce kontúry iných, ďalších výskumov.
- g) Systematická, náročná, detailná vyžadujúca odhodlanie a nasadenie kvalitatívneho výskumníka vrátane uvedomenia si, že analyzuje/interpretuje pohľad na svet subjektov jeho skúmania, ktorý má význam pre nich samotných, preto sa stáva pre neho jednou z jeho hodnôt.

3 Reflexie realizácie kvalitatívneho skúmania

Realizovať kvalitatívne skúmanie predstavuje uskutočňovať (seba)reflexiu. Využívať reflexívnosť (ako jednu z ľudských vlastností) pre výkon kvalitatívneho výskumníka je samozrejme. Reflexia (ako dôsledok uplatnenia osobnej reflexívnosti výskumníka) sa zameriava na s/rozpoznávanie osobného príspevku výskumníka v aktívnom sociokonštruovaní situácie, ktorá sa zamýšľa študovať. Má tiež svoje opodstatnenie pri udeľovaní významu dátam, či interpretáciám.

Realizácia kvalitatívneho skúmania (U. Flick, 2012):

1. I napriek tomu, že epistemologické a teoretické aspekty rôznych foriem kvalitatívneho skúmania sa rôznia, je možné nájsť zjednocujúce hľadisko, ktorým možno vysvetliť realizáciu kvalitatívneho skúmania.
2. Kvalitatívni výskumníci sa zaujímajú o prístup do oblasti skúseností, interakcií, textov, dokumentácií v prirodzenom sociálnom kontexte a spôsobom, ktorý ponecháva priestor týmto zvláštnostiam skúseností, interakcií, textov, dokumentov a materiálov, ktoré sa študujú.
3. Kvalitatívny výskum umožňuje vynáranie konceptov v procese samotnom procese skúmania, na čo je kvalitatívny výskumník mentálne pripravený. Jeho proces konceptualizácie zodpovedá akcií, reflexii, revízii vo vzájomne prelínajúcich sa činnostiach vzťahujúcich sa na skúmanie.
4. Kvalitatívny výskum akceptuje názor, že stratégie, nástroje, metódy a teórie majú byť prispôsobované tomu, čo sa študuje. Ak stratégie, nástroje, metódy a teórie nie sú v súlade s výskumným problémom, či konkrétnou oblasťou skúmania, kvalitatívny výskumník ich adaptuje alebo hľadá iné nástroje, metódy alebo hľadiská.
5. Kvalitatívni výskumníci sú dôležitou súčasťou procesu bádania aj z hľadiska vlastnej osobnej prítomnosti ako výskumníci; aj z pohľadu ich skúseností v (vednej) oblasti vrátane reflexie, ktorú poskytujú v zastávanej role výskumníka.
6. Kvalitatívna metodológia získava na vážnosti v kontexte i v prípadoch, keď ide o hlboké pochopenie študovaného javu v rámci jeho skúmania. Veľká časť kvalitatívneho skúmania sa zakladá na prípadových štúdiách alebo na sériách prípadových štúdií a prípad (jeho história a komplexnosť) je často dôležitým kontextom pre pochopenie toho, čo sa študuje.

7. Fundamentálna časť kvalitatívneho skúmania, počnúc terénnymi zápiskami, transkripciami cez deskripcie (opisy) a interpretácie až po prezentáciu zistení a výsledkov celého zrealizovaného výskumu sa zakladá na textoch a písaní. Preto problémy transformovania komplexných sociálnych situácií (a iných materiálov ako sú obrazové záznamy) do textu – problémy transkribovania (prepisu) a opisu vo všeobecnosti – sú s kvalitatívnym výskumom späté primárne ťažkosťami.
8. Aj keď sa predpokladá, že stratégie, nástroje, metódy a p. musia byť adekvátne tomu, čo sa skúma, aspekty pre definovanie a evalvovanie kvality kvalitatívneho skúmania musia byť prediskutované (v každom prípade) v špecifických formách, ktoré budú adaptované na kvalitatívne skúmanie dokonca aj na špecifické hľadiská, prístupy v ňom.

4 Kvalitatívne skúmanie – skúmanie v humánnom rozmere

Absolutistická vízia sveta produkovaná pozitivizmom, neopozitivizmom opierajúc sa o prírodné vedy (najmä matematiku) a zakladajúc sa na objektivizme, pre ktorú platí a má svoju hodnotu len to, čo je zmerateľné, kvantifikovateľné meracím nástrojom je a priori nekombinovateľná s relativistickou víziou sveta produkovanou (na počiatku) fenomenológiou akceptujúcou subjektivismus vrátane akceptovania viacerých (možných) humánnych realít. Absolutistická vízia sveta (univerzalizmus a absolutistické princípy) prezentujúca objektivizmus cez aseptický neutralizmus a relativistická vízia sveta operujúca svojim subjektivismom predstavujú nesúrodé, nesúvzťažné, nezlučiteľné/vylučujúce sa navzájom, koncepcne odlišné, kontradiktórické entity. Z aspektu relativistickej vízie (akceptácia mnohých náhľadov na svet a konanie ľudí v ňom a pre neho) ide o sociálne konštruované svety (humánne reality) aktívnymi subjektmi a z aspektu absolutistickej vízie ide o objektívnu pravdu (je nezávislá od subjektu, „stojaca“ mimo človeka/ľudí). Absolutistická vízia predostiera jednu na subjektoch nezávislú pravdu, relativistická vízia narába s mnohými pravdami, ktoré sú na subjektoch závislé, lebo vyjadrujú ich presvedčenie, predstavy, nádeje, predsavzatia, skúsenosti, ale aj s nimi späté omyly; v krátkosti povedané, predstavujú samotný – auto/sociokonštruovaný svet (život) jedinca, skupín, spoločenstiev a spoločnosti ako takej. Pri výbere metodológie by malo byť určujúce, čo má byť skúmaním dosiahnuté, to sa však nezaobíde bez identifikácie výskumníka a jeho situovanosti v konceptoch súčasnej filozofie a z toho vyplývajúcej osobnej i profesijnej preferencie jednej metodológie pred druhou. Autor tejto štúdie je presvedčený, pretože didaktika (ako pedagogická náuka) skúma živé subjekty v živých intersubjektívnych vzťahoch v rámci vzájomne a spoločne utváraných humánnych realít (na rozdiel napr. od patológie), že pre skúmanie zákonitostí procesu výučby (ktorý je ľudskou intraakciou, interakciou a transakciou) je kvalitatívna metodológia neodmysliteľná, nepopierateľná, metodologicky indikovaná. Kvalitatívna metodológia predstavuje ľudský rozmer skúmania človeka/ľudí, čo znamená uvažovať v rovine humánneho, prirodzeného konania výskumníka s prihliadnutím na skutočnosť, že takisto skúmanie človeka/ľudí má charakter interakcie, transakcie a intraakcie. Kvalitatívna metodológia akcentuje ľudský rozmer, pretože ten je objektom snáh výskumníkov v jej rámci. Využitím kvalitatívnej metodológie sa výskumníci usilujú porozumieť ľudskému konaniu a zámerom tohto konania. Dizajn kvalitatívneho skúmania je označovaný ako vynárajúci sa dizajn, pretože sa objavuje, vynára až v priebehu jeho realizácie. Výskumník má vytvorený koncept skúmania (obsahujúci predovšetkým výskumný problém, výskumné otázky, výskumné nástroje a d.) v hlavných kontúrach tohto skúmania, aby mohol určiť trajektóriu svojich výskumných činností v koncepcnom i logickom slede. Určenie stratégie je neodmysliteľné. Dizajn je však otvorený, nakoľko bude upravovaný rozvíjaním samotného skúmania; výskumník urobí ďalšie zásadné rozhodnutia na základe toho, čo bude objavené, čo sa vynorí počas skúmania. Kvalitatívny výskumník

zamýšľa poznať a pochopiť fenomén, ktorý študuje v prirodzenom prostredí, s uvedomením si, že aj on sa stáva integrálnou súčasťou skúmania; je principiálnym nástrojom skúmania generovania a zberu dát, s ktorými aktívne interaguje. Z tohto aspektu po celý čas realizácie kvalitatívneho skúmania výskumník musí reflektovať svoje presvedčenia a nadobúdané poznanie a to najmä, ako tieto môžu vplývať na spôsob zvažovania reality subjektu/objektu skúmania a v konečnom dôsledku, ako môžu vplývať na vlastné skúmanie. Kvalitatívny výskumník pre úspech svojho skúmania si potrebuje rozvíjať „nové“ kompetencie (spôsobilosti), aby sa mohol pozeráť na nové – vynárajúce sa – reality a interagovať s nimi v permanentnej transformácii so zámerom produkovať zosieťované a štrukturované teórie. Ako uvádzajú C. Marshall a G. B. Rosmann (2011), zámery realizovať kvalitatívny výskum majú rôzne matice; tie môžu byť najmä tieto: exploratívne, keď identifikujú, objavujú alebo generujú hypotézy o nejakých fenoménoch alebo ich parciálnych úsekoch. Explikatívne: keď vysvetľujú alebo uľahčujú porozumenie väzbám vzťahujúcim sa na skúmaný fenomén, či identifikovanie nových vzťahov medzi elementmi fenoménu. Deskriptívne: pretože dokumentujú, determinujú a rozvíjajú charakteristiky skúmaného fenoménu a emancipatívne: pretože vytvárajú príležitosti pre sociálnu transformáciu. Kvalitatívny výskumník nevstupuje do výskumu s predpojatosťou, ale s otvorenosťou voči názorom subjektov svojho skúmania. Nazerať na veci, javy, udalosti a p. z perspektívy skúmaných subjektov výskumu sa považuje za prínosné, referenčné, hodnotné a významné. Toto nazeranie (situovanie sa do pozície) skúmaného subjektu umožní objekt skúmania dôkladnejšie tematizovať, lingvisticky reprezentovať a konceptualizovať, ale najmä, čo je metodologickou prednosťou kvalitatívneho skúmania, umožní subjektom skúmania lokalizovať objekt skúmania (jeho tému) vo svojich súkromných i sociálnych životoch. Kvalitatívna metodológia má vlastné prostriedky na dosiahnutie platnosti (napr. trianguláciu v spojitosti s metódou konštantného porovnávania).

Základné východiská pre uvažovanie vo veci konceptualizácie a realizácie kvalitatívneho skúmania sú (U. Flick, 2012, 41-42): a) porozumenie ako základný epistemologický princíp, b) rekonštrukcia prípadov ako východiskový bod, c) konštruovanie reality ako základu, d) text ako empirický materiál, e) adekvátnosť metód a teórií, f) perspektívy participantov a ich diverzita a g) rozmanitosť hľadísk a nástrojov, metód kvalitatívneho skúmania.

5 Namiesto záveru

Autor tejto štúdie poukazuje na to, že kvalitatívna metodológia nie je pokračovaním, rozšírením ani nahradením kvantitatívnej metodológie; je inou paradigmatickou perspektívou nazerania na svet a subjekty, ktoré ho vzájomne spoluutvárajú. Autor je presvedčený, že kvantitatívni metodológovia majú realizovať kvantitatívne výskumy a kvalitatívni výskumníci svoje kvalitatívne výskumy a tak dotvárať obraz o realitách, ktorými obe skupiny žijú. Veci, udalosti, javy, okolnosti, vysvetľované zástupcami oboch paradigiem umožnia nazeráť z dvoch odlišných perspektív s možnosťou ich celistvejšieho vysvetlenia. Ťažko možno vraviť o realizácii akýchsi zmiešaných výskumov (myslí sa realizovaných zástupcom jednej paradigmy), nakoľko tieto pod zorným uhlom oboch metodológií sú vlastne ničím. Pôsobí metodologicky nelogicky, kontraproduktívne, ak by sa ten istý výskumník sám o sebe naraz snažil vidieť a analyzovať svet zvonku za plného rozvinutia neutrálneho aseptizmu zbaveného všetkých humánnych presvedčení, zámerov, chýb, skúseností, vzťahov, diskurzov, prijatí i odmietnutí subjektov jeho skúmania a zároveň sa pokúšal preniknúť prostredníctvom svojho uvažovania a aktívneho konania do uvažovania ľudských bytostí, každodenne experimentujúcich s humánnymi realitami cez vykonávanie rutín, rituálov, kultúrnych a diskurzívnych praktík a naviac pokúšajúcich sa vtiahnuť do nich prirodzene aj výskumníka. Kvalitatívny vý-

skumník prijíma a aktívne zasahuje do vzájomnej výmeny ako vecných, tak i teoretických ideí. Pri teoretických ideách udržuje odstup, hoci by boli akokoľvek atraktívne, s výnimkou, ak by boli založené na nejakom type vzťahu s dátami. Metodologická pripravenosť výskumníka premietnutá v jeho kompetenciách realizovať skúmanie; jeho metodologická flexibilita vzťahujúca sa na samotné konanie výskumníka, sú kľúčové pre porozumenie študovaného fenoménu. Jeho orientovanie sa v teórii (a teóriách) je nevyhnutné preto, aby porozumel. Kvalitatívny výskumník, aby pochopil, prečo sa veci dejú tak, ako sa dejú vďaka konaniu ľudských bytostí, a aby chápal prečo tieto ľudské bytosti o týchto veciach vedú také diskusie, aké vedú, musí vstúpiť, spojiť sa, diskutovať, nechať si vysvetliť, vysvetlené overiť a mnohé iné. Kvalitatívny výskumník je interpretom diania subjektov vo svete. Vie, že dynamiky interakcií a transakcií, opomenutí, významov a skúseností, ktoré sú situované do ľudského konania sú zdrojom i objektom poznania. Kvantitatívny výskumník uvedené vykonať nepotrebuje. Kvalitatívna metodológia slúži i na zavedenie kultúrnych zmien (i keď ich zavádzanie je náročné) vďaka pohľadu zvnútra diania a za aktívneho prispenia zúčastnených subjektov. Kvalitatívny výskumník, aby sa dokázal orientovať v spleti rozmanitých zjavných i latentných vzťahov, aby dokázal za pomoci subjektov odkrývať významy humánnych aktivít, aby mu bolo umožnené nahliadnuť tiež do zámerov konania samotných subjektov, musí uplatňovať konglomerát svojich kompetencií (spôsobilostí), ktoré mnohé so samotným výskumom nemajú žiadnu priamu súvislosť, avšak bez ich uplatnenia by výskum napredovať nemohol (prípadne by sa výsledky nedosiahli). Kvalitatívny výskumník vstupuje, postupuje v ňom a končí svoj výskum tak, že rekonceptualizuje svoje pôvodné mentálne schémy *a posteriori*, na rozdiel od kvantitatívneho výskumníka, ktorý pri úvahách o kvantifikovaní a meraní skúmaných javov nepochybne uplatňuje dimenziu *a priori*.

Literatúra

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperando de <http://redie.uabc.mx>
- Casilimas Sandoval, A. C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES/ARFO.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gee, P. J. (2005). *La ideología en los Discursos*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Marshall, C., & Rossman, B. G. (2011). *Designing Qualitative Research*. USA/India: SAGE Publications Inc.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Quecedo Lecanda, R. & Castaño Garrido, C. (2002). Introducción a la metodología de Investigación Cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* (Red de Revistas Científicas de América
- Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 8. – 10. září 2014 v Olomouci*

Latina, el Caribe, España y Portugal – Sistema de Información Científica), núm. 14, 2002, p. 0. www.redalyc.org ISSN (Versión impresa), 1136-1034.

Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.

Kontakt

Doc. Dr. Dušan Kostrub, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: kostrub@fedu.uniba.sk

Možnosti využití metody ukotvujících vinět při zjišťování ICT znalostí a dovedností¹

Possibilities of using the anchoring vignette method in ICT knowledge and skills assessments

Jan HRABÁK, Hana VOŇKOVÁ

Abstrakt: Ke zjišťování úrovně vědomostí a dovedností v oblasti ICT jsou často využívány sebehodnotící otázky s hodnotící škálou. Kategorie škály však mohou různí respondenti interpretovat odlišně. Tento příspěvek se zaměřuje na zjištění sebehodnocení žáků středních škol se zaměřením na ICT a humanitní obory a jejich porovnání před korekcí a po korekci o rozdílné užití škály. Pro korekci heterogenity užívání škály je využita metoda ukotvujících vinět. Mezi hlavní zjištění patří prokázání značné variability v sebehodnocení a hodnocení ukotvujících vinět respondenty a zjištění výrazných rozdílů před korekcí a po korekci sebehodnocení modelových žáků se zaměřením na ICT a humanitní vědy.

Klíčová slova: metoda ukotvujících vinět, vědomosti a dovednosti v oblasti ICT, sebehodnocení.

Abstract: ICT knowledge and skills are often surveyed by self-assessment questions with a rating scale. However, different respondents might use scale categories differently. This paper focuses on self-assessments of ICT and humanities students at upper secondary school and their comparison before and after adjustment for differential scale usage. The anchoring vignette method has been used for the adjustment for the heterogeneity in reporting behavior. We show a high variability of self-assessments and anchoring vignettes evaluations and also big differences between a typical ICT and humanities students before and after adjustment for the scale usage.

Keywords: anchoring vignettes method, ICT skills and knowledge, self-assessment.

¹ Vznik článku byl umožněn na základě podpory projektu „The relationships between skills, schooling and labor market outcomes: A longitudinal study“ (No. P402/12/G130), který je financován Grantovou agenturou České republiky.

1 Úvod

Sebehodnocení je běžná součást života každého jedince. Člověk je neustále nucen hodnotit sám sebe, své vlastnosti, stavy, vědomosti, dovednosti atd. Například tehdy, když člověk jde na pohovor, vyplňuje dotazník či anketu nebo sepisuje svůj životopis, který dále rozesílá potenciálním zaměstnavatelům. Často jsou lidé vystaveni nutnosti okamžitě zhodnotit svůj stav, svou dovednost, jednoduše sebe. V oblasti vědomostí a dovedností v oblasti informačních a komunikačních technologií to mohou být otázky: „Umíte s počítačem?“ nebo „Jak dobře umíte s počítačem?“.

V takovém případě je každý schopen, někdo s většími, jiný s menšími problémy, popsat svůj stav, konkrétně například určit míru svých vědomostí a dovedností v oblasti informačních a komunikačních technologií. V jednom krátkém okamžiku musí zvládnout ohodnotit sám sebe.

Veškerá sebehodnocení jedince jsou determinována mnoha psychickými, sociálními, situačními a mnoha dalšími faktory. Rolí může hrát i aktuální nálada nebo bezprostřední prožitek během nebo těsně před sebehodnocením. Rozdíly v sebehodnocení respondentů dokládají četné práce, například byly prokázány rozdíly v užívání škály respondenty v závislosti na kultuře (Chen, Lee, & Stevenson, 1995), státní příslušnosti (Bonsang & van Soest, 2012), socioekonomickém statusu (Bago d'Uva et al., 2008) případně na pohlaví (Watkins & Cheung, 1995) nebo věku (Angelini et al., 2012).

Je nemožné odhalit zcela všechny determinanty bez komplexního zkoumání každého respondenta, jeho rodinného, pracovního i soukromého života, jeho vývoje, úspěchů a neúspěchů, zážitků, atd. Existuje však metoda (metoda ukotvujících vinět), která subjektivní sebehodnocení může pomoci objektivizovat. Tato metoda je schopna odhalit rozdílnosti v užívání sebehodnotící škály a umožňuje vyrovnat rozdíly v užívání sebehodnotící škály u různých respondentů. Poskytuje tedy možnost objektivního porovnání mnoha respondentů z různých skupin.

V rámci pedagogiky je metody ukotvujících vinět užito jen výjimečně. V roce 2007 autoři Buckley a Schneider provedli výzkum hodnocení škol rodiči. V rámci výzkumu byla úspěšně metoda ukotvujících vinět použita (Buckley & Schneider, 2007). Metoda ukotvujících vinět byla taktéž použita v rámci vyhodnocení studentského dotazníku ve výzkumu PISA 2012 (OECD, 2013). V roce 2013 autorky Šrámková a Voňková zpracovaly výzkum, který s užitím ukotvujících vinět zkoumal rozdílné užívání sebehodnotící škály studenty v souvislosti s porozuměním anglicky psanému textu (Voňková & Šrámková, 2013). V oblasti informačních a komunikačních technologií prozatím není žádné využití metody ukotvujících vinět známo.

2 Metody

2.1 Metoda ukotvujících vinět

Metodu ukotvujících vinět zavedl G. King a kolektiv v příspěvku *Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in survey research* v *American Political Science Review* v roce 2004. V rámci metody existují dva přístupy – parametrický a neparametrický. V rámci tohoto výzkumu je využit neparametrický přístup (King et al., 2004; Voňková, 2012).

Metoda řeší problém, který popisuje ve svém článku H. Voňková (2012): „Různí respondenti totiž mohou pro hodnocení určitého skutečného stavu využívat různé kategorie škály, interpretovat kategorie škály odlišným způsobem.“ (s. 28)

Metoda spočívá v doplnění sebehodnocení o hodnocení dalších imaginárních osob a jejich stavů – respondent hodnotí tzv. ukotvující viněty. Sebehodnocení i hodnocení hypotetických osob ve vinětách provádí respondent na stejné škále. Podle toho, jakým způsobem respondent nakládá s hodnotící škálou v ukotvujících vinětách, je možné korigovat jeho vlastní sebehodnocení (Voňková, 2012).

Příkladem může být otázka *Ohodnoťte svou úroveň dovednosti lyžovat*. Respondent ohodnotí svou úroveň na škále 1 (nejhorší dovednost) – 10 (nejlepší dovednost). Tato otázka je doplněna několika ukotvujícími vinětami (například třemi), které popisují imaginární osoby, které mají určitou dovednost lyžovat. Popisy mohou obsahovat jednotlivé podrobné popisy, co daný člověk zvládá a umí. Respondent pak tyto dovednosti ohodnotí na stejné škále, jako ohodnotil předtím sám sebe, tedy na škále 1 – 10. První respondent může hodnotit tři viněty například stupni škály 1, 3 a 7. Sám sebe hodnotí stupněm 3. Druhý respondent může hodnotit tři viněty stupni 3, 6, 10. Sám sebe hodnotí stupněm 3. Je patrné, že ačkoli se oba respondenti hodnotí stejným stupněm, hodnocení imaginárních osob v ukotvujících vinětách je rozdílné. Zatímco první respondent hodnotí poměrně kriticky, druhý respondent naopak optimisticky. V rámci metody ukotvujících vinět následuje korekce sebehodnocení. Sebehodnocení respondenta se nalézá na úrovni nižší než první viněta – v takovém případě bude jeho korigované sebehodnocení (Y_{ks}) 1. Pokud je jeho sebehodnocení na úrovni shodné s hodnocením první viněty, pak je jeho Y_{ks} 2. Sebehodnocení mezi úrovní první a druhé viněty – Y_{ks} 3, a tak dále až po sebehodnocení nad úrovní třetí viněty, kdy korigované sebehodnocení je rovno 7. První respondent by obdržel korigované sebehodnocení na úrovni 4, protože se jeho sebehodnocení shoduje s hodnocením druhé viněty, druhý respondent pak korigované sebehodnocení na úrovni 2, protože jeho sebehodnocení se shoduje s úrovní první viněty. Z porovnání korigovaného sebehodnocení vyplývá, že dovednost druhého respondenta je horší než respondenta prvního, ačkoli se to tak na první pohled bez použití metody ukotvujících vinět nezdálo.

Podrobnější popis a řešení nejasných případů, kdy respondenti hodnotí několik vinět shodně nebo přehází pořadí vinět je detailněji popsána v článku autorů van Soest a Voňková (2014, s. 121).

2.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili žáci středních škol prvních a druhých ročníků v Praze a jejím blízkém okolí. Z celkové populace všech žáků středních škol v Praze a okolí byli vybráni žáci, kteří studují obor se zaměřením na informační a komunikační technologie a žáci, kteří studují humanitní obor, konkrétně zaměřením na pedagogiku nebo ekonomiku. Právě tyto obory byly vybrány s ohledem na vytvoření kontrastních skupin žáků. Většina žáků studující obor se za-

měřením na informační a komunikační technologie studuje obor 18-20-M/01 Informační technologie. Tento obor se vyznačuje vysokým počtem hodin týdně, které jsou spojeny s informačními a komunikačními technologiemi. Nejnižší možný počet vyučovacích hodin spojených s informačními a komunikačními technologiemi, které žák absolvuje během čtyř roků studia, je 35 hodin (MŠMT & NÚOV, 2008).

Obory studia s humanitním zaměřením nabízí taktéž hodiny informačních a komunikačních technologií, jejich počet je ovšem výrazně nižší. Například rámcový vzdělávací program pro obchodní akademie (63-41-M/02) vymezuje pro předměty spojené s informačními a komunikačními technologiemi 6 hodin týdně za čtyři roky (MŠMT & NÚOV, 2007).

Celkem se sběru dat účastnilo 386 žáků středních škol. Jedenáct dotazníků však bylo nutné vyřadit, protože tito respondenti nevyplnili otázku týkající se sebehodnocení nebo jednu z vinět, případně provedli několikanásobný výběr atp.

Z oslovených škol se do výzkumu rozhodly zapojit celkem 4 školy:

- Smíchovská střední průmyslová škola (<http://www.ssps.cz>)
- obor Informační technologie (113 žáků),
- obor Technické lyceum (46 žáků),
- Obchodní akademie, Praha 1, Dušní 7 (<http://www.oadusni.cz>)
- obor Obchodní akademie (87 žáků),
- obor Informační technologie (47 žáků),
- Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, střední odborná škola pedagogická a gymnázium (Evropská 33, Praha 6) (<http://www.pedevropska.cz>)
- obor Předškolní a mimoškolní pedagogika (42 žáků),
- obor Pedagogické lyceum (18 žáků),
- Vyšší odborná škola obalové techniky a střední škola, Štětí (<http://www.odbornaskola.cz>)
- obor Informační technologie (22 žáků).

Žáků studující obor se zaměřením na informační technologie (Informační technologie nebo Technické lyceum) bylo celkem 228. Tito žáci absolvují během studia mnohem více hodin zaměřených na informační a komunikační technologie než ostatní. Na Smíchovské střední průmyslové škole žáci absolvují během prvního a druhého roku studia celkem nejméně 21 hodin týdně předmětů se zaměřením na informační technologie. Žáci technického lycea nejméně 10 hodin týdně. Na Obchodní akademii, Praha 1, Dušní 7 žáci oboru Informační technologie absolvují během prvního a druhého ročníku celkem nejméně 15 hodin týdně a žáci Vyšší odborné školy obalové techniky a střední školy, Štětí oboru Informační technologie celkem nejméně 16 hodin. Zmíněné hodiny jsou rozděleny do předmětů jako například hardware, aplikační software, programování, počítačové systémy, atd.

Studentů oborů bez zaměření na informační a komunikační technologie (Obchodní akademie, Pedagogické lyceum, Předškolní a mimoškolní pedagogika) bylo celkem 147. Studenti těchto oborů bez zaměření na informační a komunikační technologie absolvují mnohem méně vyučovacích hodin zaměřených na informační a komunikační technologie. Na Obchodní akademii, Praha 1, Dušní 7 žáci oboru Obchodní akademie absolvují během prvního a druhého ročníku celkem 5 hodin týdně, žáci Vyšší odborné školy pedagogické a sociální, střední odborné školy pedagogická a gymnázia (Evropská 33, Praha 6) oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika pak celkem pouze 4 hodiny a oboru Pedagogické lyceum celkem pouze 2 hodiny týdně. Navíc předměty zaměřené na informační a komunikační technologie jsou spíše praktické a obecné.

Průměrný věk respondentů byl 16,27 let, kdy většina žáků byla ve věku 15 – 17 let. Patnáct studentů vyplnilo věk 18 let, tři studenti 19 let a jeden 20 let. Výzkumu se účastnilo 135 žen a 39 mužů (jeden žák pohlaví nevyplnil). 99 žáků vyplnilo v dotazníku bydliště mimo Prahu, dalších 181 v Praze (ostatní neuváděli).

2.3 Dotazník

Dotazník se skládal ze dvou částí. První část obsahovala sebehodnotící otázku: „Nejdříve, prosím, ohodnoťte svoji úroveň vědomostí a dovedností spojených s informační a komunikační technologií.“ Na tuto otázku žáci odpovídali zvolením příslušného stupně na škále 1 – 10, kdy zvolení stupně 1 znamenalo nejnižší úroveň, naopak zvolení stupně 10 znamenalo nejvyšší úroveň. Po sebehodnotící otázce následovaly čtyři ukotvující viněty – čtyři popisy vědomostí a dovedností imaginárních lidí. Tyto popisy (tzv. příběhy) ohodnotili respondenti na stejné škále jedním ze stupňů 1 – 10.

V druhé části byli žáci požádáni o vyplnění údajů o nich samotných – pohlaví, věk, bydliště, studovaný obor, doba strávená u počítače ve všední den nebo o víkendu, náročnost učitelů předmětů zaměřených a informační a komunikační technologie a na nejvyšší dosažené vzdělání matky a otce.

Náročnou částí tvoření dotazníku bylo sestavování vinět. Jak již bylo popsáno výše, jedná se o první využití metody ukotvujících vinět v oblasti informačních a komunikačních technologií. To znamená, že bylo nutné sestavit zcela nové, zatím nevyzkoušené viněty. Tvoření vinět komplikoval především fakt, že není mezi informatiky přesně daný a všemi přijímaný obsah učiva, který odpovídá konkrétním úrovním vědomostí a dovedností. „Současný stav a pojetí předmětů orientovaných na informatiku však nelze na základě dosavadních výzkumů spolehlivě charakterizovat. Například podle Štípka a Vaňkové (2014) nacházíme ve školní praxi spektrum „přístupů k výuce informatiky, které jsou charakterizovány na jedné straně orientací omezenou na nácvik ovládání konkrétních softwarových nástrojů a na straně druhé přístupem akcentujícím rozvoj digitální gramotnosti, kritického, tvůrčího a inforatického myšlení žáků.“

Pro tvoření vinět byly využity moduly ECDL - European Computer Driving Licence (ECDL), dále rámcový vzdělávací program, konkrétně oboru Informační technologie - 18-20-M/01 (MŠMT, NUOV, 2008), a rámcový vzdělávací program pro základní školy (Jeřábek, 2013).

Jednotlivé viněty byly formulovány takto:

Viněta 1: Lukáš dovede svůj počítač spustit a ovládat klávesnicí a myší. Umí si spustit oblíbené hry. Je schopný si na internetu přečíst e-maily nebo vyhledat internetové stránky, které ho zajímají. Umí si z internetu stáhnout soubor na plochu, otevřít ho a také ho dovede vytisknout.

Viněta 2: Daniel na počítači umí pracovat s kancelářským balíkem Office. Vytváří pro firmu dokumenty, prezentace nebo tabulky. V Excelu ovládá často používané funkce včetně funkce KDYŽ, COUNTIF, POČET, SUMA, ... Je schopný pracovat s programy, které má v počítači nainstalovány a umí si další nainstalovat. Je schopen si vyhledat informace na internetu nebo komunikovat se spolupracovníky pomocí e-mailu. Své soubory a složky má upravené ve stromové struktuře složek.

Viněta 3: Anna ráda na počítači upravuje fotografie, které fotí digitálním fotoaparátem. Ty pak nahrává na svou vlastní stránku, kterou vytvořila. Nabízí tak dalším lidem její výtvořky k prohlédnutí. Pro svoji stránku vytváří texty, prezentace a tabulky v různých kancelářských

aplikacích nebo natáčí krátká videa, která upravuje v programu pro střih videa. Všechny materiály pak na své internetové stránce nabízí fanouškům focení. Také s nimi komunikuje. Kvůli své stránce má na harddisku jasně oddělené soubory pro sdílení a soubory osobní.

Viněta 4: Pavlína umí pracovat s kompletním kancelářským balíkem Office. Umí také programovat v několika programovacích jazycích (C++, Java, PHP). Vytváří programy a nabízí je na své interaktivní webové stránce, která umožňuje přihlašování uživatelů. Její programy využívají i firmy. Některé programy nabízí zdarma, jiné nabízí v internetovém obchodě, který sama vytvořila, za úplatu. Dále nabízí e-learningové kurzy programování pomocí elektronických konferencí nebo výukových videí, které sama pro zájemce připravuje.

3 Výsledky

Mezi významná zjištění plynoucí z výzkumu patří zjištění velmi značných rozdílů v užívání škály u jednotlivých respondentů. Tabulka 1 ukazuje v procentech, kolik respondentů u jednotlivých vinět nebo u sebehodnotící otázky volí který konkrétní stupeň škály. Je patrné, že u všech vinět i u sebehodnotící otázky je variabilita hodnocení velmi vysoká. Nejnižší variabilitu lze sledovat u čtvrté viněty, kde většina respondentů hodnotila úroveň vědomostí a dovedností imaginárního člověka stupněm 8 až 10. Dále z tabulky vyplývá, že hodnocení druhé a třetí viněty žáky je velmi podobné a že jejich vlastní sebehodnocení se nachází většinou na úrovni těchto dvou vinět. To prokazuje správnost zvolení těchto konkrétních vinět, kdy druhá a třetí viněta skutečně obsahují odstupňované vědomosti a dovednosti na úrovni střední školy.

Tabulka 1

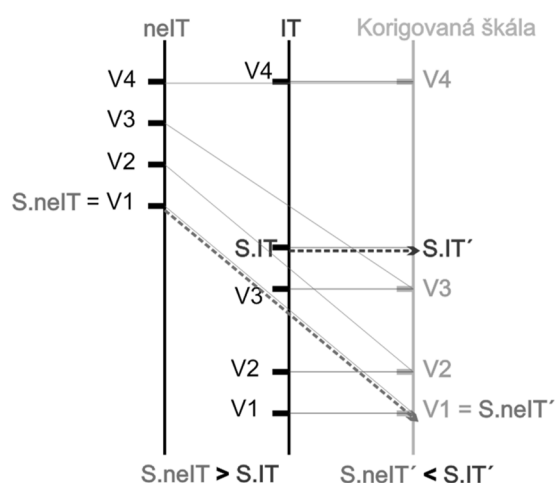
Variabilita sebehodnocení a hodnocení vinět (v procentech)

Položka	Stupeň hodnocení									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Viněta 1	17,07	26,67	24,27	17,60	9,33	2,67	1,07	0,27	0,00	1,07
Viněta 2	0,27	2,93	6,13	12,80	18,13	19,73	15,73	13,07	8,00	3,20
Viněta 3	0,27	1,33	5,87	9,33	16,53	17,07	19,47	19,47	8,27	2,40
Viněta 4	0,00	0,00	0,27	0,80	0,53	2,67	3,73	13,33	34,93	43,73
Sebehodnocení	0,27	0,27	4,27	8,53	15,73	24,27	23,73	18,13	4,00	0,80

Z výše popsaného je patrné, že může být velmi zavádějící porovnávat respondenty pouze podle jejich vlastního sebehodnocení z důvodu velké variability v užívání hodnotící škály.

Pomocí neparametrického přístupu v rámci metody ukotvujících vinět bylo sebehodnocení jednotlivých respondentů korigováno a následně porovnávalo. Zjištěno bylo, že sebehodnocení před korekcí se výrazně odlišuje od sebehodnocení po korekci metodou ukotvujících vinět. Obrázek 1 znázorňuje sebehodnocení dvou modelových respondentů. Jednotlivé svislé úsečky vyjadřují hodnotící škálu, kdy nejnižší stupeň je dole a nejvyšší nahoře. První žák (zobrazený na první svislé úsečce) studuje obor bez zaměření na informační a komunikační technologie (neIT). Druhý žák (zobrazený na druhé svislé úsečce) studuje obor se zaměřením na informační a komunikační technologie (IT). Pokud by bylo porovnávalo pouze sebehodnocení těchto dvou žáků (S.neIT a S.IT), pak by bylo nutné konstatovat, že lepší vědomosti

a dovednosti má student bez zaměření na informační a komunikační technologie (jeho sebehodnocení S.neIT je vyšší než sebehodnocení S.IT). Pokud je však bráno v úvahu i hodnocení ukotvujících vinět respondenty, je patrné, že student studující obor bez zaměření na informační a komunikační technologie hodnotí jednotlivé viněty mnohem optimističtěji než druhý žák. Na poslední svislé úsečce došlo k zafixování sebehodnocení žáka studujícího obor se zaměřením na informační a komunikační technologie a bylo k němu vztáhnuto (korigováno) hodnocení žák bez zaměření na informační a komunikační technologie. Z takového porovnání pak vyplývá, že korigované sebehodnocení S.neIT se nachází výrazně níže než sebehodnocení S.IT. Závěr je tedy zcela opačný než před korekcí. Vědomosti žáka bez zaměření na informační a komunikační technologie jsou nižší než u žáka, který studuje obor se zaměřením na informační a komunikační technologie.



Obrázek 1. Znázornění sebehodnocení a hodnocení vinět dvěma modelovými respondenty

4 Závěr

Výsledky výzkumu ukazují, že užití metody ukotvujících vinět v oblasti informačních a komunikačních technologií může hrát významnou roli ve správnosti interpretace sebehodnocení jedinců. Především bylo prokázáno, že variabilita užívání škály mezi respondenty je velmi značná.

Další zkoumání by se mohlo zaměřit na konkrétní dílčí vědomosti a dovednosti v oblasti informačních a komunikačních technologií. V takovém případě bude snazší stanovit jednotlivé ukotvující viněty. Například by se mohlo jednat o dovednost práce s tabulkovým editorem, textovým editorem, atd. Tyto vědomosti a dovednosti by pak mohly být zkoumány taktéž reálným praktickým ověřováním. Jistě by bylo zajímavé, zda zjištěné závěry v tomto výzkumu jsou platné i pro konkrétní oblasti informačních a komunikačních technologií.

Zajímavé by jistě bylo i srovnání sebehodnocení studentů z různých zemí, zda se nějak výrazně liší sebehodnocení v oblasti informačních a komunikačních technologií u studentů s a bez zaměření na informační a komunikační technologie v závislosti na státní příslušnosti popřípadě na socio-kulturních podmínkách.

Kvalitativní výzkum, navazující na tento kvantitativní, by mohl směřovat do oblasti zkoumání důvodů, proč někteří žáci provádí sebehodnocení výrazně kriticky, ačkoli jejich reálné předpokládané i zjištěné vědomosti a dovednosti jsou na mnohem vyšší úrovni a naopak.

Zkoumány by pak byly psychické, sociální, situační a další determinanty jejich sebehodnocení. Užití metody ukotvujících vinět má v oblasti pedagogiky a informačních a komunikačních technologií velmi značný potenciál i vzhledem k tomu, že sebehodnocení je užíváno v rámci životopisů nebo jiných dotazníků, které do značné míry ovlivňuje pracovní uplatnění.

Literatura

- Angelini, V., Cavapozzi, D., Corazzini, L., & Paccagnella, O. (2012). Age, health and life satisfaction among older Europeans. *Social Indicators Research*, 105(2), 293-308.
- Bago d'Uva, T. B., van Doorslaer, E., Lindeboom, M., & O'Donnell, O. (2008). Does reporting heterogeneity bias the measurement of health disparities?. *Health Economics*, 17(3), 351-375.
- Bonsang, E., & Soest, A. (2012). Satisfaction with social contacts of older Europeans. *Social Indicators Research*, 17(3), 273-292.
- Buckley, J., & Schneider, M. (2007). *Charter schools: Hope or hype?*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Chen, Ch., Lee, S., & Stevenson H. W. (1995). Response style and cross-cultural comparisons of rating scales among East Asian and North American students. *Psychological Science*, 6(3), 170-175.
- Jeřábek, J. et al. (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Úplné znění upraveného RVP ZV s barevně vyznačenými změnami*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/26995>
- King, G., Murray, C. J. L., Salomon, J. A., & Tandon, A. (2004). Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in surfy research. *American Political Science Review*, 98(1), 567-583.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy & Národní ústav odborného vzdělávání. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 63-41-M/004 Obchodní akademie*. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/celkove_lm.htm
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy & Národní ústav odborného vzdělávání. (2008). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 18-20-M/01 Informační technologie*. Dostupné z http://zpd.nuov.cz/celkove_lm.htm
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2013). *PISA 2012 results: What makes a school successful? : Resources, policies and practices (volume IV), Annex 6: anchoring vignettes in PISA 2012 student questionnaire*. PISA, OECD Publishing.
- Štípek, J. & Vaňková, P. (2014). Vybraná zjištění výzkumu stavu a pojetí rozvoje informačně technologických kompetencí na základních školách. *Orbis Scholae*, 8(1), v tisku.
- Van Soest, A., & Voňková, H. (2014). Testing the specification of parametric models using anchoring vignettes. *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, 177(1), 115-133.
- Voňková, H. (2012). Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice. *Orbis Scholae*, 6(1), 27-40.

Voňková, H., Šrámková, E. (2013). Zjišťování porozumění textu v angličtině: Jaké možnosti dává využití metody ukotvujících vinět? In L. Círus (Eds.), *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti: Sborník příspěvků XXI. celostátní konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 92-97). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

Watkins, D., & Cheung, S. (1995). Culture, gender, and response bias: analysis of responses to the self-description questionnaire. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(5), 490-504.

Kontakt

Bc. Jan Hrabák (student)

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

e-mail: kabahrh.naj@seznam.cz

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

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání / Katedra pedagogiky

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

e-mail: h.vonkova@gmail.com

Ako učiteľky materských škôl vnímajú svoju profesijnú zdatnosť pre spoluprácu s rodičmi¹

How pre-school teachers perceive their self-efficacy to work with parents

Jana MAJERČÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ

Abstrakt: Profesijná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa vyjadruje jeho presvedčenie o svojich schopnostiach, ktoré sa spájajú s výkonom učiteľskej profesie. Jej súčasťou je aj zdatnosť pre spoluprácu s rodičmi. Odráža sebadôveru učiteľa v to, ako je schopný využiť potenciál rodiny a rodičov vo vzdelávaní a prístupe ku konkrétnemu žiakovi, dieťaťu a škole. V roku 2014 bol realizovaný výskum self-efficacy učiteliek MŠ spolupracovať s rodičmi v Čechách. Využitý bol slovenský dotazník *Zdatnosť učiteľov spolupracovať s rodičmi* (ZdUR) autorov Majerčíková & Gavora (2013). Podobne ako na Slovensku, aj české učiteľky majú pomerne silné presvedčenie o tom, že činnosti s rodičmi zvládnu dobre. Z výsledkov vyplýva, že najvyššie dosiahnuté vzdelanie nie je faktorom, ktorý by ovplyvňoval úroveň self-efficacy učiteliek MŠ.

Kľúčové slova: profesijná zdatnosť (self-efficacy), učiteľka MŠ, výskum, dotazník ZdUR, rodičia, spolupráca.

Abstract: Self - efficacy of teacher expresses his conviction about his own abilities, which are connected together with achievements of teacher's job. Part of it is as well his capability of cooperation with parents. It reflexes self - confidence of the teacher in that he is capable of using potential of family and parents in education and approach to a certain pupil, child and school. In 2014, there was realization of research into a self - efficacy of pre-school teachers in cooperation with parents in Czech Republic. They've used Slovakian questionnaire "Self - efficacy of teachers in cooperation with parents" (ZdUR) authors Majercikova & Gavora (2011, published 2013). Similar like in Slovakia, even Czech teachers have rather strong conviction that they would handle activities with parents well. We've learnt from these results that the highest education is not the factor that would influence the quality of self - efficacy of pre-school teachers.

Key words: teacher self-efficacy, pre-school teacher, research, questionnaire ZdUR, parents, cooperation.

¹ Ďakujeme Mgr. Ilone Kočvarovej, Ph.D. a prof. PhDr. Petrovi Gavorovi, CSc. za pomoc pri štatistickom spracovaní získaných dát.

1 Úvod

Zapojenie rodičov do vzdelávania detí predškolského veku patrí k ich základným právam (UNICEF, 2008) a v krajinách Európskej únie je pokladaný aj za jeden z dôležitých ukazovateľov kvality predškolského vzdelávania (OECD, 2012).

Potreba efektívnej spolupráce školy a rodiny je doložená rozsiahlou argumentáciou výhod, ktoré takýto vzťah poskytujú. Hutne o nich pojednáva literatúra (prehľadovo napríklad Pol & Rabušicová, 1998; Rabušicová et al., 2004; v zahraničí napríklad aktuálne Pomerantz et al., 2007). Aplikácia tejto idey na podmienky predškolského vzdelávania je umocnená predovšetkým tým, že dieťa predškolského veku potrebuje pre svoj úspešný vývin kontinuitu oboch prostredí a ľudí v nich. Hoci rezonujú i názory hlásiace sa k tomu, že osamostatňovanie a úspešná socializácia dieťaťa je príliš tesnými väzbami školy a rodiny obmedzovaná (napr. Carvalho, 2001).

Základným východiskom úzkej spolupráce je kombinovanie odborných znalostí učiteľov o kurikule a vývine žiaka, jeho vzdelávacích možnostiach a potrebách s rodičovskými znalosťami a skúsenosťami s vlastným dieťaťom. Princípom je teda neustále zosúladzovanie inštitucionálnych cieľov školy a individuálnych cieľov rodiny, čo sa má odraziť v produktivite školy a úspechu dieťaťa, žiaka. Iniciátorom a koordinátorom tohto zosúladzovania musí byť škola a každý konkrétny učiteľ.

Práve učiteľ a jeho meniac sa rola v súvislosti s požiadavkami na učiteľskú profesiu, diskusia okolo profesionalizácie a expertnosti učiteľskej profesie stoja v centre diskurzu o úlohách vzdelávania v súčasnosti. Učiteľ v ňom má rozhodujúce postavenie, inak tomu nie je ani vo vzťahu školy a rodiny. V našich podmienkach sú očakávané vlastnosti a spôsobilosti učiteľa definované cez koncept kompetencií, ktoré sú považované za predpoklady na vykonávanie tejto profesie. Popri profesijných kompetenciách sa na úspešnosti učiteľského povolania podieľa i učiteľovo sebapoňatie. Sebapoňatie ako skrytá stránka osobnosti je percepciou seba samého v troch základných zložkách osobnosti – kognitívnej, emočnej a behaviorálnej. Tieto zložky sú navzájom prepojené, podmieňujú sa a ich samostatné pôsobenie nie je možné. Práve v behaviorálnej zložke sa najvýraznejšie manifestuje self-efficacy jednotlivca. Je významným autoregulatívnym činiteľom jeho správania (Bandura, 2007).

V tomto roku sme realizovali výskum s cieľom zistiť, aká je profesijná zdatnosť (self-efficacy) učiteliek materských škôl spolupracovať s rodičmi.

2 Teoretické východiská

Osobne vnímaná, profesijná zdatnosť (self-efficacy²) sa interpretuje ako presvedčenie človeka o svojich schopnostiach plánovať a vykonávať istú činnosť (Bandura, 1997).

Koncept self-efficacy má svoje ukotvenie v teórii sociálneho učenia, neskôr označovanej ako socio-kognitívna teória z pera známeho kanadského psychológa A. Banduru (1997). Táto teória predstavuje teoretický rámec pre pochopenie a vysvetlenie ľudského správania. Jeho

² Anglické self-efficacy sa pomerne ťažko prekladá, resp. je možné sa stretnúť s niekoľkými variantmi jeho prekladu. Ide o termíny sebauplatnenie/vnímané sebauplatnenie, vnímaná vlastná efektívnosť, vnímaná vlastná/osobná účinnosť, percipovaná autoefektívnosť, presvedčenie o vlastnej úspešnosti. S týmito pojmi pracujú predovšetkým českí autori (napr. Janoušek, Hoskociová). My preferujeme preklad Mareša & Gavoru (1999) – osobne vnímaná zdatnosť. Adjektívum profesijná sa potom vzťahuje k profesii učiteľa, všeobecný termín self-efficacy sa špecifikuje na istú profesiu.

základom je model recipročného determinizmu, ktorý predpokladá, že prostredie, osobnostné faktory a správanie jedinca fungujú ako navzájom interagujúce determinanty. V tomto modeli má dôležité miesto i self-efficacy. Je tiež zaujímavou charakteristikou učiteľa, ktorá má tesný vzťah k úspešnosti v jeho profesii. Zjednodušene platí - čím vyššia miera self-efficacy učiteľa, tým lepší učebný výkon jeho žiakov. Učitelia s vyšším self-efficacy sú vytrvalejší, ochotní zdolať prekážky, volia náročnejšie postupy, zdravo riskujú, pracujú intenzívnejšie, viac experimentujú (Henson, 2001; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Ross & Bruce, 2007).

Základným princípom fungovania self-efficacy je predpoklad, presvedčenie, dôvera v to, aká bude úspešnosť v danej činnosti. To, ako si človek verí, ako je presvedčený o svojom úspechu potom predikuje mieru úspešnosti činnosti samotnej. Self-efficacy však nie je skutočná zdatnosť človeka, nepredstavuje jeho reálnu potencialitu vykonávať nejakú činnosť (Gavora, 2008). Zjednodušene: moje presvedčenie o „mojich možnostiach“ a „moje skutočné možnosti“ (zistené nezávisle odo mňa) nemusia byť v súlade.

Dôležitou súčasťou práce učiteľa je rozvíjanie spolupráce s rodičmi. Pôsobenie učiteľa v tejto oblasti je rovnako regulované jeho profesijnou zdatnosťou, teda presvedčením o tom, do akej miery je schopný využiť potenciál rodiny vo vzdelávaní a v prístupe ku konkrétnemu žiakovi, dieťaťu a škole. Keďže existujú silné dôvody, kvôli ktorým by mal učiteľ rozvíjať svoj vzťah k rodine, rodičom, považujeme za dôležité uvažovať nielen o vnímanej zdatnosti učiteľa pre vyučovanie, ale aj pre spoluprácu s rodičmi. Napriek tomu, že je výskum self-efficacy učiteľa pre vyučovanie vo svete veľmi intenzívny, výskum self-efficacy učiteľa spolupracovať s rodičmi nie je príliš rozvinutý. Narazili sme na dva zahraničné výskumné nástroje – dotazníky (Garciová, 2004; Hoover & Dempsyová et al., 2002)³. V predkladanom výskumnom zisťovaní sme použili slovenský výskumný nástroj – 5 dimenzionálny dotazník *Zdatnosť učiteľa spolupracovať s rodičmi* (skratka ZdUR) autorov Majerčíková a Gavora (2011, publikovaný 2013), ktorý sa opiera o príslušné teoretické (Epsteinová & Salinas, 2004; Bull, 1989) a metodologické východiská (Bandura, 2006) a vyhovoval našim výskumným zámerom.

3 Metodológia výskumu

Cieľom výskumného šetrenia bolo získať prvé dáta o self-efficacy českých učiteliek MŠ spolupracovať s rodičmi; preveriť konštruktívnu validitu (faktorovú štruktúru) dotazníka ZdUR v aplikácii na podmienky českých MŠ; overiť možné rozdiely v úrovni self-efficacy učiteliek MŠ spolupracovať s rodičmi u učiteliek so stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním; overiť možné rozdiely v úrovni self-efficacy učiteliek MŠ spolupracovať s rodičmi v Čechách a na Slovensku. V príspevku sa obmedzíme len na čiastkové výsledky výskumu. Tie sa budú týkať validizácie dotazníka ZdUR a prvých výsledkov o self-efficacy učiteliek MŠ spolupracovať s rodičmi v Čechách.

Najčastejšie využívanou metódou na zisťovanie self-efficacy je dotazník s likertovskými škálami. Dotazník ZdUR, ktorý sme použili, má 24 položiek, ktoré sú rozdelené do 5 dimenzií. Tie majú reprezentovať činnosti učiteľky MŠ vo vzťahu k rodičom detí. V jednotlivých položkách dotazníka majú respondenti odhadnúť, svoje schopnosti na vykonávanie istej činnosti. Svoj názor majú označiť na bipolárnej 6 polohovej škále, pričom na jednom póle je vyjadrenie „nijaké schopnosti“ a na druhom póle „veľké schopnosti“.

³ Jeden nástroj autorka nezverejnila, druhý z nich meria presvedčenie učiteľa o tom, či má význam spolupracovať, nie jeho presvedčenie o tom, ako vie spolupracovať s rodičmi.

Výskumu sa zúčastnilo 153 učiteliek MŠ z celej Českej republiky. Z hľadiska pohlavia išlo výlučne o ženy.⁴ Z hľadiska ďalšej špecifikácie výskumnej vzorky nás v kontexte cieľov výskumu okrem pohlavia, zaujímala kvalifikácia a pracovná pozícia učiteliek, ktoré sa výskumu zúčastnili. V prehľade ich uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1
Kvalifikácia a pracovná pozícia respondentiek

Kvalifikácia			Pracovná pozícia		
	n	%		n	%
SŠ	77	50,33	Riaditeľka	41	26,79
VŠ	67	43,79	Učiteľka	86	56,21
Vyššia odborná	8	5,23	Vedúca učiteľka	20	13,07
Nekvalifikovaný	1	0,65	Neodpovedali	6	3,93
Spolu	153	100	Spolu	153	100

Dotazník ZdUR sme preložili do češtiny a administrovali učiteľkám MŠ. Následne sme preverili konštruktívnu validitu dotazníka, získané dáta sme podrobili faktorovej analýze s cieľom overiť jeho 5-faktorovú štruktúru. Faktorovú analýzu sme realizovali prostredníctvom SPSS a programu Statistica, pri extrakcii faktorov sme použili metódu hlavných komponentov a rotáciu varimax. Vyberali sme z niekoľkých faktorových riešení, pôvodná 5-faktorová štruktúra dotazníka sa však nepotvrdila.

Zistili sme, že riešenie s 5 faktormi – dimenziami dotazníka ZdUR nefunguje. Po rôznych kombináciách sme nakoniec prijali možnosť so 4 faktormi, ktoré mali najlepšie rozloženie položiek v rámci faktorov a vysvetlili 67,77% celkovej variancie. Z 24 položkového dotazníka sme museli 3 položky vyradiť. Mali síce dobrú faktorovú záťaž, bolo však problematické interpretovať ich zaradenie v rámci zvolených faktorov.

Rovnako dobré výsledky sme dosiahli aj pri výpočte reliability dotazníka. Na jej určenie sme štandardne využili Cronbachovu alfu, za celý dotazník dosiahla hodnotu 0,924 bodu. Z hľadiska počtu boli položky dotazníka do 4 faktorov extrahované nerovnomerne (10, 5, 3, 3 položky). Dobré edumetrické vlastnosti dotazníka však potvrdila aj reliabilita v rámci faktorov, keď vykázala slušné hodnoty (od 0,830 – 0,920).

⁴ Keďže výskumu sa zúčastnili len ženy, v texte budeme používať výraz respondentky, učiteľky.

Jednotlivé faktory - dimenzie sme pomenovali podľa obsahu položiek, ktoré zahŕňajú, pričom sme sa opierali o pôvodné názvy dimenzií v ZdUR-e:

- Dimenzia 1 (10 položiek) – Schopnosť komunikovať o materskej škole a dieťaťu
- Dimenzia 2 (5 položiek) – Schopnosť presvedčať rodičov podporiť materskú školu
- Dimenzia 3 (3 položky) – Schopnosť vysvetliť fungovanie materskej školy a ako organizácie
- Dimenzia 4 (3 položky) – Schopnosť byť transparentný voči rodičom

4 Interpretácia výsledkov

Podobne ako u slovenských učiteliek, aj tu sa potvrdilo, že úroveň profesijnej zdatnosti učiteliek českých MŠ spolupracovať s rodičmi je pomerne vysoká. V súhrnnom skóre za celý 21 položkový dotazník dosiahli respondentky aritmetický priemer (ďalej AP) 3,63 bodu. Podľa ostatných výskumov self-efficacy sa hodnoty namerané nad stredom škály považujú za priaznivé. Skúmané učiteľky teda celkom vysoko dôverujú svojim schopnostiam spolupracovať s rodičmi. Treba pripomenúť, že to neznamená, že túto spoluprácu vedia rovnako dobre aj reálne uskutočňovať. Vytvára to však vhodné predpoklady na to, aby sa tak dialo.

Krátky pohľad na krajné hodnoty dotazníka hovorí, že najviac sebadôvery mali respondentky vtedy, keď mali využívať všetky dostupné možnosti, ako rodiča informovať o prospievaní jeho dieťaťa v materskej škole (AP=4,20). Naopak najmenej zdatné (AP=2,73) sa cítili v prípade, že ich mali presvedčať o finančnej podpore materskej školy. Výsledky kopírujú reálny stav v materských školách. Rozmanitosť foriem, akými sa učiteľky pokúšajú rodičom sprostredkovať všetko, čo sa s jeho dieťaťom v materskej škole deje je zrejmá, predovšetkým cez materiálne produkty detí, okrem iných je denne využívaná je i možnosť osobného rozhovoru pri odovzdávaní a preberaní dieťaťa. Financovanie školstva a prenos niektorých jeho nákladov na rodičov je veľká téma. Učitelia sú prví, ktorí smerom rodičom vznášajú požiadavky na finančnú podporu školy, v konečnom dôsledku je to ale neopodstatnené a zo zrejmých dôvodov aj náročné. Je teda pochopiteľné, že učiteľky sa v tejto činnosti cítia najmenej zdatné.

Pri podrobnejšej analýze dát cez jednotlivé dimenzie dotazníka sme zistili, že medzi výsledkami v rámci dimenzií dotazníka nie sú zásadné rozdiely. Uvádzame ich v tabuľke 2. Ďalej budeme interpretovať získané dáta podľa jednotlivých dimenzií.

Tabuľka 2
Výsledky dotazníka v rámci dimenzií

	N	AP	Medián	Modus	Početnosť módu	Smerodajná odchýlka
<i>Dimenzia 1</i>	153	3,87	3,900	3,900	11	0,68
<i>Dimenzia 2</i>	153	3,45	3,600	4,000	19	0,83
<i>Dimenzia 3</i>	153	3,24	3,667	5,000	27	1,51
<i>Dimenzia 4</i>	153	3,64	4,000	4,667	29	1,12
Celkový priemer	153	3,63	3,648	Viacnás.	2	0,72

Dimenzia 1 – Schopnosť komunikovať o materskej škole a dieťaťu

Ako vyplýva z tabuľky 2 najvyššie hodnotenie svojich schopností (AP=3,87) vykazovali respondenty v prvej dimenzii. V tabuľke 4 sú uvedené položky, ktoré túto dimenziu sýtia a AP, ktoré boli v jednotlivých položkách dosiahnuté. Výsledok nie je prekvapujúci, predovšetkým pri výrokoch týkajúcich sa poskytovania vyčerpávajúcich informácií o dianí v materskej škole a postavení dieťaťa v nej. Sú to všetky položky, v ktorých sa respondenty pohybovali s AP nad 4 bodmi (tabuľka 3). I keď nie príliš výrazný, predsa však pokles AP a teda aj sebadôvery vo vlastné schopnosti prezentovali učiteľky v situáciách, kedy mali rodičom niečo vysvetľovať a objasňovať (zvyšné položky v tabuľke 3). Je teda zrejme, že rodičov informovať, je pre učiteľky jednoduchšie ako im záležitosti vysvetľovať, zvlášť ak sa jedná napríklad o objasnenie dôsledkov nevhodných výchovných postupov v rodine (položka 8 v tabuľke 3).

Tabuľka 3
AP v dimenzii 1

Znenie položiek – Dimenzia 1	AP
1. Využívať všetky dostupné možnosti, jak rodiče informovat o problémech jeho dítěte, které má ve vztahu k ostatním dětem ve třídě.	4,03
2. Vysvětlit rodičům, jak mají posilovat zdravé sebevědomí svého dítěte.	3,83
3. Navrhnout rodičům způsoby řešení vzdělávacích problémů dítěte.	3,99
4. Rodiče taktně informovat, když má dítě problémy s učením.	3,95
5. Rodičům navrhnout způsoby řešení výchovných problémů dítěte.	3,89
6. Využívat všechny dostupné možnosti, jak rodiče informovat o chování jeho dítěte v mateřské škole.	4,08
7. Využívat všechny dostupné možnosti informovat rodiče o tom, jak se jeho dítě ve škole cítí.	4,04
8. Objasnit rodičům důsledky nevhodné výchovy v rodině.	3,10
9. Vysvětlit rodičům, jak mají co nejlépe ovlivňovat chování svého dítěte.	3,56
10. Využívat všechny dostupné možnosti, jak rodiče informovat o prospívání jeho dítěte v mateřské škole.	4,20

Dimenzia 2 – Schopnosť presviedčať rodičov podporiť materskú školu

V dimenzii 2 sme namerali priemerné skóre s AP=3,45 bodu (tabuľka 2). Z výsledkov vyplýva, že presviedčať rodičov o tom, aby akokoľvek podporovali materskú školu nie je pre učiteľky, v porovnaní s ostatnými výsledkami, úplne jednoduché. Podobne potom odhadujú aj svoje schopnosti v tejto oblasti spolupráce s nimi (tabuľka 4). V rámci dimenzie 2, ktorá je sýtená 5 položkami, sú evidentné rozdiely podľa zamerania toho, v čom, resp. k čomu majú učiteľky rodičov presviedčať. Na presviedčanie rodičov, aby sa v MŠ zúčastnili akcie a pomohli s jej organizáciou sa cítia učiteľky podstatne zdatnejšie (AP=3,95; tabuľka 4), ako rodičom argumentovať, zdôvodňovať, že finančná a materiálna podpora MŠ rovnako zodpovedá ich záujmom (AP=2,73; tabuľka 4). Je to pochopiteľné, zvlášť, ak finančná situácia v mnohých rodinách ani rodičom nedovoľuje, aby takto vstupovali do podpory MŠ.

Tabuľka 4
AP v dimenzii 2

Znenie položiek – Dimenzia 2	AP
1. Přesvědčit rodiče o tom, aby se zúčastňovali událostí organizovaných mateřskou školou	3,95
2. Přimět rodiče, aby mi pomohli při organizačním zabezpečení akcí v mateřské škole.	3,88
3. Přesvědčit rodiče, aby finančně podporovali mateřskou školu.	2,73
4. Přesvědčit rodiče, aby podpořili mateřskou školu materiálně.	3,33
5. Motivovat rodiče k tomu, aby využili své specifické schopnosti ve prospěch mateřské školy.	3,37

Dimenzia 3 – Schopnosť vysvetliť fungovanie materskej školy a ako organizácie

V dimenzii 3 sme zaznamenali najnižší AP, má hodnotu 3,24 bodu. Napriek tomu, že sa táto oblasť spolupráce MŠ a rodiny môže javiť ako okrajová, vo významnej miere dotvára obraz rodičov o tom, čo sa v MŠ deje, ako je organizovaná, kto do jej riadenia a rozhodovania v nej vstupuje. Najmä ak sú dnes mnohí rodičia kvalifikovaní, s príslušným prehľadom a znalosťami o fungovaní a správe štátnych inštitúcií, resp. inštitúcií tohto typu.

Rodičovské združenie a rada rodičov sú orgány školskej samosprávy, v ktorej majú rodičia dôležitú pozíciu, a prostredníctvom ktorej majú šancu ovplyvniť jej fungovanie. Je dôležité aby učiteľky vedeli rodičom sprostredkovať význam a pravidlá fungovania týchto orgánov, práve preto, že ponúkajú priestor pre ich priamy vplyv na MŠ. Podľa našich výsledkov si učiteľky MŠ v tejto oblasti veria hoci v porovnaní s ich ostatnými profesijnými činnosťami najmenej (tabuľka 5). Je to zrejme spôsobené tým, že sa v svojom edukačnom pôsobení zameriavajú predovšetkým na dieťa. Otázky riadenia a spoločnej participácie na vzdelávaní zúčastnených strán nepovažujú za svoju prioritu.

Tabuľka 5
AP v dimenzii 3

Znenie položiek – Dimenzia 3	AP
1. Vysvětlit rodičům, jak funguje rada mateřské školy.	3,21
2. Vysvětlit rodičům, jak funguje rodičovské sdružení.	3,46
3. Vysvětlit rodičům, jak funguje rada rodičů.	3,06

Dimenzia 4 – Schopnosť byť transparentný voči rodičom

Je všeobecne známe, že učitelia nemajú radi, ak im do vyučovania vstupujú „cudzí“ pozorovatelia. Je to pochopiteľné, spája sa to s pocitom kontroly, nadôvažok realizácia tejto profesie je založená na tradičnom individuálnom vystupovaní učiteľa. Učiteľstvo je však verejná služba, preto by takáto forma vplyvu nemala byť zanedbávaná. Z hľadiska voľby optimálnych stratégií, ktorých cieľom je väčšie zapojenie rodičov do záležitostí školy, je umožniť rodičom

pozorovať v škole všetko, o čo prejavia záujem. Teda i samotné vyučovanie. V dimenzii, ktorej položky zisťovali, ako na tom v tejto oblasti sú učiteľky MŠ, dosiahli AP=3,64 bodu. V tabuľke 6 prezentujeme výsledky podľa jednotlivých položiek dimenzie.

Tabuľka 6
AP v dimenzii 4

Znenie položiek – Dimenzia 4	AP
1. Vytvořit dostatek příležitostí na to, aby mohli rodiče pozorovat v mateřské škole to, o co projevují zájem.	3,59
2. Přijmout přítomnost rodiče při vzdělávání, kdykoli bude chtít.	3,72
3. Akceptovat přítomnost rodiče ve třídě, i když to naruší její atmosféru.	3,60

Nielen opisná štatistika, ale aj druhostupňová analýza získaných dát nám ponúkla množstvo zaujímavých zistení. V tabuľke 1 sú uvedené počty respondentiek z hľadiska ich najvyššieho dosiahnutého vzdelania. Mali pomerne rovnomerné zastúpenie, považovali sme za prospešné zisťovať štatisticky významné rozdiely vo výsledkoch učiteliek podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania.

Tabuľka 7
AP za celý dotazník a v rámci dimenzií podľa vzdelania

Kvalifikácia	AP dimenzia 1	AP dimenzia 2	AP dimenzia 3	AP dimenzia 4	AP - celý dotazník	SD
SŠ (n = 77)	3,98	3,44	3,30	3,65	3,69	0,72
VŠ (n = 67)	3,73	3,43	3,17	3,55	3,54	0,75
Spolu (n = 144)	3,86	3,43	3,24	3,61	3,62	0,73
sign. P	0,041	0,925	0,505	0,575	0,255	-

V tabuľke 7 uvádzame výsledky v jednotlivých dimenziách podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania. Podľa AP za celý dotazník je pomerne nízky rozdiel medzi sledovanými skupinami, v prospech SŠ vzdelaných učiteliek, tento však nie je štatisticky významný ($p=0,255$). V zásade môžeme konštatovať, že premenná vzdelania neovplyvňuje úroveň self-efficacy učiteliek MŠ. Ako vyplýva z tabuľky 7, podobné závery môžeme vysloviť aj vo vzťahu k jednotlivým dimenziám dotazníka. Na hranici významnosti sa ocitla len dimenzia 1, tam sú učiteľky stredoškolsky sebavedomejšie, vykazujú i štatisticky významnejšie ($p=0,041$) vyššiu úroveň self-efficacy (v tabuľke 7 zvýraznené hrubo).⁵

⁵ Ak by sme aj zlúčili dáta od skupiny respondentiek s VŠ a VOŠ (vyššia odborná škola), výsledky by boli rovnaké. Po výpočtoch sme zistili, že štatisticky významné rozdiely by sa potvrdili opäť len v dimenzii 1, v prospech stredoškolsky vzdelaných učiteliek.

Pi vysvetľovaní príčin vysokej miery self-efficacy u učiteliek MŠ, ale aj rozdielov medzi nimi z hľadiska vzdelania je potrebné uvažovať na tým čo determinuje jeho rozvíjanie. Self-efficacy je produktom komplexných procesov kognitívneho spracovania informácií z rôznych zdrojov relevantných pre efficacy – teda účinnosť (v našom ponímaní zdatnosť- pozn. autoriek) – a je sprostredkované priamym a zástupným pôsobením a fyziologickou spätnou väzbou (Urbánek & Čermák, 1996). Pre edukačnú realitu MŠ to znamená, že self-efficacy učiteliek je determinované ich dobrou praxou v spolupráci s rodičmi, dobrými skúsenosťami iných, ktoré možno pozorovať a napodobňovať, pozitívnym oceňovaním zo strany ostatných (vedenia, rodičov, kolegov) a optimálnym fyzickým stavom a emocionálnym nastavením. To sú faktory, ktoré okrem iného mohli determinovať presvedčenie o svojich schopnostiach spolupracovať s rodičmi, ktoré učiteľky prezentovali MŠ v našom výskumnom zisťovaní.

5 Záver

Podobne, ako vo výskume self-efficacy učiteliek MŠ realizovanom v SR v roku 2012 (Majerčíková et al., 2012), aj v tomto prípade boli namerané pomerne vysoké hodnoty self-efficacy respondentov (nad stredom škály). Znamená to, že učiteľky mali silnú dôveru vo vlastné schopnosti spolupracovať s rodičmi. To predikovalo ich schopnosti vytvárať a rozvíjať vzťahy s rodičmi.

Výskumná podpora konceptu self-efficacy je mimoriadne intenzívna. Okrem iného je záverom niektorých výskumov aj to, že pre priame pôsobenie v praxi je výhodnejšie, ak učiteľ mierne nadhodnocuje svoje schopnosti, pomáha mu to lepšie zdolať prekážky (Wheatley, 2005). To sa udialo aj v prípade tohto zisťovania.

Naše bohaté skúsenosti s učiteľkami MŠ z mnohých fór hovoria o tom, že kontakty s rodičmi považujú mnohé z nich za jednu z tých náročnejších častí svojej činnosti v MŠ. Na druhej strane si respondentky podľa našich výsledkov veria v tom, že svoju úlohu v mnohých parciálnych činnostiach s rodičmi zvládnu dobre. Príčinu tejto „disproporcie“ identifikujeme i v tom, že dôvody zlyhávajúcej spolupráce vidia učiteľky len v samotných rodičoch, menej už reflektujú svoje správanie, postoje, komunikačné stratégie, prístupnosť navrhovaných foriem spolupráce rodičom a pod. V budúcnosti by bolo nesporne zaujímavé podporiť meranie self-efficacy učiteliek aj zisťovaním o reálnej spolupráci, ktorá sa denne uskutočňuje v MŠ.

Literatúra

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

Bandura, A. (2006). *Guide for Constructing Self-Efficacy Scales*. In Urban, T. & Pajares, F. (Eds.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bull, T. (1989) Home School Links: family-oriented or business-oriented? *Educational Review*, 41(2), 113-119.

Carvalho, M., E. (2001). *Rethinking Family - School Relations. A Critique of Parental Involvement in Schooling*. New York London: Routledge.

- Epsteinová, J. L., & Salinas, K., L. (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Garciová, D. C. (2004) Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices. Implication for Urban Teacher Preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.
- Gavora, P. (2008) Učitelovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. *Pedagogika*. 58(2), 222-235.
- Hoover – Dempsyová, K. V. et al. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-467.
- Hoskovcová, S. (2006). *Diagnostika vnímaní osobní účinnosti (self-efficacy) a vliv praktických zkušeností (mastery experience) zprostředkovaných rodiči na self-efficacy předškolních dětí*. [online]. Dostupné z: <http://self-efficacy.webnode.cz/>
- Henson, R. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper at the annual meeting of the Educational Research Exchange. Texas A & M University, Texas. Dostupné z: www.des.emory.edu/mfp/erekeynote.pdf
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, Praha: Psychologický ústav Akademie věd České republiky, 36(5), 385-398.
- Majerčíková, J. et al. (2012). *Profesijná zdatnosť (sel-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Majerčíková, J., & Gavora, P. (2013). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa rozvíjať spoluprácu s rodičmi. Konštrukcia výskumného nástroja. *Pedagogika*, 63(2), 128-146.
- Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko – slovenský pedagogický slovník*. Bratislava: Iris.
- OECD. (2012). *Starting Strong III - Early Childhood Education and Care*. Publication. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/earlychildhood>
- Pol, M., & Rabušicová, M. (1998). *Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací*. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity, XLVI(2), 5-34.
- Pomerantz, M. E., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Rabušicová et. al. (2004). *Škola a /versus/ rodina*. Brno: MU.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomised field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Tschannen-Moran, M. et al. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 783-805.
- UNICEF. (2008). *The Child Care Transition. Innocenti Report Card 8*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florencia.

Kontakt

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Mostní 5139

760 01 Zlín

e-mail: majercikova@fhs.utb.cz

PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Masarykova univerzita v Brně

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Poříčí 31

602 00 Brno

e-mail: syslova@ped.muni.cz

Strategie žáků s textovými materiály při domácí přípravě na výuku

Pupil's strategies with text materials for instruction during home preparation

Iva ČERVENKOVÁ, Zuzana SIKOROVÁ

Abstrakt: Zadávání domácích úkolů je v českých školách tradiční součástí přípravy žáků na výuku. Domácí úkoly tvoří nepochybně důležitou součást učebního obsahu (kurikula), a to bez jakýchkoliv důkazů o tom, že jsou pro učení žáků opravdu efektivní. Mnozí učitelé zadávají domácí úkoly, protože věří, že to napomáhá žákovu učení. Na základě výzkumu, který byl prováděn v 8. třídách ostravských základních škol, jsme zjišťovali, jakým způsobem probíhá příprava žáků základních škol při psaní domácích úkolů, jak často jsou zadávány a ze kterých materiálů. Ukázalo se, že zásadním zdrojem písemné domácí přípravy žáků jsou učebnice. Dílčím cílem příspěvku je tak popsat obsažené učební úlohy ve vybraných učebnicích matematiky, třídít je s ohledem na jejich kognitivní úroveň a tuto analyzovat. Touto analýzou je možno následně konstatovat, jaký potenciál učební úlohy pro domácí přípravu žáků poskytují a zachytit, jakými strategiemi s nimi žáci pracují.

Klíčová slova: domácí úkol, učebnice, učební úloha, úspěšnost.

Abstract: The homework is a traditional part of pupil's preparing for learning in the Czech schools. Homework is undoubtedly an important component of the curriculum without submitted satisfactory evidence that homeworks are for learning really effective. Many teachers assign homework because they assume it improves learning. Based on the research, which was carried out in the 8th grades of secondary school in Ostrava, we investigated what strategies pupils during home preparation use, how often and from which materials. It has been shown that almost the only source of pupil's homework are textbooks. The aim of this article is describe tasks that are contained in the selected textbooks, sorting them according to cognitive level and analyze them. This analysis is then possible to say what the potential learning tasks for pupil's homework provide and which strategies the pupils use.

Key words: homework, textbook, learning task, achievement.

1 Úvod

Domácí příprava žáků na výuku není v pedagogickém výzkumu příliš diskutována. Ve výukové praxi je však obvyklé, že domácí přípravu učitelé od žáků požadují, anebo alespoň předpokládají. A to jak ve smyslu učení se do výuky, tak v podobě vypracování domácích úkolů.

2 Teoretická východiska domácích úkolů

Odborné studie, které by se problematikou blíže zabíraly, vznikají spíše z potřeby vytvořit metodické návody pro učitele nebo rodiče. Ve skutečnosti nemáme jasné pokyny, které charakteristiky by domácí úkol měl mít, v jakém rozsahu by bylo vhodné jej zadávat, ani v jakém časovém harmonogramu ho rozvrhovat. Délku a frekvenci úkolů volí učitel na základě povahy osvojovaného učiva nebo časových dispozic výuky. Zadávání nebo nezadávání domácích úkolů je tak spíše intuitivní učitelovou činností. Stejným způsobem zůstává nedořešena otázka ústní přípravy žáků do jednotlivých vyučovacích předmětů, přičemž nemáme metodicky ukotven ani systém její podpory.

Podrobnější požadavky na domácí úkoly formuloval Petty (2003). Úkoly by měly být jednoduché, samostatné a bez účasti rodičů či učitele zpracovatelné, kontrolovatelné a hodnotitelné. Dobrou vlastností domácího úkolu má být také časová nenáročnost na jeho opravu.

2.1 Pojem domácí úkol

V podmínkách českého edukačního prostředí definujeme *domácí úkol* jako „učební nebo praktickou činnost, kterou žáci vykonávají mimo vyučovací dobu, zpravidla doma“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 48). Tyto úkoly mají přímý vztah k vyučování. Buď pomáhají učivo zopakovat, ještě více prohlubovat, nebo naopak rozšiřovat. Anglické zdroje užívají pojem *homework* ve smyslu „úloh, které učitelé zadávají studentům a které mají být prováděny mimo školní výuku“ (Cooper, 1989, s. 7). Tato definice však nezahrnuje ústní přípravu na výuku, jako např. učení se na zkoušku, písemnou práci nebo test, protože tyto nebývají předem učiteli zadávány. Domácí úkoly v uváděném pojetí zahrnují nejčastěji psaní, čtení, řešení problémů nebo vytváření projektů. Německá literatura termín *Hausaufgaben* charakterizuje jako „úlohy žáků, které mají být vypracovány ve volném čase a které slouží jako příprava v rámci probírané učební látky“. Vymezení pojmu domácí úkol však vždy zdůrazňuje aktivitu, jež má být vykonávána mimo školní prostředí.

2.2 Výzkumy domácích úkolů

Publikovaná metaanalýza výzkumů domácích úkolů za posledních padesát let poukazuje na skutečnost, že se příprava žáků striktně změnila (Gill & Schlossman, 2003). Konstatuje se, že dnešní žáci tráví domácími úkoly mnohem více času než v minulosti. Například na začátku 20. století byly domácí úkoly v USA zapovězeny, neboť byly prohlášeny za nezákonnou námahu dětí. Tuto myšlenku podporovali i lékaři, kteří apelovali na zdravý pobyt dětí venku. Naopak v polovině minulého století byl svět uchvácen prudkým rozvojem vědy a techniky. Mezi státy panovala soutěživost a s tím souvisel i akcent na vzdělávání. Žákům bylo zadáváno více domácích úkolů, protože také jejich samostatná příprava a schopnost být flexibilní znamenala větší šanci uspět ve světové konkurenci. Svobodomyslná 60. a 70. léta zase od přílišné zátěže dětí upouštěla. Obecně se usuzovalo, že těžiště výuky žáků má spočívat ve výuce,

nikoliv mimo ni. Od 80. let se v souvislosti s ekonomickou krizí v USA poukazovalo na neutěšený stav vzdělávání. Začala se tedy řešit intenzivní příprava žáků na výuku, včetně domácí přípravy. Po roce 2002, kdy začal fungovat nový zákon *No Child Left Behind*, se v Americe cíleně zvyšuje počet domácích úkolů s odkazem na to, že žáci pak budou úspěšnější ve standardizovaných národních testech.

Domácími úkoly jako součástí výuky se začala odborná pedagogická komunita intenzivněji zabývat až v tomto tisíciletí. Hlavním podnětem byly německé výzkumy (Trautwein & Lüdtke, 2006), které nejen teoreticky, ale i metodologicky popisovaly, jaký vliv má žákova domácí příprava na orientaci při jeho dalším učení. Bylo odhaleno mnoho problémů, které se týkaly právě délky domácích úkolů ve vztahu ke školní úspěšnosti žáků. Pozornost byla rovněž věnována tomu, jak lze prostřednictvím úkolů podporovat žákovu motivaci k učení. Trautweinův výzkum se snažil odpovědět na tři hlavní problémové okruhy. Je domácí úkol prospěšný pro školní výkon žáka? Pomáhá domácí úkol rozvíjet dovednosti, jakými jsou nezávislost a sebeřízení v učení se? Přináší zapojení rodičů do činností s domácími úkoly dětí prospěch v rámci motivace, úspěchu a rozvoje jejich samostatnosti? Výzkumem bylo konstatováno, že u mladších žáků nemá domácí úkol téměř žádný vliv na jejich školní úspěšnost. Pro žáky 4.- 6. tříd představuje zadávání domácích úkolů zanedbatelné pozitivní výsledky ve školních výkonech, u žáků 7.-9. tříd jsou pak konstatovány mírné pozitivní výsledky na jejich školní úspěšnost. U studentů (v německé terminologii od 10. ročníků) je pak vliv zadávaných domácích úkolů na školní úspěšnost charakterizován jako přiměřený. Tento výzkum zároveň vyvracel Cooperova zjištění (1989), že delší čas strávený s domácími úkoly má pozitivní vliv na školní úspěšnost žáků. Trautwein s kolegy zjistil, že více času stráveného s úkoly je naopak spojen s nižší žákovou úspěšností.

V současnosti se výzkumy domácích úkolů soustředí do těchto oblastí:

- zkoumání efektivity délky a frekvence domácích úkolů na školní úspěšnost žáků (Schlossman, 2003; Benett & Kalish, 2006; Horsley & Walker, 2013);
- vliv domácích úkolů na učení žáků (Cooper, 2007);
- metodická podpora učitelů a rodičů (Cooper & Gersten, 2002);
- výzkumy motivace žáků v rámci domácí přípravy na výuku (Bempechat, 2004; Xu, 2004).

2.3 Vliv délky a frekvence domácích úkolů na školní úspěšnost žáků

Jestliže analyzujeme průběh výuky v českých školách, bývá obvyklé, že učitelé domácí úkoly zadávají. Je však zajímavé, že ani v zahraničních výzkumech nemáme transparentní důkazy o efektivitě takového počínání. Závěry některých studií smysluplnost domácích úkolů dokonce rozporují. Přehled odborné literatury z této oblasti totiž přináší smíšené výsledky. Určité výzkumy poukazují v závislosti na vyučovacím předmětu obojí: pozitivní i negativní dopady domácích úkolů na studijní úspěch žáka. Jiné studie zase konstatují, že žádný vliv na školní úspěšnost žáků není.

Odborníci poukazují na to, že existuje mnoho proměnných, které je třeba vzít v úvahu při určování vlivu psaní domácích úkolů na úspěšnost žáka ve škole. Varují před tím, aby byla pozornost zaměřena jen na jednu proměnnou, protože pak získáváme jen kusé a nepřesné údaje. V neposlední řadě také zdůrazňují sociokulturní vlivy na domácí učení žáků.

První seriózní studie o problematice psaní domácích úkolů byly publikovány v 80. letech. Např. v USA byly provedeny dva výzkumy, které ověřovaly vliv délky domácích úkolů na školní výkon žáků. V jedné zkoumané třídě byly zadávány dvojnásobně dlouhé domácí úkoly

a ve druhé třikrát delší než obvykle. Závěrem bylo konstatováno, že delší domácí úkol neměl na školní výkon žáků významný vliv. Pozdější práce, které se rovněž délkou zadávaných domácích úkolů zabývaly, zjistily právě vyšší efektivitu u kratších úloh. Otázkou také zůstává četnost zadávání. Zjišťujeme-li optimální frekvenci úkolů, která by školní výkonnost žáků pozitivně ovlivňovala, opět nenacházíme spolehlivá řešení. Zatímco některé výzkumy poukazují na pozitivní vazbu mezi častými úkoly a výkonem žáka, jiné toto statisticky nepodporují, ale konstatují mezi těmito proměnnými nepřímý vliv (Cooper, 2007).

Jiný americký výzkum, který se týkal 1 300 učitelů, rodičů a žáků (Benett & Kalish, 2006), nezachytil žádnou souvislost mezi délkou domácího úkolu a učitelskými výsledky žáků. Na základě výpovědí respondentů bylo zjištěno, že mnoho žáků tráví domácí přípravou i více hodin. Rodiče tuto skutečnost akceptují, neboť věří, že učitel je profesionál, který má systém úkolů promyšlený. Přestože řada rodičů vnímá domácí přípravu dětí na výuku jako psychickou zátěž (udávají, že děti trpí v souvislosti se školou a plněním školních povinností nespavostí, bolestmi břicha nebo strachem), věří, že zadávané úkoly mají smysl. Jen jedna třetina rodičů během výzkumu uvedla, že se jim zdá množství domácích úkolů přílišné. Téměř všichni pak byli překvapeni, že neexistuje jasný důkaz o tom, že by delší a častější domácí úkoly zlepšily studijní výsledky jejich dětí.

2.4 Vliv domácích úkolů na učení žáků

Vatterott (2009) poukazuje na složitost problematiky domácích úkolů. Konstatuje, že je velmi těžké odlišit, do jaké míry ovlivňuje pozitivní školní výkon žáka jeho práce ve výuce a do jaké míry je účinnost podpořena zadanou domácí úlohou. Učinil tak požadavek, aby učitelé pohlíželi na domácí úkoly jako na složku formativního hodnocení. Vyučující by tak měl nejen úkoly diferencovat ve vztahu ke schopnostem a dosavadním znalostem žáků, ale také by měl zmapovat, jakých znalostí daný žák dosáhl před zadaným cvičením, posoudit hloubku nebo rozsah žakových vědomostí a podporovat jeho snahu soustředit se. Vatterott na základě svých studií stanovil základní požadavky na efektivní domácí úkol. Ten by měl mít pět rysů:

- akademický záměr, tzn. být zaměřen na konkrétní vědomosti nebo dovednosti, na procvičování či kontrolu;
- podporovat žákovo učení;
- rozvíjet osobnost nabízením různých možností;
- být zvládnutelný bez cizí pomoci;
- být příjemný a zajímavý.

2.5 Podpora žáků při psaní domácích úkolů

V české pedagogice nejsou způsoby podpory dětí při psaní domácích úkolů systematicky pracovány. Učitelé tak mnohdy vycházejí ze svých dlouholetých zkušeností, anebo postupují intuitivně. Rolí učitelů a rodičů v procesu plnění domácích povinností dětí se podrobně zabývali Epstein a Van Voorhis (2001). Autoři sestavili seznam deseti cílů domácích úkolů. Úkoly by měly být zadávány kvůli procvičování, přípravě na hodinu, zapojení, osobnímu rozvoji, upevnění vztahu mezi dítětem a rodiči, kvůli komunikaci mezi rodiči a učitelem, z důvodu spolupráce s vrstevníky, kvůli vytvoření individuálních strategií, z důvodu vztahu s veřejností a v neposlední řadě autoři uznávají domácí úkol jako specifický druh trestu. Ve své studii pak na základě dvouletých výzkumů navrhují interaktivní domácí úkoly, na nichž participují rodiče. Epstein a Van Voorhis prokazují, že zapojení rodičů do problematiky domácích úkolů

umožňuje větší informovanost o dění ve škole a také hlubší proniknutí do vyučovacího předmětu (Epstain & Van Voorhis, 2001).

Ve výzkumu Martinové (2011) byly zkoumány dvě skupiny deseti žáků při rozvoji čtenářských dovedností. První skupině byly zadány texty spolu s jasnými instrukcemi rodičů, jak děti při čtení podporovat. Instrukce obsahovaly jakýsi týdenní balíček činností. Ve druhé skupině bylo požadováno číst každý večer, ale nikoliv dle pevně stanovených textových zdrojů a bez přímé podpory rodičů. Bylo prokázáno, že pokud rodiče přijímají pokyny učitelů a mohou se opřít o metodické materiály, mohou lépe podporovat učení svých dětí a tím pozitivně ovlivňovat jejich rozvoj.

2.6 Výzkumy motivace žáků při psaní domácích úkolů

Zajímavá zjištění v oblasti motivačních efektů při plnění domácích úkolů přináší Bempechat (2004). Tvrdí, že domácí úkol poskytuje studentům zkušenosti a čas nezbytný pro vývoj jejich sebedůvěry a také čas nutný pro vytvoření studijních návyků. Přitom není dobré zaměřovat se jen na krátkodobé úspěchy v podobě splnění testů nebo dobrých známek ze zkoušení, ale účinně podporovat rozvoj dovedností, které děti dávají podněty k učení a udržují jejich motivaci.

Souvislost mezi motivací žáků při plnění domácích úkolů a jejich spokojeností v budoucím zaměstnání se snažil prokázat Xu (2004). Domácí úkol chápe jako určitý typ práce dítěte, který mu napomáhá získat důležité pracovní dovednosti - organizovat a řídit své činnosti, objevovat další motivační zdroje pro dokončení aktivity, překonat únavu apod. Xu podává důkazy o tom, že pozitivní zkušenost dítěte s domácími úkoly jej natolik rozvíjí, že získané dovednosti jsou pak v dospělosti významně hodnoceny při výkonu povolání.

2.7 Zadávání domácích úkolů v matematice

Jaké jsou zkušenosti se zadáváním domácích úkolů v matematice? V případě matematiky, kterou lze v základním stupni vzdělávání chápat jako jeden z hlavních předmětů, je zadávání domácích úkolů velmi časté, a to nejen v českých školách. Thelen (2008) provedl dva výzkumy mezi učiteli matematiky v Kalifornii. Jeden soubor tvořili aktivně působící učitelé na základních školách a druhý vybraný soubor respondentů zastupovali učitelé středních škol. Ukázalo se, že v jedné skupině 82 % a ve druhé až 95 % učitelů úkoly zadává, protože věří, že mají pozitivní vliv na výkon žáků. Thelen ale dále připomíná, že důležitými faktory, které se na školní úspěšnosti žáků podílejí, jsou jistě i čas strávený s domácími úkoly a jejich kognitivní náročnost. Zároveň předpokládá vázanost úspěšnosti a domácího úkolu na vyučovací předmět.

Ukazuje se, že nejdůležitějším textovým zdrojem pro psaní domácích úkolů je stále učebnice. Jedním z cílů našeho výzkumu bylo tedy popsat roli učebnice při domácí přípravě žáků a následně provést analýzu dvou užívaných učebnic v tomto předmětu.

3 Metodologie výzkumu

Výzkum psaní domácích úkolů a zadávání úloh pro domácí přípravu na výuku bylo součástí studia role učebnice v činnostech žáků 2. stupně ostravských základních škol. Zjišťovali jsme, jakou měrou a jakým způsobem se učebnice a jiné textové materiály podílejí na učení žáků. Pokud jsme se snažili popsat roli učebnice v procesu žákového učení, nemohli jsme opomenout ani práci s učebnicí mimo přímou výuku, tedy v přípravě žáků na ni.

Pomocí přímého pozorování vyučovacích hodin matematiky, anglického jazyka, dějepisu a výchovy k občanství jsme zachytili, zda a jak učitelé domácí úkoly zadávají. Zaznamenali jsme také, o jaký typ učební úlohy se jedná. Na základě párových rozhovorů s žáky jsme následně ověřovali tyto dílčí otázky. Ptali jsme se, jak:

- žáci pracují s učebnicí a jinými textovými materiály při psaní domácích úkolů;
- se žáci za pomoci textových zdrojů na výuku ústně připravují, tzn. jaké strategie při práci s učebnicí a dalšími texty volí;
- žáci vnímají funkci a význam domácích úkolů.

Příspěvek se věnuje prvnímu a druhému problémovému okruhu. Zkoumaný vzorek pro určení strategií práce s textovými materiály tvořilo 119 respondentů, žáků 8. tříd deseti ostravských základních škol. Celkem byla data snímána ve dvaceti třídách (na každé škole dvě paralelní). Dotazována byla vždy dvojice respondentů - chlapec a dívka, celkem tři páry z každé třídy. Školy byly pořízeny náhodným výběrem, žáci byli vybráni záměrně. Jednu dvojici vždy tvořili chlapec a dívka s nejlepším prospěchem ve třídě, druhou pár s nejhorším a třetí dvojice měla představovat střed - průměrný prospěch. Škálování žáků mělo význam při ověřování jimi užívaných učebních strategií. Při dotazování se na okruh písemných domácích úkolů jsme pracovali rovněž s tímto vzorkem, nikoliv s celou třídou. Předpokládali jsme (a ověřili si pozorováním v hodinách), že zadávání domácích úkolů není vzhledem k žákům diferencované. Rozhovory probíhaly nejčastěji ve třídě, výběr žáků byl diskrétní a ve spolupráci s učitelem.

Na základě výsledných zjištění o způsobech užívání textových materiálů při písemné domácí přípravě žáků, která budou prezentována dále, jsme vybrali dvě učebnice matematiky, abychom provedli analýzu kognitivní náročnosti v nich obsažených učebních úloh. Soustředili jsme se na otázku, jaký potenciál učební úlohy poskytují pro domácí práci žáků a zda je v těchto učebnicích s individuálními učebními strategiemi žáků při samostatné práci počítáno.

4 Výsledná zjištění

Naším zájmem bylo studium vyučovacích hodin čtyř předmětů. V tomto příspěvku budou akcentována zjištění týkající se matematiky. Nejdříve budeme sledovat jednotlivé problémové okruhy (frekvenci zadávání domácích úkolů, výběr textových materiálů pro psaní domácích úkolů, způsob jejich zadávání učitelem, strategie práce žáků s úkoly) a následně budeme analyzovat dvě vybrané učebnice matematiky pro 8. ročník základních škol.

4.1 Frekvence zadávání domácích úkolů z matematiky

Oproti jiným sledovaným předmětům (zejména dějepisu a výchově k občanství) byly v matematice zadávány domácí úkoly velmi často. V osmi třídách (z dvaceti dotazovaných) byly písemné úkoly psány téměř na každou hodinu, v deseti třídách pak alespoň 1-2 krát týdně.

Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 8. – 10. září 2014 v Olomouci

Tabulka 1
Frekvence písemných domácích úkolů s pomocí učebnice

Frekvence	matematika		anglický jazyk		dějepis		výchova k občanství	
	Σ tříd	%	Σ žáků	%	Σ tříd	%	Σ tříd	%
téměř pokaždé	8	40%	0	0%	0	0%	0	0%
velmi často	10	50%	89	75%	0	0%	1	5%
občas	1	5%	12	10%	3	15%	0	0%
výjimečně	1	5%	6	5%	10	50%	9	45%
nebývají domácí úkoly	0	0%	12	10%	7	35%	10	50%

Pouze žáci dvou tříd uvedli, že dostávají domácí úkoly z matematiky jen občas nebo výjimečně. V daném vzorku neexistovala třída, ve které by domácí úkoly nebyly vůbec zadávány. Frekvence užití učebnice při psaní domácích úkolů závisela na vyučovacím předmětu.¹

4.2 Zdroje domácích úkolů v matematice a typy zadávaných cvičení

Během pozorování zadávání domácích úkolů jsme ve čtyřech zvolených předmětech zachytili práci s 32 různými textovými materiály (základní učebnicí, pracovním sešitem, sbírkami úloh, tabulkami, atlasy, slovníky, učitelovými kopírovanými texty apod.). Zajímalo nás rovněž, jaké publikace jsou zdrojem domácích úkolů. V matematice, na kterou se tento příspěvek především soustředí, se v 8. ročnících jednalo nejčastěji o sbírku úloh (v 45 % tříd), dále o pracovní sešity a fotokopie cvičení z jiných pracovních sešitů, které pořídil a distribuoval učitel (v 10 % tříd). Velmi rozšířeným zdrojem pro domácí úkoly byla učebnice, neboť v jedné třetině sledovaných tříd se k zadávání domácích úkolů jiné zdroje nepoužívaly.

Ve srovnání s anglickým jazykem se v matematice jeví užití základní učebnice jako prioritní. V angličtině byl nejčastějším zdrojem domácího úkolu kupodivu internet (v 27 % tříd) a dále se rovněž používaly blíže neurčené texty, které připravil učitel (10 % tříd). Výhradní postavení při zadávání domácích úkolů má učebnice také v dějepise (65 % tříd pracuje zásadně s ní) nebo ve výchově k občanství (55 % tříd).

Na základě rozhovorů s respondenty bylo zjištěno, že v matematice je nejčastějším typem domácího úkolu cvičení (100 % tříd). Konkrétně se jedná o typové úlohy, algoritmičká řešení příkladů a zadání pro procvičování. Tyto úkoly ve velké míře vyplývají z tématu, které bylo realizováno v hodině. Učitel blíže domácí úkoly nekomentuje, předpokládá, že žáci v domácím prostředí je navazují na učivo exponované v hodině. Individualita žáků nebo přihlížení k jejich schopnostem nebyly zaznamenány. Učitelé zadávali úkoly hromadně

¹ hodnota $\chi^2 = 18,22$, $p = 0,000$, $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$, $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$

a nediferencovaně. Z pozorovaných předmětů je ve velké míře zadáváno procvičování typových úkolů ještě v anglickém jazyce (v 82 % tříd). Nabízí se zajímavá otázka, zda úkoly pro domácí práci souvisejí spíše s vyučovacím předmětem nebo s užívanou učebnicí.

4.3 Strategie žáků při učení se na výuku

Součástí výzkumu bylo také zjišťovat, jakým způsobem při zpracování domácích úkolů žáci postupují. Na základě rozhovorů s respondenty jsme zachytili, že ústní příprava žáků do výuky je sporadická. Dvě třetiny žáků uvedly, že se na výuku vůbec nepřipravují. Pokud někteří ano, hlavním užívaným studijním materiálem jsou výpisky v sešitě, nahlížení do učebnic nebo cvičebnic se děje spíše v anglickém jazyce nebo dějepise. Co se týče matematiky, žáci pracují jen s písemnými domácími úkoly, ústně se nepřipravují. Znamená to, že jediným způsobem, jak učivo z hodiny doma zopakovat, je domácí úkol zadat.

Z výzkumu dále vyplynulo, že žáci primárně spoléhají na nižší kognitivní strategie zpracování domácího opakování. Jak v případě ústní přípravy, tak při psaní domácích úkolů využívají mechanické opakování, memorování nebo opis textu. Tyto rigidní činnosti jsou ještě v mnoha jiných předmětech posíleny tím, že učitel žákům posílá zpracované zápisy, nebo jsou dávány k dispozici tištěné výstřižky, které si žáci do sešitu vlepují. Těžiště takové výuky pak spočívá v materiálech, které připraví učitel, nikoliv v těch, které by žáci sami vyhledali, nebo nastudovali.

Dotazovali jsme se rovněž, jaká je podpora jiných subjektů při práci s domácím úkolem. Předmětem zájmu byla především pomoc učitele a rodičů. Žáci uvedli, že pracují samostatně. V této souvislosti byla rovněž kladena otázka, kdo žákům během školní docházky vysvětloval, jak se mají efektivně učit, jak zpracovat domácí úkol, či které učební strategie jsou pro ně vhodné. 70 % respondentů uvedlo, že si na takovou radu nevzpomíná. Zbývající žáci jmenovali stejnou měrou rodiče nebo učitele, většinou primárního vzdělávání nebo českého jazyka.

Pokud se žáci do výuky skutečně připravují, jsou v používání učebních strategií takřka bezradní. Téměř polovina respondentů (45 %) neví, jak se správně učit a nemá ani osvědčený způsob, jak si domácí přípravu usnadnit. Žáci rovněž vypověděli, že o těchto záležitostech příliš nepřemýšlejí, pokud se učí nebo píšou domácí úkol, jedná se o jednorázovou aktivitu "ze dne na den". Zarážející je fakt, že 15 % žáků uvedlo, že jejich osobní strategií, jak se správně učit a učivo dlouhodobě fixovat, je mechanické přeřikávání textu nebo opakování zápisů slovo od slova. Jen malý počet žáků uvedl, že si v textu podtrhávají, vypisují, hledají podstatné. Užité strategie žáků nebyly závislé na pohlaví ani na jejich školním prospěchu.²

4.4 Analýza učebnic matematiky

Silná pozice učebnic při zadávání domácích úkolů z matematiky nás vedla k jejich analýze. Záměrným výběrem jsme zvolili dvě z nich. Hlavním cílem bylo zjistit a popsat strukturu učebních úloh, které se v nich nacházejí. Zajímá nás, jaká je kognitivní náročnost učebních úloh a zda tyto úlohy vytvářejí potenciál pro domácí přípravu žáků. Při rozboru učebnic si klademe následující otázky:

- Kolik je učebních úloh v každé učebnici?
- Liší se zásadně?
- Jaká je kognitivní náročnost učebních úloh?

² hodnota χ^2 (škol.úspěš.)= 7,005, $\chi^2_{20,05}$ (6)=12,592; hodnota χ^2 (pohlaví)= 0,74, hodnota $\chi^2_{20,05}$ (3)=7,815

- Kolik učebních úloh se vyskytuje ve výkladové, procvičovací a opakovací části?
- Jak jsou učební úlohy označeny?
- Jak jsou učební úlohy zadávány?

Obě učebnice byly posuzovány z hlediska operační analýzy. Ta umožňuje stanovit poznávací náročnost souboru učebních úloh, jejich didaktickou hodnotu i pestrost souboru. Operační analýza byla doplněna o analýzu předmětu činnosti žáků při učebních úlohách a analýzu funkční, při které budeme sledovat, ve kterých částech textu se učební úlohy nacházejí.

Analýze jsme podrobili dvě učebnice, které jsou určeny pro 8. ročník základních škol. Důvodem výběru učebnice A³ byla skutečnost, že tato se ve sledovaných třídách používala nejčastěji (v 51,4 % pozorovaných vyučovacích hodinách matematiky). Druhá učebnice B⁴ nebyla tak často užitá, ale představovala novinku na trhu učebních textů. Je barevná, atraktivní, aktivizující. Zároveň tato učebnice využívá ikonický vodící aparát podobně jako v případě distančních textů, jímž diferencuje obtížnost úloh, předjímá úkoly pro samostatnou práci, nebo nabízí praktická cvičení. Toto nakladatelství zavádí v některých řadách nižších ročníků specifickou ikonu, jíž označuje domácí úkol - symbol domečku. Ovšem ironické je, že tento symbol je v dané základní učebnici užit jen jedenkrát. V učebnici pro 8. ročník pak byl ze symboliky přímo odstraněn. Dále můžeme říci, že první učebnice představuje tradiční výukový materiál, zatímco druhá učebnice svým pojetím inklinuje k principům konstruktivistického paradigmatu. I toto hledisko bylo při výběru učebnic matematiky zohledněno.

4.4.1 Didaktická vybavenost učebnic matematiky

Co se týče didaktické vybavenosti učebnic, učebnice A se skládá ze dvou dílů. První zahrnuje 96, druhý 72 stran. Na 12 stranách jsou uvedeny výsledky řešených úloh. V aparátu prezentace učiva nalezneme: výkladový text prostý, shrnutí ke kapitolám, doplňující texty a podtexty. Z neverbálních komponentů jsou zde umělecké a naukové ilustrace, fotografie, mapy a diagramy. Grafika je vedena v černo-modro-bílém provedení, ovšem nedomníváme se, že je to handicap. Učebnice disponuje aparátem řídicím učení, který tvoří: odlišení učiva, otázky a úkoly za tematickými celky, náměty pro mimoškolní činnost a výsledky cvičení. Jsou užívány grafické symboly, barvy a různé druhy písma pro odlišení částí textu. Učebnice však nedisponuje návodem na práci s textem. Čtenář se proto obtížně orientuje v rozličném značení jednotlivých částí. Z orientačního aparátu v učebnici A nalezneme obsah, kapitoly a rejstřík. Poslední strana druhého dílu popisuje klíčové kompetence, které u žáků rozvíjí. První vydání učebnice pochází z r. 1999.

Učebnice B je samostatná kniha, druhým dílem je učivo geometrie. Poprvé byla vydána v r. 2009. Učebnice má 123 stran. K učebnici patří ještě pracovní sešit a metodická příručka pro učitele. V učebnici je výkladový text prostý i zpřehledněný, shrnutí učiva k tématům a k současnému i předešlému ročníku, doplňující texty, vysvětlivky, podtexty k vyobrazením a slovníček pojmů. Z neverbálních komponentů aparátu prezentace učiva jsou obsaženy umělecké a naukové ilustrace, fotografie, mapy, diagramy a obrazová barevná prezentace. Učebnice začíná motivačním úvodem a odkazy na další zdroje. Z verbálních komponentů aparátu řídicího učení zde nalezneme stimulaci, odlišení učiva, otázky a úkoly, náměty pro další práci a výsledky cvičení. Z obrazových pak grafické symboly, užití barev a různých druhů písma. Na vnitřní straně obálky je vysvětlena práce s knihou. Učebnice disponuje bohatým orientač-

3 Odvárko, O., & Kadleček, J. (1999). *Matematika pro 8. ročník základní školy*. Praha: Prometheus.

4 Binterová, H., Fuchs, E., & Tlustý, P. (2009). *Matematika 8. Aritmetika: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.

ním aparátém. Kapitoly jsou v horním rohu značeny symbolem, na okrajích stránek nalezneme barevný pruh s margináliemi. Někdy se týkají obsahu jen zprostředkovaně a působí takřka nuceně, jindy navozují mezipředmětové vztahy. Orientaci v textu napomáhají také grafické symboly (např. kladívkem jsou značena praktická cvičení, pavučinou hledání souvislostí, šipka upozorňuje na zajímavost, myš evokuje práci s počítačem aj.). Jak již bylo výše řečeno, ikona pro domácí úkoly (na rozdíl od předešlé řady určené nižším ročníkům) chybí. Orientaci v textu slouží i barevné tabulky a rejstříky. Obtížnost některých úkolů je vyjádřena příslušným počtem květin. Učebnice B disponuje větším počtem grafických i obrazových prvků, které řídí žákovo učení. Pokud by s touto učebnicí žák pracoval sám, je udržována jeho pozornost aktivizujícími otázkami. Podle užitých symbolů si může v určitých kapitolách dokonce volit obtížnost.

Tematická skladba učebnic je u obou publikací velmi podobná a odpovídá nárokům na učivo matematiky v 8. ročníku základní školy v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Učivo je v případě učebnice A rozpracováno do více kapitol, navíc jsou zde zařazena souhrnná cvičení a výsledná řešení. Učebnice B je méně členitá, některé kapitoly zahrnují více studijních okruhů. Obě učebnice obsahují rozšiřující učivo, praktické i aplikační příklady.

Z tematického hlediska je v učebnici A zajímavá kapitola nabízející úlohy ze starých učebnic meziválečného období. V učebnici B zase nalezneme krátkou kapitolu s učivem matematiky vedenou v angličtině.

4.4.2 Analýza kognitivní náročnosti učebních úloh v učebnicích matematiky

Při operační analýze kognitivní náročnosti učebních úloh jsme zvolili nejčastěji používanou kategorizaci D. Tollingerové, která vychází z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Úlohy jsou rozvrstveny do pěti základních úrovní, z nichž každá se ještě podrobněji člení. Pro další potřebu komparace jsme pracovali pouze s těmi ústředními. Učební úlohy bylo nutno chápat v kontextu a nesoustředit se jen na jejich slovní vyjádření (mnohdy zadání neodpovídalo míře zapojení žáka nebo užití myšlenkové kvality operace). Analýze jsme podrobili každou z kapitol.

V učebnici A (nakladatelství Prometheus) je 747 učebních úloh. Nejvíce jich nalezneme v úrovni 2, tedy v úrovni jednoduchých myšlenkových operací, a v oblasti 3, tedy složitých myšlenkových operací. Jednoduché myšlenkové operace (např. na zjišťování faktů, jejich vyjmenování nebo popis, dále na rozbor a skladbu, třídění či zjišťování vztahů mezi fakty) byly zastoupeny v 64 %. Nejčetnější skupinu tvořily úlohy na řešení jednoduchých příkladů. Učebních úloh na složité myšlenkové operace (např. na překlad, výklad, vyvozování, dokazování nebo hodnocení) bylo 135, což činí 18 %. Naopak nejméně učebních úloh nalezneme v úrovni paměťové reprodukce poznatků.

Učebnice B (nakladatelství Fraus) obsahovala 713 učebních úloh. Tato učebnice však je součástí komplexní řady, ke které patří ještě pracovní sešit. Nejvíce úloh bylo rovněž v oblasti jednoduchých myšlenkových operací (43 %). Na druhém místě byly hojně zastoupeny úlohy na tvořivé myšlení (23 %). Na rozdíl od učebnice A se zde ve větší míře vyskytly úlohy na paměťovou reprodukci poznatků. Jejich navýšení způsobily úlohy navozující mezipředmětové vazby, které však mnohdy působily křečovitě až účelově. Pokud by žákům byly zadávány výhradně domácí úkoly z této učebnice, lze se domnívat, že by byli schopni pracovat samostatně. Učebnice nabízí kognitivní rozpětí jednotlivých úloh a zároveň je v rámci nich zachována také různá míra obtížnosti. Úkoly jsou tak více přizpůsobeny žákům s nadprůměrnými

i podprůměrnými školními výsledky, což umožňuje diferencované učení. V obou učebnicích nejsou takřka zastoupeny úlohy vyžadující sdělení poznatků.

Pokud jsme se v analýze zaměřili na jednotlivé strukturní části učebnice, zjistili jsme, že nejvíce úloh se v obou učebnicích nachází v oddíle procvičování, nejméně ve výkladové části. V učebnici A tvoří matematická cvičení 57 %, v učebnici B 58 % úloh. V učebnici A nejsou příliš použity úlohy, které by měly jasný motivační charakter, zatímco učebnice B je plná úkolů na praktickou aplikaci nebo úloh problémových, přestože se v mnoha kapitolách jednalo o mechanicky osvojovaný druh učiva. Rovněž bychom mohli říci, že tato učebnice odkazuje na práci s jinými textovými zdroji (odbornými i popularizačními).

Zadání úloh bylo v obou učebnicích prezentováno ve formě pokynu. Žákům téměř nebyly pokládány otázky. Obě učebnice se zaměřují zejména na písemné úkoly, nikoliv na procvičování ústní nebo s využitím technických prostředků.

5 Závěr

Ukazuje se, že učebnice je stále důležitým textovým materiálem jak při výuce, tak během domácí přípravy žáků. Zatímco při ústní přípravě žáci nejčastěji využívají zápisky v sešitě, hlavním zdrojem pro zadávání písemných domácích úkolů jsou učebnice. Tyto jsou však v různých předmětech používány v různé míře. V matematice žáci nejčastěji pracují s učebnicí matematiky (40 % tříd udalo zadávání téměř každou hodinu). Zadávání úkolů ze strany učitele probíhá bez bližších komentářů. Učitelé spoléhají na didaktickou zpracovanost učebních úloh a jasnost formulovaných instrukcí v učebnici. Domácí úkol z matematiky byl během vyučování ve více než polovině tříd zadán zápisem čísla strany na tabuli bez dalšího vysvětlení (komentované zadání se vyskytlo jen v 10 % případů).

Významnou roli ve školní i domácí práci žáků je nutno přiznat jiným textovým materiálům, zejména dalším publikovaným textům nebo pracovním listům, které sestavil učitel z různých zdrojů. Při učení se na výuku mnoho žáků postupuje mechanicky, opakuje si doslovně definice, případně opisuje text. Během psaní domácích úkolů jsou ze strany dětí tyto naučené strategie replikovány. Podpora žáků při práci s domácími úkoly byla nedostatečná.

Nejčastějším typem domácího úkolu z matematiky bylo procvičování typových příkladů. Při analýze dvou vybraných učebnic matematiky jsme konstatovali, že počet úloh, které obě učebnice nabízejí, je přibližně stejný. Učebnice B však disponuje větší diferencovaností učebních úloh a to i v rámci učiva, které se může jevit jako nezajímavé, příp. které je v tradičních učebnicích prezentováno mechanicky. Zdá se, že i struktura této učebnice je promyšlenější. Na druhou stranu zde nacházíme úlohy, jež mají navazovat mezipředmětové vztahy, ovšem tyto jsou často stranou zájmu matematiky. Během analýzy učebnic matematiky jsme nenalezli žádné didaktické chyby, pro které by učebnice nemohly být užity při domácích úkolech. Učebnice B, která se jeví jako kognitivně různorodá v oblasti učebních úloh, nabízí jedinečnou možnost diferencovaných zadání pro žáky během domácí přípravy. Dále se ukazuje, že u učebnic matematiky je spoléháno na písemné zpracování zadání, tudíž jsou obě učebnice pro domácí úkoly vhodné.

Výzkum přinesl dosti podnětů pro nás, badatele, ale domníváme se, že má svůj význam i pro praxi učitelů. Pokud učitelé poznají okolnosti, které žákům napomáhají nebo naopak brání při domácí přípravě na výuku, a jestliže budou reflektovat způsoby, jakými žáci při práci s učebnicí postupují, mohou nepochybně zefektivnit jejich výukové možnosti.

Literatura

- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: a social-cognitive perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189-196.
- Benett, S., & Kalish, N. (2006). *The case against homework: How homework is hurting children and what parents can do about it*. New York: Crown Publishing Group.
- Binterová, H., Fuchs, E., & Tlustý, P. (2009). *Matematika 8. Aritmetika: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Cooper, H. M. (1989). *Homework*. New York: Longman, White Plains.
- Cooper, H. M., & Gersten, (2002). *A teacher's guide to homework tips for parents*. Jessup: ED Pubs. Dostupné z <http://www.ed.gov/teachers/how/parents/homework-tips/homework-speaker.pdf>.
- Cooper, H. M. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers and parents*. CA: Corwin Press, Thousand Oaks.
- Epstain, J., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: teacher's roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Gill, B., & Schlossman, S. (2003). Parents and the politics of homework: some historical perspectives. *Teachers' College Record*, 1(5), 846-871.
- Horsley, M., & Walker, R. (2013). *Reforming homework: practices, learning and policy*. South Yarra: Palgrave macmillan.
- Martin, Ch. (2011). *Providing support to families with specific regard to the removal of barriers that exist for families trying to provide academic support at home*. Detroit: Capstone EDU. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526878.pdf>.
- Odvárko, O., & Kadleček, J. (1999). *Matematika pro 8. ročník základní školy*. Praha: Prometheus.
- Petty, G. (2003). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Thelen, S. L. O. (2008). *The relationship between mathematics homework and learning in middle-school students: impact on achievement*. CA: San Rafael.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 101, 176-189.
- Vatterott, C. (2009). *Rethinking homework: best practices that support diverse needs*. Alexandria, Va.: ASCD.
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106(9), 1786-1803.

Kontakt

Mgr. Iva Červenková, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a andragogiky
Fr. Šrámka 3
709 00 Ostrava - Mariánské Hory
e-mail: iva.cervenkova@osu.cz

PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a andragogiky
Fr. Šrámka 3
709 00 Ostrava - Mariánské Hory
e-mail: zuzana.sikorova@osu.cz

Využití generického modelu poznávacího procesu při explanaci nástrojů a postupů využívaných studenty vysoké školy pro budování vlastních učebních sítí

The use of a generic model of the cognitive process within the explanation of tools and techniques used by college students while building their own learning networks

Milan KLEMENT, Miroslav CHRÁSKA

Anotace: Příspěvek je zaměřen na problematiku hledání souvislostí mezi fungováním procesu konstrukce poznatků, kdy je tento podporován moderními informačními technologiemi, a mezi mechanismy vlivu těchto technologií na proces učení se. Tato problematika je zkoumána v souvislosti s postupy a nástroji, které žáci a studenti využívají pro budování vlastních učebních sítí, kdy je proces konstruování poznatků zkoumán z pohledu generického modelu poznávacího procesu. I když dosažené výsledky realizovaného výzkumného šetření, které příspěvek představuje, není možné považovat za plně signifikantní, je možné u tak poukázat na některé skutečnosti, které by mohly pomoci vysvětlit některé odlišnosti v přístupu cíleného využívání nástrojů a postupů pro budování učebních sítí studentů vysoké školy.

Klíčová slova: konstruktivismus; sociální učení; informační technologie; konektivismus; učební sítě; nástroje pro budování učebních sítí; sociální sítě; poznávací proces; generický model.

Anotation: The article focuses on the links and connections between the functioning of the process of knowledge construction, supported by modern information technologies, and the mechanisms of the influence of these technologies on the learning process. This issue shall be examined in connection with the processes and tools which pupils and students use to build their own learning networks, the process of knowledge construction being examined from the perspective of a generic model of the cognitive process. Although the results of the survey research, presented by the submitted paper, cannot be considered as fully significant, it is possible to highlight some facts which could help explain some of the differences in the approach based on a targeted use of tools and techniques within the process of building learning networks by college students.

Key words: constructivism; social learning; information technology; connectivism; learning networks; tools for building learning networks; social networks; cognitive process; generic model.

1 Úvod

Představa přirozeného využívání ICT, tedy moderních sociálních sítí a otevřených informačních zdrojů, dnešní generací žáků a studentů se bere jako fakt, který stojí na dvou hlavních argumentech. První z nich vychází z faktu, že dnešní děti a studenti manipulují a ovládají výpočetní techniku se zarážející samozřejmostí. Druhý argument vychází ze statistik užívání ICT podle věku, které ukazují, že na rozdíl od starších generací využívají skoro všechny děti Internet a počítač (Lupač, 2011). Na těchto dvou argumentech postavil v roce 1998 americký autor Don Tapscott (1998, s. 22-27) své úvahy, kdy označil mocenský model rodiny za narušený, neboť jsou to děti, které dnes učí rodiče orientovat se v digitálním prostředí. K jeho označení N-GEN a *digitální generace* se brzy přidali další: *digitální domorodci* (Prensky, 2001, s. 5), *homo-zappiens* (Veen, Vrakking, 2006, s. 38), *digitálně narození* (Palfrey, Glasser, 2008) a další.

Digitální domorodci jsou zvyklí přijímat informace velmi rychle. Rádi dělají více činností zároveň (multi-tasking). Upřednostňují zpracování obrazového materiálu dříve než textu. Preferují náhodný přístup k informacím (hypertext) a nejlépe se jim pracuje v síťovém prostředí (on-line). Očekávají okamžitou pochvalu a časté oceňování vlastní tvorby. (Prensky, 2001, s. 6)

Prenskyho a Tapscottovy představy se staly velmi vlivnými a pokusilo je v postupu času podpořit či vyvrátit několik výzkumníků a to se střídavým úspěchem (Bennett, Maton & Kervin, 2008, 12-31).

I když se doposud výše uvedenou kategorizaci žáků a studentů nepodařilo jednoznačně prokázat, (Brown, 2008, s. 66) i sám autor této kategorizace ve svých pozdějších pracích tento koncept přehodnotil a začal používat spíše pojem „*digitální moudrost*“ (digital wisdom) (Prensky, 2009, s. 7-11), podnítili tyto úvahy rozvoj nového konceptu teorie učení postaveného na využití možností moderních informačních a komunikačních technologií, který byl označen jako konektivismus (Downes, 2012, s. 45).

2 Teorie učení v digitálním věku - konektivismus

Koncept konektivismu (ang. connectivism) "jakožto teorie učení v digitálním věku" byl poprvé představen G. Siemensem a S. Dowensem na základě jejich analýzy nedostatků dosavadních teorií učení vycházejících z behaviorismu, kognitivismu a konstruktivismu (Siemens, 2005, s. 3). Je tedy postaven na sociokognitivní teorii vzdělávání a zohledňuje skutečnost, že žák konstruuje systém vědění (např. kognitivní mapy vědění apod.) v podmínkách svého sociálního prostředí (např. Vygotskij, 1962). Konektivismus tak pohlíží na vzdělávání jako na proces, který se odehrává v prostředí počítačové sítě přesahující rámec jednotlivce. Konektivismus, jakožto aplikovaná teorie konstruktivismu, tedy vychází z přesvědčení, že „každý učební proces je hluboce individuální a že znalost je tvořena (konstruována) vlastní zkušeností a interpretací světa“ (Piaget, 1955). Role žáka se tak mění – z pasivní nádoby, kterou je nutné naplnit vědomostmi, na aktivního účastníka vzdělávacího procesu, který si sám utváří znalosti a realitu kolem sebe (Zounek, Sudický, 2012, s. 45). Proto konektivismus chápe porozumění žáka jako závislé na vlastnostech sítě a způsobu tam prezentovaných informací, v níž každý člen obhospodařuje jen určitou část znalostí (Montcon, 2007, s. 8). Podobně tak i výuka založená na principech konstruktivismu situuje žáka do středu celého procesu a svým pojetím je činnostní (na rozdíl od pasivního instruktivismu). S tím se samozřejmě mění i role učitele – z autoritativního zdroje poznání na pomocníka (facilitátora), který podporuje

žáky

ve vlastním vzdělávání (Tracey, 2009, s 18-19).

Klíčovým aspektem takto koncipované výuky je vytváření a udržování propojení na síti, která v podstatě rozšiřují znalostní základnu jedince nad rámec jeho vlastní kapacity. Dalším aspektem je fakt, že objem informací, se kterými se edukant (ve smyslu intencionálního i neintencionálního vzdělávání) setkává je příliš velký, než aby mohl být internalizován učením nebo zkušeností, a zároveň se příliš rychle mění a zastarává (Downes, 2012, s. 214-217). Siemens uvádí, že síťová spojení, která nám umožňují další učení a rozvoj, jsou důležitější než aktuální stav znalostí (Siemens, 2005, s. 4). Nezbytnou kompetencí současných žáků a studentů musí však zároveň být umění organizace vlastních učebních sítí, jež v budoucnu umožní pokračující sebevzdělávání.

3 Konektivismus - nástroje a oblasti zkoumání

Pro budování vlastních učebních sítí edukanta a pro internalizaci základní vědomostní struktury, včetně dalšího prohloubení odbornosti se tedy začínají uplatňovat některé konstruktivistické metody, při kterých se zapojuje proces aktivního sociálního učení (Oblinger, Oblinger, 2005, s. 10-14). Ve virtuálním prostředí slouží k vlastní konstrukci znalostí některé specifické postupy a nástroje úzce svázané s moderními informačními a komunikačními technologiemi (Tracey, 2009, s. 8):

- diskusní fóra – pokládání otázek, ujasňování kontextu, sdílení vědomostí,
- wiki moduly a nelineární znalostní banky – sociální konstrukce znalostí,
- vyhledávací funkce – samostatná organizace dalšího bádání.

Vyšší úroveň, pokud jde o úroveň znalostí a dovedností, představují nástroje a aktivity vycházející z teorie konektivismu, které zavádějí nutnost napojení na relevantní zdroje informací v současném exponenciálním nárůstu informačního objemu. Konektivistické činnosti tak zahrnují zejména (Tracey, 2009, s. 9):

- externí kanály novinek (RSS), blogy, wiki moduly a diskusní fóra,
- sociální a profesní sítě – Facebook, Twitter apod.,
- informační rozcestníky, databáze externích odkazů.

V souvislosti s publikačními a výzkumnými aktivitami souvisejícími s problematikou využití a použití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání na základě implementace konceptu konektivistické teorie učení, je možné vyzorovat tři převažující myšlenkové proudy.

První, historicky nejstarší, myšlenkový proud se zaměřuje na problematiku využití učebních sítí (learning networks) ve vzdělávání. Řešena jsou zde především témata související s e-learningem v tzv. „užším pojetí“, tedy z pohledu realizace vzdělávání distanční formou s minimální prezenční účastí vzdělávaného ve výuce. Existuje tedy celá řada studií, teoretických i empirických studií, které se zabývají touto problematikou, například: J. Zounek (2009a, 2009b), R. C. Clark and R. E. Mayer (2008), M. F. Paulsen, (2003), A. Barešová (2003), L. Eger (2002), K. Kopecky (2006), J. Prucha and J. Mika (2000) a další.

Druhý myšlenkový proud se zaměřuje na problematiku související s e-learningem v tzv. „širším pojetí“, kdy do tohoto okruhu spadají nová témata zabývající se například možnostmi využití MOOC (Massive Open Online Course) a sociálních sítí (Web 2.0) ve vzdělávání. Oproti prvnímu myšlenkovému proudu jsou zde řešeny obecnější otázky a principy, zabývají-

cí se nejen možnosti distribuce vzdělávacího obsahu a komunikace pomocí počítačových sítí, ale také vhodnou strukturací výukových materiálů a vlivu komunikace na celý proces. Opět se v této oblasti setkáme s celou řadou autorů zabývajících se tímto problémem, například: S. Matt and L. Fernandez (2013), Ch. Parr (2012), R. Kop (2011), T. Iiyoshi and M. S. Vijay (2008), Y. Li and S. Powell (2013), J. Zounek and P. Sudický (2012) a další.

Třetí myšlenkový a výzkumný proud se zaměřuje na oblast kompetencí žáků a studentů v oblasti využití pokročilých informačních a komunikačních technologií. Tato oblast se tedy zaměřuje na oblast vymezení a zkoumání kompetencí, které žáci a studenti mají či, které je nutné rozvíjet, aby byly schopni využít všech možností, které jim moderní informační a komunikační technologie nabízejí. Výzkumných záměrů a projektů byla v této oblasti realizována celá řada, ale za zmínku stojí především aktuálně realizovaný mezinárodní výzkumný projekt ICILS (International Computer and Information Literacy Study), do kterého se zapojilo celkem 18 zemí z celého světa. Uvedený mezinárodní projekt si klade za cíl získat poznatky o dovednostech žáků v oblasti počítačové a informační gramotnosti. Podobně zaměřených výzkumů a informačních zdrojů, z tuzemské i zahraniční provenience, je možné nalézt celou řadu.

Doposud opomíjenou zůstává oblast zaměřená na zkoumání souvislostí mezi nástroji a postupy pro budování vlastních učebních sítí edukanta, vycházejících z principu konektivismu (Siemens, 2005, Downes, 2012) a mezi internalizací základní vědomostní struktury na základě zapojení poznávacího procesu žáka či studenta, který je podporován moderními informačními a komunikačními technologiemi. Tyto poznávací (kognitivní) procesy lze vymežit slovy R. L. Atkinsonové jako: „duševní procesy vnímání, kódování informací a jejich uchování, zpracovávání informací, jejichž prostřednictvím jedinec získává informace, plánuje a řeší problémy“ (Atkinson, 2003, s. 693). V tomto pojetí tedy kognitivní procesy vyjadřují procesualnost lidského poznávání, kdy související kognitivní funkce určují, že se tento proces skládá z dílčích složek nebo lépe procesů. Tyto funkce a jejich složky je možné vymežit jako: „všechny myšlenkové procesy, které nám umožňují rozpoznávat, pamatovat si, učit se a přizpůsobovat se neustále se měnícím podmínkám prostředí. Dále sem zahrnujeme vyšší kognitivní tzv. exekutivní funkce - schopnost řešit problémy, plánovat, organizovat, náhled a úsudek (...)“ (Sternberk, 1990, s. 214). Technologie jsou v tomto případě zastoupeny především sociálními sítěmi a nástroji pro kolaborativní učení ve smyslu „interaktivní spolupráce ve skupině učících se“ (Beckman, 1990, s. 15).

4 Kontext a cíl realizovaného výzkumného šetření

Nabízí se tedy celá řada otázek zaměřených na skutečnost, do jaké míry je ovlivněn poznávací proces žáka či studenta moderními informačními a komunikačními nástroji a naopak, jak tyto technologie žáci a studenti využívají k budování vlastních učebních sítí a pro internalizaci své vědomostní struktury. S ohledem na výše uvedené skutečnosti již není nezbytné se ptát „co“ využívají, nebo „kolikrát“ to využívají, popřípadě „jak dobře s tím umějí“ zacházet (viz zmíněný projekt ICILS). Je třeba se začít ptát na to „k čemu“ učební sítě, podporované informačními technologiemi a sociálními sítěmi, využívají, „jak je využívají“ pro své intencionální či neintencionální učení, „jak tyto sítě budují“, „jaké volí postupy a strategie při jejich budování“ a především na to „jak tyto sítě ovlivňují proces budování poznatků“.

Při hledání odpovědí na tyto otázky je možné se opřít jednak o koncept teorie konektivismu, popsaného v předchozím textu, a také o model mechanismu poznávacího procesu, vycházejícího z generického modelu konstrukce poznatků (Hejný, 2004, s. 23-42). Proces zrození a budování nového poznatku podle tohoto modelu rozčleněn do pěti hladin a dvou hladinových přechodů (zdvihů), které jsou jádrem poznávacího procesu (Hejný, Kuřina, 2004, s. 37):

1. hladina motivace,
2. hladina izolovaných modelů,
3. 1. abstrakční zdvih - zobecnění,
4. hladina generických modelů,
5. 2. abstrakční zdvih - abstrakce,
6. hladina krystalizace (strukturalizace).

Syntézou těchto dvou přístupů je možné hlouběji pochopit fungování poznávacího procesu, kdy je tento podporován moderními informačními technologiemi a naopak pochopit mechanismy vlivu těchto technologií na učení se, kdy je učení chápáno jako proces aktivní konstrukce znalostí žákem či studentem v interaktivním učebním prostředí (např. Steinbring, 2005).

Hlavním cílem realizovaného výzkumného šetření bylo provedení explanace postupů a nástrojů, které studenti vysoké školy využívají pro budování vlastních učebních sítí a pro internalizaci své vědomostní struktury, založené na generickém modelu konstrukce poznatků a základě této explanace provést kategorizaci studentů z tohoto pohledu. K dosažení tohoto hlavního cíle, bylo nutné realizovat i některé dílčí cíle, které je možné vymezit takto:

- analyzovat proč využívají studenti nástroje a postupy budování vlastních učebních sítí pro své intencionální či neintencionální učení (hladina motivace),
- zjistit jakým způsobem jsou studenty získávány informace a poznatky při využití sociálních sítí a dalších nástrojů a postupů budování vlastních učebních sítí pro učení se (hladina izolovaných modelů).

5 Metodologie výzkumu a popis výzkumného vzorku

Na základě výše uvedených cílů bylo realizováno výzkumné šetření, které bylo zaměřeno na souvislost prvních dvou hladin generického modelu konstrukce poznatků s nástroji a postupy, které studenti vysoké školy využívají při učení se s podporou informačních a komunikačních technologií, se zvláštním zaměřením na sociální sítě a otevřené informační zdroje. Záměrem výzkumného šetření bylo zjistit, co motivuje studenty využívat nástroje a postupy k budování vlastních učebních sítí pro své intencionální či neintencionální učení (hladina motivace), a zjistit jakým způsobem získávají studenti informace a poznatky při využití sociálních sítí a dalších nástrojů a postupů budování vlastních učebních sítí pro učení se (hladina izolovaných modelů).

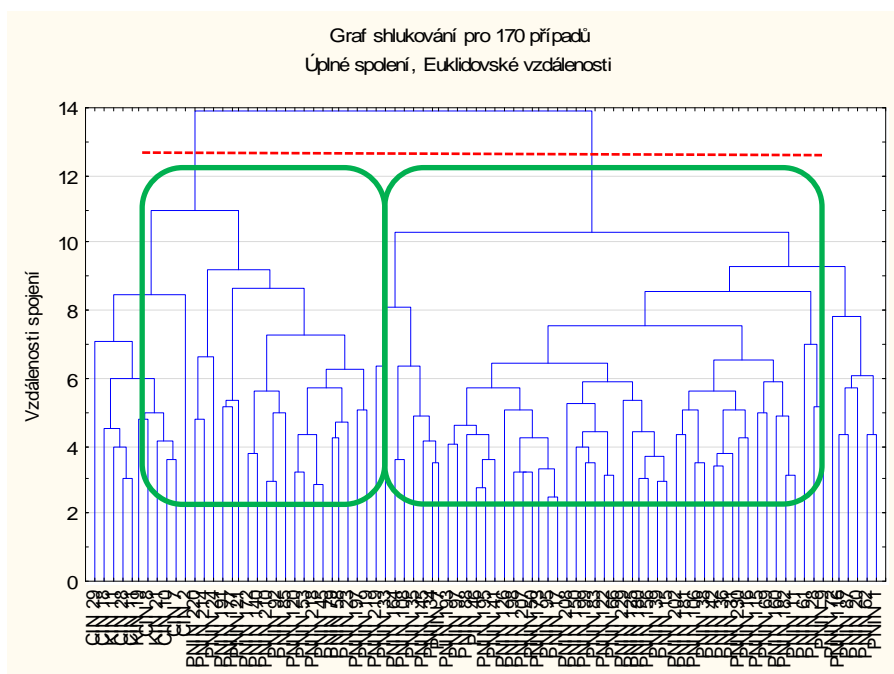
Výzkumný vzorek tvořilo celkem 170 studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kteří absolvovali výuku v rámci prezenčních i kombinovaných forem studia. Vybraný výzkumný vzorek odpovídal celkové struktuře studentů realizujících své studium na Pedagogické fakultě a to jak po stránce genderového rozložení (výzkumný vzorek: 29% mužů a 71% žen, fakulta: 25% mužů a 75% žen), tak i s pohledu členění podle věku (průměrný věk ve výzkumném vzorku: 21, 5 roku, fakulta: 22, 1 let). Jako výchozí prostředek pro získání dat potřebných pro realizaci výzkumného šetření byl použit dotazník, který tvořilo 19 otázek, kdy

studenti mohli pomocí hodnotící škály (číslo 1 znamenalo nejnižší preferenci, číslo 6 naopak nejvyšší preferenci) vyjádřit míru svého ztotožnění s uvedenými vyjádřeními (použitý výzkumný dotazník viz: http://www.pdf-info.upol.cz/milan_K/Klement_dotanik_v2.pdf).

Jednotlivá vyjádření byla konstruována tak, aby zjišťovala souvislost mezi hladinou generického modelu (z ohledem na omezené možnosti byly zkoumány pouze dvě hladiny z pěti) konstrukce poznatků a nástrojem či postupem, který studenti používali při budování své poznatkové struktury s podporou sociálních sítí a otevřených informačních zdrojů umožňující budování vlastních učebních sítí. Výzkumnou metodou, použitou pro zpracování pořízených výzkumných dat, byla shluková analýza (Pecáková, 2008, s. 178-191). Shluková analýza patří mezi metody zabývající se zkoumáním podobnosti vícerozměrných objektů (objektů, u nichž je změřeno větší množství proměnných) a jejich rozříděním do skupin (shluků). Uplatňuje se zejména tam, kde objekty projevují přirozenou tendenci se seskupovat (vznikla jako taxonomická metoda), ale její použití je možné i v dalších oblastech (Meloun, Militký, 2006, 475).

6 Vybrané výsledky výzkumu

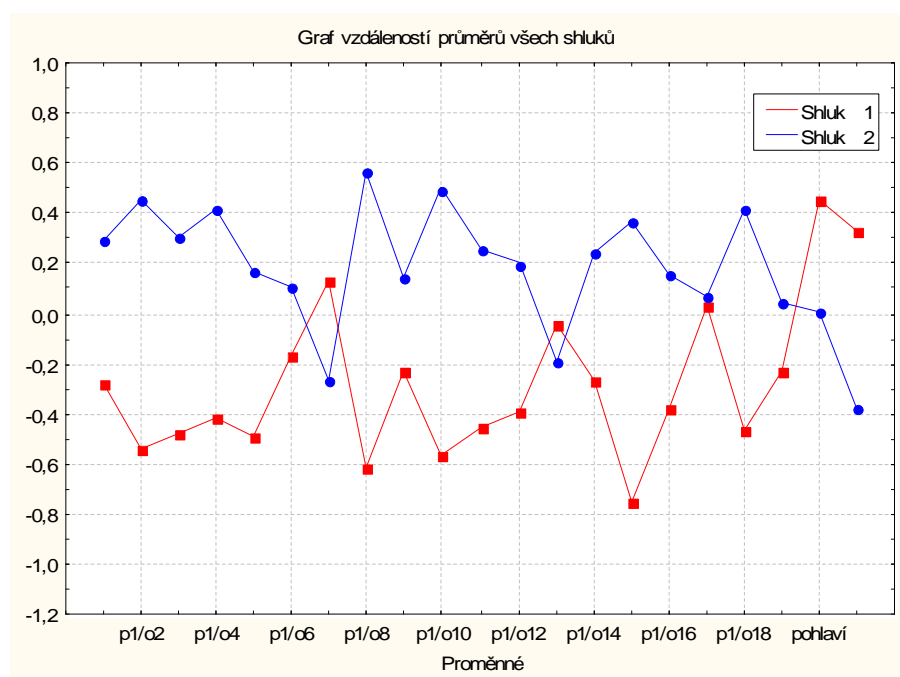
V prvním kroku při zpracování dat bylo cílem zjistit, zda se skupina respondentů, dle míry svého ztotožnění s uvedenými tvrzeními, nerozděluje do shluků, které by reprezentovaly hodnotení charakteristických skupin respondentů. Tímto způsobem se celková skupina respondentů rozčlenila do skupin, které vykazovaly podobný rozptyl hodnot. Jednoduše řečeno, pokud se vyskytovalo několik respondentů, kteří vyjadřovali podobnou míru ztotožnění s uvedenými tvrzeními, tak tito respondenti vytvořily shluk. Celá situace je patrná z níže uvedeného grafu číslo 1.



Graf 1. Výsledky prvotní shlukové analýzy

Na základě provedené analýzy, bylo možné konstatovat, že zkoumaný vzorek respondentů, vykazuje výraznou tendenci rozdělovat se do 2 samostatných shluků, které jsou ovlivněny mírou preference některých vybraných nástrojů a postupů pro budování poznatkové struktury s podporou sociálních sítí a otevřených informačních zdrojů. Tuto skutečnost je možné pozorovat na úrovni vzdálenosti spojení pohybující se okolo hodnoty 12.

Aby bylo možné tuto skutečnost lépe vysvětlit a zároveň určit, které případné faktory mohou tento výsledek ovlivňovat, byla provedena další analýza metodou K-průměrů. V této analýze bylo použito i dalších popisných charakteristik respondentů jako je věk a pohlaví. Výsledky této analýzy opět ukazuje níže uvedený graf číslo 2.



Graf 2. Výsledky shlukové analýzy provedené metodou K-průměrů

Jak je z výše uvedeného grafu patrné, byla potvrzena domněnka, že skupina respondentů se rozděluje do dvou samostatných shluků, které jsou ovlivněny mírou preference některých vybraných nástrojů a postupů pro budování poznatkové struktury s podporou sociálních sítí a otevřených informačních zdrojů. Tyto skupiny jsou ve svém vnímání nástrojů a postupů zcela odlišné a mimo míry ztotožnění se také odlišují jak věkem, tak i pohlavím. První skupinu (označena modrou barvou) zahrnuje studenty s nižším věkem, kteří se v převážné většině případů výrazně více preferují využití nástrojů a postupů pro budování učebních sítí. Druhou skupinu (označena červenou barvou) zahrnuje studenty s vyšším věkem, kteří tyto nástroje ve většině případů preferují výrazně méně. Z obou uvedených grafů též vyplývá jasný vliv pohlaví a věku na tyto preference a míru ztotožnění, kdy je možné v případě pohlaví říci, že skupinu studentů, kteří tvoří skupinu s vyšším věkem a nižší preferencí, tvoří většina žen.

Uvedené skutečnosti je možné potvrdit i výsledky provedené analýzy rozptylu (viz tabulka číslo 1 uvedená níže), kde je patrné, že z 19-ti tvrzení se svou mírou ztotožnění obě skupiny výrazně liší v 15-ti z nich a pouze ve čtyřech (označeny tučně) významné statistické rozdíly nejsou.

Tabulka 1
Výsledky analýzy rozptylu

Analýza rozptylu; vložené položky: věk a pohlaví											
	skup. střed. č.	vnitřní střed. č.	sv	F	signif. p		skup. střed. č.	vnitřní střed. č.	sv	F	signif. p
p1/o1	9,890	93,988	120	12,627	0,001	p1/o12	10,568	89,814	120	14,120	0,000
p1/o2	29,719	88,893	120	40,119	0,000	p1/o13	0,700	116,863	120	0,718	0,398
p1/o3	18,305	101,513	120	21,639	0,000	p1/o14	7,934	96,495	120	9,867	0,002
p1/o4	20,886	90,450	120	27,709	0,000	p1/o15	37,322	93,369	120	47,968	0,000
p1/o5	13,118	92,207	120	17,072	0,000	p1/o16	8,544	108,181	120	9,477	0,003
p1/o6	2,234	124,022	120	2,162	0,144	p1/o17	0,049	133,350	120	0,044	0,834
p1/o7	4,495	131,590	120	4,099	0,045	p1/o18	23,167	97,442	120	28,531	0,000
p1/o8	41,990	79,034	120	63,754	0,000	p1/o19	2,377	128,286	120	2,223	0,139
p1/o9	4,151	106,446	120	4,680	0,033	pohlaví	6,218	90,010	120	8,290	0,005
p1/o10	33,972	81,088	120	50,274	0,000	věk	15,144	152,239	120	11,937	0,001
p1/o11	15,080	96,439	120	18,764	0,000						

Na základě těchto výsledků je tedy možné provést kategorizaci studentů, s ohledem na některé vybrané nástroje a postupy pro budování poznatkové struktury s podporou sociálních sítí a otevřených informačních zdrojů. První kategorii, pracovně nazvanou „nesít'ový“ studenti, tvoří respondenti, kteří při budování své poznatkové struktury informační a komunikační technologie a sociální sítě využívají pouze okrajově. Tato skupina je charakteristická zejména tím, že nevyužívá sociální sítě ke komunikaci ani pro vzdělávání, neradi sdílí své poznatky, informace raději tvoří. Typickým představitelem této skupiny je žena středního věku. Druhou skupinu, pracovně nazvanou „sít'ový“ studenti, tvoří ti respondenti, kteří v plné míře využívají možností sociálních sítí a otevřených zdrojů nejen pro komunikaci, ale také pro své vzdělávání a učení se. Jsou charakterističtí zejména vysokou mírou kolaborace, ochotou sdílet své poznatky a dojmy, rychlostí s jakou vyhledávají a zpracovávají informace. Typickým představitelem této skupiny je mladý muž.

7 Závěry

I když výše uvedené výsledky není možné považovat za signifikantní (specifický výzkumný vzorek, dvě hladiny z pěti, počet respondentů apod.), ukazují však některé skutečnosti, které by mohly pomoci vysvětlit některé odlišnosti v přístupu cíleného využívání nástrojů a postupů pro budování učebních sítí žáků a studentů.

Jednou z těchto skutečností je fakt, že věk a pohlaví respondentů mají jasný vliv na konstrukci poznatků podpořenou informačními a komunikačními technologiemi a to minimálně ve dvou z pěti hladin generického modelu. Z tohoto pohledu je možné v budoucnu, kdy budou analyzovány souvislosti se všemi pěti hladinami a dvěma abstrakčními zdvihy, vytvořit ucelenou kategorizaci žáků a studentů v souvislosti s nástroji a postupy, které využívají pro budování vlastních učebních sítí.

Na základě těchto výsledků, je ale možné provést alespoň dílčí kategorizaci studentů vysoké školy do dvou skupin. Obě skupiny se odlišují především schopností provádět tzv. „multi-tasking“ (schopnost soustředit se na několik informačních zdrojů současně). Zatím co skupina „nesíťových“ studentů tuto schopnost nevykazuje a principiálně ji odmítá, tak skupina „síťových“ studentů ji naopak uplatňuje v plné šíři. Právě schopnost rychle a efektivně vyhledávat a zpracovávat informace je tedy zřejmě pro budování poznatkové struktury s podporou sociálních sítí a otevřených informačních zdrojů velmi důležitá.

Literatura

- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Barešová, A. (2003). *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: VOX.
- Beckman, M. Collaborative Learning: Preparation for the Workplace and Democracy? *College*
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology* 39(5), 12-31.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2008). *E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks*. Toronto: National Research Council Canada.
- Eger, L. (2002). *Příprava tutorů pro distanční výuku s využitím on-line formy studia*. Plzeň: ZČU.
- Hejný, M. (2004). *Mechanismus poznávacího procesu*. Praha: PedF UK. pp. 23–42.
- Hejný, M., Kuřina, F. (2009). *Dítě, škola a matematika. Konstruktivistické přístupy k matematice*. Praha: Portál.
- Iiyoshi, T., & Vijay, M. S. (2008). *Opening Up Education: The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*. Chicago: M.I.T. Press.
- Janíková, M., & Vlčková, K. (2009). *Výzkum výuky: tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3). Athabasca, AU Press.
- Kopecký, K. (2006). *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex.
- Li, Y., & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education White Paper*. University of Bolton: CETIS, 2013.
- Lupač, P. (2011). *Mýty (a realita) digitální generace*. Lupa. Dostupné z: <http://www.lupa.cz/clanky/myty-a-realita-digitalni-generace/>
- Matt, S., & Fernandez, L. (2013). Before MOOCs, Colleges of the Air. *Chronicle of Higher Education*, 40(2). Washington D.C.

- Meloun, M., & Militký, J. (2006). *Kompendium statistického zpracování dat: metody a řešené úlohy*. Praha: Academia.
- Moncton, S. D. (2007). What Connectivism Is. *Half an Hour* February 3, 2007 Dostupné na <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. Educating the Net Generation [on-line]. *Educause*, c2005 Dostupné z: <http://www.educause.edu/Resources/EducatingtheNetGeneration/IsItAgeorITFirstSt>
- Palfrey, J., & Glasser, U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. Oxford, Oxford Press.
- Parr, Ch. (2012). "Mooc creators criticise courses' lack of creativity". *Times Higher Education*, 10(4). London, TSL Education.
- Paulsen, M. F. (2003). *Online Education and Learning Management Systems - Global Elearning in a Scandinavian Perspective*. Oslo: NKI Forlaget.
- Pecáková, I. (2008). *Statistika v terénních průzkumech*. Praha: Professional Publishing.
- Piaget, J. (1955). *The Child's Construction of Reality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants [online]. *On the Horizon* 9(5), 1-6. Dostupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants: Do They Really Think Differently? *On the Horizon* 9(5), 7-11. Dostupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>
- Prensky, M. (2009). Homo Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate*, (5)3 Dostupné z: http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue3/H._Sapiens_Digital_From_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_to_Digital_Wisdom.pdf
- Průcha, J., & Míka, J. (2000). *Distanční studium v otázkách*. Praha: NCDV.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, (2)1. Dostupné na http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- Steinbring, H. (2005). *The construction of new mathematical knowledge in classroom interaction: An epistemological perspective*. USA: Springer.
- Sternberg, R. J. (1990). *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Teaching*, (1990).38(4), 128–133.
- Tracey, R. (2009). Instructivism, Constructivism or Connectivism? *Learning in the Corporate Sector*. Posted on 17 March 2009 Dostupné z: <http://ryan2point0.wordpress.com/2009/03/17/instructivismconstructivism-or-connectivism/>
- Veen, W., & Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens. Growing Up In A Digital Age*. London, Network Continuum Education.

- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- Zounek, J., & Sudický, P. (2012). *E-learning učení se s online technologiemi*. Praha, Wolters Kluwer.
- Zounek, J. (2009a). *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zounek, J. (2009b). E-learning ve školním vzdělávání. In Průcha, J. a kol. *Pedagogická encyklopedie*. (pp. 277-281). Praha: Portál.

Kontakt

doc. PhDr. Milan Klement, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra technické a informační výchovy
Žižkovo nám. č. 5
771 40 Olomouc
e-mail: milan.klement@upol.cz

doc. PhDr. Miroslav Chráska, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra technické a informační výchovy
Žižkovo nám. č. 5
771 40 Olomouc
e-mail: miroslav.chraska@upol.cz

Kázeňská opatření v praxi na 2. stupni základní školy

The corrective measures in practice on the second level of elementary school

Josef HANÁK, Kateřina UHLÍKOVÁ

Abstrakt: Příspěvek prezentuje výsledky pilotážního výzkumu, který byl realizován na 2. stupni základní školy. Cílem dotazníkového šetření (akčního výzkumu) bylo zjistit, jak sami žáci vidí problematiku opakovaného nevhodného chování spolužáků ve škole v konfrontaci s názory jejich učitelů a v návaznosti na rezistenci vůči kázeňským opatřením. Ze zjištěných výsledků byly následně vyvozeny návrhy opatření a možnosti účinné intervence pro pedagogickou praxi na konkrétní základní škole. Výsledky dotazníkového šetření a konfrontace odpovědí dvojice respondentů „učitel – žák“ prokázaly soulad i nesoulad v názorech na problémové chování žáků ZŠ a účinnost kázeňských opatření vůči těmto žákům. Rovněž potvrdily zkušenosti, obavy i neshody v pohledu na pedagogickou realitu v oblasti problémového chování žáků, vedoucí formou pedagogického kolokvia k návrhům opatření a doporučení pro další pedagogickou praxi na konkrétní ZŠ.

Klíčová slova: žák, chování, hodnocení chování, kázeň, kázeňské opatření, dotazník.

Abstract: The article presents the results of the pilot research, which was realized in the second level of elementary school and whose aim was to find, how pupils perceive the problem of unsuitable behaviour of classmates. The questionnaire results were confronted with teacher's opinions. From observed results were subsequently drawn proposals for action and opportunities for effective intervention for teaching practice in a particular elementary school. The results also confirmed the experience, concerns and disagreements in view of the reality of teaching in challenging behaviour of pupils. By form of pedagogical colloquium were presented on draft measures and recommendations for further teaching experience at a particular school.

Key words: pupil, behaviour, behaviour assessment, discipline, corrective measures, questionnaire.

1 Kontext a cíle výzkumu

Výchovná opatření na podporu kázně jsou nezbytným nástrojem řešení problémového chování a disciplíny žáků ve školní praxi. V průběhu posledního století vznikly nejrůznější prostředky, metody a strategie jak zvládat nekázeň žáků zejména v základní škole. V současné praxi základních i středních škol má ředitel školy a třídní učitel k dispozici dvě formy výchovných opatření:

- pochvaly nebo jiná ocenění
- kázeňská opatření.

Ministerstvo školství stanovuje prováděcím právním předpisem¹ druhy dalších kázeňských opatření i podmínky pro udělování a ukládání těchto kázeňských opatření a pochval nebo jiných ocenění (za mimořádný projev lidskosti, občanské nebo školní iniciativy, záslužný nebo statečný čin nebo za mimořádně úspěšnou práci). Pravidla pro udělování pochval a jiných ocenění i ukládání napomenutí a důtek jsou vždy součástí školního řádu.

Při porušení povinností stanovených školním řádem lze podle závažnosti tohoto porušení žákovi uložit tato kázeňská opatření – napomenutí třídního učitele, důtku třídního učitele a důtku ředitele školy,² která však nemají pro žáka právní důsledky.³ Při hodnocení (klasifikaci) chování se přihlíží k věku, morální a rozumové vyspělosti žáka. V případě zastavení násilí (například v podobě šikanování žáků) má škola k dispozici vůči agresorům i mimořádná nápravná opatření – snížení známky z chování, převedení žáka do jiné třídy (školy), doporučení rodičům k dobrovolnému umístění dítěte do pobytového oddělení střediska výchovné péče nebo diagnostického ústavu.⁴

V současné době se objevují názory, podle kterých by některé klasické metody řešení kázně, jako například tresty, popřípadě i vnější odměny, měly být z výchovy odstraněny. Chování člověka se však utváří jak na základě pozitivních, tak na základě negativních zkušeností, zhruba stejnou měrou, a to pod vlivem povzbuzujících i odrazujících faktorů (Bendl, 2011a).

Kritériem pro hodnocení (a klasifikaci) chování žáků základní školy je dodržování pravidel chování, která jsou obsažena ve školním řádu školy, resp. ve vnitřním řádu školského zařízení, a to během klasifikačního období (pololetí). Školní řád, obsahující psaná uznávaná interní pravidla školy jako vzdělávací instituce, je pro žáka závaznou právní normou,⁵ tedy vyjádřením toho, co je vyžadováno, popř. vymáháno pod hrozbou udělení sankce. Z hlediska teorie práva obsahuje text školního řádu dvě důležité složky (Knapp, 1995):⁶

- dispozice: konkrétní vyjádření příkazu, zákazu, dovolení a nároku (práva):
 - Žák je povinen ... (příkaz)
 - Žák má právo na ... (nárok)

¹ Více § 17 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění.

² Dle § 17 odst. 3 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění.

³ Viz § 31 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění.

⁴ Více Metodický pokyn MŠMT ČR k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních, č.j. 22 294/2013-1. Věstník MŠMT ČR, roč. 69, č. 8, str. 2 – 18.

⁵ Za základní zdroj právních norem je považován zákon č. 200/1990 Sb., přestupkový zákon, a zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákon.

⁶ Právní norma zpravidla obsahuje tři navazující složky (části): *hypotézy, dispozice a sankce*.

- Žák nesmí svévolně opustit budovu v průběhu vyučování ... (zákaz)
- Žák smí používat mobilní telefon s dovolením učitele ... (dovolení)
- sankce: vyjádření stanovující újmu (postih) za porušení právních povinností, a to dle závažnosti tohoto porušení:
 - napomenutí třídního učitele
 - důtka třídního učitele
 - důtka ředitele školy
 - snížená známka z chování

Kázeňská opatření ve školní praxi nestanovují na rozdíl od trestu konkrétní újmu, ale mají cíl (charakter, aspekt):

- preventivní: předcházení rizikového chování žáků ve škole a vzniku sociálně-patologických jevů⁷
- nepřímého donucení, aby se obdobná situace již neopakovala (pokárání, psychické zastrašení, psychický nátlak)
- výchovný: „nastartování“ žáka pro spolupráci při plnění školních povinností
- ochranný: zastavení násilí agresorů, predelikventní ochrana žákovského kolektivu (skupiny)
- terapeutický (nápravný): odstranění stresu v kolektivu třídy
- sociální: resocializace a reedukace „nezbedníků“
- vzdělávací: optimalizace a koordinace procesu výchovy včetně navrhování cílených opatření, nových metod a strategií celkového rozvoje osobnosti žáka (dítěte), vytváření preventivních programů, vzdělávacích a koncepčních dokumentů
- aplikační: uplatňování nových výchovných metod a strategií ve školním prostředí
- diagnostický: vyhledávání (monitoring) a zjišťování potřeb žáků, odhalování (screening) rizikového chování (sociálně-patologických jevů) ve školním prostředí
- konzultační: práce s rodiči a žákem při řešení chování
- kooperační: stanovování cílených postupů ve spolupráci s pediatry, neurology, psychiatry, psychology, pracovníky péče sociálně-právní ochrany dětí, ...
- evaluační: hodnocení výsledků primární prevence, hodnocení kázně jednotlivců nebo skupin žáků, hodnocení účinnosti výchovných opatření apod.

Žáci základní školy jsou v průběhu školní docházky hodnoceni v jednotlivých předmětech, které vychází z posouzení míry dosažení výstupů pro jednotlivé předměty školního vzdělávacího programu (ŠVP). V průběhu školní docházky je rovněž posuzováno plnění povinností stanovených školním řádem – hodnocení chování, jejichž porušení je hodnoceno uložením výchovného opatření. V každé základní škole jsou žáci, kteří se stávají na uložení výchovného opatření rezistentní a hodnocení chování se projeví – v tom nejhorším důsledku – na vysvědčení sníženou známkou z chování. V ojedinělých a mimořádných případech jejich poruchové chování řeší odbor sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) nebo Policie ČR. Na základě této skutečnosti vznikla myšlenka hledat možné příčiny odolnosti na kázeňská opatření, kdy u žáka nenastane očekávané zlepšení v chování a plnění školních povinností, např. již uložením důtky třídního učitele, což je nejnižší stupeň kázeňského opatření na základní škole.

⁷ Primární prevence rizikového chování dětí a mládeže v základní škole je obsažena v Minimálním preventivním programu, který je součástí školního vzdělávacího programu. Více dokument *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. MŠMT, č.j. 21 291/2010-28.

Chování žáka ovlivňují vnější i vnitřní vlivy, jak v prostředí školy, tak i v rodině. Tyto vlivy určují žádoucí i nežádoucí chování žáka ve školním prostředí, a to zejména ve vyučování a v době přestávek. Cílem výzkumu bylo zjistit příčiny rezistence (odolnosti) žáků 2. stupně základní školy na výchovná (kázeňská) opatření. Na základě procentuálního vyhodnocení otázek dotazníku více než stovky žáků 2. stupně bylo tak možné stanovit jasnější představu o vlivu kázeňských opatření na další chování žáka konkrétní školy. Pro pedagogickou praxi je navíc velmi důležitá konfrontace názorů žáků s názory pedagogického sboru, proto byl stejný dotazník vyhodnocen kolektivem 20 pedagogických pracovníků. Analýza a interpretace výsledků dotazníku vedla k bohaté řízené diskuzi v rámci pedagogického kolokvia a následně k přijetí změn v udělování kázeňských opatření.

K získání informací o klimatu třídy a třídním kolektivu základních škol není potřeba používat sofistikované diagnostické metody z oblasti psychologie, velmi často stačí právě dotazníková metoda zjišťující většinový názor zájmové skupiny vyjádřený v procentech.

2 Teoretická východiska

Výchovné opatření je nezbytné používat s ohledem na individualitu žáka, jeho věk a situaci, ve které se nachází, a se zřetelem k okolnostem, za kterých došlo k nekázní. Kázeňské prostředky je nutno pružně kombinovat, aby se jejich účinek nerušil, nýbrž zvyšoval (Bendl, 2011b). Každé dítě se musí učit brát na vědomí nespokojenost rodičů nebo učitelů plynoucí z jeho chyb a poklesků, stejně jako spokojenost s dosaženými úspěchy.

V pedagogické praxi se často setkáváme s problémem odolnosti (rezistence) žáků na již udělená výchovná opatření. Učitel většinou předpokládá, že žák se po intervenci rodičů ve věci nápravy chování zlepší a jeho chování se citelně změní k lepšímu. Bohužel opak je pravdou. Poměrně vysoké procento žáků se dopouští i nadále (opakovaně) kázeňských prohrůšků a jejich chování je v rámci vyučovací hodiny, v době přestávek nebo i na akcích mimo budovu školy nežádoucí. V tomto okamžiku je nezbytné se ptát na příčiny takového chování. Podle Plevové (2012) má chování každého člověka vždy svoje zjistitelné příčiny. Pokud je umíme určit a pojmenovat, máme naději na zlepšení chování takového člověka – žáka.

Každé dítě se po čase stává rezistentní na jakýkoliv neefektivní výchovný počín ze strany vychovávajícího. To platí v rodině, ve škole i ve skupině (partě). Vzhledem k tomu, že člověk má velmi složitou strukturu své osobnosti, která se projevuje navenek svým unikátním chováním a jednáním, není možné stanovit žádný univerzální postup na řešení problémových situací. Podle stupně závažnosti situace je ve školské praxi vhodné řešit konkrétní situaci některým z níže uvedených způsobů, kdy je třeba nejdříve zjistit pohovorem příčinu problému a následně zvolit odpovídající intervenci:

- pohovor třídního učitele s žákem
- individuální pohovor výchovného poradce nebo školního metodika prevence s žákem
- pohovor vedení školy (výchovné komise) s žákem
- návštěva odborného pracoviště (poradenské centrum, psycholog⁸, psychiatr)

U závažnějších případů je vždy potřebná přítomnost alespoň jednoho z rodičů, popřípadě pracovníka odboru sociálně právní ochrany dětí (OSPODu). Pokud chování žáka překračuje

⁸ Jen zanedbatelné procento základních škol má možnost využít služeb školního psychologa sídlícího přímo v budově školy.

legislativní rámec – chování žáka má povahu přestupku nebo trestného činu – je povinností školy ohlásit takovéto jednání přímo Policii ČR.

V prostředí školy (mateřské, základní, střední) je každý pedagog, vychovatel, instruktor vystaven nutnosti hledání možností řešení nežádoucího chování žáka nebo skupiny žáků. Každá situace je jedinečná, proto i nalezení řešení může být pro daný případ unikátní (originální). Rozkaz (příkaz, zvolání, pokyn) „*Ticho!*“ je jedním z nejméně frekventovaných školních pokynů v rámci řešení výchovné (kázeňské) situace, avšak neobsahuje složku motivační, je pouze prostředkem donucovacím. Pokud si učitel vynucuje žádoucí chování žáků ve vyučování pouze plněním tohoto příkazu, lze předpokládat, že jeho výuka je zcela nezajímavá, učitel vzdělávací proces nezvládá (z mnoha důvodů) a žáci zlobí. A argument, že se děti mají učit i to, co je nezajímá, je scestný, což je doloženo několika nezávislými pedagogickými výzkumy (Nováčková, 2013).

Chceme-li tedy změnit žáky, kteří jsou odolní na běžná školní výchovná opatření, musíme hledat nové a další způsoby, které žáky motivují a zaujmou natolik, že nemají čas zlobit. Tradiční pojetí kázně totiž nedbá na potřeby dětí, vyhovuje pouze učiteli a jeho úkolu „naučit, co určují osnovy“. Jejím základem je tedy direktivní podřízení se dítěte. Jiné pojetí kázně a tudíž žádoucího chování vychází z potřeb dětí. Základem této kázně je dodržování pravidel nikoliv jen směrem k učiteli, ale i mezi dětmi navzájem. Tato kázeň má mnohem větší význam pro život, protože učí soužití, nikoliv pouhému podřizování se. Základem výchovného konceptu je jednoduché pravidlo, že *moje svoboda končí tam, kde začíná omezovat svobodu druhého* (Nováčková, 2013).

Dalším možným řešením nevhodného chování žáků v současné základní škole je aplikace známého pravidla J. A. Komenského: „Co slyšíš, zapomeň, co vidíš, budeš si pamatovat, co budeš dělat, to budeš umět.“ Podle Nováčkové (2013, s. 16) „...dovolte být svým žákům spolutvůrci svého vyučování. Děti jsou v podstatě realisté, nebudou navrhovat věci, které se přičí zdravému rozumu. Rovněž není pravda, že by děti nechtěly nic dělat. Děti jsou vždy připraveny dělat zajímavé věci.“ Spolupráce na výuce je vysoce efektivní metoda, jak učit zodpovědnosti, a to můžeme pouze tehdy, když poskytneme žákům možnost výběru a spoluúčast na důležitých věcech, které ovlivňují jejich každodenní život ve škole. Žák, který pracuje se zaujetím, je tedy motivován a většinou nezlobí. (Vališová, Kasíková, 2007)

3 Metodologie výzkumu

Cílem dotazníkového šetření (akčního výzkumu) bylo zjistit, jak sami žáci vidí problematiku opakovaného nevhodného chování spolužáků ve škole v konfrontaci s názory jejich učitelů. Ze zjištěných výsledků bylo možné následně vyvodit návrhy cílených a funkčních výchovných opatření a možnosti intervence pro pedagogickou praxi na konkrétní škole, neboť pedagogická (výchovná) práce učitele se jednoznačně promítá do chování jednotlivých žáků i kolektivu třídy a odráží se na klimatu třídy i celé školy.

Pro dotazníkové šetření problematiky rezistence chování žáků na základní škole byl zvolen dotazník s výběrem možné odpovědi – tzv. polytomické položky s výběrem ze 4 odpovědí, zjišťující mínění, postoje a motivy žáků i pedagogů (Chráška, 2007).

Dotazník byl sestaven ve spolupráci s ředitelem školy (26 let pedagogické praxe na 2. stupni ZŠ), který má dlouholeté zkušenosti s tvorbou, administrací, zpracováním a interpretací dotazníkových šetření.⁹

4 Vyhodnocení dotazníku

Dotazníkového šetření, zjišťujícího příčiny rezistence problémového chování žáků základní školy, se účastnilo všech 108 žáků 2. stupně (žáci 6. – 9. ročníku) vesnické základní školy, z toho 54 chlapců a 54 dívek. Pro názorové srovnání byl stejný dotazník předložen 20 učitelům pedagogického sboru školy, v němž bylo zastoupeno 18 žen a 2 muži. V další části jsou jednotlivě uvedeny otázky dotazníku včetně procentuálního zastoupení odpovědí všech respondentů – zvláště žáků a pedagogů. Ke každé otázce je následně uveden krátký komentář, vyjadřující základní interpretaci výsledků dotazníkového šetření v konfrontaci s pedagogickou praxí na základě *pedagogického kolokvia*, popřípadě i odbornou literaturou (pedagogickým výzkumem).

Tabulka 1
Výsledky hodnocení otázky č. 1

Nejčastější příčinou poruchového chování žáka <u>ve vyučování</u> na naší škole je:	Počet odpovědí v %	
	Žáci	Učitelé
a) nezájem o učivo nebo vyučovaný předmět	49,2	30,0
b) neoblíbenost učitele	19,4	0,0
c) nějaký vnitřní problém žáka	19,4	70,0
d) projev nesouhlasu (= vědomý i nevědomý vzdor)	12,0	0,0

Odpovědi ukazují na podstatný a dlouhodobý problém současné školy – pokud žáka učivo nezajímá, dává to očividně najevo svým chováním. Učitel si však často myslí, že žák má nějaký vnitřní problém. Je tedy evidentní, že jednou z možností řešení poruchového chování žáka ve vyučování je otázka efektivní **motivace**.

⁹ Původní dotazník obsahuje celkem 20 otázek; jeho komplexní vyhodnocení bylo provedeno v rámci závěrečné práce spoluautorky textu Ing. Kateřiny Uhlíkové k získání odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost.

Tabulka 2

Výsledky hodnocení otázky č. 2

Nejčastější příčinou poruchového chování žáka v době přestávky na naší škole je:	Počet odpovědí v %	
	Žáci	Učitelé
a) že se cítí mizerně a k ničemu - má nějaký vnitřní problém	9,3	5,0
b) uvolnění se po vyučovací hodině → žák právě zažil „stresující“ hodinu	13,9	30,0
c) zviditelnění se, sebeprosazení se	46,4	45,0
d) útek z nudy → škola ho prostě nebaví, cítí se nespokojený	30,6	20,0

V každé třídě jsou často určití žáci, kteří akceptují průběh výuky a respektují učitele, ale v době přestávky své chování natolik uvolní právě z touhy prosadit se a zviditelnit se, což prokazuje i shoda v odpovědích obou skupin respondentů.

Tabulka 3

Výsledky hodnocení otázky č. 3

Problémový žák na 2. stupni nerespektuje jednotlivá ustanovení školního řádu, protože:	Počet odpovědí v %	
	Žáci	Učitelé
a) jde do puberty nebo právě je v pubertě - můžou za to hormony	36,1	5,0
b) vědomě neuznává zákazy a příkazy dané školním řádem	9,3	15,0
c) své chování „nijak zvlášť neřeší“	19,4	30,0
d) rád provokuje (vytáčí) své okolí – učitele, spolužáky, rodiče	35,2	50,0

Výsledky, které jsou zaznamenány v otázce č. 3, potvrzují výzkumná šetření, které prokazují, že málokterý žák „rád“ provokuje učitele. Chování problémových žáků jsou ve skutečnosti otázkou vývojové psychologie, zvláště, pokud je problém v chování patologickou záležitostí – žák má diagnostikovanou poruchu chování.

Tabulka 4

Výsledky hodnocení otázky č. 4

Problémový žák často (opakovaně) nerespektuje učitele, protože:	Počet odpovědí v %	
	Žáci	Učitelé
a) nevidí na svém chování nic špatného	26,9	40,0
b) nemá důvod cokoliv na svém chování měnit	21,3	20,0
c) si učitele neváží	18,5	5,0
d) se chce učiteli vzepřít, aby tím obhájil svoji pozici ve třídě	33,3	35,0

Problémový žák většinou své opakované nevhodné chování vnitřně neřeší, neboť se cítí být „zaškatulkovaný“, a ať se snaží, jak chce, nemá to pozitivní efekt na jeho možné zlepšení. Proto se chce většinou učitelé vzepřít v případě, že je „opět a zase“ bezdůvodně obviněn z činnosti, kterou neudělal.

Tabulka 5
Výsledky hodnocení otázky č. 5

Největší vliv na chování žáka ve škole má:	Počet odpovědí v %	
	Žáci	Učitelé
a) kolektiv třídy	39,8	15,0
b) učitel	10,2	5,0
c) rodiče	7,4	10,0
d) žák sám (to, jak je vychováný)	42,6	70,0

Z výsledků je evidentní, že za chování žáka ve škole je odpovědný on sám, i když z výsledků šetření vyplývá, že chování žáka je významně ovlivněno kolektivem třídy. Tuto skutečnost potvrzuje známá zkušenost, že žák, pokud je sám s pedagogem, má zcela jiné chování a vystupování, než před kolektivem třídy nebo dokonce před rodiči.

Tabulka 6
Výsledky hodnocení otázky č. 6

Kdo (Co) je nejdůležitější pro řešení kázeňských problémů ve třídě?	Počet odpovědí v %	
	Žáci	Učitelé
a) kvalita školního řádu	7,4	0,0
b) kvalita učitele	51,9	30,0
c) ředitel školy	9,3	0,0
d) spolupráce rodičů se školou	31,5	70,0

V této otázce vzniká očividný nesoulad posouzení vlivů na řešení kázeňských problémů ve škole. Odborná literatura uvádí, že za chováním žáka a úspěšností řešení kázeňských problémů stojí především učitel.¹⁰ Naproti tomu pedagogický sbor vidí úspěšnost řešení problémů se žákem především ve spolupráci s rodiči.

¹⁰ viz Bendl (2001)

Tabulka 7

Výsledky hodnocení otázky č. 7

Problémové a nežádoucí chování žáků ve třídě lze nejrychleji řešit:	Počet odpovědí v %	
	Žáci	Učitelé
a) fyzickým trestem	18,5	10,0
b) výchovným opatřením → poznámkou, důtkou třídního učitele apod.	36,1	35,0
c) křikem	3,7	0,0
d) důraznou domluvou	41,7	55,0

Důrazná domluva je v dané situaci nejrychlejší způsob řešení nežádoucího chování žáka ve třídě nebo i mimo ni, i když pokud je vedena bez pedagogické zkušenosti a s emotivním zabarvením, nemá žádný efekt. Způsob vedení domluvy (diskuze, konfrontace) se žákem je důležitým prvkem, který vychází především z osobnosti a zkušenosti (pedagogické praxe) učitele. Shoda názorů respondentů je příhodná.

Tabulka 8

Výsledky hodnocení otázky č. 8

Má osobnost učitele vliv na celkové chování třídy během vyučovací hodiny?	Počet odpovědí v %	
	Žáci	Učitelé
a) určitě ano	57,4	75,0
b) myslím, že ano	32,4	25,0
c) ani ne	6,5	0,0
d) určitě ne	3,7	0,0

Tato otázka navazuje na otázku č. 7 a jednoznačně potvrzuje ve shodě respondentů požadavek pedagogické praxe – osobnost učitele má jednoznačný vliv na celkové chování třídy během vyučovací hodiny.

Tabulka 9

Výsledky hodnocení otázky č. 9

Kdo (Co) nejvíce ovlivňuje v současnosti tvoje chování ve škole?	Počet odpovědí v %	
	Žáci	Učitelé
a) školní řád	4,6	5,0
b) moje vychování dané rodiči	51,9	70,0
c) osobnost učitele	21,3	10,0
d) spolužáci	22,2	15,0

Významný počet pedagogicko-psychologických výzkumů potvrdil, že „chování žáka ve škole je věrným obrazem rodiny žáka – dítě je velmi často věrnou kopií svých rodičů“. Rodiče, jakožto nejbližší a nejvlivnější výchovný činitelé dítěte, vtiskli v průběhu dětství dítěti vzorec chování, a vědomě i nevědomě se mu stali vzorem chování (Vališová, Kasíková, 2007).

Tabulka 10

Výsledky hodnocení otázky č. 10

To, jak se žije v rodině, má vliv na chování žáka ve škole?	Počet odpovědí v %	
	Žáci	Učitelé
a) určitě ano	48,2	80,0
b) myslím, že ano	40,7	20,0
c) ani ne	8,3	0,0
d) určitě ne	2,8	0,0

Výsledky potvrzují očekávaný výstup otázky – to, jak se žije v rodině, má zjevný a nepopíratelný vliv na chování žáka ve škole. Je-li dítě problematické, žije nebo je vychováno v problematické rodině.

Tabulka 11

Výsledky hodnocení otázky č. 11

Umí se učitelé naší školy vcítit do chování žáka, aby tak pochopili příčiny jeho chování?	Počet odpovědí v %	
	Žáci	Učitelé
a) určitě ano	11,1	15,0
b) myslím, že ano	33,3	80,0
c) ani ne	41,7	5,0
d) určitě ne	13,9	0,0

Otázka zaměřená na přítomnost empatie u učitele přináší již několikrát potvrzenou zkušenost z praxe psychologů: „Žák si myslí, že mu učitel nerozumí – Učitel je přesvědčen, že žákovy problémy s chováním určitě chápe. To je ale bohužel častý omyl.“ (Vágnerová, 2005). Málom který pedagog v průběhu pedagogické praxe je ochoten cíleně a nácvikem rozvíjet schopnost vcítovat se do pocitů a jednání žáků. Empatie je součástí emoční inteligence a jako dovednost zacházet s emocemi druhých je třeba ji trénovat pod dohledem zkušeného lektora z oboru psychologie. Statistiky však dokládají minimální účast pedagogických pracovníků na takovýchto vzdělávacích aktivitách. (Gillernová, 2012)

Tabulka 12

Výsledky hodnocení otázky č. 12

Lze některé žáky označit za budoucí „kriminálníky – recidivisty“?	Počet odpovědí v %	
	Žáci	Učitelé
a) určitě ano	25,0	25,0
b) myslím, že ano	29,6	50,0
c) ani ne	31,5	25,0
d) určitě ne	13,9	0,0

Otázka souvisí s problematikou predeliktivce chování jedince, kdy problémové chování žáka z rizikové skupiny přerůstá v trestní činnost, a to již na základní škole, kam patří útesy

z domova, záškoláctví, agresivní napadání spolužáků apod. Pedagogická praxe i v tomto případě potvrzuje vysokou hodnotu pozitivní korelace mezi vysoce problémovým žákem základní školy a jeho (opakovanou) delikvencí v období adolescence, případně i v dospělosti. Odpovědi žáků jsou zde nejednoznačné, kdežto „učitelé v tom mají jasno“.

5 Výsledky a závěry

Výsledky dotazníkového šetření **potvrdily** a z jednotlivých odpovědí žáků a pedagogů jednoznačně vyplývá, že:

- nezájem o učivo nebo vyučovaný předmět je velmi častou příčinou (opakovaného) nevhodného chování žáků
- pokud žák zlobí v době přestávky, chce se svým (nešikovným) způsobem zviditelnit
- existuje vliv kolektivu třídy na chování žáka ve třídě před tímto kolektivem z důvodu obhájení si své pozice
- problémový žák nevidí na svém nežádoucím chování většinou nic špatného
- výchovná opatření na konkrétní základní škole jsou dostatečná
- nežádoucí chování žáka lze nejrychleji řešit důraznou domluvou a její účinnost závisí na osobnosti a pedagogickém mistrovství (zkušenostech) učitele
- žáci problémoví ve škole jsou často problémoví i mimo školu
- chování žáka ve škole je obrazem rodiny žáka a výsledkem vychování daném rodiči (to, jak se žije v rodině, má zjevný vliv na chování žáka ve škole)
- je nutné žákům vymezit jasné a pevné hranice chování ve škole
- učitelé disponují nízkou empatií vcítit se do chování žáků.

Výsledky dotazníkového šetření **neprokázaly**:

- očekávání, že nejčastější příčinou problémového chování ve vyučování je nějaký vnitřní problém žáka, neoblíbenost učitele či vzdor
- očekávání, že žák „rád“ provokuje učitele, i když si to myslí většina pedagogického sboru
- předpoklad, že výchovná opatření typu „poznámka, důtka, snížená známka z chování“ jsou přežitkem v současné škole
- všeobecně přijímaný názor veřejnosti na nedostatečnou výchovu v rodinách
- nefunkčnost systému řešení problémů v konkrétní základní škole, což bývá častou příčinou rezistence a recidivy poruchového chování žáků
- jednoznačnou souvislost mezi problémovým žákem a jeho budoucí delikvencí.

Výsledky dotazníkového šetření tak prokázaly a potvrdily zkušenosti, obavy i neshody v pohledu na pedagogickou realitu v oblasti problémového chování žáků a jejich možných příčin. Z uvedených výsledků žáků i pedagogů a ve shodě s odbornou pedagogickou literaturou jednoznačně vyplývají návrhy následujících opatření a doporučení pro pedagogickou praxi, týkající se především pedagogů a rodičů, ale i samotných žáků:

- Pedagogové by se měli více zaměřit na motivaci žáků v oblasti výchovy i vzdělávání v souladu s poznatky pedagogické psychologie.
- Pedagogové by měli více spolupracovat na rozvoji osobnosti jednotlivých žáků, své zkušenosti zavádět do tzv. portfolia žáka (osobnostní profil žáka).

- Pedagogové (výchovná komise, vedení školy, školní metodik prevence) by měli více komunikovat s rodiči problémových žáků s ohledem na jednotu pedagogicko-psychologické intervence.
- Vedení školy by mělo intenzivně sledovat v rámci hospitační činnosti osobnost učitele a jeho komunikaci se žáky.
- Vedení školy by mělo posílit účast pedagogů na seminářích, workshopech a kurzech z oblasti praktické a užité psychologie z důvodu posílení psychologických dovedností (kompetencí) práce se žáky.
- Vedení školy by mělo zajistit pro rodiče žáků odborné přednášky z oblasti psychologie a pedagogiky se zaměřením na postupy a metody řešení sociálně-patologických jevů, tedy rizikové chování žáků.
- Rodiče (zvláště problémových žáků) by měli být cíleně proškolení (instruováni) a dostatečně informováni pracovníky odboru sociálně-právní ochrany dětí, pracovníky poradenských zařízení, specialisty Policie ČR na kriminalitu mládeže, členy vedení školy v konkrétních postupech a metodách řešení rizikového chování dětí školního věku.
- Žáci by měli být přítomni každému setkání rodičů a školy (pedagogů), pokud se projednává jejich chování a vzdělávání.
- Žáci by měli být vedeni k osobní odpovědnosti za porušování pravidel chování ve škole.

Literatura

- Bendl, S. (2001). *Školní kázeň – metody a strategie*. Praha: ISV.
- Bendl, S. (2011a). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.
- Bendl, S. (2011b). *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha: Triton.
- Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Gillernová, I. a kol. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Harvánek, J. a kol. (1998). *Teorie práva*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Chrásková, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Knapp, V. (1995). *Teorie práva*. Praha: C. H. Beck.
- Nováčková, J. (2013). Kázeň ve škole. *Prevence*, 10(10), 15-16.
- Plevová, I. (2007). *Kauzální atribuce aneb Jak pátráme po příčinách životních událostí*. Olomouc: Hanex.
- Uhlíková, K. (2014). *Příčiny rezistence žáků 2. stupně ZŠ na výchovná opatření*. Závěrečný projekt k získání odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost. Kunovice: Evropský polytechnický institut. (Vedoucí práce: Mgr. Miluše Blahová. 65 s.)
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A., Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vaníčková, E. (2004). *Tělesné tresty dětí. Definice-popis-následky*. Praha: Grada.

Kontakt

Mgr. Bc. Josef Hanák

Ing. Kateřina Uhlíková

ZŠ a MŠ Ratíškovice

Vítězná 701

696 02 Ratíškovice

e-mail: Joe.Hanak@tiscali.cz

Využití audiozáznamu vlastní výuky v přípravě lektorů angličtiny

Using Audio Recordings of Teachers' Own Teaching Practice in English Language Teacher Education

Dana HÁNKOVÁ

Abstrakt: Empirická studie se věnuje rozvoji lingvodidaktické kompetence studujících lektorství angličtiny pro dospělé a jeho podpory s využitím audiozáznamu vlastních vyučovacích hodin odučených v průběhu prvního semestru výukové pedagogické praxe. Studie prezentuje dílčí výsledky rozsáhlejšího šetření, jehož se zúčastnilo 12 posluchačů AKCENT College v zimním semestru 2010/11. 5 posluchačů se zapojilo do kvalitativního experimentu, který spočíval v polostrukturované samostatné práci s audiozáznamy 3 vyučovacích hodin (reflexe s oporou o doporučený kategoriální systém, volba kategorie pro cílené zlepšení). Pro výzkumné šetření byl zvolen design kvalitativní mnohopřípadové studie. K analýze přepisů vyučovacích hodin byly využity prvky konverzační a diskurzivní analýzy. Výsledky ukázaly, že audiozáznam posluchačům pomohl zlepšit zejména jazykovou stránku jejich verbální výukové komunikace v cizím jazyce a zvýšil jejich citlivost k vedení vyučovacího procesu, i když u jednotlivých lektorů různým způsobem. Dotazníkové šetření ukázalo, že 3 lektorky považovaly práci s audiozáznamem za užitečnou, zejména jako zdroj objektivní zpětné vazby.

Klíčová slova: lektor vzdělávání dospělých, osvojování druhého jazyka, výuka anglického jazyka, lingvodidaktická kompetence, výuková komunikace, reflektivní praxe, pedagogická praxe, audiozáznam, mnohopřípadová studie, kvalitativní experiment, profesní rozvoj.

Abstract: The empirical study deals with the development of language teaching competence of English teacher trainees for adults and how learning processes can be stimulated through audio recordings of their own lessons in the first term of their teaching practice. The text presents partial results of a larger study that involved 12 students of AKCENT College in the winter term of 2010/11. 5 students took part in a qualitative experiment which employed semi-structured independent work with audio recordings of 3 lessons (reflection supported with a recommended system of categories, identification of an aspect of classroom communication for improvement). Due to the differences among the teacher trainees the research was designed as a qualitative multi-case study. Transcripts of the audio recordings were analysed following basic principles of conversation analysis and discourse analysis. The findings of the study suggest that audio recordings may be useful in improving the linguistic aspect of teacher trainees' classroom verbal communication in English and sensitising them to varied aspects of the teaching process, however, variance among teacher trainees was apparent. Questionnaire enquiry indicated that 3 teacher trainees considered the work with their audio recordings useful, especially as a source of objective feedback.

Keywords: educator of adults, second language acquisition, English language teaching, language teaching competence, classroom communication, reflective practice, teaching practice, audio recording, multi-case study, qualitative experiment, professional development.

1 Úvod

Ústředním tématem této práce je profesní příprava lektora angličtiny zaměřeného na vzdělávání dospělých. Objektivní potřeba takových lektorů vyplývá z výsledků mezinárodních šetření¹. Potřebu kurzů, které budou přiměřeně saturovat aktuální vzdělávací potřeby dospělých zájemců o angličtinu, reflektují také dokumenty MŠMT ČR, které konstatují, že v oblasti jazykového vzdělávání jde zejména o zvýšení kvality kurzů, jejichž nabídka je v současné době poměrně rozsáhlá. Kvalita výuky se přitom odvozuje od kvality učitele (*Strategie ...*, 2007).

Tříletý bakalářský studijní program AKCENT College (dále AC), v jehož rámci se uskutečnilo naše výzkumné šetření, vzdělává lektory angličtiny pro dospělé. V šetření jsme sledovali rozvoj vybraných pedagogických dovedností posluchačů v rámci prvního semestru výukové pedagogické praxe (ve třetím semestru studia) a možnosti podpory rozvoje těchto dovedností prostřednictvím polostrukturované samostatné práce lektorů (posluchačů AC) s audiozáznamem jejich vlastní výuky. V tomto textu prezentujeme dílčí výsledky šetření zaměřené na způsob práce jednotlivých lektorů s audiozáznamem.

2 Teoretická východiska

Jazykové učení dospělých má svá specifika (Podrápská, 2011), která by vzdělávání lektorů² pro vzdělávání dospělých mělo zohledňovat. Jde zejména o jazykové potřeby dospělých (Munby, 1978; Whong, 2011), procesy učení (Skehan, 1998; Lojová, 2005), percepční a emoční bariéry (Barták, 2008; Beneš, 2008; McKay & Tom, 2009). V dalším textu zmíním stručně jen ty teorie, které se bezprostředně vztahují k prezentovanému výzkumnému šetření.

2.1 Osvojování druhého jazyka

Obecně se má za to, že současný hlavní proud jazykového vyučování je svou povahou eklektický (Richards & Rodgers, 2001; Hanušová et al., 2014 aj.), zejména tím, že zohledňuje místní podmínky. I když jako cíl vzdělávání se zpravidla označuje dosažení komunikativní kompetence, tato kompetence bývá definována různě, a od ní se odvíjí vyučovaná varieta angličtiny (Seidlhofer, 2011, *Společný*, 2002). Lokální kontext má vliv i na zapojení mateřského jazyka studentů v procesu výuky (Betáková, 2006; Hall & Cook, 2012) a typy učebních úloh (Skehan, 1998). Široce přijímaným pedagogickým konceptem provázaným s teorií osvojování druhého jazyka je *vytváření příležitostí k učení* (Crabbe, 2007; Ellis, 2005).

V současném jazykovém vzdělávání dospělých je patrná silná tendence využívat zahraniční učebnice, které reflektují poznatky z oblasti výzkumů osvojování druhého jazyka. Proto se v naší práci opíráme o tzv. integrovaný model osvojování druhého jazyka (Ellis, 2008,

¹ Podle průzkumu Evropské komise v roce 2005 má ČR v porovnání s ostatními členskými zeměmi EU stále nízký podíl obyvatel, kteří ovládají angličtinu – pouze 24%. Alespoň jeden cizí jazyk (bez slovenštiny) ovládá asi 67 % obyvatel ČR. Jako hlavní bariéra jazykového vzdělávání se uvádí nedostatek kvalitních lektorů a zastaralé metody výuky. Nedostatečné jazykové znalosti a dovednosti se považují za brzdu internacionalizace českého podnikání, výzkumu a vývoje, marketingové úspěšnosti českých podniků, ale také integrace české populace do struktur a informálních vztahů v rámci EU (*Strategie ...*, 2007, s. 33).

² V textu někdy používáme termíny *lektor* a *učitel* s lomítkem, protože podstatu jejich profesní činnosti a přípravy chápeme jako identickou. Literatura, která by se zaměřovala specificky na vzdělávání lektorů angličtiny pro dospělé, v českém kontextu neexistuje, a anglické zdroje používají pro oba kontexty termín *teacher*. Pouze termín *lektor* používáme v souvislosti s pedagogickou praxí posluchačů AC, když jsou v roli vyučujícího. Termín *student* používáme pro označení těch osob, které se učí angličtině.

s. 267), který v sobě zahrnuje teorii mezijazyka (Selinker, 1984), hypotézu srozumitelného inputu (Krashen, 1995), hypotézu interakce (Long, 1996), hypotézu srozumitelné produkce (Swain, 1985; Swain, 2000³) a hypotézu zaznamenávání (Schmidt, 1990), jejichž vlivy jsou v zahraničních učebnicích zvláště patrné. Pracujeme s konceptem různých typů znalostí, jejich přeměnou na dovednosti (Dörnyei, 2009; Sternberg, 2009) a se sociokonstruktivistickým přístupem odvozeným z konceptu zóny nejbližšího vývoje (Johnson, 1995, 2009).

V integrovaném modelu mají významnou roli různé mechanismy zpětné vazby (Shute, 2008), zejména interakčního typu na úrovni vyjednávání významu (Mackey, 2012), a přiměřeně modifikovaný verbální projev učitele (Lynch, 1996).

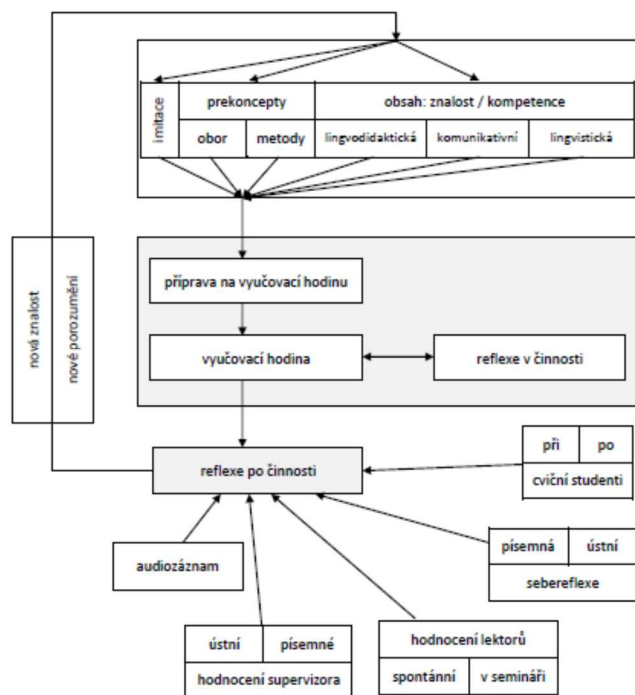
2.2 *Pregraduální příprava*

Profil absolventa tříletého bakalářského studijního programu AC zahrnuje obecné osobnostní a pedagogické kompetence lektora vzdělávání pro dospělé (Medlíková, 2010; Evans, 2012) a odborné kompetence učitele/lektora cizího jazyka (Hanušová, 2005). Lingvodidaktickou kompetenci, již se týkala hlavní část výzkumného šetření (Hánková, 2014), chápeme v souladu s Hanušovou jako „optimálně rozvinutý individuální vyučovací styl učitele jako sebe-reflektujícího profesionála s vyváženými teoretickými znalostmi a praktickými zkušenostmi, které učiteli umožní flexibilně a efektivně anticipovat a reagovat na situace ve výuce“.

Studijní program AC zahrnuje od prvního semestru různé formy pedagogické praxe, od následové, přes mikrovýstupovou, až po výukovou. V průběhu studia tak organicky dochází ke spojování teorie a praxe (Korthagen et al., 2011), k rozvoji znalostí (Woods, 1996; Borg, 2006) a dovedností (Švec, 1998), k přeměně implicitních a explicitních znalostí (Švec, 2005, Mareš, 2013), s důrazem na rozvoj sebereflektivních dovedností (Wallace, 1991; Pířová, 2005).

Jeden cyklus výukové praxe naznačuje obrázek 1. V modelu se prolínají různé typy a fáze znalostí a jsou naznačeny zdroje zpětné vazby směřující k reflexi po činnosti, které považujeme pro efektivní profesní rozvoj lektora za významné (Gebhard, 1990; Wallace, 1999; Bailey, 2006). Posluchači pracují v šestičlenných skupinách, kdy jeden vyučuje a ostatní ho pozorují. Posluchač bezprostředně po výuce napíše sebehodnocení a dostane písemné hodnocení od supervizora, který je přítomen ve výuce. Týž den následuje společný skupinový rozbor (90minutový seminář) všech vyučovacích hodin (6 x 30 minut).

³ S odkazem na sociokulturní perspektivu Swainová zdůrazňuje roli kolaborativního učení. *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 8. – 10. září 2014 v Olomouci*



Obrázek 1. Reflektivní model pedagogické praxe v AKCENT College (adaptováno podle Wallace, 1991, s. 49)

Využití audiozáznamu vlastních vyučovacích pokusů posluchačů a navazující reflektivní činnosti jsou předmětem této studie.

2.3 Výuková komunikace

Naše práce vychází ze širšího pojetí komunikace jako jednání / chování (Watzlawick et al., 2011). Verbální projev učitele považujeme za konkrétní výraz jeho pojetí učení a vyučování a jeho přesvědčení o správném výukovém postupu (Gavora, 2005). Ve výuce cizího jazyka je to zvláště patrné díky množství existujících metod a přístupů – jazykové a metodické aspekty nelze jednoznačně oddělit (Betáková, 2010). Pedagogická komunikace a interakce je svým způsobem institucionalizovaná (Walsh, 2006), a tedy do určité míry předem připravená, plánovaná a promyšlená (Nelešovská, 2005; McCroskey et al., 2006 aj.). Značná část pedagogické komunikace je také spontánní, což vyplývá z okamžité vzájemné interakce mnoha účastníků ve studijní skupině a z proměnlivosti jejich rolí v proměnlivých sociálních situacích (kontextech). Mareš a Křivohlavý (1995) v této souvislosti uvažují o činnosti učitele jako o řešení pedagogických / komunikačních úloh, které směřují k dosažení předem definovaného pedagogického / komunikačního cíle.

V rámci výzkumného šetření věnujeme pozornost těmto složkám výukové komunikace a interakce: verbální projev učitele (*teacher talk*) a jeho modifikace (Lynch, 1996), způsob prezentace učiva, zadávání instrukcí k činnosti, učitelovy otázky, zpětná vazba a opravování chyb (Chaudron, 1988; Hatch, 1992; Long, 1996; Lyster & Ranta, 1997; Scrivener, 2011; Šedřová et al., 2012 aj.).

2.4 Audiozáznam v přípravě učitelů/lektorů angličtiny

Využití audionahrávek ve vzdělávání učitelů angličtiny se v odborné literatuře doporučuje poměrně často (Brown & Yule, 1983a, 1983b; Allwright & Bailey, 1991; Richards & Lockhart, 1994, Richards, 2003; Bailey, 2006 aj.), zejména jako nástroj pro sebereflexi, ve spojení s určitým kategoriálním systémem, který zaměří pozornost budoucích učitelů na konkrétní složky jejich výkonu (srov. např. Walsh, 2006 a jeho systém *SETT – Self-evaluation of Teacher Talk*).

Česká odborná literatura prezentuje mnohé výzkumy výukové interakce zkušených učitelů (Janíková, 2009), ovšem výzkum, který by se v českém prostředí zabíral opakovaným využitím audiozáznamu vlastní výuky ve vzdělávání učitelů/lektorů cizího jazyka v dlouhodobější perspektivě, se nám najít nepodařilo.

Ve výzkumu vyučování a jeho kvality se v současné době využívá spíše videozáznamu, (v českém prostředí např. Janík & Miková, 2006; Šebestová, 2011; Najvar et al., 2011; Janík et al., 2013 aj.). Specificky na oblast vzdělávání učitelů angličtiny se soustředily Černá a Píšová (2001, 2002). Využitím videozáznamu vlastní výuky v oblasti vzdělávání učitelů angličtiny s akcentem na rozvoj jejich profesního myšlení a profesního učení se zabývala Černá (2009) a nověji Kostková (2011).

3 Metodologie

Výsledky výzkumného šetření prezentujeme ve formě mnohopřípadové studie (Yin, 2009; Wolcott, 2001). Sběr dat vycházel z kvalitativního experimentu (Miovský, 2006), který proběhl v přirozených podmínkách výukové pedagogické praxe v AKCENT College. Výzkumné šetření je kvalitativní, i když některá data jsou prezentována pomocí základní popisné statistiky (Miles & Huberman, 1994; Yin, 2009).

3.1 Cíle výzkumného šetření

Původní výzkumné šetření (Hánková, 2014) hledalo odpověď na tři výzkumné otázky. První se týkala způsobu utváření lingvodidaktické a komunikativní kompetence lektora angličtiny pro dospělé v průběhu prvního semestru výukové pedagogické praxe na AKCENT College. Na tomto místě prezentujeme odpověď na další dvě otázky:

Jaké prvky lingvodidaktické kompetence a verbální komunikace lektora ovlivňuje práce s audiozáznamem vlastní výuky?

- Kterých složek verbální komunikace si lektoři v audiozáznamu všímají?
- Kterých složek verbální komunikace si všímají nad rámec jiných zpětnovazebních mechanismů používaných ve výukové pedagogické praxi na AC?
- Které prvky vybrané ke zlepšení se lektorům skutečně daří zlepšit?
- Považují posluchači AC využití audiozáznamu vlastní výuky za užitečné?

3.2 Účastníci výzkumného šetření

Výzkumný vzorek pro sledování rozvoje lingvodidaktické a komunikativní kompetence zahrnoval všechny studenty druhého ročníku prezenčního studia AKCENT College v zimním semestru akademického roku 2010/11 (celkem 12 posluchačů), šlo tedy o záměrný a dostupný výběr (Gavora, 2000). Věkové rozpětí posluchačů bylo 21–44 let, medián 23,5 roku, 10 žen a 2 muži. Posluchači byli rozděleni do šestičlenných skupin A a B, které se pravidelně střídaly ve výuce skupiny sedmi cvičných studentek na mírně pokročilé úrovni ve věku 20–62 let (průměrný věk 37 let, medián 37).

Pro potřeby kvalitativního experimentu s využitím audiozáznamu byli posluchači rozděleni do experimentální (s audiozáznamem) a kontrolní (bez audiozáznamu) skupiny, které se nekryly se skupinami A a B. Členové experimentální skupiny dostávali po každé hodině audiozáznam své vlastní výuky a podle pokynů s ním pracovali. Výzkumník byl v tomto případě i supervizorem výukové pedagogické praxe, zúčastněně pozoroval všechny vyučovací hodiny a účastnil se jejich společného ústního rozboru a hodnocení (Gavora, 2009a, 2009b).

Do práce s audiozáznamem se zapojilo 5 lektorek (záměrný anketní výběr). Každá představuje specifický typ posluchače AC, pokud jde o věk, jazykovou úroveň a předchozí výukovou praxi.

Tabulka 1

Přehled případů prezentovaných ve studii využití audiozáznamu

Označení posluchače	Úroveň angličtiny	Předchozí výuková praxe			
		Délka	Typ kurzů ⁴	Věk studentů	Velikost skupin
Lektorka A1	C2	10 let, 15 hod. týdně, celkem 5500-6000 hodin	JŠ, PV, S	Mládež, dospělí	Malé i velké skupiny, individuální
Lektorka A2	C1	2 roky, asi 500 hodin	SŠ, S	Děti, mládež, dospělí	Velké skupiny (15), individuální
Lektorka A3	B2	4,5 roku	S	Děti	Individuální (doučování)
Lektorka A6	C2	2 roky, asi 500 hodin	S	Děti, dospělí	Malé skupiny (2-3), individuální (doučování)
Lektorka B2	C1	x	x	x	x

⁴ Vysvětlivky zkratk: JŠ – jazyková škola, PV – podniková výuka, S – soukromá výuka, SŠ – střední škola.

3.3 Sběr a zpracování dat

Data byla různého typu, z různých zdrojů a pořízená různými technikami, což umožnilo triangulaci za účelem vnitřní validity výzkumného šetření (Hendl, 2005; 2000; Švaříček et al., 2007). Datový soubor tvořilo celkem 15 vyučovacích hodin v délce 30 minut a s nimi související materiály. Data lze rozdělit do dvou skupin:

- a) generovaná standardní výukovou pedagogickou praxí v AC: písemné přípravy lektorek, terénní poznámky a písemné hodnocení supervizora, písemné sebehodnocení lektorek, komentář supervizora;
- b) vytvořená pro potřeby výzkumného šetření: audiozáznamy seminářů v rámci praxe; audiozáznamy vyučovacích hodin lektorek a jejich přepisy, přepisy částí vlastního verbálního projevu lektorek, dotazník hodnocení užitečnosti audiozáznamu (experimentální skupina).

Nahrávky byly pořízeny pomocí diktafonu a notebooku. Z audiozáznamů byly pro účely další analýzy pořízeny různě detailní přepisy (Richards, 2003). Přepisy výuky byly analyzovány s využitím postupů konverzační analýzy (Liddicoat, 2011), analýzy diskurzu (Sinclair & Coulthard, 1975; Sinclair & Brazil, 1982) a jejich kombinace (Silverman, 2006), aplikované pro potřeby výukové praxe (Cazden, 2001) se zvláštním zřetelem k výuce cizího jazyka (Hatch, 1992, Walsh, 2006). U ostatních zdrojů dat byla využita kvalitativní analýza textů. Data pro jednotlivé případy byla zpracována do přehledných tabulek (redukce dat podle Milese a Hubermana, 1994), které umožnily další porovnávání případů s využitím postupů kvalitativní analýzy (Hendl, 2005; Švaříček et al., 2007).

Individuální práce s audiozáznamem zahrnovala 4 úkoly:

1. Porovnat průběh hodiny s plánem a vybrat si „kritické místo“, které bylo nějakým způsobem v hodině důležité.
2. Přesně přepsat krátký úsek hodiny – kritické místo.
3. Určit kategorie svého verbálního projevu výběrem z deseti položek, popř. doplnit „jiné“.
4. Vybrat jednu kategorii pro zlepšení v následující vyučovací hodině a navrhnout konkrétní postup pro zlepšení.

Doporučený rozsah textu analýzy byl 300-500 slov, ve srozumitelných bodech.

4 Vybrané výsledky

4.1 Práce lektorek s audiozáznamem

I přes identickou vstupní instrukci lektorky pracovaly s audiozáznamem odlišně. Některé si ho poslechly co nejdříve po výuce, některé opakovaně v rozmezí několika dnů, jedna lektorka až bezprostředně před následující vyučovací hodinou. Tři lektorky využily doporučenou elektronickou tabulku, dvě lektorky si vytvořily vlastní formát přepisu a komentářů. U každé lektorky byla patrná určitá vnitřní konsistence v přístupu a počtu slov, které napsaly (tabulka 2).

Tabulka 2

Počet slov v přepisu audiozáznamu⁵ a reflektivním úkolu a kategorie verbálního projevu vybrané ke zlepšení

Lektorka	1. hodina		2. hodina		3. hodina	
	Slova	Kategorie	Slova	Kategorie	Slova	Kategorie
LA1	282 (202)	omezit/odstranit vatová slova žádné „echo“ studentů	349 (276)	neopakovat věty po studentkách	301 (199)	„echování“ studentek
LA2 ⁶	734 (580)	zjednodušit a zpřesnit instrukce častěji ověřovat porozumění zlepšit vlastní projev (gram. správnost) vyvarovat se nadměrné pochvaly studentů	764 (397)	intonace ve vlastním projevu používání členů zjednodušení instrukcí opakování stejných výrazů (výplňová slova)	516 (310)	dále zjednodušit instrukce pochvala studentů - reagovat převážně neverbálně
LA3	257 (159)	zpřesnit zadávání aktivit kontrolovat porozumění instrukcím nedávat najevo nervozitu	149 (208)	práce s časem – lépe ho využít	274 (149)	dodržet plán hodiny správně určit priority
LA6	528 (355)	vynechat učitelské echo vyhnout se opakování stejné věty při zadávání instrukcí formulovat zadání jasně a jednoznačně kontrolovat porozumění otázkami mluvit víc nahlas	377 (308)	zadávat instrukce v krátkých, jednoduchých větách zjednodušit svůj verbální projev uvádět modelové příklady místo dlouhých popisů instrukcí	382 (128)	ověřovat porozumění instrukcím a zadáním úkolů používat modelové věty jako příklady při zadávání instrukcí
LB2	357 (532)	elicitace znalostí potřebných pro další činnost	354 (249)	instrukce ke cvičením kontrola porozumění instrukcím	333 (230)	instrukce ke cvičením kontrola porozumění instrukcím

5 První číslo udává počet slov v komentáři lektorky, číslo v závorce udává počet slov v přepisu audiozáznamu.

6 Lektorka A2 své přepisy prokládala komentářem a graficky i barvou rozlišovala části textu, např.: „5. Zahájení: Let's do..let's do one example together, I want to..ee..know your opinions..so number 10...(následuje elicitace odpovědí od Ss) Příště stačí pouze první věta a číslo příkladu. Ukončení: Thank you very much. Thank you.“

Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 8. – 10. září 2014 v Olomouci

4.2 Vybrané složky verbální komunikace a jejich zlepšení

Začínající lektorky (LA3, LA6, LB2) si v analýze všimaly zejména své vlastní produkce a iniciace (kontextualizace, gradace řeči, prezentace, instrukce a částečně otázky) a věnovaly relativně menší pozornost poskytování zpětné vazby.

Tabulka 2 uvádí, které složky verbální komunikace si lektorky na základě audiozáznamu vybíraly ke zlepšení. Je zřejmé, že v analýze první hodiny se nejvíce zabývaly instrukcemi k činnosti, zejména jejich zjednodušením a zpřesněním (3krát), a následnou kontrolou porozumění (3krát). I přes průběžné zlepšování různých aspektů (neopakování vět, kratší věty, užití příkladů) instrukce zůstaly pro 3 lektorky kategorií pro zlepšení i nadále. Lektorka A3 se zaměřovala více na analýzu materiálu z učebnice a zpracování přípravy na výuku, instrukce jako cíl pro zlepšení zatím opustila. Instrukce a výuka Lektorky A1 byly konsistentně efektivní. Patrně i na základě upozornění supervizorky si ke zlepšení vybrala učitelské echo a užívání výplňových slov.

Souhrnně lze konstatovat, že čtyřem lektorkám se postupně dařilo identifikovat detailnější aspekty zvolených kategorií, a na základě tohoto poznání je zlepšovat. V kontextu současné vzdělávací politiky je zajímavý pohled na volbu Lektorky A6 s výbornou angličtinou (C2). I když podle našeho názoru byla lektorka příliš sebekritická, je zjevné, že samotná znalost jazyka není dostačující pro efektivní vedení výuky.

4.3 Audiozáznam a jiné mechanismy zpětné vazby

Čtyři mechanismy zpětné vazby, které jsme v průběhu pedagogické praxe využívali, se vyskytovaly v různých kombinacích. Časté byly kombinace všech zdrojů k jednomu tématu, i když některé mohly zdůraznit pozitivní a jiné negativní aspekty téže kategorie.

10krát se vyskytla kombinace komentáře supervizorky a následného komentáře lektorky: kontextualizace (1 – LA6), instrukce (1 – LB2), elicitace (4 – LA1, LA3, LB2), korekce (3 – LA1, LA2), učitelské echo (1 – LA1). Audiozáznam tak patrně posloužil jako objektivizace předchozího hodnocení.

Samotný audiozáznam jako zdroj zpětné vazby se vyskytl 10krát, v pozitivním i negativním smyslu, a týkal se kontextualizace (3 – LA1, LA6), gradace řeči (3 – LA1, LA6), prezentace (1 – LA1), elicitace (1 – LA1), diskurzivní zpětné vazby (1 – LB2) a pochvaly (1 – LA2). Samostatný komentář ke sledovaným kategoriím se vyskytl 5krát po druhé a 4krát po třetí hodině, je tedy možné usuzovat na rozvoj profesního vidění (Janík et al., 2014) a efektivitu práce s audiozáznamem.

4.4 Považují posluchači AC využití audiozáznamu vlastní výuky za užitečné?

Lektorky uváděly, že práce s jedním záznamem (přepis a analýza) jim zabrala 4-6 hodin, byla tedy časově značně náročná. Písemný dotazník v závěru experimentu přinesl další informace.

Všechny posluchačky považovaly práci s audiozáznamem za technicky jednoduchou a dvě považovaly za výhodu audiozáznamu zaměření na verbální projev. Video by považovaly za užitečné pro „body language“ a pohyb po třídě. Jedna lektorka považovala poslech za nudný a nevybavovala si situace ve třídě⁷. Pocity lektorek z poslechu záznamu vlastní výuky byly spíše negativní, z různých důvodů: „nehezky hlas“, vlastní jazykové chyby, nesourodost vlastního verbálního projevu apod. Jedna lektorka jako pozitivum zmínila, že si potvrdila, že

⁷ Šlo o lektorku, která nahrávku poslouchala až před následující hodinou, tedy 14 dní po výuce.

nemluví příliš rychle a nepoužívá komplikovanou slovní zásobu. Všechny lektorky si všimly spíše toho, co se jim nepodařilo.

Všechny lektorky považovaly instrukce k práci s audiozáznamem za užitečné. Pro dvě lektorky bylo snadné zařadit promluvy do jednotlivých kategorií, pro tři to bylo obtížné. Toto bylo patrně způsobeno zatím limitovanou znalostí lingvodidaktické teorie. Při práci s audiozáznamem postupovaly lektorky odlišně a vybíraly si místa k rozboru podle vlastních kritérií. Nejčastěji se objevovaly situace, se kterými nebyly spokojeny. V příští hodině pak sledovaly, zda došlo ke zlepšení. Méně úspěšná lektorka stručně analyzovala začátky hodin („v dalších částech jsem byla příliš odpuzená od práce a poslechu“). Závěry, které lektorky učinily po poslechu audiozáznamu, se vztahovaly k vlastnímu užití jazyka (zejména syntaxi), k interakci a komunikaci se studenty (udržení motivace), i k přípravě na vyučování (obtížnost materiálu, zpřesnění instrukce). Pro každou lektorku jsou závěry zmíněné v dotazníku konsistentní s tím, co se objevovalo v jejím sebehodnocení jednotlivých vyučovacích hodin.

Dvě lektorky považovaly práci s audiozáznamem vlastní výuky pro svůj profesní rozvoj za spíše neužitečnou⁸. V jednom případě bylo důvodem snížení sebejistoty při konfrontaci s chybami, na které se při poslechu zaměřila, ve druhém případě měla lektorka pocit, že poslech audiozáznamu už jí nepřinesl další informace, které by neměla z předchozích zpětnovazebních mechanismů, přepisování části hodiny považovala za zbytečné.

Tři lektorky považovaly práci s audiozáznamem za užitečnou. V jednom případě je užitečnost zdůvodněna objektivitou záznamu a možností „vidět sebe sama jako nezávislý pozorovatel“. Tento aspekt potvrzuje i lektorka s mnoha lety praxe v jazykových školách: „Z praxe mám feedback z hospitací, ale nikdy jsem se neslyšela. Velmi zajímavá zkušenost.“ Lektorka A2 shrnula pozitiva i negativa:

Mně to přišlo velmi užitečné. Pomohlo mi to uvědomit si, co dělám, jak to dělám, co říkám, kde dělám chyby atd. Jak jsem již zmiňovala, díky stresu a nervozitě si skoro neuvědomuji, co při hodině dělám. Záznam mi slouží jako fb. Ačkoliv uznávám, že zpracování poté bylo dost náročné, jsem ráda, že jsem to postoupila (měla možnost si zkusit).

Závěr případové studie pěti lektorek tedy není zcela jednoznačný. Odpovědi lektorek jsou odrazem aktuálního stavu jejich profesního rozvoje, úrovně angličtiny, úrovně sebereflexe a celkové zralosti osobnosti. Pokud je možné posoudit konkrétní využití audiozáznamu z pohledu výzkumu, lze konstatovat, že každá lektorka v audiozáznamu své výuky alespoň jednou identifikovala oblast, o které se explicitně nemluvílo v ostatních zpětnovazebních mechanismech, a v několika případech práce s audiozáznamem zpřesnila původní dojem lektorky z hodiny či z její části. Tedy i v případech, kdy lektorky považovaly práci s audiozáznamem za spíše neužitečnou, měla nějaký konkrétní efekt.

⁸ Lektorky vybíraly z možností: užitečná – spíše užitečná – spíše neužitečná – neužitečná.

5 Závěr

Práce s audiozáznamem vlastní výuky umožnila lektorkám cíleně rozvíjet individuální aspekty své výukové komunikace. Za klíčové výhody audiozáznamu pro začínající i zkušené lektorky považujeme, že

- je technicky jednoduché pořídít nahrávku a pracovat s ní;
- je možné jej přehrát opakovaně, vcelku nebo po částech, a tak sledovat vlastní vývoj v delším časovém horizontu (Brown & Yule, 1983b);
- umožňuje využití pro diagnostické účely, zejména pokud jde o strukturování vlastního řečového projevu lektora (ibid.);
- je zdrojem individualizované zpětné vazby založené na důkazech, poskytuje objektivní informace (Richards & Lockhart, 1994);
- umožňuje porovnání vlastního výkonu s určitou cílovou kategorií, a tak usnadňuje hledání alternativních řešení problémových situací (Thornbury, 1996);
- může být prostředkem svépomoci v budoucím profesním životě (Gebhard, 1990; Walsh, 2006), zejména u lektorů, kteří budou pracovat jako OSVČ.

Porovnání výsledků tohoto výzkumného šetření s pilotním šetřením (Hánková, 2011) ukázalo, že pokud je práce s audiozáznamem nějakým způsobem strukturovaná, procesy (se-)pozorování a všímání si jsou intenzivnější a posluchači věnují více pozornosti detailům.

Za negativní stránky práce s audiozáznamem vlastní výuky lze považovat

- nepříjemné pocity lektorek a případnou frustraci z vlastního výkonu;
- časovou náročnost poslechu, přepisu částí hodiny a následné analýzy;
- potřebu určité vstupní míry sebereflexe a otevřenosti lektora.

Celkově je možné konstatovat, že pozitiva využití audiozáznamu vlastní výuky převažují. První dva negativní aspekty lze potlačit a) zařazením práce s audiozáznamem do druhého či třetího semestru výukové praxe po fázi zpracování a navykání na poslech vlastního hlasu (Macek, 1997); b) analýzou části vyučovací hodiny bez nutnosti jejího přepisování.

Z hlediska cílů původního výzkumného záměru jsme zatím nedokázali odpovědět na otázku, zda se lektor, který má k dispozici audiozáznam vlastní výuky a cíleně s ním pracuje, vyvíjí profesně rychleji než lektor, který tento zdroj zpětné vazby k dispozici nemá. Výsledky této části výzkumu budeme po zpracování všech dat prezentovat v budoucnosti. Předběžné výsledky naznačují, že stejně velkou roli jako audiozáznam mohou hrát individuální motivace lektora, jeho učební styl a úroveň sebereflexe.

Literatura

- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision: A case-based approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
- Betáková, L. (2006). *Angličtina učitele angličtiny: jak správně vést hodinu angličtiny v angličtině*. Plzeň: Fraus.
- Betáková, L. (2010). *Discourse and interaction in English language teaching*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London/New York: Continuum.
- Brown, G., & Yule, G. (1983a). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G., & Yule, G. (1983b). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Crabbe, D. (2007). Learning opportunities: Adding learning value to tasks. *ELT Journal*, 61(2), 117-125.
- Černá, M. (2009). Možnosti využití videozáznamu k rozvoji didaktické znalosti obsahu v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka. In Janík, T. (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 97-110). Brno: Paido.
- Černá, M., & Píšová, M. (2001). *Na návštěvě ve škole: didaktické principy ve vyučování anglického jazyka*. Příručka k videofilmu. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Černá, M., & Píšová, M. (2002). *Na návštěvě ve škole II.: faktory vyučovacího procesu*. Příručka k videofilmu. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of the second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *Asian EFL Journal*, 7(3), 9-24. Dostupné z http://www.asian-efl-journal.com/September_2005_EBook_editions.pdf
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Evans, L. (2012). Úvahy o profesionalitě vzdělavatelů dospělých. *Studia paedagogica*, 17(1), 129-147.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2009a). Metoda pozorování v edukačním výzkumu. In Š. Švec (Ed.), *Metodologie věd o výchově: Kvantitativně-scientistické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu* (s. 88-100). Brno: Paido.

- Gavora, P. (2009b). Metoda verbálních výpovědí v edukačním výzkumu. In Š. Švec (Ed.), *Metodologie věd o výchově: Kvantitativně-scientistické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu* (s. 119-121). Brno: Paido.
- Gebhard, J. G. (1990). Models of supervision: choices. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (s. 156-166). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Hánková, D. (2011). Rozvoj komunikačních dovedností budoucích lektorů angličtiny. In J. Poláčková Vašátková & A. Bačíková (Eds.), *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII. Sborník příspěvků z VIII. Ročníku konference konané dne 1. prosince 2010 [CD-ROM]*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
- Hánková, D. (2014). *Výuková komunikace a komunikativní jazykové vyučování: využití audiozáznamu vlastní výuky v přípravě lektorů angličtiny*. Disertační práce. Praha: Pedf UK.
- Hanušová, S. (2005). *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD.
- Hanušová, S., Najvar, P., Adam, M., Najvarová, V., & Homolka, S. (2014). Povaha žákovských promluv ve výuce anglického jazyka. *Pedagogika*, 64(2), 238-255.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Janík, T. (Ed.). (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie. Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Kostková, K., Janík, M., & Hublová, G. (2014). Profesionální vidění u učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 64 (2), 151-176.
- Janíková, M. (2009). Interakce a komunikace ve výuce: výzkumné oblasti, přístupy a metody. In M. Janíková & K. Vlčková (Eds.), *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 45-61). Brno: Paido.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York/London: Routledge.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kostková, K. (2011). Využití videa v profesní přípravě učitelů: pardubické zkušenosti. In T. Janík & E. Minaříková (Eds.), *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska - aplikace - výzkum* (s. 76-84). Brno: Paido.
- Krashen, S. D. (1995). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.

- Liddicoat, A. J. (2011). *An introduction to conversation analysis* (2nd ed.). London/New York: Continuum.
- Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-61. Dostupné z http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Ranta1997_SSLA.pdf
- Macek, Z. (1997). Technika videozáznamu v učitelském vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 7(4), 41-44.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction, and corrective feedback in L2 learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů, Masarykova univerzita.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. (2006). *An introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training*. Boston: Pearson.
- McKay, H., & Tom, A. (2009). *Teaching adult second language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti*. Praha: Grada.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Munby, J. (1987). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií.
- Podrápská, K. (2011). Celoživotní osvojování cizích jazyků na příkladu výuky dospělých. In V. Janíková (Ed.), *Výuka cizích jazyků* (s. 160-177). Praha: Grada.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Hampshire, NY: Palgrave Macmillan.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching* (3rd ed.). Oxford: Macmillan.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1984). Interlanguage. In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (s. 31-54). Harlow: Longman.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 17-46.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. 3rd edition. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- Sinclair, J., & Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2006). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Sternberg, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2007. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. Dostupné z: <http://www.google.cz/books?id=imwsewtZKSMC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>
- Šebestová, S. (2011). *Příležitosti k rozvoji řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk. *ELT Journal*, 50(4), 279-289.

- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1999). The reflective model revisited. In H. Trappes-Lomax & I. McGrath (Eds.), *Theory in language teacher education* (pp. 179-189). Harlow: Longman.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. New York: Routledge.
- Watzlawick, P., Bavelasová, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Brno: NEWTON Books.
- Whong, M. (2011). *Language teaching: Linguistic theory in practice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Los Angeles: Sage.

Kontakt

PaedDr. Dana Háňková, Ph.D.

AKCENT College, s.r.o.,
Katedra cizích jazyků a jejich didaktiky
Bítovská 5
140 00 Praha 4

e-mail: dana.hankova@akcent.cz

Využitie Obrázkového testu školských situácií v tréningových programoch rozvíjajúcich sociálno-psychologické kompetencie¹

Application of School Situations Picture Test in social-psychological skills trainings

Miroslava LEMEŠOVÁ

Abstrakt: Najčastejšími spôsobmi rozvíjania sociálno-psychologických kompetencií, medzi ktoré patria i kompetencie spojené s riadením triedy, sú podľa J. Pacevičiusa (2008) spätná väzba, rozhovor a sociálno-psychologický tréning. Cieľom príspevku je poukázať na možnosti praktického využitia Obrázkového testu školských situácií práve v rámci tréningových programov realizovaných v pregraduálnej príprave a ďalšom vzdelávaní učiteľov a učiteliek. Test sme overovali v experimentálnej a kontrolnej skupine metódou pretest - posttest, t.j. pred intervenciou a po intervencii. Experimentálnu skupinu tvorilo 78 študentov a študentiek magisterského stupňa štúdia učiteľstva, ktorí absolvovali jeden z dvoch predmetov tréningového charakteru. Kontrolnú skupinu tvorilo 52 študentiek a študentov bakalárskeho stupňa. Z obsahovej analýzy reakcií na školské situácie vyplýva, že v experimentálnej skupine došlo k rozšíreniu variability vlastného správania ako odozvy na reakcie študentov a študentiek a posunu smerom k stratégiám demokratického a nedirektívneho charakteru. Rovnako sme zaznamenali zníženie v intenzite vnímania náročnosti jednotlivých situácií. Obrázkový test školských situácií je tak vhodným nástrojom nielen v prípravnej fáze tréningových programov, ale možno ho využiť aj ako evaluačnú metódu.

Kľúčové slová: kompetencie spojené s riadením triedy, pregraduálna príprava učiteľov, Obrázkový test školských situácií, tréningy sociálnych zručností.

Abstract: The most common ways how to develop social-psychological competencies, including classroom management skills, according to J. Pacevičius (2008) are feedback, dialogue and social skills training. The aim of this paper is to point out to the potential of application of School Situations Picture Test especially in social skills trainings in the pre-service and in-service teacher education. The test was verified in the experimental and control group with pretest and posttest method, which means before and after the intervention. The experimental group consisted of 78 students of master's degree programmes for teachers, who had completed one of two training courses. The control group consisted of 52 students of bachelor's degree. *The* content analysis of responses to the school situations demonstrates that the experimental group expanded the variability of behaviour as a response to the situations and the student teachers used democratic and non-directive strategies more often. We also noticed a decrease in the intensity of perceived demand of each situation. The School Situations Picture Test is a suitable tool not only in the preparatory phase of training programmes, but it can be also used as an evaluation method.

Key words: classroom management skills, pre-service teacher training, School Situations Picture Test, social skills trainings.

¹ Príspevok je čiastkovým výstupom grantu VEGA 1/0562/13 Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov.

1 Úvod

Sociálno-psychologické kompetencie v sebe zahŕňajú celý rad sociálnych zručností. Sú nevyhnutnou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov a učiteliek, nakoľko vytvárajú predpoklad pre efektívne zvládanie sociálnych interakcií v škole i mimo nej. V nami navrhovanom modeli (Lemešová & Sokolová, 2012 in Lemešová, Sokolová & Cabanová, 2012) rozdeľujeme sociálno-psychologické kompetencie do štyroch kompetenčných oblastí, z ktorých každá obsahuje hierarchicky usporiadané zložky. Prvou oblasťou sú intrapersonálne kompetencie, ktoré sa viažu predovšetkým na sledovanie a rozvoj sebapoznania, sebahodnotenia a sebareflexie. Druhú oblasť sýtia interpersonálne kompetencie zamerané na poznávanie iných, verbálne a neverbálne zručnosti či zvládanie konfliktov a pod. Kompetencie spojené s riadením triedy (napríklad vnímavosť a citlivosť k skupinovej dynamike) sú treťou a sociálno-inkluzívne kompetencie, medzi ktoré okrem iného zaraďujeme senzitivitu a akceptáciu inakosti, štvrtou kompetenčnou oblasťou. V tomto texte budeme venovať väčšiu pozornosť tretej menovanej oblasti – kompetenciám, ktoré sa viažu na riadenie školskej triedy, ale i možnostiam ich rozvoja a hodnotenia.

2 Kompetencie spojené s riadením školskej triedy a ich rozvíjanie

Efektívne riadenie školskej triedy, spolu so starostlivou prípravou, dostatočnou základňou vedomostí, profesionálnou komunikáciou a poznaním seba samého v role učiteľa/učiteľky, považujú začínajúci učitelia a učiteľky za kompetencie potrebné pre vykonávanie učiteľstva. Sociálno-psychologické kompetencie sú však dôležité nielen z pohľadu učiteľov a učiteliek ale i riaditeľov a riaditeliek škôl. Práve zručnosti spojené s riadením školskej triedy vnímajú tieto dve skupiny aktérov školského života ako indikátor profesionálnych kompetencií začínajúcich učiteľov/učiteliek, ktorý determinuje ich prežívanie úspechov a neúspechov spojených s kontrolou správania (Huntly, 2008). Mnohé výskumné štúdie poukazujú na spojenie medzi správaním učiteľa/učiteľky a školským úspechom a angažovanosťou študentov a študentiek. Riadenie školskej triedy v sebe totiž zahŕňa také stratégie správania zo strany učiteľa a učiteľky, ktoré minimalizujú nevhodné správanie študentov a študentiek a naopak podporujú angažované a želané správanie s cieľom vytvoriť čo najvhodnejšie prostredie pre efektívne vzdelávanie a výchovu. Ide o schopnosť učiteľa/učiteľky nastoliť prostredie produktívneho učenia, čo je samozrejme spojené aj s prevenciou.

Pripravenosť učiteľov a učiteliek a študentov a študentiek učiteľstva v tejto oblasti kompetencií sa však javí byť nedostatočná (O'Neill & Stephensen, 2011). I keď sa podľa výskumu J. Petersa (2012) väčšina študentov a študentiek učiteľstva cítila byť kompetentná v riadení školskej triedy, ich vyjadrenia týkajúce sa používaných stratégií poukazujú na obmedzenia, ktoré môžu limitovať ich šance úspešne reagovať na komplexnejšie výzvy (rôznorodosť zázemia študentov a študentiek a ich správanie, angažovanie sa v rámci učenia a pod.). Študenti a študentky učiteľstva už počas svojho štúdia definujú obavy, ktoré sa im s riadením školskej triedy spájajú. Mnohé sa viažu na školskú každodennosť a vzťah k študentom a študentkám. Boja sa bežných situácií, ktoré sa môžu v škole a počas vyučovania vyskytnúť. Ešte väčší strach majú z tých krízových a problémových (Lemešová, 2013a), napriek tomu, že určité typy správania, ako napríklad zastrasovanie alebo verbálne ohrozovanie učiteľov/učiteliek zo strany študentov a študentiek nie sú takým častým javom (Talis, 2013). Podľa Ch. Arbuckle a E. Little (2004) uvádzajú učitelia a učiteľky ako najproblematickejšie a najčastejšie sa vyskytujúce správanie zo strany študentov a študentiek také prejavy, akými sú vykrikovanie, rušenie a zdržiavanie iných študentov a študentiek či nepozornosť. Nejde teda o závažnejšie

priestupky či agresívne správanie, ale skôr o menšie priestupky a porušenia pravidiel. Podľa ich názoru však zohrávajú pri vnímaní rušivého správania študentov a študentiek rolu také premenné, ako vyškolenie učiteľov a učiteľiek, dĺžka ich praxe a skúsenosti či sebadôvera v riadení školskej triedy. Ak je však riadenie triedy efektívne, má vplyv i na zníženie problémového správania (Oliver, Wehby & Reschly, 2011). Preto by podľa C. Jacksona, K. Simonciniho a M. Davidsona (2013) mali byť preventívne stratégie a techniky riadenia školskej triedy rozvíjané v rámci vzdelávacích kurzov určených pre študentov a študentky učiteľstva. Nemožno totiž predpokladať, že sa rozvinú či objavia prirodzene samé, no ich získať a rozvíjať učením (Gillernová, 2003). I keď je v rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a učiteľiek venovaný istý priestor témam riadenia školskej triedy a iným oblastiam sociálno-psychologických kompetencií, mnohokrát sa stretávame s ich kritikou. Študenti a študentky negatívne hodnotia prevahu teoreticky zameraných predmetov nad tými praktickými, nedostatok informácií o vhodných stratégiách zvládania náročných situácií a taktiež minimum príležitostí pre nácvik (Lemešová, 2013b; O'Neill & Stephensen, 2011).

Podľa J. Pacevičiusa (2008) sú najčastejšími spôsobmi rozvoja sociálno-psychologických kompetencií spätná väzba, rozhovor a sociálno-psychologický tréning. Ten, podľa svojho zamerania, ponúka možnosť dozvedieť sa niečo viac o sebe a svojich charakteristikách i o pohľade iných, zároveň ale vytvára bezpečný priestor pre nácvik nového správania či experimentovanie. Výskumy venované vzdelávaniu realizované v posledných rokoch prinášajú zistenia, že sa dospelí učia efektívnejšie práve prostredníctvom zážitku a skúsenosti, nácviku konkrétnych situácií, s ktorými sa stretávajú vo svojej profesii. Učenie založené na skúsenosti a zážitku môže viesť k sociálne zodpovednému správaniu, ktoré pokračuje aj po skončení formálneho vzdelávania (Caulfield & Woods, 2013). Aplikácia sociálno-psychologického tréningu má dopad v mnohých oblastiach rozvoja sociálno-psychologických kompetencií. Napomáha posunu v oblasti sebahodnotenia jedincov (Sarmány Schuller & Gereková, 2003) a ich zdravému psycho-sociálnemu rozvoju (Hamranová & Vernancová, 2013), ale má tiež vplyv na úroveň vyhorenia, ako aj na úroveň osobnostných prediktorov syndrómu vyhorenia u ľudí pracujúcich v pomáhajúcich profesiách (Škodová & Paceková, 2012) a i. Napríklad učelia/učiteľky, ktorí participovali na tréningových programoch zameraných na rozvoj kompetencií riadenia triedy, manažujú svoje triedy efektívnejšie (Güner, 2012). Tréning v oblasti preventívnych stratégií riadenia školskej triedy pomáha podľa C. Jacksona, K. Simonciniho a M. Davidsona (2013) študentom a študentkám učiteľstva porozumieť a zaobchádzať s prejavmi správania, s ktorými sa budú najčastejšie stretávať. Výsledky ich štúdie ukazujú, že po absolvovaní takéhoto tréningu sa jeho účastníci a účastníčky cítili viac sebedovo a lepšie pripravení v oblasti riadenia školskej triedy. Okrem toho vnímali tréning ako prostriedok, ktorí im poskytol priestor pre rozšírenie vedomostí, umožnil im reflexiu predchádzajúcich skúseností a profesionálny rast.

3 Hodnotenie účinnosti tréningových foriem vzdelávania

Na základe naratívnych i kvantitatívnych prehľadov literatúry o tréningoch rozvoja sociálnych zručností vyplýva, že tento spôsob vzdelávania môže produkovať malý ako aj pomerne významný efekt na fungovanie sociálnych kompetencií jednotlivcov (Gresham, Sugai & Horner, 2001). Evaluácia účinnosti tréningových programov je náročná a komplexná záležitosť, preto sa podľa D. A. Statta (2000) zvyčajne nerobí alebo robí zle. Hlavnou príčinou je náročnosť hodnotenia z hľadiska časového, finančného i metodologického a samotný fakt, že vzhľadom na komplexnosť a premenlivosť javov, ktoré sa snažíme zachytiť, budú mať získané výsledky overovania účinnosti programu svoje limity dané dosiahnuteľnou mierou platnosti

a spoľahlivosti našich zistení (Jarošová, 2001). Jedným z najčastejšie citovaných modelov hodnotenia účinnosti tréningových programov je model D. L. Kirkpatricka (2006), ktorý využíva štyri rôzne kritériá poskytujúce údaje na štyroch úrovniach. Každá z nich je dôležitá a má vplyv na ďalšiu úroveň. Pri pohybe z jednej úrovne do ďalšej sa stáva proces hodnotenia náročnejším a zdĺhavejším, no zároveň poskytuje viac cenných informácií. Prvou úrovňou je úroveň reakcií osôb, ktoré sa tréningu zúčastnili. D. L. Kirkpatrick o tejto úrovni hovorí ako o úrovni, v rámci ktorej sa meria spokojnosť so samotným tréningom. Druhou úrovňou je učenie, ktoré možno definovať ako rozsah, v akom účastníci a účastníčky zmenili svoje postoje, skvalitnili svoje vedomosti a/alebo zlepšili svoje zručnosti ako dôsledok účasti na tréningu. Na úrovni správania, ktorá je tretou úrovňou, hodnotíme či došlo k zmenám v správaní, pretože daná osoba absolvovala tréningový program. Ide teda najmä o zmeny správania v prostredí mimo tréningovej skupiny. Poslednou úrovňou jeho modelu je úroveň výsledkov. Ide o konečné výsledky, ktoré boli dosiahnuté, pretože účastníci a účastníčky navštevovali tréningový program. Môže ísť o zvýšenie produkcie, zlepšenie kvality a pod., v ktorých sa premietajú skúsenosti získané na tréningu. Napriek obľube tohto modelu sa stretávame často i s jeho kritikou súvisiacou s obmedzeným počtom premenných, ktoré sleduje, kauzalitou prepojenia medzi výstupmi tréningu na rôznych úrovniach či absenciou pohľadu iných osôb ako len účastníkov a účastníčok (Guerci & Vinante, 2011).

Pri hodnotení účinku tréningových programov možno využiť veľké množstvo nástrojov, pričom sa stretávame najmä s výskumným dizajnom využitia dvoch skupín (experimentálnej a kontrolnej) a hodnotenia na začiatku i na konci tréningu, príp. ešte raz s väčším časovým odstupom. Voľba metódy závisí vždy od zamerania tréningu, úrovne, na ktorú sa orientujeme či od špecifik účastníkov a účastníčok tréningového programu. V tréningoch zameraných na rozvoj sociálno-psychologických kompetencií sa často používajú psychodiagnostické testy a dotazníky, ale i hodnotiace škály, nedokončené vety, individuálne či skupinové rozhovory alebo pozorovanie správania pred absolvovaním tréningu a po ňom. Pri zisťovaní účinnosti tréningových programov na rozvoj kompetencií spojených s riadením školskej triedy možno nájsť príklady využitia individuálnych a skupinových rozhovorov (Jackson, Simoncini & Davidson, 2013), pozorovania správania pomocou videonahrávok (Güner, 2012) či psychodiagnostických nástrojov, ako napr. Dotazníka interpersonálnej diagnózy ICL (Hamranová, 2005).

4 Charakteristika výskumu

V rámci výskumného šetrenia sme sa zamerali na možnosti využitia nami vytvoreného *Obrazkového testu školských situácií* (Lemešová & Sokolová, 2014) v predmetoch tréningového charakteru určených pre študentov a študentky učiteľstva. Test využíva potenciál projekcie v málo štruktúrovaných podnetových situáciách. Osoby premietajú svoje postoje a emócie do piatich školských situácií vizuálne zachytávajúcich nevhodné správanie mierneho až stredného stupňa (A. odmietnutie výzvy učiteľa/učiteľky, B. bitka dvoch detí, C. situácia rozbitého okna v triede, D. vyplazenie jazyka učiteľovi/učiteľke, E. situácia pôsobiaca neusporiadaným dojmom, stvárňujúca pohyb v triede). Respondent/respondentka vyplní do pripraveného políčka verbálnu reakciu učiteľa/učiteľky a zároveň na škále v tvare teplomera zaznačí vnímanú mieru náročnosti každej situácie. Test bližšie opisuje vo svojom príspevku v tomto zborníku L. Sokolová (2014).

4.1 Priblíženie metodologického postupu a výskumnej vzorky

Obrázkový test školských situácií sme použili v školskom roku 2013/2014 v rámci dvoch predmetov tréningového charakteru, ktoré vyučujú na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave autorky testu. Oba predmety sú v pregraduálnej učiteľskej príprave zaradené ako povinne voliteľné a sú určené študentom a študentkám magisterského stupňa štúdia rôznych aprobácií v rámci pedagogicko-psychologického a spoločenskovedného základu učiteľstva. *Individuálna psychológia pre učiteľov* je predmetom vychádzajúcim z individuálnej psychológie Alfreda Adlera a jeho nasledovníkov a nasledovníčok (Rudolfa Dreikursa, Evy Dreikurs-Fergusson a ďalších). Predmet je realizovaný priebežne počas semestra v rozsahu dve hodiny týždenne. Ústredné stratégie riešenia nevhodného správania sa opierajú o identifikáciu cieľa správania dieťaťa, porozumenie jeho „súkromnej logiky“ a následné prijatie zodpovednosti za svoje správanie. Teoretické východiská individuálnej psychológie dopĺňa o možnosti jej uplatnenia v manažmente školskej triedy spolu s praktickou aplikáciou a upevňovaním pomocou rolových hier a skupinových aktivít. Predmet *Tréning sociálnych zručností učiteľov* je realizovaný blokovo v rozsahu 16 vyučovacích hodín počas dvoch dní. Vychádzajúc zo základných zásad riadenia školskej triedy spoločných pre teórie J. Kounina, F. Jonesa, W. Glassera, R. Dreikursa, L. Cantera a iných, sa orientuje na získanie praktických skúseností s psychologickými javmi, s ktorými sa doteraz študenti a študentky učiteľstva stretávali najmä v teoretickej rovine. V rámci predmetu je venovaná pozornosť prehĺbeniu poznania seba samého a diagnostike vlastných sociálnych zručností, rovnako ako simulácii a nácviku riešenia situácií nespolupracujúceho rušivého i nerušivého správania.

Zvolili sme výskumný dizajn využitia testu v kontrolnej skupine bez intervencie (študenti a študentky bakalárskeho stupňa štúdia) a experimentálnej skupine s intervenciou (študenti a študentky magisterského stupňa štúdia), pričom sme sledovali a porovnávali vnímanie náročnosti jednotlivých situácií a reakcie na nich. V oboch skupinách vyplňali študenti a študentky test pod nimi vytvoreným špecifickým kódom zabezpečujúcim ich anonymitu. Podľa týchto kódov boli následne testy pred a po intervencii (v skupine bakalárskeho stupňa štúdia po časovom odstupe bez intervencie) spárované a vyhodnocované. Zloženie výskumnej vzorky približuje Tabuľka 1.

Tabuľka 1
Rozloženie výskumnej vzorky

	muži	ženy	priemerný vek	spolu
bakalársky stupeň	8	44	20,8	52 (40%)
magisterský stupeň	12	66	23,5	78 (60%)
priemerný vek	22,2	22	22,1	
spolu	20 (15%)	110 (85%)		130

Mieru náročnosti zaznamenanú študentmi a študentkami sme previedli na percentá a vyhodnotili kvantitatívne. Pri vyhodnocovaní reakcií na situácie a ich porovnaní sme použili obsahovú analýzu a rozdelenie odpovedí na 24 základných kategórií (bližšie informácie k postupom vyhodnocovanie Obrázkového testu školských situácií možno taktiež nájsť v tomto zborníku v príspevku L. Sokolovej, 2014).

5 Výsledky výskumu a ich závery

Na základe obsahovej analýzy reakcií na školské situácie možno konštatovať, že reakcie v kontrolnej aj v experimentálnej skupine boli zhruba na rovnakej úrovni. Prevládali direktívne stratégie riešenia (trest či hrozba trestom alebo zdôrazňovanie požadovaného správania), ktoré však u študentov a študentiek experimentálnej skupiny (t. j. magisterského stupňa štúdia) boli omnoho komplexnejšie. V experimentálnej skupine nastal po realizácii predmetov tréningového charakteru posun smerom k stratégiám demokratického (poskytovanie návodu na riešenie situácie či presun zodpovednosti na študentov a študentky) a nedirektívneho charakteru (hľadanie príčin prejavov správania, využívanie humoru a poskytovanie podpory). Po intervencii vo forme tréningov došlo v experimentálnej skupine k rozšíreniu variability vlastného správania ako odozvy na reakcie študentov a študentiek. Respondenti a respondentky experimentálnej skupiny využívali stratégie vychádzajúce z tréningov, ako napr. citlivosť k potrebám študentov a študentiek a hľadanie príčin ich správania, prenesenie zodpovednosti a ponúknutie návodu na riešenie situácie, podporu a povzbudenie, individuálne riešenie situácií, ktoré umožňujú vyriešiť ťažkosť bez straty dôstojnosti, hrdosti či zameranie na stanovený cieľ.

Rovnako sme zaznamenali posun v intenzite vnímania náročnosti jednotlivých situácií v experimentálnej skupine pred a po intervencii (Tabuľka 2). Po absolvovaní predmetu tréningového charakteru sa znížila študentmi a študentkami vnímaná náročnosť situácií, pričom v situácii D (vyplazenie jazyka učiteľovi/učiteľke) a E (situácia pôsobiaca neusporiadaným dojmom, stvárnajúca pohyb v triede) ide o štatisticky významný rozdiel. Tieto zmeny možno pripísať, ako ukazujú i výsledky kvalitatívne orientovaného výskumu C. Jacksona, K. Simonciniho a M. Davidsona (2013), zvýšeniu sebadôvery a vedomostí v oblasti riadenia školskej triedy. Tie spôsobujú pokles emočného náboja pripisovaného situácii. Tieto výsledky potvrdzuje i výskum R. Giallo and E. Little (2003), ktoré zistili, že pripravenosť a skúsenosti získané v triede vypovedajú významne o hodnotení úrovne sebaúčinnosti (self-efficacy) v oblasti riadenia školskej triedy. Takéto výsledky poskytujú dôležité informácie týkajúce sa obsahu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a učiteľiek, v ktorej by mali mať tréningy zameriavajúce sa na rozvoj sociálno-psychologických kompetencií a špeciálne kompetencií spojených s riadením školskej triedy svoje nezastupiteľné miesto.

Tabulka 2

Vnímání náročnosti školských situací v experimentální skupině před a po tréninku (n=78)

	Pretest priemer	Pretest SD	Posttest priemer	Posttest SD	T-test p < 0,05
Situácia A	28,05	25,44	23,76	18,79	0,1029
Situácia B	45,11	24,78	43,79	23,69	0,6539
Situácia C	39,15	26,95	36,46	25,98	0,3867
Situácia D	41,74	31,24	30,22	24,07	0,0004
Situácia E	36,60	31,15	29,41	26,36	0,0297
Priemer situácií	38,13	19,20	32,73	15,53	0,0054

Ako ukazujú naše výsledky, Obrázkový test školských situácií je vhodným nástrojom nielen v prípravnej fáze tréningových programov, ktorá je zameraná na zisťovanie potrieb účastníkov a účastníčok a umožňuje nám adekvátne prispôbiť na základe týchto zistení obsah tréningu. Možno ho využiť aj ako evaluačnú metódu, ktorou hodnotíme úroveň učenia podľa Kirkpatrickovho modelu evaluácie tréningov, t. j. rozsah, v akom zmenili a skvalitnili účastníci a účastníčky tréningu svoje postoje, vedomosti a zručnosti. Ak by sme využili Obrázkový test školských situácií s časovým odstupom, napríklad niekoľko mesiacov po nástupe do učiteľského povolania či po výstupovej praxi v poslednom ročníku magisterského stupňa štúdia, mohli by sme získať i údaje o zmenách v správaní a zamerať sa tak i na evaluáciu tretej a štvrtej úrovne. Takéto overovanie testu plánujeme v rámci grantovej úlohy v ďalšom období.

Literatúra

- Arbuckle, CH., & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.
- Caulfield, J., & Woods, T. (2013). Experiential learning: exploring its long-term impact on socially responsible behavior. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), 31-48.
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: the relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21-34.
- Gillernová, I. (2003). Sociální vztahy ve škole a profesní dovednosti učitele. In M. Svoboda, et al. (Eds.), *Sociální procesy a osobnost* (s. 92 -101). Brno: Psychologický ústav.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training of students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.

- Guerci, M., & Vinante, M. (2011). Training evaluation: an analysis of the stakeholders' evaluation needs. *Journal of European Industrial Training*, 35(4), 385-410.
- Güner, N. (2012). The effect of preventive classroom management training program on approval and disapproval behaviors of teachers. *International Journal of Instruction*, 5(1).
- Hamranová, A. (2005). Efektivita výcvikového procesu u študentov pomáhajúcich profesií. In D. Heller et al. (Eds.), *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování. Sborník příspěvků z konference Psychologické dny*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/hamranova.pdf>
- Hamranová, A., & Vernancová, J. (2013). Influence of social-psychological training on the sense of community, state anxiety and trait anxiety. *Psychology and Health*, 28(1), 225-226.
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Jackson, C., Simoncini, K., & Davidson, M. (2013). Classroom profiling training: increasing preservice teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 30-46.
- Jarošová, E. (2001). Ověřování účinnosti sociálněpsychologického výcviku. In R. Komárková et al. (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie III*. (s. 191-204). Praha: Grada Publishing.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Lemešová, M., Sokolová, L., & Cabanová, K. (2012). Rozvoj sociálně-psychologických kompetencí v pregraduální přípravě učitel'ov. In *Sapere Aude 2012: Vzdělávání a dnešní společnost 2* (s. 596-604). Hradec Králové: Magnanimitas.
- Lemešová, M. (2013a). Čo ak je realita ešte horšia...: obavy študentov a študentiek učiteľ'stva. In *Otázky rozhodovania: teória, empiria, život* (s. 188-192). Bratislava: Stimul.
- Lemešová, M. (2013b). Teória, teória, teória...: realita a ideál učiteľ'skej pregraduálnej prípravy očami študentov. In *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti* (s. 534-539). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. [CD-ROM].
- Lemešová, M., & Sokolová, L. (2014 – v tlači). *Obrázkový test školských situácií*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- O'Neill, S. C., & Stephensen, J. (2011) Teacher classroom behaviour management preparation in undergraduate primary education in Australia. A Web-based Investigation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10), 35-52.
- Pacevičius, J. (2008) Social-psychological competence of leaders: structure, empirical assessment and formative ways. *Socialiniai tyrimai/Social Research*, 12(2), 123-131.
- Peters, J. (2012). Are they ready? Final year pre-service teachers' learning about managing student behaviour. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), 18-42.
- Sarmány Schuller, I., & Gereková, E. (2003). Podporí sociálně-psychologický výcvik sebahodnotenie? In M. Svoboda et al. (Eds.), *Sociální procesy a osobnost* (s. 86-91). Brno: Psychologický ústav.

- Sokolová, L. (2014 – v tlači). Ako riešia záťažové školské situácie študenti a študentky učiteľstva. In *Pedagogický výskum: spojnice medzi teorií a praxí*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Statt, D. A. (2000). *Using psychology in management training. The psychological foundations of management skills*. London: Routledge.
- Škodová, Z., & Paceková, I. (2012). Sociálno-psychologický výcvik ako metóda prevencie syndrómu vyhorenia v pomáhajúcich profesiách. *E-psychologie. Elektronický časopis ČMPS*, 6(2). Dostupné z <http://e-psycholog.eu/clanek/149>
- Talis (2013). *Základná informácia o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013*. Dostupné z: http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/talis/publikacie/ine/TALIS_2013_-_prvotne_zistenia.pdf

Kontakt

Mgr. Miroslava Lemešová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra psychológie a patopsychológie
Račianska 59
Bratislava 813 34
Slovenská republika
e-mail: lemesova@fedu.uniba.sk

Ako riešia náročné školské situácie študenti a študentky učiteľstva¹

How student teachers solve challenging school situations

Lenka SOKOLOVÁ

Abstrakt: Študenti a študentky učiteľstva aj začínajúci učitelia a učiteľky sa často na začiatku pedagogickej praxe obávajú zvládania nevhodného správania a riešenia konfliktov v škole. Napriek tomu, že nevhodné správanie v škole je závažným problémom, učiteľská príprava sa tejto problematike dostatočne nevenuje. Budúci a začínajúci učitelia a učiteľky sa tak spoliehajú viac na svoje prekoncepty o učiteľstve a tacitné znalosti ako na stratégie a postoje získané počas pregraduálnej prípravy. Cieľom našej štúdie je analyzovať, ako vnímajú náročné školské situácie študenti a študentky učiteľstva. 175 študentov a študentiek reagovalo na 5 školských situácií v *Obrázkovom teste školských situácií*. Hoci situácie zaradili väčšinou ako mierne až stredne náročné nevhodné správanie, ich reakcie boli prevažne direktívne.

Kľúčové slová: študenti učiteľstva, príprava učiteľov, disciplína, manažment triedy, Obrázkový test školských situácií.

Abstract: Both student and novice teachers are often afraid of the coping with misbehaviour and solving conflicts in school at the beginning of their teaching careers. Despite the fact that misbehaviour in schools is a pervasive problem, pre-service teacher training does not cover this issue enough. When facing misbehavior student and novice teachers rely mostly on their preconcepts and tacit knowledge rather than on strategies and attitudes developed during their pre-gradual studies. The aim of the study is to examine the perception of challenging school situations among student teachers. 175 student teachers answered the *School Situations Picture Test* with 5 different school situations. Even they classified the situations as mild or moderate type of misbehavior, their reactions were mostly directive.

Key words: student teachers, pre-service teacher training, discipline, classroom management, School Situations Picture Test.

¹ Príspevok je výstupom grantovej úlohy VEGA 1/0562/13 Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov.

1 Ciele a kontext výskumu

Otázka manažmentu a disciplíny školskej triedy ako jedna z kľúčových a súčasne najnáročnejších požiadaviek na začínajúceho učiteľa či učiteľku nie je novinkou súčasnosti. T. Wubbels, H. A. Creton a H. P. Hooymayers v štúdiu z roku 1985 (odvolávajú sa na výskumy z rokov 1978, 1981 a 1984) zdôrazňovali, že zvládanie disciplíny v triede patrí k hlavným problémom, ktorým začínajúci učitelia čelia. Z prierezu ďalej citovaných štúdií vyplýva, že ide o problém aktuálny naprieč všetkými typmi škôl a kontinentmi (uvádzame odkazy na štúdie napr. zo Singapúru, Južnej Afriky, Turecka, Dánska a Spojených štátov amerických). Pregraduálna učiteľská príprava však na túto akútnu potrebu škôl nereaguje dostatočne. V kritickej analýze súčasného stavu jadra študijných programov učiteľstva upozorňujú aj B. Pupala, I. Lukšík, O. Kaščák a O. Zápotočná (2014) na nedostatočnú psychologickú prípravu práve v oblasti riešenia výchovno-vzdelávacích problémov a poznania a využívania dynamiky skupiny. Výskum a následné plánovanie intervencií v oblasti rozvoja sociálno-psychologických kompetencií učiteľov a učiteľiek už v pregraduálnej fáze ich pedagogickej kariéry pokladáme za dôležité v dvoch rovinách:

Úroveň UČITEĽ/UČITEĽKA:

- a) Identifikácia a eliminácia ranej učiteľskej úzkosti (napr. Ngidi & Sibaya, 2003),
- b) Prevencia predčasného odchodu z učiteľskej profesie a syndrómu vyhorenia (napr. Bayer, M., Brinkjaer, U., Plauborg, H., & Rolls, S., 2009),
- c) Prevencia tzv. nevhodného správania učiteľa alebo tzv. didaktogénie (Mareš, 2013).

Úroveň ŽIACI/ŽIAČKY:

- a) Vytváranie pozitívnej pracovnej atmosféry v skupine (napr. Latz, 1992),
- b) Prevencia eskalácie nevhodného správania detí (napr. Tan, E., & Yuanshan, Ch., 1999)
- c) Prevencia negatívneho dopadu nevhodných disciplinárnych stratégií na osobnosť dieťaťa (napr. Mareš, 2013).

2 Teoretické východiská

Nevhodné správanie detí od miernych (menej závažné vyrušovanie počas vyučovacej hodiny) až po závažné porušenia disciplíny (šikana, násilie, gangy) má negatívny dopad na aktéra samotného (podľa výskumov problémové správanie vysoko koreluje s predčasným ukončením štúdia či neúspešným pokračovaním na vyššom stupni, celkovo negatívne interferuje s kvalitou učenia sa a štúdia), na školskú triedu a učiteľa (nevhodné správanie narušuje pracovnú a sociálnu atmosféru skupiny, často je pre jednotlivcov, skupinu či učiteľa zraňujúce) a v neposlednom rade poškodzuje aj školu ako celok, pretože vytvára atmosféru napätia, zhoršuje imidž školy a núti vedenie školy venovať neprimerane veľa času riešeniu disciplinárnych problémov (Finn, Fish & Scott, 2008). Je pre učiteľa výzvou, záťažou a zvyšuje nároky na jeho sociálno-psychologické kompetencie. Najväčšie napätie a obavy tieto situácie vyvolávajú u študentov učiteľstva pred nástupom na výstupovú prax (Ngidi & Sibaya, 2003) a pri vstupe do profesie (Lemešová, 2013).

2.1 Profesionální vývin v rané fázi pedagogické kariéry

Počas přípravy na výkon učitel'ské profese a prvých rokov pedagogickej praxe sa formujú základy učitel'ského štýlu. M. Svatoš (2013) ranú fázu pedagogickej kariéry rozdeľuje do šiestich štádií:

1. *obdobie orientácie*, kedy si absolventi stredných škôl volia učitel'ský odbor štúdia.
2. *obdobie motivácie*, obdobie približne prvého roku učitel'ského štúdia alebo obdobie tzv. študenta učitel'stva – začiatočníka.
3. *obdobie prvého redefinovania*, približne v polovici bakalárskeho stupňa štúdia môžeme očakávať prvé redefinovanie a reflexiu seba v učitel'skej role, M. Svatoš (2013) hovorí o redefinovaní tzv. sociálno-osobnostnej roly.
4. *obdobie druhého redefinovania*, k redefinovaniu didactickej a reflektívnej roly dochádza orientačne v priebehu magisterského stupňa štúdia, prispieva k nemu väčší podiel predmetov didaktík a pedagogických praxí. Práve v tomto období by mala byť posilnená aj príprava učitel'ov a učiteliek zameraná na zvládanie záťaž a riešenie náročných situácií v škole. No podľa výskumu A. Lourdsamyho, S. Divaharana, V. Huana & P. S. K. Wonga (2001) vnímajú skúsení aj začínajúci učitelia túto oblasť ako najmenej zastúpenú v pregraduálnej príprave. Súčasne je aj hlavným zdrojom učitel'skej neistoty a úzkosti v začiatkoch kariéry, k podobným zisteniam dospela v našich podmienkach aj M. Lemešová (2013).
5. *obdobie kompetencie*, obdobie ukončenia učitel'ského štúdia. Absolvent je z hľadiska formálneho a právneho pripravený na výkon učitel'skej profese. Výskumy zamerané na sebahodnotenie a prežívanie študentov v tejto tranzitnej fáze medzi štúdiom a praxou však ukazujú, že sa mnohí necítia byť dostatočne pripravení na vstup do praxe (Lemešová, 2013).
6. *obdobie vstupu do profese*, obdobie začínajúceho učitel'a. Po vstupe do praxe absolventi testujú poznatky a postoje získané počas pregraduálneho štúdia. Jedným z ich najväčších problémov býva práve zvládanie disciplíny a manažmentu triedy (Lourdusamy et al, 2001). Interpersonálne správanie učitel'ov a učiteliek prechádza na prelome štúdia a úvodu do profese významnou zmenou v postojoch (Wubbels et al, 1985). Kým v záverečnej fáze pregraduálnej prípravy môžu mať študenti tendenciu k inovatívnemu, nedirektívnemu až liberálnemu prístupu, po nástupe do praxe sa často vracajú skôr k tradičným postojom a zvýšenej direktivite. Táto tendencia sa prejavuje najmä vtedy, keď sú pod tlakom. Vtedy siahajú v didactickej aj vzťahovej rovine po stratégiách, ktoré sú orientované na učitel'a (teacher-centered) a skôr direktívne, pretože tie najlepšie poznajú, predstavujú pre nich istotu (Freiberg, 2002).

Chápať prípravu na učitel'skú profesi ako jednoliate obdobie, v ktorom majú študenti nadobudnúť najmä poznatky vyučovanej aprobácie je značne zjednodušujúce. Osobnosť budúceho učitel'a v tomto období prechádza zmenami, ktoré súvisia s vývinovo-psychologickými špecifikami tzv. vynárajúcej sa dospelosti (emerging adulthood, Arnett, 2000) aj s nárokmi kladenými na výkon profese učitel'a a s nimi spojené osobitosti kariérového cyklu učitel'a.

2.2 Nevhodné správanie a disciplína v triede

Správanie učiteľa v školskej triede možno rozdeliť na dve paralelné línie: inštruktážno-didaktickú a interpersonálnu alebo vzťahovú (Wubbels et al, 1985). K vzťahovej línii správania zaradujeme také kompetencie ako prejavy empatie, komunikačný štýl učiteľa, stratégie riešenia konfliktov, schopnosť reflektovať sociálnu dynamiku skupiny alebo stratégie zvládania disciplíny v triede. Udržanie disciplíny v triede je jednou z oblastí triedneho manažmentu a zahŕňa dve skupiny stratégií (Latz, 1992, p. 2):

- a) Riešenie správania jednotlivcov – reagovanie, riešenie a stanovenie dôsledkov rušivého správania.
- b) Udržiavanie učebnej atmosféry v skupine – techniky, ktoré vedú k zachovaniu bezpečnej, produktívnej učebnej atmosféry pre všetkých žiakov v skupine.

Obe skupiny stratégií zahŕňajú reagovanie na širokú paletu prejavov správania. Prevalencii a klasifikácii nevhodného správania v školách sa venuje pomerne veľa výskumov. Ch. Kyriacou (1991, s. 96) uvádza sedem najčastejších prejavov nevhodného správania, ktoré narúšajú chod vyučovania: „rozprávanie bez vyvolania, hlučnosť, nevenovanie pozornosti učiteľovi, neplnenie úloh, bezdôvodné opustenie miesta, vyrušovanie spolužiakov a neskoré príchody“. Najbežnejšie problémy, s ktorými sa počas pedagogickej praxe stretli študenti a študentky učiteľstva boli narúšanie vyučovania a nedostatok záujmu o vyučovanie (Lourdusamy et al, 2001). E. Tan a Ch. Yuanshan (1999) na základe výskumu realizovaného na vzorke 285 učiteľov a učiteľiek uvádzajú ako päť najčastejších prejavov nevhodného správania klamanie, neskoré príchody na vyučovanie, vyrušovanie počas vyučovania, vandalizmus a nevhodné, neslušné vyjadrovanie žiakov. Študenti učiteľstva (n=135) popisovali príklady disciplinárnych problémov, s ktorými sa stretli v škole a ich riešení, ako najčastejšie uvádzali vyrušovanie, vzdorovanie učiteľovi a nepozornosť na vyučovaní (Tulleya & Chiu, 1995). Vnímanie správania detí v škole je však subjektívne, rozdiely v hodnotení správania žiakov vyplývajú z osobnostných dispozícií učiteľa, jeho individuálnej miery tolerancie k prejavom správania, ale aj dĺžka pedagogickej praxe (Lourdusamy et al, 2001).

3 Metodológia

Výskumy interpersonálnych kompetencií a presvedčení o správaní žiakov v škole majú buď kvalitatívny dizajn (najčastejšími metódami sú hĺbkové interview (napr. Bayer et al, 2009) a obsahové analýzy písomných príbehov a reflexií (napr. Tulleya & Chiu, 1995) alebo kvantitatívny dizajn (založený najmä na sebahodnotiacich dotazníkoch (napr. Tan & Yuanshan, 1999) alebo hodnotení učiteľa žiakmi (Wubbels et al, 1985). Zmiešaný dizajn výskumného projektu, ktorého súčasťou je táto štúdia, sme sa rozhodli doplniť o metodiku, ktorá vo výskume učiteľských kompetencií nepatrí k bežne používaným. Vytvorili sme *Obrázkový test školských situácií* (Lemešová & Sokolová, 2014) zložený z piatich školských situácií, ktoré potenciálne môžu pre učiteľa/učiteľku predstavovať záťaž. Respondent dopĺňa verbálnu reakciu učiteľa a súčasne na škále označí, do akej miery vníma situáciu ako náročnú. Metodika má nielen výskumný potenciál, môže slúžiť ako diagnostický nástroj pre potreby plánovania intervencií v raných stupňoch pedagogickej kariéry alebo ako podporný nástroj sebareflexie učiteľa.

3.1 Obrázkový test školských situací

Při konstrukci testu jsme vycházeli z projektivní síly málo štruktúrovaných podnetových situací, kde respondent do zobrazené situace promítá svoje postoje a emócie (Lemešová & Sokolová, 2014). Z testov používaných v klinicko-psychologickej praxi tieto princípy využíva napr. *Rosenzweigov obrázkovo-frustračný test* (Duhm & Hansen, 1998). V oblasti pedagogickej a školskej psychológie sú známe semiprojektívne obrázkové testy skôr pre detskú populáciu (napr. *Bar-Ilanský obrázkový test pre deti* (Iskowitz & Strauss, 1998) alebo komiksový dotazník školskej šikany, ktorý vo svojom výskume použili P. Říčan a P. Janošová (2009). Obrázkový test sme doplnili stupnicou teplomera, do ktorej respondenti a respondentky zakreslili subjektívne vnímanie náročnosti danej situácie (čím väčšiu časť stupnice vyfarbili, tým väčšiu záťaž podľa nich situácia predstavuje). Podobný princíp pološtruktúrovaného podnetu na zistenie miery prežívania sa používa napr. v technike *Koláč strachu* (pozri napr. Čáp, 1996). Stratégie, ktoré učelia a učiteľky najmä v začiatku kariéry používajú pri riešení nevhodného správania, sú spontánne, intuitívne, odrážajú sa v nich osobnostné premenné ale aj prekoncepty o učiteľstve a disciplíne, ktoré si vytvorili najmä na základe vlastných školských skúseností (Korthagen & Kessels, 1999). Disciplinárna reakcia je výsledkom učiteľových osobných presvedčení o disciplíne (Polat, Kaya & Akdag, 2013), preto sa semiprojektívna technika javí ako vhodný nástroj, ktorý v rámci širšie koncipovanej batérie môže prispieť k hlbšiemu porozumeniu formovania tejto oblasti sociálno-psychologických kompetencií učiteľov.

Do testu sme zaradili situácie mierneho až stredného stupňa nevhodného správania. Tieto situácie učiteľ v rámci svojej praxe bežne rieši a spravidla sa očakáva, že ich zvládne sám (na rozdiel od závažnejších disciplinárnych priestupkov, ktoré si vyžadujú širšiu tímovú spoluprácu). Výber situácií ovplyvnila aj skutočnosť, že výskum aj praktické príručky pre učiteľov a učiteľky venujú viac pozornosti závažnejším typom porušenia školskej disciplíny – látkové a nelátkové závislosti, šikana, závažný vandalizmus, školské gangy, záškoláctvo, krádeže a pod. Menej závažné porušenia disciplíny (napr. vyrušovanie na vyučovaní) môžu byť predzvesťou závažnejších ťažkostí, nevhodné alebo neefektívne zásahy učiteľov a učiteliek môžu ich rozvoj urýchliť. Navyše dlhodobé konflikty v triede ohrozujú psychickú odolnosť a sebadôveru učiteľov (najmä začínajúcich), môžu znižovať ich motiváciu k výkonu učiteľskej profesie a zvyšovať riziko syndrómu vyhorenia. Jednotlivé situácie zaradené do *Obrázkového testu školských situácií* bližšie popisujeme v Tabuľke 1.

Tabuľka 1

Popis situácií (Obrázkový test školských situácií)

Situácia	Popis situácie	Nároky na interpersonálne správanie učiteľa/učiteľky
Situácia A	Žiak/žiačka odmieta ísť k tabuli.	Priebeh vyučovania je narušený, učiteľ/učiteľka by mal/a obnoviť plánovaný chod vyučovania.
Situácia B	Dve deti sa bijú, skupina detí ich pozoruje.	Zo situácie nie je zjavné, či nastala počas vyučovania, cez prestávku alebo v mimoškolskom čase. Učiteľ/učiteľka by mal/a predovšetkým zastaviť bitku, aby nedošlo k zraneniam a eskalácii násillia.
Situácia C	Učiteľ/učiteľka zistí, že je v triede rozbité okno.	Priebeh vyučovania je narušený, učiteľ/učiteľka by mal/a na situáciu reagovať a súčasne obnoviť plánovaný chod vyučovania.
Situácia D	Žiak/žiačka vyplazuje na učiteľa/učiteľku jazyk, skupina detí ich pozoruje.	Zo situácie nie je zjavné, či nastala počas vyučovania, cez prestávku alebo v mimoškolskom čase. Učiteľ/učiteľka by mal/a vo vzťahu k jednotlivcovi aj k skupine „zachovať tvár“ svoju aj aktéra správania.
Situácia E	Učiteľ/učiteľka je v triede, žiaci a žiačky sa pohybujú po triede, niekto má v ruke mobil, trieda pôsobí neusporiadaným dojmom.	Zo situácie nie je zjavné, či nastala počas vyučovacej hodiny, pred alebo po vyučovaní, príp. či je prejavom žiaducej aktivity triedy počas vyučovania. Reakcia učiteľa/učiteľky závisí od toho, ako respondent/respondentka situáciu interpretujú.

Zdroj: Lemešová & Sokolová, 2014 (v tlači)

3.2 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorí dostupný výber študentov a študentiek učiteľských študijných programov učiteľstva akademických a umelecko-výchovných predmetov Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Študenti a študentky bakalárskeho stupňa (n=88) reprezentujú tretí stupeň kariérového vývinu učiteľa (tzv. obdobie prvého redefinovania), študenti a študentky magisterského stupňa (n=87) predstavujú štvrtý stupeň, obdobie druhého redefinovania. Rozloženie výskumnej vzorky z hľadiska veku, pohlavia a stupňa štúdia sumarizujeme v Tabuľke 2.

Tabuľka 2

Výskumná vzorka

	muži	ženy	priemerný vek	spolu
bakalársky stupeň	13	75	20,8	88 (50,3%)
magisterský stupeň	12	75	23,5	87 (49,7%)
priemerný vek	22,2	22	22,1	
spolu	25 (14%)	150 (86%)		175

4 Výsledky a diskusia

4.1 Postupy analýzy odpovedí

Analýzu odpovedí sme realizovali v dvoch rovinách. Porovnávali sme vnímanie náročnosti jednotlivých situácií a reakcie na jednotlivé situácie z pohľadu ich interpersonálnej orientácie. Relatívnu mieru náročnosti zaznamenanú graficky na stupnici pri každej situácii sme previedli na percentá a porovnávali kvantitatívne. Pri obsahovej analýze odpovedí sme vytvorili 24 základných kategórií rozdelených do štyroch skupín podľa interpersonálnej orientácie: na seba, na jednotlivca, na skupinu a na správanie. Reakcia na situáciu mohla byť zaradená do viacerých kategórií, pričom prvú odpoveď považujeme za primárnu kategóriu, jej doplnenia či rozvinutia tvoria sekundárne kategórie. Všetky testy vyhodnocovali nezávisle dve kódovateľky (autorky testu), následne sme kódovanie primárnych kategórií odpovedí porovnali, navrhli zlúčenie dvoch nejednoznačných kategórií do jednej a doplnenie dvoch ďalších kategórií. Celková zhoda kódovateľiek po korekcii kategórií bola 91%, pre jednotlivé kategórie sa pohybovala medzi 88 až 96%, κ 0,76 – 0,91 (dobrá až veľmi dobrá miera zhody). Pre štatistické vyhodnotenie zhody kódovateľiek sme použili Fleissovo kappa (Fleiss, 1971), pretože zohľadňuje aj počet a zastúpenie jednotlivých kategórií. Prehľad zhody pre jednotlivé situácie uvádzame v Tabuľke 3.

Tabuľka 3

Obsahová analýza – zhoda kódovateľiek

	Situácia A	Situácia B	Situácia C	Situácia D	Situácia E
Zhoda kódovateľiek	96%	93%	91%	86%	88%
Fleissovo κ	0,91	0,80	0,84	0,80	0,76

4.2 Výsledky

Pri posúdení miery náročnosti bolo minimálne skóre 0 a maximálne 100, toto kontinuum sme podobne ako D. P. Ngidi a P. T. Sibaya (2003) rozdelili do troch hladín: mierne, stredne a vysoko náročné. Predložené situácie vnímali v priemere študenti a študentky ako mierne (0-33 stupňov) až stredne náročné (34-66 stupňov). Celkovú náročnosť situácií zhodnotilo 60% respondentov a respondentiek z bakalárskeho stupňa štúdia a 53% z magisterského stupňa ako strednú. Za najnáročnejšiu pokladajú zhodne obe skupiny situáciu B, kde má učiteľ/učiteľka riešiť fyzický konflikt medzi žiakmi, túto situáciu ako vysoko náročnú hodnotilo 33% bakalárov a 24% magistrov. Naopak najmenej náročná sa im javí situácia A, keď žiak/žiačka odmieta ísť k tabuli. Bakalári všetky situácie vnímali ako náročnejšie než magistri. Štatisticky významný tento rozdiel nie je. Skóre pre jednotlivé situácie uvádzame v Tabuľke 4.

Tabulka 4

Vnímání náročnosti školských situací

	Študenti Bc. n=88 priemer	Študenti Bc. n=88 SD	Študenti Mgr. n=87 priemer	Študenti Mgr. n=87 SD	T-test* p < 0,05
Situácia A	32,70	23,52	29,17	25,35	0,34
Situácia B	53,34	27,50	46,98	25,29	0,16
Situácia C	47,69	26,69	40,05	26,15	0,06
Situácia D	46,47	31,52	41,45	31,02	0,29
Situácia E	46,14	32,62	38,21	30,94	0,10

*Normalita rozloženia testovaná Shapiro-Wilkovým W-testom potvrdila normálne rozloženie oboch súborov.

Z obsahovej analýzy odpovedí študentov a študentiek vyplýva, že u oboch skupín prevládajú direktívne stratégie. Ich cieľom je najmä zmeniť alebo autoritatívne zastaviť nevhodné správanie, nie mu porozumieť či ponúknuť cestu, ako ho zmeniť. U oboch skupín sú reakcie orientované najmä na správanie (v tejto skupine sme zaznamenali aj najväčšiu variabilitu reakcií), menej na skupinu, jednotlivca či prežívanie učiteľa/učiteľky. Výnimku tvorí situácia D, v ktorej žiak/žiačka na učiteľa/učiteľku vyplazí jazyk. Táto situácia vytvára odlišný emočný náboj a výzvu na jej riešenie, situácia nie je pre pedagóga primárne len rušivá, ale aj ponížujúca, urážlivá. Práve v tejto situácii siahla približne štvrtina opýtaných magistrov aj bakalárov po reakciách, ktoré nálepkujú, ponížujú, zosmiešňujú aktéra správania či výchovu v jeho rodine. Vo variabilite použitých riešení neboli zásadné rozdiely, v priemere pre každú situáciu uplatnili 14 kategórií odpovedí z možných 23. Prehľad najčastejších reakcií uvádzame v Tabuľke 5.

Tabulka 5
Obsahová analýza odpovedí

	Situácia A	Situácia B	Situácia C	Situácia D	Situácia E
Variabilita riešení (bc.)	16 kategórií	11 kategórií	12 kategórií	13 kategórií	16 kategórií
Variabilita riešení (mgr.)	13 kategórií	14 kategórií	14 kategórií	16 kategórií	14 kategórií
Typické riešenie (bc., n=88)	Zdôraznenie požadovaného správania (n=25, 28%) Hľadanie príčiny (n=19, 22%)	Príkaz na zastavenie správania (n=57, 65%) Hľadanie príčiny (n=16, 18%)	Hľadanie vinníka (n=64, 73%) Kolektívna vina a trest (n=18, 20%)	Zosmiešnenie (n=25, 28%) Zbavenie sa zodpovednosti (n=16, 18%) Zdôraznenie seba (n=14, 16%)	Zdôraznenie požadovaného správania (n=37, 42%) Hrozba trestom (n=12, 14%)
Typické riešenie (mgr., n=87)	Zdôraznenie požadovaného správania (n=27, 31%) Hľadanie príčiny (n=15, 17%) Návrh riešenia (n=15, 17%) Podpora, povzbudenie (n=14, 16%)	Príkaz/výzva na zastavenie správania (n=68, 78%) Hľadanie príčiny (n=20, 23%) Zdôraznenie požadovaného správania (n=20, 23%)	Hľadanie vinníka (n=52, 60%) Kolektívna vina a trest (n=11, 13%) Hľadanie príčiny (n=10, 11%) Možnosť výberu (n=10, 11%)	Zosmiešnenie žiaka (n=21, 24%) Hľadanie príčiny (n=13, 15%) Apel na všeobecné pravidlá (n=13, 15%)	Zdôraznenie požadovaného správania (n=45, 52%) Hrozba trestom (n=14, 16%)

4.3 Závěry a limity štúdie

Podľa Wolfgangovho modelu vnímania disciplíny (Polat et al, 2013) sa učiteľská filozofia a osobnostné dispozície premietajú do troch prístupov interpersonálneho správania učiteľa k riešeniu nevhodného správania:

- Vzťah a počúvanie – nedirektívny prístup orientovaný na dieťa.
- Konfrontovanie a dohoda – demokratický prístup orientovaný na správanie a demokratické dodržiavanie pravidiel.
- Pravidlá a dôsledky – direktívny prístup orientovaný na učiteľa a uplatňovanie jeho autority.

Väčšina študentov a študentiek v našej vzorke (v súlade s výsledkami A. Lourdasamyho a kol., 2001) preferovala direktívny štýl orientovaný na pravidlá a dôsledky. Cieľom štúdie nie je hodnotiť nakoľko sú ich reakcie a stratégie efektívne, efektívnosť môže variovať v závislosti od veku a pohlavia detí či dynamiky skupiny. Vo všeobecnosti sa však direktívne a autoritatívne stratégie považujú za menej efektívne ako stratégie demokratické a nedirektívne (Tulleya & Chiua, 1995). Preto pokladáme za dôležité orientovať sa

v pregraduálnej príprave na demokratické a nedirektívne prístupy, pracovať najprv s prekonceptmi a postojmi a následne so spôsobilosťami študentov formou sociálno-psychologických tréningov a špecializovaných tréningov sociálnych zručností učiteľa.

Rozsah výskumného súboru neumožňuje zovšeobecňovať prezentované výsledky, skôr poukazuje na niektoré aspekty formovania interpersonálneho správania budúcich učiteľov a učiteľiek. Taktiež sme pri spracovaní tejto štúdie nezohľadnili osobnostné premenné a relevantné premenné kariérového cyklu (postoje k učiteľstvu, počet absolvovaných kurzov praxe a pod). Prezentovaný test je súčasťou rozsiahlejšej výskumnej batérie, výsledky v kontexte osobnostného profilu a sebahodnotenia sociálno-psychologických kompetencií respondentov budú publikované.

Literatúra

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Bayer, M., Brinkjaer, U., Plauborg, H., & Rolls, S. (Eds.) (2009). *Teachers' career trajectories and work lives*. Springer.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: IVS nakladatelství.
- Duhm, E., & Hansen, J. (1998). Rosenzweigov obrázkovo-frustračný test P-F-T. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Finn, J. D., Fish, R. M., & Scott, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 259-274.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76, 378-382.
- Freiberg, H. J. (2002). Essential Skills for New Teachers. *Educational Leadership*, (March), 56-60.
- Itskowitz, R., & Strauss, H. (1986). The Bar-Ilan Picture Test for Children. A semi-projective test as a means of interviewing children. *School Psychology International*, 7(4), 210-216.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Kyriacou, Ch. (1991). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Latz, M. (1992). Preservice teachers' perceptions and concerns about classroom management and discipline: A qualitative investigation. *Journal of Science Teacher Education*, 3(1), 1-4.
- Lemešová, M. (2013). Čo ak je realita ešte horšia...: Obavy študentov a študentiek učiteľstva. In *Otázniky rozhodovania: teória, empiria, život* (s. 188-192). Bratislava: Stimul.
- Lemešová, M., & Sokolová, L. (2014 – v tlači). *Obrázkový test školských situácií*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Lourdusamy, A., Divaharan, S., Huan, V., & Wong, P. S. K. (2001). Discipline: student teachers' preferred philosophical „face“ and classroom discipline problems encountered. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 4(1), 225-240.

- Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica*, 18(1), 7–36.
- Ngidi, D. P., & Sibaya, P. T. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23(1), 18–22.
- Polat, S., Kaya, S., & Akdag, M. (2013). Investigating pre-service teachers' beliefs about classroom discipline. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 885–890.
- Pupala, B., Lukšík, I., Kaščák, O., & Zápotočná, O. (2014). Chabé jadro učiteľských fakúlt. *Učiteľské noviny*, 38(január), 4-5.
- Říčan, P., & Jánošová, P. (2009). Nové pohledy na šikanu. Phillipová, L. & Jánošová, P. (Eds.): *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém* (s. 27-34). Praha: Tribun.
- Svatoš, M. (2013). A student teacher on the pathway to teaching profession: Reviewing research and proposing a model. *Pedagogická orientace*, 23(6), 786-809.
- Tan, E., & Yuanshan, Ch. (1999). Discipline problems in schools: Teachers' perception. *Teaching and Learning*, 19(2), 1-12.
- Tulleya, M., & Chiua, L. H. (1995). Student teachers and classroom discipline. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 164-171.
- Wubbels, T., Creton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers: Interactional teacher behaviour mapped out*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, 1985.

Kontakt

Mgr. Lenka Sokolová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Račianska 59

Bratislava 813 34

e-mail: sokolova@fedu.uniba.sk

Analýza pedagogické situace jako součást státních závěrečných zkoušek učitelských oborů

Analysis of the educational situation as part of the state examinations for pre-service teachers

Miroslav PROCHÁZKA, Iva ŽLÁBKOVÁ, Iva STUHLÍKOVÁ

Abstrakt: Příspěvek představuje novou koncepci státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie a seznamuje čtenáře s výsledky výzkumného šetření zaměřeného na její evaluaci. V rámci inovace státních závěrečných zkoušek navazujících magisterských učitelských oborů pro druhý stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích bylo nově zavedeno zpracování a prezentace analýzy pedagogické situace vycházející z pedagogické praxe studentů. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak studenti zavedení analýzy pedagogické situace posuzují, s jakými obtížemi se při jejím zpracování setkávají a jaká témata si vybírají. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím evaluačního dotazníku zadaného studentům po absolvování státních závěrečných zkoušek z pedagogiky a psychologie v červnu a srpnu 2014. Dále byla provedena obsahová analýza témat zpracovaných analýz pedagogických situací.

Klíčová slova: státní závěrečné zkoušky, analýza pedagogické situace, evaluace, obsahová analýza.

Abstract: The article deals a new concept of the state examination of education and psychology and describes the results of the research focused on its evaluation. The processing and presentation of the analysis of the educational situation was implemented with the purpose of innovation of state examinations in Faculty of Education of University of South Bohemia in České Budějovice. The research aim is to discover how students evaluate the implementation of the analysis of educational situation, which themes they choose and how difficult is the processing. The research was conducted using two research methods: questionnaire for students and content analysis. The research was carried out in June and August 2014.

Key words: state examinations, analysis of the educational situation, evaluation, content analysis.

1 Úvod

Současné pochybnosti o výkonnosti vzdělávacích systémů a diskuse o kvalitě české školy se znovu a znovu dotýkají citlivého tématu profesionality učitele. V různě motivovaných návrzích reformy vzdělávacího systému se do vztahu dostává fenomén kvality školy a kvality učitele. Logickým vyústěním kritických připomínek je i vyjadřování pochybností o kvalitě vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. V tomto směru upozorňuje např. Urbánek (cit. dle Procházková, Žlábková, 2013, s. 397) na závažný fakt. Autor uvádí, že dosažení kvality učitele je generační otázkou, a to jak ve smyslu osobnostního růstu učitele, tak ve smyslu prosazování koncepčních změn v jeho přípravě. Je sváděn zápas o definování jádra učitelské profese a o hledání kvality práce ne mimo třídu, ale uvnitř třídy, v práci se žáky. V tomto směru považujeme za nutné připomenout, že fakulty připravující učitele jasně deklarovaly základní dovednosti učitele. Spatřují je v učitelově dovednosti plánovat výuku, podporovat procesy učení, vytvářet pozitivní prostředí pro učení, ve schopnosti používat formativních prvků v hodnocení žáků a v reflexi realizované výuky (Janík, Spilková, Píšová, 2014). Náš příspěvek sleduje zkušenosti, které doprovázejí přípravu budoucích učitelů v podmínkách Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, a reflektuje na příkladu změny koncepce státní závěrečné zkoušky studentů učitelství snahu o proměnu kvality jejich pregraduální přípravy.

Cílem příspěvku je představit proměnu obsahu i formy státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie u navazujících magisterských učitelských oborů. Navržený koncept rozděluje státní zkoušku do dvou částí, přičemž společným znakem je snaha orientovat studenty na uplatnění znalostí a dovedností, získaných během studia, do řešení tzv. pedagogických situací. Praktická část státní zkoušky je založena na studentově prezentaci analýzy a návrhu pedagogické situace, kterou si zvolil během své souvislé praxe. První zkušenosti s touto podobou státní závěrečné zkoušky se následně staly předmětem výzkumného šetření, v němž sledujeme obsahové zaměření prezentovaných situací a necháváme respondenty zhodnotit obtížnost i přínosnost celého modelu. Na základě získaných poznatků formulujeme v závěru textu doporučení pro další úpravy modelu státní zkoušky, jež mohou být inspirací i pro ostatní fakulty.

2 Analýza pedagogické situace jako součást státní závěrečné zkoušky

Potřeba změny charakteru učitelské přípravy i jejího samotného zakončení – státní závěrečné zkoušky byla dlouhodobě vyjadřována studenty, které jsme vždy na konci studia kontaktovali a v dílčích výzkumných sondách je nechali hodnotit úroveň absolvované přípravy. Z výpovědí respondentů vyplývalo, že studenti skepticky hodnotí především svou schopnost vnímat dítě jako partnera a umět vyzdvihnout jeho individuální potřeby. Ukazuje se však, že v diskuzích o podobě pregraduální přípravy nepůjde jen o „technické“ propojení teoretické a praktické výuky, např. navýšením počtu hodin praxe, ale především o její větší vytěžení ve smyslu kvalitnější reflexe a větší podpory aplikace teoretických poznatků do reálných profesních a životních situací.

Základem pro zpracování analýzy pedagogické situace je využití sebereflexe a reflexe studenta. Schopnost sebereflexe je důležitou součástí kompetencí učitele. R. Dytrtová a M. Krhutová (2009, s. 58–59) uvádějí přehled zjištěných protikladů učitele, který je schopen pracovat se sebereflexí, a učitele, který pracuje nereflektivním způsobem. Ukazuje se, že učitel, který využívá sebereflexi, se orientuje na žáky a věnuje pozornost jejich potřebám, plánuje výchovně-vzdělávací proces, vystupuje v roli facilitátora, má potřebu zpětné vazby, uplatňuje strategické myšlení, jeho obecné závěry jsou utvářeny na základě důkladného poznání sama sebe, žáků i situace, má potřebu dalšího vzdělávání a profesního sebezdokonalování. Naopak učitel, kte-

ry nevyužívá sebereflexi, se orientuje na sebe nebo na učivo, jeho perspektivy jsou krátké nebo žádné, spoléhá se na osobní zkušenosti, preferuje vzdělávání a učení pokusem a omylem, předává informace, závěry a zobecnění dělá unáhleně bez zkoumání příčin daných jevů, podléhá předsudkům, v jeho práci převládá dogmaticnost a rutina, nemá potřebu dalšího vzdělávání.

Impulzem pro provedené změny podoby státní zkoušky pro kolektiv pracovníků katedry pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty JU byla objektivní situace, která nastala ve chvíli, kdy se přiblížil závěr studia navazujících magisterských studijních programů připravovaných podle nového strukturovaného modelu. Studenti těchto oborů na úrovni bakalářského studia absolvovali průřezovou státní zkouškou z pedagogiky a psychologie, obsahující souhrn poznatků základních pedagogických (základy pedagogiky, obecná didaktika a teorie výchovy) a psychologických (úvod do psychologie, psychologie osobnosti, vývojová psychologie a psychopatologie) disciplín. Pro státní závěrečnou zkoušku navazujících studijních oborů jsme tím získali prostor pro spojení osvojených teoretických poznatků s praxí.

Studenti byli v posledním ročníku studia v rámci realizace souvislé praxe postaveni před úkol, jehož zpracování se stalo součástí prezentace studenta během státní závěrečné zkoušky. Úkolem studentů je během souvislé praxe identifikovat a analyzovat pedagogickou situaci, kterou zažili v roli účastníka nebo pozorovatele. Její popis, reflektování své role v této situaci a následující zdůvodněné řešení studenti během státní zkoušky v písemné a ústní podobě představují a obhajují.

Analýza obsahuje nejprve úkol popsat zvolenou výchozí situaci. V této části jsou studenti vedeni k tomu, aby dokázali sledovat prostředí, ve kterém se situace odehrála a charakterizovat osoby, které byly do situace zapojeny. Považujeme za důležité, aby studenti dokázali bez interpretace vyjádřit, jakým způsobem spolu aktéři situace komunikovali a jak se k sobě chovali. Další důležitou částí je vstupní sebereflexe vzhledem k prožívané situaci. Studenti mají za úkol zachytit myšlenky a pocity, které se jim rozehrály v mysli ve chvíli, kdy situaci pozorovali. Vedeme je k uvědomění myšlenek, fantazií, představ, nápadů k prvoplánovým reakcím, pocitů i tělesného prožívání situace. Smysluplné je také popsání toho, co studentům situace připomněla z osobního života, jak osobně se jich dotkla. Právě uchopení pocitů, strachů, obav, zmatení, rozhořčení, které začínající učitel bude prožívat ve složitých situacích, je jednou z cest posilování jeho osobnostních kompetencí.

Další důležitou částí analýzy tvoří studentův rozbor plánování řešení situace. V první části jeho je úkolem rozpracování teoretických východisek pro řešení situace a s ní spojeného problému. Považujeme za důležité, aby studenti porozuměli tomu, že je v praxi nemohou uspokojovat prvoplánová rozhodnutí a řešení. Mají se naučit nalézat takové teoretické zdroje, myšlenky, teorie, modely, které jim umožní situaci hlouběji popsat a porozumět jí ve všech možných a podstatných aspektech. Požadujeme proto, aby v tomto směru využili alespoň pěti publikací (minimálně od 3 různých autorů), vycházeli také z odborných článků a monografií, aby nepoužívali pouze učebnice a lexikony. Problematické může být využívání internetových zdrojů, vedeme je proto tomto směru k obezřetnosti (např. k používání pouze autorských textů). Teoretický rozbor situace studenti využívají pro formulování vlastního návrhu řešení. Vyzýváme je k uplatnění vlastní kreativity, nabízíme jim, aby nepřejímali slepě modely řešení odjinud. Cílem této části analýzy je pomoci jim v praxi formulovat adekvátní a jedinečná řešení, ve kterých se naučí zohledňovat význam situace, osobnost žáka i vlastní postoj k situaci.

Závěrečná část analýzy je prostorem pro rozvíjení sebereflektivních kompetencí. Studenti jsou vyzváni, aby se znovu podívali na průběh zpracovávání analýzy pedagogické situace, na své

řešení problému, popř. i na řešení problému v praxi, bylo-li realizováno, a zhodnotili tento proces. Jejich konkrétním úkolem je zodpovědět následující otázky:

- Jak se mi podařilo analýzu pedagogické situace zpracovat?
- Jak probíhalo řešení problému?
- S kým jsem problém konzultoval?
- S jakými obtížemi jsem se při řešení problému setkal?
- Jak jsem s řešením problému nakonec spokojen?

3 Výzkumné šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká témata si ke zpracování analýzy pedagogické situace studenti vybírají, jak je pro ně zpracování analýzy obtížné, jak studenti zavedení analýzy jako součásti státní závěrečné zkoušky posuzují a jaká jsou jejich doporučení.

Výzkumné otázky:

1. Jaká témata si studenti ke zpracování analýzy pedagogické situace vybírají?
2. Jak obtížné je pro studenty zpracování jednotlivých částí analýzy pedagogické situace?
3. Jakým způsobem studenti posuzují přínosy zpracování analýzy pedagogické situace?

Výzkumný soubor tvořilo 75 studentů, kteří absolvovali SZZ z pedagogiky a psychologie v květnu 2014 (63 studentů) a v srpnu 2014 (12 studentů).

V rámci výzkumného šetření byly využity následující výzkumné metody. Ke zjištění odpovědi na první výzkumnou otázku byla provedena obsahová analýza zpracovaných pedagogických situací. K zjištění odpovědí na další výzkumné otázky byl použit dotazník pro studenty, který obsahoval škálovací, uzavřené i otevřené otázky a byl studentům distribuován v tištěné podobě v den konání státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie (po jejím zakončení a vyhlášení výsledků). Dotazník vyplnilo 73 studentů.

4 Výsledky výzkumného šetření

Pro zjištění odpovědi na první výzkumnou otázku: „Jaká témata si studenti ke zpracování analýzy pedagogické situace vybírají?“ byla provedena obsahová analýza 75 zpracovaných analýz pedagogických situací. V tabulce 1 je uveden přehled zpracovaných témat. Nejčastěji si studenti vybírali témata týkající se problému při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, problému s nekázní ve vyučování a témata spojená s řešením agresivního chování žáků ve třídě a šikany. Mezi dalšími zpracovávanými tématy se objevily i problémy s motivací žáků, problémy spjaté s osobností žáka, hodnocení žáka učitelem, vliv rodinného prostředí na žáka a jeho chování ve třídě, krize výtvarného projevu a problémy spjaté s profesí učitele (konflikty mezi učiteli a stres).

Tabulka 1
Přehled zpracovaných témat

Studenty zpracovaná témata	Abs. četnosti zpracovaných témat
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	20
Nekázeň při vyučování	14
Agresivní chování žáků ve třídě	10
Šikana	7
Komunikace a interakce ve vyučování	5
Motivace	5
Problémy spjaté s osobností žáka	4
Hodnocení žáka učitelem	3
Vliv rodinného prostředí na žáka a jeho chování ve třídě	3
Krize výtvarného projevu žáka	2
Problémy spjaté s profesí učitele	2

Pro vyhodnocení druhé výzkumné otázky: „Jak obtížné je pro studenty zpracování jednotlivých částí analýzy pedagogické situace?“ mohli studenti v dotazníku ohodnotit jednotlivé části na škálách od 1 (lehce zpracovatelná část) do 5 (obtížně zpracovatelná část). Výsledky jsou uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2
Posuzování obtížnosti zpracovávaných částí analýzy

Zpracovávaná část	Průměrná škálová hodnota
Popis stavu výchozí situace	1,64
Vstupní sebereflexe vzhledem k situaci	1,84
Zpracování teoretických východisek pro řešení problému	2,97
Návrh řešení na základě analýzy pedagogické situace	2,96
Výstupní reflexe	2,23
Seznam použitých zdrojů	1,59

Výsledky ukazují, že nejobtížněji zpracovatelné části pro studenty byly zpracování teoretických východisek, návrh řešení na základě předchozích částí a výstupní reflexe. Za lehce zpracovatelné studenti považovali úvodní části: popis stavu výchozí situace a vstupní sebereflexi vzhledem k situaci. Nejlehčí pro ně bylo zpracování seznamu použitých zdrojů.

K vyhodnocení třetí výzkumné otázky: „Jakým způsobem studenti posuzují přínosy zpracování analýzy pedagogické situace?“ byly v dotazníku studentům položeny čtyři uzavřené otázky (vyhodnocení viz tabulka 3) a otevřená otázka, která studentům umožňovala, aby případné další přínosy vyjádřili vlastními slovy (vyhodnocení viz níže).

Tabulka 3

Posuzování přínosů zpracování analýzy pedagogické situace

Myslíte si, že zpracování konkrétní pedagogické situace:	Ano [%]	Ne [%]	Nedokážu posoudit [%]
využijete ve Vaší budoucí praxi?	86,3	4,1	9,6
Vám pomohlo v systematizaci části poznatků z oblasti pedagogiky a psychologie získaných během Vašeho studia?	76,7	13,7	9,6
Vám pomohlo efektivně reflektovat situaci z absolvovaných průběžných a souvislých praxí?	78,1	12,3	9,6
přispělo k Vašemu rozhodování o vykonávání učitelské profese?	26,0	58,9	15,1

Z vyhodnocených výsledků vyplývá, že většina studentů si myslí, že zpracovanou situaci využije i ve své praxi, že jim zpracování pomohlo v systematizaci části poznatků z oblasti pedagogiky a psychologie získaných během studia a že jim pomohlo efektivně reflektovat situaci z praxe. Pouze 16 % studentů si myslí, že zpracování analýzy pedagogické situace v závěru studia přispělo k jejich rozhodování o vykonávání učitelské profese.

Mezi dalšími přínosy, které studenti vyjadřovali vlastními slovy, se objevily následující názory:

- Myslím, že je velmi přínosné si na konkrétní situaci promyslet, jak bychom ji jako učitelé řešili.
- Uvědomění si možností, jak řešit obtížné situace. Zamyšlení se nad teoretickými východisky pro naše řešení.
- V praxi se ukázalo, že teorie, kterou jsme se na VŠ naučili a seznámili se s ní, je-li adekvátně použitá, přináší v praxi hmatatelné výsledky.
- Prozkoumání problému do hloubky. Návrhy na řešení situace jsem skutečně v praxi aplikovala.
- Zpětná vazba (pro začínajícího pedagoga obzvlášť důležitá), důvod k zamyšlení; mnohem užitečnější a praktičtější než předešlá forma státnic.
- Práce se zdroji – nalezení zajímavých publikací, jejichž cvičení lze využít nejen při práci s dítětem se specifickou poruchou učení.

Celkově studenti hodnotili zařazení prezentované analýzy pedagogické situace pozitivně. V dalších částech se objevily připomínky týkající administrativní stránky zpracování a odevzdání analýzy.

5 Závěr

Při přípravě studentů učitelských oborů na jejich budoucí povolání je na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích kladen důraz na propojení teorie s praxí, což se promítá i do současné nové podoby státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie. V příspěvku jsme představili východiska jejího nového pojetí a výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaká témata si ke zpracování analýzy pedagogické situace studenti vybírají, jak je pro ně zpracování analýzy obtížné, jak studenti zavedení analýzy posuzují a jaká jsou jejich doporučení. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že studenti si nejčastěji vybírají problémové situace. Na základě tohoto zjištění je naším cílem motivovat studenty k výběru i jiných než problémových situací. Pro studenty bylo v rámci zpracování analýzy nejobtížnější zpracování teoretických východisek pro řešení situace a návrhu řešení situace. Toto zjištění je východiskem pro posílení nácviku těchto dovedností v semináři zaměřeném na práci s analýzami pedagogických situací. Přínosy zavedení analýzy pedagogické situace jako součásti státních závěrečných zkoušek hodnotili studenti, i přes dílčí připomínky, pozitivně.

Literatura

- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Janík, T., Spilková, V., & M. Píšová. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259-274.
- Procházka, M., & I. Žlábková. (2013). Pedagogika – učitel – reforma: na společné cestě? *Pedagogická orientace*, 23(3), 392–405.

Kontakt

Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie
Dukelská 9
371 15 České Budějovice
e-mail: mproch@pf.jcu.cz

PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie
Dukelská 9
371 15 České Budějovice
e-mail: zlabkovai@pf.jcu.cz

prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.,
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie
Dukelská 9
371 15 České Budějovice
e-mail: stuchl@pf.jcu.cz

Identifikace potřeb začínajícího učitele v kontextu vysokoškolské přípravy

Novice Teachers' Needs Identification in the Context of Their Higher Education

Miluše VÍTEČKOVÁ

Abstrakt: Cílem příspěvku je seznámit s česko-slovenským výzkumem, který byl realizován v letech 2012 – 2014 a jehož primárním cílem bylo identifikovat klíčové kompetence uvádějících učitelů. Jedná se o projekt „Klíčové kompetencie uvádžajúceho učiteľa nevyhnutné pre úspešné vedenie začínajúceho učiteľa“, který byl podpořen agenturou VEGA 1/0677/12. Dále pak s navazujícím česko-slovenským projektem „Osobnostní a profesní potřeby začínajících učitelů“, který je finančně podpořen MŠMT ČR (MOBILITY (7AMB) 2014 – 2015, 7AMB14SK046) a jehož cílem je zjistit osobnostní a profesní potřeby začínajících učitelů. Výsledky tohoto výzkumu jsou i v České republice výchozí pro stanovení klíčových kompetencí uvádějících učitelů.

Klíčová slova: česko-slovenský výzkum, začínající učitel, uvádějící učitel, potřeby.

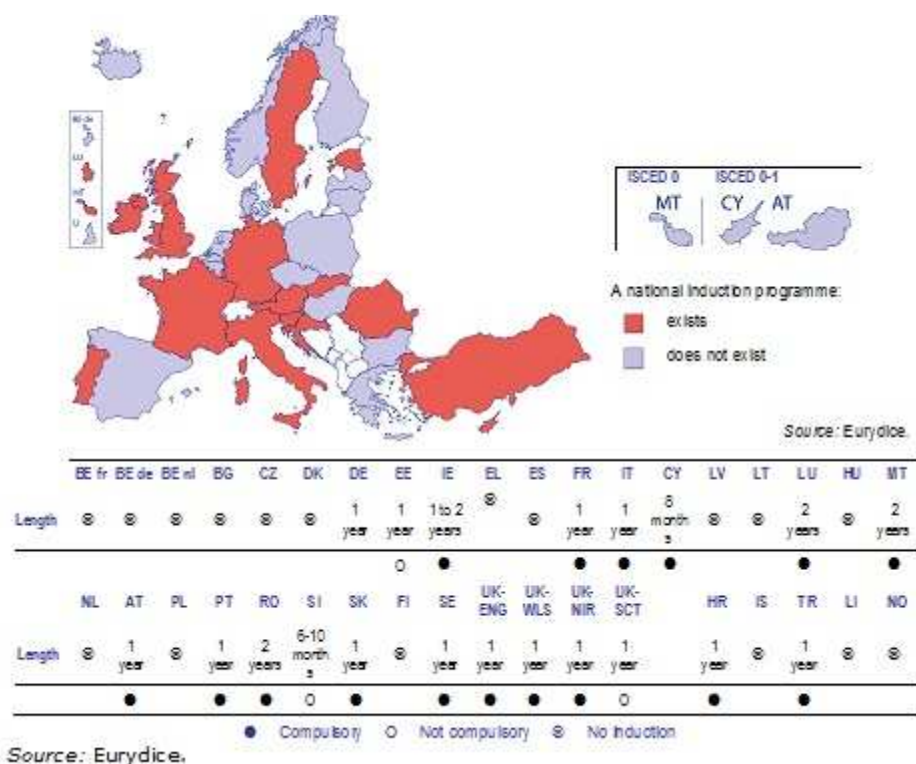
Abstract: The aim of the paper is to present Czech and Slovak research, carried out in the years 2012 – 2013. Its primary aim was to identify the key competences of mentor-teachers. The project was financially supported by the Slovak National Research Agency VEGA 1/0677/12 („Key mentoring skills necessary for the successful induction of novice teachers“) followed by a Czech and Slovak research („Personal and professional needs of novice teachers“) financially subsidized by the Ministry of Education of the Czech Republic (MOBILITY (7AMB) 2014 – 2015, 7AMB14SK046) the aim of which is to identify personal and professional needs of novice teachers. The research data of this project will be the basis for the determination of key competences of mentors in the Czech Republic.

Key words: Czech and Slovak research, novice teacher, mentor-teacher, needs.

1 Úvod

Ač má příspěvek název „Identifikace potřeb začínajícího učitele v kontextu vysokoškolské přípravy“, jedná se o komplexnější problematiku, a to uvádění začínajícího učitele do praxe. Ve chvíli, kdy se identifikují potřeby, problémy začínajícího učitele, je možné je řešit několika způsoby. Jednak se lze zaměřit na předcházení určitým problematickým situacím úpravou vysokoškolské přípravy. Dalším řešením profesní (ale i osobní) podpory během prvních let začínajícího učitele v praxi je pomoc prostřednictvím uvádějícího učitele.

Jak je zmíněno v tiskové zprávě Evropské komise (2013), zaškolovací programy, které poskytují individuální podporu a poradenství pro začínající učitele, jsou povinné v patnácti členských státech EU, v Chorvatsku a Turecku. Ač se jedná o programy, které nejsou koncipovány jednotně, všechny mají stejný cíl, a to pomoci začínajícím učitelům při jejich adaptaci a předejít předčasnému opuštění školství. Když se podíváme na obr. 1, je zde patrné, že kromě České republiky a Polska existují zaškolovací programy pro začínající učitele ve všech okolních státech.



Obrázek 1: Zaškolovací programy pro začínající učitele v jednotlivých státech: předškolní, základní a všeobecné (nižší a vyšší) střední vzdělání (ISCED 0, 1, 2 a 3) 2011/2012 (Převzato z: Evropská komise, 2013)

Důraz na profesní rozvoj učitelů, potažmo zaměření se na podpůrné programy pro začínající učitele, jejich uvádění do praxe byl odsouhlasen v listopadu 2009 i Radou Evropy. Požadavek zavedení nejméně roční uváděcí fáze pro začínající učitele formou systematické podpory a pod vedením uvádějících učitelů je vyjádřený též ve zprávě ETUCE Vzdělávání učitelů v Evropě (2008).

V bývalém Československu byla otázka začínajícího učitele, jeho adaptace, řešena systematicky vyhláškou č. 79/1977 Sb. a č. 80/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. Začínajícímu učiteli a jeho uvádění se věnoval především § 3. Zde bylo přesně stanoveno, že je uvádějící učitel pro všechny začínající učitele, kdo jej jmenuje, co je jeho pracovní náplní, kým a jak je počáteční fáze začínajícího učitele sledována a hodnocena. Stejně tak byla tato otázka řešena systematicky v příručce vydané Státním pedagogickým nakladatelstvím „Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe.“ (Tmej, 1980) Od výše zmíněné vyhlášky se však ustoupilo a po rozdělení společného státu je v každé zemi řešeno uvádění začínajícího učitele odlišně. V České republice je plně v kompetenci ředitele, není řešeno legislativně. V případě, že ředitel začínajícímu učiteli uvádějícího učitele nejmenuje, pak záleží na samotném začínajícím učiteli, kde najde pomoc při své vlastní adaptaci. Může se jednat jak o pomoc v podobě ochotného kolegy, rodinného příslušníka, tak o samostudium prostřednictvím internetu (např. www.rvp.cz – Rady pro začínající učitele) nebo využití literatury, př. publikace „První kroky učitele“ (Podlahová, 20014). Na Slovensku je situace odlišná, zde je uvádění začínajících učitelů řešeno systematicky, legislativně. V současné době zde platí zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancích a odborných zamestnancích, kde se začínajícího učitele týká § 28. V tomto zákoně je stručně vymezena funkce uvádějícího učitele, způsob jeho jmenování. Také je zde definována kariérní pozice uvádějícího pedagogického nebo odborného zaměstnance, který zodpovídá za adaptační období začínajícího učitele a který jej současně také monitoruje. Uvádějícím učitelem může být pedagogický nebo odborný zaměstnanec s první atestací. Ač je uvádějící učitel řešen legislativně, není zde řešena příprava na tuto pozici. Stupeň atestace a několikaletá praxe je považována za dostatečnou přípravu na tuto funkci.

Příspěvek není primárně zaměřen na prezentaci výsledků realizovaných výzkumných šetření, ale jde především o seznámení s navázanou česko-slovenskou spoluprací. Ráda bych hned na úvod upozornila na fakt, který zazněl v rámci XXII. konference ČAPV v sekci 4 Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci. Po jednom z příspěvků došlo k diskusi na téma možného využití spolupráce České republiky a Slovenska, dvou zemí, které mají společnou historickou minulost. Ze stejných důvodů i na základě zmapované situace na Slovensku byla na konci roku 2012 navázána spolupráce mezi Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (PF JU) a Univerzitou Konštantína Filozofa v Nitře (UKF) – prof. Zdenkou Gadušovou, která v té době realizovala výzkumný projekt podpořený agenturou VEGA 1/0677/12 „Klíčové kompetencie uvádzajúceho učiteľa nevyhnutné pre úspešné vedenie začínajúceho učiteľa“. Na základě této spolupráce vznikl v roce 2013 další česko-slovenský projekt „Osobnostní a profesní potřeby začínajících učitelů“, který je od letošního roku finančně podpořen MŠMT ČR (MOBILITY 2014 – 2015, 7AMB14SK046). I v tomto případě se jedná o spolupráci PF JU v Českých Budějovicích (hl. řešitel: dr. M. Vítečková) a UKF v Nitře (hl. řešitel: doc. E. Stranovská). Dalším důležitým faktem rozhodujícím pro realizaci výzkumného šetření v této oblasti je navázání na práci doc. L. Prokešové (PF JU v Českých Budějovicích) a kol., kteří se problematikou začínajícího učitele též zabývali. Současně je nesporné, že je toto téma aktuální i v souvislosti s dlouhodobě očekávaným kariérním systémem v oblasti školství, který by měl mimo jiné umožnit celoživotní zvyšování kvality práce učitele.

2 Metodika

Jde o prezentaci dvou česko-slovenských výzkumných šetření. A dále stručné seznámení s výsledky diplomové práce, vzniklé v této souvislosti na PF JU v Českých Budějovicích. První smíšený výzkum byl realizován na Slovensku (2012 – 2014), kvantitativní metodou – dotazníkové šetření (132 začínajících učitelů a 127 učitelů uvádějících) a kvalitativně prostřednictvím rozhovorů (17 začínajících učitelů, 26 učitelů uvádějících). Na konci roku 2012 byla navázána spolupráce s Českou republikou (PF JU v Českých Budějovicích), taktéž bylo uskutečněno dotazníkové šetření, kterého se účastnilo 148 začínajících učitelů a 67 učitelů uvádějících (v rámci diplomové práce šlo ještě o zjištění u 67 začínajících učitelů). V roce 2013 a na začátku roku 2014 proběhl sběr dat metodou rozhovoru, a to s 30 začínajícími učiteli a 8 učiteli uvádějícími (dalších pět rozhovorů uskutečnila studentka v rámci diplomové práce). Jednalo se o učitele různých absolvovaných vysokých škol, učících na různých stupních škol. Nyní probíhá vyhodnocování rozhovorů pomocí programu ATLAS.ti. Primárním cílem prvního výzkumného šetření, podpořeného grantovou agenturou VEGA, bylo identifikovat klíčové kompetence uvádějících učitelů nezbytné pro úspěšné vedení učitelů začínajících. V rámci tohoto výzkumu byly vytvořeny jak dotazníky pro uvádějící učitele, tak pro učitele začínající. Aby bylo vedení uvádějících učitelů efektivní, účinné, je nezbytné znát právě potřeby učitelů začínajících. Na základě tohoto výzkumného šetření byl zahájen v roce 2014 výzkumný projekt zaměřený pouze na začínajícího učitele, zjišťování jeho potřeb, který byl podpořen MŠMT ČR v rámci česko-slovenského projektu MOBILITY (7AMB14SK046). Na jaře 2014 proběhlo setkání na UKF v Nitře za účelem specifikace jednotlivých výzkumných etap a úkolů a v současné době se finalizuje podoba dotazníku a rozhovoru pro začínající učitele.

3 Česko-slovenské výzkumné šetření v kontextu výsledků předchozích výzkumů

Z doposud zjištěných výsledků vyplývá, že začínající učitelé hodnotí v kontextu vysokoškolské přípravy nejlépe svou připravenost v oblasti teoretických znalostí, avšak současně je patrné, že je ne vždy dokáží využít. Není jasné, zda jsou schopni aplikace teoretických vědomostí. To může mít ještě stále souvislost s tím, co zmiňuje Spilková (2007) a co pramení v neschopnost studenta využít znalostí pro hlubší porozumění a řešení praktických situací ve škole. Podle Spilkové (2007, s. 14) je: „klíčovým úkolem pro pedagogické fakulty překonání transmisivního pojetí výuky, kdy poznatky jsou předávány v hotové podobě, normativně v podobě definic a abstraktních teorií bez vztahu ke konkrétním kontextům školní praxe a vlastním zkušenostem studentů prostřednictvím verbálních metod a frontální organizace výuky.“ V obou státech je tedy nejlépe hodnocena vysokoškolská příprava v oblasti odbornosti v předmětu/-ech, které začínající učitel vyučuje. Nejhůře byla naopak vnímána připravenost pro řešení zátěžových situací (disciplíny žáků apod.). Dále se na posledních místech objevila problematika integraci, kdy studenti hodnotí „slabě“ přípravu v oblasti práce s integrovanými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejvyšší výskyt odpovědi „slabě“ (z možností „výborně“, „velmi dobře“, „průměrně“ a „slabě“) byl u připravenosti z hlediska práce s pedagogickou dokumentací. Tato oblast je na PF JU v Českých Budějovicích již řešena u oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol a od letního semestru 2014/2015 bude taktéž zakomponována do programu pro navazujícího magisterské programy (Učitelství pro 2. stupeň základních škol a Učitelství pro střední školy). Možným důvodem pro vnímání administrativních činností jako problematické oblasti může být fakt, že učitel je hned při nástupu doslova „zahlcen“ těmito činnostmi. Hned během prvního roku může být

třídním učitelem, ale může mu být předána např. i knihovna, správa kabinetu apod. Nezřídka tak u začínajícího učitele dochází k „profesnímu nárazu“, jak zmiňuje Průcha (2009). Další, na co studenti velmi často poukazují, je „nedostatečná praxe“, „motivace žáků“, „komunikace s rodiči“. Podobné výsledky můžeme najít již u Šimoníka (1994), v jeho publikaci „Začínající učitel“, kde uvádí výsledky pořadí 24 vybraných činností na základě počtu učitelů, kteří je zmínili v souvislosti s absencí v rámci vysokoškolské přípravy. Poslední místa taktéž obsadila problematika vedení pedagogické dokumentace, jednání s rodiči, stanovení obsahu a rozsahu učiva a adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování. Kalhous a Horák (1996) navíc zmiňují problematickou stránku předmětově didaktickou. K podobným závěrům dochází i Wernerová (2013). Není však možné uvažovat pouze jednostranně, klást největší důraz na vysokoškolskou přípravu, neboť do využití, aplikace poznatků do praxe se taktéž promítá pedagogická způsobilost. Nejen tedy vysokoškolská příprava má vliv na činnost učitele, ale jak zmiňuje Průcha (2002), jde i o osobnostní výbavu jedince.

Aby adaptace začínajícího učitele probíhala co možná nejsnadněji, je velmi důležitá role uvádějího učitele. Na Slovensku, jak bylo uvedeno výše, je přidělení uvádějího učitele ředitelem dáno zákonem, tudíž automatické. Z dotazníkového šetření u začínajících učitelů v České republice však vyplývá, že uvádějího učitele mělo jen 71,6 % (a z toho byl pouze v 61,5 % přidělen ředitelem). Z dotazníku pro uvádějího učitele vychází ještě pesimističtější výsledek, neboť z 67 uvádějího učitelů bylo oficiálně jmenováno ředitelem pouze 33 (tedy 49,3 %).

Součástí dotazníku pro začínající učitele byla otázka zjišťující očekávání od uvádějího učitele. Na prvních místech v pomyslném pořadí se neobjevila odbornost, zkušenost, ale šlo o přátelské a vstřícné chování, profesionální přístup. Dále byl zmiňován čas na diskuzi a ochota řešit problémy. Výsledky korespondují s tím, co uvádí Prokešová (2000, s. 205-209), a to, že „Pokud by měli začínající učitelé navrhnout určitá kritéria pro výběr učitelů uvádějího, preferovali by před profesionálními hledisky (zkušenost z práce, příbuznost aprobace apod.) lidské kvality, jako je ochota ke spolupráci, empatie, tolerantnost, upřímnost, spolehlivost, optimismus a celkově dobrý vztah k dětem a lidem.“

Do vztahu mezi uvádějího a začínajícím učitelem se odráží mimo jiné fakt, zda je uvádějího učitelem na základě dobrovolnosti, či z „nařízení“. V České republice jím chtělo být pouze 58,2 %, na Slovensku 72,4 %. Stejně jako by bylo dobré, aby měl začínající učitel podporu v podobě uvádějího učitele, bylo by vhodné upravit podmínky uvádějího učitele tak, aby měl dostatečný prostor, čas pro tuto „funkci“, aby se i jemu dostávalo určité podpory.

Je zajímavé, na co narazila v rámci diplomové práce Géblová (2014). Položila začínajícím učitelům otázku, zda by uvítali častější hospitace, pozorování a zpětnou vazbu? Ve 43 % byla uvedena odpověď „spíše ne“ a v 9 % „rozhodně ne“. Z toho je patrné, jak velký vliv má pojmenování na subjektivní vnímání skutečnosti, neboť z tohoto dotazníkového šetření vyplynulo, že hospitace a pozorování navozuje pocit kontroly, hodnocení. Mentoring je naopak vnímán jako podpora, emocionální podpora a pomoc.

4 Závěr

Vzhledem k tomu, že se v současné době věnuje více pozornosti otázce eliminace „profesního nárazu“ u začínajícího učitele a podpoře jeho setrvání v profesi, bylo cílem příspěvku prezentovat dílčí výsledky výzkumu věnovanému této problematice. Jednalo se o souvislost mezi potřebami začínajícího učitele a vysokoškolskou přípravou. Dalším cílem tohoto příspěvku bylo představit česko-slovenský výzkum, neboť se jedná o dva státy se společnou historií a rozdílně řešenou otázkou uvádění začínajícího učitele do praxe. Ač se programy uvádění začínajících učitelů do školní praxe v jednotlivých zemích Evropy liší svou podstatou, délkou, organizací atp., smyslem tohoto příspěvku bylo i poukázat na vhodnost legislativního řešení uvádění začínajících učitelů do praxe a především na „zaškolovací programy“ zaměřené na individuální podporu a poradenství začínajících učitelů, jak je tomu ve většině sousedních států.

Literatura

- ETUCE. (2008). *Teacher Education in Europe*. An ETUCE Policy Paper.
- Evropská komise. (2013). *Začínající učitelé mají v EU větší podporu*. Tisková zpráva.
- Gébllová, Z. (2014). *Začínající učitel na 1. stupni ZŠ* (diplomová práce).
- Kalhous, Z., & Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, XLVI(3), 245-255.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Prokešová, L. (2000). Učitel základní školy a jeho problémy při nástupu do praxe. In J. Kohnová (Ed.), *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí* (s. 205-209). Praha: Univerzita Karlova.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Spilková, V. (2007). Proměny vzdělávání učitelů v kontextu kutikulární reformy. In J. Kratochvílová & H. Horká (Ed.), *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reform základního školství: sborník z pracovního semináře konaného dne 15. 3. 2007 na Pedagogické fakultě MU* (s. 9–17). Brno: Masarykova univerzita.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tmej, K. (1980). *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe*. Praha: SPN.
- Vyhláška Ministerstva školství České socialistické republiky č. 79/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků.
- Vyhláška Ministerstva školství Slovenské socialistické republiky č. 80/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků.
- Wernerová, J. (2013). Hodnocení profesní přípravy studentů učitelství a jejich postoje k profesi. *E-pedagogikum*, 8, 24-37.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplneni niektorých zákonov.

Kontakt

PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta,

Katedra pedagogiky a psychologie

Jeronýmova 10

371 15 České Budějovice

e-mail: mviteckova@pf.jcu.cz

Přínosy mentora a mentoringu na pedagogické praxi z pohledu studentů učitelství

The view of students on benefits of mentors and mentoring in teaching practice

Michaela VELECHOVSKÁ

Abstrakt: Cílem výzkumu je popsat přínosy mentora a mentoringu na pedagogické praxi z pohledu studentů učitelství primární pedagogiky. Výzkum se zaměřuje na zkoumání významnosti role mentora a zkoumá podmínky, které činí z mentoringu proces podporující rozvoj profesních kompetencí budoucích učitelů a zároveň naplňují jeden z cílů pedagogické praxe, spojení teorie a praxe.

Klíčová slova: pedagogická praxe, mentoring, mentor.

Abstract: The aim of the research is to describe the benefits of mentor and mentoring on pedagogical practice from the perspective of student teachers of Primary Education. The research focuses on exploring the significance of the role of mentor and examine the conditions that make the mentoring process supporting the development of professional competence of future teachers and also fulfills one of the goals of teaching experience, joining theory and practice.

Key words: teaching practice, mentoring, mentor.

1 Úvod

Mentoring je stále poměrně nový pojem, který se postupně rozšiřuje a získává na významnosti. Samo vymezení pojmu mentoring se váže k rozvoji učitele. Definice je samozřejmě mnoho od různých autorů a jejich znění se mění v závislosti na kontextu využití mentoringu. Nicméně pro cíl práce využíváme vymezení pojmu od Píšové: „Mentoring můžeme vymežit jako intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje“ (Píšová 2011, s. 46). Mentoring nabízí podporu profesního rozvoje v různých fázích, od přípravného vzdělání učitelů, přes začínajícího učitele, až po další vzdělávání učitelů. Toto vymezení ukazuje, že je možné využít mentoring i v přípravném vzdělávání učitelů a tím ho učinit efektivnějším a kvalitnějším.

Zájem o to, jak má vypadat a co má obsahovat přípravné vzdělávání učitelů, je již delší dobu aktuálním tématem, které snad nikoho z odborné veřejnosti nenechává chladným. Jedná se totiž o kvalifikační požadavky a o to, jak mají vypadat a co má učitel vlastně umět. Tím se pozornost obrací k profesnímu standardu učitele, který citelně chybí, coby obecně platná a závazná norma. Samozřejmě snah o vymezení je dle různých autorů řada (Vašutová 2002, Walterová 2001, Švec 1999, Švec 2000, Lukášová-Kantorková 2003 a mnoho dalších).

Jedním z témat, která jsou stále diskutována, je i zastoupení pedagogické praxe, přičemž sami studenti ji považují za velmi důležitou, což podporuje i zjištění Nezvalové (1987, s. 63), která uvádí, že: „92% studentů si myslí, že pedagogická praxe je nezbytnou součástí přípravy budoucího učitele a považuje za správné, že je zařazena do studijního programu učitelského studia.“ Stejně šetření ukazuje, i že: „Studenti učitelství 69% hodnotí pedagogickou praxi pozitivně“ Význam pedagogické praxe vyzdvihuje mnoho autorů (Urbánek 2008, Šťáva 2004, Vašutová 2008, Spilková 2002).

Praxe je významná i z pohledu propojení teorie a praxe, což zmiňuje řada autorů např. (Kortagen 2011, Černá a kol. 1981, Spilková 2002, 2010, Vašutová 2008 atd.). Toto tvrzení podporuje i fakt, že pedagogické praxe jsou, jak je vidět při srovnání (Bendl 2010), konstruované s ohledem na provázanost s teoretickými předměty.

Mentoring je tedy možné chápat jednak jako jeden z funkčních postupů a jednak jako významnou část přípravného vzdělávání učitelů, kterou je pedagogická praxe. Je důležité mentoring zkvalitnit a zefektivnit a tím podpořit rozvoj profesních kompetencí studentů učitelství ale i mentorů, protože proces mentoringu je reciproční a tudíž posouvá již zkušeného učitele, mentora.

Cíle výzkumu

Cílem práce je zmapovat možnosti, podoby, přínosy a pohled na mentoring v rámci pedagogických praxí z pohledu studentů.

2 Metody řešení

Vzhledem k cíli výzkumu je využito několik metod, které se vzájemně doplňují, a je použit kvalitativní design případové studie. Případem jsou zde studenti 5. ročníku na Katedře primární pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Vzhledem k velikosti skupiny se nejedná o všechny studenty, ale jen o jejich část. Vzorek studentů, který se zúčastnil výzkumu, byl ovlivněn faktory, jako je čas a ochota.

Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem jsou studenti 5. ročníku Katedry primární pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kteří absolvovali souvislou čtyřtýdenní pedagogickou praxi na základních školách. Z důvodu časové náročnosti se nejedná o všechny studenty, ale pouze o jejich část. Část studentů účastnících se výzkumu, pak byla vybrána na základě možností spolupráce s jejich vedoucími praxe a časových možností.

Hlubkový rozhovor

Rozhovor je polostrukturovaný s otevřenými otázkami a byl zaznamenán na audio i video záznamník. Otázky, směřovali k těmto tématům:

- Role mentora
- Kvality mentora a jeho dovednosti popř. kompetence
- Přínos mentora na pedagogické praxi
- Co jste se díky svému mentorovi naučili?
- Činnosti mentora, kterými studentovi pomáhala popřípadě ho rozvíjeli

Výsledky rozhovoru jsou kódovány otevřeným kódováním a dle designu výzkumu.

Focus group

Metoda focus group byla použita pro zjištění postojů studentů učitelství k mentoringu a mentorům. Celkem byly uspořádány a realizovány tři focus group.

Počty účastníků se v jednotlivých focus group skupinách lišily. V první skupině bylo šest účastníků, ve druhé skupině byli tři účastníci a ve třetí skupině byli čtyři účastníci.

Focus group byla moderovaná výzkumníkem, který postupoval podle předem připraveného scénáře otázek.

Cílem metody bylo popsat:

- Význam praxe a mentora
- Osobní posun díky mentorovi a praxi
- Kvality mentora
- Činnosti mentora, které studentům pomáhají z pohledu studenta.

Skupinová diskuze byla nahrána a pak analyzována metodou otevřeného kódování.

Dotazníkové šetření

Dotazník je koncipován, tak aby mapoval cílové oblasti, tudíž se zaměřuje na:

- Cíl mentoringu
- Vlastní očekávání
- Kdo je mentor a jaké vykonává činnosti
- Osobní přínosy mentoringu pro studenta
- Možné či reálné nedostatky mentora
- Očekávání studenta od mentora
- Kompetence mentora, které z pohledu studenta mentor potřebuje

Dotazník obsahuje 11 otázek, které jsou otevřené a dávají tak prostor dotazovanému, k vlastnímu vyjádření. Výsledky dotazníku jsou opět zpracovány a vyhodnocovány na základě otevřeného kódování dle designu výzkumu.

Celé šetření je koncipováno jako sonda, která naznačuje, jak je mentor a mentoring na pedagogické praxi vnímán studenty. Díky velikosti vzorku nelze příliš generalizovat.

3 Výsledky

Všechny data z výzkumných metod byla analyzována otevřeným kódováním, přičemž, základní segmenty jsou vybrány z odborné literatury zabývající se mentoringem a celý výzkum pak nejen tyto předpoklady, ale i ze zahraničí převzaté závěry, prověřuje v rámci možností tohoto výzkumu. Proto, aby data byla skutečně vyčerpána, byly základní segmenty doplněny o další kódy, které vznikaly sycením kódovacího systému.

Segmenty převzaté a ověřované na základě odborné literatury jsou:

- Partnerský či kolegiální vztah mezi mentorem a mentem (Píšová 2011, s. 64)
- Role mentora: poskytovatel zpětné vazby, poradce, pozorovatel, model, rovnoprávný partner, kritický přítel, poradce, kontrolor kvality, hodnotitel, manažer (Lopez-Real, Kwan In: Píšová 2011, s. 70)
- Přínosy mentoringu pro menteeho: zvyšuje efektivitu výkonu, rozvíjí uvědomění kultury organizace a příslušnosti k ní, povzbuzuje profesní rozvoj zejména tím, že zlepšuje sebedůvěru, poskytuje rady a informace, povzbuzuje reflektováním praxe, poskytuje personální podporu (Píšová 2011, s. 83- 84)
- Kompetence mentora – základem je zde předpoklad, že mentor má profesní učitelské kompetence na vysoké úrovni (Píšová 2011, s. 78). Dále jsou to osobnostní charakteristiky: otevřenost, reflektivita, flexibilita, empatie, tvořivost, ochota pomáhat (Vonka In: Píšová 2011, s. 78).

Další segmenty:

- Rizika a nedostatky mentoringu: nedostatek zpětné vazby, nedostatek vedení mentorem, nevhodný přístup mentora (viz požadavky na vztah mezi mentorem a mentem).
- Významnost přítomnosti mentora na praxi

Tyto segmenty a kódy byly použity pro analýzu dat. Výsledky pak v zásadě podporují zjištění vyplývající z literatury.

Vymezení pojmu mentor

Mentora definují, jako toho, kdo předává (52% výskyt odpovědi) a jako zkušeného učitele (47% výskyt odpovědi).

Přínosy mentoringu pro menteeho

Píšová (2011, s. 70) uvádí, že mentoring by měl navyšovat efektivitu výkonu. Studenti jako hlavní přínos uvádějí didaktické a pedagogické dovednosti (45%). Konkrétně plánování (54% v kategorii didaktické a pedagogické dovednosti, která se celkově vyskytuje u 45% odpovědí) je uváděno nejčastěji. Z pohledu studentů se tito na pedagogické praxi díky mentorovi naučili především didaktické dovednosti a specificky plánování, což z celkového pohledu zcela jistě navyšuje efektivitu jejich výkonu. Na druhou stranu v šetření se zcela nevyskytl segment: rozvíjí uvědomění kultury organizace a příslušnosti k ní.

Další očekávaný přínos je, že je mentor oporou. To uvádí 25% odpovědí. Tuto odpověď respondenti uvedli jako argument, který vysvětluje důležitost přítomnosti mentora na praxi.

Přičemž 36% odpovědí uvádí, že mentor na praxi důležitý je.

Role mentora

Postupujeme-li podle modelu od Lopez, Kwan (Lopez-Real, Kwan In: Píšová, 2011, s. 70) pak zde máme role mentora seřazené podle významnosti takto: poskytovatel zpětné vazby, poradce, pozorovatel, model, rovnoprávný partner, kritický přítel, poradce, kontrolor kvality, hodnotitel, manažer.

Z výsledků šetření vyplývá následující: poskytovatel zpětné vazby (40%), poradce (32%), model (10%), ostatní role jsou zastoupeny nevýznamně.

Oproti modelu Lopez–Kwan (In: Píšová 2011, s. 70) se však v šetření ukázala jedna role mentora pro studenty velmi významná. Jde o rozvíjející roli mentora. To mohlo spadat pod fenomén *inquiry* (Píšová 2011, s. 77), tedy pod jakýsi proaktivní přístup k podpoře procesů učení u druhých. Na jednu stranu je možné to chápat jako kompetenci mentora, která ovšem velmi úzce souvisí s jeho rolí.

Studenti vnímají, že role mentora je do značné míry rolí rozvíjející a očekávají od mentora rozvoje svých profesních i osobnostních kompetencí (18%). Studenti v šetření i specifikovali způsob či přístup, který od mentora směrem k nim upřednostňují. Tento přístup je založen na kladení otázek mentorem studentovi a to otázek, které posouvají studentovo uvažování. Studenti nechtějí od svých mentorů hotová řešení, ale takové vedení, aby problém uměli vyřešit sami, či aby rozvíjeli své uvažování.

Partnerský či kolegiální vztah

Vztah mezi mentorem a menteeem je velmi významný proto, aby byl proces mentoringu úspěšný a přínosný v ideálním případě pro obě strany. To potvrzuje i zjištění, kdy 43% odpovědí uvádí, že vztah je velmi důležitý, přičemž klíčovým prvkem je důvěra (43%). Z odpovědí do značné míry vyplývá, že v první řadě je tvůrcem tohoto vztahu mentor. Důvěra menteeho k mentorovi je pak do značné míry závislá na partnerském, kolegiálním přístupu mentora ke studentovi (35%). Je to jedna z kvalit, kterou studenti od mentora očekávají (14%). Pokud

tedy nebere mentor studenta jako budoucího kolegu a nedává mu prostor pro vlastní aktivitu, nevytváří se důvěra a vztah nefunguje. Je to jedno z hlavních rizik a nedostatků, které mohou nastat z pohledu studentů.

Kvality mentora

Jaké kvality, ať osobnostní či profesní, by měl mentor mít, je otázka, na kterou je možné uvést velmi dlouhý výčet jednotlivých kvalit, kompetencí, osobnostních rysů či vlastností.

Studenti uvedli, že pro ně je nejdůležitější, aby byl mentor zkušeným profesionálem (24%). Dále (23%) jsou pro ně důležité osobnostní charakteristiky, kde dominuje komunikace (29% z celkových 23% osobnostních charakteristik). Studenti za jednu důležitých kvalit mentora považují také jeho znalostní základnu (23%) (Yedol – Hoppey, Dana, In: Píšová 2011, s. 77).

4 Závěr

Cílem šetření bylo zmapovat možnosti, podoby, přínosy a pohled na mentoring v rámci pedagogických praxí z pohledu studentů 5. ročníku Katedry primární pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Výsledky šetření víceméně potvrzují závěry z mezinárodních výzkumů a odborné literatury.

Mentoring pro studenty na pedagogické praxi důležitý je, od mentora očekávají především, že jim poskytne zpětnou vazbu a bude jim rádcem (fungování školy, didaktické postupy, specifika žáků, „jak“ zvládnout vyučovací a jiné situace atd.). Mentor pro ně je zkušeným profesionálem, který své zkušenosti předává a důležitou podmínkou je i kolegiální vztah, který je základem pro funkční vztah mezi mentorem a mentee. Mezi nejdůležitější rizika, či situace, kdy by byl mentor zbytečný, studenti uvádějí nedostatek zpětné vazby a právě nevhodný tedy tvrdě autoritativní přístup mentora k nim. Ze sondy vyplývá, že si studenti velmi citlivě uvědomují změnu své pozice a role, ze studentů/žáků na budoucí kolegy, čili na budoucí učitele, a je pro ně zásadní, aby tento více partnerský přístup, probíhal ze strany mentora směrem k nim.

Velký důraz studenti kladou na fenomén *inquiry*, tedy na jakýsi proaktivní přístup k podpoře procesů učení u druhých, a očekávají, že právě mentor je tímto proaktivním vedoucím prvkem, směřujícím k rozvoji jejich profesních kompetencí.

Za velmi pozitivní lze také považovat zjištění, že většina studentů uvádí, že je pedagogická praxe obohatila a že se oblasti jejich zlepšení lišily. Většina studentů se naučila mnoho konkrétních profesních dovedností, přičemž, a to je zásadní, studenti uváděli různé profesní dovednosti, které se neopakovaly, kromě jedné, a tou je plánování. Z toho vyplývá, že mentoři na pedagogických praxích volili velmi individuální přístup ke svým mentee a rozvíjeli to, co považovali u daného studenta za nejpodstatnější. Velká část studentů pak uvedla, že je praxe osobnostně a celkově, tedy v přístupu k učení, k žákům a k učitelské profesi jako takové, pozitivně ovlivnila.

Šetření je, díky jeho velikosti, možné považovat spíše za takovou sondu, která přináší mnoho dalších otázek. Závěry a výsledky také nelze příliš zobecňovat, neboť spíše ukazují a dávají zpětnou vazbu, jak samotným mentorům, tak fakultě o mentoringu na pedagogických praxích z pohledu samotných studentů.

Literatura

- Bendl, S. (2011). *Klinická škola: místo pro praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Černá, M., Eisová A., Novotný J., & Zemková J. (1981). *Model pedagogické praxe, jako součást studia psychologie v přípravě učitelů a vychovatelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lukášová-Kantorová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Nezvalová, D.(1967). Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů a její reflexe. *Pedagogická orientace*, 21, 62-69.
- Píšová, M., a Duschinská K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Spilková, V. a Tomková A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard: výzkumný záměr. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Urbánek, M. (2008). Pedagogická praxe a cvičné školy. In *Příprava učitelů v kontextu evropského vzdělávání*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství.
- Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět a o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova.
- Walterová, E.(2001). *Učitelé jako profesní skupina: jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Wernerová, J. (2010). Působení studentů učitelství na průběžné praxi z pohledu fakultních učitelů. In *Vivat academia, vivant professores: sborník příspěvků katedry pedagogiky a psychologie u příležitosti životního jubilea doc. PhDr. Václava Zemana, CSc.* Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Kontakt

Mgr. Michaela Velechovská

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

M. D. Rettigové 4

116 39 Praha 1

e-mail: velechovska.m@seznam.cz

Interakční a komunikační styl učitele na alternativní a standardní škole

Interaction and communication style teacher at an alternative school and standard school

Nikola SKLENÁŘOVÁ

Abstrakt: Příspěvek svým zaměřením sahá do oblasti pedagogické komunikace a interakce, specificky se zaměřuje na projevy interakčního stylu učitelů ve výuce na alternativní a standardní škole. Popisuje realizaci a výsledky výzkumného šetření z roku 2013, jehož cílem bylo zjistit, zda existuje rozdíl v projevech pedagogické interakce a komunikace učitelů alternativních škol a učitelů škol standardních. Výzkum byl proveden na čtyřech školách moravskoslezského kraje. Celkový rozsah výzkumného souboru činil 40 učitelů a 453 žáků. K získání konkrétních dat byl využit jeden ze standardizovaných dotazníků interakčního stylu učitelů. V rámci vymezeného cíle bylo zjištěno, že v projevech interakčního stylu učitelů standardních a alternativních škol existuje rozdíl, který byl statisticky potvrzen.

Klíčová slova: pedagogická interakce a komunikace, interakční projevy učitele, komunikační projevy učitele, interakční styl, edukační proces, výuka, analýza, alternativní škola, waldorfská škola, standardní škola, hodnocení učitele.

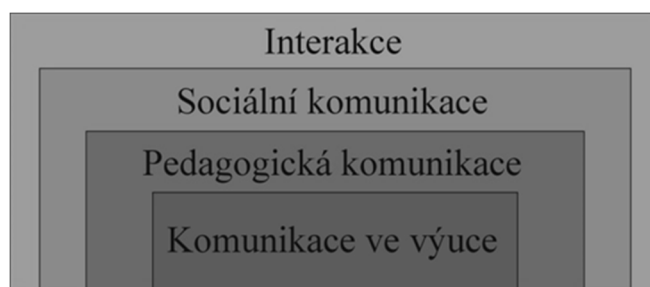
Abstract: The article deals with the issue of pedagogical interaction and communication, it is focusing principally on the interactive style of teachers in the process of classwork at alternative and standard school. It describes the implementation and results of the research of 2013, whose objective was to determine whether there is a difference in the expression of pedagogical interactions and communications teachers at alternative schools and school standard. The research was conducted in four schools of the Region. The overall scope of the study sample was 40 teachers and 453 students. To obtain specific data was used a standardized questionnaire interaction style teachers. Within the specified objectives, it was found that the expressions of teacher interaction style standard and alternative schools there is a difference that was statistically confirmed.

Key words: pedagogical interaction and communication, interactive manifestations of a teacher, communication manifestations of a teacher, interactive style, educational process, teaching, analysis, alternative school, Waldorf school, standard school, evaluation of a teacher.

1 Úvod

Přirozenou otázkou, která se objevuje v souvislosti s alternativními školami, je otázka jejich srovnatelnosti se standardními, tedy nealternativními školami: Jsou alternativní školy lepší než školy standardní? Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými druhy alternativních škol navzájem? Lze objektivně vyhodnocovat, jaký přínos poskytují inovativní školy? V čem jsou určité školy lepší a za jakých podmínek? Co vůbec znamená, že určitá škola je „lepší“ než jiné? Podobné otázky se často vyskytují ve sféře vzdělávací politiky, mezi pedagogickou, rodičovskou i širší veřejností. Bohužel jsou na tyto otázky stejně často kladeny neadekvátní odpovědi. Většinou se u nich předem předpokládá, že alternativní školy jsou vždy efektivnější, výkonnější, progresivnější než školy standardní. Po roce 1989 u nás sdělovací prostředky velmi účinně ovlivňovaly veřejné mínění v tom smyslu, že školy s klasickou reformní orientací (hlavně waldorfské školy) jsou jakýmsi světlým bodem v temnotách, v kterých setrvává tradiční státní školství.

Příspěvek svým tématem sahá do zmiňované problematiky, což jsou srovnávací tendence edukační reality alternativních a standardních škol. V každém edukačním procesu jakéhokoliv edukačního prostředí dochází k projevům *pedagogické interakce a komunikace* transakčního charakteru mezi edukátorem a edukantem. Pojem komunikace v pedagogickém kontextu byl konkretizován již mnohokrát. Zajímavější je pojetí interakce z pohledu různých autorů. V pedagogickém slovníku najdeme velice obecnou definici, interakce je zde charakterizována jako proces umožňující existenci lidské společnosti (Průcha, Walterová & Mareš, 2009). Jedná se o vzájemné působení, ovlivňování jedinců, skupin, jež může mít podobu pasivního přizpůsobování se, až záměrného manipulování jednoho subjektu druhým. Podle Mikuláščíka (2010) je interakce obecnější, širší a nadřazenější pojem než komunikace. Může se realizovat v pozitivní podobě např. jako kooperace, koordinace, asimilace a v negativní podobě jako kompetice, rivalita, diskriminace, ostrakismus atd. Tentýž názor zastává Schneiderová (2003), interakci považuje za globálnější proces, v jehož rámci dochází k ovlivnění chování člověka druhými lidmi. Gavora (2005, s. 9) uvádí, že interakce je „již vzájemný pohled dvou lidí“. Sociální psychologie v rámci interakce apeluje na *sociální percepci a kooperaci*. Právě tyto dvě složky jsou významné pro objasňování a analýzu interakce a komunikace v edukačním prostředí.



Obrázek 1 Vztah mezi pojmem interakce a komunikace (Mareš & Gavora, 2004)

Článek uvádí realizaci a výsledky výzkumného šetření, jež bylo orientováno na edukační prostředí školní výuky alternativních a standardních škol. V těchto podmínkách se edukátorem a edukantem stává učitel a žák. Činnost učitele je ovlivněna vnějšími (vyučovací předmět, počet žáků ve třídě, věk žáků) a vnitřními (osobnostní vlastnosti učitele, subjektivní koncepce vyučování) činiteli. Navzdory této skutečnosti převládají u každého učitele projevy interakce a komunikace, které se pravidelně opakují. Souhrnně se nazývají **interakční a komunikační styl**. Jedná se o relativně stabilní, trvalou charakteristiku učitele, značně přínosnou pro žáky, jelikož jim umožňuje předvídat činnost, jednání, reakci učitele a připravit se na ni. Chování učitele tedy může být předvídatelné a naplňovat očekávání žáků (Gavora, 2005). Jednotlivé interakční a komunikační styly jsou odborníky specifikovány různě, nejčastěji se však objevují v podobě dvou protikladných charakteristik – *autoritativní* a *demokratický* styl, někdy se přidává i třetí styl – *liberální*. Příspěvek ale pracuje se složitějším modelem, který vnímá a popisuje projevy učitele komplexněji.

2 Cíl a hypotéza výzkumného šetření

Výzkumný záměr vycházel ze skutečnosti, která má teoretickou základnu v odborné literatuře a říká nám, že procesy pedagogické interakce a komunikace tvoří základní bázi celého výchovně vzdělávacího procesu. Zejména u učitelů umění pedagogické komunikace patří mezi základní kompetence nutné pro výkon učitelské profese a projevy interakce mezi dominantní aspekty výchovně vzdělávacího procesu, jehož jsou řídicími činiteli. Zajímalo nás, zda rozdílný typ školy, či rozdílná filozofie, zaměření školy ovlivňuje projevy učitele v rámci pedagogické interakce a komunikace.

Hlavním výzkumným cílem bylo *zjistit, zda rozdílný typ školy ovlivňuje projevy pedagogické interakce a komunikace učitelů a jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky*. Z tohoto preferenčního cíle vychází dílčí cíl:

- Dokázat, zda rozdílný typ školy má vliv na *hodnocení jednotlivých dimenzí interakčního stylu učitelů*.
- Konkrétně rozdílným typem školy máme na mysli klasickou alternativní školu waldorfského typu a školu standardní (tradiční).

Formulaci hlavní hypotézy a dílčích hypotéz ovlivnily především známé determinanty, kterými se alternativní školství odlišuje od hlavního proudu standardních škol našeho vzdělávacího systému. Ať už je to propagovaný pedocentrismus, jakožto koncepce výchovy a vzdělávání, kdy dítě je určujícím prvkem veškerého edukačního dění, nebo odlišnosti, které spočívají v jiných způsobech organizace výuky, v jiných parametrech edukačního prostředí, ve způsobech hodnocení výkonů žáků, ve vztazích mezi školou a rodiči, v cílech výchovy a vzdělávání apod. (Průcha, 2004). Hlavní hypotéza pedagogického výzkumu tedy předpokládala, že *rozdílný typ školy ovlivňuje projevy pedagogické interakce a komunikace učitelů a jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky*. Z této hlavní hypotézy vycházely hypotézy dílčí:

1. Učitelé alternativní školy jsou lepšími organizátory než učitelé standardní školy.
2. Učitelé alternativní školy pomáhají svým žákům významně častěji než učitelé standardní školy.
3. Učitelé alternativní školy jsou ve výuce významně častěji chápající ke svým žákům než učitelé standardní školy.

4. Učitelé alternativní školy vedou své žáky k zodpovědnosti významně častěji než učitelé standardní školy.
5. Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nejistí než učitelé alternativní školy.
6. Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nespokojeni než učitelé alternativní školy.
7. Učitelé standardní školy kárají své žáky ve výuce významně častěji než učitelé alternativní školy.
8. Učitelé standardní školy jsou ve výuce ke svým žákům významně častěji přísní než učitelé alternativní školy.

3 Zkoumaný soubor

První zkoumaný soubor byl tvořen učiteli standardních a alternativních¹ škol. Konkrétně se jednalo o 4 školy moravskoslezského kraje, zastoupeno bylo základní a střední vzdělávání. Tito respondenti byli zvoleni záměrným kvalifikovaným výběrem na základě kvót:

- věk 35 – 45 let;
- pedagogická praxe 10 – 20 let;
- aprobační předměty – humanitní vědy.

Rozsah prvního výzkumného souboru byl 40 učitelů, z toho 20 učitelů ze standardních škol a 20 učitelů z alternativních škol.

Druhým zkoumaným souborem byli žáci standardních a alternativních škol. Jednalo se o tytéž školy jako u prvního výzkumného souboru. Tito respondenti byli zvoleni opět záměrným kvalifikovaným výběrem, a to v závislosti na respondentech z prvního zkoumaného souboru.

Rozsah druhého výzkumného souboru byl 453 žáků, z toho 251 žáků ze standardních škol a 202 žáků z alternativních škol.

Celkový rozsah zkoumaného souboru čítal **493 respondentů**, z toho 20 učitelů a 251 žáků standardních škol a 20 učitelů a 202 žáků alternativních škol.

¹ Jednalo se o klasické alternativní školy waldorfského typu.

Rozdělení respondentů vyjadřuje následující tabulka.

Tabulka 1
Rozdělení respondentů

školy	četnost učitelů	relativní četnost v %	četnost žáků	relativní četnost v %
standardní	20	50	251	55
alternativní	20	50	202	45
	$\Sigma 40$	$\Sigma 100$	$\Sigma 453$	$\Sigma 100$

(Zdroj: Kotasová, 2014, s. 50)

4 Realizace výzkumného šetření, použité metody

Příspěvek prezentuje výsledky, které byly získány na základě výzkumného šetření, jež bylo realizováno v roce 2013 na dvou standardních a dvou alternativních školách moravskoslezského kraje.

Potřebná data byla získána na základě *Dotazníku interakčního stylu učitele* (Wubbels, Levy, 1993), jehož překlad a adaptaci provedl P. Gavora, J. Mareš a P. den Brok (2003). Cílem dotazníku bylo získat *evaluaci interakčních a komunikačních aktivit učitele*. Celkem bylo tedy získáno 453 dotazníků vyplněných žáky.

Dotazník je tvořen ze 64 škálových položek – tvrzení, ke kterým respondent vyjadřuje svůj názor prostřednictvím záznamu na škále, která nabývá hodnot 0 – 4.

Např:

	nikdy				vždy
<i>Tento učitel vyučuje svůj předmět s nadšením.</i>	0	1	2	3	4
<i>Tento učitel ví o všem, co se ve třídě děje.</i>	0	1	2	3	4

Dotazník byl předložen žákům 2. stupně tradiční základní školy a žákům alternativní školy a dále studentům tradičního gymnázia a studentům alternativního gymnázia. Tito respondenti hodnotili interakční a komunikační styl konkrétních učitelů.

Dotazník sleduje 8 dimenzí interakčního stylu učitele (Wubbels, Créton, Hoomayers, 1987):

- Organizátor,
- Pomáhající,
- Chápající,
- Vede žáky k zodpovědnosti,
- Nejistý,
- Nespokojený,
- Kárající,
- Přísný.

V dotazníku jsou respektována pravidla E. R. Babbieho, která uvádí Gavora, (2000, s. 100) a vyazuje vlastnosti validity i reliability.

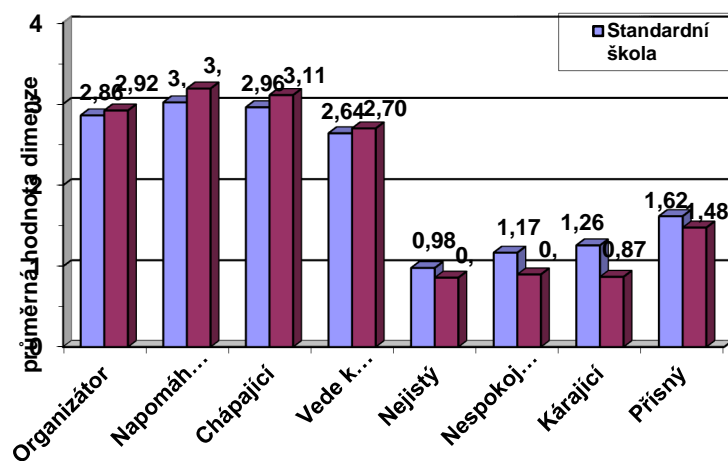
Gavora, Mareš a Brok (2003) ověřovali *konstruktovou validitu* dotazníku, která „zjišťuje, nakolik daná technika měří skutečně určitou reálnou charakteristiku a do jaké míry měří určitý psychologický nebo pedagogický konstrukt“ (Pelikán, 1998, s. 61). Vycházeli z Learyho modelu osobnosti, který předpokládá nejvyšší korelaci mezi sousedními dimenzemi. Čím jsou dimenze od sebe vzdálenější, tím mají nižší korelaci. Nejvzdálenější dimenze by měla mít nejvyšší zápornou korelaci (Gavora, Mareš & Brok, 2003).

Při statistickém ověřování výsledků získaných metodou dotazníku byl použit *Studentův t-test*. Studentův t-test patří mezi nejznámější parametrické testy významnosti pro metrická data. Jsme si vědomi, že v našem případě se přísně vzato nejedná o metrická data, ale ordinální, přesto se přikláníme k názoru, že i v tomto případě lze tento test použít.

Při párovém vyhodnocování jednotlivých dimenzí jsme využívali Dvouvýběrový Studentův t-test. Pro testování rozdílu dvou rozptylů jsme použili *F-test*. Jelikož bylo zjištěno, že rozptyly dvou souborů dat nejsou shodné, konkrétně jsme uplatnili *Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů*.

5 Výsledky výzkumů a jejich prezentace

Na základě provedeného výzkumného šetření budeme prezentovat získané výsledky. Následující graf ilustruje hodnocení učitelů standardních a alternativních škol.



Graf 1 Hodnocení interakčního stylu učitelů standardních a alternativních škol (Zdroj: Kotasová, 2014, s. 55.)

Až na dimenze *Organizátor* a *Vede k zodpovědnosti*, jsou rozdíly mezi hodnocením učitelů **statisticky významné**.

V následujících tabulkách budeme výsledky konfrontovat s dílčími hypotézami.

Ověřování dílčí hypotézy č. 1: *Učitelé alternativní školy jsou lepšími organizátory než učitelé standardní školy.*

Tabulka 2

Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Organizátor

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Organizátor	2,86	2,92	1,57	1,96

Hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Organizátor* je **statisticky nevýznamný**. Z tohoto důvodu odmítáme alternativní hypotézu a **přijímáme nulovou hypotézu** - *mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Organizátor není rozdíl.*

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 1:

- Dílčí hypotéza č. 1 se **nepotvrdila**:
- Učitelé alternativní školy **nejsou** lepšími organizátory než učitelé standardní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 2: Učitelé alternativní školy pomáhají svým žákům významně častěji než učitelé standardní školy.

Tabulka 3

Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Napomáhající

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Napomáhající	3,02	3,19	4,91	1,96

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Napomáhající* je **statisticky významný**. Z tohoto důvodu **přijímáme alternativní hypotézu - mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Napomáhající je rozdíl**.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 2:

- Dílčí hypotéza č. 2 se **potvrdila**:
- Učitelé alternativní školy pomáhají svým žákům významně častěji než učitelé standardní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 3: *Učitelé alternativní školy jsou ve výuce významně častěji chápaní ke svým žákům než učitelé standardní školy.*

Tabulka 4

Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Chápající

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Chápající	2,96	3,11	4,66	1,96

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Chápající* je **statisticky významný**. Z tohoto důvodu **přijímáme alternativní hypotézu - mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Chápající je rozdíl**.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 3:

- Dílčí hypotéza č. 3 se **potvrdila**:
- Učitelé alternativní školy jsou ve výuce významně častěji chápající ke svým žákům než učitelé standardní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 4: Učitelé alternativní školy vedou své žáky k zodpovědnosti významně častěji než učitelé standardní školy.

Tabulka 5

Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Vede k zodpovědnosti

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Vede k zodp.	2,64	2,70	1,53	1,96

Hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Vede k zodpovědnosti* je **statisticky nevýznamný**. Z tohoto důvodu odmítáme alternativní hypotézu a **přijímáme nulovou hypotézu** - mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Vede k zodpovědnosti* není rozdíl.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 4:

- Dílčí hypotéza č. 4 se **nepotvrdila**:
- Učitelé alternativní školy **nevedou** své žáky k zodpovědnosti významně častěji než učitelé standardní školy.

Tabulka 6

Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Nejistý*

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Nejistý	0,98	0,86	2,91	1,96

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Nejistý* je **statisticky významný**. Z tohoto důvodu **přijímáme alternativní hypotézu** - mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Nejistý* je rozdíl.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 5:

- Dílčí hypotéza č. 5 se **potvrdila**:
- Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nejistí než učitelé alternativní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 6: *Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nespokojeni než učitelé alternativní školy.*

Tabulka 7

Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Nespokojený*

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Nespokojený	1,17	0,90	7,15	1,96

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Nespokojený* je **statisticky významný**. Z tohoto důvodu **přijímáme alternativní hypotézu** - mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Nespokojený* je rozdíl.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 6:

- Dílčí hypotéza č. 6 se **potvrdila**:
- Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nespokojeni než učitelé alternativní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 7: *Učitelé standardní školy kárají své žáky ve výuce významně častěji než učitelé alternativní školy.*

Tabulka 8

Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Kárající

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Kárající	1,26	0,87	10,87	1,96

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Kárající* je **statisticky významný**. Z tohoto důvodu **přijímáme alternativní hypotézu** - mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Kárající* je rozdíl.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 7:

- Dílčí hypotéza č. 7 se **potvrdila**:
- Učitelé standardní školy kárají své žáky ve výuce významně častěji než učitelé alternativní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 8: Učitelé standardní školy jsou ve výuce ke svým žákům významně častěji přísní než učitelé alternativní školy.

Tabulka 9

Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Přísný

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Přísný	1,62	1,48	4,21	1,96

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Přísný* je **statisticky významný**. Z tohoto důvodu **přijímáme alternativní hypotézu** - mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Přísný* je rozdíl.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 8:

- Dílčí hypotéza č. 8 se **potvrdila**:
- Učitelé standardní školy jsou ve výuce ke svým žákům významně častěji přísní než učitelé alternativní školy.

Na základě provedeného výzkumného šetření jsme dospěli k několika zjištěním:

- Rozdílný typ školy **ovlivňuje** projevy pedagogické interakce a komunikace učitelů a jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky. Tímto zjištěním se **potvrdila hlavní hypotéza** pedagogického výzkumu.
- Učitelé alternativní školy pomáhají svým žákům významně častěji než učitelé standardní školy.
- Učitelé alternativní školy jsou ve výuce významně častěji chápající ke svým žákům než učitelé standardní školy.
- Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nejistí než učitelé alternativní školy.
- Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nespokojeni než učitelé alternativní školy.
- Učitelé standardní školy kárají své žáky ve výuce významně častěji než učitelé alternativní školy.
- Učitelé standardní školy jsou ve výuce ke svým žákům významně častěji přísní než učitelé alternativní školy.

6 Závěr

Obsahem příspěvku je prezentace výsledků výzkumného šetření realizovaného v r. 2013, které se zaměřovalo na projevy interakce a komunikace učitelů v procesu výuky, a to v závislosti na typu školy. Naším záměrem nebylo srovnávat kvalitu či efektivnost alternativních a standardních škol. Toto je problematika, která vyžaduje velmi složité zkoumání a sledování několika ukazatelů jako jsou determinanty samotných edukačních procesů, charakteristika edukačního prostředí škol (klimatu), filozofie škol, systém řízení škol, koncepce výuky atd.

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, zda rozdílný typ školy² ovlivňuje projevy pedagogické interakce a komunikace učitelů a jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky. Také jsme se snažili dokázat, zda rozdílný typ školy má vliv na hodnocení jednotlivých dimenzí interakčního stylu učitelů. Dovoluji si tvrdit, že těchto zjištění jsme dosáhli. Bylo zjištěno, že *rozdílný typ školy ovlivňuje projevy pedagogické interakce a komunikace učitelů a také má vliv na hodnocení jednotlivých dimenzí interakčního stylu učitelů*. Výsledky šetření upozorňují na skutečnost, že **interakční a komunikační projevy učitelů alternativních škol jsou v oblasti výuky posuzovány a hodnoceny lépe než interakční a komunikační projevy učitelů standardních škol**. Nechtěli bychom ale tímto tvrzením přivést k domněnku, že učitelé alternativních škol jsou lepšími pedagogy než učitelé standardních škol. Nejsme kompetentní toto posuzovat a také naše výsledky o tomto nevyovídají. Naše výzkumné snažení se zaměřovalo pouze na projevy pedagogické interakce a komunikace. Pro

² Jak již bylo uvedeno, rozdílným typem školy jsme měli na mysli klasickou alternativní školu waldorfského typu a školu standardní (tradiční).

posuzování „dobrého či špatného“ učitele je nezbytné zkoumat ještě řadu jiných kvalit a kompetencí. Je ale třeba přijmout fakt, že žáci a studenti lépe hodnotí interakční a komunikační projevy učitelů alternativních škol než učitelů standardních škol. Proč tomu tak je a zda tato skutečnost ovlivňuje průběh či výsledky výuky může být otevřeným prostorem pro další analýzy edukační reality, konkrétně v oblasti evaluace edukačního prostředí, reálné výuky a vzdělávacích výsledků.

Literatura

- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. a kol. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- Gavora, P., Mareš, J., & Brok, P. (2003). Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 2, 126-145.
- Kotasová, V. (2014). *Srovnání interakčního a komunikačního stylu na alternativní a standardní škole*. Ostrava: Diplomová práce.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 3, 101-128.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Pelikán, J. (1981). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Schneiderová, A. (2003). *Pedagogická komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hoomayers, H. P. (1987). A School-based Teacher Induction Programme. *European Journal of Teacher Education*, 1, 81-94.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press.

Kontakt

Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a andragogiky

Fráni Šrámka 3

709 00 Ostrava - Mariánské Hory

e-mail: nikola.sklenarova@osu.cz

Příloha

Dotazník interakčního stylu učitele

(© Wubbels, Levy, 1993)

Tento učitel...		nikdy			vždy	
1	vyučuje svůj předmět s nadšením	0	1	2	3	4
2	když s ním v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4
3	vyžaduje od nás bezpodmínečnou poslušnost	0	1	2	3	4
4	je trpělivý	0	1	2	3	4
5	maskuje, když něco neví	0	1	2	3	4
6	je ohleduplný	0	1	2	3	4
7	ví o všem, co se ve třídě děje	0	1	2	3	4
8	když chceme něco říci, učitel nám naslouchá	0	1	2	3	4
9	můžeme ovlivnit jeho rozhodnutí	0	1	2	3	4
10	je netrpělivý	0	1	2	3	4
11	když ve třídě vyvádíme, je zmatený	0	1	2	3	4
12	věřící nám	0	1	2	3	4
13	je lehké ho rozčítit	0	1	2	3	4
14	je tolerantní	0	1	2	3	4
15	má pichlavé poznámky	0	1	2	3	4
16	u něho se hodně naučíme	0	1	2	3	4
17	dokáže pochopit naše chyby a nedostatky	0	1	2	3	4
18	vypadá, jako by pořád nevěděl, co má dál dělat	0	1	2	3	4
19	pohrdá námi	0	1	2	3	4
20	vidíme, že je nejistý	0	1	2	3	4
21	dává nám možnost rozhodovat o věcech týkajících se třídy	0	1	2	3	4
22	vyhrožuje, že nás potrestá	0	1	2	3	4
23	je přísný	0	1	2	3	4
24	když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám	0	1	2	3	4
25	můžeme se spolupodílet na jeho rozhodnutích	0	1	2	3	4
26	myslí si, že podvádíme	0	1	2	3	4
27	myslí si, že toho víme málo	0	1	2	3	4
28	když se rozzlobí, přestane se ovládat	0	1	2	3	4
29	můžeme se na něj spolehnout	0	1	2	3	4
30	jeho požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4

31	je přátelský	0	1	2	3	4
32	přísně trestá opisování	0	1	2	3	4
33	důvěřujeme mu	0	1	2	3	4
34	učivo jasně vysvětluje	0	1	2	3	4
35	je velkorysý	0	1	2	3	4
36	má smysl pro humor	0	1	2	3	4
37	vypadá nespokojeně	0	1	2	3	4
38	je náročný	0	1	2	3	4
39	je plachý	0	1	2	3	4
40	když máme na věc jiný názor, můžeme ho říci	0	1	2	3	4
41	mívá špatnou náladu	0	1	2	3	4
42	působí důvěryhodně	0	1	2	3	4
43	snaží se nás pochopit	0	1	2	3	4
44	bývá naštvaný	0	1	2	3	4
45	je váhavý	0	1	2	3	4
46	dokáže nás vyslechnout	0	1	2	3	4
47	je snadné ho vyvést z míry	0	1	2	3	4
48	jde přímo k věci	0	1	2	3	4
49	přijímá omluvu, když uvedeme rozumné důvody	0	1	2	3	4
50	vypadá nešťastně	0	1	2	3	4
51	snadno se naštve	0	1	2	3	4
52	chová se povýšeně	0	1	2	3	4
53	změní svůj názor, když uvedeme argumenty	0	1	2	3	4
54	cokoli uděláme, je podle něho špatně	0	1	2	3	4
55	je podezřívavý	0	1	2	3	4
56	bojíme se přijít do hodiny, když nemáme domácí úlohu	0	1	2	3	4
57	vytváří ve třídě příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
58	udrží naši pozornost	0	1	2	3	4
59	je shovívavý	0	1	2	3	4
60	tvrdě známkuje	0	1	2	3	4
61	když hned něco nepochopíme, vysvětlí to ještě jednou	0	1	2	3	4
62	je rozmrzelý	0	1	2	3	4
63	jsme z něho vystrašení	0	1	2	3	4
64	svoje sliby dodrží	0	1	2	3	4

Informace k použití dotazníku:

Dotazník je určen pro žáky 2. stupně základní školy a studenty střední školy. Pro mladší žáky není vhodný. Žáci hodnotí interakční styl učitele. Alternativně je možné, aby žáci nehodnotili konkrétního učitele, ale vyjádřili tak vlastnosti „ideálního učitele“. Dotazník také může sloužit jako autoevaluační prostředek pro učitele. V obou případech je ale třeba přizpůsobit znění dotazníku.

Vyhodnocení:

Tabulka 1 Zastoupení položek v dimenzích interakčního stylu (Gavora, Mareš & Brok, 2003, s. 134, 145).

Dimenze interakčního stylu:	Položky dotazníku:
1. Organizátor	1, 7, 16, 34, 42, 48, 58, 64
2. Napomáhající	6, 24, 29, 31, 33, 36, 57, 61
3. Chápající	2, 4, 8, 12, 14, 17, 43, 46
4. Vede k zodpovědnosti	9, 21, 25, 35, 40, 49, 53, 59
5. Nejistý	5, 11, 18, 20, 39, 45, 47
6. Nespokojený	22, 26, 27, 37, 50, 54, 55, 62
7. Kárající	10, 13, 15, 19, 28, 41, 44, 51, 52
8. Přísný	3, 23, 30, 32, 38, 56, 60, 63

Vypočítává se aritmetický průměr pro každou dimenzi za všechny respondenty.

Východiska pro realizaci výzkumu o formativním hodnocení v badatelsky orientovaném vyučování¹

Basis for implementation of research on formative assessment in inquiry-based education

Lukáš ROKOS, Iva ŽLÁBKOVÁ

Abstrakt: Příspěvek pojednává o situaci na poli výzkumu zaměřeného na hodnocení ve vyučování, zejména na hodnocení v badatelsky orientovaném vyučování přírodovědných předmětů a matematiky, která byla mapována v rámci projektu ASSIST-ME. Výsledky byly získány analýzou zpráv vypracovaných jednotlivými partnerskými státy (Anglie, Česká republika, Dánsko, Finsko, Francie, Kypr, Německo a Švýcarsko). V žádném z těchto států neprobíhá komplexní výzkum zaměřený na hodnocení badatelsky orientované činnosti žáků. V jednotlivých zemích probíhají pouze dílčí výzkumy, které však nedostatečně reagují na požadavky vzdělávacích systémů výše uvedených zemí. Z dílčích výzkumů vyplývají i faktory limitující přijetí formativního hodnocení: učitelovo subjektivní pojetí výuky, výrazné změny v práci učitele i jeho výuce, časové dispozice a odstup učitele od tohoto přístupu z důvodu pracnosti a náročnosti na přípravu. Všechny partnerské země uvedly, že je potřeba včlenit téma formativního hodnocení do přípravy budoucích učitelů a do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Klíčová slova: formativní hodnocení, badatelsky orientované vyučování.

Abstract: This article deals with situation in the field of research focused on assessment in teaching and learning process, mainly assessment of inquiry based science and mathematics education which was mapped in the framework of ASSIST-ME project. The results were obtained by analyzing reports drawn up by participating countries (England, Czech Republic, Denmark, Finland, France, Cyprus, Germany and Switzerland). There is no comprehensive research focused on assessment of students' inquiry based activities in any of these countries. In particular countries there are only partial researches which are not insufficiently related to demands of their educational systems. The results from partial researches show limiting factors for uptake of formative assessment: teacher's subjective conception of teaching process, significant changes in teacher's work and teaching, time and distance of this approach by reason of more work and difficulties in preparation. All participants in the project stated that there is need for implementation the topic of formative assessment to preparation of future teachers and to professional development of in-service teachers.

Key words: formative assessment, inquiry-based scientific education.

¹ Tento příspěvek vznikl za finanční podpory grantů GAJU 075/2014/S a GAJU 078/2013/S Grantové agentury Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a za podpory mezinárodního projektu ASSIST-ME (FP7-SIS č. 321428).

1 Úvod

Projekt ASSIST-ME (*Assess Inquiry in Science, Technology and Mathematics Education*) je velkým výzkumným evropským projektem a je součástí 7. rámcového projektu Evropské Unie. Do projektu je zapojeno 10 vzdělávacích nebo výzkumných institucí z 8 evropských zemí – Anglie, Česká republika, Dánsko, Finsko, Francie, Kypr, Německo a Švýcarsko. Aktivity v projektu jsou rozčleněny do takzvaných „pracovních balíčků“. Tento příspěvek prezentuje výsledky balíčku č. 2, který byl zaměřen na analýzu dostupné literatury a prováděných výzkumů ve vztahu k formativnímu a sumativnímu hodnocení ve všech zemích zapojených do projektu. Výstupem tohoto balíčku byla srovnávací studie, jejímž cílem bylo doplnění mezinárodní literární přehled o aktuální stav výzkumů týkajících se formativního a sumativního hodnocení badatelsky orientovaného vyučování v přírodovědném vzdělávání, technických předmětech a matematice.

2 Metodika zpracování východisek

Výzkumný tým každé partnerské země obdržel 10 otázek, které měl zodpovědět a zpracovat do souhrnné zprávy. Pro zpracování východisek byla využita analýza zpráv zaměřených na stav poznání o hodnocení a jeho vlivu na pedagogickou praxi. V České republice byla následně zpracována obsahová analýza publikací zaměřených na hodnocení (Žlábková a Rokos, 2013).

3 Shrnutí hlavních východisek pro realizaci výzkumu

Ze závěrečné zprávy vyplývá, že ve většině partnerských zemí je realizováno málo výzkumů věnujících se formativnímu hodnocení v badatelsky orientovaném vyučování, popřípadě hodnocení obecně. Tento fakt způsobil, že bylo velmi těžké odpovědět na některé otázky, které byly zemím předloženy. Někteří z partnerů se soustředili na oblasti výzkumu, který se v jejich podmínkách realizuje, jiní se snažili poskytnout vysvětlení, proč tato situace s nedostatečným výzkumem na poli formativního hodnocení nastala (např. Česká republika a Kypr). Výzkumníci z Kypru označili za pravděpodobnou příčinu vzdělávací politiku v přípravě budoucích učitelů, jelikož neupřednostňuje výzkum zaměřený na sběr dat o učení žáků, čímž dochází k ignorování potenciálu dat, která by mohla být prospěšná pro podporu procesu učení. Mezi dalšími příčinami byla uvedena centralizace vzdělávacího systému a nedostatečná motivace učitelů k vylepšení kvality jejich vyučování. Inovativní snaha kyperských učitelů není systémem nijak odměněna. Učitelé mají ve škole často permanentní pracovní pozici a jejich plat je nezávislý na jejich kvalifikaci a kvalitě jejich učení.

Z hlediska publikací věnujících se tematice hodnocení je odlišná situace v Anglii, kde při analýze elektronické databáze Taylor & Francis Journals bylo objeveno 42 článků, z nichž 24 bylo označeno za relevantní ke školnímu hodnocení, a tudíž i k potřebám projektu ASSIST-ME. Koncept formativního hodnocení začal být v Anglii diskutován již 20 let před tím, než byl v roce 1988 poprvé zdůrazněn ve zprávě *Task Group on Assessment and Testing*. Stěžejní publikací byla zpráva Blacka a Wiliama (1998), která postavila formativní hodnocení do centra pozornosti. V roce 2010 byl v Anglii zahájen pilotní program s názvem *Assessing Pupil Progress*, který poskytoval nový přístup k *Assessment for Learning* (česky: hodnocení pro učení). Tento program měl především radit učitelům, jak provádět sumativní hodnocení. Nicméně někteří učitelé byli schopni získaná data použít i formativním způsobem nebo přinejmenším tak, že na základě zjištěných informací pozměnili své další plány ve výuce.

Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 8. – 10. září 2014 v Olomouci

Strukturované formativní hodnocení se neobjevuje ve vzdělávacím systému žádného z partnerských států. Nicméně, poslední studie provedená v Dánsku (Dolin a Krogh, 2008) zjistila, že když učitelé hodnotí své žáky, tak se otevřeně zaměřují na proces učení a žáky hodnotí zejména průběžně a po samostatné práci. Za nejběžnější formu hodnocení byla označena konverzace s celou třídou a psané testy.

Dlouhodobá tradice sumativního hodnocení ve formě klasického známkování byla zmíněna v Německu nebo ve Švýcarsku. Podobná situace je ve Finsku, kde žáci musí napsat za rok 50 testů, které slouží jako hlavní podklad pro závěrečnou známku. Charakter testů se liší od národních testů až k testům navržených školou nebo jednotlivými učiteli, a to v závislosti na centralizaci vzdělávacího systému a autonomii jednotlivých škol.

V decentralizovaných vzdělávacích systémech (např. v Německu nebo Švýcarsku) bylo v posledních letech možné pozorovat tendenci k zavedení hodnotících úloh, které by umožnily porovnání výsledků žáků na národní úrovni. Neuspokojivé výsledky německých žáků ve studiích PISA a TIMSS byly jedním z podnětů k implementování celonárodních vzdělávacích standardů, jejichž dosažení je monitorováno pomocí plošného testování. Nicméně, je nutné podotknout, že podobně jako ve Švýcarsku, účelem těchto plošných hodnocení je hodnocení výsledků vzdělávání a nikoliv jednotlivých žáků.

Ve většině zúčastněných zemí existuje jen malé množství výzkumných projektů nebo informací o vztahu formativního a sumativního hodnocení. Autoři studií a publikací se většinou omezují jen na stručnou definici těchto dvou přístupů, což koresponduje i se situací v České republice (Žlábková a Rokos, 2013).

Ve studiích, které se zaměřovaly na porovnání role formativního a sumativního hodnocení v přírodovědných a technických předmětech a matematice, bylo zjištěno, že ve všech zemích je sumativní hodnocení považováno za výrazně převažující hodnotící přístup. Ve Francii se v rámci studie zaměřené na pozorování 50 hodin matematiky zjistilo, že většina učitelů i žáků by upřednostňovalo formativní hodnocení nebo ho přinejmenším považují za stejně významné jako sumativní hodnocení (Issaieva et al., 2011). Vögeli-Mantovani (1999) se ve svém výzkumu zaměřil na názor švýcarských učitelů a žáků na rozličné metody a formy hodnocení. Bylo zjištěno, že jak učitelé, tak žáci velice pozitivně hodnotili slovní zpětnou vazbu a písemné zprávy o výsledcích žákovy učení i žákovy sebehodnocení místo hodnocení žáků jen prostřednictvím známek (Vögeli-Mantovani, 1999).

4 Faktory limitující přijetí formativního hodnocení

V jednotlivých zemích byly identifikovány limitující faktory pro přijetí formativního hodnocení, které odpovídaly relevantní mezinárodní literatuře. Jako vážná překážka bylo označeno učitelovo přesvědčení, že hlavním významem hodnocení je generování známek a rozřídění studentů dle jejich výsledků (např. ve Švýcarsku). Na Kypru výzkum (Kyriakides, 1996; Michaelides, 2009) ukázal, že učitelé shledávají vhodně provedené hodnocení jako zásadní součást procesu učení a uvědomují si významný vliv na zvýšení efektivity učení. Nicméně výsledky z dalších studií ukazují, že učitelé nadále inklinují k tradičním hodnotícím přístupům a dávají přednost sumativnímu hodnocení žáků.

Dalším významným limitem pro implementaci nových hodnotících přístupů je nedostatek času, popřípadě nedostatečná kompetence učitele rozlišit těmito přístupy rozdílnou úroveň dovedností žáků ve třídě (Smit, 2009). Ze studií realizovaných v Anglii vyplývá, že by nové hodnotící přístupy mohly být zavedeny na školách (Black et al. 2002, 2003, Wiliam et al. 2004), ale také bylo zároveň zjištěno, že aplikování nových hodnotících přístupů vyžaduje

výrazné změny v práci učitele i jeho výuce (Harrison, 2013). Učitelé si také často udržují odstup od formativního hodnocení z důvodu jeho pracnosti a náročnosti na přípravu i samotnou implementaci do vzdělávacího procesu (např. Finsko). V Anglii učitelské odbory upozorňují na to, že zavedení formativního hodnocení může mít za následek zvýšení pracovní zátěže učitele (Bernholt et al., 2013).

V souvislosti s podporou učitelů při implementaci formativního hodnocení do každodenního vyučování, všechny partnerské země uvedly, že je obecně potřeba včlenit toto téma do přípravy budoucích učitelů a do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jako hlavní cíl označují potřebu, aby si učitelé zvýšili svou „hodnotící gramotnost“. Výzkum z Německa ukazuje, že pokud má učitel vysoce rozvinuté své hodnotící kompetence, je pozitivně ovlivněna úspěšnost studentů v testech. (Klieme et al., 2010). Učitelé zároveň během své přípravy potřebují změnit své povědomí o formativním hodnocení. Ve zprávách například z České republiky nebo Dánska je uvedeno, že je nezbytné, aby učitelé měli možnost využít poznatky o výsledcích pedagogického výzkumu ve své praxi.

Z hlediska využití hodnotících metod k podpoře badatelsky orientovaného vyučování ve většině partnerských zemí neprobíhal a ani neprobíhá národní výzkum, který by se touto problematikou zabýval. V České republice, Finsku a Švýcarsku není badatelsky orientované vyučování pravidelnou složkou výuky, a tudíž není využíváno tak často. V Dánsku je badatelsky orientované vyučování vnímáno jako pomocná forma výuky, ale hodnocení žáků v těchto aktivitách není většinou využito pro závěrečné hodnocení žáka. Dánsko je jedinou zemí v projektu ASSIST-ME, kde došlo ke sledování, jakým způsobem může být sumativní a formativní hodnocení použito k pokroku učení v rámci badatelsky orientovaného vyučování. Pokud by formativní hodnocení bylo pevně svázáno s jednotlivými kroky procesu bádání, tak může podpořit osvojování nových dovedností a znalostí v tomto procesu. V Německu implementace vzdělávacích standardů (zahrnujících kompetence související s bádáním) vyžaduje vývoj nových modelů kompetencí, a tudíž i hodnotících nástrojů, které by umožnily monitorování procesu bádání.

Existence vhodných hodnotících nástrojů představovala další otázku, kterou jednotlivé partnerské země zodpovídaly. Situace v jednotlivých zemích zapojených do výzkumu je velmi různorodá. Zatímco v České republice a Finsku neexistuje žádný oficiální nástroj, tak například v Dánsku je dostupné velké množství nástrojů. Tyto nástroje jsou vytvořeny k podpoře žáků při badatelsky orientovaných hodinách fyziky. Z výsledků studie o jejich efektivnosti se vyplývá, že došlo k významnému zvýšení motivace k učení, a to zejména u dívek (Dolin, 2002). V Německu jsou nástroje pro formativní hodnocení také vytvořeny, ale existuje jen velmi málo výzkumů o jejich využití. V Anglii mají učitelé k dispozici i metodické příručky s návodem, jak formativní hodnocení začlenit do vyučování a jak jej správně provádět.

5 Závěr

Z analýzy zpráv vypracovaných výzkumníky jednotlivých partnerských států v rámci projektu ASSIST-ME vyplynulo, že sumativní hodnocení je stále převažujícím hodnotícím přístupem. Výzkumu formativního hodnocení ve vyučování, popřípadě jeho využití k podpoře badatelsky orientovaného vyučování, není věnována dostatečná pozornost. Projekt ASSIST-ME má za cíl tuto situaci změnit. S výjimkou výzkumného týmu z King's College v Londýně, který vydal několik metodických příruček k podpoře implementace a využití formativního hodnocení, není k dispozici dostatek materiálů pro učitele.

Pro zlepšení povědomí učitelů o tomto hodnotícím přístupu je nutné ho začlenit do studijních programů při přípravě budoucích učitelů i do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zároveň je nutné zajistit, aby učitelé měli možnost využít informace a poznatky z pedagogických výzkumů ve své vlastní praxi.

Literatura

- Bernholt, S., Rönnebeck, S., Ropohl, M., Köller, O., Parchmann, I. (2013). *National reports of partner countries reviewing research on formative and summative assessment in their countries*. Kiel: Leibniz-Institute for Science and Mathematics Education (IPN).
- Black, P., Harrison, C., Lee, C.; Marshall, B., Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, UK: nferNelson.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Buckingham UK: Open University Press.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment*. London: nferNelson.
- Dolin, J. (2002). *Fysikfaget i forandring – læring og undervisning i fysik i gymnasiet med fokus på dialogiske processer, autenticitet og kompetenceudvikling* (English title: *Physics in school under change. Learning and teaching in physics in upper secondary with focus on dialogical processes, authenticity and competence development. With an English summary*). Phd Dissertation, Roskilde University. Retrieved from <http://rudar.ruc.dk/handle/1800/1645>.
- Dolin, J., Krogh, L. (2008). Den naturfaglige evalueringskultur i folkeskolen (English title: The culture of assessment in compulsory school science). *MONA*, 2008(4), 60-69.
- Dylan, W., Lee, C., Harrison, C., Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement Assessment. *Education*, 11(1), 1-18.
- Harrison, C. (2013). Collaborative action research as a tool for generating formative feedback on teachers' classroom assessment practice: the KREST project. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(2), 202-213.
- Issaieva, E. I.; Pini, G., Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation: une convergence existe-t-elle? *Revue Française de Pédagogie*, 176, 5-26.
- Klieme, E., Bürgermeister, A., Harks, B., Blum, W., Leiß, D., Rakoczy, K. (2010). Leistungsbeurteilung und Kompetenzmodellierung im Mathematikunterricht [Assessment and

- modeling of competences within mathematics instruction]. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hg.), Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (p. 64-74). *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Beiheft. Beltz: Weinheim, Basel.
- Kyriakides, L. (1996). The perceptions of Cypriots about the assessment of students' achievement (in Greek). *Pedagogical Review*, 24, 261-283.
- Michaelides, P., M. (2009). *A survey of teachers' assessment practices and conceptions on a Cypriot sample*. Poster presented at the 74th Annual Meeting of the Psychometric Society, Cambridge, UK.
- Smit, R. (2009). *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Baltmannsweiler.
- Vögeli-Mantovani, U. (1999). *SKBF Trendbericht Nr. 3: Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Trend report on assessment practices in Switzerland.
- Žlábková, I., Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*, LXIII(3), 328-354.

Kontakt

Mgr. Lukáš Rokos

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra biologie

Jeronýmova 10

371 15 České Budějovice

e-mail: Lrokos@pf.jcu.cz

PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Dukelská 9

371 15 České Budějovice

e-mail: zlabkovai@pf.jcu.cz

Řízená sebereflexe žáka jako součást interakce mezi učitelem a žákem

Guided pupil's self-reflection as part of the teacher – pupil interaction

Dominika STOLINSKÁ, Pavlína ČÁSTKOVÁ

Abstrakt: Prostřednictvím příspěvku bychom chtěli poukázat na aktuálnost problematiky interakce učitel-žák v podmínkách primární školy z důvodu záměrného působení na cílenou socializaci mladého člověka a zkvalitňování jeho představ o sobě samém prostřednictvím realizace řízených sebereflexivních činností učitelem. Příspěvek předkládá výstupy analýzy vyučování v oblasti reflexivních aktivit činitelů výuky, přičemž cílem výzkumu bylo zhodnotit, jaké strategie volí učitel k účelům organizace sebereflektujících činností žáka.

Klíčová slova: hodnocení, řízená sebereflexe žáka, interakce učitel-žák, socializace žáka, primární škola, analýza vyučovacího procesu.

Abstract: By the contribution we would like to point to the timeliness issue of teacher-pupil interaction at primary school because of deliberate action targeted at socialization of young people and improving its image of itself through the implementation of controlled self-reflexive activities of pupils by teacher. The paper presents the results of the analysis in the field of teaching reflective activity factors of education, with the aim of the research was to evaluate the strategies chosen by teacher for the purposes of the organization of the pupil's self-reflection.

Keywords: assessment, pupil's self-reflection directed by teacher, teacher-pupil interaction, pupil's socialization, primary school, the analysis of the teaching process.

1 Úvod

V průběhu celé historie lidstva byl význam školy neoddiskutovatelný. Ne jinak tomu je i dnes. Škola jako instituce poskytuje vzdělávání v duchu stále aktuální humanistické výchovy. Ta vychází z principů demokritovské a platónské tradice vzdělávání. (Blaško, 2013) Humanistická koncepce je založena na poznávání věcí, jevů a skutečností společně se sebeutvářením osobnosti člověka. Ideálním cílem takto koncipované výuky je harmonicky rozvinutý žák, který je tvořivý a zodpovědný za své činy.

Tohoto cíle je jen obtížné (ne-li nemožné) dosáhnout bez aktivního zapojení obou lidských činitelů v edukačním procesu – tedy bez žáka a jeho učitele. Můžeme říci, že kvalita a podmínky interakce mezi učitelem a žákem ovlivňují celý proces žákovy socializace. Prapočátek této myšlenky má v mnohém souvislosti s Vygotského pojetím z 30. let 19. století o působení sociálních vlivů a vlastních aktivit dítěte, které vzájemně interagují. (Vilánek, 2007) Helus (2007) dokonce vyslovuje myšlenku, že systematické organizované působení by mělo být poskytnuto každému člověku, aby se ve společnosti konstitoval jako jedinec společenský. Všechny tyto základní myšlenky jsou integrovány do v současnosti uplatňovaného konstruktivistického pojetí vzdělávání, jež je prostředkem a zároveň cílem vize moderní české školy.

2 Vize vzdělávání jako výchozí koncept realizovaného výzkumu

Aby bylo možné hodnotit efektivitu edukačního procesu na úrovni řízené sebereflexe žáka (tak jako v každé jiné rovině), je nezbytné vycházet ze strategických přístupů, jež prezentuje Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha, 2001). Tento dokument, jež je nástrojem vzdělávací politiky naší země, uvádí jako obecné cíle vzdělávání osobní rozvoj jedince, jeho začleňování do společnosti a formování občana a jeho přípravu na pracovní život. Vzhledem k zaměření příspěvku jsou pro nás směrodatné první dvě roviny.

Posuneme-li se dále a budeme-li hledat úroveň konkrétnější než obecnou, pak se teoreticky můžeme opřít o vizi primárního vzdělávání, jež je inspirována mezinárodním kontextem, ze které je možné extrahovat základní cíl – mnohostranný rozvoj žáka s maximálním rozvojem potencialit. (Preschool and Primary Education in the European Union, 1996) Zde se již blížíme k našemu výchozímu záměru, tedy že škola by měla podporovat socializační a personalizační proces žákovy rozvoje.

Toho je možné dosáhnout realizací efektivního hodnocení v edukačním procesu. Učitelovo hodnocení je ovlivněno velkým množstvím skutečností, které jsou součástí vzájemného vztahu učitel-žák. Mezi nejzásadnější determinanty patří chápání samotného žáka učitelem a od toho se odvíjející celkové pojetí vyučování (výukové strategie). Funguje-li učitel jako jediný hodnotitel, je na proces učení nahlíženo pouze jedním (přestože odborným) pohledem. V případě, že v duchu současné pedagogiky vnímáme žáka jako spolutvůrce výchovného procesu, pak je jeho participace nezbytná i při hodnocení výsledků učební činnosti. Hodnocení vlastní práce umožní žákovi regulovat svou činnost, čímž ovlivní vlastní učení a učí se přijímat zodpovědnost za jeho výsledky. (Kolář, Šikulová, 2009)

3 Sebereflexe žáka jako součást jeho sebehodnocení

Sebehodnocení v kontextu primární školy je jednou z didaktických metod, při které žák konfrontuje své vlastní názory na sebe sama s názory učitele popř. ostatních žáků. Z psychologického hlediska se pak jedná o emoční reprezentaci vnímání vlastní hodnoty a kompetence. (Blatný, 2010) Sebereflexi je možné vymezit jako obecně vědomé sebepoznávání ve smyslu introspekce, na jehož základě vzniká vztah k sobě samému. Cesta k sebereflexi žáka vede přes hodnocení učitele. Ten je jedním z hlavních činitelů ovlivňující sebehodnotící činnosti žáků. Následující schéma nastiňuje konzistentnost jednotlivých hodnotících kroků. Žákovo sebehodnocení není možné očekávat bez příčiny – postupujeme od hodnocení učitelem, přes sebehodnocení pomocí návodných otázek stanovených učitelem, k žákem samostatně organizované sebereflexi.

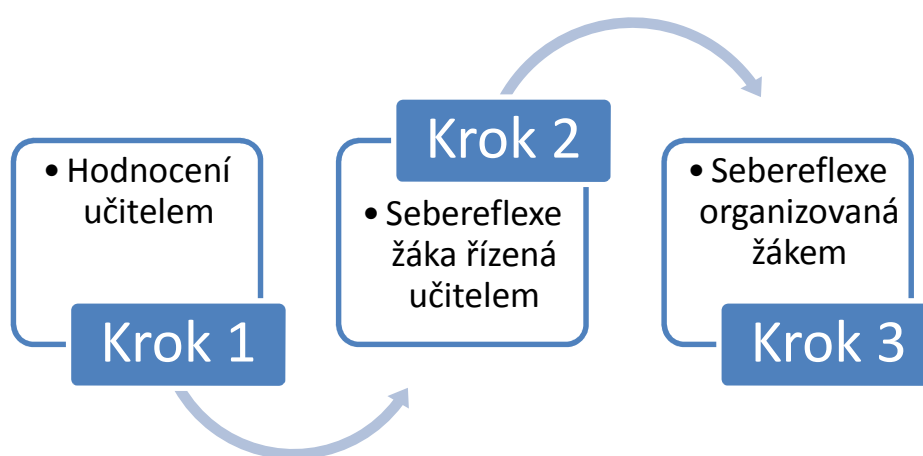


Schéma č. 1.: Konzistentnost reflexivních postupů

Hodnotící dovednosti je třeba systematicky rozvíjet například prostřednictvím již zmiňovaných návodných reflektivních otázek. Mezi tyto otázky patří dotazy typu: *Co nového jsem se dozvěděl? Co jsem se naučil? Co se mi podařilo? V jaké situaci jsem nejistý? Jak reaguji, když něco nevím? Na co bych se měl více soustředit? Proč jsem se zlepšil/zhoršil?* (upraveno dle Kolář, Šikulová, 2009)

Takto formulované otázky mohou mít regulativní, motivační i poznávací funkci, a to jak v průběhu procesu učení, tak v jeho závěru. Přesto, že sebehodnocení žáka nemůže zcela nahradit hodnocení učitele, má v edukačním procesu své opodstatnění. Činnosti hodnocení učitelem a sebehodnocení žákem by měly být ve vzájemné rovnováze a prolínat se, protože snahou každého učitele by mělo být směřování k samostatnosti a zodpovědnosti žáka za své jednání.

Promyšlení nejvhodnější cesty „samostatňování“ žáka od řízené sebereflexe k neřízenému procesu se mohou lišit u každého učitele či v každé třídě. Je možné pozorovat strategie rozšiřování, ve smyslu prohlubování, návodných otázek (či položek) od několika obecných ke specifickým, či obráceně. (Částková, Stolinská, 2014)

4 Reflexe úrovně hodnocení v reálném prostředí primární školy

4.1 Design výzkumu

Jako hlavní výzkumný cíl jsme si stanovili monitorovat reflexivní strategie učitelů a žáků v reálném prostředí primární školy.

Sběr dat probíhal v 50 třídách primární školy Moravskoslezského a Olomouckého kraje, které byly zvoleny na základě vícenásobného výběru (náhodný výběr měst a náhodný výběr základních škol v jednotlivých městech).

S cílem co nejefektivněji zachytit hlavní řešenou problematiku byla z dostupných technik zvolena standardizovaná behaviorální technika nabízející možnost podrobně a velmi konkrétně analyzovat řešenou oblast v edukačním procesu.

Vybrána byla tedy Bellackova interakční mikroanalýza, jež v roce 1966 spolu s pracovním kolektivem vyvinul a následně ověřil profesor kolumbijské university Arno A. Bellack. Jedná se o speciální formální jazyk, jehož pomocí je možné relativně objektivně zachytit dění ve třídě při vyučování a zapsat je simultánně, skoro jako orchestrální partituru. (Tollingerová, 1971)

Při realizaci sběru výzkumných dat bylo postupováno tak, že záznam vyučovací hodiny natočený na diktafon byl doslovně přepsán do tohoto speciálního znakového jazyka. Provedena byla jak frekvenční tak sekvenční analýza. Ze zjištěných kódů byly interpretovány odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

4.2 Výzkumné otázky

Prostřednictvím realizace výzkumu jsme hledali odpovědi na následující výzkumné otázky:

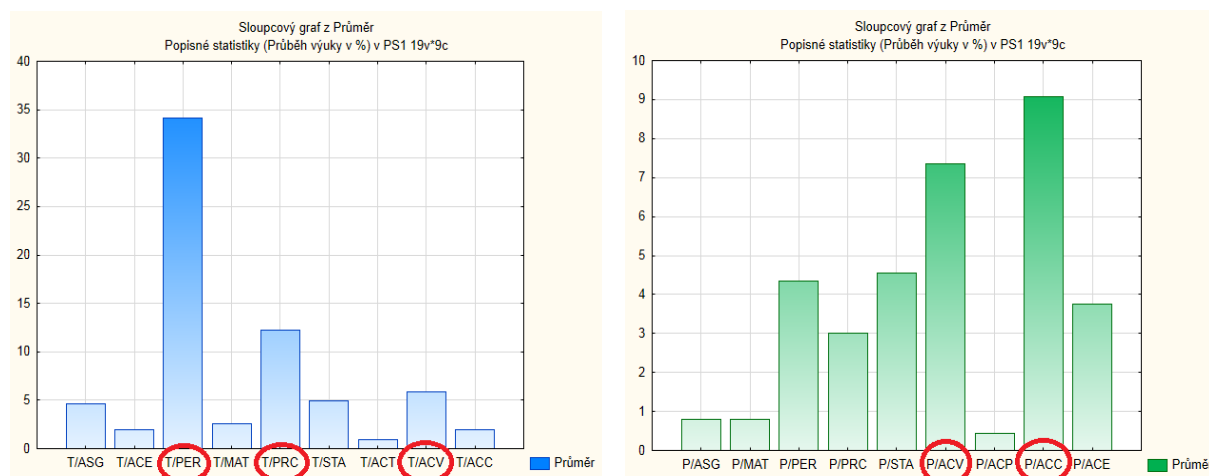
VO1: Jak vypadá průběh výuky? Kdo a co dělá?

VO2: Kdo je hlavním činitelem řídícím edukační proces?

VO3: Jak vypadá proces hodnocení a sebehodnocení v průběhu edukačního procesu?

Na podkladě prezentované strategie výzkumného designu jsme dospěli výsledkům, jež jsou níže interpretovány.

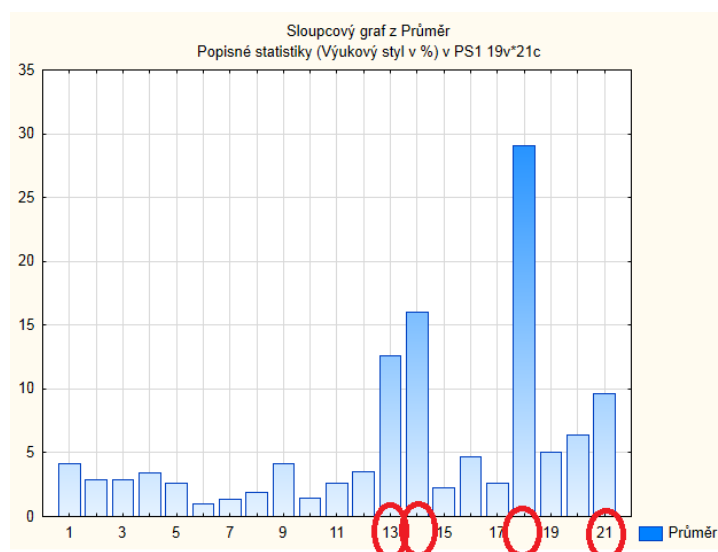
4.3 Interpretace výstupů výzkumu



Graf č. 1: Průběh edukačního procesu na úrovni učitel a žák

Z teoretických východisek vyplývá předpoklad, že učitel se vždy snaží žákovi poskytnout zpětnou vazbu, aby jej informoval o jeho počínání. Z první části grafu, jež prezentuje hodnoty učitele, je patrné, že učitel se zaměřuje především na žáka a stanovování jeho aktivity (zvýrazněné hodnoty PER a PRC). To jsou údaje, jež je možné považovat za žádoucí. Jako již ne tak žádoucí je uvedena třetí zvýrazněná hodnota (ACV), která vypovídá o tom, že učitel tráví mnoho času verbálním projevem (bohužel mnohdy v situacích bez výpovědní hodnoty pro žáka – jen, aby hovořil).

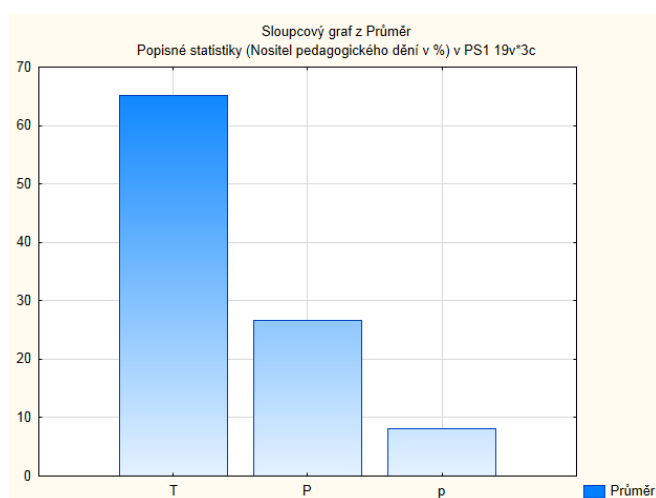
Druhá část grafu prezentuje žákovy naměřené údaje, které je taktéž možné hodnotit za povzbudivé – žák tráví v rámci edukačního procesu mnoho času kognitivními činnostmi (ACC), což vyplývá již ze samé podstaty edukačního procesu, a také je žádoucí hodnota vypovídající o prostoru pro verbální vyjadřování žáků (ACV).



Graf č. 2: Sekvenční analýza reflektující výukový styl

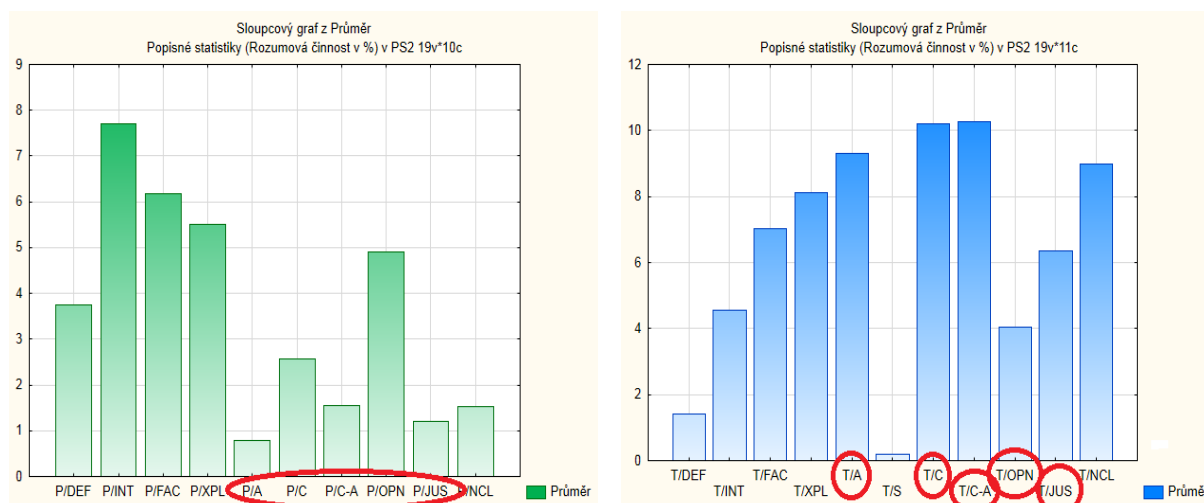
Z grafu jako nejvýznamnější ustálené struktury vyplývají tři výukové styly. Jedná se o komunikační pravidla, která jsou učiteli vyžadována. Nejčteněji byl pozorován způsob, kdy učitel uvádí činnost, žáci na tento podnět reagují a učitel poté poskytne zpětnou vazbu (18). Někdy učitel prostě jen trval na reakci žáků bez toho, aniž by tuto strukturu opatřil zpětnou vazbou (14). Jako třetí nejvýznamnější se objevilo samostatné kladení požadavků (13).

Ostatní naměřené hodnoty se pak rozptylují do ostatních interakčních struktur. Za zmínku stojí minimálně ještě jedna hodnota – poslední (21). Ta vypovídá o pravé interakci mezi učitelem a žákem. Na učitelem stanovenou aktivitu reagují žáci, načež učitel poskytuje zpětnou vazbu. Tím však celá komunikace nekončí, protože na zpětnou vazbu opět reagují žáci a znovu jim je poskytnuta zpětná vazba. To, že daný výukový styl je opatřen čtvrtou nejvyšší naměřenou hodnotou, podporuje myšlenku partnerského přístupu dvou hlavních činitelů výuky.



Graf č. 3: Nositel pedagogického dění

Vize edukačního procesu vyplývající ze soudobé školské reformy hovoří o rovném podílu aktivity mezi učitelem a žákem. Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitel je stále neaktivnějším článkem tohoto procesu (T = učitel; P = žák; p = skupina žáků). Přesto si dovolíme hodnotit, že k posunu v této oblasti došlo. Bellack (1966) při své mikroanalýze člení aktivitu na 85 % pro učitele a 15 % pro žáka. Zde je nutné podotknout, že výsledky Bellackovy analýzy s vlastním výzkumem musíme komparovat velmi opatrně, protože se nejedná o identické vzorky – Bellack své pozorování realizoval na úrovni celé základní školy. V 80. letech 20. století byl proveden ještě jeden obdobný výzkum z pera Bártkové (1983) a ten se již zaměřoval na primární školu, přičemž výstupy byly velmi blízké Bellackovým. Námi získané hodnoty jsou povzbudivé a jdou vsříc reformním představám. Otázkou však je, zda plytčí rozdíl mezi aktivitou učitele a žáka je vůbec žádoucí (a to především na primární škole).



Graf č. 4: Proces hodnocení

Nyní se dostáváme k té finální položce, ke které jsme celou dobu směřovali – odhalení hodnotících strategií v edukačním procesu. První část grafu prezentuje hodnoty žáka. Zde se jako velmi zajímavé jeví prostor pro přidělení pravdivostní hodnoty učebních aktivit (A) – tedy „jak se žákovi dařilo“. Další hodnotou je reflexe či rozbor vlastní aktivity (C), případně kombinace reflexe a zhodnocení (C/A). Jako velmi povzbuzující hodnota je vysoká kumulace četností projevů vyslovení vlastního názoru (OPN) a prostor pro zdůvodnění tohoto názoru (JUS).

U učitele (druhá část grafu) můžeme v rámci procesu hodnocení pozorovat obdobné hodnoty (i když s vyšší četností, což ovšem vyplývá ze samotné podstaty procentuálního vymezení učitelových projevů v edukačním procesu – viz graf Nositel pedagogického dění). Učitel tedy velmi často přiděluje pravdivostní hodnotu k žákově výkonu (A), poskytuje reflexi jeho aktivity (C), případně dochází ke kombinaci těchto učitelových činností (C/A), oproti tomu četností projevů, kdy učitel vyslovuje vlastní názor (OPN), bylo naměřeno až o polovinu méně, což můžeme přisuzovat snaze učitele o objektivitu v hodnocení. Vyslovení zdůvodnění vlastního hodnocení (JUS) je zase dokladem jakéhosi konstruktivního přístupu k hodnocení.

Z těchto dvou částí grafu je patrné, že učitelé se skutečně snaží pracovat s myšlenkou vnímání chyby jako přirozeného prvku procesu žákova učení.

5 Závěrečné shrnutí

Pro závěrečné shrnutí jsme zvolili reflexi výzkumných otázek. Nejprve je možné hodnotit, že se poměrně viditelně snížil procentuální rozdíl mezi aktivitou učitele a žáka v edukačním procesu. Ten směřuje k respektu a zájmu o žáka. Vrátime-li se k schématu č. 1 – Konzistentnost reflexivních postupů, pak je možné říci, že učitel stále uplatňuje spíše tradiční model hodnocení (viz sekvenční analýza výukového stylu a frekvenční analýza procesu hodnocení). Buď hodnotí učitel sám, nebo dává prostor žákovi. Nedochází, a to je škoda, až tak často k interakci při hodnocení – tedy že by učitel vedl žáka, který by si tímto přístupem mohl osvojit sebehodnotící strategie a časem se „odpoutat“ od pouze učitelova pohledu na úspěšnost jeho učebních snah. Snad to vyplývá z potřeby učitele udržet si svoji roli hlavního a řídicího činitele edukačního procesu, a tedy i snahy neztratit hlavní roli hodnotitele.

Význam učitele je v edukačním procesu nezměrný, avšak jsou situace, které mohou žákovi v mnohém usnadnit jeho proces socializace a personalizace. Jak bylo nastíněno prostřednictvím výstupů výzkumu, v hodnotících strategiích je možné stále spatřovat značné nedostatky.

Literatura

- Bárková, H. (1983). *Didaktické aspekty interakce učitel-žák na základní škole*. Ostrava: PdF.
- Bellack, A. A., et al. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice*. (2001). Praha: Tauris.
- Blaško, M. (2013). *Kvalita v systéme modernej výučby*. Košice: KIP TU. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Částková, P., Stolinská, D. (2014). *Sebereflexe žáka v technické výchově na primární škole. Trendy ve vzdělávání*. Olomouc.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Kolář, Z., Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- EURYDICE (1994). *Pre-school and Primary Education in the European Union*. Brussels: European Unit.
- Tollingerová, D. (1971). Bellackova metoda mikroanalýzy a její formální zápis. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, VI.(3), 241-259.
- Vilánek, J. (2007). *L. S. Vygotskij, A. N. Leont'jev, P. J. Gal'perin, N. F. Talyzinová*. Dostupný na file:///E:/Zkoušky/Seminárnípráce-Jakub Vilánek.htm.

Kontakt

Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: Dominika.Stolinska@gmail.com

Mgr. Pavlína Částková, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra technické výchovy

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: pavlina.castkova@upol.cz

Finanční gramotnost na základních školách z pohledu výukových metod

Financial literacy in primary schools from the perspective of teaching methods

Alena OPLETALOVÁ, Andrea BUIOVÁ

Abstrakt: Téma textu reaguje na aktuální situaci ve společnosti a potřebu finančního vzdělávání na školách i u dospělé populace. Potřeba finanční a ekonomické gramotnosti je v dnešním světě již zcela zřejmá. Příspěvek se zabývá vymezením důležitosti ekonomické a finanční gramotnosti na základních a středních školách (ISCED 1, 2, 3) v České republice. Výsledky výzkumů v ČR, ale i závěry Světové banky ukázaly na vysokou zadluženost domácností a současně potřebu zvýšit úroveň finančního vzdělávání. Finanční gramotnost a její výuka na školách se jeví v tomto smyslu jako účinný nástroj prevence těchto jevů. Text dále uvádí aktuální situaci ve finančním vzdělávání v českých školách včetně způsobů realizace výuky, jelikož v současné době je v České republice finanční vzdělávání již povinnou součástí vzdělávání na základních školách (ISCED 1, 2). Text také představuje design kvalitativního výzkumu zaměřeného na identifikaci výukových metod využívaných ve výuce finanční gramotnosti a vyhodnocení účinnosti těchto metod ve vzdělávacím procesu.

Klíčová slova: finanční gramotnost, finanční vzdělávání, výukové metody, osobní finance.

Abstract: This paper reacts to the current situation in our society and the need for financial education in schools and for adults. Today's world demands financial and economic literacy. This paper outlines the importance of economic and financial literacy in primary and secondary schools (ISCED 1, 2, 3) in the Czech Republic. Research findings in the Czech Republic and from the World Bank have shown high levels of household debt while also indicating the need for higher levels of financial education. Financial literacy and financial instruction in schools would be an effective tool to prevent such developments. The paper also describes the current situation of financial education in Czech schools, including methods of implementation. The text also presents design of qualitative research identifying teaching methods used in teaching financial literacy and evaluate the effectiveness of these methods in the educational process.

Key words: financial literacy, financial education, teaching methods, personal finance.

1 Úvod

V poslední době se téma finančního vzdělávání a finanční gramotnosti stává předmětem zájmu vlád, různých finančních institucí, školských institucí, médií a dalších subjektů a to i na mezinárodní úrovni. Důkazem toho je realizace mnoha výzkumů, projektů, strategií či přímo zařazení témat finanční gramotnosti do výuky na školách. Předložený text si klade za cíl představit aktuální situaci ve finančním vzdělávání v českých základních a středních školách (ISCED 1, 2, 3). Současně také prezentovat design kvalitativního výzkumu zaměřeného na identifikaci výukových metod využívaných ve výuce finanční gramotnosti a vyhodnocení účinnosti těchto metod ve vzdělávacím procesu.

Finančním vzděláváním a finanční gramotností se aktuálně zabývá mnoho zemí. Důkazem toho jsou např. aktivity Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která již v roce 2003 zahájila projekt finančního vzdělávání, který byl důsledkem nízké úrovně finanční gramotnosti členských států. Dále následovalo v roce 2008 v souvislosti s mezinárodní finanční krizí vytvoření tzv. **Mezinárodní sítě pro finanční vzdělávání** (International Network on Financial Education, INFE), jejím hlavním úkolem je šířit a podporovat význam finančního vzdělávání prostřednictvím tvorby strategií jednotlivých členských států. OECD představila také vymezení pojmu finančního vzdělávání:

„Financial education is the process by which financial consumers/investors improve their understanding of financial products and concepts and, through information, instruction and/or objective advice, develop the skills and confidence to become more aware of financial risks and opportunities, to make informed choices, to know where to go for help, and to take other effective actions to improve their financial well-being“ (OECD, 2005, s. 26).

Finanční gramotnost je kombinace pochopení finančních produktů a pojmů a schopnosti spotřebitele ocenit finanční rizika a příležitosti, aby mohl učinit správná rozhodnutí, a aby věděl, kam se má obrátit o pomoc a aby mohl přijímat další účinná opatření ke zlepšení svého finančního „well-being“ (OECD, 2005).

Jednotlivé země v uplynulé době zpracovávaly nebo aktuálně pracují na svých národních strategiích finančního vzdělávání, které představují systematický přístup k posílení finanční gramotnosti svých občanů. Česká republika má tuto strategii zpracovanou v aktualizované verzi již od r. 2010.

Z české *Národní strategie finančního vzdělávání* také vychází ucelená definice finanční gramotnosti.

„Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace“ (MFČR, 2010a, s. 11).

Informace o stavu realizace národních strategií finančního vzdělávání jednotlivých zemí jsou uvedeny v tabulce 1.

Tabulka. 1: *Stav národních strategií*

Národní strategie	Země
Země, které mají implementovanou národní strategii	Austrálie, Brazílie, Česká republika , El Salvador, Estonsko, Ghana, Irsko, Japonsko, Malajsie, Nizozemsko, Nový Zéland, Nigérie, Portugalsko, Singapur, Slovinsko, Jižní Afrika, Španělsko, Spojené království, Spojené státy americké, Zambie
Země, které jsou v pokročilém stádiu návrhu národní strategie	Arménie, Kanada, Chile, Kolumbie, Indie, Indonésie, Izrael, Keňa, Jižní Korea, Lotyšsko, Libanon, Mexiko, Malawi, Maroko, Peru, Polsko, Rumunsko, Ruská federace, Srbsko, Švédsko, Tanzanie, Thajsko, Turecko, Uganda, Uruguay
Země, které uvažují o návrhu národní strategie	Argentina, Čína, Francie, Itálie, Saúdská Arábie

Zdroj: Russia's G20 Presidency and OECD (2013a), *Advancing National Strategies for Financial Education. A Joint Publication by Russia's G20 Presidency and the OECD.* s.14

V materiálech publikovaných ve Spojených státech, Velké Británii, Kanadě, Austrálii, OECD a Evropské unii lze najít pojmy finanční kvalifikace (financial capability), finanční gramotnost (financial literacy) a finanční vzdělávání (financial education) (Orton, 2007, s. 7-8). Pojmy jsou různě uplatňovány v různých souvislostech dle podmínek výše uvedených zemí. Např. Policy Research Initiative vymezuje rozdíl mezi finanční kvalifikací a finanční gramotností tak, že finanční kvalifikaci chápe jako širší pojem než finanční gramotnost, protože lépe vystihuje podstatu a zahrnuje (Orton, 2007, s. 15):

- finanční znalosti a inteligenci,
- finanční dovednosti, schopnosti a pravomoc,
- finanční odpovědnost.

Z všeobecného pohledu je možno za finančně gramotného člověka označit jedince, který má jisté povědomí o nabídce finančního trhu, rozumí základní finanční terminologii, chápe smysl a funkce konkrétních bankovních produktů či umí hospodařit s vlastními finančními prostředky. V rámci výzkumu finanční gramotnosti mezi občany ČR, se objevuje specifikace dovedností finančně gramotného člověka, vzhledem ke správě domácích financí. Finančně gramotný jedinec by měl:

- mít hrubou představu o aktuálním množství vlastních finančních prostředků,
- mít znalost sestavování rodinného rozpočtu a sledování jeho dodržování,
- umět plánovat své výdaje minimálně měsíc dopředu,
- být připraven na nenadálou situaci ztráty hlavního příjmu (finanční rezervy)
- (MFČR, 2010b).

Je potřeba uvědomit si souvisí i další schopnosti, z oblasti utváření rezerv či finančních produktů. Za zmínku stojí aspoň některé:

- vytváření rezerv – pravidelné spoření,
- vize, z čeho bude možno žít ve stáří,
- při výběru finančního produktu zvažovat více možností,
- znalost základní nabídky finančních produktů,
- znalost a chápání rizik spojených s určitými produkty
- (MFČR, 2010b).

V souvislosti s tímto tématem se nabízí hned několik otázek. Týkají se nejen samotné úrovně finanční gramotnosti (dospělé populace či žáků ve školách), ale také způsobů pojetí výuky, vzdělávání učitelů pověřených výukou finanční gramotnosti ve školách. Šetření, které je dřívejším způsobem zaměřené na tuto problematiku, představuje právě i tento text.

2 Vymezení výzkumného problému

Jedním z důvodů velkého zájmu o problematiku finančního vzdělávání či realizace šetření v oblasti finanční gramotnosti byl stav zadlužení jednotlivců či domácností, který vykazoval neustále rostoucí tendenci. Stejně tak tomu bylo v případě exekucí či osobních bankrotů, které se v ČR řeší soudní cestou. Jako možný způsob eliminace tohoto jevu se nabízí právě zvyšování finančního povědomí prostřednictvím vzdělávání (a to nejen ve školách, ale také prostřednictvím kurzů pro veřejnost realizovaných zejména z fondů Evropské Unie).

Jako prevence nezdravého zadlužování a naopak využití a tvoření finančních rezerv se jeví možnost zařazení výuky problematiky finanční gramotnosti do školních vzdělávacích programů základního a středního vzdělávání. **Zařazení finančního vzdělávání do školních vzdělávacích programů** základních a středních škol je obrovským krokem vpřed, jelikož právě preventivní opatření se jeví jako nejúčinnější. Děti se totiž učí finanční gramotnosti již v době, kdy ještě nemají vlastní odpovědnost ani negativní zkušenost ze světa peněz. Až v dospělosti budou řešit finanční otázky, budou už mít povědomí o možných rizicích. Lze se tedy domnívat, že až tyto generace, které ve školách absolvují finanční vzdělávání, budou do života lépe připraveni a situace se v této oblasti významně změní. Tento optimistický vývoj však neprokazuje závěr výzkumu Federální rezervní banky Clevelandu, který uvádí, že bohužel nebyl zjištěn žádný přesvědčivý důkaz, že programy finanční výchovy vedou k lepší finanční znalosti ani k celkově lepšímu finančnímu chování. Výzkumný soubor tvořili američtí studenti, kteří docházeli na kurzy Osobní finance či Management výdajů (Economist, 2013).

S potřebou zvýšit úroveň finanční gramotnosti se zdaleka nepotýká jen Česká republika. Reakcí členských států OECD na negativní důsledky nízké finanční gramotnosti obyvatel těchto zemí bylo rozšíření původního projektu a vytvoření již uvedené Mezinárodní sítě pro finanční vzdělávání (International Network on Financial Education, INFE). Jejím hlavním cílem je usilovat o zvýšení celosvětového povědomí o významu a důležitosti finančního vzdělávání a podpora členských států ve vytváření jejich národních strategií finančního vzdělávání. OECD zveřejnila na svých webových stránkách výsledky studie měření finanční gramotnosti *Measuring financial literacy: results of the OECD INFE pilot study*. Tohoto pilotního projektu, který se zabýval znalostmi, chováním a postoji v oblasti financí dospělých občanů 14 zemí zařazených do mezinárodní sítě pro finanční vzdělávání INFE, se zúčastnila i Česká republika. Dle této studie OECD z r. 2012 se pohybuje finanční ngramotnost obyvatel ČR v rozmezí 56 až 65 % (Atkinson, A., Messy, F., 2012). Podobných výsledků dosahují také ostatní státy zařazené do výzkumu.

Vzhledem k důležitosti tohoto tématu ve společnosti jsou na mezinárodní i národní úrovni realizovány různé další výzkumy či průzkumy zabývající se zjišťováním aktuální úrovně finanční gramotnosti. Důkazem toho je zejména šetření mezinárodní studie OECD pod názvem **PISA** (Programme for International Student Assessment), které probíhá v České republice od r. 1998 v 3letých cyklech. Jelikož problematika finanční gramotnosti není negativním jevem pouze v České republice, bylo v roce 2012 stanoveno zaměření projektu PISA právě na tuto oblast. Mezinárodní projekt - výzkum PISA se zabývá srovnáváním znalostí a dovedností patnáctiletých žáků různých zemí. Do testování na jaře 2012 byla nově zařazena oblast finanční gramotnosti, přičemž se jednalo o první testování této úrovně v mezinárodním měřítku. Konkrétně se do projektu zaměřeného na finanční gramotnost v České republice zapojilo 1 200 českých patnáctiletých žáků z téměř 300 náhodně vybraných škol. Tento volitelný modul projektu PISA 2012 absolvovalo 18 zemí OECD a cílem bylo pomocí testových úloh zjistit aktuální úroveň znalostí finanční gramotnosti zaměřených na situace z každodenního života (OECD, 2013b). Ze zprávy o finanční gramotnosti mládeže, kterou v červenci 2014 zveřejnila OECD, vyplývá, že čeští studenti jsou ve srovnání se studenty ze 17 dalších zemí nadprůměrní. Česká republika se umístila na 6. místě, přičemž nejlepších výsledků dosáhli studenti z Šanghaje, Belgie a Nového Zélandu (OECD, 2014). Průzkum také ukázal, že v českých školách je **výuka finanční gramotnosti již široce dostupná**, jelikož probíhá na 83,1 % základních škol. Lze se tedy domnívat, že znalosti studentů mohou být do jisté míry i zásluhou systematické výuky témat finančního vzdělávání na celonárodní úrovni ve školách.

3 Aktuální situace ve výuce finanční gramotnosti na základních školách

Na finanční vzdělávání nebyl na školách dosud kladen takový důraz, jaký by si tato problematika zasloužila. Výuka finanční gramotnosti byla u mnohých pedagogů spojována s obavami, jelikož se dosud během své pregraduální přípravy s finančním vzděláváním nesetkávali. Většina z nich (73 %) však v uplynulých 12 měsících absolvovala nějaký kurz zaměřený na finanční vzdělávání, což svědčí o jejich zájmu se danou problematikou systematicky zabývat (OECD, 2014). Samotnou výuku pak zajišťuje nejčastěji vyučující matematiky popř. občanské výchovy a základů společenských věd a ve školách, kde se finančnímu vzdělávání věnují již více než 5 let výuku zajišťuje v jedné třetině škol samotný ředitel školy (Česká školní inspekce, 2013).

Zásadní skutečností ve finančním vzdělávání bylo, že od 1. září 2013 se finanční gramotnost stala nově **povinnou součástí základního vzdělávání**. Finanční gramotnost však většinou netvoří samostatný předmět, je začleněna zpravidla do předmětů Základy společenských věd, Občanská výchova, Výchova k občanství, Matematika nebo formou projektové výuky v těchto předmětech. Volitelná zůstává forma výuky a počet hodin, které jí věnují. Některé základní školy vyčlenily pro finanční vzdělávání jen deset hodin za celé čtyři roky, které žáci stráví na druhém stupni. Na druhé straně je někde této problematice věnována i hodina týdně např. v deváté třídě. Konečné rozhodnutí je zpravidla na základě doporučení učitelů na vedení školy. Neexistuje totiž jednotná metodika, jak finanční gramotnost učit, jejichž dodržování by mohla Česká školní inspekce sledovat. Není stanovena ani doporučená časová dotace pro finanční vzdělávání. Ve většině škol (89 %) je vzdělávací obsah finanční gramotnosti realizován jako součást stávajících vyučovacích předmětů, přičemž nejčastější používanou výukovou metodou je řešení úloh z běžného života (89 %). Dalšími využívanými metodami jsou také didaktické hry, inscenační metody a z hlediska forem výuky se běžně využívá skupinová výuka či návštěvy finančních institucí (Česká školní inspekce, 2013). V souladu s přijatými dokumenty *Systémem budování finanční gramotnosti na základních a středních školách* a inovovanou *Národní strategií finančního vzdělávání* mohou v základním vzdělávání školy vyu-

čovat finanční gramotnost v nově nastaveném pojetí na dobrovolném základě. Povinnost spočívá v začlenění témat Standardu finanční gramotnosti do školních vzdělávacích programů tzn. dle upraveného rámcového vzdělávacího programu. Základní školy mohou také čerpat tzv. „evropské peníze“ v rámci projektu EU peníze školám.

Výsledným efektem je, že finanční vzdělávání v rámci základního vzdělávání má **interdisciplinární povahu**. Nejčastěji integruje společenskovědní obory, matematiku a ICT, což dokazují i výsledky mezinárodního průzkumu PISA 2012 (OECD, 2014).

Ve středním vzdělávání byl Standard finanční gramotnosti zakomponován do všech dosud vydaných rámcových vzdělávacích programů - počínaje rokem 2007 až do roku 2010 včetně. V současné době mají tedy střední školy za povinnost do svých školních vzdělávacích programů témata finanční gramotnosti začleňovat.

Praktické pojetí výuky finančního vzdělávání může mít mnoho podob. Učitelům je v současné době zpřístupněno mnoho vzdělávacích či metodických materiálů a dalších výukových pomůcek. V komplexní podobě zveřejňuje zejména metodický portál *Rámcový vzdělávací program*, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR a také Národní ústav odborného vzdělávání. Současně také portály různých neziskových organizací zprostředkovávají informace z oblasti finančního vzdělávání (Finanční gramotnost do škol, Rozumíme penězům, Jak vyučovat finanční gramotnost apod.).

Mezi **základní přístupy**, které je možné při školním finančním vzdělávání využívat a vzájemně je také kombinovat, patří zejména:

1. vzdělávací publikace a učebnice;
2. metodické příručky (např. Finanční gramotnost ve výuce, Gramotnosti ve vzdělávání - příručka pro učitele, metodická příručka, Finanční gramotnost – úlohy a metodika, příklady z praxe);
3. webové portály MŠMT, Metodický portál RVP nebo Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (např. příklady dobré praxe);
4. výukové prezentace, pracovní listy, e-learningové kurzy, ekonomické hry (Finanční svoboda), testy na internetu, vzdělávací seriály (O penězích a lidech – ČNB), televizní pořady (např. Suma sumárum aneb Kde jsou mé peníze?, Krotitelé dluhů, Aby dluhy nebolely, Hlava rodiny apod.).

Při výuce finanční gramotnosti by měl být kladen důraz především na didaktické aspekty výuky. Zejména se jedná o zařazení různých didaktických her, situačních metod, projektového vyučování, aktivizačních metod a interaktivních prvků formou moderních ICT technologií apod. Ve výuce by mělo být zastoupeno, co nejvíce praktických prvků, ukázek a příkladů, právě z důvodu efektivnějšího využití získaných informací v budoucím životě.

4 Koncept výzkumu

Hlavním cílem předkládaného konceptu výzkumu je pomocí kvalitativního výzkumu analyzovat výuku finanční gramotnosti na základních školách z pohledu výukových metod. Proč právě z pohledu výukových metod? Protože se domníváme, že právě správně zvolené metody jsou jedním z klíčů, jak dosáhnout lepšího přenosu znalostí i do pozdějšího věku žáků. Reagujeme tak na studie Lewis, Klein 2000-2008, které tvrdí, že výuka finanční gramotnosti na základních školách nemá pro žáky velký smysl, jelikož většinu informací získaných v základním vzdělávání zkrátka zapomenou. Mezi dílčí cíle svého výzkumu řadíme identifikaci stávajících výukových metod, které využívají učitelé vybrané základní školy, se všemi jejich pozitivy či negativy. Druhým dílčím cílem je aplikovat různé výukové metody na vybrané finanční téma (rodinný rozpočet) a dále vyhodnotit jejich účinnost ve vzdělávacím procesu.

Součástí tohoto výzkumu bude také vyhodnocení následujících stanovených výzkumných otázek, které podrobněji reagují na dané cíle.

- Jaké zkušenosti mají učitelé základní školy s výukou finanční gramotnosti?
- K jakým cílům má podle učitelů výuka finanční gramotnosti směřovat?
- Jaké výukové metody ve svých hodinách učitelé upřednostňují a osvědčili se jim tyto metody i ve výuce finanční gramotnosti?
- Využívají spíše klasické či aktivizující výukové metody?
- Jaké aktivizující metody využívají učitelé k výuce finanční gramotnosti?
- Které metody podle učitelů nejlépe přispívají k naplnění stanovených cílů finanční gramotnosti?
- Mají učitelé základních škol dostatek informací, materiálů, podkladů k tomu, aby mohli výuku k finanční gramotnosti efektivně realizovat?
- Má výuka finanční gramotnosti na základních školách vliv na budoucí jednání žáků při správě osobních financí v dospělosti?

Samotný výzkum bude realizován v období října až listopadu na Základní škole Vrchlického 22 v Šumperku. Výběr školy je tedy realizován záměrně především z důvodu, že se jedná o vzorovou školu Olomouckého kraje ve využívání interaktivních Smart tabulí, které budou v rámci výzkumu při experimentu využity.

Na základě stanovených cílů a výzkumných otázek přistupujeme k volbě výzkumných metod. Výzkum bude probíhat ve dvou na sebe navazujících fázích s využitím těchto metod.

1. fáze je realizovaná formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli pověřenými výukou finanční gramotnosti vybrané základní školy a klade si za cíl identifikovat stávající užívané výukové metody. Rozhovory budou realizovány přibližně s 12 učiteli, jak z prvního tak i druhého stupně základní školy. Okruhy rozhovoru:
 - finanční gramotnost a její význam,
 - zkušenosti s výukou finanční gramotnosti,
 - metody výuky finanční gramotnosti.
2. fáze představuje realizaci experimentu, v rámci kterého proběhne výuka tématu „rodinný rozpočet“ ve dvou srovnatelných třídách s využitím různých výukových metod – tradičních a aktivizujících (práce s textem, vysvětlování, diskuze, didaktické hry...)

K zajištění co nejvyšší objektivity a validity šetření bude experiment vyhodnocován pomocí 4 dílčích metod. Jedná se o:

- pozorování realizované výzkumníkem, jehož výsledky budou zaznamenávány do hospitačního archu;
- rozhovor s vyučujícím, který bude sloužit k získání zpětné vazby zaměřené na hodnocení práce učitele s různými výukovými metodami;
- hodnocení výsledků žáky z těchto dvou rovnocenných tříd pomocí didaktického testu realizovaného před výukou a po výuce s časovým odstupem 1 – 2 měsíců (za jisté by bylo zajímavé pro nějaký další výzkum realizovat tento test i v delším časovém odstupu například několika let);
- hodnocení žáků pomocí evaluačního dotazníku, jehož předmětem budou opět aplikované výukové metody.

Zjištěné výsledky dle výše uvedených 4 metod vyhodnocení budou podrobně analyzovány a vztahené budou na stanovené výzkumné otázky. K zodpovězení výzkumných otázek bude využito současně výsledků získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů.

5 Závěr

Prezentovaný výzkum si klade za cíl analyzovat výuku finanční gramotnosti na základních školách z pohledu výukových metod. Prostřednictvím uvedených výzkumných metod předpokládáme dosažení následujících výstupů. Zejména se jedná o **identifikaci výukových metod** využívaných ve finančním vzdělávání na základních školách. Další výstup bude spočívat ve **zhodnocení účinnosti jednotlivých výukových metod** na základě realizovaného experimentu a rozhovorů. V neposlední řadě bychom rády přispěly předloženými závěry výzkumu k podpoření tvrzení, že vhodně zvolené výukové metody finanční gramotnosti na základních školách mohou přispět k lepšímu finančnímu chování jedince v dospělosti ve společnosti. Současně je nám zřejmé, že tento poslední závěr bude možné jednoznačně přijmout až v budoucnu, kdy bude možné realizovat výzkumné šetření přímo u výzkumného souboru, který nyní tímto vzděláváním ve školách prochází.

Příspěvek vznikl za podpory grantových prostředků Univerzity Palackého v Olomouci v rámci projektu č. IGA_PdF_2014020.

Literatura

- Atkinson, A. and F. Messy (2012). “Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study”, *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, 15, OECD Publishing. Dostupné z: dx.doi.org/10.1787/5k9cfsf90fr4-en
- Česká školní inspekce (2013). *Tematická zpráva. Podpora rozvoje matematické, finanční a čtenářské gramotnosti*. Čj.: ČŠIG-3025/13-G21. Praha. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/af0099dc-1653-4f68-b01a-83a38b71d801>.

- Economist (2013). *Teacher, leave them kids alone*. *Economist*. Dostupné z: <http://www.economist.com/news/finance-and-economics/21571883-financial-education-has-had-disappointing-results-past-teacher-leave-them>.
- MFČR (2010a). *Národní strategie finančního vzdělávání*, MF ČR, ČNB, MŠMT ČR. Dostupné z: http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft_strategie_financniho_vzdelavani.html.
- MFČR (201b). *Finanční gramotnost v ČR*, Agentura STEM/MARK. Dostupné z: http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/fintrh_fin_vzdelavani_59012.html.
- OECD (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264012578-en.
- OECD (2013b), "Financial Literacy Framework", in *OECD, PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264190511-7-en.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century* (Volume VI), PISA, OECD Publishing. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>
- Orton, L. (2007). Financial literacy: Lessons from International Experience. *Research Report. Canadian Policy Research Networks* Dostupné z: http://www.cprn.org/documents/48647_EN.pdf.
- Russia's G20 Presidency and OECD (2013a). *Advancing National Strategies for Financial Education: A Joint Publication by Russia's G20 Presidency and the OECD*. Dostupné z: www.oecd.org/finance/financial-education/advancing-national-strategies-for-financial-education.htm.

Kontakt

Ing. Alena Opletalová, Ph.D.
Bc. Andrea Buiová
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc

e-mail: alena.opletalova@upol.cz

Meranie výstupov etickej výchovy¹

Measuring of the moral education outcomes

Martin BRESTOVANSKÝ, Ivan PODMANICKÝ, Anna SÁDOVSKÁ, Peter KUSÝ²

Abstrakt: Článok poskytuje prehľad v doterajších prístupoch zisťovania efektov etickej výchovy a analyzuje vybrané výskumné nástroje a dáta z predprieskumnej fázy experimentálneho výskumného plánu. Výskum vychádza z personalistického modelu človeka. V ňom má pojem osoba teleologický charakter: jej cieľom je slobodne sa rozvinúť a vyzrieť v osobnosť, pričom podstatným rozmerom osoby je jej vzťahová dimenzia. Predprieskumný dizajn tvorila batéria nástrojov pre výskum prosociálnosti: revidovaný dotazník prosociálnosti (Roche Olivar, 1998), revidovaný dotazník prosociálneho morálneho uvažovania (Carlo - Eisenbergová, 1992), revidovaný dotazník noodynamiky (Popielski, 1991), dotazník interpersonálnej diagnózy ICL (LaForge, Suczek & Leary, 1954), osobnostný test TIPI (Gosling & Rentfrow & Swann, 2003). Predvýskumu sa zúčastnilo 255 žiakov vo veku 10-12 rokov. Niektoré nástroje vyžadujú ďalšiu redukciu a zmenu v štylistickej primeranosti ako aj priradenie on-formy. Konzistentne sa javí revidovaný dotazník prosociálnosti. Autorom sa nepodarilo dokázať zachovanie psychometrických vlastností v revidovanej verzii dotazníka ICL.

Kľúčové slová: etická výchova, meranie prosociálneho správania, noodynamika.

Abstract: The article presents short review of current approaches to investigating effects of moral education in Slovakia and analyses selected data of the pilot study in a wider experimental research plan. The research model is based on personalist view of man. The concept of personality is defined in teleological way: the man's life objective is to achieve good character (as improved personality with rich prosocial relationships). Pilot study design has been created as a block of complementary tools for research on prosocial behaviour: revised Questionnaire on prosociality (Roche, 1998), revised Prosocial Reasoning Objective Measure (Carlo & Eisenberg, 1992), revised version of The Noo-dynamics Test (Popielski, 1994), revised Interpersonal Check List (LaForge, Suczek & Leary, 1954), and personality test TIPI (Gosling & Rentfrow & Swann, 2003). Pilot study participants included 255 students (ranging from 10 to 12 years). The results indicate a need for more appropriate way in reducing some of the tools to match the age developmental specifics as well as the need to add 3rd person form of questionnaire. The Questionnaire on Prosociality is consistent and reliable. Authors didn't prove the same psychometric characteristics in revised version of ICL.

Key words: moral education, measurement of prosocial behaviour, noodynamics.

¹ Článok je správou z výskumného projektu VEGA č. 1/0962/13 Teoretické preskúmanie a empirické overenie konceptu prosociálnosti ako výhodiskovej bázy aktuálnej koncepcie Etickej výchovy v SR.

² Všetci spoluautori sú členmi Katedry pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

1 Úvod alebo k jadru etickej výchovy

Od septembra roku 1993 po dvojročnom experimentálnom overovaní (pôvodne 60, neskôr 300 základných škôl) bola na Slovensku zavedená do vzdelávacích plánov etická výchova ako povinne voliteľný predmet, v alternácii s náboženskou výchovou, pre II. stupeň ZŠ a 1. a 2. roč. SŠ (hodinová dotácia týždenne). Tento projekt vníma etiku ako učenie o vydarenom živote (Spaemann, 1990). „V etike ide o ľudský život ako celok, preto sa pýtame, ako sa správať, aby náš život mal zmysel, aby sa vydaril ako celok, aby priviedol človeka k naplneniu (k šťastiu)“ (Križová-Brestovanský, 2009, s. 56). Cieľom predmetu je potom „vychovať zrelú osobnosť, ktorá má vlastnú identitu a hodnotovú orientáciu, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálne správanie a národné hodnoty zaujímajú významné miesto“ (Lencz a kol., 1997, s. 2). Obsah a metóda v projekte etickej výchovy vytvárajú jeden integrovaný celok, ktorý vychádza z chápania človeka v dimenziách interpersonálnych dialogických vzťahov. Etické správanie u žiakov sa rozvíja predovšetkým prakticky, na báze zážitkovej metódy, prostredníctvom projektu výchovy k prosociálnosti. Ten bol inšpirovaný výskumnou a edukačnou prácou Rocheho Olivara (1992). Nevzdáva sa morálnej reflexie a etického vzdelávania, no snaží sa vychádzať zo zažitého, aby nedochádzalo k devalvácii *formovania* v prospech informovania. Etická výchova tak vytvára komplex kognitívnych aj konatívnych výstupov, ktorých merateľnosť je nutne obmedzená. Ľudský charakter a moralita sa vyvíjajú neustále a veľmi dynamicky, do procesu vstupuje veľké množstvo premenlivých (viac pozri napr. Brestovanský, 2014).

2 Prístupy k zisťovaniu efektov etickej výchovy

Z doterajšej relatívne krátkej histórie realizácie predmetu na školách môžeme identifikovať niekoľko pokusov o mapovanie jeho výchovných efektov³. Dali by sa rozdeliť do štyroch skupín: (1) prvú tvoria systematicky vyhodnocované voľné spätné väzby od učiteľov etickej výchovy v teréne smerom k tvorcom koncepcie etickej výchovy (a organizátorom ďalšieho vzdelávania v rámci metodických centier). Lencz (1992) takouto metódou v rámci experimentálneho zavádzania etickej výchovy na 200 základných školách na Slovensku (1990-1991) zistil, že „deti získali dôveru k učiteľovi (...), zmenilo sa správanie žiakov, ubudli spory a hádky (...), deti sa naučili akceptovať aj menej príťažlivé alebo zanedbané deti (...), na hodinách je výborná atmosféra (...), vďaka etickej výchove sa podarilo vyriešiť niekoľko neľahkých výchovných prípadov“ (s. 9). (2) Najrozšírenejším prístupom sú kvantitatívne experimentálne plány, v ktorých nezávislou premennou je práve program etickej výchovy (alebo jeho časť) a závislé premenné sú určené výskumníkom podľa jeho individuálnych zámerov. Jablonský (2006) v jednoročnom experimente ukázal význam kooperatívnych metód uplatňovaných na hodinách etickej výchovy pre dynamiku skupiny, konkrétne pre optimalizovanie jej sociometrických parametrov. Obe krajné pozície spektra vzťahov (veľmi obľúbené, resp. vylučované alebo ignorované osoby) sa v postestoch posunuli viac k stredným hodnotám a skupina sa tak stala viac konzistentnou. V kontexte realizácie projektu etickej výchovy v Českej republike, ktorý je inšpirovaný slovenským, tiež pribúdajú práce zamerané na experimentálne overovanie jeho efektov. Vaněk (2012) pre tento účel využil batériu nasledujúcich nástrojov: Škálu sebaúcty (Rosenberg, 1965; Blatný & Osecká, 1994), Dotazník naša trieda (MCI, Fisher & Fraser, 1981; Lašek & Mareš, 1991), Dotazník prosociálnych tendencií (Bianchi, 1990) a nominačnú vrsťovnícku techniku. Výsledky jeho výskumu vykázali „výrazné zlepšenie vo väčšine sledovaných premenných“, najmä „spokojnosť v triede, súdržnosť žiakov medzi sebou navzájom, úroveň seba-

³ Existuje viacero prác reflektujúcich realitu etickej výchovy, najmä analýzy samotnej jej koncepcie (Lencz, 1994, 1997; Grác, 2008, Gluchman, 1999), jej organizácie (Podmanický, 2004), pedeutológie (Podmanický, 2002, 2004, 2005, 2009; Brestovanský, 2008) a mnohé iné. Tie ale nie sú predmetom tohto prehľadu.

hodnotenia žiakov a mieru výskytu prosociálneho správania“ (s. 18). Motyčka (2013, s. 81n) výstupy svojho experimentu (337 žiakov z 11 škôl) nehodnotí tak jednoznačne pozitívne. Tiež využíva širšiu batériu, medzi inými nominačnú techniku, dotazník O твоjich spolužiakoch (Širůček, 2008), ktorý má ambíciu merať kvalitu vzájomných vzťahov medzi dospelými. Autor využil tiež Škálu pre meranie úzkosti a úzkostlivosti detí - ŠAD (Müllner, Ruisel, Farkaš, 1983). Aj aktuálna štúdia, ktorú parciálne prezentujeme v tomto príspevku patrí do tejto kategórie. (3) Veľmi praktickým sa javí akčný participatívny výskum (Valica a kol., 2012), ktorého cieľom „nie je získať všeobecne platné poznanie, ale konkrétnejšie poznatky o konkrétnom probléme vo výučbe etickej výchovy, na základe ktorého je možné tento problém riešiť“ (s. 15). (4) Poslednú skupinu tvoria výskumy, ktoré neboli priamo orientované na výstupy etickej výchovy, ale čiastočne súviseli s jej efektmi v iných oblastiach. Napr. výskum výskytu šikanovania, v rámci ktorého boli dáta filtrované aj cez optiku účasti / neúčasti na vyučovaní etickej výchovy (Adamík Šimegová a kol., 2011) alebo výskum efektov vo vzdelávaní v rámci medzipredmetových vzťahov s použitím špecifických metód etickej výchovy. Hamranová (2011) využila procesualný model etickej výchovy (senzibilizácia, reflexia, zážitok, transfer) pri vyučovaní biológie a v postestoch ukázala signifikantné rozdiely v úspešnosti vyučovania v prospech modelu ETV.

3 Kontext a ciele výskumu

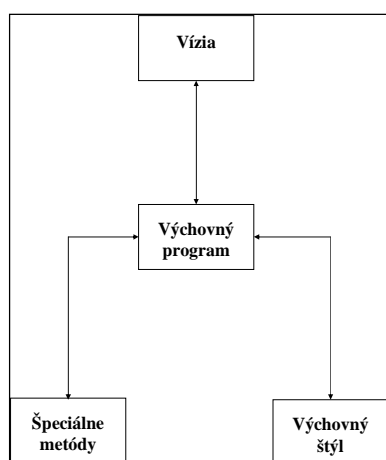
Hoci nie je cieľom tohto príspevku interpretovať získané dáta a referovať o konkrétnych zisteniach, čitateľovi aspoň stručne osvetlíme základný kontext výskumu. Náš prístup vychádza priamo z hlavného cieľa koncepcie etickej výchovy, ktorý sme naznačili v úvode, dosiahnuť prosociálne spolupracujúce spoločenstvo žiakov v triede. Táto vízia je napĺňaná programom inšpirovaným prácou Rocheho Olivara.

V 80-tych rokoch minulého storočia profesor Roberto Roche Olivar z Nezávislej univerzity v Barcelone vyvinul projekt výchovy k prosociálnosti (Lencz, In: Roche, 1991; Roche, 2004). Vychádzal zo zistenia, že dominantný faktor ovplyvňujúci pozitívny vývin charakteru človeka je prosociálnosť. Nezohľadňoval len behavioristický prístup, ale svoju pozornosť upriamil aj na postojové a osobnostné aspekty. Snažil sa o komplexný výskum, do ktorého zahrnul všetky známe aspekty prosociálnosti. Pod prosociálnosťou rozumel „...skutky, ktoré sledujú dobro inej osoby, bez očakávania odmeny.“ (Roche, 2004, s. 23). Pre vytvorenie teoretického modelu prosociálnosti hľadal Roche odpovede na dve základné otázky (Lencz, In: R. Roche, 1992, s. 6):

- Aké činitele správania dospelých podmieňujú a podporujú prosociálne správanie u detí?
- Ktoré faktory týkajúce sa postojev a správania detí podmieňujú ich prosociálne správanie?

Z týchto otázok dlhodobým výskumom a analýzou praktických výchovných intervencií vygeneroval desať premenných na strane dieťaťa a päť premenných na strane vychovávateľa, ktoré podmieňujú rast prosociálnosti. Ich úpravou a rozšírením vznikol program (obsah), metódy a zásady etickej výchovy.

Tento model môžeme zobrazit' v nasledujúcej jednoduchej schéme (Križová – Podmanický, 2001, s. 2).



Obrázek č. 1: Schéma modelu etickej výchovy

Naplnenie základnej vízie prosociálnosti predpokladá osvojenie si základného penza vedomostí a potrebných sociálnych zručností (výchovný program), čo je podporené prístupom učiteľa ku žiakovi (výchovný štýl) a zvolenými špeciálnymi metódami.

Po istej revízii a aktualizácii Rocheho modelu pre stredo európske podmienky a pre zámery etického formovania bol výchovný program doplnený o aplikačné témy a bola vypracovaná komplexná metodika pre realizáciu etickej výchovy v podmienkach školského vyučovania. V súčasnosti tak program tvorí 10 základných tém výchovy k prosociálnosti (rozvoj komunikácie, sebaúcty, empatie, asertivity atď., viac pozri Roche, 1993) a sada aplikačných tém s eticky relevantným nábojom (etika, náboženstvo, ekonomické hodnoty, rodina, v ktorej žijem, výchova k sexuálnemu zdraviu a rodinnému životu, ochrana prírody a životného prostredia).

Cieľom výskumu s dlhodobým zámerom je zistiť efekty realizácie etickej výchovy v bežnom školskom prostredí (5.- 6. roč. ZŠ) na kľúčové závislé premenné – prosociálne správanie, prosociálne morálne uvažovanie, vybrané sociálno-osobnostné aspekty a vybrané neodynamické komponenty. Hlavnou hypotézou je tvrdenie, že realizácia programu etickej výchovy bude mať pozitívny vplyv na probandov v zmysle (1) zvýšenia prevalencie prosociálnych prejavov v triednom kolektíve, (2) zvýšenia úrovne prosociálneho morálneho zdôvodňovania, (3) osobnostného posunu v interpersonálnych vzťahoch smerom k hlbšej konzistencii a (4) prehĺbenie neodynamiky. Pre každú z daných závislých premenných sme zvolili konkrétny merací nástroj. Tie popisujeme v nasledujúcej nosnej kapitole, pretože ich analýza tvorí jadro tohto príspevku. Sekundárnym cieľom je zistiť a popísať vzájomné vzťahy medzi jednotlivými závislými premennými.

Komplikovanou ale najprirodzenejšou metódou pre naplnenie hlavného výskumného cieľa je experiment, v ktorom nezávislou premennou bude realizácia programu etickej výchovy v bežných školských podmienkach. Výskumný plán má niekoľko etáp:

1. Teoretická analýza prístupov k zisťovaniu jednotlivých premenných výskumu (február 2013-november 2013).
2. Výber primeraných výskumných nástrojov a ich revidovanie pre vekovú skupinu respondentov (november 2013 – február 2014).
3. Organizácia zberu dát, kontaktovanie spolupracujúcich učiteľov v teréne (november 2013 –

- január 2014).
4. Zber pilotných dát (február 2014).
 5. Analýza pilotných dát a nové revidovanie výskumných nástrojov (marec 2014 – september 2014).
 6. Metodické školenie učiteľov spolupracujúcich v hlavnej experimentálnej štúdií (september 2014).
 7. Zber pretestových dát (október 2014).
 8. Realizácia programu (október 2014 – máj 2015).
 9. Zber posttestových dát (máj 2015).
 10. Analýza dát (máj 2015 – október 2015).

Ako vidno, v tejto chvíli sa nachádzame v piatej etape výskumu a jej výsledky sú aj predmetom aktuálneho príspevku, ale budeme referovať aj o skúsenostiach z predchádzajúcich fáz.

4 Analýza batérie výskumných nástrojov

Možnosti rozsahu tohto príspevku neumožňujú sprostredkovať čitateľovi všetky zaujímavé súvislosti zistené v pilotnom overovaní výskumných nástrojov. Na tomto mieste považujeme za dôležité popísať najmä proces vzniku jednotlivých revidovaných verzií a niektoré ich sociometrické charakteristiky.

Pre zisťovanie prosociálneho správania sme sa po prehľadovej štúdií dostupných výskumných nástrojov (porov. Brestovanský, 2014) rozhodli využiť Rocheho (1998) dotazník prosociálneho správania v škole (ďalej budeme používať skratku PROS), v troch formách (sebahodnotenie, hodnotenie spolužiaka a hodnotenie žiakov učiteľom). Ako optimálne pre zisťovanie typu prosociálneho morálneho uvažovania sa javí dotazník PROM Carla a Eisenbergovej (1992). Osobnosť v interpersonálnych vzťahoch je možné sledovať dotazníkom interpersonálnej diagnózy ICL (Leary, Laforge, & Suczek, 1954 in Kožený, & Ganický, 1976). Noodynamické aspekty boli merané NOO-testom (Popielski, 1994). Napokon pre zvýšenie možností validizácie sme zaradili tiež skrátenú verziu osobnostného dotazníka na báze Big Five (NEO-FFI).

Respondentmi pilotnej štúdie boli žiaci 5. a 6. ročníka (N = 254, z toho 132 chlapcov) zo základných škôl krajov západného Slovenska⁴ (okrem Bratislavy). Výber samozrejme dodržiaval podmienku, aby žiaci navštevovali pravidelne hodiny etickej výchovy⁵. Žiaci sú zo šiestich škôl rôznej veľkosti a z odlišných demografických kontextov (stredne veľké mesto /nad 60.000 obyv., menšie mesto, dedina). Výskumu sa zúčastnili celé triedne skupiny (presnejšie tie časti, v ktorých sa vyučuje etická výchova), pričom významným obmedzením výberu bola ochota konkrétneho učiteľa a riaditeľa danej školy na výskume participovať. Pri samotnom zbere dát bol dodržaný nasledujúci postup: výskumník na mieste vykonal náhodné losovanie tak, aby priradil vždy k žiakovi iného žiaka, ktorého bude hodnotiť. Napr. ak bolo v triede 13 žiakov (kódy 001 až 013), pre kód 001 losoval spomedzi kódov 002 až 013. Vytiahol č. 007 => žiak 001 bude hodnotiť žiaka 007 atď. Ku každému kódu (respondentovi) bol priradený iný kód (respondent). Až po tom, keď vyplnili respondenti dotazník PROS- sebahodnotenie, bol im rozdáný PROS - hodnotenie spolužiaka. Oba vylosované kódy boli pred rozdáním v dotazníkoch vpísané. Učiteľ, ktorý jediný vedel, ktorý kód patrí ku ktorému menu, potom každému žiakovi decentne oznámil, ktorého spolužiaka má hodnotiť. Zároveň učiteľ vyplňal PROS – hodnotenie žiakov učiteľom pre každého jedného žiaka zvlášť. Pri iných dotazníkoch išlo len o ja-formu, vzájomné hodnotenie realizované nebolo.

⁴ V súlade s delением regiónov Slovenska podľa metódy Eurostatu (Bratislava, západné, stredné a východné Slovensko).

⁵ Predmet etická výchova je v slovenskom školskom systéme povinne voliteľný, alternuje s náboženskou výchovou. Žiaci, resp. ich rodičia si pre každý rok volia, či celoročne absolvujú jeden predmet alebo druhý.

Významnou ťažkosťou výskumu v cieľovej skupine 10-12 ročných žiakov je množstvo položiek. Z hľadiska časových nárokov, precízneho pretestovania a postestovania je potrebné realizovať zber dát v najkratšej možnej dobe. Na druhej strane psychohygienické hľadisko a aj jednoduché pozorovanie správania detí zreteľne ukazuje obmedzenú kapacitu schopnosti sústredenia sa dlhší čas. Položiek všetkých dotazníkov, ak by mali byť využité v plnom pláne, by spolu bolo 652 (!!) = 40 (Prosociálne správanie ja-forma) + 40 (Prosociálne správanie on-forma) + 128 (ICL ja-forma) + 128 (ICL on-forma) + 100 (NOOtest) + 60 (NEO-FFI) + 56 (7 príbehov PROM testu). Z tohto dôvodu sme pristúpili k revízii viacerých z výskumných nástrojov.

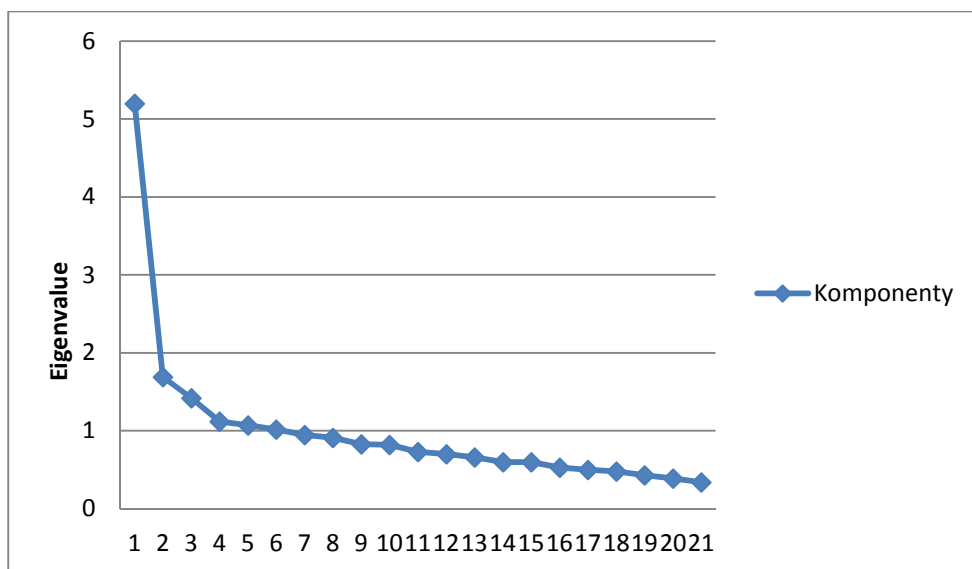
Dotazník prosociálneho správania (PROS) je výsledkom selekcie z bohatého inventára popisujúceho konkrétne prejavy prosociálneho správania v troch kontextoch - škola, letný tábor, šport (1998, s. 17-25). Má tri formy – dotazník pre učiteľa na hodnotenie žiakov, sebahodnotiaci dotazník pre žiakov a dotazník hodnotenia spolužiakov, pričom všetky využívajú škálu súhlasu (0-4). Tvoria ho položky popisujúce horizontálnu klasifikáciu prosociálnych prejavov, Roche identifikoval 10 kategórií (viac pozri Brestovanský, 2014). Spolu vygeneroval 40 položiek, za každú z desiatich kategórií štyri. Napr. kategóriu „fyzická služba“ zastupuje výpoveď „Podujíma sa preniesť materiály, ktoré patria triede, na určené miesto“, kategóriu „podelenie sa“ sýtia medzi inými aj položky „Nechá si svoju tašku alebo iné osobné veci u svojich spolužiakov v triede“ alebo „Opisuje svojim priateľom rôzne osobné zážitky“ či „Zdieľa vedomosti, informácie a rady so svojimi kamarátmi v triede“ atď. Zrkadlovo k týmto hodnoteniam zo strany učiteľa vyplňa žiak sebaevalvačný dotazník. Ide opäť o 40 položiek rovnakého znenia, len formulovaných v prvej osobe. Napokon v dotazníku peer-hodnotenia (žiak žiaka) figuruje 10 položiek, z každej kategórie je využitá jedna. V rámci nášho výskumu sme počet položiek v ja-forme a v učiteľovej forme skrátili na 21. Selekcii vypracovávali nezávisle traja výskumníci, až potom sa snažili dospieť k zhode. Okrem základného pravidla zachovať vždy dve (v jednom prípade tri) položky na kategóriu do úvahy brali najmä zrozumiteľnosť položky. Napr. z kategórie *Pozorné počúvanie* sme položku *Mlčí, zatial iný rozpráva* uprednostnili pred položkou *Dopočúva až do konca*, ktorá je menej jasná. Položku *Zostáva zameraný na dôvody diskusie, ak je to možné* sme z dôvodu komplikovanej štylistiky vylúčili a pod.⁶

Revidovaný test PROS dosiahol veľmi uspokojivé hodnoty reliability vo všetkých troch skupinách:

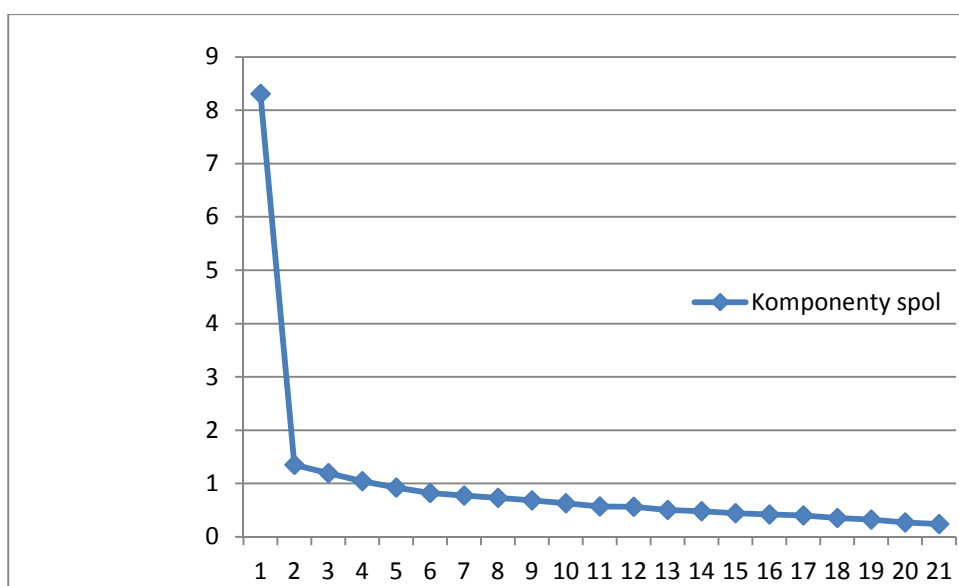
Sebahodnotenie 0,8388 (N=250); Hodnotenie od spolužiaka 0,9081 (N=252); Hodnotenie od učiteľa 0,9416 (N=254).

Faktorová analýza (metódou korelácií; Eigenvalue > 1, rotácia Varimax) neidentifikovala desať avizovaných komponentov, ale ako ukazuje nasledujúci graf č. 1, vytvorila sa pomerne jasná jednofaktorová štruktúra. Tá je ešte výraznejšia u hodnotenia od spolužiakov (vid' graf. č. 2) v porovnaní so sebahodnotením žiakov. Dáva nám to možnosť tvrdiť, že dotazník konzistentne meria jednu premennú, ktorú môžeme nazvať prosociálne správanie.

⁶ Finálna podoba je k dispozícii u autora príspevku.



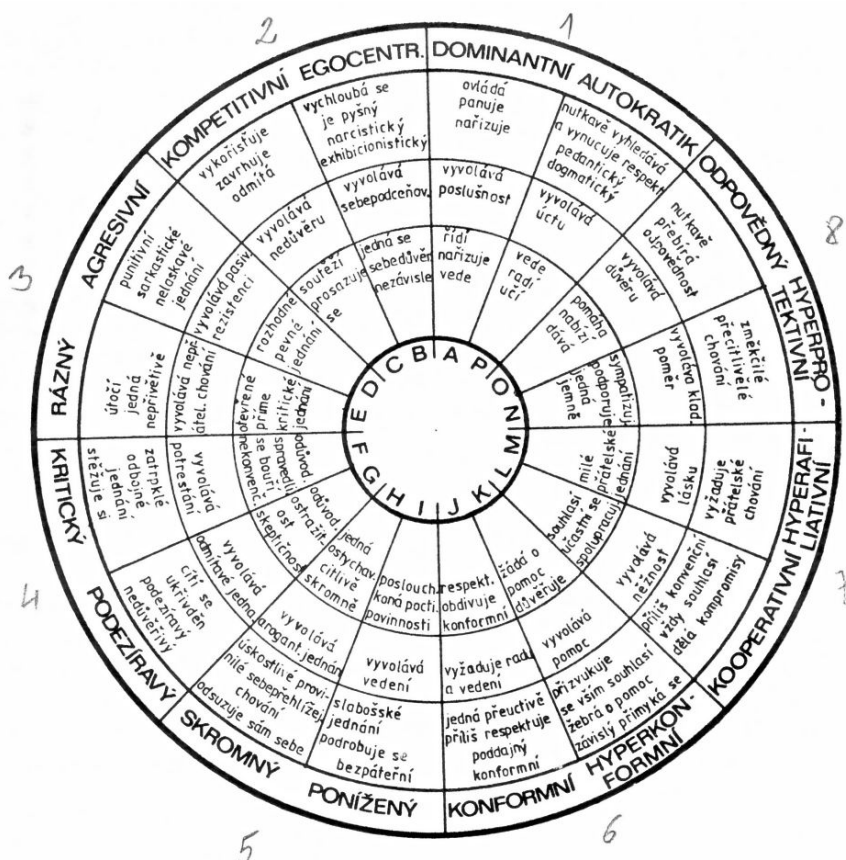
Graf č. 1 Scree Plot komponentov faktorovej analýzy PROS-sebahodnotenie



Graf č. 2 Scree Plot komponentov faktorovej analýzy PROS-hodnotenie od spolužiakov

Dotazník interpersonálnej diagnózy ICL (LaForge & Suczek, 1954) je čiastkovým výstupom výskumu k vytvoreniu teoretickej schémy pre popis interpersonálneho aspektu osobnosti. Kožený & Ganický (1976, s. 6-12) v interpretačnom komentári k dotazníku uvádzajú:

„Osobnosť je tu definovaná ako mnohoúrovňové pletivo pozorovateľných či skrytých interpersonálnych prejavov jedinca, ktoré sú zamerané na redukciu úzkosti. Všetky interpersonálne aktivity sú autormi chápané ako pokusy vyhnúť sa úzkosti, prípadne vytvoriť a udržať si pre jedinca optimálny cit sebaúcty (...) Systém bol konštruovaný tak, aby na jednom kontinue bolo možné zisťovať normálne, adaptívne aspekty správania i abnormálne, maladaptívne extrémny (...) Autori dospeli k záveru, že všetky zistené premenné majú určitý vzťah k faktorom moci a afiliácie. Ak teda zvolili dominanciu – submisivitu ako vertikálnu os a afiliáciu – hostilitu ako os horizontálnu, potom mohli všetky ostatné interpersonálne premenné vyjadriť ako interakciu týchto štyroch dimenzií. Tak rôzne typy starostlivého správania (nurturant) sa javili ako zmes mocenskej a afiliatívnej orientácie k sociálnemu okoliu, typy kompetitívneho správania ako kombináciu mocenskej a hostilnej orientácie, typ podozrievavého správania ako ako interakciu hostility a slabosti, typy závislostného správania ako kombináciu slabosti a afiliatívnej orientácie (Leary, 1956) (...) Analýza empirických dát viedla autorov k záveru, že kruhové dvojdimenzionálne kontinuum šesťnástich základných premenných optimálne reprezentuje hlavné prejavy interpersonálneho správania.“ (pozri obr. č. 2)



Obrázek č. 2 Komponenty interaktívneho štýlu osobnosti

Aj v tomto prípade sme pristúpili k jeho revízii vzhľadom na vysoký počet položiek v originálnom formáte (128), pričom ak by sme mali využiť aj triangulačnú on-formu, počet položiek by sa pre jednotlivého respondenta ešte zdvojnásobil. V porovnaní s jednoducho štruktúrovaným dotazníkom PROS bola redukcia v tomto prípade značne náročnejšia (a náchylnejšia k chybám). Pretože, ako sme uviedli vyššie, jednotlivé komponenty (16) nie sú len jednoducho rozdelené do skupín, ale majú aj svoju vnútornú kvalitu/intenzitu v troch stupňoch od normality po extrémny prejav komponentu. Napr. v komponente *autokratik* sa prejavy stupňujú od stupňa „vedie, radí, učí“ cez „vyvoláva úctu“ až k „nutkavo vyhľadáva a vynucuje si rešpekt, pedantický, dogmatický“. A tieto stupne sú

sýtené položkami: *Ludia majú o ňom dobrú mienku; Robí dobrý dojem; Zodpovedný a spoľahlivý; Ludia si ho vážia; Často býva obdivovaný pre svoje správanie; Snaží sa neúmerne o úspech; Stále chce každému radiť; Očakáva od každého úctivý obdiv.*

Popri zachovaní stupňujúcej sa intenzity položiek, ďalším nutným kritériom pri ich redukcii bola zrozumiteľnosť pre respondentov v danej vekovej skupine. Pred samotným zberom dát v pilotnom testovaní bolo v individuálnych rozhovoroch s deťmi (n = 20) zisťované porozumenie každej jednej výpovede. Traja výskumníci pracovali samostatne a výsledný výber položiek vznikol syntézou a vyhodnotením ich zistení. Nižšie uvádzame (tabuľka 1) príklad zápisu z rozhovorov. Problémy s porozumením sa ukazovali prirodzene v cudzích slovách, ale aj v negatívne formulovaných výpovediach („Zriedkakedy odporujem“), príp. vo výpovediach, ktoré stupňovali normalitu do abnormality („dychtivo sa snaží vyhovieť...“).

Tabuľka 1

Nezrozumiteľné položky	Problém so slovom	Dezinterpretácie žiakov
5. Keď treba, vie byť strohý.	strohý	
6. Vie byť priamy a otvorený.	priamy a otvorený	„...Akože o mne vedia?...“
15. Ohľaduplný.		„...že beriem niekoho vážne?...“
22. Je otvorene kritický.	kritický	"Pri nejakom dobrom kamarátovi si nechám pre seba, ale nejakej spolužiacke to bez problémov poviem..."
23. Nestrpí, aby ho niekto komandoval.	komandoval	
41. Chýba mu sebadôvera.		„že sebe dôverujem...“
43. Má veľkú úctu k autorite.	autorita	„ako veľký šéf?...“
44. Záleží mu na mienke ostatných.	mienka	
51. Nezávislý.	-	„akoby rebel?...“, „akože neberie drogy...“
53. Koná nekompromisne, ale spravodlivo.	nekompromisne	
54. Koná priamočiaro a bez okolkov.	bez okolkov	
92. Je dôverčivý a dychtivo sa snaží vyhovieť.	dychtivo sa snaží vyhovieť	
94. Nekriticky si obľúbi ľudí.		„...Akože ich nehováram a obľúbim si ich?“...
107. Chce byť vedený.		
120. Nikomu nedôveruje.		

Reliabilita takto revidovaného ICL dosiahla hraničnú hodnotu 0,68. Vo viacerých položkách boli identifikované extrémne frekvenčné hodnoty, napr. *Som k druhým príjemný a kamarátsky* (240 áno/14 nie). Z veľkého množstva pozitívnych volieb môžeme uvažovať, že pre detskú populáciu je ICL veľmi všeobecný a v ja-forme formulovaný tak, že priamo nabáda k proklamatívnym odpovediam.

Ak budeme považovať dotazník PROS vzhľadom na jeho dobré psychometrické vlastnosti pre našu vzorku za referenčný, potom je možné konštruktívnu validitu revidovaného ICL zisťovať koreláciami s položkami, ktoré poukazujú na prosociálne prejavy (kooperativita, afiliácia, protektívnosť, zodpovednosť). Zarátané sú len položky v intenzite normality. Ako vidno (tabuľka 2), tieto položky len mizivo korelujú s hodnotou prosociálnosti (ktorá vznikla spriemerovaním troch hodnôt z troch foriem dotazníka PROS: sebahodnotenie, hodnotenie od spolužiakov a hodnotenie učiteľa).

Tabuľka 2

PROSgeneral	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	ICLprosoc ,17 ,009 248

PROSgeneral je hodnota, ktorá vyjadruje priemer hodnôt troch foriem dotazníka PROS (Olivar): sebahodnotenie, hodnotenie od spolužiaka a hodnotenie od učiteľa. ICLprosoc je hodnota vyjadrujúca súčet položiek v intenzite normality v komponentoch ICL: kooperativita, afiliácia, protektívnosť, zodpovednosť.

Zdá sa, že v nami revidovanej forme a pre danú vekovú skupinu nie je ICL validný. Problém je pravdepodobne možné odstrániť doplnením on-formy, teda hodnotenia od náhodne vybraného spolužiaka a najmä vzdaním sa šírky v prospech hĺbky. Teda namiesto redukcie nástroja vo všetkých 16 komponentoch (a teda zásahu do ich vnútornej štruktúry), vybrať v celom rade položiek len 8 komponentov najviac súvzťažných k prosociálnosti.

NOO-test (Popielski, 1994) je v prípade tohto výskumu časťou osobného viacdimezióneho dotazníka, zameriavajúceho sa na opis noodynamiky a procesov s noetickým rozmerom. V obsahu pojmu noetický rozoznávame kvality ako vôľa k zmyslu, duchovné hodnoty a presvedčenia, morálne usudzovania i pozitívne postoje v utrpení. Ako vo svojom príspevku k Franklovej práci uzaviera Balcar, „človek existuje vo svojej slobode a zodpovednosti, vo svojej zameranosti k zmyslu a hodnotám, ktoré vo svojom živote realizuje“ (1989, s.18). Pojem zmysel sa tu chápe v ontologickom význame, „ako najvyššia integrujúca základňa osobnosti, t. j. ako základná životná orientácia, životná úloha, svetonázor, interpretácia sveta a života vo všeobecnosti“ (Halama, 2007, s. 5). Vôľa k zmyslu je kľúčový motivačný koncept, „každý človek je naplnený túžbou po zmysle a snaží sa spoznať ho“ (Lukasová, 2009, s. 18).

V originálnej verzii dotazník obsahuje sto výrokov rozdelených do 36 dimenzií, z ktorých každá je sýtená dvoma až štyrmi otázkami. Dimenzie sú roztriedené do štyroch kategórií: noetické kvality, noetická temporalita, noetické aktivity a noetické postoje. Test noodynamiky pozostáva z dvoch komplementárnych častí, kde časť A (noo-analýzu) tvorí 50 otázok a časť B (noo-patológiu) taktiež 50 otázok. Časť A vyjadruje zdravé prejavy noetickej aktivity a časť B zachytáva skôr nedostatky noetickej aktivity, existenčnú frustráciu. Tento prístup berie do úvahy u človeka schopnosť analýzy seba, sebainterpretácie, sebatranscendencie a sebaďistancie, ktoré sa ako aktívne sily podieľajú na formovaní ľudskej osobnosti (Halama, 1999; Klčovanská, 2001; Popielski, 2005; Popielski 1994).

Z rovnakých dôvodov ako v predchádzajúcich prípadoch bolo potrebné pristúpiť k redukcii položiek a k ich preformulovaniu do zrozumiteľného znenia vzhľadom na vek respondentov. Zo spomínaných kategórií sme sa pre náš výskum rozhodli vyčleniť nasledujúce dimenzie, ktoré majú zvláštnu súvzťažnosť k prosociálnosti: v kategórii špecifických ľudských osobnostných možností, pomocou ktorých môže človek realizovať svoj spôsob bytia sme ponechali dimenzie sloboda, zodpovednosť, dôstojnosť, láska/afirmácia, nádej/dôvera, hodnota. V kategórii vlastností človeka, ktoré ho formujú a umožňujú mu stávať sa sebou samým sme ponechali dimenzie dialogický prístup, kreativita, akceptácia iných, dobroprajnosť, pohotovosť k odriekaniu, rešpektovanie svedomia. Napr. dimenziu sloboda sýtli výpovede: *Pri prežívaní mojich životných situácií, pociťujem vnútornú neslobodu (neistotu)* (neg. formulácia); *V mojom živote sa všetko deje inak, ako sú moje plány* (neg. formulácia); *Vnútorne sa cítim byť slobodným človekom* (poz. formulácia); *Myslím si, že môžem ovplyvniť svoj vlastný osud* (poz. formulácia).

Vo finálnej podobe išlo spolu o 36 položiek, pričom spĺňali tiež kritérium rovnovážneho zastúpenia pozitívnych (noo-analytických) a negatívnych (noo-patologických) častí testu. Ponechali sme tiež formu škály (1-4), teda celkové noo-skóre respondenta sa teoreticky pohybovalo od 36-144 bodov.

V teréne sa ukázal dotazník NOO pre danú vekovú skupinu ako najnáročnejší, otázky sú v ňom formulované na zložitejšej kognitívnej úrovni a bolo potrebné pri ich vyplňaní so žiakmi často osobitne konzultovať.

Napriek komplikovanosti, ukazuje test NOO zodpovedajúce vlastnosti vo vzťahu k prosociálnosti Celková úroveň prosociálnosti (PROS – priemer súčtu hodnotení v troch formách) relatívne dobre koreluje s celkovým skóre NOO testu (tabuľka 3).

Tabuľka 3

Korelácie skóre nodynamiky a priemernej hodnoty prosociálnosti

PROS _{general}	Pearson Correlation	NOO
	Sig. (2-tailed)	,34
	N	,000
		240

Podobne t-test nezávislých výberov, kde jednu skupinu tvorili žiaci s celkovým skóre PROS < 44 (priemerná hodnota celého súboru) a druhú žiaci s PROS > 44, ukázal signifikantný rozdiel v celkovom skóre nodynamiky, ale aj vo väčšine jednotlivých dimenzií (tabuľka 4, tabuľka 5).

Tabuľka 4

Rozdiely priemerov skóre v noodynamike vzhľadom na skóre prosociálnosti (výber dimenzií)

	PROSgeneral	N	Priemer	Štd. odchýlka
NOO - zodpovednosť	≥ 44,00	154	74,15	12,21
	< 44,00	100	71,25	13,88
NOO - dôstojnosť	≥ 44,00	154	80,72	12,90
	< 44,00	99	75,32	14,01
NOO - afirmácia	≥ 44,00	153	72,75	21,71
	< 44,00	97	67,40	12,54
NOO - dôvera	≥ 44,00	154	79,34	10,56
	< 44,00	100	74,25	11,73
NOO – dialogický prístup	≥ 44,00	154	74,19	16,59
	< 44,00	100	69,38	16,03
NOO - kreativita	≥ 44,00	154	72,89	16,41
	< 44,00	99	69,19	17,43
NOO - odriekanie	≥ 44,00	154	75,97	16,33
	< 44,00	99	72,22	17,73
NOO - celkové skóre	≥ 44,00	153	74,75	7,54
	< 44,00	91	71,10	7,55

Tabuľka 5

t-test nezávislých výberov ($PROS \geq 44,00$) v noo-dimenziách

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
NOO - zodpovednosť	5,63	,018	1,75	252,00	,081	2,90	1,66
			1,70	192,17	,090	2,90	1,70
NOO –dôstojnosť	,74	,389	3,14	251,00	,002	5,41	1,72
			3,09	196,50	,002	5,41	1,75
NOO - afirmácia	2,23	,137	2,21	248,00	,028	5,36	2,43
			2,47	246,15	,014	5,36	2,17
NOO - dôvera	,87	,351	3,59	252,00	,000	5,09	1,42
			3,51	195,59	,001	5,09	1,45
NOO – dialogický prístup	,02	,887	2,29	252,00	,023	4,81	2,10
			2,31	216,74	,022	4,81	2,09
NOO - kreativita	,45	,505	1,71	251,00	,089	3,70	2,17
			1,68	199,87	,094	3,70	2,20
NOO - odriekanie	,47	,494	1,72	251,00	,086	3,75	2,18
			1,69	196,59	,092	3,75	2,21
NOO – celkové skóre	,47	,494	3,65	242,00	,000	3,65	1,00
			3,65	188,89	,000	3,65	1,00

Posledným z revidovaných nástrojov bol **dotazník prosociálneho morálneho uvažovania (PROM)** (Carlo & Eisenbergová, 1992). V originálnom formáte ide o sadu siedmich príbehov, pričom pri každom sú tri voľby správania a následne popísaných päť rôznych spôsobov zdôvodnenia práve realizovanej voľby (plus jeden nezmyselný ako nástroj pre meranie lži-skóre). Nástroj bol vyvinutý na základe Eisenbergovej teórie piatich typov prosociálneho morálneho uvažovania, ku ktorej dospela dlhodobým kvalitatívnym výskumom (interview) v celej vekovej šírke detskej a mládežníckej populácie: hedonistické, na potreby orientované, na schválenie orientované, stereotypné a internalizované. Napr.

Raz išiel Janko na návštevu kamarátovi, ktorý pozval celú ich partiu. Na ceste zbadal chlapca, ktorý spadol z bicykla a zranil si nohu. Chlapec požiadal Janka, aby zašiel k nim domov k jeho rodičom. Tí by prišli a zavolali doktora. Ak by ale Janko išiel po nich, nestihol by oslavu u kamaráta a zmeškal by všetku zábavu a hry s priateľmi.

Čo by mal Janko spraviť? (Zakrúžkuj jednu z možností.)

- a) *Janko by mal utekať a zavolať chlapcových rodičov.*
- b) *Nie som si istý/-á.*
- c) *Janko by mal ísť na oslavu kamarátovi.*

Teraz povedz, ako dôležité boli jednotlivé dôvody pri Tvojom rozhodovaní? Zakrúžkuj vždy jednu možnosť pod každou vetou, podľa toho, či si tak rozmýšľal/-a pri Tvojom rozhodovaní.

Možnosti sú takéto: úplne / skôr áno / áno aj nie / skôr nie / vôbec

1. *Záleží, ako by sa Janko cítil, keby chlapcovi pomohol alebo nie (orientácia na vlastné prežívanie, pozn. aut.).*
2. *Záleží od toho, ako veľa zábavy Janko očakáva na párty a aké veci sa tam majú diať. (hedonistická orientácia).*
3. *Záleží na tom, či Janko verí v ľudské hodnoty metakognície alebo nie (lži skóre).*
4. *Záleží na tom, či si Jankovi rodičia alebo priatelia budú myslieť, že urobil dobrú alebo zlú vec. (orientácia na súhlas).*
5. *Záleží na tom, či ten chlapec skutočne potrebuje pomoc alebo nie (orientácia na potreby).*
6. *Záleží na tom, či si Janko myslí, že je to správna vec alebo nie. (orientácia na udržanie stereotypného obrazu o sebe a druhých).*

Zaujímavé je, že autori (Carlo, Eisenbergová) sa nie celkom zhodnú v otázke vekovej adekvátnosti použitia testu. Kým Carlo v komentári k vyhodnocovaniu testu uvádza úspešné použitie aj v kategórii 10-ročných (v portugalskej populácii), Eisenbergová (osobná korešpondencia) nám neodporučila jeho použitie v kategórii pod 13 rokov. Navyiac, z vyššie opakovaných dôvodov množstva položiek v celkovej batérii nástrojov, dovolili sme si sadu siedmich príbehov okresať na dva. Po ďalších konzultáciách s autorkou, v nasledujúcom zisťovaní budeme pokračovať s formátom piatich príbehov a naše zistenia porovnáme. V zúženej verzii sa v teste ukazujú rozporuplné štatistické tendencie. Na jednej strane síce čiastočne koreluje kategória PROM – internalizované uvažovanie s kategóriou NOO – sloboda ($r = 0,22$; $p < 0.001$), no zároveň táto istá kategória ešte silnejšie koreluje so lži skóre ($r = 0,5$; $p < 0.001$) a pod.

5 Závěr

V rámci pilotného skúmania sme dosiahli významný pokrok v postupe revidovania výskumných nástrojov zisťujúcich kľúčové premenné súvisiace s výchovnými cieľmi etickej výchovy a jej koncepciou.

Revidovaný nástroj pre zisťovanie prosociálneho správania (ktorému sme dali skratku PROS), vykazuje veľmi dobré psychometrické vlastnosti a v danej verzii je ho možné použiť pre hlavný experimentálny zámer. Akokoľvek, tento nástroj môže učiteľ etickej výchovy využívať aj pre evalváciu samotnej výchovnej praxe.

Z ostatných nástrojov je nutné pristúpiť znovu k revízii ICL. Pre experimentálny plán postasčí obmedziť sa len na 2 z 8 dimenzií vzhľadom na ciele výskumu a rozšíriť ich aj pre on-formu, aby bola zabezpečená triangulácia.

Vyplňanie Noo-testu je nutné v teréne organizovať formou frontálneho výkladu jednotlivých položiek, výzvou bude najmä sledovať samotný vývin noodynamiky v priebehu dlhodobého výskumného plánu a viacerých následných meraní, keďže v súčasnom veku respondentov (11 rokov) sa noodynamika začína len rozvíjať.

Test prosociálneho uvažovania ukazuje, že v našej kultúre budú v porovnaní s populáciou amerických detí a adolescentov významné rozdiely v typoch zdôvodňovania – najmä v tendencii k stereotypnému typu uvažovania. Výzvou preto bude opäť v dlhodobom merítke komparovať závery našich výskumov s medzinárodnými porovnávacími štúdiami.

Literatúra

- Balcar, K. (1989). Logoterapia a existencionalna analýza Viktora E. Frankla. *Psychoterapeutické zošity* 29. 17-34. Praha: PPI.
- Brestovanský, M. (2014). Metodologické otázky výskumu prosociálnosti. In A. Rajský – I. Podmanický (Eds.), *Prosociálnosť a etická výchova* (v tlači). Trnava: Veda.
- Carlo, G., Eisenberg, N. & Knight, G. P. (1992). An Objective Measure of adolescents' Prosocial Moral Reasoning. *Journal of research on adolescence*, 2(4), 331-349.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504-528.
- Halama, P. (1999). Test noodynamiky a niektoré jeho psychometrické kvality. *Československá psychologie*, 43(2), 133-142.
- Halama, P. (2007). *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava.
- Hamranová, R. (2011). *Aplikácia prvkov etickej výchovy v medzipredmetových vzťahoch na vybranom stupni škôl*. Diplomová práca. Trnava: PdF TU.
- Jablonský, T. (2006). *Kooperatívne učenie vo výchove*. Levoča: MTM.
- Kľčovanská, E. (2001). *Vzťahy medzi noetickým rozmerom osobnosti, relevantnými ukazovateľmi štruktúry osobnosti a hierarchiou hodnôt u adolescentov*. Dizertačná práca. Trnava: Fakulta humanistiky TU.
- Kožený, J. & Ganický, P. (1976). *Príručka pre Dotazník interpersonálnej diagnózy – ICL*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy.

- Križová, O. & Brestovanský, M. (2009). Paralely výchovy k prosociálnosti so saleziánskym preventívnym systémom edukácie. In M. Brestovanský, & A. Rajský (Eds.), *Pedagogika a saleziánsky preventívny systém edukácie. Teoretické východiská a praktické aplikácie* (s. 56-61). Trnava: PdF TU. [CD-ROM]
- Lencz, L. (1992). *Etická výchova* (úvod). Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Lencz, L., Križová, O. et al. (1997). *Učebné osnovy Etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Bratislava : MŠ SR, 1997. Dostupné z http://www.statpedu.sk/files/documents/nereformne_rocniky/zs/eticka.pdf
- Lukasová, E. (2009). *Základy logoterapie*. Bratislava: Lúč.
- Motyčka, P. (2013). *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. Dizertačná práca. Praha: PdF Univerzity Karlovy.
- Podmanický, I. & Szeliga, P. (2009). Noetický rozmer učiteľa etickej výchovy. In V. Korim (Ed.), *Mravná výchova v školách na slovensku a v zahraničí*. (s. 177-184). Banská Bystrica: UMB.
- Popielski, K. (1994). *Noetyczny Wymiar Osobowości*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Popielski, K. (2005). *Noetická dimenzia osobnosti – psychologická analýza pocitu zmyslu života*. Trnava: Filozofická fakulta TU.
- Roche, R. O., & Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las Emociones, Valores y Actitudes positivas*. Barcelona: Blume.
- Roche, R. O. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Spaemann, R. (1990). *Basic Moral Concepts*. London: Routledge.
- Valica, M. (2012). Možnosti akčného výskumu v inovácii výučby etickej výchovy. *Pedagogické rozhľady*, (2), 12-17.
- Vaněk, D. (2011). Etická výchova – možnosť rozvoje prosociálneho chovania u žáků 2. stupně základní školy. Experimentální studie. *Paidagógos*, (1), 28-41.

Kontakt

Mgr. Martin Brestovanský, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4
918 43 Trnava

Slovenská republika

e-mail: martin.brestovansky@truni.sk

Mgr. Ivan Podmanický, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4
918 43 Trnava

Slovenská republika

e-mail: ipodmanicky@pobox.sk

Mgr. Anna Sádovská, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4
918 43 Trnava

Slovenská republika

e-mail: anna.sadovska@gmail.com

Mgr. Peter Kusý

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4
918 43 Trnava

Slovenská republika

e-mail: peterkusy7@gmail.com

České muzejní expozice z pohledu vzdělávání návštěvníků: výzkum nových expozic a jejich inovativních prvků podporujících vzdělávání návštěvníků¹

Czech Museum Exhibitions from the Vantage Point of Visitors' Education:
The Research into New Exhibitions and their Innovative Elements Supporting Visitors'
Education

Petra ŠOBÁŇOVÁ

Abstrakt: Příspěvek představuje dílčí výsledky výzkumu probíhajícího v rámci grantového projektu GAČR *Česká muzejní edukace v kontextu současných evropských trendů*. Cílem byla analýza současných českých expozic z hlediska vzdělávání návštěvníků. V rámci výzkumu jsme provedli analýzu třiceti nově vybudovaných českých expozic (na základě pozorování a strukturovaných interview s jejich tvůrci) a provedli jejich komparaci s vybranými zahraničními muzei. Zaměřili jsme se na témata expozic a jejich architektonické a muzeologické řešení; zvláště nás zajímalo, zda (a jak) bylo při přípravě nové expozice zohledněno vzdělávací hledisko. Zajímali jsme se také o problémy, které provázejí snahu muzeí o využití expozic pro vzdělávací účely. Naše analýza přináší přehled trendů, které se v současných muzejních expozicích uplatňují, a umožňuje pojmenovat jejich silné i slabé stránky, které se přímo promítají i do možností edukačního využití sbírkových fondů muzeí.

Klíčová slova: muzejní expozice, muzeum, muzeologie, muzejní pedagogika, muzejní edukace.

Abstract: The article presents individual results of the research conducted within the scope of the GAČR grant project titled *Česká muzejní edukace v kontextu současných evropských trendů* (Czech Museum Teaching in the Context of Contemporary European Trends). The objective of the research was to analyse contemporary Czech exhibitions from the vantage point of visitors' education. For the purpose of the research, we have analysed more than thirty newly installed exhibitions (based on observation and structured interviews with the authors) and subsequently compared those with selected museums from abroad. Our focus was directed mainly towards the theme of exhibitions and their architectural and museological solutions; we were particularly interested in whether (and how) an educational aspect had been considered when designing a new exhibition. We also examined the issues which are often attached to the museum efforts to create an exhibition with educational purposes. Our analysis brings a list of trends which are applied in the contemporary museum exhibitions as well as it facilitates the identification of their strengths and weaknesses which are immediately projected in the options for educational applications of museum collections.

Key words: exhibition, museum, museology, museum education.

¹Text je jedním z výstupů projektu *Česká muzejní edukace v kontextu současných evropských trendů*, P407/12/P057, který byl podpořen Grantovou agenturou České republiky.

1 Úvodem

Muzeum představuje institucionalizovaný projev specifické lidské tendence chránit a kulturně využívat hmotné doklady vývoje člověka a přírody. Veřejná prezentace sbírek formou výstavy, stálé expozice nebo jiného druhu prezentace (viz dále) umožňuje využití sbírkových fondů pro edukaci a tím i pro další rozvoj lidské kultury. Právě edukačním využitím muzejních expozic se dlouhodobě zabýváme (Šobáňová 2012a, 2012b) a tematizovali jsme je i v našem výzkumném šetření v rámci grantového projektu GAČR s názvem *Česká muzejní edukace v kontextu současných evropských trendů*. V příspěvku nejprve stručně vymezíme základní pojmy, objasníme základní zaměření výzkumu a předložíme několik dílčích zjištění. Výzkum se nyní nachází ve fázi vyhodnocování získaných dat, takže konečné výsledky budou publikovány později.

2 Muzejní expozice

Typickými podobami muzejní prezentace, resp. produkty výstavní činnosti, jimiž se zabývá i naše výzkumné šetření, jsou muzejní expozice a krátkodobé výstavy. Slovník muzeologických pojmů, který připravil a vydal ICOM ve spolupráci s Musée Royal de Mariemont, vymezuje pojem expozice, resp. *exhibition* následujícím způsobem:

1. ve smyslu prostoru, ve kterém se nacházejí vystavované předměty;
2. ve smyslu výstavní činnosti, tedy jedné z hlavních funkcí muzea,
3. ve smyslu celého souboru vystavovaných předmětů, do kterého spadají muzeálie, (autentické předměty) i substituty, výstavní materiál, informační nástroje a instrukce. (Desvallées a Colin, 2010, s. 34-38)

Anglický termín *exhibition* lze česky vyjádřit pojmy *výstava* (je chápána jako krátkodobější akce) a *expozice* (jako stálá prezentace sbírkového fondu muzea). Tyto významové odstíny vyjadřují v angličtině termíny *permanent exhibition* nebo *long term exhibition* (význam našeho slova *expozice*) a *exhibition* nebo *short term exhibition* a *temporary exhibition* (význam českého slova *výstava*).

My chápeme muzejní expozice i výstavy jako základní muzejně prezentační formy a využíváme toho, že čeština umožňuje jednoduše odlišit oba rozdílné významy obou označení: výstava jako krátkodobý projekt a expozice jako stálý, resp. dlouhodobý způsob prezentace sbírkových fondů určitého muzea. Vzhledem k tomu, že expozice se v českém jazyce spojuje výhradně (anebo především) s muzejním prostředím, dáváme přednost právě tomuto pojmu, občas lze oba výrazy používat i jako synonymní, protože významy nemusejí být vždy ostře odděleny a někdy se pojem *výstava* užívá i jako nadřazený (viz Waidacher, 1999).

Podstatné je, že výstava, resp. expozice funguje jako speciální komunikační systém, exponáty lze chápat jako znaky a výstava jako celek komunikuje určitý obsah. Specifikem muzejní expozice je snaha představit určitý abstraktní fakt pomocí konkrétních předmětů a zároveň skutečnost, že poznatky se zde nejen zprostředkovávají, ale pomocí muzeálií i dokládají. Vytvářejí tak reprezentaci či rekonstrukci reality, a to v prostředí muzejní instituce, která k těmto účelům disponuje různě řešenými výstavními prostory a výstavním fundem. Otázka realističnosti, zdařilosti a výstižnosti těchto rekonstrukcí je jedním z důležitých muzeologických problémů praxe i teoretické muzeologie a koneckonců i filozoficky zaměřených úvah o problému reprezentace světa.

Většina muzeí dnes uznává potřebu zprostředkování obsahu svých expozic a uvědomuje si, že proces prezentace nekončí pouhým vystavením sbírkových předmětů. Vždyť i základním muzeologickým postulátem je, že prezentace slouží ke zprostředkování poznání. (Stránský, 2000) Nemůže se proto zakládat na pouhém ukazování muzeálií, jako spíše v předávání nového vědění a hodnot s muzeáliemi spojených. Také proto se do muzejních expozic zavádějí inovativní (často vyloženě didaktické) prvky, které umocňují jejich výpovědní hodnotu. Muzejní prezentace má nepochybně výchovný smysl, protože rozvoj lidského poznání, kultivace člověka a snaha vyvolat změny ve vědomí jednotlivců i společnosti jako celku – tedy výchova v nejširším slova smyslu – je cílem veškerého úsilí muzea. (podrobněji Šobáňová 2012a)

Určujícím momentem muzejní prezentace je přímý kontakt subjektu (návštěvníka) s exponátem. (Stránská, Stránský, 2000, s. 72) Smyslem expozice je v tomto směru zajistit „globální“ (tedy nejen informativní, ale i emocionální, estetické a další) působení exponátů. Právě proto se v expozicích kromě předmětů samotných uplatňují i doprovodné informační a podpůrné materiály různého charakteru. Spolu s muzeáliemi vytvářejí hierarchii prvků, které poskytují informace objektové (vázaných přímo na samotnou muzeálii); kontextové (vřazení muzeálie do souvislostí); grafické (informační či ilustrační obrazy a grafická znázornění) a textové (popisy předmětů, popisky). (podrobněji viz Schouten, 1983) V tomto smyslu hraje v expozici významovou roli umístění předmětů v prostoru, světlost i barva, prostorové řešení, tvary expozičního mobiliáře aj. Stejně tak hrají nezastupitelnou roli grafické, resp. obrazové informace a prvky textové.

Mezi další prezentační formy patří kromě muzejních expozic a výstav různé typy edukačních či zábavních programů, které obvykle přímo navazují na expozice a výstavy. Dalším hojně využívaným prezentačním prostředkem – kde však již přímý kontakt návštěvníka s exponátem absentuje – je publikační činnost muzea. Stále více se k prezentaci využívají internetové stránky muzea, ale i různé portály nebo úložiště dat. Všechny tyto klasické i netradiční způsoby muzejní prezentace přispívají k rozšiřování působnosti muzeí a naplňování jejich poslání jako stálých neziskových a veřejně prospěšných institucí, které jsou otevřeny veřejnosti, získávají, uchovávají, zkoumají, zprostředkovávají a vystavují „hmotné doklady o člověku a jeho prostředí za účelem studia, vzdělání, výchovy a potěšení.“ (ICOM, 2001)

3 Přístupy k tvorbě expozic

Muzejní expozice není pouze nahodilým komplexem předmětů a dalších prvků vystavených v sále muzea. Jako návštěvníci předpokládáme, že muzejní prezentace v podobě výstavy či expozice věrně reprezentuje soubor nějaké mimomuzejní skutečnosti, např. v podobě historického období nebo konkrétního přírodního, společenského či uměleckého jevu. Ať již je hlavním tématem expozice cokoliv, dané téma je možné prezentovat mnoha různými způsoby. Právě na ně jsme se ve výzkumu zaměřili, a proto se stručně zmíníme o některých jejich klasifikacích.

Expozice lze klasifikovat podle časového a koncepčního hlediska, podle míry aktuálnosti a uplatnění či neuplatnění koncepčního přístupu. Ettema (1987) výstižně pojmenovává další dva vzájemně zcela odlišné způsoby prezentace muzeálií: formalistický a analytický. Formalistický způsob znamená, že zprostředkováváme primárně konkrétní skutečnosti vztahující se k předmětu, identifikujeme předměty pomocí datace, výrobce, funkce, místa původu, stylové příslušnosti nebo použité technologie. Všimáme si hlavně předmětu samotného, právě on je hlavním objektem našeho zájmu. Naproti tomu analytickým způsobem (mohli bychom také říci kontextuálním) zprostředkováváme nejen informace o nějakých skutečnostech (o tom, že se staly, že existovaly), ale i o doprovodných okolnostech, kontextu (jak a proč). Předměty se

dávají do vzájemných souvislostí s idejemi, hodnotami a dalšími sociálními a historickými okolnostmi své doby. Exponáty jsou v tomto pojetí chápány jako symboly, které odkazují k určitým obsahům. Takto prezentované předměty nenajdeme ve formalisticky komponovaných komplexech sestavených podle nějakého umělého systému, nýbrž v kontextuálních expozičních celcích, příkladně v tematických dioramatech.

Někdy se hovoří také o ekologickém přístupu, který znamená, že muzeálie prezentujeme ve vzájemných vztazích, jako prvky systému, v němž panují určité determinující vztahy a podmínky. Výstava pak zachycuje vztahy prvků a prostředí, v němž vznikly nebo v němž působí, jakož i vzájemné vztahy těchto jednotlivých prvků mezi sebou. Téma se zobrazuje tak, aby bylo zřejmé, jaké faktory ovlivnily vznik, rozvoj a stav určitého systému (Waidacher, 1999) Naproti tomu systematicky koncipovaná výstava uspořádává prvky do určité soustavy, prezentuje systém těchto prvků na základě třídění ustáleného v daném oboru či vědě.

Expozice je možné klasifikovat mnoha dalšími způsoby a lze také uvést dlouhou řadu dalších přístupů k muzejní prezentaci. Expozice se třídí podle účinku na diváka, návštěvnických skupin, na základě bazálního pojetí muzea (*museum contemplativum* X *museum activum*, muzea introvertní X extrovertní), podle míry jejich iluzivnosti, zařazení dramatizujících prvků, podle uplatnění „visitors friendly“ prvků atp. Podrobnější objasnění těchto způsobů prezentace však již přesahuje rozsah příspěvku.

4 Expozice jako edukační médium

V kontextu pedagogiky je edukačním médiem buď určitý konkrétní materiální didaktický prostředek, školní učebnice nebo edukační prostředek na bázi nových médií, zároveň však lze daný pojem vnímat i v širším významu. Tradičním edukačním médiem je pak škola nebo různé mimoškolní instituce. Stále častěji se za edukační média označují i kulturní a paměťové instituce včetně muzeí. Jak uvádí Jůva (2009, s. 282), moderní edukační systém je charakterizován pluralitou „různě specializovaných míst učení“, mezi nimiž během 20. století narůstá význam „relativně nových edukačních prostředí a médií, jež podstatně přispívají k procesům lidského učení.“ Citovaný autor k nim kromě muzeí řadí i různé volnočasové instituce, masová média a kulturní zařízení (knihovny, divadla, kina, zoologické nebo botanické zahrady, planetária a další).

Muzejní expozice se vždy považovaly za zdroj vědění a návštěva muzejní expozice za prostředek nabývání znalostí o světě. Do muzea se lidé chodí dívat na srozumitelný model světa, ujišťovat se systematickou o řádu univerza, hledají zde porozumění sobě samému, svým kořenům, lidské kultuře i přírodě. Hovořit o muzejní expozici jako o specifickém edukačním prostředí nebo médiu je proto zcela namístě.

V muzejní expozici přitom probíhá edukace skrze muzeálii, která je zde hlavním edukačním podnětem, ať již se konkrétní vzdělávací aktivity muzea zaměřují více na aspekty kognitivní, nebo spíše na aspekty afektivní. Právě díky muzeáliím disponuje muzejní expozice jako specifické edukační médium (na rozdíl od jiných edukačních prostředků a prostředí) velmi oceňovaným rysem, kterým je názornost. Ta patří obecně k zásadním činitelům podmiňujícím úspěch jakéhokoliv edukačního procesu a ovšem i sdělnost muzejních expozic.

Muzejní expozici tak lze charakterizovat jako prostředí, které ovlivňuje a proměňuje návštěvníkův názor na prezentovanou skutečnost, utváří jeho povědomí o tématu. Je-li tvůrci výstavy zvolen vhodný způsob narace (anebo nabízejí-li mimořádné, emoce stimulující předměty či unikáty), pak mohou expozice působit také na emoce návštěvníků a jejich hodnotový systém. Je známo, že emoční stavy mají pozitivní vliv na paměť, což je také jeden z důvodů, proč mu-

zea (s bohatým využitím dnešních technických možností) často inscenují prožitkově silné situace. Emoce jsou stimulovány i „polidšťováním“ expozic, jak s nadsázkou označujeme vlivný trend vyprávění skrze příběhy skutečných lidí. Tento způsob narace je dosti častý a velmi účinný. Ze stejného důvodu, tedy snahy učinit z návštěvy muzea událost spojenou s radostí, překvapením (pozitivními emocemi), hrou a stimulující aktivitou, se do expozic umísťují různé zábavní prvky nebo pracovní a tvůrčí stanoviště. Pokud nás expozice vzdělávají přístupným způsobem se zábavními a aktivizačními prvky, stává se zážitek z návštěvy muzea transformativní zkušeností, kterou návštěvníci vyhledávají a oceňují. Díky naznačeným specifikům a především díky interakci s autentickými muzeáliemi jde o typ zážitku, který lidem dokáže poskytnout právě a jedině muzejní expozice. (podrobněji viz Lord a Lord, 2001, s. 18)

Expozice, její téma, obsah a celkové pojetí je stěžejním faktorem pro muzejní edukaci i pro neorganizované učení návštěvníků. Má-li se muzejní expozice stát skutečně úspěšným edukačním médiem, měla by nejen vycházet vstříc očekávání návštěvníků, ale také zohlednit současné poznatky – ať již se týkají psychologie návštěvníků, zákonitostí kognitivních procesů, nebo právě názornosti, která podmiňuje úspěšnost všech edukačních médií bez výjimky.

5 Výzkumné šetření a jeho metodologie

5.1 Výzkumná oblast, téma a cíle šetření

Muzejní expozice jako typická forma prezentace muzejních sbírek je projevem lidské činnosti, která náleží do gesce společenských věd, především muzeologie, ale i pedagogiky, sociologie a dalších oborů. My se pohybujeme zejména v muzeologické subdisciplíně prezentace a zároveň na poli muzejní pedagogiky, protože na muzejní expozici lze nahlížet nejen jako na projev prezentačních snah muzea, ale rovněž jako na specifické edukační médium. Rozhodli jsme se prozkoumat současný stav českých muzejních expozic, a to z hlediska uplatnění různých možných přístupů, inovativních prvků a současných trendů muzejní kultury a v neposlední řadě také z hlediska jejich edukačního zaměření.

Současná muzejní kultura je velmi bohatým a zároveň nepřehledným fenoménem, v němž panuje – tak jako i v jiných oblastech lidské činnosti – značná pluralita přístupů, zaměření, názorů. Už jen počet institucí ukazuje, jak velké je zkoumané pole našeho šetření. Pro srovnání uveďme dva statistické údaje: zatímco Beneš ve své práci z roku 1997 uvádí, že v České republice je návštěvníkům k dispozici přes 500 muzeí, galerií a památkových objektů, které ročně připraví na 2700 výstav, Adresář muzeí a galerií v České republice pro období 2013 - 2014 (AMG, 2013) zahrnuje celkem 1016 položek, tedy muzejních institucí nejrůznějšího typu a velikosti, které periodicky připravují nejen stálé expozice, ale i krátkodobé výstavy. O stavu těchto expozic a způsobech jejich prezentace nám chybí souhrnné informace, stejně jako o tom, zda a jakou měrou jsou koncipovány jako prostor pro vzdělávání. Publikované recenze výstav jsou spíše pojednáními o vystavovaném fenoménu, nikoliv analýzou způsobu prezentace, podání tématu a muzeologických přístupů.

Jak již bylo uvedeno, tématem našeho výzkumného šetření jsou muzejní expozice a výstavy a toto téma jsme geograficky i časově zaměřili na současné české expozice nebo krátkodobé výstavní projekty, které vznikly na našem území v posledních pěti letech. Do výzkumného vzorku jsme proto zahrnuli především expozice otevřené v letech 2009 až 2013, výjimečně ještě i expozice z první poloviny roku 2014. Výzkum tedy kromě jiného přináší zprávu o tom, jaké expozice v těchto letech vznikly a jaký úzus u nás v současné muzejní kultuře panuje.

Cílem výzkumu bylo:

- zjistit, jaká témata prezentují současné české expozice a co tvoří jejich obsah;
- popsat a zhodnotit vnější podobu současných českých expozic;
- zjistit, zda se nové expozice odlišují od těch předchozích;
- pojmenovat principy a strategie, které se uplatňují v současných českých expozicích;
- vyzkoumat, zda a jak bylo při přípravě nových expozic zohledněno vzdělávací hledisko;
- vyhodnotit silné a slabé stránky současných českých expozic;
- pojmenovat překážky, které brání lepšímu využití expozic ke vzdělávání.

5.2 Základní soubor a výzkumný vzorek

Základním souborem je široká skupina muzejních expozic a výstav českých paměťových institucí, které vznikly v období 2009 – 2014.

Výzkumný vzorek byl dán:

- časovým a geografickým hlediskem;
- snahou o reprezentativní zastoupení různých typů muzejních institucí a jejich expozic, které dokumentují nejen převládající stav, ale i příklady inovativních trendů současné muzejní kultury;
- ochotou a zájmem muzeí spolupracovat na výzkumu.

Zkoumali jsme nejen expozice inovativní či oceňované, naopak jsme usilovali o pestrý vzorek, který by nám umožnil podat pestrý obraz dnešního českého muzejnictví (od klasických formalistických způsobů až po kontextualitu). Během vzorkování jsme proto vybírali případy typické i krajní (vitrínové či panelové expozice X interaktivní science centra) a sestavili jsme variantní vzorek, v němž jsou zastoupena muzea regionální i celostátní, muzea umění, science centra, dětská muzea, archeopark, muzea vlastivědná i specializovaná. Uplatnili jsme přitom graduální výběr.

5.3 Výzkumný vzorek byl nakonec tvořen expozicemi těchto muzeí:

Archeopark pravěku ve Věstřovicích, Dětské muzeum Moravského zemského muzea, Expozice času Šternberk, Galerie umění pro děti, Galerie výtvarného umění v Ostravě, Husitské muzeum v Táboře, iQLANDIA Liberec, Městské muzeum a galerie Břeclav, Městské muzeum ve Skutči, Metodické centrum muzejní pedagogiky při Moravském zemském muzeu, Moravská galerie v Brně, Muzeum a galerie severního Plzeňska v Mariánské Týnici, Muzeum Boskovicka, Muzeum Dr. Bohuslava Horáka v Rokycanech, Muzeum Jindřichohradecka, Muzeum Komenského v Přerově, Muzeum loutkářských kultur, Muzeum regionu Valašsko, Muzeum regionu Valašsko: Zámek a park v Lešné u Valašského Meziříčí, Muzeum umění Olomouc, Národní muzeum: Národní památník na Vítkově, Národní muzeum, Nový zámek Kostelec nad Orlicí, Slezské zemské muzeum, Šatlava | muzeum věžeňství, Techmania Science Center, Vlastivědné muzeum v Olomouci.

5.4 Výzkumné otázky

- Jaká témata prezentují současné české expozice a co tvoří jejich obsah?
- Jaká je vnější podoba a design současných českých expozic?
- Odlišují se nově vzniklé expozice od těch předchozích?
- Jaké principy a strategie se uplatňují v současných českých expozicích?
- Bylo při přípravě nových expozic zohledněno vzdělávací hledisko?
- Existují překážky, které brání lepšímu využití expozic ke vzdělávání?
- Jaké jsou silné a slabé stránky současných českých expozic?

5.5 Metodologické postupy

V našem šetření jsme uplatnili kvalitativní metodologii. Zabývali jsme se studiem, analýzou a vyhodnocením specifického projevu člověka a instituce a muzejní expozice nebo krátkodobá výstava zde plnila roli případu. Základní výzkumnou strategií uplatněnou v našem výzkumu byla tedy případová studie.

Metody získávání dat

Uplatnili jsme triangulaci metod zjišťování výzkumných dat za využití těchto metod: dotazníkového šetření, strukturovaného rozhovoru, vlastního pozorování, obsahové analýzy doprovodných textových materiálů, fotodokumentace expozic a různých informačních zdrojů vázaných na dané muzejní instituce.

Metody zpracování a analýzy dat

Konečná podoba případových studií referuje o podobě expozic, analyzuje principy uplatněné při jejich tvorbě, sleduje zohlednění vzdělávacího hlediska a sumarizuje slabé a silné stránky popisované prezentace. Výsledkem zpracování a analýzy je evidence o existenci zkoumaného jevu a o jeho strukturaci a dále typologie expozic opřená o získaná data. Jednotlivé analýzy jsou popisné a částečně i „literární“. Prováděli jsme konstantní komparaci vedoucí k vymezení typologie případů; dále kontrastování, tedy komparaci polárních typů případů (např. panelová expozice s expozicí interaktivní) a konečně i sekundární interpretaci dat: pokusili se objasnit, co identifikované kategorie a další poznatky znamenají. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 223)

6 Zjištění

Přestože výzkum dosud není dokončen a nacházíme se v závěrečné fázi sekundární interpretace, z množství shromážděného materiálu plynou již nyní některá zjištění. Část se jich týká témat expozic. Ukazuje se, že obsahové zaměření expozic je tradiční a témata poměrně málo korespondují s aktuálními společenskými problémy a se skutečným životem lidí. Obracejí se spíše k minulosti a mají přehledový, neutrální, nekontroverzní charakter.

Na základě analýzy obsahu expozic navrhuje významově posunout klasickou definici exponátu, v jehož roli stále častěji vystupují nejen muzeálie, tedy sbírkové předměty, resp. autentické doklady, ale i substituty, hands on exponáty, didaktické hračky a další expoziční prvky. Přibývají expozice bez využití autentických dokladů a nacházíme je typicky ve science centrech, archeologických parcích nebo dětských muzeích.

V expozicích se běžně uplatňují digitální média, a to různou měrou v závislosti na finančních možnostech instituce, záměrech tvůrců nebo prezentovaném tématu. I zde se však ustálila konvence a tvořivé přístupy k užití nových médií jsou výjimečné. Za konvenční způsob označujeme např. „plnění“ informačních kiosků textovými informacemi nebo databázemi. To na jednu stranu sice odlehčuje expozici, avšak nová média toho umožňují mnohem více, a to zvláště s ohledem na vzdělávání specifických skupin návštěvníků (nejen dospělých, ale i dětí a mládeže).

Muzejní expozice uspokojují převážně intelektuální potřeby návštěvníků a dramatizující nebo iluzivní prvky, jež cílí na emoce, se v nich ve srovnání se zahraničními příklady uplatňují velmi střízlivě. Podoba současných expozic osciluje mezi tradicí a inovací, nejvíce tradiční expozice nacházíme u muzeí umění, nejvíce inovací naopak u science center.

Česká muzejní kultura se obecně vyznačuje vysokou profesionalitou, což se projevuje i uspokojivým výtvarným a architektonickým řešením expozic. Většina institucí při vytváření nových expozic své postupy inovuje a dochází tak k posunům, někdy velmi výrazným. Jen výjimečně mají expozice formalistický charakter, avšak kontextualita není vždy důsledná. I ona má v našich muzeích značné rezervy a tvůrci jsou spíše opatrní a málokdy experimentují. Expozice jsou převážně funkčně ekologické, avšak i systematika sbírek a mnohdy umělé oddělování sbírkových fondů podle oborů stále přetrvává. Přesto je kontextualita a snaha o postižení širších vztahů převažujícím trendem ba normou.

Expozice jsou obvykle určeny pro „univerzálního“, tedy dospělého návštěvníka, jen výjimečně nacházíme příklady důsledné orientace i na děti, mládež nebo handicapované občany. Hojnější je částečné zohledňování těchto skupin, a to např. vytvořením dětské linky se speciálními textově obrazovými materiály a interaktivními stanovišti nebo zakomponováním haptické stezky určené nevidomým návštěvníkům.

Vzdělávací hledisko je jen málokdy zohledněno při samotné přípravě nových expozic, spíše se k výstavě přidává ex post nějaký expoziční prvek didaktického charakteru (např. didaktická hračka, pracovní list) nebo se edukačního využití expozic ujímají muzejní pedagogové. Příznačné je, že nejsou (zejména u klasických „kamenných“ muzeí) považováni za plnohodnotné členy týmu tvůrců, a proto expozice vzdělávací povahu sice deklarují, avšak nijak nebo jen málo učení návštěvníků usnadňují. Naopak nové typy muzejních institucí, k nimž patří archeopark nebo science center, vznikají přímo s cílem vzdělávat návštěvníka a v expozicích za tímto účelem uplatňují řadu různých exponátů nebo dalších prvků, které podporují sdělnost expozice a její názornost. Mezi překážky, které brání lepšímu využití expozic ke vzdělávání, tak patří kromě financí nebo nedostatečné personální kapacity také fakt, že pedagog je často v hierarchii muzejních profesí ten poslední a na podobu expozice nemá žádný vliv. To se velmi dobře vyjevuje při komparaci expozic vzniklých odlišným způsobem.

7 Závěrem

Muzea se mohou prostřednictvím svých expozic významně podílet na všeobecném vzdělání a rozvoji osobnosti svých návštěvníků, mohou se stát inspirativním prostorem využitelným k jejich celoživotnímu učení. Využitelnost expozic v tomto duchu však přímo závisí právě na přístupech, které tvůrci expozic uplatňují, a na míře „didaktičnosti“ expozic. V našem výzkumu jsme analyzovali celou řadu příkladů, které mohou v tomto směru sloužit jako vzor, setkali jsme se však i s promarněnými šancemi. Výsledky našeho šetření, které budeme v brzké době publikovat obšírněji, mohou ukázat prověřené cesty k tomu, jak vzdělávací potřeby návštěvníků vhodně zohlednit.

Literatura

- Adresář muzeí a galerií v České republice pro období 2013-2014.* (2013). Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky.
- Ettema, M. J. (1987). History museums and the culture of materialism. In J. Blatti (Ed.), *Past Meets Present: Essays about Historic Interpretation and Public Audiences* (s. 62-93). Washington: Smithsonian Institution Press.
- Desvallées, A., & Mairesse, F. (Eds.). (2010). *Key Concepts of Museology*. Armand Colin.
- ICOM: Mezinárodní rada muzeí ICOM (2001). Dostupné na <http://www.cz-icom.cz/doc0008.html>.
- Jůva, V. (2009). Mimoškolní edukační média. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 282-286). Praha: Portál.
- Lord, B., & Lord, G. D. (Eds.). (2001). *The Manual of Museum Exhibition*. Oxford: AltaMira Press.
- Schouten, F. (1983). Target groups and displays in museums. In P. Pouw, & F. Schouten (Eds.). *Design as an educational tool. RA Studies in Museology*.
- Stránská, E., & Stránský, Z. Z. (2000). *Základy štúdia muzeológie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Šobáňová, P. (2012a). *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šobáňová, P. (2012b). *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Waidacher, F. (1999). *Príručka všeobecnej muzeológie*. Bratislava: Slovenské národné múzeum - Národné múzejné centrum, Vydavateľstvo SNM.

Kontakt

Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy,

Univerzitní 3-5

771 40 Olomouc

e-mail: petra.sobanova@post.cz

Obrazová příloha



Obrázek 1 Pohled do interaktivní expozice Petra Nikla a spol. s názvem Orbis Pictus – Krystalíza her, Hrad Špilberk, Brno; foto Petra Šobáňová



Obrázek 2 Pohled do interaktivní expozice Galerie umění pro děti v Praze; foto Tomáš Adamec



Obrázek 3 Příklad vitrinové expozice, foto Petra Šobáňová



Obrázek 4 Příklad exponátu (autentického dokladu) z kasselského Musea Fridericiana, foto Lenka Hetová



Obrázek 5 Příklad interaktivního didaktického exponátu v Techmanii Plzeň, foto Petra Šobáňová

Současné muzeum a jeho vzdělávací možnosti na počátku 21. století

Nowadays museum and its educational potential at the beginning of 21st century

Jolana LAŽOVÁ

Abstrakt: Příspěvek se zabývá fenoménem muzea - jako výchovné a vzdělávací instituce, která uchovává národní kulturní hodnoty a zprostředkovává je dalším generacím a plynule navazuje na mladý vědní obor muzejní pedagogiku. V současné době je v muzeích věnována významná pozornost práci nejen s dětmi a mládeží, ale také s dospělými či seniory. Nově vznikající lektorská oddělení nabízí návštěvníkům rozličné možnosti edukačního využití, včetně zapojování nových technologií do doprovodných programů, se kterými se můžeme také setkat volně v expozicích (např. ve formě didaktické pomůcky). V nejčastějších případech jsou jimi např. dataprojektory, dotykové obrazovky či tablety. Aktuální fakta nám prozradí dosavadní výsledky dotazníkového šetření, doplněného o informace z terénního výzkumu.

Klíčová slova: muzeum - muzejní a galerijní pedagogika – muzejní edukace, nové technologie – dotazníkové šetření.

Abstract: This contribution deals with the the phenomenon of museums - as an educational institution, which preserves national cultural values and pass them on the next generations and continuously follows the young field of museum education. Nowadays in museums, there is a significant attention dedicated not only to the work with children, but also with adults and seniors. The newly created lecturer departments offers visitors a variety of educational use, including involving new technologies into support programs, which we can also meet freely in expositions (eg. As teaching aids). Most frequently those are for example dataprojectors, touch screens or tablets. We get the actual facts from results of the questionnaire research, supplemented by information from field research.

Key words: museum - museum and gallery education – new technologies - questionnaire research.

1 Úvod

Muzeum je výchovnou a vzdělávací institucí s dlouhou historií. Uchovává národní kulturní hodnoty a po celá staletí se je snaží předávat a zprostředkovávat dalším generacím, aby tyto hodnoty nezanikaly. Vzdělávací cíle muzea se v procesu historického vývoje přirozeně proměňovaly, bezesporu však sehrávaly pro lidstvo významnou edukační roli již od svého vzniku. Od 2. poloviny 20. století se potom začíná rozvíjet vědní obor Muzejní pedagogika.

V současné době je edukačnímu potenciálu v českých muzeích a galeriích věnována významná pozornost. Děje se tak pochopitelně po vzoru zahraničních institucí. Nově vznikající a rozvíjející se lektorská oddělení nabízejí návštěvníkům všech věkových kategorií či osobám jakkoli znevýhodněným rozličné možnosti edukačního využití. Pozoruhodné jsou změny, které přinášejí rychlý vývoj nových technologií. Jejich užívání sledujeme v českých muzeích a galeriích jak pro přímou (např. v edukačních programech, tedy v doprovodu s lektorem), tak i nepřímou (např. didaktická pomůcka) podporu učení návštěvníků. Ve druhém případě se jedná o samoobslužnou manipulaci s moderními technologiemi přímo v expozicích, ve formě dotykových obrazovek, tzv. info kiosků a dalších digitálních zařízení. Velice aktuální je také používání mobilních telefonů a jejich aplikací.

Nyní probíhá dotazníkové šetření v českých muzeích a galeriích, kdy zjišťujeme, jak jsou zde nové technologie využívány a jak jsou přijímány návštěvníky i samotnými lektory. Z dosavadních výsledků dotazníkového šetření vyplývá zájem českých muzeí a galerií o jejich využívání. Nejčastěji se jedná o audio-průvodce, audio záznamy, dataprojektory, interaktivní tabule, QR kódy a video projekce. Muzea chtějí držet krok s dobou a přilákat do svých expozic mladou generaci návštěvníků.

2 Muzeum - Výchovná a vzdělávací instituce

„Muzeum jako instituce i jako duchovní hodnota je zcela jedinečným kulturním a společenským jevem dnešní doby.“ (Horáček, 1998, s. 34)

V této kapitole si klademe za cíl představit muzeum jako instituci, která od svého vzniku přispívá značnou měrou k rozvoji lidské vzdělanosti. Ve stručném historickém sledu událostí chceme akcentovat důležité kulturní mezníky, které přispěly k rozvoji výchovně vzdělávacího potenciálu muzeí a galerií a v konečném důsledku vedly ke vzniku samostatného vědního oboru, muzejní pedagogiky. Představíme zde také významné osobnosti této vědní disciplíny.

Muzeum je specifickou výchovnou a vzdělávací institucí, která vytváří, uchovává, rozšiřuje, zkoumá a prezentuje své sbírky veřejnosti. Vzniká a dále se rozvíjí od 18. století. S muzejním fenoménem jako takovým, se však setkáváme daleko dříve, a to v antice. (Šobánková, 2012). Dovolte nám připomenout řecké *museion* – původně sídlo múz a následně místo vzdělávání, kde se setkávali významní učenci a myslitelé a od něhož je také slovo *muzeum* odvozeno. S prvními muzejně-pedagogickými úvahami se setkáváme od 2. polovina 16. století v Německu. Výrazněji se potom tyto tendence rozšiřují na konci 18. století, v období, kdy vznikají slavná světová muzea (např. Louvre v Paříži). Pro rozkvět muzejní kultury a její výchovně vzdělávací role je však nejvíce podstatný počátek 20. století, kdy se objevují významné muzeologické a pedagogické osobnosti s jejich muzejně-pedagogickými teoriemi, dále rozvíjenými od 2. poloviny 20. století. (Jagošová, Jůva & Mrázová, 2010).

2.1 Muzejní pedagogika

Muzejní pedagogika je poměrně mladý obor, který zahrnuje teorii a praxi edukace v muzeu a s muzeem spojenou. V českém prostředí se začal rozvíjet především po roce 1989, ovšem již v předchozím období se jeho teoretickému obsahu věnoval např. významný autor Josef Beneš. Ve světovém měřítku sahají kořeny muzejní pedagogiky daleko do 16. století, ve 30. letech 20. století se potom tento termín začal používat v Německu. V současné době se u nás muzejní pedagogikou zabývá značné množství autorů. Nicméně, jak u nás, tak v zahraničí, jsou všechna zásadní data a výzkumné analýzy, důležité pro rozvoj této disciplíny, rozvíjeny až v posledních deseti letech (Jagošová, Jůva & Mrázová, 2010).

Termín muzejní pedagogika je vědní obor, který se zabývá muzejní edukací. V *Pedagogickém slovníku* nacházíme přesnou definici:

„Muzejní pedagogika je nově se rozvíjející pedagogická disciplína, zkoumající všechny aspekty využívání muzeí a v nich uchovávaných sbírek pro výchovně-vzdělávací činnost, např. didaktické a metodické problémy vytváření specializovaných expozic (dětská muzea, muzea pro mládež), přípravy zvláštních prohlídek pro školy, vyučovací hodiny a „dílenné“ probíhající v muzeu aj.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 1995, s. 293)

Ačkoli se u nás přesný termín muzejní pedagogika dříve nepoužíval, důležité obsahové aspekty zkoumal, v úvodu již zmíněný, přední český muzeolog J. Beneš (1917-2005). Od 60. let 20. století zohledňoval význam a vzdělávací role muzea. Už v té době hovořil o přitažlivých kulturních programech, díky nimž se mohou zvyšovat počty návštěvníků muzeí, obzvláště dětí a mládeže. Své poznatky zpracoval v rozsáhlé monografii *Muzeum a výchova* (1980). Radek Horáček (1998, s. 56) definuje muzejní pedagogiku jako komplexní označení aktivit, „které cíleně využívají instituce muzea k přímým výchovně-vzdělávacím činnostem“. V roce 1998 vychází stěžejní publikace *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Autor zde objasňuje problematiku galerijní animace, která je v muzejní edukaci stále velice aktuální. Uvádí jednotlivé typologie programů pro veřejnost, jako např. prohlídky s průvodcem, besedy, ateliéry a tvůrčí dílny, ale také zvláštní programy a konečně animace, jež jsou oblíbenou formou muzejní edukace. „Animace v galeriích jsou „oživující“ činnosti, při nichž návštěvníci pomocí různých materiálů či předmětů vytvářejí dílčí výtvarné etudy, které svým principem, technologií nebo obsahovým zaměřením navazují na sledované dílo.“ (Horáček, 1998, s. 71). Za zmínku stojí, že R. Horáček v té době označil V. Jůvu, jako autora jediného spisu o muzejní pedagogice v České republice. Vladimír Jůva je autorem velkého množství publikací a článků, vztahujících k této problematice, např. *Děti, mládež, ... a muzea?* (2003). Obzvláště zajímavým počinem je jeho studie *Virtuální muzeum a nové možnosti vzdělávání* (2008). Avšak největší význam má následující publikace, na níž spolupracoval s dalšími dvěma autorkami. Pokusem shrnout všechny dosavadní informace a poznatky, které u nás do té doby vzešly z odborné literatury, se stala publikace od autorů V. Jůva, L. Jagošová, L. Mrázová s názvem *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace* (2010). Autoři zaměřili cíl hlavně k nápomoci studentům muzeologie a muzejníkům z praxe, zorientovat se v muzejní pedagogice a také informovat širší, zejména pedagogickou odbornou veřejnost o možnostech využití muzejní pedagogiky v jejich práci. V uvedené publikaci autoři vymezují muzejní pedagogiku jako svébytnou vědeckou disciplínu. Muzejní edukace tvoří její hlavní kategorii, jejímž efektem mohou být pozitivní změny navozené v jedinci skrze působení muzea, jeho materiálními a nemateriálními obsahy a jejich uspořádáním. Teorie muzejní edukace směřuje ke dvěma hlavním vědním disciplínám, k pedagogice a muzeologii, jak uvádí Petra Šobánková. Autorka, která se také odborně zabývá muzejní a galerijní pedagogikou, v předešlých dvou letech vydala dvě významné publikace *Muzejní edukace* (2012) a *Edukační potenciál muzea* (2012). Přispěla taktéž značným množstvím článků, příspěvků či sborníků a vysokoškolských skript.

2.2 A jak vypadá současná situace muzejní edukace v praxi?

Dnešní významnější instituce zřizují či aktivizují lektorská oddělení, kde působí muzejní pedagogové (lektoři, animátoři, aj.), kteří připravují k výstavám animační programy. Zlepšuje se také spolupráce s kurátory (Šobánková, 2012). Dle typu a velikosti instituce se liší počet muzejních pedagogů. Ve velkých institucích, jako je např. Národní galerie v Praze, se věnuje vzdělávacím činnostem šest lektorů a dalších třicet je externích, kteří realizují za rok cca 700 vzdělávacích programů. Dále pak výtvarné herny a výtvarné dílny pro dospělé, těch je zhruba tři 300 až 400. O vzdělávací programy je zde zájem a návštěvníci se rádi vracejí (Z rozhovoru s lektorem O. Bystřickým, Národní galerie v Praze). Moravská galerie v Brně disponuje pěti lektorkami a dále např. Muzeum moderního umění Olomouc má k dispozici pro edukační účely tři stálé lektoři.

Ačkoli je vztah veřejnosti k muzeím ambivaletní (Šobánková, 2012), muzea a galerie se snaží vytvářet doprovodné programy k výstavám či stálým expozicím a srozumitelnou formou zprostředkovávat umělecká díla či jiné sbírkové předměty všem návštěvníkům. Pravidelně se konají muzejní konference, kde jsou prodiskutovávány aktuální problémy a dále besedy, např. Beseda s pozvanými hosty nad smyslem a podobami současných doprovodných programů v galerijním a muzejním provozu, s názvem *Pro koho to děláš? Když to nikoho nezajímá.* (Bartlová, Kratochvíl & Horák, 2013)

3 Význam nových technologií - Jak přilákat mladou generaci návštěvníků

„Nové technologie poskytují nové možnosti komunikace, sdílení informací a multimediálního obsahu.“
(Buchtová, 2011, s. 3)

S digitálními technologiemi se v dnešní době setkáváme u většiny českých muzeí a galerií, záleží ovšem na druhu a velikosti dané instituce a dalších faktorech. S jinými moderními technologiemi se setkáme v menším muzeu regionálním, nebo v technickém, vlastivědném či v muzeu umění, s jinými potom v tzv. Science centrech. Využívání nových technologií v muzeích a galeriích nabízí další možnost zprostředkování uměleckého díla či jiného sbírkového předmětu zábavnou a interaktivní formou.

3.1 Digitální technologie v muzeu a galerii

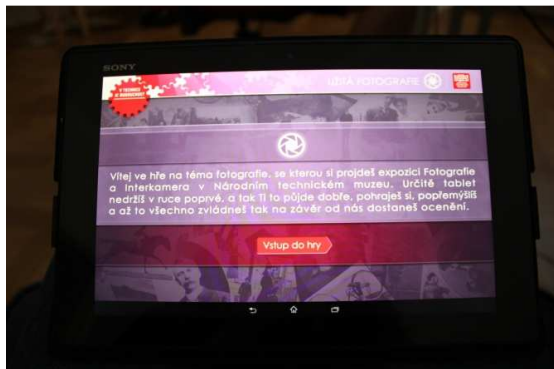
„Význam muzea v současné společnosti dramaticky zvýrazňují nové vizuální a komunikační technologie a s nimi související kulturní a sociální proměny.“ (Kesner, 2000, s. 239)

Muzea a galerie projevují snahu flexibilně reagovat na proměnlivost moderního vývoje. Již přes čtyřicet let zapojují do svých muzejních programů nejnovější technologie a přístupy. Nejčastěji se jedná o tzv. audio průvodce a audiovizuální prezentace (Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce, 2012, č. 2. roč. 50). Řada zahraničních článků upoutávají naši pozornost titulky: *Museum learning via social and mobile technologies: (How) can online interactions enhance the visitor experience?* (Charitonos, K., Blake, C., Scanlon, E. & Jones, A., 2012, p. 802-819). V současné době tyto tendence pronikají i k nám. Stále častěji máme možnost nalézt v nabídce doprovodných programů, edukační programy, určené k využívání chytrých telefonů a tabletů, s nimiž si mohou návštěvníci samostatně procházet danou expozici, tedy v doprovodu svého digitálního, animovaného průvodce.

Digitálního interaktivního průvodce nabízí např. Národní technické muzeum v Praze. Prostřednictvím projektu *V technice je budoucnost* se naskytla muzeu příležitost pořídit několik tabletů, do nichž byly nainstalovány speciální programy, obsahující mj. i hry, kvízy a další aplikace.



Obrázek 2.1.



Obrázek 2.2.



Obrázek 2.3.

Digitální průvodce expozicemi v tabletu, Národní technické muzeum v Praze, 2014. (Foto: Veronika Schvanová)

Dalším příkladem mohou být projekty, realizované lektory Muzea umění Olomouc. Animační program k výstavě Josefa Ignáce Sadlera (2011) či Workshop klasické animované tvorby pro učitele výtvarné a mediální výchovy. V těchto programech jde především o zprostředkování uměleckého díla za použití moderních technologií, sloužící jako inspirace k nahlížení na současnou uměleckou tvorbu (Johnová - Čapková, 2012).



Obrázek 2.4. Animační program 90 minut aneb rychlokurz Foto: Zdeněk Sodoma

Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 8. – 10. září 2014 v Olomouci

Využití nových technologií můžeme také vidět v nové expozici Přírodovědného kraje ve Vlastivědném muzeu v Olomouci, která obsahuje několik dotykových obrazovek, zpětných dataprojektorů, jiné promítací zařízení, zvukové efekty dokreslující atmosféru dané expozice, akvárium na dotykové pero, a nebo tzv. „digitální jezírko“, v němž si návštěvníci mohou pořídit vlastní úlovek.



Obrázek 2.5.



Obrázek 2.6.



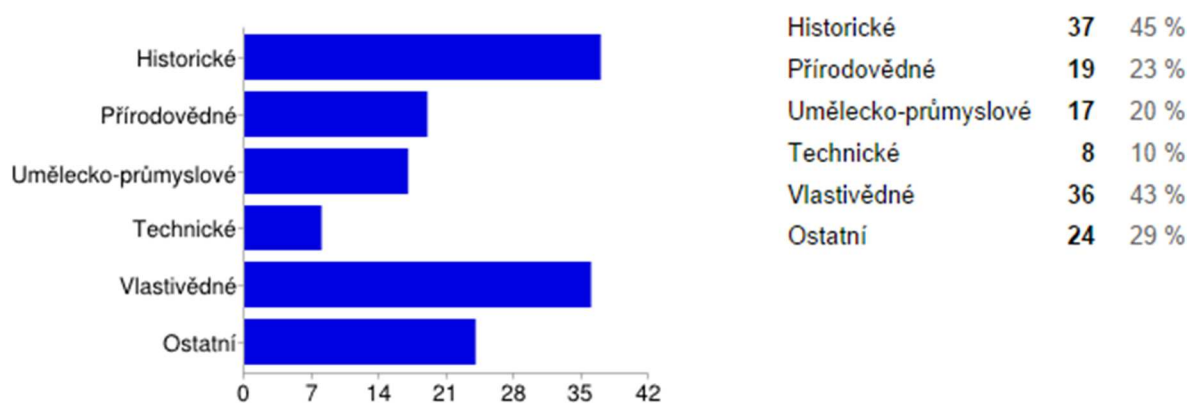
Obrázek 2.7.

Expozice Přírodovědného kraje, Vlastivědné muzeum v Olomouci, 2012 (Foto: P. Rozsívál, M. Kyselá)

4 Dotazníkové šetření - Využití nových technologií v muzejní edukaci

V současné době je prováděn kvantitativní výzkum, kdy je pomocí elektronicky rozesílaných dotazníků zjišťováno, která muzea a galerie v České republice využívají nové technologie, jak pro přímou (např. v edukačních programech), tak i nepřímou (např. didaktická pomůcka) podporu učení návštěvníků.

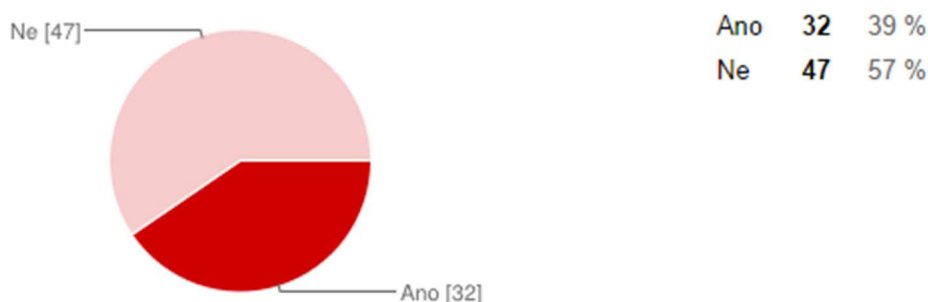
Dotazníky postupně rozesíláme do všech českých muzeí a galerií. Aktuálně máme k dispozici odpovědi od celkem 83 respondentů, kteří jsou rozděleni dle zaměření, velikosti, typu instituce a dalších kritérií.



Obrázek 3.1. Zaměření muzea a galerie



Obrázek 3.2. Typ instituce dle velikosti



Obrázek 3.3. Je součástí Vaší instituce samostatné edukační oddělení?



Obrázek 3.4. Využíváte pro nepřímou podporu učení návštěvníků některé nové technologie?

Zde několik důvodů, které uvádějí muzejní pracovníci jako impuls k zavedení nových technologií např. „Inspirace z návštěvy zahraniční instituce; Zpřístupnění muzea veřejnosti, zvýšit návštěvnost, rozšířit věkovou hranici; Vytvoření nové expozice; Posílení vstupní motivace dětí k zájmu o vzdělávací obsah. Možnost prezentace muzejních témat formou, která je přiléhavá k myšlení současné mladé generace; Všudypřítomnost a postupující samozřejmost používání konkrétních technologií (v chronologickém pořadí - PC, projekce, digitální informační panely, dotykové obrazovky, tablety), požadavky a zájem návštěvníků...atp.“

Z dosavadních výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že mají česká muzea a galerie zájem o využívání nových technologií. Nejčastěji se jedná o audio-průvodce, audio záznamy, dataprojektory, interaktivní tabule, QR kódy, video projekce, tablety a také nově mobilní telefony. Muzea chtějí držet krok s dobou a přilákat do svých expozic mladou generaci návštěvníků.

5 Závěr

V článku jsme hovořili o výchovné a vzdělávací roli muzea a jeho historickém vývoji, ze kterého se ve 2. polovině 20. století zrodila samostatná vědní disciplína, muzejní pedagogika. Představili jsme tuto moderní sociální vědu, zabývající se teorií a praxí edukace v muzeu a poukázali na její významné osobnosti. Dále jsme se v textu zamysleli nad významem nových technologií a jejich využíváním v muzejní edukaci a na ukázce několika muzeí jsme nastínili současnou situaci. V závěru příspěvku prezentujeme dosavadní výsledky dotazníkového šetření s ukázkou grafů zjištěných dat. Další směřování výzkumu se bude dále odvíjet dle zjištěných informací dotazníkového šetření. Využití bude terénní výzkum, na kterém již nyní částečně pracujeme. Navštívíme muzea a provedeme pozorování a analýzu edukačních programů. Do budoucna bychom se rádi zaměřili na didaktický obsah a využití nových technologií v tomto duchu.

Literatura

- Bartlová, A., Kratochvíl, J., & Horák O. (2013). *Pro koho to děláš? Když to nikoho nezajímá*. Praha: tranzit.cz
- Buchtová, M. (2011). *Interaktivní technologie pro muzea*. Muzeum 49 / 2 / 11. Dostupný na http://www.emuseum.cz/admin/files/muzeum_2_2011_final.pdf
- Charitonos, K., Blake, C., Scanlon, E., Jones, A. (2012). *British Journal of Educational Technology, September 43(5)*.
- Jagošová, L., Jůva, V., & Mrázová, L. (2010). *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido.
- Jůva, V. (2008). Virtuální muzeum a nové možnosti vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 18(4), 3-19.
- Kesner, L. (2000). *Muzeum umění v digitální době: Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo a Národní galerie.
- Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce*. 2/12, ročník 50.
- Horáček, R. (1998). *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Šobáňová, P. (2012). *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Základní statistické údaje o kultuře v České republice 2009. Kulturní dědictví 1. díl: *Kulturní dědictví, muzea, galerie a památkové objekty* (2010) [online]. Praha: NIPOS. Dostupný na: http://www.niposmk.cz/wpcontent/uploads/2009/03/Statistika_kultury_2011_I_KULTURNI-DEDICTVI_web.pdf.

Kontakt

Mgr. Jolana Lažová

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Žižkovo nám. 5

779 00 Olomouc.

e-mail: jolana.lazova@gmail.com

Seznam účastníků konference

Abecední seznam aktivních účastníků konference

B

Mgr. Monika BOUŠKOVÁ (Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání v Praze)

Mgr. Martin BRESTOVANSKÝ, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta)

Mgr. Karla BRÜCKNEROVÁ, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Bc. Andrea BUIOVÁ (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

C/Č

doc. PhDr. Tomáš ČECH, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky)

Mgr. Ingrid ČEJKOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

PaedDr. Monika ČERNÁ, Ph.D. (Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická)

doc. PhDr. Marta ČERNOTOVÁ, CSc. (Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra pedagogiky)

Mgr. Iva ČERVENKOVÁ, Ph.D. (Ostravska univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky)

Mgr. Tereza ČEŠKOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání)

D

Ing. Lenka DANIELOVÁ, Ph.D. (Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání)

doc. Mgr. Miroslav DOPITA, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta)

Mgr. Mária DUPKALOVÁ, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra pedagogiky)

RNDr. Dominik DVOŘÁK, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje školství)

Mgr. Radka DVOŘÁKOVÁ (Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra učitelství a didaktiky biologie / Pedagogická fakulta UK, Katedra biologie a environmentálních studií)

Mgr. Eva DVOŘÁKOVÁ KANEČKOVA, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

G

dr Katarzyna GAWLICZ (University of Lower Silesia, Wrocław, Faculty of Education)

prof. PhDr. Helena GRECMANOVÁ, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

PhDr. David GREGER, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání)

H/CH

Mgr. Bc. Josef HANÁK (ZŠ a MŠ Ratíškovice)

PaedDr. Dana HÁNKOVÁ (AKCENT College, Praha)

doc. Mgr. Světlana HANUŠOVÁ, Ph. D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta)

Mgr. Lenka HLOUŠKOVÁ, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Ing Marie HORÁČKOVÁ (Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání / Masarykova univerzita v Brně, Katedra primární pedagogiky)

Bc. Jan HRABÁK (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky)

Mgr. Lucie HRACHOVCOVÁ (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

Mgr. Gabriela HUBLOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání)

doc. Mgr. Štefan CHUDÝ, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

PhDr. Martin CHVÁL Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání)

J

RNDr. Martin JÁČ, Ph.D. (Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra biologie)

Mgr. Dita JANDERKOVÁ, Ph.D. (Mendelova univerzita Brno, Institut celoživotního vzdělávání)

doc. PhDr. Tomáš JANÍK, Ph.D., M.Ed. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání) 3x

prof. PhDr. Věra JANÍKOVÁ, Ph. D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta)

RNDr. Vanda JANŠTOVÁ (Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra učitelství a didaktiky biologie / Pedagogická fakulta, Katedra biologie a environmentálních studií)

K

Mgr. Lenka KAMANOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Mgr. Vendula KAŠPAROVÁ (Česká školní inspekce v Praze)

Mgr. Dušan KLAPKO, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky)

doc. PhDr. Milan KLEMENT, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra technické a informační výchovy)

Mgr. Petr KNECHT, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání)

doc. PhDr. Dana KNOTOVÁ, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Mgr. Tereza KOCOVÁ (Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. Centrum výzkumu a rozvoje geografického a environmentálního vzdělávání)

Mgr. Jitka KOPECKÁ, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra biologie)

Doc. PaedDr. Dušan KOSTRUB, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogických věd a štúdií / Katedra Predprimárnej a primárnej pedagogiky)

PhDr. Sandra KOTLEBOVÁ (Trnavská univerzita v Trnave)

Bc. Petra KOVALOVÁ (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky)

Mgr. Ksenia KRYUCHKOVA (Masarykova Univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

PaedDr. Milan KUBIATKO, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školy a zdraví)

Mgr. Jana KUBRICKÁ (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky)

Mgr. Lucie KUČEROVÁ (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

RNDr. Silvie Rita KUČEROVÁ, Ph.D. (Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Přírodovědecká fakulta, Katedra geografie)

L

PhDr. Veronika LAUFKOVÁ (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání)

Mgr. Jolana LAŽOVÁ (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy)

Mgr. Miroslava LEMEŠOVÁ, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie a patopsychologie)

Mgr. Pavlína LIŠOVSKÁ (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

Mgr. Kateřina LOJDOVÁ, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky)

Mgr. Veronika LOKAJÍČKOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání)

Mgr. Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta)

PhDr. Josef LUKAS, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie)

M

doc. PaedDr. Jana MAJERČÍKOVÁ, Ph.D. (Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky)

RNDr. Miroslav MARADA, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. Centrum výzkumu a rozvoje geografického a environmentálního vzdělávání)

prof. PhDr. Jiří MAREŠ, CSc. (Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové)

Mgr. et Mgr. Jan MAREŠ, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie)

Mgr. Magdalena MAREŠOVÁ (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

Mgr. et Mgr. Ivana MÁROVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra Speciální pedagogiky)

Ing. Stanislav MICHEK, Ph.D. (Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky)

Mgr. Milena MIKULKOVÁ (SOCIOKLIMA, s.r.o., Praha)

Mgr. Eva MINAŘÍKOVÁ (Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání)

RNDr. Jan MOUREK, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra učitelství a didaktiky biologie)

N

Mgr. Jitka NÁBĚLKOVÁ, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

Mgr. Marie NAJMONOVÁ (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie)

Mgr. Petr NAJVAR, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání)

Mgr. Jan NEHYBA (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd a Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky)

Mgr. Pavel NEUMEISTER, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

Mgr. Kateřina NOVOTNÁ (Karlova Univerzita v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání / Přírodovědecká fakulta, Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje)

doc. Mgr. Petr NOVOTNÝ, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

prof. dr. hab. Miroslava NOWAK-DZIEMIANOWICZ (University of Lower Silesia, Wrocław, Faculty of Education)

O

Mgr. Milena ÖBRINK HOBZOVÁ, Ph.D.

Ing. Alena OPLETALOVÁ, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

Mgr. et Mgr. Veronika OPLOCKÁ (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

P

Mgr. Karolína PEŠKOVÁ, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání)

Mgr. Helena PICKOVÁ (Technická univerzita v Liberci, Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie / Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání)

doc. PhDr. Michaela PÍŠOVÁ, M.A., Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání)

PhDr. Jitka PLISCHKE, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

doc. Mgr. Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

PhDr. Edita POÓROVÁ (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave)

Mgr. Blanka PRAVDOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky)

Mgr. Miroslav PROCHÁZKA, Ph.D. (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie)

Prof. PhDr. Jan PRŮCHA, DrSc.

R

prof. PhDr. Milada RABUŠICOVÁ, Dr. (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Mgr. Irena REIMANNOVÁ, Ph.D. (Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky)

MgA. Lenka REMSOVÁ, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky)

Mgr. Bohdana RICHTEROVÁ (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

Mgr. Lukáš ROKOS (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra biologie)

Mgr. Andrea ROZKOVCOVÁ, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie)

Mgr. Iveta ROŽNÍČKOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

dr Pawel RUDNICKI (University of Lower Silesia, Wrocław, Faculty of Education)

S/Š

Bc. Barbora SAILEROVÁ (Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra učitelství a didaktiky biologie)

Mgr. Martin SEDLÁČEK, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Mgr. Alena SEDLÁKOVÁ, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy)

PhDr. Zuzana SIKOROVÁ, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky)

Mgr. Jaroslava SIMONOVÁ (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání)

Mgr. Nikola SKLENÁŘOVÁ, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky)

doc. PhDr. Jitka SKOPALOVÁ, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

Mgr. Jana SLADOVÁ, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury)

doc. PaedDr. Jan SLAVÍK, CSc. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání)

Mgr. Lenka SOKOLOVÁ, PhD. (Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta)

Mgr. Monika SOUČKOVÁ (České vysoké učení technické v Praze, Fakulta informačních technologií, Katedra softwarového inženýrství)

Mgr. Pavla SOUKUPOVÁ (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky)

Mgr. Hana STAUDKOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Mgr. Dominika STOLINSKÁ, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky)

RNDr. Jana STRAKOVÁ, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání)

PhDr. Martin STROUHAL, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta)

Prof. Iva STUHLÍKOVÁ, CSc. (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie)

doc. MgA. Stanislav SUDA, Ph.D. (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie)

Mgr. Petr SUCHÁČEK (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Mgr. Zuzana SVOBODOVÁ (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání)

Mgr. Petr SVOJANOVSKÝ (Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky)

PhDr. Zora SYSLOVÁ, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky)

Mgr. Monika SZIMETHOVÁ, Ph.D. (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky)

doc. Mgr. Klára ŠEĐOVÁ, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Mgr. Michal ŠIMÁNĚ (Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Mgr. Petra ŠOBÁŇOVÁ, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy)

Mgr. Martin ŠŤASTNÝ (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Mgr. Roman ŠVARŤÍČEK, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

prof. PhDr. Vlastimil ŠVEC, CSc. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky)

Mgr. Kateřina ŠVEJDÍKOVÁ (Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta)

T

Mgr. Kateřina TOMEŠKOVÁ (Muzeum Komenského v Přerově / Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy)

Mgr. Kateřina TRNKOVÁ, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Mgr. František TŮMA, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání)

U

doc. PhDr. Jana UHLÍŘOVÁ, CSc. (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta)

doc. PaedDr. Petr URBÁNEK, Dr. (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání / Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie)

V

MgA. et MgA. Zdeněk VAŠÍČEK, Ph. D. et Ph. D. (Základní umělecká škola Tišnov)

Mgr. Michaela VELECHOVSKÁ (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra Primární pedagogiky)

PhDr. Miluše VÍTEČKOVÁ, Ph.D. (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie)

Mgr. Jana VLČKOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky)

doc. Mgr. et Mgr. Kateřina VLČKOVÁ, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání)

PhDr. RNDr. Hana VOŇKOVÁ, Ph.D. et Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání a Katedra pedagogiky)

W

Mgr. Ladislava WHITCROFT (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra Primární pedagogiky)

Z/Ž

Mgr. Markéta ZACHOVÁ (Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky / Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta)

RNDr. Renáta ZEMANOVÁ, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra matematiky s didaktikou)

Mgr. Helena ZITKOVÁ, Ph.D. (Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky)

doc. Mgr. Jiří ZOUNEK, Ph.D. (Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

RNDr. Mgr. Vojtěch ŽÁK, Ph.D. (Univerzita Karlovy v Praze, Matematicko-fyzikální fakulta, Katedra didaktiky fyziky)

PhDr. Iva ŽLÁBKOVÁ, Ph.D. (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie)

Abecední seznam pasivních účastníků konference

Mgr. Milan BUBAN, M.A. (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Mgr. Martina ČEŘOVSKÁ (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra německého jazyka a literatury)

Mgr. Adéla DVOŘÁČKOVÁ (Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury)

Mgr. Klára HORÁČKOVÁ (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra Primární pedagogiky)

Mgr. Pavla JAHODOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta)

PhDr. Eva JURÁŠKOVÁ (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

Mgr. Lada KLÍMOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání)

PhDr. Renata KOCIANOVÁ, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení)

PhDr. Martin KOPECKÝ, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení)

PhDr. Ing. Petr SOUKUP (Česká školní inspekce, Praha)

Mgr. Marie STODOLOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury)

PhDr. Jiří ŠTÍPEK, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta)

Mgr. Jana VAŠÍČKOVÁ, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Katedra společenských věd v kinantropologii)

Ing. Renata VOTAVOVÁ (Národní ústav pro vzdělávání, Praha)

Abecední seznam účastníků seminářů

Mgr. Milan BUBAN, M. A. (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

doc. PhDr. Marta ČERNOTOVÁ, CSc. (Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a přírodných vied, Katedra pedagogiky)

Mgr. Mária DUPKALOVÁ, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a přírodných vied, Katedra pedagogiky / Ústav pedagogiky, andragogiky a psychologie)

Mgr. Radka DVOŘÁKOVÁ (Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra učitelství a didaktiky biologie / Pedagogická fakulta, Katedra biologie a environmentálních studií)

RNDr. Martin JÁČ, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra biologie)

RNDr. Vanda JANŠTOVÁ (Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra učitelství a didaktiky biologie / Pedagogická fakulta, Katedra biologie a environmentálních studií)

Mgr. Petra KADUCHOVÁ (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

Mgr. Vendula KAŠPAROVÁ (Česká školní inspekce v Praze)

PhDr. PaedDr. Martina KOSTURKOVÁ, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a přírodných vied, Katedra Pedagogiky)

Mgr. Jitka KOPECKÁ, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra biologie)

PhDr. Veronika LAUFKOVÁ (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání)

Mgr. et Mgr. Ivana MÁROVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra Speciální pedagogiky)

Mgr. Bohdana RICHTEROVÁ (Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií)

Mgr. Monika SOUČKOVÁ (České vysoké učení technické v Praze, Fakulta informačních technologií / Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání)

PhDr. Ing. Petr SOUKUP (Česká školní inspekce, Praha)

Mgr. Hana STAUDKOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd)

Mgr. Markéta ŠVRČKOVÁ NEDEVOVÁ (Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky)

PEDAGOGICKÝ VÝZKUM: SPOJNICE MEZI TEORIÍ A PRAXÍ

SBORNÍK Z XXII. ROČNÍKU KONFERENCE
ČESKÉ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU
KONANÉ VE DNECH 8. – 10. ZÁŘÍ 2014 V OLOMOUCI

© **Editoři:**

doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
Mgr. Eva Dvořáková Kaněčková, Ph.D.

Návrh grafiky: Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

245 stran

1. vydání

Neprodejné

© Vydala Agentura Gevak s.r.o.
Olomouc, 2014

ISBN 978-80-86768-90-8