FAKULTA PEDAGOGICKÁ ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY V PLZNI
ČESKÁ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu

SBORNÍK Z XXIII. KONFERENCE
ČESKÉ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU
KONANÉ VE DNECH 16. – 18. ZÁŘÍ 2015
V PLZNI

Dagmar Šafránková, Ladislav Podroužek, Josef Slowík (eds.)

2015

FAKULTA PEDAGOGICKÁ ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY V PLZNI

ČESKÁ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU
CZECH EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu

Sborník z XXIII. konference České asociace pedagogického výzkumu

Recenzenti:

doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.

doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D.

PhDr. Dagmar Šafránková, Ph.D.

Editoři:

PhDr. Dagmar Šafránková, Ph.D.

doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D.

PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

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

Sborník byl vydán s finanční podporou Akademie věd ČR.

ISBN 978-80-261-0551-0

© Vydala Západočeská univerzita v Plzni v roce 2015

Obsah

Úvod 5

Tématické zaměření a zhodnocení sekcí 6

Etické a morální aspekty v přístupu k výzkumu „moderních" dějin pedagogiky *(Tomáš HUBÁLEK)* 10

Zpětná vazba v písemném projevu v hodinách angličtiny *(Kateřina NOVOTNÁ)* 17

Možnosti využití metody ukotvujících vinět při měření podvádění žáků ve školách *(Hana VOŇKOVÁ, Stanislav BENDL, Ondřej PAPAJOANU)* 26

Sociálne súvislosti rozvoja jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy *(Simoneta BABIAKOVÁ)* 36

Meniaca sa spoločnosť a meniace sa dieťaťa *(Mariana CABANOVÁ)* 47

Jak se začínající vysokoškoláci adaptují na vysokoškolské studium a jak ho organizují? *(Lenka DEJMALOVÁ)* 53

Klíma v školskej triede ako súčasť merania indikátorov kvality školy *(Eva FÜLÖPOVÁ)* 65

Výchovné metódy učiteľov základných a stredných škôl a ich percepcia žiakmi *(Imrich IŠTVAN)* 79

Skupina digitálních domorodců na základních a středních školách *(Lenka JANSKÁ)* 92

Analýza výkonové orientace žáků gymnázia *(Kateřina KUBÍKOVÁ, Alena SZACHTOVÁ)* 103

Analýza postojů studentů vysoké školy k formám, metodám a nástrojům využívaných při jejich vzdělávání *(Milan KLEMENT)* 116

Sociálně psychologické kontexty pohybové inteligence u žáků na 2. stupni ZŠ *(Vladimíra LOVASOVÁ, Václav HOLEČEK)* 128

Žáci v málotřídní škole očima jejich rodičů: zjišťování postojů k výchově a vzdělávání *(Magdalena MARKOVÁ, Josef NOTA)* 139

Komunikační a interakční děj na standardní a alternativní škole *(Nikola SKLENÁŘOVÁ)* 147

Postoje učiteľov ku školskej reforme – základný predpoklad jej úspechu *(Beata KOSOVÁ, Štefan PORUBSKÝ)* 161

Kurikulárna reforma očami jej aktérov – ako vnímajú jej pozitíva a negatíva učitelia jednej školy *(Alena DOUŠKOVÁ)* 168

Osobnost učitele zavádějícího metodu ovlivňující klima třídy *(Marie NAJMONOVÁ)* 178

Výzkum profesních kompetencí studentů učitelství v závěru jejich studia *(Jitka NOVOTOVÁ, Kateřina HAVRANCOVÁ, Barbora MÜLLEROVÁ)* 183

Znalosti budoucích učitelů o epilepsii a jejich postoje k lidem s touto nemocí *(Dana BRABCOVÁ, Jiří KOHOUT, Pavel KRŠEK)* 193

Učitel a jeho současná profesní dilemata *(Petr URBÁNEK)* 204

CLIL v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Sonda na dvou českých základních uměleckých školách *(Zdeněk VAŠÍČEK)* 212

Využívání CLILu ve výuce *(Jan WOSSALA)* 223

Klíma školy, spokojnosť s klímou školy, vzťah klímy školy so vzdelávacími výsledkami *(Martina BUKVAJOVÁ)*..... 231

Metodologické a etické souvislosti výzkumu žáků na 1. stupni ZŠ *(Helena HEJLOVÁ)*.....239

Hodnocení kurikula škol z pohledu konceptu společného dobra *(Monika SOUČKOVÁ, Jan VYHNÁLEK)*247

Výběr metod v edukaci seniorů *(Petra KADUCHOVÁ)*.....254

Aktivizační metoda a klima výuky *(Dana VICHERKOVÁ, Štefan CHUDÝ, Alena OPLETALOVÁ, Imron W. HARITS)*.....269

Kurikula pro předškolní vzdělávání z hlediska etického a sociálního aspektu ve francouzsky a německy mluvících zemích v Evropě *(Jana UHLÍŘOVÁ, Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ)*..... 281

Sociální potřeby seniorů účastnících se institucionálního vzdělávání *(Barbora TALLOVÁ, Alena PETROVÁ)* 293

Způsoby užívání učebních materiálů a studijní zvyky vysokoškolských studentů *(Zuzana SIKOROVÁ, Iva ČERVENKOVÁ)*.....302

Internet – prostředí podporující učení? *(Jitka JURSOVÁ)*..... 314

Hodnotenie vplyvu univerzitného pastoračného centra na osobu študenta *(Ján KNAPÍK)*.....326

Prijatie reportu o pridanej hodnote vo vzdelávaní riaditeľmi škôl na Slovensku *(Mária KOLKOVÁ, Jana TRAJOVÁ)*.....338

Čtení nahlas jako možnost využití sociálního kontextu pro rozvoj čtenářské gramotnosti *(Eva DRASKÁ, Pavla SOVOVÁ)*.....349

Prosociální kritéria inkluzivního vzdělávání *(Josef SLOWÍK)*.....363

Přínos vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví z pohledu žáků základních škol *(Michal SVOBODA)*.....371

Výukové strategie podporující hodnoty inkluze na prvním stupni základní školy *(Jana KRATOCHVÍLOVÁ)* 381

Program konference.....390

Doktorské semináře.....404

Sympozium.....405

Seznam účastníků konference.....406

Organizační výbor konference..... 413

Úvod

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

po sborníku anotací je nyní před Vámi elektronický sborník kompletních příspěvků XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, která se uskutečnila ve dnech 16. – 18. září 2015 v Plzni a jejímž organizátorem byla katedra pedagogiky Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.

Hlavním tématem konference byly etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Toto ústřední téma bylo rovněž stěžejním bodem úvodního plenárního jednání konference. Velmi podnětný a zajímavý náhled v oblasti pedagogické teorie a výzkumu nabídli PhDr. Filip Smolík, Ph.D. z AV ČR v příspěvku *Etika výzkumu v behaviorálních vědách: praktické zkušenosti a výzvy* a Mgr. Petr Knecht, Ph.D. s příspěvkem *O strašáku excelentního publikování a predátorských časopisech*.

Ústřední téma konference bylo rozvíjeno v jednotlivých příspěvcích a následných diskuzích ve všech sedmi sekcích konference (sedmá sekce byla posterová) po dobu dvou dnů. V průběhu jednání v sekcích zazněla více jak stovka příspěvků a deset prezentací posterů. Všechny sekce byly tematicky velmi zajímavé a podnětné pro oblast teorie a praxe pedagogického výzkumu. Značný zájem byl pak o sekci zaměřenou na procesy a výsledky výchovy a vzdělávání, dále o sekci orientovanou na učitele a jiné pedagogické pracovníky a konečně i o sekci věnovanou vychovávanému a vzdělávanému jedinci. Organizátoři konference nabídli účastníkům také sympozium zaměřené na akční výzkum výukové komunikace (vedl Mgr. Roman Švaříček, Ph.D. a kol.) a dva doktorské semináře zaměřené na práci s daty v mezinárodních vzdělávacích studiích (vedl PhDr. Ing. Petr Soukup) a dialogicky orientovanou analýzu výukových interakcí (vedl Mgr. František Tůma, Ph.D.). Podrobnější informace o průběhu a výstupech konference najdete na webových stránkách http://capv-2015.webnode.cz.

V elektronickém sborníku naleznete jak výstupy ze sekcí, tak kompletní příspěvky odevzdané autory. Sborník je současně doplněn o program konference a anotace doktorského semináře a sympozia. Pevně věříme, že příspěvky uveřejněné v tomto sborníku budou pro Vás inspirací k dalšímu pedagogickému výzkumu, Vaší vědecké činnosti a poznávání pedagogické teorie a praxe.

XXIII. konference České asociace pedagogického výzkumu přinesla pro nás organizátory nejen mnoho zajímavého při plánování a realizaci konference, ale i nové chápání vědy a výzkumu v etickém a sociálním kontextu, upevnění stávajících přátelských kontaktů a navázání kontaktů nových. Konference se stala podnětným prostředím pro další motivaci a poznávání teorie a praxe pedagogických věd a pedagogického výzkumu.

Dagmar Šafránková a Ladislav Podroužek

Tématické zaměření a zhodnocení sekcí

Sekce 1 – Teorie a metoda v pedagogice

V pěti blocích zaznělo v průběhu dvou dnů celkem 15 příspěvků od 13 českých autorů a spoluautorů. Účast na jednání v sekci lze označit za nadstandardní. V rámci možností byla po každém příspěvku otevřena diskuse, do které se účastníci jednání sekce aktivně zapojovali a vznikaly tak mnohé inspirující situace.

Většina přednesených zpráv se týkala metodologických výstupů, jednotlivé nabízené postupy byly příkladně prezentovány a v diskusích dále osvětlovány. Sekce byla orientována metodologicky, a tak ústřední téma konference bylo zasaženo jen částečně. Klíčovým diskutovaným okruhem bylo funkční využívání metod (případová studie, statistické metody, metoda ukotvujících vinět apod.).

Většina vystoupení byla svými výzkumnými nálezy nebo prezentovanou metodologií zajímavá, podnětná a cenná. Stejně tak je možné ocenit kvalitu i formální stránku diskuse k jednotlivým příspěvkům: byla přínosná, neboť nabízela důležitá témata a možnosti (i omezení) výzkumu současných podob vzdělávací praxe, zvláště pak učitelské profese.

Mgr. et MgA. Roman Černík a Mgr. Šárka Káňová

Sekce 2 – Vychovávaný a vzdělávaný jedinec

V sekci 2 zaznělo ve dvou konferenčních dnech (16. a 17. 9. 2015) celkem 20 příspěvků ve 4 jednacích blocích. Jednotlivých jednacích bloků se v této sekci účastnilo průměrně 15 – 20 posluchačů, tedy nejenom účastníci přihlášení s příspěvkem do této sekce.

Zazněly příspěvky s velmi pestrým zaměřením, orientované převážně na témata:

- vztahů a komunikace mezi školou a rodinou (vliv diverzity rodinného prostředí na edukační procesy apod.),
- problematiky předškolního vzdělávání (rozvoj předčtenářských dovedností, předškolní vzdělávání dětí nenavštěvujících MŠ, sociální podmínky odkladu školní docházky apod.),
- sociálně psychologických aspektů ve vzdělávání (klima školní třídy, výuková motivace žáků SŠ, problematika pohybové inteligence, sociální a komunikační kompetence studentů učitelství),
- dalších dílčích významných oblastí (např. vzdělávání rómských žáků, vzdělávání skupin tzv. „digitálních domorodců“ a „digitálních imigrantů“, otázky související s využíváním tacitních znalostí, problematika učňovského školství atd.).

Po každém bloku jednání sekce byla otevřena diskuse, do které se v závislosti na prezentovaných příspěvcích průběžně hlásilo vždy 5 – 8 účastníků. Celkově jsme tak zaznamenali na 30 diskusních příspěvků, z nichž nejvíce reagovalo na témata předškolní

pedagogiky a vzdělávání romských žáků, vzdělávání žáků v málotřídní škole a k příspěvku věnovanému výzkumu tacitních znalostí žáků a studentů.

Účastníky byla velmi oceňována mimořádně konstruktivní a vstřícná atmosféra jednání v této sekci během obou konferenčních dnů.

PhDr. Josef Slowík, Ph.D. a Mgr. Pavla Soukupová

Sekce 3 – Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci

V pěti blocích zaznělo v průběhu dvou dnů celkem 26 příspěvků od 42 českých a slovenských autorů a spoluautorů. I přes malý časový prostor se většina vystupujících chovala disciplinovaně, zpravidla byl dodržen stanovený čas vystoupení. Vysoká byla v průběhu všech vystoupení účast (22 – 34 kolegů).

Většina přednesených zpráv se týkala výsledků a/nebo metodologie pedeutologického výzkumu, méně byly referáty zaměřené k ústřednímu tématu konference, tj. k etickému aspektu práce učitelů. Tematicky byly příspěvky pestré, zabývaly se např. výzkumem profesního přesvědčení učitelů, výzkumem vnímání osobní zdatnosti, tacitních znalostí studentů učitelství, výzkumem postojů učitelů k reformě anebo mezigeneračního učení mezi učiteli, zkoumáním odchodů učitelů z profese, interakčního stylu atd. Většina vystoupení byla svými výzkumnými nálezy nebo prezentovanou metodologií zajímavá a velmi cenná.

Snahou bylo akcentovat diskusi k předneseným příspěvkům. Diskuse k jednotlivým příspěvkům byly přínosné a zapojovala se do nich většina účastníků, byla otevírána méně závažná i klíčová témata učitelství. Opakovaně se při jednání potvrzuje, že kvalita personální oblasti je klíčem ve vzdělávání.

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr. a Mgr. Markéta Zachová

Sekce 4 – Badatelství v současné škole

V průběhu dvou dnů (16. a 17. 9. 2015) bylo v této sekci ve čtyřech blocích prezentováno celkem deset příspěvků od českých a slovenských autorů a spoluautorů (3 účastníci konference se omluvili). Stanovené časové limity na jednotlivá vystoupení byly respektovány a tím byl dán dostatečný prostor pro odbornou diskuzi. V průběhu prezentací byla vzhledem k rozsahu sekce průměrná účast posluchačů dostatečná (10 – 15 kolegů a kolegyň).

Převážná část příspěvků se týkala metodologie, realizace, nebo výsledků pedagogického výzkumu v oblasti badatelství v současné škole. Nebylo opomenuto ani stěžejní téma konference, tj. etické a sociální aspekty výchovy a vzdělávání v prostředí školy.

Témata čtvrté sekce byla velmi různorodá: od otázek klimatu školy a třídy, metodologie a etiky pedagogického výzkumu přes badatelsky orientované vyučování až k otázkám nábožensko-pedagogického dialogu v postmoderní době nebo metodiky v edukaci seniorů. Zajímavé a velmi diskutované bylo téma výzkumu v oblasti etických a sociálních kontextů

výukových aplikací v oblasti pitev a pitevních alternativ. Většina vystoupení byla metodologicky i výzkumnými počiny zajímavá a velmi cenná pro další pedagogický výzkum.

Velmi podnětné názory a závažná témata v etickém a sociálním kontextu pedagogického výzkumu v oblasti badatelství zazněla v diskuzi k předneseným příspěvkům. Do diskuzí se zapojovala většina přítomných posluchačů. Výstupy z diskuzí potvrzují význam etiky pedagogického výzkumu a etického chování pedagogických pracovníků v oblasti výzkumu, vzdělávání a výchovy, taktéž v otázkách badatelství v současné škole.

doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D. a PhDr. Dagmar Šafránková, Ph.D.

Sekce 5 – Cíle a obsah výchovy a vzdělávání

Jednání sekce probíhalo pouze v první den konference, celkem zaznělo šest příspěvků od devíti autorů, kteří nabídli na téma Cíle a obsah výchovy a vzdělávání velmi různé a cenné úhly pohledu. Účastníci sekce mohli nahlédnout do vybraných kurikul předškolního vzdělávání (B. Loudová-Stralzynská, J. Uhlířová) i do obsahu institucionálního vzdělávání seniorů (B. Tallová). Další příspěvky se dotkly výuky cizího jazyka (E. Skopečková), ICT ve výuce chemie (I. Metelková) a předávání poznatků z oblasti historie na 1. stupni ZŠ (J. Stará, K. Starý). Výborný rámec pro jednání sekce vytvořil úvodní příspěvek D. Dvořáka a M. Dvořákové *Údolí smrti kurikulárních reforem*.

doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D. a Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.

Sekce 6 – Procesy a výsledky výchovy a vzdělávání

Sekci, ve které bylo během pěti jednacích bloků ve dvou dnech referováno celkem 22 příspěvků, charakterizovala především výrazná různorodost daná patrně názvem sekce. Různorodost byla patrná v řadě oblastí, jako např.:

- v typologii projektů (od individuálních projektů dizertačních prací až po rozsáhlé týmové projekty celostátního charakteru),
- v míře rozpracovanosti projektů (od počáteční fáze formulování výzkumných otázek až po referování celkových závěrů),
- v míře zkušenosti výzkumníků (od začínajících doktorandů až po zkušené výzkumníky s mnoha vědeckými hodnostmi),
- v užívané metodologii referovaných výzkumů (vcelku rovnoměrné zastoupení kvantitativních a kvalitativních postupů).

Naprostá většina příspěvků ctila výzkumné zaměření konference a věnovala se referování záměrů nebo výsledků pedagogického výzkumu. Povzbudivá byla i skladba vystupujících – polovina příspěvků měla více než jednoho autora, což odpovídá současnému trendu výzkumu od osamělého výzkumníka k výzkumným týmům.

Většina pracovišť vzdělávajících učitele představuje výrazná centra výzkumné činnosti. Pracovištím se daří získávat řadu výzkumných grantů, přestože konkurence stále narůstá. Na vybraných řešitelských týmech je patrné i žádoucí vícegenerační složení. Další nesporné pozitivum představují zprávy z výzkumů ve Slovenské republice umožňující komparování pedagogické reality ve vybraných oblastech.

Celkově je patrná zvyšující se metodologická úroveň výzkumné činnosti.

doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D. a MgA. Eva Gažáková

Etické a morální aspekty v přístupu k výzkumu „moderních“ dějin pedagogiky

Ethical and moral aspects of the approach to research of „modern“ history of education

Tomáš HUBÁLEK

Abstrakt: Při analýzách událostí z oblasti dějin pedagogiky ne příliš chronologicky vzdálených od současnosti stále panuje nejednotnost v etickém a morálním přístupu k samotnému výzkumnému designu a v otázce odpovědnosti při publikování zjištěných dat (viz např. diskuze v časopisu Pedagogika, roč. 2010, Pedagogická orientace, roč. 2013, 2014). Příspěvek poukáže na případné rozpory a zároveň nabídne návrh možnosti řešení.

Klíčová slova: dějiny pedagogiky, etika, morálka, metodologie

Abstract: When analyzing the events in the history of education, which is not too distant chronologically from the present time, there is still a disunity in the ethical and moral approach to research design and the issue of accountability in the publishing of collected data (see eg. The discussion in the journal Pedagogika, Vol. 2010, Pedagogická orientace, year 2013, 2014). This paper points out potential conflicts and offering draft possible solutions.

Key words: history of education, ethics, morality, methodology

1 Úvod

Při výzkumu v oblasti dějin pedagogiky je patrná diskontinuita, která je výraznější v období (nejen) po roce 1968 v éře tzv. normalizace v Československu. Příčin tohoto stavu je celá řada. Asi největším problémem je delší dobu trvající nedostupnost relevantních pramenů, která s postupem času jako hlavní překážka padá. Zatímco tedy badatelé, zkoumající toto období po tzv. sametové revoluci, byli převážně odkázáni na různé soukromé archivy či vzpomínky, nyní začínají být k dispozici i oficiální archivní dokumenty z tohoto období.

Před výzkumníkem ovšem v této souvislosti vyvstávají nové etické i morální problémy, které by měl zodpovědný badatel vyřešit. Cílem tohoto příspěvku je poukázat na etické a morální problémy, které vznikají při výzkumu historie školství a pedagogiky v období druhé poloviny 20. století a zároveň nabídnout alternativu, či variantu řešení, která je eticky i morálně vhodnější pro publikační výstup. Navrhované uchopení tématu je plně konzistentní s požadavky na spolehlivý a verifikovatelný výzkum a s platnými právními předpisy České republiky.

2 Definování klíčových pojmů

Dějiny pedagogiky jsou bezesporu jednou ze základních disciplín pedagogiky jako vědy. Přestože samotný název zcela pregnantně evokuje náplň a poslání této disciplíny, detailnější pohled nám prozradí, že terminologické vymezení není tak úplně jednoznačné.

Na začátku je třeba alespoň ve stručnosti zmínit, jak jsou dějiny pedagogiky reflektovány v soudobé pedagogické teorii, a přiblížit pojetí dějin pedagogiky, které bude využito pro potřeby tohoto textu.

V odborné literatuře jsou dějiny pedagogiky někdy zmiňovány jako samostatná věda, označovaná jako tzv. edukační věda (srovnej in Průcha, 2009). V některých publikacích se při výčtu pedagogických disciplín termín dějiny pedagogiky nevyskytuje vůbec a je nahrazen pojmy historická pedagogika, dějiny vzdělanosti (srovnej in Průcha, Pedagogická encyklopedie, 2009) nebo dějiny školství (viz Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Historická pedagogika podle Jůvy *„zkoumá na základě historického výzkumu vývoj edukační praxe jako sociálního jevu a konstituování pedagogické teorie“* (Průcha, Pedagogická encyklopedie, 2009). Jako hlavní metodu bádání využívá historický výzkum, čímž se historická pedagogika aktivně podílí na výzkumu minulosti a zároveň respektuje výsledky na poli historického bádání (srovnej in Průcha, Pedagogická encyklopedie, 2009).

Naproti tomu dějiny vzdělanosti podle Svatoše „zkoumají historii vzdělání, tj. dějiny vědních (školních) oborů, výuky, historii škol, učitelů, žáků a jejich sociální uplatnění.“ (Průcha, Pedagogická encyklopedie, 2009). Dějiny vzdělanosti využívají nejen metody uvedené výše, ale také pracují s tzv. sociostatistickými výzkumy.

Dějiny školství jsou v pedagogickém slovníku charakterizovány jako „pedagogická disciplína zabývající se vývojem školských soustav, jednotlivých druhů škol, učitelstva a jejich vztahem k sociálním, kulturním, politickým a ekonomickým faktorům dané země v jejím historickém vývoji (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Dějin pedagogiky jsme vymezili podle jejich ustálené charakteristiky v českém prostředí jako základní konstituovanou disciplínu pedagogické vědy, neboť v sobě v určitých mírách integrují výše popsané termíny.[1] Předmětem dějin pedagogiky je potom výzkum historického vývoje pedagogických teorií, idejí i koncepcí a deskripce všech minulých jevů souvisejících se systémem výchovy a vzdělávání (srovnej in Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Aby byly reálně naplněny stanovené cíle příspěvku, je třeba charakterizovat i další ústřední klíčové termíny, které jsou následně zmíněny. V tomto případě se jedná o pojmy etika a morálka. Opět jsou zde stručně významově specifikovány i základní definice zmíněných pojmů.

Termín etika má svůj původ v antickém Řecku, kde v přeneseném slova smyslu představovalo zvyk, obyčej, tradice, mrav, který odkazuje na mravní chování, které se stalo v úzkém okruhu kolem člověka územ, tradicí či konvenční normou a nepsaným zákonem.

[1] Mezi základní pedagogické disciplíny řadí dějiny pedagogiky mimo jiné také: Grecmanová, Holoušová, Urbanovská (1999), Jůva, Jůva (1999), Vorlíček (2000), Průcha (2000), Hlásna, Horváthová, Mucha, Tóthová (2006), Kantorová a kol. (2008), Čábalová (2011). Z uvedeného výčtu je patrné, že termín dějiny pedagogiky je v odborných kruzích v českém a slovenském prostředí mnohem frekventovanější než pojmy historická pedagogika, dějiny vzdělanosti nebo dějiny školství. Vzhledem k tomu, že z prací uvedených v této poznámce není citováno, nejsou uvedeny kvůli přehlednosti ani v seznamu použité literatury. Tento výčet je použit pouze pro doložení vyvozeného závěru.

V teoretické etice se velmi často užívá i slovo mrav, mravnost, které etymologicky odpovídá významu českého slova etika. V praktické etice a filozofii není používání obou termínu přesně definované a většinou se neztotožňuje.

Etiku lze obecně definovat jako vědeckou (filozofickou, nebo teologickou) disciplínu, jejímž předmětem jsou správná pravidla a normy lidského jednání (srovnej in Anzenbacher, 2004). Naproti tomu se morálka zabývá svobodným rozhodováním jednotlivých osob (viz Thompson, 2004).

3 Design výzkumu jako východisko ke stanovení sporných etických a morálních otázek

Jak již bylo naznačeno, dějiny pedagogiky jako subdisciplína pedagogiky sice mají vymezen svůj předmět a náplň zkoumání, nicméně v přístupu k metodologii je vhodné se minimálně inspirovat také u dalších společenských věd. Velmi důležitou podmínkou vědecké interpretace i dílčí historické geneze v syntetizující podobě je mezioborový přístup, jenž využívá poznatků příbuzných společenských věd (srovnej in Kalinová, 2012, s. 31). V tomto konkrétním případě se jedná především o pedagogiku a historii.

Využití v historii obvykle používaných metod se ukázalo jako nejvhodnější řešení, které usnadní interpretaci pramenů k dějinám pedagogiky. V následujícím textu je krátce představen design výzkumu, který byl ověřen autorem příspěvku. V těchto výzkumech byly pro potřeby zkoumání historických podkladů, dokumentů a archiválií v obecné rovině využity klasické postupy historiografické práce, které byly z části modifikovány podle P. Ricœura a J. F. Lyotarda.[2] Teoretickofilozofickým východiskem se stala postmoderní filozofie a hermeneutika, která se obecně zabývá porozuměním (původně hlavně textů) v širokém slova smyslu. Pro potřeby designu výzkumu bylo třeba vytvořit základní konstrukci vlastního narativního diskurzu, neboli tzv. velkého vyprávění (Lyotard hovoří o tzv. metavyprávění, Ricœur o narativní identitě). Výzkumná práce byla rozčleněna do několika segmentů, které ovšem ve výsledku vytvořily kompaktní celek. Minulost (její děje, jevy, procesy a výsledky) byla zkoumána prostřednictvím pramenů, které jsou průkazně verifikovatelné (například prostřednictvím archiválií) a analýzy dat získaných díky metodám orální historie.

Využitím kombinace naznačených metod se dostáváme k prvním problematickým úsekům, které lze v koherenci s eticky a morálně vhodným výzkumem řešit. Samotní francouzští autoři si uvědomují potencionální rizika, která jejich návrhy mimo jiné přináší a na které zároveň upozorňují.

Lyotard v této souvislosti správně poukazuje na některé problematické úseky tzv. narativního vědění, kdy na jedné straně vyzdvihuje výhody, když tvrdí, že: *„narativní forma, na rozdíl od vyvinutých forem diskurzu přináší pluralitu“* (Lyotard, 1993), tedy, že díky poznání příběhů můžeme nahlížet na námi zvolenou tematiku z celkové perspektivy. Na druhé straně poukazuje na určitou míru pragmatičnosti, kdy se obává o motivy původce historického

[2] Paul Ricœur (1913–2005) byl uznávaný francouzský filozof, který se mimo jiné zabýval a ovlivnil i metodologii historické práce. Jeho stěžejní prací v tomto oboru se stala publikace La mémoire, l'histoire, l'oubli (2000). Není bez zajímavosti, že v námi zkoumaném období několikrát navštívil Československo, kde se účastnil neformálních a neoficiálních setkání s představiteli opozičního hnutí. Jean-François Lyotard byl taktéž významný francouzský filozof, který svými myšlenkami mimo jiné obohatil metodologii (nejen) historických věd.

pramene[3] (srovnej in Lyotard, 1993). Ricœur ve své práci mimo jiné obšírně pojednává o míře prostupování historie a fikce (doslova o fikcionalizaci dějin a historizaci fikce), kdy tvrdí, že: „*jednota historie a fikce spočívá v tom, že se jednotlivci, anebo společenství připisuje specifická identita – narativní identita*“ (Ricœur, 2007).

V obecné rovině je tedy nutno řešit dvě základní úskalí pro seriózního badatele, přičemž obě souvisí s analýzou získaných výzkumných podkladů. Za prvé jde o posouzení míry pravdivosti dochovaného archivního materiálu, za druhé o obezřetnost při vyvozování závěrů z výsledků rozborů dat, získaných těmito metodami.

V prvém případě je důležité si uvědomit, že většina archivních materiálů má podobného původce – tedy oficiální představitele tehdejšího režimu, kteří mohli být různě motivováni při tvorbě dobových písemností, přičemž objektivní a pravdivostní kritérium při pořizování dokumentů nebylo vždy tím hlavním a určujícím. Proto je třeba velmi pečlivě uvážit, které údaje je možné uveřejnit s klidným svědomím a u kterých je minimálně vhodné poukázat na jejich potencionální riziko.

Velmi často se navíc stává, že archivy ještě stále nemají zpracovány všechny dokumenty, jejichž původcem jsou například místní OV KSČ, anebo jejich dílčí komise či součásti. V důsledku toho se může badatel dostat i k velmi citlivým údajům jednotlivých osob, které mohou ještě stále vykonávat určité povolání, bydlet na stejné adrese a samozřejmě budou mít i shodná rodná čísla apod. A tento problém nám přináší třetí eticko-morální dilema – jak přistupovat k citlivým údajům osob?

4 Přístupy k řešení

4.1 Návrh obecného východiska

Obecně vzato je každý člověk, který provádí jakýkoli výzkum považován za absolutně svobodného ve své tvůrčí práci. Ovšem platí tato premisa do důsledku? Nejprve je třeba si uvědomit, že i svoboda člověka (vnitřní i vnější) není bezbřehá a je limitována určitými vlivy. V rámci vnitřní svobody člověk do interpretace výzkumů aplikuje vlastní morální pravidla. Zatímco jeho vnější svoboda je omezována především zákony státu, ve kterém svůj výzkum realizuje.[4] Při následném morálním posuzování má poněkud větší váhu svoboda vnější, která je podmíněna i naším kulturně-společenským klimatem a dá se posuzovat objektivněji.

Jak bylo uvedeno výše, každý výzkumník, který narazí na podobné problémy ve své práci, je nucen respektovat nejen otázky morální a etické, ale také zákonná opatření platná v ČR. V tomto případě se jedná především o zákon č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě (ve znění pozdějších předpisů[5], či zákon č. 101/2000 Sb., Zákona o ochraně osobních údajů a

[3] Pro upřesnění dodáváme, že původcem historického pramene je jak osoba, která v minulosti vytvořila určitý dokument, který badatelé analyzují, tak také pamětník, který souhlasí s poskytnutím svých vzpomínek pro potřeby výzkumu. V obou případech je vhodné ptát se po motivu a účelu výpovědi.

[4] Vnější svobodu člověka usměrňují i tzv. nevymahatelné normy, jakými jsou například etické a publikační kodexy. Jako příklad si můžeme uvést body 3 a 8 z Etického kodexu České asociace pedagogického výzkumu, které v rámci společnosti platí od roku 2012 (kodex v plném znění je k dispozici na http://www.capv.cz/zakladni-udaje-o-capv/lenstvi-v-apv/eticky-kodex-capv).

[5] Zde máme na mysli především zákony: č. 413/2005 Sb., č. 444/2005 Sb., č. 112/2006 Sb., č. 181/2007 Sb., č. 296/2007 Sb., č. 32/2008 Sb., č. 190/2009 Sb.

o změně některých zákonů, v platném znění. Z posledně jmenovaného zákona lze odvodit, jak tato norma definuje citlivé osobní údaje (viz např. [6]).

Ovšem v duchu tohoto nařízení nelze postupovat do důsledků, neb například § 4, písmeno c) by výzkumníkům znemožňovalo publikovat zjištěná data tak, aby nebylo možné zpětně identifikovat osobu, k níž se údaje vztahují. Této povinnosti nás zprošťuje právě zákon o archivnictví a spisové službě, neboť podle § 37, odstavce 11), zákona č. 499/2004 Sb., v platném znění nejsme povinni vlastnit souhlas žijící osoby, jejíž materiály máme k dispozici, ani zachovávat v anonymitě její citlivé osobní údaje, pokud dokumenty, ve kterých jsou zmíněná data uvedena, pocházejí z činnosti orgánů vyjmenovaných v tomto odstavci.[7] Předmětné citlivé osobní údaje tedy podle zákona o archivnictví můžeme volně publikovat.

Z pohledu etického a morálního by však bylo vhodnější provést určitou selekci při výběru dat vhodných pro publikování, neboť právě důstojnost člověka je jednou ze základních etických ctností, na kterou je třeba brát zvláštní ohledy.

V čistě akademické diskuzi na téma svobodné tvůrčí práce, bychom tvrzení o absolutní svobodě pravděpodobně těžko připustili. Zde si musíme uvědomit, že jakékoli naše jednání způsobí změnu v určitém kontextu. A právě důsledky našeho jednání jsou potom jedním z hlavních kritérií pro potencionální morální posouzení našich činů. Jak uvádí Ricken, pokud bychom se rozhodli náš čin (v tomto případě se může jednat například o publikování citlivých osobních údajů) podrobit morálnímu zkoumání, museli bychom se ptát, zda je vůbec možné předpokládat důsledky našeho činu a do jaké míry je jako autoři můžeme předvídat s přihlédnutím k obecnému stavu vědění (srovnej in Ricken, 1995). Jestliže jsme totiž následky našeho počínání předvídat mohli, ale neučinili tak, razantně se zvyšuje naše odpovědnost za naše konání. Přičemž odpovědnost je možno vnímat jako rovnováhu mezi individuálními, sociálními a univerzálními mravními kritérii (Thompson, 2004, s. 35).

Zkušený výzkumník by měl dokázat s určitou pravděpodobností odhadnout, jaké mohou mít jeho závěry dopady a v teoretické rovině může poměrně lehce eliminovat i tuto etickou bariéru, pokud vše skutečně odpovědně posoudí. Zmiňované problémy se nejčastěji vyskytují spíše u mladších badatelů, kteří mohou i v dobré víře snadněji podlehnout tzv. kouzlu nepublikovaného dokumentu a snažit se jej obhájit „za každou cenu“.

Jak jsme již uvedli, dalším aspektem, který je třeba brát velmi vážně, je interpretace zjištěných dat. Zde se můžeme dopustit chyb i částečně nezáměrných, pokud bychom pod dojmem několika archiválií zveřejnili závěry, které nejsou objektivním odrazem tehdejší reality. Naše premisy mohou být dovozovány na základě neúplných nebo nepravdivých dat, přičemž zde opět platí, že důsledky našeho jednání jsou nejdůležitější pro morální posuzování našeho jednání.

Abychom eliminovali nastíněné základní morálně − etická dilemata je vhodné stanovit si předem zcela pregnantní zásady, které nejenže budeme dodržovat při psaní a publikování vlastních prací, ale především s nimi seznámíme i potencionálního čtenáře. Taková kritéria musí přirozeně respektovat výše popsaná doporučení.

[6] § 4, písmeno b, zákona č. 101/2000 Sb. Zákona o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ze dne 4. 4. 2000. Dostupný na: http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?o=3&t=374.

[7] V našem případě se jedná o: „*společenské organizace a politické strany sdružené v Národní frontě*.“ Viz § 37, odstavec 11), zákona č. 499/2004 O archivnictví a spisové službě. Dostupný z http://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=6&CT=581&CT1=0.

Při návrhu takového řešení vycházíme z teze, že budou-li naše etická a morální kritéria správná, zvýší se i pravděpodobnost, že důsledky našeho konání budou mít minimální negativní dopad. V této souvislosti Ricken uvádí, že „*pouze správná praktická zásada je jednou z garancí správného rozhodnutí*“ (Ricken, 1995). Přičemž toto tvrzení platí i naopak: „*Rozhodnutí, které spočívá na nesprávné zásadě, vychází z chybné premisy a posuzuje alternativy jednání na základě chybného kritéria.*“ (Ricken, 1995).

Tato kritéria, budou-li dostatečně konkrétní a reálná, zaručí, že jakýkoli důsledek lidského počínání bude možné z tohoto pohledu morálně posoudit a vyloučit (nebo potvrdit) případný negativní záměr dehonestace určité osoby. Tím, že badatel bude přistupovat maximálně zodpovědně k tvorbě kritérií, zároveň připouští racionalitu svého konání a (nejen) morální odpovědnost za vlastní výsledky práce.

4.2 Aplikace navrhovaného řešení na konkrétním příkladu

Vrátíme-li se ke zmiňovanému výzkumu v oblasti dějin pedagogiky, pak pokud skloubíme zákonná nařízení s těmi etickými a morálními, můžeme doporučit následující model, který byl ověřen v praxi autorem textu.

S ohledem na zachování určitého stupně soukromí osob, o kterých je zmínka nedoporučujeme uvádět následující osobní údaje: dřívější kompletní adresu trvalého pobytu, datum narození, rodinný stav a poměry, výši výdělku a členství v náboženských uskupeních těchto osob.

Další potencionální citlivé údaje, jako například povolání, místo bydliště (omezeno na město či obec), členství v politické straně, případně funkci v její nomenklatuře lze uveřejňovat s minimálním rizikem pro autora textu.

Při tom všem ovšem stále platí další nezbytná podmínka každého výzkumníka, která se čím dál více stává i etickou nutností – tedy absolutně přesně citovat veškeré podklady, které pro práci využíváme.

Při práci s odbornými monografiemi, či elektronickými médii lze využít platné metodiky pro dané obory (např. normy ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2). Nicméně v oblasti výzkumu „moderních“ dějin pedagogiky je autor často odkázán na vlastní úsudek, neboť materiály nebývají stoprocentně archivně zpracované, tudíž dohledání takového dokumentu je třeba maximálně usnadnit potencionálním následovníkům. V praxi se pak doporučuje uvést co nejvíce údajů, které napomohou při opětovném vyhledání archiválie v příslušné instituci. Mezi základní informace patří název archivu, v němž je fond uložen (i ve zkratce), název fondu, oddělení fondu, registraturní období, signatura případně archivní jednotka.

5 Závěr

Dějiny pedagogiky se stávají v posledních letech stále dynamičtěji rozvíjející subdisciplínou pedagogiky. Roste počet badatelů i publikačních výstupů, které se zaměřují na období po roce 1945 v Československu. Není sporu o tom, že podobné výzkumy jsou nanejvýš žádoucí a potřebné. Je však třeba přesněji definovat jednotlivé parametry výzkumného designu, které pomohou všem autorům lépe se orientovat v dané problematice, vhodněji interpretovat vlastní zjištění a v neposlední řadě ve svých výzkumech integrovat i vhodné etické a morální parametry. Tím vším přispějí ke zkvalitnění vědecké práce v oblasti dějin pedagogiky.

V příspěvku je poukázáno na několik aspektů, se kterými by se měl badatel vypořádat dříve, než přikročí k publikování svých výstupů a to jak v teoretické rovině, tak i v rovině praktické.

Přirozeně není výčet potencionálních rizik úplný, neboť každý z badatelů se může setkat i s odlišnými problémy. Nastíněné řešení však vychází z praktických a dlouhodobých zkušeností. Lze jej tedy chápat spíše jako kolegiální doporučení, nikoli jako normativní požadavek.

Literatura

Anzenbacher, A. (2004). *Křesťanská sociální etika.* Praha: Centrum pro studium demokracie.

Kalinová, L. (2012). *Konec nadějím a nová očekávání. K dějinám české společnosti 1969−1993*. Praha: Academia.

Lyotard, J. F. (1993). *O postmodernismu.* Praha: Filozofický ústav AV ČR.

Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.

Průcha, J. (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Ricken, F. (1995). *Obecná etika.* Praha: OIKOYMENH.

Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli.* Paris: Seuil.

Ricoeur, P. (2007). *Čas a vyprávění III.* Praha: Oikoymenh.

Thompson, M. (2004). *Přehled etiky.* Praha: Portál.

Zákon č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě (ve znění pozdějších předpisů). Dostupné z http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=499&r=2004.

Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, v platném znění. Dostupné z http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?o=3&t=374.

Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu. Dostupné z http://www.capv.cz/zakladni-udaje-o-capv/lenstvi-v-apv/eticky-kodex-capv.

Kontakt

Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.

Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc

e-mail: tomas.hubalek@upol.cz

Zpětná vazba v písemném projevu v hodinách angličtiny

Corrective feedback in writing in English lessons

Kateřina NOVOTNÁ

Abstrakt: Příspěvek představí dílčí výsledky výzkumu věnovaného zpětné vazbě souvislého písemného projevu v hodinách angličtiny. Představí tři způsoby podávání zpětné vazby souvislého písemného projevu, které byly vytvořeny třemi učiteli anglického jazyka. Jednotlivé systémy jsou popisovány skrze následující kategorie: (ne)opravování chyb, označování chyb, komentáře a poznámky a způsob hodnocení. Příspěvek vychází z kvalitativního výzkumu, případové studie jedné školy. Čerpá především z dat získaných individuálními rozhovory s učiteli a analýzou opravených slohových prací žáků. Učitelé se liší v psaní komentářů a způsobu hodnocení písemného projevu, naopak se soustředí na podobné typy chyby a podobně chyby označují.

Klíčová slova: zpětná vazba, výuka angličtiny, slohová práce, komentáře, označování chyb

Abstract: The paper presents partial results of research focusing on feedback on writing in English lessons. The paper describes three systems of giving feedback on writing developed by three English teachers. Each system will be described by the following categories: error correction, labelling errors, comments and evaluation. The paper is based on qualitative research – a case study of one school. It draws primarily on data gained by individual interviews with teachers and analysis of corrected pieces of students' writings. The teachers evaluate writing in a different way and also their comments have various forms, while they concentrate on similar types of errors and indicate them in a similar way.

Key words: feedback, English teaching, writing, comments, labelling errors

1 Teoretický úvod

Tento příspěvek se zabývá zpětnou vazbou a hodnocením písemného projevu v hodinách angličtiny. Písemný projev lze rozdělit na souvislý a nesouvislý, kdy jako nesouvislý bychom označili vyplňování cvičení v učebnici, pracovních sešitech, listech apod. Předmětem zkoumání je souvislý písemný projev, tedy slohové práce. Zaměřuje se na opravování, tedy označování problematických a povedených částí textu slohových prací, podávání zpětné vazby a okrajově na jejich hodnocení.

Schopnost adekvátního zhodnocení sebe sama je klíčem k úspěchu nejen v akademickém prostředí. Ve vztahu k písemnému projevu se jedná o osvojení si dovednosti analyticky číst a zhodnotit, zda vlastní text sděluje to, co autor-žák zamýšlel, a to plynule, logicky a adekvátně (Treglia, 2008). Úkolem učitelů je následně pomoci žákovi vyjádřit právě to, co chce říci, způsobem, aby to bylo správně pochopeno, nikoliv diktovat studentovi, jak by měl psát. Učitelé by na sebe měli vzít roli kritického čtenáře, který nastaví studentovi zrcadlo, jak byl

jeho text pochopen. Při podávání zpětné vazby se učitelé rozhodují, jednak čemu budou věnovat pozornost, tedy na co v daném textu zareagují, a jednak volí formu (formulaci) své reakce.

Podle Ansona (1989) učitelé poskytují zpětnou vazbu k písemnému projevu třemi různými styly. Dualističtí hodnotitelé se soustředí spíše na povrchní prvky psaného textu a posuzují ho z pohledu správný vs. špatný. Jejich komentáře mají mnohdy tón soudců. Relativističtí hodnotitelé poskytují zpětnou vazbu výhradně k obsahu a myšlenkám v textu, ignorujíce mnohdy závažné nedostatky lingvistického nebo stylistického rázu. Reflektivní hodnotitelé poskytují zpětnou vazbu jak k obsahu, tak ke stylistice textu a mnohdy nabízejí návrhy pro vylepšení, aniž by se snažili přebírat kontrolu nad textem.

Pokud se podíváme na opravený text slohové práce, lze rozlišit tři základní oblasti zpětné vazby učitele: poznámky kolem textu, závěrečné komentáře a hodnocení (klasifikace). Poznámky a komentáře u některých učitelů mohou splývat, neboť mají stejnou formu a komentáře nemají opakující se strukturu či nejsou uvozeny oslovením. Od poznámek je však většinou lze odlišit tak, že popisují aspekt, který se objevuje v celé práci či slohovou práci celkově. Podle Bardine (2000) mohou komentáře a poznámky nabývat tří základních podob:

- Slovo/a – jednoduše napsaná slova bez jakýchkoliv symbolů vztahujících je k práci. Př.: *Dobře*.
- Symbol/y – značky či symboly, kterými učitelé označují chyby nebo jejichž pomocí se snaží přilákat pozornost studenta na určitý text. Nejsou provázeny žádnými slovy, která by je vysvětlovala. Př.: Zakroužkování části textu.
- Kombinace slov a symbolů – jak slova, tak symboly. Nejčastěji symbol poukáže na nějakou část textu a slovy je vysvětlena chyba, poskytnuto správné řešení apod. Př.: Zakroužkování slova a napsáno *špatně vyhláskováno*.

Bardine (2000) rozlišuje i několik forem komentářů a poznámek:

- Pochvala – sdělují studentovi, že se jim něco povedlo. Př.: *Dobrá stavba odstavce.*
- Otázka – tážou se studenta na nějaký aspekt ohledně jejich práce. Př.: *Mohl byste to ještě více rozvést?*
- Instrukce – upozorňují studenta na problematické části textu nebo mu sdělují, jak něco vylepšit, aniž by mu poskytli správnou odpověď. Mnohdy obsahují slova „prosím“ či „pokuste se“. Př.: Prosím, rozveďte to.
- Správná odpověď – symbolem označený chybný text a vedle slovy napsána správná odpověď. Př.: Zakroužkované špatně vyhláskované slovo a vedle toho napsané správně.
- Upozornění – povětšinou mají formu symbolů, bez vysvětlení. Účelem je přitáhnout pozornost studenta na danou část textu, která obsahuje chybu, či potřebuje jinak vylepšit. Předpokládají, že studenti jsou s jednotlivými symboly obeznámeni.
- Příkaz – velmi podobný typu instrukce, ale tyto komentáře mají více podobu příkazu. Př.: *Přepracujte odstavec.*

Mnohé výzkumy ukazují, že často spíše než obsah je to právě forma komentářů, která vyvolává u studentů rozdílné pocity a motivuje je různou měrou k následné revizi vlastních textů. Knoblauch a Brannon (1984) rozlišují direktivní a nápomocné[1] komentáře. Účelem

[1] V originále facilitative.

direktivních komentářů je označit chyby v textu nebo formulovat, co by měl student udělat pro vylepšení práce z pozice učitele, zatímco nápomocné komentáře se snaží motivovat studenta k úpravám textu tím, že popíší nejistotu čtenáře ohledně toho, co chtěl autor vyjádřit.

Nápomocné komentáře podávají reflektivní hodnotitelé Ansona zmínění výše. Návrhů pro vylepšení, aniž by vyzněly direktivně, dosahují v mnohých případech určitou formou zjemnění. To lze popsat jako fráze, které mají tři funkce: a) navrhují určitá vylepšení textu, b) naznačují, že konečné rozhodnutí leží na studentovi, a c) zjemňují potenciální účinek komentářů, které by mohly být vnímány jako nezvratná kritika (Treglia, 2008).

Treglia (2008) identifikovala u učitelů ve svém výzkumu následující formy zjemnění:

- Pochvala – pozitivní komentář – Př.: *Podařený začátek práce!*
- Model dvojitého komentáře[2]
    - Pozitivní komentář předchází negativnímu – Př.: *Slovní zásoba je dobrá, ale gramatika není přesná.*
    - Kombinace kritiky a návrhu zlepšení – Př.: *To je velmi náhlý začátek. Potřebujete více obecné prohlášení pro představení tématu.*
    - Triáda pochvaly kritiky a návrhu zlepšení
- Konverzační nárazníky[3]
    - Lexikální – slova typu „prosím“, „možná“ – Př.: *Bylo by dobré rozepsat úvod.*
    - Syntaktické – kritika formou otázky – Př.: *Mohl byste zde doplnit příklad?*
- Osobní komentář[4] – vyjádření komentáře jako osobní odezvy – Př.: *Omlouvám se, ale při čtení práce jsem nenašla pro to žádný důkaz.*

V mnohých výzkumech se ukazuje, že studenti chtějí dostat zpětnou vazbu nejen k tomu, co je třeba vylepšit, ale též k tomu, co dělají dobře (Treglia, 2008). Studenti považují za užitečnější komentáře, které vysvětlují, proč je něco dobře či špatně (Bardine, 2000; Straub, 1997) a nereagují dobře na komentáře, které jsou příliš kritické/odsuzující (Straub, 1997). Emocionální stav studenta může zásadně ovlivnit účinek zpětné vazby na pozdější výkon studenta, tedy efektivitu zpětné vazby.

2 Empirický výzkum

Popisovaný výzkum je součástí výzkumu pro disertační práci s názvem *Opravování chyby jako komunikační a interpretační proces* a popisuje jen dílčí výsledky. Cílem výzkumu je zjistit, jak učitelé a žáci vnímají chybu a její opravu jako nástroj pedagogické komunikace. Tento příspěvek je zaměřen především na rozbor komentářů, které učitelé poskytují k slohovým prácím studentům. Jedná se o kvalitativní výzkum, případovou studii jedné školy.

2.1 Metodologie

Pro sběr dat byly využity tři metody: rozhovor, analýza dokumentů a nezúčastněné pozorování. Tento příspěvek vychází převážně z analýzy dokumentů konkrétně opravených

[2] Paired act pattern
[3] Hedges
[4] Personal attribution

slohových prací studentů tří učitelů jednoho víceletého gymnázia. Celkem bylo analyzováno 136 slohových prací na 10 různých témat různé délky. Slohové práce byly součástí písemného testu, nebo zadávány jako domácí úkol. Všechny byly určeny ke klasifikaci a pocházejí od studentů různých ročníků – od tercie po oktávu. Byly zastoupeny následující slohové útvary: úvaha, příběh, popis osoby, popis místa, recenze filmu, formální dopis (email) a neformální dopis (email). S danými učiteli byl proveden rovněž hloubkový, semistrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Data z pozorování sloužila především pro dotvoření obrazu práce daného učitele. Použitím více výzkumných metod neboli triangulací metod by měla být navíc podpořena validita a zajištěna kvalita výzkumu. Jde-li o analýzy dokumentů, vedle opravených slohových prací jsem čerpala z opravených testů, oficiálních pravidel hodnocení a neoficiálních poznámek či návodů pro hodnocení, které si učitelé sami vytvořili.

Hlavní podmínkou pro výběr učitelů byla „dobrá pověst“ kvality jejich výuky, jednalo se tedy o záměrný výběr učitelů i žáků. Pro zajištění anonymity byly učitelům přiděleny přezdívky. Jak bude zřejmé v dalším popisu, měla jsem možnost setkat se s několika odlišnými osobnostmi učitelů s různými styly opravování a celkového hodnocení, nicméně jejich společnou charakteristikou je zapálení pro práci a neustálá reflexe vlastní práce spojená s analyzováním toho, jak ji zlepšit. Bez vyzvání se při rozhovorech sami nad svým stylem opravování a hodnocení zamýšleli, zdůvodňovali ho a porovnávali s jinými.

2.2 Analýza dat

Při popisu stylů opravování a hodnocení budu využívat výše zmíněných kategorií komentářů a poznámek od Bardine (2000). Během analýzy komentářů a poznámek zkoumaných prací se vedle již zmíněných kategorií objevily ještě dvě další:

a) Zkratky slov – jedno až tři písmena představující zkratku slova. Př.: *G (grammar).*

b) Věty/fráze Př.: *V jakém smyslu?*

Stejně tak kategorie forem komentářů lze doplnit o dvě další:

a) Vysvětlení – provází správnou odpověď a vysvětluje ji. Většinou vysvětluje gramatický jev či důvod užití právě navrhovaného slova. Př.: *Vyhlídka je z podstaty o budoucnosti.*

b) Doplnění – převážně se vážou k obsahu, mají formu oznamovací věty, otázky či řečnické otázky. Povětšinou komentují určité faktické nepřesnosti v textu. Př.: *Uran je vlastně také neobnovitelný.*

Olga, Jakub a Viktor jsou učitelé různých věkových kategorií s různou délkou praxe působící na stejném víceletém gymnáziu, pracují tedy s žáky podobné jazykové úrovně. Každý z učitelů má svůj systém zkratek a symbolů pro označení chyb, nicméně se soustředí na podobný typ chyb. Označují (opravují) tedy veškerá místa ve slohové práci, která považují za problematická. Neopravují jedině chyby, které jsou nad danou jazykovou úroveň konkrétního žáka. Všechny opravené slohové práce obsahují poznámky kolem textu, ale zdaleka ne všechny obsahují závěrečné komentáře. Komentáře i poznámky jsou psané anglicky, kdy úroveň angličtiny odpovídá úrovni daného žáka, či ji převyšuje. Jednotliví učitelé užívají různé formy poznámek a komentářů. Obsahově se komentáře týkají faktického obsahu, gramatiky, slovní zásoby, výstavby textu a míry splnění zadání.

Označování chyb a neopravené chyby

Olga, Jakub i Viktor opravují práce převážně červenou tužkou. Poznámky se nacházejí buď po stranách textu, nebo jsou vpisovány přímo do textu. Mají formu symbolů, slov, zkratek i jejich kombinací. Jde-li o používané symboly, pak učitelé škrtají, podtrhávají, kroužkují, používají zakřivené čáry, šipky a závorky. Vždy je symbol doplněn informací (povětšinou zkratkou) o jaký typ chyby se jedná, pokud tuto informaci sám nevyjadřuje. Seznam vybraných zkratek a slov předkládá tabulka 1.

Tabulka 1

Seznam vybraných zkratek a symbolů pro opravování slohových prací

Zkratka	Spojení anglicky	Český význam
V	Vocabulary	Slovní zásoba
G	Grammar	Gramatika
123/ zakřivená čára/ wo	Word order	Pořadí slov ve větě
Org	Organisation	Organizace textu
Coh/ text logic	Coherence / text logic	Soudržnost (spojitost) textu
?	Unclear	Nejasnost
Register	Register	Styl, způsob vyjadřování
[	Paragraph	Odsazení odstavce
Rp	Reference point	
Vf	Verb form	Tvar slovesa
Sp	Spelling	Hláskování
Wf	Word form	Tvar slova
+		Označení (správného) povedeného
-		Označení chybného
WI	Wrong idea	Špatná úvaha
MW	Missing word	Chybějící slovo
WL	Wrong linkage	Chybné spojení
MI	Missing idea	Chybějící myšlenka/úvaha
∞ / CP	Collocation	Ustálené slovní spojení

Olga povětšinou upozornění na chybu doplní o správné řešení, někdy je vepsané správné řešení jediným upozorněním na chybu. Viktor a Jakub poskytují správná řešení řidčeji. Viktor na rozdíl od Olgy i Jakuba neužívá zkratku *G (grammar)*, ale má několik různých zkratek rozlišujících různé problémy gramatického rázu (př. *wrong tense*, *wrong clause* apod.) stejně tak nepoužívá *V (vocabulary)*, ale opět rozlišuje *wrong word* a *different word*. Teoreticky má

celkem propracovaný systém značek a symbolů, nicméně opravené práce takový rozsah nevykazují. Vyvstává tak otázka, zda takové množství symbolů a zkratek není nadbytečné, až kontraproduktivní. Některé zkratky splývají (například *different word* a *wrong word*) a mohou být pro studenty hůře uchopitelné. Některé zkratky jsou využívány velice zřídka, což může mít za následek menší přehlednost a srozumitelnost pro studenty. Další otázkou je formulace některých zkratek například *wrong idea*, které by mohlo znít příliš autoritativně. Již zmiňované *wrong word* rovněž nese určité negativní zabarvení oproti zkratce *V (vocabulary)*, zatímco zkratky Olgy a Jakuba se zdají být ohleduplnější k sebevědomí žáka.

Objevují se též chyby, které učitelé neopravují, což jsou chyby nad danou jazykovou úroveň studenta. Učitelé se však striktně neřídí probraným učivem, spíše individuálně přistupují k jednotlivým studentům. Některým studentům pak opravují (a povětšinou v takovém případě i vysvětlují) věci, které ještě v hodinách probrány nebyly.

Poznámky kolem textu

Viktor a Jakub mají podobný styl psaní poznámek kolem textu. Využívají hojně upozornění, tedy symbolů a zkratek. Správné odpovědi se vyskytují mnohdy v kombinaci s vysvětlením u Viktora a s instrukcí u Jakuba. Pochvaly nejsou časté a většinou mají podobu fajfky u příslušné části textu (Viktor) či + v kroužku (Jakub). Pokud je pochvala slovní, vždy je konkrétní (*a good idea*). Otázky učitelé využívají, pokud nerozumí tomu, co chtěl žák sdělit (*What do you mean? Go out? Spent the afternoon outdoors?*). Liší se v užívání příkazů, Viktor jich využívá hojně (*Do care about articles),* Jakub vůbec a užívá hojně instrukce (*What did she say in direct speech? Then go one tense back.),* které naopak Viktor používá velmi málo. Olga využívá převážně formu správné odpovědi, mnohem méně pak upozornění, vysvětlení či doplnění. Pokud potřebuje poukázat na složitější problematickou část textu, použije skoro vždy otázku (*What is your conclusion?*). Pochvaly, příkazy a instrukce nevyužívá vůbec.

Zjednodušeně tedy tam, kde je potřeba poradit a navést studenta ke správné odpovědi, Olga využije otázku, Jakub instrukci a Viktor příkazu. Pokud jde o jednodušší a jednoznačný problém, Olga využije správné odpovědi, zatímco Viktor s Jakubem na něj pouze upozorní.

Všichni tři učitelé užívají poznámek, které bychom mohli označit jako ekvivalent poznámky pod čarou. V textu se objevuje hvězdička či jiný symbol, který odkazuje na poznámku na konci textu. Takové poznámky nejčastěji obsahují vysvětlení gramatického jevu, použití daného slova či přepis určité fráze/věty s vysvětlením.

Závěrečné komentáře

Styly psaní závěrečných komentářů všech tří učitelů se prolínají. Viktor píše komentář vždy, Olga zřídka, Jakub zhruba v polovině případů. U Olgy a Jakuba ovšem suplují komentáře bohaté poznámky kolem textu. Bohatost či přítomnost komentáře není úměrně závislá ani na délce eseje, ani na „správnosti“ eseje, nicméně více poznámek se objevuje přirozeně u horších prací. V obsahové stránce komentáře jde ve většině případů o komentář celkového dojmu z práce, který je někdy dále specifikován. Viktor a Jakub tento fakt přímo uvádějí v rozhovoru jako jejich záměr při psaní komentáře.

Komentáře Olgy jsou ucelené krátké texty psané celými větami. Někdy obsahují spojovací výrazy a činí z nich malé slohové útvary. Můžeme říci, že některé komentáře by mohly být vzorem pro žáky, jak slohové práce psát. Na druhou stranu je nutné podotknout, že některé

komentáře obsahují výrazy, s nimiž se setkáme spíše v hovorové angličtině (*I really like your essay, but why on earth don´t you use a spelling checker?*). Viktor a Jakub píší komentáře heslovitě či v kratších větách. Jakubovy komentáře mají podobu několika vět či frází připojených šipkami k jednotlivým částem bodového hodnocení, nabírajíc někdy až podoby myšlenkové mapy či jsou nepravidelně rozesety po prázdné ploše papíru pod hodnocením. Viktorovy komentáře působí uceleněji díky užívání oslovení (př. *Dear Tom*). Viktor se snaží dodržovat model dvojitého komentáře, tedy mnoho jeho komentářů začíná pochvalou, a téměř vždy pak následuje forma příkazu, málokdy instrukce a téměř vůbec nenajdeme otázky. I Jakub se snaží chválit ze začátku komentáře. U obou učitelů jsou pochvaly konkrétní. Vedle celkového dojmu z práce většinou chválí organizaci textu a jasnost vyjadřování (*Great use of nice new words!).* Pochvaly se objevují jak u nejlépe hodnocených prací, tak u horších prací hodnocených například známkou 3. Většina Jakubových komentářů má formu instrukce, nikdy nenajdeme příkaz. Olga využívá v komentářích převážně instrukce, ojediněle otázky a občas chválí, a to převážně nekonkrétně celkový dojem z práce.

Hodnocení

Všichni tři učitelé hodnotí body, které jsou pak v určité fázi převáděny na známky. Hodnotí pomocí 3-4 kategorií, které se sice liší názvem, ale jsou podobné obsahem (splnění zadání, srozumitelnost a soudružnost textu, gramatika a slovní zásoba).

Olga převádí bodové ohodnocení na známky až v pololetí. Žáci považují její hodnocení za přísné, protože již za 60 % výkonu uděluje pětku. Písemné práce hodnotí pomocí 4 kategorií: a) splnění zadání, b) soudružnost textu a srozumitelnost, c) slovní zásoba a d) gramatika. Celkový počet je vždy 100 a každé kategorii je přiřazeno 25 bodů. Olga nikdy nezadává slohové práce, které by se soustředily na jeden či pár gramatických jevů, vždy se jedná o komplexní slohové práce, kde se hodnotí všechny čtyři kategorie. Pro hodnocení velkými čísly se Olga inspirovala v USA a posuzování prací podle 4 kategorií vychází z hodnocení maturity. Jasné vymezení daných 4 kategorií by mohlo vysvětlovat částečnou absenci závěrečných komentářů, které pak Olga cítí jako nadbytečné. Olga nepoužívá žádné další tabulky či pomocné návody pro opravování a hodnocení prací jako mají Viktor a Jakub.

Jakub slohové práce rovněž boduje, pětku uděluje za 50 % výkonu. Pro posuzování prací má vytvořené celkem podrobné tabulky jako Viktor, rozdílné pro úroveň B1 a B2, tedy zhruba nižší a vyšší gymnázium. Na úrovni B1 hodnotí tři kategorie: a) obsah (a vynaložené úsilí od čtenáře porozumět textu), b) jazyk (rejstřík a přesnost slovní zásoby a struktur) a c) koherence (koheze a splnění komunikačního záměru). Pro každou kategorii existuje 5 úrovní jejího splnění, od splnění dané úrovně se následně odvíjí počet bodů. Celkově tedy mohou žáci získat 15 bodů. Na úrovni B2 přibývá jedna kategorie, tedy kategorie jsou a) obsah, styl, struktura (formát), b) rozsah slovní zásoby a gramatiky, c) přesnost (slovní zásoba a gramatika), d) koherence (logika) a koheze (prostředky textové návaznosti). Stejně jako na úrovni B1, i na úrovni B2 existuje pro každou kategorii 5 úrovní splnění, žáci tedy mohou získat maximální počet bodů 20. Jakubovy tabulky jsou upravenými tabulkami pro hodnocení cambridžských zkoušek.

Také Viktor hodnotí slohové práce na základě 4 kategorií: a) obsah, b) dosažení komunikačního záměru, c) organizace textu a d) jazyk. Každá kategorii je ohodnocena 5 body a je rozdělena do 4 úrovní, tedy maximální počet u každé práce je 20 bodů. Body pak přepočítává na procenta, kdy pětku uděluje za 60 % jako Olga. Samotné opravené eseje obsahují bodové ohodnocení i výslednou známku.

2.3 Diskuze

Olga a Jakub zjemňují kritiku různými způsoby, například používáním formy otázek, instrukcí, které obsahují slova „prosím“, „pokuste se“ apod. či popisují účinek daného způsobu vyjádření na čtenáře (*Jsem zmatena, Nerozumím)*, čímž formálně přebírají část zodpovědnosti za nepochopení dané části textu, a nenechávají celou zodpovědnost na studentovi a jeho schopnosti se jasně vyjádřit. I přes objektivní nedostatky na straně žáka tedy ponechávají určitý prostor pro možnost brát danou chybu jako nedorozumění spíše než jako výsledek neschopnosti žáka se adekvátně vyjádřit. Nikdy nevyužívají příkazů, které by mohly ohrožovat sebevědomí žáka a pocit kontroly nad procesem vlastního psaní. Naproti tomu Viktor instrukcí a otázek skoro neužívá, ale snaží se zjemňovat kritiku pomocí spojení pochvaly s následnou kritikou. Obecně využívá mnohem více pochval než Jakub či Olga. Na druhou stranu využívá hojně formy příkazu, která by mohla být vnímána žáky negativně. Olga poskytuje správná řešení ve většině případů, Jakub a Viktor poskytují správná řešení mnohem méně často, snaží se studenty spíše navádět a donutit o svých chybách přemýšlet, aby více převzali zodpovědnost za své psaní.

Všechny tři styly opravování a hodnocení písemných prací se zdají být pro studenty srozumitelné. Studenti Olgy přiznávají, že jim občas není na první pohled jasné, za co byly strženy body. Po vznesení dotazu se ale nikdy Olze nestane, že by neuměla přesně odpovědět a svoji odpověď uspokojivě obhájit. Dotazovaní studenti se shodují, že její hodnocení je férové. Jakubovi velmi záleží na tom, aby opravě i hodnocení studenti rozuměli, což vyplývá nejen z rozhovoru, ale též ze samotných hodnocených prací, kde k symbolům a zkratkám mnohdy připojuje poznámky a vysvětlivky. Neustále o své práci přemýšlí a snaží se ji měnit a přizpůsobovat podle reflexe dopadu na studenty především z pohledu adekvátní popisné zpětné vazby. Ač je Viktor učitelem s nejkratší délkou praxe, zdá se, že má nejpropracovanější systém oprav a hodnocení. Má nejrozsáhlejší systém zkratek a ke každé slohové práci připojí komentáře, v nichž se snaží jak o pozitivní, tak korektivní zpětnou vazbu. Nadměrně však využívá příkazů, což právě poukazuje spíše na začínajícího učitele. Styl Olgy a Jakuba je více vyvážený a osvědčený praxí.

Závěrem je však nutné říci, že pro úplný obraz o práci daných učitelů této studii chybí dostatečné množství dat získaných z řad žáků daných učitelů, chybí vytvoření přesnějšího názoru žáků na srozumitelnost opravování a hodnocení.

3 Závěr

Cílem tohoto příspěvku bylo popsat styl opravování a hodnocení slohových prací tří učitelů jednoho víceletého gymnázia především v rámci 4 kategorií: označování chyb a správných míst, psaní komentářů v závěrech slohových prací, psaní poznámek kolem textu a hodnocení slohových prací. Jedná se o tři styly, které se v mnohém podobají, až prolínají, ale v některých ohledech se zcela liší. Učitelé se inspirovali hodnocením maturit a cambridžských zkoušek a povětšinou dané tabulky zjednodušili, aby byly jednak srozumitelnější pro studenty a jednak jednoduší a návodnější pro ně samotné. Srozumitelnost pro studenty je charakteristikou zpětné vazby důležitou pro všechny tři učitele. Nejvíce jí věnuje pozornosti Jakub, který podrobně označuje problematická místa a poznámkuje slohové práce, Olga se spíše spoléhá na poskytování správné odpovědi a případné slovní vysvětlení, pokud žák vznese dotaz. Viktor se zamýšlí nad srozumitelností pro studenty nejméně, pravděpodobně vlivem kratší praxe ve školství. Jeho propracovaný systém symbolů a zkratek bude pravděpodobně nutné vyzkoušet a prověřit časem. Všichni tři učitelé používají symboly a zkratky pro označování problematických míst, každý ovšem jiné. Liší se v míře poskytování komentářů, Viktor

poskytuje závěrečný komentář vždy, Olga a Jakub je spíše suplují bohatými poznámkami ve formě i několika vět kolem textu.

I přes zmíněné nedostatky jsou vybraní učitelé příkladem, který je vhodné následovat. Poskytují popisnou adekvátní formativní zpětnou vazbu a jejich styl má kladnou odezvu u studentů.

Literatura

Anson, Ch. (1989). Response styles and ways of knowing. In Anson, Ch. (Eds.) *Writing and response: theory, practice, and research* (s. 332-366). Urbana: National council of teachers of English. Dostupné z http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED303826.pdf.

Bardine, B. (2000). Beyond the red pen: clarifying our role in the response process. *The English Journal, 90 (1)*, 94−101. Dostupné z http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Composition/Responding/Bardine-beyond%20red%20pen.pdf.

Knoblauch, C. a Brannon, L. (1984). *Rhetorical traditions and the teaching of writing*. Upper Montclair, NJ: Boynton, Cook. In Treglia, M. (2008). Feedback on Feedback: Exploring student responses to teachers´written commentary. *Journal of Basic Writing*, 27 (1), 105−136.

Straub, R. (1997). Students reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching English*, 31 (1), 91−119.

Treglia, M. (2008). Feedback on Feedback: Exploring student responses to teachers´written commentary. *Journal of Basic Writing*, 27 (1), 105−136.

Kontakt

Mgr. Kateřina Novotná

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Myslíkova 7
110 00 Praha 1

e-mail: katerina.novotna@pedf.cuni.cz

Možnosti využití metody ukotvujících vinět při měření podvádění žáků ve školách

The possibilities of using the anchoring vignette method for measuring students' cheating

Hana VOŇKOVÁ, Stanislav BENDL, Ondřej PAPAJOANU

Abstrakt: Studie zabývající se podváděním žáků často využívají dotazníky obsahující sebehodnotící položky s posuzovacími škálami. Získané výsledky však nemusí reflektovat pouze úroveň nečestného chování, ale i rozdílné užívání škály respondenty. Autoři na vzorku žáků sedmých tříd (N = 265) pomocí metody ukotvujících vinět ukazují, jak může rozdílné užívání škál zkreslit závěry o vztahu mezi podváděním a vybranými charakteristikami žáků. Dále autoři formulují obecná doporučení, která slouží k podpoře základních předpokladů měření této metody.

Klíčová slova: ukotvující viněty, nečestné chování, podvádění, sebehodnocení

Abstract: Studies measuring students' cheating frequently employ questionnaires containing self-report items with rating scales. The results of these studies may, however, not only reflect the actual level of dishonest behavior but also differences in scale usage between respondents. The authors use the anchoring vignette method to demonstrate how heterogeneity in scale usage can lead researchers to inaccurate conclusions about the relationships between cheating and students' characteristics on the sample of seventh grade students (N = 265). The authors also formulate general recommendations that support the basic measurement assumptions of the anchoring vignette method.

Key words: anchoring vignettes, dishonest behavior, cheating, self-assessment

1 Úvod

Neukázněné chování žáků ve školách se dlouhodobě jeví jako závažný problém současného školství. V zahraničí, zejména pak ve Spojených Státech, se kázeňským problémům žáků věnuje velká pozornost. Některé alarmující statistiky pouze potvrzují extrémní stav chování žáků ve školách. Podle zjištění U. S. Department of Education z roku 1995 se přes 25 % žáků osmých tříd (tedy ve věku 13–14 let) dostalo do fyzického konfliktu se svými spolužáky (citováno podle Lewis & Sugai, 1999). Není tedy divu, že pouze přibližně polovina žáků amerických elementárních a sekundárních škol se cítí ve škole velmi bezpečně (Leitman & Binns, 1993). Americká veřejnost tuto situaci vnímá a dlouhodobě nekázeň žáků považuje za jeden z nejzávažnějších problémů ve školství (Bushaw & Calderon, 2014). Ačkoliv možná v méně extrémní podobě, projevy nekázně jsou přítomny i v českých třídách. Výsledky mezinárodního šetření PISA 2012 ukazují, že 30 % českých žáků uvedlo, že ve většině či ve všech hodinách matematiky vládne hluk a nepořádek (OECD, 2013). Této situaci se začínají

věnovat i česká média, jak potvrzují některé internetové články (např. Mach, 2015). Učitelé zde hovoří o „ryzí nevychovanosti“ žáků, která může do značné míry komplikovat jak průběh výuky, tak samotné fungování škol.

Podvádění a další projevy nečestného chování jsou specifickou formou nekázně žáků. Jejich společným jmenovatelem je podvod, který je základem všech nečestných školních praktik, a společný mají též silný morální rozměr. Procenta žáků, kteří participují na podvádění ve školách, jsou též alarmující. Vrbová a Stuchlíková (2012) uvádějí, že 85 % českých žáků ve věku 14 až 16 let alespoň občas opíše domácí úkol a že 77 % žáků této věkové kategorie alespoň občas opisuje při testu. V různé míře se vyskytují i mnohé další projevy nečestného chování. Výzkum provedený na amerických školách srovnatelného stupně z roku 2004 došel k obdobným závěrům, kdy se k opisování domácího úkolu přiznalo 83 % žáků a k podvádění při testu 62 % (Davis, Drinan, & Bertram Gallant, 2009).

Takto vysoká čísla podvádějících žáků v českých školách mohou souviset i s přetrvávajícím společenským názorem, že lhaní a kradení se vyplácí a že ti nejméně morální jsou nejvíce úspěšní (Havel, 1997). Ukazuje se totiž, že nečestnost ve škole pozitivně koreluje s nečestností v osobním životě (Zimny, Robertson & Batoszek, 2008). I z těchto důvodů je nezbytné se podváděním ve školách zabývat, chceme-li vychovávat žáky tak, aby se z nich stali čestní a morálně vyspělí členové společnosti.

Mnohé studie se pokoušely v rámci lepšího poznání školního podvádění určit, které žákovské charakteristiky úroveň nečestného chování determinují. Mezi často zkoumané charakteristiky patří například pohlaví žáků (Newstead, Franklyn-Stokes & Armstead, 1996; Whitley, Nelson & Jones, 1999), socioekonomický status (Darmody, Smyth & McCoy, 2008), studijní výsledky (Brown & Choong, 2005; Finn & Frone, 2004; Tayfun, 2009), věk či stupeň školy (Anderman & Midgley, 2004; McCabe & Trevino, 1997), motivace (Anderman, Griesinger & Westerfield, 1998; Tas & Tekkaya, 2010) popřípadě impulzivita (Anderman, Cupp & Lane, 2010). I přes relativně širokou výzkumnou základnu však studie nezřídka dochází k rozdílným výsledkům o vztahu jednotlivých charakteristik a nečestného chování žáků.

K měření podvádění se využívají různé metody. Nathanson, Paulhus a Williams (2006) použili počítačovou analýzu žákovských testů, aby odhalili dvojice žáků, kteří potenciálně podváděli. Někteří autoři při zkoumání podvádění využili hypotetické situace. Například Murdock, Miller a Kohlhardt (2004) využili hypotetické scénáře, aby zkoumali jak rozdílná pedagogická kompetence (pedagogical competence) a orientace na mistrovství/výkon (mastery/performance orientation) učitele ovlivňuje žákovské vnímání: (a) viny za podvádění (na straně učitele, či žáka), (b) přijatelnost podvádění (jak moc je podvádění u takového učitele ospravedlnitelné) a (c) pravděpodobnost výskytu podvádění. Whitley a Kost (1999) využili hypotetické scénáře, mimo jiné, ke zkoumání toho, jak studenti vnímají rozdílné důvody (motivaci) k podvádění a jak se tyto důvody promítají do trestu, který by podvodníkovi uložili.

Malcolm et al. (2003) zkoumali, jak žákovské záškoláctví vnímají učitelé, rodiče žáků a žáci samotní. Ukázalo se, že se mezi těmito skupinami pohledy na důvody k záškoláctví výrazně liší. Zatímco učitelé se domnívali, že postoje rodičů ke škole a další rodinné faktory jsou primárními důvody záškoláctví (zatímco školní faktory a individuální faktory na straně dítěte jsou spíše dílčí faktory), žáci samotní uváděli k záškoláctví nejčastěji faktory vázané na školu (nuda, šikana, vyhýbání se testům aj.). Navíc, většina žáků uvedla, že by jejich rodiče byli naštvaní, kdyby zjistili, že byli za školou. Rodiče žáků hledali primární zdroj záškoláctví svých dětí ve školních faktorech. Ukazuje se, že učitelé nemají nejlepší představu ani o prevalenci školního podvádění a mají výraznou tendenci podceňovat jeho výskyt (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005).

Velké množství studií však při zkoumání žákovského podvádění využívá, kromě jiných metod, sebehodnocení žáků (např. Jensen et al., 2002; Miller, Shoptaugh & Wooldridge, 2011; Newstead et al., 1996; Rettinger, Jordan & Peschiera, 2004). Obvykle je žákům rozdán sebehodnotící dotazník, ve kterém má žák indikovat, zda se během určitého období dopustil nejrůznějších prohřešků, popřípadě indikovat kolikrát.

V sebehodnotících dotaznících jsou však také nezřídka využívány hodnotící škály (např. Anderman et al., 2010; Anderman et al. 1998; Finn & Frone, 2004; Tas & Tekkaya, 2010; Vrbová & Stuchlíková, 2012). Existuje zde však nebezpečí, že získané výsledky nebudou odrážet pouze skutečnou úroveň nekázně, ale též rozdílné užívání škály respondenty. Chen, Lee a Stevenson (1995) ve své studii dokládají, že žáci z rozdílných zemí (kultur) preferují rozdílné body škály (žáci z Japonska a Číny využívali prostřední body škály více, než žáci ze Severní Ameriky). Buckley (2009) na tento problém upozorňuje a ukazuje, jak může rozdílné užívání škál respondenty zkreslit výsledky mezinárodních komparativních studií. Bago d'Uva et al. (2008) zjistili, že rozdíly v užívání škály je možno nalézt i mezi respondenty s různým socioekonomickým zázemím.

Cílem této studie je identifikovat, jaký styl užívání škály mají žáci s různými charakteristikami (pohlaví, studijní výsledky a vzdělání rodičů) a jak užívání škály ovlivňuje analýzu vztahu mezi charakteristikami žáků a úrovní podvádění. Zároveň autoři prezentují obecná doporučení, která mohou sloužit k podpoře základních předpokladů měření metody ukotvujících vinět. Hlavní výsledky výzkumného šetření jsou převzaty ze studie autorů pro zahraniční impaktovaný časopis (Voňková, Bendl & Papajoanu, v tisku) a jejich prezentace je uzpůsobena českému čtenáři. Tento příspěvek má tedy i za cíl seznámit českého čtenáře s těmito výsledky.

2 Metody

2.1 Metoda ukotvujících vinět

V pedagogickém výzkumu se velmi často užívají dotazníková šetření se (sebe)hodnotícími otázkami. Sebehodnocení však může odrážet nejen reálnou situaci, ale také rozdílné užívání škály jednotlivými respondenty. Může se například stát, že dva žáci se stejnou úrovní chování mohou hodnotit své chování odlišně – jeden jako výborné, jiný jen jako dobré.

Metoda ukotvujících vinět byla navržena k tomu, aby sebehodnocení respondentů bylo očištěno od rozdílného užívání škály a ve výsledku se porovnávala pouze reálná situace respondentů. Základní myšlenkou fungování metody je, že nejprve přímo změříme rozdílné užívání škály pomocí tzv. ukotvujících vinět. Ukotvující viněty jsou krátké příběhy popisující určitou úroveň měřeného konceptu, např. určitou úroveň podvádění hypotetického žáka. Ukotvující viněty jsou zařazeny do dotazníku společně se sebehodnotícími otázkami. Každý respondent tedy hodnotí nejen sám sebe, ale také hypotetickou osobu v ukotvující vinětě. Vzhledem k tomu, že všichni respondenti dostanou k zhodnocení stejné viněty, může být rozdílnost v hodnocení vinět interpretována jako rozdílnost užívání škály. Tuto identifikovanou rozdílnost pak využijeme ke korekci sebehodnotících otázek a očistíme tak data od možného zkreslení.

Nejčastěji využívaný statistický model metody ukotvujících vinět je CHOPIT model (Compound Hierarchical Ordered Probit Model). Je rozšířením běžného probitového modelu pro ordinální proměnnou (Ordered Probit Model). CHOPIT model má však variabilní meze mezi jednotlivými kategoriemi škály, které umožňují zachytit systematickou rozdílnost

užívání škály. V našem příspěvku prezentujeme výsledky tohoto modelu. Matematickou specifikaci CHOPIT modelu lze v české literatuře například najít ve Voňková (2012) nebo Voňková (2013).

2.2 Dotazník

Na podvádění ve školách se dotazujeme žáků samotných. Zdá se totiž, že oproti učitelům či ředitelům mají žáci relativně nejlepší představu o tom, jak rozšířené podvádění ve školách skutečně je (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005). Toto se může zdát pochopitelné, jelikož projevy nečestného chování, které jsou založené na podvodu, zůstávají, pokud úspěšné, utajeny těm, kteří jsou podváděni, tedy učitelům.

K měření podvádění žáků jsme využili specifický dotazník skládající se ze tří hlavních částí. V první části měli žáci ohodnotit chování náhodně vybrané poloviny svých spolužáků. Někteří žáci tak, díky náhodnému výběru, hodnotili i své vlastní chování. Respondenti měli chování svých spolužáků (či sebe sama) hodnotit na škále 1 až 5 v závislosti na tom, do jaké míry je konkrétní prohřešek pro daného žáka typický („typickým“ je myšlena frekvence, intenzita a závažnost daného chování). Vyšší hodnota na škále tedy odpovídá tomu, že daný prohřešek je pro žáka více typickým (tj. žák je méně ukázněný). Ve druhé části dotazníku měli žáci hodnotit ukotvující viněty popisující žáky, kteří se dopouštějí různých přestupků. K hodnocení vinět žáci používali stejnou škálu jako v případě hodnocení svých spolužáků (či sebe sama). Ve třetí části byli respondenti požádáni o vyplnění základních informací o sobě. Mezi tyto informace patří, mimo jiné, věk žáka, pohlaví, školní prospěch a nejvyšší dosažené vzdělání rodičů.

Viněta pro podvádění, na které se v tomto příspěvku zaměřujeme, byla formulována následovně: *Honza si dvakrát za poslední měsíc místo odpoledního vyučování, kdy měla třída suplovanou dvouhodinovku tělesné výchovy, vyrazil s kamarády do města. Následně si sám napsal omluvenku, ve které zfalšoval podpis svého otce. U Honzy hodnotím záškoláctví a podvádění číslicí:…*

Buckley (2008) upozorňuje, že fixním pořadím vinět a položek v dotazníku může dojít k nechtěnému ovlivnění respondentů, a doporučuje randomizaci jejich pořadí. Z tohoto důvodu se v jednotlivých exemplářích našeho dotazníku objevovaly první dvě části v náhodném pořadí (část s údaji o respondentovi byla vždy třetí) a náhodné bylo i pořadí jednotlivých vinět. Každý žák měl tedy trochu jinou podobu dotazníku, čímž se zabránilo případnému zkreslení.

2.3 Vzorek

Součástí výzkumného vzorku byli žáci sedmých tříd všech základních škol v oblasti Praha 6. Dotazník celkem vyplnilo 670 žáků, jejichž průměrný věk byl 13,64 let. Z celkového počtu žáků hodnotila přibližně polovina (N = 265) i sebe sama. V tomto výzkumu byla použita právě data získaná od těch žáků, kteří hodnotili své vlastní chování.

2.4 Předpoklady měření

Užívání metody ukotvujících vinět je založeno na dvou základních předpokladech. Prvním předpokladem je tzv. konzistence odpovědí. Předpokládáme, že žák hodnotí sebe i vinětu stejně přísně. Druhým předpokladem je tzv. ekvivalence vinět. To znamená, že všichni žáci interpretují vinětu stejným způsobem. V tomto výzkumu bylo podniknuto několik kroků,

jejichž cílem bylo podpořit platnost těchto předpokladů, a které mohou posloužit jako obecná doporučení při užívání metody ukotvujících vinět.

Na podporu konzistence odpovědí bylo žákům řečeno, aby byli stejně přísní na sebe i na osobu popsanou ve vinětě. Dále, dotazník byl anonymní a žáci byli ujištěni, že výsledky šetření budou využity výhradně pro výzkumné účely. Při samotném zadávání dotazníku pak učitel seděl v první lavici čelem k tabuli, aby žáky nemohl kontrolovat. Všechny tyto kroky měly za cíl to, aby se žáci necítili pod kontrolou či tlakem a úmyslně tak neupravovali své hodnocení.

Ekvivalence vinět byla podpořena následujícím způsobem. Žákům bylo řečeno, aby vinětu pozorně přečetli a hodnotili danou osobu pouze na základě toho, co je napsáno (a tudíž si nic nedomýšleli). Dále, viněta popisuje typickou situaci, ve které k prohřešku dochází. Ve vinětě je též popsán kontext situace (suplující vyučující při hodině tělocviku) a četnost prohřešku (dvakrát za poslední měsíc). Všechny tyto kroky měly docílit toho, aby žáci interpretovali vinětu stejně a nevkládali do ní žádné extra informace, které by mohly ovlivnit jejich úsudek.

3 Výsledky

Mezi klíčová zjištění tohoto výzkumu patří zejména osvětlení vztahů mezi vybranými charakteristikami žáků a jejich podváděním ve škole. V tabulce 1 můžeme nejprve vidět výsledky před očištěním od rozdílného užívání škály respondenty (sloupec Ordered probit). Jako jediný signifikantní faktor se jeví vzdělání rodičů na úrovni ISCED 5, které je prediktorem pro nižší míru podvádění u žáka. Po očištění od rozdílného užívání škály (sloupec CHOPIT) jsou signifikantními prediktory podvádění všechny tři zkoumané charakteristiky (tedy dosažené vzdělání rodičů, pohlaví žáků a jejich studijní výsledky). Studijní výsledky žáků se jeví být nejsilnějším prediktorem, následované vzděláním rodičů a pohlavím. Nejnižší úroveň podvádění tedy vykazují dívky s vynikajícími studijními výsledky a vysokým vzděláním rodičů.

Tabulka 1

Efekt vlivu vybraných charakteristik žáka na míru podvádění ve škole před očištěním (ordered probit) a po očištění (CHOPIT) od rozdílného užívání škály

	Ordered probit (před korekcí)	CHOPIT (po korekci)	
Proměnná	β	β	γ^1
Konstanta	-	-	-0,20
			(0,13)
Chlapec	**0,18**	**0,40***	0,28
	(0,14)	(0,23)	(0,22)
Rodiče ISCED 5	**-0,26***	**-0,65*****	-0,60***
	(0,14)	(0,23)	(0,23)
Známka z českého jazyka 1	**-0,16**	**-0,91****	-0,86**
	(0,20)	(0,42)	(0,42)

Pozn. Charakteristiky žáka jsou měřeny pomocí dummy proměnných (nabývají hodnot 1 pro danou úroveň popsanou v tabulce, nebo 0 pro ostatní případy). Podvádění je měřeno na pěti-bodové ordinální škále 1−5, přičemž 1 označuje, že podvádění není pro žáka typické, žák je ukázněný, a 5 označuje, že podvádění je pro žáka typické, žák je neukázněný. β v ordered probit modelu zachycuje efekt proměnných na hodnocení vlastního podvádění bez očištění od rozdílného užívání škály. β v CHOPIT modelu zachycuje tyto efekty po očištění od rozdílného užívání škály. γ^1 v CHOPIT modelu zachycuje identifikovanou mez u prvních dvou škálových kategorií 1 a 2. Záporné znaménko znamená, že žáci s danou charakteristikou jsou přísnější a určitou úroveň podvádění hodnotí spíše kategorií 2 než 1 (mez mezi kategoriemi je nižší).
Upraveno podle Voňková, Bendl a Papajoanu (v tisku).

* p < 0,1; ** p < 0,05; *** p < 0,01

Z výše uvedeného je patrné, že pokud bychom neprovedli očištění od rozdílného užívání škály respondenty, došli bychom k naprosto rozdílným závěrům, co se týče vztahu podvádění a vybraných charakteristik žáků.

4 Závěr

Metoda ukotvujících vinět má velký potenciál přispět ke zpřesnění měření mnohých fenoménů, které jsou předmětem pedagogického výzkumu. Zdařilých aplikací této metody přibývá jak v českém prostředí, tak v celosvětovém kontextu. U nás byla tato metoda využita např. při měření porozumění psanému textu v anglickém jazyce (Voňková & Šrámková, 2013) či při měření znalostí ICT (Hrabák & Voňková, 2014). V mezinárodní sféře byla metoda ukotvujících vinět použita např. k výzkumu heterogenity v užívání škály mezi respondenty jednotlivých zemí účastnících se mezinárodního srovnávacího výzkumu PISA 2012 a ke kategorizaci zemí do několika skupin podle charakteristických znaků v užívání škál respondenty (Voňková et al., 2015). Možných dalších aplikací se jeví široká paleta. Jednou z potenciálně slibných oblastí může být měření nekognitivních dovedností (noncognitive skills) jako je sebekontrola nebo sebekázeň.

V poznání problematiky nekázně žáků existují stále výrazné mezery, ačkoliv je tato problematika v současné době velmi aktuální. Otázkou nadále zůstává, jaký způsob měření nejlépe odpovídá realitě, která ve třídách panuje. Na základě různých porovnávání hodnocení učitelů a žáků se ukazuje, že tyto skupiny mají o projevech nekázně, jejich důvodech a prevalenci velmi rozdílné mínění. Slibně se jeví metoda vzájemného hodnocení žáků. Brimble a Stevenson-Clarke (2005) sice uvádějí, že žáci při hodnocení prevalence podvádění u svých spolužáků trochu přehánějí (u několika položek byla odhadovaná prevalence vyšší, než jak vyšlo v sebehodnotícím šetření), avšak je otázkou, zdali toto není dáno určitou neochotou studentů se k podvádění přiznat i v anonymním šetření. Navíc v našem případě žáci hodnotili konkrétní žáky, nikoliv prevalenci kázeňského prohřešku obecně, což může dále přispět k přesnosti měření. Pokud takto získaná data očistíme od rozdílného užívání škály respondenty pomocí metody ukotvujících vinět, věříme, že můžeme dojít k velmi přesnému zmapování skutečné situace ve školních třídách.

Literatura

Anderman, E. M., Cupp, P. K. & Lane, D. (2010). Impulsivity and academic cheating. *The Journal of Experimental Education*, *78*, 135–150.

Anderman, E. M., Griesinger, T. & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *90*(1), 84–93.

Anderman, E. M. & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, *29*, 499–517.

Bago d'Uva, T., van Doorslaer, E., Lindeboom, M. & O'Donnell, O. (2008). Does reporting heterogeneity bias the measurement of health disparities? *Health Economics*, *17*(3), 351–375.

Brimble, M. & Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, *32*(3), 19–44.

Brown, B. S. & Choong, P. (2005) A Investigation of Academic Dishonesty among Business Students at Public and Private United States Universities. *International Journal of Management*, *22*(2), 201–214.

Buckley, J. (2008). *Survey context effects in anchoring vignettes*. New York University. Dostupné z http://www.polmeth.wustl.edu/media/Paper/surveyartifacts.pdf.

Buckley, J. (2009). *Cross-national response styles in international educational assessments: Evidence from PISA 2006*. New York University: Department of Humanities and Social Sciences in the Professions. Dostupné z https://edsurveys.rti.org/PISA/documents/Buckley_PISAresponsestyle.pdf.

Bushaw, W. J. & Calderon, V. J. (2014). Try it again, Uncle Sam: The 46th annual PDK/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, *96*(1), 8–20. Dostupné z http://pdkpoll2015.pdkintl.org/wp-content/uploads/2015/08/PDK_Poll46_2014.pdf.

Darmody, M., Smyth, E. & McCoy, S. (2008). Acting up or opting out? Truancy in Irish secondary schools. *Educational Review*, *60*(4), 359–373.

Davis, S. F., Drinan, P. F. & Bertram Gallant, T. (2009). *Cheating in school: What we know and what we can do*. Willey-Blackwell.

Finn, K. V. & Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, *97*(3), 115–122.

Havel, V. (1997, prosinec 9.). *Projev prezidenta republiky Václava Havla k oběma komorám Parlamentu České republiky*. Dostupné z http://www.vaclavhavel.cz/showtrans.php?cat=projevy&val=144_projevy.html&typ=H

Hrabák, J. & Voňková, H. (2014). Možnosti využití metody ukotvujících vinět při zjišťování ICT znalostí a dovedností. In J. Poláchová Vašťátková & E. Dvořáková Kaněčková (Eds.), *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 138–146). Olomouc: Agentura Gevak.

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.

Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S. & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, *27*, 209–228.

Leitman, R. & Binns, K. (1993). *The American teacher 1993: Violence in America´s schools*. New York: Louis Harris and Associates.

Lewis, T. J. & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, *31*(6), 1–24.

Mach, J. (2015, únor 1.). *Čtvrtina učitelů přiznává, že si neumí ve třídě zjednat pořádek*. Dostupné z http://www.novinky.cz/domaci/360157-ctvrtina-ucitelu-priznava-ze-si-neumi-ve-tride-zjednat-poradek.html.

Malcolm, H., Wilson, V, Davidson, J. & Kirk, S. (2003). *Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs* (Research Report No. 424). Glasgow: University of Glasgow. Dostupné z http://dera.ioe.ac.uk/8655/1/RR424.pdf.

McCabe, D. L. & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, *38*(3), 379–396.

Miller, A., Shoptaugh, C. & Wooldridge, J. (2011). Reasons not to cheat, academic-integrity responsibility, and frequency of cheating. *The Journal of Experimental Education*, *79*, 169–184.

Murdock, T. B., Miller, A. & Kohlhardt, J. (2004). Effects of classroom context variables on high school students' judgments of the acceptability and likelihood of cheating. *Journal of Educational Psychology*, *96*(4), 765–777.

Nathanson, C., Paulhus, D. L. & Williams, K. M. (2006). Predictors of a behavioral measure of scholastic cheating: Personality and competence but not demographics. *Contemporary Educational Psychology*, *31*, 97–122.

Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A. & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, *88*(2), 229–241.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 results: What makes a school successful? : Resources, policies and practices (volume IV)*. PISA, OECD Publishing.

Rettinger, D. A., Jordan, A. E. & Peschiera, F. (2004). Evaluating the motivation to cheat: A vignette experiment. *Research in Higher Education*, *45*(8), 873–890.

Tas, Y. & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *The Journal of Experimental Education*, *78*, 440-463.

Tayfun, A. (2009). Is there a relationship between grade average point and students' perceptions with regard to cheating factors? *Bilig*, *49*, 191–204.

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

Voňková, H. (2013). Subjektivní hodnocení problémů s pohybem: Užití parametrického modelu metody ukotvujících vinět. *Orbis Scholae*, *7*(1), 49–66.

Voňková H., Bendl, S. & Papajoanu, O. (in press). How students report dishonest behavior in school: Self-assessment and anchoring vignettes. *The Journal of Experimental Education*.

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

Voňková, H., Zamarro, G., DeBerg, V. & Hitt, C. (2015). *Comparisons of student perceptions of teacher's performance in the classroom: Using parametric anchoring vignette methods for improving comparability. Working paper*. Dostupné z http://www.uaedreform.org/downloads/2015/05/comparisons-of-student-perceptions-of-teachers-performance-in-the-classroom-using-parametric-anchoring-vignette-methods-for-improving-comparability.pdf.

Vrbová, J. & Stuchlíková, I. (2012). Školní podvádění starších žáků – pilotní studie. *Pedagogika*, *62*(3), 317–331.

Whitley, B. E. & Kost, C. R. (1999). College students' perceptions of peers who cheat. *Journal of Applied Social Psychology*, *29*(8), 1732–1760.

Whitley, B. E., Nelson, A. B. & Jones, C. J. (1999). Gender differences in cheating attitudes and classroom cheating behavior: A meta-analysis. *Sex Roles*, *41*, 657–680.

Zimny, S. T., Robertson, D. U. & Bartoszek, T. (2008). Academic and personal dishonesty in college students. *North American Journal of Psychology*, *10*(2), 291–312.

Kontakt

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

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky / Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Myslíkova 7
110 00 Praha 1

e-mail: h.vonkova@gmail.com

prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Magdalény Rettigové 4
110 00 Praha 1

e-mail: stanislav.bendl@pedf.cuni.cz

Mgr. Ondřej Papajoanu

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Magdalény Rettigové 4
110 00 Praha 1

e-mail: ondrej.papajoanu@pedf.cuni.cz

Sociálne súvislosti rozvoja jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy[1]

The social context of development childern's language competences at the beginning of elementary school

Simoneta BABIAKOVÁ

Abstrakt: Cieľom príspevku je pojednať o sociálnych súvislostiach rozvoja jazykových spôsobilostí detí na prahu vzdelávania. Autorka opisuje výskumnú stratégiu zisťovania stavu kognitívneho a sociálneho rozvoja detí pri vstupe do základnej školy. Identifikuje vstupné predpoklady detí pre procesy rozvíjania gramotnosti prostredníctvom identifikátorov rozvoja ich jazykovej a literárnej gramotnosti. Uvádza ukážky flexibilne štruktúrovaných mikrorozhovorov s deťmi a reflektuje pilotovanie výskumného nástroja.

Kľúčové slová: jazykové spôsobilosti, deti, vstup do základnej školy

Abstract: The aim of this paper is discussed the social context of children's language competences at the beginning of their schooling. The author describes a research strategy that was used to detect the state of cognitive and social development of children in their first year of schooling. She identifies the input assumptions of children, which are necessary for the development of their literacy. The identification is realized through indicators of their linguistic and literary literacy. She provides examples of flexibly structured micro-interview with children and reflects research tool piloting.

Key words: language competences, children, beginning of elementary schol

1 Úvod

Spoločnosť kladie vysoké požiadavky na to, aké by mali byť jazykové a komunikačné spôsobilosti súčasného človeka. Vízie spoločnosti sa odrážajú v koncepčných zámeroch a výchovno-vzdelávacích cieľoch základných pedagogických dokumentov jednotlivých krajín. Industriálnu spoločnosť vystriedala koncom 20. storočia spoločnosť informačná. Podľa K. Vančíkovej (2011) žijeme vo svete NITu – nových informačných technológií, ktoré sú spolu s globalizačnými trendmi podporované najmä explóziou médií. Aby sa človek dokázal orientovať v množstve informácií, musí ich vedieť prijať, triediť, spracovať a využiť. Informačná spoločnosť vyžaduje od človeka vysokú pružnosť v rozhodovaní a kritickom myslení. Keďže myslenie priamo súvisí s jazykom, zvyšujú sa i požiadavky na jazykové a komunikačné spôsobilosti ľudí. Externá evalvácia výsledkov formálneho vzdelávania tlačí najmä na zvyšovanie úrovne čitateľskej, prírodovednej i matematickej gramotnosti našich

[1] Príspevok je výsledkom riešenia projektu VEGA 1/0598/15 s názvom Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet, ktorého zodpovednou riešiteľkou je prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

žiakov. To všetko preto, aby sa absolvent formálneho vzdelávania vedel čo najlepšie uplatniť na trhu práce a osvojil si pre život potrebné kompetencie. Jazykové kompetencie pritom považujeme za kľúčové.

2 Sociálne aspekty rozvíjania jazykových spôsobilostí detí na prahu vzdelávania

To, ako sa rozvíjajú jazykové spôsobilosti dieťaťa, závisí od jeho interakcie so sociálnym prostredím a výchovou. Tak ako sa hekticky mení spoločnosť, do ktorej sa deti rodia, tak sa menia a zvyšujú požiadavky na jazykové kompetencie detí pri vstupe do základnej školy. Kým v minulom storočí bola cieľom jazykovej výchovy v slovenskej materskej škole schopnosť dieťaťa vyjadrovať sa súvisle, gramaticky správne, štylisticky primerane a zrozumiteľne, aby dokázalo komunikovať s rovesníkmi aj dospelými bez akýchkoľvek psychických zábran (Kurincová & Seidler, 1993) a jej hlavným poslaním bolo okrem rozvoja kognitívnych a nonkognitívnych funkcií osobnosti dieťaťa aj osvojenie základov kultivovanej spisovnej slovenčiny ešte pred vstupom do základnej školy (Guziová, 1999), dnes to nestačí. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) už definoval vzhľadom na vývinové špecifiká predškolského veku v profile absolventa predprimárneho vzdelávania požiadavku na rozvoj komunikatívnych kompetencií (spôsobilostí) detí ako je vedenie monológu, dialógu a rozhovoru s rovesníkmi a dospelými, aktívne počúvanie, vyjadrovanie svojich myšlienok a názorov, reprodukovanie oznamov a textov, komunikovanie poznatkov, kompetencie súvisiace s predčitateľskou gramotnosťou a pod. Inovovaný Štátny vzdelávací program pre materské školy (2015) v rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia zdôrazňuje rozvíjanie komunikačnej kompetencie dieťaťa vo všetkých jazykových rovinách s využitím špecifického rozvojového potenciálu písanej reči. Posilnené sú tie stránky jazyka, ktoré sa v predchádzajúcich programoch zanedbávali, resp. ich rozvíjanie bolo len náhodné, nekoncepčné a nesystematické. Ide predovšetkým o nadobúdanie bohatých skúseností s písanou rečou, ktoré sú dôležitým predpokladom úspešného rozvoja gramotnosti žiakov, tak v primárnom, ako aj celom ďalšom vzdelávaní. Štruktúra výkonového a obsahového štandardu sa člení na dve časti – hovorenú a písanú reč (Inovovaný Štátny vzdelávací program pre materské školy, 2015).

Prakticky ide o skúsenosti dieťaťa s hovorenou a písanou rečou, ktoré sú množstvom i kvalitou závislé od podnetov rodinného a školského prostredia. Pre vývin reči je nevyhnutné, aby dieťa žilo v primerane stimulujúcom prostredí. Rodina s vyšším socioekonomickým statusom vytvára pre dieťa podnetnejšie jazykové prostredie, rodičia sa s dieťaťom častejšie rozprávajú, častejšie si s dieťaťom čítajú, používajú bohatšiu slovnú zásobu, viac mu kupujú knihy a časopisy, častejšie mu pomáhajú s úlohami a majú vyššie očakávania od jeho školskej dochádzky (Rowe, 2008). Na rozvoj jazyka má vplyv aj preprimárne vzdelávanie. Kompenzácia jazykových spôsobilostí je v materskej škole evidentná najmä u detí zo sociálne nepodnetného prostredia.

Príčinou školskej neúspešnosti niektorých slovenských detí, začínajúcich povinnú školskú dochádzku, je neovládanie spisovného, niekedy ani hovorového dorozumievacieho jazyka – slovenčiny. Jedná sa obvykle o rómske deti z málo podnetného sociálneho prostredia, a tiež o deti, ktoré rodičia zapíšu do školy s vyučovacím jazykom slovenským, hoci doma bežne komunikujú jazykom národnostných menšín. Pri posudzovaní vývinovej úrovne detskej reči je dôležitá slovná zásoba aj schopnosť aplikácie gramatických pravidiel. Podľa Trochtovej (2002, s. 19) je neporozumenie slovnej inštrukcii učiteľky v prvom ročníku ZŠ z dôvodu neovládania jazyka aj pri priemerných rozumových schopnostiach dostatočným dôvodom pre

školskú neúspešnosť. Niekedy môže byť problémom aj dialekt. Dialekt je miestny variant jazyka, ktorý sa odlišuje slovníkom, gramatikou a výslovnosťou. Rozdiely v dialekte sú na Slovensku väčšinou takými jazykovými variantmi, ktoré neovplyvňujú úspešnosť učenia sa detí v škole tak vážne ako úplné neovládanie vyučovacieho jazyka.

Dôležitou úlohou učiteľa primárneho vzdelávania je vstupná diagnostika jazykových spôsobilostí všetkých žiakov prvého ročníka a dôsledné diagnostikovanie pokrokov čítania v priebehu celého školského roka. Na začiatku školského roka je správne a veľmi potrebné diagnostikovať sluchové a zrakové vnímanie žiakov. Pri zrakovom vnímaní sledujeme pravo-ľavú orientáciu, pamäť a pozornosť, rozlišovanie figúry a pozadia, určovanie správneho poradia predmetov, rozlišovanie reverzných figúr atd. Pri sluchovom vnímaní ide o sluchovú analýzu, syntézu a diferenciáciu. Dôraz kladieme na zisťovanie schopnosti fonematického uvedomovania a posúdenie komunikačnej kompetencie dieťaťa vo všetkých jazykových rovinách. Súvislosť medzi fonematickým uvedomovaním a rozvojom začiatočnmého čítania a písania výzkumne dokázali Bradley a Bryant (1983). Úlohou základnej školy, ako inštitúcie, je prispôsobiť svoje vzdelávanie na začiatku školskej dochádzky vývinovým zvláštnostiam žiakov mladšieho školského veku a podporovať tak celkový ďalší rozvoj osobnosti každého žiaka (Kasáčová & Cabanová, 2011). Práve nedostatočné poznanie jazykových spôsobilostí detí na prahu vzdelávania a frontálny prístup k výučbe začiatočného čítania a písania bol v minulosti dôvodom pre počiatočnú školskú neúspešnosť niektorých žiakov, ktorá sa prejavovala aj vysokým percentom odkladov školskej dochádzky. Učiteľ v prvom ročníku základnej školy by mal bezpodmienečne brať do úvahy rozdielnu úroveň jazykovej gramotnosti žiakov pri zaškoľovaní spôsobenú vývinovými a sociálnymi rozdielmi. Mal by pristupovať k výučbe slovenského jazyka diferencovane a v súlade s integračnou kognitívno-komunikačnou koncepciou vyučovania (Liptáková, 2011, s. 26).

Hoci na Slovensku aj v okolitých krajinách sa už niekoľko rokov usilujeme o transformáciu školstva a zohľadňujeme pri tom ekonomické, sociálne, technologické i politické faktory, pedagogickým vedám chýba systematické skúmanie súčasného dieťaťa na prahu vzdelávania – dieťaťa, ktorého sa transformácia školy bytostne dotýka.

3 Zisťovanie stavu kognitívneho a socio-emocionálneho rozvoja detí prostredníctvom ukazovateľov rozvoja ich jazykovej a literárnej gramotnosti

3.1 Zámery a ciele výskumu

Výskumný tím projektu VEGA 1/0598/15 s názvom Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet, ktorého zodpovednou riešiteľkou je prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc. sa podujal skúmať dieťa pri vstupe do základnej školy z pohľadu jeho kognitívneho, socioemocionálneho a čiastočne aj psychomotorického rozvoja. Hlavným cieľom projektu je aktualizovať a inovovať poznatky o súčasnom dieťati mladšieho školského veku. Jedným z výskumných zámerov je analýza stavu kognitívneho rozvoja detí prostredníctvom identifikátorov a ukazovateľov rozvoja ich jazykovej a literárnej gramotnosti pri vstupe do základnej školy a identifikovanie dôležitých kontextov v sociálnej a personálnej sfére ich rozvoja. Špecifickým cieľom pre túto časť výskumu je: Zistiť prekoncepty jazykovej a literárnej gramotnosti detí pri vstupe do základnej školy. Vo výskume sa zameriame najmä na rovinu lexikálnej zásoby, gramatickej stavby a sémantiky detských výpovedí týkajúcich sa prostriedkov jazykovej a literárnej gramotnosti.

3.2 Výskumná stratégia, výskumný nástroj a výskumná vzorka

Výskum realizujeme prostredníctvom flexibilne štruktúrovaných mikrorozhovorov. Každý prostriedok je vo výskume zastúpený kľúčovým pojmom. Jeden pojem predstavuje teda širšie ponímaný prostriedok gramotnosti. Výber kľúčového pojmu vyplýva z detskej kognitívnej schopnosti. Výpovede sa budú kódovať a kategorizovať kvalitatívnym postupom s cieľom zistiť, aký význam deti vybraným pojmom prisudzujú a ako im rozumejú (na základe vlastnej alebo prevzatej skúsenosti a na základe chápania reality). Takto zisťujeme detské prekoncepty jazykovej a literárnej gramotnosti.

Flexibilne štruktúrované mikrorozhovory sme dopredu pripravili formou presného znenia otázok s možnosťou doplňujúcich otázok. Výskumník má stanovenú fixnú štruktúru otázok zameraných na nasledovné položky:

Význam – Pochopenie významu pojmu zisťujeme otázkou: *Čo je to?*

Cieľ – Porozumenie účelu zisťujeme otázkou: *Načo nám to je?*

Skúsenosť – Pôvod skúsenosti zisťujeme otázkou: *Odkiaľ to vieš?* Chápanie reality dopĺňame paradoxnou otázkou: *Čo by sa stalo keby... (niečo nebolo)?*

Realita – Z kontextu detskej výpovede sa pokúsime vyvodiť aj vzťah dieťaťa k skúmanej realite.

Respondentmi nášho výskumu sú žiaci 1. ročníka bezprostredne po vstupe do základnej školy. Ide o dostupný výber respondentov, od rodičov ktorých získame povolenie na realizáciu rozhovoru pre výskumné účely. Probandi výskumu sú striktne anonymní. Zaznamenáme si len ich vek, pohlavie a miesto školy. V prípade možnosti zistíme aj zamestnanie rodičov a doplníme poznámky o rodine podľa dostupnosti.

3.3 Metodika vedenia flexibilného rozhovoru

Výskumník má určitú voľnosť pre objasnenie otázky, pokiaľ jej dieťa neporozumie a pokiaľ bude možné z výpovede zaznamená aj vzťah – postoj dieťaťa k entite vyjadrenej pojmom. Na to budú slúžiť doplňujúce otázky, ktoré vyplynú z rozhovoru. Takéto štruktúrovanie umožní viesť rozhovor viacerým výskumníkom (učiteľom ZŠ, učiteľom VŠ, študentom učiteľstva...) s viacerými respondentmi (deťmi). Výpovede detí je tak možné hromadne spracovávať a porovnávať. Ide nám o sémantiku pojmov – o význam jazykových jednotiek, v našom prípade slov a zisťujeme, aký význam deti predmetným pojmom prisudzujú. Ďalej nás zaujíma, ako dokážu opísať ich účel – cieľ, konkrétnu skúsenosť, či zážitok v súvislosti s predmetným pojmom, alebo odkiaľ táto skúsenosť plynie a ako chápu realitu. V niektorých prípadoch očakávame, že z detských výpovedí bude možné identifikovať vzťah – postoj (v zjednodušenom poňatí s kladným alebo záporným emocionálnym ladením) k entite vyjadrenej pojmom. Je nám jasné, že deti neporozumejú všetkým pojmom rovnako, že nemajú rovnaké skúsenosti a realitu nechápu rovnako. Niekedy realita aj pri správnom pochopení dieťaťu uniká. Sémantická pamäť je funkčný systém, ktorý sa nekryje s lexikónom, fonológiou a ortografiou (Sternberg, 2002). Dieťa, ktoré nikdy neuzrelo skutočné divadlo (dramatické umenie), ale má toto slovo v lexikóne, si môže myslieť, že pojem divadlo znamená pretvárku (napr. Nehraj mi tu divadlo!). Niektoré deti zase nedokážu vyjadriť svoj vzťah, pretože ešte nemajú dosť široký slovník a málo používajú slová s emocionálnym ladením. Pri kvalitatívnom vyhodnocovaní detských výpovedí budeme musieť brať do úvahy sémantický ale aj pragmatický význam detských viet. Kým doslovný význam vety nazývame sémantický, vyjadrený (aj komunikovaný) význam nazývame

pragmatický, keďže k jeho určeniu potrebujeme poznať kontext (Geistová, Čakovská, 2012). Dá sa teda povedať, že jedna veta (použitá či nepoužitá) má jeden jediný, stabilný sémantický význam, ale môže viesť k množstvu pragmatických významov odlišných od vyjadreného významu.

Flexibilne štruktúrovaný rozhovor má dopredu určenú jednoduchú štruktúru otázok, ktorá ale nevylučuje to, že výskumník vedie rozhovor prirodzene, poradie otázok mení a podľa potreby ich dopĺňa. Cieľom je zachytiť výpovede detí a slová v ich prirodzenej podobe, čo je jedným z hlavných podmienok kvalitatívneho výskumu. Výskumný nástroj je sociálne citlivý, individualizovaný, aby odkrýval ďalšími otázkami aj sociálne súvislosti rozvoja jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy.

3.4 Výber pojmov a ich vzťah k cieľom výskumu

Zvolili sme 12 pojmov vhodných a dôležitých pre špecifický výskumný cieľ odvodených z témy výskumného projektu. Každý pojem môže byť predmetom jedného flexibilného rozhovoru. Pri výbere pojmov sme použili delfskú metódu, ktorá je metódou skupinového hľadania riešenia. Táto metóda spočíva v zadávaní otázok expertom, spravidla v dvoch až troch etapách. Experti robia odhady nezávisle na sebe, s cieľom dosiahnuť názorovú konvergenciu a určitý konsenzus v nazeraní na príslušnú problematiku. Základnou myšlienkou tohto postupu je, že konsenzus dosiahnutý dvojicou alebo skupinou expertov je lepším návodom pre ďalšie uvažovanie, ako názor jednotlivca. O konzultácie sme požiadali expertov z odboru psychológia a pedagogika, ktorí sú členmi nášho výskumného tímu. Dbali sme o to, aby pojmy dostatočne a výstižne reprezentovali prostriedky jazykovej a literárnej gramotnosti a aby boli prijateľné z hľadiska intelektuálneho aj jazykového rozvoja 6 – 7 ročného detského respondenta. Jedná sa o pojmy: REČ/JAZYK, KNIHA, ČASOPIS, ČÍTANIE, PÍSANIE, TELEVÍZIA, ROZHLAS, INTERNET, SMS, KINO, DIVADLO, MÚZEUM. Ak dieťa neporozumie pojmu, ponúkneme mu alternatívu slova – akým iným slovom sa to dá vyjadriť. Všetky pojmy sa viažu k dieťaťu na prahu vzdelávania a majú súvis s jeho jazykovou a literárnou gramotnosťou.

Reč ako hlavný z prostriedkov rozvíjania gramotnosti a jazyk ako jej technický prostriedok sú nevyhnutným predpokladom vpravovania sa dieťaťa do kultúry. Význam jazyka pre rozvoj myslenia popisuje vo svojich prácach Bruner (1957, 1960, 1966). Podľa Brunera (1966) je jazyk dôležitý aj pre schopnosť porozumieť abstraktným pojmom. Prostredníctvom jazyka dieťa preukazuje svoju inteligenciu a schopnosť riešiť problémy. Dnes už nikto nepochybuje o tom, že reč detí sa rozvíja tým intenzívnejšie, čím podnetnejšie je ich sociálne prostredie. Rodný jazyk sa učia prirodzene najmä preto, že tak dosahujú svoje komunikačné zámery.

Stretávanie sa dieťaťa s písanou podobou jazyka je tiež podmienené prostredím, v ktorom žije. Pokiaľ má príležitosti prichádzať s ňou do styku cielenými alebo spontánnymi aktivitami a jeho okolie mu ju sprostredkúva, existuje predpoklad, že sa rýchlo oboznámi s funkciami a formou písanej komunikácie. Prvé stretnutia s písanou podobou jazyka dieťa prežíva obyčajne v rodine, keď mu rodičia čítajú detské knižky, keď sami čítajú knihy, časopisy, noviny buletiny a využívajú písomnosti na medziľudskú komunikáciu. Kniha je pre dieťa prvým prostredníkom písanej podoby jazyka, preto pojem kniha pokladáme za jeden z kľúčových pojmov v našom výskume.

Podobne sa dieťa oboznamuje s obsahom a funkciou detských časopisov. Detské časopisy sú dobrým štartom pre rozvoj čitateľstva detí pokiaľ sa s nimi pravidelne a zmysluplne pracuje. Detské časopisy boli a sú jedným z prostriedkov masovej komunikácie. Sú úzko späté

s vývojom výchovy a vzdelávania, s históriou pedagogického myslenia a predovšetkým s vývojom detskej literatúry (Andrejčáková, 2010).

To, že sa dieťa v prvom ročníku naučí čítať ešte neznamená, že sa z neho stane aktívny čitateľ a citlivý recipient literárneho diela. Dieťa sa učí čítať čítaním a reflektovať literárne texty interakciou so skúsenejšími čitateľmi. Najčastejšie sú to rodičia, starší súrodenci a učitelia. Najmä v období, keď detský vek ovláda televízia, film, video a internet je dôležité viesť deti k čítaniu kníh a časopisov, pretože to je aktívny spôsob získavania informácií. Dieťa síce čítaním získava informácie, ale porozumenie textu závisí od jeho mentálnej aktivity. Navyše pri čítaní príbehu s dejom si dieťa rozvíja fantáziu a tvorivé myslenie. Naopak televízia alebo video podporuje pasívne receptívny spôsob trávenia času.

Osobitne náročnou spôsobilosťou pre žiaka, ktorý je na prahu vzdelávania písanie. Je dokázané, že všetky deti (v rámci normy) majú motorické predpoklady utvárania spôsobilosti pre písanie, je len potrebné aktivizovať premostenie medzi čarbaním, kreslením a písaním. Napríklad tlačené písmená sa dajú najskôr kresliť ako symboly (veľké tlačené O symbolizuje tvár človeka, veľké tlačené M symbolizuje dolinu medzi dvoma kopcami, veľké tlačené E symbolizuje hrebeň a pod.). Dieťa najskôr kreslí písmená ako symboly a neskôr už chápe, že to, čo sa dá prečítať alebo vypovedať, sa dá aj napísať. V príprave na písanie v materskej škole je nutné prepájať grafomotorické cvičenia s budúcim písaním písmen.

Všetky médiá (televízia, rozhlas, kino, divadlo, časopisy, knihy, internet...) ovplyvňujú detského recipienta, pretože sú zrkadlom doby a spoločnosti. Podľa Vágnerovej (2000, s. 185) sú socializačnými prostriedkami, lebo prezentujú určité hodnoty a modely správania a pobádajú dieťa k ich napodobňovaniu. A práve dieťa v predškolskom a mladšom školskom veku začína podliehať konformite, ktorá vedie ku „konzumácii“ určitých programov, filmov, kníh, časopisov a internetových stránok pod vplyvom vrstovníckej skupiny. Aby sa predišlo konzumu a nevkusu, je potrebné sledovanie masových médií deťmi pedagogicky ovplyvňovať. Pokiaľ je škola a rodina schopná zabezpečiť deťom návštevu hodnotného a zmysluplného divadelného predstavenia dáva im možnosť bezprostredného živého kontaktu s dramatickým umením. V ňom sa kladie dôraz najmä na sluchové vnímanie textu, pričom zrakové vnímanie je druhotné. Divadlo sprostredkúva dieťaťu stretnutie s novým literárnym druhom – drámou.

Najmenej využívaným prostriedkom jazykovej gramotnosti u 5–6 ročných detí je múzeum. Ide o špecifickú formu poznávania a skúmania predmetov, artefaktov a prírodnín prostredníctvom edukácie v múzeu. Efektívnym príkladom spolupráce medzi školami a múzeom sú kultúrne a edukačné zariadenia – detské múzeá.

4 Pilotné overovanie výskumného nástroja a výskumnej procedúry

Prvé tri rozhovory sme realizovali v základnej škole na začiatku školského roka (dňa 8. septembra 2015). V tejto pilotnej fáze výskumu nám išlo najmä o validizáciu výskumného nástroja v kvalitatívnom bádaní, vytvorenie batérie skúmaných pojmov (ich štrukturáciu) a reflexiu výskumníka. V schéme 1 uvádzame ukážku štruktúry mikrorozhovoru o pojme kniha a internet.

Tabulka 1

Výskumný nástroj – ukážka štruktúry mikrorozhovoru o pojme KNIHA a INTERNET

KNIHA	**pochopenie významu pojmu:**	**porozumenie účelu**	**pôvod skúsenosti/vlastná, zdieľaná**	**chápanie reality**	**vzťah** (Ak sa vyjaví z výpovede dieťaťa)
ASOCIÁCIE	**Akým iným slovom sa to dá povedať? alternatíva slova: knižka, tlač**				
OTÁZKY	**Čo je to kniha?**	**Načo nám je kniha?**	**Odkiaľ to vieš?**	**Čo by sa stalo, keby nebolo kníh?**	
DOPLŇUJÚCE OTÁZKY			**Kde sa stretávaš s knihami? Akú knihu poznáš?**		
POČÍTAČ	**pochopenie významu pojmu:**	**porozumenie účelu**	**pôvod skúsenosti/vlastná, zdieľaná**	**chápanie reality**	**vzťah** (Ak sa vyjaví z výpovede dieťaťa)
ASOCIÁCIE	**Akým iným slovom sa to dá povedať? alternatíva slova: počítač, notebook, web**				
HLAVNÉ OTÁZKY	**Čo je to internet?**	**Načo nám je internet?**	**Odkiaľ to vieš?**	**Čo by sa stalo, keby nebolo internetu?**	
DOPLŇUJÚCE OTÁZKY			**Čo najčastejšie hľadáš na internete?**		

4.1 Úryvok z rozhovoru

Chlapec: M

Miesto školy: Banská Bystrica

Vek**:** 6 rokov, 6 mesiacov, 3 týždne, najmladší z troch súrodencov

Povolanie rodičov: otec – živnostník, mama – ekonómka.

Úvodné otázky:

Poď si sem sadnúť. Sadni si sem. Ja by som Ti chcela niečo povedať. Píšem takú knižku o deťoch, ako sa deti dívajú na svet, čo si o ňom myslia. Súhlasíš s tým? Sadni si tak, aby sme boli oproti sebe, aby sa ti pohodlne sedelo. Ty si už prvák. Koľko máš rokov? ***Šesť.*** *A kedy budeš mať sedem? Kedy budeš mať narodeniny?* ***V zime.*** *Si šikovný. Keď sa ťa budem pýtať na také slová, tak mi všetko povedz, čo si myslíš.* (Súhlasne prikývne).

Hlavné otázky:

Vieš čo je kniha? Máš doma nejaké knihy? Čo to je tá kniha? ***Že tam sú také obrázky, písmenká.*** *A čo môžeme s knihou robiť?* ***Čítať si ju.*** *Áno, môžeme si ju čítať. Je nám na čítanie. Odkiaľ si sa to dozvedel o tej knihe. Odkiaľ to vieš? Niekto Ti kúpil knihu? Alebo niekedy dostaneš knihu?* ***Ocko mi kupuje knihy.*** *A aké knihy máš najradšej?* ***Ja mám najradšej jednu takú srandovnú...*** *A vieš aj ako sa volá? Áno. Ako?* ***Opice z našej police.*** *Aha, to bola taká kniha, ktorú si aj ja pamätám. Tú som ešte aj ja čítala, to je naozaj srandovná kniha. Vieš, čo je to internet?* ***Áno.*** *Naozaj? Tak načo je nám ten internet?* ***Myslíte počítač?*** *No, počítač. Načo je nám ten počítač?* ***Počítač je na to, aby sme mohli tiež čítať noviny a hrať sa na počítači.*** *Dobre, a odkiaľ to vieš, že toto všetko sa dá s počítačom robiť?* ***Rodina ma naučila.*** *A kto najviacej?* ***Maminka.*** *A keď si na internete surfujete, tak čo tam najčastejšie hľadáš?* ***Ja?*** *Ano.* ***Takú hru, čo musíš rozbíjať také vajcia.*** *Aha. A máš tam aj nejaké body za to?* ***Áno.*** *A keď vyhráš, tak sa tešíš?* ***Áno.***

4.2 Validizácia výskumného nástroja a organizácia bádania

Pod validizáciou nástroja rozumieme jeho precizovanie, ktoré zabezpečí, že nástrojom budeme zisťovať to, čo sme si v cieľoch stanovili. Ak chceme prostredníctvom nášho kvalitatívneho skúmania získať reálny obraz o súčasnom dieťati na prahu vzdelávania, musíme okrem kognitívnej a socioemocionálnej stránky dieťaťa brať do úvahy i sociálne súvislosti jeho rozvoja. Každý výskumník, ktorý chce rozhovorom získať osožné odpovede odkrývajúce hĺbku, detaily a špecifiká musí dobre poznať kategóriu svojich respondentov, vedieť odhadnúť situáciu a klásť zrozumiteľné otázky. Okrem toho by mal byť dostatočne otvorený a citlivý k svojim respondentom a dobre manažovať rozhovor. Mal by klásť otvorené otázky tak, aby získal od respondenta čo najvýstižnejšie odpovede, ktoré by mu pomohli priblížiť sa k cieľom výskumu. Okrem iného zistiť aj sociálne súvislosti rozvoja jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy.

Ak sa pozrieme na ukážku rozhovoru, musíme konštatovať niekoľko závažných chýb v kladení otázok:

- V jednej otázke sa nemožno pýtať na viac vecí, treba vyčkať na odpoveď po každej otázke, pretože respondent môže byť zmätený: *A vieš čo je kniha? Máš doma nejaké knihy? Čo to je tá kniha?*
- *Odkiaľ si sa to dozvedel o tej knihe. Odkiaľ to vieš? Niekto Ti kúpil knihu? Alebo niekedy dostaneš knihu?*
- Za odpoveďou dieťaťa treba ďalej klásť otvorené otázky: **Takú hru, čo musíš rozbíjať také vajcia.** *Aha. A máš tam aj nejaké body za to?* **Áno.** *A keď vyhráš, tak sa tešíš?* **Áno**.

V rozhovore sa nám podarilo dodržať nadväznosť otázok a použiť aj dynamické otázky, ktoré znížili emocionálne napätie medzi dieťaťom a výskumníkom: *Niekto ti kúpil knihu? Alebo niekedy dostaneš knihu?*

Rozhovor sme s chlapcom realizovali mimo triedy v kabinete, s cieľom vyhnúť sa hluku cez prestávku vo vyučovaní. Toto čiastočne vyvolalo napätie, pretože respondent zostal s výskumníkom sám. Žiaci si oveľa viac uvedomujú mocenské vzťahy učiteľ – žiak, dospelý – dieťa (Švaříček & Šeďová, 2007). Z týchto dôvodov je dobré realizovať rozhovor v školskej triede, ale aj na školskom dvore, v školskom klube detí a pod. Eliminujeme tým vnímanie neprirodzenosti rozhovoru dieťaťom. Veľmi dôležité je rozhovor prepisovať čo najskôr po jeho realizácii. Výskumník tak obohatí svoju reflexiu spätnou väzbou.

4.3 Štrukturácia skúmaných pojmov a ich hodnotenie

Pre mikrorozhovor odporúčame vybrať len 4 – 5 pojmov. V prvých rozhovoroch sme zistili, že pozornosť dieťaťa a ochota odpovedať časom klesá. Pojmy v batérii je potrebné štruktúrovať tak, aby rozhovor ich zoradenie neobmedzovalo a aby hlavné otázky tvorili zmysluplnú líniu rozhovoru.

Aké kritériá chceme sledovať v jednotlivých položkách pološtruktúrovaného rozhovoru

Kritérium chápania významu, porozumenia účelu a chápania reality:

a) Vedecký koncept (správny pôvod slova podľa slovníka)
b) Predvedecký koncept – prekoncept (s chybou)
c) Naivný – miskoncept (bez racionálnej logiky)
d) Nesprávny/žiadny

Kritérium hodnotenia skúsenosti:

a) Vlastná skúsenosť
b) Zdieľaná (prevzatá) skúsenosť
c) Žiadna skúsenosť

Kritérium hodnotenia vzťahu k realite:

a) Pozitívny
b) Negatívny
c) Žiadny

5 Záver

Deti na prahu vzdelávania využívajú prekoncepty ako nástroje, ktorými posudzujú a odkrývajú realitu. Berú do úvahy len niektoré faktory, ktoré so skúmanými pojmami a situáciami súvisia a posudzujú ich len z jedného uhla pohľadu. Pre deti sú ich predstavy jasné a zmysluplné. Vysvetľujú si nimi realitu tak, že ju chápu a nie je pre ne dôležité, či je predstava všeobecne správna a uznávaná. Škola postupne mení ich spontánne poznávanie na zámerné. Učitelia sa často nezaujímajú o detské prekoncepty, nediagnostikujú ich a nepracujú s nimi. Majú svoju predstavu o dieťati, ktorá už nie je aktuálna. Dieťa a detský svet sa hekticky mení. Mení sa aj sociálne zázemie dieťaťa. Učitelia a rodičia sa často nezhodujú v názoroch na rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti detí na prahu vzdelávania. Rodina a škola nepostupuje pri rozvíjaní jazykových spôsobilostí súladne.

Očakávame, že výstupy nášho výskumu budú prospešné najmä pedagogickej praxi, pregraduálnej príprave učiteľov ale tiež prispejú k metodologickým postupom skúmania

súčasných detí. Naším želaním je, aby výskumné zistenia oslovili ja rodičov detí na prahu vzdelávania.

Literatúra

Andrejčáková, E. (2010). *Život a smrť detských časopisov*. [cit 2015-08-22] Dostupné z http://zena.sme.sk/c/5243768/zivot-a-smrt-detskychcasopisov.html#ixzz3jZdLdBCv

Bradley, L. & Bryant, P. (1983). *Categorizingsoundsandlearningtoread: Acausalconnection*. Nature, 301, 419-421.

Browne, A. (2009). *Developing Language and Literacy 3–8.* University of East Anglia, UK.

Bruner, J. S. (1957). *Going beyond the information given.* New York: Norton.

Bruner, J. S. (1960). *The Process of education.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Mass.: Belkapp Press.

Geistová-Čakovská, B. (2011): Problém identity jazykového výrazu a vzťahy synonymie z hľadiska logickej, lingvistickej a pragmatickej sémantiky. *Individuals and properties.* Špeciálne číslo *Organonu F* 18, 115−125.

Guziová, K. (1999). *Program výchovy a vzdelávania v materských školách*. Bratislava: ŠPÚ.

Kasáčová, B. & Cabanová, M. (2011). *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB.

Inovovaný Štátny vzdelávací program pre materské školy (2015). Dostupné z https://www.minedu.sk/8387-sk/statne-vzdelavacie-programy/

Inovovaný Štátny vzdelávací program Primárne vzdelávanie − 1. stupeň základnej školy (2015). Dostupné z https://www.minedu.sk/data/att/7502.pdf

Kurincová, V. & Seidler, P. (1993). *Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania a písania.* Nitra: Vysoká škola pedagogická v Nitre.

Liptáková, Ľ. (2011). Komunikačná kompetencia v primárnom vzdelávaní. In Liptáková, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (s. 25−26). Prešov: PU PF.

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, *35*(1), 185–205.

Sternberg, R. J. (2002). Kognitivní psychologie. Praha: Portál.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. (2008).

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

Trochtová, I. (2002). *Rozvojový jazykový program pre rómske deti (zo sociálne znevýhodneného prostredia)*. Prešov: MPC.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Vančíková, K. (2011). *Výchova a spoločnosť. Kapitoly zo sociológie výchovy*. Banská Bystrica: UMB, PF.

Kontakt

doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, Ph.D.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
PF UMB
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica

e-mail: simoneta.babiaková@umb.sk

Meniaca sa spoločnosť a meniace sa dieťaťa[1]

Changing society, changing child

Mariana CABANOVÁ

Abstrakt: Dvadsiate storočie je nazývané aj storočím dieťaťa. Vplyvom vývoja spoločnosti sa mení aj žiak a jeho charakteristiky na začiatku školskej dochádzky. (Hejlová a kol. 2013) Pozornosť je venovaná sociálnym aspektom vzdelávania a významným zmenám v spoločnosti. Autorka poukazuje na potrebu poznávania sociokultúrneho prostredia žiaka v kontexte inkluzívneho vzdelávania.

Kľúčové slová: dieťa/žiak, sociokultúrne prostredie, vzdelávanie, učiteľ

Abstract: The twentieth century is called the century of the child. Influence the development of society, changing the pupil and its characteristics at the beginning of schooling. (Hejlová et al., 2013), attention is paid to the social aspects of education and significant changes in society. The author points to the need for student learning socio-cultural environment in the context of inclusive education.

Key words: child/pupil, socio-cultural environment, education, teacher

1 Úvod

Dvadsiate storočie je nazývané aj storočím dieťaťa. V predchádzajúcom storočí sa však nemenil len pohľad na dieťa a jeho fungovanie v spoločnosti. Menil a neustále sa mení aj svet okolo nás a to ovplyvňuje aj charakteristiky žiaka na prahu vzdelávania. Prebiehajúce zmeny v spoločnosti, ako je napr. globalizácia, migrácia obyvateľstva, ale aj komfortnejší spôsob života v porovnaní s predchádzajúcim obdobím, poukazujú na nevyhnutnosť neustáleho poznávania žiaka na začiatku školskej dochádzky. Uvedomujeme si, že existujú zaužívané a v psychológii detailne špecifikované prejavy žiakov, ktoré sú dané ich vekovými osobitosťami v oblasti kognitívneho, afektívneho a socio-morálneho a somatického vývinu a ktoré by učiteľ mal brať do úvahy. Avšak vzdelávanie neovplyvňujú len ich charakteristiky. V nemeckej literatúre sa stretávame s pojmom *Kind-Umfeld analyse*, ktorý je považovaný za jeden z interakčných diagnostických modelov. Predmet základného diagnostického šetrenia je žiak, rodičia, učitelia a ďalšie osoby z významných sociálnych prostredí, ktorých je žiak súčasťou. Systémový pohľad je nevyhnutný a predmetom diagnostického šetrenia sú podmienky pôsobenia žiaka v domácom prostredí, škole, školských kluboch a v rovesníckych skupinách. (Carle, 2001) Diverzita sociokultúrneho prostredia, v ktorom dieťa/žiak na začiatku povinnej školskej dochádzky je veľmi široká. A aj v slovenských podmienkach

[1] Príspevok je výsledkom riešenia projektu VEGA 1/0598/15 s názvom Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet, ktorého zodpovednou riešiteľkou je prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

diverzita populácie z hľadiska rasy, etnika, jazyka, kultúry, socioekonomickej triedy, schopností, rodinného usporiadania a schopností odzrkadľuje aj v školskej triede. Nie je cieľom tejto štúdie spracovať široký diapazón diverzity školskej populácie. Považujeme za dôležité upozorniť na zmeny v slovenskej spoločnosti. Zameriavame sa najmä na zmeny v štruktúre rodinného prostredia, ktoré podľa nášho názoru významne ovplyvňujú aj vstupné charakteristiky a vzdelávanie žiakov na primárnom stupni školy.

2 Premeny detstva ako dôsledok zmien spoločnosti

Charakteristiky dieťaťa na prahu vzdelávania sa mení. K týmto názorom dospievajú nielen učitelia z praxe, ale aj odborná verejnosť. Autorky Hoffman, Hornauff, (2007, podľa Szabová, Vodičková & Stupková, 2012) opisujú ambivalenciu tzv. fenoménu zmeneného detstva. Súčasné deti žijú spravidla v materiálne veľmi dobre vybavenom prostredí, majú veľa možností na rozvoj, cenou za to je menej prirodzene, „obyčajne“ tráveného času, kde si dieťa samo hľadá zamestnanie. Dieťa zažíva menej spontánnych, nepripravených, neštruktúrovaných, „netechnických“ aktivít, čo znamená menej voľného pohybu, voľných hier a činností. Menej príležitostí pre prirodzené osvojovanie a zlepšovanie si svojich zručností. Preto sa čoraz častejšie stretávame u detí s oslabením motorických zručností (nevedia si zaväzovať šnúrky, nevedia strihať, kresliť, sú neobratnejšie, nemotornejšie), s deficitmi v ich samostatnosti, tvorivosti, s neschopnosťou zaujať sa činnosťou, koncentrovať svoju pozornosť, prípadne sú deti neposlušné a agresívne, emocionálne nestabilné. Súčasne sa veľmi zvyšujú nároky na deti. Následkom je telesná a psychická záťaž a sociálna odťažitosť, až príliš skoré dospievanie. Ak deti nezažijú dostatok bezpečia a podpory, nezískajú dosť istoty vo vlastnom slobodnom konaní a v dialógoch s inými, trpí kvalita vzťahov, nerozvíja sa dostatočne ich sebaistota a sebavedomie. Opravilová (2013) uvádza, že aktivita ako prirodzená potreba sa pod vplyvom permanentného, z vonku stimulovaného nátlaku zmenila zo spontánnej činnosti na povinnú pohotovosť k činnosti. Dieťa je vedené k tomu, aby sústredilo energiu na rýchle a okamžité výsledky čo mu bráni v jeho slobodnom rozhodovaní. Taktiež tvrdí, že výchovný priestor ovláda premyslená ponuka, ktorá sa blíži individuálnej aj spoločenskej manipulácii. Bruner uvádza (2006), že množstvo ťažkostí žiakov v edukačnom procese nie je dôsledkom nejakých deficitov alebo oslabení, ale v neschopnosti a neochote prekonávať samých seba a zdolávať prekážky. Aj tento už osvojený postoj môže byť dôsledkom vplyvu spoločnosti a rodinného prostredia. Uvedené základné charakteristiky sú podľa nášho názoru dôsledkom významných zmien, ku ktorým v poslednom období dochádza a medzi ktoré podľa nášho názoru patrí aj diverzita rodinného prostredia dieťaťa/žiaka.

2.1 Diverzita spoločnosti ak výzva pre vzdelávanie

Dostupnosť a zvýšené možnosti cestovania majú ďalekosiahly dopad na systém vzdelávania a vzdelávacie obsahy. Množstvo ľudí vidí lepšie možnosti pre svoje uplatnenie a uplatnenie svojich najbližších mimo hraníc svojej rodnej krajiny. Najmä vo vyspelých krajinách percentuálne zastúpenie migrantov v celej populácii stúpa. Narastajúca diverzita má ďalekosiahly dopad na vzdelávanie a núti nás prehodnotiť úlohu, školy a aj učiteľa vo vzdelávaní. (OECD, 2013) Napriek tomu, že v spoločnosti vystupujú zástancovia a aj oponenti multikulturalizmu ako takého, migrácia obyvateľstva (z rôznych dôvodov) je súčasťou dnešnej spoločnosti. A deti migrantov musia byť taktiež vzdelávané. Samotné vzdelávanie však ovplyvňuje nielen počet migrantov v triede. Je zrejmé, že deti z majoritnej kultúry prichádzajú do kontaktu s inými kultúrami aj mimo prostredia školy a tak môže pod vplyvom miešania kultúr dochádzať k zmene zaužívaných vzorcov správania a konania.

(Kasáčová, Vančíková, 2010) Dieťa nevyrastá v jednej minoritnej kultúre, ale je ovplyvňované aj kultúrou najbližších priateľov a rovesníkov v materských školách, vzorce správania ktorých preberá a modifikuje. Vzdelávanie v multikultúrnom prostredí kladie na učiteľa primárneho vzdelávania veľké nároky. Zaužívané symboly a formy neverbálneho vyjadrovania sa v komunikácii sú závislé od kultúry, v ktorej dieťa vyrastá. Nie vždy minoritná kultúra rešpektuje sociálne normy správania sa minority. A tak aj z toho dôvodu môže žiak po nástupe do základne školy na plnenie povinnej školskej dochádzky vykazovať prejavy správania, ktoré môžu byť učiteľom vnímané ako rizikové. Práve preto považujeme za dôležité a vo vzdelávaní vysoko významné poznanie základných vzorcov správania sa minoritných kultúr učiteľmi primárneho vzdelávania. A to aj napriek tomu, že zastúpenie iných kultúr nie je v slovenskej populácii vysoké. Skutočnosť je však taká, že hoci sa Slovensko neradí medzi najvyspelejšie krajiny Európy percentuálne zastúpenie migrantov sa od roku 1985 do roku 2010 podľa dostupných štatistík (OECD, 2013) strojnásobilo z 0,78 % na 2,41 %. Nepredpokladáme, že sa vzhľadom na dianie vo svete bude zastúpenie migrantov v slovenskej populácii znižovať. Ale považujeme za nevyhnutné, aby sa ľudia učili prijímať a akceptovať aj inú kultúru.

2.2 Diverzita rodinného prostredia

Jedna definícia rodiny neexistuje, neexistuje ani jej jediný model, zložitosť a rôznorodosť spoločnosti sa odráža v rozmanitosti rodín. Výskumy však ukazujú, že ústrednou hodnotou v živote súčasných detí je stále rodina. (Duchovičová 2013, s. 159) Keďže rodina je neustále ústrednou hodnotou v živote súčasných žiakov, mala by sa jej venovať aj pedagogických výskumoch patričná pozornosť. Ako sa chceme zaoberať rodinným prostredím dieťaťa/žiaka považujeme za nevyhnutné uviesť, že rodinné prostredie sa stáva stále rozmanitejším. Súčasnú spoločnosť podľa Mendelovej charakterizuje (2014) vysoká spoločenská tolerancia voči novým formám spolužitia. Zmeny v základnej štruktúre rodiny ako aj forme spolužitia rodičov nezaopatrených detí/žiakov je celospoločenský trend nielen na Slovensku, ale jaj v iných krajinách (pozri tab. 1).

Tabulka 1

Rozloženie nezaopatrených detí podľa typu rodinného prostredia (podľa OECD, 2011)

	Percentuálne zastúpenie detí žijúcich s:				Spolu %	% detí v multigeneračných domácnostiach
	Žiadny rodič	1 rodič	kohabitanti	manželia		
Austrália	2,6	16,8	81,0		100	:
Rakúsko	2,2	14,3	7,4	76,1	100	7,5
Belgicko	2,5	16,2	13,7	67,7	100	2,2
Kanada	0,0	22,1	11,0	66,9	100	:
Česká republika	0,6	14,9	8,2	76,3	100	7,7
Dánsko	1,5	17,9	15,1	65,6	100	0,4
Estónsko	1,9	21,8	23,9	52,5	100	12,0
Fínsko	0,9	14,4	15,8	68,9	100	0,6
Francúzsko	0,9	13,5	21,0	64,5	100	1,8
Nemecko	1,3	15,0	5,5	78,2	100	0,9

Grécko	1,2	5,3	1,2	92,3	100	6,5
Maďarsko	0,8	15,4	9,9	73,9	100	11,6
Írsko	1,9	24,3	5,9	67,9	100	4,5
Taliansko	0,8	10,2	5,2	83,9	100	5,0
Japonsko	0,0	12,3	87,7		100	:
Luxembursko	0,3	10,2	6,9	82,6	100	2,8
Holandsko	0,3	11,1	13,1	75,5	100	0,3
Nový Zéland	0,0	23,7	76,3		100	:
Poľsko	0,8	11,0	9,2	79,0	100	22,0
Portugalsko	2,9	11,9	9,7	75,5	100	11,6
Slovensko	1,1	10,6	3,7	84,7	100	17,6
Slovinsko	0,6	10,4	19,5	69,4	100	13,7
Španielsko	1,2	7,2	7,9	83,7	100	5,8
Švédsko	1,3	17,6	30,5	50,6	100	0,3
Švédsko	0,1	15,2	84,7		100	:
Veľká Británia	1,4	21,5	12,6	64,5	100	3,4
Spojené štáty Americké	3,5	25,8	2,9	67,8	100	:
OECD27 average	**1,3**	**14,9**	**11,3**	**72,5**	**100,0**	**6,6**

Žiaci už počas svojho vzdelávania žijú vo viacerých rôznych rodinách. V spoločnosti môžeme sledovať narastajúci pokles sobášov a zvyšujúci sa trend rozvodovosti, ako aj dlhodobo sledovať zvyšujúci sa podiel neúplných rodín len s jedným rodičom, ako aj stále častejšie spolužitie bez uzavretia manželstva. Žiaci už počas svojho vzdelávania žijú vo viacerých rôznych rodinách. V roku 2008 takmer 15 % všetkých rodín s nezaopatrenými deťmi v 15 krajinách tvoria rodiny len s jedným rodičom, pričom napr. v Írsku a Dánsku je to viac ako 20 %. Obdobný trend môžeme sledovať aj na území Slovenskej republiky. Narastá taktiež počet detí žijúcich s jedným z rodičov a v roku 2005 žilo s jedným rodičom na Slovensku už 11 % nezaopatrených detí. (OECD, 2015) a tento trend neustále narastá (tab. 2).

Tabulka 2

Rozloženie nezaopatrených detí podľa typu rodinného prostredia (podľa OECD, 2015)

Typ domácnosti	Rok								
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Žijúce s rodičmi, ktorí uzavreli manželstvo	88,3	87,7	86,3	87,4	86,9	83,2	83,4	83,2	81,9
S dvoma kohabitujúcimi partnermi	0,3	0,6	0,7	0,9	1,1	2,9	3,3	3,5	4,1
S jedným rodičom	11,0	10,6	11,9	11,1	11,4	13,2	12,9	12,9	13,5
iné	0,5	1,1	1,0	0,7	0,6	0,7	0,4	0,4	0,4

Medzi dlhodobé trendy môžeme zaradiť aj zvyšujúci sa vek matky pri narodení prvého dieťaťa. Na Slovensku sa od roku 1995 do roku 2012 zvýšil priemerný vek matky pri narodení prvého dieťaťa o 5 rokov. Dochádza postupnému zvyšovaniu veku rodičov a znižovaniu počet detí v rodine. Mendelová (2014) hovorí *dvojkariérových manželstvá*ch, kedy rast vzdelanosti a kvalifikovanosti, a tým aj zamestnanosti žien spôsobuje, že sa skracuje čas rodičov strávený s deťmi a s ostatnými členmi rodiny. Okrem nedostatku času je problémom spôsob trávenia času, ale aj obmedzené možnosti na bezprostredný kontakt a „spoločný" život, celkovo vypätý životný štýl, nesúlad medzi pracovnými a rodinnými povinnosťami. Ivankina, Kostin (2002 podľa Babulicová 2013) uvádzajú, že v rodinách absentuje kvalitná komunikácia medzi rodičmi a deťmi, prevláda autoritatívny štýl výchovy a neprimerané očakávania rodičov k deťom. Opravilová (2013) konštatuje, že mnohí dnešní rodičia však strácajú istú kontinuitu v tradíciách a výchove, ktoré sú prirodzené. môžeme len súhlasiť s vyjadrením Z. Matějčeka (1998), že z historického hľadiska teda rodina zaznamenala nemalé zmeny. Vývojovo prešla od rodiny patriarchálnej po rodinu dvojgeneračnú, nukleárnu, od tradičnej po rodinu modernú až postmodernú, od rodiny s pevne stanovenými rolami muža a ženy po rodinu partnerskú. Zmeny sa dotýkali rozsahu a štruktúry rodiny, a tým aj bohatstva vzťahov v rodine, akceptovania alebo opúšťania určitého systému rodinných hodnôt, deľby práce a stability sociálnych rolí mužov a žien, otcov a matiek, foriem rodinného spolužitia (Matejček, 1998) Pred materskou a základnou školou tak stojí výzva jej transformácie na inštitúcie, ktoré sa stanú miestom pomoci skvalitnenia rodičovskej starostlivosti.

3 Záver

Ako sa uvádza v publikácii OECD (2010, s. 65) efektívne vzdelávanie na úrovni školy sa opiera o dobré vzťahy medzi domov a školou a aj najmä preto by škola (teda najmä učiteľ) mala poznať rodinné prostredie svojich žiakov, aby skutočne k napĺňaniu antropologického modelu edukácie a kultivácii osobnosti žiaka mohlo dochádzať. Škola by mala nadväzovať na primárne socializačné prostredie a to aj z toho dôvodu, že plní významnú sekundárnu socializačnú funkciu a žiak sa v nej na rozdiel o prostredia rodinného podľa Štecha (2003, s. 423) naučí podriaďovať neosobným zákonom. Napriek negatívnym tendenciám súčasnej postmodernej doby nie je nevyhnutné ani vhodné rezignovať a podľahnúť pesimizmu či ľahostajnosti. Podstatným znakom výchovy by mal byť pedagogický optimizmus, najmä ak do výchovy prinavrátime základné cnosti – vieru, nádej a lásku a k nim pridružíme hodnoty ako čas, rešpekt a vďačnosť. (Podmanický, Podmanická, 2011). Lemešová (2010) uvádza, že je na učiteľovi, aby správne dekódoval odoslanú správu dieťaťa, aby hľadal v danom prejave jeho aktuálnu potrebu. Z uvedeného vyplýva, že učiteľ musí hľadať, čo je za tým, keď sa dieťa správa agresívne, utiahnuto, alebo aj keď napr. nedokáže držať tempo v kreslení s ostatnými deťmi. Práve škola, ktorá poznáva žiaka na pozadí jeho širšieho a primárneho sociálneho prostredia dokáže podľa nás aktualizovať skryté potenciality detí a vzdelávať ich v duchu rešpektovania princípov inkluzívneho vzdelávania.

Literatúra

Brunner, H. & Fluri, S. & Stadler, C. (2006). *Pädagogische Diagnostik in der Basisstufe. Positionspapier zahandender EDK-OST*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.

Carle, U. (2001). *Kind-Umfeld-Analyse als Werkzeug für die Unterrichtsplanung*. Dostupné z http://www.ganztaegig-lernen.de/kind-umfeld-analyse-als-werkzeug-fuer-die-unterrichtsplanung

Duchovičová, J. (2012). *Diverzita v edukácii.* Nitra: UKF

Hejlová, H. a kol. (2013). Nahlížení do Světa dětí. Praha: PF UK, 2013.

Kasáčová, B. & Vančíková, K. (2009). Intercultural education and professional development of the teacher. In *Borderland Sociopathology and Education : 20 years of Chair and Research Group of General Pedagogy 1989-2009.* Warszawa: Wydavnictvo Adam Marsalek.

Lemešová, M. (2010) Problémové dieťa v škole. In Valihorová, M., Kaliská, L. (eds.) *Zdravá škola.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2010, pp. 366−370.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologia*. Praha: Portál.

Matějček, Z. (1998). *Rodiče a děti*, Praha: Avicenum.

Mendelová, E. (2014). Súčasná postmoderná rodina a vnútorná deľba práce. *Sociální pedagogika / Social Education, 2*(1), 11−21.

OECD (2011). *Doing Better for Families*, Paris: OECD Publishing. Dostupné z http://www.oecd.org/social/family/doingbetter

OECD (2013). *Trends Shaping Education 2013*, Paris: OECD Publishing. Dostupné z http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-en

OECD (2015). *OECD Family Database*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z http://www.oecd.org/social/family/database.htm

Opravilová, E. (2013). Obrazy dětství a vzdělávaní dětství. In Hejlová, H. et. al. *Nahlížení do světa dětí.* Praha: Univerita Karlova.

Podmanický, I. & Podmanická, Z. (2011). Vývoj legálneho rodinného stavu v Slovenskej republike a axiologické východiská pre výchovu k manželstvu a rodičovstvu. In *Studia Aloisiana, 2*(1), 5−15.

Szabová, M. & Vodičková, B. & Stupková, M. (2010) Podpora vzťahu učiteľ − žiak prostredníctvom tvorivých aktivít vo výchovnovzdelávacom procese. In Valihorová, M., Kaliská, L. (eds.) *Zdravá škola.* (s. 278−284). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Štech, S. (2003). Škola nebo domácí vzdělávání? Teoretická kompilace jedné praktické otázky. *Pedagogika, 53*(4), 418−436.

Vančíková, K. (2011). *Škola a spoločnosť.* Banská Bystrica: PF UMB, 2011.

Kontakt

Mgr. Mariana Cabanová., PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
PF UMB
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica

e-mail: mariana.cabanova@umb.sk

Jak se začínající vysokoškoláci adaptují na vysokoškolské studium a jak ho organizují?

How do first-year undergraduates adapt to university environment and manage their study?

Lenka DEJMALOVÁ

Abstrakt: V době změn na trhu práce se v dokumentech pro oblast vysokého školství objevují doporučení inovovat studijní programy s ohledem na uplatnitelnost absolventů. Řadíme sem třeba ochotu učit se nebo schopnost kvalitního odvedení práce. Specifika organizace vysokoškolského studia spočívají v absenci systematické kontroly a v důrazu kladeném na samostatné studium. V kvalitativním výzkumu vycházíme z konceptu akademického sebeřízení, jež vymezuje klíčové dovednosti pro úspěšné vysokoškolské studium (Dembo, Seli, 2008). Tyto dovednosti se vztahují k vybraným oblastem (motivace, metody studia, využívání času, fyzické a sociální prostředí a monitorování výkonu). Cílem výzkumu bylo prozkoumat, jak studenti organizují své studium na začátku studia. Nejprve jsme přistoupili k orientačnímu dotazníkovému průzkumu mezi studenty 1. ročníku FF ZČU v Plzni. Použili jsme také snímek studijního týdne a elektronické rozhovory. Data jsme analyzovali technikou otevřeného kódování a konstatní komparace. Rozlišili jsme dva organizačně-studijní typy, jejichž základem byly rozdíly v zaměření mimoškolní činnosti a rozmanitost pozitivních a negativních tendencí v samostatném studiu a přípravě na výuku.

Klíčová slova: vysokoškolský student, vysokoškolské studium, akademické sebeřížení, kvalitativní výzkum

Abstract: New expectations of university education currently discussed in the documents on higher education are connected with the transformation of labour market and the emphasis put on university graduates' employability. Among new demands on university education number willingness to learn or the ability to perform the good work. The specificity of university study consists in the absence of its systematic supervision and the stress laid on independent study. The aim of our qualitative research is to discover how the first-year students organize their study. We proceed from the concept of academic self-management, the components of which refer to motivation, study methods, time use, physical and social environment and performance monitoring. Firstly, the orientation questionnaire survey was carried out and later we also applied other methods: the diary of study week and electronic interviews. The data were analysed through open coding and constant comparison. Two basic types of students were distinguished based on the dominant out-of-class activities and the diversity of negative and positive tendencies in independent study and preparation for classes.

Key words: university student, university study, academic self-management, qualitative research

1 Úvod

Zahájení vysokoškolského studia představuje významný moment v životě mladého člověka, jehož úspěšné zvládnutí může zásadně ovlivnit další životní směřování. V době rostoucí nezaměstnanosti a proměňující se poptávky po absolventech na trhu práce se ve strategických dokumentech pro oblast vysokého školství objevují obecná doporučení inovovat studijní programy s ohledem na uplatnitelnost absolventů a budoucí potřeby společnosti. Při tvorbě studijních programů je třeba si uvědomit, že vedle získávání konkrétních vědomostí a dovedností má vysokoškolské vzdělání i jiné hodnoty, které u zaměstnavatelů začínají dominovat nad poznatky. Můžeme sem zařadit osobní kvality, ochotu učit se, iniciativu, adaptabilitu, vnitřní motivaci nebo schopnost kvalitního provedení práce (Vojtová, 1999). Vysoké školy by měly více podporovat rozvoj obecných způsobilostí studentů a zaměřit se také na rozvoj osobních kvalit studentů. V našem příspěvku představíme závěry kvalitativního popisně-explorativního výzkumu v oblasti vysokoškolské pedagogiky zaměřeného na strategie studijního managementu začínajících vysokoškolských studentů.

2 Vysokoškolské studium jako osobní organizace

Doménou vysokoškolského vzdělávání je kognitivní oblast rozvoje osobnosti vysokoškolského studenta. Z hlediska vysokoškolského studenta můžeme jeho specifickou pracovní činnost a úsilí zacílené na dosažení studijních výsledků chápat jako studium. Studium můžeme považovat tedy za specifickou aktivitu, intelektuální činnost, která je uskutečňována v určitém období života v institucionálním prostředí. Učení na vysoké škole však přechází spíše v tvůrčí studium. Organizace studia na vysoké škole je svým charakterem také založená na dodržování termínů odevzdání písemných prací, zkoušek, testů a respektování studijního rozvrhu. Na studijní úspěchy mohou mít významný vliv dovednosti studenta efektivně si zorganizovat čas. V našem výzkumu se zaměřujeme na problematiku strategií osobní organizace vysokoškolských studentů.[1]

V literatuře se můžeme setkat s pojmy osobní organizace (Caunt, 2001) a sebeorganizace (Price, Maier, 1997).[2] Sebeorganizace je popisována jako dovednost řídit čas a zvládat stres. Je zdůrazňována schopnost správně nakládat s časem a rozvoj sebeuvědomění týkající se rozpoznání stresu a stresujích událostí (Price, Maier, 2010). Price a Maier (2010) považují efektivní osobní organizaci spolu se strategiem řízení času za jednu z klíčových studijních schopností a dovedností pro úspěšné studium na vysoké škole. Zdůrazňují nutnost plánování času a organizace studijního prostoru a uvědomění si priorit, zejména zvládání studia a životních cílů v rámci rozvrhu. Podle E. Bedrnové sebeřízení osobnosti vede k optimálnímu naplňování života. Právě zahájení vysokoškolského studia je určitým předělem v životě a obdobím, kdy mladý člověk přechází k od výchovy k sebevýchově, průběžně mění priority,

[1] Jako studijní nebo učební strategie označujeme individuální a širší postupy, jimiž student svébytným způsobem uskutečňuje plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho se vyvarovat. Mareš uvádí, že strategie učení mají několik stránek: úkolovou (obsah, struktura, náročnost úkolu), percepční (vnímání situace jako učební), intencionální (záměr a plán), rozhodovací (volba postupu), realizační, kontrolní a rezultativní (Mareš, 1998, s. 58).

[2] Osobní organizace sehrává důležitou roli v kompetencích pro celoživotní vzdělávání. Pozornost je tomuto tématu věnována zejména v definici kompetence *učení jak se učit:* „Učení jak se učit je schopnost usilovat o sebevzdělávání a vytrvávat v tomto úsilí, organizovat si své sebevzdělávání efektivním uspořádáním času a informací jak individuálně, tak ve skupinách. Tato kompetence zahrnuje povědomí o procesu a potřebách vlastního sebevzdělávání, rozeznání dostupných příležitostí ke vzdělávání a schopnost překonávat překážky tak, aby vzdělávání bylo úspěšné. Tato kompetence znamená také získávání, zpracovávání a osvojování si nových znalostí a dovedností i vyhledávání a využívání poradenství.“ (Doporučení EP a Rady ze dne 18. 12. 2006).

což vyžaduje praktické postupy umožňující optimalizaci duševní práce. Jednou z možností sebeřízení je optimalizace vlastního řízení času (*time management)*. Na dovednost řízení času je třeba nahlížet jako na součást efektivního životního stylu. Bedrnová sem řadí zejména oblast zdraví a vyváženého životního stylu, optimalizaci pracovního uplatnění, partnerské vztahy, rodinu a volný čas, smysl života, radost a štěstí. Domnívá se, že tato problematika zahrnuje řadu dílčích témat od životních cílů a priorit až po praktické otázky plánování času a různé pomůcky. Američanky M. H. Dembo a H. Seli (2008) představují koncept akademického sebeřízení (*Self-Management Approach*). Sebeřízení považují za klíčový termín v porozumění úspěšně se učícím jedincům, kteří používají efektivní strategie a déle vydrží u obtížných úkolů. Domnívají se, že neefektivně studující jedince můžeme naopak rozpoznat na základě několika rysů studijního chování, které se vztahují například k nepřipravenosti na změnu chování při vstupu na vysokou školu, negativní motivaci nebo neschopnosti vypořádat se s distraktory a včas si uvědomit neefektivní studijní chování (Dembo, Seli, 2008, s. 8). Kontrolu nad studiem a studijní výsledky by však mohli vysokoškolští studenti zvýšit osvojením si dovedností vztahujících se k těmto vybraným oblastem akademického sebeřízení (Dembo, Seli, 2008, s. 10):

- metody studia,
- využívání času,
- fyzické prostředí,
- sociální prostředí,
- monitorování výkonu.

3 Vysokoškolský student na začátku studia

Za tradičního vysokoškolského studenta považujeme studenta prezenčního pregraduálního studenta, který zahajuje vysokoškolské studium na konci adolescence, na prahu rané dospělosti. Mezi jeho charakteristické schopnosti k učení můžeme zařadit: vysokou úroveň abstraktního myšlení a koncentrace pozornosti, tvořivý a racionální přístup k řešení problémů, emoční motivovanost a jiné. Podle Linhartové (2008) jsou současní vysokoškoláci otevřenější, kritičtější, asertivní, svobodnější, zodpovědnější nikoliv samostatnější. Životní fáze v době prezenčního vysokoškolského studia koresponduje s pozdní adolescencí a ranou dospělostí. Obecně lze tato období charakterizovat hledáním osobnostní, vztahové i profesní identity, učením se základním životním rolím a orientaci v nových vztazích, otevřeností vůči novému a proměnlivostí přijímaných hodnot. Francouzský sociolog Alaina Coulona (1997) považuje moment zahájení studia na vysoké škole za významný životní přechod. Provedl etnografický výzkum mezi vysokoškolskými studenty. Použil metody pozorování, rozhovorů a studentských deníků. Sociolog vymezuje 3 fáze tohoto období:

- Fáze cizosti (*le temps de l'étrangeté*)

První zkušenosti s univerzitním prostředím, často úzkostné a obavy budící, jsou přirovnávány ke skutečné „*dráze bojovníka*“. Vstup na univerzitu je obdobím prozkoumávání a odhodlání dobrovolně se ponořit do kódů, jež definují univerzitní studium. Přičemž tyto kódy jsou často nejasné, až nečitelné.

- Fáze učení (*le temps de l'apprentissage*)

Je třeba, aby si student na začátku vysokoškolského studia osvojil nové rozmanité strategie vztahující se k organizaci jeho specifické práce, tedy studia. Není vždy jednoduché

identifikovat a zorganizovat si vyžadované studijní povinnosti. Podle Coulona být vysokoškolským studentem znamená *„nabýt takové kompetence, které umožní rozpoznat charakter zadané duševní práce, kterou je nutné předložit a to ve stanoveném termínu“* (Coulon, 1997). Coulon se domnívá, že je žádoucí detailně popsat tuto specifickou kompetenci, která je součástí širšího souboru kompetencí. Postupně student přivyká skrytým pravidlům fungování univerzitního života, která si osvojuje a postupně se učí je i obcházet a vyhýbat se těžkostem.

- Fáze afiliace (*le temps de l'affiliation*)

Student, kterému se podařilo navázat úzký vztah s prostředím vysoké školy je popisován jako afiliovaný student a to jak institucionálně, tak intelektuálně.

A jak vnímají dnešní vysokoškoláky samotní pedagogové? H. Rolfe z Velké Británie vedla kvalitativní rozhovory s vysokoškolskými pedagogy s cílem zjistit jejich názory na proměny v očekáváních a nárocích současných vysokoškolských studentů. Pedagogové nejvíce pociťují změny vysokoškolského studentského života související s vyššími nároky na individuální kontakt s vyučujícími, s očekáváními okamžité pomoci, zpětné vazby a instrukcí s rostoucími pracovním zapojením studentů, jež má negativní dopad na studium (Rolfe, 2002, s. 180)

4 Popis a organizace výzkumu

Na základě podrobného studia, analýzy a komparace naší i zahraniční odborné literatury a vlastní pedagogické práce v oblasti vzdělávání studentů na Filozofické fakultě Západočeské univerzity v Plzni jsme se v našem empirickém výzkumu pro potřeby disertační práce rozhodli věnovat aktuálnímu tématu vysokoškolské pedagogiky − problematice osobní organizace začínajících vysokoškolských studentů. V souladu s výzkumným problémem byla formulována tato výzkumná otázka: *Jak studenti organizují a řídí plnění svých studijních povinností v prvním roce vysokoškolského studia?*

V empirické části dizertační práce byl proveden aplikovaný, popisně-exploratorní výzkum (Hendl, 2008, s. 37). Cílem výzkumu je zodpovězení otázek, jak vysokoškolští studenti organizují a řídí plnění svých studijních povinností na začátku vysokoškolského studia. Termín osobní organizace aplikujeme na vysokoškolské prostředí a studium, které chápeme jako specifický pracovní program vysokoškolského studenta. K řešení výzkumné otázky jsme zvolili kvalitativní výzkumnou strategii a trychtýřovou strategii sběru dat, která umožňuje postupně snižovat počet účastníků výzkumu v každé jeho další fázi a zároveň postupovat v dotazování od konkrétních ke specifickým otázkám. Výhodou tohoto přístupu je možnost získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání sociální skupiny při současném zkoumání jevu v přirozeném prostředí.[3] Aplikovali jsme několik metod empirického výzkumu:

- obsahovou analýzu dokumentů (studijních plánů),
- orientační dotazníkový průzkum,

[3] J. Hendl (2008, s. 48) uvádí tuto definici metodolloga Creswella: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistickýobraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

- snímek studijního týdne,
- písemné elektronické rozhovory.

4.1 Vyhodnocení obsahové analýzy studijních plánů

Metoda obsahové analýzy byla aplikována na studijní plány bakalářských studijních programů akreditovaných na Filozofické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Byla provedena analýza a následná komparace studijních plánů pro 1. ročníky v letním semestru těchto bakalářských programů: Filologie, Sociologie a Mezinárodní vztahy − britská a americká studia. Zaměřili jsme se na způsoby organizace vzdělávací činnosti vysoké školy a důsledky organizace této činnosti pro studenta. Tuto významovou jednotku můžeme popsat těmito indikátory:

- rozsah výuky;
- formy výuky;
- studijní požadavky.

Stanovili jsme tedy tyto analytické kategorie:

- účast na kontaktní výuce;
- organizační formy výuky (přednášky, semináře, cvičení a jiné);
- konkrétní studijní požadavky na studenta.

U oboru Cizí jazyky pro komerční praxi je do studijního plánu zařazeno 10−11 studijních předmětů, zatímco v oboru Sociologie a MVBAS si studenti 1. ročníku letního semestru zapisují 6 povinných předmětů. Základní formou výuky v oboru Sociologie a Cizí jazyky pro komerční praxi jsou semináře. U oboru Mezinárodní vztahy je výuka převážně organizována formou přednášek. Dále se studenti Sociologie zúčastňují přednášek a cvičení (1 hodin). Kontaktní výuka v oboru Cizí jazyky pro komerční praxi dále probíhá formou cvičení a přednášek s mírnými odchylkami v závislosti na jazykové kombinaci. Kromě přednášek je výuka v oboru MVBAS organizována formou seminářů a cvičení. Analyzovaným konkrétním studijním požadavkům byly přiděleny kódy, které byly následně seskupeny do těchto kategorií:

- písemný test;
- seminární práce;
- kontinuální příprava;
- účast na výuce zkouška.

Hlavním požadavkem na úspěšné absolvování studijních předmětů uváděným téměř u všech studijních předmětů je písemný test nebo písemná zkouška. Na rozdíl od ostatních oborů se u Filologie objevuje požadavek na průběžný test v polovině semestru a plnění domácích úkolů. U oboru CJKP je ve vyšší míře vyžadována aktivní účast na výuce, povinná nebo doporučená, kterou lze považovat za předpoklad pro soustavné zdokonalování a prohlubování jazykových znalostí. Ve studijních plánech oboru Sociologie je významně zastoupen požadavek na vypracování seminárních prací a studium literatury, u oboru Mezinárodní vztahy je akcentována znalost zadané literatury, odpřednášené látky a četba textů. U všech oborů je vyžadována kontinuální příprava na výuku, liší se však její forma a je také ve

formálním kurikulu rozdílně specifikována. U sledovaných studijních oborů nacházíme rozdíly ve formách výuky a studijních požadavcích.

4.2 Vyhodnocení orientačního dotazníkového průzkumu

Cílem orientačního dotazníkového průzkumu bylo získat základní poznání o strategiích osobního managementu začínajících vysokoškolských studentů. Dílčí výzkumná zjištění nám napomohly ke zhodnocení rozsahu výzkumné problematiky a výběru vhodných účastníků do další fáze výzkumu. Na základě prostudované naší a zahraniční literatury jsme vytvořili nestandardizovaný dotazník strategií studijního managementu vysokoškoláka a dotazovali jsme se 165 vysokoškolských studentů 1. ročníků bakalářských studijních oborů na Filozofické fakultě při Západočeské univerzitě v Plzni na motivační, organizační, socializační a studijní aspekty jejich osobní organizace. Pro účely výzkumu byl použit dotazník vlastní konstrukce. V hlavní části dotazníku byly nejdříve uvedeny identifikační otázky na zjištění informací o pohlaví, věku, studijním oboru, roku studia, typu absolvované střední školy a způsobu bydlení. Návratnost dotazníků byla 100% z důvodu osobní administrace, kterou umožnil pravidelný kontakt výzkumníka, vysokoškolského učitele, s účastníky výzkumu, vysokoškolskými studenty. Položky do dotazníku byly sestaveny s ohledem na vymezený výzkumný problém a otázky. Dotazník je rozdělen do čtyř hlavních oblastí- motivační, organizační, socializační a studijní. Při konstrukci dotazníku jsme vycházeli z prostudované české a zahraniční odborné literatury a již realizovaných výzkumných šetření ve zkoumané problematice (Caunt, Demo, Seli, Ramsden, VUT Brno, Eurostudent, Reflex).

S ohledem na výzkumný problém a otázky byl výběr účastníků výzkumného šetření záměrný a čítal 93 posluchačů oboru Cizí jazyky pro komerční praxi (CJKP), 42 posluchačů oboru Sociologie a 30 posluchačů oboru Mezinárodní vztahy- britská a americká studia (MVBAS). Při vyhodnocování dotazníku byla vypočítána relativní četnost vždy pro celý soubor (n-165) a také pro jednotlivé sledované skupiny (n-93, n-42, n-30). Tento postup nám umožnil vysledovat možné problémové komponenty akademického sebeřízení u jednotlivých skupin a následně je komparovat.

4.2.1 Popis účastníků dotazníkového průzkumu

Ve zkoumaném souboru výrazně dominují ženy − 131 (79,4 %), u oboru CJKP ženy tvoří až 87,1 %. Průzkumu se zúčastnilo pouze 34 mužů (20,6 %), nejvyšší zastoupení mužů zaznamenáváme u oboru Mezinárodní vztahy 37 %. Z hlediska věkové struktury je 87,3 % účastníků výzkumu ve věku 19−21 let. 7,3 % patří do věkové kategorie 22−24 let, 3,6 % respondentů uvedlo věkovou kategorii 31−43let, 1,8 % věkovou kategorii 25−30 let. Studenti spadající do vyšších věkových kategorií 25−43 studují obory Sociologie a Mezinárodní vztahy. Většina studentů ve zkoumaném souboru absolvovala střední odbornou školu (38,8 %), následuje víceleté gymnázium (30,9 %) a čtyřleté gymnázium (28,5 %). Absolventi střední odborné školy tvoří téměř 40 % (39,8 %) posluchačů u oboru CJKP, následováni absolventy víceletých gymnázií (37,6 %). Rozdílné je zastoupení studentů u oboru Mezinárodní vztahy, neboť až 84 % studentů tohoto oboru absolvovalo čtyřleté nebo víceleté gymnázium. Z demografického hlediska můžeme mezioborové rozdíly mezi studenty 1. ročníků zkoumaných bakalářských programů zejména spatřovat v typu absolvované střední školy a zastoupení pohlaví.

4.2.2 Závěry

V oblasti motivace k vysokoškolskému studiu nenacházíme mezi dotazovanými skupinami vysokoškolských studentů výrazné odlišnosti. Většina dotazovaných považuje vysokoškolské vzdělání za předpoklad dobrého profesního uplatnění v budoucnosti. Získané odpovědi od všech účastníků výzkumu také ukazují, že zahájení vysokoškolského studia je spojeno s obavami spojenými s vysokými studijními nároky a nedostatkem osobní disciplíny k samostatnému studiu. Rovněž socializační oblast života začínajících vysokoškolských studentů není problematickou součástí konceptu akademického sebeřízení. Pro studenty jsou jejich pravidelná mimoškolní setkávání důležitá zejména z hlediska přátelské podpory a informovanosti o studijních materiálech a organizaci studia. Mezi zkoumanými skupinami nenacházíme výrazné odlišnosti v získaných odpovědích.

Ve sledované skupině vysokoškolských studentů nacházíme shodné charakteristiky v oblasti trávení volného času a přístupu k účasti na kontaktní výuce. Studenti se rozhodují o účasti na výuce na základě podobných kritérií. Výraznější rozdíly se nenacházíme ani v odpovědích na pociťované problémy při přechodu na vysokou školu. Problémy jsou nejčastěji spojovány s vyššími nároky na samostatnost ve studiu a samostatnou organizaci studijních povinností, více než polovina studentů CJKP a MVBAS také považuje za problematický nepravidelný denní režim. Patrné jsou odlišné tendence ve struktuře studijního a pracovního času, neboť až 73 % studentů oboru CJKP během semestru pracuje a zároveň téměř polovina (48,4 %) přiznává potíže v oblasti řízení času v souvislosti se studiem. Zapojení do pracovní činnosti je tak u této skupiny nejvyšší. Naopak nejméně pracují v průběhu semestru studenti Sociologie (54,8 %) a ti také nejčastěji pociťuji obtíže s hospodařením s omezeným objemem financí.

Ve studijní oblasti osobního managementu se sledované skupiny respondentů nejvíce rozchází v otázkách studentského hodnocení náročnosti studia, časové náročnosti přípravy na zkoušky a charakteru vyžadovaných studijních povinností, zejména pro odpovědi studentů filologie je charakteristická nižší míra vnímané náročnosti i časové investice do studia. U řady otázek vztahujících se ke studijní oblasti osobního managementu jsme naopak získali od účastníků výzkumu ze všech skupin shodné odpovědi- optimální studijní podmínky, informovanost o studiu, způsob studia během semestru a subjektivní potíže při přípravě na zkoušky.

Problémy, se kterými se studenti při přípravě na zkoušky potýkají, všichni dotazovaní studenti spíše sdílejí. Studenti přiznávají potíže vyplývající z odkládání učení na poslední chvíli, nižší schopnosti soustředění a neochoty investovat do učení čas. Na druhou stranu nepociťují problémy, které by pramenily z nižší schopnosti vyhledat informace, z nadměrného množství přípravy nebo nízké motivace. Následně byli studenti vyzváni k posouzení několika vybraných aspektů studia vztahujících se k jeho úspěšnému zvládání. Shodně se všichni účastníci výzkumu domnívají se, že k bezproblémovému zvládání nároků studia by přispěly změny v těchto oblastech:

- lepší osobní organizace;
- osvojit si efektivní techniky učení;
- umět lépe zvládat nervozitu;
- umět lépe využít své paměti.

Jak vyplývá ze studentských odpovědí, studenti si uvědomují určité problémy v oblasti osobní organizace a studijních strategií. Na druhou stranu podle převažujících názorů dotázaných studentů můžeme také usuzovat na skutečnost, že jejich studijní management nekomplikuje špatná organizace sociálního prostředí (komunikace s vrstevníky a vyučujícími) ani neefektivní práce se zdroji a komunikačními technologie. Do osobní organizace začínajících

vysokoškoláků mohou ve významnější, ale v odlišné míře zasahovat zejména organizační strategie spojené s přechodem na vysokou školu, zaměstnáním při studiu a dodržováním termínů a také studijní strategie související s různými studijními požadavky, náročností oboru a délkou přípravy na zkoušky. V další fázi výzkumného šetření se tedy zaměříme na organizačně-studijní aspekt osobního managementu začínajících vysokoškolských studentů. Bude nás zajímat, jak probíhá osobní management a jeho organizační a studijní komponenty u skupiny studentů oboru Cizí jazyky pro komerční praxi (CJKP), jelikož strategie osobního managementu těchto studentů, tak jak jsme je zmapovali v orientačním dotazníkovém průzkumu, mohou skýtat potenciál k dalšímu bádání. K rozhodnutí, že do další fáze výzkumu zařadíme skupinu studentů filologie (CJKP) nás dovedly tyto zjištěné skutečnosti:

- Téměř tři čtvrtiny studentů (73 %) z této skupiny vykonává v průběhu semestru nějakou výdělečnou činnost a to nejčastěji v rozsahu 8−24 hodin týdně.
- Výuka v oboru *Cizí jazyky pro komerční praxi* (CJKP) je organizována převážně formou seminářů a cvičení a na účast na kontaktní výuce je studenty nahlíženo jako na důležitou studijní povinnost. Od studentů filologie jsou vyžadovány písemné domácí úkoly, tedy kontinuální písemná příprava, čímž se výrazně odlišují od ostatních sledovaných skupin.
- Značná část studentů filologie však odhaduje, že jim průměrně zabere příprava na výuku v průběhu semestru pouhé 2 hodiny a méně za týden. Ve srovnání se závěry výzkumu REFLEX 2010 jde o významně malý objem času. Závěry výzkumu REFLEX 2010 naopak ukázaly, že právě studenti humanitních oborů věnují samostatným studijním činnostem více času než kontaktní výuce (Ryška & Zelenka, 2011, s. 7).
- Ze všech sledovaných skupin věnují studenti filologie přípravě na zkoušky a testy nejméně času. Pro necelou polovinu (43 %) je dostačující jednodenní až dvoudenní příprava, ostatní se připravují i několik dní. Zůstává otázkou, jak tato příprava probíhá a jak ji studenti organizují.

4.3 Snímek studijního týdne − vyhodnocení

Z pohledu výzkumníka je pro zkoumání osobní managementu vysokoškolských studentů snímek studijního týdne vhodným výzkumným nástrojem, neboť slouží ke zkoumání jevu, v našem případě osobní organizace, z perspektivy účastníků výzkumu v jejich přirozeném prostředí. Byl adaptován formulář snímku studijního týdne a studenti obdrželi formulář snímku ve formátu brožurky A5, který tak umožňoval pravidelné záznamy denních činností v hodinových intervalech (Drew, Bingham, 2001, s. 24−25). Pro účastníky výzkumu může práce se snímkem studijního týdne být příležitostí k sebepoznání, získání informací o jejich studijních zvyklostech a nakládání s časem. Aplikace snímku studijního týdne jako výzkumného nástroje mám však i své limity. Innis a Shaw (1997, s. 86) řadí mezi problematické aspekty této metody reaktivitu, neboť vyplňování snímku může vést k úpravě běžných zvyklostí, nízkou svědomitost vyplývající z časové tísně a také menší zájem a angažovanost při vyplňování způsobené nejasnostmi v účelu a formě výzkumného šetření. Výzkumnice tudíž podtrhují význam přípravných konzultací k podchycení zájmu účastníků výzkumu a rovněž upozorňují na nutnost explicitních informací k vyplňování dotazníku, neboť si uvědomují rostoucí riziko únavy při vyplňování snímku po delší časové období. V ručním vyplňování záznamů však spatřují výhodu, protože sběr dat tak probíhá co nejblíže skutečným událostem, snímek je přenositelný a účastníci ho mohou mít kdekoliv a kdykoliv k dispozici.

Snímek studijního týdne v další fázi výzkumu vyplňovala jedna studijní skupina prvního ročníku bakalářského studijního programu Filologie studijní oboru Cizí jazyky pro komerční praxi v kombinaci anglický jazyk a německý jazyk čítající 26 vysokoškolských studentů, 2 muže a 24 žen. Studenti obdrželi formulář snímku ve formátu brožurky A5, který tak umožňoval pravidelné záznamy denních činností v hodinových intervalech.

Po obdržení všech snímků studijní týdne, jsme přistoupili k jejich třídění, očíslovali jsme je a zahájili analýzu dat. Pro analýzu dat jsme opět zvolili univerzální techniku, a to otevřené kódování. Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Analyzovaný text rozdělíme na jednotky, přičemž jednotkou může být slovo, slovní spojení nebo věta a poté každé jednotce přidělíme kód (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 211−212). V další fázi jsme kódy seskupovali podobnosti a vytvářeli jsme nové kategorie. V průběhu další analýzy jsme hledali v záznamech podobnosti a rozdíly s cílem vysledovat určitou konzistenci jednotlivých případů. Tento postup, konstantní komparace, nám umožní vysledovat například různé průvodní okolnosti nebo podmínky vedoucí ke vzniku odlišných typů případů, pokud jde o organizaci plnění studijních povinností (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 224).

Do největší skupiny jsme zařadili 11 studentek (snímky 2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 19, 21, 22). Patří sem pouze ženy, z nichž čtyři bydlí s rodiči, dvě s partnerem, dvě na koleji a tři v podnájmu. Studentky uvedly, že v průběhu pracovního týdne denně dojíždí na fakultu průměrně 10−30 minut, na víkendy pak Plzeň opouští, přičemž tato cesta jim zabere až dvě hodiny. Jelikož jsme v těchto snímcích nalezli záznamy o výdělečné činnosti, charakterizovali jsme studentky v této skupině *pracující studentky*. Čtyři studentky tuto činnost nijak nespecifikovaly a do snímku uvedly heslo práce nebo brigáda. V ostatních případech se jedná o doučování, domácí práce, práce na recepci jazykové školy, práce pro cestovní kancelář (2 případy), průvodcovskou činnost a práci v restauraci. Tato pracovní činnost je vykonávána v různém rozsahu, minimálně však 1 den v týdnu, v případě studentky pracující pro cestovní kancelář však až 4 dny v týdnu. Z charakteru uváděných činností usuzujeme, že studentky jsou zapojeny převážně do různých flexibilních forem práce, které jim lépe umožňují sladit studijní závazky a potřebu zajistit si finanční přivýdělek (víkendové domácí práce- montování elektrosoučástek, krátké doučování v průběhu dne, práce z domova pro cestovní kanceláře ve večerních hodinách a o víkendu). Podle charakteru práce tak pracovní doba studentů trvá obvykle 1−7 hodin. Ve studentských záznamech je možné vysledovat, že pracovní činnosti se studenti věnují ve volném dnu během pracovního týdne (zde ve středu dopoledne) a o víkendech.

Do druhé skupiny jsme zařadili 8 studentů (snímky 1, 3, 6, 7, 17, 20, 24, 25). Jedná se o šest žen, dvě bydlící na koleji, tři bydlící s rodiči, jednu studentku ubytovanou v podnájmu a dva muže ubytované na koleji. V procesu analýzy a komparace dat jsme v těchto snímcích vysledovali jednotící linku vztahující se k opravnému zápočtovému testu z němčiny. Pět respondentů, mezi které se řadí i dva muži, z této skupiny zaznamenalo, že se ve čtvrtek v době mezi 16 a 17 hodinou tohoto testu zúčastnilo (snímky 1, 6, 7, 20 a 24). Nazvali jsme tedy autory snímků studijního týdne z této skupiny *studujícími studenty* a snažili jsme se v datech odhalit, jak příprava na zápočtový test zasáhla do organizace studijního týdne. Záznamy o několikadenní, možná svědomitější přípravě v délce až čtyři dny jsme nalezli v několika snímcích, jejichž autorkami byly ženy (snímky 6, 7, 24).

Do poslední skupiny jsme zařadili 7 studentek, jejichž snímky týdne nevykazují žádné výraznější tendence v organizaci studijního týdne, pokud jde o zaměstnání nebo několikadenní přípravu na konkrétní test (snímky 8, 10, 14, 16, 18, 23 a 26). Tyto studentky studenti bydlí v průběhu pracovního týdne přechodně v Plzni a to převážně na koleji (3

případy), v podnájmu (2 případy) nebo s rodiči (2 případy). Jelikož v této skupině je nejvíce studentů v průběhu pracovního týdne od rodičů odloučeno a čtvrteční večery, páteční a pondělní rána jsou ve znamení balení věcí (snímky 10, 16, 18, 23), vytvořili jsme pro tuto skupinu název *rituáloví studenti***.** Nejen víkendové rituály spojené s rodinnými setkáními (*návštěva babičky, povídání s rodiči, odpočinek, oslava narozenin*), ale i běžné každodenní rituály (*vaření večeře, nákup*) jsou u této skupiny hojně zastoupeny.

4.4 Elektronické písemné rozhovory

Analýzou dat jsme zjistili, že problematika sebeřízení a time managementu vysokoškolských studentů je komplikovanou záležitostí a hraje v životě vysokoškolských studentů důležitou roli. Pro snadnější orientaci v již nashromážděných datech a přesnější interpretaci výsledků jsme požádali vybrané účastníky 3. fáze výzkumného šetření, kteří vyplnili snímek studijního týdne o účast v doplňkovém šetření a zodpovězení výzkumných otázek v rámci kvalitativních rozhovorů. Zvolili jsme zástupce z nejpočetnějších skupin, tedy ze skupiny *pracujících* a *studujících* studentů. Všichni účastníci byli obeznámeni s projektem tohoto výzkumu, vystupují pod pseudonymy a byl přislíben princip důvěrnosti. Základní oblasti tázání zahrnovaly studijní a organizační strategie akademického sebeřízení. Naším cílem bylo, aby formulované otázky byly jednoduché a blízké každodenní zkušenosti účastníků výzkumu. V organizační oblasti směřovaly otázky na nakládání s časem mezi jednotlivými rozvrhovými akcemi, na organizaci fyzického a sociálního prostředí při přípravě na test a také na posouzení faktorů, které studenty individuálně vnímají jako hlavní pro efektivní a úspěšné studium. Ve studijní oblasti jsme se zaměřili na manipulaci se studijními materiály, způsoby přípravy na zkoušky a individuální strategie při zpracovávání referátů a písemných úkolů. Všechny otázky byly otevřené a poskytovaly tak dostatek prostoru pro výstižnou odpověď. Získaná data byla zpracována systematickým způsobem, postupovali jsme metodou otevřeného kódování. Při kvalitativní analýze dat jde, jak uvádí Hendl (cit. dle Šeďové 2007, s. 207), o systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy, přičemž termín nenumerický se vztahuje jednak na data, jednak na práci s nimi. Výsledky byly intepretovány dle základních oblastí (tendence v organizaci času mezi výukovými akcemi, organizace prostředí, faktory ovlivňující efektivitu učení, pozitivní a negativní tendence v samostatném učení a přípravě referátů, manipulace s estudijními materiály a jiné) Jedinečné i shodné odpovědi se staly základem pro typologii vysokoškolských studentů na základě strategií studijního managementu, výsledky analýzy uvádíme v tabulce 1.

Tabulka 1

Osobní organizace vysokoškolských studentů

Osobní organizace vysokoškolských studentů	Pracující student	Studující student
Organizační strategie akademického sebeřízení	efektivnější využívání času, pravidelnost, rituály, kontrola porozumění, poskytnutí zpětné vazby, zvládání času, nesprávná životospráva	rituály, pravidelnost, útěk, techniky zapamatování a strukturování učiva, prokrastinace z důvodu lehkomyslnosti, sebeklam, podpora a odstranění nejistoty, optimální studijní podmínky, vnitřní motivace, eliminace stresu

Studijní strategie akademického sebeřízení	selektivnost, vynucená změna zvyklostí, zvažování limitů, techniky porozumění, informovanost, dostupnost, orientace	hledisko kvality, význam kontaktní výuky, aktuálnost, vyvážená životospráva, snížení aspirační úrovně, analýza zadání, vrstevnická podpora, etapizace

Literatura

Bedrnová, E. a kol. (2009). *Management osobního rozvoje − duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní styl*. Praha: Management Press.

Caunt, J. (2001). *Time management − jak hospodařit s časem*. Praha: Computer Press.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: UF.

Dembo, M., H., Seli, H. (2008). *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. 3rd ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. In: Úřední věstník Evropské unie. 30-12-2006, (2006/962/ES), s. 10-18. Dostupné z http://:http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF

Drew, S., Bingham, R. (2001). *The Student Skills Guide*. Gower.

Hendl, J. (2008) *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Innis, K. & Shaw, M. (1997). How do students spend their time? *Quality Assurance in Education. 5*(2), s. 85−89.

Linhartová, D. (2008). *Vysokoškolská psychologie.* Brno: MZLU.

Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.

Price G., Maier, P. (2010). *Efektivní studijní dovednosti (Odemkněte svůj potenciál)*. Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průzkumy obtíží při průchodu studiem − Výsledky průzkumu u studentů prvních ročníků na Vysokém učení technickém v Brně v akademickém 2009/2010 a 2010/2011. Institut celoživotního vzdělávání, VUT, Brno, 2010. Dostupné z http:// http://www.lli.vutbr.cz/obtize-pri-pruchodu-studiem-2009-a-2010.

Ramsden, P. (2003) *Learning to teach in higher education.* RoutledgeFalmer.

Rolfe, H. (2002) Students' demands and expectations in an age of reduced financial support: the perspectives of lectures in four English universities. *Journal of Higher Education Policy and Management, 24*(2), 171−182.

Ryška, R. & Zelenka, M. (2011) *Reflex 2010: zpráva první. Absolventi hodnotí vzdělávání na vysoké škole, způsoby výuky, kvalitu učitelů*. Praha: UK, PedF, Středisko vzdělávací politiky.

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

Vojtová, E. (1999). Noví absolventi na trhu práce. *Aula, 7*(1), 78−82.

Kontakt

Mgr. Lenka Dejmalová

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta filozofická
Katedra anglického jazyka a literatury
Sedláčkova 15, 306 14 Plzeň

e-mail: dejmalov@kaj.zcu.cz

Klíma v školskej triede ako súčasť merania indikátorov kvality školy

The climate in the classroom as part of the measurement of indicators of the quality of the schol

Eva FÜLÖPOVÁ

Abstrakt: Príspevok analyzuje údaje z meraní sociálnych vzťahov v školských triedach na základných školách a na gymnáziách na Slovensku s cieľom zistiť hodnoty znakov klímy školskej triedy, stanoviť normy klímy triedy na Slovensku a analyzovať vzťah klímy triedy ku školskej úspešnosti žiakov. Meranie klímy triedy sme realizovali dotazníkom diagnózy sociálnej skupiny, autorom ktorého je Jerzy Mellibruda. Výskumný súbor tvorí 7463 žiakov základných škôl a gymnázií. Uvedieme návrhy prístupu učiteľov k žiakom ako formovať pozitívne vzťahy v triede.[1]

Kľúčové slová: klíma školskej triedy, znaky klímy triedy (úprimnosť, porozumenie, ocenenie hodnoty, akceptácia, klíma triedy), odporúčané metódy na rozvoj sociálnej klímy

Abstract: This contribution analyzes data from measurements of social relations in classrooms in primary schools and gymnasiums in Slovakia, to determine the value of the classroom climate characters, set standards change classes in Slovakia and analysis of how climate class of students to school success. Measurement climate classrooms we conducted a questionnaire diagnosis of social groups, which the author Jerzy Mellibruda. The sample consists of 7,463 students of primary schools and gymnasiums. A proposal concerning the access of teachers to pupils how to form positive relationships in the classroom.

Key words: climate school, Climate class and its characters (sincerity, understanding, appreciation of the value, acceptance, climate class) recommended methods for the development of social relations.

1 Úvod

Súčasné inovatívne prístupy v rámci edukačného procesu zdôrazňujú požiadavku vnímať osobnosť žiaka ako subjekt, ktorý bude plne participovať na dianí života školy ako aj na jednotlivých procesoch edukácie.

Tvorivo – humanistická pedagogika zdôrazňuje požiadavky na učiteľa, aby vytváral optimálne podmienky pri výučbe. Didaktické kompetencie učiteľa výrazne ovplyvňujú kvalitu

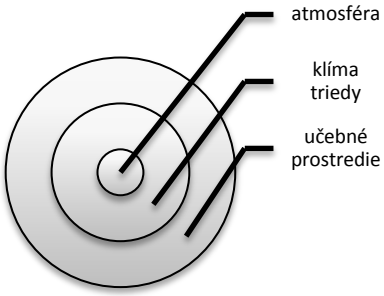
[1] Príspevok vznikol na základe výskumu NÚCEM-u v projekte ESF: *Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania*.

výučby. Spočívajú v dôkladnom plánovaní a následnej reflexii učebných činností žiakov. Základom kvality výučby je dobrý učiteľ – jeho štýl výučby a stratégie, ktoré využíva pri sprostredkovaní učiva žiakom. Mal by sa rešpektovať každého žiaka, vytvárať stratégie blízke žiakom, inovovať, reflektovať, porovnávať a stať sa pre žiaka pozitívnym (hoci sa stáva, žiaľ, niekedy aj negatívnym) vzorom správania. Primárne povinnosti učiteľa sú vytvoriť a udržať prostredie, v ktorom je možné realizovať edukačný proces podporujúci komplexný rozvoj žiakov. Pedagóg plánuje ako žiakom sprostredkovať svoje primárne požiadavky na ich správanie v triede, uviesť kladné i záporné dôsledky spojené s ich dodržiavaním alebo porušovaním. Učiteľ v školskej triede vytvára klímu nielen svojím prístupom k žiakom, ale aj tým ako žiakov zapája do diania, povzbudzuje, podporuje a vedie ich k vzájomnej spolupráci a pomoci. Podľa Ch. Kyriacou (1996, s. 78) klíma triedy, ktorú učiteľ navodí, môže mať vplyv na motiváciu žiakov a ich postoje k učeniu. Preto sú učiteľove zručnosti uplatňované pri vytváraní pozitívnej klímy triedy veľmi dôležité. Z výsledkov výskumu o kultúre školy (Lukšík, I. a kol. 2012) môžeme uviesť, že učitelia sa vo vzťahu ku žiakom viac orientujú na školský výkon, než na rozvoj osobnosti dieťaťa a žiaci pripisujú zase v škole väčší význam vzťahom, priateľstvám a tomu, aby boli v societe prijatí, než požiadavkám na intelektuálny výkon.

Ale ako sme uviedli, aj žiak je subjektom výchovno-vzdelávacieho procesu, nielen pasívnym prijímateľom podnetov. Aktívne pristupuje k tvorbe vzájomných vzťahov k spolužiakom v triede, v škole, k učiteľom a ďalším osobám v školskom prostredí. Ideálne sa potom javí, ak učiteľ dokáže zistiť objektívnymi prostriedkami klímu školskej triedy a nespolieha sa na svoj dojem, skúsenosť, informácie od iných. Jedným z nástrojov na zistenie klímy školskej triedy je dotazník.

2 Klíma školskej triedy

Odborná literatúra pri skúmaní školskej triedy rozlišuje tri pojmy: prostredie triedy, klíma triedy a atmosféra triedy. Pojem prostredie triedy je najvšeobecnejší. Týka sa predovšetkým objektívne zistiteľných aspektov, ktoré ovplyvňujú každodennú prácu učiteľov a žiakov, a to aspektov architektonických, hygienických, technických, ergonomických, akustických, estetických. Pod prostredím sa však obvykle nemyslí len fyzikálne prostredie, ale aj sociálne prostredie. Mareš (2013), podobne ako Průcha (2002), píše, že edukačné prostredie školskej triedy má fyzikálne (neživé, vyššie spomenuté faktory) a psycho-sociálne faktory, ktoré tvorí klíma triedy a atmosféra triedy, pričom klíma triedy predstavuje stabilnejšie, trvalejšie vzťahy medzi učiteľom a žiakmi a žiakmi navzájom, klíma triedy je jav dlhodobý, trvajúci niekoľko mesiacov či rokov, je typický pre žiakov danej triedy a učiteľov, ktorí v nej vyučujú. Atmosféra triedy predstavuje premenlivé krátkodobé, situačne podmienené vzťahy medzi učiteľom a žiakmi aj žiakmi navzájom, je to jav krátkodobý, premenlivý a mení sa v priebehu vyučovacieho dňa, ba niekedy i v priebehu vyučovacej hodiny alebo prestávky. Klíma triedy je termín strednej úrovne, podľa Gavoru (2010) vyplňuje priestor medzi učebným prostredím a atmosférou v triede. Tento vzťah znázorňuje nasledujúci obrázok:



Obrázek 1. Diagram umiestnenia klímy triedy (Gavora, 2010)

Klíma triedy je sociálno-psychologická premenná, ktorú vytvárajú ustálené postupy vnímania, prežívania, hodnotenia a reagovania všetkých aktérov na to, čo sa v triede odohralo, práve deje a v budúcnosti má udiať. Rozlišuje sa klíma aktuálna a klíma preferovaná, ktorú si žiaci a učitelia prajú.

Teoretickým východiskom výskumu klímy školskej triedy v rámci tohto výskumného projektu koncept tvorivo humanistickej výchovy (M. Zelina, 2010). Stručne môžeme uviesť, že klímu triedy ako vnímame ako dôležitú determinanta edukácie s výrazným vplyvom na učebné výsledky žiakov. Smerom k vyšším ročníkom sa tento vzťah javí ako tesnejší, čo potvrdzujú viaceré výskumy. Klíma školskej triedy je zároveň sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov. Humanistická škola je prúdom pedagogického myslenia, ktorý sa usiluje o premenu tradičnej školy na školu modernú. Humanistické tendencie sa integrujú do viacerých etáp edukácie, ako sú napríklad organizačné formy, metódy vyučovania a v neposlednom rade aj vzájomné vzťahy v rámci pedagogického pôsobenia. Efektívna edukácia nemôže byť úspešná, pokiaľ neprebieha v prostredí triedy, ktoré je charakteristické pohodou, podnetnosťou, spokojnosťou, slobodou, emocionálnym bezpečím apod. A práve vytvorenie a zaistenie takéhoto prostredia a následné zabezpečenie optimálnej klímy triedy je dôležitou súčasťou každej vyučovacej hodiny. Klíma školskej triedy je jednou z premenných edukácie, prostredníctvom ktorej je možné prispieť k výchove žiaka. Usmerňovanie a podporovanie nonkognitívnych funkcií a dimenzií tvorivo-humanistickej výchovy predstavuje na druhej strane kľúčový činiteľ pri formovaní a rozvíjaní výchovného momentu klímy triedy.

Školská trieda ako typ referenčnej skupiny máva, hlavne u adolescentov, vplyv na formovanie názorov, správanie sa, väčší vplyv ako učitelia, či rodičia. Skúmaniu klímy školskej triedy sa venuje viacero odborníkov, napr. Lašek, 1995, Kosová, 2000, Zelina 1996, Mareš (2013) a iní. Charakteristiky klímy školskej triedy môžeme považovať za isté diagnostické ukazovatele kvality života žiakov v škole, spoluvytvárajú možnosti napredovania školy, tieto ukazovatele sa podieľajú na vytváraní celkového obrazu školy. Úroveň klímy školskej triedy je pomerne relevantným indikátorom a vhodným ukazovateľom klímy celej školy.

3 Výskum klímy školskej triedy

Meranie klímy školskej triedy je možné viacerými výskumnými metódami. E. Petlák (2006, s. 76) uvádza niektoré metódy merania klímy školy a klímy triedy: neštruktúrované pozorovanie, štruktúrované pozorovanie, rozhovor, sémantický diferenciál a dotazník.

Následne môže nasledovať snaha o zlepšenie klímy, pričom Petlák v citovanej práci uvádza tieto kroky:

1. pociťovanie potreby zlepšenia klímy,
2. diagnostikovanie a zhodnotenie problémov,
3. rozvíjanie stratégií na prekonanie problémov,
4. realizácia riešenia /implementovanie stratégií,
5. monitorovanie a hodnotenie.

P. Gavora (2010) odporúča pri diagnostikovaní sociálnych vzťahov v triede používať tieto metódy: pozorovanie, diagnostický rozhovor, posudzovaciu škálu, dotazník, kresbu (resp. iné formy grafického znázornenia) a sociometriu. Výsledky diagnostikovania sociálnych vzťahov sú prostriedkom, nie cieľom pre pôsobenie učiteľa. Môžu sa stať podkladom na zásahy učiteľa ovplyvniť vzťahy v triede, pokiaľ sú nepriaznivé, prípadne môžu urýchliť niektoré procesy rozvoja sociálnej dynamiky v skupine. Učiteľ môže realizovať rôznorodé opatrenia: rozhovor so žiakom, či skupinou žiakov, presadenie žiakov, zadávanie rôznych úloh kooperatívneho charakteru, zostavenie malých skupín v triede a podobne, alebo realizovať program na zmenu klímy školskej triedy.

T. Kollárik (2004) uvádza, že rozhodujúcou pre skupinu je kvalita sociálneho prostredia v skupine a popisuje niekoľko diagnostických metód na úrovni skupín, ako napr. škála skupinovej atmosféry, sociometria a tiež škála sociálnej atmosféry v skupine. Podľa M. Zelinu (2006) taktiky na zmenu klímy v triede z hľadiska správania žiakov aj učiteľov sú: empatia, srdečnosť, autentickosť, konkrétnosť, iniciatíva, bezprostrednosť, otvorenosť, akceptácia citu, konfrontácia a sebapoznanie. Tieto konkrétne metódy prispievajú k rozvoju sociálnej klímy. Ktoré formy správania je potrebné posilňovať, prípadne zmeniť, treba vopred objektívnymi prostriedkami merania zistiť a následne uplatniť.

Na meranie klímy školskej triedy sme v súlade s podmienkami nášho výskumu použili dotazník klímy triedy od Jerzyho Mellibrudu. Dotazník adaptoval a odporúča M. Zelina (2006). Dotazník sme doplnili o ďalšie (identifikačné) položky a jednu voľnú otázku. Zohľadnili sme skutočnosť, že meranie bude realizované u žiakov adolescentného veku a je potrebné použiť diagnostický nástroj primeraný špecifikám ich veku.

4 Metodológia výskumu klímy školskej triedy

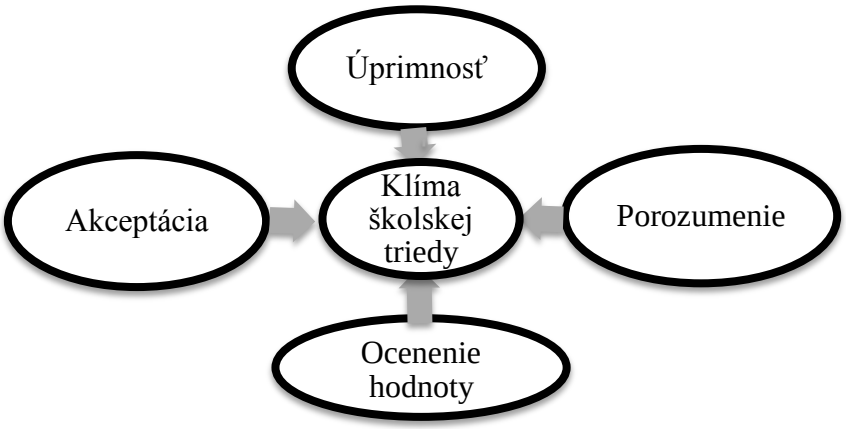
Cieľom výskumu bolo:

- zistiť hodnoty klímy školskej triedy u žiakov na základných školách a gymnáziách SR,
- porovnať rozdiely v hodnotení klímy školskej triedy podľa druhu školy, pohlavia žiakov, miesta sídla a veľkosťou sídla školy,
- zistiť, či existuje vzťah medzi klímou školskej triedy a vzdelávacími výsledkami žiakov.

Autorom nami použitej metódy dotazníka je Jerzy Mellibruda, používanie dotazníka na meranie klímy školskej triedy vo svojej publikácii odporúča Miron Zelina (2006) v publikácii Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy a uvádza ho v plnom znení v slovenskom jazyku. Dotazník tvorí 16 otázok a meria znaky klímy triedy (úprimnosť, porozumenie, ocenenie hodnoty, akceptácia),pre potreby nášho výskumu sme ho doplnili o otázky na zistenie doplňujúcich identifikačných údajov a jednu otvorenú položku. Hodnoty klímy školskej triedy

sme zisťovali dotazníkovým meraním u žiakov deviateho ročníka základných škôl, tretieho ročníka štvorročných gymnázií a septimy osemročných gymnázií. Dotazníky boli vypĺňané elektronicky, spolu s dotazníkom o klíme školy. Zber údajov sa uskutočnil v mesiacoch november až december 2014, dozber údajov bol v mesiacoch február až marec 2015. Nevýhodou použitia toho dotazníka je to, že nebol doteraz štandardizovaný na podmienky našich škôl. Výhodou je skutočnosť, že je najvhodnejším z voľne dostupných dotazníkov pre vekovú kategóriu adolescentov. Klíma školskej triedy sa v tomto dotazníku zisťuje nasledujúcimi znakmi:

- Úprimnosť − znamená, že vzťahy v triede sú otvorené, žiaci dokážu vyjadriť aj nesúhlas, neurážajú sa a sú vzájomne celkom úprimní.
- Porozumenie − znamená, že spolužiaci si rozumejú, neprekrucujú význam slov, otvorene sa vyjadria o každom a vedia spolužiakov pochopiť, ak ich niečo trápi.
- Ocenenie hodnoty − znamená, že žiaci sa zaujímajú o svojich spolužiakov, počúvajú sa, berú svojich spolužiakov takých, akými sú, neodsudzujú za iné názory a začleňujú ich do akcií triedy.
- Akceptácia − znamená, že žiaci sa navzájom prijímajú, v triede je otvorená atmosféra, a prijímajú každého ako rovnocenného.
- Klímu školskej triedy môžeme súhrnne vypočítať ako priemernú hodnotu uvedených znakov. Klíma triedy potom vyjadruje, ako celkovo žiaci vnímajú to, čo sa v triede deje. Obr. 2 znázorňuje znaky klímy školskej triedy.



Obrázek 2. Grafické znázornenie znakov klímy školskej triedy.

5 Interpretácia výsledkov výskumu klímy školskej triedy

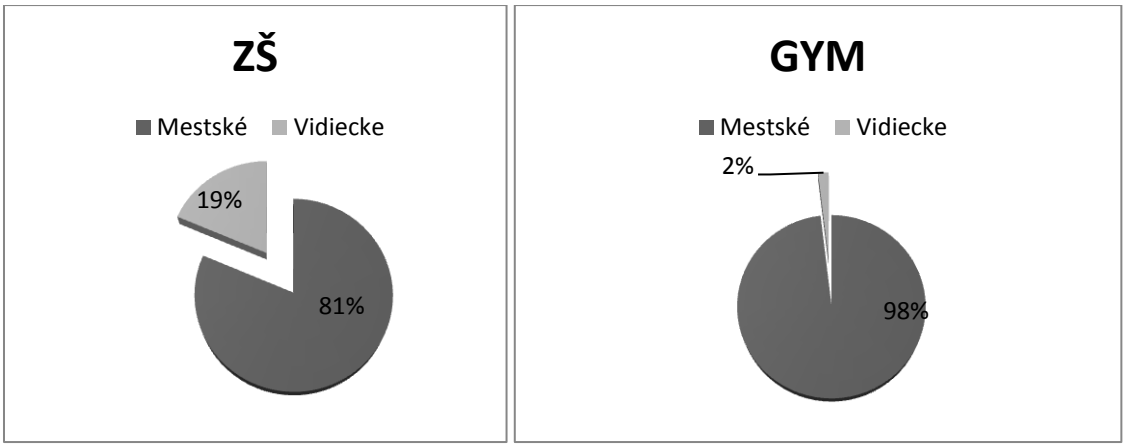
Výsledky merania budeme stručne interpretovať[2]. Uvedieme základné údaje o výskumnom súbore. Celkom sme spracovali 7302 úplne vyplnených dotazníkov klímy školskej triedy a súbor bol členený podľa druhu škôl a pohlavia žiakov nasledovne viď tabuľka 1:

[2] Všetky výpočty sme realizovali v programe SPSS, štatistické výpočty realizovala Renata Bartková, externá spolupracovníčka NUCEMU.

Tabulka 1

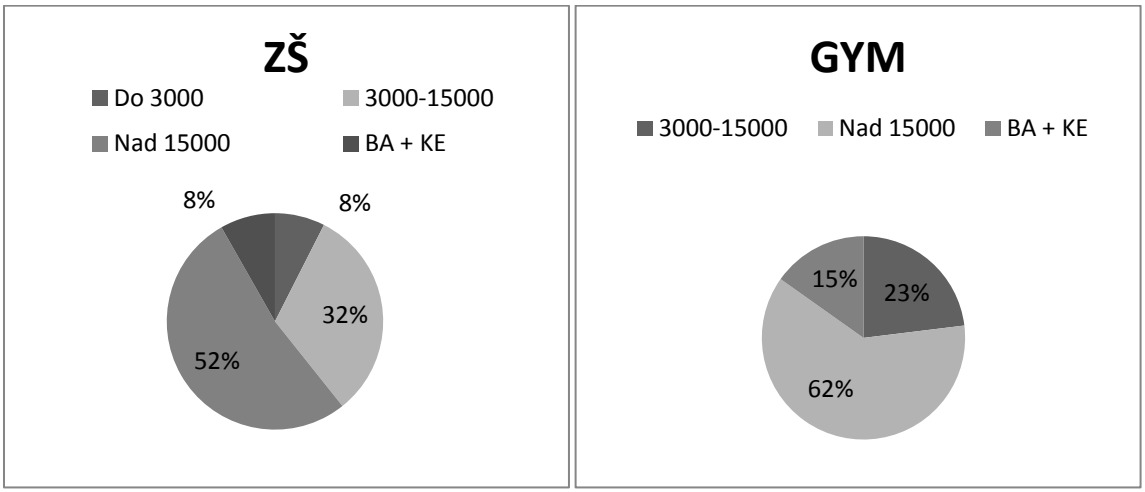
Druh školy	Počet žiakov	Počet chlapcov	Počet dievčat	Počet škôl
Základná škola	3047	1525	1522	71
Gymnázium	4255	1745	2510	68

V oboch druhoch škôl výrazne prevažujú mestské školy, znázornené sú na obrázku 3.



Obrázek 3. Druhy škôl podľa miesta školy v %.

Väčšina škôl je z mestského prostredia, 2 % gymnázií sú z vidieckeho prostredia, sú to školy z obcí, ktoré sú blízko väčších miest. Oba druhy škôl sme členili tiež podľa veľkosti sídla školy, čo znázorňujeme na obrázku 4, počet žiakov týchto škôl je v súbore nerovnomerne zastúpených.



Obrázek 4. Žiaci oboch druhov škôl podľa veľkosti sídla v %.

Žiadne gymnázium nie je zo sídla do 3000 obyvateľov, aj v prípade základných škôl, aj v prípade gymnázií prevažuje veľkosť sídla nad 15 000. Školy z Bratislavy a Košíc nie sú

v nejakom výraznejšom počte, čo súvisí aj s tým, že školy z týchto miest sú už presýtené výskumami a majú nižšiu ochotu do akýchkoľvek výskumných aktivít sa zapájať.

Konštruktovú validitu dotazníka potvrdzuje nasledujúca tabuľka 2.

Tabulka 2

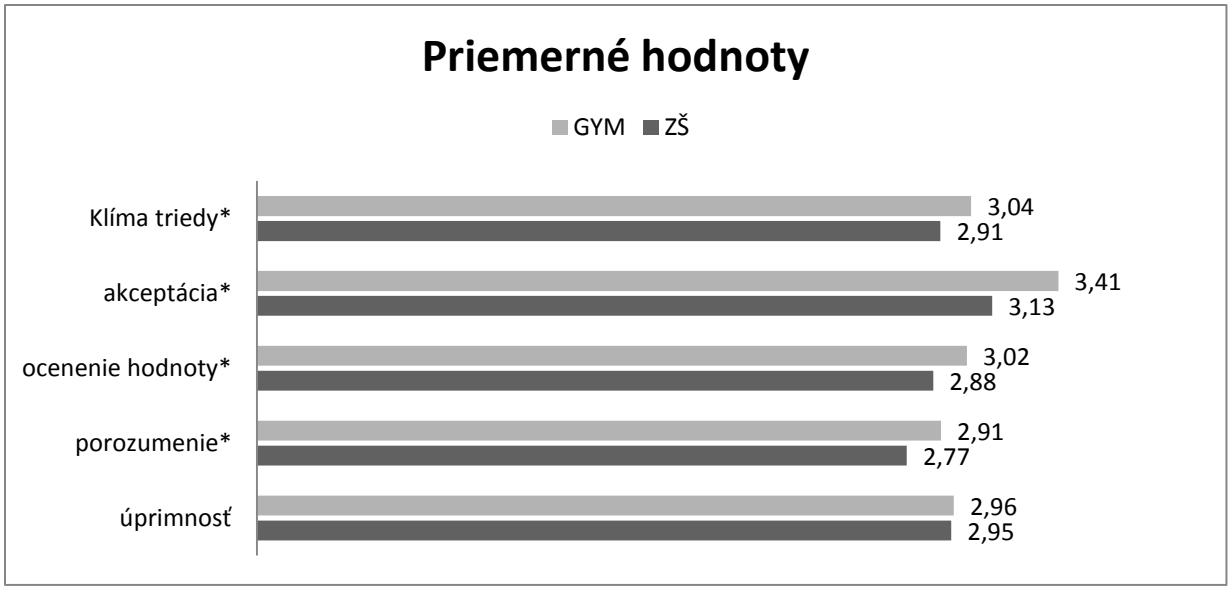
Konštruktová validita dotazníka

ZŠ	Úprimnosť	Porozumenie	Ocenenie hodnoty	Akceptácia	KT
Úprimnosť	1	,340**	,270**	,249**	,587**
Porozumenie		1	,636**	,548**	,796**
Ocenenie hodnoty			1	,700**	,796**
Akceptácia				1	**,825****
KT					1

GYM	Úprimnosť	Porozumenie	Ocenenie hodnoty	Akceptácia	KT
Úprimnosť	1	,337**	,253**	,216**	,578**
Porozumenie		1	,683**	,602**	**,829****
Ocenenie hodnoty			1	,716**	,806**
Akceptácia				1	,825**
KT					1

Spoľahlivosť dotazníka potvrdzuje aj celkový koeficient reliability Cronbachovo Alfa = 0,8 pri obidvoch druhoch škôl. Na základných školách (ďalej ZŠ) je koeficient validity najpriaznivejší v akceptácii (0,825), na gymnáziách (ďalej GYM) je to v porozumení (0,829).

Ďalej uvádzame priemerné hodnoty kllímy školy a jej znakov podľa druhov škôl, kde podľa očakávania vyššie hodnoty uvádzajú žiaci gymnázií.



Obrázek 5. Výsledky dotazníka klímy školskej triedy podľa škôl.

Výsledky klímy triedy a jej znakov, okrem úprimnosti, sú štatisticky významné.

V tabuľke 3 uvádzame percentuálne rozdelenie tried podľa hodnôt klímy triedy, kde priemernú klímu tried sme určili podľa vzorca (smerodajná odchýlka + priemer + smerodajná odchýlka). Triedy, ktoré dosiahli nižšiu hodnotu ako tento údaj sme zaradili do podpriemerných hodnôt klímy školy, triedy, kde boli hodnoty vyššie, sme zaradili k nadpriemerným.

Tabulka 3

Počet škôl podľa klímy triedy v %

Druh školy	**Poodpriemerná klíma triedy**	**Priemerná klíma triedy**	**Nadpriemerná klíma triedy**
Základné školy	21,1%	56,7%	22,2%
Gymnáziá	22,2%	57,6%	20,2%

V nasledujúcej tabuľke uvádzame hodnoty klímy triedy a jej znakov podľa druhu školy, tieto hodnoty boli podkladom pre výpočet percentuálneho zastúpenia tried v tabuľke 3.

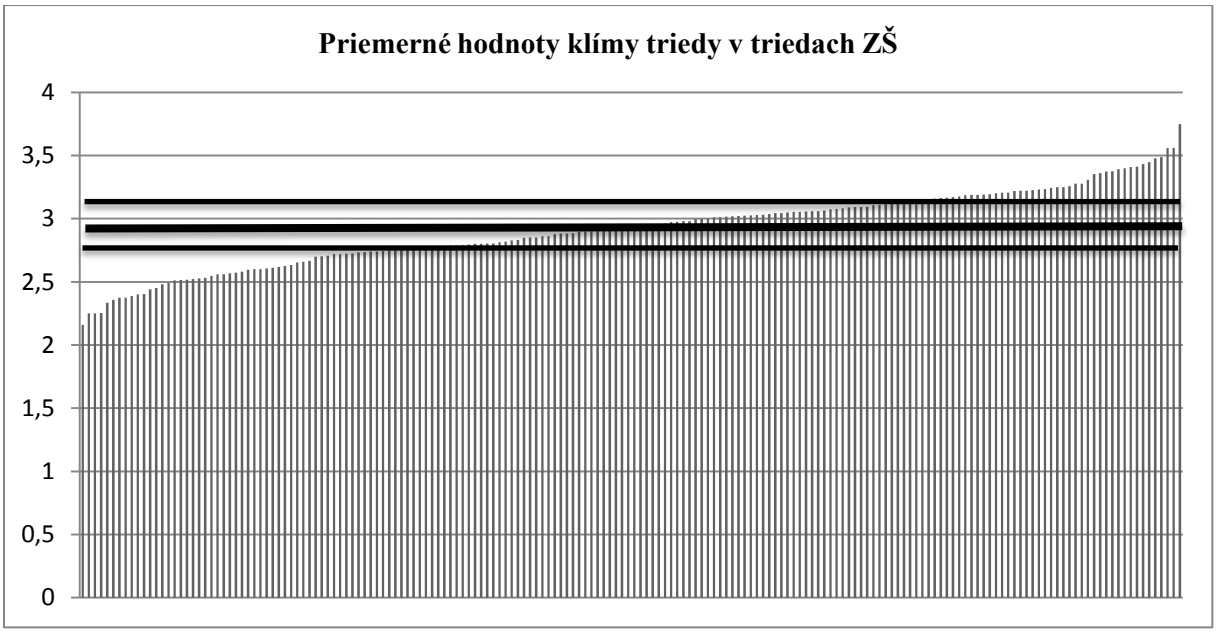
Tabulka 4

Hodnoty klímy triedy a jej znakov

ZŠ	N	Mean	Std. Deviation	GYM	N	Mean	Std. Deviation
úprimnosť	3047	2,9538	,75209	úprimnosť	4255	2,9649	,73502

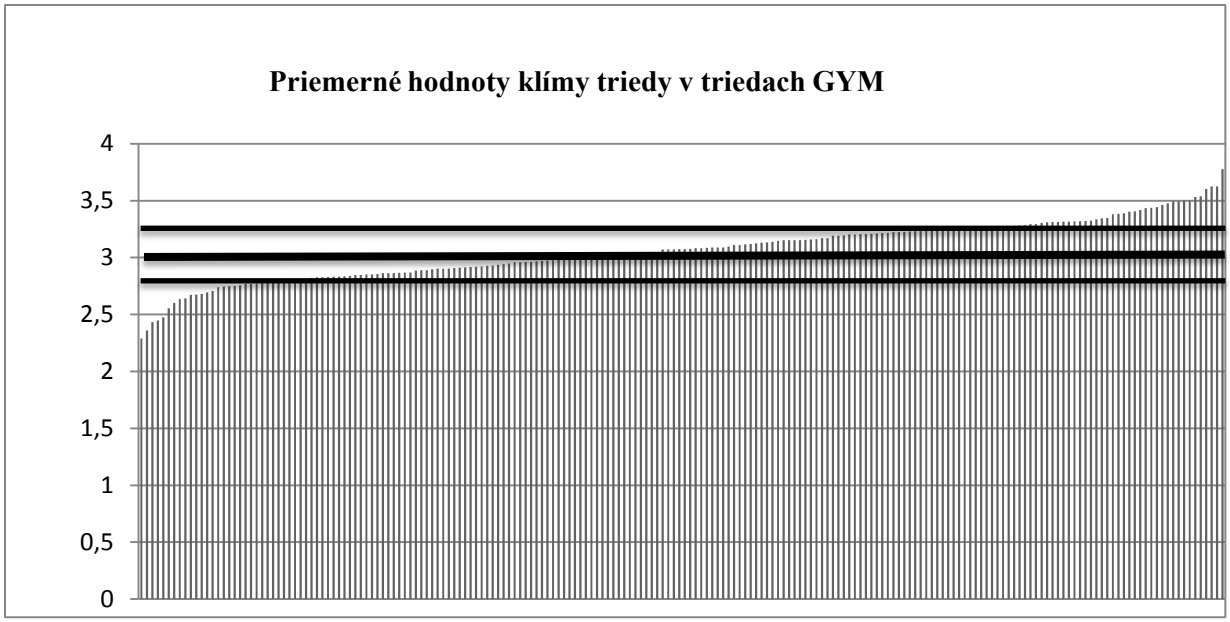
porozumenie	3047	2,7652	,84068	porozumenie	4255	2,9102	,81422
ocenenie_hodnoty	3047	2,8770	1,03207	ocenenie_hodnoty	4255	3,0200	,95051
akceptácia	3047	3,1280	1,05918	akceptácia	4255	3,4095	,99809
KT	3047	2,9082	,67503	KT	4255	3,0382	,63607

V nasledujúcom grafe uvádzame anonymizované poradie tried na základných školách, priemerná hodnota klímy triedy podľa tried je 2,91 na ZŠ, krajné hodnoty sme vypočítali na základe rozdielu priemeru a smerodajnej odchýlky (0,24).



Obrázek 6. Anonymizované poradie tried na základných školách podľa hodnôt klímy triedy.

Usporiadali sme aj triedy na gymnáziách podľa priemerných hodnôt klímy školskej triedy, kde priemer je 3,06, smerodajná odchýlka je 0,20 na obrázku 7.



Obrázek 7. Anonymizované poradie tried na gymnáziách podľa hodnôt klímy tried

V oboch druhoch škôl sme porovnávali výsledky žiakov podľa pohlavia. Na ZŠ dievčatá hodnotili vyššie akceptáciu, v ďalších znakoch klímy triedy vyššie hodnoty dosiahli chlapci. Na Gym chlapci vyššie hodnotili úprimnosť, dievčatá vyššie hodnotili akceptáciu a porozumenie, ocenenie hodnoty vnímajú rovnako. Na oboch druhov škôl chlapci hodnotia klímu triedy mierne pozitívnejšie.

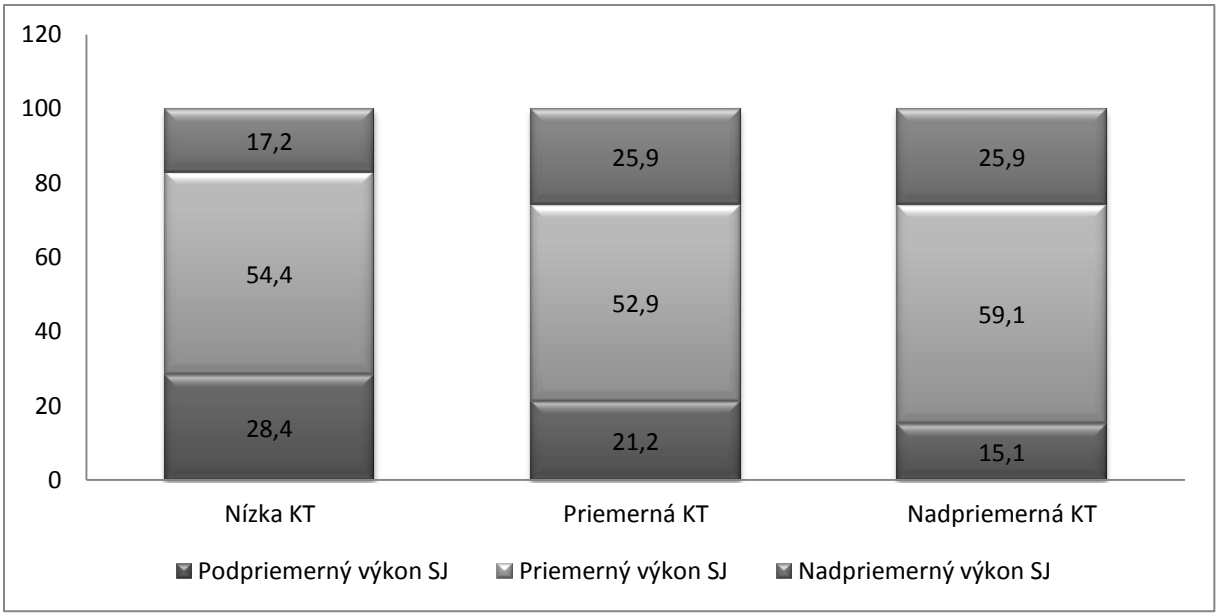
Pri analýze údajov podľa typu sídla a druhu školy vo väčšine údajov sú vyššie hodnoty v školách na vidieku, jedine na ZŠ v znaku úprimnosť uviedli žiaci mierne vyššie hodnoty.

Pri analýze odpovedí žiakov na doplňujúce otázky v dotazníku sme zistili nasledujúce:

Žiaci na ZŠ uviedli, že bývajú so svojou rodinou: áno = 3020, nie = 15, 36 žiakov uviedlo, že bývajú v detskom domove. Žiaci na Gym uviedli, že bývam so svojou rodinou: áno = 4201, nie = 29, 29 žiakov uviedlo, že bývajú v detskom domove.

Na otvorenú otázku, kde žiaci mohli uviesť svoj postreh, doplnenie k dotazníku, sa vyjadrili na ZŠ 458 žiakov, na Gym 590 žiakov; z toho nesúhlasné, výsmešné odpovede k dotazníku uviedlo 310 žiakov ZŠ a 389 žiakov gymnázií, súhlasné, pochvalné odpovede k dotazníku a ku klíme vlastnej triedy uviedlo celkom 148 žiakov ZŠ a 201 žiakov gymnázií. Štatistickú významnosť sme pri analýze týchto odpovedí nezistili.

Pri analýze vzťahu klímy triedy a školskej úspešnosti sme zistili štatisticky významný vzťah medzi klímou školskej triedy na základných školách a výsledkami merania slovenského jazyka, výsledky sú znázornené na obrázku 8. Celkový počet tried, ktoré boli zapojené v projekte klímy triedy je na ZŠ 187, na Gym 203, počet tried po spojení s databázou kognitívnych meraní úspešnosti v testoch sú tieto počty tried na ZŠ 180, na Gym 198. V grafe na obrázku 8 môžeme zistiť, že v triedach s podpriemernou klímou školskej klímy 17,2 % tried dosiahlo nadpriemernú úspešnosť v testoch zo slovenského jazyka, pričom v triedach s nadpriemernou klímou školskej triedy je to 25,9 %. Celková korelácia medzi klímou školskej triedy a úspešnosťou triedy v slovenskom jazyku je nízka (0,089), ale je signifikantná.

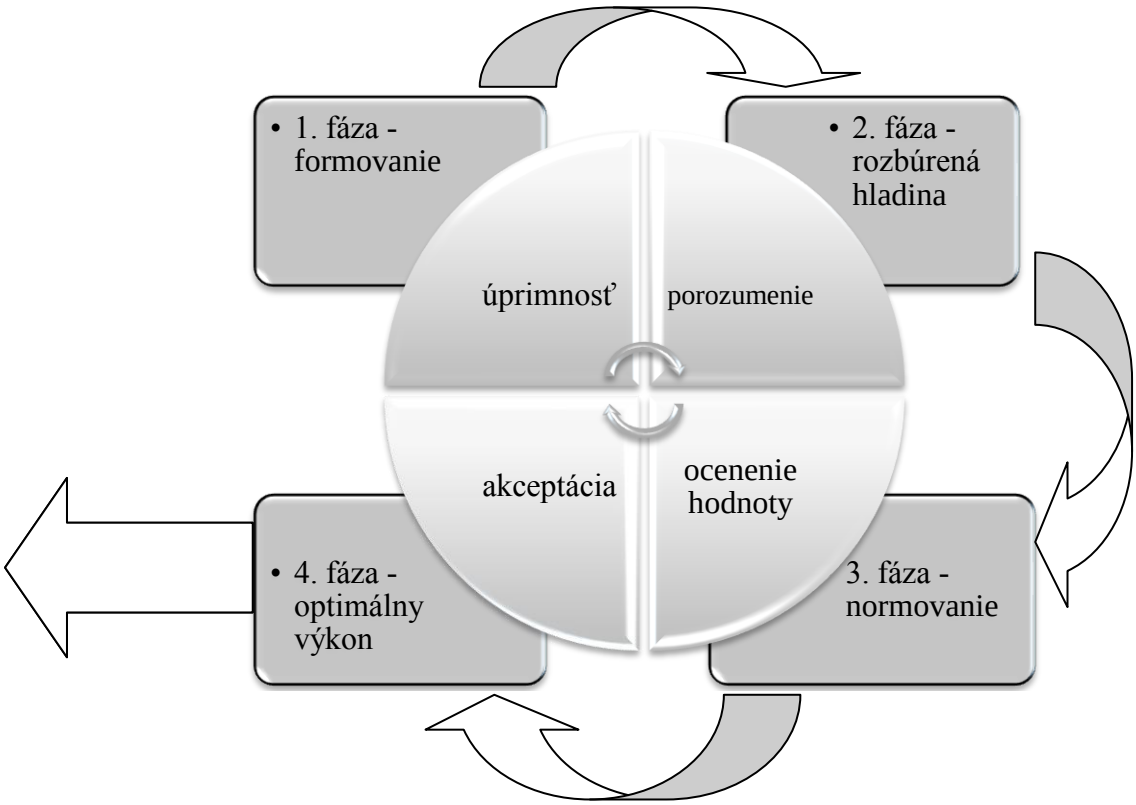


Obrázek 8. Vzťah klímy školskej triedy a výkon školskej triedy v slovenskom jazyku na základných školách v %.

6 Závery a odporúčania

Každá škola, ktorá bola zapojená do výskumu merania klímy školskej triedy dostala dva typy reportov. Každý riaditeľ získal report za svoju školu, a každý žiak, ktorý sa do merania zapojil na gymnáziu dostal do svojej osobnej schránky svoje výsledky a priemerné hodnoty výsledkov žiakov gymnázií. Na základné školy boli rozposlané reporty tým žiakom, kde súhlas poskytol riaditeľ školy.

Tieto výsledky môžu byť inšpiráciou ku spracovaniu návrhu ako zlepšovať sociálnu klímu v školskej triede. V prvom rade upozorňujeme na skutočnosť, že poznávať klímu školskej triedy je dôležité práve cez objektívne nástroje merania, akým je aj dotazník J. Mellibrudu. Škola, ktorá sa merania zúčastnila, týmto získava autoevualvačný nástroj, ktorý môžu učitelia použiť na zistenie klímy školskej triedy alebo overenie zmeny klímy triedy po aplikovaní cieleného programu. Rôzne programy na zmenu klímy školskej triedy majú spoločné to, že ovplyvňujú skupinovú dynamiku sociálnej skupiny, akou je aj školská trieda. V nasledujúcom obrázku uvedieme možné prepojenie skúmaných premenných diagnózy školskej triedy, ako typu sociálnej skupiny, s fázami skupinovej dynamiky. Piatu fázu sme z diagramu vylúčili, už nemôže ovplyvniť skupinovú činnosť.



Obrázek 9. Diagram skupinovej dynamiky v prepojení na premenné diagnostiky klímy sociálnej skupiny.

V prvej fáze sociálnej dynamiky školskej triedy je dôležité, aby si žiaci vytvárali úprimné vzájomné vzťahy, otvorene sa správali voči iným, spoznávali sa. V školskom prostredí je žiaduce, aby sa nie celkom priaznivé znaky prvej fázy čo najskôr cielene prekonali. Vhodné je zaradiť do vyučovania aktivity na vzájomné spoznávanie sa, spolu vytvoriť pravidlá triedy a podobne. Ideálne je realizovať napr. adaptačný program pre žiakov prvého ročníka strednej školy, alebo pre žiakov piateho ročníka, ktorí prichádzajú do nového triedneho kolektívu. Prípadná „strata času“ z výchovno-vzdelávacieho procesu prináša vysoký efekt v podobe spolupracujúcej skupiny žiakov danej triedy.

Ešte významnejší je tento efekt vo vzťahu k druhej fáze skupinovej dynamiky, kde je možné eliminovať konfliktné situácie zaradením aktivít na identifikáciu komunikačného štýlu jednotlivca. Žiaci môžu pomocou spätnej väzby získať cenné informácie o vlastnom pôsobení, dojme ktorý vzbudzujú u iných členov skupiny. V tejto fáze skupinovej dynamiky je vhodné zaradiť rôzne komunikačné hry, diskusiu, naučiť sa efektívne riešiť konflikty. Na základe osobnej skúsenosti je možné podporiť vzájomné porozumenie pre rozdielne prejavy správania sa a osobnostných charakteristík jednotlivcov v skupine.

V tretej fáze skupinovej dynamiky by mali členovia skupiny, školskej triedy zvnútorniť pravidlá danej triedy, vnímať ich ako prospešné pre vlastné učebné výsledky. V tejto fáze by už mali byť jasné pozície jednotlivých členov skupiny, čo významne môžu podporiť aktivity na získanie ocenenia za dosiahnuté výsledky. Žiaci by mali mať možnosť napr.

sebahodnotenia, ale i porovnávania sa s inými, a to nielen v kognitívnych poznatkoch, ale aj v rôznych iných činnostiach, kde môžu preukázať svoje rozmanité zručnosti a spôsobilosti.

Vo štvrtej fáze sociálnej dynamiky, kde by už skupina mala efektívne spolupracovať, je dôležité podporovať spoluprácu, zaraďovať aj do vyučovacieho procesu také metódy vyučovania, ktoré podporujú kooperáciu menších skupín, ale aj skupinu ako triedny celok. Vhodnými sú aktivity na rozvíjanie tvorivosti, zvyšovanie motivácie, snaha o dosiahnutie spoločného cieľa, preberanie zodpovednosti za svoju prácu. Ide o snahu byť akceptovaný v skupine, ale aj dokázať akceptovať iných.

Kvalitatívne skúmanie klímy školskej triedy je realizovateľné v malých skupinách, vyžaduje si podrobnú prípravu a je časovo náročné. Väčšinou nemôže byť realizované ako anonymné, vyžaduje si prítomnosť výskumníka. Kvantitatívny výskum dokáže zachytiť reprezentatívnu vzorku žiakov, môže sa realizovať ako anonymizované, bez pocitu ohrozenia žiaka v prípade, ak chce uviesť aj nie priaznivé skutočnosti. Nevýhodou je možnosť, že respondenti vyplnia dotazník povrchne, nedôsledne. Toto je možné eliminovať vhodnou motiváciou a dôslednou prípravou pred administráciou dotazníkov. Pre žiakov môže byť príťažlivá elektronická distribúcia dotazníkov, ktorá môže poskytovať vyššiu mieru anonymity, čo sa potvrdilo aj v našom meraní.

Získané výsledky budú naďalej podrobené ďalším analýzam, jednak vo vzťahu k identifikačným znakom výskumného súboru, ako aj vo vzťahu k ďalším indikátorom kvality školy a predovšetkým vo vzťahu ku vzdelávacím výsledkom žiakov, kde sme zatiaľ nezískali jednoznačné odpovede na nastolené otázky.

Literatúra

Čapek, R. (2000). *Třidní klima a školní klima*. Grada publishing: Praha.

Gavora, P. (2010). *Akí sú moji žiaci?* Pedagogická diagnostika žiaka. Enigma Publishing s.r.o.: Nitra.

Kollárik, T. & Sollárová, E. (2004). *Metódy sociálnopsychologickej praxe.* Bratislava: IKAR.

Kyriacou, CH. (1996). *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál.

Lukšík, I. a kol. (2012). *Kultúra škôl a výchovných zariadení.* Bratislava: UK.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie.* Praha: Portál.

Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy.* Bratislava: Iris.

Průcha, J. (2002). Sociální klima ve třídách českých škol. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity.* Brno: FF MU.

Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima třídy a možnosti jeho ovlivňování.* Olomouc: Lidové noviny.

Zelina, M. (2006). *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy.* Bratislava: OG – Poľana.

Zelina, M. (2010). *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava: SPN

Kontakt

PhDr. Eva Fülöpová, CSc.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Žehrianska 9, 85107 Bratislava
Slovenská republika
Tel.: +421232782629

e-mail: eva.fulopova@nucem.sk

Výchovné metódy učiteľov základných a stredných škôl a ich percepcia žiakmi

Educational methods of teachers of primary and secondary schools and their perception of pupils

Imrich IŠTVAN

Abstrakt: Príspevok vychádza z existencie v súčasnosti častého výskytu problémové správania žiakov. Obsahuje informácie o nežiaducom správaní sa žiakov a o výchovných problémoch vyskytujúcich sa na vybraných školách východného Slovenska. Autor ďalej na základe porovnania teoretických zdrojov popisuje metódy výchovy, ktorým sa v súčasnej dobe na Slovensku venuje pomerne malá pozornosť. V príspevku je popis prieskumnej sondy, ktorá overovala, s akými formami výchovne problémového správania sú učitelia najčastejšie konfrontovaní vo výučbe, aké metódy výchovného pôsobenia využívajú učitelia v ZŠ a SŠ. V poslednom rade sa autor zameriava na rozdielnosť prežívania výchovných metód žiakmi rozdielnych vekových kategórií. Autor zvolil metódy pilotného prieskumu v ktorom použil metódu autorského dotazníka a rozhovoru s učiteľmi a žiakmi. Záver príspevku sumarizuje výsledky prieskumu a ponúka odporúčania pre prax.

Kľúčové slová: výchovne problémové správanie, nežiaduce správanie, metódy výchovného pôsobenia

Abstract: The paper is based on the existence of currently frequent occurrence of problem behaviors od pupils. Author by comparing the theoretical resources describes the methods of education, which currently pays relatively little attention. The survey verified how pupils in elementary and high schools percip the use of educational methods by teachers of different subjects. The author focuses on the diversity of perception educational methods by pupils of different ages.

Key words: problematic behavior, unwanted behavior, educational methods

1 Úvod

Výchova, príprava mladej generácie patrí s najzložitejším procesom, ktoré poznáme. V súčasnej dobe, v ktorej sa učitelia na všetkých stupňoch vzdelávania, výchovní poradcovia školskí psychológovia ako aj pracovníci pedagogicko-psychologických poradní stále viac stretávajú u žiakov s nevhodnými (nežiaducimi) formami správania, nejde o ľahkú úlohu. Sú to práve učitelia, ktorí mnohokrát riešia problémy záškoláctva, šikanovania medzi žiakmi, vulgárne, agresívne správanie žiakov, závislosti na IKT technológiách, sociálnych sieťach, počítačových hrách, slovné ako aj fyzické útoky na učiteľov zo strany žiakov a rodičov atď. Ako upozorňujú viacerí autori (Hellus, 2012; Hollá, 2007; Valihorová, 2002 a iní) ide o javy, ktorých výskyt už nie je len ojedinelý.

2 Chápanie výchovne problémového správania

V odbornej pedagogicko-psychologickej literatúre sa môžeme stretnúť z odlišným chápaním výchovne problémového správania. V publikácii Ďuriča, Bratskej a kol. (1997, s. 420) nájdeme klasifikácie, v ktorých prevažuje: *a) lekárske hľadisko* (napr. Sovák, 1972), *b) hľadisko etickej závažnosti a sociálnych vzťahov* (napr. Grác, 1987), *c) zlúčenie vývinovo-psychologického, poradensko-výchovného a lekárskeho hľadiska* (Matějček, 1987).

Podľa S. Bendla (2001) môžu byť negatívne prejavy správania žiakov zamerané:

a) *voči učiteľovi* – napr. drzosť, vulgárnosť, nepozornosť, vykrikovanie na hodine, simulovanie choroby, klamanie, ohováranie, neskoré príchody, hádzanie špongie počas hodiny alebo cez prestávku, zabúdanie úloh a pomôcok, neporiadnosť a pod.

b) *voči spolužiakom* – vulgárnosť, šikanovanie, bitky, krádeže, poškodzovanie osobných vecí, alebo učebných pomôcok spolužiakov, ohováranie, predbiehanie v rade na obed, odmietanie pomôcť spolužiakovi, provokovanie suseda v lavici a pod.

Pre bližšie vysvetlenie pojmu si uvedieme definície, v ktorých prevláda predovšetkým hľadisko etickej závažnosti a sociálnych vzťahov. Tak napr. podľa J. Gráca (2009 s. 49) je výchovne problémové správanie „také nežiaduco prejavené správanie jednotlivca, ktorými sa viac alebo menej odchyľuje od výchovou požadovaného správania, čím viac alebo menej vytvára ťažkosti sebe a druhým.“ Podmienkou (Drlíková, 1992) zaradenia akéhokoľvek nežiadúceho správania do kategórie výchovne problémového správania je a) aby ho jednotlivec realizoval pri úplnej znalosti príslušných spoločenských noriem, b) aby bolo prejavom celkove duševne zdravej a normálnej osobnosti.

Nežiaduce správanie môže vzniknúť vtedy (Grác, 2009):

- keď si ho neželá spoločnosť, ale jednotlivec si ho želá,
- keď si ho spoločnosť želá, ale jednotlivec neželá,
- keď si ho neželá spoločnosť, a ani jednotlivec.

D. Fontana (1997, s. 337) zase vymedzuje problémové správanie „*ako správanie, ktoré je pre učiteľa neprijateľné.“* Uvedená definícia podáva na jednej strane zjednodušený výklad problémového správania, no zároveň zdôrazňuje – upozorňuje na dôležitú skutočnosť. Problémové správanie je problémových správaním len preto, že ho učiteľ za také považuje. Keďže všetci učitelia sú v podstate jedineční, tak čo sa jednému z nich javí ako problém, inému nemusí. S podobným názorom sa môžeme stretnúť napr. u R. Čapeka (2008).

V ďalšom texte budeme uvažovať o problémovom správaní žiaka v syntéze hlavných pojmov predchádzajúcich definícií, preto budeme brať do úvahy také správanie žiaka, ktorý nedodržiava školský poriadok, neakceptuje normy a predpisy stanovené školou, nereaguje na upozornenia ani pokarhania učiteľa. V tomto duchu sme koncipovali aj položky pilotného dotazníka.

Riešenie problémového správania žiakov je v kompetenciách škôl. Školský poriadok obsahuje normy správania, ktoré požaduje škola od žiakov, a podľa toho ako ich plnia, prípadne neplnia, sú žiaci hodnotení ako disciplinovaní, resp. nedisciplinovaní. Podľa druhu porušenia disciplíny sa volia disciplinárne pokračovania. V školách je podľa závažnosti opakovania porušenia školského poriadku v zmysle § 58 Zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 možné udeliť spravidla oficiálne ochranné opatrenia (okrem bežného pedagogického ústneho napomenutia, rozhovoru, alebo poznámky do žiackej knižky), zápis do triednej knihy, napomenutie alebo pokarhanie triednym učiteľom, pokarhanie riaditeľom školy a znížená

známka so správania. V najzávažnejších prípadoch sa podáva návrh na preradenie žiaka do reedukačného domova.

2.1 Príčiny problémového správania sa žiakov

Ako popisujú viacerí autori (Sitková, 2014; Jedlička, 2011; Petty, 1996; Ďurič, Grác & Štefanovič, 1991 a iní) problémové správanie je podmienené viacerými činiteľmi, ktoré však nevystupujú izolovane, ale sú skôr kombináciou viacerých faktorov.

Podľa názoru R. Jedličku (2011) príčiny mnohých výchovných problémov vyplývajú z individuačného procesu. Tento proces prebieha v bežnom živote po krivolakých cestách spojených s mnohými premenami a situačných zlomov. Ide o proces, ktorý je spoluurčovaný trojicou činiteľov a to: *biologickými, psychologickými a najrôznejšími sociálnymi vplyvmi*.

K biologickým faktorom R. Jedlička (2011) zaradzuje skryté genetické predispozície, prejavujúce sa pod vplyvom najrôznejších vnútorných faktorov (strava, infekčné onemocnenie, stres, traumatické udalosti), ktoré ovplyvňujú celkový zdravotný stav dospievajúceho.

K psychologickým faktorom, ktoré ovplyvňujú osudy, správanie žiakov patrí temperament, emotivita, intelektuálna úroveň, morálne voľné vlastnosti, spôsob premýšľania o svete, vnímanie situácií a taktiež poruchy niektorých duševných funkcií a psychické onemocnenia.

K sociálnym faktorom zaradzujeme napr. premeny v nukleárnej rodine, sociokultúrnu úroveň, emočnú atmosféru prevládajúcu medzi členmi, ale aj širšie príbuzenské zázemie. Nemôžeme prehliadnuť ani hospodársku situáciu rodiny, resp. spoločensko a sociokultúrne postavenie rodiny, v ktorom sa žiak nachádza. Nezanedbateľnú rolu predstavuje rovnako aj príslušnosť k určitej etnickej či náboženskej skupine, zvlášť vtedy, keď ide o komunitu, ktorá sa svojim postavením a životným štýlom od spoločnosti zjavne odlišuje. Zásadnú dôležitosť má aj pomer mladého človeka ku vzťahovej skupine vrstovníkov (trieda, športový oddiel, klub, známy na diskotéke apod. (Jedlička 2011, s. 26−28).

Z didaktické pohľadu G. Petty (1996, s. 90) popisuje najbežnejšie príčiny problémové správania žiakov vo vyučovaní nasledovne:

- nevhodná práca, tz. učiteľ žiakom zadáva príliš ľahkú, alebo príliš zložitú úlohu, nezadáva ich jasne,
- žiaci skúšajú učiteľa, snažia sa zistiť čo si môžu k nemu dovoliť,
- snaha upútať pozornosť,
- nesprávne využívanie formálnej autority a hľadanie vinníka – nespravodlivé hodnotenie.

3 Stratégie prevencie a riešenia výchovne problémového správania

3.1 Metódy výchovného pôsobenia

Intervencia ako aj samotné riešenie výchovne problémové správania u žiakov zahŕňa širokú paletu možných výchovných metód, ktoré môže učiteľ využiť. Ako uvádza L. Ďurič (1991, s. 190) *„pod metódou rozumieme spôsob alebo postup ľudí. Špecificky vo výchove pod*

pojmom metóda sa chápe zámerné a cieľavedomé uplatňovanie premyslených spôsobov, postupov a metodík výchovného pôsobenia."

Pri riešení rozličných prejavov výchovne problémového správania veľmi záleží aj na správnom aplikovaní vhodnej metódy výchovného pôsobenia. Ich poznanie a ovládanie a využívanie je pre učiteľa veľmi dôležité z viacerých dôvodov. Ako uvádza napr. J. Cangelosi (1994) v prípade, že učiteľ adekvátne nepristúpi k riešeniu nežiaduceho, rušivého správania žiakov môže to mať za následok, že:

- činnosti budú zdĺhavé a čas venovaný učeniu sa bude skracovať,
- žiaci, ktorí sa nebudú zapájať do učebnej činnosti, nebudú schopní dosiahnuť učebné ciele.
- nerušivé nespolupracujúce správanie (napr. nedávanie pozornosti, nesplnená domáca úloha, záškoláctvo) sa vystupňuje v rušivé správanie.

V odbornej literatúre (Zelina, 1995; Drlíková 1992; Ďurič, 1997; Grác, 2009 a iní) sa metódy výchovného pôsobenia najčastejšie delia nasledovne:

a) Metóda objasňovania – klarifikácia

Objasňovanie alebo klarifikácia (Ďurič, 1991, s. 232) je *„taká metóda výchovného pôsobenia, ktorej dôsledkom ovplyvňovania je vznik psychickej kvality v podobe názoru, vyplývajúceho zo získaných vedomostí."*

Uvedená metóda slúži teda na formovanie názoru alebo náhľadu, teda takej psychickej kvality, v ktorej sa odráža vzťah človeka k niekomu alebo k niečomu. Používa sa v tých prípadoch výchovného pôsobenia, keď človek o jestvovaní alebo nejestvovaní určitých javov si môže utvoriť názor už na základe všeobecne platných poznatkov a vedomostí. Preto prostriedkom výchovného pôsobenia v metóde klarifikácie sú poznatkové fakty a predpokladom ovplyvnenia je pochopenie. Základnými pojmami, ktorými sa v metodike klarifikácie pracuje, je téza a argument.

b) Metóda presvedčovania – persuázia

Podľa M. Zelinu (1995, s. 22) persuázia je *„metóda ovplyvňovania, ktorá je založená na slovnom alebo neslovnom pôsobení na človeka."* Podobne aj Ďurič (1991, s. 197−198) ju chápe *„ako také ovplyvňovanie, pri ktorom sa recipient pod vplyvom presvedčovateľa dobrovoľne, zainteresovane a zúčastnene uisťuje o zdôvodnenosti nejakého stanoviska."* Ako ďalej autor uvádza výsledkom presvedčovania (ak bolo úspešné) je presvedčenie.

Ako je známe z odbornej literatúry (Myslivcová, 1985; Zelina, 1995; Grác, 2009 a iní) ide o metódu, ktorá je zameraná predovšetkým na emocionálnu sféru. Cieľom metódy presvedčovania je vzbudiť pocit povinnosti, zodpovednosti voči poznaným mravným princípom. Presvedčovanie má svoje základy vo faktických, racionálnych a emocionálnych argumentov.

Presvedčovanie (Ďurič, 1991) sa uskutočňuje viacerými metodikami, a to: prezentovaním dôkazov, interogatívnym presvedčovaním, metodikou exteriorizácie a uplatňovaním apelov.

c) Metóda príkladovania – exemplifikácia

Ako uvádza J. Mareš (2007) osobný príklad, vzor, model často pôsobenia silnejšie ako slovné pôsobenie, odmeny alebo tresty.

Opierajúc sa o L. Ďuriča (1991, s. 216) príklad možno chápať *„ako prostriedok"* a príkladovanie *„ako metódu medziľudského ovplyvňovania človeka človekom."* O príklade

v podobe prostriedku ovplyvňovanie hovoríme teda vtedy, keď určitá činnosť jednej osoby navodzuje u druhej vnímajúcej osoby následné správanie. Príklad ako prostriedok ovplyvňovania predpokladá dva činitele – vzor a percipienta. O príkladovaní (Ďurič, 1991) ako metóde ovplyvňovania hovoríme teda vtedy, keď medzi vzor a percipienta vstúpi tretí činiteľ – príkladovateľ, ktorého pôsobením sa vzor mení na model. Proces tejto zmeny sa označuje ako modelovanie.

Pri uplatňovaní metódy príkladu sa využíva kladný a záporný vzor. J. Myslivcová (1985) odporúča využívať kladný príklad, tj. využiť reálny vzor, s ktorým prichádzajú žiaci do priameho styku. Zdrojom fiktívneho vzoru je divadlo, film, televízia, výtvarné umenie. K najzákladnejším metodikám exemplifikácie patrí proponovanie modelov a exponovanie modelov.

d) Metóda výchovného cvičenia – exercitácia

Pod výchovným cvičením (Ďurič, 1991) *„rozumieme organizovanie jednorazovej alebo opakovanej činnosti, výsledkom ktorej je vznik motivačnej spôsobilosti žiakov.“* Jej funkciou je utvárať a upevňovať hygienické, kultúrno-spoločenské a mravné návyky a zvyky správania žiakov.

Pre výchovné cvičenia v škole je príznačné, že ich uskutočňovanie sa zakladá na pedagogickopsychologických schopnostiach učiteľov vidieť mnohoraké možnosti výchovne motivovať žiakov v konkrétnych podmienkach ich školskej činnosti. Bez cvičenia sa nikto nemôže stať zdvorilým, vytrvalým, dôkladným, presným, pohotovým a pod. Metóda cvičenia (Myslivcová, 1985) sa má uplatňovať zvlášť v prirodzených situáciách, napr. pri hrách, pri učení, pri písaní domácich úloh, v športe, v súťažení. Pritom je treba využívať i formu umelých cvičení, kedy učiteľ vytvorí zámerne určitú situáciu vhodnú k upevňovaniu určitých návykov a zvykov, pričom dbá na vhodnú motiváciu, ktorá podmieňuje úspech cvičenia.

e) Metóda zhodnocovania – valorizácia

K najbežnejším výchovným prostriedkom patria odmeny a tresty. Ide o prostriedky, ktoré stimulujú správne a tlmia nesprávanie správanie a konanie. Pod odmenou (Čapek, 2008, s. 31) sa rozumie *„pôsobenie spojené so správaním jedinca, ktoré vyjadruje pozitívne hodnotenie a prináša vychovávanému radosť a uspokojenie niektorých jeho potrieb.“* Pod trestom (Čapek 2008, s. 31) zase *„pôsobenie spojené so správaním jedinca, ktoré vyjadruje negatívne hodnotenie a prináša vychovávanému nespokojnosť, frustráciu alebo obmedzenie niektorých jeho potrieb.“*

Z analýzy vyššie uvedených definícii vyplýva, že odmeny a tresty plnia dôležitú úlohu a to: stimulujú správne a tlmia nesprávanie správanie a konanie jedincov.

Odborná literatúra (Čapek, 2008; Čáp, Mareš, 2007 a iní) medzi bežné odmeny zaraďuje napr. pochvalu úsmev, prejav sympatie, kladné hodnotenie, vecný alebo peňažný dar, určitý výlet apod. Medzi tresty zase patria fyzické tresty, psychické týranie, tj. prejavy negatívnych emócií, záporný emočný vzťah (učiteľ sa hnevá, kričí, vyhráža sa, mračí sa), potrestanie zákazom obľúbenej činnosti, donútenie k neobľúbenej činnosti a iné.

Ako uvádza Mareš (2007) výskumy viacerých autorov ukázali, že výchova založená skôr na odmenách má lepšie výsledky ako výchova využívajúca prevažne tresty.

4 Východiská nášho prieskumu

Ako vyplýva z teoretickej časti práce v prieskume sme sa venovali zisteniu častosti výskytu výchovne problémového správania sa žiakov v niektorých školách východného Slovenska. V druhom rade sme overovali aké metódy výchovného pôsobenia využívajú učitelia najčastejšie na riešenie nežiaduceho správania žiakov. Po tretie nás zaujímalo aký obraz majú žiaci o svojom triednom učiteľovi a ako prežívajú výchovné metódy, využívané ich triednymi učiteľmi. Zaujímal nás hlavne faktor − vek žiakov. Uvedená problematika nás inšpirovala k položeniu si viacerých otázok, ktoré sme následne overovali autorským dotazníkom. Pilotný prieskum sme realizovali v mesiaci september 2015. Na základe teoretických východísk, v ostatnom čase zverejňovaných faktov o náraste nežiaduceho správania sa žiakov, ako i z osobných skúseností z práce s učiteľmi v kontinuálnom vzdelávaní na PU sme si položili základné otázky:

- S ktorými prejavmi nežiaduceho správania žiakov sa učitelia v regióne okresu Prešov v ZŠ a v SŠ najviac stretávajú?
- Aké metódy výchovného pôsobenia využívajú skúmaní učitelia k riešeniu nežiaduceho správania počas vyučovania?
- Ako vnímajú žiaci osobnosť svojho triedneho učitel / triednej učiteľky?
- Ako prežívajú žiaci ZŠ a SŠ výchovné metódy využívané svojim triednym učiteľom?

4.1 Popis výskumného súboru

Prieskumu sa zúčastnilo celkovo 129 učiteľov pôsobiacich v základných školách v Prešove, ako aj v dedine vzdialenej cca. 15 km od Prešova, a v dvoch stredných školách v Prešove. Prieskumu sa ďalej zúčastnilo 241 žiakov navštevujúcich spomenuté školy. Výskumný súbor hodnotíme ako dostupný. Štruktúra výskumného súboru uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1

Štruktúra výskumného súboru

Učitelia		n	%
Pohlavie	ženy	102	79,06
	muži	27	20,93
Škola	ZŠ	86	66,66
	SŠ	43	33,33
Žiaci		n	%
Pohlavie	dievčatá	106	43,98
	chlapci	135	56,01
Škola	7.–8. ročník ZŠ	132	54,77
	1.–2. ročník SŠ	109	45,22

4.2 Metóda prieskumu

V prieskume sme ako hlavnú metódu použili 2 autorské dotazníky. Dotazník pre učiteľov pozostával celkovo z deviatich položiek. Položky č. 1−3 predstavovali demografické (osobné) položky. Položky č. 4 až 9 predstavovali vecné položky. Na zachytenie intenzity, frekvencie

skúmaných javov vo vecných položkách bola použitá intervalová škála (1=nikdy, 2=občas, 3= často, 4=veľmi často, 5=stále). Dotazník bol administrovaný viacerými spôsobmi, a to: v tlačenej ako aj v elektronickej podobe. Dotazník pre žiakov pozostával 17 položiek, ktorý obsahoval takisto demografické a vecné položky. V dotazníku pre žiakov sme využili aj sémantický diferenciál na meranie individuálne významu pojmu triedny učiteľ u žiakov ZŠ a SŠ. Dotazník pre žiakov sme administrovali osobne, ako aj prostredníctvom triednych učiteľov. Pomocnou metódou bol rozhovor s učiteľmi a žiakmi. V prieskume boli využité nielen štatistické metódy, ale aj teoretické metódy, ako je analýza, syntéza, dedukcia, indukcia, komparácia.

4.3 Vyhodnotenie a interpretácia vybraných výsledkov

Z pilotného prieskumu uvádzame nasledovné závery:

1. S ktorými prejavmi nežiaduceho správania žiakov sa učitelia v špecifikom regióne okresu Prešov v ZŠ a v SŠ najviac stretávajú?

Tabuľka 2

Prehľad nežiaduceho správania vo vyučovaní

Premenná	Učitelia ZŠ		Učitelia SŠ		p	
	Priemer	Poradie	Priemer	Poradie		
Hovorenie so spolužiakom	3,18	1.	3,53	1.	0,08	
Vykrikovanie	2,83	2.	3,01	2.	0,12	
Podvádzanie	2,69	3.	1,34	16.	0,00	***
Skákanie do reči	2,65	4.	2,72	4.	0,72	
Odvrávanie	2,51	5.	2,15	6.	0,07	
Šaškovanie	2,50	6.	2,44	5.	0,73	
Záškoláctvo	2,47	7.	2,04	8.	0,01	*
Slovné napadnutie spolužiaka	2,39	8.	2,06	7.	0,07	
Použitie mobilu	2,33	9.	2,93	3.	0,00	***
Ničenie majetku	2,23	10.	1,88	10.	0,02	*
Vyslovenie vulgarizmu	2,19	11.	1,79	11.	0,02	*
Svojvoľné opustenie lavice	2,16	12.	1,86	9.	0,04	*
Fyzické napadnutie spolužiaka	2,06	13.	1,67	12.	0,02	*
Šikana	1,80	14.	1,37	15.	0,00	***
Krádeže	1,77	15.	1,62	13.	0,25	
Slovné napadnutie učiteľa	1,70	16.	1,30	17.	0,01	*
Ťažkosti pod vplyvom intoxikácie	1,66	17.	1,06	18.	0,00	***
Položenie sabotážnej otázky učiteľovi	1,66	17.	1,55	14.	0,50	
Fyzické napadnutie učiteľa	1,24	18.	1,04	19.	0,01	*

Pozn.* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Ako vyplýva z tabuľky 2 u učiteľov pôsobiacich v ZŠ sa na prvom mieste v rebríčku nežiaduceho správania s priemerom *3,18* umiestnilo *hovorenie so spolužiakom*. Hodnota

dosiahnutých priemerov u jednotlivých prejavov nežiaduceho správania vypovedá o frekvencii ich výskytu. Na druhom mieste s priemerom *2,83* sa umiestnilo *vykrikovanie* a na treťom mieste, s priemerom *2,63* skončilo *podvádzanie*. V druhej skupine učiteľov, tj. učiteľov pôsobiacich v SŠ sa na prvom mieste s priemerom *3,53* umiestnilo *hovorenie so spolužiakom*. Druhé miesto s priemerom *3,01* obsadilo *vykrikovanie* a na treťom mieste s priemerom *2,93* sa umiestnilo *použitie mobilu*.

Pre zistenie štatisticky významného rozdielu vo výskyte nežiaduceho správania v ZŠ a v SŠ sme získané údaje podrobili štatistickému testovaniu. Na zistenie rozdielu, ktorý je reprezentovaný hodnotou významnosti (p-hodnota), sme použili v programe štatistika t-test pre nezávislé premenné, podľa skupín. Ako vyplýva z tabuľky č. 2, boli vo frekvencii výskytu viacerých prejavov nežiaduceho správania vo vyučovaní v ZŠ a v SŠ zistené štatisticky významné rozdiely. Na základe získaných údajov môžeme konštatovať, že oveľa častejšie sa skúmaní učitelia ZŠ v porovnaní s ich stredoškolskými kolegami vo výučbe stretávajú: s podvádzaním, záškoláctvom, ničením majetku, fyzickým napadnutím spolužiaka, ťažkosťami pod vplyvom intoxikácie, slovným a fyzickým napadnutím učiteľa a iné.

Príčinu zistených rozdielov vidíme v sociálnom prostredí dediny a mesta. V skúmaných ZŠ z dedinského prostredia, príčinu podvádzania, záškoláctva, ničenia majetku vidíme v tom, že mnoho žiakov pochádza so sociálne znevýhodneného prostredia, tj. rómskych osád. Pomocná metóda rozhovoru s učiteľmi nás nasmerovala k úvahe, že deti z osád sú zaradené prevažne do tzv. špeciálnych tried, kde výskyt výchovne problémového správania je veľmi častý. Viacerí autori (napr. Horňák, 2014; Kaleja, 2014) uvádzajú, že deti so sociálne znevýhodneného prostredia sa správajú problémovo častejšie ako deti vyrastajúce v podnetom prostredí. Negatívne faktory častokrát vytvárajú synergický efekt. Významnosť sociálnych faktorov, ktoré sa prejavili i v našom zistení: zvýšená frekvencia výskytu napr. podvádzania, záškoláctva, slovné a fyzické napadnutie žiaka, intoxikácia a iné sú dôsledkom najmä sociokultúrnej, emočnej a etnickej determinácie prameniacej v rodine, z ktorej žiak pochádza.

2. Aké výchovné metódy využívajú skúmaní učitelia ZŠ a SŠ k riešeniu nežiaduceho správania počas vyučovania?

Tabuľka 3

Prehľad vyžívaných výchovných metód pri riešení nežiaduceho správania sa žiakov podľa učiteľov

Premenná	Učitelia ZŠ		Učitelia SŠ		p	
	Priemer	Poradie	Priemer	Poradie		
Metóda objasňovania	3,65	1.	2,90	2.	0,00	***
Metóda príkladovania	3,34	2.	2,27	3.	0,00	***
Metóda zhodnocovania	3,04	3.	3,2	1.	0,41	
Metóda presvedčovania	2,88	4.	1,37	5.	0,00	***
Metóda výchovných cvičení	2,79	5.	2,09	4.	0,00	***
iné	1,30	6.	1,18	6.	0,39	

Pozn.* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Na základe údajov z tabuľky 3 môžeme konštatovať, že medzi najčastejšie využívané výchovné metódy pri riešení nežiaduceho správania u učiteľov v ZŠ patrí s priemerom *3,65*

metóda objasňovania, s priemerom *3,34 metóda príkladovania*, s priemerom *3,04 metóda zhodnocovania*. U skúmaných učiteľov v SŠ je to *metóda zhodnocovania* (*3,2*), ďalej *metóda objasňovania* (*3,2*) a *metóda príkladovania* (*2,27*).

Ako ďalej vyplýva z tabuľky 3, boli vo frekvencii používania viacerých metód výchovného pôsobenia medzi skúmanými skupinami učiteľov zistené štatisticky významné rozdiely. Učitelia pôsobiaci na ZŠ oproti svojim kolegom v SŠ vo zvýšenej frekvencii využívajú *metódu objasňovania, príkladovania, presvedčovania a výchovných cvičení*.

3. V rámci pilotného overovania nás takisto zaujímalo ako vnímajú žiaci ZŠ a SŠ osobnosť svojho triedneho učiteľa − triednej učiteľky, keďže je to osobnosť učiteľa, ktorá vplýva na kvalitu vyučovacieho procesu.

Tabuľka 4

Prehľad vlastností skúmaných triednych učiteľov/-iek

Náš/-a triedny/-a učiteľ/-ka,	Žiaci ZŠ	Žiaci SŠ	Dimenzia	p	
	Priemer	Priemer			
dobrý/-á ↔ zlý/-á	3,36	1,82	h	0,00	***
náročný/-á ↔ nenáročný/-á	1,84	3,31	e	0,00	***
príjemný/-á ↔ nepríjemný/-á	3,40	2,28	h	0,00	***
veselý/-á ↔ smutný/-á	3,43	2,44	h	0,00	***
prísny/-á ↔ mierny/ -a	1,93	3,40	e	0,00	***
jednoduchý/-á ↔ zložitý/-á	4,44	4,45	e	0,93	
krásny/-a ↔ škaredý -á	4,18	3,72	h	0,00	***
problémový/-á ↔ bezproblémový/-á	2,50	4,54	e	0,00	***
sladký/-á ↔ kyslý/-á	3,96	3,38	h	0,00	***
silný/-á ↔ slabý/-á	2,57	3,40	e	0,00	***

Pozn.* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Ako sme vyššie spomenuli cieľom nášho prieskumu bolo takisto zistiť a porovnať, ako vnímajú pojem triedny učiteľ /triedna učiteľka žiaci 7. a 8. ročníka ZŠ a žiaci 1. a 2. ročníka SŠ. Pre pojem triedny učiteľ sa použila identická bipolárna škála (viď tabuľka 4). Vychádzali sme zo škály so 7 stupňami, pričom 1 = pozitívne hodnotenie a 7 = negatívne hodnotenie. Čím boli vyššie hodnoty, tým bolo hodnotenie negatívnejšie a naopak, čím nižšie hodnoty, tým bolo hodnotenie pozitívnejšie.

Z tabuľky 4 vyplýva, že väčšina hodnotených vlastností triedneho učiteľa sa nachádza na škále medzi hodnotami 1 až 4. Dá sa preto povedať, že skúmaní triedny učitelia majú podľa ich žiakov (ZŠ a SŠ) skôr pozitívne vlastnosti. Ako vyplýva z výsledkov t-testu (tabuľka 4 a 5), je zjavné že vo viacerých položkách zvýraznených červenou farbou boli vo vnímaní medzi žiakmi ZŠ a SŠ zistené štatisticky významné rozdiely. Žiaci SŠ v položkách reprezentujúcich dimenziu hodnotenia (napr. dobrý – zlý, príjemný – nepríjemný, veselý – smutný a iné) hodnotili vlastnosti svojich triednych učiteľov pozitívnejšie ako žiaci ZŠ. V rámci dimenzie energie, ktorá vyjadruje do akej miery žiaci chápu pojem spojení s námahou, zmenami, alebo aktivitou, dosiahli triedny učitelia žiakov ZŠ lepšie hodnotenie.

4. Ako prežívajú žiaci ZŠ a SŠ výchovné metódy využívané svojim triednym učiteľom?

Tabuľka 5

Prehľad prežívania jednotlivých metód výchovného pôsobenia žiakmi ZŠ a SŠ

	Tento jeho spôsob považujem za:	**Žiaci ZŠ**		**Žiaci SŠ**		
		n	**%**	**n**	**%**	**p**
a) Ak urobím nejakú chybu učiteľ/-ka mi jej dôsledok objasní.	správny	117	88,64	96	88,07	0,89
	nesprávny	15	11,36	13	11,93	
b) Ak je moje stanovisko nesprávne, učiteľ/-ka ma presvedčí o opaku.	**Tento jeho spôsob považujem za:**	**Žiaci ZŠ**		**Žiaci SŠ**		
		n	**%**	**n**	**%**	**p**
	správny	117	88,64	96	88,07	0,89
	nesprávny	15	11,36	13	11,93	
c) Ak sa správam neprimerane učiteľ/-ka má potrestá.	**Tento jeho spôsob považujem za:**	**Žiaci ZŠ**		**Žiaci SŠ**		
		n	**%**	**n**	**%**	**p**
	správny	114	86,36	41	37,61	0,00 ***
	nesprávny	18	13,64	68	62,39	
d) Ak sa správam slušne učiteľ/-ka ma odmení.	**Tento jeho spôsob považujem za:**	**Žiaci ZŠ**		**Žiaci SŠ**		
		n	**%**	**n**	**%**	**p**
	správny	132	100	109	100	
	nesprávny	0	0	0	0	
e) Pri vysvetľovaní učiteľ využíva kladné, reálne vzory zo života.	**Tento jeho spôsob považujem za:**	**Žiaci ZŠ**		**Žiaci SŠ**		
		n	**%**	**n**	**%**	**p**
	správny	110	83,33	53	48,62	0,00 ***
	nesprávny	22	16,67	56	51,38	
f) Na hodinách sa učíme slušne sa správať.	**Tento jeho spôsob považujem za:**	**Žiaci ZŠ**		**Žiaci SŠ**		
		n	**%**	**n**	**%**	**p**
	správny	112	84,84	82	75,23	0,00 ***
	nesprávny	20	15,15	27	24,77	

Pozn.* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Ako dokumentuje tabuľka 5, skoro 90 % žiakov 7. a 8 ročníka ZŠ ako aj žiakov 1. a 2. ročníka SŠ považuje za správne ak im učiteľ vo výučbe objasní dôsledok chyby, ktorej sa dopustili, ako aj ich presvedčí o opaku, ak je ich stanovisko nesprávne. Rovnako za správne považuje 84,84 žiakov ZŠ a 72,23 % keď sa učia na hodinách slušne správať, tj. pozdraviť, poďakovať, poprosiť a iné.

Ďalej 86,36 % žiakov ZŠ a len 37,61 % žiakov SŠ uviedlo, že považujú za správne, ak ich učiteľ potrestá, ak sa správajú neprimeranie, napr. vyrušujú, vykrikujú, nedávajú pozor a pod. Viac ako 62 % žiakov SŠ nepovažuje trest za správny prostriedok, aj napriek tomu, že sa previnili. Uvedené zistenie považujeme za zaujímavé, keďže sa dalo predpokladať, že to budú skôr žiaci s vyšším vekom, ktorí budú psychicky zrelšími, zodpovednejšími, ktorí si budú uvedomovať správnosť sankcionovania ich neprimeraného správania sa.

Ako vyplýva z tabuľky č. 5,obe skupiny žiakov sa jednotne (100 %) zhodli, že odmeňovanie ich dobrého správania učiteľom je správne.

Využívanie kladných, reálnych vzorov pri vysvetľovaní učiteľom považuje za správne 83,33 % žiakov ZŠ a iba 48,62 % stredoškolákov. Zistený rozdiel naznačuje, že skúmaní žiaci SŠ inklinujú skôr ku záporným vzorom. Mnohí stredoškoláci v rozhovore uviedli, že ich lákajú skôr záporné vzory, keďže sú podľa ich slov *„cool, sú trendy“*.

5 Záver

Problematika rastúceho problémového správania žiakov, jeho prevencia, stratégií ako sa s ním vysporiadať je na prelome 20. a 21. storočia je veľmi vážna a aktuálna nielen u nás, ale aj v zahraničí. Ako ukázali výsledky nášho prieskumu, ktorý sme realizovali v septembri 2015 problematika problémového správania, využívania metód výchovného pôsobenia nie je skúmaným učiteľom vôbec cudzia.

Analýza výsledkov dotazníkov nám priniesla kvantitatívne údaje z ktorých môžeme vyvodiť nasledovné závery:

1. S problémovým správaním žiakov a ich riešením sa skúmaní učitelia stretávajú každý deň. Medzi najčastejšie sa objavujúce druhy nežiaduceho správania vo vyučovaní patrí: *hovorenie so spolužiakom, podvádzanie, vykrikovanie, odvrávanie, slovné napadnutie spolužiaka a iné*. Za veľmi zaujímavé považujeme, že v druhu a frekvencii výskytu nežiaduceho správania boli v ZŠ a v meste zistené významné štatistické rozdiely. Skúmaní učitelia ZŠ v porovnaní s ich stredoškolskými kolegami sa vo výučbe oveľa častejšie stretávajú napr. s podvádzaním, záškoláctvom, ničením majetku, odvrávaním, slovným a fyzickým napadnutím spolužiaka a učiteľa, ťažkosťami pod vplyvom intoxikácie.
2. U skúmaných učiteľov sme takisto zaznamenali v metódach výchovného pôsobenia , ktoré uplatňujú pri riešení problémového správania žiakov. Učitelia ZŠ využívajú v*eľmi často metódu objasňovania*, *často metódu príkladovania, a* zhodnocovania. Stredoškolskí učitelia zase *často metódu zhodnocovania, objasňovania, občas metódu príkladovania*.
3. *Obe skupiny skúmaných žiakov sa zhodne vyjadrilo, že ich triedny učitelia disponujú* skôr pozitívnymi vlastnosťami. Žiaci SŠ v položkách reprezentujúcich dimenziu hodnotenia (napr. dobrý – zlý, príjemný – nepríjemný, veselý – smutný a iné) hodnotili vlastnosti svojich triednych učiteľov pozitívnejšie ako žiaci ZŠ. V rámci dimenzie energie, ktorá vyjadruje do akej miery žiaci chápu pojem spojení s námahou, zmenami, alebo aktivitou, dosiahli triedny učitelia žiakov ZŠ lepšie hodnotenie.
4. V prípade prežívania troch metód výchovného pôsobenia (príkladovania, výchovného cvičenia a zhodnocovania) boli medzi žiakmi základných a stredných škôl zistené štatisticky významné rozdiely.

Odporúčania pre prax

Centrálnu rolu v boji proti rastúcemu problémové správaniu v školách v oblasti jeho prevencie a intervencie by malo podľa nášho názoru zohrať naše školstvo, a to viacerými spôsobmi:

a) Svoju rolu i úlohu môžu zohrať samotní učitelia, ďalej odborní zamestnanci ako je uvedené v Zákone č. 317/2009 Z. z. v §19 (psychológ, školský psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg...) cestou viacerých aktivít napr.:

- Třeba posilniť vedenie žiakov k sebapoznávaniu a nácviku sociálnych a komunikačných zručnosti žiakov. Žiaci bez rozdielu z akého sociálneho, kultúrneho prostredia pochádzajú by mali disponovať kompetenciami, ktoré by im umožňovali vyjadriť svoje potreby, názory, myšlienky, emócie a práva bez toho, aby popierali a porušovali práva ostatných spolužiakov. Práve rozvíjanie asertívneho správanie môže pomôcť žiakom riešiť konflikty nenásilnou cestou.
- Dôležitý je i výcvik zameraný na rozvoj empatie, akceptácie a kritického myslenia. Napr. M. Kosturková (2013, s. 296) odporúča rozvíjať dané kompetencie metódami na rozvoj kritického myslenia. K výbave do života žiakov by mali patriť aj techniky, ktoré im umožnia negatívne a ohrozujúce pocity adekvátne spracovať a prijateľne vyventilovať. Žiaci by sa mali rovnako naučiť orientovať sa v rizikových situáciách a vedieť vyhľadať pomoc.

b) Zo strany základných a stredných škôl by sa žiadalo:

- aby školy ponúkali a zabezpečili svojim žiakom možnosti pre vlastnú realizáciu vo voľnom čase. Inšpiráciu – dobrý príklad možno nájsť napr. v Japonskom školstve. Japonskí žiaci majú možnosť počas svojho štúdia v školách vstúpiť do rôznych klubov, napr. matematického, divadelného, futbalového, literárneho apod., ktorým sa venujú v rámci mimo kurikulárnych aktivít. Za činnosť, vedenie, organizovanie práce v kluboch sú zodpovední pritom samotní žiaci, čím sú vedení k samostatnosti, zodpovednosti a tímovej spolupráci. Samozrejme, v prípade ak potrebujú pomoc, môžu sa obrátiť na učiteľa. Takisto, školy v Japonsku organizujú každoročné školské festivaly, ktoré sú organizované a pripravované žiakmi. Školy sa touto cestou aktívne podieľajú na využití voľného času detí a mládeže. Žiakom umožňujú rozvíjať ich schopnosti, zručnosti, reprezentovať ich školu na rôznych krajských, štátnych majstrovstvách. Sme presvedčení, že tento spôsob by vyriešil u nás viacero problémov.
- Stálo by za zamyslenie, či by nebolo prospešné zavedenie školských uniforiem. Neoficiálne správy z iných štátov konštatujú, že nosenie školskej uniformy vedie žiakov k disciplinovanejšiemu správaniu, zvlášť mimo školy napr. na ulici.

Napriek súčasným trendom „ zániku rodiny“ dôležitú úlohu v boji proti prejavom výchovne problémového správania by mala takisto zohrať rodina, z ktorej žiak pochádza.

Literatúra

Bendl, S. (2001). Príčiny nekázně ve škole a ve společnosti. *Vychovávateľ, 14*(10).

Cangelosi, J. (1994). *Strategie řízení třídy.* Praha: Portál.

Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.

Čapek, R. (2008). Odměny a tresty v školní praxi. Praha: Grada.

Drlíková, E. & kol. (1992). *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN.

Ďurič, L., Grác, J. & Štefanovič, (1991). *Pedagogická psychológia.* Bratislava: Jaspis.

Ďurič, L., Bratská, M. & kol. (1997). *Pedagogická psychológia.* Bratislava: SPN.

Fontana, D. (1997). *Psychologie vo školní praxi.* Praha: Portál.

Grác, J. (2009). *Kapitoly edukačnej psychológie.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Helus, Z. (2012). Učitelské povolání dnes a zítra. In Somr, M. a kol. 2012, *Pedagogika pedagogů. Tradice a současnost učitelství.* České Budějovice: JU PDF.

Horňák, L. (2014). *Problémové správanie a jeho pedagogické riešenie. Bratislava*: MPC.

Jedlička, R. (2011). *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál.

Kaleja, M. (2014). *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáku z pohledu speciálni pedagogiky*. Ostrava: PF OU.

Kosturková, M. (2013). Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. In *Pedagogika.sk* [elektronický zdroj] : slovenský časopis pre pedagogické vedy, *4*(4), online, s. 283−297.

Myslivcová, J. (1985). *Kapitoly z teorie školní a mimoškolní výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta.

Petty, G. (1996). *Moderní vyučovaní.* Praha: Portál.

Valihorová, M. (2002). Prevencia sociálnopatologických javov a školský psychológ. In: O. Orosová, & E. Schnitzerová, (Eds.). *Psychológia v škole.* UJPS v Košiciach, s. 239−243

Zelina, M. (1995). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

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

Kontaktné údaje

Mgr. Imrich Ištvam, Ph.D.

Katedra pedagogiky FHPV PU v Prešove
Ul. 17. novembra č. 1
081 16 Prešov
Slovenská republika

e-mail: imrich.istvan@unipo.sk

Skupina digitálních domorodců na základních a středních školách[1]

The group of digital natives at lower – secondary schools and high schools

Lenka JANSKÁ

Abstrakt: Článek se zaměřuje na výzkum vlivu informačních a komunikačních technologií na učení žáků. Cílem článku je zjistit, zda existuje skupina žáků na základních a středních školách, která je ovlivněna informačními a komunikačními technologiemi v oblasti učení a dále čím se tato skupina charakterizuje. Použitou metodou výzkumného šetření je dotazník. K vyhodnocení výsledků je použita shluková analýza.

Klíčová slova: ICT, vzdělávání, digitální domorodci, digitální imigranti

Abstract: The article describes research focused on the influence of the information and communication technology (ICT) on pupils' learning. This article, first of all, aims to determine whether there is a group of pupils at lower-secondary schools and high schools, which is influenced by ICT in learning. And second of all, what is this group characterized by. The method used in the research is a questionnaire. The cluster analysis is used for the purpose of the results evaluation.

Key words: ICT, education, digital natives, digital immigrants

1 Úvod

Moderní technologie se stávají nedílnou součástí života většiny z nás. Málokdo si dovede představit, že by neměl po ruce dostupné nejnovější informace na počítači či smartphonu, neměl by možnost komunikovat s přáteli vzdálenými i stovky kilometrů a podobně. Zatímco starší generace se s moderní technikou seznamovalo až v průběhu svého života, mladší osoby se do tohoto „světa informačních technologií“ již narodili a v něm vyrůstali. Proto se pro ně stala více přirozenou než pro osoby, které se s technologiemi teprve učí.

2 Teorie digitálních domorodců a imigrantů

Na začátku 21. století Marc Prensky (2001) hovoří o generaci digital natives, tedy dětí, které již od malička vyrůstaly pod vlivem ICT a které nemají problém s prací a pohybem ve virtuálním prostředí. Skutečnost, že se tito lidé narodili v době plné digitálních technologií, kterými byli neustále obklopeni a které používali již od útlého věku, má za následek to,

[1] Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu IGA_PdF_2015_033 s názvem: „*Typické přístupy žáků středních škol k učení ovlivněné ICT*“.

že uvažují a zpracovávají informace zcela odlišně než lidé z předchozích generací, kteří vyrůstali v „analogovém světě“. Tyto rozdíly jsou mnohem větší a podstatnější, než si většina rodičů a pedagogů uvědomuje. Digitální domorodci očekávají bezprostřední a rychlý kontakt s technologiemi i s lidmi. Jsou neustále v kontaktu s technologiemi a preferují textovou komunikaci nad hlasovou. Podle Prenského začíná tradiční způsob učení založený na textovém obsahu generaci digitálních domorodců stačit a stává se pro ně málo motivující. Digitální domorodci jsou lidé, kteří od raného dětství vyrůstají v prostředí bohatém na moderní technologie, jako jsou počítače, digitální hudební přehrávače, videokamery, webkamery, mobilní telefony apod. Hlavní rozdíl mezi generacemi je rozdílnost myšlení a zpracovávání informací. Digitální domorodci jsou zvyklí přijímat informace velmi rychle, dávají přednost současně probíhajícím aktivitám (parallel activities, multi-tasking), upřednostňují grafické zobrazení před textem, hru před „vážnou“ prací, spolupráci v síti, preferují náhodný přístup k informacím (hypertext). Očekávají okamžitou pochvalu a časté oceňování vlastní tvorby. Neberou počítač, mobilní telefon, internet atd. za moderní digitální technologii, ale za integrální součást života.

Naproti tomu tzv. digitální imigranti patří do generace uživatelů, která s digitálními technologiemi nevyrůstala, dovednosti pro práci s ICT získala naučením se v průběhu své dospělosti, nevnímá je jako přirozený jev v rámci své každodenní činnosti, kterému by přizpůsobovala nejen své učební strategie, ale i způsob myšlení a přijímání informací. V této generaci stále přetrvávají jisté obavy z technologií, aktivně je nevyhledávají, pokud nejsou k tomu okolnostmi donuceni, a jejich způsob získávání informací a myšlení setrvává v tradičních modelech, jako je např. lineární způsob čtení. Upřednostňování textové informace před multimediální, tradičních způsobů komunikace, používají internet až jako druhý zdroj informací (první zdroj je v tištěné podobě), nastudují příručku (pokyny) k používání programu místo toho, aby ho intuitivně vyzkoušeli, tisknou si emailovou komunikaci a dokumenty, telefonicky se dotazují, zda příjemce dostal jejich e-mailovou zprávu aj. Digitální imigranti nevyužívají možností a způsoby práce jako domorodci. Nevěří, že by se digitální domorodci mohli něco naučit, když přitom sledují televizi nebo poslouchají hudbu, protože u nich to tak nebylo.

J. S. Brown (2000) navazuje na Prenského a stanovuje čtyři základní teoretické dimenze charakteristik, kterými se skupina digitálních imigrantů má vyznačovat a identifikovat. Jedním ze znaků síťové generace je schopnost provádět intuitivně a efektivně multitasking, tedy zvládat více činností najednou. Další tři charakteristiky tvoří komplex souvisejících kognitivních dovedností.

Touto problematikou se zabývá i řada českým autorů. Výzkumy se, ale vztahují na studenty vysokých škol, na žáky základních škol a středních škol se zatím nikdo nezaměřil. Zounek (2006) ve výzkumném vzorku identifikoval dvě skupiny uživatelů počítačů, které byly označeny jako „počítačově zdatní“ a „počítačově nezdatní“. Dále obě skupiny analyzoval prostřednictvím několika osobních a sociálně-ekonomických charakteristik respondentů s cílem odhalit významné determinanty digitální propasti v rámci těchto skupin dospělých. Některé determinanty se ukázaly jako velmi významné (věk, bydliště, dosažené vzdělání, úroveň dovedností v práci s ICT, ekonomické postavení), jiné ustupují do pozadí (rozdíly mezi pohlavími). V závěrečné části výzkumu se autor věnuje vztahu „počítačově zdatných“ a „počítačově nezdatných“ k neformálnímu vzdělávání. Výsledky naznačují, že digitální propast mezi oběma skupinami bude mít tendenci se spíše prohlubovat. Je možné také říci, že nejenom dosažené formální vzdělaní, ale i účast na neformálním vzdělávání se může stát determinantou digitální propasti v České republice.

Klement, Chráska (2012) zastávají názor, že vzdělávání formou e-learningu, kdy je v co nejširší míře použito ICT, může být vhodným prostorem pro ověření některých charakteristik generace digitálních domorodců. Dle zjištěných výsledků existuje skupina studentů, která prokazatelně odmítá studium formou e-learningu, i když je realizována za využití hypertextových vzdělávacích materiálů a on-line prostředí. V této skupině se prokazatelně vyskytují studenti narození po roce 1990, tudíž spadající do předpokládané skupiny digitálních domorodců. I když může být tato skutečnost zapříčiněna mnoha dalšími faktory, nabízí se otázka, zda skutečně generace studentů narozená po roce 1990 (toto odpovídá plošnému zavádění ICT v podmínkách České republiky) preferuje pouze on-line vzdělávací aktivity. V tomto výzkumu se nepodařilo jednoznačně prokázat ani vyvrátit existenci skupiny digitální domorodců.

V roce 2011 byl proveden výzkum na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého (Marešová, 2012). Toto šetření bylo realizováno s cílem zjistit, jakým způsobem přijímají nové možnosti učebních strategií za pomoci digitálních médií současní studenti vysokých škol, kteří patří do skupiny digitálních domorodců. Podle výsledků potvrdili hypotézu, že studenti patří do skupiny digitálních domorodců, proto na základě svých zkušeností s ICT budou úspěšní při plnění úkolů ve virtuálním prostoru. Studenti, ale nadále preferují tradiční způsoby výuky (učebnice, výklad, tabule) před výukou v elektronickém prostředí.

Dále se touto problematikou zabývá Bořivoj Brdička na internetovém portále Spomocník, nebo Petr Sak, Hana Nová, Jiří Mareš a kol. (2007) v knize Člověk a vzdělávání v informační společnosti.

3 Výzkumné šetření

3.1 Popis výzkumného šetření

Cílem šetření bylo zjistit, zda existuje skupina žáků základních a středních škol, která je ovlivněna informačními a komunikačními technologiemi v oblasti učení. A dále zjistit, čím se tato skupina charakterizuje. Jako výzkumná metoda byl použit vlastní dotazník. Dotazník byl převážně škálový (4 stupně), kdy žáci označili míru souhlasu s tvrzeními, která je nejvíce nebo nejméně charakterizují (vůbec nesouhlasím, spíše nesouhlasím, spíše souhlasím a zcela souhlasím). Výpovědi žáků je měli zařadit do dvou předpokládaných skupin – digitálních domorodců a imigrantů. Dále byly zjišťovány i další charakteristiky žáků, které by mohly být typické pro tyto hledané skupiny, tedy kdo žáky především naučil následující dovednosti:

- Komunikovat přes Internet;
- Vytvářet dokumenty do školy;
- Měnit počítačové nastavení;
- Zjistit, kde vyhledat informace o neznámém tématu;
- Posoudit důvěryhodnost informací z internetu;
- Nastavit počítačovou síť (např. domácí počítačová síť).

Nabízeny byly tyto možnosti odpovědí: Já sám/sama, učitelé, rodina, přátelé nebo neumím to. Ke zpracování dat byla použita shluková analýza v programu STATISTICA 12.

3.2 Výzkumný vzorek

Šetření bylo realizováno v květnu 2015 a bylo zaměřeno na žáky 8. ročníků základních škol a žáky 2. ročníků středních škol Moravskoslezského, Olomouckého a Jihomoravského kraje. Výzkumný vzorek tvořilo 370 žáků (229 žáků základních škol a 141 žáků středních škol), z toho bylo 208 chlapců a 162 dívek. Dotazník vyplnilo 119 dívek a 110 chlapců na základních školách a 43 dívek a 98 chlapců na středních školách. Výzkumného šetření se zúčastnily následující školy: ZŠ Rýmařov, ZŠ Vladimíra Menšíka Ivančice, ZŠ Pohořelice, Waldorfská škola Olomouc, ZŠ Melantrichova Prostějov, ZŠ Jana Železného Prostějov, Střední průmyslová škola strojnická v Olomouci, Gymnázium Olomouc-Hejčín a Gymnázium Rýmařov.

4 Výsledky výzkumného šetření

Odpovědi od žáků základních škol a žáků středních škol jsme zpracovávali odděleně. Chtěli jsme zjistit, zda skupina digitálních domorodců existuje na základních školách a také na středních školách a dále tyto skupiny porovnávat. V tabulce 1 jsou uvedeny charakteristiky jednotlivých identifikovaných skupin žáků ZŠ podle odpovědí na jednotlivé části dotazníku. Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi žáků ZŠ v obou identifikovaných skupinách byly zjištěny u 21 předkládaných tvrzení, v tabulce jsou vyznačeny tučně (vypočítaná signifikance $p<0,05$). U ostatních předkládaných tvrzení byly sice většinou zjištěny předpokládané rozdíly v odpovědích žáků, avšak tyto nebyly statisticky významné.

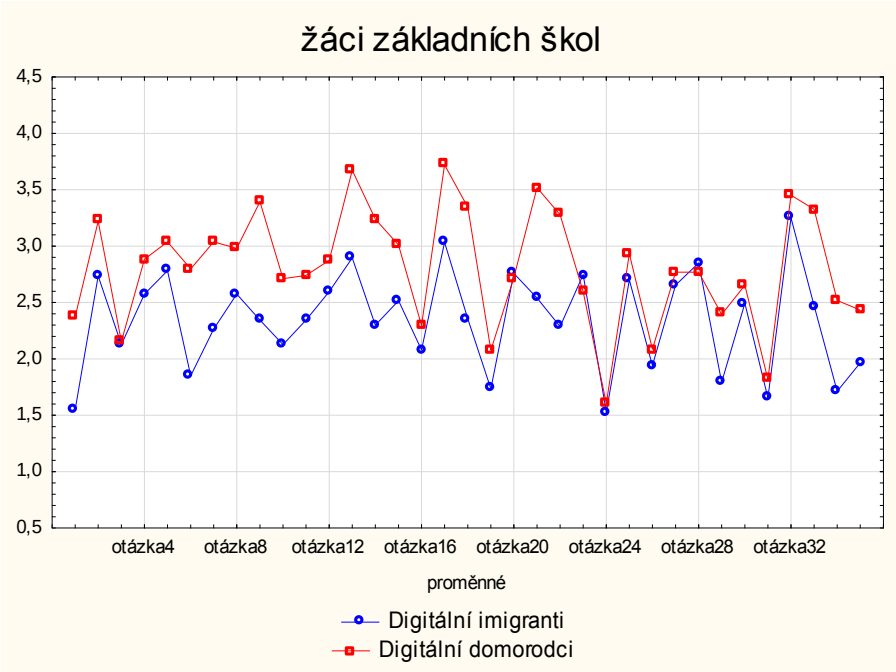
Abychom mohli zjištěné výsledky dobře interpretovat, byl z odpovědí žáků na jednotlivé škálové tvrzení v dotazníku v obou shlucích sestaven názorný graf 1.

Tabulka 1

Charakteristika skupin žáků ZŠ

Tvrzení	Znění tvrzení	Skupina 1 (digitální imigranti)	Skupina 2 (digitální domorodci)	Significance (významnost)
1	**Když píši domácí úkol, sleduji zároveň televizi.**	1,551724	2,375000	**0,000000**
2	**Informační a komunikační technologie jsou nedílnou součástí mého života.**	2,735632	3,221154	**0,000183**
3	Na Internetu a v novinách čtu jen titulky zpráv.	2,126437	2,153846	0,848229
4	**Lépe rozumím informacím v podobě grafu (animace, obrázku) než textu.**	2,574713	2,884615	**0,019874**
5	Rychlost získání dat a informací je pro mě velmi důležitá.	2,781609	3,038461	0,036191
6	**Když se učím doma na test, vyhovujeme mi poslouchat rádio (sledovat televizi, Facebook).**	1,850575	2,798077	**0,000000**
7	**Při čtení textu (v novinách, knihách, na Internetu) často přeskakuji na důležitější a zajímavější pasáž textu.**	2,264368	3,038461	**0,000001**
8	**Vítám možnost učit se pomocí hry, i když mi to zabere více času.**	2,574713	2,980769	**0,005758**
9	**Bez Internetu, mobilu a počítače bych se neobešel/a.**	2,344828	3,394231	**0,000000**

10	**Raději si informaci prohlédnu či poslechnu (od někoho jiného), než abych ji četl/a.**	2,126437	2,711539	**0,000021**
11	**Vyžaduji od učitele, přátel či rodičů okamžitou odezvu (pochvalu, komentář, diskusi) na svou činnost.**	2,344828	2,740385	**0,002377**
12	Raději ve škole něco tvořím a vymýšlím, než poslouchám výklad učitele.	2,597701	2,875000	0,057371
13	**K tvorbě materiálů, prezentací, seminárních prací používám výhradně počítač.**	2,896552	3,673077	**0,000000**
14	**Se svými přáteli komunikuji hlavně na Internetu.**	2,298851	3,240385	**0,000000**
15	**Očekávám pochvalu, když se mi něco podaří.**	2,517241	3,009615	**0,000199**
16	Rád/a si názor na osoby, informační zdroje, webové stránky, podniky vytvářím na základě hodnocení ostatních lidí.	2,080460	2,298077	0,088026
17	**K získávání materiálů na prezentace, seminární práce používám výhradně Internet.**	3,034483	3,721154	**0,000000**
18	**Rád/a diskutuji prostřednictvím chatu (sociálních sítí, diskusních fór).**	2,356322	3,346154	**0,000000**
19	**Na Internetu soudím webové stránky podle ostatních uživatelů Internetu.**	1,735632	2,076923	**0,004525**
20	Když se seznámím s novou informací (pojmem), ověřím si její pravdivost.	2,758621	2,721154	0,780141
21	**Rád/a zkouším nové aplikace či technologie, bez čtení návodů.**	2,540230	3,519231	**0,000000**
22	**Radím se s přáteli na Internetu, pokud řeším nějaký problém.**	2,287356	3,278846	**0,000000**
23	Když se seznámím s novým pojmem (informací), přemýšlím nad propojením s reálným životem.	2,747126	2,596154	0,227945
24	Věřím každé informaci, kterou na Internetu uvidím.	1,528736	1,605769	0,434223
25	Raději si nechám vysvětlit postup ovládání nové technologie či aplikace, než abych četl návod na obsluhu.	2,701149	2,932692	0,087560
26	Rád/a sdílím své názory a pocity na Internetu (sociálních sítích, blogu)	1,942529	2,086539	0,322782
27	Není pro mě důležité, kde informace najdu - důležitá je pouze informace.	2,655172	2,769231	0,382661
28	Rád/a se podělím o mnou vytvořené či získané informace s ostatními.	2,850575	2,769231	0,529809
29	**Stahuji aplikace z neověřených zdrojů.**	1,793103	2,394231	**0,000145**
30	Umím posoudit věrohodnost informací na Internetu.	2,494253	2,653846	0,205488
31	Pokud mi přijde podezřelý email, vyžadující otevření přílohy nebo zadání hesla, splním pokyny v emailu.	1,655172	1,817308	0,268608
32	Používám programy pro ochranu počítače (mobilu, tabletu) - antivirové programy, firewall…	3,252874	3,451923	0,135944
33	**Pracovat s počítačem je pro mě velice důležité.**	2,471264	3,326923	**0,000000**
34	**Vím toho o počítačích víc, než většina lidí mého věku**.	1,712644	2,519231	**0,000000**
35	**Vím toho o počítačích víc, než většina lidí, kteří jsou starší než já.**	1,965517	2,432692	**0,001343**



Graf 1. Rozdělení žáků ZŠ na digitální domorodce a imigranty dle jejich odpovědí na konkrétní otázky v dotazníku.

Byla tedy prokázána existence skupiny digitálních domorodců na základních školách v České republice, i když se nejedná o skupinu zahrnující všechny žáky. Digitální domorodci na základních školách se vyznačují následujícími charakteristikami: podporují multitasking, preferují grafické zobrazení oproti textu, očekávají okamžitou pochvalu a časté oceňovaní vlastní práce, používají internet jako primární zdroj informací, moderní technologie berou jako nedílnou součást svého života, preferují online komunikaci (jsou neustále online), a vyznají se v moderních technologiích nejen lépe než většina osob starších než jsou oni, ale také lépe než většina jejich vrstevníků. Další charakteristika, která se ovšem původně neočekávala, ukázala, že tato skupina nedbá na ochranu počítače (užívání antivirových programů, firewallů apod.) a stahuje aplikace i z neověřených zdrojů na internetu.

Poté jsme hodnotili odpovědi žáků středních škol. V tabulce 2 jsou uvedeny charakteristiky jednotlivých identifikovaných skupin žáků SŠ podle odpovědí na jednotlivé části dotazníku. Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi žáků SŠ v obou identifikovaných skupinách byly zjištěny u 13 předkládaných tvrzení, v tabulce jsou vyznačeny tučně (vypočítaná signifikance $p<0,05$). U ostatních předkládaných tvrzení byly sice většinou zjištěny předpokládané rozdíly v odpovědích žáků, avšak tyto nebyly statisticky významné.

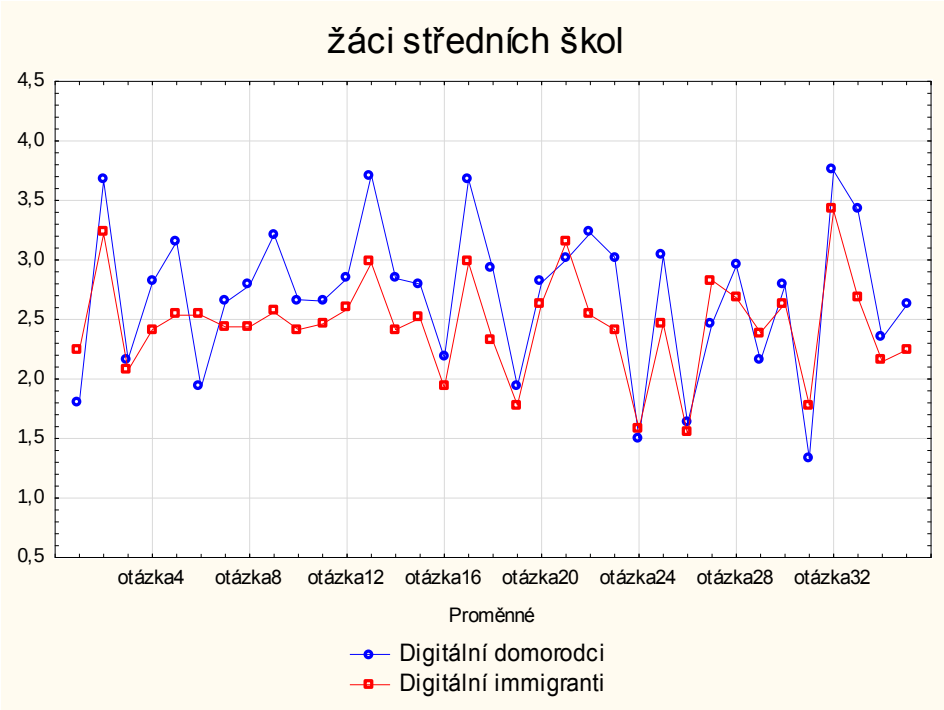
Pro interpretaci odpovědí žáků na jednotlivé tvrzení v dotazníku je sestaven graf 2.

Tabulka 2

Charakteristika skupin žáků SŠ

Tvrzení	Znění tvrzení	Skupina 1 (digitální imigranti)	Skupina 2 (digitální domorodci)	Significance (významnost)
1	Když píši domácí úkol, sleduji zároveň televizi.	1,809524	2,243902	0,011240
2	**Informační a komunikační technologie jsou nedílnou součástí mého života.**	3,666667	3,219512	**0,000066**
3	Na Internetu a v novinách čtu jen titulky zpráv.	2,166667	2,073171	0,517890
4	**Lépe rozumím informacím v podobě grafu (animace, obrázku) než textu.**	2,809524	2,414634	**0,009862**
5	**Rychlost získání dat a informací je pro mě velmi důležitá.**	3,154762	2,536585	**0,000158**
6	**Když se učím doma na test, vyhovujeme mi poslouchat rádio (sledovat televizi, Facebook).**	1,928571	2,536585	**0,003117**
7	Při čtení textu (v novinách, knihách, na Internetu) často přeskakuji na důležitější a zajímavější pasáž textu.	2,642857	2,439024	0,271460
8	Vítám možnost učit se pomocí hry, i když mi to zabere více času.	2,785714	2,439024	0,065841
9	**Bez Internetu, mobilu a počítače bych se neobešel/a.**	3,214286	2,560976	**0,000198**
10	Raději si informaci prohlédnu či poslechnu (od někoho jiného), než abych ji četl/a.	2,666667	2,414634	0,096243
11	Vyžaduji od učitele, přátel či rodičů okamžitou odezvu (pochvalu, komentář, diskusi) na svou činnost.	2,654762	2,463415	0,260700
12	Raději ve škole něco tvořím a vymýšlím, než poslouchám výklad učitele.	2,845238	2,585366	0,087093
13	**K tvorbě materiálů, prezentací, seminárních prací používám výhradně počítač.**	3,714286	2,975610	**0,000000**
14	**Se svými přáteli komunikuji hlavně na Internetu.**	2,845238	2,414634	**0,005577**
15	Očekávám pochvalu, když se mi něco podaří.	2,797619	2,512195	0,058667
16	Rád/a si názor na osoby, informační zdroje, webové stránky, podniky vytvářím na základě hodnocení ostatních lidí.	2,178571	1,926829	0,127254
17	**K získávání materiálů na prezentace, seminární práce používám výhradně Internet.**	3,678571	2,975610	**0,000000**
18	**Rád/a diskutuji prostřednictvím chatu (sociálních sítí, diskusních fór).**	2,916667	2,317073	**0,000285**
19	Na Internetu soudím webové stránky podle ostatních uživatelů Internetu.	1,940476	1,780488	0,245591
20	Když se seznámím s novou informací (pojmem), ověřím si její pravdivost.	2,809524	2,634146	0,257269
21	Rád/a zkouším nové aplikace či technologie, bez čtení návodů.	3,000000	3,146342	0,424686
22	**Radím se s přáteli na Internetu, pokud řeším nějaký problém.**	3,226191	2,536585	**0,000001**
23	**Když se seznámím s novým pojmem (informací), přemýšlím nad propojením s reálným životem.**	3,023809	2,414634	**0,000068**
24	Věřím každé informaci, kterou na Internetu uvidím.	1,500000	1,585366	0,511442
25	**Raději si nechám vysvětlit postup ovládání nové technologie či aplikace, než abych četl návod na obsluhu.**	3,035714	2,463415	**0,001210**

26	Rád/a sdílím své názory a pocity na Internetu (sociálních sítích, blogu)	1,630952	1,536585	0,549432
27	Není pro mě důležité, kde informace najdu - důležitá je pouze informace.	2,464286	2,829268	0,021086
28	Rád/a se podělím o mnou vytvořené či získané informace s ostatními.	2,952381	2,682927	0,053414
29	Stahuji aplikace z neověřených zdrojů.	2,154762	2,390244	0,161550
30	Umím posoudit věrohodnost informací na Internetu.	2,785714	2,634146	0,278311
31	Pokud mi přijde podezřelý email, vyžadující otevření přílohy nebo zadání hesla, splním pokyny v emailu.	1,333333	1,780488	0,013429
32	Používám programy pro ochranu počítače (mobilu, tabletu) - antivirové programy, firewall…	3,750000	3,414634	0,014283
33	**Pracovat s počítačem je pro mě velice důležité.**	3,416667	2,682927	**0,000001**
34	Vím toho o počítačích víc, než většina lidí mého věku.	2,345238	2,146342	0,229966
35	Vím toho o počítačích víc, než většina lidí, kteří jsou starší než já.	2,619048	2,243902	0,032001



Graf 1. Rozdělení žáků SŠ na digitální domorodce a imigranty dle jejich odpovědí na konkrétní otázky v dotazníku.

Existence skupiny digitálních domorodců se ukázala i u žáků středních škol, i když výsledky nebyly tak jednoznačné jako u žáků základních škol. Skupina má méně charakteristik než, které se potvrdily u žáků základních škol. Žáky středních škol nelze v plné míře považovat za digitální domorodce, což může být způsobeno nízkým počtem respondentů. Více dokládá tabulka 2 a graf 2.

Kvůli nízkému počtu respondentů ze středních škol, byla pro další zpracovávání výzkumu pomocí shlukové analýzy použita jen data od žáků základních škol a zároveň žáků, kteří vyplnili kompletně celý dotazník – těchto žáků tedy bylo 184.

Zjišťovali jsme kolik dívek a chlapců patří do skupin digitálních domorodců a imigrantů. Skupinu digitálních domorodců tvoří zejména chlapci a skupinu digitálních imigrantů tvoří

naopak dívky. Více dokládá tabulka 3, která uvádí charakteristiky jednotlivých identifikovaných skupin žáků podle pohlaví žáků:

Tabulka 3

Pohlaví žáků

ZŠ	**skupina1**	**skupina2**	**celkem**
dívky	16	71	87
chlapci	71	26	97

Dále bylo zjišťováno, kdo žáky především naučil tyto dovednosti: komunikovat přes internet; vytvářet dokumenty do školy; měnit počítačové nastavení; zjistit, kde vyhledat informace o neznámém tématu; posoudit důvěryhodnost informací z internetu; nastavit počítačovou síť (např. domácí počítačová síť). V tabulkách 4–9 jsou uvedeny četnosti jednotlivých odpovědí žáků na tyto otázky.

Charakteristiky jednotlivých identifikovaných skupin žáků podle odpovědí na otázku, kdo je naučil:

Tabulka 4

Komunikovat přes Internet

	skupina 1	skupina 2	Celkem
Já sám/sama	52	78	130
Učitelé	1	0	1
Rodina	11	5	16
Přátelé	22	14	36
Neumím to	1	0	1

Tablka 5

Vytvářet dokumenty do školy

	skupina 1	skupina 2	Celkem
Já sám/sama	18	62	80
Učitelé	41	18	59
Rodina	22	10	32
Přátelé	4	6	10
Neumím to	2	1	3

Tabulka 6

Měnit počítačová nastavení

	skupina 1	skupina 2	Celkem
Já sám/sama	10	76	86
Učitelé	12	2	14
Rodina	35	6	41
Přátelé	12	10	22
Neumím to	18	3	21

Tabulka 7

Vyhledávat informace

	skupina 1	skupina 2	Celkem
Já sám/sama	45	65	110
Učitelé	16	9	25
Rodina	15	12	27
Přátelé	11	11	22
Neumím to	0	0	0

Tabulka 8

Posoudit důvěryhodnost informací z internetu

	skupina 1	skupina 2	Celkem
Já sám/sama	30	51	81
Učitelé	5	9	14
Rodina	21	14	35
Přátelé	15	16	31
Neumím to	16	17	23

Tabulka 9

Nastavit počítačovou síť

	skupina 1	skupina 2	Celkem
Já sám/sama	6	55	61
učitelé	0	1	1
Rodina	20	21	41
Přátelé	7	14	21
Neumím to	54	6	60

5 Závěr

Ve výzkumném šetření se prokázala existence skupiny digitálních domorodců na základních a středních školách v České republice, i když se nejedná o skupinu zahrnující všechny žáky. Dále jsme určili charakteristiky této skupiny. U žáků středních škol se potvrdila jen část charakteristik digitálních domorodců než u žáků základních škol. U jednotlivých

charakteristik, se skupiny digitálních domorodců a imigrantů se vzájemně prolínají. Žáky středních škol nelze v plné míře považovat za digitální domorodce. Tento fakt, může být způsoben tím, že dnešní středoškoláci nevyrůstali s moderními technologiemi v takové míře jako žáci základních škol.

Dále bylo zjištěno, že do skupiny digitálních domorodců patří převážně chlapci a do skupiny digitálních imigrantů převážně dívky. Následně jsme určili, kdo naučil žáky základních škol dovednosti, typické pro skupinu digitálních domorodců. Podle výzkumu nejčastěji se tyto dovednosti (jako komunikovat přes Internet; vytvářet dokumenty do školy; měnit počítačové nastavení; zjistit, kde vyhledat informace o neznámém tématu; posoudit důvěryhodnost informací z internetu; nastavit počítačovou síť) naučili převážně sami.

Literatura

Brown, J. S. (2000). Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn. *USDLA Journal*, Vol. 16, No. 2. 11–20. Dostupné z http://www.johnseelybrown.com/Growing_up_digital.pdf.

Klement, M. & Chráska, M. (2012). Typologie studentů dle zájmu o vzdělávání realizované formou e-learningu aneb: je e-learning vhodný pro každého? *Journal of Technology and Information Education*. 2/2012, Volume 4, Issue 2.

Marešová, H. (2012). *Vzdělávání v multiuživatelském virtuálním prostředí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon*. Vol. 9, no. 5. Dostu pné z http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf.

Sak, P., Walterová, E. & Mareš, J. (2007). *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál.

Zounek, J. (2006). ICT, digitální propast a vzdělávání dospělých: socioekonomické a vzdělávací aspekty digitální propasti v České republice. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia Paedagogica* (s. 101–118). Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt

Mgr. Lenka Janská

Katedra technické a informační výchovy
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

email: lenka.janska01@upol.cz

Analýza výkonové orientace žáků gymnázia

Analysis of achievement motivation of grammar school students

Kateřina KUBÍKOVÁ, Alena SZACHTOVÁ

Abstrakt: Stať mapuje úroveň výkonové motivace u žáků Gymnázia a analyzuje pohled učitelů na motivaci svých žáků. Vzhledem ke stanoveným cílům bylo využito výhod triangulace metod kvalitativního a kvantitativního zkoumání. Pro kvantitativní sběr dat byl použit nástroj MV-6 pro měření výkonové motivace pro studenty, dotazník pro autodiagnostiku učitele dle Hrabala a Pavelkové. Rozhovor s vybranými žáky byl zvolen jako nástroj kvalitativního šetření. Výsledky šetření poukázaly na fakt, že výkonová motivace žáků sledovaných gymnázií není vysoká. Průměrná potřeba úspěšného výkonu se ukázala pouze v jedné sledované třídě, ostatní třídy měli potřebu úspěšného výkonu nízkou. Učitelé úroveň motivace u sledovaných tříd hodnotili s různou úspěšností s projevující se tendencí k nadhodnocování orientace k úspěšnému výkonu. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že s úrovní výkonu souvisí nejen práce učitele při výuce, ale dále sociální klima a atmosféra ve třídě.

Klíčová slova: výkonová motivace, výkonová úzkost, autodiagnotika, učitel, žák

Abstract: The article briefly describes chosen research projects in the area of school motivation. In more detail the research maps the level of achievement motivation of students of Grammar school. The research also mapped the possibilities of autodiagnostic tools for teacher in area of achievement motivation. The research made use the advantage of triangulation methods of qualitative and quantitative research. For quantitative data collection was used MI-6 questionnaire for measuring achievement motivation for students, teachers questionnaire for self-diagnostics according Hrabal and Pavelkova. Interview with selected students was chosen as a tool for qualitative research. Results of the survey highlighted the fact that the achievement motivation of students studied grammar is not high. Level of motivation among teachers observed classes evaluated with varying success with manifesting a tendency to overestimate the orientation for successful performance. The analysis of the interviews showed that the level of performance is related not only work of teachers in the classroom, but also the social climate and atmosphere in the classroom.

Key words: achievement motivation, fear of failure, autodiagnostics, teacher, pupil

Výkonová motivace je klíčovým faktorem umožňující rozvoj schopnosti využívat intelektový potenciál jedince. Její kvalitní rozvoj by měl být základním cílem výchovného působení na jedince. Problémy s výkonovou motivací mohou být spojeny i s určitou bezradností či neschopností vědět si sám se sebou rady při ztvárňování vlastního života a neochotou přebírat zodpovědnost za své vzdělávání.

Problémy s výkonovou motivací musí učitelé řešit pravděpodobně na celém světě a lze předpokládat, že je tato otázka bude neustále provázet. V naší stati se tedy budeme věnovat především tomu, jakým způsobem pracují učitelé gymnázia s výkonovou motivací svých žáků, zda jsou schopni adekvátně odhadnout výkonovou orientaci žáků potažmo celé třídy.

Školní prostředí je výrazně výkonově zaměřené, což každý žák vnímá, jinak a podle toho se i chová. Zvládnout tyto individuální rozdíly není snadné ani pro učitele. Pokud učitel ví, proč se žák určitým způsobem chová, zná charakteristické projevy žáků s vysokou potřebou úspěšného výkonu a ví, čím se liší žáci s vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu, má možnost zvýšit efektivitu výuky. Právě proto můžeme říci, že znalosti v této oblasti jsou neodmyslitelné, hovoříme-li o úspěšných učitelích.

1 Teoretické předpoklady

Výkonová motivace je podmiňována mírou tzv. aspirační úrovní jedince a souvisí s rozvojem sebehodnocení jedince. Vztah k výkonu a chování žáků ve školních úkolových situacích není u všech žáků stejný. Je možné pozorovat u žáků různou míru zaujetí úkolem a různou míru nasazení při práci na úkolu. Značná část žáků pociťuje v úkolové situaci sice potřebu dosáhnout úspěšného výkonu, současně se však do jisté míry i obává neúspěchu a pociťuje potřebu se neúspěchu vyhnout. Někteří žáci se při výskytu problému (překážky) vzdávají, jiní mají tendenci se nevzdat a vytrvat. Velké rozdíly jsou i v tom, co žáci považují za úspěch a co za neúspěch, jak si úspěch a neúspěch vysvětlují a jak na úspěch a neúspěch reagují. Výzkumně je tedy výkonová motivace dlouhodobě studována z modelu výkonových potřeb. Výkon je nejstudovanější potřebou lidské motivace. O první identifikaci výkonových potřeb se pokusil Murray, který, jak už bylo zmíněno výše, vytvořil seznam potřeb a výkonové potřeby nazval nAch (n-eed Ach-ievment). Výkonové potřeby popisoval jako „touhu dosáhnout něčeho důležitého“, či jako nutnost zvládat, manipulovat nebo organizovat objekty, lidské bytí nebo ideje a udělat to pokud možno rychle a nezávisle na okolnostech. K překonání překážek a dosažením vyšších cílů soupeříme s ostatními i sami se sebou, což ovlivňuje naše sebepojetí a vede k rozvoji vlastních dovedností (Madsen, 1972, s. 160).

V přelomové monografii The Achievement Motive (McClelland a kol., 1953, in Heckhausen / Heckhausen, 2008, s. 6444) byla výkonová motivace definována takto: *„Chování může být výkonově motivováno jen tehdy, když zahrnuje soupeření s kritériem úspěchu.“* Z uvedeného vyplývá, že výkon je tedy ovlivněn zejména vnímanou pravděpodobností úspěchu v budoucí činnosti. Jedinec se rozhodne aktivně se zapojit do činnosti, pokud předpokládá, že v ní bude úspěšný, pokud si výsledkem není jistý, můžeme očekávat, že se činnosti bude spíše vyhýbat. Tento předpoklad tvoří základní premisy pro Heckhausenovu teorii výkonové motivace tzv. rozšířený model výkonové motivace (PANAVAS). Heckahausen tvrdil, že lidská touha dosáhnout cíle je ovlivněna jak faktory osobnostními, tak situačními, které v sobě zahrnují očekávaný výsledek činnosti a její důsledky. (Rheinberg, in Heckhausen / Heckhausen, 2008, s. 14771).

1.1 Problematika výkonové motivace ve školním prostředí

Rheinberger (1980) předpokládal, že právě strach z neúspěchu vede k výběru příliš těžkých či extrémně lehkých úloh. Tvrdil, že strach z neúspěchu ovlivňuje očekávání budoucích výsledků činnosti, že výběr extrémně lehké úlohy je predikcí k úspěšnému zvládnutí úlohy, a naopak vysoký stupeň obtížnosti úkolu je předpokladem k neúspěchu. Osoba díky těmto předpokladům může připisovat výsledky vnějším faktorům a tím chránit své sebepojetí, čímž

je strach z neúspěchu dále posilován. Předpoklad sebeposilujícího výkonového motivu umožňuje, že nízké sebepojetí se paradoxně zvyšuje i při prožitcích úspěchu u neúspěchem motivovaných osob (Rheinberg, 1980).

Jak již zjistil Heckhausen (viz výše), děti hodnotí výsledky činnosti s ohledem na své schopnosti, a na to, jak danou činnost zvládají. Pokud tedy žák pracuje tvrdě za účelem splnění úkolu, pociťuje tlak na výkon. Tento tlak je v podstatě „anonymní“ a je ovlivněn sociálním prostředím (vrstevníci, autorita) a množstvím sociální podpory, která je mu k dispozici. Tlak můžeme charakterizovat jako vnímaný dostatek či nedostatek sociální vztahů ve třídě, který tvoří nedílnou součást tzv. třídního klimatu. Třídní klima bude žák vnímat jako méně ohrožující, pokud učitelé budou tvořit takové prostředí, které bude méně soutěživé a bude povzbuzovat ke kooperaci (Rheinberg, 2008, s. 17315).

1.2 Výkonová motivace a strach

Výkonová motivace bývá diskutována zejména v souvislosti s emocemi. Výzkumem emocí v souvislosti s výkonem se setkáváme v pracích Heckhausena, který zkoumal rozvoj a projevy emocí během výkonových aktivit batolat. Další výzkumy prováděné Heckhausenem (1974) a Geppertem (1990) dokazovaly, že motivy pro výkon nejsou pouze biologicky zakotveny (jak se zprvu domnívali teoretikové motivace), ale jsou primárně sociokulturně modifikovány. Motiv pro výkon tedy může být různě hodnocen a mít různé formy a je v zásadě zainteresován na jasném kritériu úspěchu. Ve výkonově motivovaném chování je úspěch součástí hodnocení jednání a výsledky činnosti souvisí s hodnocení vlastní způsobilosti (dovednosti) nutné k úspěšnému zvládání činností.

2 Výzkumný záměr

Na základě teoretických předpokladů jsme se rozhodli analyzovat výkonovou orientaci žáků gymnázia. Vzhledem k tomu, že gymnázia slouží zejména k přípravě žáků pro studium vysoké školy a hlubšímu vzdělávaní, rozhodli jsme se zmapovat úroveň rozvoje výkonové motivace studentů a výkonové zaměření celé třídy. Dále nás zajímalo, zda učitelé jsou schopni adekvátně zhodnotit výkonovou orientaci svých žáků a přizpůsobit tomu vlastní pedagogickou činnost. Gymnázia jsme si vybrali proto, že jde o výběrové školy, u kterých je obecně předpokládáno, že jsou výkonově orientování, s vyšší aspirační úrovní a s předpoklady pro hlubší vysokoškolské vzdělání. Na základě těchto předpokladů jsme vytvořili následující výzkumné otázky.

- Jaká je převažující výkonová orientace žáka gymnázia?
- Jaká je převažující výkonová orientace jednotlivých tříd?
- Do jaké míry je učitel schopen odhadnout motivační klima třídy?
- Jsou učitelé schopni adekvátně posoudit výkonovou orientaci třídy (studenta)?

2.1 Design výzkumu

Na základě výše zmíněných předpokladů a stanovených výzkumných otázek jsme stanovili design výzkumu, který využíval výhod tzv. triangulace výzkumných metod, kdy jsme využili možností kvantitativního a kvalitativního zkoumání.

Jako hlavní metoda pro kvantitativní výzkum byl zvolen dotazník. Ačkoliv sběr dat neprobíhal anonymně z důvodu porovnávání výsledků s učitelovým odhadem, interpretace výsledků pro tuto práci bude zcela anonymní, dostačující bude rozdělení podle tříd respondentů.

Data získaná z dotazníků byla podkladem pro kvalitativní část výzkumu. Pro účely výzkumu jsme zvolili metodu rozhovoru. Výsledky kvantitativního zpracování se opírají o analýzu výsledků dotazníků „Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky. MV–6 (Hrabal, Pavelková, 2011) a Dotazník výkonové motivace MV–6 U. Dotazník pro učitele. MV–6 U (Hrabal, Pavelková, 2011).

Výsledky kvantitativního šetření se staly podkladem pro kvalitativní analýzu, které se zúčastnily 2 třídy, jejichž celkové výsledky byly z hlediska hodnocení výkonové orientace podprůměrné (úzkostné třídy). Z těchto tříd jsme náhodně vybrali 5 žáků s rovnoměrným zastoupením spektra výkonové motivace.

2.2 Výzkumný vzorek a způsob sběru dat

Do výzkumu, který probíhal v průběhu měsíců únor a březen 2015, byli zapojeni žáci deseti tříd gymnázií v okresu Plzeň-město, kde studium je všeobecné a trvá čtyři, šest nebo osm let. Zároveň je na této škole možnost dvojjazyčného studia. Čtyři ze zkoumaných tříd jsou právě třídy dvojjazyčného studia, čtyři třídy jsou studenti čtyřletého studia a dvě třídy jsou studenti osmiletého studia. Celkem se do výzkumu zapojilo 448 žáků.

Stratifikovaným výběrem jsme zvolili gymnázia kvůli určitému předpokladu výkonového zaměření těchto typů škol. Náhodným losováním bylo pak vybráno právě gymnázium, kde výzkum proběhl. Stejně tak třídy, které se do výzkumu zapojily, byly vybrány zcela náhodně. Vedení školy i jednotlivci s výzkumem souhlasili.

2.3 Výzkumné metody

- Kvantitativní sonda

Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky. MV–6.

„Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.“ (Hrabal, Pavelková 2011) je dotazník měřící školní výkonovou motivaci žáků. Skládá se ze dvou částí, a to z potřeby dosáhnout úspěšného výkonu ve škole a potřeby vyhnout se školnímu neúspěchu. Dotazník se skládá ze 14 položek. Položky 1 – 7 zjišťují potřebu úspěšného výkonu (PÚV), položky 8 – 14 potřebu vyhnutí se neúspěchu (PVN). Vyhodnocení dotazníku je prováděno na pětistupňové škále, přičemž u každé otázky odpovídá:

a = 5 bodů
b = 4 body
c = 3 body
d = 2 body
e = 1 bod

V obou částech může žák získat 7–35 bodů hrubého skóru, které se převedou na základě norem pro žáky SŠ na skóry standardní. V dalším kroku se vypočte průměrný hrubý skór třídy

v obou částech dotazníku a vyhledá se odpovídající standardní skór v normách pro třídy SŠ (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 9).

Dotazník výkonové motivace MV–6 U. Dotazník pro učitele. MV–6 U.

Výzkum obsahuje též nástroj pro autodiagnostiku učitele v oblasti školní výkonové motivace. Bez ohledu na dotazníky vyplněné žáky učitel ohodnotí jednotlivé žáky z hlediska jejich výkonové motivace a potřeby vyhnout se neúspěchu. K hodnocení použije následující dvě škály:

Žák je:

5 vysoce výkonové orientovaný
4 výkonově orientovaný
3 průměrně výkonově motivovaný
2 nízce výkonově motivovaný
1 výkonově nemotivovaný

Žák má:

5 velikou obavu z neúspěchu
4 obavu z neúspěchu
3 průměrnou obavu z neúspěchu
2 malou obavu z neúspěchu
1 žádnou obavu z neúspěchu

(Hrabal, s. 143)

Získané výsledky se porovnávali s výsledky dotazníku určeného pro žáky a zjišťovalo se, do jaké míry se učitelův odhad výkonové orientace studenta shoduje či odlišuje. V následující tabulce uvádíme příklad vyhodnocení kvantitativního šetření konkrétní třídy s interpretací.

Tabulka 1

Výsledky kvantitativní sondy třídy 2. A

Žák	PÚV		PVN		Učitel PÚV	Učitel PVN
	Hrubý skór	Standardní skór	Hrubý skór	Standardní skór		
1	19	1	27	4	4	4
2	21	2	25	4	4	3
3	21	2	23	3	4	3
4	17	1	19	2	5	5
5	25	3	23	3	5	4
6	21	2	23	3	4	4
7	20	2	23	3	5	5
8	23	2	21	3	4	4
9	18	1	27	4	5	4
10	23	2	24	3	5	3
11	19	1	24	3	5	3
12	19	1	25	4	4	5

13	19	1	19	2	5	5
14	22	2	21	3	4	4
15	25	3	24	3	5	5
16	21	2	23	3	5	4
17	20	2	27	4	4	3
18	27	4	28	5	5	5
19	26	3	23	3	5	3
20	23	2	25	4	4	3
21	23	2	26	4	4	5
22	22	2	21	3	4	4
23	21	2	20	3	5	3
24	20	2	21	3	4	3
25	22	2	21	3	5	4
26	17	1	25	4	4	5
27	18	1	22	3	5	3
Průměr	21,2	**1**	23,3	**4**	**4,5**	**3,9**

Z tabulky vyplývá, že se z hlediska četnosti výkonového klimatu se jedná o úzkostnou třídu, třídu se silnou obavou z neúspěchu a nízkou potřebou úspěšného výkonu. Pouhý 1 žák z celé třídy (což odpovídá 3 % třídy) má vysokou potřebu úspěšného výkonu. Průměrnou potřebu úspěšného výkonu má 11 % žáků (3 žáci), nízkou potřebu úspěšného výkonu má v této třídě 56 % žáků (15) a velmi nízkou potřebu úspěšného výkonu 30 % žáků (8 žáků). Průměrnou obavu z neúspěchu má ve třídě 60 % žáků (což je 16 žáků), 30% žáků má vysokou obavu z neúspěchu (8 žáků), u jednoho žáka se objevila velmi vysoká obava z neúspěchu a 7 % žáků má nízkou obavu z neúspěchů (2 žáci). Výsledky jsou znázorněny níže pomocí grafu.

Odhad třídního učitele v oblasti rozvoje potřeby úspěšného výkonu žáků se velice výrazně liší od výpovědí studentů, a to minimálně o dva stupně téměř ve všech případech. Zatímco učitel třídu hodnotí třídu jako vysoce výkonově orientovanou, ze sebehodnocení žáků je naopak zřejmé, že se jedná o třídu s velmi nízkou potřebou úspěšného výkonu. Z hlediska potřeby vyhnutí se neúspěchu se učitelův odhad více shodoval se studenty. Učitel si tedy uvědomuje, že třída je úzkostná s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu. Tento paradox je možné interpretovat tak že učitel podlehl tzv. *haló efektu*, kdy učitel předpokládá, že studenti gymnázia jsou priory motivování k výkonu.

- Kvalitativní sonda

Vzhledem k designu výzkumu jsme vybrali metodu rozhovoru. Podle výsledků dotazníků jsme vybrali 5 žáků z celého výkonového spektra. Připravili jsme polostandardizovaný rozhovor, kdy jsou otázky pokládány podle okolností. Tato metoda byla vybrána se záměrem získat od vybraných žáků co nejvíce informací.

Rozhovor se skládal z 15 předem připravených otázek. Rozhovor byl se souhlasem žáků nahráván, před zahájením byli informováni o tom, že pokud by na některou z otázek nechtěli odpovídat, tak nemusejí. Zdůrazněna byla zároveň i anonymita. V případě, že odpověď byla nedostačující či příliš obecná a nekonkrétní, následovala doplňující otázka „proč?“ nebo „Z jakého důvodu?“.

Osnovu rozhovoru a otázky jsme připravili tak, aby odpovídali kategoriím, které jsou v teoretických konceptech dávány do souvislosti s rozvojem výkonové motivace ve školním prostředí. Po přepisu rozhovorů a analýze dat jsme provedli kategoriální analýzu.

3 Analýza výsledků kvantitativního šetření

3.1 Rozbor výkonové motivace jednotlivých tříd

Z analýzy výsledků dotazníkového šetření jsme identifikovali výkonové zaměření jednotlivých tříd (jednotlivců) pomocí dotazníku MV–6 viz tabulka 2, 3.

Tabulka 4

Potřeba úspěšného výkonu

Průměr třídy	Standardní skor třídy	Počet tříd
22,01 a více	5 Velmi vysoká potřeba	
21,06 - 22,00	4 Vysoká potřeba	1
20,16 - 21,05	3 Průměrná potřeba	3
19,01 - 20,15	2 Nízká potřeba	3
do 19,00	1 Velmi nízká potřeba	3

Tabulka 5

Potřeba vyhnout se neúspěchu

Průměr třídy	Standardní skor třídy	Počet tříd
19,84 a více	5 Velmi vysoká obava	
19,01 - 19,83	4 Vysoká obava	2
17,71 - 19,00	3 Průměrná obava	0
16,60 - 17,70	2 Nízká obava	4
do 16,59	1 Velmi nízká obava	4

Z analýzy a porovnání dat vyplynulo, že ve sledovaných třídách jsme identifikovali spíše průměrně rozvinutou výkonovou orientaci. Je zajímavé, že se ve výzkumném vzorku objevila nižší úroveň orientace k úspěšnému výkonu. Identifikovali jsme dvě úzkostné třídy. Z výsledků výzkumu dále vyplynulo, že 5 tříd je velmi nízko výkonově orientováno; v těchto třídách se zjistila sice nízká či velmi nízká obava z neúspěchu, ale také i velmi nízká či nízká

potřeba úspěšného výkonu.(zpracované tabulky k nahlédnutí u autorů výzkumu). Právě třídy s těmito výsledky se náhodným losováním staly cílem dalšího kvalitativního zkoumání.

Z výsledků dotazníků pro učitele vyplynulo (zpracované tabulky k nahlédnutí u autorů výzkumu), že učitele překvapivě dobře odhadovali míru obavy z neúspěchu u svých žáků. Ovšem u tzv. úzkostných tříd silně nadhodnocovali orientaci na úspěšný výkon studentů. Tendence k nadhodnocení orientace na úspěšný výkon se projevila u všech sledovaných tříd. Z těchto závěrů lze usuzovat, že učitelé nejsou schopni na dobré úrovni přesně hodnotit výkonovou orientaci jednotlivých žáků potažmo třídy. Lze říci, že pedagogové sice celkem dobře odhadnou určitou míru úzkostnosti dětí, ovšem na druhé straně možná mylně podléhají předpokladu, že studenti gymnázia jistě vnitřně motivování k výkonovým činnostem.

3.2 Kvalitativní sonda − analýza výsledků kvalitativní sondy

Jak jsme již uvedli, rozhovory jsme podrobili kategoriální analýze, kdy jsme získaná data rozdělili do následujících kategorií.

1. Klima ve třídě

Tato kategorie je považována za klíčový faktor zejména v rozvoji výkonové motivace. Je zajímavé, že studenti hodnotí kvalitu třídního klimatu zejména v souvislosti hodnocení výkonu. Ve sledovaných třídách jsme došli k závěru, že klima třídy je vnímáno zejména z toho pohledu, zda učitel vytvoří během hodiny dostatečně podporující prostředí zejména v situacích, kdy jsou studenti ohroženi neúspěchem. Rozdělili jsme výroky do tří oblastí, které jsme nazvali „žádost o pomoc“ a „aktivita versus strach z chyby“ a „nízká koheze skupiny, strach ze ztráty statusu“. Výroky žáků podtrhují stav výkonového prostředí ve třídě.

- Žádost o pomoc

Ve sledovaných třídách se studenti shodli na tom, že v situaci, kdy si nejsou jisti odpovědí, nebo dokonce potřebují pomoci, volí spíše únikové strategie:

…nějak na to nemam odvahu před ostatníma se zeptat o hodině, protože nevím jak oni to chápou, abych nebyla já za tu blbou nebo jestli oni taky nechápou a taky to nechtějí říct nebo tak…“, nebo spoléhají na pomoc vrstevníků„…Učitele se zeptá jen málokdo a jedině až potom, co ani ostatní nevědí. …v první fázi se zeptám lidí kolem sebe a když už pak teda neví ani oni, tak až pak učitele. …Učitele jak kdy, spíš se radši zeptám těch spolužáků, protože tím třeba zase nemusím zastavovat toho učitele ve výkladu.

Lze říci, že studenti vykazují tendence chovat se tak, aby se vyhnuli konfrontaci s učitelem zejména v souvislosti s hrozbou zjevného neúspěchu.

- Aktivita vs. strach z chyby

Prostředí sledovaných tříd vykazovalo znaky tzv. stigmatizace chyby, což dokladují výroky typu

...Protože třeba si tou odpovědí nejsem tak jistej, ne přímo bojím se, ale nebylo by mi příjemný, kdybych to řekl špatně.“ …Hlavně ne tak často vím správnou odpověď, často jsem si tím taky nejistej. Když si nejsem jistej, tak se raději držím stranou.

Studenti raději ze strachu před chybou pasivně čekají, zda problém vyřeší někdo jiný.

- Atmosféra ve třídě, nízká koheze skupiny, ztráta sociálního statusu

Odpovědi v této oblasti naznačují, jak negativní je sociální klima ve sledovaných třídách.

… pokud někdo odpoví během hodiny špatně ostatní se mu smějí … Většinou jako takový to, že se mi zasmějou, ale jakoby vim, že to není myšlený zle, já bych se třeba taky zasmál; … přiznávám sama, že když někdo řekne něco špatně, tak se tomu taky směju, no takže je to vzájemný, ale není to moc příjemný...

Je zajímavé, že učitel v podstatě nereaguje na změny atmosféry ve třídě a nereaguje na negativní projevy provázející chybné odpovědi či zjevný neúspěch. Žáci to dokladují ve výpovědích, kdy se shodli, že učitel k těmto projevům nezaujímá stanovisko a přechází je.

2. Intristická motivace – aspirační úroveň

- Výběr náročnosti úloh

Kvalitní rozvoj výkonové motivace je v teoretických pracích (Heckhausen & Rheinberg, 2008) dávám dohromady s hodnocením dle individuální vztahové normy a s individualizací v oblasti výběru úlohy, kdy by si jedinec měl vybrat úlohy tzv. střední náročností. Výběr úloh příliš náročných a příliš jednoduchých je typické pro jedince orientovaného neúspěchem. Ve sledovaných třídách se ukázalo, že i jedinci, kteří dle dotazníku byli motivováni úspěchem, často volí spíše jednoduché úlohy. Je možné si to vysvětlit i tím, že klima třída negativně ovlivňuje rozvoj kvalitní motivace k výkonu.

…No určitě ty jednodušší. Nějak tomu nechci věnovat ten čas těm složitějším …. stejně myslím, že bych na ně ani nepřišla…Nevěřím si v tom úplně, že bych to nějak zvládla. … Já si myslím, že jsou tady i lepší lidi, kteří by se to třeba naučili líp.

3. Výkonová úzkost

V oblasti výkonové úzkosti jsme se zaměřili zejména na situace, které studenti vnímají jako ohrožující. Opět se odpovědi rozdělili do dvou rozdílných oblastí.

- Strach ze školy, nejasná budoucnost

V této oblasti studenti projevovali obavu zejména v souvislosti s hodnocením, které by mohlo mít negativní vliv na průměr potažmo na výsledky u maturity, což by ale mohlo ovlivnit jejich profesní budoucnost

…Třeba mam strach jak s vysokou nebo co dál, jak to bude s prací, někdy mam strach, že nedám maturitu, ale jako že bych měl přímo strach ze školy, to ne… bojím se, že mi to zkazí průměr a nedostanu se tam, kam chci a všechno zkazím… budu bez šance.

- Testová a zkoušková úzkost

Výkonová úzkost je spojována zejména se strachem ze zkoušení a testů. Studenti v této oblasti nevykazovali nijak zvlášť vysoký stupeň neuroticismu

Hlavně před testama mam strach. Pak když už je ten test, tak to takovej problém není, tam už se soustředím na tu práci, ale před testem a během tý přípravy je to nejhorší …Třeba dřív jsem měla i žaludeční potíže … před testem mi není moc do řeči, když musím něco psát nebo jsem zkoušená, tak je to takový stresující.

Ovšem u jedné sledované studentky můžeme bohužel hovořit již o rozvoji generalizované úzkostné poruchy.

…Tak třeba teď ta fyzika, dokonce se mi o tom i zdá, bojím se. Nevim co pro to mam víc udělat, aby to vyšlo, a v podstatě furt na to budu myslet a furt se tím budu stresovat, až se jednou zblázním.

4. Flow

Flow zjednodušeně řečeno považujeme za prožitek provázející ponoření se do úkolu. Obecně řečeno se jedná o situace, kdy se jedinec „vnoří“ do řešení problému tak, že nevnímá čas a okolní svět. Schopnost prožívat flow považujeme za jednu ze zásadních aspektů pro budoucí efektivní studium na vysoké škole.

- Malá zkušenost, nízká schopnost prožívat flow

Ve sledovaných třídách jsme zjistili, že příležitosti pro žáky prožívat flow je spíše vzácností.

…Jako ty složitější spíš v nějakých těch zájmových předmětech, který mě hodně zajímají, tak si rád s nějakýma otázkami vyhraju“. ...Když řeším nějakou problematiku, která mě zajímá, tak se do toho jakoby rád ponořím, ale jinak v podstatě nejradši to přejdu, když mě to nezajímá“.

Tento efekt v podstatě souvisí s výše zmíněnou nízkou aspirační úrovní, žáci snad ze strachu, či z nízkého sebehodnocení se jakoby bojí zkoušet něco nového, řešit samostatně úkol, kdy si nejsou jisti vlastními schopnostmi.

5. Hodnocení

Pro rozvoj adekvátní (zdravé) výkonové motivace ve škole je v odborné literatuře zdůrazňováno zadávání jasně formulovaných přiměřených úkolů, diferencované využívání různé obtížnosti úkolů a pružná práce se vztahovými normami, zvláště bývá zdůrazňován pro zmírnění strachu a úzkosti význam individuální vztahové normy. V oblasti hodnocení jsme se tedy soustředili na to, jaká vztahová norma je učiteli převážně využívána a jak ji situaci hodnotí sami žáci. Opět jsme odpovědi rozdělili do dvou významově odlišných oblastí.

- Známkování měřítko úspěchu, cíl učení, tlak na průměr

Ve sledovaných třídách učitelé hodnotili dle standardů sociálně vztahové normy. Žáci jako měřítko úspěchu berou známky. Bohužel z rozhovorů vyplynulo, že cílem učení není hlubší poznání (a to ani v preferovaném předmětu), ale výsledná známka, která dle nich odráží kvalitu výkonu

…Známky jsou hodně důležitý pro mě. Hlavně ze základky jsem byl zvyklej, že jsem dostával dobrý známky, takže se teď snažím vyhnout trojkám ….Protože ty známky vlastně vyjadřují jakoby můj výkon ve škola a vlastně hodnotí ho a hlavně záleží, jestli na konci projdu nebo ne.

Zajímavý je i fakt, že žáci dbají i na dobrý průměr (který v konečném důsledku mívá malý vliv na přijetí ke studiu na VŠ):

…záleží, v jakém je to předmětu, jestli ten, který mě baví jako třeba dějepis a právě tyhlety obory, tak jsem naštvanej, že jsem to neudělal líp, ale v některých předmětech si zase říkám, že by to možná ani líp nešlo, ale zase mi ty ostatní kazí průměr.

- Sociálně vztahová norma

Efekty sociální srovnávání můžeme sledovat i ve výroku studentky, která paradoxně tvrdí, že *„…známky pro mě nejsou úplně důležité, ale zároveň mi dělá starosti, že z hlediska prospěchu patří k těm horším… vadí mi, že ostatní jsou lepší, že já z těch horších…“*.

4 Závěr

Ve stati jsme se pokusili zmapovat výkonové prostředí na gymnáziu. Hledali jsme odpovědi na otázky, zda gymnázium, které je považováno za výběrovou střední školu, kde se děti připravují na hlubší studium na vysokých školách, má takové prostředí, které podporuje ve studentech touhu po hlubším poznání a rozvíjí motivaci k výkonu.

Při hlubší analýze výsledků výzkumu, můžeme konstatovat, že pozitivní motivace k výkonu nebyla ve sledovaných třídách příliš vysoká. Ukázalo, se že u žáků často převládá negativní motivace vyhnout se neúspěchu. V neposlední řadě nás zajímalo i to, jak je učitel schopen adekvátně zhodnotit výkonovou motivaci svých žáků potažmo celé třídy. Výzkum prokázal, že učitelé sice velmi dobře odhadovali míru prožívaného strachu u jednotlivců, ale nadhodnocovali úroveň motivace k výkonu svých žáků. Abychom mohli hlouběji a citlivěji hodnotit získaná data, zaměřili jsme se v kvalitativní sondě na tzv. úzkostné třídy a třídy s nízkou úrovní motivace.

Kvalitativní analýza dat poukázala na několik negativních aspektů, které jsme popsali v diskusi. Můžeme konstatovat, že u sledovaných studentů gymnázia se projevuje malá tendence k hlubšímu učení tzv. „poznání pro poznání“, učí se pro známky, cílem učení není tedy poznání ale výsledná známka. V neposlední řadě je nutno poukázat na fakt, že studenti vykazovali nízkou aspirační úroveň, tudíž se u nich hůře rozvíjí jak kritické myšlení, tak kreativita. Dále žáci vykazovali nízkou schopnost prožívat flow. Právě nízká úroveň flow není dobrý odrazový můstek pro budoucí vysokoškolské studium. Žáci se věnují pouze úkolům, které je baví a s nízkou úrovní náročnosti. Jakoby hned na začátku sami sebe odrazují od aktivity. Motivy vedoucí děti k tomuto chování nemůže v našem výzkumu jasně identifikovat, můžeme diskutovat o tom, že se jedná o neochotu dětí pracovat na kognitivně náročných úkolech – neochotu přemýšlet, strach z vlastní nudy či odmítání zodpovědnosti za vlastní činnost a delegování odpovědnosti převážně na učitele. Abychom mohli tyto negativní fenomény důkladněji analyzovat, budeme se jim v budoucnu dále výzkumně věnovat.

Analýza výkonového prostředí u žáků gymnázia pootevřela nové otázky, některým bychom se rádi věnovali v dalších výzkumech. Závěrem lze říci, že náš výzkum otevírá témata, která souvisí s problematikou výkonové motivace. Rozvoj výkonové motivace je složitý proces, který požaduje od učitelů jak značné porozumění a znalost jeho vývoje, tak i umění nápravy. Budoucí učitelé a učitelé v praxi by však vždy měli být konfrontováni s faktem, že nositelem změny ve výkonu jedince potažmo celé třídy musí být učitel. Rozvoj motivace k výkonu je náročná činnost a učitelé by v kariérním vzdělávání měli být vedeni k tomu, aby se vyhýbali

se negativnímu efektu „naučené bezmocnosti“ např. pomocí autodiagnostiky a během své kariéry se v této oblasti průběžně sebevzdělávali.

Literatura

Akin, U. (2014). 2x2 Achievement goal orientation and self-handicapping. *Československá Psychologie*, 58 (5), 431–441.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.) *Handbook of competence and motivation.* Dostupné z https://books.google.cz/books?id=B14TMHRtYBcC&printsec=frontcover&dq=Handbook +of+competence+and+motivation&hl=en&sa=X&ei=IrElVeSILISd7ganr4DoCw&ved=0 CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Handbook%20of%20competence%20and%20motivation &f=false.

Heckhausen, H., Heckhausen, J. (2008). *Motivation and Action.* Cambridge University Press.

Hrabal, V., Man, F. & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Hrabal, V. *Jaký jsem učitel.* (2010). Praha: Portál.

Hrabal, V. & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Madsen, K. B. (1979). *Moderní teorie motivace.* Praha: Academia.

Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování.* Praha: Academia.

Nakonečný, M. *(*2000). *Lidské emoce.* Praha: Academia.

Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK.

Praško, J., Vyskočilová, J. & Prašková, J. (2006). *Úzkost a obavy: jak je překonat*. Praha: Portál.

Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy.* Praha: Grada.

Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí.* Praha: Portál.

Šimáková, M. (2015). *Projevy emocí ve výkonových situacích u žáků středních škol*. (Diplomová práce). Plzeň: ZČU.

Kontakt

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Fakulta pedagogická ZČU
Katedra psychologie

email: kubikovk@kps.zcu.cz

PhDr. Alena Szachtová

Fakulta pedagogická ZČU
Katedra psychologie

email: szachtov@kps.zcu.cz

Analýza postojů studentů vysoké školy k formám, metodám a nástrojům využívaných při jejich vzdělávání

Analysis of university students´ attitudes to forms, methods, and tools applied within the process of education

Milan KLEMENT

Abstrakt: Kvalitní vysokoškolská příprava studentů je neopomenutelnou součástí vzdělávacího systému celé řady zemí, která může zásadním způsobem přispět ke zvýšení sociokulturního, ale i ekonomického růstu. Moderní vysokoškolské vzdělávání zahrnuje celou řadu forem, metod a nástrojů, které mají za cíl cílevědomé a systematické zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování vzdělávaných. Je nutné také podotknout, že jsou to právě formy a metody, které prošli a stále procházejí bouřlivým vývojem. Obměňují se, transformují, vytvářejí se nové a některé zanikají. I přes neustálou "elektrifikaci" vzdělávání, například formou e-learningu, je možné konstatovat, že studium na vysoké škole se v drtivé většině případů realizuje plně prezenční formou. Tato forma studia zaujímá v hierarchii forem vysokoškolského vzdělávání pevnou pozici a je také pevně zakotvena legislativně. V rámci prezenční formy vzdělávání je tak realizována celá řada aktivit, uplatňována řada metod nástrojů, které mají za cíl rozvíjet nejen znalosti, ale také dovednosti a postoje studentů. Nabízí se však otázka, zda studenti vysoké školy vnímají všechny tyto aktivity, metody či formy a nástroje jako stejně důležité, či je možné v jejich postojích či vnímání jednotlivých pojmů spojených s prezenční formou studia nalézt výrazné rozdíly? Touto otázkou jsme se zabývali v rámci výzkumného šetření, realizovaného metodou sémantického diferenciálu, jehož průběh a výsledky prezentuje předložená studie.

Klíčová slova: prezenční studium; samostudium; e-learning; studenti vysoké školy; sémantický diferenciál; metoda ATER

Abstract: Quality university preparation of students is a non-omissible part of the educational system of a wide range of countries which can significantly contribute to the increase of both social and cultural and economic growth of the later ones. Despite the constant 'electrification' of education, for example via e-learning, it is possible to say that the overwhelming majority of tertiary education is implemented in full-time mode. In the hierarchy of tertiary education, this form of study occupies an apparently unshakable position and is also stipulated in the legislation. Therefore, a wide range of methods and tools, the aim of which to develop not only knowledge but also skills and attitudes of students, are applied within the framework of the full-time study mode. However, a question suggests itself whether college students themselves perceive all these activities, methods, forms, and tools as equally important, or, whether it would be possible to identify any significant differences in their attitudes to and perceptions of various concepts associated with full-time study mode? That very question was explored by us within the framework of the implemented research, conducted via the method of semantic differential, the course and the selected results of which are presented in the submitted study.

Key word: full-time study; Self- directed learning , e-learning, university students; semantic differential; ATER method

1 Úvod

Pojem pregraduální příprava studentů zahrnuje jak vzdělávací proces, tak i vzdělávací systém. Studium na vysoké škole ve smyslu procesu, je obecný pojem pro vzdělávání části dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné vysokoškolské školské vzdělávání, získání určitého stupně vzdělání, nebo jako další vzdělávání celoživotní vzdělávání. Jde o proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily středoškolský stupeň vzdělání a připravují dále na výkon povolání a následný vstup na trh práce. Ve smyslu vzdělávacího systému jde o systém institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělání dospělých osob, které záměrně a intencionálně rozvíjejí své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění životních a společenských rolí. Vysokoškolské vzdělávání lze tedy charakterizovat jako proces, v němž si prostřednictvím vyučování člověk osvojuje soustavu poznatků a činnosti, kterou vnitřním zpracováním, zejména interiorizací – učením – přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky (Mužík, 2004, s. 4) Toto vzdělávání se odehrává mezi dvěma činiteli. Na jedné straně je to vzdělavatel, pro oblast vysokoškolského vzdělávání jej můžeme nazývat lektorem, a na straně druhé je to vzdělávaný, kterého budeme nazývat studentem. Z pohledu lektora-vzdělavatele jde o vyučování, z pohledu účastníka-vzdělávaného jde o učení či studium. Mezi těmito činiteli je vzájemné interakce.

Veškeré vzdělávání, tedy i vzdělávání na vysoké škole, se odehrává v určitých formách. Formy a metody vzdělávání jsou zároveň jedním z důležitých prvků, v nichž se zásadně rozcházejí přístup andragogiky a pedagogiky na poli praxe. Je nutné také podotknout, že jsou to právě formy a metody, které prošli a stále procházejí bouřlivým vývojem. Obměňují se, transformují, vytvářejí se nové a některé zanikají. Můžeme tedy říci, že tato oblast patří k těm oblastem, které rovněž výrazně podléhají módním vlivům a trendům. I ve vysokoškolské pedagogice tedy narážíme na formy a metody, které jsou soudobou terminologií nazývané „in“. V současnosti k nim můžeme řadit například e-learning (Klement, 2012) nebo koučování. Na stranu druhou existují ty formy a metody, které jsou někdy zatracovány, jakým je například přednáška (Palán & Langer, 2008).

I přes neustálou „elektrifikaci“ vzdělávání, například formou e-learningu (Zounek, 2012), je možné konstatovat, že studium na vysoké škole se v drtivé většině případů realizuje plně prezenční formou. Z pohledu školního vzdělávání jde totiž o studium, jehož podstatou je denní docházka studujících do vzdělávacího zařízení. Typická je také u vysokoškolského studia (Bednaříková, 2007). Jak už z názvu této formy studia vyplývá, vyznačuje se přímým, osobním kontaktem lektora a účastníkem. Účastník i lektor se musí ke vzdělávací činnosti plně uvolnit ze svých pracovních i rodinných povinností a setkají se v učebně. Teorie i praxe ukazuje, že tato forma práce lektora je postavena na přímém partnerství ve výuce. Je také nucen si k úspěšnému splnění vzdělávacího cíle vybudovat autoritu odbornou, didaktickou i komunikační úrovní svého vystoupení. Obsah učiva je v tomto případě většinou dán učebním plánem, který zahrnuje seznam předmětů, hodinové dotace a osnovami, které specifikují jednotlivé tematické celky. Charakteristické jsou pro tuto formu studia pojmy jako:

prezenční studium, prezenční výuka, učitel, učebnice, mluvené slovo, tištěný text, tištěný obrázek či graf, prezentace a rozhovor.

Oproti této „klasické“ a léty prověřené formě vzdělávání na vysoké škole stojí, dne stále oblíbenější forma distančního studia, založeného především na samostudiu, neboli na řízeném sebevzdělávání. Studující a vyučující jsou fyzicky odděleni a to jak v čase, tak i v prostoru. K interakci mezi vzdělávaným a vzdělavatelem dochází většinou zprostředkovaně za pomoci nejrůznějších médií (Klement, 2012). Můžeme tedy říci, že tato forma vzdělávání využívá multimédia jak pro prezentaci učiva, kam patří speciální tištěné učební materiály, audionahrávky, videonahrávky, programy v sítích, speciální interaktivní CD, TV, internet, intranet, LMS systémy atd., tak pro komunikaci se studujícími, kam patří různé informace, konzultace, podpora, poradenství skrze telefon, fax, e-mail apod. Charakteristické jsou pro tuto formu studia tedy pojmy jako: e-learning, samostudium, tutor, studijní opora, multimediální záznam, elektronický hypertext, animace, simulace a on-line komunikace.

Vnímají ale studenti vysoké školy všechny tyto aktivity, metody či formy a nástroje jako stejně důležité, či je možné v jejich postojích či vnímání jednotlivých pojmů spojených s prezenční formou studia a pojmů a forem studia spojených s e-learningem nalézt výrazné rozdíly? Touto otázkou jsme se zabývali v rámci realizovaného výzkumného šetření, jehož průběh a výsledky prezentuje další text studie. Ještě než budou představeny některé dílčí výsledky šetření, vymezíme v dalším textu některé související pojmy, s hlavním akcentem na pojem postoj, a také podstatu použité metody výzkumu.

2 Pohledy na obsah pojmu postoj

Dle M. Chráskové (2014) dosud neexistuje jednotné a všemi akceptovatelné vymezení pojmu postoj. Variabilita v této oblasti může být způsobena jednak různými teoretickými východisky jednotlivých autorů, ale i různými metodologickými a metodickými přístupy k provádění empirických výzkumů. Existuje tak celá řada různých vymezení postojů jak z pohledu sociálních psychologů, tak i z pohledu dalších vědních oborů.

Obecně je postoj chápán multidimenzionálně, kdy jeho vnitřní strukturu tvoří tři složky (Chrásková, 2014). Třísložkový model definovali ve 40. letech 20. století autoři Smith, Sherif, Campbell, Kresch a další (Nakonečný, 1997, s. 217; Janoušek, 1988). Třísložkový model vnitřní struktury postoje předpokládá existenci afektivní, kognitivní a konativní složky (někdy označované jako tendence k jednání).

- Afektivní (emotivní) složka se týká emocí prožívaných ve vztahu k objektu postoje. Objekt může působit příjemně nebo nepříjemně, může být oblíbený nebo neoblíbený. Afektivní složka dodává postoji jeho motivační charakter a určuje jeho směrovost. Někdy bývá označována jako afektivně hodnotící. Dle autorů třísložkového modelu se utváří prostřednictvím klasického podmiňování.
- Kognitivní složka obsahuje názory, mínění a znalosti o objektu postoje. Zahrnuje I názory nebo představy o způsobech jednání v souvislosti s objektem postoje. Různé postoje mají kognitivní složku různě kvalitativně i kvantitativně strukturovanou. Velmi vyhraněné znalosti obsažené v kognitivní složce jsou hodnotící názory, které se mohou pohybovat v polohách „příznivý – nepříznivý“, „žádoucí – nežádoucí“ apod. Utváří se prostřednictvím kognitivního učení.
- Konativní složka zahrnuje pohotovost k jednání, které souvisí s postojem. V případě pozitivního postoje je jedinec spíše ochoten angažovat se ve prospěch tohoto určitého objektu a naopak. Analogicky to platí pro negativní postoje. Je však třeba zdůraznit, že

pohotovost k jednání se nemusí vždy manifestovat ve formě faktické aktivity. Utváří se prostřednictvím instrumentálního učení.

Pokud jde o vnitřní strukturu postoje, nejsou názory na ni jednotné (Chrásková, 2014). Ne všichni autoři se ztotožňují s třísložkovým modelem. Do protikladu k tomuto modelu je někdy stavěn jednosložkový model. Vystoupili s ním M. E. Shaw a M. J. Wright v roce 1969 (Janoušek, 1988). Podle jejich názoru má postoj spíše afektivní charakter, kognitivní složka připravuje základ pro hodnocení a tím pro postoj, který predisponuje jedince k určité činnosti vůči objektu postoje. Dalšími zastánci jednosložkového modelu jsou M. Fishbein a I. Ajzen (Výrost & Slaměník 1997, s. 247), podle kterých postoj jedince k objektu nebo postoj k jednání, je unidimenzionální a vyjadřuje přitažlivost daného jednání. Také L. L. Thurstone za postoj považuje cit pro nebo proti psychologickému objektu.

Třetí model struktury postoje předložili R. P. Bagozzi a R. G. Burkrant (Výrost & Slaměník, 1997, s. 247). Postoj je v něm chápán jako dvojdimenzionální konstrukt, obsahující složku afektivní a kognitivní. Obě ovlivňují jak záměr jednat určitým způsobem, tak jednání samotné. Podle autorů každý postoj musí mít kognitivní a afektivní obsah, ale nemusí nutně obsahovat konativní složku, která je zřejmě na nižší úrovni abstrakce.

3 Způsoby měření postojů

Postoje jako složité psychické struktury nemohou být měřeny přímo (Chrásková, 2014). Lze na ně pouze usuzovat z různých typů činnosti člověka. V literatuře (Janoušek, 1986; Svoboda, 1992) je uváděna řada metod, pomocí nichž můžeme existenci a kvalitu postoje měřit. W. Cook a C. Selltizová (Janoušek, 1986, s. 129) na základě povahy odpovědí uvádějí následující klasifikaci technik měření postojů:

- Měření, ve kterých jsou závěry o postojích odvozovány z výpovědí o vlastních názorech, míněních, cítění, chování atd. k objektu nebo třídě objektů (např. Sémantický diferenciál).
- Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány z pozorovaného zjevného chování vůči objektu.
- Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány z reakcí individua na částečně strukturované materiály relevantní k objektu nebo z interpretace těchto materiálů (různé projektivní techniky – TAT, Rosenzweigův obrázkový frustrační test apod.).
- Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány z výkonů v objektivních úkolech, kde činnost může být ovlivněna určitými dispozicemi individua k objektu.
- Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány z fyziologických reakcí na objekt.

D. T. Campbell (Janoušek, 1988) vzal za podklad své klasifikace otázku maskovanosti a zjevnosti používaných metod. Rozlišil čtyři skupiny metod:

- Nemaskované – strukturované metody: „přímé“ klasické měření postojů např. postojovými škálami, Sémantickým diferenciálem.
- Nemaskované – nestrukturované: rozhovor, dotazník, biografické studie apod.
- Maskované – nestrukturované: projektivní testy – TAT, testy doplňování vět, Rosenzweigův obrázkový frustrační test atd.
- Maskované – strukturované: podobné objektivním výkonovým zkouškám např. informační testy, testy schopnosti kritického myšlení, testy týkající se různých

schopností atd.

Podle Krecha, Crutchfielda a Ballacheya (Výrost, 1989) můžeme postoje měřit jen na základě závěrů, vyvozených z odpovědí jedince vzhledem na předmět – z jeho zjevného jednání a verbálních výroků o názoru, citech a dispozici k jednání vzhledem k předmětu. W. A. Scott se zaměřil při dělení metod na podnětovou úroveň a úroveň vyhodnocování odpovědí (Výrost, 1989). Každá metoda je podle něj experimentální situací s určitými podněty a právě ty představují první úroveň klasifikace. Druhou úrovní je způsob hodnocení odpovědí, je zpřesněnou podobou klasického přístupu dělení metod pro zkoumání postojů.

4 Sémantický diferenciál – podstata a popis výzkumné metody

Je poměrně známou skutečností (Hewstone, 2006), že posuzuje-li jeden objekt nebo pojem více jedinců, každý z nich jej vnímá poněkud (někdy dokonce velmi) odlišně. Vedle společného kulturního významu (denotace) má totiž každý pojem ještě další, vedlejší významy (konotace), které jednotlivé posuzovatele charakterizují. Sémantický diferenciál je výzkumná technika vyvinutá v 50. letech 20. století v USA profesorem Osgoodem (Kerlinger, 1972, Svoboda, 1992, Janoušek, 1986, Výrost & Slaměník, 1997) pro měření individuálních, psychologických významů slov nebo postojů k něčemu. Zaměřuje se na jednoduché hodnotící názory a je tedy vhodný především k měření emocionálních a behaviorálních aspektů postoje (Hewstone, 2006). Jeho velkou předností je snadná administrace a relativně rychlé vyhodnocení.

Původně byla tato metoda vyvinuta pro měření konotativního významu pojmů, kdy každý pojem lze vyjádřit jako bod v tzv. sémantickém prostoru. Základní dimenze sémantického prostoru byly stanoveny pomocí faktorové analýzy a s její pomocí byly určeny tři nejvýznamnější faktory. Každý pojem se tak obvykle posuzuje z hlediska těchto tří faktorů:

- faktor hodnocení,
- faktor potence (síly),
- faktor aktivity.

Vlastní sémantický diferenciál se skládá z určitého počtu škál, které bývají většinou sedmibodové. Každá škála je významně sycena jen jedním faktorem. Krajní body škály vždy označují jeden pól daného faktoru (např. pro hodnocení příjemný – nepříjemný, pro potenci snadný – obtížný a pro aktivitu rychlý – pomalý) a respondenti mají na škále určit (obvykle zakřížkovat), jak oni jej vnímají.

Sémantický diferenciál měří poznávací a emocionální složku postojů (Výrost & Slaměník, 1997), zejména se jedná o hodnotící faktor. Reliabilita sémantického diferenciálu je vysoká (0,87 – 0,91), validita se rovněž udává jako velmi vysoká (Svoboda, 1992).

Pro přesnější popis sémantického prostoru je někdy výhodné určit, jak daleko jsou jednotlivé pojmy v sémantickém prostoru od sebe. Jako míra vzdálenosti se užívá tzv. lineární distance D (Kerlinger, 1972), která se určí podle vztahu:

$$D_{ij} = \sqrt{(x_i - x_j)^2}$$

D_{ij} je lineární distance mezi pojmem i a pojmem j,

x_i je škálová hodnota pojmu i

x_j je škálová hodnota pojmu j.

Při výpočtu hodnoty D_{ij} mezi dvěma pojmy můžeme vycházet buď z jednoho faktoru (nejčastěji faktoru hodnocení) nebo z faktorů dvou či tří. Vypočítané hodnoty lineární distance se zapisují do tzv. D-matice. Při její analýze si všímáme zejména malých a velkých hodnot lineární distance, které vypovídají o velké či malé podobnosti vnímání daných pojmů.

Aby měření bylo validní, měla by být každá škála sémantického diferenciálu významně sycena jen jedním faktorem. Původních posuzovacích škál profesora Osgooda bylo celkem 50 (Kerlinger, 1972). Po provedené faktorové analýze měření na těchto škálách Osgood extrahoval 4 společné faktory, z nichž poslední, čtvrtý faktor byl již prakticky bezvýznamný. Nejsilnější byl faktor první – označený jako faktor hodnocení, druhý jako faktor potence a třetí jako faktor aktivity. Při konstrukci sémantického diferenciálu lze vycházet z původních Osgoodových škál, je však třeba dodržet jistou poměrovost, kdy musíme pamatovat na to, že škály hodnotící jsou obvykle nejsilnější, tudíž by neměly početně převažovat nad škálami měřícími potenci či aktivitu. Vlastní škály se obvykle volí jako sedmistupňové.

Když však byla provedena kontrolní faktorová analýza v českých sociokulturních podmínkách (Chráska, 2007) bylo zjištěno, že na rozptylu hodnot se významně podílí pouze dva faktory. Extrakce tří faktorů vede k poměrně nespolehlivému měření, kdy jedna škála měří u různých pojmů různé faktory. První faktor byl ve shodě s Ch. Osgoodem označen jako faktor hodnocení, druhý faktor je kombinací původních faktorů potence a aktivity a byl nazván faktorem energie. Škály, které jsou syceny tímto faktorem energie, vyjadřují, jak dalece jsou vybrané pojmy pociťovány respondenty jako „cosi“, co je spojené s námahou, obtížemi, proměnami či aktivitou.

Dotazník ATER (Attitude Towards Educational Reality) byl vytvořen Chráskou (2003, 2007). Na základě realizovaných vlastních výzkumů (Chráska, 1998), postupnými úpravami a provedením faktorových analýz byla navržena dvoudimenzionální podoba sémantického diferenciálu, která je výhodná pro posuzování pojmů (objektů) „pedagogické (edukační) reality“, neboť „analýza tří faktorů je až příliš detailní“ (Chráska, 2003, s. 57). ATER se skládá z celkem 10 škál, z nichž 5 škál měří faktor hodnocení a 5 energie; některé jsou uspořádány reverzně (se záměrem narušit případné nežádoucí stereotypy při posuzování). Vedle „nejsilnějšího“ faktoru hodnocení je identifikován faktor energie (slučující osgoodovské faktory aktivity a potence) a využívá následující dvojice adjektiv (Vašťatková & Chvál, 2010):

- dimenze hodnocení: dobrá – špatná, příjemná – nepříjemná, světlá – tmavá, krásná – ošklivá, sladká – kyselá,
- dimenze energie: náročná – nenáročná, přísná – mírná, obtížná – snadná, problémová – bezproblémová, těžká – lehká.

Na základě provedených analýz byl následně vytvořen měřící nástroj ATER, který obsahuje 10 škál, z nichž 5 měří faktor hodnocení (h) a 5 faktor energie (e), * označuje opět reverzní škály – viz obrázek 1. Záznamový list dvoufaktorového sémantického diferenciálu ATER pro pojem „Prezenční studium“.

Tento měřící nástroj byl použit v našem výzkumu pro měření postojů českých vysokoškolských studentů (Chrásková, 2012).

Prezenční studium

1	dobré	☒ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	špatné	h
2	nenáročné	☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	náročné	e*
3	nepříjemné	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐	příjemné	h*
4	problémové	☐ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐	bezproblémové	e
5	světlé	☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐	tmavé	h
6	lehké	☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	těžké	e*
7	ošklivé	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐	krásné	h
8	snadné	☐ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐	obtížné	e*
9	sladké	☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐	kyselé	h
10	přísné	☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐	mírné	e

Obrázek 1. Záznamový list dvoufaktorového sémantického diferenciálu ATER pro pojem „Prezenční studium“.

Pomocí dotazníku ATERu byly posuzovány pojmy spojované především s prezenční formou studia, jako jsou: Prezenční studium; Prezenční výuka; Učitel; Učebnice; Mluvené slovo; Tištěný text; Tištěný obrázek či graf; Prezentace a Rozhovor. Dále byly posuzovány termíny, které bývají nejčastěji spojovány s realizací studia distanční formou: E-learning; Samostudium; Tutor; Studijní opora; Multimediální záznam; Elektronický hypertext; Animace; Simulace a On-line komunikace.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 170 studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kteří absolvovali některou z uvedených forem studia. Složení výzkumného vzorku odpovídalo celkové struktuře studentů Pedagogické fakulty, a to jak z hlediska genderového zastoupení jednotlivých pohlaví (výzkumný vzorek: 29 % mužů a 71 % žen, Fakulta: 25 % mužů a 75 % žen), a také věkového rozložení (průměrný věk členů výzkumného vzorku: 21,5, fakulta: 22,1).

5 Vybrané výsledky výzkumného šetření

Data, která byla od studentů získána pomocí jednotlivých škál dotazníku ATER, byla v programu STATISTICA Cz 9.0 následně podrobena faktorové analýze tak, aby bylo možné posoudit faktorovou shodu. Data byla pro jednotlivé dvojice adjektiv uspořádána pod sebe za všechny studenty a všechny pojmy, pro faktorovou analýzu byl tak připraven soubor o 170 (studentů) x 18 (pojmů) = 3 060 řádcích. Pro extrahování faktorů byla použita metoda hlavních komponent a následně rotované řešení s podmínkou varimax. Dva faktory odpovídající odhadovaným dimenzím vysvětlily téměř 70 % celkové variability. Vnitřní konzistence obou dimenzí byla kolem 0,85 či vyšší.

Při výběru škál byly škály navrženy tak, aby každá škála měřila jen jeden faktor, tj. pouze hodnocení nebo energii pojmu. Pokud tedy mají navržené škály měřit vždy jen jeden faktor, musí se v provedené faktorové analýze škál objevit pouze dva významné faktory, které korelují vždy se stejnými škálami tj. faktor hodnocení se škálami 1, 3, 5, 7, 9 a faktor energie

se škálami 2, 4, 6, 8, 10. Shrnutí faktorové analýzy pro všechny pojmy a škály je přehledně uvedeno v následující tabulce 1.

Tabulka 1

Kontrola faktorové struktury SD u českých vysokoškolských studentů – pojmy spojené s klasickou výukou a e-learningem

Pojem	Shoda s faktorovou strukturou škály									
* první nejsilnější faktor je energie, a – naprostá shoda s navrženou faktorovou strukturou škály, a! – shoda s navrženou faktorovou strukturou škály.	š1	š2	š3	š4	š5	š6	š7	š8	š9	š10
Prezenční studium*	a!	a	a		a	a	a	a	a	
Prezenční výuka (Přednáška)*	a	a	a	a!	a	a	a	a	a	a!
Přednášející	a	a	a		a	a!	a	a	a	a
Učebnice *	a	a	a		a!	a	a	a	a	a!
Mluvené slovo*	a	a	a	a	a!	a	a	a	a	
Tištěný text*	a	a	a		a	a	a	a	a!	
Tištěný obrázek či graf*	a	a	a	a!	a!	a	a	a	a!	a
Prezentace *	a!	a	a!		a	a	a	a	a	
Rozhovor*	a!	a	a!	a!	a!	a	a	a	a	
E-learning	a	a	a		a	a	a	a	a	a!
Samostudium	a	a	a	a!	a	a	a	a	a	a!
Tutor	a	a	a		a	a!	a!		a!	a
Elektronická studijní opora	a	a	a!	a!	a	a	a	a	a	a!
Multimediální záznam	a	a	a		a	a	a	a	a!	a
Elektronický hypertext*	a!	a	a!	a!	a	a	a	a	a	a!
Animace	a!	a	a!	a	a	a!	a	a!		
Simulace*	a	a	a		a	a	a	a	a	
On-line komunikace*	a!	a	a		a	a	a	a	a	
Shoda s navrženou faktorovou strukturou	**18**	**18**	**18**	8	**18**	**18**	**18**	17	17	10

Při měření postojů u českých vysokoškolských studentů jsme průměrné hodnocení a průměrnou energii pojmů počítali z následujících škál, které po provedené faktorové analýze nejlépe vyhovovaly navrženému modelu:

- hodnocení – škály 1 3 7 9
- energie – škály 2 8

Při podrobnějším pohledu na výsledky faktorové analýzy (viz tab. 1) je patrné, že škála š4 nemá v našem výzkumném vzorku odpovídající faktorovou strukturu a rozhodně by se neměla uplatňovat při výpočtu energie pojmů. Také škála š6 by se raději neměla používat. Záleží však na rozhodnutí výzkumníka, do jaké míry chce ke škálám přistupovat s určitou opatrností. Rozhodně ovšem není vhodné pouze přejímat hotové měřící nástroje bez jejich

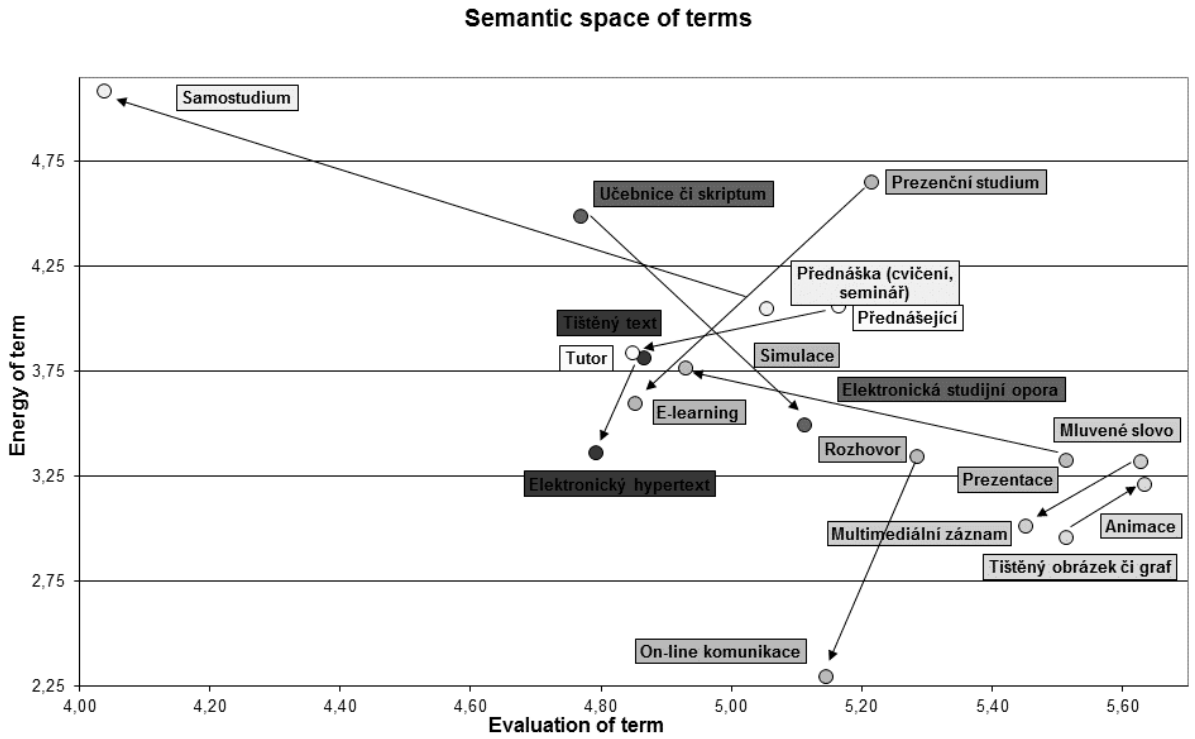
kritického posouzení. Pro potřeby sestavení sémantického prostoru pojmů, ze kterého by bylo jasně partné, jaké jsou vazby mezi hodnocením pojmu a jeho energií, byla sestavena tabulka číslo 2, které vyjadřuje průměrné hodnocení a průměrnou energii jednotlivých zkoumaných pojmů.

Tabulka 2

Průměrné hodnocení a energie jednotlivých zkoumaných pojmů

Pojem	Průměrné hodnocení pojmu	Průměrná energie pojmu
Prezenční studium	5,21	4,65
Přednáška (cvičení, seminář)	5,05	4,06
Přednášející	5,16	4,06
Učebnice či skriptum	4,77	4,49
Mluvené slovo	5,63	3,32
Tištěný text	4,86	3,82
Tištěný obrázek či graf	5,51	2,96
Prezentace	5,51	3,33
Rozhovor	5,28	3,35
E-learning	4,85	3,60
Samostudium	4,04	5,09
Tutor	4,85	3,84
Elektronická studijní opora	5,11	3,50
Multimediální záznam	5,45	3,02
Elektronický hypertext	4,79	3,37
Animace	5,63	3,22
Simulace	4,93	3,77
On-line komunikace	5,14	2,30

Z hodnot uvedených v tabulce číslo 2 byl již možné sestavit sémantický prostor pojmů. Pojem sémantický prostor uvedl na svět Tannenbaum (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957). Sémantický prostor je slovník, ve kterém je ke každému slovu nebo konceptu přirazen vektor čísel. Vektory čísel jsou pro všechna slova slovníku stejně dlouhé. Jejich délka je dimenzí (rozměrem) sémantického prostoru. Porovnáváním vektorů se určuje míra podobnosti slov, které vektorům odpovídají.



Obrázek 2. Sémantický prostor zkoumaných pojmů

V uvedeném obrázku číslo 2 je zobrazeno rozložení zkoumaných pojmů v sémantickém prostoru. Pojmy spojené s klasickou výukou a jim odpovídající pojmy spojené s e-learningem jsou zobrazeny stejnou barvou a navíc je spojnicí naznačena jejich rozdílnost v hodnocení. Na základě tohoto spojení je možné vypozorovat míru „oblíbenosti“ (faktor hodnocení) a „snadností“ (faktor energie) jednotlivých pojmů a vyhodnotit tak postoje studentů k nim.

Pojem, který je z pohledu studentů spojován s nejnižší mírou hodnocení a nejvyšší mírou vynaložené energie je překvapivě pojem Samostudium. Tento fakt zřejmě souvisí s mírou intencionality jejich studia, kdy je samostudium spojeno se zvýšenou mírou seberegulace při učení se, která předpokládá vysokou míru samostatnosti a uvědomělosti. Oproti tomu postavený pojem spojený s klasickou výukou, tedy pojem Přednáška je studenty hodnocen jako „středně těžký“ (faktor hodnocení) a „oblíbenější“ (faktor energie).

Nejlépe hodnoceným pojmem je Animace, což je pojem spojený s e-learningem. Tento pojem je studenty vnímám jakožto „snadný“ (faktor energie) a „vysoce oblíbený“ (faktor hodnocení). Stejně tak je mu odpovídající pojem Tištěný obrázek či graf, který je spojen s klasickou výukou, je taktéž hodnocen v obou sledovaných faktorech pozitivně. Tuto skutečnost je možné vysvětlit zejména tím, že většina studentů upřednostňuje obrazovou informaci před textovou. Toto tvrzení je možné podpořit tím, že komplementární pojmy

z obou oblastí (klasická výuka a e-learning), tedy pojmy Tištěný text a Elektronický hypertext, jsou studenty hodnoceny hůře.

Pojem, který je spojován s nejvyšší mírou „snadnosti“ (faktor energie), je pojem On-line komunikace. Související pojem z oblasti pojmů spojených s klasickou výukou, tady pojem Rozvor je hodnocen výrazně hůře a je z pohledu studentů spojován s větším výdejem energie. Tento jev zřejmě může vyvolávat stále větší oblíbenost sociálních sítí, které studenti často používají nejen ke komunikaci, ale i k budování vlastních vzdělávacích sítí (Siemens, 2006). S tímto ale poněkud koliduje fakt, že pojem Mluvené slovo, který je spojován především s klasickou výukou, je lépe hodnocen (faktor hodnocení), než komplementární pojem Multimediální záznam, který je spojován s e-learningem.

Samotný pojem e-learning je z pohledu studentů vnímám jako „lehčí“ (faktor energie) než pojem Prezenční studium, ale naopak se studentům jeví jako „méně oblíbený“ (faktor hodnocení). Stejnou konsekvencí můžeme vypozorovat u dalších souvisejících pojmů jako je Tutor a Přednášející, dále pak Simulace a Prezentace. Na základě těchto zjištění tedy nemožné jednoznačně určit, zda pojmy spojené s klasickou výukou jsou u studentů hodnoceny lépe než pojmy spojené s e-learningem. Nicméně je možné vypozorovat, které pojmy z obou oblastí jsou studenty vnímány lépe a které hůře.

6 Závěr

Sémantický diferenciál je vhodná metoda pro měření postojů, je však nutné před každým použitím v jiné cílové skupině, než pro kterou byl tento nástroj určen a standardizován, provést jeho kontrolní faktorovou analýzu. V našem výzkumu byl použit již standardizovaný dvojrozměrný dotazník ATER, avšak některé jeho škály nemohly být využity k výpočtu hodnocení a energií zkoumaných pojmů. Kontrolní faktorová analýza totiž ukázala, že některé škály nemají zcela přesnou faktorovou strukturu.

I přes tyto dílčí nedostatky je možné metodu sémantického diferenciálu použít všude tam, kde chceme sledovat a vyhodnocovat postoje respondent ke zkoumaným pojmům či jevům. Této skutečnosti bylo využito i ve výše prezentovaném výzkumném šetření. Z něho jednoznačně vyplynulo, že pojem, který je z pohledu studentů spojován s nejnižší mírou hodnocení a nejvyšší mírou vynaložené energie je překvapivě pojem Samostudium. Nejlépe hodnoceným pojmem je pojem Animace, který je studenty vnímám jakožto „snadný“ a „vysoce oblíbený“. Pojem, který je u studentů spojován s nejvyšší mírou „snadnosti“, je pojem On-line komunikace.

Na základě realizovaného výzkumného šetření není možné jednoznačně určit, zda pojmy spojené s klasickou výukou jsou u studentů hodnoceny lépe než pojmy spojené s e-learningem. Není také možné usuzovat, zda samotná klasická výuka je z pohledu studentů vnímána hůře či lépe než výuka realizovaná formou e-learningu. Nicméně je možné vypozorovat, které pojmy z obou oblastí (oblast pojmů spojených s klasickou výukou a oblast pojmů spojených s e-learningem) jsou studenty vnímány lépe a které hůře.

Literatura

Bednaříková, I. (2007). *Metodika vzdělávání dospělých*. Jihlava: VŠPJ-ICV.

Hewstone, M. & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie. Moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál.

Chráska, M. (1998). Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a edukační realitě? *Pedagogika*, Vol. 48, No. 1, p. 54–66.

Chráska, M. (2003). *Metody sběru dat v evaluačních pedagogických výzkumech*. Praha: Votobia.

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

Chrásková, M. (2014). Formative Effect of Study at Faculty of Education on Students' Attitudes to Wider Educational Reality. In *SGEM Conference on Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare Education*. Albena: International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences & Arts. Vol. 1. pp. 175–186.

Janoušek, J. (1986). *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN.

Janoušek, J. (1988). *Sociální psychologie*. Praha: SPN.

Kerlinger, F. N. (1972). Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum. Praha: Academia.

Klement, M. (2012). Evaluating electronic learning supports. *Procedia − Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2012, No. 69, p. 907–914.

Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI.

Nakonečný, M. (1998). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.

Osgood, C., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*, University of Illinois Press.

Palán, Z. & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: UJAK.

Vašťatková, J. & Chvál, M. (2010). K využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy. *Orbis Scholae*, Vol. 4, No. 1, p. 111–128.

Výrost, J. & Slaměník, I. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.

Zounek, J. & Sudický, P. (2012). *E-learning učení se s online technologiemi*. Praha, Wolters Kluwer. 248 p.

Kontakt

doc. PhDr. Milan Klement, Ph.D.

Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc, ČR

e-mail: milan.klement@upol.cz

Sociálně psychologické kontexty pohybové inteligence u žáků na 2. stupni ZŠ

Social and psychological contexts of movement inteligence by pupils at the 2nd stage elementary school

Vladimíra LOVASOVÁ, Václav HOLEČEK

Abstrakt: Příspěvek prezentuje dílčí výsledky výzkumné sondy realizované v roce 2014 na katedře psychologie FPE ZČU v Plzni. Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat vztah mezi úrovní pohybové inteligence jedince a jeho sociálně psychologickými vlastnostmi, které aplikuje při interakci v sociální skupině. Výzkumný vzorek tvořili žáci 2. stupně základní školy běžného typu. Klíčovou podmínkou tohoto záměru bylo rozpracovat Gardnerův koncept pohybové inteligence až na měřitelnou úroveň a navrhnout testovou baterii tak, aby pohybovou inteligenci zachytila komplexně a zároveň eliminovala naučenou motorickou dovednost. Dále byl pro sběr dat využit standardizovaných psychometrický test a projektivní technika.

Klíčová slova: pohybová inteligence, motorická doplita, dominance, psychoticismus, sociální začlenění, extraverze

Abstract: The paper presents partial results of the research probe realized in 2014 at Psychology Department FPE University of West Bohemia. The aim of the research was to analyze the relationship between the level of movement intelligence of the individual and his social and psychological characteristics, which he applies while interacting in a social group. The research sample consisted of pupils 2nd stage elementary school common type. A crucial requirement of this project was to develop the Gardner's concept of movement intelligence to a measurable level and to propose a test battery so that the motor intelligence could be measured comprehensively and at the same time could be eliminated learned movement skills. It was also used standardized psychometric test and projective technique.

Key words: kinetic intelligence, motor docility, dominance, psychoticism, social inclusion, extraversion

1 Teoretická východiska

Pojem „pohybová inteligence“ vychází z konceptu Gardnerovy teorie mnohočetné inteligence (Landau, 2007, s. 65) a znamená schopnost dokonale a účelně ovládat své tělo, ať již v oblasti jemné motoriky nebo vysoké koordinace celého těla. Mnozí autoři Gardnerův přístup k inteligenci nesdílí, chápou ji pouze v jejím kognitivním pojetí a hudební i pohybové schopnosti odkazují spíše do oblasti specifického talentu či nadání. Jiní ji sice jako pojem používají, blíže ji však nespecifikují.

Logicko-matematická a verbálně-jazyková inteligence jsou poměrně dobře měřitelné. Hudební a tělesně-pohybovou inteligenci již změříme hůře a interpersonální a intrapersonální inteligence jsou prakticky neměřitelné. Přesto právě tyto typy mohou rozhodovat o kvalitě života jedince a o jeho úspěšnosti mezi lidmi (Plháková, 1999, s. 75−77).

Jistým východiskem by v tomto ohledu mohla být pozorovací metodika Havigerové (Havigerová, 2011, s. 27, 28), která charakterizovala projevy nadání pro jednotlivé dimenze inteligence u dětí: „Tělově-pohybově nadané děti „mají rády soutěživé sporty, ve kterých vynikají, když sedí, neustále se vrtí, nevydrží chvíli v klidu, mají rády sporty, jako např. plavání, turistika, když komunikují s lidmi, mají potřebu se jich dotýkat, umí napodobit pohyby druhých lidí, jejich gesta, jejich chování, dovedně imitují mimiku druhých lidí, jsou zručné.“

V psychologii sportu se pro pohybovou inteligenci často používá termín „motorická docilita“. „Motorická docilita je důležitou součástí psychomotorických schopností, někdy se mluví o pohybové inteligenci. Sportovní talent by ji měl mít větší“ (Hošek, 2005, s. 90). Obvykle bývá vymezována jako schopnost naučit se koordinačně náročný cvik (Benešová, 2011). V kontextu tradičního chápání inteligence ji však lze definovat také z úrovně myšlení a adaptability. Motorická docilita je součást psychomotorických schopností jedince, je to geneticky podmíněný předpoklad senzomotorického učení, schopnost se přesně, rychle a relativně trvale naučit nový pohyb, koordinačně náročný cvik. Je základem šikovnosti (Měkota, Blahuš, 1983). Na úrovni myšlení zahrnuje reaktibilitu a kinestezi. Jedinci s dobrou úrovní motorické docility mají schopnost rychle nacházet pohybová řešení v jednoduchých i složitých situacích, schopnost opakovat pohyb se stejnými parametry bez zrakové kontroly, dobře vnímají vlastní motorické chyby, dobře si zapamatují sled pohybových úkolů a mnozí mají i nadstandardní schopnost vhledu do herních situací. Z hlediska kognitivních procesů jsou na tom dobře s pohybovou pamětí, rychlostí zpracování informací a prostorovou orientací (Blahutková & Sližik, 2014). Jedinci s dobrou úrovní motorické docility také rychle přizpůsobují své tělo změněným podmínkám, mají schopnost řídit jednotlivé svalové partie na základě rychlého zpracování vizuálních, sluchových nebo hmatových informací, dobře rozlišují změny polohy a pohybu těla v prostoru a mají dobrou schopnost rovnováhy. Detailně oblasti koordinačních schopností vymezili Bursová, Votík (1996, s. 62−63).

Vztah mezi pohybovou inteligencí a sociálně psychologickými charakteristikami předpokládal již Hošek (2005, s. 26−27), který za jednu ze součástí tzv. hráčské inteligence považoval sociální dominanci. My jsme se zaměřili na širší spektrum sociálně psychologických charakteristik žáků. Říčan (1975, s. 270−276) za sociálně psychologické vlastnosti považuje takové osobnostní rysy, které se uplatňují v kontaktu s lidmi a bývají používány ve většině sociálních rolí. Konkrétně se jedná o sociální inteligenci, extraverzi/introverzi, dominanci/submitivitu a emocionální závislost/autonomii. Thurstone definoval sociální inteligenci jako schopnost řešit různé sociální problémy efektivně. Thorndike upozornil na to, že sociální inteligence je relativně nezávislá na obecné inteligenci (Nakonečný,1997). Podle Miňhové jsou jedinci (Miňhová, Holeček & Prunner, 2007) s dobrou úrovní sociální inteligence empatičtí, mají paměť na tváře, jsou taktní a schopni pracovat s lidmi. Naopak lidé s nízkou sociální inteligencí působí neurvale, jsou netaktní, v oblasti mezilidské komunikace jsou neobratní a málo citliví, takže často někoho urazí nebo zraní. Pojetí Thustonova se v podstatě kryje Golemanovým konceptem emoční intelligence (Goleman, 2011).

Dominanci jako jeden ze stylů sociálního chování popsal již Argyl. Jedná se o snahu ovládnout situaci a prosadit se (Nakonečný, 1998). Dominantní jedinec má sklon druhé

ovládat, často bývá kreativnější či nápaditější. Submisivní jedinci se naopak rádi podřizují a necítí takovou potřebu se prosazovat.

Předpokládáme, že není nutné definovat tak všeobecně známé osobnostní rysy, jako jsou extraverze a introverze. Proto se zaměříme pouze na, kategorie „závislost a autonomie“, které jsou používány méně. Jedná se především o emocionální závislost na sociální skupině. Pro žáky emocionálně závislé je školní třída jejich referenční a identifikační skupinou. Od svého sociálního postavení odvíjí své sebevědomí. Jsou hodně vnitřně motivováni, aby jednali způsobem, který je do skupiny začlení.

2 Cíl a design výzkumu

Výzkumné šetření se zabývá vztahem mezi úrovní pohybové inteligence žáka a jeho sociálně psychologickými vlastnostmi, které aplikuje při interakci v sociální skupině. Širší koncept pohybové inteligence byl z procesních důvodů rozdělen na motorickou docilitu (užší vymezení − schopnost senzomotorického učení) a koordinaci (motorickou obratnost). Z kategorie sociálně psychologických vlastnosti jsme zaměřili na extraverzi/introverzi, sociální inteligenci, dominanci/submitivitu, emocionální závislost/autonomii, sociální začleněnost/ vyloučenost.

Z výše uvedeného vyplývají dva základní výzkumné cíle:

- analyzovat vztah mezi úrovní motorické docility a jednotlivými výše uvedenými sociálně psychologickými charakteristikami;
- analyzovat vztah mezi úrovní koordinace a jednotlivými výše uvedenými sociálně psychologickými charakteristikami.

2.1 Výzkumný vzorek

Vzorek respondentů zahrnoval celkem 195 žáků ze tří základních škol běžného typu v Plzeňském kraji. Jednalo se o žáky druhého stupně ZŠ. Dvě z oslovených škol se nacházely ve velkém městě, jedna na vesnici. Přibližně polovinu tvořili žáci (99), polovinu žákyně (96). Největší podíl žáků navštěvovalo sedmou třídu (39 %), dále 9. třídu (32 %) a nejméně jich bylo v 8. třídách (29 %).

2.2 Použité výzkumné metody

Za účelem komplexnějšího podchycení pohybové inteligence byla sestavena testová baterie zahrnující test na měření motorické docility a test koordinace. Aby se skutečně jednalo o pohybovou inteligenci, museli jsme se při výběru zjišťovacích metod zaměřit na eliminaci naučené motorické dovednosti. Pohybový testový úkon musel být pro probanda zcela nový (neznámý) a musel být dostatečně obtížný, aby jeho řešení vyžadovalo prokázat širší spektrum dílčích schopností pohybové inteligence.

Úroveň pohybové inteligence byla zjišťována prostřednictvím motorického testu paží a koordinačně orientačního testu. Motorický test paží byl standardizován v rámci diplomové práce Filipa Nováka (Novák, 2008). Princip testu spočívá v tom, že se proband snaží napodobit pohyby cvičenky ve videoukázce. Jedná se o sled pohybů horních končetin na osm dob. Cílem je zvládnout pohybový projev s co nejmenším počtem opakovaného zhlédnutí videozáznamu.

Při koordinačně orientačním testu (Měkota, Blahuš, 1983) leží testovaná osoba na zádech a jednou rukou vyhazuje a chytá tenisový míček. Skóruje počet chycených míčků z deseti pokusů. Pro měření sociálně psychologických vlastností osobnosti byl použit Eysenckův osobnostní dotazník pro děti a obrázková projektivní technika.

Eysenckův osobnostní dotazník pro děti (B−J.E.P.I) jsme použili pro zachycení míry extraverze a psychoticismu. Psychoticismus (P) v Eysenckově pojetí znamená míru nepřizpůsobivosti, samotářství a necitelnosti. Děti s vysokou hodnotou P jsou samotářské, kruté až bezcitné, netrápí je výčitky svědomí, nejsou empatičtí, mohou být agresivní a zlomyslné. V rámci našeho šetření jsme od vysokého P usuzovali na nedostatek sociální inteligence. V projektivním obrázku (viz obrázek 1) žáci určovali identifikační postavičku.

Obrázek 1. Projektivní obrázek.

Za účelem vyhodnocení bylo aplikováno Learyho schéma interpersonální analýzy a umístění a pozice figury určovala subjektivně vnímanou míru dominance/submisivity, sociální začleněnosti/vyloučenosti a emocionální závislosti/autonomie.

3 Výsledky šetření

3.1 Sociálně psychologické charakteristiky respondentů

Z hlediska sociálně psychologických vlastností se 60 % žáků se považuje za dominantní, 40 % submisivní. Z heterosexuálního hlediska nebyly shledány výraznější rozdíly. V souladu s věkovým trendem je dvě třetiny dotázaných emocionálně závislých na vrstevnické skupině. Pouze 35 % vyjádřilo svoji autonomii. Výraznější rozdíly mezi chlapci a děvčaty nebyly zaznamenány ani u kategorie autonomie/závislost. Za pozitivní zjištění lze považovat i to, 78 % vnímá svoji začleněnost do sociální skupiny. Přibližně 22 % si připadá vyloučeně a nedostatečně začleněně. Více děvčat než chlapců vnímá svoji sociální začleněnost.

Zvýšený psychoticismus byl zjištěn u 18 % žáků, 63 % bylo průměrných a 19 % ze všech testovaných žáků vykazovalo známky psychoticismu nízkého. V kontextu našeho výzkumu jsou nízké hodnoty signifikantní pro vyšší úroveň sociální inteligence. Co se týká heterosexuálních rozdílů u faktoru „psychoticismus“, 38 % chlapců vykazovalo nadprůměrné hodnoty. U dívek tomu bylo ve 22 %. V opačné polaritě faktoru, tzn. u podprůměrných hodnot psychoticismu, se jednalo o 18 % chlapců a 31 % dívek.

U 23 % byla prokázána zřetelně extravertní orientace, 19 % žáků inklinuje k introverzi a zbylých 58 % je v oblasti této osobnostní dimenze nevyhraněných. V našem souboru byl identifikován větší podíl extravertních chlapců (33 %) oproti podílu dívek (12 %).

3.2 Úroveň pohybové inteligence respondentů

Co se týká obou aspektů pohybové inteligence, tzn. motorické doplity a motorické koordinace, pak celkové výsledky naznačují, že 15 % z celkového počtu žáků dosáhlo v motorickém testu paží nadprůměrného výsledku, 26 % podprůměrného. Zbylých 59 % se pohybuje v rozmezí průměrných hodnot. Zajímavým ukazatelem je rozdíl mezi chlapci a dívkami. Chlapci celkově dosáhli lepších výsledků než dívky. Markantní je to zejména v kategorii nadprůměrné motorické doplity, kde podíl chlapců dívek dosáhl hodnot: 27 : 3 %.

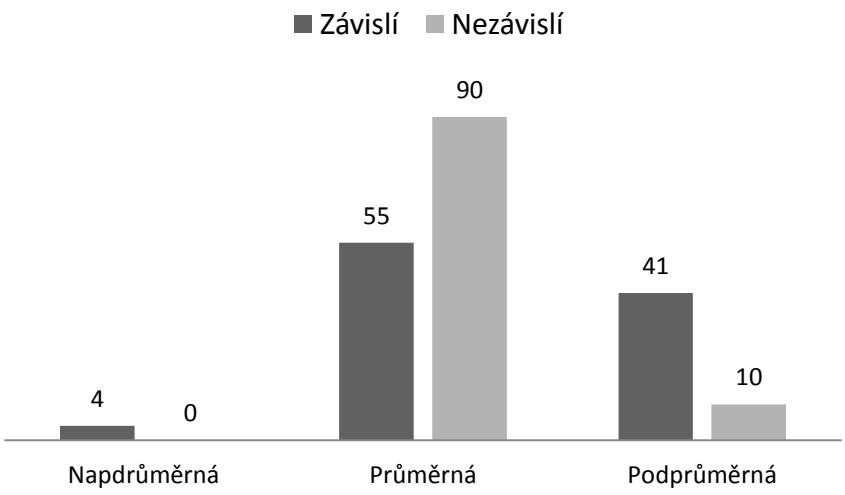
Také v koordinačně orientačním testu dopadli sledovaní chlapci ve srovnání s dívkami lépe. 30 % ze všech chlapců je dosáhlo nadprůměrných výsledků, u dívek to bylo pouze 12 %. U koordinačně orientačního testu jsme identifikovali 22 % nadprůměrných, 57 % průměrných a 21 % podprůměrných žáků.

3.3 Analýza vztahu mezi úrovní motorické docility a sociálně psychologickými charakteristikami

Vzhledem k tomu, že ve výzkumu byly evidovány četnosti výskytu různých proměnných, jedná se o nominální data. Z tohoto důvodu byl ke statistickému vyhodnocení použit neparametrický test nezávislosti chí-kvadrát a znaménkový test pro kontingenční tabulku. Testu nezávislosti chí-kvadrát je možno použít v případech, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního (popř. ordinálního) měření. V pedagogicko-psychologických výzkumech se ale zpravidla nespokojujeme s konstatováním, že mezi proměnnými je statisticky významný vztah. Zajímá nás, kde se vztah projevuje a jak jej můžeme interpretovat. Dobrou pomůckou pro interpretaci výsledků, u kterých chí-kvadrát test signalizoval statisticky významnou závislost, je výpočet tzv. znaménkového testu (schématu) pro kontingenční tabulku (Chráska, 2007).

Vzájemný vztah mezi úrovní motorické docility (užší vymezení = schopnost senzomotorického učení) a sociálně psychologickými charakteristikami nebyl potvrzen v kategoriích extraverze/introverze, sociální inteligence (psychoticismus) a subjektivně vnímané dominance/submise.

Celkově se dependence neprojevila ani v oblasti emociální závislosti/autonomie. Pouze u dívek lze hovořit o 1% hladině významnosti. U dívek s podprůměrnou docilitou je menší počet emocionálně nezávislých.



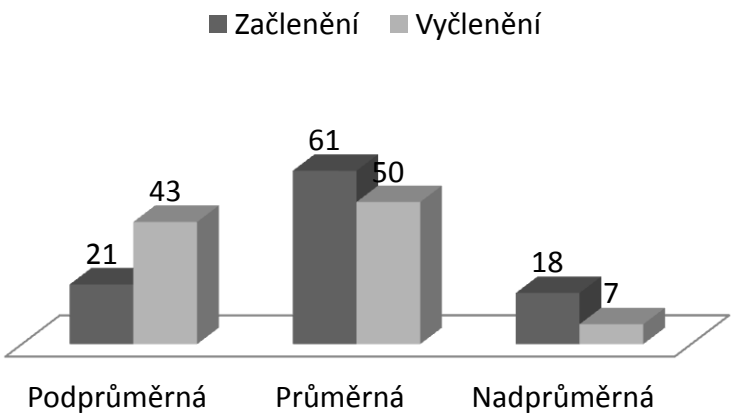
Obrázek 2. Vztah motorické docility a emocionální závislosti.

Tabulka 1

Znaménkový test docilita/závislost − dívky

Dívky	Závislost	Nezávislost
Docilita		
Nadprůměrná	0	0
Průměrná	0	0
Podprůměrná	0	-

Mírná závislost (5% hladina významnosti) se projevila mezi motorickou docilitou a subjektivně vnímaným sociálním začleněním/vyloučením.



Obrázek 3. Vztah motorické docility a sociální začleněnosti.

Mezi žáky, kteří vykázali podprůměrnou docilitu, byl oproti očekávané četnosti vyšší počet sociálně nezačleněných.

Tabulka 2

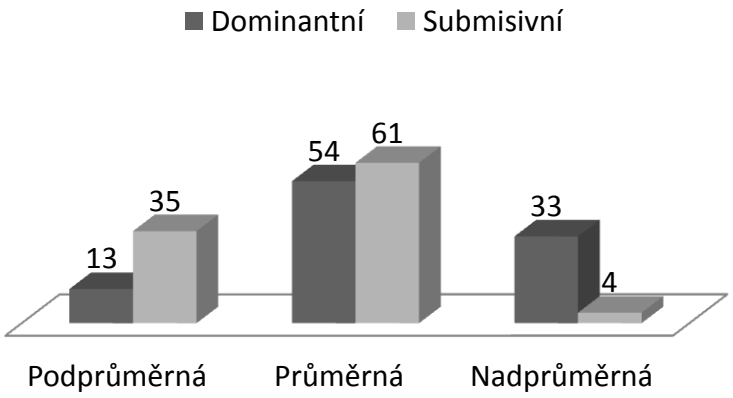
Znaménkový test docilita/začleněnost

Docilita	Začleněnost	Vyčleněnost
Nadprůměrná	0	0
Průměrná	0	0
Podprůměrná	0	+

3.4 Analýza vztahu mezi úrovní koordinace a sociálně psychologickými charakteristikami

V rámci našeho šetření nebylo prokázáno, že by emocionální závislost na školní třídě a sociální začlenění nějak souviselo s úrovní motorické koordinace žáka.

Na hladině významnosti 0,1 % se však projevila závislost mezi výsledky v koordinačně orientačním testu a subjektivně vnímanou dominancí/submisí. Následující graf znázorňuje podíly v procentech.



Obrázek 4. Vztah úrovně koordinace a dominance.

Mezi nadprůměrně obratnými žáky byl zjištěn významně vyšší počet dominantních žáků a zároveň velmi výrazně nižší počet žáků submisivních oproti očekávaným četnostem. Zároveň mezi podprůměrně obratnými žáky byl shledán významně větší počet žáků submisivních.

Tabulka 3

Znaménkový test koordinace/dominance

Koordinace	Dominance	Submise
Nadprůměrná	++	- - -
Průměrná	0	0
Podprůměrná	-	++

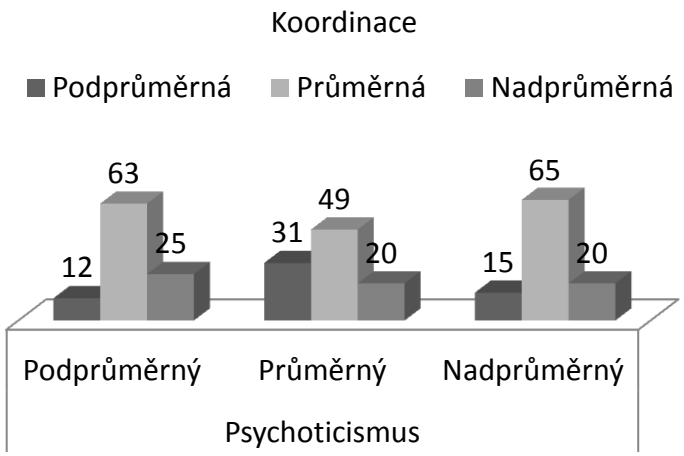
Toto zjištění se týká chlapců, u kterých jsme také znamenali 0,1% hladinu významnosti vztahu. Znaménkový test naznačil, že u „šikovných“ chlapců je významně nižší počet submisivních a u neobratných je počet submisivních významně vyšší. Samostatně mezi dívkami se vzájemná souvislost koordinace a dominance neprojevila.

Tabulka 4

Znaménkový test koordinace/dominance − chlapci

Chlapci	Dominance	Submise
Koordinace		
Nadprůměrná	+	- -
Průměrná	0	0
Podprůměrná	-	++

U faktoru „psychoticismus“ chi-kvadrát celkově signalizoval pouze 10% hladinu významnosti a také jsme ani mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi nenalezli statisticky významné rozdíly.



Obrázek 5. Vztah úrovně koordinace a psychoticismu.

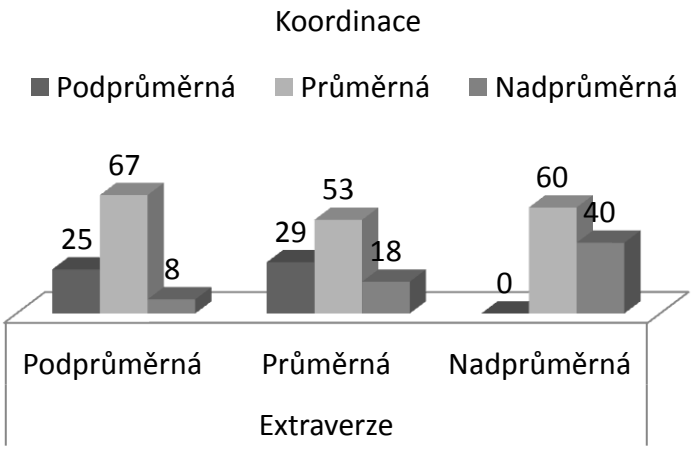
Specificky u děvčat se však závislost mezi úrovní koordinace a mírou psychoticismu pohybuje na 0,1% hladině významnosti. Zřetelně se mezi nadprůměrně obratnými dívkami vyskytuje významně větší počet podprůměrně psychotických, tzn. empatických a sociálně inteligentních.

Tabulka 5

Znaménkový test koordinace/začleněnost − dívky

Dívky	Psychoticismus		
Koordinace	Nadprůměrný	Průměrný	Podprůměrný
Nadprůměrná	0	-	++
Průměrná	0	0	0
Podprůměrná	0	+	0

Celkový vztah mezi úrovní koordinace a extraverzí/introverzí byl identifikován na 0,1% hladině významnosti. U žáků, kteří vykázali podprůměrnou obratnost, je oproti očekávání výrazně méně žáků zřetelně extravertních a stejně silný byl zjištěn i doplňkový vztah.



Obrázek 6. Vztah úrovně koordinace a extraverze.

Tabulka 6

Znaménkový test koordinace/extraverze

Koordinace	Extraverze		
	Nadprůměrná	Průměrná	Podprůměrná
Nadprůměrná	++	0	0
Průměrná	0	0	0
Podprůměrná	- -	0	0

Prokázaný vztah mezi koordinací a extraverzí je tažen především chlapeckou částí vzorku respondentů (0,1% hladina významnosti), samostatně u dívek se statistická významnost neprojevila. Zajímavým zjištěním je také to, že se s tímto ukazatelem setkáváme pouze v kategorii podprůměrně obratných chlapců, kde registrujeme menší počet extravertů a významně vyšší počet nevyhraněných.

Tabulka 7

Znaménkový test koordinace/extraverze − chlapci

Chlapci	Extraverze		
Koordinace	Nadprůměrná	Průměrná	Podprůměrná
Nadprůměrná	0	0	0
Průměrná	0	0	0
Podprůměrná	-	++	0

4 Závěr

Úroveň pohybové inteligence se výrazně podílí na psychomotorice komunikace a tím i manifestaci sociálně psychologických vlastností jedince. Rychlost psychomotorické adaptace pokládá základy pro dominantní pozici v sociální skupině. Dobrá pohybová inteligence i sociální dominance se bez ohledu na typy podnětů vyznačují vhledem do situace a schopností rychle zpracovávat informace a nalézat řešení, ať již pohybová či komunikační. Rychlost reakcí je mezi žáky na 2. stupni základní školy vysoce sociálně ceněna. Působí zde ovšem gender sociální program. Chlapci, kteří jsou schopni rychle vyhodnotit situaci a účinně

verbálně či neverbálně reagovat, působí dominantněji než ti, kteří s volbou reakce otálí. Dívky rychlostí reakce spíše manifestují svoji empatii a sociální inteligenci.

Souvislost míry extraverze a úrovně psychomotorické adaptability spatřujeme v biologických vrozených podkladech pohybové inteligence a temperamentu, ve vlastnostech autonomního a centrálního nervového systému. Někteří nástupci tradiční Pavlovovské školy (např. Nebylicyn) považovali motoriku přímo za jednu z temperamentových dimenzí. Chápali ji jako vlastnosti charakterizující funkce pohybového aparátu, především řečového.

Schopnost rychlého senzomotorického učení na základě imitace umožňuje kvalitní zrcadlení sociálních projevů okolí, což žáka sociálně začleňuje. Tím dochází k saturaci elementárních sociálních potřeb, která je v subjektivně prožitkové rovině vnímána jako přátelskost vůči spolužákům. U dívek to podporuje i emocionální závislost na školní třídě jako sociální skupině.

Literatura

Benešová, D**.** (2011). *Dynamika změn aktivační úrovně jako komponenta motorické docility*. (*Disertační práce)*. Praha: UK.

Blahutková, M. & Sližik, M. (2014). *Vybrané kapitoly z psychologie sportu.* Brno: MU.

Bursová, M. & Votík, J. (1996). *Přehled metod stimulace motorických schopností*. Plzeň: ZČU.

Eysenck, H. J. (1994). *B–J.E.P.I. osobnostný dotazník pre deti, príručka.* Bratislava: Psychodiagnostika, spol. s.r.o.

Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.

Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada Publishing.

Holeček, V. Miňhová, J. & Prunner, P. (2007). *Psychologie pro právníky*. Plzeň: Aleš Čeněk.

Hošek, V. (2005). *Psychologie sportu.* Praha. Dostupné z http://vstvs.palestra.cz/data/psychol ogiesportu.doc

Landau, E. (2007). *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis.

Měkota, K. & Blahuš, P. (1983). *Motorické testy v tělesné výchově*. Praha: SPN.

Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.

Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.

Nebylitsyn, V. D. & Gray, J. A. (Eds.). (1972). *Biological bases of individual behavior*. New York: Academic Press.

Novák, F. (2008). *Standardizace testu koordinace horních končetin*. (Diplomová práce). Plzeň: ZČU.

Plháková, A. (1999). *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: UP FF.

Říčan, P. (1975). *Psychologie osobnosti.* Praha: Orbis.

Kontakt

Mgr. Vladimíra Lovasová, PhD.

Katedra psychologie
Fakulta pedagogická
Západočeská univerzita v Plzni

e-mail: lovasova@kps.zcu.cz

PhDr. Václav Holeček, Ph.D.

Katedra psychologie
Fakulta pedagogická
Západočeská univerzita v Plzni

Žáci v málotřídní škole očima jejich rodičů: zjišťování postojů k výchově a vzdělávání

Pupils in Small Schools in Their Parents' View: Survey of Attitudes in Education

Magdalena MARKOVÁ, Josef NOTA

Abstrakt: Rodiče chápeme jako jednoho z primárních aktérů výchovně-vzdělávacího působení. V našem příspěvku se věnujeme následující situaci: do nejmenší školy v jižních Čechách (8 dětí) od příštího roku přibude 10 dalších žáků. Ti nejsou místní, do této málotřídní školy budou dojíždět z blízkého města. Kvalitativně vedenými rozhovory jsme se proto dotazovali rodičů těchto žáků, proč nezapsali své potomky do místní, plně organizované školy a jaké jsou jejich rodičovské postoje k výchově a vzdělávání. Cílem příspěvku je: a) zjištění motivace k volbě (či změně) málotřídní školy (důvodů, co rozhodlo, co s sebou změna nesla); b) zjištění výchovných idejí u těchto rodičů (představy o škole, jak a kdy došlo k zformulování výchovných idejí, interní filozofie k otázkám výchovy); c) zjištění spokojenosti se stávajícím stavem, včetně výhledů do budoucna (vnímání specifik málotřídky, zkonkretizování zkušenosti). Metodologie je opřena o kvalitativní postupy s cílem hlubšího vhledu do konkrétní problematiky u konkrétních rodičů.

Klíčová slova: málotřídní škola, alternativní škola, žáci, vzdělávání

Abstract: Parents are understood as one of primary participants of the educational action. This paper reflects the following situation: the smallest school in South Bohemia (nine children) is going to accept eight new pupils next year. These children are not local – they are going to commute from a nearby town. This was a reason for a qualitative survey, the aim of which was to learn why these parents did not enrol their children into a local, fully organized school and what their parental attitudes to learning and education are. The aim of the paper is: a) getting to know the motivation for choosing (or changing) of a small school (crucial reasons for a decision and the results of a change); b) getting to know the educational ideas of the above mentioned parents (ideas of school, how and when these ideas were formulated, the inner educational philosophy); c) finding of satisfaction with the status quo, including the prospects for the future (perception of small schools specifics, making the experience more specific). The methodology is supported by qualitative procedures. The aim is a deeper insight into specific issues of particular parents. Qualitatively led, unstructured and semi-structured interviews conducted into three thematic areas.

Key words: small school, pupils, alternative school, education

1 Úvodem

Aktivní rodičovský přístup k výběru školy je v současnosti jistě pozitivní tendencí. V následujících řádkách představíme situaci, při které dotazovaní rodiče dali přednost

málotřídní škole, do které musí jejich dítě dojíždět, před plně organizovanou školou v blízkosti jejich bydliště. Konkrétní málotřídní škola, o které je řeč, se tak jedním zápisem rozrostla o devět dětí, což je o dvojnásobek předchozích žáků. Nabízejí se tak otázky, co za rozhodnutím ve výběru málotřídní školy stojí a jaké jsou ta pozitivní specifika konkrétní „málotřídky“, ze kterých bude dítě (dle názorů rodičů) profitovat.

2 Specifika a potenciál málotřídních škol

Přes zjevný zájem o málotřídní školství v zahraničí, který souvisí s rozvojem regionů a vesnic je tato pedagogická oblast stále považována za určitý neperspektivní anachronismus, zvláště z ekonomického hlediska (Průcha, 2012). Málotřídní školství si tak v sobě nese určité stigmatizující rysy, které převládají v názorech odborné i laické veřejnosti, a to zejména nižší ekonomická vybavenost, obavy z šoku při přechodu na druhý stupeň plně organizované školy, didaktická neuspořádanost učiva, absence výkonové orientace, nižší frustrační tolerance žáků apod. Tyto negativní rysy byly tuzemskými i zahraničními studiemi vyvracovány (např. J. Průcha, K. Trnková a další).

Někteří autoři studií (např. J. Průcha) považují málotřídní školství za alternativní a to zejména uplatňováním specifických organizačních forem, didaktickými experimenty, důrazem na kooperaci mezi žáky, spojováním ročníků na některé předměty a podobně – a to velmi často velmi přirozeně z „provozních“ důvodů. Např. i Petlák spojuje alternativní pedagogický přístup s málotřídními školami (Petlák, 1998, s. 57–58), přitom vystihuje podstatu alternativního pedagogického přístupu takto: „Alternativní vyučování spočívá ve změně vztahů mezi učitelem a žákem, v přechodu od direktivní pedagogiky ke komunikativní a tvořivé pedagogice, v možnosti uplatňování různorodých metod a forem výchovně-vzdělávací práce apod. Každý žák je chápán jako specifická individuální osobnost a vyučování se orientuje na rozvíjení jeho potenciálních schopností.

P. Valachová (2005) upozorňuje na didaktickou nekonformnost málotřídních učitelů, kteří jsou mnohdy nuceni kreativně řešit výuku více ročníků v jedné třídě. V úzkém vztahu s žáky a rodiči tak mnohdy ukazují ve vzdělávacím systému široký prostor pedagogické práce a to mnohdy více, než učitelé plně organizovaných škol.

2.1 Podoba málotřídní školy

To, že málotřídní školy bývají školami malými, ovlivňuje i jejich vztahovou strukturu: bývají úzce napojeny na obyvatele v jejím okolí; mnohdy rodiče dětí sami do školy docházeli, zachovávají si k ní tak (různý) citový vztah (Sedláček, 2008). Průcha vykresluje klima málotřídních škol jako „širší rodinu“ – děti se vztahují ve škole jen k několika dospělým osobám po celou dobu školní docházky; mladší a starší žáci bývají mnohokrát zároveň i sourozenci, žáci spolu tráví volný čas i mimo budovu školy (Průcha, 2009).

Petlák upozorňuje na další z rysů málotřídní školy a tou je její blízké okolí, využívané s nadsázkou až „terapeuticky“ k odpočinku od školní zátěže – procházkami po okolí – školní život se tak odehrává v bezhlučném, čistém prostředí, apod.

Podobu málotřídní školy a kvalitu vyučovacího procesu garantuje učitel, který se musí univerzálně přizpůsobovat jednotlivým ročníkům a individuálně žákům. Učitel je tak postaven před značné organizační a didaktické nároky, přičemž jeho schopnosti úspěšnost pedagogické interakce plně odrážejí.

3 Faktory ve výběru základní školy

Trvalý zájem výzkumníků se týká především hledání kritérií při výběru střední školy. I přesto se objevuje vzestupná tendence aktivně hledat také vhodnou primární školu a zodpovědně se rozhodovat (např. Pugh, De'ath, 1987). Fontana (2003) navrhuje, aby v případě nezájmu rodičů o školu její vedení hledalo možné důvody také u sebe. Možnými faktory mohou obecně být tyto: přílišný respekt k učitelům, stud za školní výsledky svých dětí, či škola svým přístupem prostě obecně neimponuje. J. Simonová (2012) zpracovala 41 hloubkových rozhovorů ve dvou ohniskových skupinách. Inspirativními závěry z výzkumu přitom bylo, že rodiče vybírají školu na základě potřeby naplnit roli dobrého rodiče a přitom zvládnout organizační stránku rodiny.

Rodiče (oba, ale rozhodující slovo mívá matka – někdy i na základě informací od členů rodičovských komunit, kamarádek apod.) se rozhodují na základě informací. Tyto informace jsou zčásti založené na vlastní zkušenosti, které mají rodiče ze školních let-obvykle je pomíjen fakt, že od té doby se mohlo ledacos změnit) a také na zkušenostech se staršími dětmi, které již školu navštěvují. Informace, které vstupují do hry, jsou získávány i prostřednictvím sociálních sítí.

Při rozhodování se obvykle řeší spádová škola, a pokud očekávání rodičů nevyhoví, rodič hledá další školy v okolí dle přibližně 4 kritérií: dle dostupnosti, renomé, emocí (obvykle těch, které škola vyvolá při návštěvě) a dalších specifických kritérií dle individuálních požadavků (např. studijní výsledky a osobní pohoda).

Závěry z tohoto kvalitativního výzkumu jsou inspirativní i pro naše další uvažování.

4 Výzkumné otázky

Byly pořízeny hloubkové, nestrukturované rozhovory s rodiči 4 žáků, přičemž získaná data považujeme za pilotní k nastartování diskuze a k další práci. Výzkumné otázky směřovaly ke třem okruhům:

- *Zjištění motivace ke změně (či primárnímu výběru) školy.* Typy otázek: Jaký byl (hlavní) důvod změnit školu? Co rozhodlo? Co s sebou změna nesla? Jaká byla pozitivní očekávání od této změny (ale také obav ze změny)? Jak se k této volbě stavělo okolí těchto rodičů (příbuzenstvo)?
- *Zjištění výchovných idejí u těchto rodičů.* Typy otázek: Kdyby byli (rodiče) pedagogové, jaká by byla jejich filozofie v přístupu k dětem? Jaká je (ideální) představa rodičů o škole, kde by se vzdělávaly jejich děti? (přemýšleli i o jiné alternativě?) Co považujete v současném školství za pozitivní a negativní jevy (zjištění rodičovských preferencí)? Kdy se Vaše výchovné postoje zformovaly? Myslíte, že některé z postojů ke školství pramení již z doby, kdy jste sami byli žáky? (odkud tyto postoje pramení – rodina, dětství?)
- *Zjištění spokojenosti se stávajícím stavem* (popřípadě vize do budoucnosti). Typy otázek: Vaše dítě nyní studuje na málotřídní škole, což je určitá specifické prostředí. Vnímáte ho tak? Nemáte z některých těchto specifik obavy? Za tu dobu, co Vaše dítě na této škole studuje, jste jistě školu důkladněji poznali. Máte nějaká zjištění, která byste mohli s potencionálními zájemci o málotřídní školu sdílet? Co si myslíte o prostředí a o pedagozích z této školy (konkrétnější otázka k přístupu)? Kolem málotřídních škol je několik kolujících obav (horší ekonomická vybavenost; dítě při přestupu na vyšší stupeň dosahuje horších studijních výsledků a zažívá „šok" z velké

školy). Jak se k těmto kolujícím nevýhodám, která kolem málotřídek panují, stavíte (jako rodič)?

5 Závěry z kvalitativních rozhovorů

Málotřídní školu, kterou rodiče vybrali pro své děti, budeme označovat v textu jako XY. Jména respondentů jsou pozměněna.

5.1 Faktory volby školy

- *Vlastní zkušenost jako základ pro formulace rodičovských preferencí*

Základním, možná ne úplně překvapivým zjištěním může být, že názory rodičů ke školství, k výuce a ke způsobům ideální pedagogické intervence se zformovaly na základě vlastních zkušeností z dětství:

Iva: (…) Osobně jsem šla do první třídy s nadšením, ovšem radost z objevování mi vydržela maximálně čtvrt roku. Poté má motivace byla typu: „musím to udělat dobře, abych dostala razítko.“ Poté: „musím se učit, abych dostala jedničku.“ Radost z objevování ale chyběla. Navíc neustálé porovnávání: Anča má jedničku a já mám trojku a výsměch z její strany, že jsem to zvorala. (…).

Edita: (…) Ve mně osobně zůstává vůči školství, které jsem sama zažila, jako žák, student i rodič určitý pesimismus. Necítím prostě radost z toho, že jsem se vzdělávala a zůstává ve mně spíše to negativní. To, co jsem do studia dala, co jsem v jeho rámci vydržela se mi zpětně nevrátilo. (…).

Marcela: Osobně mám ještě v sobě pocity ze školy, hlavně ze střední. Po ránu sny z toho, že nejsem připravená, ale úplně dutá (smích). Po dvaceti letech! (…) A to považuji za nejhorší, co se může dítěti stát, kdy se škola stane špatným snem. A samozřejmě životním poznamenáním. (…).

- *Uzavřenost „velké“ školy*

Důvody pro volbu málotřídní školy rodiče uváděli přibližně dvojího druhu: i přes hlásání, že spádová škola spolupracuje úzce s rodiči, byla pro veřejnost prakticky uzavřená:

Marcela: Chtěla jsem se jet podívat do ZŠ u nás ve městě, ale naprosto to nebylo možné. Fyzicky. Nebylo možné se podívat do vyučování, omrknout to. Pro mě (jako rodiče) je důležité vidět, kam dítě dávám. Vidět, jak škola funguje, pedagogy, kteří se na vzdělávání podílí. Tam to ale není možné.

Dále se snažili „velké“ škole vyhnout z důvodu *značného množství dětí ve třídách.* V málotřídní škole pak oceňovali možnost individuálního přístupu k jednotlivcům:

Veronika: (…) Z jakého důvodu? Je v té škole radost a málo dětí. Je vidět, že je to tam na pohodu, na klid, nehodnotí se tam tak často, je tam legrace. Děti školu prožívají jinak, než zde v této megaškole s 28 dětmi ve třídě. Tam nemají k dětem žádný vztah, individuální přístup – to v XY všechno je. Samozřejmě, že tím, jak tam není ten dril, přísnost (nepřineseš úkol, tak máš 5, nikdo se s nimi nebaví - tam nepřinesou úkol, dobře, přines ho zítra, je to více o domluvě), možná to také není to nejlepší. Má starší dcera, která byla zvyklá na dril je

radostnější; již není v křeči, mnoho věcí již nehrotí. Já to vnímám pozitivně, mám radost, že jí škola baví a těší se do ní. (…).

Podobně odpovídal i tatínek devítileté dcery:

Luboš: (…) Problémem českého školství je určitě direktiva – všechny papíry máme v pořádku, ovšem s dětmi nic z toho neděláme. Když jsme chtěli dát dítě do XY, slyšeli jsme názor ze spádové školy: „My ale máme výborně vypracovanou metodiku!“ To je ale všechno. Máme metodiku, dobře, ale máme ve třídách také po třiceti dětech….

Důvody k volbě málotřídní školy nejsou pouze racionálního původu – zdá se, že návštěva školy může rozhodnout tím, jak silně na rodiče zapůsobí a rodiče zdůvodňují volbu *emocionálními důvody:*

Iva: (…) Pamatuji si na výlet do ZŠ Petříkov s kamarádkou, která tam své děti dala. Jela je po vyučování vyzvednout, přičemž jsme měly předběžné pozvání od pana ředitele: „až pojedete kolem, zajděte se k nám mrknout“. My se ale neozvaly a jely na blind. Hurá akce. Vrtalo mi svědomí, neboť bez ohlášení jsme měly alespoň zavolat, ale druhá maminka mě uklidňovala. Blížily jsme se k příjezdové cestě a pan ředitel nás uviděl z okna a vyběhl radostně v pantoflích, vítal nás dál a vzal hned dovnitř do třídy mezi děti do vyučování, uvařil kávu… Bylo to otevřené. To mě rozhodně dostalo. Pořád mám v hlavě, kdy jde ten učitel ze školy směrem k nám po té blátivé cestě v pantoflích smích). To je, myslím, velmi neobvyklý přístup, neboť podle mých zkušeností by nás jinde vůbec nepustil, nebo při pohledu z okna by mu zatrnulo, že mu tam zase někdo leze, kdo ho bude zdržovat a nebude chtít pustit do své „kuchyně“. Ale on nás přijal. Což je pro mě jeden ze silných vizuálních obrazů, proč jsem se utvrdila v přesvědčení, že je to prima škola. Kvůli otevřenosti, kterou deklarují. (…).

- *Komunitní preference vesnice*

Ve výpovědích probleskuje, že výběr málotřídní školy je řízen i „komunitními“ preferencemi. Rodiče, kteří si nevybrali spádovou, velkou školu kvitují vesnické prostředí „málotřídky“:

Veronika: (…) Větším školám, například v Budějovicích se již vyhýbáme. Asi tím, že už je to město a děti jsou jiného charakteru a to i přesto, že jsou dobře vedení. Ve městě tečou jiné informace, prostředí je světštější. V tomto jsem pro venkov, neboť když slyším mnohokrát, co děti ve městech probírají ve čtvrté třídě, děkuji, že jsme daleko (smích). Do většího města nespěchám.

Marcela: (…) Líbí se mi dále flexibita vyučování - pokud je venku hezky, dají si v málotřídce více tělocviku a jdou ven, do lesa. A pokud vidí, že děti jsou konkrétní den nekoncentrované, prostě je více hudebky, než matematiky a naopak – pokud se do něčeho zaberou, po 45 minutách to neutnou a pokračují, dokud to nevyčerpají. To ve velkých, plně organizovaných školách možné asi úplně není. (…).

Bára: (…) Má vzpomínka na školu je sezení a toužení po životě za okny, venku, přemáhání usínání při odpoledním vyučování. A mrzí mě, že jsem nedostala možnost ke svobodě pohybu a prožitku v těle. Tedy: velký důraz na intelektuální rozvoj na úkor ostatních stránek osobnosti. (…).

- *Konkrétní dítě jako důvod pro volbu málotřídní školy*

Při hlubších analýzách výpovědí není volba málotřídní školy tak jednoznačná. Komplexnějším důvodem bylo také konkrétní dítě s učebními a osobnostními zvláštnostmi, které *nebylo ve velké škole šťastné.* Rodiče se na základě toho rozhodli pro změnu školy:

Veronika: (…) Naše Daniela nezapadá do Českého školství, neboť poctivější bývají obvykle vystresovaní, pečlivě se připravují a pokud něco zapomenou, jsou nervózní z následků. (…). Dříve se stávalo, že Daniela usínala a do školy se jí nechtělo. Tedy už jen ten pocit, že škola není nic hnusného, kam musím chodit. JE to najednou místo, které je fajn a kde něco získám. Dále – žádná nervozita z toho, že píšeme diktát, já to neumím, jak to zvládnu, když budu mít jednu chybu, bude to dvojka apod. (…).

- *Co chceme? Radostné dítě*

Hloubkové rozhovory mířili i k rodičovským preferencím alternativního školství. Dotazovaní rodiče ovšem alternativu jako koncept ve své podstatě nevyhledávají. Cílem je mít radostného, spokojeného školáka. Konkrétní málotřídní škola tedy není primárním cílem volby, je jen sama uspokojující alternativou.

Luboš: Ve své podstatě se vůbec o „klasické“ alternativy nezajímám. Určitě v nich nějaké prvky, se kterými se ztotožňuji, jsou, ale ve své podstatě mi úplně stačí individuální přístup k dítěti, pohoda, radost a vlastně taková ta forma vzdělávání, jakou se dítě vzdělává do 6 let, když je doma. Naučí se toho opravdu hodně, často samo, v pohodě a radostně.

Bára: My říkáme, že chceme radostné děti, ovšem mnoho lidí nám vyčítá, že se s nimi moc mazlíme. Neboť život se s nimi poté také mazlit nebude. A jenom jim uměle prodlužujeme dětství, když pak stejně přijde tvrdá realita. Ovšem – pokut tvrdá realita přijde později, pořád si myslím, že jí lépe zvládne dítě sebejistější a vyzrálejší, než když ji někdo v přístupu zažívá v třídě.

5.2 Důsledky změny

Dotazovaní rodiče si vybrali málotřídní školu i přesto, že dítě do ní musí dojíždět. Přesto cestování dítěte a nutnost včasnějšího vstávání nezmiňují jako nejdůležitějším důsledkem změny, či výběru málotřídní školy. Čtyři ze čtyř dotazovaných rodičů zmiňují, že hlavním důsledkem změny byla nevole ze strany prarodičů dítěte. U starší generace tedy zřejmě zůstává málotřídní školství přežitým anachronismem:

Iva: Když jsme se pro málotřídku rozhodovali, ohromně jsme naráželi na nepochopení u našich rodičů. Zejména starší generace nedokázala pochopit, proč budou díky tomu stávat děti trochu dřív, budou muset někam dojíždět, budou v nějaké malinké vesnické škole, když máme za rohem velkou megaškolu, proč, když všichni zde tam děti dávají, proč my ne a dětem jejich vzdělávání zhoršujeme. Vůbec nedokázali pochopit, že to děláme pro to, aby se měly lépe, měly klid, radost, lépe naladěné. To vůbec nepochopili. (…).

6 Závěr

V příspěvku jsme se věnovali výpovědím rodičů, kteří se rozhodli zvolit pro své dítě konkrétní, vzdálenější, málotřídní školu i přesto, že v jejich blízkém okolí je velká, plně organizovaná škola.

Důvody pro volbu málotřídní školy jsou u rodičů zřejmě hluboce ovlivněny vlastními zkušenostmi se školstvím – na základě zážitků ze školní zátěže a vnějšího tlaku na školní výkon rodiče volí pro své dítě méně výkonově zaměřené prostředí málotřídní školy. Hledají školu *otevřenou,* ve které mohou na jejím běhu participovat a k pedagogovi svého dítěte přistupovat z partnerské pozice.

„Dobrou“ školu pro své dítě měří podle spokojenosti dítěte, školní výkon na prvním stupni základní školy pro ně přitom hraje druhořadou úlohu.

Změna základní školy s sebou nesla kromě nutnosti včasnějšího vstávání a dojíždění především odolávání tlaku příbuzenstva. U starší generace se tak málotřídní škola může jevit jako pedagogický anachronismus.

Pod volbou konkrétní málotřídní školy je zřejmě komplexní síť důvodů, přitom některé mohou být implicitní. Mezi ty zjevnější můžeme počítat například sympatizování rodiče s venkovským prostředím málotřídky, nebo osobnostní charakteristiky dítěte, které rodič při rozhodování zohledňuje.

I když je podle některých autorů prostředí málotřídních škol považované za alternativní, respondenti ve své podstatě koncepční alternativu nevyhledávají. Málotřídní škola vyhovuje jejich vizi o individuálním přístupu k dítěti a zdravém, pedagogickém vztahu.

Literatura

Lawton, D. & Gordon, P. (1993). *Dictionary of Education.* London: Hodder and Stoughton.

Noth, R. (1987). *Schools of Tomorrow. Education as if people matter*. Hartland: Green Books.

Petlák, E. (1998). *Málotriedna škola*. Bratislava: Metodické centrum

Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.

Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace.* Brno: MU CDV.

Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2009) *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.

Pugh, G. & De'Ath, E. (1989). *Parents, Professionals and Partnership: Rhetoric or Reality?* London: National Children's Bureau.

Sedláček, M. (2008). Řízení školy na vesnici. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U13.* Brno: MU

Simonová (2015). *Volba školy v primárním vzdělávání jako důležitý mechanizmus ovlivňující spravedlivý přístup ke vzdělávání* (Disertační práce). Dostupné z https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/133185/

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. (1999). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z www.msmt.cz/file/10098_1_1/download/

Trnková, K. (2006). Vývoj málotřídních škol v druhé polovině 20. století. In M. Pol (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity* (133−144). Brno: Masarykova univerzita.

Valachová, P. (2005). Málotřídní školy – minulost a současnost. *Učitelské noviny, 108*(10), 16–17.

Kontakt

Mgr. Magdalena Marková

Mgr. Josef Nota, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie
Pedagogická fakulty JU
Dukelská 9, 370 01 České Budějovice

e-mail: majdama@seznam.cz

e-mail: josefnota@seznam.cz

Komunikační a interakční děj na standardní a alternativní škole

Communication and interaction process at standard and alternative schools

Nikola SKLENÁŘOVÁ

Abstrakt: Příspěvek analyzuje oblast pedagogické interakce a komunikace v edukační realitě, specificky se zaměřuje na komunikační a interakční děje učitelů ve výuce. Informuje o výsledcích průzkumného šetření realizovaného v r. 2015, jehož cílem bylo zjistit a prokázat vliv rozdílného typu školy na komunikační a interakční děj ve výuce na 1. stupni. Pro získání konkrétních dat bylo využito standardizované pozorování, konkrétně interakční analýza R. F. Balese. Statistická významnost výsledků se ověřovala na základě Testu dobré shody $\chi 2$.

Klíčová slova: pedagogická interakce a komunikace učitele, interakční a komunikační děj, edukační proces, výuka, standardní škola, alternativní škola, standardizované pozorování, interakční analýza

Abstract: The paper analyzes the area of pedagogical interaction and communication in educational reality, specifically it focuses on communication and interaction actions of teachers in classes. It informs on the results of the research realized in the year 2015, the aim of which is to identify and demonstrate the impact of a different type of school on communication and interaction process in teaching at the first stage. To obtain specific data standardized observation, namely interaction analysis R. F. Bales where used. The statistical significance of the results was verified on the basis of ChISQ.TEST.

Key words: pedagogical teacher interaction and communication, interaction and communication process, educational process, teaching, standard school, alternative school, standardized observation, interaction analysis

1 Úvod

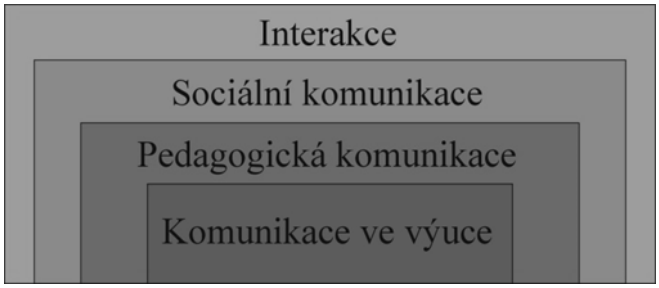
Příspěvek vychází z aktuální problematiky edukační reality, což jsou srovnávací tendence alternativních a standardních škol. Po revoluci se v České republice objevilo několik typů alternativních škol. Především školy waldorfské, montessoriovské, daltonské a programy „Začít spolu“ či „Zdravá škola“. Společným znakem snad všech alternativních proudů je důraz na partnerský přístup k žákům a velký respekt k individuálním potřebám každé žákovy osobnosti.

Přirozenou otázkou, která vyvstává z řad veřejnosti v souvislosti s alternativními školami, je právě otázka jejich srovnatelnosti se školami standardními: Jsou alternativní školy lepší než školy standardní? Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými druhy alternativních škol navzájem? 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 tyto otázky se často dočkají

neadekvátních odpovědí. Většinou se předem předpokládá, že alternativní školy jsou vždy efektivnější, výkonnější, progresivnější než školy standardní. Tomuto předpokladu velmi účinně pomohly po roce 1989 sdělovací prostředky, které ovlivňovaly veřejné mínění v tom smyslu, že školy s klasickou reformní orientací jsou jakýmsi světlým bodem v temnotách, v kterých setrvává tradiční státní školství.

Zmiňovaný průzkum vychází z prostředí školy M. Montessori, která patří mezi tzv. klasické reformní školy. Tato škola si zakládá především na principu výrazného pedocentrismu a důvěry ve spontánní seberozvoj dětí. Základním smyslem bylo vytvoření prostředí, které bude maximálně apelovat na přirozený vývoj dítěte. Hlavní myšlenkou tohoto reformního směru je známá věta vyjadřující vše podstatné: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám“ (Průcha, 2012). Specifický je samozřejmě také přístup pedagoga, který není v roli „autoritativního vůdce“, ale v roli rovnocenného partnera, poradce. Dítěti nevnucuje nové poznatky, neruší ho při práci a pomoc nabízí pouze v případě, je-li o ni požádán. Snaží se dítě vést k takové samostatnosti, aby bylo schopno pracovat bez jeho pomoci (Rýdl, 1994).

Příspěvek tedy inklinuje ke srovnávacím tendencím edukační reality a popisuje výsledky průzkumného šetření, které se snažilo porovnat komunikační a interakční děje na 1. stupni standardní školy a školy M. Montessori. V každém edukačním procesu jakéhokoliv edukačního prostředí dochází k projevům a dějům *pedagogické interakce a komunikace* transakčního charakteru mezi edukátorem a edukantem. V našem případě se tedy jedná o děje mezi učitelem a žáky. 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). Podle Mikuláštíka (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. 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).

2 Cíl a hypotéza výzkumného šetření

Umění pedagogické komunikace je jedna ze základních kompetencí nutné pro výkon učitelské profese a projevy interakce patří mezi dominantní aspekty jakéhokoliv edukačního procesu. Z této skutečnosti i vychází průzkumný záměr, jehož oblastí zájmu se staly právě komunikační a interakční děje na 1. stupni dvou rozdílných základních škol. Zajímalo nás,

zda rozdílný typ školy, či rozdílná filozofie, zaměření školy ovlivňuje projevy učitele na 1. stupni v rámci pedagogické interakce a komunikace.

Hlavním průzkumným cílem bylo *zjistit a prokázat, zda rozdílný typ školy má vliv na komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni*.

Z tohoto preferenčního cíle vycházejí dílčí cíle:

- Zjistit, zda typ školy ovlivňuje výskyt citově kladných, nebo záporných reakcí v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce.
- Ověřit, zda četnost otázek a odpovědí v procesu školní výuky závisí na typu školy.

Konkrétně rozdílným typem školy máme na mysli klasickou alternativní školu M. Montessori 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, nebo odlišnosti, které spočívají v jiných způsobech organizace výuky, v jiných parametrech edukačního prostředí, ve způsobech hodnocení výkonů žáků, ve spolupráci rodiny a školy, v cílech výchovy a vzdělávání apod. (Průcha, 2012). Hlavní hypotéza pedagogického průzkumu tedy předpokládala, že *rozdílný typ školy ovlivňuje komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni*. Z této hlavní hypotézy vycházely hypotézy dílčí:

1. Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji pozitivně reagují než učitelé standardní školy.
2. Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji negativně reagují než učitelé alternativní školy.
3. Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji odpovídají žákům na řešení problémů než učitelé standardní školy.
4. Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji používají otázky než učitelé alternativní školy.

3 Zkoumaný soubor

Průzkumný soubor byl tvořen učiteli 1. stupně standardní a alternativní základní školy. Konkrétně se jednalo o 2 školy moravskoslezského kraje, zastoupeny byly pouze první tři stupně základního vzdělání[1]. Tito respondenti byli zvoleni záměrným kvalifikovaným výběrem na základě kvót:

- věk 35 – 45 let;
- pedagogická praxe 10 – 20 let;
- kvalifikovaný učitel 1. stupně;
- gender – žena.

Rozsah průzkumného souboru byl *12 učitelů*, z toho 9 učitelů ze standardní školy a 3 učitelé z alternativní školy.

[1] Zmíněná škola M. Montessori byla založena v r. 2012, tudíž v době realizace průzkumu měla pouze 3 ročníky.

Při realizaci průzkumu bylo dohromady přítomno 38 žáků alternativní školy a 196 žáků standardní školy.

4 Realizace výzkumného šetření, použité metody

Příspěvek prezentuje výsledky, které byly získány na základě průzkumného šetření, jež bylo realizováno v roce 2015 na standardní a alternativní škole moravskoslezského kraje. Tento průzkum lze chápat jako pilotáž k plánovanému výzkumu v celorepublikovém měřítku.

Pro získání konkrétních dat bylo zvoleno standardizované pedagogické pozorování, jako východisko *interakční analýzy*. Byl použit jeden z nejznámějších systémů pozorovacích kategorií, z nichž interakční analýza vychází, který vytvořil R. F. Bales (1950). Vyvinul *standardní soubor dvanácti kategorií*, podle kterých se hodnotí komunikační a interakční děj v malých skupinách (převzato z Krech, D., Crutchfield, R. S. & Ballachey, E. L. 1968, s. 432):

A) Pozitivní reakce

1. Projevuje solidaritu, zvyšuje status jiných, pomáhá, odměňuje.
2. Projevuje uvolnění napětí, žertuje, směje se, projevuje zadostiučinění.
3. Souhlasí, pasivně přijímá, má porozumění, shoduje se, přizpůsobuje se.

B) Reakce na řešení problémů

Odpovědi

4. Dává návrh a usměrnění se zřetelem na autonomii ostatních.
5. Vyslovuje názor, hodnocení, analýzu, vyjadřuje cit, přání.
6. Poskytuje orientaci, informaci, opakuje, objasňuje, potvrzuje.

C) Reakce na řešení problémů

Otázky

7. Žádá orientaci, informaci, opakování, potvrzení.
8. Vyžaduje názor, hodnocení, analýzu, vyjádření dojmu.
9. Vyžaduje návrh, usměrnění, možné způsoby činnosti.

D) Negativní reakce

10. Nesouhlasí, pasivně odmítá, je formální, odmítá pomoc jiným.
11. Projevuje napětí, žádá o pomoc, odtáhne z bojiště.
12. Projevuje antagonismus, znehodnocuje status jiných, brání, nebo prosazuje sám sebe.

Zúčastněného pozorování bylo podrobeno 24 vyučovacích hodin (12 hodin alternativní škola, 12 hodin standardní škola). Jednalo se o předměty Matematika a Český jazyk. V těchto hodinách byla sledována a zaznamenávána četnost výskytu jednotlivých kategorií do pozorovacích protokolů. Jelikož pedagogický průzkum se zaměřuje na interakční a komunikační aktivity učitele, byly sledovány a zaznamenávány pouze činnosti učitele. Pozorovací protokol, který byl vytvořen pro účely pozorování je uveden v příloze. Některé kategorie byly pro větší srozumitelnost a konkrétnost upraveny. Obsahový význam samozřejmě zůstal stejný. Byla snaha držet se původních podmínek při realizaci tohoto konkrétního pozorovacího systému a každých 10 sekund byl proveden záznam výskytu příslušné kategorie. To znamená, že v každé vyučovací hodině bylo provedeno 270 záznamů, v celém průzkumu 6480 záznamů.

Při statistickém ověřování výsledků získaných metodou pozorování byl použit pro posuzování platnosti hypotéz *Test dobré shody* χ^2. Tento test je velmi často používaným statistickým postupem, který patří mezi neparametrické statistické testy významnosti pro nominální data. Ověřuje, „zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se významně odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze“ (M. Chráska, 2003, s. 80).

Touto metodou jsme zjišťovali, zda mezi proměnnými (typ školy, projevy učitelů při pedagogické interakci a komunikaci) existuje signifikantní vztah, který není možno vysvětlovat působením náhody.

5 Výsledky průzkumu a jejich prezentace

Na základě provedeného průzkumného šetření budeme prezentovat získané výsledky. Snažili jsme se zachytit četnost výskytu jednotlivých kategorií pozorovacího systému R. F. Balese (1950) u učitelů v rámci pedagogické interakce a komunikace.

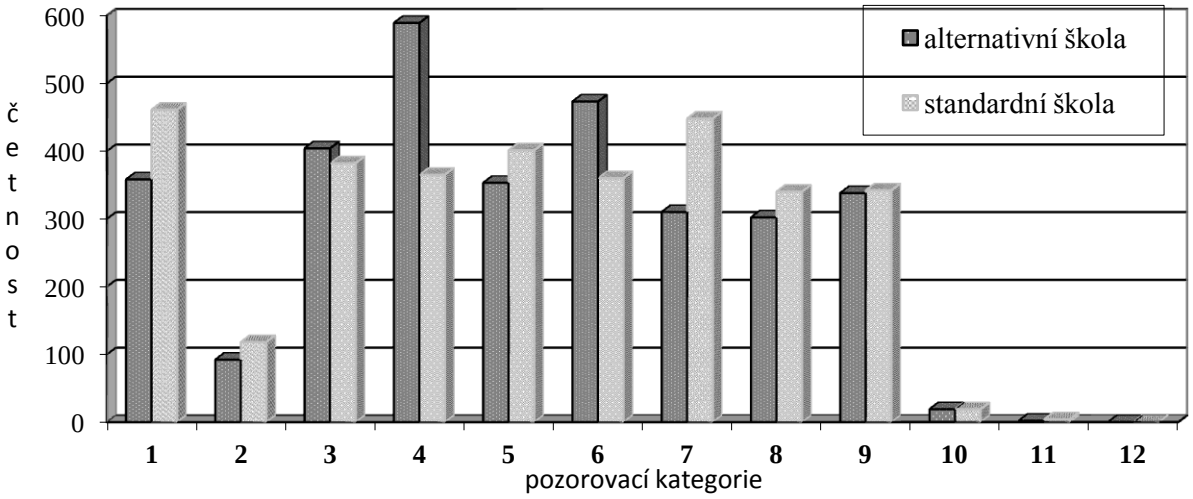
Tabulka 1

Četnosti pozorovacích kategorií R. F. Balese

	alternativní škola		standardní škola	
Pozorovací kategorie	Četnost	Relativní četnost v %	Četnost	Relativní četnost v %
A 1.	**358**	11,04	**461**	14,23
2.	92	2,84	118	3,64
3.	404	12,47	382	11,79
B 4.	**589**	18,18	**365**	11,26
5.	353	10,90	401	12,38
6.	**473**	14,60	**360**	11,11

C 7.	**310**	9,57	**448**	13,83
8.	302	9,32	340	10,49
9.	338	10,43	342	10,56
D 10.	19	0,59	19	0,59
11.	2	0,06	4	0,12
12.	0	0	0	0
	∑3240	∑100	∑3240	∑100

Tabulka obsahuje pozorované četnosti sledovaných jevů a také jejich relativní hodnoty. Pro větší přehlednost uvádíme graf:



Graf 1. *Srovnání učitelů alternativní a standardní školy v četnostech pozorovacích kategorií R. F. Balese.*

Ukázalo se, že u učitelů alternativní školy nejvyšší četnost dosahuje kategorie č. 4., tzn. že učitelé dávají nejčastěji žákům návrhy, které jim ponechávají samostatnost. Dále vysoká četnost byla sledována u kategorie č. 6, tzn. že učitelé velmi často žákům poskytují informace, opakují, objasňují, potvrzují. Nejnižší četnost byla sledována u kategorií č. 10, 11 a 12, tzn. že učitelé téměř nikdy neodmítají žákům pomoc, nevykazují napětí ani neznehodnocují status jiných.

U učitelů standardní školy nejvyšší četnost byla sledována u kategorie č. 1, tzn. že učitelé nejčastěji zvyšují status žáků, projevují solidaritu, pomáhají a odměňují. Další kategorie s téměř stejnou sledovanou četností byla kategorie č. 7, tzn. že učitelé často žádají od žáků orientaci, informaci, opakování a potvrzení. Nejnižší četnost stejně jako u učitelů alternativních škol byla sledována u kategorií 10, 11 a 12.

U znázorněných četností v grafu jsou evidentní rozdíly u kategorií č. 1, 4, 6 a 7. Tyto rozdíly byly statisticky prověřeny a ukázalo se, že jsou statisticky významné, tudíž mezi proměnnými *byl prokázán* signifikantní vztah. Tzn., že:

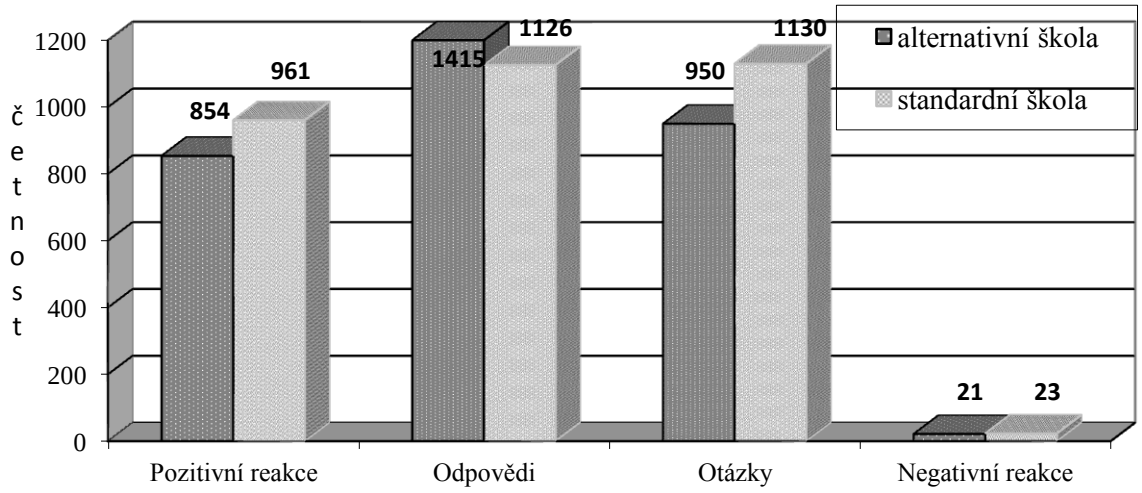
- učitelé standardní školy častěji projevují svým žákům solidaritu, zvyšují jejich status, pomáhají a odměňují než učitelé alternativní školy;
- učitelé alternativní školy častěji dávají žákům návrhy, které jim ponechávají samostatnost než učitelé standardní školy;
- učitelé alternativní školy častěji poskytují žákům orientaci, informaci, opakují, objasňují, potvrzují než učitelé standardní školy;
- učitelé standardní školy více od žáků žádají orientaci, informaci, opakování a potvrzení než učitelé alternativní školy.

Pro možnost potvrzení hypotéz bylo provedeno souhrnné srovnání čtyř oblastí (Pozitivní reakce, Odpovědi, Otázky, Negativní reakce) Balesova pozorovacího systému interakčních a komunikačních projevů u učitelů alternativní a standardní školy. Výsledky ukazuje tabulka a graf č. 2:

Tabulka 2

Srovnání interakčních a komunikačních projevů učitelů alternativní a standardní školy v rámci čtyř oblastí pozorovacího systému R. F. Balese

	alternativní škola		standardní škola	
Pozorovací oblasti	Četnost	Relativní četnost v %	Četnost	Relativní četnost v %
A	**854**	26,36	**961**	29,66
B	**1415**	43,67	**1126**	34,75
C	**950**	29,32	**1130**	34,88
D	21	0,65	23	0,71
	∑3240	∑100	∑3240	∑100



Graf 2. *Srovnání interakčních a komunikačních projevů učitelů alternativní a standardní školy v rámci čtyř oblastí pozorovacího systému R. F. Balese.*

U učitelů alternativní školy největší četnost čítá oblast B – Odpovědi a u učitelů standardní školy je to oblast C – Otázky a oblast B – Odpovědi. U obou typů škol nejmenší četnost byla pozorována u oblasti D – Negativní reakce. Rozdíly mezi jednotlivými oblastmi byly statisticky prověřeny a signifikantní vztah mezi proměnnými *byl prokázán* v oblasti Pozitivních reakcí, Odpovědí i Otázek. Na základě těchto výsledků je možno provést konfrontaci s dílčími a následně hlavní hypotézou průzkumu.

Ověřování dílčí hypotézy č. 1: *Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji pozitivně reagují než učitelé standardní školy.*

Tabulka 3

Testové kritérium χ^2 pro dimenzi A – Pozitivní reakce

Pozorovací oblast	Učitelé alternativní školy	Učitelé standardní školy	testové kritérium χ^2	kritická hodnota testového kritéria χ^2 (0,05) (1)[2]
A - Pozitivní reakce	854	961	6,3	3,841

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi pozorovanými četnostmi v rámci oblasti A – Pozitivní reakce u učitelů alternativní a standardní školy *je statisticky významný*. Hypotéza ale předpokládala protikladný výsledek, tudíž jsme byli nuceni tuto hypotézu odmítnout.

[2] Jedná se o kritickou hodnotu testového kritéria χ^2 pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti.

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

Dílčí hypotéza č. 1 se *nepotvrdila*: Učitelé alternativní školy *nereagují* v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji pozitivně než učitelé standardní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 2: Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji negativně reagují než učitelé alternativní školy.

Tabulka 4

Testové kritérium χ^2 pro dimenzi D – Negativní reakce

Pozorovací oblast	Učitelé alternativní školy	Učitelé standardní školy	testové kritérium χ^2	kritická hodnota testového kritéria χ^2 (0,05) (1)
D – Negativní reakce	21	23	0,1	3,841

Hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi pozorovanými četnostmi v rámci oblasti D – Negativní reakce u učitelů alternativní a standardní školy *není statisticky významný*. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni hypotézu odmítnout.

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

Dílčí hypotéza č. 2 se *nepotvrdila*: Učitelé standardní školy *nereagují* v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji negativně než učitelé alternativní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 3: *Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji odpovídají žákům na řešení problémů než učitelé standardní školy.*

Tabulka 5

Testové kritérium χ^2 pro dimenzi B – Odpovědi

Pozorovací oblast	Učitelé alternativní školy	Učitelé standardní školy	testové kritérium χ^2	kritická hodnota testového kritéria χ^2 (0,05) (1)
B – Odpovědi	1415	1126	32,86	3,841

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi pozorovanými četnostmi v rámci oblasti B – Odpovědi u učitelů alternativní a standardní školy *je statisticky významný*. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni hypotézu přijmout.

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

Dílčí hypotéza č. 3 se *potvrdila*: Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji *odpovídají* žákům na řešení problémů než učitelé standardní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 4: *Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji používají otázky než učitelé alternativní školy*.

Tabulka 6

Testové kritérium χ^2 pro dimenzi C – Otázky

Pozorovací oblast	Učitelé alternativní školy	Učitelé standardní školy	testové kritérium χ^2	kritická hodnota testového kritéria χ^2 (0,05) (1)
C – Otázky	950	1130	15,58	3,841

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi pozorovanými četnostmi v rámci oblasti C – Otázky u učitelů alternativní a standardní školy *je statisticky významný*. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni hypotézu přijmout.

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

Dílčí hypotéza č. 4 se *potvrdila*: Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji *používají* otázky než učitelé alternativní školy.

Na základě provedeného průzkumného šetření jsme dospěli k několika zjištěním:

- *Rozdílný typ školy ovlivňuje komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni*. Tímto zjištěním se *potvrdila hlavní hypotéza* pedagogického průzkumu.
- Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji pozitivně reagují než učitelé alternativní školy.
- Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji odpovídají žákům na řešení problémů než učitelé standardní školy.
- Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji používají otázky než učitelé alternativní školy.

6 Závěr

Obsahem příspěvku je prezentace výsledků průzkumného šetření realizovaného v r. 2015, které se zaměřovalo na komunikační a interakční děje učitelů ve výuce na 1. stupni. Záměrem nebylo srovnávat kvalitu či efektivnost alternativních a standardních škol. Tato problematika si vyžaduje daleko složitější 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 průzkumného šetření bylo zjistit, *zda rozdílný typ školy má vliv na komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni.* Také jsme se snažili prokázat, zda typ školy ovlivňuje výskyt citově kladných, nebo záporných reakcí v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce. Dále jsme ověřovali, zda četnost otázek a odpovědí v procesu školní výuky závisí na typu školy. Dovoluji si tvrdit, že těchto zjištění bylo dosaženo. Bylo zjištěno, že *rozdílný typ školy ovlivňuje komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni.* Tomuto tvrzení rozporuje pouze prokazování dílčí hypotézy č. 2, kdy bylo zjištěno, že typ školy nemá vliv na výskyt citově záporných reakcí u učitelů v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce.

Když se vrátíme na úvod příspěvku, kde jsme upozorňovali na srovnávací tendence alternativních a standardních škol, musíme konstatovat, že náš příspěvek k těmto tendencím také mírně směřuje. Z dosažených výsledků ale nelze vyčíst, zda některá škola je „lepší“, či „horší“. Jen je možná překvapivé zjištění v oblasti pozitivních reakcí, kdy bylo statisticky ověřeno, že učitelé standardní školy ve výuce významně častěji pozitivně reagují v rámci komunikačních a interakčních dějů než učitelé alternativní školy. S ohledem na filozofii alternativních škol a prosazovaného pedocentrismu jsme očekávali, jak je zjevné i ve stanovené dílčí hypotéze č. 1, výsledek diametrálně odlišný.

Na základě výsledků různých studií a výzkumů je zjevné, že alternativní školství se stává v očích veřejnosti velmi „populární“ záležitostí z důvodu řady inovací, ať už v oblasti přístupu k dítěti, v oblasti metod a forem práce či atraktivnosti používaných pomůcek. Faktem zůstává, že konkrétně pedagogika M. Montessori koresponduje s trendem současné pedagogiky, a to je „návrat k dítěti“. Nabízí se tady mírně nadsazená otázka – proč nejsou všechny školy alternativní? Proč se alternativní školství nestane hlavním proudem v oblasti vzdělávání? Někteří odborníci tvrdí, že alternativní školy připravují děti na ideální svět, který ve skutečnosti neexistuje. Standardní škola sice mírně potlačuje osobnost dítěte, ale je lepší průpravou pro život v naší společnosti.

Literatura

Alexander, R. (2001). *Culture and Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. London: Blackwell.

Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis a method for study of small groups*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Reading: Addinson-Wesley

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Chráska, M. (2003). *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: VUP.

Krech, D., Crutchfield, R. S. & Ballachey, E. L. (1968). *Človek v společnosti. Základy sociálnej psychológie.* Bratislava: SAV.

Mareš, J. & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika, 3*, 101–128.

Mikuláštík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing.

Nelešovská, A. (2003). *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc s.r.o.

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. SPN: Praha.

Schneiderová, A. (2003). *Pedagogická komunikace.* Ostrava: OU.

Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: OU.

Šeďová, K., Švářiček, R. & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě.* Praha: Portál.

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 1

Pozorovací protokol pedagogické interakce a komunikace ve vyučování

R. F. Bales (převzato z D. Krech, R. S. Crutchfield, E. L. Ballachey, 1968)

Jméno pozorovatele:

Datum pozorování:

Škola:

Třída:

Počet žáků ve třídě:

Vyučovací předmět:

	pozorovací kategorie (činnost učitele)	**četnost výskytu**
A	1. Projevuje solidaritu, zvyšuje status jiných, pomáhá, odměňuje.	
	2. Projevuje uvolnění napětí, žertuje, směje se, projevuje spokojenost.	
	3. Souhlasí, pasivně přijímá, má porozumění, shoduje a přizpůsobuje se	
B	4. Dává návrh, směrnici, která druhým ponechává samostatnost.	
	5. Poskytuje názor, mínění, hodnocení, analýzu, vyjadřuje cit, přání.	

	6. Poskytuje orientaci, informaci, opakuje, objasňuje, potvrzuje.	
C	7. Žádá orientaci, informaci, opakování, potvrzení.	
	8. Vyžaduje názor, mínění, hodnocení, analýzu, vyjádření dojmu.	
	9. Vyžaduje návrh, usměrnění, možné způsoby činnosti.	
D	10.Nesouhlasí, pasivně odmítá, je formální, odmítá pomoc jiným.	
	11.Vykazuje napětí, žádá o pomoc, stahuje se.	
	12.Projevuje antagonismus, znehodnocuje status jiných, prosazuje sám sebe.	

Pozn:

A) pozitivní reakce
B) reakce na řešení problémů; odpovědi
C) reakce na řešení problémů; otázky
D) negativní reakce

Postoje učiteľov ku školskej reforme – základný predpoklad jej úspechu[1]

The attitudes of teachers to a school reform – a basic assumption of its success

Beata KOSOVÁ, Štefan PORUBSKÝ

Abstrakt: Postoje učiteľov k implementácii reformy a k školskému kurikulu sú základným sociálnym predpokladom pre naplnenie cieľov reformy. Výskumné zistenia na Slovensku potvrdzujú nedostatočné pochopenie cieľov reformy a možností dvojúrovňového kurikula, kritické postoje učiteľov k novému školskému kurikulu a nedostatočné zmeny v ich pedagogickom myslení.

Kľúčové slová: postoje učiteľov, implementácia, kurikulárna reforma, ciele reformy, dotazníkový výskum

Abstract: The attitudes of teachers to the new curricular policy at schools are the basic social assumption of their success. The research results in Slovakia show that the teachers don't understand the goals and objectives of the school reform and the new possibilities of the two level curricular policy well. They show a critical attitude to the new school curriculum and don´t take active participation in the new curricular policy.

Key words: attitudes of teachers, implementation, curricular reform, aims of the reform, questionnaire research

1 Úvod

Od roku 1989 sa na poli školskej a kurikulárnej politiky na Slovensku vymedzovali proti sebe dve názorové skupiny. Názorová skupina preferujúca diachrónny pohľad vnímala slovenský edukačný systém v historickej perspektíve a jeho ďalšiu perspektívu posudzovala konzervatívne, s dôrazom na ochranu jej prisudzovaných kvalít, ktoré videla hlavne vo vysokej vedomostnej úrovni žiakov a absolventov škôl, v ich disciplinovanosti a schopnosti vynájsť sa s rozmanitých situáciách. Názorová skupina preferujúca synchrónny pohľad brala do úvahy historickú perspektívu len okrajovo a slovenský edukačný systém a inštitúciu školy posudzovala vo vzťahu k tzv. vyspelým krajinám západnej Európy. Z tohto pohľadu ho vnímala ako zaostalý, nefunkčný a neefektívny. Vyčítala mu hlavne rigidné lipnutie na encyklopedických vedomostiach, ktoré nemajú praktické využitie, odtrhnutie školy od života a odmietanie názorového pluralizmu v edukačnom procese. Jeho perspektívy videla v čo najväčšom možnom zrieknutí sa rezultátov jej historického vývoja, v jeho otvorenosti voči zahraničným vplyvom, ktoré posudzovali takmer výlučne len pozitívne.

[1] Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0713-12.

Za uplynulých dvadsaťšesť rokov sa interpretácie obsahov pojmov diachrónny a synchrónny ich reprezentantmi priebežne, a niekedy aj dosť zásadne, menili, v závislosti od toho, ako sa títo reprezentanti preskupovali v rámci jednotlivých názorových prúdov. Tento pohyb mal, a stále má, bezprostredný vplyv na aktuálnu vzdelávaciu politiku štátu. Ukazuje sa však, že kategorické vymedzovanie sa zástancov diachrónneho a synchrónneho pohľadu na možnosti transformácie slovenského edukačného systému po roku 1989 neboli dostatočne produktívne. Prejavovali sa v dvoch krajnostiach. Radikálny diachrónny pohľad bol v podstate extrémnym konzervativizmom usilujúcim sa zabrániť akejkoľvek zmene. Z tohto dôvodu jeho protagonisti nechceli ďalej rozvíjať pozitívne historické skúsenosti v nových demokratických podmienkach. Radikálny synchrónny pohľad bol na druhej strane často až nekriticky otvorený všetkých impulzom, ktoré prichádzali z vonkajšieho prostredia tzv. vyspelého sveta. Jeho protagonisti nedokázali hľadať historické prieniky ani s blízkou, ale ani s ďalekou minulosťou. To im v skutočnosti bránilo porozumieť podstate sociálnej a kultúrnej reality (vrátane školskej), ktorú chceli meniť. V konečnom dôsledku sa to ukázalo na priebehu školskej a kurikulárnej reformy, ktorá bola iniciovaná školským zákonom z roku 2008.

2 Edukačná reforma na Slovensku po roku 2008

V slovenských podmienkach sa po roku 1989 postupne presadili také pohnútky pre realizáciu reformy edukačného systému, ktoré boli vedené v zmysle teórie M. Carnoya (1999) potrebou zefektívniť vynaložené finančné prostriedky na vzdelávanie z verejných zdrojov a ktoré vychádzali z úsilia vytvárať podnikateľsky ústretové prostredie pre medzinárodné kapitálové investície, od ktorých sa očakával vyšší hospodársky rast. Medzinárodný, ale aj domáci ekonomický sektor, ktorý po roku 1989 prešiel rýchlym tranzitívnym procesom, začal určovať svoje pohľady na tranzitívne procesy v ostatných sektoroch spoločnosti. To bol pravdepodobne jeden z rozhodujúcich impulzov k tomu, aby sa prijatím školského zákona v roku 2008 na nastúpenej vývojovej trajektórii postupného zbližovania slovenského školského edukačného systému so systémami vyspelých krajín EÚ a sveta prešlo na trajektóriu okamžitej „šokovej“ zmeny, ktorá takmer úplne ignorovala diachrónny pohľad na vývoj slovenského školského systému.

Prijatím nového školského zákona v roku 2008 sa na Slovensku uviedol do života, v zmysle kategorizácie, ktorú vypracovali W. S. Longstreet a H. G. Shane (1993), eklekticky orientovaný model kurikula. Jeho principiálnu podstatu by sme mohli zhrnúť do troch bodov (Kosová & Porubský, 2011):

a) model kurikulárnej tvorby, ktorý akceptuje koncept celoživotného vzdelávania,
b) vzdelávacie ciele orientované na osvojovanie kľúčových kompetencií, namiesto rýchlo zastarávajúcich poznatkov,
c) decentralizovaný systém tvorby a implementácie kurikula na báze jeho dvojúrovňového participatívneho modelu.

M. Fullan (2007) hovorí o potrebe synergie medzi štrukturálnymi a kultúrnymi zmenami v škole. Keďže v prípade slovenskej reformy na základe školského zákona z roku 2008 išlo o „šokovú“ zmenu[2], dá sa usudzovať, že inštitucionálne prostredie školy nebolo na

[2] Ako upozorňujú Kosova a Porubský (2011) kurikulárna reforma na Slovensku predstavuje unikátnu skúsenosť, ktorá sa pravdepodobne vymyká zo skúsenostného rámca akejkoľvek inej školskej a kurikulárnej reformy. Na základe práce tzv. expertných skupín, ktorá prebiehala na čisto intuitívnej báze, keďže neexistovali a doteraz neexistujú žiadne seriózne analýzy východiskového stavu slovenského školstva, došlo v rekordne krátkom časovom úseku (v júni 2008 bol štátny vzdelávací program na ministerstve školstva schválený a v septembri

štrukturálne zmeny pripravené. Reformný efekt sa vytratil pred dverami školských tried (Rowan & Miller, 2007). Diachrónny a synchrónny pohľad na vývojové perspektívy slovenského školského edukačného systému sa nestretli v bode, v ktorom by sa mal požadovaný synergický efekt objaviť. Protagonisti štrukturálnej zmeny akoby vôbec nepočítali s potrebou inštitucionálnej zmeny (vzťahuje sa na procesuálnu stránku – charakter výučby). Akoby štrukturálne makroukazovatele, ako sú dvojúrovňový model kurikula, profily absolventov stupňov vzdelávania, vzdelávacie štandardy, deklarovanie cieľovej orientácie na rozvoj kľúčových kompetencií, plošné testovanie úrovne vzdelávacích výsledkov a pod., mali automaticky indikovať nové inštitucionálne mikroukazovatele, ako sú stratégie výučby, štruktúra obsahu vzdelávania, pedagogická komunikácia, interpersonálne vzťahy v procese edukácie a pod. Štát, reprezentovaný rezortnými inštitúciami (ministerstvo školstva, školská inšpekcia), preto vyžaduje v prvom rade plnenie štrukturálnych makroukazovateľov. Tým nepriamo, ale veľmi dôrazne, núti školy k tomu, aby sa na ne sústreďovali. Samotná inštitucionálna podstata školy, t. j. charakter procesu výučby, sa pritom vníma len okrajovo.

Tento tlak štátnej vzdelávacej politiky (viac Porubský, 2012) núti školy k preferovaniu utilitárnych funkčných prístupov, hoci inštitucionálne potreby školy by z pedagogického hľadiska mali smerovať skôr k jej zmenám na komplexnejší systém, schopný mapovať širšie spoločenské prostredie a prispôsobiť mu svoje organizačné a riadiace štruktúry. Keďže aj v dôsledku štátnej vzdelávacej politiky sa tento školou požadovaný scenár nedarí napĺňať, škola sa vo vlastnom záujme začína správať podľa scenára prežitia. Pretože sa cíti dlhodobo ohrozená, pripúšťa zmeny iba do tej miery, aby neboli narušené jej vnútorné štruktúry. Rezistencia voči zmene preto nemusí byť vždy iba znakom neochoty meniť sa. Môže ísť aj o ochranu tých hodnôt (často intuitívnu), na ktorých škola stojí. Úspech reformných pokusov je preto možné predpokladať aj na základe toho, ako aktéri reformy dokážu využívať synergický efekt vnútorného inovačného potenciálu školy a štrukturálnych zmien, ktoré sú iniciované externým prostredím.

3 Postoje učiteľov základných škôl k priebehu a výsledkom implementácie kurikulárnej reformy

Otázky výskumu vzdelávacích, resp. školských reforiem je možné ponímať z niekoľkých aspektov. Je to jednak aspekt odboru výskumu, teda či ide o výskum z oblasti sociológie, histórie, ekonómie, psychológie, pedagogiky, resp. niektorého hraničného vedného odboru ako je napríklad vzdelávacia politika. Potom z hľadiska úrovne realizácie reformy, ktorý môžeme vymedziť na troch úrovniach: a) makroúroveň, úroveň projektovania reformy – medzinárodné, nadnárodné a národné reformné politiky v oblasti vzdelávania a školstva (OECD, EÚ, ministerstvo), b) mezoúroveň, úroveň implementácie reformy – na úrovni cieľového objektu, ktorého sa reformné politiky majú bezprostredne dotknúť, teda kde má byť požadovaná a očakávaná zmena vykonaná, v tomto prípad ide o inštitúciu školy c) mikroúroveň, úroveň realizácie reformy − na nej sa priebežne realizujú tie procesy, ktoré majú viesť k dosiahnutiu reformných cieľov, v tomto prípade ide o proces výučby prebiehajúci v konkrétnej školskej triede.

Projekt „Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike“, ktorý riešia v rokoch 2013–2016 výskumní a pedagogickí pracovníci Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, je zameraný na mezoúroveň riešenia problematiky

2008 uvedený do realizačnej podoby v tzv. reformných ročníkoch základných a stredných škôl) k jednému z najzávažnejších zásahov do školského vzdelávacieho systému minimálne za posledných tridsať rokov, ak nie od 18. storočia.

vo forme empirického výskumu v školách. Výskum sa sústreďuje na tri kľúčové oblasti implementácie kurikulárnej reformy v základnej škole:

1. oblasť postupov, ktoré školy aplikovali a aplikujú pri implementácii kurikulárnej reformy transformáciou štátneho vzdelávacieho programu na úroveň projektovania školského vzdelávacieho programu,
2. oblasť faktorov, ktoré determinujú spôsoby rozhodovania a rozhodnutia školského manažmentu a učiteľov pri projektovaní školského vzdelávacieho programu a pri jeho realizácii v podmienkach školskej výučby,
3. oblasť postojov školských manažmentov a učiteľov základných škôl k procesom transformácie vzdelávacieho a školského systému po roku 1989 a špecificky oblasti kurikulárnej reformy naštartovanej v roku 2008 novým školským zákonom.

Prostredníctvom kvantitatívnych výskumných metód štatistického spracovania dát dotazníkového výskumu reprezentatívnej vzorky pedagogických zamestnancov, sa podarilo získať informácie o pohľade učiteľov a manažmentov škôl na kurikulárnu reformu. To umožňuje identifikovať silné a slabé stránky reformných procesov ako aj perspektívy ich ďalšieho možného prehlbovania a smerovania v rámcoch štátnej a školskej vzdelávacej politiky. Zároveň sa prostredníctvom analýzy výsledkov prevažne kvalitatívnych výskumných metód, použitých v prípadových štúdiách základných škôl, vytvorí obraz o postupoch, ktoré sa v základných školách využívajú v procese implementácie kurikulárnej reformy hlavne v procese projektovania školských kurikulárnych dokumentov (školský vzdelávací program, učebné osnovy). Identifikujú sa tie determinanty, ktoré ovplyvňujú rozhodovanie školských manažmentov a učiteľov pri vytváraní a implementácii školských kurikulárnych dokumentov. Týmto sa dosiahne aj jeden z najpodstatnejších prínosov výskum, ktorým je identifikácia predmetu zmeny v oblasti kurikulárnej reformy na úrovni jej implementácie a realizácie.

Dotazníkový výskum sa uskutočnil na vzorke 954 pedagogických zamestnancov základných škôl (ISCED 1 a 2a), z ktorých bolo 820 učiteľov (359 na 1. stupni základnej školy, 522 učiteľov na 2. stupni základnej školy, 58 učiteľov na 1. a 2. stupni základnej školy a 15 učiteľov neuviedlo svoju pracovnú pozíciu) a 89 členov manažmentov škôl (45 respondentov neuviedlo svoju pracovnú pozíciu). Dotazník obsahoval, okrem demografických údajov, 17 tematických položiek s celkom 139 ponúkanými položkami s možnosťou výberu odpovede na päťstupňovej škále. Tematické položky boli rozdelené do 5 pojmových úrovní. Každá z úrovní tematizuje iný pohľad na implementáciu kurikulárnej reformy v konkrétnej škole. Ide o úrovne: hodnoty, obsahy, procesy, činitele a kontext (viac Poliach, 2014).

Výskumný tím vychádzal z predpokladu, že vďaka doterajšiemu priebehu reformy, celkové postoje slovenských učiteľov k reforme školstva na Slovensku po roku 2008 a spokojnosť s ním nie sú pozitívne. Tento predpoklad bol vo veľkej miere potvrdený výpoveďami respondentov v dotazníkovom výskume. Podľa dotazovaných učiteľov a manažmentov škôl kvalita vzdelania nie je prioritou našej spoločnosti (81 %)[3], v školstve nenastali po roku 1989 výraznejšie pozitívne zmeny (85 %), slovenské školské reformy nie sú porovnateľné so svetom (72 %) a celkový vývoj školstva nesmeruje k zlepšeniu (81 %). Najsilnejšie negatívne výpovede vyjadrovali skúsení a transformačným vývojom najviac ovplyvnení učitelia s praxou od 10 do 25 rokov. Jedine v kategóriách najmladších, ešte entuziastických učiteľov do 10 rokov praxe, hoci aj v nej tri štvrtiny nevidia pozitívny vývoj, 18 % z nich predsa len verí, že všetko smeruje k zlepšeniu. Práve táto skupina učiteľov aj najviac podporila odpoveď, že by sa malo pokračovať v reformách, ktorú celkovo zvolilo len 51 % respondentov, žiaľ

[3] Čísla uvádzané v zátvorkách sú vždy súčtom počtu respondentov, ktorí v odpovediach vybrali možnosť súhlasím a skôr súhlasím dohromady, alebo nesúhlasím a skôr nesúhlasím dohromady.

pomerne veľká skupina až 43% respondentov sa chce vrátiť k stavu pred rokom 1989. Tieto odpovede prevažujú vo všetkých kategóriách respondentov nad 15 rokov praxe.

Učitelia uvádzali, že pred reformou pociťovali najväčšiu potrebu zmeny podpory pozitívnej klímy v triede (81 %), metód a foriem vzdelávania (80 %), akceptácie špecifík dieťaťa (72 %) a cieľov vzdelávania (51%) a to na primárnom stupni vzdelávania o niečo viac ako na nižšom sekundárnom. Menšiu potrebu zmien prezentovali v oblasti učiva a učebných obsahov (47 %), pričom ale vyššiu potrebu zmien obsahu vzdelávania mali skupiny respondentov viac ako s 10-ročnou praxou, v ktorých táto s predlžujúcou sa praxou postupne rástla až na 56 %. Paradoxne, hoci pred reformou bola najviac požadovaná väčšia sloboda učiteľa a vyššia akceptácia individuality dieťaťa, sa učitelia vyjadrili, že väčšinou nechceli zmeny v oblasti decentralizácie riadenia prostredníctvom tvorby školských vzdelávacích programov (45 % nie, len 42 % áno). Dôvod takejto výpovede pripisujeme predovšetkým zlej skúsenosti s rýchlou a nedostatočne pripravenou implementáciou reformy, ktorá ich nútila bez odbornej prípravy a s istou dávkou formálnosti tvoriť školské vzdelávacie programy, čo bolo v rozpore s tým, ako si oni decentralizáciu moci predstavovali.

Rozporuplné postoje učiteľov a manažmentov škôl k školskej reforme sa prejavujú v odpovediach na prínosy zavedenia dvojúrovňového kurikula a jeho porovnania s minulým centrálne a uniformne určeným kurikulom. Z 21 ponúkaných možností vidia učitelia predsa len prínos zavedenia štátneho a školských vzdelávacích programov najmä pre školu ako takú – možnosť zohľadniť regionálne špecifiká (82 %), lepšie profilovať školu (68 %), v modernej koncepcii vzdelávania (64 %), ako aj v tom, čo sa dotýka istej voľnosti práce učiteľa – v slobode učiteľa (51 %), v zlepšení cieľov vzdelávania (51 %), v zlepšení metód a foriem výučby (61 %), v možnosti zohľadniť individuálne potreby žiakov (64 %) a vo väčšej aktivite a tvorivosti žiakov (60 %). Podľa nich ale zmeny nenastali v tých najpodstatnejších otázkach, a to v pozitívnom pedagogickom myslení učiteľov (53 % negatívnych výpovedí), v zlepšení práce učiteľského zboru (58 %), v klíme školy (56 %) a nenastali žiaľ ani v záujme žiakov o učenie sa (66 %) ani vo vyučovacích výsledkoch žiakov (60 %). Všeobecne pozitívnejšie vidia prínosy zmien učitelia primárneho stupňa ako nižšieho sekundárneho, čo je dané zrejme tým, že pracujú celý deň s triedou sami a dvojúrovňové kurikulum im tak umožňuje realizovať omnoho viac žiaducich zmien v obsahu i organizácii vyučovacieho procesu. Ilustráciou toho je napr. odpoveď, podľa ktorej najväčšia skupina učiteľov primárneho stupňa tvrdí, že reforma priniesla hlbšie prepojenie školy s praxou, pretože si teraz môžu takto zorganizovať vyučovanie a najväčšia skupina učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa je opačného názoru, pretože vymedzená vyučovacia hodina ich predmetu im to neumožňuje.

Znepokojujúce je hodnotenie štátneho vzdelávacieho programu učiteľmi a manažmentmi škôl, ktoré je mimoriadne kritické a signalizuje vysokú nespokojnosť. Jediná charakteristika z ponúkaných deviatich, v ktorej učitelia považujú štátny vzdelávací program za lepší ako centrálne kurikulum pred reformou, je priestor pre učiteľovo dotváranie programu, ktorý za veľmi vysoký a nadpriemerný považuje 52 % respondentov. Najhoršie hodnotia štátny vzdelávací program v nasledovných charakteristikách, kde pozitívne odpovede (veľmi vysoká + mierne nadpriemerná) sú najnižšie: zrozumiteľnosť (29 %), realizovateľnosť (31 %), vyváženosť vzdelávacích oblastí (28 %), súlad a nadväznosť učiva (22 %), a logická štruktúra učiva (26 %). Tu sa odráža predovšetkým fakt, že rýchlo pripravený štátny vzdelávací program nebol na žiadnej škole pilotne overený a verejne pripomienkovaný. Preto aj odborná správnosť učiva získala len 37 % pozitívnych hodnotení, pričom najkritickejšie ju hodnotili skupiny učiteľov od 10 do 20 rokov praxe, ktorí majú nielen dostatok skúsenosti, ale sú schopní adekvátne spracovávať aj odborné vedomosti v súlade s rozvojom nového vedeckého poznania.

Nepripravenosť učiteľov na prácu s dvojúrovňovým kurikulom a celkové nepochopenie nosných reformných zmien sa odrazili aj v hodnotení náročnosti učiva vzhľadom k deťom i učiteľom. Kým pri centrálnych učebných osnovách spred reformy bola podľa 53 % učiteľov náročnosť učiva vzhľadom k deťom vysoká a nadpriemerná, po reforme ju takto hodnotí len 38% respondentov. Domnievame sa, že učitelia hodnotili náročnosť učiva, tak ako boli predtým zvyknutí, len podľa obsahu vzdelávania, ktorý sa mierne zredukoval, ale nie podľa cieľov a výstupov vzdelávania, ktoré boli po prvýkrát formulované v podobe kompetencií žiakov a výkonových štandardov. Pritom dosiahnutie požadovanej kompetencie je omnoho zložitejšie ako pamäťové osvojenie učiva, avšak v myslení učiteľov tieto cieľové požiadavky ešte nezohrávajú rozhodujúcu úlohu. Paradoxne pritom sa ale náročnosť pre spracovanie učiteľom pred a po reforme temer nezmenila (44 % ku 48 %), hoci práve tá by mala u učiteľov, ktorí sa vnímajú ako tvorcovia kurikula, výrazne vzrásť. To opäť potvrdzuje, že sa s touto myšlienkou ešte nestotožnili.

V uvedených súvislostiach potom nie sú prekvapujúce ani ďalšie výpovede učiteľov, že informácie o povinnosti vytvárať školské vzdelávacie programy prijali najmä s obavami (72 %), že k ich vytváraniu nemali dostatok času (51 %) ani dostatok odbornej podpory (55 %), či potrebných informácií (56 %). Napriek tomu však svoju účasť na jeho vytváraní hodnotia ako inšpiratívnu (51 %) a najpočetnejšia skupina z respondentov ju označila tiež za zaujímavú (45 %) a zmysluplnú (47 %).

4 Záver

Žiaľ výsledky výskumu potvrdzujú závery externého hodnotenia slovenskej školskej reformy spoločnosťou McKinsey (2011), ktorá realizuje výskum a analýzy vývinu školských systémov a ich reforiem a hodnotí ich na piatich stupňoch: slabý – uspokojivý – dobrý – výborný – vynikajúci (excelentný). Podľa nej Slovensko uviazlo v úrovni dobrý, dosahuje stabilné výsledky, avšak dlhodobo sa nezlepšuje. Opatreniami, vedúcimi k dvojúrovňovému kurikulu a vyššej pedagogickej autonómii, sa pokúsilo o dosiahnutie najvyššej úrovne skokom bez prípravy ľudí, keď vynechalo zabezpečenie rozvoja profesionality učiteľov, riaditeľov a zvýšenie kvality vnútorných kooperatívnych procesov v škole. Administratívne opatrenia, ktoré slovenské ministerstvo školstva v poslednej dobe robí, sú zamerané spätne na úroveň uspokojivý, čo kvalitu školského systému nemení.

Ukazuje sa tiež, že problematika školskej a kurikulárnej reformy je medzi učiteľmi a manažmentmi základných škôl na Slovensku stále živá. Učitelia síce vnímajú potrebu zmien v školách smerom k ich efektívnemu fungovaniu, sú však výrazne skeptickí k tomu, ako tento problém uchopila štátna vzdelávacie politika. Je otázkou, do akej miery centrálna moc dokáže reflektovať tento postoj učiteľov a reformovať reformu tak, aby táto bola nielen vecou štátnej moci, ale aj samotných jej aktérov. Na druhej strane je tu otázka, do akej miery sleduje tento postoj učiteľov na Slovensku všeobecný trend, alebo je to špecifický jav, ktorý je dôsledkom nesúladu medzi diachrónnym a synchrónnym pohľadom na priebeh a ciele školskej a kurikulárnej reformy na Slovensku.

Literatúra

Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. Paris: UNESCO, IIEP.

Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy. Projekt a dôvodová správa. 1978. Bratislava: SPN, 1978.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. *(4th edition)*. New York: Teachers College Press.

Kosová, B. & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB.

Longstreet, W. S. & Shane, H. G. (1993). *Curriculum for a new millenium*. Boston: Allyn and Bacon.

McKinsey&Company. (2011). *Slovak Republic. 5-day diagnostic of primary and secondary school system*. Prezentácia spoločnosti McKinsey&Company pre MŠVVaŠ 8. júla 2011 v Bratislave.

Poliach, V. (2014). Heuristická konceptualizácia výskumu implementácie školského kurikula v základných školách. In Porubský, Š. a kol., *Škola a kurikulum – transformácia v slovenskom kontexte* (s. 92–109). Banská Bystrica: Belianum.

Porubský, Š. (2012). *Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte*. Banská Bystrica: PF UMB.

Rowan, B. & Miller, R. J. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change: Implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers. In *American Educational Research Journal, 2007*(44), 252–297.

Kontakt

Drhc. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
Banská Bystrica, 974 11

e-mail: beata.kosova@umb.sk

doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
Banská Bystrica, 974 11

e-mail: stefan.porubsky@umb.sk

Kurikulárna reforma očami jej aktérov – ako vnímajú jej pozitíva a negatíva učitelia jednej školy[1]

The Curriculum reform through the eyes of its stakeholders – perception of its pros and cons by teachers from one school

Alena DOUŠKOVÁ

Abstrakt: Kurikulárna reforma na Slovensku od samotného počiatku jej prípravy až po uvedenie do praxe bola charakteristická expresnosťou postupu, ktorý podľa Kosovej a Porubského (2011) „nemá obdobu v žiadnej z postsocialistických krajín.“ V rámci projektu APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike jej riešitelia už v druhom roku riešenia sledujú procesy implementácie štátneho vzdelávacieho programu do života škôl prostredníctvom dotazníkového šetrenia, štruktúrovaných skupinových rozhovorov s učiteľmi, na základe obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov vybraných škôl. V našom príspevku chceme priblížiť čitateľom čiastkové výsledky skúmania. Zaujíma nás, ako vnímajú pozitíva a negatíva implementácie kurikulárnej reformy v SR učitelia a manažment konkrétnej základnej školy a konfrontovať ich pohľad s dotazovanými učiteľmi celej výskumnej vzorky a vzorky učiteľov primárneho stupňa školy.

Kľúčové slová: kurikulárna reforma, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program

Abstract: The curriculum reform in Slovakia from the very beginning of its preparation, until its implementation into practice was characterized by the speed of its procedure which according by Kosova and Porubsky (2011) didn’t have any comparable parallel character with any other post-socialist countries. In the project APVV-0713-12 Implementation of the curriculum reform in primary schools the investigators monitored for a period of two years the process of implementation of national curricula into the school life through a questionnaire survey, structured group interviews with teachers, content analysis of school educational programs selected schools. The aim of this paper is to demonstrate partial results of this investigation. We are interested in how teachers and school management of the selected school perceive pros and cons of curricular reform in Slovakia. We confront their opinions with the answers of whole research sample of teachers of primary school level.

Keywords: curriculum reform, public education program, school educational program

[1] Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia projektu APVV-0713-12 − Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici pod vedením doc. PaedDr. Štefana Porubského, PhD.

1 Úvod

Už niekoľko rokov žijeme v realite platného zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov schválenom NR SR 22. 5. 2008. Na základe jeho dikcie nastúpili školy na cestu reformy školského kurikula. Zásadnú zmenu nastolilo hlavne zavedenie participatívneho, dvojúrovňového modelu projektovania obsahov vzdelávania. Do projektovania kurikula vstúpili školy, ich manažment a aj konkrétni učitelia. Školy tak na jednej strane dostali väčšiu možnosť vlastnej profilácie, slobody v oblasti rozhodovania, ale na druhej strane zvýšenú zodpovednosť za svoju pedagogickú činnosť, nároky na väčšiu adresnosť, účinnosť vzdelávania, akceptáciu potrieb žiakov i širšieho regiónu. Štátne vzdelávacie programy (národné kurikulum) definujú minimálny povinný obsah vzdelávania, ktorý je vymedzený vzdelávacími oblasťami, zoznamom vyučovacích predmetov, témami pre tvorbu výberových predmetov a vzdelávacími štandardami. Sú tvorené na centrálnej úrovni a pre školy sa stali záväzným dokumentom pri tvorbe školských vzdelávacích programov. Zákon, kurikulárna reforma tak navodila aj v primárnom a sekundárnom vzdelávaní úplne nové podmienky. Orientácia štátnych vzdelávacích programov na plnenie hlavných cieľov vzdelávania prostredníctvom kľúčových kompetencií, ktoré sa zároveň u žiakov majú rozvíjať, súbežné zvýšenie pozornosti žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (prvýkrát je pre nich špecifikovaný záväzný obsah vzdelávania) a posilnenie oblastí kurikula o cudzí jazyk, informačnú gramotnosť, sa stali pre školy a učiteľov veľmi náročnou záležitosťou. Vedenie školy musí vo veľmi krátkom čase zvážiť, čo je pre ňu a jej žiakov vhodné, prínosné, vyberať z ponúkaných alternatív a vytvárať vlastný vzdelávací program. Učitelia v rámci neho projektujú výučbu jednotlivých predmetov, tvoria tematické výchovno-vzdelávacie plány, učebné osnovy povinných a voliteľných predmetov v kontexte nových pravidiel. K tomu však treba poznamenať, že v období tvorby prvých školských vzdelávacích programov bol pre väčšinu učiteľov pojem kľúčové kompetencie, ako aj pojem vzdelávacie oblasti, prierezové témy, neznámy a de facto učitelia nevedeli, ako s nimi pracovať. Za náročnú sa dá považovať aj práca učiteľov s mätúco vymedzenými výstupmi vzdelávania, ktoré sú v ŠVP viazané na predmety, a nie na vzdelávacie oblasti. Podobné komplikácie sú spojené s tým, že kompetenčný model vzdelávania sa nezaobíde bez aplikácií moderných stratégií, efektívnych foriem a metód vzdelávania a procesuálnu stránka je v základných dokumentoch úplne ignorovaná. Prvé štátne vzdelávacie programy z roku 2008 sa veľmi odlišovali od ideálneho programu vzdelávania, ktorý predstavuje komplexný nástroj na riešenie otázok cieľov, obsahu, metód a foriem vzdelávania, ale aj stratégií a postupov hodnotenia, organizácie či riadenia vzdelávania.

2 Zámery a ciele výskumu Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v SR − výskumný projekt

Ako prebiehala implementácia nového školského zákona na základných školách, ako sa manažmenty škôl a samotní učitelia zhostili úlohy tvorcov kurikula? Ako vedenie školy a učitelia hodnotia prínos nastolených zmien v kontexte svojej školy a vlastného rozvoja? V čom vidia najväčšie úskalia efektívnej implementácie obsahovej reformy? Ktoré sú tie zásadné podmienky adekvátneho metodického postupu pre jej implementáciu a realizáciu? Aj na tieto otázky chcú získať odpovede riešitelia projektu na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici pod vedením doc. Štefana Porubského, Ph.D. Projekt APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike má zámer posunúť riešenie problematiky kurikulárnej reformy z makroúrovne riadenia a teoretických makroanalýz na úroveň empirického výskumu v základných školách. Sústredí sa na kľúčové oblasti implementácie kurikulárnej reformy, má

identifikovať, analyzovať a hodnotiť zásadné: *postupy,* ktoré školy aplikovali a stále aplikujú pri implementácii kurikulárnej reformy transformáciou štátneho vzdelávacieho programu na úroveň projektovania školských vzdelávacích programov, *faktory,* ktoré ovplyvňujú rozhodovanie vedenia školy a učiteľov pri projektovaní školských vzdelávacích programov a jeho realizácii v konkrétnych podmienkach školy a *postoje vedenia školy a učiteľov* k procesom transformácie vzdelávacieho a školského systému po roku 1989. Zámerom projektu nie je len skúmať postupy implementácie kurikulárnej reformy v procese projektovania a realizácie školského vzdelávacieho programu na základnej škole a identifikovať faktory, ktoré tieto procesy ovplyvňujú. Riešitelia majú ambície na základe teoretických analýz svojich predchádzajúcich výskumov, zahraničných výskumov v tejto oblasti a v komparácii s empirickými zisteniami vytvoriť konceptuálny model implementácie kurikulárnej reformy v základných školách na Slovensku a identifikovať v ňom národné prvky. Ide o snahu vytvoriť teoretický rámec pre projektovanie stratégií štátnej vzdelávacej politiky v oblasti ďalšieho smerovania systémovej reformy slovenského vzdelávacieho a školského systému s dôrazom na problematiku kurikulárnej transformácie.(bližšie o projekte Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach, V., Fridrichová, P., Sabo, R., Adamcová, E., Lynch, Z., Cachovanová, R., Simanová, L., 2014, s. 74−81).

2.1 Dizajn metodológie riešenia cieľov

V projekte sa opierame o kvantitatívno-kvalitatívnu výskumnú stratégiu s cieľom deskripcie skúmaných javov, analytickej interpretácie získaných údajov a komparácie s teoretickými konštruktmi v oblasti kurikula a kurikulárnej reformy. V rámci kvantitativného prístupu bol použitý dotazník pre učiteľov základných škôl zameraný na sledovanie premenných v rôznych oblastiach implementácie kurikulárnej reformy. Dominujú v ňom postojové a realizačné premenné, premenné zamerané na procesy vytvárania školského vzdelávacieho programu a jeho reflexiu tvorcami. Pozornosť bola zameraná tiež na oblasť perspektívy, sledujúc premenné zamerané na školský vzdelávací program, posúdenie jeho vplyvu na chod a budúce smerovanie školy (bližšie konceptuálny model výskumu popisuje Porubský, Š., Poliach, V., 2015) Prostredníctvom kvalitatívneho výskumu chceme zachytiť a spracovať výpovede o skúsenostiach učiteľov a vedúcich pracovníkov s kurikulárnou reformou v podmienkach konkrétnych škôl. Ide nám najmä o možnosť konfrontovať vybrané školy s výsledkami dotazníkového šetrenia, analyzovať postoje jednotlivých učiteľov a procesy, ktoré bližšie špecifikujú výsledky dotazníkového šetrenia. Na piatich základných školách vybraných podľa kritérií − ekonomicky silný verzus ekonomicky slabý región a veľké mesto verzus malé mesto boli najskôr *prezentované výsledky dotazníkového šetrenia* a následne zrealizované *štruktúrované rozhovory s vedením školy a skupinové rozhovory s učiteľmi.* Tematicky sú rozhovory zamerané na potrebu zmeny kurikula, problémy spojené s prvotným zavádzaním ŠVP do podmienok ZŠ, komunikáciu vedenia školy s pedagogickými zamestnancami pri tvorbe školského vzdelávacieho programu, reflexiu prínosu kurikulárnej reformy pre školu a návrhy na modifikáciu obsahov štátneho vzdelávacieho programu. Obsahová štruktúra rozhovorov sleduje tri základné roviny odpovedí respondentov: S akým zámerom bol realizovaný určitý proces? (ciele), Akým spôsobom prebiehal určitý proces? (dráha) a K akým ziskom a stratám došlo počas realizácie? (efekty). Ide najmä o komparáciu pohľadov na prebiehajúce procesy v školách v rôznych vzťahoch: učiteľ − učiteľ, učiteľ − vedenie ZŠ v rámci školy i medzi školami navzájom. Na základe vyhodnotenia oboch druhov rozhovorov je možné získať pohľad na to, aký význam prisudzujú učitelia vybraných škôl dotazníkovým zisteniam (analýza ratingových ukazovateľov), ako uvažujú, argumentujú a presadzujú svoje názory (tvorba konceptuálnych máp). Máme tiež zámer vytvoriť profil mainstreamového zamestnanca a analýzu extrémnych prípadov a procedurálne mapy

zachytávajúce realizované procesy na základných školách. V súčasnosti sme vo fáze prípravy vyhodnocovania rozhovorov v systéme ATLAS, prípravy realizácie obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov vybraných škôl a tvorby prípadových štúdií konkrétnych zamestnancov. Celkovo pripravujeme tri druhy výskumných analýz výskumných zistení: faktorová analýza dotazníkového šetrenia, tvorba profilov kultúry ZŠ v kontexte implementácie kurikulárnej reformy a analýza perspektív reformy kurikula na základných školách (bližšie metodologické aspekty pozri: Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach a kol., 2014, s. 86−98).

3 Čo nám dala a čo vzala kurikulárna reforma, alebo čo nám prinieslo zavedenie štátneho a školského vzdelávacieho programu?

V jednej z otázok dotazníka mohli respondenti (952 učiteľov a riadiacich pracovníkov ZŠ, z toho 357 učiteľov a riadiacich pracovníkov pôsobiacich na primárnom stupni školy, 22 respondentov zo ZŠ1) označiť mieru súhlasu s výrokmi vyjadrujúcimi možný prínos (pozitíva) dvojúrovňového modelu kurikula a vlastného školského programu pre svoju školu.

Tabuľka 1

Hodnotenie prínosu dvojúrovňového modelu kurikula

Zavedenie štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu podľa môjho názoru prinieslo:	Počet resp.	952	357	22	
Otázka	Typ	Všetci	1. ST	ZŠ1	rozdiel všetci P-N
i0303 - možnosti zohľadniť regionálne špecifiká školy	Pozitívne	71%	77%	64%	51%
	Negatívne	21%	19%	27%	
	Neutrálne	8%	5%	9%	
i0301 - väčšiu možnosť profilovať školu	Pozitívne	68%	71%	64%	42%
	Negatívne	27%	25%	27%	
	Neutrálne	5%	4%	9%	
i0313 - modernú koncepciu vzdelávania	Pozitívne	64%	67%	59%	34%
	Negatívne	30%	27%	23%	
	Neutrálne	7%	6%	18%	
i0318 - možnosti zohľadniť individuálne potreby žiakov	Pozitívne	64%	71%	59%	33%
	Negatívne	31%	26%	32%	
	Neutrálne	5%	4%	9%	
i0317 - zlepšenie metód a foriem výučby	Pozitívne	61%	62%	64%	28%
	Negatívne	33%	32%	32%	
	Neutrálne	6%	6%	5%	
i0319 - väčšiu aktivitu a tvorivosť žiakov	Pozitívne	60%	63%	55%	25%

	Negatívne	35%	34%	27%	
	Neutrálne	5%	3%	18%	
i0314 - zlepšenie spôsobu vedenia vyučovania v našej škole	Pozitívne	51%	55%	55%	12%
	Negatívne	39%	38%	23%	
	Neutrálne	10%	8%	23%	
i0305 - väčšiu slobodu pre učiteľov	Pozitívne	53%	56%	55%	12%
	Negatívne	42%	41%	36%	
	Neutrálne	5%	4%	9%	
i0315 - zlepšenie vzdelávacích cieľov	Pozitívne	51%	53%	64%	8%
	Negatívne	42%	42%	23%	
	Neutrálne	7%	5%	14%	
i0307 - zlepšenie manažovania práce v našej škole	Pozitívne	47%	52%	50%	6%
	Negatívne	41%	37%	32%	
	Neutrálne	12%	11%	18%	
i0312 - zlepšenie kvality práce v škole	Pozitívne	46%	49%	33%	2%
	Negatívne	44%	43%	33%	
	Neutrálne	10%	8%	33%	
i0302 - hlbšie prepojenie školy s praxou	Pozitívne	44%	49%	36%	-5%
	Negatívne	49%	45%	55%	
	Neutrálne	6%	6%	9%	
i0316 - zlepšenie vzdelávacích obsahov (učiva)	Pozitívne	44%	46%	50%	-5%
	Negatívne	49%	49%	41%	
	Neutrálne	7%	5%	9%	
i0311 - zlepšenie pohľadu verejnosti na našu školu	Pozitívne	38%	43%	50%	-8%
	Negatívne	46%	46%	23%	
	Neutrálne	16%	11%	27%	
i0310 - pozitívnejšie názory rodičov na našu školu	Pozitívne	37%	40%	41%	-11%
	Negatívne	48%	47%	32%	
	Neutrálne	16%	12%	27%	
i0304 - lepšiu komunikáciu školy s rodinou žiakov	Pozitívne	38%	46%	27%	-15%
	Negatívne	54%	49%	55%	
	Neutrálne	8%	6%	18%	
i0309 - pozitívne pedagogické myslenie učiteľov našej školy	Pozitívne	36%	35%	23%	-17%
	Negatívne	53%	56%	55%	

	Neutrálne	11%	9%	23%	
i0306 - zlepšenie práce učiteľského zboru	Pozitívne	36%	39%	27%	-21%
	Negatívne	56%	55%	55%	
	Neutrálne	8%	6%	18%	
i0308 - zlepšenie klímy a atmosféry v škole	Pozitívne	34%	35%	18%	-21%
	Negatívne	56%	57%	55%	
	Neutrálne	10%	8%	27%	
i0321 - zlepšenie vyučovacích výsledkov našich žiakov	Pozitívne	29%	35%	27%	-31%
	Negatívne	61%	57%	41%	
	Neutrálne	10%	8%	32%	
i0320 - väčší záujem žiakov o učenie sa	Pozitívne	27%	33%	23%	-39%
	Negatívne	66%	60%	55%	
	Neutrálne	8%	7%	23%	

V štruktúrovaných rozhovoroch na 5 základných školách (35 respondentov) boli prezentované výsledky dotazníkového šetrenia v tejto položke dotazníka a aktéri rozhovoru boli iniciovaní otázkou: Pokúste sa konkretizovať výrazné pozitívne zmeny, ktoré nastali vplyvom reformy na vašej základnej škole. Naopak, čo sa na vašej základnej škole udialo také, že to vnímate ako krok späť, ako negatívum. V tabuľke 1 je možné vidieť % vyjadrenie pozitívnych, negatívnych a neutrálnych volieb všetkých respondentov. Bližšie sa budeme venovať konkrétnym názorom učiteľov na skúmanej ZŠ1.

3.1 Charakteristika ZŠ1

Na vybranú základnú školu ZŠ1 boli stanovené požiadavky: minimálne 30 učiteľov, minimálne 450 žiakov, mesto s viac ako 20 000 obyvateľmi. Vybraná škola bola odovzdaná do užívania 1. 9. 1980. Ide o školu, ktorá je zapojená do významných projektov regionálneho, celoslovenského i medzinárodného významu v spolupráci s družobnými školami v ČR, MR a PL. V roku 2009–2010 prešla v rámci projektu Infraštruktúry vzdelávania financovaného z Európskeho fondu regionálneho rozvoja, štátneho rozpočtu a z prostriedkov mesta rozsiahlou rekonštrukciou. V rámci rekonštrukcie sa podarilo zrealizovať kompletné nové zateplenie, zastrešenie budov, výmenu okien, rekonštrukciu vykurovacieho systému a výmenu podláh, bezbariérové vstupy do budovy, na poschodia a hygienické zariadenia. Ide o školu vybavenú novým školským nábytkom a vďaka zapojeniu do projektov aj o školu s maximálnym IKT vybavením. Škola má do svojich priorít na najbližšie roky zaradené ciele: skvalitniť vyučovanie prvého aj druhého cudzieho jazyka, posilniť vyučovanie informatickej výchovy a informatiky, venovať zvýšenú pozornosť mediálnej výchove, udržať vyučovanie predmetu Podnikanie v cestovnom ruchu, posilniť vyučovanie výtvarnej výchovy a telesnej výchovy a zabezpečovať neustále zvyšovanie kvalifikácie pedagogických zamestnancov.

3.2 Čiastkové výsledky hodnotenia výpovedí učiteľov a manažmentu školy zo štruktúrovaných rozhovorov na ZŠ1

Pri čítaní údajov v tabuľke 1 je viditeľný súlad sledovaných súborov respondentov (všetci, primárny stupeň, ZŠ1) v prisudzovaní svojich pozitívnych i negatívnych volieb vo väčšine sledovaných položiek. Najväčšiu pozitívnu mieru súhlasu respondenti vyjadrili v položkách dotýkajúcich sa nových možností prezentovať svoju školu navonok. Až 71 % opýtaných z celej vzorky pozitívne hodnotí možnosť zohľadňovať regionálne špecifiká školy a možnosť profilovať svoju školu, budovať ju v súlade so svojou predstavou. Učitelia i riadiaci pracovníci vysoko oceňujú možnosť profilovať svoju školu, prijatie moderného konceptu vzdelávania, a tiež možnosti zohľadniť individuálne potreby žiakov. Čo však nekorešponduje a ani sa nádejne nepribližuje k prezentovaným východiskovým cieľom reformy „skvalitniť vzdelanostnú úroveň obyvateľstva SR, s dôrazom na schopnosť celoživotne sa vzdelávať, uplatniť sa na trhu práce a plnohodnotne žiť v meniacich sa podmienkach“ (Synek, B., 2007) sú názory učiteľov a riadiacich pracovníkov na položky týkajúce sa zlepšenia kvality vzdelávacích výsledkov, zvýšenia záujmu žiakov o učenie. Tieto dve položky obsadili zhodne v celej vzorke respondentov posledné dve pozície v pozitívnych voľbách. Učitelia a riadiaci pracovníci zo sledovanej ZŠ1 sa od ostatných učiteľov odlíšili najmä tým, že prisúdili viac ako 50 % pozitívnych volieb (na rozdiel od všetkých respondentov a respondentov z primárneho stupňa školy) trom položkám: zlepšenie vzdelávacích obsahov – učiva, zlepšenie pohľadu verejnosti na školu a pozitívne názory rodičov na školu. Zhodnotenie faktorov, ktoré ovplyvnili tieto voľby priblíži až hlbšia analýza všetkých dostupných informácií.

Ako hodnotili splnenie svojich očakávaní, prínos kurikulárnej reformy pre seba a svoju školu a pocítené osobné straty a straty v kvalite vzdelávania učitelia a riadiaci pracovníci ZŠ1, sme sa pokúsili zachytiť (ako súčasť predvýskumu a pre potreby tejto štúdie) len na základe transkripcie výrokov nahrávok zo štruktúrovaných rozhovorov a identifikácie pozitívne a negatívne ladených obsahových zhlukov výpovedí.

Tabuľka 2

Pozitívne hodnotiace výroky učiteľov a riadiacich pracovníkov ZŠ1

Pozitíva prebiehajúcej reformy vo výrokoch učiteľov a riadiacich pracovníkov
Dvojúrovňový model kurikula v mestách, kde je medzi školami väčšia konkurencia a chcú sa odlíšiť, tak je to dobre.
Pozitívne je zavedenie nových voliteľných predmetov, napr. regionálna výchova – tento predmet citeľne ovplyvnil žiakov.
Je to fajn, že sa školy môžu od seba odlišovať a vyprofilovať.
Vyhovuje mi možnosť zvoliť si učebnú látku viac, ako keď to bolo predpísané na 100%.
Pribudli nám nami voliteľne predmety, napríklad mediálna výchova... Síce sme zaviedli nové predmety, ale nedokázali sme dostatočne pokryť ostatne predmety.
Pozorujem, že deti sa tešia na nové predmety ako napr. mediálna výchova.

Oslovení učitelia a riadiaci pracovníci ocenili najmä možnosť zavedenia nových predmetov, pozitívne hodnotili ich prínos pre zvýšenie záujmu žiakov o učenie a tiež, možnosti školy tvoriť si vlastný profil. Z hodnotenia položky v dotazníku Prínos dvojúrovňového kurikula

(tabuľka 1) je možné vidieť, že učitelia zo ZŠ1, na rozdiel od všetkých respondentov a aj respondentov 1. stupňa ZŠ, prisúdili viac ako 50 % pozitívnych volieb položkám: zlepšenie vzdelávacích obsahov – učiva, zlepšenie pohľadu verejnosti na našu školu, a tiež pozitívnejšie názory rodičov na našu školu.

Tabuľka 3

Negatívne hodnotiace výroky učiteľov a riadiacich pracovníkov ZŠ1 zasahujúce rôzne oblasti kurikulárnej reformy

Pedagogické myslenie učiteľov, poznanie základných pojmov a procesov
Štátny vzdelávací program je nezrozumiteľný, niektorým veciam sme nerozumeli.
Kompetencie nijako neovplyvnili moju prácu v škole, je to iba teoretický pojem.
Pojem kľúčové kompetencie vznikol len zmenou názvu pre schopnosti.
Prierezové témy sú formalita, zbytočné.
Bežný učiteľ nemá kvalifikáciu na vytvorenie kvalitného školského vzdelávacieho programu.
Vzdelávacie oblasti sú tiež len formalita, len chlieviky pre predmety.
Formalizované školské vzdelávacie programy nie sú potrebné, učitelia vedia učiť aj bez toho.
Prierezové témy, vzdelávacie oblasti sú len nové názvy pre staré veci.
Je pre mňa neúnosné zakomponovať všetky kľúčové kompetencie do vyučovacieho procesu.
Častokrát je plán kľúčové kompetencie do vyučovania zahrnúť, ale realita je napokon iná, nedá sa.
Viac mi vyhovovalo to, že predtým sme vedeli, akých cieľov sa máme držať. A kľúčové kompetencie sa mi zdajú veľmi všeobecné. Pomohlo by širšie rozpracovanie kompetencii do konkrétnych užších cieľov, prostredníctvom ktorých by sa napĺňali.
Štátny (ŠVP) je stále príliš obmedzujúci. Mal by obsahovať učebné osnovy, najväčšie celky a zvyšok si učiteľ doplní podľa potreby školy, zloženia triedy.
Teraz v učive nie je prehľadný systém ako bol predtým. Nove učebnice nie sú pomôckou. Musím hľadať veľa pomocných materiálov. Mal by sa viac systematizovať vzťah medzi štátnym VP, učebnými osnovami a učebnicami.
Počas reformy sa zmenili moje metódy a formy učenia, ale nemusí to byť novým kurikulom. Je to skôr príchodom IKT, to by nastalo aj bez nového ISCEDu.
Mne sa podľa starých učebných osnov učilo lepšie, ale teraz je viac moderných metód, ktoré sa dajú využívať.
Niektoré požiadavky v ŠVP sú nerealizovateľné, napríklad vo výtvarnej, výroba asanbláží, ktorú deti nezvládnu.
Vzdelávanie učiteľov je príliš zamerané na IKT. Malo by byť zamerané viac predmetovo, viac zážitkovo.
Zlepšenie vyučovacích výsledkov našich žiakov
Formalizovaný vzdelávací systém neovplyvní kvalitu vzdelávacích výsledkov. Deti teraz nevedia v 5. ročníku napísať slovnú odpoveď. Bolo by dobre vrátiť sa k písanému textu a menej interaktívnych príkladov.
Vzdelávacie výsledky, najmä čítanie s porozumením je veľmi slabé. Staré učebnice viac vyhovujú požiadavkám nového monitoru.
Priniesla variabilnosť v počte hodín predmetov. Napríklad v prípade matiky to ale znamená menší počet hodín, ako by bolo potrebné. Dôsledky reformy pociťujeme až teraz, keď od nás odišli prví deviataci (boli piataci, keď prišla reforma) a nevedeli sme čoho sa máme vtedy chopiť, tak sme sa inšpirovali starým systémom. Keď ich porovnávam s terajšími piatakmi, títo noví vedia omnoho menej.
Žiakom chýba motivácia, keďže už v piatom ročníku vedia, že ich príjmu na strednú školu.
V štruktúrovaných rozhovoroch s vedením školy a skupinových rozhovoroch s učiteľmi prevládali negatívne výpovede ku všetkým načrtnutým témam. V oblasti obsahov, ktorá vo výskume mapuje projektované (ŠVP), implementované (ŠkVP) a realizované kurikulum v rovine ich prípravy až súčasnosti, sa objavili výpovede súladné s pozitívnymi výrokmi celej vzorky respondentov. Reforma znamenala zníženie náročnosti na prvom stupni.
Výsledky sú horšie. Súčasné učebnice neobsahujú dostatok príkladov na riešenie.

Učivo je inak rozdelené medzi ročníky. Deti učivo predtým lepšie zvládali, nároky na deti sa znížili.
Na druhom stupni je problém aj to, že všetkých dobrých žiakov rozoberú osemročné gymká.
Zníženie kvality výsledkov vzdelávania je spôsobené aj tým, že stredné školy berú úplne všetkých bez ohľadu na výsledky zo ZŠ. Deti nie sú tlačené sa učiť, lebo vedia, že ich zoberú aj s päťkami.
Reforma nepriniesla zlepšenie výsledkov žiakov, ale nie som si istá, že je za tým len reforma. Učiteľ ma síce viac priestoru, ale napríklad rodičia doma sa nemajú čoho držať, keďže knihy nie sú striktné. Učiteľ si musí veľa doplnkových materiálov robiť sám.
Stredné školy neakceptujú zmeny na ZŠ a neuznávajú rozdiely medzi nimi, viete prijímačky a pod.
Zníženie úrovne vzdelávacích výsledkov je aj vplyvom reformy. Učitelia, keď nie sú do niečoho nútení, tak to mnohí neurobia.
Zlepšenie práce školy
Reforma bola nedobre pripravená a je chaotická. Nenadväzuje prvý stupeň na druhý.
Štátny vzdelávací program je príliš striktný a musí byt zohľadnený v školskom, nedáva toľko priestoru školskému.
Mám pocit, že teraz každý rok niečo prerábame, ani nevieme čo. Chýba tomu celistvosť. Sami nevieme, čo tam (do učebných osnov) treba dať.
Obmedzujúce je, že štátny vzdelávací program je zahrnutý v školskom. Štátny zahŕňa témy, ktoré sme predtým nevyučovali.
ZŠ by mali všetky poskytnúť rovnaké základné vzdelanie bez rozdielu mesta. Keď príde žiak z inej školy, nevie nadviazať, nestíha si dobrať učivo.
Chýbali učebnice.
Nedostatok financií na individuálnejší prístup k žiakom. Robiť menšie skupiny žiakov.
Sú rozdiely medzi školami. Na ZŠ by aspoň hlavné predmety mali byť rovnaké na všetkých školách.
Dochádzalo ku zbytočnému kopírovaniu štátneho do ŠkVP.
Niektoré predmety (dejepis) majú veľmi nízky počet hodín.

Predmetom nášho skúmania je predovšetkým implementácia kurikulárnej reformy, pozrieme sa preto aj na čiastkové hodnotenie negatívnych výpovedí aktérov skupinových rozhovorov z pohľadu rôznych úrovní implementácie kurikula. Konceptuálny model výskumu vymedzuje päť úrovní implementácie kurikulárnej reformy. Ide o úroveň hodnôt (svoje hodnoty má minulé, súčasné a budúce kurikulum), úroveň obsahov (databáza znalostí a zručností, ktoré má absolvent kurikula zvládať), úroveň procesov (kurikulum má svoju minulosť, súčasnosť a budúcnosť), úroveň činiteľov (tvorba kurikula je strategickou úlohou manažmentu a aj učiteľov) a úroveň kontextu (bližšie: Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach, V., Fridrichová, P., Sabo, R., Adamcová, E., Lynch, Z., Cachovanová, R., Simanová, L., 2015, s. 99−119.). V štruktúrovaných rozhovoroch s vedením školy a skupinových rozhovoroch s učiteľmi ZŠ1 prevládali negatívne výpovede ku všetkým načrtnutým témam. V oblasti hodnôt možno považovať za prekvapujúce vyzdvihovanie hodnôt historického kurikula, starých učebných osnov a plánov z pred roku 1989, teda hodnôt, ktoré predstavujú niečo, čo už začína patriť minulosti a väčšinou vyvoláva nespokojnosť a tlak na zmenu. V oblasti procesov, kde sú mapované procesy vo fáze iniciácie reformy, prípravy reformy, tvorby kurikulárnych dokumentov, súčasnosti a perspektívy kurikula sa najviac negatívnych výpovedí dotýka fázy prípravy reformy a tvorby kurikulárnych dokumentov. Vo fáze prípravy reformy dochádza k vytváraniu podmienok oboznamovaním sa s myšlienkami iniciátorov, realizuje sa vstupné štúdium dokumentov, aktéri majú nadobudnúť náhľad na očakávané procesy, získavať nové skúsenosti a zúčastňovať sa názorovej kryštalizácie a konfrontácie. Naši učitelia riešili tieto náležitosti súbežne s fázou tvorby. S tým určite súvisia negatívne výroky typu: Reforma bola nedobre pripravená a je chaotická, a tiež väčšina negatívne hodnotených položiek (viď tabuľka 3) v oblastiach: Pedagogické myslenie učiteľov, poznanie základných východísk a procesov; Zlepšenie vyučovacích výsledkov

našich žiakov; Zlepšenie práce školy. Vysoká miera negatívnych vyjadrení v týchto položkách sa možno tiež vzťahuje k obdobiu tvorby prvých kurikulárnych dokumentov, ktoré môže byť spojené s určitým chaosom z neznalosti, nedostatkom času. V oblasti obsahov, ktorá vo výskume mapuje projektované (ŠVP), implementované (ŠkVP) a realizované kurikulum v rovine ich prípravy až súčasnosti, sa objavili výpovede súladné s pozitívnymi výrokmi celej vzorky respondentov.

V príspevku sú uvedené len vstupné, čiastkové informácie, ďalej nespracované, bez uvedenia širších súvislostí. Sledovaný bol zámer poskytnúť náhľad na drobný výstup z rozsiahleho kvalitatívneho výskumu obsiahnutého v projekte.

Literatúra

Kosová, B. & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.

Porubský, Š. et al. (2014). *Škola a kurikulum. Transformácia v slovenskom kontexte*. Banská Bystrica: Belianum.

Synek, B. (2007). Áno reforme vzdelávania. In *Učiteľské noviny*, *55*(3), s. 12. Dostupné z http://www.ucitelskenoviny.eu/Default.aspx?StrID=210 [1. 9. 2007].

Kontakt

prof. PaedDr. Alena Doušková, Ph.D.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
Slovenská republika

e-mail: alena.douskova@umb.sk

Osobnost učitele zavádějícího metodu ovlivňující klima třídy

Personality of the teacher who implements the method of the affecting the climate of the classroom

Marie NAJMONOVÁ

Abstrakt: V příspěvku budou představeny metodologické přístupy vedoucí k ověření osobnosti učitele, který má pracovat s metodou ovlivňování klimatu třídy. Zjišťování osobnosti učitele je součástí disertační práce "Utváření klimatu třídy s žákem se specifickou poruchou chování". Na jeho osobnosti, předpokladech a schopnostech závisí úspěšné zavádění v disertační práci navrhované metody cílící na změny v emoční inteligenci žáků a s tím související osvojování si dílčích sociálních dovedností.

Klíčová slova: učitel, klima třídy, kompetence, emoční inteligence

Abstract: The paper presents methodological approaches leading to validation of the personality of the teacher who works with the method of influencing the climate of the class. Identifying of the personality of the teacher is the part of the doctoral thesis "Creating a classroom climate with a pupil with a specific behavioral disorder". On the personality, the assumptions and the capabilities of the teacher depends the successful introduction of the proposed method.

Keywords: teacher, classroom climate, competence, emotional inteligence

1 Úvod

Klima školní třídy je charakteristické pro žáky dané třídy a pro učitele, kteří ve třídě vyučují. Je spoluvytvářeno učiteli a žáky (Mareš, 2013). Vliv na jeho kvalitu mají mimo jiné psychické vlastnosti a procesy jednotlivých aktérů (Lašek, 2012) podílejících se na jeho utváření. Z tohoto hlediska je tedy důležitý výběr učitele, který má mít schopnost ovlivňovat klima třídy tak, aby bylo příznivé k vytváření sociálních dovedností a bylo zdrojem psychické podpory pro každého žáka (Prokešová, 2005).

V následujícím příspěvku budou představeny metodologické přístupy, které by měly vést k ověření osobnosti učitele, který má pracovat s metodou ovlivňování klimatu třídy. Na osobnosti, předpokladech a schopnostech učitele závisí úspěšné zavádění experimentální metody, která je součástí disertační práce s názvem „Utváření klimatu třídy s žákem se specifickou poruchou chování“. Navrhovaná experimentální metoda cílí na změny v emoční inteligenci žáků a s tím související osvojování si dílčích sociálních dovedností. Je součástí sociálního učení. Pomocí této metody se mají žáci učit řešit mezilidské vztahy, prosociálně se orientovat a posilovat to dobré, co v nich je. Dále by měla u žáků vyvolat stud nad nesociálním chováním a přitom je nevyloučit ze skupiny, ale naopak je integrovat zpět. Základ metody tkví v nastavení „sociálního zrcadla“, čímž jsou v tomto případě myšleny

názory a mínění spolužáků, která by měla spoluurčovat, jak se bude jedinec chovat, co si bude o sobě myslet a jaké bude ctít hodnoty (Jošt, 2010).

Experimentální metoda je vytvářena na základě publikovaných zahraničních výzkumů a klinických průzkumů, které se zabývají problematikou emoční inteligence (Gajdošová, Herényiová, 2006; Goleman 1997; Jošt, 2010) a zkušenosti s podobnými metodami, které se již ojediněle v praxi používají a se kterými má autorka praktické zkušenosti (CESTY, 2007; PATHS, 1994). Tato metoda je vytvořena tak, aby bylo možné ji využít v běžných základních školách v České republice.

Základní tři podmínky pro účinnou aplikaci experimentální metody z pohledu učitele jsou rozvinutá sociálně emocionální inteligence učitele, který s metodou pracuje, jeho osobnost a učitelovo přijetí nabízené experimentální metody.

2 Osobnost učitele při ovlivňování sociálního klimatu třídy

Pro experimentální metodu, která má ovlivňovat klima třídy, je především důležitá schopnost učitele řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, přátelskost a být schopen ovládnout vlastní náladovost. Dytrtová a Krhutová (2009) tyto schopnosti dávají do souvislosti s emocionální inteligencí učitele, která má podle nich významný vliv na učitelovo rozhodování a chování. Dytrtová a Krhutová (2009) se vyslovují dále k psychice učitele: „jeho frustrační odolnost i temperament mají vliv na atmosféru ve třídě, kde učitel působí“.

Vzhledem k tomu může zavádět experiment do třídy pouze učitel s rozvinutou emocionální inteligencí. Rozvinutou sociálně-emocionální inteligenci Jošt (2010) popisuje jako:

- schopnost sledovat vlastní i cizí emoce,
- schopnost vcítění se a soucítění,
- zdvořilost a uctivost k druhým i k sobě,
- schopnost vnímat stud a pocit viny u sebe a druhých,
- přátelskost, laskavost, zdvořilost,
- schopnost zvládat své nálady,
- schopnost řešit mezilidské konflikty,
- schopnost odhadovat sociální pozici druhých i svou vlastní,
- schopnost prosazovat sociálním způsobem své myšlenky,
- schopnost ovlivňovat druhé.

V případě rozvinuté sociálně-emocionální inteligence se nabízí zajímavá možnost srovnání s psychosociální a komunikativní kompetencí učitele jako jedné ze sedmi kompetencí učitele (Vašutová, 2004), jejímž základem je podle Švece (2010) právě emocionální inteligence. Švec (2010) definuje tuto kompetenci jako:

- schopnost podílet se na spoluvytváření klimatu školní třídy i klimatu školy, ovládá metody a techniky diagnostiky psychosociálního klimatu školní třídy,
- schopnost podporovat socializaci žáků,
- schopnost orientovat se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a zprostředkovat jejich řešení,

- znalost možností i mezí vlivu mimoškolního prostředí na žáky, dovednost analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a schopnost podnítit jejich změnu,
- schopnost efektivně komunikovat nejenom se žáky, ale i s jejich rodiči a kolegy.

Švec (2005) se zároveň vyjadřuje i k možnosti ověřování emocionální inteligence, která je podle něj velmi obtížně diagnostikovatelná. Pro její orientační posouzení nabízí učitelům *Škálu EMIT*, která má tři hodnoty. Hodnota P vyjadřuje míru učitelových schopností a dovedností poznávat vlastní emoce i emoce druhých. Hodnota R vyjadřuje míru učitelových schopností a dovedností kontrolovat a regulovat vlastní emoce. Hodnota U vyjadřuje míru učitelových schopností a dovedností využít pozitivně vlastních emocí při řešení praktických situací (Švec, 2005).

Pro zjišťování emocionální inteligence se však spíše v případě disertační práce nabízí možnost využít Bar-Onův dotazník emocionální inteligence. Tento dotazník není v České republice standardizován a existuje v původní americké verzi − The Bar-On EQ-i. Možnostmi jeho využití v českém prostředí se zabývá Jiří Jošt.

Dotazníkem *BarOn EQ-i* zjišťujeme schopnost, jak je testovaný schopen orientovat se ve vlastních emocích a v emocích druhých lidí, adaptovat se na různé emocionální stavy a jak je schopen se účinně vyrovnávat se zátěží. Test obsahuje 133 položek, ke kterým se testovaný vyjadřuje pomocí pětistupňové škály (1 – neplatí o mně nikdy nebo jen velmi vzácně; 2 – platí o mně zřídka; 3 – platí o mně občas; 4 – platí o mně často; 5 – platí o mně velmi často či vždy). Položky měří celkem pět oblastí emocionální inteligence, a to intrapersonální oblast, interpersonální oblast, oblast adaptability, oblast tzv. stressového managementu a oblast všeobecného vyladění. Intrapersonální oblast se týká vlastního Já (self), což je schopnost otevřeně vyjadřovat své pocity, uvědomovat si je, být si vědom vlastní hodnoty, seberealizace. Interpersonální oblast v sobě zahrnuje vzájemně uspokojivé vztahy k druhým lidem, schopnost vciťovat se do emocí druhých, přiměřeně na ně reagovat, soucítit s druhými a umět jim pomoci. Oblast adaptability zahrnuje schopnost identifikovat problémy, řešit je realisticky a pružně. Oblast „stressového managementu“ se týká schopnosti odolávat stressu (stressová tolerance) a kontroly impulsů zkratového jednání. Oblast všeobecného vyladění je zaměřena na schopnosti vnímat svět celkově optimisticky a pozitivně.

Příklady otázek:

- Je pro mě obtížné podělit se o své pocity s druhým.
- Když s někým nesouhlasím, jsem schopen/schopna mu to říci.
- Jsem impulzivní – dříve jednám, než myslím.
- Ze života se snažím vytěžit co nejvíce radosti.
- Považují mě za společenského člověka.
- Neumím si přátele udržet.

Dotazník BarOn EQ-i byl použit v českém prostředí např. v diplomové práci „Účinky specifických poruch učení na self-koncept a sociometrickou pozici dítěte ve třídě“ (Bílá, 2013).

Druhá podmínka účinné aplikace experimentální metody z pohledu učitele je ověření osobnosti učitele, který bude metodu zavádět v rámci experimentální třídy. Osobnost učitele bude ověřována NEO pětifaktorovým osobnostním inventářem (NEO-FFI), který je také znám pod názvem BIG 5. Tento osobnostní dotazník vychází z pětifaktorového modelu osobnosti „big five“ a poskytuje údaje o úrovni pěti obecných dimenzí osobnosti: neuroticismus,

extraverze, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost, svědomitost. Úroveň těchto pěti obecných dimenzí osobnosti vyplyne z 60 odpovědí. Respondent pomocí pětistupňové škály vybírá, do jaké míry ho uvedené výpovědi charakterizují. Pomocí pěti již zmíněných obecných dimenzí osobnosti můžeme tedy zjistit následující:

- Otevřenost vůči zkušenosti, Intelekt – Zjišťuje aktivní vyhledávání nových zážitků toleranci k neznámému a jeho objevování.
- Svědomitost – Zjišťuje individuální úroveň při organizaci, motivaci a vytrvalosti na cíl zaměřeného chování. Odlišuje spolehlivé, na sebe náročné lidi od těch, kteří jsou lhostejní a nedbalí.
- Extraverze – Zjišťuje kvalitu a kvantitu interpersonálních interakcí, úroveň aktivace, potřebu stimulace.
- Přívětivost – Zjišťuje kvalitu interpersonální orientace na kontinuu od soucítění po nepřátelskost v myšlenkách, pocitech a činech.
- Neuroticismus, Emocionální stabilita – Zjišťuje míru přizpůsobení nebo emocionální instabilitu, neuroticismus. Rozlišuje jedince náchylné k psychickému vyčerpání odolných. (Svoboda, 1999)

Třetí podmínkou pro účinnou aplikaci experimentální metody z pohledu učitele je jeho osobní motivovanost a přijetí všech aspektů souvisejících s experimentem. Je tedy nezbytně nutné, aby učitel takříkajíc vzal metodu „za svou“. Pro ověření této podmínky se nabízí rozhovor, jehož výhodou je především vysoká interakce mezi tazatelem a dotazovaným. Skutil (2011) k tomu uvádí: „chceme-li získat informace o názorech a postojích respondenta a případně zjišťujeme, jak rozumí danému jevu, je rozhovor tou pravou metodou“.

Rozhovor tak nabízí možnost ověřit si motivovanost a angažovanost učitele na experimentu. V rámci rozhovoru si také můžeme ověřit, zda učitel pochopil význam experimentální metody a její cíl a je ochoten pracovat s metodou dlouhodobě a kontinuálně, což je další podmínka úspěšnosti experimentu.

3 Závěr

V příspěvku byly především shrnuty metodologické postupy vedoucí k celkové identifikaci učitele, který by měl pracovat s experimentální metodou, jež by měla vést k ovlivnění klimatu v experimentálních třídách, kde bude zavedena experimentální metoda zaměřená na utváření klimatu třídy se žákem se specifickou poruchou chování.

Příspěvek však dále navádí k zamyšlení nad profilem učitelů, kteří mají rozvíjet u žáků sociální dovednosti a s tím spojenou emoční inteligenci. Neměli bychom si v této souvislosti klást otázky, jaká je emoční inteligence a jaké jsou sociální dovednosti učitelů, kteří mají naplňovat klíčové kompetence žáků uvedené v RVP ZV (2013), a to konkrétně klíčové kompetence komunikativní nebo klíčové kompetence sociální a personální. V rámci těchto klíčových kompetencí by měl žák na konci základního vzdělávání například využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi, účinně spolupracovat ve skupině, podílet se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívat k upevňování dobrých mezilidských vztahů nebo si vytvářet představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj.

Literatura

Bílá, J. (2013). *Účinky specifických poruch učení na self-koncept a sociometrickou pozici dítěte ve třídě* (Diplomová práce). České Budějovice: Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická.

Dytrtová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi.* Praha: Grada.

Gajdošová, E. & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků.* Praha: Portál.

Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence.* Praha: Grada.

Chabarová, R., Javorská, J., Kratochvílová, A., Kučerová, A., Michalová, Z. & Michalová, J. (2007). *CESTY − Podpora alternativní strategie výuky sociálním dovednostem (česká verze).* Originál: PATHS 1994 Kusché, C.A., Greenberg, M. T. ve spolupráci s Anderson, L. K., Calderon, R., Gustavson, R. N., Turksma, Ch., Cambell, J. Channing Bete Company, Inc. One community Place South Deerfield, MA 01373.

Jošt, J. (2010). Emocionální inteligence a možnost jejího formování ve škole. In Krykorková, H. & Váňová, R. (Eds.). *Učitel v současné škole* (s. 195−201). Praha: Karolinum.

Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd.* Hradec Králové: Gaudeamus.

Lund, N. (2012). *Inteligence a učení.* Praha: Grada.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie.* Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). Dostupné z http://www.nuv.cz/folder/18/

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

Stuchlíková, I. (Ed.). (2005). *Zvládání emočních problémů školáků.* Praha: Portál.

Svoboda, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.

Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: Aspi.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Kontakt

Mgr. Marie Najmonová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie
Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

email: mnajmonova@pf.jcu.cz

Výzkum profesních kompetencí studentů učitelství v závěru jejich studia

Research of professional competencies of student teachers at the end of their studies

Jitka NOVOTOVÁ, Kateřina HAVRANCOVÁ, Barbora MÜLLEROVÁ

Anotace: Cílem příspěvku je představit výzkum realizovaný na katedře pedagogiky a psychologie na FP TUL. Na základě publikovaných výzkumů a relevantní teorie byly vymezeny profesní kompetence, které by měly být rozvíjeny v pregraduální přípravě učitelů. Na základě toho byly vytvořeny dotazníky, které vyplnilo 22 studentů a 22 jejich cvičných učitelů − učitelů primárních škol. Poté byl realizován primární výzkum zaměřený na posouzení míry rozvoje těchto kompetencí u studentů cvičnými učiteli po ukončení závěrečných souvislých praxí. Výzkum dále zjišťoval, jak své profesní kompetence po ukončení praxí hodnotí samotní studenti. Výsledky tohoto sebehodnocení jsou podrobněji analyzovány.

Klíčová slova: kompetence učitele, pregraduální příprava učitelů, výzkum profesních kompetencí, standard učitelské profese, evaluace profesní přípravy učitelů, sebehodnocení studentů na souvislé pedagogické praxi

Abstract: The aim of this paper is to present the research conducted at the Department of Education and Psychology, Faculty of Science, Humanities and Education, Technical University of Liberec. Professional competencies that should be developed in undergraduate teacher training were defined. On this basis, we developed a questionnaire completed by 22 students and 22 students´mentors - primary school teachers. Primary research focused on assessment of development of these competencies by mentors was conducted after the final continuous practice. The research also found out how the students evaluate their professional competencies themselves. The results of this self-evaluation are analyzed in detail.

Keywords: teacher competencies, undergraduate teacher training, research of professional competencies, standard of teaching profession, teacher training evaluation, teacher intern self-evaluation

1 Úvod

V současné době je kvalitní vzdělávání učitelů považováno za jednu z nejdůležitějších podmínek reformy školy. Učitelova kvalita je významnějším faktorem úspěšného vyučování než kvalita školního kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (Hattie 2003, Barber & Mourshed 2007). Požadavek na kvalitu učitelů stanovuje i MŠMT v novém strategickém dokumentu Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT, 2014). Zde je také formulován požadavek modernizovat počáteční vzdělávání učitelů a zajišťovat i jeho průběžnou evaluaci (MŠMT, 2014, s. 27−29).

Cílem našeho příspěvku je představit předvýzkum k výzkumu, který chceme realizovat v několika letech na katedře pedagogiky a psychologie FP TUL. Je zaměřen na ověřování kvality pregraduální přípravy učitelů, resp. na kvalitu osvojených profesních kompetencí studentů učitelství v závěru jejich studia po absolvování závěrečné pedagogické praxe.

V článku se zaměříme na objasnění teoretických východisek předvýzkumu, jeho celkovou koncepci a budeme prezentovat dílčí výsledky, které byly získány od studentů 4. ročníku učitelství 1. stupně ZŠ i jejich cvičných učitelů.

2 Teoretická východiska a vymezení pojmů

Při tvorbě dotazníků jsme vyšli z vymezení pojmu *profesní kompetence učitele*. Průcha tento pojem vymezuje jako „komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, jenž je složen z dílčích či speciálních kompetencí“ (1997, s. 216). V Pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2013, s. 113) je pojem kompetence definován jako „schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných životních situacích.“ Spilková profesní kompetenci chápe jako „komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky“ (1998, s. 64). Komplexní a propracovanou definici profesní kompetence učitele nabízí J. Vašutová (2004, s. 92):

> Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činností a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.

Podle Seberové (2006, s. 12−13) různorodost definic a přístupů při definování tohoto pojmu neznamená jejich kontroverznost nebo nekompatibilitu, ale spíše skutečnost, že každá definice zachycuje různé významové roviny tohoto mnohovrstevnatého pojmu. Jako první rovinu uvádí jeho komplexnost (pojetí definice Spilkové). Tento pohled pak pokrývá i anglické vymezení pojmu *competence*, který má v americké literatuře holistický význam a vztahuje se k celkovému potenciálu člověka (Korthagen, 2011, s. 61). Seberová dále uvádí integrativní význam pojmu (pojetí definice Vašutové) odpovídající též anglickému *competency*, kterým se míní specifické schopnosti člověka (Korthagen, 2011, s. 61). Třetí významová rovina znamená rozvojetvorný aspekt kompetence, tedy směřování k žádoucímu stavu. Právě tento významový aspekt je velmi důležitý v našem výzkumu, neboť vyjadřuje postupné nabývání kompetencí v průběhu pregraduální přípravy. V poslední, čtvrté významové dimenzi pak Seberová kompetenci charakterizuje jako profesní jednání, jak je pojímána například v Pedagogickém slovníku.

Kompetence mají úzký vztah ke *standardu učitelské profese*. Profesní standard je konkretizací kvalifikace v pojmech kompetencí a variant jejich prokazatelnosti (Vašutová, 2001, s. 19−46). V roce 2008 MŠMT zřídilo expertní skupinu k tvorbě profesního standardu učitele a učitelského vzdělávání, již tvořili představitelé akademické sféry, pedagogického výzkumu a školní praxe. Výsledkem jejich práce byl *Standard kvality profese učitele* formulovaný v úzké souvislosti s pojetím kvalitní školy a kurikulární reformy (Spilková, et al., 2010, s. 45). Tento materiál by uveřejněn na webu MŠMT a byl předmětem diskuse a připomínkování široké pedagogické veřejnosti.

Profesní kompetence jsou v něm pojaty jako „komplexní, flexibilní struktura profesních kvalit učitele kontextového charakteru (projevuje se v činnosti učitele), která zahrnuje zvnitřněné znalosti, dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty“ (Spilková et al. 2010, s. 45) a jsou chápány jako prostředek hodnocení kvality práce učitele. V této definici je zdůrazněn aspekt kontextovosti a flexibility kompetencí, který považujeme za důležitý, neboť učitelova činnost má situační povahu a je determinována řadou faktorů. Z tohoto důvodu je obtížné zkoumat učitelské kompetence bez znalosti podmínek školy, v níž učitelé pracují. Spatřujeme v tom také riziko z hlediska využívání profesního standardu vnějšími evaluátory. Standard by proto měl být využíván zejména pro sebehodnocení učitelů a jejich další profesní rozvoj nebo jako prostředek sebeevaluace školy.

V zahraničí je standard učitelské profese využíván nejen k hodnocení učitelů a jejich dalšímu profesnímu rozvoji, ale též v pregraduálním vzdělávání učitelů, a to jak pro tvorbu obsahu učitelského vzdělávání, tak pro jeho evaluaci. Např. v Kanadě vydalo v roce 2001 ministerstvo školství rozsáhlý dokument, v němž je definován soubor dvanácti profesních kompetencí učitele požadovaný napříč stupni a typy škol. U každé kompetence je též napsáno, co by měl umět absolvent přípravného vzdělávání a z dokumentu jsou odvozeny i profily absolventů jednotlivých učitelských programů. Např. na Pedagogické fakultě Univerzity Laval je k hodnocení pedagogických praxí používán mj. sebehodnotící list studenta, který obsahuje kompetence a indikátory jejich dosažení odstupňované pro jednotlivé praxe (začátku, průběh a konec studia). Na kompetencích je založeno též závěrečné sumativní hodnocení studentů (Spilková et al., 2010, s. 59−72). Obdobně je profesní standard využíván v pregraduálním vzdělávání učitelů i v Nizozemí, Belgii či Irsku (Spilková, et al., 2010, s. 78−122). Další funkce standardu popisuje Tomková (2012, s. 8−9). Kromě již zmíněné funkce pro přípravné vzdělávání učitelů, zmiňuje i jeho funkci pro další vzdělávání učitelů, pro hodnocení a sebehodnocení učitelů a pro podporu jejich profesního rozvoje.

V České republice přes uvedené snahy stále chybí legislativní vymezení standardu učitelské profese. Tato situace nepříznivě ovlivňuje nejen praxi na samotných školách, ale též pregraduální vzdělávání učitelů, které nemá legislativní oporu pro koncipování i evaluaci učitelského vzdělávání, a je proto na jednotlivých typech institucí připravujících učitele velmi rozrůzněné. Cílem našeho výzkumu je proto vytvořit takový nástroj, který by byl využitelný k hodnocení a sebehodnocení studentů na souvislých praxích, neboť v současnosti na naší fakultě používané dotazníky jsou stručné a podle vyjádření studentů jim neposkytují potřebou zpětnou vazbu.

3 Výzkumné šetření − metodologie

V tomto příspěvku prezentujeme předvýzkum, jehož cílem bylo vytvořit dotazníky k hodnocení a sebehodnocení studentů a ověřit jejich fungování v praxi. Dále nás zajímala ochota studentů i cvičných učitelů pracovat s těmito nástroji a jejich názory na přínos dotazníků pro hodnocení studentů. Posledním cílem bylo získané výsledky hodnocení a sebehodnocení využít k evaluaci a zkvalitnění učitelské přípravy na naší fakultě.

3.1 Cíle předvýzkumu

1. vytvořit a ověřit dotazník pro učitele k hodnocení profesních kompetencí studentů
2. vytvořit a ověřit dotazník pro studenty k sebehodnocení jejich profesních kompetencí
3. vyhodnotit výsledky předvýzkumu k těmto otázkám:

a) Které profesní kompetence studentů hodnotí cviční učitelé jako nejvíce rozvinuté?
b) Které profesní kompetence studentů hodnotí cviční učitelé jako nejméně rozvinuté?
c) Které své profesní kompetence hodnotí studenti jako nejlépe rozvinuté?
d) Které své kompetence hodnotí studenti jako nejméně rozvinuté?
e) V čem se bude lišit hodnocení učitelů od sebehodnocení studentů?

3.2 Výzkumný nástroj − tvorba dotazníku

Jako výzkumné nástroje pro hodnocení a sebehodnocení profesních kompetencí studentů byly zvoleny dotazníky. Při jejich konstrukci jsme vyšli z vlastních zkušeností z výzkumu, který byl zaměřen na hodnocení profesních kompetencí zkušenými učiteli z hlediska jejich významu pro učitelskou profesi (Novotová, 2008).

Druhým zdrojem byl Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch, který je „charakteristikou vynikajícího učitele základní a střední školy, především učitele všeobecně vzdělávacích předmětů“ (Tomková et al., 2012, s. 13). Je určen k hodnocení jak začínajících, tak zkušených učitelů. Rámec byl zpracován v rámci národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě, jehož cílem je podpora škol při autoevaluaci (NÚOV, NIDV, 2012).

Základem Rámce jsou profesní činnosti učitele a v nich uplatňované profesní kompetence v osmi oblastech: *1. Plánování výuky, 2. Utváření prostředí pro učení, 3. Podpora procesů učení, 4. Hodnocení práce žáků, 5. Reflexe výuky, 6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy, 7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností, 8. Profesní rozvoj učitelů* (Tomková, et al., 2012, s. 14−19). V našem dotazníku však byl vzhledem k okolnosti, že má hodnotit kompetence v přípravném vzdělávání učitelů, zredukován na prvních 5 kategorií − škál, které byly dále konkretizovány do *34 dílčích kompetencí − položek*. Na rozdíl od Rámce profesních kvalit jsme kompetence formulovali úžeji a specifičtěji, tak aby bylo možno jejich dosažení jednoznačně zhodnotit na pětistupňové škále: *1. zvládá(m) v plné míře, 2. zvládá(m) s drobnými výhradami, 3. zvládá(m) s nedostatky, 4. zvládá(m) s výraznými nedostatky, 5. nezvládá(m)*. Při tvorbě dotazníku byla použita obsahová validizace jednotlivých položek za účasti 3 expertů, vysokoškolských učitelů pedagogiky, a 2 studentů učitelství.

Dále oba dotazníky obsahovaly položky, v nichž se studenti i učitelé mohli vyjádřit ke kvalitě dotazníků a jejich využitelnosti pro hodnocení studentů. Dotazník byl vyhotoven ve dvou variantách − první pro cvičné učitele k posuzování studentů a druhý pro sebehodnocení studentů. Dotazníky se vzájemně lišily úvodní stranou s dopisem k respondentům a drobnými odlišnostmi ve formulacích, nikoliv však v kategoriích kompetencí.

3.3 Administrace dotazníků a výzkumný soubor

Dotazníky byly předány ve vytištěné podobě studentům 4. ročníku prezenčního studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ před začátkem jejich souvislé šestitýdenní praxe. Pro každého studenta byly určeny dva dotazníky − jeden pro hodnocení cvičným učitelem a druhý pro sebehodnocení. Studentům byly objasněny cíle výzkumu a instrukce k vyplnění dotazníku. Dotazník pro studenty byl anonymní, ale u dotazníku pro učitele jsme požadovali uvést školu a jméno cvičného učitele včetně jeho podpisu pro provedení případné kontroly, zda dotazník byl vyplněn skutečně učiteli. Dotazník jsme předali všem studentům 4. ročníku, tedy 26 respondentům, vrátilo se *22 dotazníků* jak od studentů, tak od učitelů, návratnost tedy byla 84,6 %.

3.4 Vybrané výsledky

Dotazníky, které se nám vrátily od učitelů, jsme využili pouze ve vztahu k hodnocení dotazníků (viz cíl 1), nikoliv však ve vztahu k hodnocení studentů (cíle 3a, 3b). Naprostá většina učitelů totiž hodnotila studenty stupněm „zvládá v plné míře“, ojediněle stupněm „zvládá s drobnými nedostatky“. Domníváme se, že takové hodnocení neodpovídá realitě. Kompetence, které jsme do dotazníku zařadili, se sice týkaly základních kompetencí učitelů, ale jejich plné zvládnutí lze předpokládat až u zkušených učitelů. Možné vysvětlení uvádíme níže v Shrnutí výsledků a diskusi. Ve výsledcích proto nemůžeme vyhodnotit cíle č. 3a), 3b) 3e).

Vyhodnocení cílů č. 1 a 2

K ověření vnitřní konzistence jednotlivých škál byla použita metoda položkové analýzy. Výpočet Crombachova alfa potvrdil homogenitu škál Řízení procesů učení a Reflexe výuky, zatímco ze škál Plánování výuky, Vytváření prostředí pro učení a Hodnocení práce žáků byly 3 položky odstraněny a 1 přesunuta do jiné škály. Vyhodnoceno bylo tedy *31 dílčích položek v pěti škálách*.

Pro validizaci dotazníku jsme využili odpovědí respondentů k hodnocení a využitelnosti dotazníků. Učitelé i studenti dotazník hodnotili převážně jako srozumitelný, přehledný a přiměřený svým rozsahem. Domnívají se, že obsahuje všechny podstatné činnosti, které se na pedagogických praxích vyskytují, některé z nich však část studentů neměla možnost si vyzkoušet. Tento poznatek nás vede k úvaze zařadit do hodnotících škál i položku *nelze hodnotit*.

Některé činnosti podle studentů nejsou popsány jednoznačně a navrhují některé položky rozdělit, protože obsahují dvě sice blízké, ale přesto odlišné činnosti. Za významnou připomínku bereme též názor dvou učitelek, které upozornily na skutečnost, že některé činnosti jsou pro začínající učitele příliš složité. Někteří učitelé i studenti dále doporučují dotazník rozšířit o položky popisující přístup studentů k dětem, empatii a improvizaci. Všech těchto poznatků využijeme pro zkvalitnění dotazníků v další etapě výzkumu.

Polovina (11) studentů se domnívá, že dotazník může přispět ke zkvalitnění profesní sebereflexe, a více než polovina učitelů (13) připouští jeho přínos pro hodnocení studentů. Pouze 2 studenti se domnívají, že dotazník nemůže napomoci ke zkvalitnění jejich sebereflexe a celkem 17 respondentů (9 učitelů a 8 studentů) zvolilo možnost „nedokážu posoudit“. Většina respondentů tedy považuje dotazníky za přínosné.

Vyhodnocení cíle č. 3c) a 3d)

K vyhodnocení sebehodnocení studentů byla použita deskriptivní statistika. Byly vypočítány průměrné hodnoty u každé dílčí kompetence i u všech škál, jak ukazuje tabulka 1.

Tabulka 1

Pořadí průměrných hodnot sebehodnocení studentů u škál kompetencí

Název škály	Počet položek (dílčích kompetencí)	Průměr r
Vytváření prostředí pro učení	8	1,35
Reflexe výuky	2	1,53
Hodnocení žáků	3	1,56
Řízení učení	9	1,68
Plánování výuky	9	1,74

Z tabulky je patrné, že rozpětí hodnot není vzhledem k pětistupňové škále příliš široké. Studenti se hodnotili v převážné míře hodnotami 1−3, hodnota 4 byla použita jedinkrát a hodnota 5 vůbec. Také rozdíly mezi průměrnými hodnotami jsou velmi malé. Nejlépe byla hodnocena škála Vytváření prostředí pro učení a nejhůře Plánování výuky.

Nyní se podívejme na výsledky, které se vztahují k sebehodnocení studentů v dílčích kompetencích. Rozpětí průměrných hodnot u dílčích kompetencí se pohybovalo mezi hodnotami 1,05 a 2,41, mediánem je hodnota 1,50, kvartilová odchylka je Q = 0,23. Jako krajní interval pro nejlépe a nejhůře hodnocené kompetence jsme zvolili hodnoty ohraničené dolním a horním kvartilem, tedy interval <0, 1,36> a <1,82, 2,41>. Mezi nejlépe rozvinuté bylo zařazeno 8 dílčích profesních kompetencí, jak ukazuje tabulka 2:

Tabulka 2

Nejvyšší sebehodnocení studentů v oblasti dílčích profesních kompetencí

Název škály	Označení dílčí kompetence v dotazníku	Popis dílčí kompetence	Průměrná hodnota r ≤ 1,36
Vytváření prostředí pro učení	2C	přístup k žákům s pozitivním očekáváním, poskytování pomoci a podpory	1,05
Řízení učení	3E	využívání didaktických pomůcek	1,09
Reflexe výuky	5B	přijímání kritiky cvičného učitele	1,14
Vytváření prostředí pro učení	2D	podpora soudržnosti třídy	1,18
Vytváření prostředí pro učení	2H	podpora kázně	1,18
Plánování výuky	1F	příprava pomůcek a zdrojů informací	1,27
Vytváření prostředí pro učení	2B	vytváření prostředí vzájemné úcty, respektu a zdvořilosti	1,32
Hodnocení žáků	4C	poskytování průběžné zpětné vazby žákům	1,36

Z tabulky je patrné, že nejvyšší hodnocení mají 4 kompetence ze škály *Vytváření prostředí pro učení* (2B, 2C, 2D, 2H), což koresponduje i s tabulkou 2. Ostatní kompetence jsou pak po jedné z ostatních škál. Výsledky tedy ukazují, že si studenti nejvíce věří v oblasti vytváření sociálně-psychologických podmínek pro učení žáků vztahujících se k sociálnímu klimatu třídy (dobré vztahy, pozitivní očekávání učitele, poskytování podpory a pomoci, vytváření prostoru pro vyjadřování vlastních názorů žáků apod.). Velmi blízká je k této oblasti i kompetence 4C − poskytování průběžné zpětné vazby žákům k jejich učebním činnostem a chování, kterou je opět možno chápat jako psychologický faktor ovlivňující učení a chování žáků.

Kladně se studenti sebehodnotí v přípravě a využívání pomůcek (3E, 1F) a bez problémů také přijímají kritiku cvičných učitelů (5B).

Výsledky na další výzkumnou otázku 3d) − *Které své kompetence hodnotí studenti učitelství jako nejméně rozvinuté?* − ukazuje tabulka 3:

Tabulka 3

Nejnižší sebehodnocení studentů v oblasti dílčích profesních kompetencí

Název škály	Označení dílčí kompetence v dotazníku	Popis dílčí kompetence	Průměrná hodnota r ≥ 1,82
Řízení učení	3A	sdělování cílů výuky žákům	2,41
Hodnocení žáků	4D	vedení žáků k sebehodnocení	2,14
Plánování výuky	1A	formulování cílů výuky v přípravě	2,05
Plánování výuky	1I	předvídání situací a promýšlení variant jejich řešení	2,05
Plánování výuky	1J	odhad času vzhledem k naplánovaným aktivitám	2,00
Plánování výuky	1K	vytváření prostoru při přípravě pro práci s chybou	2,00
Reflexe výuky	5A	vyhodnocování zvolených strategií, metod a organizace výuky	1,91
Plánování výuky	1G	plánování vhodných způsobů diferenciace a individualizace výuky	1,82
Hodnocení žáků	4A	seznamování žáků s očekávanými výstupy výuky a kritérii jejich hodnocení	1,82

Do tabulky je zařazeno 9 dílčích kompetencí, z toho 5 se vztahuje k *Plánování výuky* (1A, 1G, 1I, 1J, 1K). Tento fakt opět koresponduje i s tabulkou 1, v níž škála Plánování výuky dopadla v sebehodnocení studentů nejhůře.

Podíváme-li se, které konkrétní činností dělají studentům problémy, jedná se o činnosti vztahující se k edukačním cílům a jejich řídící funkci ve vztahu k žákovu učení (1A, 3A) a z toho vyplývající činnosti vztahující se k řízení sebehodnocení žáků (4A, 4D).

Další dvě kompetence hodnocené nejhůře se vztahují k předvídání a odhadu času (1I, 1J). Vyžadují již od studentů jisté praktické zkušenosti a jsou patrně rozvíjeny až dlouhodobější praxí. Jejich negativní hodnocení tedy není třeba připisovat nekvalitní pregraduální přípravě studentů. Obtížné pro studenty je také při tvorbě příprav zohledňovat a plánovat práci žáků s chybami (1K). Jedná se již o specifickou činnost, která nemusí probíhat v každé vyučovací hodině, proto není součástí běžných příprav, které se studenti učí vytvářet. Mezi nejhůře hodnocené kompetence spadá i uplatňování různých forem diferenciace a individualizace při plánování výuky (1G) a vlastní sebereflexe výuky (5A).

4 Shrnutí výsledků, diskuse, závěry

V našem předvýzkumu jsme se zaměřili na ověření validity a reliability dotazníků zaměřených na hodnocení a sebehodnocení profesních kompetencí studentů učitelství. Ke kvalitě dotazníků jsme získali cenné informace, které budou využity v dalších fázích

výzkumu. Více než polovina učitelů a cvičných učitelů se domnívá, že by dotazníky mohly napomoci ke zkvalitnění hodnocení studentů na praxích.

Dále byl předvýzkum zaměřen na hodnocení studentů cvičnými učiteli, které, jak popisujeme výše, jsme nemohli vyhodnotit. Až na ojedinělé případy učitelé hodnotili studenty nediferencovaně, a to velmi kladně. Klademe si proto otázku, proč tomu tak bylo. Určité vysvětlení jsme nalezli v té části dotazníků, v níž měli učitelé uvést jeho hodnocení. Učitelé totiž zpochybňovali anonymitu dotazníku ve vztahu ke studentům, protože měli uvést své vlastní jméno a název školy. Domnívali se, že je z toho možné zjistit i jméno praktikujícího studenta a nechtěli patrně ohrozit jeho hodnocení na fakultě, případně zápočet za praxi. Další okolností, která mohla tuto část předvýzkumu negativně ovlivnit, je skutečnost, že souvislou praxi si studenti zajišťují sami bez pomoci Centra praktické přípravy (CPP) na FP TUL a často se proto jejich cvičnými učiteli stávají jejich známí, nebo dokonce příbuzní. CPP na naší fakultě tedy nemá průběžný kontakt s těmito učiteli a není jim proto možné ani objasnit okolnosti výzkumu nebo způsob a smysl hodnocení studentů. Je to však dáno nepříznivými podmínkami, které fakulty připravující učitele v našem státě pro zajišťování praxí mají, jejichž podrobný rozbor přesahuje možnosti tohoto článku. Všechny tyto okolnosti mohly vést k tomu, že učitelé dobře nepochopili účel dotazníku a byli málo motivováni k jeho vyplnění.

Dále byly vyhodnoceny výsledky sebehodnocení studentů. Jejich reliabilita a objektivita je však negativně ovlivněna malým počtem respondentů. V úvahu musíme vzít také motivaci studentů k vyplnění dotazníků, která byla u některých respondentů patrně nízká. Z těchto důvodů je třeba brát výsledky jako předběžné a ověřit je v budoucnu na větším vzorku respondentů.

Při zohlednění všech limitujících faktorů výsledky ukazují, že studenti se nejlépe hodnotí ve škále *Vytváření prostředí pro učení*. Je potěšitelné, že budoucí učitelé 1. stupně základní školy se hodnotí v této oblasti jako kompetentní.

Naopak nejhůře se studenti posuzovali především v činnostech souvisejících s *plánováním výuky a vedením žáků k sebehodnocení*, což by mělo být impulzem pro reflexi pojetí výuky didaktických disciplín a školní psychologie na naší fakultě. Na druhé straně některé činnosti v plánování označovali jako obtížné i samotní cviční učitelé. Jako důvod uváděli, že studenti vstupují do výuky uprostřed roku, netvořili učební plány ani neznají samotné žáky a jejich zvláštnosti. Otázkou tedy zůstává, zda tyto kompetence v dotaznících ponechat. Domníváme se, že ano, protože plánování je činnost, na kterou může úspěšně studenty připravit právě jejich pregraduální příprava. Cílem je, vést studenty k pochopení, které složky plánování obsahuje a které okolnosti musí učitel při přípravě zohlednit. Nelze však očekávat, že všechny kompetence budou studenty výborně osvojeny již na vysoké škole.

Předvýzkum nám dále ukázal, že ve výuce studentů by bylo optimální zaměřit se více na průběžné *objasňování významu a podstaty sebereflexe a sebehodnocení* v práci učitele a na zařazování technik k nácviku sebereflexe (viz model realistického vzdělávacího programu pro vzdělávání učitelů − Korthagen, 2011). Optimální by bylo v tomto ohledu vzdělávat i cvičné učitele, jak je to v některých zemích běžné. K tomu by však bylo třeba vytvořit finanční a legislativní podmínky, které by umožnily zavedení těchto změn do praxe.

Hodnotící a sebehodnotící dotazníky je také důležité provázat s celkovým systémem pedagogických praxí, prodiskutovat jejich používání i s oborovými didaktiky a používat je ve spojitosti s dalšími nástroji hodnocení, sebereflexe a sebehodnocení studentů.

Tento příspěvek vznikl v rámci grantu studentské grantové činnosti Technické univerzity v Liberci.

Literatura

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey.

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Education Research. Dostupné z https.//www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf.qt_hattie.pdf.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit teorii s praxí: Didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno: Paido.

Novotová, J. (2008). Výzkum kompetencí učitelů na 2. stupni základní školy. In Novotová, J. (Ed.), *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec: FP TUL.

NÚOV, NIDV (2012). *Cesta ke kvalitě*. Dostupné z http://www.nuov.cz/ae/o-projektu.

MŠMT (2014). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dostupné z http://www.msmt.cz.

Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, R., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšíření vydání, Praha: Portál.

Seberová, A. (2006). *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů.* Ostrava: PedF Ostravské univerzity v Ostravě.

Spilková, V. (1998). Současné změny v pojetí učitelské profese (s důrazem na učitelství primární školy) In R. Havlík, J. Koťa, & V. Spilková, V., et al., *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (s. 60-77). Praha: PF UK.

Spilková, V. & Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Vydavatelství UK PedF.

Tomková, A., et al., (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník z celostátní konference. 1. díl*. Praha: PedF UK.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Kontakt

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.

Bc. Kateřina Havrancová

Bc. Barbora Müllerová

Katedra pedagogiky a psychologie
Fakulta přírodovědně humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Univerzitní nám. 1410/1
461 17 Liberec

e-mail: jitka.novotova@tul.cz
e-mail: katerina.havrancova@tul.cz
e-mail: barbora.mullerova@tul.cz

Znalosti budoucích učitelů o epilepsii a jejich postoje k lidem s touto nemocí

Knowledge of and attitudes towards epilepsy among pre-service teachers

Dana BRABCOVÁ, Jiří KOHOUT, Pavel KRŠEK

Abstrakt: Cílem tohoto příspěvku bylo srovnat znalosti o epilepsii a postoje k lidem s epilepsií mezi studenty 1. ročníku a studenty těsně před absolvováním studia na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni. Výsledky ukazují, že i přes určité zlepšení znalostí o epilepsii nedošlo ke změně postojů ani sebedůvěry v tom, jak pracovat s dětmi s epilepsií. Prezentované poznatky by mohly pomoci najít způsob, jak zefektivnit přípravu budoucích učitelů v této oblasti.

Klíčová slova: epilepsie, budoucí učitelé, znalosti, postoje, sebedůvěra

Abstract: The aim of this contribution was to compare knowledge of and attitudes towards epilepsy between first-year students and students having shortly before graduation at Faculty of Education in Plzen. The results showed that despite an improvement of knowledge of epilepsy, attitudes and also self-confidence how to treat children with epilepsy did not change significantly. The presented findings could help to find a way how to make training of pre-service teachers in this field more effective.

Keywords: epilepsy, pre-service teachers, knowledge, attitudes, confidence

1 Úvod

Epilepsie patří mezi nejčastější chronická neurologická onemocnění ve světě a její prevalence se pohybuje kolem 1 %. I přes jisté zlepšení v posledních letech je s epilepsií stále spojena značná stigmatizace (de Boer, Mula, & Sander, 2008). Předchozí výzkumy ukázaly, že i ve vyspělých zemích jsou stále rozšířeny předsudky vůči osobám trpícím epilepsií (Bohac & Wodrich, 2013).

Nejen v důsledku toho je v odborné literatuře především v posledních 20 letech věnována značná pozornost fungování dítěte s epilepsií v prostředí školy. Bylo například zjištěno, že tyto děti jsou častěji než ostatní obětí šikany (Hamiwka et al., 2009). Jednou z příčin problémů dětí s epilepsií ve škole mohou být rovněž nízké znalosti učitelů o této nemoci vedoucí k tomu, že učitel nedokáže pomoci dítěti při epileptickém záchvatu či například není schopen rozpoznat vedlejší účinky antiepileptické léčby, k nimž v některých případech patří neschopnost se koncentrovat či podrážděnost. Nesprávné vyhodnocení těchto projevů pak vede k další stigmatizaci dětí majících epilepsii (Schubert, 2005).

Z těchto důvodů je nutné se systematicky věnovat zjišťování úrovně znalostí, sebedůvěry a postojů učitelů ve vztahu k epilepsii stejně jako hledání cest, jak efektivně přispět ke zlepšení situace v této oblasti. Ve světě byla provedena řada komplexních výzkumů v této oblasti

(z nejvýznamnějších uveďme například Bishop & Boag, 2006; Bannon, Wildig & Jones, 1992) stejně jako intervencí zaměřených na zvýšení znalostí učitelů o epilepsii. V České republice bylo donedávna toto téma na okraji zájmu odborné veřejnosti. Až v roce 2012 byla provedena systematická studie zaměřená na zmapování této problematiky (Brabcova, Lovasova, Kohout & Zarubova, 2012). Bylo zjištěno, že především u učitelů nemajících osobní zkušenost s epilepsií jsou znalosti o této nemoci na poměrně nízké úrovni. Na základě těchto zjištění byla ve spolupráci s občanským sdružením EpiStop připravena brožurka *Epilepsie a škola* obsahující souhrn základních informací o epilepsii a určená učitelům základních škol (Kršek, Brabcová, Valouchová, Liška & Kohout, 2012). Tato brožurka byla následně distribuována do stovek školských zařízení po celé ČR.

I ve světovém měřítku však byla dosud zcela opomíjena otázka, jaká je úroveň znalostí a postojů ve vztahu k epilepsii u studentů učitelství a jakou roli zde hraje jejich profesní příprava na vysokých školách. Byly sice realizovány studie zaměřující se na studenty univerzit, nejednalo se však přímo o budoucí učitele (Ab Rahman, 2005; Mecarelli et al, 2007). Z těchto důvodů jsme se rozhodli realizovat studii umožňující systematicky prozkoumat úroveň znalostí budoucích učitelů o epilepsii a jejich postojů k osobám trpících touto nemocí. Dalším cílem bylo zjistit, do jaké míry má vysokoškolská příprava učitelů vliv na tyto proměnné.

2 Metodologie

2.1 Použité nástroje

Ke zjištění postojů budoucích učitelů k lidem s epilepsií byl použit dotazník ATPE (Antonak, 1990), který byl před realizací výzkumu přeložen z angličtiny v souladu se základními pravidly pro překlad výzkumných nástrojů. Tento dotazník obsahuje 21 tvrzení, s nimiž se různí lidé do různé míry (ne)ztotožňují. Zakroužkováním na šestistupňové škále rozhodně nesouhlasím, až rozhodně souhlasím, následně respondent uvádí, jaký je jeho názor na toto téma. Výsledky jsou následně prezentovány na škále −3 až +3, kde vyšší hodnoty odpovídají pozitivnějším postojům k lidem s epilepsií. Pro zjištění znalostí jsme vzhledem k absenci veřejně dostupných a vhodných standardizovaných nástrojů v odborné literatuře vytvořili vlastní 18-ti položkový test. U každé otázky byly na výběr 4 možnosti, z nichž právě jedna byla správná. Test byl připraven ve spolupráci s lékaři tak, aby pokryl všechna základní témata, o nichž by budoucí učitel v souvislosti s epilepsií měl mít nějaké povědomí. Konečně sebedůvěra ve vztahu o epilepsii byla měřena 5-ti položkovým dotazníkem zjišťujícím, do jaké míry by si budoucí učitelé důvěřovali při zvládání některých situací, jež mohou nastat ve třídě, v níž se vyskytuje žák s epilepsií. Respondenti si měli představit sami sebe jako učitele v takové třídě a uvést na škále 1−5, do jaké míry by byli schopni zvládat tyto situace. Ve všech případech byly dotazníky před využitím v samotném výzkumu otestovány z hlediska jejich srozumitelnosti. Analýza psychometrických vlastností dotazníků není předmětem tohoto příspěvku. Uveďme však, že přinejmenším z hlediska vnitřní konzistence splňují použité nástroje základní požadavky kladené na tento typ výzkumu a to přesto, že u testu měřícího znalosti byly výsledky pravděpodobně negativně ovlivněny vysokým podílem odpovědí uhodnutých bez jakékoliv znalosti daného tématu.

2.2. Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován v roce 2014 na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Sběr dat ve skupině studentů 1. ročníku probíhal v květnu 2014 na hodinách předmětu Obecná psychologie a psychologie osobnosti vyučovaných jedním z autorů (Dana Brabcová). Tento předmět je povinný po studenty 1. ročníku všech bakalářských studijních oborů zaměřených na vzdělávání s výjimkou studentů učitelství pro 1. stupeň a studentů učitelství pro mateřské školy Před vyplněním dotazníku byli studenti stručně informováni o cílech výzkumu a požádáni o spolupráci. Vyplnění dotazníků bylo anonymní a dobrovolné a studenti byli ujištěni o tom, že vyplnění či nevyplnění nebude mít žádný vliv na jejich výsledky v daném předmětu. Studenti posledního ročníku vyplňovali dotazník při zápisu do akademického roku 2014/15 v září 2014. Pro zajištění srovnatelnosti se skupinou studentů prvního ročníku byli zahrnuti studenti všech kombinací ve studijních programech Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a Učitelství pro SŠ. Vyplnění dotazníků bylo opět anonymní a zcela dobrovolné.

2.3 Soubor respondentů

Základní charakteristiky souboru respondentů jsou uvedeny v tabulce 1. Z ní je patrné, že i přes určité drobné odlišnosti např. v zastoupení žen jsou obě sledované skupiny srovnatelné z hlediska faktorů potenciálně ovlivňujících znalosti, sebedůvěru a postoje ve vztahu k epilepsii. Upozorněme na podstatně vyšší podíl respondentů, kteří se setkali s epilepsií během studia na SŠ ve skupině studentů 1. ročníku, jenž by mohl svědčit o tom, že pozornost věnovaná tomuto tématu na českých středních školách v posledních letech narůstá.

Tabulka 1

Základní charakteristiky souboru respondentů

Charakteristika	Studenti 1. ročníku (n = 238)	Studenti posledního ročníku (n = 136)
Pohlaví		
Muž	76 (31,9 %)	33 (24,3 %)
Žena	162 (68,1 %)	103 (75,7 %)
Osobní znalost někoho s epilepsií		
Ano	118 (49,6 %)	67 (49,3 %)
Ne	120 (50,4 %)	69 (50,7 %)
Setkání se s epilepsií během studia na SŠ		
Ano, podrobně	12 (5,0 %)	8 (5,9 %)
Ano, okrajově	112 (47,1 %)	40 (29,4 %)

Ne	114 (47,9 %)	88 (64,7 %)
Setkání se s epilepsií během studia na VŠ		
Ano, podrobně	N/A	27 (19,9 %)
Ano, okrajově	N/A	73 (53,7 %)
Ne	N/A	36 (26,4 %)
Typ absolvované střední školy		
Gymnázium	113 (47,5 %)	59 (43,4 %)
Jiná střední škola	125 (52,5 %)	77 (56,6 %)
Studovaný obor na VŠ		
Přírodovědný	83 (34,9 %)	42 (33,3 %)
Humanitní	155 (65,1 %)	84 (66,7 %)

2.4. Statistická analýza

Statistická analýza získaných dat zahrnovala ověření normality získaných dat, které bylo s pozitivním výsledkem provedeno u celkových skórů znalostí, sebedůvěry i postojů v obou sledovaných skupinách. Díky tomu bylo možné realizovat parametrické t-testy shody středních hodnot v obou sledovaných skupinách pro tyto celkové skóry stejně jako pro jednotlivé položky dotazníků zaměřených na sebedůvěru a postoje k lidem s epilepsií. Srovnání u jednotlivých položek dotazníku zaměřeného na znalosti bylo provedeno pomocí testu shody populačních pravděpodobností. Ve všech případech jsou výsledky testů prezentovány pomocí p-hodnot, přičemž jako statisticky signifikantní jsou uvažovány rozdíly, u nichž je p-hodnota menší než 0,05. Je třeba uvést, že chyba 1. druhu u jednotlivých položek narůstá vlivem velkého počtu provedených analýz. Ačkoliv nebyla provedena Bonferroniho korekce, je tento potenciálně významný faktor zohledněn odpovídajícím způsobem v diskuzi výsledků.

3 Výsledky

3.1 Znalosti o epilepsii

Z tabulky 2 je patrné, že studenti posledního ročníku učitelství dosahují v průměru vyšších celkových znalostí o epilepsii ve srovnání se studenty prvního ročníku (průměrný počet bodů je 9,60 oproti 8,48 z 18 možných, p-hodnota testu shody středních hodnot je menší než 0,001). Z jednotlivých položek byly statisticky významné rozdíly populační pravděpodobnosti zaznamenány u 9 z celkem 18 položek, přičemž ve všech těchto případech bylo větší procento správných odpovědí registrováno u studentů posledních ročníků. Je třeba uvést, že

u prezentovaných p-hodnot nebyla provedena tzv. Bonferroniho korekce zohledňující rostoucí pravděpodobnost chyby 1. druhu v případě mnohonásobných srovnání. Je tak možné, že některé ze zjištěných rozdílů (rozhodně však ne všechny) u jednotlivých položek jdou na vrub tomuto faktoru. Nejvýraznější rozdíly (p<0,001) byly pozorovány u položek týkajících se diagnostiky epilepsie a možnosti kojení u matek s touto nemocí.

Tabulka 2

Znalosti budoucích učitelů o epilepsii

Obsah otázky	Skupina 1 – studenti 1. ročníku (n = 238)	Skupina 2 – studenti posledního ročníku (n = 136)	p-hodnota testu
1. Co je epilepsie?	62,6[a]	72,8[a]	**0,044**
2. Povaha epilepsie	53,8	50,7	0,569
3. Prevalence epilepsie	52,5	55,1	0,624
4. Kdy může epilepsie vypuknout?	68,5	69,1	0,897
5. Léčitelnost epilepsie	31,5	42,6	**0,031**
6. Dědičnost epilepsie	55,0	54,4	0,904
7. První pomoc při záchvatu	63,4	74,3	**0,032**
8. Volání záchranné služby při záchvatu	37,4	39,7	0,660
9. Diagnostika epilepsie	70,6	86,8	**<0,001**
10. Specifické poruchy učení u osob s epilepsií	31,1	27,2	0,430
11. Náhlá úmrtí u osob s epilepsií (tzv. SUDEP)	13,4	7,4	0,072
12. Možnost kojení u matek s epilepsií	12,6	28,7	**<0,001**
13. Rizikové faktory pro vypuknutí epilepsie	80,3	77,2	0,484
14. Zasažení mozku při záchvatu	45,8	61,0	**0,005**

15. Podstata epileptického záchvatu	56,7	69,1	**0,018**
16. Výskyt psychózy u osob s epilepsií	46,2	60,3	**0,009**
17. Projevy záchvatu typu absence	37,8	48,5	**0,044**
18. Status epilepticus	28,6	34,6	0,226
Celkové skóre u znalostí	8,48±2,23[b]	9,60±2,27[b]	**<0,001**

[a] procento správných odpovědí
[b] průměr ± směrodatná odchylka

3.2 Sebedůvěra ve vztahu k epilepsii

Tabulka 3 ukazuje srovnání sebedůvěry ve vztahu k epilepsii mezi studenty prvních a posledních ročníků učitelství. Je zjevné, že v celkovém skóre nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl stejně jako u většiny jednotlivých položek. Jedinou výjimkou je položka 5 zaměřená na schopnost rozeznat vedlejší účinky antiepileptik, kde studenti posledního ročníku dosahují na uvažované hladině významnosti statisticky lepších výsledků, než začínající studenti učitelství. Je však třeba podotknout, že p-hodnota testu středních hodnot je znatelně vyšší, než bylo zaznamenáno u některých položek v testu znalostí o epilepsii (viz tabulka 2) a v případě užití Bonferroniho korekce by rozdíl nebyl potvrzen ani u této poslední položky. Můžeme tak konstatovat, že v oblasti sebedůvěry není možné prokázat statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami.

Tabulka 3

Sebedůvěra v souvislosti s epilepsií

Obsah položky	Skupina 1 – studenti 1. ročníku (n = 238)	Skupina 2 – studenti posledního ročníku (n = 136)	p-hodnota testu
1. Poskytnutí první pomoci	2,69±1,11[a]	2,85±1,04[a]	0,174
2. Rozhodnutí, zda volat záchrannou službu	3,49±1,20	3,39±1,16	0,406
3. Uklidnit třídu po záchvatu, vysvětlit situaci	3,72±1,22	3,82±1,05	0,434
4. Zabránit posměchu vůči žákovi s epilepsií	3,95±1,17	3,90±1,01	0,661

5. Rozpoznat vedlejší účinky antiepileptické léčby	2,16±1,09	2,41±1,06	**0,028**
Celkové skóre u sebedůvěry	16,01±3,47	16,37±3,20	0,331

[a] průměr ± směrodatná odchylka

3.3 Postoje k osobám s epilepsií

Tabulka 4 ukazuje porovnání postojů k lidem s epilepsií mezi studenty prvního a posledního ročníku učitelství. Je patrné, že v celkovém skóre nebyl na dané hladině významnosti zaznamenán statisticky významný rozdíl. Stejný závěr platí i pro 17 z celkem testovaných 21 položek. Výjimkami, kde p-hodnota testu byla menší než 0,05, jsou položky 10, 13, 16 a 17. Ve všech těchto případech jsou však p-hodnoty stále větší než 0,005 a je dost dobře možné, že zjištěné rozdíly mohly být způsobeny nárůstem chyby 1. druhu při mnohonásobném porovnání. Při provedení Bonferroniho korekce by nebylo možné prokázat statisticky významný rozdíl ani u jedné z těchto položek. Je tak možné říci, že v oblasti postojů neprokazujeme statisticky významné rozdíly mezi oběma sledovanými skupinami.

Tabulka 4

Postoje budoucích učitelů k lidem s epilepsií (dotazník ATPE)

Tvrzení	Skupina 1 – studenti 1. ročníku (n = 238)	Skupina 2 – studenti posledního ročníku (n = 136)	p-hodnota testu
1. Školy by neměly zařazovat děti s epilepsií do běžných tříd.	1,36±1,76[a]	1,24±1,88[a]	0,516
2. Lidé s epilepsií mají stejná práva jako ostatní lidé.	2,37±1,17	2,32±1,04	0,682
3. Lidé s epilepsií mohou bezpečně obsluhovat stroje.	-0,87±1,41	-0,86±1,47	0,953
4. Pojišťovny by neměly odmítat pojistit lidi s epilepsií.	1,41±1,89	1,50±1,79	0,668
5. Lidem s epilepsií by nemělo byt bráněno mít děti.	1,54±1,57	1,49±1,58	0,762
6. Lidem s epilepsií by mělo být zakázáno řízení motorových vozidel.	-0,74±1,58	-0,65±1,61	0,596

7. Děti s epilepsií by měly chodit do běžných základních škol.	1,82±1,39	2,06±0,96	0,052
8. Onemocnění epilepsií u dospělého jedince by mělo být dostatečným důvodem k rozvodu.	2,47±1,08	2,30±1,21	0,150
9. Lidé s epilepsií jsou nebezpečím pro veřejnost.	2,04±1,15	2,10±1,15	0,618
10. Odpovědnost za vzdělání dětí s epilepsií nese společnost.	0,34±1,85	0,76±1,70	**0,028**
11. Jedinci s epilepsií jsou náchylní k nehodám.	-0,50±1,56	-0,24±1,48	0,114
12. Děti potřebují být chráněny před spolužáky s epilepsií.	1,65±1,57	1,78±1,25	0,395
13. Rodiče by měli očekávat od dětí s epilepsií to samé jako od ostatních dětí.	0,59±1,66	1,04±1,43	**0,008**
14. U lidí s epilepsií je vyšší náchylnost ke zločineckým sklonům než u ostatních.	2,17±1,13	2,14±1,06	0,819
15. Lidem s epilepsií by nemělo byt zakázáno se oženit/vdát.	0,77±2,49	0,77±2,52	1,000
16. Zákony uvádějící epilepsii jako důvod pro zrušení adopce by měly byt zrušeny.	0,76±1,87	1,18±1,47	**0,017**
17. Lidé s epilepsií jsou raději ve společnosti osob se stejným onemocněním.	0,53±1,63	0,86±1,42	**0,049**
18. Lidem s epilepsií by měly být k dispozici stejné pracovní příležitosti jako ostatním.	0,99±1,46	1,03±1,47	0,782
19. Lidé s epilepsií jsou jako kdokoliv jiný, pokud jsou jejich záchvaty kontrolovány léčbou.	1,87±1,18	1,96±1,22	0,482

20. Rodinám dětí s epilepsií by neměly být poskytovány podpůrné sociální služby.	1,02±1,85	0,81±1,76	0,279
21. Děti s epilepsií v běžných třídách mají negativní vliv na ostatní děti.	2,07±1,22	2,24±0,86	0,125
Celkové skóre - postoje	23,65±12,33	25,81±10,20	0,070

[a] průměr ± směrodatná odchylka

4 Diskuze

Bylo zjištěno (viz podkapitola 3.2 a tabulka 2), že znalosti o epilepsii jsou u studentů posledního ročníku učitelství v průměru vyšší, než u studentů prvního ročníku. Největší rozdíl v procentu správných odpovědí pak byl zaznamenán u otázek týkajících se diagnostiky epilepsie a možnosti kojení u matek s touto nemocí. V případě diagnostiky může být příčinou to, že studenti učitelství se zvláště u některých oborů (biologie, tělesná výchova) během svého studia setkávají s diagnostickými metodami, které byly v nabídce odpovědí u této položky (vedle správné odpovědi EEG ještě distraktory EKG, sonografie a krevní obraz) a mají tak lepší představu o tom, která z nich by se dala využít ve vztahu k epilepsii. U otázky zaměřené na možnost kojení může hrát roli poněkud větší zastoupení žen ve skupině studentů posledního ročníku (76 % oproti 68 %) stejně jako vyšší průměrný věk v této skupině, kdy je již podstatně větší pravděpodobnost toho, že bude téma kojení respondentům bližší.

Zajímavé je se rovněž podívat na to, u kterých otázek byla zaznamenána nejnižší míra úspěšnosti. Vůbec nejhůře dopadla otázka týkající se pravděpodobnosti náhlého úmrtí osoby s epilepsií (tzv. SUDEP = Sudden Unexpected Death in Epilepsy). Pouze 13 % studentů prvního a 7 % studentů posledního ročníku správně uvedlo, že riziko náhlého úmrtí je u lidí s epilepsií podstatně vyšší, než je tomu v celkové populaci. To je podstatně menší procento, než by odpovídalo pouhému hádání správné odpovědi bez jakékoliv znalosti o tématu (při výběru ze čtyř možných odpovědí je pravděpodobnost uhodnutí 25 %). Většina dotázaných uvedla, že u lidí s epilepsií je toto riziko srovnatelné či dokonce menší díky pravidelným kontrolám u lékaře. Značně nízké procento správných odpovědí bylo zaznamenáno také u otázky týkající se výskytu specifických poruch učení (SPU) u lidí s epilepsií. Pouze 31 % studentů 1. ročníku a 27 % studentů posledního ročníku správně uvedlo, že výskyt SPU je u osob s epilepsií mnohem vyšší, než v celkové populaci (zpravidla se uvádí hodnoty 30 – 50 % v závislosti na použitém diagnostickém kritériu oproti méně než 10 % v celé populaci). Většina respondentů se naproti tomu domnívala, že výskyt SPU je v této skupině srovnatelný s celkovou populací. Uvedená zjištění si vysvětlujeme (možná neuvědomělou) tendencí studentů uvádět odpovědi, které se od nich očekávají a jsou jimi vnímány jako společensky přijatelné. Značná část z nich pravděpodobně předpokládala v souladu se současným trendem, že otázky v testu budou záměrně postaveny tak, aby z nich vyplývalo, že epilepsie nemá až tak zásadní negativní dopady a zapojení osob s touto nemocí do běžného života i vzdělávacího procesu je tak v podstatě bezproblémové. Je přitom zajímavé, že v rozporu s celkovým trendem v oblasti znalostí u těchto konkrétních otázek dosahovali studenti posledního ročníku nižšího procenta správných odpovědí (byť nikoli statisticky významně) ve srovnání se studenty prvního ročníku. To by mohlo nasvědčovat tomu, že tendence hledat

očekávanou a společensky přijatelnou odpověď namísto odpovědi věcně správné se v průběhu studia na VŠ prohlubuje.

Na rozdíl od znalostí, kde v celkovém pohledu dosahují studenti posledního ročníku nesporně lepších výsledků a diskutovat je možné pouze o příčinách tohoto zlepšení a o tom, ve kterých oblastech se projevuje, nebyla u sebedůvěry ve vztahu k epilepsii ani u postojů k lidem s touto nemocí zjištěna statisticky významná změna. Naše výsledky jsou zde v souladu s poznatkem, že přes nespornou korelaci mezi znalostmi a postoji (Abulhamail et al., 2014) je dosažení změny postojů obecně zpravidla mnohem náročnější (Tesser & Shaffer, 1990). Hlubší rozbor postojů budoucích učitelů k epilepsii není předmětem tohoto příspěvku, omezme se proto na konstatování, že postoje českých studentů jsou v průměru výrazně méně pozitivní než u učitelů v USA (Bishop & Boag, 2006) a je zde bezpochyby významný prostor ke zlepšení.

Zarážející je to, že během studia nedošlo navzdory množství absolvovaných pedagogicko-psychologických předmětů, náslechových i výstupových praxí ve školách ke zlepšení u otázek týkajících se sebedůvěry, jež se přitom týkaly výhradně prostředí školy a situace ve třídě s žákem majícím epilepsii. Obzvláště varující je pak velmi nízká sebedůvěra budoucích učitelů v tom, že by dokázali poskytnout první pomoc při epileptickém záchvatu ve třídě. Ačkoliv základní teoretickou znalost o tomto tématu má 63 % studentů prvního a dokonce 74 % studentů posledního ročníku (viz položka 7 v tabulce 2), průměrná sebedůvěra se na škále 1−5 (1=minimum, 5=maximum) pohybuje v obou skupinách pod třemi body (viz položka 1 v tabulce 3). Ještě horší výsledky pak byly zaznamenány u sebedůvěry v rozpoznání vedlejších účinků antiepileptické léčby. Zdá se tak, že způsob informování studentů vysokých škol a problematice epilepsie (připomeňme, že nějakým způsobem se s tímto tématem během studia na VŠ setkalo plných 74 % studentů posledního ročníku, viz tabulka 1) není příliš efektivní ve vztahu k praktické využitelnosti získaných poznatků v praxi. Bylo by tedy více než žádoucí docílit v této oblasti zefektivnění celého procesu. Jak přitom uvádí Birbeck (2006) pro správné uchopení tohoto tématu je potřeba najít rovnováhu mezi trendem prezentovat lidi s epilepsií jako nijak se nelišící od zbytku populace a nutností upozornit na řadu souvislostí epilepsie vyžadujících speciální přístup nejen ve vzdělávacím procesu.

5 Závěr

Prezentovaný výzkum jasně ukazuje, že úroveň znalostí budoucích učitelů o epilepsii je poměrně nízká, když průměrný výsledek v testu ověřujícím základní orientaci v problému byl pouze 8,48 bodu z možných 18 bodů pro studenty 1. ročníku a 9,60 bodu pro studenty posledního ročníku učitelství. Navzdory jistému zlepšení znalostí během VŠ studia a skutečnosti, že 74 % studentů se během tohoto studia s problematikou epilepsie nějakým způsobem setkalo, nebyl navíc zaznamenán žádný posun v oblasti postojů k lidem s epilepsií a dokonce ani v sebedůvěře, jak pracovat s dětmi s touto nemocí. To naznačuje, že je třeba zefektivnit přípravu budoucích učitelů v této oblasti. Konkrétní opatření by měla být předmětem další diskuze, jsme však přesvědčeni, že zásadní pozornost by měla být věnována zvýšení sebedůvěry učitelů v přístupu k dětem s epilepsií především v oblastech poskytnutí první pomoci při záchvatu a rozpoznání vedlejších účinků antiepileptické léčby.

Literatura

Ab Rahman, A. F. (2005). Awareness and knowledge of epilepsy among students in a Malaysian university. *Seizure: European Journal of Epilepsy*, *14*(8), 593−596.

Abulhamail, A. S., Al-Sulami, F. E., Alnouri, M. A., Mahrous, N. M., Joharji, D. G., Albogami, M. M., et al. Primary school teacher's knowledge and attitudes toward children with epilepsy. *Seizure*, *23*(4), 280−283.

Antonak, R. F. (1990). Psychometric analysis and validation of the scale of attitudes toward persons with epilepsy. *Journal of Epilepsy*, *3*(1), 11−16.

Bannon, M. J., Wildig, C. & Jones, P. W. (1992). Teachers' perceptions of epilepsy. *Archives of disease in childhood*, *67*(12), 1467−1471.

Bishop, M. & Boag, E. M. (2006). Teachers' knowledge about epilepsy and attitudes toward students with epilepsy: results of a national survey. *Epilepsy & Behavior*, *8*(2), 397−405.

Birbeck, G. (2006). Interventions to reduce epilepsy-associated stigma. *Psychology, health & medicine*, *11*(3), 364−366.

Bohac, G. & Wodrich, D. L. (2013). A model-based approach to understanding school status of students with epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, *27*(1), 4−8.

Brabcova, D., Lovasova, V., Kohout, J. & Zarubova, J. (2012). Familiarity with and attitudes towards epilepsy among teachers at Czech elementary schools − The effect of personal experience and subspecialization. *Seizure*, *21*(6), 461−465.

De Boer, H. M., Mula, M. & Sander, J. W. (2008). The global burden and stigma of epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, *12*(4), 540−546.

Hamiwka, L. D., Cara, G. Y., Hamiwka, L. A., Sherman, E. M., Anderson, B., & Wirrell, E. (2009). Are children with epilepsy at greater risk for bullying than their peers? *Epilepsy & Behavior*, *15*(4), 500−505.

Kršek, P., Brabcová, D., Valouchová, L., Liška, A. & Kohout., J. (2012). *Epilepsie a škola: souhrnný průvodce tématikou pro učitele*. 1. vyd. Praha: Občanské sdružení EpiStop.

Mecarelli, O., Voti, P. L., Vanacore, N., D'Arcangelo, S., Mingoia, M., Pulitano, P., et al. (2007). A questionnaire study on knowledge of and attitudes toward epilepsy in schoolchildren and university students in Rome, Italy. *Seizure*, *16*(4), 313−319.

Schubert, R. (2005). Attention deficit disorder and epilepsy. *Pediatric neurology*, *32*(1), 1−10.

Tesser, A. & Shaffer, D. R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, *41*(1), 479−523.

Kontakt

Mgr. Dana Brabcová, Ph.D.

Katedra psychologie FPE ZČU
Chodské náměstí 1
306 14 Plzeň

e-mail: dannab@seznam.cz

Učitel a jeho současná profesní dilemata

The teacher and his current professional dilemmas

Petr URBÁNEK

Abstrakt: Dynamika společenských proměn implikuje změny v oblasti vzdělávání i v možnostech práce školy. Tyto intervence významně zasahují i natolik stabilní fenomény edukace jako je funkce školy, její kultura a vzdělávací koncept. Příspěvek se zabývá identifikací prvků vnějších zásahů, které mají potenciál měnit povahu práce školy a učitele. Výzkum, založen na rozhovorech, zjišťuje expertní názory personálu školy na proměnu funkce a kultury současné základní školy s důsledkem zásahů do profesionality učitele, kterou reprezentuje vnímaná profesní autonomie učitele.

Klíčová slova: paradigma změny, základní škola, profesionalita učitele, profesní dilema, profesní autonomie, profesní etika, hloubkový rozhovor.

Abstract: The dynamics of social changes determines the intervention in education and also in job opportunities in the schools. The paper deals with the identification of elements of external influence which have the potential to change the nature of work and school teachers. The research, based on interviews, expert opinions detects the school staff to change the function of culture and contemporary elementary school and to change teacher professionalism.

Keywords: the paradigm of changes, basic school, teacher professionalism, professional dilemma, in-depth interview

1 Úvod

Společenské proměny postmoderního světa a jejich dynamika implikuje změny dopadající též na oblast vzdělávání, přičemž determinuje potenciál práce školy (Pol, 2007; Dvořák et al., 2015), a potažmo i možnosti práce učitele (Urbánek, 2014). Lze proto předpokládat, že se různými vnějšími zásahy a tlaky na školu mohou významnou měrou proměňovat i natolik stabilní fenomény edukace, jakými jsou specifikum kultury školy, (vzdělávací) funkce školy či obecné paradigma a smysl vzdělávání. Klíčoví aktéři edukace, učitelé, se tak ocitají v kontroverzní situaci, která existující antinomie výchovy (o nich např. Strouhal, 2013, s. 38−44), a tedy i již dané rozporuplné nároky na učitelskou práci (Helus, 2007) a paradoxní situaci učitelů (Štech, 2007), ještě více vyhrocuje a komplikuje. Výrazně je ohrožena profesně etická rovina učitelství (Pelcová, Semrádová, 2014) a možný proces profesionalizace.[1]

[1] Profesní autonomie učitele a postoj učitele ke změnám jsou některými autory považovány za dílčí dimenze profesního přesvědčení učitelů (beliefs). (např. Straková et al., 2014). Domníváme se, že tyto dimenze jsou současně významnými atributy profesionality učitele. Koncept učitelské profesionality přesto opouštíme, neboť jej postmoderní paradigma do určité míry neguje (Koťa, 2012, s. 308; Štech, 2013). V analýze se více

Někteří odborníci se domnívají, že je tento zásadní přelom ve společnosti řešitelný v oblasti vzdělávání samotnými učiteli (např. Lorenzová, 2010), tedy změnou jejich profesní přípravy, rozšířením požadavků a nároků profese. Škola a učitel se tedy má přizpůsobit (jakýmkoliv) změněným požadavkům. Situaci natolik výrazných, epochálních proměn vnějších společenských podmínek s dopadem do oblasti vzdělávání patrně není možné řešit (jen) v profesní rovině vnitřních předpokladů učitele a změnou organizace práce školy. Zdůrazněme, že mnohé intervence vycházejí ze zásadně odlišných premis a cílů, než na jakých je založen smysl institucionálního vzdělávání a výchovy obecně. Otevírá se tím již implicitně vyslovené dilema, zda a do jaké míry se má škola a učitel asimilovat s těmito změnami (spojenými s rizikem popření podstaty výchovy). Připomínáme-li antinomický charakter výchovy a její praktický dopad na koncept práce školy a učitele, shledáváme v souvislosti s postmoderním obratem nově vyostřené dilema: dvě polohy řešení téhož tématu vztahu výchovy a změny. Domníváme se totiž, že ve svém důsledku přesahuje jak rámec obecně daných výchovných antinomií, tak také možnosti konceptu teorie změny; v procesu vzdělávání zasahuje především práci učitele, jeho profesní autonomii a rovinu profesní etiky.

2 Teoretická východiska

Zabýváme-li se profesními dilematy učitele, musíme především vycházet z epochální proměny lidské společnosti, která přirozeně prosakuje také do oblasti výchovy a vzdělávání. Postmoderní a neoliberální akcent doby jsme již charakterizovali směrem k výchově, škole i k učiteli na jiných místech a lze na ně proto odkázat (Urbánek, 2013; 2014), je ale pro naše téma zcela klíčové. Atributy postmoderních idejí, charakterizované např. otevřeností, neusazeností, variabilitou, dekonstrukcí apod., představují právě pro podstatu výchovy značná rizika. Změny prosakující do vzdělávání z postmoderních a neoliberálních pozic jsou proto problematická.

Proces proměny školy, resp. zásahy do této specifické organizace, může být na jedné straně chápán jako žádoucí, záměrný akt, a příznivě i přijímán aktéry školní práce jako užitečný či dokonce nutný vnitřní impuls (např. Fullan, 1982; Hargreaves, 1998; Hopkins, 2001; u nás Pol, 2007 aj.), se kterým lze (ovšem za výjimečných okolností) přirozeně, systémově, pod kontrolou a ku prospěchu edukace pracovat. Jak jsme již k tématu polarizace změny a stability ve školním prostředí uvedli v diskusi na jiném místě (Vašutová & Urbánek, 2010, 80-81), je však vždy při přijímání těchto změn do školního prostředí nutné reflektovat jejich možnosti a rizika v citlivém obsahovém kontextu práce školy.[2] Změna tak nemusí být nutně chápána jen jako vnější intervence a nátlak ústící v povinnou (a nezdůvodněnou) přestavbu stávajícího stavu, ale více jako očekávaná, zevnitř angažovaná, aktéry žádoucí proměna organizace (Pol, 2007), jako koncepční, obsahové či metodické zdokonalování, ozdravění vztahů uvnitř školy (Hopkins, 2001) apod. Změna je tu artikulována jako interní výzva, která má značný potenciál progresu. Změna vychází zevnitř školy a generuje ji např. styl vedení a společná vize, profesní parametry učitelů (jejich pojetí výuky, profesní přesvědčení, profesní zkušenosti), včetně příznivé personální konstelace sboru.

Školy jsou ovšem daleko častěji konfrontovány s vnějším tlakem na její proměnu v „technicko-pragmatickém“ pojetí změny, které navíc bývá zpravidla jen pozitivně

přibližujeme k pojetí učitele jako experta (Píšová et al., 2013, s. 55−56), který je ve smyslu námi formulovaného problému profesní autonomie v prostředí permanentních změn konfrontován s externími faktory.

[2] Tematika změny a stability v prostředí základní školy byla předmětem širší a hlubší diskuse, navíc v delší perspektivě opakované vícečetné případové studii (blíže Dvořák et al., 2010, s. 130−142; Dvořák et al., 2015, s. 71−91).

konotované, v krajnosti až do spektakulární podoby změny jako fetiše. Téma změny je tak absolutizováno, vyhrocováno a uchylováno do technicistních a manažeristických poloh bez dostatečné koncepční opory. Samotnou podstatu výchovy a vzdělávání tím zjednodušuje, zužuje, neakceptuje nebo i přímo popírá. Spíše jen méně často jsou takové živelné i cílené oficiální zásahy na úrovni školy kriticky glosovány a identifikovány jako důsledek vnějších společenských tlaků s problematickými či dokonce s nežádoucími konsekvencemi.

Změny související s konceptem kurikula a se způsoby jeho zavádění v českých školách jsou kriticky hodnoceny např. Štechem (2013), Janíkem (2013) nebo Rýdlem a Šmelovou (2014). Citovaní autoři upozorňují i u tohoto kurikulárního projektu na řadu rizik vnějšího zásahu. Intervence do vzdělávacích obsahů (tak jak byly realizovány) nenaplnily ve svém důsledku původní očekávání a v zásadě příliš „neohrozily“ ani neposunuly fungování základních škol. Významnějšími vnějšími faktory, které školu aktuálně avšak jen málo kontrolovaně ovlivňují, jsou nepřímé a různorodé společenské tlaky, síla trhu či vliv zájmových skupin (Dvořák et al., 2015).[3] Zásahy přicházející cíleně z decize, postihující zejména didaktickou rovinu práce školy a jsou-li „pod kontrolou“ konceptu i výsledků, nelze považovat za zásadně rizikové. Přesto znamenají pro školu a učitele významnou zátěž.

Méně flagrantní, avšak významná výchovná rizika představují intervence z různorodých zdrojů, mnohdy také neadresné a ne vždy prosazované s jasným účelem. Mohou například postupně narušit stávající vzdělávací struktury nebo oblast hodnotových modelů školy, negovat podstatu výchovy apod. Štech (2014, s. 3) si asi právě také proto klade sic zřídka vyslovovanou, avšak zcela zásadní otázku pro diskusi k jakýmkoliv změnám v oblasti vzdělávání: „Kdo a jak vlastně definuje změny ve společnosti a její potřeby, na které by se škola měla adaptovat…?“. Jinými slovy, kdo potřebu změn vymezuje a na základě jakých mechanismů jsou pak tyto změny prosazovány do školského terénu? Zdůvodnění a interpretace některých (i dobře míněných) změn adresované školám, které jsou vedené z oficiálních decizních míst nebo zájmových skupin, např. směrem k obsahu výuky, nejsou vždy zcela přesvědčivé. Postrádají např. logiku nebo jsou zatíženy prakticistním pojetím, módním vlivem či účelovými tlaky zájmových skupin.[4] Stát zodpovídá zásadní měrou za výsledky vzdělávání. Stále menší intenzitou ale ovlivňuje posuny školy. Přispívá k tomu i způsob využívání ekonomických nástrojů. Zatímco kvalitu práce školy je možno primárně v dlouhodobé perspektivě ovlivňovat např. personální politikou a podporou vzdělávání učitelů, resp. zkvalitňováním podmínek jejich práce, investice směřují častěji do viditelnějších oblastí, např. k podpoře prostředků vzdělávání (učebnice, tablety do škol). Nelze přitom vyloučit, že i zde se projevuje tlak zájmových skupin.

[3] Kurikulární reforma, zahájena v roce 2007, nepřinesla do základních škol tolik očekávané příznivé změny. Pomineme-li značně problematickou rovinu její realizace spojenou s (ne)ochotou a (ne)připraveností učitelů (např. Straková, 2013; Janík, 2013), resp. s její nekonsekventností (Rýdl & Šmelová 2014), jsou zásadní výhrady vznášeny i k samotnému smyslu a konceptu reformy (Štech, 2013).

[4] Prvním příkladem může být zavedení finanční gramotnosti do učiva ZŠ. Nikdo nepochybuje o tom, že by žáci základní školy měli mít i k tomuto tématu patřičně osvojené příslušné matematické dovednosti. Neadekvátní je ale utilitární zdůvodnění, proč tyto vyučovací obsahy do školního kurikula zařazovat. Příčinou vysokého podílu nevýhodně uzavíraných úvěrových smluv dospělou populací není absence matematických (finančních) dovedností, nýbrž vysoký stupeň nezodpovědnosti, kterou tito lidé vykazují (kritické glosy k tématu finanční gramotnosti vyjadřuje Najvar, 2014). Podobně groteskně může vyznívat i panelová diskuse (SKAV a EDUin) s názvem „Co bude potřebovat dnešní prvňák jako budoucí uchazeč o práci?“ (proběhla v Praze, ZŠ Vodičkova, 18. 6. 2015); a je vcelku i příznačné, že v odborném panelu vystupovali pouze zástupci podnikatelské sféry, nikoliv té pedagogické!

3 Cíle a metody šetření, výzkumné otázky

3.1 Cíle šetření

Příspěvek si klade za cíl v rozhovorech s učiteli a s vedením základních škol identifikovat deklarované proměny jejich práce a profesních podmínek. Analyzován bude zdroj a charakter takto identifikovaných změn, jejich dopad do vzdělávacího kontextu a do sféry profesní autonomie učitele.

3.2 Problematika metodického uchopení

Šetření s využitím vybraných dat vícečetné případové studie (Dvořák et al., 2015) vychází z baterie 36 rozhovorů s učiteli (a vedením) pěti základních škol.[5] Hloubkové polostrukturované rozhovory se uskutečnily v letech 2012 a 2013 a respondenti se (mimo řadu dalších témat) vyjadřovali i ke změnám a dopadům vnějších intervencí na fungování školy a práci učitelů. Z rozhovorů byly otevřeným kódováním identifikovány indikátory, které vyjadřovaly symptomy intervencí do funkce školy, do podstaty výchovných aktů a zejména do oblasti práce učitele a jeho profesní autonomie. Formulace otázek při rozhovorech s učiteli nebyla explicitně zaměřena k jejich profesní autonomii, ani k přímým dotazům na vnější intervence, nýbrž k obecně pojatému fenoménu změny ve škole, kdy jsme očekávali, že ji sami při své učitelské práci pozorují a nějakým způsobem také hodnotí. Tato strategie je při rozhovorech blízká tzv. nepřímým otázkám (Švaříček & Šeďová, 2006, 168, 169), které ale v našem případě neměly povahu projektivních položek. Eliminovali jsme tím riziko, aby rozhovory z naší strany neměli sugestivní povahu a neposkytovaly přímé návody k odpovědím, resp., aby ze strany respondentů nebyly odpovědi modifikovány jako žádoucí a výzkumníkem očekávané. Očekávali jsme tak, že respondenti sami, bez návodu a směrování k jádru zjišťovaného, budou vyjadřovat takové situace, které jsme považovali za ohrožení profesní autonomie. Uvědomujeme si, že i tento přístup získávání dat a zejména jejich zpracování má svá metodologická rizika a při interpretacích jsme se snažili tuto skutečnost respektovat.

3.3 Výzkumné otázky

Současné společenské změny implikují přímé a nepřímé zásadní intervence přirozeně i do oblasti vzdělávání. Lze proto předpokládat, že se tím mění též práce školy a učitele. Pro naši drobnou výzkumnou sondu jsme v souladu s cílem formulovali tři výzkumné otázky:

1) Vnímají učitelé tlak vnějších intervencí na autonomii školy a autonomii učitelské práce?
2) Jak hodnotí respondenti povahu těchto vnímaných vnějších zásahů do práce školy a učitele?
3) Jaké jsou strategie učitelů při konfrontaci s těmito tlaky a změnami?

[5] Opakovaná vícečetná případová studie základní školy byla realizována na Ústavu výzkumu rozvoje a vzdělávání PedF UK v Praze v letech 2012-2014 (Projekt GAČR Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy, P407/12/2262), blíže k tomu Dvořák et al. (2015); bohatých dat z rozhovorů jsme využili i pro tuto studii.

4 Výsledky a diskuse

Ukazuje se, že současná základní škola a její učitel je v kontextu společenských proměn a přijímaných změn práce školy opakovaně konfrontován s řadou vnějších intervencí různorodé povahy a intenzity. Je přitom obtížné charakter změn a jejich hodnocení učiteli jednoznačněji kvalifikovat, klasifikovat a hodnotit. Zřejmé však je, že řada intervencí má svůj zdroj v postmoderním prostoru a vychází z neoliberálních charakteristik (Štech 2007). Výpovědi učitelů přinesly množství kritických indicií, které mohou být hodnoceny jako nepříznivý zásah do specifika práce školy a učitele. Některé z nich lze pro citlivou podstatu vzdělávání považovat jako značně rizikové, nepříznivě zasahují funkci školy, potenciálně ovlivňují profesionalitu učitele a staví jej před řadu profesně etických dilemat. Ne všechny takto získané indicie lze ale hodnotit jen nepříznivě nebo jednoznačně. Mezi učiteli se projevuje zásadní rozdílnost jak v popisu reality, kterou ve škole prožívají, tak také v pojetí změny a v chápání vlastní profesní autonomie. Respondenti vnímají tlak vnějších intervencí, v zásadě si jej i dobře uvědomují, avšak mezi jejich výpověďmi jsou velké individuální rozdíly, jak v rovině frekvence a intenzity, tak i tématu vnímaných intervencí.

Učitelé se tematicky dotýkali poměrně širokého pole intervencí, které ve své učitelské práci považovali nejen za problematické a komplikující vlastní učitelské působení, ale hraničící též s etickou rovinou problému a zasahující do jejich profesní autonomie. Poměrně častými tématy, kolem kterých rozhovory oscilovaly, byly souvislosti a dopady kurikulární reformy. Učitelé neoceňovali její přínos, a nevyplynulo ani, že po pěti letech existence rámcového vzdělávání ještě tímto tématem žijí. Naopak se domnívají, že tvorba školních programů přesahovala jejich profesní kompetence a omezovala ty profesní aktivity, které jsou způsobilí vykonávat.

Rovina profesní etiky a autonomie byla podle učitelů nejčastěji ohrožována v souvislosti s žákovskou, ale i rodičovskou „klientelou“. Na straně žáků uváděli učitelé mezi nejzávažnější problémy neochotu pracovat, chybějící snahu a nízké pracovní úsilí. Pociťují také velmi slabou podporu ze strany rodičů (zejména na vyšším stupni). Mezi rodiči je stále běžnějším ochranářský výchovný styl. Zmiňovány byly respondenty i zcela konkrétní kauzy, ze kterých navíc vyplynulo, že do jisté míry selhává i vedení škol a chybějící podpora, kterou by od něj učitelé očekávali.

V tomto světle se pak poměrně chabě a nepřesvědčivě diskutují strategie, které učitelé při těchto konfliktech využívají. Lze se obávat, že pro ně mnohdy není ani jiného východiska. Škola je stále jakési „impérium“, a konfrontace s politikou vlastní školy pro většinu učitelů možná není, spíše se očekává, že se s ní ztotožní. Ukazuje se tak, že zde historicky funguje technika přenosu společenského konfliktu z vyšších na nižší úrovně řízení, tedy až na půdu školy, kde musí být téma řešeno. Klíčovou roli zde pak hraje vedení školy, ale také ředitel musí volit efektivní strategie nejen směrem ke sboru, ale i ke zřizovateli.[6] Část učitelů je ochotna rezignovat na podstatu práce školy i vlastní profesní přesvědčení, podřídit a přizpůsobit se tomuto tlaku, diktátu společnosti, rodičů i žáků (např. akceptovat tržní princip ve výchově, pakliže chybí žáci; nebo „*když se to (*cokoliv – doplnil PU) *vyžaduje, nemá smysl se bránit*“).

Odpovězme konečně explicitněji na výše formulované výzkumné otázky: (1) Učitelé ve své většině vnější tlak na změny školní práce reálně vnímají. Poměrně jasně tyto změny i

[6] Ve výzkumu české základní školy (Dvořák et al., 2010) jsme v jedné ze zkoumaných škol skutečně objevili na straně vedení příznivou strategii, která poskytovala učitelům větší prostor, aby mohli chránit svou profesní autonomii a svá profesní přesvědčení. Tato strategie vystavěla nad učiteli jakýsi pomyslný „ochranný deštník“ před nepříznivými vnějšími zásahy a vlivy (blíže Dvořák et al., 2010, s. 139−141).

pojmenovávají a popisují. Není ale plná shoda mezi učiteli v postojích ke změně, a proto je i autonomie školy a učitelské práce vnímána „širokospektrálně“. (2) Vzhledem k tomu, že jsou identifikované intervence značně různorodé, „skrytě plíživé“, nepřehledné, mnohdy s nejednoznačnými obsahy, rizika a důsledky těchto zásahů si z perspektivy školní práce učitelé vždy plně neuvědomují. Domníváme se, že i proto zbývá učitelům větší prostor pro obranné techniky typu bagatelizace, utilitarizace apod. (3) Domníváme se, že nelze přímo hovořit o uvědomovaných strategiích učitelů, jak čelit vnějším intervencím. Záleží též na konkrétní škole, vedení, sboru, resp. jeho klimatu.

5 Závěry

Náš text se zabýval fenoménem vnějších intervencí proměňující se společnosti směrem do vzdělávacího prostoru k učiteli v základním vzdělávání. Šetření, které se opíralo o rozhovory s učiteli, si kladlo otázku, zda pronikající společenské změny kriticky neovlivní profesně etickou rovinu autonomie učitele, která významně indikuje pojetí změny, podstatu vzdělávání i kulturu školy. Přesto, že byly respondenty identifikovány problematické různorodé zásahy do roviny profesní autonomie, má zkoumaný jev zřejmě častěji implicitní, „plíživou“ podobu a vzdělávací realitu zasahuje spíše nenápadně a pozvolně. Nemusí být proto učiteli nutně reflektován v existujícím rozsahu a intenzitě. Zkoumaní učitelé, jak z rozhovorů vyplynulo, navíc představují reprezentanty různého pojetí změny a nestejných postojů k fenoménu profesní autonomie. Naše výsledky proto v tomto smyslu korespondují i s protichůdnými zjištěními Strakové et al. (2014), kdy byla v rámci výzkumu profesního přesvědčení učitelů zkoumána také oblast postojů učitelů k autonomii. Jak ale odhaluje Štech (2014, s. 3), nemusí tato skutečnost nutně odrážet jen kontroverznost výpovědí, nýbrž nejspíše také věrně reflektuje rozporuplnost samotné reality.

Výpovědi učitelů základních škol nás navíc dovedly k úvaze, že etický rozměr učitelské práce nemá jen jedinou polohu, orientovanou primárně na manipulaci s mocí na straně vychovatele. Učitel, jak potvrzovala i řada rozhovorů, je každodenně ve svém profesním prostoru vystaven sic nikoliv vždy příliš nápadnému, ale zato rafinovaně agresivnímu soustavnému tlaku, manipulaci a nutnosti řešit (neřešitelná) dilemata. Již na jiném místě (Urbánek, 2014) jsme důrazně formulovali, že fungování současné školy a práce učitele se nacházejí v dilematickém prostoru. Upozorňovali jsme současně na to, že kontroverznost zájmů, jejich šíře a nepřehlednost toto téma při realizaci výchovného aktu stále silněji vyhrocuje. Ve zjednodušené a poněkud hořké nadsázce jsme možnosti „řešení“ dilematu, resp. konfrontace s ním, nabídli. Volba spočívá mezi strategií profesní expertnosti, která jednak vyžaduje učitele experta a především jeho nadstandardní etický profil; anebo méně rizikové řešení, které lze formulovat jako submise neoliberálnímu tlaku.

Literatura

Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M. & Walterová, E. (2010) *Česká základní škola. Vícepřípadová studie.* Praha: Karolinum.

Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015) *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol.* Praha: Karolinum.

Fullan, M. G. (1982) *The Meaning of Educational Change.* New York, London: Teachers College Press.

Hargreaves, A. et al. (eds.). (1998). *The International Handbook of Educational Change*. London: ELEP.

Helus, Z. (2007). Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika, 57*(4), 349−363.

Hopkins, D. (2001). *School Improvement of Real*. London. New York: Routledge Falmer.

Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 634−663.

Koťa, J. (2012). Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace, 22*(3), 336–352.

Lorenzová, J. (2010) Učitelství ve změněných sociálních podmínkách a vnitřní předpoklady učitele pro sociálně pedagogickou práci. In Krykorková, H. & Váňová, R. et al. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum.

Najvar, P. (2014) Filipika proti finanční gramotnosti aneb o dvou (ne)souvisejících jevech. *Pedagogická orientace, 24*(5), 811−817.

Pelcová, N. & Semrádová, I. (2014) *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum.

Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P. & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: MU.

Pol, M. (2007) *Škola v proměnách*. Brno: MU.

Rýdl, K. & Šmelová, E. (2014) „Reforma“ s atributem nekonsekventnosti. In: Kasper, T. & Dymokurský, O. (eds.) *Reforma vzdělávání v současné kurikulární diskusi.* (s. 9−22). Brno: ČPdS.

Straková, J. (2013) Jak dál s kurikulární reformou? *Pedagogická orientace, 23*(5), 734−743.

Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T. & Simonová, J. (2014) Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika, 64*(1), 34−65.

Strouhal, M. (2013) *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada.

Štech, S. (2007) Profesionalita učitele v neo-liberální době. (Esej o paradoxní situaci učitelství). *Pedagogika, 57*(4), 326−337.

Štech, S. (2013) Když je kurikulární reforma evidence – less. *Pedagogická orientace, 23*(5), 615−633.

Štech, S. (2014) Potíže s interpretací změn. *Pedagogika, 64*(1), 1−4.

Švaříček, R. & Šeďová, K. et al. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Urbánek, P. (2013) *Učitel v osidlech neoliberalismu: ústupky a dilemata*. Přednáška, Pedagogické dny, PF JU v Českých Budějovicích, 16. dubna 2013.

Urbánek, P. (2014) Změny současné školy jako důsledek strategie pedagogické kompetentnosti či submise neoliberálnímu tlaku? In: Kasper, T. & Dymokurský, O. (eds.) *Reforma vzdělávání v současné kurikulární diskusi.* (s. 23−42). Brno: ČPdS.

Vašutová, J. & Urbánek, P. (2010) Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, 4(3), 79−91.

Kontakt

Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Katedra pedagogiky a psychologie
Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Studentská 2, Liberec 1, 461 17

e-mail: petr.urbanek@tul.cz

CLIL v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Sonda na dvou českých základních uměleckých školách

CLIL in further education for teachers. An exploratory probe at two Czech primary arts schools

Zdeněk VAŠÍČEK

Abstrakt: *Cíle.* Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit názory na CLIL u učitelů základních uměleckých škol (ZUŠ) jako účastníků dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. *Teoretická východiska.* Zájmové vzdělávání je stranou hlavních výzkumných aktivit. Názory učitelů ZUŠ na CLIL jsou výzvou pro pedagogický výzkum. *Metodologie.* Výzkumný vzorek: 20 učitelů ZUŠ různých předmětů, s pedagogickou praxí a heterogenním cizojazyčným zázemím. Hlavní otázka „Má CLIL pro respondenta smysl?“ byla rozdělena do dvou okruhů: 1. „CLIL má pro respondenta smysl obecně.“ a 2. „CLIL má pro respondenta smysl osobně.“ Výzkumné metody: 1. zúčastněné pozorování a 2. anonymní dotazník. Pro vyhodnocování dílčích škálovaných položek dotazníku byl použit medián. *Závěry.* Byly vypočítány aritmetické průměry z mediánů. Okruh 1: na ZUŠ I 4,2; na ZUŠ II 4,0. Okruh 2: na ZUŠ I 3,7; na ZUŠ II 3,0. Hlavní otázka byla zodpovězena takto: na ZUŠ I 3,9; na ZUŠ II 3,5; na obou ZUŠ celkem 3,7 (= příklon ke SPÍŠE ANO pětistupňové Likertovy škály), tedy mírně optimisticky. Etické hledisko (vědomí pracovní zátěže učitelů) radí zavádět přístup CLIL do práce učitelů jen zvolna.

Klíčová slova: CLIL, vícejazyčnost, další vzdělávání pedagogických pracovníků, celoživotní učení, základní umělecká škola, pedagogický výzkum, motivace, evaluace

Abstract: *Objectives.* The objective of this research was to detect some views on CLIL among the Primary Arts Schools (PAS) teachers as participants of further education for teachers. *Theoretical resources.* The leisure education is outside of the major research activities. The PAS teachers´ views on CLIL are a challenge for educational research. *Methodology.* The research sample: 20 PAS teachers of different subjects, with pedagogical experience and heterogeneous foreign language backgrounds. The main question „Does CLIL have a sense for the respondent?“ was divided into two areas: 1. „CLIL has a sense for the respondent generally.“ and 2. „CLIL has a sense for the respondent personally.“ Research methods: 1. participant observation and 2. anonymous questionnaire. For the evaluation of the single scaled items of the questionnaire was used median. *Conclusions.* The arithmetic means of the medians were calculated. The area 1: at the PAS I 4.2; at the PAS II 4.0. The area 2: at the PAS I 3.7; at the PAS II 3.0. The main question was answered in this way: at the PAS I 3.9; at the PAS II 3.5; at both PASes in sum 3.7 (= a tendency to RATHER YES of the five-point Likert scale), thus moderately optimistically. The ethical point of view (the awareness of the teachers´ workload) advises to introduce the CLIL approach into teachers´ work only slowly.

Key words: CLIL, multilingualism, further education for teachers, lifelong learning, primary arts school, educational research, motivation, evaluation

1 Úvod: Mnohojazyčnost, CLIL a základní umělecké školy

Jako součást celoživotního vzdělávání a výzkumu je v Evropě nutno vedle odbornosti prosadit mnohojazyčnost (Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek, 2008, s. 5) s důrazem na rozvoj komunikativní jazykové kompetence (Janíková, Michels-McGovern, 2001, s. 19, cit dle: Marečková, 2011, s. 88). V českém vzdělávacím systému se objevuje nový pedagogický přístup: CLIL čili Content and Language Integrated Learning, obsahově a jazykově integrované vyučování. Označuje obecně výuku nejazykového čili odborného (věcného) předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace (srov. např. Šmídová, Tejkalová, & Vojtková, 2012, s. 8). Česká mládež ovládá v té či oné míře především angličtinu a němčinu (Šebesta, 2009, s. 352), zejména na tyto dva světové jazyky je tudíž možné navazovat.

CLIL má potenciál přinést do vzdělávacího systému v České republice změny a inovace (Šmídová, Tejkalová, & Vojtková, 2012, s. 18). Mimo jiné i pro základní umělecké vzdělávání byl vydán „Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce čj. 527/2008-23“, platný do 31. 12. 2013. Návazně „Výnos č. 9/2013 ze dne 18. prosince 2013, kterým se upravuje postup při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce“ a který nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2014. Už dříve bylo řečeno výslovně, že „Pokyn“ se nevztahuje na výuku metodou CLIL (Novotná, et al., 2010), „Výnos“ pak analogicky. Ve všech oborech a předmětech vyučovaných na základních uměleckých školách (dále jen „ZUŠ“) se tímto učitelům a žákům otevřel cizojazyčný prostor.

2 Téma pro pedagogický výzkum: CLIL na ZUŠ

Jak ukázaly analýzy řady publikovaných výsledků, pedagogický výzkum učitelské profese v základním vzdělávání trpí nízkou propojeností se změnami pedagogické praxe (Lukášová, 2009, s. 774). CLIL má potenciál změny přinést (srovnej výše). Empiricky podložené argumenty na podporu tohoto přístupu však zatím nebyly předloženy (Najvar, 2009, s. 97). Zájmové vzdělávání, k němuž často a chybně bývají připočteny i ZUŠ (srov. Stárek, 2005), je stranou hlavní orientace pedagogického výzkumu (Šerák, 2009, s. 504). Zdá se však, že ZUŠ samotné jsou na tom podobně. Názory učitelů ZUŠ na přístup CLIL lze tudíž pro pedagogický výzkum považovat za výzvu.

Autor tohoto příspěvku vedl jako lektor v roce 2014 odborný profesní kurz – jednodenní seminář CLIL na dvou našich ZUŠ. Učitelé těchto škol – zájemci o seminář si na jedné z nich za cizí jazyk pro modelové situace vybrali němčinu, na druhé angličtinu. Lektor pro představení konceptu CLIL aktualizoval osnovu, kterou publikoval již dříve (Vašíček, 2008b, s. 274). S učiteli-modely čili dobrovolníky předváděl různé hráčské situace u klavíru. Využita při tom byla česky i cizojazyčně (německy nebo anglicky) vedená verbální komunikace. V rámci semináře lektor provedl výzkumnou sondu. Tento příspěvek je jejím shrnutím.

3 Metodologie výzkumu

3.1 Etický pohled

V metodologických úvahách nad výzkumem je důležité vědět, kdo provádí výzkum (Průcha & Švaříček, 2009, s. 98). Autor tohoto příspěvku jako učitel ZUŠ spojoval hru na klavír od roku 1993 až dosud (2015) s komunikací v cizím jazyce. Postupně hlavně s angličtinou a němčinou, ojediněle i s francouzštinou, italštinou, španělštinou a ruštinou. S využitím angličtiny a němčiny vypracoval skriptum (Vašíček, 2008a), své dosavadní zkušenosti publikoval (z poslední doby např. Vašíček, 2013; Vašíček, 2014). Byl lektorem CLIL a vždy spíše obhájcem než odpůrcem CLIL. Nesystémové vyzvedávání jazykových kompetencí je nápadné (srov. Maňák & Janík, 2006, s. 104), autor usiloval – byť to bylo jen krok za krokem – o systémovost. Jmenovitě o spojení cizojazyčné komunikace s odbornou slovní zásobou.

K etickým principům realizace výzkumu patří, že člen ČAPV zachovává anonymitu informací získaných během výzkumu od zkoumaných účastníků (Etický kodex ČAPV, 2013). Mimo jiné je čeleno sociální žádoucnosti odpovědí (Čáp & Mareš, 2007, s. 431) a lze přispět k vyšší validitě (Gavora, 2010, s. 128).

3.2 Hlavní otázka výzkumu

Hlavní otázka výzkumu zněla: „Má CLIL pro respondenta smysl?“

Výzkumný okruh 1: „CLIL má pro respondenta smysl obecně.“

Výzkumný okruh 2: „CLIL má pro respondenta smysl osobně.“

Součástí výzkumu byly nadto tři doplňkové okruhy. V tomto příspěvku – z tématických i prostorových důvodů – je důraz položen na okruhy 1 a 2. (Zbývající okruhy a položky jsou uvedeny v tabulce 1. V textu tohoto příspěvku jsou obsaženy jejich výsledky jen pro úplnost.)

3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek představovali učitelé ZUŠ v činné službě, tedy ti, „kteří přímo žáky vyučují“ (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309–400, cit. dle: Průcha, 2009, s. 396). Na obou ZUŠ šlo celkem o dvacet učitelů.

Převažovali učitelé s celkovou praxí ve vyučování jejich věcných předmětů 15 a více let na ZUŠ I a 10 a více let na ZUŠ II. Na obou školách výrazně převažovali respondenti – učitelé předmětů hudebního oboru. Respondent mohl uvést až tři cizí jazyky, které se učil: převažovaly němčina (celkově nejvíce zastoupená), angličtina a ruština. Respondenti tyto jazyky studovali různý počet let na různých školách či samostatně: na jedné ZUŠ hlavně němčinu, na druhé ZUŠ hlavně angličtinu. Lze shrnout, že zejména z cizojazyčného hlediska tvořili respondenti spíše heterogenní skupiny. Dotazník se neptal přímo na věk a pohlaví respondentů. Stárnutí učitelské populace (srov. Průcha, 2009, s. 398) by z pohledu na respondenty šlo potvrdit spíše na jedné ze škol, feminizaci učitelské populace (srov. Průcha, 2009, s. 397) zase spíše na té druhé. Právo odstoupit od účasti na výzkumu (Průcha & Švaříček, 2009, s. 100) využil 1 respondent na jedné ze ZUŠ neodevzdáním dotazníku.

3.4 Použité metody

Autor použil dvě výzkumné metody: 1. zúčastněné pozorování a 2. dotazník. Zúčastněné pozorování lektora probíhalo vždy v přirozeném prostředí učebny. Všichni respondenti dle ústního sdělení v rámci pozorování (resp. dle vyjádření v dotazníku) již měli vyučovatelskou praxi svého věcného předmětu a jejich dotazy byly k věci.

Dotazník byl připraven lektorem jako anonymní. Obsahoval pět výzkumných okruhů, jež lektora zajímaly. Více položek daného okruhu může zajistit větší reliabilitu (Gavora, 2010, s. 129), proto každému okruhu odpovídalo několik položek, většinou čtyři. Dotazník měl vedle úvodu a poděkování celkem 24 položek. Z toho byly položky 1 až 18 věcné uzavřené (škálované), 19 a 20 věcné otevřené („potěšilo“, „zklamalo“) a 21 až 24 faktografické. Mezi faktografickými položkami 21 až 24 dotazníku byly délka vyučovací praxe respondenta na ZUŠ, vyučovaný předmět na ZUŠ, cizí jazyk, který se respondent učil, typ školy, na níž se cizí jazyk učil a doba učení se cizímu jazyku. Dílčí faktografické údaje v odevzdaných dotaznících neváhala většina respondentů vyplnit úplně: na ZUŠ I to bylo 90 % respondentů, na ZUŠ II pak 78 %. Dotazník byl lektorem administrován na místě. Na vyplnění dotazníku měli respondenti 10−15 minut. Při vyhodnocení škálovaných položek dotazníku autor využil medián (k jeho vhodnosti srov. Švaříček & Šeďová, et al., 2007, s. 49). Z důvodu konzistence dat bylo nutné přepólování některých položek (k tomu srov. Gavora, 2010, s. 115). V tabulce 1 mají přepólované položky přidány vždy u číslice položky písmeno „i“ (celkem 9 položek z 20 věcných čili 45 %).

Položky 1 až 16 a položka 18 obsahovaly pětistupňovou Likertovu škálu. Položka 17 („Mnou vyučovaný věcný předmět jsem na své škole v případě alespoň jednoho svého žáka již spojil/a s komunikací v cizím jazyce.“) mohla mít u každého jednotlivého respondenta výsledek jen ANO či NE. Autor se rozhodl i zde využít Likertovu škálu. Počty jednotlivých kladných odpovědí sečetl, převedl na procenta a tato převedl na stupně Likertovy škály od 1 do 5 takto: 0−19 % =1 (NAPROSTO NE), 20−39 % = 2 (SPÍŠE NE), 40−59 % = 3 (NEUTRÁL), 60−79 % = 4 (SPÍŠE ANO) a 80−100 % = 5 (NAPROSTO ANO). Autor předem neočekával, že někdo z respondentů snad již CLIL praktikoval. Proto v případě položky 17 by předem i výsledek 1 (NAPROSTO NE) považoval za přiměřený. Z dosažených mediánů byly nakonec vypočítány aritmetické průměry (výsledky zaokrouhleny směrem dolů) a tyto diskutovány.

3.5 Výsledky a diskuse

K výsledkům viz tabulku 1. U každé jednotlivé položky je jako výsledek uveden medián jednotlivých odpovědí ze všech dotazníků. Jednotlivé dotazníky nebyly do tohoto příspěvku zahrnuty z prostorových důvodů.

Výzkumný okruh 1 zněl „CLIL má pro respondenta smysl obecně.“ Výsledky položek 03, 16 a 11 činí na ZUŠ I i na ZUŠ II vždy medián 4,0 (SPÍŠE ANO). Výsledkem položky 10 je medián 5,0 (NAPROSTO ANO) na ZUŠ I a opět medián 4,0 (SPÍŠE ANO) na ZUŠ II. Výzkumný okruh 1 byl zodpovězen (s využitím aritmetických průměrů z dosažených mediánů) takto: na ZUŠ I 4,2; na ZUŠ II 4,0. To znamenalo na každé škole zvlášť i na obou školách souhrnně SPÍŠE ANO. Výzkumný okruh 1 byl tudíž zodpovězen spíše kladně než záporně. Odpověď nepřekvapí vzhledem k tomu, že odpovídali zájemci o seminář CLIL. Tedy nikoli ti, kteří se ho – ať již z jakýchkoli důvodů – nezúčastnili. (Viděno jinak: lektorovi se v tomto semináři – jak se zdá – nepodařilo respondenty znechutit příliš.)

Výzkumný okruh 2 zněl „CLIL má pro respondenta smysl osobně.“ Lektor jej považoval za výzkumně podstatnější, jdoucí respondentovi „více na tělo“. Výsledkem položky 02 je medián

4,0 (SPÍŠE ANO) shodně na ZUŠ I i ZUŠ II. Svědčí tento výsledek o „hladu“ respondentů po takové příležitosti? Pokud snad ano, je otázkou, zda „ukojit hlad“ budou respondenti chtít právě ve vlastní výuce CLIL. Výsledek položky 01 s mediánem 4,0 (SPÍŠE ANO) by se zdál tomu nasvědčovat. (Byť i – případně – nešlo o cizí jazyk vybraný pro tento seminář.) Ale opět: má se tak stát právě s využitím ve vlastní výuce CLIL? Výsledek položky 14 s mediánem 4,0 (SPÍŠE ANO) na ZUŠ I by se zdál takový výklad potvrzovat. Ovšem ne tak na ZUŠ II: medián 3,0 (NEUTRÁL) je výsledkem rozpačitým. Zájemci o seminář CLIL – jak vidno – ještě nebyli automaticky zájemci o vlastní výuku CLIL! Před podobně unáhleným závěrem varují nálezy odjinud: učitel, který navštěvuje vzdělávací akce, není automaticky inovující učitel (Lazarová, et al., 2006, s. 39). Výsledkem položky 17 je na ZUŠ I medián 3,0 (NEUTRÁL), zde spojení provedli učitele s největší praxí (15 a více let, cizí jazyk angličtina nebo ruština). Výsledkem položky 17 na ZUŠ II je medián 1,0 (NAPROSTO NE): zde spojení provedl 1 učitel (cizí jazyk angličtina), neuvedl však svou celkovou praxi. Výzkumný okruh 2 byl zodpovězen (s využitím aritmetických průměrů z dosažených mediánů) takto: na ZUŠ I 3,7 (příklon ke SPÍŠE ANO); na ZUŠ II 3,0 (NEVÍM). Na ZUŠ II měl přístup CLIL pro respondenty smysl spíše obecně než osobně. Pro budoucnost CLIL na této škole se to oprávněně mohlo zdát být varovné.

Hlavní otázka výzkumu „Má CLIL pro respondenta smysl?“ byla zodpovězena (s využitím aritmetických průměrů z již dosažených aritmetických průměrů) takto: na ZUŠ I 3,9 (= příklon ke SPÍŠE ANO); na ZUŠ II 3,5 (= mezi NEVÍM a SPÍŠE ANO); obě ZUŠ celkem 3,7 (= příklon ke SPÍŠE ANO). Dosažený celkový výsledek může být viděn mírně optimisticky.

Jak již bylo řečeno výše, další výzkumné okruhy měly sloužit ke zpětné vazbě lektora. Jen stručně k výsledkům v tabulce 1. Okruh 3 se zdá ukazovat na vhodnost doplnění semináře více praktickými ukázkami. Okruh 4, že cizojazyčnou náročnost se spíše podařilo vyřešit. Okruh 5, že příklon respondentů ke slovní zásobě je primárně věcně předmětový, nikoli lingvistický. Výsledky otevřených položek 19 a 20 především tak či onak rozvíjely výše již řečené.

4 CLIL versus zátěž učitelů: Etický pohled

Profesní rozvoj učitele tvoří zdokonalování vlastní učitelskou praxí, samostudiem a dalším vzděláváním (Kohnová, 2009, s. 413). Od učitele se očekává angažovanost v reformních změnách (Průcha, 2009, s. 399) včetně zohlednění mezinárodního kontextu (Urbánek, 2005, Snoek, 2003, cit. dle: Lukášová, 2009, s. 772). Zaměstnanci musí být schopni se učit cizí jazyky formálně i neformálně (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 146). U učitelů může obecně jít o učení se „přímo ve třídách při jejich vlastní výuce“ (Hlavní směry Strategie vzdělávací politiky do roku 2020, 2014, s. 26). Přitom platí, že „CLIL … respektuje omezené jazykové vybavení účastníků – žáků i učitelů“ (Šmídová, Tejkalová & Vojtková, 2012, s. 10).

Z hlediska začleňování mezinárodního kontextu lze profesní rozvoj učitele vidět následovně. Vlastní učitelská praxe = praktikování CLIL; samostudium = odborná i umělecká četba cizojazyčné literatury; další vzdělávání učitelů = jazykové kurzy (mimo jiné i „šité na míru“ pro věcné předměty).

Učitelům jsou ukládány stále nové a nové úkoly (Helus, 2007, cit. dle: Průcha, 2009, s. 399), probíhají rychlé změny vzdělávacích projektů (Urbánek, 2009, s. 405). Koncept CLIL si žádá vysoce motivované učitelstvo i žactvo (Theis, 2010, s. 55). Dostatek volného času je nutným předpokladem humanitního vzdělání (Liessmann, 2009, s. 10). Nicméně „pod určitým prahem životní úrovně převládá silná tendence využít volného času ke zvýšení příjmů (tzv. druhé

zaměstnání apod.)“ (Richta, et al., 1969, s. 192). Etický pohled (vědomý si pracovní zátěže učitelů atd.) tudíž radí zavádět přístup CLIL do práce učitelů jen zvolna.

5 Závěr

Pokud jde o podporu přístupu CLIL (Najvar, 2009, s. 97), lze nyní tímto výzkumem doložit na dvou českých ZUŠ přinejmenším existenci učitelů – zájemců o seminář CLIL, z toho dokonce některých učitelů (dle jejich vlastních slov) CLIL již praktikujících. Získávání průběžných informací stran CLIL na českých ZUŠ lze považovat za jeden z možných úkolů pedagogického výzkumu pro období 2015-2020. Limity přístupu CLIL se objevují souběžně s jeho postupných zaváděním do škol (Koukalová, 2013, s. 267). Zdá se dnes, že by bylo předčasné, vidět v každém učiteli na ZUŠ učitele CLIL. Rozvoj a limity CLIL bude ovšem možné za pomoci pedagogického výzkumu zjišťovat i nadále. Na ZUŠ, kde se uvažuje o zavedení CLIL, i na ZUŠ již CLIL zavádějících by pedagogický výzkum měl ideálně probíhat periodicky.

Tabulka 1

Výsledky výzkumu

Položka číslo	Okruhy a položky dotazníku	Mediány (jen u dílčích položek)		Průměry
		ZUŠ I	ZUŠ II	ZUŠ celkem
	Okruh 1: CLIL má pro respondenta smysl obecně			
03.	Spojení věcného předmětu, který vyučuji, s komunikací v cizím jazyce má podle mne smysl.	4,0	4,0	
16. i	Spojovat na základní škole věcný předmět s komunikací v cizím jazyce je smysluplné.	4,0	4,0	
10.	CLIL pro učitele věcného předmětu považuji za jednu z možností, jak zlepšit jeho znalost cizího jazyka.	5,0	4,0	

11.	CLIL pro žáky považuji za jednu z možností, jak zlepšit jejich znalost cizího jazyka.	4,0	4,0	
	Průměry z dosažených mediánů okruhu 1:	**4,2**	**4,0**	**4,1**
	Okruh 2: CLIL má pro respondenta smysl osobně			
02. i	Příležitost komunikovat odborně ve vybraném cizím jazyce mám méně než jednou týdně.	4,0	4,0	
01.	Považuji pro sebe za žádoucí, abych dokázal/a komunikovat v mnou vyučovaném věcném předmětu odborně v cizím jazyce.	4,0	4,0	
14.	Mnou vyučovaný věcný předmět hodlám na své škole spojit s komunikací v cizím jazyce.	4,0	3,0	
17.	Mnou vyučovaný věcný předmět jsem na své škole v případě alespoň jednoho svého žáka již spojil/a s komunikací v cizím jazyce.	3,0	1,0	
	Průměry z dosažených mediánů okruhu 2:	**3,7**	**3,0**	**3,3**
	Průměry z dosažených mediánů okruhů 1 a 2 souhrnně:	**3,9**	**3,5**	**3,7**
	Okruh 3 (doplňkový): Poměr teorie a praxe v tomto kurzu CLIL je vyvážený			
08. i	V tomto kurzu lektor uváděl dostatek praktických příkladů.	3,5	4,0	
15. i	Jevy a situace, procvičované lektorem v tomto kurzu, považuji za spojené se skutečnou vyučovací praxí.	4,0	4,0	
06. i	Výklady lektora v tomto kurzu měly vysokou teoretickou úroveň.	5,0	5,0	
18. i	Zklamalo by mne, kdyby výklady lektora v tomto kurzu byly méně teoreticky založeny.	3,5	4,0	

	Průměry z dosažených mediánů okruhu 3:	**4,0**	**4,2**	**4,1**
	Okruh 4 (doplňkový): Cizojazyčná náročnost v tomto kurzu CLIL je odpovídající			
04. i	Způsoby používání a procvičování slovní zásoby, tak jak je v tomto kurzu prováděl lektor, považuji pro sebe za snadné.	4,0	4,0	
07.	Slovní zásobu využitou v tomto kurzu považuji pro úroveň základní školy za dostačující.	4,0	4,0	
13.	Myslím si, že tento kurz přispěl k mé lepší znalosti problematiky zvané CLIL.	4,5	4,0	
12. i	Odmítám názor, že tento kurz je pouze plýtváním času účastníků.	4,0	4,0	
	Průměry z dosažených mediánů okruhu 4:	**4,1**	**4,0**	**4,0**
	Okruh 5 (doplňkový): Slovní zásoba používaná v CLIL je členěna předmětově			
05.	Slovní zásoba používaná v CLIL má být členěna podle odborně věcných – například uměleckých – témat.	4,0	4,0	
09. i	Myslím, že slovní zásoba používaná v CLIL se má vyhnout členění podle slovních druhů.	3,0	4,0	
	Průměry z dosažených mediánů okruhu 5:	**3,5**	**4,0**	**3,7**
	Doplňující položky tohoto kurzu CLIL (blíže viz text)			
19.	V tomto kurzu mě nejvíce potěšilo: … .	-	-	
20.	V tomto kurzu mě nejvíce zklamalo: … .	-	-	

Literatura

Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Ethical Guidelines for Educational Research. (2011). Dostupné z https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf.

Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu. (2013). Dostupné z http://www.capv.cz/zakladni-udaje-o-capv/lenstvi-v-apv/eticky-kodex-capv

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

Hlavní směry Strategie vzdělávací politiky do roku 2020. (2014). Dostupné z http://www.ceskaskola.cz/2014/05/strategie-vzdelavaci-politiky-ceske.html

Kohnová, J. (2009). Další vzdělávání učitelů. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 413–418). Praha: Portál.

Koukalová, P. (2013). Možnosti a limity výuky typu CLIL. In L. Círus (Ed.), *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti: Sborník příspěvků XXI. celostátní konference České asociace pedagogického výzkumu*. (s. 264–269). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně [CD-ROM].

Lazarová, B. et al. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů.* Brno: Paido.

Liessmann, K. P. (2009). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.

Lukášová, H. (2009). Teorie učitelské profese. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 770–776). Praha: Portál.

Maňák, J. & Janík, T. (2006). Model tvorby kurikula všeobecného vzdělávání. In E. Walterová, et al., *Orbis scholae 0*(1), 98–110. Dostupné z http://www.orbisscholae.cz/archiv/2006_01.pdf.

Marečková, P. (2011). Emoce a učení se cizímu jazyku. In V. Janíková, et al., *Výuka cizích jazyků* (s. 78–103). Praha: Grada.

Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek. (2008). Dostupné z http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=CS

Najvar, P. (2009). Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ: CLIL z perspektivy VÚP. *Pedagogická orientace*, *19*(1), 93–99.

Novotná, J. et al. (2010). *Pojetí CLIL a bilingvní výuky*. Dostupné z http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/8879/POJETI-CLIL-A-BILINGVNI-VYUKY.html/.

Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce čj. 527/2008-2. (2008). Dostupné z http://www.msmt.cz/file/31530_1_1/.

Průcha, J. (2009). Populace českých učitelů. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 396–401). Praha: Portál.

Průcha, J. & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, *19*(2), 89–105. Dostupné z http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2009/pedor09_2_etickykodexceskepedagogickevedy_pruchasvaricek.pdf.

Richta, R., et al. (1969). *Civilizace na rozcestí: společenské a lidské souvislosti vědeckotechnické revoluce*. Praha: Svoboda.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky.

Stárek, J. (2005.) *ZUŠ je škola – nikoliv zájmové vzdělávání: postavení ZUŠ ve světle nového školského zákona*. Dostupné z http://www.azus-cr.cz/Aktuality/ViewActuality.aspx?ID=21.

Šebesta, K. (2009). Jazyková a komunikační kompetence české mládeže. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 348–353). Praha: Portál.

Šerák, M. (2009). Zájmové vzdělávání mládeže a dospělých. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 503–507). Praha: Portál.

Šmídová, T., Tejkalová, L. & Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování.* Praha: NÚV. Dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/CLIL_ve_vyuce_web.pdf.

Švaříček, R. & Šeďová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.

Theis, R. (2010). Bilingualer Geschichtsunterricht. In S. Doff (Ed.), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe: Eine Einführung* (s. 44–57). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Urbánek, P. (2009). Pracovní zátěž a podmínky práce učitelů. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 402–407). Praha: Portál.

Vašíček, Z. (2008a). *Hra na klavír s komunikací v cizím jazyce (anglicky nebo německy) čili CLIL: základy*. [Skriptum – I. díl.] Brno: JAMU.

Vašíček, Z. (2008b). Ke konceptu hry na klavír jako CLIL na ZUŠ (2000-2007). *Pedagogika, 58*(3), 258–274. Dostupné z http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1125&lang=cs.

Vašíček, Z. (2013). Hra na klavír jako CLIL: pokračující vícejazyčná implementace na ZUŠ. In L. Círus (Ed.), *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti: Sborník příspěvků XXI. celostátní konference České asociace pedagogického výzkumu*. (s. 390–396). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. [CD-ROM].

Vašíček, Z. (2014). Klavierspiel als CLIL: Projekt eines Mehrsprachigkeitscurriculums an einer Grundschule für Kunst. In M. Kačena (Ed.), *Cizí jazyky pro život: Sborník příspěvků mezinárodních konferencí k podpoře vícejazyčnosti (elektronická verze)* (s. 72–73). Praha: NIDV. Dostupné z http://publikace.nidv.cz/publications/detail/30.

Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání.* Praha: Grada.

Výnos č. 9/2013 ze dne 18. prosince 2013, kterým se upravuje postup při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce. (2013). Dostupné z http://www.msmt.cz/file/32887/.

Kontaktní údaje

MgA. et MgA., PhDr. Zdeněk Vašíček, Ph.D. et Ph.D.

ZUŠ
Dvořáčkova 316
666 01 Tišnov

e-mail: zus@zustisnov.cz

Využívání CLILu ve výuce[1]

CLIL using in education

Jan WOSSALA

Abstrakt: Příspěvek pojednává o využívání přístupu CLIL ve výuce. Referuje vybrané výzkumy zaměřené na vliv integrace cizího jazyka do výuky a prezentuje zjištěné informace v rámci projektu. Následně pojednává o možnosti propojení moderních technologií a CLILu ve výuce.

Klíčová slova: CLIL, ICT, výuka

Abstract: This paper is focused on CLIL using in education. It present some researches about CLIL in education and present some informations about this, too. It present, how modern technology can support the integration of foreign language to non-language subject teaching and at the same time enhance CLIL by ICT using.

Key words: CLIL, ICT, education

1 Úvod

Schopnost komunikace v jiném než mateřském jazyce a současně i znalost práce s moderními technologiemi se stává běžnou součástí života většiny z nás. Nejen díky trendu migrace za zaměstnáním, ale také vytvářením nových pracovních míst zahraničními firmami u nás, se vytváří poptávka po lidech, kteří jsou dostatečně lingvisticky vybavení pro jednání o odborných tématech v jazyce mateřské firmy. Přestože výuka cizích jazyků je integrována do edukačního procesu škol, není bohužel dostatečně časově dotována pro plnohodnotnou přípravu žáků a studentů na odbornou terminologii např. z oblasti matematiky, fyziky apod. Tento problém může řešit právě využití CLILu ve výuce těchto předmětů.

2 Přístup CLIL – obecný náhled

Pojem CLIL byl poprvé použit v roce 1994 Davidem Marshem. Jedná se o zkratku z anglického Content and Language Integrated Learning. Volně přeloženo do českého jazyka se jedná o integraci obsahového a jazykového vzdělávání. Autor tohoto pojmu, David Marsh, definuje CLIL v jedné ze svých posledních publikací takto:

„Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and

[1] Tento příspěvek vznikl za podpory projektu Studentské grantové soutěže IGA_PdF_2015_034 „Vliv integrace cizího jazyka do výuky přírodovědných předmětů“.

language with the objective of promoting both content and language mastery to pre-defined levels.“ (Marsh, 2012)

Definuje ho tedy jako duálně zaměřený vzdělávací přístup, v němž je cizí jazyk využíván pro výuku nejazykového předmětu. Při takovéto výuce zůstávají zachovány cíle jak cizího jazyka, tak i nejazykového předmětu. Zejména používané jazyky v rámci České republiky jsou samozřejmě angličtina, němčina a francouzština, můžeme ale narazit i na jazyky jiné, např. ruština. Dominantní však zůstává anglický jazyk.

CLIL nám tedy může přinášet spoustu výhod. Jednou z nich je rozšíření slovní zásoby žáků v rámci odborné terminologie. Žákům tato slovní zásoba často chybí a v mnoha případech jim může bránit ve studiu či práci v zahraničí. Může to souviset právě s jejich nedostatečnou sebedůvěrou ve schopnost komunikovat o odborné problematice v cizím jazyce. Je-li do výuky zakomponován CLIL, může vést právě k získání větší sebedůvěry žáků pro diskuse či studium v cizím jazyce. Za výhodu pak lze považovat i zpestření výuky, kdy některé aktivity vedené v cizím jazyce mohou nabourat stereotyp vyučování.

CLIL samozřejmě přináší i určité nevýhody. Jednou z nich může být riziko demotivace žáků. Ta může nastávat zejména ve dvou případech. Prvním z nich je situace, kdy žáci mají problémy s odborným nejazykovým předmětem a integrace cizího jazyka pro ně může znamenat předem rezignaci – „Jak mám zvládnout tuto slovní úlohu v angličtině, když si s ní nevím rady ani v češtině?“. Druhá situace může nastat u žáků nadaných pro studium nejazykových předmětů, ale s problémy právě s cizími jazyky – „V češtině bych asi věděl, ale v angličtině si s tím nevím rady.“. Oba tyto případy lze řešit zejména pozitivní motivací žáků k řešení úkolů a zapojování se do aktivit. Dalším, a zřejmě podle následujících výzkumů nejzásadnějším, záporem je pro mnoho učitelů vyšší náročnost na přípravu nebo na jazykové dovednosti přímo vyučujícího. Nedostatečnou jazykovou vybavenost vyučujícího lze zřejmě řešit jedině dalším sebevzděláváním a zlepšováním svých komunikačních dovedností v rámci cizího jazyka. Vyšší nároky na přípravu lze však v současné době velmi jednoduše eliminovat. Podrobněji se těmto možnostem budu věnovat v poslední kapitole.

3 CLIL – výzkumy

Ač je problematika CLILu relativně nová v českém prostředí, lze najít poměrně mnoho různě zaměřených výzkumů zaměřujících se na integraci cizího jazyka do výuky nejazykových předmětů. Zmíním zde závěry pouze některých z nich v rámci ČR i zahraničí, relevantních pro záměr tohoto příspěvku. Marylin Hunt ze vzdělávacího institutu na University of Warwick, Coventry, UK se v roce 2011 zabývala oblíbeností lekcí, které byly vedeny za pomoci přístupu CLIL. 67 % studentů souhlasilo s tvrzením, že se jim lekce líbila, 66 % se líbily aktivity, 63 % studentů se těšilo na další lekci vedenou pomocí CLIL. (Hunt, 2011) Obdobně ve své disertační práci publikovala výsledky výzkumu Pavlína Hořáková v roce 2012, že u žáků, kteří absolvovali výuku využívající CLIL, dochází k pozitivním změnám v jejich postojích k cizímu jazyku, oproti žákům, kteří tuto výuku neabsolvovali. (Hořáková, 2012) Integraci cizího jazyka do výuky nejazykového předmětu však často provází obava z vysoké náročnosti na přípravu ze strany vyučujících. Příkladem může být výzkum Josephine Marie Moate z University of Jyväskylä, která v roce 2011 uvedla, že pro většinu dotazovaných učitelů byly první dva roky výuky s CLIL obtížné a náročné. Většina si ji ale oblíbila a následně pro ně již nebyla zatěžující. (Moate, 2011) Podobné výsledky publikovala i Světlana Hanušová v rámci projektu „CLIL v české školní praxi“. V ní učitelé přiznali, že v integraci cizího jazyka do výuky nejazykových předmětů vidí přínos a výhody. Ale

současně chyběla ochota aktivně se zapojit do projektu a začít aktivně využívat tento přístup (Hanušová, 2012).

V rámci svého předvýzkumu, kdy jsem se věnoval aktuálnímu stavu využívání CLILu na základních školách a nižším stupni gymnázií v Olomouckém kraji a Jihomoravském kraji, jsem dospěl ke zjištění, že v Olomouckém kraji využívá CLIL ve výuce jen 10 % škol, v Jihomoravském pak 13 % škol. Tyto údaje byly získány z obdržených odpovědí od vedení jednotlivých škol. V obou krajích dominoval anglický jazyk a vždy byl využíván v širokém spektru předmětů. V Jihomoravském kraji pak dominovala matematika, hudební a výtvarná výchova. V rámci dotazníkového šetření jsem se pak zaměřil také na vliv na výuku matematiky. Do tohoto dotazníkového šetření se zapojilo 79 respondentů, žáků 2. stupně jedné základní školy v Jihomoravském kraji, kde metodu CLIL již dlouhodobě používají. Z toho bylo 32 chlapců a 47 dívek. Žáci dostali dotazník obsahující 22 tvrzení, s kterými vyjadřovali souhlas či nesouhlas na čtyřstupňové škále. Dotazy se tematicky zaměřovaly na klima ve výuce, oblibu předmětu či shledávání smyslu ve využívání CLILu ve výuce. Ve třídě dle odpovědí panovalo vhodné klima pro výuku. Vztah k matematice byl spíše podprůměrný, ale při hodnocení vztahu k matematice s využitím integrace cizího jazyka byl zaznamenán pozitivnější posun ve srovnání s hodinami, kde integrace nebyla využita. Jednou z častých obav, která se uvádí v souvislosti s integrací cizího jazyka do výuky nejazykových předmětů, je strach z neporozumění zadání úkolu v cizím jazyce. U těchto respondentů se však tato obava nepotvrdila, většina žáků neměla strachu z neporozumění. Nadprůměrné bylo také hodnocení aktivity žáků. Vnímali svou aktivitu v takovýchto hodinách jako zvýšenou. Naopak ale vnímali hodiny tak, že se věnují méně výuce. Důvodem by mohlo být, že jsou-li aktivity v cizím jazyce brány spíše formou her či zábavnou formou, žáci se sice věnují výuce, ale nevnímají ji jako tradiční výuku. Tento nesoulad mezi aktivitou žáků a věnování se výuce je vhodným námětem pro další hlubší zkoumání. Pozitivní bylo ale také hodnocení žáků přínosnosti této metody pro jejich budoucnost, které bylo lehce nadprůměrné. Žáci tedy vidí ve využívání cizího jazyka ve výuce matematiky pozitivní přínos pro jejich budoucnost, ať už v rámci budoucího studia v zahraničí nebo rozšíření jejich schopnosti komunikovat o odborné matematické problematice v cizím jazyce (Wossala, 2014).

Je tedy zřejmé z vybraných výzkumů, že učitelé i žáci považují integraci cizího jazyka do výuky nejazykových předmětů za přínosnou. Převažuje však stále neochota či obava ze strany vyučujících zařadit CLIL do své výuky.

4 Integrace CLIL a ICT do výuky

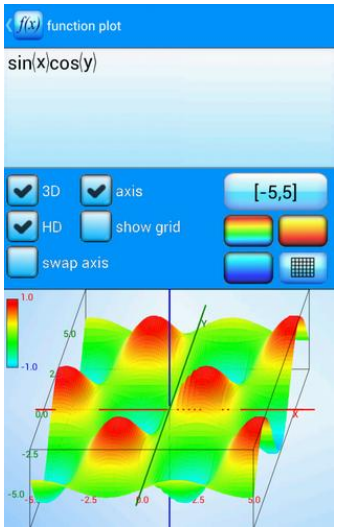
Nízká úroveň využívání přístupu CLIL do výuky je ve většině případů způsobena zejména vyšší náročností přípravy na hodiny. Tato náročnost je jak časová, tak i obsahová. Tím je myšleno např. vytvoření různých slovníčků pojmů, výběr názornějšího učiva, které je snadněji pochopitelné, přizpůsobení výuky ještě výrazněji kognitivním dovednostem žáků. Všechny tyto faktory mohou mnoho učitelů odradit, což naznačují i uvedené výzkumy v předcházející kapitole.

V současné době je mnoho projektů zaměřených na CLIL ve výuce různých předmětů. Často mají za cíl zkoumání vlivu na výuku, ale mnohdy mají za úkol vytváření různých metodických materiálů, jejichž úkolem je usnadnění právě přípravy na takovéto hodiny. Učitelé však mají ve své pedagogické praxi další poměrně velmi účinný nástroj, který jim může pomoci při realizaci vyučovacích hodin. Tímto nástrojem jsou moderní technologie. Ty se staly nejen každodenní součástí života většiny z nás a tedy i současné mládeže, ale také součástí edukačního procesu. Dnes již na školách většina učeben bývá vybavena datovým

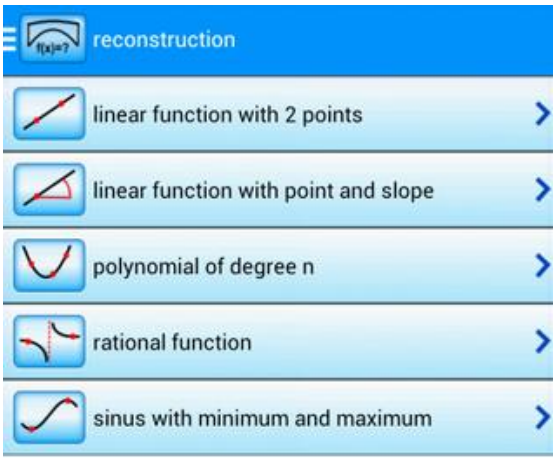
projektorem, případně i interaktivní tabulí, většina škol disponuje počítačovou učebnou. Poslední dobou se začínají na školách objevovat i tablety, které mají ještě více zefektivnit a zmodernizovat využívání ICT ve výuce. Reálný obraz přínosu či nevýhod tabletů ve výuce se ukáže zřejmě až časem, každopádně již teď můžou být tyto technologie přínosné učitelům, kteří chtějí integrovat cizí jazyk do svých hodin. Někteří učitelé zvažující využití tabletů ve výuce, kritizují nedostatečné množství dostupných aplikací lokalizovaných do českého jazyka. To však ve většině případů nemusí být vůbec problém. Vezměme si např. výuku biologie – pro ni existuje spousta kvalitních programů, které obsahují mnoho obrázků, animací, 3D modelů atd. Příkladem může být např. Corinth Micro, Know Your Body nebo My Incerdible Body. Vyučující tak mohou využívat alespoň grafickou stránku těchto aplikací. Ale samozřejmě mohou zakomponovat do své výuky i anglickou terminologii týkající se biologie, kterou tyto aplikace obsahují. A co jiné předměty, např. matematika? Zde máme také velmi široký výběr aplikací, které jsou velmi často v anglickém jazyce. Jednou z nich je např. Mathematics určená pro operační systém Android.

Podíváme-li se na jeho prostředí, vidíme, že zde máme spoustu anglických slov, které se mohou žáci při používání této aplikace naučit – např. *functions, equations, linear function with point and slope*, atd.

Obrázek 1. Uživatelské prostředí programu Mathematics (Zdroj: Google Play)

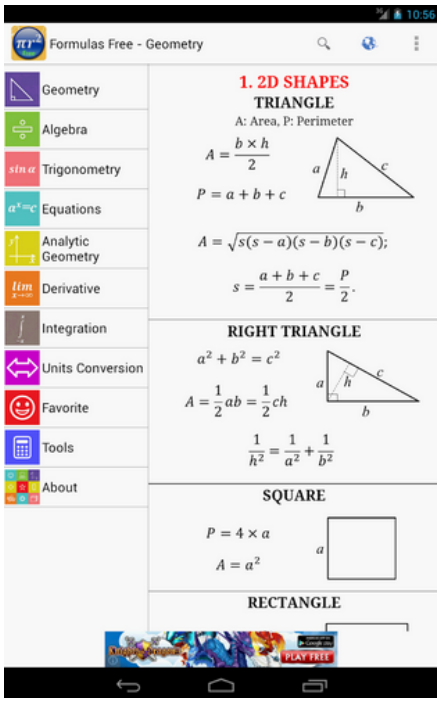


Obrázek 2. Uživatelské prostředí programu Mathematics (Zdroj: Google Play)

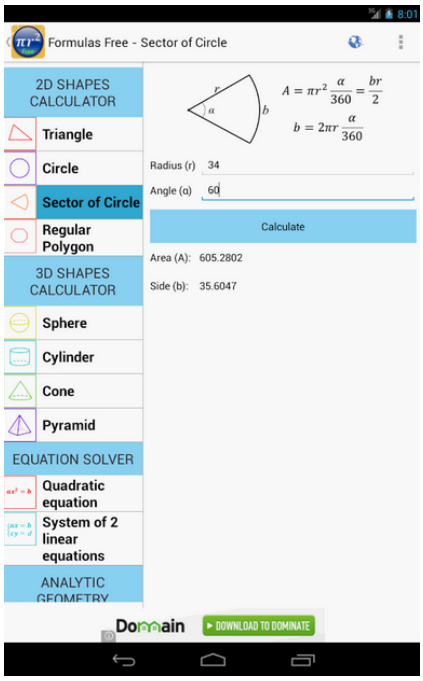


Obrázek 3. Uživatelské prostředí programu Mathematics (Zdroj: Google Play)

Jednou z dalších aplikací, opět pro operační systém Android, je Formulas. Jak je vidět, tato aplikace nabízí nejen vzorce pro výpočty, ale opět širokou databázi anglické matematické terminologie – např. *triangle*, *area*, *perimeter*, *square*, atd. Žáci se tím mohou naučit nejen tyto pojmy, ale také rozdílné značení pro obvody, obsahy, povrchy atd.



Obrázek 4. Uživatelské prostředí programu Formulas (Zdroj: Google Play)



Obrázek 5. Uživatelské prostředí programu Formulas (Zdroj: Google Play)

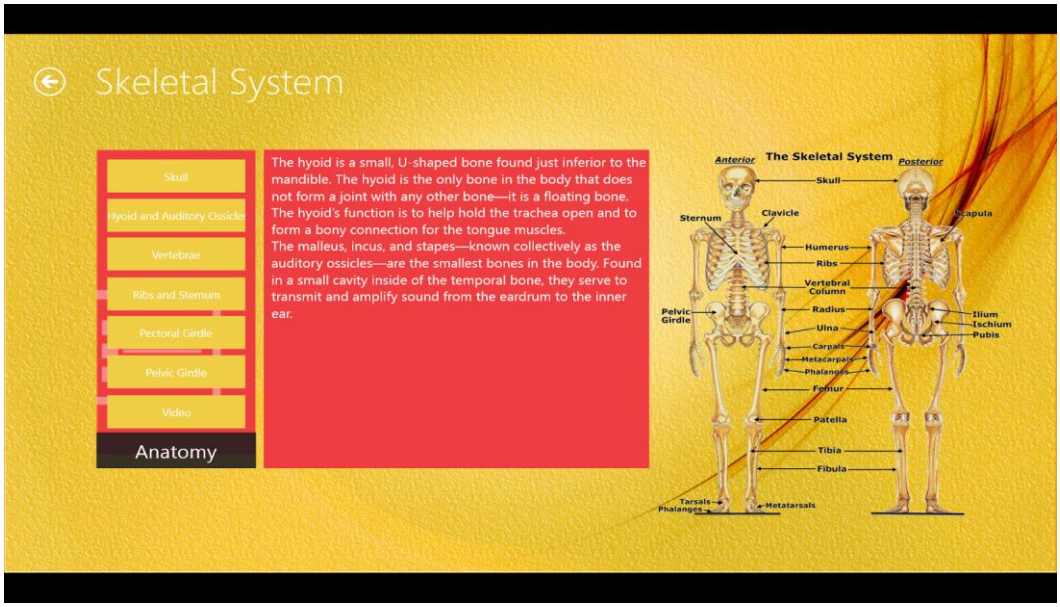
Samozřejmě i pro mladší žáky se najde velké množství aplikací, které slouží k procvičování základních matematických operací a současně mohou posloužit i pro rozvíjení cizojazyčné slovní zásoby. Jednou z možností může být aplikace iMath určená pro operační systém Windows 8.

Obrázek 6. Uživatelské prostředí programu iMath (Zdroj: Windows Store)

Abychom nezůstali pouze u matematiky, zkusme si zde zmínit i nějaké programy pro jiné předměty, kde lze využít aplikace určené pro tablety a počítače. Zde je náhled uživatelského prostředí programu Geomaster plus, který jak již název napovídá, slouží pro výuku zeměpisu.

Obrázek 7. Uživatelské prostředí programu Geomaster plus (Zdroj: Windows Store)

Případně již zmíněný program Know Your Body určený pro výuku biologie člověka.



Obrázek 8. Uživatelské prostředí programu Know Your Body (Zdroj: Windows Store)

Výše uvedené programy jsou pouze malou částí toho, co mají vyučující k dispozici pro svou výuku nejazykových předmětů. Samozřejmě by se našly obdobné aplikace i pro ostatní předměty – fyziku, chemii, výchovné předměty apod. Při účelném využití moderních technologií, vybraných kvalitních programů a vhodně zvolených výukových metod, lze získat velmi dobrý nástroj vedoucí nejen k zatraktivnění výuky, ale také usnadnění práce pedagoga.

5 Závěr

Na základě získaných údajů i výsledků některých vybraných výzkumů je zjevné, že přístup CLIL se na školách nevyužívá tolik, jak by bylo možná vhodné a přínosné. Důvodem jsou zvýšené nároky nejen na přípravu učitelů na hodinu, ale také na jejich odbornou a zejména jazykovou vybavenost. Účelné využití moderních technologií však podává poměrně silný nástroj, který může tyto zvýšené nároky částečně eliminovat a usnadnit jim přípravu i realizaci takovéto hodiny, kde probíhá integrace cizího jazyka do výuky nejazykových předmětů.

Literatura

Hanušová, S. & Vojtková, N. (2012). CLIL v české praxi. *Odborná regionální konference CLIL v ČR a zahraničí*.

Hořáková, P. (2012) *Integrování obsahu nejazykového předmětu a cizího jazyka*. (Disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Hunt, M. (2011) Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Educational Review*.

Marsh, D. (2012) *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. University of Córdoba.

Moate, J. M. (2011) The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom. *European Journal of Teacher Education*, 333–346).

Nocar, D. (2010) Inovovaný koncept matematické složky profesní přípravy učitelů primární školy na Pedagogické fakultě. Olomouc: Univerzity Palackého v Olomouci. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Paedagogica, Mathematica VII*.

Wossala, J. (2014) CLIL a klima výuky. *Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2014*. Hradec Králové: Magnanimitas.

Kontakt

Mgr. Jan Wossala

Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

e-mail: jan.wossala@gmail.com

Klíma školy, spokojnosť s klímou školy, vzťah klímy školy so vzdelávacími výsledkami[1]

School climate, satisfaction with school climate, school climate relationship with learning outcomes

Martina BUKVAJOVÁ

Abstrakt: Príspevok oboznamuje s výsledkami merania klímy školy. Cieľom je zistiť mieru spokojnosti hlavných aktérov školského života s vybranými aspektmi života v škole a zistiť rozdiely v jednotlivých dimenziách medzi učiteľmi a žiakmi na základných školách a gymnáziách. Tiež budeme analyzovať vzťah klímy školy k vzdelávaciemu výkonu žiakov. Klíma školy predstavuje nadradený pojem k ostatným pojmom (dimenziám, faktorom). Je to jav dlhodobý, sociálne a osobnostne podmienený, ktorý je typický pre danú školu, triedu a daného učiteľa po dobu niekoľkých mesiacov či rokov (Mareš. J., Lašek. J.). Pre každého z aktérov školského života je dôležité, aby sa v škole cítili dobre. Pre klímu školy bola použitá slovenská adaptácia dotazníka z projektu Cesta ke kvalitě od Jana Mareša a kol. Dotazník pre žiakov ako aj pre učiteľov obsahuje 35 položiek s výberom odpovede, otázka o pohlaví a u učiteľov aj otázka o dĺžke pôsobenia na danej škole a jedna otvorená položka. Dotazníky boli vypĺňané elektronicky. Na základe teórie predpokladáme, že slabší žiaci, ktorí majú problémy so svojím výkonom, hodnotia dimenzie klímy menej priaznivo (Gecmanová, H.).

Kľúčové slová: klíma školy, spokojnosť, vzdelávacie výsledky

Abstract: This paper presents the results of measurement of school climate. The aim is to measure the level of satisfaction of the main actors of school life with selected aspects of life at school and identify the differences in each dimension between teachers and pupils in primary schools and grammar schools. We will also analyze the relationship between school climate and student performance. School climate is a superior term for other terms (dimension, factors). It is a long-term phenomenon, socially and personally conditional, which is typical for the school, class and the teacher for several months or years (Mareš, J., Lašek, J.). For each of the actors of school life it is important to feel comfortable in school. Climate school was measured by using slovak adaptation of questionnaire from the project Journey to the quality. Authors are Jan Mareš et al. The questionnaire for pupils and for teachers contains 35 multiple choice items, and for teachers the question how long do they teach at school and one open ended question. Questionnaires were filled out electronically. Based on the theory we assume that weaker pupils who have problems with their performance, evaluate school dimensions less positively (Gecmanová, H.).

[1] Tento príspevok vznikol na základe výskumných aktivít NÚCEMu v projekte ESF: *Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania.* Súčasťou je aj výskum sprievodných aspektov vzdelávania, čiže indikátorov kvality. K týmto indikátorom patrí aj klíma školy. Hlavným výskumným zámerom projektu je zisťovanie vzťahov sprievodných aspektov vzdelávania k vzdelávacím výsledkom žiakov na základných školách a na gymnáziách.

Key words: school climate, satisfaction, learning outcomes

Na každú školu je žiaduce pozerať sa ako na komplex rôznych súčastí. Cieľom príspevku je priblížiť pohľad na školu pomocou klímy školy hodnotenej žiakmi a učiteľmi. Klíma školy je zložitý komplex rôznych súčastí školského života. Neexistuje striktná a presná definícia tohto pojmu. My vychádzame z definície – „klíma školy je jav dlhodobý, sociálne a osobnostne podmienený, ktorý je typický pre danú školu, triedu a daného učiteľa po dobu niekoľkých mesiacov či rokov“ (Mareš, J., Lašek, J. 1990–1991). Získané dáta sú založené na tom, ako žiaci a učitelia vnímajú školu, procesy na škole, prostredie školy a jej okolie. Prežívanie a percepcia školského prostredia je väčšinou veľmi individuálna a subjektívna, ale napriek tomu sčítanie rôznych chápaní dáva dobrú predstavu o tom, aká je školská klíma a ako vplýva na väčšinu školskej populácie.

1 Metódy

Na meranie klímy školy bola použitá dotazníková metóda. Použil sa dotazník klímy školy z projektu Cesta ke kvalite od autorov Mareš, J., Ježek, S., Grecmanová, H., Dopita, M. Do merania boli zapojené dve skupiny respondentov – žiaci a učitelia. V rámci tohto nástroja sme zisťovali, aké je celkové hodnotenie klímy školy a ako žiaci a učitelia hodnotia jednotlivé oblasti klímy školy.

1.1 Klíma školy – učitelia

Dotazník Klímy školy pre učiteľov tvorí 35 položiek, kde učitelia odpovedajú na 4-bodovej škále: 1 – rozhodne súhlasím, 4 – rozhodne nesúhlasím. Ďalej sme sa pýtali na pohlavie a na dĺžku pôsobenia na danej škole. Učitelia mali na záver dotazníka jednu otvorenú položku, kde mohli vyjadriť svoje podnety a pripomienky. Cronbach α meracieho nástroja je 0,89. V rámci učiteľského dotazníka učitelia vyjadrovali súhlas/nesúhlas s jednotlivým výrokmi, z ktorých sa následne vypočítali jednotlivé oblasti klímy školy a tiež celkové hodnotenie klímy školy učiteľmi.

Oblasti klímy školy hodnotené učiteli:

- Spokojnosť v škole – spokojnosť učiteľov v škole, ako sa v škole cítia.
- Nespokojnosť s procesmi v škole – zachytáva učiteľovu nespokojnosť s tým, ako sa v škole veci robia, od nedodržiavania pravidiel cez nedostatočné aktivity školy smerom k žiakom až po výzdobu.
- Vybavenie školy – spokojnosť s vyučovacími pomôckami a vybavením učební.
- Zlé vzťahy – kritika kvality vzťahov v škole – strach, neochota si pomáhať, urážlivá komunikácia.
- Ocenenie zo strany žiakov – pozitívne hodnotenie žiakov učiteľom, spokojnosť s výkonmi a správaním sa žiakov.
- Fyzické prostredie školy – hodnotenie fyzického prostredia školy – budova, čistota, zborovňa (Mareš, J., a kol.).

1.2 Klíma školy – žiaci

Dotazník Klímy školy pre žiakov tvorí 35 položiek, kde žiaci odpovedajú na 4-bodovej škále: 1 – rozhodne súhlasím, 4 – rozhodne nesúhlasím. Žiakov sme sa ešte pýtali na pohlavie a na záver dotazníka mali k dispozícii jednu otvorenú položku, kde mohli vyjadriť svoje podnety a pripomienky. Cronbach α meracieho nástroja je 0,86. V rámci žiackeho dotazníka žiaci vyjadrovali súhlas/nesúhlas s jednotlivým výrokmi, z ktorých sa následne vypočítali jednotlivé oblasti klímy školy a tiež celkové hodnotenie klímy školy žiakmi.

Oblasti klímy školy hodnotené žiakmi:

- Spokojnosť s prostredím školy – žiacke hodnotenie fyzického prostredia školy – budovy, jej výzdoby a okolia. Zahŕňa tiež hodnotenie WC a nábytku.
- Vnímaná podpora zo strany učiteľov – to, nakoľko žiaci vnímajú učiteľov ako podporujúce, chápajúce či napomáhajúce osoby.
- Negatívne hodnotenie učiteľov – súhlas s negatívnymi tvrdeniami o učiteľoch – napr. nadržiavanie učiteľov určitým žiakom, nejasné vysvetľovanie učiva, nuda na vyučovaní, strach z učiteľov, neoceňovanie snahy žiakov a jednotvárne učenie.
- Učenie ma baví – žiacke pozitívne hodnotenie učenia sa v škole, možnosť uplatniť v škole čo žiak vie, hrdosť na úspechy, možnosť zapojiť sa do diskusie.
- Vzťahy so spolužiakmi – hodnotenie vzťahov so spolužiakmi (opora, možnosť spoľahnúť sa a možnosť zveriť sa im (Mareš, J. a kol.).

2 Vzorka

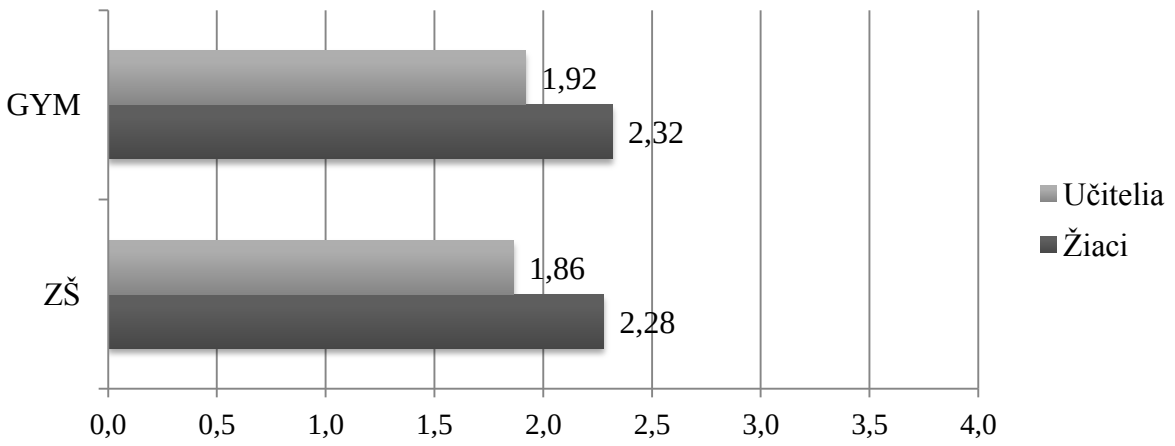
Zber dotazníka klímy školy bol elektronický a prebiehal v období november 2014 až marec 2015. Zapojilo sa 139 škôl: 71 základných škôl (ZŠ) a 68 gymnázií (GYM), 7362 žiakov: 3064 žiakov ZŠ a 4298 žiakov GYM a 3028 učiteľov: 1792 zo ZŠ a 1236 z GYM.

3 Výsledky

Pri pohľade na hodnotenie jednotlivých otázok v dotazníku klímy školy sa žiaci v pozitívnej rovine stotožnili s tvrdeniami, že nemajú strach zo spolužiakov, v škole majú spolužiaka, ktorému sa môžu s čímkoľvek zdôveriť, a keď potrebujú, tak im spolužiaci poradia. V negatívnej rovine sa žiaci stotožnili s tým, že u učiteľov často nemôžu hľadať pomoc pri riešení osobných problémov, nemôžu sa vždy spoľahnúť na všetkých svojich spolužiakov, myslia si, že učitelia nadržiavajú niektorým spolužiakom.

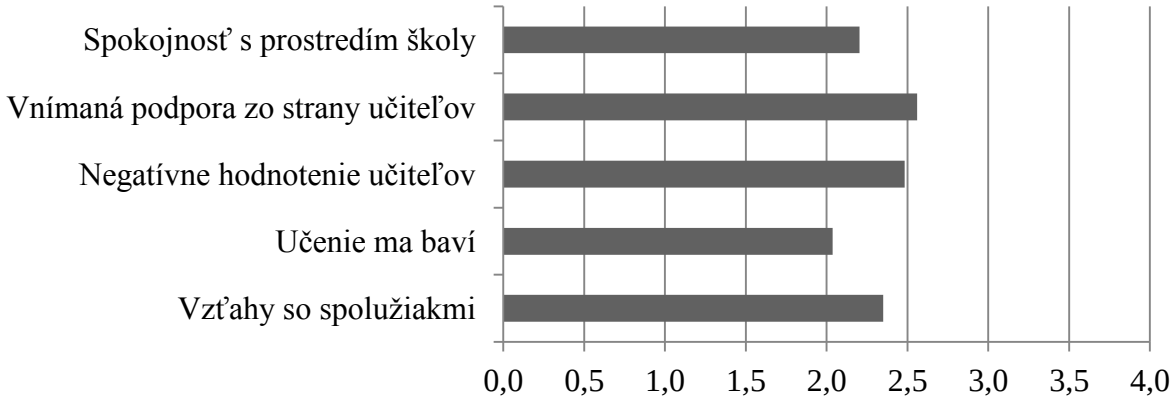
Hodnotenie jednotlivých otázok v dotazníku klímy školy učiteľmi sa v pozitívnej rovine učitelia stotožnili s tvrdeniami, že kolegov v škole sa neboja, zo žiakov školy nemajú strach, rodičia ich neurážajú. V negatívnej rovine sa učitelia stotožnili s tým, že ich práca v škole je nedostatočne finančne ohodnotená, žiaci nedodržiavajú pravidlá v škole, ako aj niektorí učitelia. Pri hodnotení klímy školy bola škála odpovedí zhodná ako pri známkach, čiže čím je nižšia hodnota, tým je hodnotenie pozitívnejšie a naopak, čim je hodnota vyššia, tým je aj hodnotenie klímy školy negatívnejšie.

Klímu školy hodnotili pozitívnejšie učitelia ako žiaci ($d=0,94$; $p<0,001$). Druh školy sa nepreukázal ako významný determinant a ZŠ a GYM klímu hodnotili zhodne. (Obrázok 1).



Obrázok 1. Celkové hodnotenie klímy školy

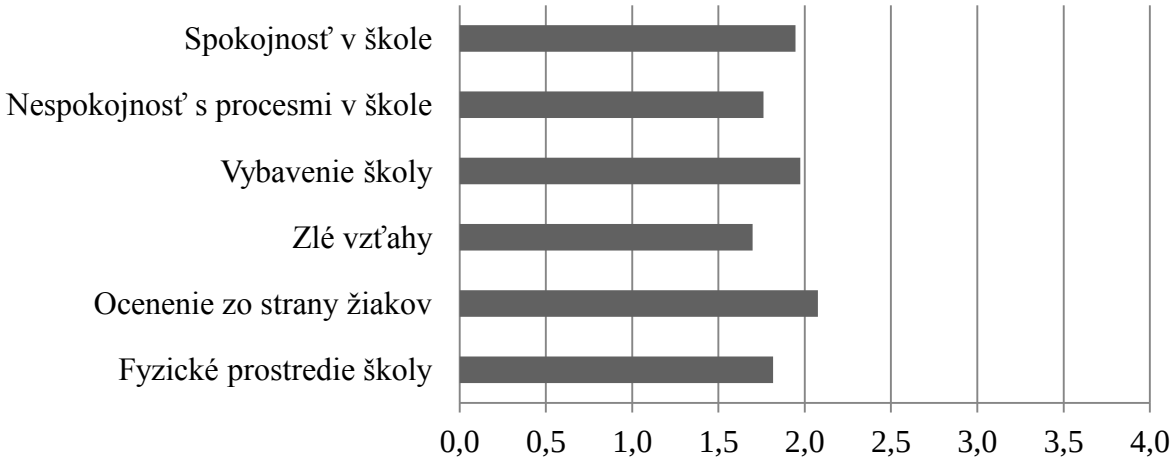
Keď sa bližšie pozrieme na oblasti klímy školy hodnotené žiakmi, tak chlapci a dievčatá hodnotili tieto oblasti zhodne a ani tu sa druh školy nepreukázal ako významný determinant. Najpozitívnejšie bola hodnotená žiakmi oblasť „Učenie ma baví“ a najmenej pozitívnejšie vnímali žiaci oblasť „Vnímaná podpora zo strany učiteľov“ (Obrázok 2).



Obrázok 2. Hodnotenie jednotlivých oblastí klímy školy – žiaci

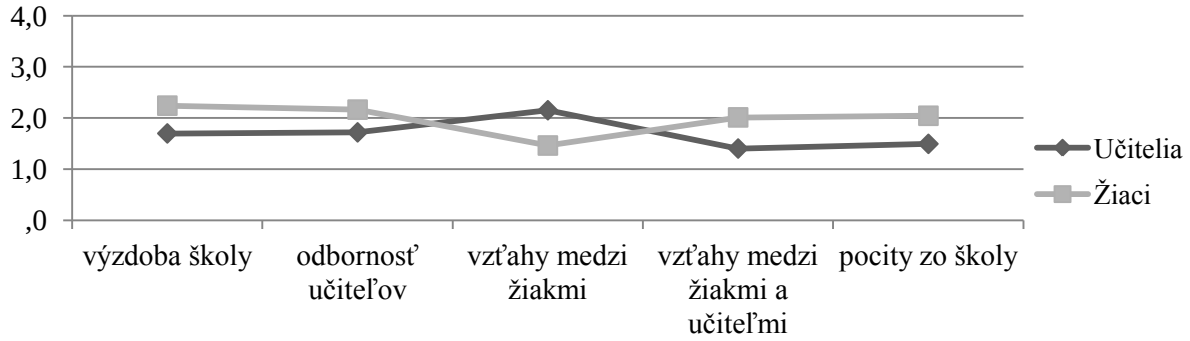
Z rodového hľadiska hodnotili celkovú klímu školy a jej oblasti pozitívne učitelia muži a najvýraznejší sa ukázal rozdiel v oblasti „Vybavenie školy“, ktorú hodnotili výraznejšie pozitívnejšie učitelia muži ($d=0,20$; $p< 0,001$).

Učitelia hodnotili najpozitívnejšie oblasť „Zlé vzťahy“ a najmenej pozitívnejšie vnímali učitelia oblasť „Ocenenie zo strany žiakov“ (Obrázok 3). Pri hodnotení jednotlivých oblastí klímy školy sa druh školy ukázal ako významný determinant. Učitelia na ZŠ prejavili vyššiu spokojnosť v škole ($d=0,25$; $p< 0,001$), sú menej nespokojní s procesmi v škole ($d=0,25$, $p<0,001$) a pozitívnejšie hodnotili aj fyzické prostredie školy ($d=0,30$; $p<0,001$). Učitelia na GYM však hodnotili oblasť vzťahov pozitívnejšie ako učitelia na ZŠ ($d=0,45$; $p< 0,001$).



Obrázok 3. Hodnotenie jednotlivých oblastí klímy školy – učitelia

Okrem oblastí klímy školy, je zaujímavé pozrieť sa aj na vybrané aspekty klímy školy. Ide o rovnako formulované otázky pre učiteľov a žiakov a je možné ich priame porovnanie. Tu sa preukázal aj štatisticky a aj vecne významný rozdiel. Učitelia hodnotili pozitívnejšie výzdobu školy (d=1,60; p < 0,001), odbornosť učiteľov (d=1,86; p < 0,001), vzájomné vzťahy učiteľov a žiakov (d=2,32; p < 0,001) a pocity zo školy (d=2,07; p < 0,001). Inak tomu bolo pri aspekte „vzťahy medzi žiakmi“ (d=2,47; p < 0,001), ktorý hodnotili pozitívnejšie žiaci, bolo to rovnaké na ZŠ aj na GYM (Obrázok 4). Je teda zaujímavé zistenie, že žiaci hodnotia svoje vzťahy pozitívnejšie ako tieto ich vzťahy hodnotia ich učitelia, ktorí sú kritickejší. Jedným z dôvodov tohto rozporu môže byť profesionálna zrelosť a možnosť porovnať tieto žiacke vzťahy v rôznych vekových kohortách, ktoré prešli cez učiteľské ruky.



Obrázok 4. Vybrané aspekty klímy školy

4 Klíma školy a vzdelávacie výsledky

V prvom rade je potrebné definovať, čo pre nás samotné vzdelávacie výsledky znamenajú. Žiaci na ZŠ a aj GYM vykonávali kognitívne merania a to dva krát, s ročným rozdielom. Na ZŠ žiaci absolvovali meranie zo Slovenského jazyka a literatúru (SJL), Matematiky (MAT) a Matematickej gramotnosti (MG). Prvé meranie žiaci ZŠ absolvovali z predmetov v ôsmom ročníku a druhé meranie, keď boli títo žiaci deviataci. Žiaci GYM sa zúčastnili kognitívnych meraní z SJL a MAT. Prvé meranie žiaci GYM absolvovali z predmetov v druhom ročníku a druhé meranie, keď boli títo žiaci tretiaci resp. sextáni a následne septimáni. Následne sa z týchto meraní vypočítala priemerná úspešnosť za jednotlivé predmety, a aj za všetky

spomínané predmety spolu. Tieto nové premenné priemerných úspešností sa potom dávali do súvislosti s údajmi z merania klímy školy.

Na ZŠ sa ukázal vzťah so vzdelávacími výsledkami hlavne pri oblastiach klímy školy hodnotených učiteľmi, a to najtesnejší vzťah vzdelávacích výsledkov sa ukázal s oblasťou ocenenie zo strany žiakov, a to aj so SJL, MAT a MG a aj priemernou úspešnosťou vo všetkých predmetoch spolu – SJL, MAT a MG. Teda čím je hodnotenie žiakov učiteľom pozitívnejšie, učiteľova spokojnosť s výkonmi a správaním sa žiakov vyššia, tým sú aj vzdelávacie výsledky ich žiakov vyššie/lepšie. Ďalší tesnejší vzťah sa ukázal s oblasťou spokojnosť v škole, a to aj s SJL, MAT a aj s priemernou úspešnosťou vo všetkých predmetoch spolu - SJL, MAT a MG, teda čím sú učitelia v škole spokojnejší aj vzdelávacie výsledky ich žiakov sú vyššie. Pri žiackom hodnotení klímy školy a vzdelávacími výsledkami sa na ZŠ ukázal iba jeden tesnejší vzťah a to pri oblasti učenie ma baví a to iba s priemernou úspešnosťou v MG (Tabuľka 1).

Tabuľka 1

Vzťah klímy školy a vzdelávacie výsledky žiakov – ZŠ

ZŠ		Priemerná úspešnosť - ZŠ	Priemerná úspešnosť SJL - ZŠ	Priemerná úspešnosť MAT - ZŠ	Priemerná úspešnosť MG - ZŠ
Učitelia	Spokojnosť v škole	**-0,293***	**-0,393****	**-0,267***	-0,202
	Nespokojnosť s procesmi v škole	-0,136	-0,237	-0,130	-0,053
	Vybavenie školy	0,083	0,052	0,075	0,094
	Zlé vzťahy	-0,230	**-0,293***	**-0,284***	-0,082
	Ocenenie žiakov učiteľmi	**-0,314***	**-0,339***	**-0,309***	**-0,241***
	Fyzické prostredie školy	0,085	0,085	0,087	0,068
	Celkové hodnotenie klímy školy - učitelia	-0,169	**-0,264***	-0,156	-0,092
Žiaci	Spokojnosť s prostredím školy	0,037	0,143	0,015	-0,013
	Vnímaná podpora zo strany učiteľov	-0,022	0,088	-0,027	-0,082
	Negatívne hodnotenie učiteľov	-0,110	-0,165	-0,071	-0,098
	Učenie ma baví	-0,196	-0,066	-0,184	**-0,258***
	Vzťahy so spolužiakmi	-0,109	0,023	-0,177	-0,099
	Celkové hodnotenie klímy školy - žiaci	-0,086	0,029	-0,083	-0,149

Na GYM sa ukázal vzťah so vzdelávacími výsledkami pri oblastiach klímy školy hodnotených učiteľmi a aj žiakmi. Najtesnejší vzťah vzdelávacích výsledkov a klímy školy sa ukázal s oblasťou, hodnotenou učiteľmi, ocenenie zo strany žiakov, a to aj s SJL, MAT a aj priemernou úspešnosťou spolu v MAT a SJL. Teda čím je hodnotenie žiakov učiteľom pozitívnejšie, učiteľova spokojnosť s výkonmi a správaním sa žiakov vyššia, tým sú aj vzdelávacie výsledky ich žiakov vyššie/lepšie. Pri žiackom hodnotení klímy školy a vzdelávacích výsledkom sa na GYM ukázal najtesnejší vzťah pri celkovom hodnotení klímy školy žiakmi a vzdelávacími výsledkami v SJL, MAT a aj priemernou úspešnosťou spolu v MAT a SJL, môžeme teda povedať, že čím je klíma školy hodnotená žiakmi pozitívnejšie, tým sú ich vzdelávacie výsledky lepšie. Ďalší tesnejší vzťah vzdelávacích výsledkov a klímy školy sa ukázal s oblasťou učenie ma baví v SJL, MAT a aj priemernou úspešnosťou spolu v MAT a SJL, tiež sa potvrdila známa vec, že čím majú žiaci pozitívnejší vzťah k učeniu, tým sú aj ich vzdelávacie výsledky lepšie. Tiež sa ukázal tesnejší vzťah aj s oblasťou spokojnosť s prostredím školy a s oblasťou vnímaná podpora zo strany učiteľov, ale len pri SJL a

priemernej úspešnosti spolu v MAT a SJL, teda čím vyššia je spokojnosť s prostredím školy, tým lepšie sú vzdelávacie výsledky žiakov. Čím viac žiaci pociťujú podporu zo strany učiteľov, tým sú žiacke vzdelávacie výsledky lepšie (Tabuľka 2).

Tabuľka 2

Vzťah klímy školy a vzdelávacie výsledky žiakov – GYM

GYM		Priemerná úspešnosť - GYM	Priemerná úspešnosť SJL - GYM	Priemerná úspešnosť MAT - GYM
Učitelia	Spokojnosť v škole	**-0,315***	**-0,338***	-0,266
	Nespokojnosť s procesmi v škole	-0,061	-0,087	-0,031
	Vybavenie školy	0,002	-0,018	0,022
	Zlé vzťahy	0,002	-0,035	0,038
	Ocenenie žiakov učiteľmi	**-0,323***	**-0,312***	**-0,307***
	Fyzické prostredie školy	-0,084	-0,111	0-,051
	Celkové hodnotenie klímy školy - učitelia	-0,208	-0,236	-0,163
Žiaci	Spokojnosť s prostredím školy	**-0,299***	**-0,314***	-0,257
	Vnímaná podpora zo strany učiteľov	**-0,291***	**-0,294***	-0,261
	Negatívne hodnotenie učiteľov	-0,169	-0,189	-0,135
	Učenie ma baví	**-0,313***	**-0,301***	**-0,296***
	Vzťahy so spolužiakmi	-0,216	-0,212	-0,201
	Celkové hodnotenie klímy školy - žiaci	**-0,401****	**-0,401****	**-0,365****

Pre zaujímavosť sme ešte rozdelili školy podľa hodnotenia klímy školy podľa učiteľov a žiakov spolu na tri skupiny - školy s pozitívnou klímou školy, školy s neutrálnou klímou školy a školy so skôr negatívnou klímou školy. Preukázalo sa, že školy, ktoré hodnotili klímu školy pozitívne, mali vždy vyššiu úspešnosť vo vzdelávacích výsledkoch ako ďalšie dve skupiny škôl, a to aj na ZŠ a aj na GYM (Tabuľka 3 a 4).

Tabuľka 3

Klíma školy a vzdelávacie výsledky – ZŠ

ZŠ	Pozitívna klíma školy	Neutrálna klíma školy	Skôr negatívna klíma školy
Priemerná úspešnosť – ZŠ	**44,38**	39,65	39,58
Priemerná úspešnosť SJL – ZŠ	**44,12**	42,14	39,90
Priemerná úspešnosť MAT – ZŠ	**46,23**	39,49	40,45
Priemerná úspešnosť MG – ZŠ	**42,78**	37,32	38,40

Tabuľka 4

Klíma školy a vzdelávacie výsledky – GYM

GYM	Pozitívna klíma školy	Neutrálna klíma školy	Skôr negatívna klíma školy
Priemerná úspešnosť – GYM	**48,40**	43,77	42,95
Priemerná úspešnosť SJL – GYM	**60,30**	54,96	53,75
Priemerná úspešnosť MAT – GYM	**36,50**	32,58	32,15

Hlavný zámer výskumu klímy školy bol poskytnúť školám spätnú väzbu z merania. Je dôležité, aby škola, jej vedenie i učitelia mali vedomosť o tom, ako to je s klímou na ich škole. Na každú školu, ktorá sa zúčastnila merania bol zasielaný report, v ktorom sa škola dozvedela v krátkosti, čo to klíma školy je, koľko žiakov a učiteľov sa do merania zapojilo, ako klímu školy a jej oblasti hodnotili jednotlivé skupiny respondentov (učitelia a žiaci), ktoré položky hodnotili respondenti ako najmenej a najviac problematické, a tiež sme pomocou percentilových noriem poskytli škole možnosť porovnania hodnotenia klímy školy s hodnoteniami iných škôl. Školy tak mali možnosť získať informácie o silných a slabých stránkach školy a zahrnúť tieto poznatky do plánu rozvoja školy.

Literatúra

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy.* Olomouc: Hanex.

Grecmanová, H. (1988). Pojetí školní klimatu ve vědecké literatuře. In: *Padegogická orientacie.* (1).

Mareš, J. (1998). *Sociální klima třídy. Sociální klima školní třídy, přehledová studie*. Asociace školní psychologie ČR a SR. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. 15–91.

Mareš, J. a kol. (2012). *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro odborné vzdělávání.

Mareš, J. & Lašek, J. (1991). Známe sociální klima ve výuce? *Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání. 1*(8), 173–176.

Kontakt

Mgr. Martina Bukvajová

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Žehrianska 9, 85107 Bratislava
Slovenská republika

e-mail: martina.bukvajová@nucem.sk

Metodologické a etické souvislosti výzkumu žáků na 1. stupni ZŠ

Methodological and ethical connections of a research among pupils of a primary school

Helena HEJLOVÁ

Abstrakt: Cílem zprávy je analyzovat metodologické možnosti a meze konstruování výzkumných nástrojů u výzkumů, jejichž participanty jsou žáci na 1. stupni ZŠ. Problematika je z hlediska metodologického a etického demonstrována na dvou typových kvalitativních výzkumech. Za prvé na šetření obsahu pojmu, který je ve vědomí žáků spjat s jejich negativní sociální zkušeností. Za druhé na šetření žákovského prekonceptu časové posloupnosti děje příběhu v kontextu kognitivní didaktiky českého jazyka. Výsledky potvrzují specifičnost danou kontextovostí školního prostředí, sémantikou, grafikou a formou výzkumného nástroje. Je-li nástroj ve formě dotazníku nebo učebního úkolu doprovázen obrázky, nebo vyvolává-li představivost, dominuje u žákovských participantů výzkumu mimoslovní sémantická informace nad informací slovní. U nástrojů typu aplikačního učebního úkolu je možnou imanentní chybou nástroje nedostatečné osvojení řešení situace při edukaci, závislost na vybavování z paměti a u úkolů pracujících s příběhem domýšlení vlastního, v tomto případě však chybného, řešení.

Klíčová slova: etika výzkumu, výzkumný nástroj jako aplikační úkol, mimoslovní informace, žák primární školy

Abstract: Contribution is aimed at analyses of methodological problems concerning development of research instruments for children participants. From the point of view metodology and ethics this topic is demonstrated at two types of qualitative research. First, the research concerning concept contained negative social experiences of pupils. Second, the research concerning a pupil´s pre-concept of time succession at a story, this research task is with assent to cognitive approache to Czech language education. Data ratify signifikance of school context influencing research, as well as form of research instruments and their semantics and graphics. In the case of questionnairy with pictures or texts with many details developing a fantasy of respondents, there is dominance of non-verbal semantic information. In the case of the research instrument as an applicated task for a pupil, we can find a mistake of the measurement concerning the bad or insufficient learning of way, how the task must be solved. The problem can be connected also with the dependence on memory. When the task works with text narrating tales or another type of a story, there is a danger, that pupils can create their own story, but it is the mistake for research data.

Key words: ethics of a research, research instrument as an application task, non-verbal information, pupil of a primary school

1 Úvod

Vycházíme z požadavku, aby etické zřetele prolínaly všemi etapami pedagogického výzkumu (Švaříček & Šeďová, 2010). I přes tuto samozřejmost je třeba zdůraznit kromě metodologických také etické souvislosti těch výzkumných nástrojů, které jsou určeny pro šetření mezi žáky primární školy. Vývojová specifika této věkové skupiny, která se pro potřeby výzkumného vzorku obvykle ještě člení na žáky jednotlivých ročníků, vyžaduje konstruovat takové nástroje, jejichž forma bude jednak respektovat tato specifika, zejména etapy rozumového vývoje a sílu emocí, jednak i předpokládané zkušenosti žáků s různými typy učebních úkolů. Do této souvislosti se dostávají zejména výzkumné otázky, které vyžadují vybuzení negativních pocitů, zážitků a sociálních zkušeností respondentů nebo u nichž může hrát roli úroveň kognitivního vývoje. Popisem a interpretací zkušeností s užitím konkrétních výzkumných nástrojů, které byly použity v těchto dvou uvedených typech výzkumů, chceme přispět ke zjemnění zkušeností s metodologickými obtížemi zajišťování validity za současného respektování etiky vůči žákům-účastníkům výzkumu. Prvním z nich je výzkumné šetření hledající obsah pojmu „obtěžování mezi dětmi“. Sledujeme zde metodologické a etické souvislosti vlivu doprovodné kresby u dotazníku. Druhým je výzkum zacílený na orientaci žáků v čase děje pro účely vytváření didaktických konstruktů ve výuce českého jazyka. V tomto případě zdůvodňujeme takovou podobu výzkumného testového úkolu pro žáky, která by minimalizovala chybu měření. Participanty jsou v obou případech žáci 1. stupně ZŠ.

2 Dotazník zacílený na negativní události a prožitky

Pro zjišťování obsahu pojmu vzniklého ze sociální zkušenosti žáků je metodologickým problémem vytvoření kontextu, který by umožnil vybavení z paměti a takovou reflexi a verbalizaci, která bude z hlediska výzkumného zadání validní.

Pro výzkum dětského obsahu pojmu „obtěžování mezi dětmi“ byla konstruována dotazníková podoba nástroje kontextově podporovaná kresbou v mutaci pro chlapce a dívky[1]. Sestával se z 3 položek opatřených ilustracemi, které měly podpořit kontext uvažování. Byly rozepsány do 4 polí, 3 z nich bylo třeba vyplnit, v posledním bylo u obrázku vyjádřeno poděkování. Dotazník byl uveden zadáním: „Ahoj, zajímá nás, jak byste vysvětlili, co se stalo klukovi na obrázku a co byste mu poradili.“ V prvním poli byla položena otázka klíčová pro záměr výzkumu: „Chlapec říká, že ho někdo z dětí obtěžoval. Rozumíš, co se mu všechno mohlo stát? Napiš to sem nebo nakresli.“ Do prostoru s postavou chlapce s rukama složenýma na břiše respondenti dokreslovali nebo dopisovali, co je obtěžování. V druhém poli byl nakreslen obličej chlapce se spuštěnými koutky úst a lehce spadlými víčky. Výraz neměl implikovat konkrétní emoci, jen ilustrovat, co je zřejmé – obtěžování je něco nepříjemného. Respondenti dopisovali, jaké pocity může mít k doprovodnému zadání: „Co asi cítí a co si asi myslí? Dopiš.“ Pro validitu této položky svědčí rozdílnost mezi odpověďmi chlapců a dívek, respondentů bylo více než 500 ze 4. a 5. ročníku ZŠ.[2] Chlapci významně často uváděli emoce hněvu (naštvání, vztek apod.) a pocity agrese (mám chuť se prát). Naproti tomu dívky vyjadřovaly pocity zahanbení, opuštění. U obou pohlaví se objevoval smutek, avšak v tomto případě si nemůžeme jisti, zda děti přece jen více neinterpretovaly obrázek. Výzkumný

[1] Šetření bylo provedeno na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze v rámci úkolu Výzkumného záměru MSM 0021620862 „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.“ Ukončen v roce 2013.

[2] Výsledky výzkumu s použitím uvedeného dotazníku viz HEJLOVÁ, H., Opravilová, E., Uhlířová, J. & Bravená, N. (2013). *Nahlížení do světa dětí.* Praha: UK v Praze Pedagogická fakulta.

výtěžek z této položky byl tedy omezený. Do třetího pole respondenti měli napsat nebo nakreslit odpověď na výzvu: „Poraď, co by se dalo dělat, aby byl usměvavý jako na dalším obrázku. Napiš to nebo nakresli.“ Položka byla zacílena na zjištění připravenosti žáků jednat, měla zjistit, zda by si věděli rady, kdyby se v takové situaci ocitli sami nebo jejich kamarád, spolužák. Ovšem následující obrázek už rozesmátého obličeje stejného chlapce vedl respondenty k převažující odpovědi „rozesmát ho“, „rozveselit“. Odpovědi tak ztratily validitu. Došlo ke konfliktu výzkumného záměru a podoby nástroje snažícího se respektovat etiku dotazování žáků primární školy.

Přesto považujeme dotazník za správně konstruovaný. Argumentem je etické pravidlo, které při znalosti dětského prožívání požaduje, aby vybuzení negativního zážitku, pocitu nebo zkušenosti bylo překryto pozitivním dojmem nebo aby vyústilo v pozitivní závěr. S touto zásadou je třeba počítat už při tvorbě nástroje. Jeho závěrečná část už nemusí nutně naplňovat cíle výzkumného šetření, ale má umožnit zpracování a uzavření dotazované negativní zkušenosti dětským respondentem.

Na příkladě tohoto šetření lze uvést také metodologický závěr pro dotazníky a další výzkumné nástroje podporované kresbou. Děti na 1. stupni ZŠ jsou schopny předávat informaci kresbou a dělají to rády. Je tedy možno se vyžadovat odpověď kresebnou. Naproti tomu ilustrace, které mají podporovat obsah výzkumu a uvést žáky do jeho kontextu, mohou validitu výzkumu ovlivnit. Je tomu tak proto, že ilustrace nesou sémantickou informaci, kterou většina žáků vnímá jako primární, tedy významnější v porovnání s textem nebo slovním doprovodem zadavatele-výzkumníka. S čím je třeba při konstrukci výzkumného nástroje počítat. Zřejmě platí, čím symboličtější, schematičtější, tedy abstraktnější je kresba, tím spíše může být pozornost žáků rozdělena na informaci kresebnou a slovní. Tuto tezi je však třeba ještě výzkumně ověřit. Nicméně obrazový doprovod v referovaném výzkumu umožnil žákům uvažovat v očekávaném kontextu. Obrazovou podporu pro dětské respondenty lze proto doporučit. Ovšem s vědomím, že sémantická mimoslovní informace přijatá z ilustrace může mít v uvažování dětí prioritu před záměrem šetření, jak je formulován výzkumníky. Může tedy vyvolat asociace, které už nebudou v kontextu záměru, mohou být i zcela mimo něj. Tato zkušenost je potvrzována i výsledky testového nástroje využívajícího obrazového materiálu ve druhém zde popisovaném případě.

3 Výzkumný nástroj jako situační úloha nebo učební úkol

Pro šetření podoby prekonceptu pro orientaci v čase děje příběhu u žáků různých ročníku 1. stupně ZŠ bylo vytvořeno několik didakticky připravených učebních situací, které v kontextu výzkumu označujeme jako testové výzkumné nástroje. Etickou polohou těchto nástrojů je skutečnost, že na ně mohla navazovat edukace, neboť jejich obsahem byly prvky učiva. Zjišťování prekonceptu má svůj význam jako součást orientace v kognitivní připravenosti žáků pro edukaci určitého učiva a jeho osvojení (Hájková, 2013, 2014). V podobných případech je třeba analyzovat nejen výsledky šetření, ale i jeho podmínky a procesy. Testové nástroje je proto třeba zadat jak jednotlivcům a zpracovat krátké případové studie sledující individuální postupy, tak skupinám, nejčastěji školním třídám, pro analýzu tendencí ke správným a chybným řešením.

Zkušenosti s tímto typem výzkumného nástroje hlouběji potvrzují význam kontextu, v němž se výzkum odehrává. Protože je to většinou kontext školního vyučování, může získané údaje

významně ovlivnit to, zda žáci s podobou učební úlohy, která je naplněna obsahem vázaným na výzkumný cíl, už mají, nebo naopak ještě nemají zkušenost.[3]

Výzkumným úkolem bylo zjistit a popsat, jaké je vnímání času děje u příběhu u žáků. Teoretickým východiskem byl předpoklad, že ustalování vnímání času dění, tedy rozpoznání a udržení dějové linie, je vývojovou záležitostí související s rozvojem abstraktního myšlení (Sonnesyn, 2015). Výzkum se proto realizoval mezi žáky 2. až 5. ročníku ZŠ. Cílem bylo zjistit, v kterém věku je dítě schopno bezpečně, tj. rychle a správně, se orientovat v časové posloupnosti děje. Výzkumné nástroje, které by umožnily sledovat, jak žáci v ročnících 1. stupně ZŠ rozpoznají a vystihnou dějovou linii příběhu, musely vyhovět věku respondentů, povaze činností, se kterými mají žáci zkušenosti, tedy aplikační, nikoli problémové, úrovni řešení. Dále stanovit indikátory, které mohou odkazovat na vnitřní psychické procesy – sledování a reprodukci časové posloupnosti dějů. Výzkumným týmem byla s ohledem na výše jmenované parametry a pro zajištění validity vytvořena baterie testových úloh. Obsahovala (a) skládání obrázků, tedy rekonstrukci rozstříhaného obrázkového seriálu, (b) reprodukci děje pomocí osnovy ve 3 variantách, jak je uvedeno dále. Pro ilustraci etických a metodologických problémů je třeba nejprve popsat podoby testových nástrojů, které byly použity.

Pro úkol sestavování děje rozčleněného do obrázků byly vytvořeny 2 analogické testové nástroje respektující věk žáků. Pro žáky 2. a 3. ročníku byla připravena sada čítající 7 obrázků z epizody kresleného seriálu „Čtyřlístek ve službách krále“.[4] Námět byl vybrán záměrně jako dětem známý a poměrně oblíbený. Pro žáky 4. a 5. ročníku byla z komiksového seriálu „Zajatec ptáka Mauk“[5] upravena sada o 12 kartách. U této věkové skupiny jsme předpokládali, že žáci tento seriál znát nebudou, ale že dobrodružný obsah bude mít motivační sílu. Žákům byly nabídnuty karty s instrukcí: „Seřaď obrázky podle toho, jak děj probíhal.“

Pro druhý úkol, který vyžadoval zkrácenou reprodukci děje (osnovu) byly adaptovány dva příběhy. Oba byly určeny pro žáky 2. až 5. ročníku, diferenciace byla provedena zčásti jen odlišnými instrukcemi Jedním z příběhů byla adaptace textu J. K. Erbena „Pták Ohnivák a liška Ryška“. Námět byl vybrán záměrně jako pohádkový text, který není pro žáky zcela neznámý, ale také není tak často převypravován v různých verzích jako např. Červená Karkulka. Děj se líčen barvitě, s mnoha detaily, které navozují představivost, nejsou však nezbytně nutné pro vývoj dění.V textu, který je žákům přečten, jsou dvě dějové linie. Zřetelná je dějová linie zachycující příhody nejmladšího z princů. Skrytá dějová linie se týká dvou starších bratrů, kteří v prvé části příběhu zůstávají v hospodě u hraní karet. Dále se o nich nemluví. Objevují se až při návratu nejmladšího prince se Zlatovláskou, ocitají se na popravišti, odkud je nejmladší vykoupí. Tento čin ovlivní následující děj – bratři nejmladšího zabijí a princeznu přinutí mlčet. Liška Ryška však prince oživí, v závěru jsou bratři uvrženi do žaláře. Druhým příběhem byla adaptace textu Příjezd k jezeru z knihy Holubí pošta, autorem je Arthur Ransome.[6] Jedná se o nepohádkový dobrodružný příběh, výrazně kratší než o Ptáku Ohnivákovi. Dějová linie je jen jedna, podání a řazení vět je lineární a text není zatížen mnoha detaily. Tento kratší text měli žáci k dispozici při řešení úkolu. Po vyslechnutí textu měli žáci reprodukovat děj několika způsoby: (a) vybavit a zapsat (případně říci u žáků 2.

[3] Příkladem této obtíže je výzkum realizovaný v rámci úkolu GAČR „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“ v roce 2015, vedoucí je doc. E. Hájková. Dokumentace výzkumu je uložena v archívu na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze.

[4] Seriál vycházel v Magazínu deníku Právo od 24. 12. 2014 do 28. 1. 2015. Postavičky kreslil Jaroslav Němeček. „Čtyřlístek“ v současnosti stále vychází jako komiks, je zpracován i ve filmové verzi. Seriál, ze kterého byly obrázky vybrány, je upoutávkou právě na filmové zpracování.

[5] Epizoda „V horách Byrrangy.“ Vyšlo v *ABC mladých techniků a přírodovědců. Letní speciál 90*. Praha: Mladá fronta, 1990, s. 59.

[6] Kniha vyšla v Praze (SNDK) roku 1964.

ročníku), jak šly události za sebou, respondent je instruován, aby vybral jen to nejpodstatnější (osnova); (b) zakreslit do připraveného pracovního listu o 6 polích obrázky, podle kterých lze pohádku vyprávět (obrázková osnova); (c) sestavit rozstříhanou osnovu o 8 větách u pohádky a o 6 větách u dobrodružného příběhu tak, jak se děj odehrával. Výzkumný cíl byl tedy sledován na dvou textech, s nimiž žáci pracovali třemi způsoby, každý žák ovšem řešil jen jeden z úkolů. Výzkumu se účastnilo 18 tříd a 100 jednotlivců.

Zadavatelé (studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PedF UK v Praze) pracovali s jednotlivci i celými třídami. Při individuálních řešeních bylo třeba zpracovat průběh a výsledky v podobě stručné případové studie. Při hromadných zadáních šlo o analýzu chybných a správných řešení bez vysvětlujícího rozhovoru se žákem. Bylo očekávaným faktem, že při řešení úkolu, který je zároveň výzkumným nástrojem (žáci byli oslovováni buď přímo ve výuce, nebo ve školní družině), bude třeba interpretovat výsledky přes síto strategií řešení. Postupy řešení jsou tedy tím, co je prvním výzkumným údajem. Až v jejich rámci je úkolem výzkumníka rozpoznat údaje požadované výzkumným cílem, v našem případě, jak se ve zvolené strategii odráží povědomí o posloupnosti děje. Dalším sítem byl školní kontext. Předem lze jen odhadovat, jak tato skutečnost ovlivní sběr dat. V případě našeho výzkumu se vliv školního prostředí odrazil zřejmě u některých respondentů, a to jednotlivců i celých tříd, ve snaze vyhovět co nejrychleji zadání, „aby byl úkol nějak splněn“ – např. rychlé vytvoření osnovy pomocí přepisu spíše náhodně vybraných vět z textu nebo seskládání obrázků, i když v něm chyběla logika příběhu.

Sama povaha výzkumného nástroje v podobě aplikačního úkolu může zkreslit sledované údaje, což je metodologický problém. V našem případě při úkolech na podkladě textu mohl být pomůckou žákům a médiem řešení osvojený edukační koncept osnovy příběhu, který je vyučován ve 3. ročníku. V době výzkumu (březen) už měla tato edukace proběhnout. Vzhledem k obsahovému zacílení výzkumu, kterým byla orientace žáků v čase děje, byli osloveni žáci 2. až 5. ročníku ZŠ. Očekávali jsme, že jen žáci 2. ročníku budou mít potíže s aplikační podobou úkolu. S nimi se o osnově nemluvilo. Přesto nebo možná právě proto 4 žáci 2. ročníku vyřešili osnovu správně. Není překvapením, že pracovali v klidné atmosféře, podařilo se je dobře motivovat, úkol je bavil a byli zadavatelkou průběžně povzbuzováni. Pojem osnova jako pomůcka řešení úkolu byl zadavateli připomenut v 3. až 5. ročníku. Výzkum ukázal, že koncept osnovy není žáky osvojen jako nástroj řešení úkolu, nezřídka ani v 5. ročníku. V konfrontaci s prostým převyprávěním bylo u stejných žáků více chyb v osnově než v ústní reprodukci. Samozřejmě chyby se objevovaly i tam, kde žáci z různých důvodů text nepochopili nebo si jej celý nezapamatovali. Orientace v čase děje může být ovlivněna soustředěním, úrovní intelektu (žák 3. ročníku, dobrý čtenář, dokázal vytvořit krátkou výstižnou a správnou osnovu a úkol jej velmi bavil). Obecně měli žáci zejména potíže se zkrácením vět, s vystižením podstatného nebo, více v 5. ročníku, s psaním vět, nikoli bodů.

Baterie testů také ukázala, jak může strategie řešení ovlivnit interpretaci údajů. Častým jevem při skládání obrázků i sestavování osnovy bylo vytvoření vlastního alternativního příběhu. Pro tyto vlastní domýšlené příběhy byly obrázky ilustrací nikoli obrázkovým dějem, stejně jako byly věty tzv. osnovy zachycující dějové úryvky ilustrací děje nikoli jeho skutečnou osnovou. Při skládání 12 obrázků příběhu z komiksu Zajatec ptáka Maud bylo třeba odhalit čtyři dějové sekvence, které na sebe nejlépe logicky navazují a vypráví tak příběh správně. Úspěšní byli zejména ti, kteří použili strategii prohlížení obrázků a současného čtení textu, vytváření sekvencí a určení jejich pořadí a v závěru ještě kontrolu logiky příběhu podle detailů na obrázcích a podle textu (u Čtyřlístku to dokázala bezchybně jedna žákyně 2. ročníku, která pořadí zdůvodnila mimo jiné úsměvem jedné postavy). Vzhledem k tomu, že obrázků bylo v tomto případě poměrně hodně, vznikalo několik individuálních alternativních příběhů, více než v případě Čtyřlístku. Obrázky by pro ně mohly být ilustrací, jak už je zmíněno výše,

nevytvořily však obrázkový příběh, který by mohl být čten všemi stejně. Také samozřejmě nikoli ve shodě s podkladem. Při vypravování podle složených karet u domýšleného příběhu bylo třeba dále hodně domýšlet a představovat si. Podle osnovy jakéhokoli typu by tedy mohl být domýšlený vyprávěn zcela odlišně právě proto, že by musel být různými vypravěči různě dotvářen.

Proč nepřijímat v tomto případě individuální alternativy příběhů jako také správné řešení? Vycházíme z toho, že pochopení dějové linie sdělovaného nebo pozorovaného dění je významné pro vytváření reálných představ o světě, o vnímání kauzality v jevových událostech života, tedy při kultivaci kritického myšlení žáků. Tento postoj je v souladu s kognitivní didaktikou češtiny.

Dalším pozorovaným jevem byla orientace na obecné, tj. obvyklé signály začátku a konce děje u vyprávění příběhů. Například věta „Princ s princeznou se vraceli domů“ se objevovala při skládání osnovy jako poslední, přestože příběh ještě dále pokračoval. Hledání signálních slov se výrazně projevilo u skládání obrázků – co je obvykle na začátku a na konci.

Svědčí tyto jevy o tom, že je takový typ výzkumného nástroje nepoužitelný pro zadaný účel, tedy zjistit orientovanost v čase děje? Podle našeho názoru se tu projevuje upřednostňování sémantické informace před její časovou lineárností. Dokladem může být i řazení věty z osnovy u pohádky O ptáku Ohnivákovi „Starší bratři prohráli všechno své jmění v kartách.“ při vyprávění k první zmínce o bratrech, to je asi v první třetině příběhu.

Etickou záležitostí je podání zpětné vazby žákovi, kupříkladu i v podobě nalezení správného řešení, došlo-li k chybě. Zadavatelé měli za úkol pozorovat žáky při individuálních řešeních, poté o tom s nimi mluvit a nechat je zdůvodnit své řešení, posléze nabídnout případné správné řešení. Některé děti vykazovaly nejistotu při řešení, jiné vytvářely svůj vlastní podobný příběh. V obou situacích je na místě pozitivní zpětná vazba, upevňující důvěru ve vlastní schopnosti nebo otevírající jiný, v tomto případě správný, pohled na řešení úkolu. Může ovšem dojít k narušení vytvořené představy, což mohou děti pociťovat nelibě. V tom případě je na místě citlivá edukace. Při řešení úkolu vystupuje do popředí kognitivní funkce hledání a vytváření sémantických podobností (snad významových sítí v kognitivních obsazích). Představa příběhu nebo situace opřená o paměť a sémantické podobnosti je silnější pro orientaci v úkolu než soustředění se na zachycení klíčových dějových momentů tak, jak je autorem testu předpokládána. Dokladem je nabídnutí správné osnovy příběhu respondentům, kteří si vytvořili alternativní příběh. Vesměs jej pociťovali jako násilné nabourání své představy, někteří ji proto odmítali. Ve světle těchto zjištění můžeme učinit opatrný závěr: Lineárnímu uvažování je třeba se učit, naproti tomu uvažovaní založené na sémantické podobnosti je dětem přirozenější, což by mohla být právě ona očekávaná věková zvláštnost. Avšak například při zadání 12 karet ze Zajatce ptáka Maud patnácti dospělým respondentům se ukázaly obdobné reakce i shodné strategie řešení jako u dětí. Znamená to snad, že u dospělých, pokud zřejmě neprojdou cíleným výcvikem, jsou tedy okolnosti řešení úkolu a jeho vnímání založeny už v dětství a prakticky se nemění, i když jsou jistě ovlivněny aktuální motivovaností? Zde na tuto otázku nemůžeme dát úplnou odpověď, ta zůstává v oblasti kognitivní psychologie. Patřila by sem také otázka, jaká úroveň a podoba abstrakce je nutná pro kauzální myšlení a tím i pro orientaci v posloupnosti děje. Například referovaný výzkum mimo jiné ukázal, že u dětí, které měly problém se zapamatováním děje a jeho pochopením tedy analýzou a které nebyly schopny příběh ani převyprávět nebo jen zmateně, a tudíž ani nevytvořily jakoukoli osnovu, může být souvislost hledána také v nižší schopnosti zobecňovat. To může podpořit i fakt, že žádný test z vytvořené baterie nástrojů nemohl být uplatněn v 1. ročníku, jak prokázal předvýzkum. Děti ještě úkol nezvládaly. Nicméně

odpovědi na tyto otázky jsou důležité pro edukační rozhodování a pro porozumění procesům učení zvláště v dětství.

4 Identifikace chyb v měření vázaném na výzkumný nástroj typu úkolu

Otázkou je, jak popsané jevy, které jsou potenciální metodologickou obtíží při konstrukci výzkumných nástrojů zohlednit. Navrhujeme, aby výzkumný nástroj typu aplikačního úkolu byl schopen dát odpověď na následující otázky:

- Jak různé formy aplikačních úkolových zadání, které vycházejí z paměťového záznamu situace nebo děje, ovlivňují řešení?
- Jak může sémantika obrazového doprovodu zkreslit údaje?
- Jak může sémantika detailů vyvolávajících bohaté představy ve výzkumných nástrojích pracujících s textem zkreslit údaje?
- Jaké indikátory v komentáři žáků při řešení úkolu mají nejvyšší váhu?
- Jaké indikátory při pozorování žáků při řešení úkolu nebo situace mají nejvyšší váhu?
- Jak může edukace ovlivnit strategii řešení úkolu (zaleží na síle edukačního vlivu na žákovo učení jako jednotlivce)?
- Jaký počet dětských participantů výzkumu je optimální?
- Jaká jsou kritéria záměrného výběru participantů, neboli je v daném výzkumu etické uvažovat o třech skupinách žáků – žáci se standardními, podstandardními a nadstandardními školními výkony?

Při odpovědích na tyto otázky docházíme v případě našeho výzkumu k závěru, že obrázkové příběhy musí jednoznačně určovat dějovou linii, která by se při domýšlení ukázala jako nelogická a tudíž chybná. Dějová linie musí být jednoznačná i u výhradně textových příběhů. Při sledování orientace v dějové posloupnosti je třeba využít příběhy s méně popisovanými detaily.

5 Závěr

Na příkladě našeho výzkumu konstatujeme pro metodologickou linii, že nástroj v podobě aplikačního úkolu je do té míry validní, do níž umožňuje vytvořit shodnou představu u všech respondentů. Pokud má podobu pracovního listu doprovázeného obrázky, je třeba vzít v úvahu, že čím mladší respondent, tím více se orientuje podle obrázků, nikoli podle textu nebo zadání, ať už jej čte nebo slyší. Dobrodružné náměty, jakkoli mohou zvyšovat motivaci (u obrázků však může mít větší iniciační motivační účinek grafika než sémantika), zřejmě více otevírají fantazii a mohou převážit nad racionálním myšlením. Pro každý výzkum je třeba definovat možná zkreslení vznikající úkolovou podobou výzkumného nástroje a v případě žáků školním kontextem zadávání.

V linii etiky podoby výzkumného nástroje a nakládání s ním konstatujeme, že podoba úkolu vyžaduje pozitivní zpětnou vazbu s nenásilnou edukací respektující princip kognitivního konstruktivismu. Žák má být veden k tomu, aby sám odhalil správné řešení, aby pro ně také nalezl argumenty. Ve výzkumech kognitivních procesů jsou proto vhodná kvalitativně založená šetření, avšak zahrnující maximální technicky možný počet respondentů. U výzkumů zaměřujících se na negativní pocity nebo zkušenosti je eticky správné umožnit

ještě v kontextu výzkumného nástroje (např. dotazníku viz výše) zpracování vyvolaného zážitku nebo jeho „přepsání“ pozitivním řešením.

Literatura

Hájková, E. et al. (2013). *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: UK UK v Praze Pedagogická fakulta.

Hájková, E. et al. (2014). *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: UK UK v Praze Pedagogická fakulta.

Hejlová, H., Opravilová, E., Uhlířová, J. & Bravená, N. (2013). *Nahlížení do světa dětí.* Praha: UK v Praze Pedagogická fakulta.

Sonnesyn, G. (2015). *Methodologie Grunnlaget. Model pojmového vyučování*. Dostupné z http://www.clovekvtisni.cz/cs/socialni-práce-integrace/publikace-ke-stazeni-1.

Švaříček, R. & Šeďová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Kontakt

PhDr. Helena Hejlová, PhD.

Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
Rettigové 4, 116 39, Praha 1

e-mail: helena.hejlova@pedf.cuni.cz

Hodnocení kurikula škol z pohledu konceptu společného dobra

Evaluation of school curricula from the point of view of the concept of the common good

Monika SOUČKOVÁ, Jan VYHNÁLEK

Abstrakt: Pro charakteristiku měnících se požadavků na školní vzdělávání a funkce školy používáme dva obecné modely, převzaté z behaviorální ekonomie – model peněžního trhu a model sociálního trhu. Společným rysem těchto změn je důraz na normy a hodnoty, které jsou reprezentovány sociálním trhem. V současnosti se tyto změny promítají především do výuky. Jak by se tyto požadavky mohli promítnout do hodnocení kurikula škol, aby byl zachován stejný rys změn, ukazujeme za pomoci obecného konceptu společného dobra.

Klíčová slova: hodnocení škol, peněžní trh, sociální trh, společné dobro

Abstract: For the characterization of changing requirement on school education and function of school we use two behavioral economic models of markets – monetary and social. Social market rules and values are common feature of these current changes related primarily lessons. The concept of the common good subscribes social market values to school curriculum evaluation.

Keywords: evaluation of schools, monetary market, social market, common good

Nové požadavky, které společnost klade na pojetí a kvalitu vzdělávání a s tím spojené nové důrazy na roli školy, její funkce, nebo na cíle a obsahy výuky, anebo i na práci učitelů, jdou všechny jedním směrem a mají společné charakteristiky. Na základě modelů, které používají psychologové působící v behaviorální ekonomii, a které se používají pro popis vztahů ve společnosti (Aggarwal, 2004; Heyman, 2004), můžeme tento směr obecně popsat.

Prvním modelem je model peněžního trhu (a monetary market). Závazky jsou na tomto trhu vypořádávány za pomoci peněz. Může to být mzda jako plat za práci, cena, kterou zaplatíme za zboží a podobně. Tento trh sebou nese i své normy a rámce. Například kvalita zboží se odráží i v ceně, kvalitnější výrobek může být dražší. Dostáváte jen to, za co jste si zaplatili, je třeba dobře studovat uzavírané smlouvy. Tento trh je také možné charakterizovat vzájemným soutěžením.

Druhý model popisuje sociální trh (a social market). Závazky se uzavírají na základě vztahu a trh je možné charakterizovat spoluprací. Pomůžete sousedovi přestěhovat skříň a vaší odměnou bude dobrý sousedský vztah. Normy a rámce tohoto trhu se od peněžního podstatně liší. Asi by vás překvapilo, kdyby vám soused za vaši pomoc nabízel peníze, a asi byste jeho nabídku odmítli. Když vám ale při odchodu vtiskne do ruky sklenici domácí meruňkové marmelády, protože jeho žena zrovna včera zavařovala, přijmete ji. To je odměna, která svým rámcem odpovídá sociálnímu trhu. Kvalita té marmelády nebude mít nic společného s tím, jak ta skříň byla těžká nebo do kterého patra jste ji stěhovali. Jak se tyto dva odlišné trhy projevují ve škole? Kde vítězí normy a rámce peněžního trhu a kde sociálního?

1 Škola jako průnik dvou trhů

Ve škole se samozřejmě vyskytují oba trhy. Škola jako organizace zaměstnává mnoho pracovníků, kteří jsou placeni za svoji práci. I mezi rodiči žáků a školou je mnoho peněžních vztahů. Na některých školách platí za učebnice, jinde třeba za kopírování materiálů pro výuku. Platí se i za kroužky, školní družinu a podobně. I samotní žáci se s peněžním trhem obvykle setkávají. Standartní sumativní hodnocení známkami má charakter peněžního trhu, jen měnou tohoto trhu jsou známky. Čím lepší výkon na trhu třídy, tím lepší odměna, známka. Normy peněžního trhu jsou také často používány v argumentaci o problémech školství: potřebujeme vyšší platy učitelů a více peněz do školství, aby bylo kvalitnější.

Když se však budeme zabývat samotnou výukou a jejími cíli, dostáváme se do oblasti sociálního trhu. Především v poslední době všechny nově zaváděné změny ve vyučování je možné souhrnně charakterizovat jako zdůrazňování norem a rámců sociálního trhu oproti trhu peněžnímu. Typickým příkladem je zavádění formativního hodnocení žáků namísto sumativního. Formativní hodnocení, které je individualizované pro každého žáka, zapojuje samotného žáka do hodnocení a usiluje o dosažení maxima v rozvoji žáka vzhledem k jeho individuálním možnostem (Novotná, 2013), je typickým příkladem hodnocení, které je založeno na normách sociálního trhu. Stejně tak i kutikulární reformu můžeme obecně charakterizovat příklonem k sociálnímu trhu a kladením důrazu na normy a rámce s ním spojené.

Pokud ale tako snaha o zdůraznění sociálního trhu a hodnot, které to s sebou přináší, nemá být jen osamělou kapkou v moři peněžního trhu, je potřeba, aby se sociální trh dostal i za hranice výuky. Například i do oblasti hodnocení škol, kde zatím všechny pokusy nebo návrhy, jak by bylo možné takové hodnocení provádět, staví na normách peněžního trhu, které jsou reprezentovány ve formě různých žebříčků srovnávajících školy podle jednotných kritérií. V další části našeho textu se proto podíváme na koncept, na základě kterého by bylo možné navrhnout hodnocení škol, specificky například jejich kurikul (školních vzdělávacích programů), odpovídající normám a především hodnotám sociálního trhu.

2 Koncept společného dobra

Při hledání široké teoretické platformy posuzování školní edukační reality, která by zahrnovala (a možná upřednostňovala) stránku, kterou behaviorální ekonomové označují jako sociální trh, nabízí se pojem (společného) *dobra*. Užitečnost pojmu *dobro* pro pedagogický diskurz vyplývá především ze spojení dvou okolností: jedná se o pojem rozšířený a všeobecně srozumitelný, a zároveň spojený v perspektivě *filosophia perennis* (Anzenbacher, 2004) s dlouhodobou a solidní vědeckou reflexí. Nabízí se tedy svou srozumitelností a teoretickou solidností jako možný vhodný nástroj propojování pedagogické teorie a praxe. Vyjadřuje přitom skutečnost s edukační praxí velmi úzce spjatou: výchova a vzdělávání svou povahou k dobru směřují a dobro vytváří a vyžadují. Označení dobra jako *společného dobra* se přitom zdá základní pojem *dobro* pedagogicky významným způsobem rozšiřovat či upřesňovat (uplatnění pojmu společného dobra v pedagogice viz Pizzi, 2006).

S vývojem evropského myšlení na konci moderny a s nástupem postmoderny se začal typicky evropský pojem dobra postupně vytrácet (Possenti, 1992). Teorie a s nimi související terminologie popisující sociální realitu se ale podle našeho názoru vzdálily běžné lidské realitě i jazyku, a tedy i realitě a jazyku edukace, a vytvořily mezi teoriemi popisujícími sociální (a tedy i edukační) realitu a denní edukační praxí těžko překonatelnou trhlinu. Teorie stavějící na pojmu dobra by mohly mít šanci tuto trhlinu překonávat.

Pojem *společného dobra* se zdá být nezbytný nejen pro pedagogiku a oblast edukace, ale pro sociální realitu jako takovou, jak argumentuje Possenti (1992):

> Pojem společného dobra, které moderní a současné myšlení přijalo jako dědictví od myšlení řeckého, římského a středověkého, vytváří *nezbytný myšlenkový základ*, bez kterého by byl společenský a politický život nesrozumitelný a nepoznávatelný (inintelligibile). Pokud by chybělo společné dobro, kterého bychom měli dosahovat a které by se rozdělovalo členům společnosti, společnost ani její různorodé části (spolky) by se neutvářely, nanejvýš by izolovaní jedinci mohli uzavírat vzájemné soukromé smlouvy. To znamená, že jakákoli společnost, nejen občanská nebo politická, se konstituuje vždy proto, aby dosáhla nějakého svého cíle nebo dobra, tedy právě společného dobra, jehož je možné dosáhnout spoluprací jejích členů. *Skutečnost společného dobra provází lidskou sociální zkušenost v každém jejím projevu*, i v těch nejzákladnějších (…).[1]

2.1 Upřesnění terminologie

Zdá se, že vhodným konceptem je teorie *bonum commune,* společného dobra. Nejprve se pokusíme o upřesnění české terminologie. Cílem nalezení vhodného překladu je především blízkost výsledného termínu běžnému jazyku. Slovo *bonum* bez problémů přeložíme jako dobro, i když bývá v sousloví *bonum commune* překládáno také jako blaho. Slovo *dobro* je ve smyslu, v jakém ho budeme užívat, používáno již malými dětmi, a označuje jev natolik základní a lidsky významný, že má v obecném jazyce jednoznačný význam. Filosofická reflexe v rozsáhlé a hluboké tradici poznání tohoto pojmu rozšiřuje a prohlubuje, případně se mu (u novější filosofie) vyhýbá, ale jeho smysl nemění. Jde tedy o pojem svou srozumitelností, blízkostí běžnému jazyku i mírou filosofického prohloubení pro filosofickou reflexi edukace ideálním. Překlad slova *communis* (neutrum *commune*), je již obtížnější, a zároveň pro pojednání pojmu *bonum commune* zásadní. Úvahy nad tímto termínem napomáhají vymezit sémantické pole pojmu *bonum commune*, a je tedy na místě jim věnovat více prostoru. Vžitým překladem slova *communis* v našem sousloví je *obecný*, takže *bonum commune* se obvykle překládá jako *obecné* dobro (někdy též blaho). Význam slova *obecný* se ale s vývojem jazyka posunul, a v současné češtině znamená „mající širokou platnost či rozšíření“, jako protiklad slova „zvláštní“, a nikoli „společný“ v protikladu k "individuální, soukromý": těžko tedy může dobře vystihnout význam pojmu *bonum commune*. I spojení slova *obecný*, ve smyslu společný, s pojmem *obec* (odpovídající řeckému *polis*, které je místem uskutečnění aristotelského pojetí obecného dobra), je již současnému jazyku vzdálené. V češtině je dnes samotný pojem *obec* vztahován spíše k územnímu a správnímu celku, méně již k uspořádané skupině osob nebo k uspořádání osobních vztahů mezi lidmi, *občany*. Tomuto smyslu pojmu obec se dnes přibližuje pojem *občanská společnost*, nebo *místní komunita*, oba pojmy časté v kontextech, které se perspektivě *bonum commune* velmi blíží, nebo se s ní kryjí, jako je např. v oboru edukace inkluzivní systém vzdělávání. Pojem komunita se odvozuje přímo od latinského výrazu *communis*, se kterým souvisí pro sémantické vymezení našeho pojmu cenné slovo *communio*, které označuje síť osobních vztahů, osobní, až důvěrné setkávání, často náboženské či posvátné povahy. V češtině se jen zřídka, i když velmi přesně, překládá slovem *obecenství*, nebo slovem *obcování*, které má dnes již velmi archaický a sémanticky zúžený smysl, stejně jako slovo *vyobcovat*. Je to škoda, tyto pojmy se zdají velmi výstižné, jelikož zahrnují jak moment setkávání, intenzivních a osobních vztahů, tak moment otevřenosti, přístupnosti všem. Vymizení nebo sémantické zúžení významu těchto slov je pravděpodobně příznakem ochuzení kultury a snad i souvisí s vytracením pojmu *bonum communis* z filosofické, etické, politické i pedagogické reflexe. Vhodnějším než slovo *obecný* se tak dnes zdá být pro

[1] překlad i kurzíva naše

překlad *communis* výraz *společný*, který se sice zdá být sémanticky chudší, ale dnes výstižnější a srozumitelnější. Oproti slovu obecný se zdá vyjadřovat větší uzavřenost a výlučnost, jak se to ukazuje ve slově *spolek* (oživeném novým občanským zákoníkem), *společenství*, *společenstvo,* nebo naopak přílišnou šíři, neurčitost a určitou anonymitu, jako ve slově *společnost*. Podobně výraz *communio* se dnes více překládá jako *sdílení*, které má oproti *obcování* více pocitovou nežli ontologickou konotaci. Navrhujeme tedy překládat *bonum comunis* spojením *společné dobro*, a nahradit tak vžitý překlad obecné dobro (blaho), který byl v minulosti výstižnější a sémanticky bohatší, ale dnes je zavádějící a sémanticky vyprázdněný.

Pro výklad pojmu *bonum communis* se nejprve zaměříme na výraz *společné*. Mohli bychom říci, že adjektivum *communis* není prostým určením druhu, a tedy odlišením od jiných druhů dobra. Je spíše vystižením zásadní charakteristiky, nejhlubší podstaty dobra, a tou je právě jeho společný charakter. Tuto charakteristiku můžeme ve filosofické reflexi vztáhnout k jednomu ze základních poznatků filosofické antropologie, a totiž že člověk je *tvorem společenským*. Tato společenskost není chápána jen jako záliba ve sdružování nebo vzájemná výhodnost společenských vztahů, ale jako zásadní charakteristika, řekli bychom odkázanost člověka na společnost (jak by to znělo konkrétněji, kdybychom řekli odkázanost na obec, polis), a to v té míře, že autentické lidské dobro nemůže být jiné, nežli společné. Společné dobro tak není společným jen proto, že by se náhodně týkalo více jedinců, je společným v silném slova smyslu: jako kdybychom řekli - dobro člověka spočívá v tom být s druhými a pro druhé. V aristotelské antropologii a etice je společné dobro dobrem nejdůstojnějším a nejvyšším (Etika Nikomachova 1094b 6nn). Pojem společného dobra přitom nepopírá individuální dobro člověka, nepodřizuje člověka obci, společnosti. Člověk se nemůže stát nástrojem společného dobra: to by bylo popřením pojmu. Spíše člověk nachází své osobní dobro v naplňování dobra společného a zároveň je společné dobro garantem a základem dobra osobního (Possenti, 1992).

Pojem společného dobra je proto pochopitelně předmětem zájmu pedagoga. Samotná *edukace je společným dobrem*. Z hlediska rodiče, pedagoga, nebo veřejného činitele, který zajišťuje edukaci, je dobrem zejména v tom smyslu, že uskutečňováním edukace jako dobra pro dítě nachází své vlastní dobro v naplnění svého poslání, svého života, sebeaktualizace. Je pochopitelné, že i když se jedná o *osobní* dobro toho, kdo takto naplnění svého života nachází, je toto dobro vždy zároveň dobrem *společným*, již proto, že vychovávat nelze bez toho, že by se tím dosahovalo dobra edukantů a potažmo celé společnosti. Z hlediska dítěte je edukace dobrem v tom, že formuje jeho osobnost, je vlastně jedinou možností jeho skutečného růstu a uskutečnění jeho života, a zároveň je vždy společným dobrem v tom, že ho včleňuje do konkrétní kultury a vede ho ke schopnosti dosahovat společného dobra na základě jeho postojů, ctností i vědomostí, dovedností a schopností. Edukace je tak velmi dobrým příkladem společného dobra, protože je bez prolínání a souznění dobra osobního s dobrem společným nemyslitelná.

Zdá se proto velmi vhodné posuzovat školy právě perspektivou společného dobra. Abychom mohli začít přemýšlet o pojmu společného dobra jako o teoretickém základu nástroje hodnotícím edukaci, je nezbytné tento pojem více rozvést a zejména poukázat na některé jeho projevy, které se mohou stát kritérii pro posouzení edukační reality.

2.2 Charakteristiky společného dobra

První důležitou charakteristikou teorie společného dobra je to, že *nemá vlastní propracovanou doktrínu*, která by jednoznačně v každé situaci určovala, co je a co není společným dobrem.

Tato charakteristika je zvláště v době („po Osvětimi“ viz Adorno, 1966) skeptické vůči jakékoli ideologii, která by chtěla určovat dobro a zlo, velmi příhodná, a je dalším důvodem, proč považovat teorii společného dobra za vhodnou a přes její stáří (2,5 tisíce let) za aktuální. Jak zdůrazňuje jeden z hlavních soudobých teoretiků společného dobra, Jacques Maritain, základem kriterií společného dobra je samotný život člověka, jeho přirozenost (cit in Possenti 1992). Jeho konkrétní naplňování může být odlišné a specifické v různých kulturách, pokud tyto kultury zůstávají věrné člověku, jeho životu, jeho dobru. Posouzení toho, co je společným dobrem, je tak často dáno jevem, který v češtině bohužel nemá vhodný ekvivalent, *sensus comunis*, který by se dal přeložit jako společný smysl, nebo snad společné vnímání. V jazycích, ve kterých je tento termín živý (např. anglické *common sense*, italské *senso comune*) má význam schopnosti vystihnout společenskou a mravní realitu a na základě tohoto poznání jednat vhodným, rozumným, moudrým způsobem.

Pojem a perspektiva obecného dobra jsou úzce spojené s etikou. V době a díle Aristotelově, kde má pojem společného dobra svůj počátek, byla úvaha o životě společnosti vedena ideou mravního ideálu člověka jako nejvyššího dobra a cíle. Společné dobro je tedy především dobrem v tom, že je předpokladem šťastného života, což je cíl morálky v Aristotelově pojetí. V tomto smyslu je společným dobrem především *dobrý život* členů obce a všechno to, co tento dobrý, a tedy šťastný, život umožňuje a usnadňuje. Tento aspekt společného dobra je pro oblast edukace velmi významný, protože dobrý, naplněný, šťastný život dítěte ve společnosti můžeme považovat také za hlavní cíl edukace.

Na tomto místě je důležité upřesnění týkající se teorie dobra. U racionálního jsoucna, jakým je člověk, se hovoří o *dvojím typu dobra*. Jedním je dobro ontologické, nezávislé na svobodném jednání, jakým je např. zdraví. Druhým typem dobra je dobro mravní, vyplývající ze svobodných voleb člověka, které mohou být v souladu s praktickým rozumem (se svědomím), a tedy dobré, nebo v rozporu s ním, a tedy zlé (Bradley, 1997). Mravní dobro je považováno ve vztahu k ontologickému za vyšší, dokonalejší a vlastní lidské přirozenosti. V tomto smyslu když mluvíme o dobrém člověku, myslíme tím člověka mravně dobrého, nikoli např. člověka zdravého. Má-li tedy být společné dobro přiměřené člověku, mělo by směřovat na prvním místě k vytváření podmínek pro dobro mravní. Určitá harmonie dobra v jeho různých podobách vede k tomu, že úsilí o dobro ontologické je zdrojem dobra mravního: jako když někdo zachrání život nebo zdraví druhého člověka, tímto svým jednáním dosahuje mravního dobra. Zároveň z toho ale vyplývá i to, že dosahování ontologického dobra často předpokládá dobro mravní. Dobrou péči o zdraví, nebo dobrou výchovu a vzdělání, těžko bude zajišťovat někdo, kdo jedná mravně zle, například zanedbáváním svých povinností. Tento příklad nám naznačuje, že i dosahování dobra ontologického, ke kterému dnes často směřuje společenské konání, vyžaduje jako prioritu dobro mravní.

Významný je vztah společného dobra a *autority*. Ta má své opodstatnění a zdroj právě ve společném dobru. Jejím úkolem je toto dobro chránit, prosazovat, vytvářet pro ně podmínky. Bez vztahu ke společnému dobru přestává být autorita autoritou, stává se z ní pouhý držitel moci.

Společné dobro je zdrojem *soudržnosti* společnosti. V rámci společného dobra člověk upřednostňuje společný zájem před individuálním. Individualismus, jako protiklad perspektivy společného dobra, je naopak zdrojem rozpadu společnosti. Společné dobro má některé typické projevy či předpoklady. Velmi stručně představíme hlavní z nich.

Hlavním z nich je nesnadno přeložitelný pojem *amitcitia politica* (politické přátelství), který bychom mohli opsat jako přátelské, vstřícné a dobré vztahy mezi členy obce (polis). Základem společného dobra je přátelství jako kvalita vzájemných vztahů, dobrota, dobrá vůle a přijetí druhého jako trvalá součást jednání a tedy i prostředí, která vede k tomu působit

druhému dobro a nikoli zlo. Mohli bychom ji vystihnout zlatým pravidlem etiky: jednej s druhými tak, jak bys chtěl, aby oni jednali s tebou, nebo miluj druhého (bližního) jako sebe sama. Ve vyšší formě, která se nejvíce blíží aristotelskému pojmu společného dobra je upřednostněním společného dobra před dobrem osobním, které nachází své vyjádření v křesťanském „nikdo nemá větší lásku, než ten, kdo dává život za své přátele".

Spravedlnost jako další důležitý základ společného dobra vyjádřena dvěma hlavními principy „nikomu neškodit" a „dávat každému, co mu náleží" *Svoboda* je dalším z charakteristik společného dobra; ve vývoji moderního politického myšlení vedla absolutizace svobody jako principu uspořádání společnosti k vytracení pojmu společného dobra. *Solidarita* jako angažovanost v naplňování dobra druhého je téměř synonymem společného dobra. *Mír,* nikoli jako nepřítomnost konfliktu, ale jako určitá harmonie celku společnosti, založená na spravedlnosti a solidaritě. *Pravda* jako autentičnost vztahů a poznání. *Dialog* jako způsob společného hledání. *Přijetí* jako předpoklad setkání, uznání, tolerance (Danca, 2012).

3 Diskuse a závěr

Při analýze školních vzdělávacích programů je pak možné posoudit, nakolik jsou výše popsané rysy v jednotlivých programech akcentované. Můžeme si také stanovit rozhodovací dilemata a posuzovat, ke které odpovědi se vzdělávací program dané školy přiklání. Jedním ze základních dilemat je například: „Mít výsledky nebo zajistit spravedlnost?"

Dalším krokem při hodnocení školy je hodnocení reálného života školy. Nakolik jsou výše zmíněné rysy společného dobra zahrnuty v kultuře školy, ve školních normách. Při kvalitativní studii školy je pak možné tyto rysy použít pro porovnávání charakteristik sociálního klimatu školy nebo sociálního klimatu učitelského sboru.

Pojem *společného dobra* je pro pedagogiku užitečný, otevírá pole, na kterém by mohl vytvářet filosofickou oporu více empiricky založených, a díky tomu někdy příliš roztříštěných a neúplných přístupů. Velkou výhodou je všeobecná srozumitelnost a akceptace pojmu dobra na úrovni předvědeckého poznání i hluboká vědecká reflexe tohoto pojmu na úrovni filosofie. Je tedy na čem stavět.

Jak jsme již uvedli, společným rysem změn a reforem, které jsou prosazovány ve výuce, je zdůrazňování norem sociálního trhu a oslabování konkurenčních norem trhu peněžního. Pokud ale tyto změny mají mít hluboký dopad na celé pojetí vzdělávání, neměly by být prováděny jednotlivě, vytrženě z kontextu, jak v praxi bohužel často běžné. (Například povinné zavedení ŠVP pro všechny školy bez zasazení tohoto kroku do souvislostí.) Naopak jednotlivé změny ve výuce (například zavedení formativního hodnocení) by měli být provázeny i změnami ve fungování školy, měly by se odrazit v práci všech aktérů školního vzdělávání. Pokud změníme pouze výuku, protože na ní se v poslední době klade největší důraz, směrem k normám a hodnotách sociálního trhu, a způsob hodnocení školy nebo její sebehodnocení, hodnocení učitelů, styl vedení školy a podobně zůstane stejný, ukotvený v normách a hodnotách odpovídajících peněžnímu trhu, dostávají se tyto hodnoty do konfliktu. A jak ukazují výzkumy behaviorálních ekonomů, v těchto případech se obvykle přirozeně prosadí peněžní trh (Heyman, 2004; Ariely, 2009). Změny pak zůstanou jen formální, hodnoty navenek propagované, ale do vlastního života školy se nepromítají. Což, jak ukazují některé výzkumy (Urbánek, 2014), je problém například u zavedení ŠVP. Proto jsme se pokusili v tomto textu podívat na školy ze širší perspektivy a ukázat možnosti, jak změny, které ve vzdělávání probíhají, začlenit do souvislostí, které nám mohou pomoci pochopit příčiny některých problémů, se kterými se ve vzdělávání setkáváme.

Literatura

Aggarval, P. (2004). The Effects of Brand Relationship Norms on Consumer Attitudes and Behavior. *Journal of Consumer Research*. *31*(1), 87−101.

Anzenbacher, A. (2004). *Úvod do filosofie,* Portál, Praha.

Ariely, D., A. Bracha & S. Meier. (2009). Doing Good or Doing Well? Image Motivation and Monetary Incentives in Behaving Prosocially. *The American Economic Review*. St. Albans, *99*(1), 544−555. ISSN 00028282.

Aristoteles. *Etika Nikomachova*.

Bradley, D. J. (1997). *Aquinas on the Twofold Human Good: Reason and Human Happiness in Aquina's Moral Science*. CUA Press.

Danca, W. (2012). Educare al bene comune oggi. Il contesto sociale romeno. *Caietele Institutului Catolic.*

Heyman, J. & D. Ariely. (2004). Effort for Payment: A Tale of Two Markets. *Psychological Science*. *15*(11): 787−793.

Novotná, K. & V. Kabsová. (2013). Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika*, *63*(3), 355−371.

Pizzi, F. (2006). *Educare al bene comune: linee di pedagogia interculturale*. Vita e Pensiero.

Possenti, V. (1992). Bene comune. *Il Politico*, 483−496.

Urbánek, P., D. Dvořák & K. Starý. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis Scholae*, *8*(1), 65–78.

Kontakt

Mgr. Monika Součková

PsLic. Jan Vyhnálek

ÚVRV, Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova v Praze
Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 116 39

e-mail: monika.souckova@fit.cvut.cz

Výběr metod v edukaci seniorů[1]

Selection of methods for education of the elderly

Petra KADUCHOVÁ

Abstrakt: Příspěvek se věnuje problematice kompetencí lektora ve vzdělávání seniorů. Pozornost bude věnována výběru metod pro edukaci této specifické věkové skupiny populace. Cílem příspěvku je popsat vybrané metody používané v edukaci seniorů. K dalším sledovaným cílům se řadí komparace vybraných strategií a vymezení jejich možného vztahu a účinků směrem k učebnímu klimatu. Ve výzkumném šetření jsou dále sledovány lektorské činnosti osob se zaměřením na vybrané kompetence (výběr metod). Následnou analýzou jsou objasněny jednotlivé jevy, vztahy, ovlivňující faktory. Výzkum je pojat jako kvalitativní. Základními výzkumnými metodami jsou: obsahová analýza dokumentů, polostrukturovaný rozhovor a polostrukturované pozorování. Výzkum je realizován v různých typech zájmových edukačních aktivit na vybraném vzorku seniorů.

Klíčová slova: edukace seniorů, kompetence lektora, metody, klima

Abstract: The article deals with the issue of competences of a lecturer in education of the elderly. Attention will be drawn on the selection of methods for education in this specific age group of population. The aim of this article is to describe selected methods used for education of the elderly. Other observed targets are comparison of chosen strategies and defining their possible connection and effects towards the climate of lessons. In empiric part lecturing activities with direction on selected competences (selection of methods) are observed. Following analysis explains individual phenomena, relationships and influencing factors. The research is qualitative. The basic survey methods are: content analysis of documents, semi-structured interview and semi-structured observation. The research is carried out in various types of educational activities with selected sample of the elderly people.

Key words: education of the elderly, competences of a lecturer, methods, climate

1 Motivace k výběru tématu disertační práce

Hlavním důvodem výběru tématu disertační práce je soubor otevřených otázek vyplývající z praktické zkušenosti s ošetřováním, resp. i s edukací seniorských pacientů na lůžkovém oddělení geriatrie. Dalším motivem je snaha autorky tohoto příspěvku o co nejkvalitnější přípravu budoucích zdravotnických profesionálů v edukaci pacientů, seniorského věku

[1] Tento příspěvek byl zpracován v rámci řešení projektů IGA UPOL (2015): IGA_PdF_2015_026 Analýza reflexe vybraných pedagogických disciplín v procesu konstituování pedagogických znalostí studentů na PdF UP v Olomouci − jeho uveřejnění bylo tímto projektem finančně podpořeno. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

nevyjímaje. Ne méně důležité jsou také impulsy plynoucí z osobní zkušenosti autorky z pozice lektora v neformálním vzdělávání dospělých.

Další podněty autorka příspěvku čerpá ze zapojení ve dvou v současnosti realizovaných projektů. První z projektů se týká realizace vlastní edukace v zájmovém vzdělávání seniorů, kde autorka vystupuje v roli lektora. Druhý projekt je zaměřen na problematiku efektivní edukace pacientů všech věkových kategorií, vč. seniorů. Tento projekt je určený pro další vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků.

Participace autorky v oblasti výzkumu edukace seniorů je jednak zajímavou výzvou, ale také zdrojem nepostradatelných vědomostí a dovedností, které jsou nezbytné pro práci se seniory. Zaměření tématu disertační práce na problematiku institucionální edukace seniorů odráží také současné naléhavé potřeby gerontagogiky (geragogiky).

2 Úvod

Edukační realita je tvořená a zároveň také ovlivňována mnoha faktory. Pro svoji pestrost a složitost ji proto nelze nikdy zcela objektivně popsat. Jedna z nejdůležitějších fází přípravy edukačního procesu lektorem je správná volba didaktických metod. Každý lektor by měl disponovat širokou škálou didaktických metod, které by měl umět vhodně zařadit do vzdělávacího procesu, čímž vytváří vlastní pojetí výuky. Vlastním výběrem metod ovlivní lektor nejen kvalitu nového poznání, ale i klima vzdělávacího procesu.

Účastníci edukační reality ale nejsou pouze děti a dospívající. Dnes, díky tzv. konceptu celoživotního učení vstupují do vzdělávacího procesu také lidé, kteří již jednou školní lavice opustili. Může se jednat o dospělé posluchače v produktivním věku, kteří realizují vzdělání v rámci profesní kvalifikace nebo se účastní vysokoškolského studia, které dříve z různých důvodů absolvovat nemohli. Vzdělávat se ale mohou také senioři, kteří si chtějí rozšířit dosud nabité vědomosti a dovednosti, najít si po odchodu do důchodu novou aktivitu či poznat nové lidi.

Protože jsou ale senioři ve vzdělávání pro své odlišnosti velmi specifickou skupinou, je pro jejich vzdělávací proces důležitý vhodný výběr a efektivní používání takových didaktických metod, které berou zřetel na odlišnosti seniorů jako účastníků vzdělávacího procesu. Volba vhodných didaktických metod je základem lektorského umění. Pokud mají lektoři za shodných okolností prezentovat svým posluchačům ten samý obsah, účinnost tohoto sdělení není totiž vždy shodná. Efektivita této prezentace se odvíjí od způsobu sdělení, volby vhodné didaktické metody.

V tomto příspěvku budeme prezentovat průběh realizace výzkumného šetření v rámci vlastní disertační práce, který je zacílený na analýzu pracovní činnosti osob, které edukaci seniorů lektorují, se zaměřením na jejich profesní kompetence – konkrétně didaktické kompetence v oblasti výběru a užití metod. Výzkum v uplatňování metod v zájmovém vzdělávání seniorů není totiž zatím v České republice realizován.

3 Edukace seniorů

Při přípravě na jakoukoliv vzdělávací akci určenou pro seniory, ale i při edukaci samotné je třeba respektovat charakteristiky účastníků vzdělávacího procesu. Je třeba zohlednit věk posluchačů a s ním také související specifika.

Senioři jako cílová skupina ve vzdělávání je značně různorodá. Pro seniorské posluchače jsou typické značné individuální rozdíly např. v psychických a kognitivních schopnostech, rozličných zájmech a potřebách, individuálních zkušenostech, anebo také v kognitivních, emočních, tělesných či a sociálních změnách typických ve stáří. Z těchto důvodů je důležité dodržovat určité konkrétní podmínky napomáhající průběhu učení a zefektivňující jeho výsledky.

Koncepce vzdělávání seniorů a její zvláštnosti jsou jistě primárně odvozeny od vzdělávání dospělých (andragogika), ale má jisté odlišnosti. Pro lektora ve vzdělávání seniorů představuje vzdělávání této cílové populace činnost velice specifickou a jedinečnou, protože senioři jsou bezpochyby ve vzdělávání skupinou vyžadující si, na rozdíl od jiných věkových kategorií, odlišné pojetí vzdělávacího procesu.

Hlavním cílem vzdělávání seniorů není pouze získávání nových znalostí a dovedností, které jsou předpokladem určitého výkonu, ale zejména uspokojení edukačních potřeb v oblasti osobních zájmů. Dnes, kdy se posouvá hranice odchodu do důchodu, je také vzdělávání seniorů významné z důvodu jejich uplatnění na pracovním trhu. Vzhledem ke zvyšování počtu seniorů jako neproduktivní složky obyvatelstva, oproti snižování počtu narozených dětí jako budoucí produktivní části obyvatelstva, bude pro zachování poměru mezi produktivní a neproduktivní složkou obyvatelstva pro společnost důležité integrovat seniory do pracovní sféry. Do popředí se tedy dostává mimo zájmového vzdělávání seniorů i další profesní vzdělávání (kvalifikační, rekvalifikační) s cílem aktualizovat odborné znalosti a dovednosti, případně získat nové.

Vzdělávání může přispět ke snadnějšímu vykonávání vývojových úkolů jedincem v průběhu jeho života, ale také mu pomůže ulehčit zdárný přechod a přizpůsobení se v pozdějších stádiích jeho života. Vzdělávání může také zdokonalit orientaci a schopnost samostatného rozhodování člověka v nových či neznámých životních situacích. Vzdělávací aktivity ve starším věku se tedy stávají nezbytným předpokladem k porozumění života ve stále se měnícím světě (srov. Mühlpachr, 2004, s. 138).

Kvalita vzdělávacího procesu je ovlivněna mnoha faktory. Základním činitelem pro naplnění stanovených učebních cílů ve vzdělávacím procesu je lektor. Lektor se mj. metodicky podílí na přípravě vzdělávacího procesu, včetně stanovení odpovídajících forem a metod vzdělávání. Vybírá nejvhodnější didaktické pomůcky a techniky, taktéž provádí evaluaci (Průcha & Veteška, 2012, s. 162–163). Lektor ve vzdělávání seniorů by měl tudíž disponovat takovými kompetencemi, které vytváří vhodné učební klima respektující specifické potřeby seniorů jako účastníků vzdělávacího procesu.

4 Lektor ve vzdělávání seniorů a jeho kompetence

Lze říci, že ke stanoveným cílovým kompetencím účastníků ve vzdělávacím procesu je cesta velmi dlouhá a není jednoduchá. Důležité pro osvojení klíčových kompetencí je nejen vzdělávací obsah, ale i aktivity vedoucí k jeho osvojení. K důležitým faktorům ovlivňující úroveň poznání i klima vzdělávacího procesu patří mj. osobnost lektora, jeho činnosti a vztahy, které při své činnosti či při interakci s učícími se jedinci vytváří.

Je zřejmé, že na schopnostech lektora, ale i na jeho osobnosti závisí kvalita celého vzdělávacího procesu. Měl by být nejen erudovaný v daného oboru, ale i disponovat množstvím pedagogických, didaktických, psychologických či sociálních dovedností. Role lektora ve vzdělávání seniorů je ale nesnadná, senioři jako cílová skupina ve vzdělávání má

totiž své životní zkušenosti, specifické potřeby a omezení, a patří tedy k těm nejnáročnějším posluchačům. Dle Mužíka (in Kryštof, 2010, s. 117) totiž senioři

> …patří k nejnáročnějším posluchačům také proto, že na rozdíl od ostatních účastníků vzdělávání, např. žáků či studentů, kteří některé kompetence lektora mohou posoudit jen obtížně, posuzují (a to rádi, často a velmi kriticky) kompetence lektora v celém širokém spektru, např. jeho odborné kompetence, praktické zkušenosti, didaktické dovednosti, komunikační schopnosti atd.

Lektor ve vzdělávání seniorů by měl přijmout seniory jako účastníky vzdělávacího procesu, měl by jim pozorně naslouchat, respektovat je a tolerovat jejich odlišnosti. To vše jak po stránce teoretické, tak i praktické (srov. Hloušková a kol., in Kryštof, 2010, s. 117–118).

Petřková s Čornaničovou (2004, s. 72–73) z kompetencí lektora ve vzdělávání seniorů vyzdvihují psychologicko-didaktické kompetence, tj. kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Tyto kompetence jsou důležité pro vytvoření takového učebního klimatu, který vyhovuje potřebám seniorů a povzbuzuje je k aktivní účasti na učení a vzdělávání se. Ne méně důležité jsou také osobnostní kompetence; s důrazem na autentičnost, empatii, schopnost autoregulace a sebereflexe, vřelost, dále pak integritu osobnosti a dynamismus.

Jednou z didaktických kompetencí lektora působícím ve vzdělávání seniorů je vhodný výběr a efektivní používání vybraných didaktických metod. Při volbě a užívání didaktických metod ve vzdělávání seniorů je nutné přihlížet k zvláštnostem, které vyplývají z odlišností seniorských posluchačů. Zvolit tu nejvhodnější a nejefektivnější didaktickou metodu je lektorským uměním – dovedností, které je možné se naučit. Problematice výběru a užívání metod ve vzdělávání seniorů budeme právě v následujícím textu věnovat pozornost.

5 Výběr metod

Metoda obecně je určitý postup vedoucí k cíli. Didaktická metoda je v užším pojetí „určitý postup, kterým se lektor řídí při výuce, prostředek stimulace učení dospělého“ (Malach, 2003, s. 7). V širším pojetí pak „postup naplňování vzdělávacích cílů pomocí optimálního zvládání obsahu vzdělávání, která se realizuje v rámci určité vzdělávací formy a za určitých situací a podmínek“ (Malach, 2003, s. 7).

Protože edukace seniorů je zaměřena zejména na zájmové vzdělávání, při výběru didaktických metod v této edukaci vycházíme především z možných didaktických metod užívaných v zájmovém vzdělávání dospělých. Metod vzdělávání dospělých je ale celá řada. Ne všechny didaktické metody užívané v zájmovém vzdělávání dospělých jsou však pro vzdělávání seniorů vhodné. Je proto důležité, aby lektoři uměli zvolit pro edukaci seniorů vhodnou metodu a v neposlední řadě při jejich užití dodržovali určité zásady či pravidla respektující specifika této věkové kategorie.[2]

Metody vzdělávání dospělých můžeme podle Malacha (2003, s. 8) dělit do několika kategorií, a to podle:

- fází osvojování látky např. motivační, fixační či aplikační;
- logického zřetele např. analytická, syntetická, srovnávací apod.;
- role lektora a účastníků např. autodidaktická;

[2] Jedná se o tzv. gerontologické zásady – více např.: Benešová, 2014, s. 100–101.

- zdroje informací např. slovní, praktická;
- vztahu metody k praxi účastníků školení např. teoretické či praktické.

Livečka (1979) taktéž hovoří o metodách, které člení na:

- monologické – pro početnější skupinu účastníků (přednáška, výklad);
- dialogické (diskusní), při kterých je potřeba komunikace, mnohokrát však s menší ochotou projevu staršího jedince ve větším kolektivu;
- problémové – zacílené na osvojení, analýzu konkrétní situace při simulaci, naučení se hodnotovým soudům apod.;
- výcvikové – užívané v motorických a senzomotorických činnostech.

Hladílek (2004) rozlišuje metody slovní, názorně demonstrační, praktické, z pohledu aktivity a samostatnosti účastníka člení metody na sdělovací, problémové, badatelské, či výzkumné. V rámci vzdělávacího procesu pak vymezuje metody motivační, fixační, expoziční, diagnostické a aplikační. Malach dále (2003) uvádí, že neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda, jelikož každá metoda má své klady a zápory a nejvhodnější je kombinovat různé metody.

6 Výběr metod ve vzdělávání seniorů

Ve vzdělávání seniorů je důležitý výběr takových didaktických metod, které berou zřetel na odlišnosti seniorů jako účastníků vzdělávacího procesu. Výběr metod je dle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 70) ovlivňován těmito faktory:

- vzdělávacím cílem;
- vzdělávacím obsahem;
- schopností seniorů učit se;
- heterogenností studijních skupin;
- přístupem ke vzdělání, ochotou spolupracovat;
- časovými a materiálními podmínkami;
- osobností lektora.

Pro zprostředkování vzdělávacího obsahu může tedy lektor ve vzdělávání seniorů vybírat z velké škály metod. V zájmovém vzdělávání seniorů jsou to dle našeho názoru hlavně metody monologické (přednáška, vyprávění), metody dialogické (diskuzní – rozhovor, diskuze, beseda), kombinované (výchovný koncert, tematický večer), organizační (exkurze, turistické výlety), méně často pak i metody řešení problémů v malých skupinkách a metody výcvikové.

Výběr vhodných metod výuky je velice důležitý a to ve všech formách vzdělávání seniorů. Např. v kurzech U3V se dle Smékala (2010, s. 158) považují za vhodné tyto didaktické postupy:

- výklad realizovaný prostřednictvím přednášky nebo interaktivní formou;
- cvičení, řešení úkolů v malých skupinách dle charakteru tématu;

- vyprávění, např. popisy uměleckých děl, četba úryvků z literatury, promítání útržků z filmů;
- beseda.

Petřková s Čornaničovou (2004, s. 70) uvádí, že z hlediska efektivnosti edukace seniorů jsou zvlášť účinné metodické postupy, které:

- podněcují motivaci účastníků;
- zajišťují jejich aktivní účast;
- respektují jejich individualitu a specifický styl učení;
- zabezpečují zpětnou vazbu;
- umožňují využití získaných poznatků v praxi.

V dalším textu pojednáme o jednotlivých didaktických metodách, které se nejčastěji využívají v rámci institucionálních forem zájmového vzdělávání seniorů, konkrétněji. Zaměříme se i na zásady a pravidla pro jejich efektivní využití. Výběrem z různorodých komparací výukových metod ke zprostředkování vzdělávacích obsahů v procesu celoživotního vzdělávání se specifikací na zájmové vzdělávání seniorů se přikláníme k třídění metod dle Livečky (1979).

6.1 Monologické metody

Nejčastější didaktickou metodou vzdělávání je přednáška[3], další metodou je například výklad. Jedná se o monolog přednášejícího. Výklad nutně musí navazovat na zkušenosti účastníků. Tuto metodu můžeme taktéž použít v případě, pokud potřebujeme téma sdělit kompaktně, v krátkém čase či většímu množství posluchačů. Je dobré výklad doplnit o vhodné příklady, vlastní postřehy, praktické problémy a zkušenosti lektora (event. ochotných účastníků). Podle situace je také možné oživovat výklad aforismy a příběhy. Někdy bývá tento typ metodologických postupů doplněn prezentací na datovém projektoru nebo diskuzí na probírané téma. Dle našeho názoru je prezentace, ve které jsou zachyceny hlavní body přednášky, vhodnou volbou při vzdělávání seniorů. Využívá se v rámci několika forem vzdělávání seniorů (přednáškový večer, cyklus přednášek, U3V, A3V apod.).

Petřková s Čornaničová (2004, s. 70) vymezují, co je třeba brát na zřetel při přípravě přednášky pro seniory:

- jasně vymezení cíle;
- formulace hlavní myšlenky a výběr základních poznatků;
- postup, logika výkladu;
- využití audiovizuálních prostředků;
- výběr vhodných příkladů a praktických problémů;
- častější opakování důležitých myšlenek a jejich shrnutí v závěru.

Je zde nezbytné také zmínit problematiku komunikativních kompetencí lektora ve vzdělávání seniorů, zejména pak práci s hlasem a slovem. Lektor by měl disponovat kultivovaným

[3] (Srov. Bednaříková, 2012, s. 66–68; Smékal, 2010, s. 158)

slovním projevem. Je vhodné mluvit zřetelně, konkrétně, srozumitelně a přiměřeným hlasem. Lektor by měl používat přirozený jazyk a usilovat o to, aby mu senioři rozuměli. Je vhodnější hovořit v kratších větách, zbytečně se nevzdalovat od tématu a pokusit se o soudržný, logický a smysluplný výklad. Důležité informace je vhodné sdělovat pomalejším tempem s přiměřenou hlasitostí. Dobrý lektor používá přestávky v řeči sloužící jednak k upoutání pozornosti, ale i k dramatičnosti výkladu (srov. Kryštov & Špatenková, 2010, s. 121).

Dle našeho názoru je možné zapojit v průběhu přednášky krátký prostor k diskuzi. Je vhodné nechávat seniorům dostatek prostoru k vyjádření svých názorů a postojů. Myslíme si, že diskuze vyvolá po dlouhém přednášení nechtěně upadající zájem. Senioři také rádi diskutují, zvláště je-li jejich studium podloženo na základě zájmu.

Specifickým potřebám těchto účastníků odpovídá také použití audiovizuálních pomůcek. Pro vizuální prezentaci je nejčastěji využíván program Power Point z balíčku Microsoft Office. Tento program je lektory používán, ale ne vždy je vlastní prezentace přizpůsobena potřebám seniorských účastníků (obsahuje příliš mnoho textu, je použita malá velikost nebo nevhodný typ písma). Tato prezentace by měla sloužit výhradně jako podpora lektora, neměla by být středem pozornosti. Lektor by měl projevovat odbornou kompetenci i zájem o účastníky tím, že se jim plně věnuje, není k posluchačům obrácen zády a nečte prezentaci.

I když se lektorovi pro správnou přednášku či výklad podaří dodržet všechny výše popsané podmínky, zůstává tato didaktická metoda stále monologickou, a tudíž je u ní malá zpětná vazba, která by lektora informovala o průběhu procesu učení. Ale i tak je tento metodologický postup stále často využíván, hlavně v případech, kdy edukujeme plaché, bázlivé a v komunikaci zdrženlivé posluchače a samozřejmě dále tam, kde účastníci edukačního procesu projevují malou schopnost samostatné aktivity. (srov. Livečka, 1979; Petřková & Čornaničová, 2004).

Přestože je přednáška výkladovou metodou, měla by tedy větší aktivita spočívat na přednášejícím. Tímto se přednáška liší od metod rozhovoru a diskuze, jakožto metod dialogických.

6.2 Dialogické či diskusní metody

U dialogických metod by měla převládat větší aktivita v účastnících vzdělávání. Hlavním principem této metody, jak už název napovídá, je dialog - komunikace mezi vzdělavatelem a účastníky z řad seniorské populace. Jedná se o výuku prostřednictvím otázek. Prostřednictvím dialogických metod se rozvíjí samostatné myšlení, vytváří aplikovatelné znalosti, slouží k aktivizaci a motivaci účastníků, a v neposlední řadě také slouží ke zpětné vazbě pochopení výkladu. Důraz je zacílen spíše na pochopení než na zapamatování. Tempo vzdělávacího procesu se přizpůsobuje posluchačům.

K nejběžnějším používaným dialogickým metodám řadíme rozhovor a diskusi, při kterých účastníci mohou projevit své názory a zkušenosti, konfrontovat své postoje s ostatními kolegy. Rozhovor i diskuze kladou velké nároky na vzdělavatele. Vyžadují dobrou přípravu, kreativitu lektora a jeho komunikativní, resp. moderační vlastnosti. Lektor musí dialog podněcovat a usměrňovat, aby nedošlo k odbočení od tématu (Petřková & Čornaničová, 2004, s. 71).

Základem rozhovoru jsou vhodně pokládané otázky ze strany lektora vyvolávající pozornost celé skupiny a nutící je k přemýšlení. Nejprve by měly být kladeny jednodušší otázky, poté složitější se střídáním různých úrovní. Otázek by také nemělo být mnoho, aby netříštily

obsah. Lektor dbá na správnou formulaci otázek a nepoužívá sugestivní fráze (srov. Bednaříková, 2012, s. 69).

Pokud se téma dotýká spíše hodnot, postojů a pocitů vybíráme jako dialogickou metodu diskuzi. Při diskuzi dochází ke sdělování informací a názorů mezi posluchači. Pomocí diskuze senioršti účastníci vyjadřují své vlastní myšlenky, názory, postoje, zkušenosti a stanoviska mezi sebou navzájem. Taktéž se mohou účastníci naučit posuzovat názory jiných. Tyto názory a zkušenosti můžeme použít pro zdůraznění ústřední myšlenky výuky (srov. Bednaříková, 2012, s. 69).

Ze strany lektora vyžaduje využití dialogických metod dobře připravenou obsahovou stránku, promyšlení problému a strategii postupu. Je důležité zaměřit se i na problémy a chyby, které se mohou objevit. Lektor by měl dialog udržovat v mezích tak, aby se neodbíhalo od tématu, podněcovat diskuzi, zajímá se o názory účastníků, pokládat zejména otevřené otázky pro vyvolání většího množství reakcí ze strany seniorských posluchačů a aktivně naslouchá. Lektor mluví stručně a jasně. Není vhodné přerušovat někoho v řeči, nebo mluvit s účastníky současně (srov. Bednaříková, 2012, s. 70).

6.3 Metody řešení problémů v malých skupinkách (problémové metody)

Vhodné je také ve vzdělávání seniorů využití metod řešení problémů v malých skupinkách, kdy je seniorům předložena problémová situace k řešení. Tato situace by měla vycházet z reality jim blízké a měla by být přiměřeně náročná vzhledem k jejich schopnostem. Lektor by ji měl také přizpůsobit jejich životním zkušenostem a snažit se o její přehlednost a srozumitelnost. Mluvčí dané skupinky pak přednesou závěry debaty. Ze strany lektora se vyžaduje vytvoření optimální atmosféry, poskytnutí účinné zpětné vazby a formulování dosažených závěrů.

Metody řešení problémů můžeme využít např. v následujících oblastech: mezigenerační učení, rozhodování v náročných životních situacích, zvládání krizových situací aj., které mohou být seniorům přínosné pro jejich běžný život a vztahy s ostatními. Díky tomuto jsou pak účastníci více aktivizováni a motivováni, protože se nejen aktivně podílejí na samotné výuce, ale věří, že jim takto naučené zvládání situací bude přínosem i do budoucnosti. (Petřková & Čornaničová, 2004, s. 71).

Nejčastěji využívanou problémovou metodou v edukaci seniorů je tzv. případová studie, tzn. řešení konkrétních případů či konkrétních skutkových podstat. Při aplikaci těchto metod řešení problému musíme přihlížet k tomu, že k optimálním výchovným a vzdělávacím účinkům je nutné, aby tyto metody byly používány v průběhu delší doby. (srov. Livečka, 1979; Petřková & Čornaničová, 2004).

6.4 Výcvikové metody

Ve vzdělávání seniorů se uplatňují i výcvikové metody, které můžeme využít hlavně při aktivitách vyžadujících motorické a senzomotorické dovednosti. Jejich osvojování je ovlivňováno věkem, fyzickým stavem posluchače (zdravotní stav, fyzická zdatnost, únava apod.), ale i vnějšími podmínkami, ve kterých se výcvik realizuje. (Petřková & Čornaničová, 2004, s. 71).

Dle Petřkové a Čornaničové (2004, s. 72) je při realizaci výcviku vhodné dodržovat postup podle jeho jednotlivých fází:

- fáze orientační, přípravná, v níž vytváříme obraz a plán určité dovednosti s využitím názorné ukázky a slovní instrukce;
- fáze počátečního vykonávání činnosti, v níž upřesňujeme a doplňujeme informace, přičemž klademe důraz na kontrolu i sebekontrolu prováděných operací;
- fáze dalšího opakování činnosti s rozborem chyb, po němž následuje opakování názorné ukázky s doplňující instrukcí.

Výcvikové metody můžeme využít např. v následujících oblastech: vaření, pečení, šití, keramika, kreslení apod.

7 Vybrané strategie a vymezení jejich možného vztahu či účinku směrem k učebnímu klimatu

Zde si dovolujeme uvést vybrané citace směrem ke klimatu výuky vztahující se na děti a mládež, i když je samozřejmě nelze přímo aplikovat na seniory. Jejich zařazení pro nás ale byla východiskem a inspirací při analýze vzdělávacích aktivit pro seniory.

Klima

Dle Grecmanové (2008, s. 9) je klima:

…psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří, jde o dlouhodobý jev. Délkou trvání se liší od atmosféry, která působí krátkodobě a je situačně podmíněná. Také je však závislá na prostředí a lidském vnímání.

Dle Muraye (1963) je lidské chování výsledkem společného působení osoby a prostředí.

Klima výuky

„Klima výuky se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci pedagogické interakce učitel – žák. To znamená, že se týká určitého vyučovacího předmětu a určitého učitele.“ (Grecmanová, 2008, s. 49). Rozhodující vliv může mít i zacílení výuky na učícího se jedince nebo na učitele, tzn. kdo je dominující, nebo integrující, kdo nebo co řídí vzájemnou spolupráci, zda učící se jedinec cítí tlak na svůj výkon, nebo konkurenci ve formě soutěžení, zda je v roli anonymního respondenta, anebo naopak, zda se uplatňuje kooperativní a týmový přístup, participace na výuce, společném stanovení pravidel interaktivních činností apod. (Grecmanová, 2008, s. 9.) „U klimatu výuky jde o subjektivně psychologickou situaci žáků ve výuce v protikladu k objektivním danostem, které se zjišťují např. kontrolovaným pozorováním.“ (Grecmanová, 2008, s. 49).

Klima výuky vnímáme také jako výsledek interakce učícího se jedince s prostředím, v němž se vyučování realizuje. Během celé životní vzdělávací zkušenosti existuje mnoho podob výuky s různě se projevujícími specifickými klimaty. Dle Dreesmanna (1982) je klima výuky částí vyučovací reality, shrnutím situačních znaků ve výuce, vlivem různorodých aspektů učebního prostředí nebo jev, ve kterém dochází ke spojení subjektivního prožitku a úsudku bez ohledu na individuální zvláštnosti a jako psychologická situace má potenciálně vliv na chování učících se jedinců.

Klima výuky má tedy velký vliv na průběh vzdělávacího procesu. Lektorovy schopnosti a dovednosti jsou při tvorbě učebního klimatu velmi důležité. Proces učení je podporován klimatem cílevědomým, uvolněným, podporujícím všechny seniorské posluchače. V takovém prostředí se vytváří kladné postoje účastníků k učení, což má v konečném důsledku velký vliv na učební výsledky.

7.1 Učební klima a didaktické metody ve vzdělávání seniorů

Jak bylo již výše uvedeno, lektor ve vzdělávání seniorů by měl svými kompetencemi vytvářet optimální učební klima, které odráží specifické potřeby seniorských posluchačů a motivuje je k aktivní účasti na učení a vzdělávání se. Na vytváření učebního klimatu se také podílejí lektorem zvolené didaktické postupy, způsob a míra zapojení jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu. Vhodnost a efektivita užití zvolených didaktických metod v zájmovém vzdělávání seniorů reflektující odlišnosti seniorů jako účastníků vzdělávacího procesu a adekvátní či ideální zapojení jednotlivých účastníků nepochybně zpětně kladně ovlivňuje učební klima.

Šetření učebního klimatu prochází mnohými nesnázemi i ve vlastní realizaci. Můžeme volit jednak cesty kvalitativní se zúčastněným a nezúčastněným pozorováním, monologické a dialogické formy (např. rozhovor, diskuze), analýzy žákovských i učitelských dokumentů, vybavení vzdělávací instituce atd. Další možností výzkumných cest jsou kvantitativní šetření ve formě dotazníků a posuzovacích škál, které vychází ze sociometrické techniky. Obě tyto cesty spojuje teoretický rámec, v němž dochází ke spojení jednotlivých složek, jejichž výsledkem je koncept – učební klima.

8 Výzkumné šetření

Příspěvek dále prezentuje průběh výzkumného šetření v rámci vlastní disertační práce, který je v rámci tzv. předvýzkumu zacílený na konkretizace výzkumného záměru (lektorské činnosti osob se zaměřením na profesní kompetence v oblasti výběru a užití metod) a optimalizaci dotazníků pro další fázi výzkumu.

8.1 Výzkumné metody

Výzkum je pojat jako kvalitativní. Základními výzkumnými metodami jsou:

- obsahová analýza dokumentů (písemné práce, přípravy lektorů, úřední listiny – zápisy z porad, vyhlášky a pod.);
- polostrukturovaný rozhovor s lektory a s posluchači;
- polostrukturované pozorování (pasivní participace - vzorky situací, událostí, osoby).

8.2 Výzkumné pole

- zájmové aktivity seniorů.

Do této fáze jsou zapojeny různé typy edukačních aktivit.

8.3 Východisko našeho výzkumu

- získání údajů z výzkumného pole;
- volba strategií, vliv učebního klimatu.

8.4 Důležité faktory šetření

- skryté kurikulum;
- verbální a neverbální komunikace;
- porozumění určité kultuře.

8.5 Postup výzkumného šetření

- holistický postup;
- nezabýváme se jen rovinou mikrosociální a interpersonální (tedy výchovou, vzděláváním, vyučováním a učením), ale také rovinou makrosociální (tzn. procesy socializace a enkulturace).

8.6 Výstup výzkumného šetření

- deskripce vnímání učebního klimatu v zájmovém vzdělávání seniorů z pohledu účastníka;
- zpracování a vyhodnocení možného vlivu a vztahu vybraných faktorů (metod) na učební klima z pohledu účastníka;
- analýza a objasnění jednotlivých jevů, vztahů, ovlivňujících faktorů.

Snahou výzkumných aktivit je podchycení všech souvislostí, podmínek a faktorů, které vedou ke splnění stanoveného cíle a k deskripci problémových jevů.

Výzkum je realizován v Olomouckém kraji. Pro reprezentaci odlišnosti pořádající organizace a tematického zaměření jsme zatím absolvovali exkurze v těchto institucích a vybraných zájmových edukačních aktivitách pro seniory, např.: U3V (zdravá výživa), domov důchodců (ruční práce), projekt střední školy (uživatel internetu), projekt střední odborné školy (zdravověda), denní stacionář (keramika).

Vzhledem k prostorovému omezení dále uvádíme pouze jednu kazuistiku – případovou studii, která se v mnohém neliší od ostatních případů z námi absolvovaných edukačních aktivit a prezentující obecně celý problém. Ze stejného důvodu taktéž neuvádíme plné citace informantů, ale pouze výběr z klíčových poznatků.

9 Kazuistika 1 – případová studie

Zdravověda – edukační aktivita v rámci projektu střední odborné školy

Tento kurz absolvovalo celkem 16 seniorů, z nichž náhodným výběrem byli zvoleni čtyři: tři ženy a jeden muž. Kurz probíhal v odpoledních hodinách, 1x za 14 dní, celkem 6x ve dvou 45-ti minutových celcích. Ve snaze o objektivnější pohled na kurz pak byli jako další výzkumná populace zvoleni realizátoři kurzu – tj. lektoři kurzu. Kurzu jsme se účastnili v roli

pozorovatele a takto jsme také byli v úvodní hodině představeni. Naše pozice byla v rohu místnosti, odkud byl rozhled po celé učebně a všech přítomných. Rozhovory byly z časových důvodů realizovány na místě, během přestávky mezi dvěma bloky lekce a po skončení lekce. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a posléze doslovně přepsány do psané podoby pro potřebu dalšího zpracovávání získaných informací.

9.1 Téma lekce uvedené v projektu kurzu

Ischemická choroba srdeční, resuscitace.

9.2 Výchovně-vzdělávací cíl sledované lekce uvedený v projektu kurzu

Účastník:

- orientuje se v patofyziologii vzniku ICHS[4];
- vysvětlí příčiny ICHS;
- vyjmenuje rizikové faktory AS[5];
- charakterizuje příznaky akutní (AIM[6]) a chronické formy (AP[7]) ICHS;
- popíše první pomoc;
- rozpozná poruchu vědomí, zástavu dechu a krevního oběhu;
- dokáže správně postupovat v problémové situaci dle standardu a v praxi adekvátně reagovat (např. komunikace s IZS[8]);
- prakticky ukáže resuscitaci na figuríně.

9.3 Popis postupu edukační reality z vlastní přípravy lektora na lekci

Délka lekce 45 min (vlastní lekce o délce 2 x 45 min, 15 minutová přestávka):

- přivítání, představení;
- sdělení tématu dnešní lekce;
- sdělení výchovně-vzdělávacího cíle;
- přednáška ke zvolenému tématu;
- praktický nácvik resuscitace;
- shrnutí.

9.4 Výsledky polostrukturovaného rozhovoru (výběr z klíčových poznatků)

Organizační záležitosti dle výpovědi lektora:

[4] Ischemická choroba srdeční
[5] Ateroskleróza
[6] Akutní infarkt myokardu
[7] Angína pectoris
[8] Integrovaný záchranný systém

- plánování edukačních aktivit provádí tým vyučujících organizující školy;
- aktivity přímo realizují vybraní vyučující dané školy;
- při realizaci edukačních aktivit nevychází z žádných znalostí, zkušeností a metodik;
- vedení lekce je KNOW-HOW každého lektora;
- účast v lektorování je dobrovolná;
- motivace spíše finanční.

Smyslem, cílem dnešní lekce je dle výpovědi lektora:

- předání těch nejzákladnějších informací;
- aktivizace seniorů;
- kognitivní trénink;
- sociální a společenský aspekt;
- náplň dne.

Motivací, smyslem, cílem a vnímání průběhu dnešní lekce dle výpovědi samotných seniorů:

- touha pomoci nejbližším v případě zdravotních obtíží;
- dozvědět se nové informace o nemocech;
- spoluúčast se známými z klubu důchodců;
- náplň dne;
- některé oblasti přednášky byly moc složité;
- co se týče praktického nácviku - podle náročnosti, o resuscitaci - není zájem (fyzická zdatnost);
- délka přednášky se dle jednotlivých názorů pohybovala od příliš dlouhé po optimální;
- někdy se sejde dobrá parta, je uvolněná atmosféra, legrace, dobře se pracuje – oproti dnešní lekci (ta je hrozně obtížná).

9.5 Výsledky polostrukturovaného pozorování (výběr z klíčových poznatků)

- výchovně-vzdělávacího cíle jsou nesplnitelné;
- vizuální prezentace obsahuje malou velikost písma;
- používání odborných terminologií;
- není návaznost na prekoncepty účastníků;
- komunikace lektora nerespektuje specifika cílové skupiny (rychlý výklad a nedostatečně hlasitý přednes, nezřetelná artikulace…);
- pozice účastníků je spíše pasivní;
- ze strany dvou aktivních účastníků vlastní snaha o sdělení svých zkušeností;
- chybí častější zpětná vazba a interakce účastníků (diskuze, dotazování…);
- chybí více názorných ukázek, příkladů z praxe a nepřetržitá motivace;

- časové rozvržení lekce neodpovídá u některých posluchačů křivce pozornosti cílové skupiny;
- nácvik resuscitace je pro seniory převážně fyzicky nemožný a nevítaný.

10 Závěr

Cílem našeho příspěvku je toto téma nastolit jako aktuální zejména pro realizaci vzdělávání seniorů, které by si jistě zasloužilo větší pozornost. Dalším záměrem je také upozornit na nutnost kvalitní přípravy a kultivace kompetencí lektorů působících ve vzdělávání seniorů.

Bohužel je v České republice příprava lektorů pro vzdělávání seniorů a kultivace jejich kompetencí stále bagatelizována. Přínos práce je tedy zejména zacílen v možnosti determinace profesních kompetencí lektorů provádějících vlastní vzdělávání seniorů.

Literatura

Bednaříková, I. (2006). *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: UP.

Benešová, D. (2014). *Gerontagogika*. Praha: UJAK.

Dreesmann, H. (1982). *Unterrichtsklima*. Weinkheim: Beltz.

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.

Hladílek, M. (2004). *Úvod do didaktiky*. Praha: UJAK.

Chlup, O. (1935). *Středoškolská didaktika*. Brno: nákladem společnosti Nových škol.

Kryštof, D. & Špatenková, N. (2010) Klíčové kompetence lektora v seniorském vzdělávání. In *Univerzita třetího věku. Historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje: sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU 6. – 7. dubna 2010 v Brně*. (s. 115–124). Brno: Masarykova univerzita.

Livečka, E. (1979). *Úvod do gerontopedagogiky*. Praha: Ústav školských informací při ministerstvu školství ČSR.

Malach, J. (2003). *Efektivní metody vzdělávání dospělých.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Mühlpachr, P. (2004). *Gerontopedagogika.* Brno: Masarykova univerzita.

MurRay, H. A. (1963). *Explorations in personality*. New York: Oxford Univerzity.

Petřková, A. & Čornaničová, R. (2004). *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: UP.

Průcha, J. & Veteška, J. (2012) *Andragogický slovník*. Praha: Grada.

Smékal, V. (2010) Psychodidaktika věku seniorů. In *Univerzita třetího věku. Historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje: sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na MU 6. – 7. dubna 2010 v Brně*. (s. 151–160). Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt

Mgr. Petra Kaduchová

3. ročník DSP – obor Pedagogika
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

e-mail: kaduchova@epol.cz

Aktivizační metoda a klima výuky

Activation method and climate of teaching

Dana VICHERKOVÁ, Štefan CHUDÝ, Alena OPLETALOVÁ, Imron W. HARITS

Abstrakt: Příspěvek cílí na problematiku výběru aktivizačních metod ve výchově čtenáře. Pozornost bude věnována vybrané věkové skupině patnáctiletých žáků. Dále bude řešen vliv výběru metod na klima výuky.

Klíčová slova: aktivizační metody, čtenářské strategie, klima výuky, atmosféra výuky, školní klima, pozitivní školní klima

Abstract: The article is aimed at the issue of selection of activation methods for readers' education. 15 year old students will be chosen as the target group. Influence of selection of methods on the climate during teaching will be the next issue.

Key words: activation methods, reading strategies, climate of teaching, atmosphere of teaching, school climate, positive school climate

1 Rozvoj osobnosti a transfer poznání

Cílem naší práce je charakterizovat vybrané metody používané ve výuce čtenářských strategií v hodinách českého jazyka u vybrané skupiny patnáctiletých žáků na SPŠ, Ostrava – Vítkovice. Příspěvek se dále zaměřuje na empirický výzkum, který se po výzkumné etapě sběru a analýzy dat zacílí na formulování určitých dílčích zobecnění a zákonitostí vycházejících z pedagogických zkušeností tzv. činné výuky v tvořivé a pozitivní atmosféře i klimatu výuky.

Východiskem našeho výzkumu je získání údajů z výzkumného pole – výuky českého jazyka a literatury s uplatněním dramatizačních, komunikačních a úvahových výukových aktivit v návaznosti na deklarativní, procedurální i kontextuální znalosti, dovednosti žáků a jejich rozvoj v dílčí oborové rovině, ale především s apelem na nadoborovost poznání a interdisciplinaritu poznatků. Zajímáme se o transfer poznání a možnou interakci klíčových faktorů ve všech rovinách rozvoje osobnosti. K problémovým jevům výzkumného šetření řadíme volbu čtenářských strategií, vliv atmosféry výuky i klimatu výuky na úroveň čtenářství vybrané skupiny žáků a podchycení dalších souvislostí, podmínek i faktorů efektivity výuky. Výzkumníci jsou v bezprostřední blízkosti faktů, přímo ve výukové situaci, což ovlivňuje třídění i zpracování datových údajů a také jejich analyticko-syntetickou interpretaci v rámci pedagogické teorie. Z použitých metod chceme zdůraznit pozorování, polostrukturovaný rozhovor, obsahovou analýzu žákovských textů a dramatizační aktivity.

V našem výzkumu postupujeme holisticky, nezabýváme se jen rovinou mikrosociální a interpersonální, ale také rovinou makrosociální, tzn. procesy socializace a enkulturace.

Z konstruktivistického přístupu vystupuje model didaktické rekonstrukce učiva a práce s žákovskými prekoncepty.

Z důležitých faktorů šetření jmenujme skryté kurikulum, verbální a neverbální komunikaci, porozumění určité kultuře vybrané skupiny - školní třídy. Zkoumáním myšlenek a pocitů aktérů výuky rekonstruujeme aktuální významy, které aktéři výuky připisují určitým výukovým situacím. Zkoumat výuku znamená analyzovat přípravné, realizované i hodnotící vyučovací procesy (strukturu i výsledky vyučovacích i učebních školních aktivit). Ke klíčovým problémům řadíme především sociální a kulturní kontext, jehož nedílnou součástí je pedagogická interakce a komunikace. K poznání edukační reality se využívají různé strategie a metody výzkumu.

2 Vymezení základních pojmů

Pestrou a složitou edukační realitu tvoří a zároveň ovlivňuje mnoho faktorů. Jedna z nejdůležitějších etap přípravy edukačního procesu ze strany vzdělavatele (ve školní instituci jde o role např. učitele, ale i žáků a žáka samotného) je správná volba metod. Disponováním široké škály metod a jejich vhodným zařazením do vzdělávacího procesu, si učitel vytváří vlastní pojetí výuky. Efektivním zvládáním základních kategorií školní didaktiky (výukových metod) je naplněna cesta k dosažení stanovených výukových cílů (koordinovanou vyučovací činností učitele a učební aktivitou žáka).

3 Volba a klasifikace metod

Z charakteru poznávacích činností žáka v procesu osvojování obsahu vzdělání a také podle činnosti učitele vychází dle I. J. Lernera (1986) klasifikace metod výuky, která se dělí do pěti skupin (informačně receptivní metoda, reproduktivní metoda, metoda problémového výkladu, heuristická metoda, výzkumná metoda). S důrazem na poznávací činnosti žáků pak lze uvedené metody klasifikovat na metody reproduktivní a produktivní. V našem výzkumném pozorování se zaměřujeme především na metody, kdy si žák samostatně (nebo skupinovou prací) v tvořivé činnosti, osvojuje nové poznatky. Efektivní metodou zůstává metoda problémového výkladu, která předpokládá dvojí osvojování poznatků, a to v podobě hotových informací, ale i v podobě prvků tvořivé činnosti. Didaktický konstruktivismus přinesl zásady ovlivňující volbu výukových metod (např. učení je aktivní, přirozená a užitečná aktivita vycházející z pojetí žáka a jím řízená). V našem šetření se zajímáme o zjištění, zda má míra aktivního zapojení žáka do procesu výuky vliv na zvýšení žákovy výsledné intelektuální i všeobecné úrovně a získání většího množství informací i kompetencí. Zajímá nás také, zda učitel i žáci sami, ve vzájemné spolupráci, respektují své psychologické, sociální a somatické individuální a věkové potřeby i zvláštnosti, neboť ve vzájemném působení a respektování těchto činitelů spatřujeme profesionální kvality učitele, úspěšnou cestu k dosažení výukových a učebních cílů.

Příspěvek respektuje z pozice didaktiky klíčovou komplexní klasifikaci základních skupin výuky (Maňák, 1990) dle pěti aspektů (aspekt didaktický, aspekt psychologický, aspekt logický, aspekt variační dle fází výuky a aspekt organizační). Významná je také klasifikace metod podle druhu představ o podstatě a podmínkách učení (behaviorální, personální, kognitivní modely). Klíčové kompetence předřadil Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV 2005, 2013) jako cíle výuky. Klíčové kompetence nerozvíjíme izolovaně, ale při jejich rozvoji používáme látku, kterou se mají žáci naučit. K tomu je vhodné zařadit do výuky i metody aktivního učení, které jsou náročnější než výklad.

Z aktivizujících výukových metod, které přináší do výuky určitý zvrat a inovaci, zdůrazňujeme některé metody diskusní, heuristické, situační, didaktické hry, metody inscenační, neboť jde o postupy, v kterých žáci musí přemýšlet a řešit problémová zadání úkolů a činností. K dosažení výchovně-vzdělávacích cílů pak dochází díky vlastní učební práci žáků. Aktivizující metody ovlivňují příznivé klima výuky, rozvíjí samostatnost, kreativitu, zvídavost a tvořivost žáků, vedou k propojení získání odborných informací a respektu k individuálním stylům jednotlivých žáků i kognitivní úrovně žáků. Ve výuce je vhodné využívat tradiční i netradiční výukové postupy a komplexní výukové metody. V našem šetření sledujeme také praktické užití inscenačních metod ve výuce, neboť simulují určité události, ve kterých žáci řeší problémové reálné životní situace hraním určitých lidských typů.

Do skupiny komplexních metod řadíme dramatickou výchovu, která splňuje charakteristiky aktivního, sociálně uměleckého učení, principiálně plní výchovně-vzdělávací cíle tak, že vychází ze zákonitostí a postupů dramatu a divadla. Otevřené sdílení názorů, autoprojekce postojů, svobodný projev aj. jsou výstupy z edukačního procesu, v kterém jsou splněny podmínky tvorby pozitivní a přátelské atmosféry ve výuce. J. Valenta (1999, s. 18) říká, že „tvořivé drama je improvizovaná, k předvádění určená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti.“ Inscenační dějové improvizace řadíme blíže k inscenačním metodám, neboť mají jednodušší výstavbu a jejich cílovou situací není pouze dramatický konflikt. Klíčovým postupem je zde hledání řešení problémové situace. Žáci ve škole jsou sami aktéry předváděného problému, ztvárňují určitou roli přirozeně, dle situačního a časového kontextu, dle různé míry invence, improvizace i kognice. Jde o sociální učení v modelových situacích. Na formování osobnosti člověka se ve výchovně-vzdělávacím procesu podílejí různé formy dramatické simulace skutečnosti. V oblasti didaktických cílů tak jmenuje J. Valenta (1999, s. 37) např. dovednosti sociální i umělecké, dovednosti řešit problém, dále schopnost zvýšení úrovně řeči a komunikace, faktografické vědomosti získané napříč různými vyučovacími předměty, rozvíjení a pochopení vztahů a souvislostí, vytváření teorií prostřednictvím studia a analýzy rozmanitých situací a dějů, což má vliv na modelování mravních postojů a hodnotových stupnic žáka. Akční metody se používají k aktivizaci jedince nebo celé skupiny, k demonstraci myšlenek nebo postojů, k vlastnímu pozorování.

4 Čtenářské strategie

Na čtenářskou gramotnost nahlížíme jednak z pozice její integrace v platném kurikulárním dokumentu RVP ZV (2013), ale také ji vnímáme komplexněji, a to jak z hlediska současného pojetí didaktiky českého jazyka, tak z hlediska přístupů a výstupů získaných mezinárodními šetřeními v této oblasti. Samotnou pozornost však chceme zaměřit ke konkrétní realizaci výuky českého jazyka ve škole. V současné době sledujeme v českém školství tendenci odklonu od nesmyslného memorování směrem k rozvíjení schopnosti žáků pracovat s informacemi, které mohou získávat z různých zdrojů. Práce s informacemi, jejich třídění, analýza, syntéza, interpretace i hodnocení však přináší žákům mnohá úskalí. Čtenář může významy textu interpretovat mnohoznačně a subjektivně díky vlivům sociokulturního prostředí.

Čtenářskou vyspělost lze formovat činiteli vycházejícími z interakce jedince s prostředím. Čtení je však základní výchozí činností pro práci s texty a pro další informační a komunikační operace. K vytýčenému cíli dovede žáka čtení s porozuměním jako aktivní konstruování obsahu přečteného poznatku. Čtení s porozuměním je založeno na „dovednostech žáka

dešifrovat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi" (Maňák & Švec, 2003, s. 65). Nejvýznamnější úlohu v procesu porozumění textu hrají předchozí a dosažené znalosti čtenáře. Pokud čtenář významu textu porozumí, je více pozitivně motivovaný k následující činnosti, je schopen porovnávat nové informace s již osvojenými a začleňovat je do subjektivních znalostních struktur, je schopen vytvářet kohezní a koherentní závěry, text hodnotit a srovnávat s jinými fakty. Ověřovat porozumění přečteného textu můžeme např. pozorováním žáků při čtení, kladením otázek a stanovením problémových úkolů zjišťujících porozumění textu a pozorné naslouchání textu, reprodukováním a interpretací textu, vytvářením myšlenkových map, souhrnů, doplňování k porozumění textu, dramatizací textu, participačními metodami, brainstormingem apod.

K úspěšným čtenářským strategiím patří vyčleňování informací, označování informací, vyhledávání a vyjádření, zhodnocení vztahů mezi přečtenými fakty, vytváření otázek k textu, reprodukční a interpretační i úvahové, argumentační aktivity. Žáci si mají ve výuce jazyka českého rozvinout nejen vyjadřovací schopnosti, slovní zásobu, myšlenkové operace, ale mají si také vytvořit vhodné postoje a hodnoty pro život ve společnosti. Proces čtení a proces porozumění čtené informaci není jen kolektivní záležitostí školního i mimoškolního výcviku, nýbrž vzhledem k různorodé všeobecné úrovni žáků a úrovni jejich prekonceptů se doporučuje v edukaci uplatňovat často individuální přístup, pečlivě vybírat zajímavé texty adekvátně věku žáků, nepodceňovat motivaci a přípravu žáků před čtením, během čtení, promýšlet vhodné aktivity po přečtení textu.

Čtenářské strategie je vhodné rozvíjet v různé intenzitě ve všech předmětech napříč kurikulem. Učitele by mělo zajímat, co žák čte, jak čte, proč čte, jak se v textu orientuje, zda umí text analyzovat ve vztahových hierarchiích, zda rozumí struktuře textu a umí-li text kriticky hodnotit, vybírat klíčové a relevantní informace, zda dokáže na přečtené vhodně reagovat. Čtením lze probudit zájem o literaturu i o život sám.

5 Klima, klima výuky, atmosféra výuky, školní klima

Reformu kurikula v české škole lze považovat za změnu vývojovou, která se týká také oblasti skrytého kurikula (jde o oblast vztahů mezi aktéry výuky, mezi žáky a jejich rodiči, mezi učiteli, o školní a třídní strukturu ze sociálního pohledu, o klima školy). Zavedení školních vzdělávacích programů do škol přináší větší zájem o kvalitu vztahů ve škole i mimo školu. Nejen pedagogická veřejnost se zajímá o faktory, které klima ovlivňuje. Sledování klimatu školy je u nás i v zahraničí evaluačním kritériem kvality školy.

K důležitým faktorům klimatu školy patří nejen její organizace, ale především obsah výuky, učitelé a žáci, další představitelé školy a vzájemné vztahy mezi nimi. Přestože má každá škola své školní (specifické a osobité) klima, existuje typologie klimatu působící v prostředí školní instituce nejednotně. Dle Grecmanové (2008) je každé prostředí určitou potenciální silou, která působí na člověka, který je jeho aktivní součástí, pozitivně, nebo negativně. Každý člověk realitu prostředí vnímá, prožívá ji, hodnotí. Klima vnímáme jako prostředí a především kvalitu z něj vystupující. V tomto procesu je rozhodujícím činitelem lidský jedinec. Klima se tedy vytváří, není konstantní, ale jde o dlouhodobý jev, který se liší od atmosféry, neboť ta působí krátkodobě a je závislá na situaci, prostředí a také na lidském vnímání. Dle R. H. Moose (1979) je třeba systém prostředí a systém osob vnímat jako dvě samostatné oblasti, které se vzájemně ovlivňují a přivádí tak organismus k aktivitě. Délkou svého působení se od sebe odlišují také klima výuky (jde o dlouhodobý jev) a atmosféra výuky (jedná se o krátkodobé působení). Dle H. A. Muraye (1963) je lidské chování výsledkem interakce osoby a prostředí.

Škola je vícedimenzionální i formální organizací, která zrcadlí své pozitivní, negativní, žádoucí i nežádoucí klima. Úlohou školy je vzdělávat a vychovávat, plnit důležité společenské funkce: socializaci a personalizaci. Škola je místem předávání nových poznatků a zároveň místem k rozvíjení sociálního chování žáků (rozvíjí sociální kompetence). V současnosti mají díky platným dokumentům RVP a ŠVP pedagogové vhodné podmínky pro vlastní kreativitu i svobodnější prostor, zároveň mají větší zodpovědnost za výsledky výchovně-vzdělávací činnosti. H. Grecmanová (2009, s. 33) charakterizuje klima školy „za projev jejího prostředí“ (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). R. Bessoth (1989a, 1989b) tvrdí, že: „školní klima obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy, je veškerým klimatem školy a může být přirovnáno k jejímu vnějšímu obrazu.“ Klima školy může představovat klima třídy a výuky, klima učitelského sboru, komunikační či školní klima. Každý z těchto fenoménů lze odvodit z klimatu školy, ale také jej jednotlivě definovat.“ H. Dresmann (1982a) definuje klima výuky jako: „relativně přetrvávající kvalitu vyučovacího prostředí, na kterém se podílí seskupení znaků, jež mohou žáci prožívat a jež ovlivňují jejich chování.“ H. Dresmann (1979) dále definuje klima výuky jako: „ kolektivní prožitek, popřípadě „výřez z kognitivní reprezentace vyučování“, rozprostřený mezi všechny žáky.“ Pokud dochází k diskuzi o klimatu školy, třídy, výuky s žákem a k dalšímu projednávání stavu a možného vývoje klimatu, jde již o klima nikoliv individuální, ale o klima kolektivní. V kognitivních schématech žáka, který vnímá prostředí, se zobrazují představy o struktuře a procesech zkoumaného prostředí. Roli zde hrají emoční a motivační procesy a také aktuální prožitky a nálady vnímajících. Kvalitu prostředí ve výuce s určitými charakteristickými znaky žáci prožívají tak, že může mít vliv na jejich chování. Dle R. Bessotha (1989a) dochází k tvorbě klimatu třídy jak ve výuce, tak ve volném čase, např. o přestávkách a při dalších akcích třídy. Tímto procesem se projevuje konfrontace objektivní reality se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků. Lze říci, že klima výuky i třídy je dle Grecmanové (2008) výsledkem vnímání a prožívání sociální a kulturní reality u žáků.

6 Pozitivní školní klima

H. Grecmanová (2008, s. 100) říká, že „v méně přátelském, utiskujícím, nebo dokonce výhružném prostředí nemůžeme očekávat, že se bude rozvíjet pocit bezpečí a důvěry a že se uplatní výchova v duchu spravedlnosti, snášenlivosti a tolerance.“ Dle Grecmanové (2008) může klima vystupovat jako závisle proměnná (mění se a ovlivňuje jinými nezávisle proměnnými) i nezávisle proměnná (která působí a má vliv na složky prostředí). Přikláníme se k názoru, že jako závisle proměnná se jeví interakce, didaktické postupy a posuzování výkonu (v oblasti procesuální dimenze ve školním kontextu, součást kultury výchovy). Rozdíl mezi strukturálními znaky (např. rozvrh hodin, zasedací pořádek aj.) a procesuálními znaky (dodržování norem, kontrola chování žáků) je ve způsobu šetření problémových jevů. H. Grecmanová (2008, s. 101) uvedla, že „strukturální znaky lze zjistit bez dotazování se žáků. Jsou popsatelnou realitou.“ Dále autorka uvedla, že „procesuální znaky můžeme zjistit z vnímání žáků.“ V našem šetření se zajímáme o obě dimenze školního kontextu (strukturální i procesuální). Lze říci, že je třeba pohlížet na klima vícedimenzionálně, nikoliv jako na jednotný konstrukt. H. Dreesmann (1982b) je autorem přehledu klíčových nástrojů (tří dimenzí) k chápání klimatu (dimenze vztahů mezi osobami, dimenze dalšího vývoje osob, dimenze zachování, nebo případných změn v systému prostředí). V našem šetření se při vyhodnocování dále zaměříme na rovinu pozorovanou, analyzovanou a interpretační. Zajímáme se o informaci, jak je vnímáno prostředí výuky vybrané školy osobami, které se účastní jejího života v určitém čase, tzn. jaké je individuální schéma výuky českého jazyka a

literatury od každého jednotlivce i třídy (skupiny) s užitím aktivizačních metod, které jsou součástí výchovy čtenáře a čtenářských strategií. Kvalita výuky jednoho vyučovacího předmětu ve vztahu ke kvalitě klimatu výuky je součástí vyššího celku, všech vyučovacích oborů v určité škole, ale také klimatu určité školy, jde tedy o jeden z důležitých faktorů diagnostiky škol z hlediska úspěšnosti. Výzkum se snaží zachytit subjektivní prožívání prostředí výuky ze strany jeho členů, žáků, cílem není popis z perspektivy většího počtu zúčastněných skupin.

7 Empirická část

V empirické části vycházíme z pozorování 24 žáků SPŠ, Ostrava-Vítkovice ve výuce jazyka českého a literatury. Výchovně-vzdělávacím cílem výuky bylo pochopit specifičnost projevů a chování, jednání, postojů a hodnot literární postavy, bájného Fausta J. W. Goetha, z nadčasového pohledu a s vymezením klíčového přesahu do současnosti. Pozorovaná výuka za účelem výzkumného šetření navazovala na učitelův odborný výklad literárních a historických faktů, práci s uměleckým textem v předchozí vyučovací hodině a na samostudium žáků (práci s učebnicí), tzn. literární, historický a společenský kontext. Učitel zahájil výuku pozdravem, motivací k společné činnosti a sdělením výchovně – vzdělávacího cíle, obsahem a organizací výuky, metodami výuky, kritérii hodnocení získaných poznatků.

8 Popisná část výzkumného šetření − motivace a opakování učiva z minulé hodiny

Učitel říká nahlas před celou třídou klíčová slova ke kontextu učiva vycházejícího z minulé hodiny: „Napište do sešitu 1-3 slova jako vysvětlení svého porozumění k pojmům, které uslyšíte.“ (můžete pracovat sami, nebo ve dvojicích, společnou diskusí pak zkontrolujeme správnost řešení vašich odpovědí).

Pojmy kladené učitelem žákům jsou: Bouře a vzdor, Sturm und Drang, Johann Wolfgang Goethe, Utrpení mladého Werthera, Mefistofeles.

Žáci zapisují do svých sešitů různá řešení jako důkaz porozumění a zapamatování osvojených faktů učiva z předchozí hodiny a utřídění poznatků z fáze prekonceptů. Deset dětí pracuje ve dvojicích se svým spolužákem v lavici, čtrnáct dětí pracuje samostatně. Na vypracování úkolu mají žáci tři minuty. Po uplynutí stanoveného času píše učitel na tabuli zadané pojmy a žáci formou tzv. brainwritingu zapisují na kolující lístky papíru své nápady, papírky pak nalepí na tabuli k určitému pojmu. Jde o operativní práci s vyprodukovanými nápady, např. o jejich skupinové seřazení podle obsahové příbuznosti atd. Učitel společně s žáky diskutuje nad řešením úkolů, dochází k přeskupování z jedné skupiny nápadů do druhé apod.

Analýzou žákovských prací uvádíme výběr z výsledných odpovědí žáků, který byl prezentován na tabuli po celou vyučovací hodinu.

- Bouře a vzdor: revoluční hnutí, synonymum k německému Sturm und Drang, kapitalismus, sociální rozpory, bída a bohatství, rozvoj vědy, vzdělání je věcí bohatých, nemoci a sociální nespravedlnost, obrana chudých, boj za lepší životní podmínky, útěk do snů a ideálů.
- Sturm und Drang: synonymum k Bouři a vzdor, dvě německá slova, vzbouření obyčejných lidí a oslava tvůrčí svobody, hnutí, jehož vzorem byla příroda a lidová slovesnost, období před romantismem, nálada útoku a touhy lidu, vzpoura jedince,

hrdina končí tragicky, reakce proti racionalismu a osvícenství, návrat k emocím a fantazii, období nazváno podle hry F. M. Klingera.

- Johann Wolfgang Goethe: šlechtic, žil ve Výmaru, psal dramata, poezii i balady, obdivoval hudbu W. A. Mozarta, právník, vědec, hodně cestoval, antika byla vzor jeho tvorby, navštívil Čechy, sbíral minerály, přátelství s F. Schillerem, měl 5 dětí, byl ministrem státní správy v Sasku, německý preromantický autor, psal o idealizaci individuální vzpoury jedince, autobiografické rysy v postavě Fausta, byl to nejen literární génius, zabýval se barvami v přírodě, ale nevytvořil vědeckou teorii, byl to velmi pilný a sečtělý autor, sbíral báje a lidové pověsti.
- Utrpení mladého Werthera: literární dílo od J. W. Goetha, novela, příběh ze života autora, zápletka s nešťastnou láskou k Charlottě Buffové, epický příběh formou dopisů.
- Mefistofeles: čert, ďábel, představitel pekla v díle Faust, postava z pohádek se objevila v Hostinci Auerbachs Keller v Lipsku, protiklad Fausta, imaginární tvor, objevil se již v díle Prafaust (Urfaust), vystupuje v obou dílech Fausta, důležitá postava dramatické básně Faust, představitel společenské zkázy a zla, narušitel dobrého života, zatracenec doby.

Celková doba této edukační aktivity trvá deset minut. Učitel všechny žáky slovně chválí a vyzývá je, aby si za domácí úkol vytvořili obdobným způsobem charakteristiky postav z díla Faust. Oporou přípravy následujícího dramatizačního úkolu je umělecký text (výňatek z díla Faust, s kterým žáci v předchozí hodině pracovali, šlo o známý a žákům srozumitelný text).

V další vzdělávací fázi výuky následuje zadání dramatizační aktivity učitelem. Žáci se samostatně rozdělují do čtyř skupin. Učitel pronáší zadání úkolu:

„Ve skupinkách se pokuste dramatickou formou vyjádřit typické vlastnosti, nebo jednu klíčovou vlastnost Fausta (kladné i záporné projevy literární postavy z díla J. W. Goetha). Doba přípravy tohoto úkolu je pět minut.“

Žáci se velmi rychle zapojují samostatně do skupinové práce, z tvůrčí aktivity žáků vyplývá, že aktivizující inscenační činnost je žákům blízká, žáci pracují s dramatizací textu v hodinách českého jazyka a literatury často, z jejich projevů je zřejmé, že je jim tato činnost příjemná, přináší většině z nich radost, jde o týmovou spolupráci. Každá skupina si volí taktiku dramatického zobrazení. Žáci hledají určité vlastnosti Fausta v určité kontextové situaci, rozdělují si role, promýšlí, kdo a co bude v jejich ukázce důležitým jevem, prvkem, osobou, symbolem. Každá skupina žáků pracuje v jiné části třídy. Po uplynutí původně stanoveného času na přípravu činnosti, tři skupiny žádají učitele o prodloužení času. Celková doba přípravy inscenační aktivity pak čítá celkem osm minut. Na učitelův pokyn žáci losují pořadí (kartičku s číslem) svého vystoupení (vždy jeden zástupce z každé skupiny). Nastává fáze realizace zadaného aktivizujícího úkolu. V přípravné fázi žáci mezi sebou komunikují v jednotlivých skupinkách s různou intenzitou hlasitosti, neruší se však navzájem, respektují pravidla týmové a kooperativní práce. Každá skupinka volí jinou strategii, která vede ke splnění vzdělávacího cíle. Po vylosování pořadí žáci s radostí a s napětím očekávají výkony a invence svých spolužáků. Výjimku tvoří jeden chlapec, který požaduje od počátku přípravné fáze svou pasivní roli v činnosti, chce tvořit kulisu (strom), bez hlasového projevu. Další čtyři členové skupiny vychází žádosti chlapce vstříc se slovy: „Dobře, budeš hrát strom, budeš se kymácet, když přiletí čert (vlastně přiletí padlý anděl).“

Skupina č. 1 si volí prostor k inscenaci před školní tabulí. Využívá možnosti nakreslit na tabuli další obrázky (stromy, domek, v pozadí hory) jako kulisy a dekorace příběhu. Na scénu

si skupina připraví jednu lavici a jednu židli. Dva žáci se drží za ruce nad hlavou a vytváří střechu domu (zároveň hrají roli andělů), jeden žák tvoří strom. Na židli se usadí zívající chlapec v roli doktora Fausta, který promluví úvahově, starostlivě v monologu: „Jsem doktor, doktor Faust. Celý život se učím a vím toho tak málo. Kolik mi asi zbývá času, abych mohl pomoci těm, kteří mou pomoc potřebují?“ Hlasy ze střechy odpovídají: „To nikdo nikdy neví…“ Strom se více kymácí a do místnosti vletí kulička papíru, z které se obrazně vyklube postava Mefistofela a říká: „Bídný červe, podepiš tento papír a budeš mít času dost.“ Hlasy ze střechy opakovaně šeptem odpovídají: „Každý je strůjcem svého osudu, přemýšlej!“ Žáci se uklání, úkol považují za splněný. Pan učitel upozorňuje celou třídu, aby si zapsala do sešitu charakteristické vlastnosti Fausta a poznámku, zda byl a jak úkol splněn. Mezi tím přichází na scénu druhá skupina.

Skupina č. 2 si volí prostor k realizaci úkolu v rohu třídy u umývadla. Hra začíná zvukem tekoucí vody (jako symbolu plynutí času), žáci se drží za ruce a tvoří pomyslný prostor neúrodné bažiny. Z kruhu se odpojí jeden žák, ukáže své svaly na ruce a poukáže k hlavě se slovy: „Tam bych jich měl mít ještě víc. Přidejte se ke mně!“ Kruh se rozpojí, žáci se uklání se slovy: „To byla myšlenková zkratka.“ Ostatní žáci provádí zápis ve formě reflexe do sešitu, dle zadání učitele.

Skupina č. 3 (sedí v lavicích) čte společně nahlas část z literárního výňatku, který je literární oporou k splnění úkolu: (…) „Kdybych byl lenochem, kdy za pecí měl státi, v tu chvíli, libo-li, mě sraz! Když obelžeš mě lichotkami, bych sám sebou byl spokojen, když tvoje rozkoše mě zmámí- to poslední buď pro mne den! Toť sázka má (…)“ (Goethe, J. W., 1973). Dále vystoupí před tabuli dva chlapci, jeden starší, v roli otce a druhý mladší, v roli syna. Otec vypráví synovi: „Faust v touze po poznání prodá svou duši ďáblu. Jde o to, co je vlastně smyslem života. Mefistofeles (ďábel) nabídne Faustovi peníze, mládí, lásku, vědomosti. Co myslíš, synu, co z toho, co jsem jmenoval, pomůže málem Fausta zlomit?“ Syn odpovídá: „Nevím, otče, nejsem dost zkušený, netroufám si hned odpovědět.“ Dialog zakončí otec slovy: „Odpověď, synu, budeš hledat celý život, možná ji najdeš ve smysluplné činnosti či v záměru pomáhat lidem, kdo ví…“ Třída si zapisuje reflexi splnění úkolu do sešitu.

Skupina č. 4 začíná realizovat svou inscenaci tím, že každý z žáků vyvolává opakovaně jednu větu (žáci pracují s dynamikou, od hlasitého projevu k tichému projevu šeptem, každý z žáků stojí v jiném rohu třídy a jeden žák uprostřed třídy): „Proč propadá duše peklu?“ „Proč Markéta zabije své děti?“ „ Proč dostane Faust kus neobdělávané půdy?“ „Prohraje Faust svůj život?“ „Proč je Faust archetyp?“ Společně pak skupina vyzve třídu k četbě literárního textu. „Odpověď si najděte sami, právě teď, v tuto chvíli. Přečtěte si doprovodný text…“ Třída si zapisuje reflexi splnění úkolu do sešitu.

Na závěr dramatizační aktivity učitel vyzve skupiny žáků, aby své řešení, tzn. pojmenování charakteristických vlastností Fausta, vyslovila s dobrovolným komentářem, proč si za svým názorem stojí.

Skupina č. 1 jmenuje vlastnosti Fausta bez komentáře: „Faust byl hodný učenec, věřil v dobro, byl pracovitý a naivní.“

Skupina č. 2 vyslovuje komentář i charakteristiky Fausta: „ Člověk, tedy také Faust, je nepoučitelný, stále dělá stejné chyby, hledá řešení, stále se učí, ale je nepoučitelný. Faust poznává, že nemůže být sobecký, chce žít ve společnosti, nechce již žít ve svém snu, najde smysl života v pomoci druhým, v lidskosti.

Skupina č. 3 vymezuje čtyři charakteristiky Fausta: „ je to vizionář, stále tápe a něco hledá, ve vzdělání vidí smysl života“.

Skupina č. 4 odpovídá, že: „ Faust je černý i bílý, nacházející i hledající, milující i ztrácející, nespokojen i spokojený. Přesto je vítězem…“.

Pan učitel vyhodnotí splnění úkolu větou, že je potěšen dobrou úrovní zamyšlení se nad charakteristikou Fausta (učitel chválí celou třídu), zdůrazňuje žákům, že v jejich odpovědích převažuje charakteristika vnitřní nad vnější, dále alegorie, kritika i náznak filozofického zamyšlení se nad hodnotami života. Následuje zadání posledního úkolu, které učitel vysvětluje a rozdává žákům papíry s otázkami.

V další realizační fázi výuky vysvětluje učitel zadání samostatné práce žákům (jde o vypracování odpovědí na otázky: verbálně, symbolem, obrázkem, komiksem, krátkou úvahou).

Tabulka 1

Samostatná práce − otázky

Poř.	Otázky
1.	Jaké emoce Faust vyjadřuje?
2.	Co asi dané emoce způsobilo?
3.	Vyjádřete, zda a kdy se cítíte podobně
4.	Jsou vždy emoce „čitelné“?
5.	Umíte emoce skrývat? Proč?
6.	Jaká atmosféra ve výuce s tématem „Faust“ panovala?

Na konci hodiny učitel vybírá tři žáky, kteří nahlas předčítají splněný úkol, třída s učitelem o problematice diskutuje, hodnotí výkony žáků známkou výborně. Dále si učitel posbírá vypracování úkolu od všech žáků s tím, že práce opraví a příští hodinu s žáky tuto aktivitu vyhodnotí. Žáci mají prostor ke kladení otázek, které vyplynuly z obsahu realizované edukační činnosti. Učitel oznamuje žákům, že cíl hodiny je splněn, atmosféra výuky vyznívá přátelsky, zdůrazňuje důležitost týmové práce, kreativitu, zvídavost, práci s odbornými fakty a vlastními představami i návaznost na předchozí znalosti žáků (práce s prekoncepty žáků). Učitel považuje edukační cíl výuky za splněný ve všech rovinách (v rovině kognitivní, afektivní, psychomotorické), avšak v různé míře možné úrovně (dle individuálních, specifických potřeb žáků a jejich věku).

Vybíráme odpovědi na zadané otázky od tří klasifikovaných žáků: (z odpovědí je patrné porozumění úkolu i problémovým jevům, žáci pracují s osvojenými odbornými poznatky, navazují jimi na své vlastní životní a individuální zkušenosti, rozvíjí své prekoncepty, porovnávají přečtené informace s životní realitou, argumentují, uvádí příklady, odpovídají otevřeně, s důvěrou k učiteli i k prostředí školní výuky, žáci také kladně hodnotí zvolené metody výuky učitelem):

Tabulka 2

Samostatná práce − odpovědi

Poř.	Odpovědi
1.	Jaké emoce Faust vyjadřuje? Stesk nad smrtí dítěte a milující ženy, lásku, smutek, odvahu i nerozhodnost, zlost, radost, touhu.

2.	Co asi dané emoce způsobilo: a) ve výuce (jednotlivcům): skupinové čtení, dialog, diskuze, dramatizace; b) v literárním textu: střídání protikladných emocí a prožitků, obraznost jazyka, přirozenost, blízkost každodennímu životu, nadčasová platnost hledání smyslu života a lidská nepoučitelnost, koloběh života.
3.	Vyjádřete, zda a kdy se cítíte podobně: a) radostně: když se mi něco podaří, když se mi splní přání; b) smutně: když něco nebo někoho ztratím (a mám to v oblibě, mám někoho rád), i když moc přemýšlím, když něco neumím.
4.	Jsou vždy emoce „čitelné“? Ano, jsou. Někdy vidět nejsou, ale vycítíme je. Jsou uvnitř člověka, jsou tajemstvím jedince, někdy se mohou emoce skrývat a mohou být jen hrané z důvodu nějakého prospěchu (např. získání peněz, získání moci, vlivu, pozornosti…(viz sázka Boha a Mefistofela).
5.	Umíte emoce skrývat? Proč? Emoce neskrývám. Někdy nechci, abych plakal, ale nejde to zastavit. V některých situacích je nevhodné emoce ukázat (např. při zkoušce, ale po zkoušce se pocity projevit mohou).
6.	Jaká atmosféra ve výuce s tématem Faust panovala? Vážná atmosféra např. tím, že je v textu znázorněn hlad, bída, ztráta blízkého člověka. Veselá nálada je patrná v zamilovaném dialogu i v monologu. Úvahová atmosféra v argumentaci o hledání smyslu života. Ve třídě se ve výuce češtiny cítím dobře. Nemám jen rád diktáty. Čtu rád. Mám rád aktivity ve výuce, více si vše prožitkem zapamatuji.Učíme se zde přemýšlet.

V závěru vyučovací hodiny učitel žáky chválí, že jsou aktivní, chovají se přirozeně, pracují samostatně i v týmu, s kreativitou, dodržují stanovený čas na realizaci jednotlivých výukových aktivit. Učitel oceňuje žáky i v oblasti nabytí literárních, historických vědomostí a znalostí. Připomíná důležitost pravidelného čtení a rozvíjení čtenářství formou práce s přečtenými fakty, tříděním informací a analýzou a hodnocením informací. Zdůrazňuje také důležitost mezipředmětových vztahů k získání dostatečné všeobecné úrovně znalostí a dovedností. Za nejdůležitější rys edukačního cíle výuky hodnocené hodiny považujeme úvahu nad chováním, jednáním, vnímáním člověka v různých životních situacích. Důležité je nalezení smyslu a porozumění v oblasti lidských vztahů a vztahu člověka k světu a k prostředí, kde žije. Časový plán výuky (celkem 45 minut) byl dodržen. Se zvoněním učitel odchází z hodiny se spokojeným výrazem.

V další fázi výzkumu (po výuce jazyka českého a literatury) hodnotili tři žáci v rozhovoru s výzkumníky atmosféru výuky následovně:

Ve výuce nás to baví, jsme aktivní, nenudíme se. Nesedíme jen v lavicích, pracujeme i společně, pomáháme si vzájemně. V češtině si čteme, hrajeme divadlo, někdy zpíváme, jindy se věnujeme mluvnici. Baví nás i hra na žurnalisty. Nejtěžší je pro nás pravopis a mnoho faktů. Tím, že propojíme to, co už umíme s novými informacemi, získáme trvalejší znalosti. Domácí úkoly nemáme rádi. Rádi máme návštěvy knihovny, besedy a literární exkurze. Čteme, protože něco chceme vědět, ale i proto, že musíme. Nejlepší je, když si knížku vybereme sami. Práce s textem je zajímavá, někdy i nudná, ale rozvíjí nám slovní zásobu a učí nás přemýšlet. Nejraději se učíme hrou a divadlem. Baví nás i tematické a autorské psaní,

třeba básniček a písňových textů (spolužák napsal i detektivní román). Češtiny se nebojíme, češtině docela rozumíme.

Z rozhovoru s žáky i z výzkumného pozorování vyplývá, že v procesu dramatizace formou prožitku žáka dochází k osvojení poznatků, dále k prohloubení jejich porozumění a k objasnění různorodého lidského chování a jednání, tzn. motivů, citů, pocitů, postojů a hodnot.

Lze říci, že dle výzkumného pozorování výstupů z jednotlivých činných aktivit žáků i z analýzy prací žáků a následného rozhovoru s vybranými žáky, byl splněn edukační cíl vyučovací hodiny českého jazyka a literatury. Žáci pochopili v dostatečné šíři specifičnost projevů a chování, jednání, postojů a hodnot literární postavy, bájného Fausta J. W. Goetha, z nadčasového pohledu a s vymezením klíčového přesahu do současnosti. Můžeme konstatovat, že výzkumníci jako přímí účastníci v terénu, nenarušují přirozené prostředí a situaci výuky českého jazyka a literatury ve škole. Pravidla etického přístupu jsou výzkumníky po celou dobu pozorování výuky dodržována, taktéž při analýze dokumentů (žákovských písemných záznamů) a v rozhovoru s vybranými žáky po výuce. Kvalitativní výzkum splnil svůj cíl v zaměření se na to, jak vybraní patnáctiletí žáci nahlíží na svět, jak jej chápou a interpretují. Ve výzkumném šetření sledujeme, jaké kulturní hodnoty a postoje prostřednictvím rozvoje čtenářství a čtenářských strategií žáci vnímají a vytváří jako trvalé projevy a charakteristiky vlastní osobnosti. Svět vnímají vybraní žáci globálně, jako společenství lidí v určitém čase, ale také v užším smyslu, jako domácí a školní prostředí (např. ve výuce českého jazyka a literatury). Klima pozorované výuky i třídy se jeví jako přátelské, podnětné, aktivní, tvořivé, empatické. Je výsledkem vnímání a prožívání sociální a kulturní reality u žáků (ve vyučování a ve třídě) a zároveň přirozenou a funkční interakcí mezi učitelem, žáky a prostředím důvěry, porozumění a kázně.

Výstupem výzkumného šetření je deskripce vnímání klimatu výuky a atmosféry v hodinách mateřského jazyka z pohledu žáka a především srovnání vlivu a vztahu vybraných faktorů (metod) na klima výuky z pohledu žáka.

Přínos výzkumného šetření spočívá v možnosti determinace a deskripce vybraných úspěšných čtenářských strategií v oblasti výběru metod a profesních kompetencí učitele.

Po stránce kognitivní přispěje práce jistě k rozšíření odborného poznání a k využití výsledků výzkumu k zefektivnění výchovně vzdělávacího procesu žáka i učitele.

Výzkumné šetření a tento příspěvek byl realizován s podporou projektu IGA PdF_2015 (022 Popis základních fenoménů vztahu edukace a myšlení v kontextu konstruktivistického vzdělávání učitelů a žáků).

Literatura

Bessoth, R. (1989a). *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Luchterhand.

Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Dreesmann, H. (1982a). Neuere Entwicklungen zur Erforschung des Unterrichtsklimas. In Treiber, B., Weinert, F. E. (ed.), *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. (197-179). München: Urban und Schwarzenberg.

Dreesmann, H. (1982b). Unterrrichtsklima. Weinheim: Beltz.

Goethe, J. W. (1973). *Faust*. Mladá fronta. s. 75−78. Dostupné z http://www.frengp.cz/sablony/12_CesJazyk_Kralova_Proskova/Sada1/vy_32_inovace_ Cesjazyk_30.pdf.

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.

Joyce, B. R. & Calhoun, E. F. (1996). *Creating Learning Experiences. The Role of Instructional Theory and Research*. Association for Supervision and Curriculum and Design.

Kalhous, Z., Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

Lerner, I. J. (1986). *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN.

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

Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments. Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey Bass.

MŠMT. (2013). *Standardy pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17383/STANDARDY-VZDELAVACICH-OBORU-ZAKLADNIHO-VZDELAVANI---VEREJNE-PRIPOMINKOVE-RIZENI.html/.

Muraye, H. A. (1963). *Explorations in personality*. New York: Oxford University.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Valenta, J. (1999). *Dramatická výchova a sociálně-psychologický výcvik*. Praha: ISV nakladatelství.

Kontakt

Mgr. Dana Vicherková

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

e-mail: vicherekm@c-box.cz

Spoluautoři

Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D

Ing. Alena Opletalová, Ph.D

Imron W. Harits

Kurikula pro předškolní vzdělávání z hlediska etického a sociálního aspektu ve francouzsky a německy mluvících zemích v Evropě

Curricula for pre-primary education in terms of ethical and social aspects of French and German speaking countries in Europe

Jana UHLÍŘOVÁ, Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na analýzu cílů a obsahů předškolní výchovy a vzdělávání s důrazem na etický a sociální aspekt ve Francii a v Německu. Volba těchto regionů reprezentuje dvě odlišné tendence v Evropě. Současná situace se vyznačuje přibližováním v pojetí předškolních kurikul, které však také nezpochybnitelně respektuje domácí tradici. Sociální a etické aspekty zastávají v kurikulech významnou pozici, a to ve vzdělávacích cílech i obsazích. Významné jsou především otázky sociálních vztahů, konfliktů, hodnot a hodnotové orientace, náboženství, emocionality, demokracie, tenderu, sociálního, interkulturního a interreligiózního učení apod. Příspěvek vychází z výsledků výzkumu uskutečněného v rámci kvalitativně zaměřeného paradigmatu (obsahová analýza národních a zemských kurikul) a výzkumných postupů srovnávací pedagogiky.

Klíčová slova: kurikula, vzdělávací cíle, vzdělávací obsahy, Německo, Francie, sociální a etické aspekty, srovnávací pedagogika

Abstract: The paper focuses on the analysis of the objectives and content of preschool education with an emphasis on ethical and social aspects in France and Germany. The choice of these regions represents two different tendencies in Europe. The current situation is characterized by approaching the concept of pre-school curricula, but also undeniably respects local tradition. Social and ethical aspects occupy an important position in the curricula, in educational goals and contents. Notable are mainly issues of social relationships, conflicts of values and value orientation, religion, emotionality, democracy, gender, social, intercultural and interreligious learning, etc. The paper is based on the results of research carried out in the frame of qualitative-oriented paradigm (content analysis of national and provincial curricula) and research methods of comparative education.

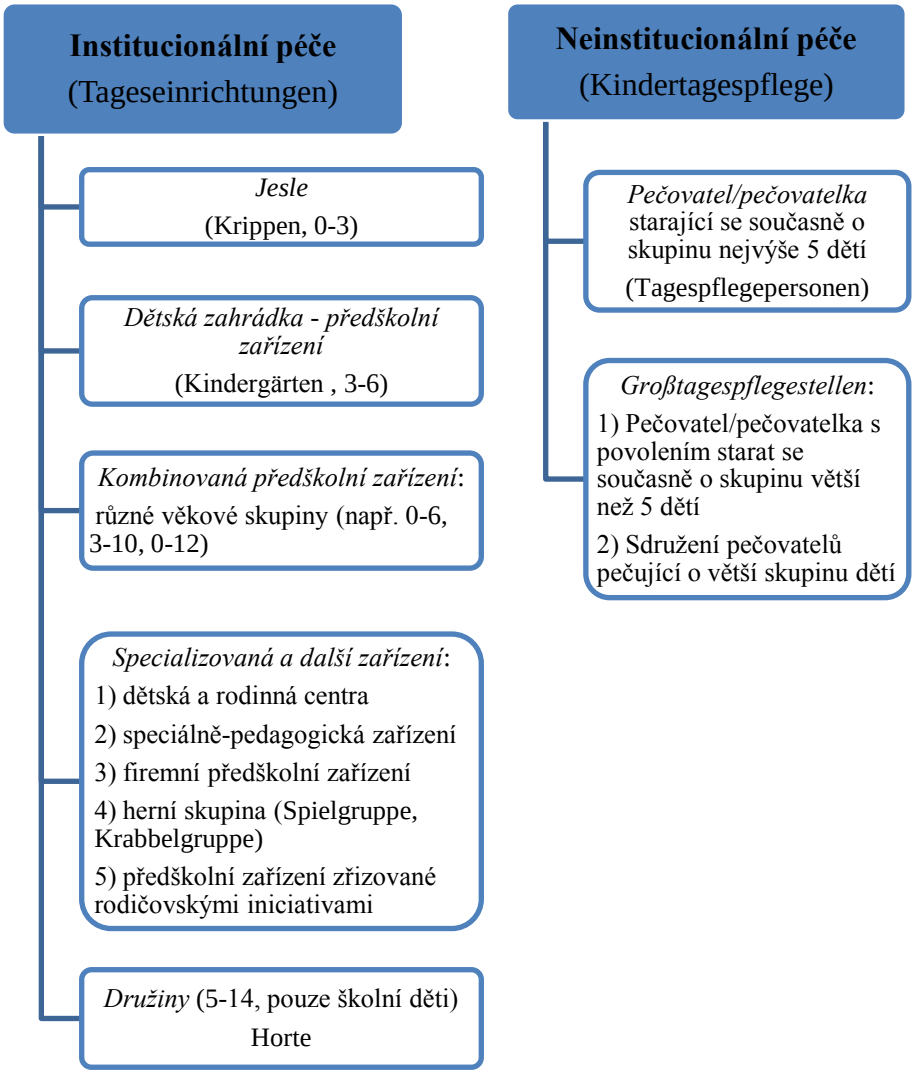
Key words: curricula, educational objectives, educational contents, Germany, France, social and ethical aspects, comparative education

Příspěvek se zaměří na analýzu cílů a obsahů předškolního vzdělávání s důrazem na etický a sociální aspekt ve Francii a (tradičně uplatňující školský model) a v Německu (dříve zastávající spíše rodinný model). Volba těchto regionů reprezentuje 2 odlišné tendence v Evropě. V rámci vývoje předškolního vzdělávání v posledních 15 letech však došlo k sblížení obou pojetí, což se promítlo i do vymezení cílů a obsahů předškolního vzdělávání.

Příspěvek vychází z výsledků výzkumu uskutečněného v rámci kvalitativně zaměřeného paradigmatu a výzkumných postupů srovnávací pedagogiky. Byly analyzovány a komparovány cíle a obsahy kurikul pro předškolní vzdělávání ve vybraných zemích. Zohledněn byl také celkový vývoj podmínek předškolního vzdělávání v daných zemích. Data byla získána v rámci analýzy kurikulárních dokumentů, mezinárodních a národních zpráv o vzdělávání i dalších odborných studií. Byly uskutečněny krátké výzkumné stáže.

1 Německo

Předškolní zařízení jsou považována za nepostradatelnou součást vzdělávání. Nepatří k veřejnému systému školství, ale jsou na federální úrovni v gesci sociálního sektoru. V rámci jednotlivých spolkových zemí ovšem pomalu přebírají úlohu ministerstva vzdělávání. Souvisí to s celkovou reformou předškolní výchovy, která mj. přinesla v Německu zvýšený důraz na vzdělávací složku. Současnou strukturu zařízení zajišťujících předškolní výchovu, vzdělávání a péči zachycuje následující schéma:



Obrázek 1. Typy zařízení zajišťujících výchovu, vzdělávání a péči o děti do 6 let

V současné době v Německu převažují kombinovaná předškolní zařízení pro děti v raném i předškolním věku. Tendence k vytváření věkově heterogenních skupin v užším i širším slova smyslu je značná. Přestože význam vzdělávací složky je v současnosti integrální součástí triadického vymezení úkolů předškolního vzdělávání, jsou předškolní zařízení vnímána jako sociálně-pedagogická a nikoli školská zařízení. U dětí v předškolním věku převažuje institucionální forma péče.

Současné cíle a kurikula předškolního vzdělávání v Německu nacházejí své kořeny v historickém vývoji poznamenaném řadou zvratů, regionálních odlišností i mezinárodních vlivů. Mezi lety 2002 až 2006 vytvořily všechny spolkové země vzdělávací plány, resp. orientační rámcové plány[1]. Pojem vzdělávací plán má v kontextu Německé předškolní výchovy a vzdělávání jiný výklad než v českém kontextu. Označení *vzdělávací plán* zdůrazňuje systematický přístup k formulování výchovných a vzdělávacích cílů i obsahů. Pro řadu spolkových zemí se jedná o novum, neboť předtím neměly závazné kurikulární dokumenty v této podobě, které by platily na zemské úrovni. Profilace předškolní výchovy a kurikulárních dokumentů se historicky uskutečňovala v dialogu s novými alternativními a inovativními myšlenkami v pedagogice. Soudobé vzdělávací plány vycházejí z tohoto vývoje, avšak pouze některé z nich se explicitně hlásí k určitému pedagogickému směru[2]. Vzdělávací plány spolkových zemí vytyčují standardy kvality pro realizaci výchovně-vzdělávacích procesů v praxi a platí pro všechny zřizovatele bez rozdílu.

1.1 Národní kurikulární rámec pro předškolní vzdělávání

Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání mají podobně jako v České republice vícestupňovou hierarchii. Na národní úrovni vytyčuje základní cíle, obsahy a podmínky předškolní výchovy stručný dokument *Společný rámec pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních* (*Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*) z roku 2004. Jednotlivé spolkové země dále zohleňují svá regionální specifika a konkretizují kurikulum v 16 zemských vzdělávacích plánech. Dokument vymezuje vzdělávací úlohu předškolních zařízení takto:

> Těžiště *vzdělávací úlohy (resp. vzdělávacího cíle)* předškolních zařízení spočívá ve včasném posilování individuálních kompetencí a dispozic k učení, rozšíření, podpoře a podněcování dětské touhy objevovat, ve výchově k hodnotám a v podpoře toho, aby se děti naučily se učit a poznávaly svět v sociálních kontextech. (KMK, 2004, s. 2)

> V popředí vzdělávacích snah v preprimárním vzdělávání[3] je zprostředkování základních kompetencí a rozvoj a posílení osobnostních zdrojů, které děti motivují a připravují na to, aby přijaly a zvládly životní a vzdělávací úkoly, odpovědně se účastnily života společnosti a učily se po celý život. (KMK, 2004, s. 3)

Šest vzdělávacích oblastí konkretizuje práci předškolních zařízení a dělí se následujícím způsobem (zvýrazněny sociální a etické aspekty oblasti):

[1] Pojem *vzdělávací plán* je v textu užíván jako významově nadřazené označení pro závazné rámcové kurikulární dokumenty německých spolkových zemí. Jednotlivé spolkové země užívají pro tyto dokumenty značně odlišná pojmenování (orientační plán, vzdělávací a výchovný plán, vzdělávací program, zásady podpory elementárního vzdělávání atd). Z důvodu srozumitelnosti textu se autorky přiklánějí k označení *vzdělávací plán*, které v Německu převažuje v názvech těchto kurikulárních dokumentů.

[2] Např. Berlínský vzdělávací plán je založen na přístupu konceptu situačního přístupu (*Situationsansatz*).

[3] V originálu je použit termín *Elementarbereich*, kterým je označován stupeň ISCED 0.

1. jazyk, písmo, komunikace: poskytování jazykové podpory ve vztazích, komunikaci a jednání;
2. *osobnostní a sociální rozvoj, výchova k hodnotám/náboženská výchova*: zaměření na rozvoj sociálních kompetencí, znalosti umožňující orientaci ve společnosti; setkání, vyrovnání a identifikace s hodnotami a normami ve společnosti a tematizace náboženských otázek;
3. matematika, přírodní vědy, (informační) technika;
4. umělecké vzdělávání/ zacházení s médii;
5. tělo, pohyb, zdraví;
6. *příroda a kulturní prostředí*: vývojově přiměřené vzdělání v oblasti ekologie, výchovy k udržitelnému rozvoji; setkávání s rozmanitými kulturními prostředími. (s. 4–5).

Jedním z aspektů celostního přístupu jsou *obsahy průřezových témat*, která mají význam ve všech vzdělávacích oblastech a zahrnují sociální aspekty:

- vývojově přiměřená účast dětí na rozhodnutích, která se týkají jejich života v předškolním zařízení;
- interkulturní vzdělávání;
- generově odpovědná pedagogická práce. (s. 4)

Jak je zřejmé z výše uvedeného přehledu, sociální a etické aspekty jsou obsaženy ve vymezení cílů i obsahů na národní úrovni a poskytují tak orientační rámec pro všechny spolkové země, které je individuálním způsobem transformují do zemských vzdělávacích plánů.

1.2 Vzdělávací plány spolkových zemí

Nadřazené vzdělávacích cíle a konkretizované cíle u vzdělávacích oblastí

Vzdělávacích cíle jsou formulovány jako ideál, k němuž směřuje podpora dítěte a k němuž může dítě dospět. Vzdělávací plány (dále VP) v rámci vymezení cílů pracují s termínem kompetence (7, resp. 8 z 16 VP). Ty z nich, které se přiklánějí více k přístupu ko-konstruktivismu, spíše odvozují vzdělávací cíle a kompetence od nároků společnosti[4] a liší se i jejich obsah a stupeň konkrétnosti. Podobně se diferencuje i následné vymezení vzdělávacích obsahů ve vzdělávacích plánech[5].

Nadřazené vzdělávací cíle vymezují všechny plány s výjimkou vzdělávacího plánu 5 zemí (Braniborska, Dolního Saska, Porýní-Falcka, Saska a Sasko-Anhaltska), které formulují vzdělávací cíle pouze ve spojené s jednotlivými vzdělávacími oblastmi[6], případně ve vymezení pojetí předškolního vzdělávání a výchovy (Porýní-Falcko). Méně standardní pojetí je také v *Brémách*, kde jsou cíle formulovány jako *cíle předškolních zařízení* a dělí se na cíle a úkoly pedagogů vztahující se k péči, vzdělávání a výchově. *Hesensko* zmiňuje vzdělávací cíle na několika místech vzdělávacího plánu; zaprvé v podobě základních kompetencí, ve

[4] Bavorský vzdělávací plán se tak např. odvolává na vzrůstající globalizaci hospodářství a situaci spojenou s rozšířením EU, když zdůvodňuje potřebu podpory interkulturní a cizojazyčné kompetence.
[5] Přehled cílů a obsahů ve VP byl prezentován v podobě tabulek na konferenci ČAPV 2015. Z důvodu grafické podoby sborníku nebylo možné tabulky uveřejnit v rámci textu příspěvku.
[6] Většina textu vzdělávacího plánu Braniborska se věnuje vymezení vzdělávacích oblastí. Plán patří k nejstručnějším vzdělávacím plánům v Německu.

speciální kapitole věnované nakládání s individuálními rozdíly a sociokulturní rozmanitostí a konečně jako nadřazené a sdružující cíle pro skupiny vzdělávacích oblastí.

Ve vzdělávacích plánech existuje značná různorodost v přístupu k tomu, nakolik obecně mají být cíle formulovány. Cíle bývají v plánech vymezeny ve 3 hlavních oblastech ve spojení s kompetencemi jako:

- osobnostní kompetence (nazývané *personale Kompetenz, Ich-Kompetenz* nebo *Selbstkompetenz*);
- sociální kompetence (*Sozialkompetenz*);
- věcná/kognitivní kompetence (nazývané *Sachkompetenzen, kognitive Kompetenzen*);
- metodická kompetence k učení (*Lern(methodische)-Kompetenz*) v 8 vzdělávacích plánech (Berlín, Bavorsko, Severní Porýní Vestfálsko, Hamburk, Hesensko, Porýní-Falcko, Sársko a Durynsko).

Sociální (a někde i etické) aspekty jsou explicitně obsaženy ve 13 vymezeních vzdělávacích cílů. Nacházíme je *primárně* jako součást cílů (cíl sounáležitost; posílení autonomie dítěte a sociální spoluodpovědnosti; děti jednající odpovědně a orientovaně ve vztahu k hodnotám; děti jednající podle hodnot a spolupůsobící děti), zpravidla však v podobě sociální kompetence či podobně vymezené kategorie (kompetence k jednání v sociálním kontextu). Porýní-Falcko má specifické vymezení 13 bazálních kompetencí, z nichž řada postihuje sociální a etické aspekty (schopnost se chránit před ohrožujícími vlivy, vědomí pro pravidla, schopnost ke konstruktivnímu myšlení, schopnost se pohybovat v rozmanitých kulturních a sociálních prostředích a konstruktivně nakládat s nároky různých rolí, schopnost zvládnou konflikty bez násilí, přejímat odpovědnost). Šlesvicko-Holštýnsko dokonce vymezuje *nad kompetencemi stojící hlavní cíl:* podporovat každé dítě v jeho vývoji k samostatné osobnosti schopné se začlenit do společnosti, která je schopná se autonomně, solidárně a kompetentně účastnit života.

Sekundárně jsou sociální aspekty obsaženy v osobnostní kompetenci (odpovědnost za své jednání; autonomie dítěte zohledňující druhé), výjimečně i v jiné kompetenci (věcná v berlínském VP).

Některé vzdělávací plány doplňují vymezení cílů zvláštními kapitolami, které rozvádějí vybraná témata. Příkladem je *Hesensko,* v jehož VP je kromě kompetence k jednání v sociálním kontextu uvedena v úvodních kapitolách také část *Nakládání s individuálními rozdíly a sociokulturní rozmanitost* (děti různého věku - rozšířené věkové smíšení dětí; dívky a chlapci; děti s rozmanitým kulturním pozadím; děti s rozmanitým socioekonomickým pozadím; děti se speciální potřebou podpory: (hrozící) postižení, znevýhodněné a speciální nadání). Také *durynský* VP zmiňuje kapitolu *Individuální rozdíly a sociální rozmanitost* (socioekonomická a sociokulturní rozmanitost, pohled na svět a religiozita, gender, postižení a vývojová rizika, zvláštní nadání, rezilience). Podobně *hamburský* VP samostatně pojednává o vzdělávání a hodnotách (udržitelný rozvoj, etické a náboženské hodnoty). *Meklenburský* VP zařazuje obsáhlou kapitolu *Hodnotově orientované jednající dítě* (etika, náboženství, filozofie).

Vzdělávací obsah ve vzdělávacích plánech spolkových zemí

Vzdělávací oblasti pokrývají oblasti jazyka, matematických představ, přírodovědné a technické oblasti, hudebně a výtvarně-estetickou, mediální, náboženskou, sociální výchovu a výchovu ke zdraví. Vzdělávací plány kladou důraz na význam získání kompetence k jednání

v sociálním kontextu. Zabývají se otázkou integrace dětí se SVP a celkově jsou proinkluzivně nastaveny, což se odráží i v tematizaci doporučení k transformaci předškolních zařízení v šířeji zaměřená multifunkční centra (Berlín, Hamburk, Porýní-Falcko).

Diferenciace vzdělávacích oblastí je rozmanitá. Některé země uplatňují komplexnější přístup a volí menší počet vzdělávacích oblastí (Meklenbursko-Přední Pomořansko 5, Bádensko-Württembersko 6, Berlín 6, Braniborsko 6, Sasko 6, Sasko-Anhaltsko 6 a Šlesvicko-Holštýnsko 6), jinde nacházíme podrobnější rozčlenění (až 15 v Hesensku, 11 v Bavorsku a Porýní-Falcku). Většina spolkových zemí má kolem 6–9 vzdělávacích oblastí (průměrný počet je 8).

Některé spolkové země mají rovněž *průřezové dimenze* (Šlesvicko-Holštýnsko), *průřezová témata* (Porýní-Falcko) nebo *tematicky přesahující perspektivy vzdělávání a výchovy* (Bavorsko). Patří k nim témata jako interkulturní výchova, orientace na inkluzi, gender, generační soužití, podpora odolnosti dětí (*Resilienz*) apod. Právě v průřezových tématech jsou obsaženy sociální a etické aspekty vzdělávání.

Velký rozdíl nalézáme u vzdělávací oblasti *osobnostní a sociální rozvoj, výchova k hodnotám/náboženská výchova*, která ve vzdělávacích plánech zahrnuje právě sledované aspekty. Čtyři spolkové země tuto oblast z národního kurikulárního rámce vůbec odděleně neuvádí (Berlín, Brémy, Hamburk a Meklenbursko-Přední Pomořansko). Základní myšlenky jsou u nich však uvedeny v úvodní části VP věnované pojetí vzdělávání. Celkem 10 spolkových zemí rozpracovává problematiku hodnotové orientace a náboženských otázek jako samostatnou vzdělávací oblast (Bádensko-Württembersko, Bavorsko, Hesensko, Dolní Sasko, Severní Porýní-Vestfálsko, Porýní-Falcko, Sársko, Sasko, Šlesvicko-Holštýnsko a Durynsko). Dva vzdělávací plány mají zvláštní kapitoly věnované náboženským otázkám uvedeny v přílohách, které vznikly jako doplnění původního textu (Sasko, Braniborsko). Tyto byly vytvořeny církvemi, nejsou součásti VP. Důležitou součástí vzdělávacích plánů je východisko respektující hodnotovou, kulturní a náboženskou orientaci rodiny.

Vzdělávací oblasti zahrnující sociální a etické aspekty jsou tedy vymezeny velmi rozmanitým způsobem a zahrnují problémy jako: sociální vztahy a konflikty, cit, soucit, význam, hodnoty a hodnotová orientace, náboženství, emocionalita, demokracie, politika, sociální a kulturní život, základní zkušenosti lidské existence, sociální, interkulturní a interreligiózní učení, etika, filozofie, morální vzdělávání apod.

Všechny zemské VP obsahují sociální a etické aspekty vzdělávání, a to zpravidla na předních místech – v rámci hlavních vzdělávacích cílů, i jako integrální součást vzdělávacího obsahu. Tato skutečnost ukazuje na významnou pozici, kterou sociální a etické aspekty zaujímají v současném předškolním vzdělávání. Kurikulární dokumenty na národní i zemské úrovni navíc poukazují na jejich klíčový a zvyšující se význam pro úspěšnost vzdělávání jedince, jeho začlenění do dětské skupiny a společné soužití.

2 Francie

Mateřské školy ve Francii čítaly ke konci roku 2014 na 15 079 státních institucí a 137 soukromých. Cílem předškolního vzdělávání ve Francii je pomoci každému dítěti stát se autonomní osobností a přizpůsobit tomu jeho znalosti a kompetence. Předškolní vzdělávání má prohloubit schopnosti jazykové kompetence a schopnosti být srozumitelný pro druhé. Cíl je tedy zřetelně sociální směřující k socializaci a sociální integraci, ale i etický rozvoj, tj. rozvoj dítěte jako lidského jedince v jeho jedinečnosti.

Hodnoty, které realizuje vzdělávací systém:

- bezplatnost školství;
- laicita, bezkonfesijnost.

Laicita je jedním ze základů veřejného školství. Vědomí svobody je podřízeno celku. Stát zabezpečuje dětem a dospívajícím, kteří docházejí do veřejných vzdělávacích zařízení, možnost získat vzdělání a výchovu odpovídající jejich schopnostem, a to s respektem ke všem věřícím. Laicita není neutralita. Laicita je odstup (nezávislost) tváří v tvář všem různým skupinám, vyjadřujícím a prosazujícím svůj jedinečný názor. Laicita znamená odstup, který má umožnit žákům rozumět světu, aniž se musí podrobit pouze jednomu z možných úhlů pohledu:

- respekt k dětské a žákovské individualitě a autonomii;
- demokracie, žít v demokracii, žít občanství.

Instituce francouzského předškolního vzdělávání mají různou podobu i kvalitu. Ze všech je však z hlediska vzdělávacího systému nejvýznamnější mateřská škola. Proto se v celém textu opíráme o pojetí a pozici předškolní výchovy prizmatem mateřské školy.

2.1 Preprimární a primární vzdělávání

Dítě v mateřské škole (*ecole maternelle*) je již charakterizováno jako žák a jeho docházka do mateřské školy je označována jako scholarizace. Instituce mateřské školy tak spadá mezi vzdělávací zařízení. Ze zákona má právo ji navštěvovat dítě od 2 let, ale převážná část dětské populace ji navštěvuje od 3 let. Školní docházka počínaje mateřskou školou a konče posledním ročníkem elementární školy se odehrává ve čtyřech cyklech. Povinná školní docházka je organizována v cyklech, pro něž jsou definovány cíle a národní učební plány vzdělávání. Programy definují pro každý cyklus základní znalosti. Ty vytvářejí závazný národní rámec vzdělávání. Docházka do mateřské školy je nepovinná.

1. cyklus − „prvního učení“ (*apprentissages de l'age premier*) MŠ (2−3 roky);
2. cyklus − „prvního učení“ (*apprentissages premier) MŠ* (3−4 roky);
3. cyklus − „základního učení“ (*apprentissages fondamentaux*) MŠ i primární škola (poslední ročník MŠ a první dva ročníky elementární školy (5−8 let žáka);
4. cyklus − „prohlubujícího učení“ (*apprentissages approfondissements*) odpovídá třem posledním ročníkům elementární školy (8−11 let žáka).

Tato organizace usnadňuje adaptaci dětí v elementární škole, zdůrazňuje právo na individuální zrání a rozvoj žáka, neboť je hodnocen až na konci cyklu a zároveň snižuje počet dětí se školním neúspěchem. Ukazuje se tak velmi silné spojení mezi mateřskou školou a školou primární. Toto spojení odpovídá tradiční francouzské představě o poslání předškolní výchova a vzdělávání – totiž uvedení dítěte do světa školy.

Program mateřské školy je tak jako další školské stupně vystavěn na tzv. základu kompetencí (*le socle commun de connaissances et de compétences*), který tvoří rámec školní kultury závazné pro učitele i žáky. Má umožnit sjednocení roztříštěnosti francouzského školství.

2.2 Pedagogická organizace mateřských a elementárních škol

Francouzská mateřská škola sama sebe představuje jako instituci, která se přizpůsobuje malým dětem. Proto:

- přijímá děti a jejich rodiče bez výhrad;
- doprovází přechod dítěte mezi rodinou a školním prostředím;
- doprovází vývoj dítěte jako jedinečné bytosti s respektem k odlišnosti;
- praktikuje pozitivní hodnocení.

2.3 Mateřská škola organizuje specifický způsob učení

- učit se hrou – podstatou učení jsou hrové aktivity, zvláště pak hry v rolích a respektování jejích pravidel; podpora vzájemné interakce, která má vést k podílení se na činnosti druhých, spolupráci a přijímání odlišného postoje a řešení; podpora komunikace tvořící základní kamarádské vztahy;
- učit se řešením problémů;
- učit se praktickým užitím a cvičením;
- učit se pamětním cvičením/memorizací).

Mateřská škole je škola, kde se děti chtějí učit a žít spolu

Dětská skupina třídy je učící se komunita, která má základ v občanském respektování pravidel laicity a je otevřena pluralitě kultur světa („...les bases de la construction d´une citoyenneté respectueuse des regles de la laicité et ouverture sur la pluralité des cultures dans le monde“). (Ministere, 2015, s. 3) Přítomností dětí se specifickými vzdělávacími potřebami se ostatní učí pozitivnímu a přirozenému pohledu na odlišnost. Naopak přítomnost odlišnosti (např. genderu) je zaměřena k respektu rovných příležitostí.

Rozumět funkci školy

Dítě se učí v tomtéž čase s jinými, učí se přijmout roli žáka.

Dítě se rozvíjí jako osobitá bytost obklopená dětskou skupinou

Rozvíjí se jako svébytná entita, avšak za předpokladu, že porozumí roli skupiny, participuje na společných projektech, učí se kooperovat. Na počátku jsou však pravidla skupiny daností, kterou zajišťuje učitel, který je zároveň ochráncem práv dítěte (vyjadřovat se, hrát si, učit se, chybovat, atd..).

2.4 Kurikulum

Kurikulum se skládá z 5 obsahových oblastí**,** které mají zásadní význam pro rozvoj dítěte. Tematickými oblastmi jsou:

1. Rozvoj jazyka ve všech jeho dimenzích: simultánně rozvíjet obě podoby jazyka jak orální tak psanou

- orální podoba jazyka – vstupovat do komunikace. Cílem je možnost, aby se každý mohl tázat, vstupovat do komunikace s druhými a vyjadřovat se tak, že mu ostatní rozumí.
- rozumět a učit se – vytvářet poznávací nástroje;
- uvažovat s ostatními – řešit problém, přijmout kolektivní rozhodnutí, rozumět slyšenému, zajímat se o to, co si myslí ostatní atd.;
- počátek reflexe jazyka;
- písmo /společná kultura psané podoby jazyka);
- užití písma, jeho funkce;
- první písemné vyjádření;
- objev abecedy;
- počátek samostatného písemného projevu (psaní slov);
- počátek autonomního písemného projevu;
- kompetence na závěr mateřské školy – orálně komunikovat s ostatními dětmi, vyjadřovat se syntakticky a správně, napsat své jméno a slovo, kde identifikujeme hlásky.

2. Reagovat a vyjadřovat se svým tělem
   - reagovat na prostor – v čase a na konkrétné předměty;
   - přizpůsobení rovnováhy vzhledem k okolí;
   - spolupracovat, kooperovat – společné pohybové hry.
3. Reagovat, vyjadřovat se díky uměleckým aktivitám
   - motivace kreativním uměleckým způsobem;
   - odkrýt různé formy uměleckého vyjádření;
   - žít a vyjadřovat emoce a formulovat svá rozhodnutí;
   - výstupy vizuální;
   - cvičení v dekorativním písmu;
   - pozorovat, rozumět a přetvářet obrazy;
   - zvuk;
   - živé a žité divadlo.
4. Vytvářet první nástroje pro strukturování myšlení
   - objev čísla a jeho využití;
   - počet;
   - počet pro vyjádření kvantity;
   - stabilizace počtu do 10;
   - psaná podoba číslic.

5. Objevovat svět
    - čas;
    - rozvoj pojetí chronologie;
    - pojímání průběhu času;
    - prostor;
    - zkoumání živého a neživého světa.

Mateřská škola je tak vnímána jako první zkušenost dítěte se zážitkem školního úspěchu. Role MŠ spočívá v garanci školního úspěchu žáků. Vede totiž žáky k tomu, aby se učili v MŠ poznávat a zjišťovat, tj. otvírali se poznání a vědění. Současná reforma francouzské mateřské školy podtrhuje základní místo MŠ jako první etapy, která garantuje úspěšnost žáka ve škole. Přestože není docházka do ní povinná, je pobyt v mateřské škole východiskem budoucího pozitivního přístupu a kvality učení žáků v povinném vzdělávání.

Francouzská mateřská škola ve svém kurikulu respektuje hodnoty, na nichž je francouzské školství postaveno. Zároveň vyjadřuje podporu nejen těmto hodnotám, ale vyjadřuje silný sociální a etický aspekt, který je spojen s důrazem na rozvoj jedince, jeho sociabilitu, autenticitu, kulturní a sociální odlišnost, ale i občanskou sounáležitost, respekt ke kulturním kořenům a rovnost šancí. Tím se řadí k evropským proudům předškolního vzdělání, které bez ohledu na zacílení, téměř všechny bez rozdílu národních specifik a tradic, tendují k respektu individuálního vývoje a jeho etických parametrů. Francie tak tím, že přesně neformuluje rámce etického rozměru výchovy a vzdělávání předškolního dítěte (ani je neformuluje v nastavení kompetencí), otvírá prostor k subjektivněji pojatému pohledu. O to více je závaznější etický postoj dospělých zúčastněných na výchovně vzdělávacím procesu, jehož hodnototvorná báze je na etickém rozměru postavena.

3 Závěr

Tento článek vychází tento článek ze závazných státních a zemských kurikulárních dokumentů, které jsou rozličného charakteru. Jsou to materiály závazné, nikoli však v nejvyšší legislativní podobě. Německo ani Francie nemá na národní úrovni explicitně vyjádřenou oblast směřující výhradně k rozvoji etické a hodnotové orientace jedince, přesto však jsou tyto aspekty implicitně přítomné ve všech obsahových doménách kurikul. V Německu je však tato problematika ve vzdělávacích plánech spolkových zemí explicitněji vyjádřena, v podobě samostatných vzdělávacích oblastí či specifických kapitol. Francie prosazuje sociální a etické stránky rozvoje osobnosti přes rozvoj jedince a jeho sociálního začlenění. Protože hodnoty, na nichž stojí francouzský vzdělávací systém pro všechny školské instituce, jsou obecně dány, je zjevné, že není potřeba je znovu u každého jednotlivého kurikula explicitně opakovat. Z předloženého materiálu jasně vyznívá důraz na sociální a etické hodnoty, neboť v obou sledovaných zemích je naplňuje svým vlastním způsobem, který je vázán na historickou a kulturní tradici jejich prosazování.

Literatura

Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München. (Hrsg.) (2012). *Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 5., erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen.

BMMV. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2011). Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin: BMMV.

Fthenakis, W., E., Bergwanger, D. & Reichert-Garschhammer, E. (2014). *Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. 6. Auflage. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, Hessisches Kultusministerium Bildung von Anfang an.

Hautumm, A., Heller, E., & Wagner, P. a kol. (2012). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. 2, überarb. Aufl. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration – Abteilung Familie und Kindertagesbetreuung.

KMK. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

Knauer, R., & Hansen, R. (2012). *Erfolgreich starten - Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein.* 5. Aufl. Kiel: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein.

INA. Internationale Akademie für innovative Pädagogik. (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. A*ktualisierte Neuauflage. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Merkel, J. a kol. (2012). *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich 2. unveränderte Auflage.* Bremen: Freie Hansestadt Bremen, Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen.

MASLSA. Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt. (2013). *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an.* Weimar, Berlin: verlag das netz.

MBFJ, Ministrium für Bildung, Frauen und Jugend. (2004). *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz*. Mainz: MBFJ.

MBKV. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft. (2006). *Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten*. Weimar, Berlin: verlag das netz.

MFKJKS. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen a MSW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011). *Mit Familie gewinnen. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren.* Düsseldorf: MFKJKS.

Ministere de l´éducation nationale. (2015) *B. O. Bulletin officiel spécial n°2. Annexe – Programme de l´école maternelle*. Paris: Ministere de l´éducation nationale, de l´enseignement supérieur et de la recherche.

Ministere de l´éducation nationale. (2008) *Cote de l´ éducation , art. L 311-3, D. 311-1*. Paris: Ministere de l´éducation nationale, de l´enseignement supérieur et de la recherche, platné od 9. 6. 2008.

Ministere de l´éducation nationale. (2015) *Décret n° 2015-372. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Paris: Ministere de l´éducation nationale, de l´enseignement supérieur et de la recherche.

Ministere de l´éducation nationale. (2011) *Qu´apprend – on a l´école maternelle? Les programmes officiels 2011-2012*. Paris: CNDP-CRDP.

MKJSBW. (2011). Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Fassung vom 15. März 2011.

Niedersächsisches Kultusministerium. (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.* Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

Pesch, L., & Völkel, P. (2006). *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2011). *Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. Weimar, Berlin: verlag das netz.

TMBWK. Thüringer Ministrium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2010). *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre.* Weimar, Berlin: verlag das netz.

Kontakt

Doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Mgr. Barbora Loudová Stralczynská

Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1

e-mail: Jana.uhlirova@pedf.cuni.cz

e-mail: Barbora.loudova@pedf.cuni.cz

Sociální potřeby seniorů účastnících se institucionálního vzdělávání[1]

Social Needs of Seniors Participating in Institutional Education

Barbora TALLOVÁ, Alena PETROVÁ

Abstrakt: Příspěvek se věnuje osobám seniorského věku, které se účastní institucionální edukace. Univerzity třetího věku patří mezi nejznámější instituce věnující se lidem vyššího věku, přičemž jejich základním cílem je zlepšit kvalitu života těchto osob (Petřková & Čornaničová, 2004, s. 75). Cílem příspěvku je představit dílčí výsledky výzkumu, které se vztahují k sociálním potřebám seniorů účastnících se institucionálního vzdělávání, konkrétně Univerzity třetího věku při Univerzitě Palackého v Olomouci, a k vybraným aspektům kvality jejich života. Tyto výsledky byly získány prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce a Logo-testu autorky E. Lukasové. Například zde bude analyzováno, zda tito senioři pociťují potřebu častějšího sociálního kontaktu, jestli (ne)prožívají existenciální frustraci apod.

Klíčová slova: existenciální frustrace, Logo-test, senior, sociální kontakt, sociální potřeby, smysluplnost života, Univerzita třetího věku při Univerzitě Palackého v Olomouci

Abstract: The contribution deals with persons of senior age who participate in institutional education. Universities of the third age are some of the most well-known institutions for the people of higher age, whereas their basic objective is to improve the quality of life of such persons (Petřková & Čornaničová, 2004, s. 75). The contribution intends to introduce the results of the research relating to the social needs of seniors participating in institutional education, specifically the University of the Third Age of the Palacký University in Olomouc, and to the selected aspects of the quality of their life. These results were received by means of a self-constructed questionnaire and a Logo-test by E. Lukasová. It will for instance be analyzing the seniors' needs of a more frequent social contact, suffering from existential frustration etc.

Key words: existential frustration, Logo-test, senior, social contact, social needs, meaningfulness of life, University of Third Age of the Palacký University in Olomouc

1 Úvod

V seniorském věku dochází k mnoha tělesným a psychickým změnám jedince, k nimž se také navíc řadí odchod do starobního důchodu, úmrtí partnera/partnerky, přátel apod. Tyto změny mohou mít negativní dopad na seniory. Jak uvádí např. Vágnerová, tak u seniorů se mění kontakt s dalšími lidmi, může u nich docházet i k desocializaci (Vágnerová, 2007, s. 350). Lidé seniorského věku tak mnohdy mohou na základě převažujících negativních změn mít

[1] Tento text vznikl za částečné finanční podpory UP v rámci projektu IGA s názvem „Senioři a institucionální edukace" – registrační číslo: IGA_PdF_2015_031.

sklon ke špatným náladám, pesimismu a úzkosti, které mohou vyústit až do depresí apod. S neutěšeným psychickým rozpoložením se u seniorů objevuje možnost ztráty smyslu života. V tomto kontextu se např. Viktor Emanuel Frankl zmiňuje, že každý člověk potřebuje mít smysl svého života, aby u něj nenastala existenční frustrace, aby nepociťoval pocity prázdnoty a neocitl se tak v tzv. existenčním vakuu (Frankl, 1994, s. 65−67, 70).

V našem zkoumání vycházíme z předpokladu, že senioři navštěvující některý typ organizací, které se věnují edukaci, mohou tímto způsobem kompenzovat různé životní ztráty. Účastí na institucionálním vzdělávání mohou senioři získat náplň svých dní a také nové přátele a jejich život se tak obohatí.

2 Teoretická východiska

V této kapitole popíšeme teoretická východiska související s tématem sociálních potřeb seniorů účastnících se institucionálního vzdělávání. Budeme se také věnovat vybraným aspektům kvality života, konkrétně prožívání smysluplnosti života. Na tato teoretická východiska navážou výsledky našeho výzkumu. Zaměříme se na seniory, kteří navštěvují institucionální edukaci – na změny v sociální oblasti a na prožívání smyslu života v kontextu Franklovy logoterapie.

2.1 Změny ve stáří v oblasti sociálních kontaktů a socializace

Ve stáří dochází k mnoha změnám. V rámci sociálních aspektů je pro toto životní období typická redukce sociálních rolí, která vede např. k větší anonymizaci. Změny rolí mohou být podmíněny biologicky i sociálně. Sociálně podmíněnou ztrátou role je odchod do starobního důchodu, kdy se senior stane anonymním důchodcem. Navíc ve stáří dochází k úmrtí partnera či partnerky, které člověku vnutí roli vdovy či vdovce. Negativně na seniora mohou působit také různé nemoci (Vágnerová, 2007, s. 354−355).

V rámci sociálních kontaktů potřebují senioři dostatek sociálních podnětů, ale i své soukromí, aby nebyli vystaveni zátěži nadměrné stimulace (Vágnerová, 2007, s. 344−345).

> Senioři preferují kontakty se známými lidmi, které posilují jejich pocit jistoty a zároveň je příliš nezatěžují, protože vědí, co od nich mohou očekávat. Tuto potřebu uspokojuje vlastní rodina, přátelé a okruh známých. S pokračujícím stářím se počet takových lidí zmenšuje a člověk se může cítit osamělý. Pocit prázdnoty a izolace je jednou z častých zátěží stáří. Postupně stále větší koncentraci na rodinu a nejbližší známé posiluje ubývání různých kompetencí: starší lidé hůře vidí a slyší, jsou pomalejší a hůře přizpůsobiví. Na kumulaci komunikačních problémů často reagují uzavíráním se do svého soukromí a redukcí sociálních kontaktů. … Senioři mají tendenci hledat oporu sebejistoty ve skupině, která má stejné problémy a k níž náleží. (Vágnerová, 2007, s. 345).

Mezi takovou skupinu je možné řadit také třídu posluchačů navštěvující nějakou formu institucionálního vzdělávání, například univerzitu třetího věku.

Senioři tak svůj život prožívají v rámci několika sociálních skupin, jimiž jsou rodina (partner, děti, sourozenci), přátelé a známí ze sousedství a lidé, s nimiž sdílejí určité aktivity. Poslední skupinu tvoří společenství obyvatel určité instituce, např. LDN a domovy pro seniory, v rámci kterého senior sdílí s ostatními totéž teritorium a styl života (Vágnerová, 2007, s. 350).

Ve stáří dochází k proměně či redukci sociálních dovedností. Někdy je tento proces také nazýván desocializací. Ta nastává i na základě odchodu seniorů do starobního důchodu, čímž

jsou mnohem více izolováni od společenského dění. Život mnoha seniorů se tak odehrává pouze v rodinném kolektivu. U starších osob může dojít ke stagnaci různých sociálních dovedností, které již nevyužívají. Změna životní situace, např. nutnost odejít z vlastního bytu do domácnosti potomků apod., vyžaduje od seniorů osvojení si nových způsobů chování (Vágnerová, 2007, s. 350).

Člověk, který je v důchodu, se obvykle stýká s menším počtem lidí než dřív a postupně ztrácí pocit sounáležitosti se svou profesní skupinou (může jít i o vazbu na prostředí pracoviště). Často mu zbývají jenom členové rodiny, přátel (pokud je má) a lidé ze sousedství. Odchod do důchodu zvyšuje riziko sociální izolace, zejména u lidí, kteří žijí osaměle (Vágnerová, 2007, s. 366).

2.2 Prožívání smyslu života – logoterapie dle Frankla

Starší člověk je většinou zaměřen na minulost – bilancuje tak postoj ke světu i k sobě samému. V této životní etapě je nutné najít smysl dalšího života, jehož hodnota je ovlivněna vědomím časové omezenosti a očekáváním různých ztrát. Senioři tak pochopí, že je nutné zaměřit se jen na to, co je skutečně významné, naučit se těšit z toho, co zůstalo zachováno a akceptovat to, co nelze změnit (Vágnerová, 2007, s. 303−305).

Tématu smysluplnosti života se věnoval Viktor Emanuel Frankl, který vytvořil nový přístup zvaný logoterapie, který se zaměřuje na smysl lidské existence a na hledání tohoto smyslu. Dle logoterapie je úsilí nalézt smysl života prvořadou motivační silou člověka, proto se také mluví o vůli ke smyslu. Každý člověk by měl mít smysl svého života, jinak u něj může nastat existenční frustrace, která může vyústit v noogenní neurózy nebo deprese. Lidem tak může chybět vědomí smyslu, pro který by stálo za to žít, mají pocity prázdnoty a nachází se tak v existenčním vakuu (Frankl, 1994, s. 65−67, 70). Frankl v této souvislosti uvádí tři kategorie hodnot, jejichž naplňováním může člověk dosáhnout pocitu smysluplného života. Jedná se o *tvůrčí hodnoty*, jež lze uskutečnit tvůrčí činností, *zážitkové hodnoty*, které se uskutečňují v prožívání, jsou tak realizovány v přijímání světa, jako je např. ponoření se do umění. Třetí je kategorie *postojových hodnot*, v rámci kterých je důležitý postoj člověka – to, jak se postaví vůči nezměnitelnému osudu (Frankl, 1996, s. 61−63).

Na Franklovu teorii navazovali jeho žáci Elizabeth S. Lukasová a Alfred Längle, kteří se mimo jiné věnovali diagnostice životního smyslu. Jsou hlavními představiteli psychoterapeutického směru – logoterapie (Plháková, 2006, s. 216). Lukasová identifikovala obsahové kategorie smyslu života, mezi něž patří vlastní blaho, seberealizace, rodina, hlavní zaměstnání, societa, zájmy, prožitky, služba nějakému přesvědčení a vitální potřeby (Lukasová, 1994, s. 188−190).

2.3 Role vzdělávání v kontextu kvality života a prožívání smyslu života

Aby nedocházelo k pocitu osamocení, tak je nutné i v seniorském věku neustále se sociálně začleňovat. Jednou z možností, jak získat nové sociální kontakty, je například navštěvovat instituce věnující se vzdělávání seniorů. Jak uvádí Petřková a Čornaničová, tak univerzity třetího věku patří mezi nejznámější instituce věnující se lidem vyššího věku, přičemž základním cílem je zlepšit kvalitu života těchto osob (Petřková & Čornaničová, 2004, s. 75). Edukace v seniorském věku přináší mnohá pozitiva, mezi něž se řadí udržení psychické aktivity a soběstačnosti, naplnění osobních zálib či zájem o obor a uspokojení sociálních potřeb, kterými jsou potřeba sociální integrace, snížení pocitu osamocení a udržení sociální aktivity (Šerák, 2009, s. 193−194).

A právě na Univerzitě třetího věku při Univerzitě Palackého v Olomouci jsme realizovaly výzkumné šetření, o němž bude pojednáno v dalších kapitolách tohoto příspěvku. Především se zaměříme na výsledky související se sociálními potřebami (četností sociálních kontaktů) seniorů a s prožitkem smyslu života těchto osob.

3 Zaměření výzkumu, popis výzkumného souboru a metodologie

V rámci projektu IGA jsme se zaměřily na výzkumné sledování seniorů navštěvujících institucionální edukaci. Konkrétně jsme výzkum realizovaly na Univerzitě třetího věku při Univerzitě Palackého v Olomouci u seniorů napříč všemi ročníky (1. – 3. ročník) a v rámci různých specializovaných běhů. Uvedeny budou výsledky souboru 172 respondentů.

Náš výzkum byl zaměřen na několik aspektů, které byly zjišťovány různými nástroji, které byly předkládány seniorům k anonymnímu vyplnění. V tomto příspěvku uvedeme výsledky vztahující se k sociálním aspektům respondentů – četnost sociálních kontaktů, subjektivní potřeba častějšího setkávání s příbuznými a přáteli apod. Tyto údaje byly zjišťovány prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce.

Zmíněné výsledky doplníme o výstupy Logo-testu. Dotazník vytvořila Elisabeth S. Lukasová na základě pojetí prožívané smysluplnosti či naopak existenciální frustrace – tímto konceptem se zabýval již Viktor E. Frankl (Lukasová, 1992, s. 4). Logo-test „umožňuje posoudit, v jakém stupni a v kterých ohledech člověk prožívá svůj život jako naplněný smyslem, anebo naopak strádá prožíváním jeho smysluprázdnoty“ (Lukasová, 1992, s. 4). O Franklovi a o jeho logoterapii bylo blíže pojednáno v kapitole 1.2. Hlavním účelem Logo-testu je rychle rozpoznat, zda zkoumaná osoba má problémy, které ohrožují prožívání smyslu života a které mohou směřovat k onemocnění noogenní neurozou či depresí. Dotazník slouží jako míra stupně ohrožení, kdy u respondentů je možné zjistit, zda jsou existenciálně zabezpečeni kladným zakotvením v oblasti životních hodnot a smyslu, anebo nakolik jsou ohroženi upadnutím do existenciální prázdnoty (Lukasová, 1992, s. 5). Frankl výstižně uvádí, že člověk nepotřebuje pouze mít z čeho žít, ale také mít pro co žít (Lukasová, 1992, s. 4).

4 Výsledky výzkumu

V této kapitole uvedeme výsledky výzkumu, které se budou vztahovat k sociálním potřebám seniorů účastnících se institucionálního vzdělávání a s tím související otázkou smyslu života osob seniorského věku. Tuto kapitolu tak rozdělíme na dvě části. V první uvedeme výsledky, které jsme získaly prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce zaměřeným na sociální potřeby seniorů (na četnost sociálních kontaktů). Ve druhé části popíšeme výsledky z Logo-testu vztahující se k prožívání smyslu života. Výsledky budou prezentovány prostřednictvím relativních a absolutních četností.

4.1 Výsledky dotazníku vlastní konstrukce

První část výsledků se vztahuje k sociálním aspektům, které jsme zjistily prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce. Zaměřily jsme se na častost sociálních kontaktů a na potřebu častějšího setkávání s příbuznými či přáteli. Výsledky jsou následující.

Nejprve uvedeme výsledky vztahující se k častosti sociálních kontaktů s příbuznými. Tyto výsledky dokládá tabulka 1.

Tabulka 1

Častost kontaktu seniorů s příbuznými

Častost setkání / Četnost seniorů	Velmi často (každý den)	Často (několikrát do týdne)	Občas (párkrát do měsíce)	Výjimečně (párkrát do roka)	Vůbec
Absolutní četnost	22	70	64	15	1
Relativní četnost	12,8 %	40,7 %	37,2 %	8,7 %	0,6 %

Zdroj: vlastní zpracování dat z výzkumu

Výsledky častosti sociálních kontaktů s přáteli a známými dokládá tabulka 2. Odpovědi seniorů naznačují, zdá se, uspokojivý stav.

Tabulka 2

Častost kontaktu seniorů s přáteli a známými

Častost setkání / Četnost seniorů	Velmi často (každý den)	Často (několikrát do týdne)	Občas (párkrát do měsíce)	Výjimečně (párkrát do roka)	Vůbec
Absolutní četnost	9	60	84	18	1
Relativní četnost	5,2 %	34,9 %	48,8 %	10,5 %	0,6 %

Zdroj: vlastní zpracování dat z výzkumu

V kontextu prožívané samoty jsme zjišťovaly, zda senioři žijí v domácnosti sami nebo s někým. Výsledky předkládá následující tabulka 3.

Tabulka 3

Způsob bydlení seniorů

Způsob bydlení / Četnost seniorů	Sám / sama	S manželem / manželkou	S přítelem / přítelkyní / partnerem / partnerkou	S manželem / manželkou a dalšími členy rodiny	S dcerou / synem / sestrou a s jejich rodinami
Absolutní četnost	64	86	6	9	7
Relativní četnost	37,2 %	50,0 %	3,5 %	5,2 %	4,1 %

Zdroj: vlastní zpracování dat z výzkumu

V rámci sociálních kontaktů jsme se chtěly podrobněji dozvědět, zda senioři postrádají kontakt s příbuznými a přáteli, tudíž nás zajímalo, zda by měli zájem o častější kontakt s nimi. Výsledky předkládají tabulka 4 a tabulka 5.

Tabulka 4

Potřeba častějšího kontaktu s příbuznými

Potřeba častějšího kontaktu Četnost seniorů	Ano	Ne
Absolutní četnost	77	95
Relativní četnost	44,8 %	55,2 %

Zdroj: vlastní zpracování dat z výzkumu

Tabulka 5

Potřeba častějšího kontaktu s přáteli a známými

Potřeba častějšího kontaktu Četnost seniorů	Ano	Ne
Absolutní četnost	74	98
Relativní četnost	43 %	57%

Zdroj: vlastní zpracování dat z výzkumu

Můžeme tedy vidět, že 43% seniorů našeho výzkumného vzorku považuje sociální kontakt s rodinou za nedostatečný a obdobná hodnota – 44,8 % seniorů – by se ráda setkávala s přáteli a známými častěji. U těchto seniorů může docházet k pocitu osamělosti.

4.2 Výsledky Logo-testu

Vzhledem k výše uvedeným výsledkům dotazníku vlastní konstrukce jsme se rozhodly doplnit údaje také o výsledky Logo-testu, který měří prožívanou smysluplnost či naopak přítomnost existenciální frustrace. Je tedy nástrojem zjišťování míry duševního zdraví jedince.

Celkový skór u respondentů se řadí do příslušných kvartilů – Q1 až Q4, přičemž ve čtvrtém kvartilu jsou ještě zvlášť vyznačeny dva poslední decily D9 a D10. Počet seniorů řadících se do jednotlivých pásem je uveden v tabulce 6.

Tabulka 6

Výsledky Logo-testu

Pásma Logo-testu / Četnost seniorů	Q1	Q2+Q3	Q4-(D9+D10)	D9	D10
Absolutní četnost	71	88	7	6	0
Relativní četnost	41,3 %	51,1 %	4,1 %	3,5 %	0 %

Zdroj: vlastní zpracování dat z výzkumu

Podle Lukasové můžeme interpretovat umístění v jednotlivých pásmech následovně. V pásmu Q1 se umístilo 71 seniorů (41,3 %). Toto pásmo představuje „velice dobrou úroveň naplnění smyslu jako ukazatele stálosti duševního zdraví“ (Lukasová, 1992, s. 19). U těchto osob je „úroveň prožívané smysluplnosti dobrá až nejlepší a z tohoto prožívání smyslu čerpají spokojenost a duševní sílu. Takový člověk může být pokládán za existenciálně zajištěného, tzn. v současnosti mu podle lidských měřítek nehrozí nebezpečí, že by náhle ohodnotil svůj život jako bezcenný … Lze předpokládat, že i za nepříznivých životních okolností si uchová vnitřní pevnost a důvěru a bude schopen z nich vytěžit nejpříznivější daný výsledek“ (Lukasová, 1992, s. 16−17).

V pásmu Q2+Q3, tedy v průměru, se umístilo 88 seniorů (51,1 %). Jedná se o „střední úroveň naplnění smyslu jako ukazatele průměrné duševní stability bez přítomnosti ohrožení“ (Lukasová, 1992, s. 19). Tento skór znamená, že respondenti „nemají ani mimořádně dobrou ani mimořádně špatnou úroveň prožívané smysluplnosti, a tak nejsou existenciálně ani zvlášť zajištěni, ani zvlášť ohroženi. U těch lze předpokládat, že v současnosti jsou ve svém žití dostatečně vyrovnaní, avšak že si svou vyrovnanost v případech neočekávaných starostí a těžkostí nemusí nutně zachovat a že ty je mohou rozkolísat. Současný stav zde můžeme hodnotit jako příznivý“ (Lukasová, 1992, s. 17).

„U lidí, kteří se řadí do pásma Q4, je prožívaná smysluplnost sporná, či ji vůbec postrádají. V tomto pásmu jsou normy ještě podrobněji rozlišené“ (Lukasová, 1992, s. 17).

V pásmu Q4-(D9+D10) se umístilo 7 respondentů (4,1 %). Tito senioři mají „zhoršené naplnění smyslu; při hodnocení duševní stability nutná opatrnost“ (Lukasová, 1992, s. 19). Umístění v tomto pásmu ukazuje, že respondent „patří k nejméně ohrožené pětině z kvartilu Q4. … Prožívaná smysluplnost dotyčného není dobrá, je na hranici existenciální frustrace. Buď má ve svém životě jen málo smysluplných záchytných bodů, nebo jejich obsah není nijak hluboký a mají proto malou nosnost. Také je možné, že smysl ve svém životě teprve hledá a svou identitu a účel v něm ještě nenalezl“ (Lukasová, 1992, s. 17).

V pásmu D9 se v našem zkoumání umístilo 6 seniorů (3,5 %). Toto pásmo značí „špatné naplnění smyslu jako ukazatele přítomnosti existenciální frustrace ohrožujícího zdraví“ (Lukasová, 1992, s. 19). „Celkový skór v pásmu D9 zařazuje testovaného zhruba do středu Q4. … Diagnosticky takový výsledek znamená přítomnost existenciální frustrace. … Existenciální frustrace, která se projevuje v krizích smyslu, v citech prázdnoty, marnosti, trvalé omrzelosti, nudě, v povšechné ztrátě zájmu a hodnot, značně oslabuje imunitní soustavu

člověka – jeho duševní imunitu stejně jako tělesnou – a tím ho činí přístupným pro nihilistické postoje a rezignaci i pro chronická tělesná onemocnění“ (Lukasová, 1992, s. 17−18).

Nikdo z našich respondentů se neumístil v pásmu D10, neboli v pásmu s „velmi špatným naplněním smyslu jako ukazatele pravděpodobné noogenní neurózy či deprese, tedy již chorobného vývoje“ (Lukasová, 1992, s. 19).

Můžeme tedy shrnout, že většina seniorů (159 respondentů – 92,4 %) má velice dobrou nebo střední úroveň naplnění smyslu života. Pouze 7 seniorů (4,1 %) má zhoršené naplnění smyslu a 6 seniorů (3,5 %) má nedostatečné, ohrožující naplnění smyslu. Výsledná data získaná u souboru respondentů – účastníků Univerzity třetího věku při Univerzitě Palackého v Olomouci jsou celkově příznivá. Zajímavé by jistě bylo srovnání s jinak zaměřenou skupinou seniorů, o pozitivním dopadu vzdělávání lze v našem případě jen spekulovat.

5 Závěr

V tomto příspěvku byly představeny dílčí výsledky výzkumu, který se komplexně věnoval vybraným aspektům seniorského vzdělávání. Zde jsme se zaměřily pouze na část těchto výsledků, které se, v kontextu tématu konference, vztahovaly k sociálním potřebám seniorů. Domníváme se, že věnovat pozornost této problematice je důležité, zvláště pak v souvislosti mnoha negativních změn, které mohou mít na sociální začleňování v seniorském věku podstatný význam. Výzkum se věnoval seniorům navštěvujícím institucionální edukaci. Jak uvádí Petřková a Čornaničová (2004, s. 9), tak „edukační aktivity jsou jeden z nejdůležitějších faktorů udržení kvality života.“

Zjistily jsme, že s příbuznými by chtělo častější kontakt značné procento seniorů (44,8 %), avšak ještě vyšší procento (55,2 %) o častější kontakt nemá zájem nebo jim současný stav vyhovuje. Obdobně s přáteli by se častěji rádo setkávalo 43 % seniorů, více než polovině seniorů (57 %) však současná častost shledání postačuje. Tyto výsledky jsme doplnily o výsledky Logo-testu, které jsou důležitým ukazatelem duševního zdraví a stability. Získaná data nás opravňují konstatovat, že většina námi sledovaných seniorů (92,4 %) má velice dobrou nebo střední úroveň naplnění smyslu života, čili prožívá svůj život jako smysluplný a cítí se v něm pevně zakotvena. Pouze malé procento seniorů našeho souboru (4,1 %) má zhoršené naplnění smyslu anebo dokonce ohrožující naplnění smyslu (3,5 %).

Můžeme tedy soudit, že většině respondentů z Univerzity třetího věku při Univerzitě Palackého v Olomouci postačuje současný kontakt s rodinou a příbuznými, častější kontakt s rodinou by si přálo 43 % seniorů a s přáteli či známými 44,8 %. Většina seniorů (92,4 %) má velmi dobrou, případně alespoň střední (průměrnou) úroveň naplnění smyslu života, což se s velkou pravděpodobností pozitivně odráží ve zvládání každodenní reality a v obecně příznivé kvalitě života.

Literatura

Frankl, V. E. (1994). *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie.* Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek.

Frankl, V. E. (1996). Lékařská péče o duši: Základy logoterapie a existenciální analýzy. Brno: Cesta.

Lukasová, S. E. (1992). Logo-test: Zkouška k měření „prožívané smysluplnosti“ a „existenciální frustrace.“ Chrudim: MACH.

Lukasová, S. E. (1994). K validizaci logoterapie. In Frankl, V. E., *Vůle ke smyslu* (s. 183−203). Brno: Cesta.

Petřková, A. & Čornaničová, R. (2004). *Gerontagogika: Úvod do teorie a praxe edukace seniorů.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie.* Praha: Grada Publishing.

Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých.* Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II: Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.

Kontakt

Mgr. Barbora Tallová

Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

e-mail: BarboraTallova@seznam.cz

doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

e-mail: alena.petrova@upol.cz

Způsoby užívání učebních materiálů a studijní zvyky vysokoškolských studentů

The ways of use of learning resources and study habits of university students

Zuzana SIKOROVÁ, Iva ČERVENKOVÁ

Abstrakt: Kvantitativní šetření se pokusilo nalézt odpovědi především na následující výzkumné otázky: Jaké učební materiály používají studenti učitelských oborů při přípravě na zkoušku nebo zápočtový test? Jaké faktory ovlivňují to, které učební materiály student zvolí? Jakým způsobem studenti učební materiály používají? Jaké postupy studenti používají, když se učí z textu? Cílem příspěvku je prezentovat výzkum zaměřený do oblasti užívání vysokoškolských učebních materiálů. Česká pedagogická literatura téma užívání vysokoškolských učebních materiálů téměř zcela opomíjí. V zahraničí se v rámci širokého výzkumného pole vysokoškolské pedagogiky mnoho studií zabývá také vyučovacími a učebními zdroji, ale spolehlivá teoretická východiska v této oblasti chybí. Opíráme se proto především o syntézu závěrů studií, které jsme zmapovali, a to ve vztahu ke třem tematickým proudům, které jsme v rámci výzkumu užívání vysokoškolských studijních materiálů identifikovali. Výzkumný design šetření je kvantitativní, založený na dvou typech dotazníků: "Užívání studijních materiálů u studentů učitelských oborů" (USM) je nástroj vlastní konstrukce, zaměřený na frekvenci a způsoby užívání materiálů, a standardizovaný britský dotazník ASSIST, zjišťující přístupy k učení. Výzkum, který jsme provedli na vzorku 299 studentů učitelských oborů Ostravské univerzity v Ostravě, ukázal, že existují statisticky významné rozdíly v některých dílčích aspektech užívání učebních materiálů mezi studenty tří fakult Ostravské univerzity, stejně jako v případě stupně a typu studia.

Klíčová slova: studijní materiály; vysokoškolské vzdělávání; vysokoškolské učebnice

Abstract: The qualitative study was carried out to answer the following questions: What learning resources do teacher students use when preparing for exams and tests? What factors influence the selection of resources? In what specific ways are the learning resources used? What methods do the students apply when learning from the resources? The paper presents a part of the investigation aimed at the issue of study habits related to the use of learning resources. The topic of higher education study resources is rather neglected in Czech educational research. International higher education research incorporates many small-scale studies focused on the issues of resources, but reliable theoretical background is not still available. Therefore, the theoretical background of the study is based mainly on the synthesis of conclusions of many studies we had reviewed. Three main topic areas have been identified and described. In the investigation carried out among 299 University of Ostrava students, two questionnaires were applied: "Use of Study Resources Questionnaire" and standardized ASSIST (Approaches and Study Skills Inventory for Students) focused on approaches to learning. The research results showed the differences in some aspects of resources use between the students from three faculties, undergraduate and graduate students and full-time and part-time students as well.

Key words: teaching and learning materials; higher education; higher education textbooks

1 Úvod

Studijní materiály, které jsou na českých vysokých školách používány, mají různorodý charakter. Neexistuje ani jednotný názor na to, které jsou pro užívání vhodnější, relevantnější nebo efektivnější. Obecně jsou studentům doporučovány ověřené odborné zdroje. Nejčastěji se vysokoškolský učitel opírá o publikace autorit v daném oboru, případně doporučuje vlastní vydané materiály, většinou skripta. Do značné míry je pak nabídka titulů pro studium vymezena sylabem konkrétního vyučovacího předmětu.

Skutečnost, jak se studijními materiály vysokoškolští studenti pracují, zůstává utajena. V příspěvku se soustředíme na to, jaké jsou studijní zvyky studentů vysokých škol, konkrétně studentů učitelských oborů tří fakult Ostravské univerzity. Zajímá nás, ze kterých zdrojů studenti učební materiály získávají, jaký je jejich obvyklý počet, forma a jaký časový plán práce s těmito studijními materiály při přípravě na zkoušku nebo zápočtový test obvykle volí.

Výzkum, který tento příspěvek prezentuje, vychází z širšího studia vysokoškolské přípravy studentů, zaměřeného na užívání textových materiálů. Navazujeme na prvotní zjištění, kterými se nám podařilo identifikovat, jaké studijní materiály frekventanti učitelských oborů na Ostravské univerzitě používají a jakým stylem se z nich učí (in Malach & Sikorová, 2014). Následně, a tím se zabývá tento příspěvek, chceme analyzovat studijní zvyky, které výběr konkrétního učebního zdroje podmiňují. Budeme srovnávat, zda se tyto studijní zvyky liší s ohledem na typ a formu studia, případně fakultu, na níž oslovení respondenti studují.

K provedení podobného výzkumu nás vedlo několik motivů. Především jsme si jako vysokoškolští učitelé uvědomili, že nemáme dostatek informací o tom, jaké studijní materiály jsou pro naše studenty učitelských oborů a oborů se zaměřením na vzdělávání k dispozici. Dále nemáme ověřeno, zda a jakým způsobem s materiály studenti pracují. Během zkoušení pozorujeme, že studenti mnohdy nedokážou vystihnout podstatné myšlenky textu a že s textem individuálně nepracují. Není výjimkou, že se na státní závěrečné zkoušky připravují ze sekundárních zdrojů nebo neověřených materiálů. Příznačné je rovněž mechanické učení se za účelem vykonání zkoušky nebo zápočtového testu bez snahy porozumět podstatě problému. A v neposlední řadě nás trápí také nejasné třídění odborných studijních materiálů.

2 Současný stav výzkumu užívání studijních materiálů vysokoškolskými studenty

Jestliže o způsobech užívání učebnic a učebních materiálů v českých školách máme nedostatek relevantních informací, pak v případě vysokoškolských zdrojů tento typ bádání prakticky chybí. Avšak zejména v souvislosti s důrazem na zvyšování kvality výuky je nutno ptát se, jaké tištěné nebo elektronické učební materiály studenti vysokých škol používají a jak s nimi pracují.

2.1 Hlavní směry výzkumu užívání studijních materiálů studenty vysoké školy

Na základě intenzívního rozvoje vysokoškolské pedagogiky vznikají v zahraničí studie, které mapují užívání učebních materiálů ve vysokoškolské výuce a mimo ni. Tyto výzkumy jsou soustředěny okolo tří tematických proudů.

První skupina výzkumů se snaží komparovat efektivitu používání tištěných a digitálních zdrojů (Kujawski, 2011; Lea & Jones, 2011; Rockinson-Szapkiw et al., 2013 aj.). Např. ve výzkumu A. Kujawski (2011) bylo studentům psychologie zadáno nastudovat konkrétní kapitolu pomocí tištěného nebo digitálního textu. Následně byl studentům zadán didaktický test. Ten však neprokázal významné rozdíly v jejich vědomostech ve srovnání s vybranou verzí. Autorka testování ještě zopakovala, ale opět nebyla zjištěna závislost mezi typem studijního materiálu a dosaženými výsledky v testu.

Dalším výzkumným proudem je sledování motivace vysokoškolských studentů ke studiu učebních materiálů (Berry, 2011; Vandsburger & Duncan-Daston, 2011; Horsley, Knight & Huntley, 2010). Např. autorky Vandsburgerová a Duncan-Dastonová (2011) poukazují na nízkou motivaci studentů k učení se z vysokoškolských učebnic. Připomínají výzkumy, které dokládají, že studenti mnohdy jednají utilitárně a učí se jen kapitoly, které očekávají u zkoušení. Odkazují na studii Podolefskeho a Finkelsteina (2006), jež sice odhalila, že vysoké procento studentů si doporučenou literaturu koupilo (97 %), nicméně jen 41 % si příslušné kapitoly z knihy před přednáškou pravidelně četlo. Studenti dokonce mínili, že jim ke zprostředkování učiva může stačit pouhá přítomnost ve výuce (Podolefsky & Finkelstein in Vandsburger & Duncan-Daston, 2011).

Třetí proud výzkumů vysokoškolských materiálů se týká porozumění čtenému a užívaným strategiím při učení se z textu (Durwin & Sherman, 2008; Gurung & Landrum, 2012; Horsley et al., 2010). Metaanalýzy ukazují, že autoři dospívají k podobným závěrům. Porozumění textu není závislé na typu používaného materiálu. Spíše se přiklánějí k tvrzení, že zvolené učební strategie žáci modifikují na základě toho, co očekávají u zkoušení nebo v testu. Zjišťování přístupu k učení vysokoškolských studentů se aktuálně věnovali také Sikorová a Malach (2014). Pomocí dotazníkového šetření studentů učitelských oborů na Ostravské univerzitě zjistili, že v daném vzorku převažovali studenti s hloubkovým přístupem k učení (53 % respondentů). Pouze u 13 % studentů byl diagnostikován povrchový přístup.

2.2 Druhy užívaných studijních materiálů

Za tradiční textové pomůcky studentů vysokých škol bývají považovány *vysokoškolské učebnice* a *vysokoškolská skripta*. Zatímco učebnice tvoří obsahové jádro pro zvládnutí konkrétního vysokoškolského kurzu a jsou obvykle uváděny jako základní literatura předmětu, skripta bývají mnohdy zestručněným a přehledně uspořádaným výtahem několika jiných zdrojů. Didaktické zpracování skript většinou podléhá úzu konkrétní instituce, pod jehož hlavičkou skripta vznikají. Znamená to, že jejich podoba bývá různorodá jak po stránce obsahové, tak formální. Typickým trendem je dnes vznik digitálních verzí těchto studijních textů.

Dalším častým zdrojem, který slouží studentům při přípravě na zápočtový test nebo na zkoušky, je *odborná kniha,* tzv. monografie. Odborné knihy nejsou primárně určeny k výuce studentů, čemuž odpovídá i jejich výstavba (tyto typy textů nemusí obsahovat příslušné učební aparáty a strukturní prvky). Na druhou stranu jejich fundované pojednání o problému může efektivně rozšiřovat tematické okruhy realizované v přednáškách.

V poslední době se setkáváme s tím, že studenti při své přípravě ve velké míře užívají materiály nepublikované, neověřené nebo nejasného původu. Ty pak považují za dostatečný zdroj přípravy ke zkoušce nebo k zápočtovému testu. Běžným jevem je *společné zpracování výukových okruhů ze sylabu*, eventuálně *zprostředkování* takto zpracovaných materiálů studentům nižších ročníků. Původní autorství je pak nedohledatelné a učební téma mnohdy zkresleně zachycené.

Nezanedbatelné je rovněž využívání *zápisů z přednášek učitele* jakožto výhradního studijního zdroje. Mnohdy se od posluchačů kombinovaných forem studia dozvídáme, že vyučující své materiály studentům aktivně zasílá nebo je nabízí ke sdílení. Důvodem je malý počet dostupných kusů příslušné literatury nebo vysoká pořizovací cena základních odborných publikací. Naopak *odborné články* nebo studie publikované v zásadních periodicích jsou při přípravě studentů na zkoušku nebo zápočtový test opomíjeny.

V první etapě vlastního výzkumného šetření, na něž nyní navazujeme, jsme zjišťovali, z jakých textových materiálů se studenti učitelských oborů na Ostravské univerzitě připravují ke zkoušce nebo k zápočtovému testu. Celkem jsme identifikovali 11 studijních materiálů. Podle *typu* obsahového zaměření a relevantnosti zdroje jsme je následně klasifikovali do čtyř skupin:

- Skupina 1 − odborné/vědecké publikace: monografie / odborné knihy; slovníky a encyklopedie; odborné články;
- Skupina 2 − didakticky zpracované publikace: skripta; vysokoškolské učebnice; studijní opory pro distanční vzdělávání;
- Skupina 3 − texty zpracované učitelem a studenty: prezentace učitele; otázky/okruhy ke zkoušce společně vypracované studenty; vypracované otázky/okruhy, získané od spolužáků (např. z vyšších ročníků); poznámky z přednášek a seminářů;
- Skupina 4 − Wikipedie a další neověřené zdroje.

Nejfrekventovanějšími studijními materiály byly texty ze skupiny 3, konkrétně texty zpracované učitelem a studenty.

3 Metodologie výzkumu

Na tomto místě prezentujeme jednu část širšího výzkumu, jenž se zabývá přípravou vysokoškolských studentů učitelských oborů Ostravské univerzity v Ostravě k zápočtovému testu a na zkoušky. Kompletní výzkum užívaných studijních materiálů se soustředí na zmapování čtyř oblastí. Naším cílem je:

1. Identifikovat frekvenci a oblibu studijních materiálů.
2. Zjistit faktory, které ovlivňují výběr studijních materiálů.
3. Popsat způsoby užívání studijních materiálů.
4. Vyvodit postupy při učení se z textu.

3.1 První etapa výzkumu - identifikace používaných studijních materiálů a frekvence jejich užití

Základní zjištění, která nejprve identifikovala používané studijní materiály a soustředila se na frekvenci jejich užití, byla již dříve publikována (Malach & Sikorová, 2014). Výsledky nebyly pro nás, vysokoškolské učitele, příliš potěšující. Zjistili jsme, že nejpoužívanějšími materiály při přípravě na zkoušku nebo zápočtový test byly *poznámky studenta z přednášek a/nebo seminářů.* 88 % respondentů uvedlo, že tyto zdroje používá stále nebo téměř vždy. Druhým nejčastěji užívaným učebním materiálem při přípravě studentů byla *skripta* (zde nejvyšší frekvenční hodnoty v dotazníkové škále označilo 80 % respondentů).

Studenti rovněž uváděli, že velmi často využívají k přípravě na zkoušku nebo zápočet zasílané prezentace přednášejícího. Na druhou stranu nejméně jsou studenty využívány *odborné články*. 60 % studentů je totiž při přípravě na zkoušku nebo zápočet nikdy nepoužívá (nebo používá jen velmi málo).

3.2 Druhá etapa výzkumu − způsoby užívání studijních materiálů

Další částí výzkumu tedy rozšiřujeme prvotní zjištění týkající se frekvence užívání studijních materiálů a zaměřujeme se na to, *jakým způsobem* studenti studijní materiály užívají. Tyto způsoby užívání nazýváme *studijními zvyky.*

3.2.1 Problémová otázka, hypotézy

Základní výzkumný problém zní: *Z jakých studijních materiálů se studenti učitelských oborů učí na zkoušku nebo zápočtový test a proč právě z nich?* Dílčí výzkumnou otázkou je: *Jakým způsobem studenti tyto studijní materiály používají, tj. jaké jsou jejich studijní zvyky?*

Hlavním cílem příspěvku bude identifikovat způsoby užívání učebních materiálů a popsat, jaké učební zvyky studentů se k užívání materiálů vztahují. K ověření výzkumné otázky jsme formulovali následující hypotézy:

H1: Studijní zvyky vysokoškolských studentů učitelských oborů se liší v souvislosti se stupněm jejich vzdělání.

Předpokládáme, že jiné studijní zvyky můžeme nalézt u studentů bakalářských vs. navazujících magisterských oborů.

H2: Studijní zvyky vysokoškolských studentů učitelských oborů se liší v souvislosti s typem jejich kmenové fakulty.

Předpokládáme, že studenti Pedagogické fakulty Ostravské univerzity mohou mít s ohledem na intenzívnější přípravu v oblasti pedagogicko-psychologických disciplín odlišné studijní zvyky než jejich kolegové z Přírodovědecké nebo Filozofické fakulty OU.

H3: Studijní zvyky vysokoškolských studentů učitelských oborů se liší v souvislosti s formou jejich studia.

Předpokládáme, že studijní zvyky mohou být ovlivněny rovněž realizovanou formou studia (prezenčního nebo kombinovaného).

3.2.2 Užitá výzkumná metoda, výzkumný vzorek

V rámci celého výzkumu byla učiněna dvě dotazníková šetření. První dotazník ASSIST (Approaches and Study Skills Inventory) byl užit ke zjišťování přístupu studenta k učení (hloubkového, povrchového nebo strategického). Je britské provenience a byl jazykově validován (překládán do českého jazyka dvěma překladateli a následně zpět do anglického jazyka). Dosažená reliabilita činila hodnoty 0,72 − 0,93 Cronbachova alfa.

S ohledem na problémovou otázku však v tomto příspěvku pracujeme s výsledky druhého dotazníku. Dotazník Užívání studijních materiálů u studentů učitelských oborů (USM) je nástrojem vlastní konstrukce a jeho cílem je postihnout čtyři oblasti:

1. Zjistit zdroje užívaných studijních materiálů.

2. Zjistit počet materiálů, které studenti při přípravě na zkoušku nebo zápočtový test užívají.
3. Zjistit formu užívaných materiálů.
4. Popsat dobu, po kterou jsou učební materiály studentem užívány.

Oba dotazníky byly předkládány současně (ve vytištěné podobě i elektronicky).

Výzkumný vzorek tvořili studenti oborů se zaměřením na vzdělávání na Ostravské univerzitě, kteří se rekrutovali ze tří fakult připravujících budoucí učitele základních a středních škol. V rámci výzkumu jsme podchytili 45 různých oborových kombinací. V dotaznících vypovídalo 299 studentů (18,7 % mužů a 81,3 % žen). Největší část souboru tvořili studenti Pedagogické fakulty (81,6 %), zatímco z Přírodovědecké a Filozofické fakulty OU jsme podchytili 18,4 % výpovědí (tabulka 1). Tento stav ilustruje rozložení oborů připravujících budoucí učitele na Ostravské univerzitě.

Tabulka 1

Vzorek studentů podle typu fakulty

Fakulta	N	%
PdF	244	81,6
PřF + FF	55	18,4
Celkem	199	100,0

Poznámka: N = počet studentů

Ve zkoumaném vzorku bylo 54,5 % studentů bakalářského typu studia a 45,5 % navazujících magistrů. U bakalářů byli nejvíce zastoupeni studenti třetího ročníku, u navazujících magisterských oborů pak studenti prvního ročníku.

Zajímali jsme se rovněž o výpovědi studentů, kteří jsou evidováni v konkrétní formě studia. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 64,9 % prezenčně a 35,1 % kombinovaně studujících respondentů.

Tabulka 2

Vzorek studentů podle formy studia

Typ studia	N	%
prezenční forma studia	194	64,9
kombinovaná forma studia	105	35,1
Celkem	299	100,0

Poznámka: N = počet studentů

Vzorek byl pořizován záměrným výběrem, se snahou o výběr exhaustivní.

4 Výsledky výzkumu

Výzkumnou otázku *„Jakým způsobem studenti učitelských oborů učebních materiály používají?“* jsme se snažili zodpovědět prostřednictvím identifikace jejich konkrétních studijních zvyklostí. Tyto jsme rozdělili do čtyř oblastí, v rámci nichž jsme koncipovali dotazníkové položky. Respondenti odpovídali pomocí pětibodové škály 1−5 (od tvrzení, se kterým se neztotožňují − tj. „zcela nesouhlasí“, až po vyjádření nejvyšší míry souhlasu − tj. „zcela souhlasí“).

První oblast zahrnovala tvrzení, která vypovídala o *zdrojích,* pomocí nichž studenti učební materiály získávají: tj. doporučenou literaturu si půjčují nebo kupují; stahují z webových stránek; nebo volí variantu horšího zdroje v případě nižšího komfortu zapůjčení. Druhá oblast zjišťovala *množství zdrojů,* které studenti při přípravě na zkoušku nebo zápočtový test používají. Tvrzení byla formulována ve smyslu: 1−2 zdroje mi k přípravě na zkoušku a test stačí; nebo potřebuji více zdrojů. Třetí oblast sledovala *preferenční formu* textů: tj. upřednostňování tištěných či elektronických materiálů. Čtvrtou, poslední oblast, tvořilo posouzení *doby* užití studijních materiálů: studenti výběru literatury věnují velkou pozornost hned na začátku semestru, kdy si knihu také čtou; nebo si kapitoly čtou až po přednáškách; s literaturou pracují během celého semestru; nebo zdroje používají jen při přípravě na zkoušku nebo test; případně si ji schovávají ke státní závěrečné zkoušce. Přehled jednotlivých oblastí a položek k nim se vztahujících ukazuje tabulka 3.

Tabulka 3

Přehled oblastí studijních zvyků

Oblast	Položka v dotazníku USM	Prům. hodnota
Zdroje studijních materiálů	co nejdříve si půjčím doporučenou literaturu	3,37
	literaturu nenakupuji	2,60
	vždy koupím doporučovanou literaturu	2,20
	nechodím do knihovny, literaturu získávám z webu	1,81
	pokud bych musel/a do knihovny, raději užiji horší zdroj	1,81
Počet studijních materiálů	jeden až dva zdroje stačí	3,55
	potřebuji více zdrojů	3,44
Forma studijních materiálů	rád/a se učím z tištěných zdrojů	4,54
	rád/a se učím z elektronických zdrojů	2,00
Doba užívání studijních materiálů	literaturu využívám téměř výhradně jen při přípravě na zkoušku nebo zápočet	3,48
	koupenou literaturu si schovávám ke SZZ	3,16
	na začátku semestru věnuji velkou pozornost výběru studijních materiálů	3,11

	s literaturou pracuji v průběhu celého semestru	2,93
	kapitoly nebo určité části textu si čtu po přednáškách	2,23
	knihu (skripta) si přečtu na začátku semestru	2,16

V těchto čtyřech klíčových oblastech jsme se snažili zachytit a analyzovat studijní zvyky, které ovlivňují způsoby učení se na zkoušku nebo závěrečný test. Získaná zjištění jsme s ohledem na vytyčené hypotézy vztahovali ke stupni vzdělání studentů (bakalářskému nebo navazujícímu magisterskému), k typu fakulty, v jejímž programu studenti učitelské obory studují (PdF, FF a PřF), a formě studia (prezenčnímu a kombinovanému).

První stanovená hypotéza předpokládala vztah mezi stupněm vzdělání studentů a jejich studijními zvyky. Předpokládali jsme, že jinými studijními zvyky mohou disponovat studenti navazujících magisterských oborů než jejich mladší bakalářští kolegové. Níže uvedená tabulka 4 ilustruje, ve kterých parametrech se tyto dvě skupiny statisticky významně lišily.

Ukazuje se, že zatímco navazující magistři se domnívají, že k přípravě na zápočtový test nebo na zkoušku stačí nastudovat jeden, případně dva učební zdroje (s tvrzením zcela souhlasí nebo spíše souhlasí 39 % respondentů), studenti bakalářských oborů využívají k přípravě více učebních materiálů (s tvrzením zcela souhlasí nebo spíše souhlasí 25 % studentů). Bližší interpretaci by nám poskytly skupinové rozhovory s respondenty. Lze se však domnívat, že studenti bakalářských oborů mohou být při studiu více závislí na řadě zdrojů, neboť příprava zahrnuje zejména učební materiály pro získání širšího teoretického základu. V navazujícím magisterském studiu se už setkáváme s více profilovanými předměty, mnohdy oborově úzce zaměřenými, k nimž existují ucelenější přehledy nebo přímo tematicky orientovaná skripta. Existuje však bohužel i možnost, že zatímco student bakalářského stupně se snaží v doporučovaných materiálech zorientovat (a proto si jich půjčí raději více), zatímco student navazujícího magisterského stupně po předchozích zkušenostech míní, že lze jednat utilitárně.

Tabulka 4

Studijní zvyky studentů v závislosti na stupni jejich vzdělávání

Studijní zvyky	p-value	Bc. (Mean)	NMgr. (Mean)
1-2 zdroje na přípravu ke zkoušce nebo zápočtu stačí	0,032	3,41	**3,72**
na začátku semestru věnuji velkou pozornost výběru studijních materiálů	0,031	**3,26**	2,93
kapitoly nebo určité části textu si čtu po přednáškách	0,001	**2,42**	2,00
s literaturou pracuji v průběhu celého semestru	0.011	**3,10**	2,74

Poznámky: Bc. = bakalářské studium; NMgr. = navazující magisterské studium.

Z tabulky 4 dále vyplývá, že studenti bakalářských oborů věnují značnou pozornost výběru materiálů již na začátku semestru. Tento fakt považujeme za logický. Jednak počet studentů nižších ročníků omezuje možnost zapůjčení konkrétní učebnice, jednak lze usuzovat, že

zejména v prvních ročnících studenti si raději obstarají zdroje s předstihem. Studenti bakalářských oborů na rozdíl od navazujících magistrů pracují s literaturou v průběhu celého semestru a příslušné kapitoly si čtou po přednáškách.

Zvýrazněné hodnoty v tabulce 5 ukazují, ve kterých vazbách byly zaznamenány statisticky významné závislosti mezi studenty jednotlivých fakult. Zjistili jsme, že studenti přírodovědecké a filozofické fakulty se (na rozdíl od studentů pedagogické fakulty) domnívají, že k přípravě na zápočtový test nebo na zkoušku stačí prostudovat jeden až dva zdroje. Ve škálových hodnotách „zcela souhlasí“ a „spíše souhlasí“ tak vypovědělo dokonce 76 % studentů. Zamýšleli jsme se nad možnými důvody zjištěné situace. Z rozhovorů vyplynulo, že zejména v případě studentů přírodovědně orientovaných oborů existují ke studiu ucelená kompendia nebo encyklopedie, ze kterých se připravují. Tyto odborné materiály tvoří základní literaturu v sylabech předmětu a mají tu výhodu, že poskytují komplexní pojednání o konkrétním tématu. Na rozdíl od společenských věd také nejsou přírodovědná témata tolik zatížena protichůdnými paradigmaty nebo nejednotným chápáním téže věci.

Tabulka 5

Studijní zvyky studentů v závislosti na typu fakulty

Studijní zvyky	p-value	PdF (Mean)	PřF+FF (Mean)
1-2 zdroje na přípravu ke zkoušce nebo zápočtu stačí	0,001	3,43	**4,07**
vždy koupím doporučovanou literaturu	0,007	**2,29**	1,80
na začátku semestru věnuji velkou pozornost výběru studijních materiálů	0,00001	**2,26**	1,69
s literaturou pracuji v průběhu celého semestru	0,007	**3,02**	2,53
literaturu využívám téměř výhradně jen při přípravě na zkoušku nebo zápočet	0,009	3,40	**3,85**
literaturu nenakupuji	0,002	2,48	**3,11**
rád/a se učím z tištěných zdrojů	0,015	4,48	**4,82**

Poznámky: PdF = pedagogická fakulta; FF a PřF = filozofická a přírodovědecká fakulta.

Dále konstatujeme, že studenti pedagogické fakulty si doporučovanou literaturu spíše kupují, kapitoly čtou po přednáškách a se zdroji pracují v semestru průběžně (36 % výpovědí studentů, kteří s tvrzením „zcela souhlasí“ a „spíše souhlasí“). Ukazuje se také, že studenti přírodovědecké a filozofické fakulty s literaturou nepracují soustavně, ale učí se z ní především až před zkouškou nebo zápočtem (72 % respondentů těchto fakult uvedlo, že s tvrzením zcela souhlasí nebo spíše souhlasí). Studenti filozofické a přírodovědecké fakulty významněji preferují tištěný text.

Následující tabulka 6 znázorňuje zjištěné statisticky významné rozdíly mezi výpověďmi respondentů dvou studijních forem − prezenční a kombinované.

Tabulka 6

Studijní zvyky studentů v závislosti na formě studia

Studijní zvyky	p-value	prezenční forma (Mean)	kombinovaná forma (Mean)
na začátku semestru věnuji velkou pozornost výběru studijních materiálů	0,10	2,97	**3,37**
vždy koupím doporučovanou literaturu	0,0001	1,97	**2,62**
knihu nebo skripta si přečtu hned na začátku semestru	0,0001	1,96	**2,51**
kapitoly nebo určité části textu si čtu po přednáškách	0,0001	2,04	**2,57**
koupené knihy si schovávám až ke státním zkouškám	0,10	2,98	**3,50**

Studenti kombinované formy se na začátku semestru více věnují výběru učebních materiálů (zcela souhlasí a spíše souhlasí až 50 % dotázaných). Doporučovanou literaturu si rozhodně častěji kupují, než je tomu u studentů prezenční formy (zcela souhlasí a spíše souhlasí 57 % respondentů kombinované formy, zatímco u prezenční kupuje knihy pouhých 16 % studentů). Ukazuje se, že studenti kombinované formy preferují vlastní učební materiály a zřejmě jako výdělečně činní si je mohou spíše dovolit zakoupit. Nedostatek studijních tištěných materiálů pro některé předměty zřejmě způsobuje, že si tito studenti raději knihy pořizují a nespoléhají na knihovnické univerzitní služby. Zároveň lze usuzovat, že kvůli nepřímým a mnohdy poměrně neosobním vazbám, které s sebou kombinovaná forma studia přináší, se tito posluchači zaměří na individuální získání materiálů bez nutnosti kooperace se zbytkem skupiny.

Studenti kombinované formy více čtou učební materiály na začátku semestru (47 % respondentů zcela nebo spíše souhlasí s tímto tvrzením) a jednotlivé kapitoly čtou po přednáškách (zcela nebo spíše souhlasí 53 % dotázaných). Také literaturu si častěji schovávají ke státní závěrečné zkoušce než studenti prezenční formy.

5 Závěr

Ukazuje se, že studenti učitelských oborů Ostravské univerzity uplatňují celou řadu studijních zvyků, pomocí nichž učební materiály používají. Zjistili jsme, že tyto zvyky se v některých parametrech liší v závislosti na stupni vzdělávání, formě studia a v závislosti na fakultě, na které aktuálně studují.

V příspěvku jsme nejprve popsali, jak se liší studijní zvyky studentů učitelských oborů v souvislosti se stupněm jejich vzdělávání. V tomto bodě šlo o statisticky významné rozdíly *v počtu užívaných materiálů* (studenti navazujícího magisterského studia vypovídali, že jim k přípravě na zkoušku nebo zápočtový test postačí jeden nebo dva zdroje), a v případě

časového rozvržení užívání (bakaláři věnují více pozornosti literatuře na začátku i v průběhu semestru a dále kapitoly čtou ve větší míře po přednáškách). Tyto zvyky se naopak *nelišily* z hlediska zdrojů studijních materiálů (tzn. zda literaturu kupují, půjčují nebo stahují z webových stránek) a dále z hlediska preferované formy (tištěné vs. elektronické).

Na stanovenou otázku, zda se liší studijní zvyky studentů v souvislosti s typem fakulty, odpovídáme, že ano. Statisticky významné rozdíly jsme mezi studenty pedagogické fakulty a studenty fakulty přírodovědecké a filozofické nalezli v parametru *preferovaného zdroje* studijního materiálu (studenti pedagogické fakulty si doporučenou literaturu raději kupují) a *počtu užívaných materiálů* (studenti obou partnerských fakult se domnívají, že jim k přípravě na zkoušku nebo zápočtový test postačí jeden nebo dva učební zdroje). Dále jsme zachytili rozdíly ve způsobu *časového rozvržení užívání materiálů* (studenti pedagogické fakulty věnují více pozornosti doporučované literatuře na začátku i v průběhu celého semestru a také kapitoly si čtou po přednáškách). Co se týče *preferované formy* učebních materiálů, studenti přírodovědecké a filozofické fakulty upřednostňují tištěné zdroje.

V otázce studijních zvyků u studentů prezenční a kombinované formy jsme nalezli statisticky významné rozdíly v oblasti *časového rozvržení užívání materiálů* (studenti kombinované formy věnují výběru literatury větší pozornost na začátku i v průběhu celého semestru a kapitoly si čtou po přednáškách). Naopak se skupiny respondentů *nelišily v počtu* užívaných materiálů.

Výzkum přinesl pozoruhodná zjištění. Při identifikaci materiálů, se kterými studenti učitelských oborů pracují, jsme dospěli k závěru, že při jejich učebních činnostech absentují odborné publikace nebo vědecké stati. Naopak četně a mnohdy výhradně jsou užívány materiály nepublikované, jako např. zápisky z přednášek, společně vypracované otázky ke zkoušce nebo sdílené prezentace vyučujícího. Alarmující je názor některých studentů, že jeden nebo dva učební zdroje stačí ke zdárnému vykonání zkoušky či písemného zápočtového testu.

Jako vysokoškolští učitelé považujeme za důležité, abychom své studenty vedli k systematické práci s kvalitními odbornými zdroji a abychom dokázali tyto zdroje také sami vytvářet.

Literatura

Berry, T., Cook, L., Hill, N. & Stevens, K. (2011). An Exploratory Analysis of Textbook Usage and Study Habits: Misperceptions and Barriers to Success. *College Teaching*, 59, 31−39.

Durwin, C. C. & Sherman, W. M. (2008). Does choice of college textbook make a difference in students' comprehension? *College Teaching, 56*(1), 28−34.

Gurung, R. & Landrum, R. E. (2012). Comparing Student Perceptions of Textbooks: Does Liking Influence Learning? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 24*(2), 144−150.

Horsley, M., Knight, B. & Huntly, H. (2010). The role of textbooks and other teaching and learning resources in higher education in Australia: change and continuity in supporting learning. *IARTEM e-Journal, 3*(2), 43−61.

Kujawski, T. A. (2011). Students Learn Equally Well From Digital as From Paperbound Texts. *Teaching of Psychology, 38*(4), 278. Retrieved from: http://top.sagepub.com/content/38/4/278.

Lea, M. & Jones, S. (2011). Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, *36*(4), 377−393.

Malach, J. & Sikorová, Z. (2014). *Pedagogická diagnostika a profese učitele.* Ostrava: Pedagogická fakulta.

Rockinson-Szapkiw, A. J., Courduff, J., Carter, K. & Bennett, D. (2013). Electronic versus Traditional Print Textbooks: A Comparison Study on the Influence of University Students' Learning. *Computers and Education*, 63, 259−266.

Vandsburger, E. & Duncan-Daston, R. (2011). Evaluating the Study Guide as a Tool for Increasing Students Accountability for Reading the Textbook. *Journal of College Reading and Learning*, *42*(1), 6−23.

Kontakt

PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a andragogiky
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Fr. Šrámka 3, 709 00 Ostrava − Mariánské Hory

e-mail: zuzana.sikorova@osu.cz

Mgr. Iva Červenková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a andragogiky
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Fr. Šrámka 3, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory

e-mail: iva.cervenkova@osu.cz

Internet – prostředí podporující učení?

Internet – a new environment for life and education?

Jitka JURSOVÁ

Abstrakt: Virtuální prostředí internetu je nezanedbatelnou součástí světa, v němž žije současná generace školáků a studentů. Mladí lidé v tomto prostředí komunikují, baví se, hrají si, získávají zkušenosti, učí se. V tomto příspěvku se zaměříme na potenciál internetu být prostředím podporujícím studium a na otázky, jak je v současné době internet mladou generací využíván k učebním činnostem mimo školní výuku. Studie vychází z výsledků výzkumných šetření, prováděných kontinuálně od roku 2002. Na jejich základě poukazuje na nezbytnost cílené informační a mediální výchovy, která pomáhá korigovat aktivity dětí a mládeže ve virtuálním prostředí a stává se účinným článkem prevence negativních důsledků působení virtuální reality na vývoj osobnosti mladého člověka.

Klíčová slova: informační výchova, mediální výchova, ICT, virtuální realita, internet, virtuální realita, Internetová mládež, e-learning, sebevzdělávání, sociální sítě

Abstract: Virtual internet environment is a considerable part of the world of current generation of schoolchildren and students. They use this environment as a mean of communication and entertainment, but also for studying and getting new experience. In this article we focus on the potential of internet to support the education, and in addition, we describe the extent of using the internet for learning purposes besides the usage during classes. The author presents results from questionnaire surveys, which have been conducted continuously since 2002. They expose the necessity of targeted information and media education in order to remedy the activities of children and youth in virtual environment and as such to become an effective tool for the prevention of negative consequences of virtual reality for the personal development of young people.

Keywords: information education, media education, ICT, virtual reality, Internet, virtual reality, Net Generation, e-learning, self-education, social networking

1 Úvod

Internet a moderní technické prostředky zcela změnily životní styl mladé generace a celé společnosti. Nejen že se staly zcela samozřejmou součástí všech sfér života společnosti, ale velmi rychle si vybojovávají prvenství i ve způsobech trávení volného času. Na počátku nového tisíciletí zaznamenáváme výrazné změny v životním stylu a rozšíření životního prostoru o nový rozměr – virtuální prostředí vytvářené internetem.

Fenomén, který má pravděpodobně v současnosti nejsilnější vliv na posun životního pole dětí směrem k virtuální realitě, se nazývá sociální sítě. Jde o systémy, fungující v prostředí internetu, které slouží navazování a udržování sociálních vztahů a komunikace. Internetovou

sociální sítí, mladou generací v naší zemi nejvíce využívanou, je v současné době bezesporu Facebook. Facebook je relativně velmi mladý, široké veřejnosti je otevřený od srpna 2006. Je typickým virtuálním prostředím, napodobujícím reálný život. Děti a mladí lidé v něm prožívají neopominutelnou část svého běžného dne, „scházejí se“, baví se, diskutují, domlouvají si akce, sdílejí své zážitky, dojmy, fotografie, hrají hry, spolupracují v různých aktivitách. Dětmi je chápán Facebook jako prostředí pro trávení volného času a zábavu, naskýtá se však zajímavá a v současnosti relevantní otázka potenciálu Facebooku být i prostředím pro vzdělávání, resp. pro komunikaci související s učením.

Osobnost člověka, jeho myšlení, cítění a jednání se utváří v interakci s prostředím, v němž žije a získává zkušenosti. Je tedy zřejmé, že koexistence nezralého mladého člověka v prostředí virtuálním a reálném a stále se zvyšující podíl života ve virtuálním světě oproti tomu přirozenému se musí odrazit ve vývoji osobnosti a pravděpodobně přinese důsledky, které možná dnes ještě ani nedokážeme zcela předpovědět. Výhodou starších generací byla možnost v raném věku pevně zakotvit v přirozeném živém světě a teprve později vstoupit do nového – virtuálního prostředí. Dnešní děti však už od nejútlejšího věku žijí svůj život z velké části ve světě virtuálním. Chytré telefony a tablety posun k životu ve virtuálním světě ještě umocnily.

P. Sak (2004, s. 124) v této souvislosti píše o „radikální proměně sociálního pole mládeže“ jako o vážném důsledku soustavného soužití dětí s ICT. Jde o proměnu struktury trávení volného času, celkového životního stylu mladé generace, zahrnujícího v sobě i způsob poznávání světa, vzdělávání, výchovy a sebevýchovy. Ve světě utvářeném ICT se jiným způsobem utváří sociální chování, vytváří se nové sociální struktury, které ovlivňují sociální učení dětí. Právě pro tento jev je současná generace označována jako *„mediální mládež“*, Connexity Generation, Net Generation apod.

Škola nyní stojí před dalším z mnoha závažných úkolů – změny v životě společnosti reflektovat a mladou generaci již připravovat pro život v radikálně odlišném světě od toho, v němž vyrůstaly předchozí generace. Domnívám se však, že pozornost společnosti i vlády a následně i škol je příliš soustředěna na vybavenost informačními a komunikačními technologiemi a počítačovou a informační gramotností. Přitom jsou dosud podceňovány a opomíjeny pedagogické, psychologické a sociologické důsledky „komputerizace“ společnosti. Důsledky, které se možná projeví až za několik let, mohou být fatální – ovlivnění fyzické kondice, metabolismu, mentálních procesů, psychického i fyzického zdraví, hodnot, vztahů, citů, norem.

Tato studie se zaměřuje na otázky proměny sociálního prostředí a podmínek pro sebevzdělávání v souvislosti s rozvojem moderních technologií. S nimi vzniká a prohlubuje se fenomén dvou světů v životním prostoru mladé generace – vedle tradičního reálného světa hraje stále významnější roli svět virtuální, tvořený zejména internetem. V longitudinálním výzkumu se autorka věnuje sledování vývojových tendencí v užívání prostředí internetu k sebevzdělávacím aktivitám a pokládá si otázky možností pedagogické intervence do aktivit žáků v internetovém prostředí.

2 ICT jako médium, s nímž je nutno se naučit žít

Z pedagogického hlediska můžeme nahlížet na elektronická média a virtuální prostor jimi vytvářený ze dvou úhlů pohledu: jako *prostor pro rozvoj jedince*, tedy prostor napomáhající výchově, nebo jako *rizikový faktor*, působící ve vztahu k výchově kontraproduktivně.

Například jedním z problémů, které internet přináší a které již velmi silně pociťujeme, je *zahlcení informacemi* − tzv. informační smog (Sak, 2004). Velmi snadno se také děti dostávají v tomto prostředí k nebezpečným informacím.

Jiným závažným problémem je nebezpečí přenášení prožitků a zkušeností mezi virtuálním prostředím a přirozeným světem (např. prožitky a zkušenosti z bojových počítačových her, z virtuálního zabíjení atd.) – *virtuální „normalita“* mění vnímání normality v přirozeném světě a může vážně narušovat výchovu a rozvoj osobnosti mladistvých.

Anonymní prostředí internetu svádí k podstatně vulgárnějším a primitivnějším *projevům v komunikaci*, než je běžné a přípustné v přímém kontaktu.

Rizikem, s nímž se v současnosti už potýkají téměř všichni rodiče, je ztráta ponětí *o čase* při činnostech v prostředí internetu a přenášení běžných dětských aktivit (hry, komunikace s vrstevníky) z přirozeného prostředí do prostředí virtuálního. Společnou hru a sportování na hřišti vyměnily moderní děti za soustavné sledování dění na Facebooku.

Ve výčtu potíží spojených s působením internetu na mladou generaci bychom mohli pokračovat: od nevhodných webových stránek, které mohou negativně ovlivňovat výchovu dítěte, přes nebezpečí navázání kontaktu s nebezpečnými lidmi, kyberšikanu a další projevy agresivního jednání, psychické a sociální problémy, ztrátu anonymity a soukromí, až po zdravotní potíže, ztrátu schopnosti se soustředit, poruchy nervové soustavy jako důsledky zatížení organismu dítěte dlouhodobým pobytem ve virtuálním prostředí.

Na druhou stranu virtuální prostředí internetu přináší také mnoho nesporných *výhod*. Tou zřejmě nejvyužívanější je široká a snadná *dostupnost informací*. Významným pozitivem je bezpochyby *demokratičnost a otevřenost* internetové sítě – je přístupná každému bez rozdílu pohlaví, rasy, vyznání apod. Umožňuje „pohyb“ i imobilním lidem, kontakt osamělým. Otevírá nové možnosti pro komunikaci, pro sdružování a spolupráci a v neposlední řadě i *pro vzdělávání*.

3 ICT jako prostředek vzdělávání

Moderní pojetí vzdělávání klade velký důraz na podněcování žáků k sebevzdělávacím aktivitám a na utváření a upevňování jejich kompetencí k *sebevzdělávání jako součásti celoživotního učení*. V tomto procesu disponují ICT vysokým potenciálem stát se efektivními prostředky rozvoje mladé generace, do nových technologií se vkládají v souvislosti se vzděláváním velké naděje. Například na začátku 90. let psal např. L. Vajner (1993) o práci s počítačem jako o činnosti, kterou se rozvíjí celá osobnost člověka: vědomosti, fantazie a tvořivost, odpovědnost, numerická a prostorová představivost, rychlost reagování apod.

Počítače je možné velmi účinně využívat při vzdělávání zdravotně postižených dětí, PC může do značné míry kompenzovat handicap. Velkou předností počítače a internetu je možnost distančního vzdělávání. Velký rozvoj a pozitivní přijetí, zvláště mladou generací, zaznamenávají různé formy *e-learningu*, elektronického učení prostřednictvím počítače a internetu. E-learning má podstatný význam pro realizaci evropského projektu „učící se – znalostní“ společnosti. Počítač může být prostřednictvím e-learningu využíván k autoedukaci, jako prostředek propojení školního a mimoškolního vzdělávání a sebevzdělávání, může umožnit kontakt učitele se žáky nad rámec výuky, individuální práci, rozvoj talentovaných dětí, nebo naopak může usnadnit vzdělávání dlouhodobě nemocného dítěte, které nemůže docházet do školy. Virtuální prostředí se tak může stát *novým sociálním i výukovým prostorem*, v němž lze komunikovat, diskutovat, řešit společně problém, pracovat na společném projektu.

Virtuální prostředí umožňuje také zprostředkovat žákům místa a situace, které jsou pro ně v přirozeném prostředí nedostupné. Umožňuje prezentovat názorné ukázky jevů, které se běžně zprostředkovat nemohou.

Internet je velmi pružným publikačním prostorem. Rozšiřuje možnosti *aktivních tvořivých činností* žáků. Je to také informační prostor, který umožňuje okamžitou zpětnou vazbu a posiluje autoregulační prvky v učení, individuální práce na počítači je intenzivní. J. Mareš (2007) považuje právě propojení vnějšího řízení učení jedince s jeho autoregulací za nejdůležitější přínos e-learningu a učení s využitím počítače obecně.

Mnozí odborníci však varují před možnými negativními dopady nadužívání ICT v procesu učení žáků. Např. Larsen (1988) již v počátcích implementace ICT do školního prostředí upozorňoval na riziko, že přehnané využívání počítače ve výuce, zvláště mladších dětí může vést až ke snížení schopnosti tvořit pojmy a k omezení představivosti. Při interakci mezi dítětem a PC je totiž do jisté míry omezena možnost praktických manipulací, hmatových a motorických vjemů. Některé výzkumy vedly k závěrům, že při počítačové výuce se děti učí rychleji, ale tradičními metodami uchovají více a déle v paměti (Larsen, 1988).

M. Spitzer (2014) důrazně varuje před nekompetentním zaváděním ICT do procesu vyučování žáků, zvláště na nižších stupních škol – s odkazy na mnohé výzkumy v oblasti neurobiologie, které prokazují, že kontakt s digitálními médii negativně ovlivňuje pozornost, schopnost se soustředit, paměť a další psychické procesy.

Očekávání spojená s ICT nebývají často ve školách z různých důvodů naplněna. D. Clark (2007) v této souvislosti píše o mnoha mýtech spojených s výukou prostřednictvím PC a internetu – např. o přeceňování hyperučení (s využitím multimédií), přičemž tradiční metody práce mohou mít v některých případech i lepší výsledky. U nás psal o hranicích možností multimédií už v 90. letech např. M. Hausner (1995). Dlouhodobě nenaplňovaná očekávání, že moderní technologie zajistí vysokou efektivizaci výuky a přinesou prokazatelné zvýšení kvality výstupů vyučovacího procesu, jsou nazývána „internetovým paradoxem“ (Spitzer, 2014).

Digitální technologie mají potenciál být účinným prostředkem vzdělávání, ale nejsou všemocné a je třeba respektovat nejen didaktické, ale také psychologické a sociální aspekty jejich působení v procesu rozvoje mladé generace. Je tedy třeba volit vhodnou míru činností s ICT a využívat je výhradně tehdy, je-li to účelné. Informační techniku nelze vidět izolovaně, ale jako součást širší výchovné situace. V případě nepochopení pravého místa techniky ve výchově se její výhody mohou přeměnit v nevýhody – technika předá informaci, ale jako výchovná strategie je neúčinná. Přitom v současné době se u nás skutečně do určité míry projevuje módnost využívání ICT ve výuce. Stále se mechanicky klade rovnítko mezi zapojení ICT do výuky a modernizaci výuky. Příkladem byly před několika lety značné snahy škol získat interaktivní tabule, a následné problémy s jejich využíváním. V nedávné době jsme podobně byli svědky kampaně za tablety do výuky.

Společně s J. Marešem (2007, s. 177−179) můžeme konstatovat, že stejně jako každá technická novinka ještě nemusí být výrazným pokrokem v kvalitě učení, tak i e-learning a jakékoli učení prostřednictvím počítače nemusí být nutně lepší než tradiční vyučování. Elektronické učení také vnáší do pedagogiky nové otázky, problémy (např. na jedné straně vysoké nároky na učitele při přípravě výukového programu, na straně druhé pak snahy žáků zjednodušit si práci, obelstít systém, nový fenomén – elektronické podvádění (cyber-cheating, e-cheating), kybernetické plagiátorství apod.).

Metody práce žáků u počítačů kladou vysoké nároky na přípravu a organizaci hodiny ze strany učitele. J. Nikl (2002, s. 57) v této souvislosti zdůrazňuje, že osobnost učitele a jeho

didaktické kompetence rozhodují o tom, zda převáží klady nebo zápory působení tohoto technického prostředku na vývoj žáka.

Vezmeme-li tedy v úvahu výše zmíněné možnosti efektivního využívání ICT ve vzdělávání a celkovém rozvoji mladé generace, na druhé straně možné důsledky negativního vlivu ICT, a také nároky na změny pojetí a organizace výuky, musíme konstatovat, že před pedagogy stojí v souvislosti s rozvojem ICT a jejich implementací do školní práce úkoly obrovských rozměrů – ne jen modernizovat výuku a zajistit vybavení populace počítačovou a informační gramotností, ale především hledat cesty k podpoře zdravého vývoje mladé generace ve zcela změněném světě.

4 Internet a učení: výzkum

4.1 Cíl výzkumu, výzkumné problémy

Provedený výzkum byl směřován k ověřování podílu prostředí internetu na výchově a vzdělávání mladé generace. Výzkumné problémy se týkají:

- postojů k internetu jako specifickému masově komunikačnímu médiu,
- způsobů využívání internetu v souvislosti se vzděláváním a sebevzděláváním žáků a studentů,
- participace školy na podpoře sebevzdělávacích aktivit žáků a na rozvíjení dovedností k efektivnímu využívání internetu pro vlastní rozvoj,
- učebních aktivit žáků a studentů ve virtuálním prostředí internetu.

4.2 Charakteristika metod výzkumu a souboru respondentů

Otázky využívání internetu mladou generací a jeho výchovných a vzdělávacích možností byly součástí dlouhodobého výzkumu zaměřeného na vztah masově komunikačních médií a výchovy, prováděného v letech 2002−2010. Výzkumy v jednotlivých letech na sebe navazují a tvoří komplexní výzkum „Média v sebevzdělávání žáků ZŠ“. V začátku roku 2015 navazuje na předchozí výzkum dotazníkové šetření „Učení v prostředí internetu“. V tomto příspěvku jsou uvedeny a komparovány vybrané výsledky výzkumných šetření z let 2002 (Sebevzdělávání ve volném čase, 295 žáků ZŠ), 2004 (Zdroje informací a jejich využívání, 261 žáků ZŠ), 2007 (Média ve vzdělávání, 467 žáků ZŠ), 2008 (Postoje k médiím, 187 žáků ZŠ), 2010 (Sociální sítě, 92 studentů VŠ a 54 žáků SŠ) a 2015 (Učení v prostředí internetu, 80 studentů VŠ, 160 žáků ZŠ a víceletých gymnázií).

Reliabilita jednotlivých položek v dotaznících byla ověřována metodou půlení s výpočtem Cohenova koeficientu kappa. Statistická významnost rozdílů dvojic porovnávaných skupin při komparaci vybraných výsledků byla ověřována pomocí Studentova t-testu.

4.3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Dostupnost počítače

Dostupnost počítačů pro děti školního věku v ČR na začátku tisíciletí velmi rychle narůstala. Podle odpovědí žáků v našem šetření v roce 2003 mělo doma dostupný počítač 60 % dotazovaných dětí (přičemž byly rozdíly mezi dětmi z města nebo venkova – na venkově to

bylo cca 52 %, zatímco ve městě 70 %), a v roce 2006 mělo počítač doma téměř 90 % dotazovaných (přičemž už mělo 22 % dětí svůj vlastní počítač) a 71 % dotazovaných domácností bylo připojeno na internet.

V roce 2007 mělo již 80 % dotazovaných dětí internet doma, 23 % dotazovaných dětí má svůj vlastní počítač a pouze 6 % dětí vypovědělo, že počítač doma nemají. V roce 2007 byly již díky zlevnění počítačové techniky a dostupnosti internetové sítě prakticky smazány rozdíly ve vybavení počítačem mezi dětmi městskými a venkovskými.

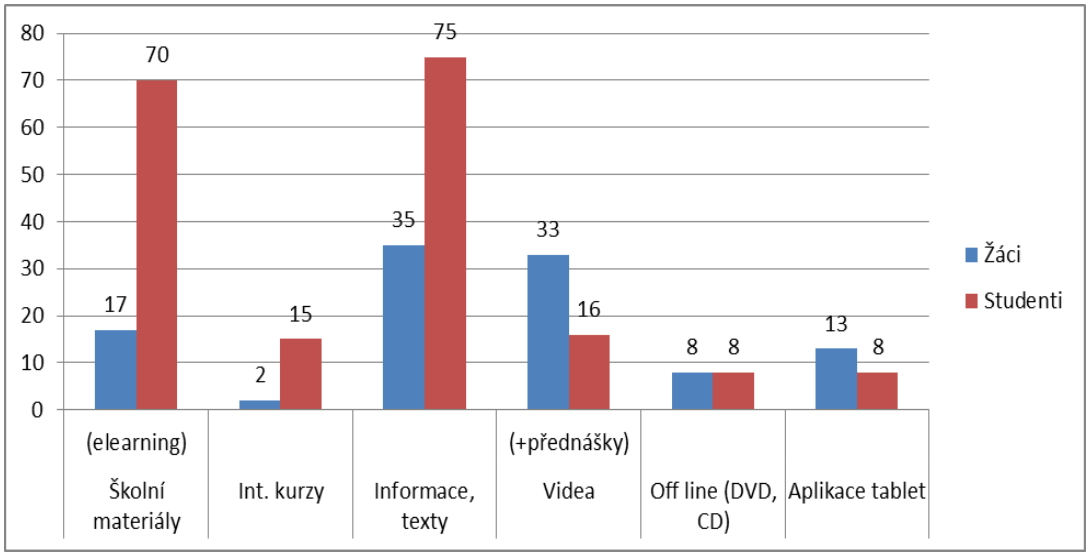
V roce 2015 uvedlo 54 % dotazovaných dětí v Libereckém kraji vlastní počítač, celkově aspoň jeden dostupný počítač v domácnosti uvedlo v tomto šetření 95 % dotazovaných, přičemž všichni, kdo uvedli PC doma, potvrdili zároveň připojení na internet.

Novým fenoménem vedoucím k ještě těsnějšímu sepětí člověka s virtuálním prostředím internetu, jsou tzv. chytré telefony a tablety, které umožňují snadný přístup k internetu kdekoli a kdykoli. Moderní děti jsou prakticky soustavně on-line.

Kupovat dětem PC „kvůli škole a učení“?

Tuto otázku si v posledních letech kladou mnozí rodiče, dokonce stále častěji už rodiče prvňáků. Pokusili jsme se tedy zjišťovat, *k jakým činnostem* vlastně využívají děti a mladí lidé své počítače a k jakým aktivitám je využívají v souvislosti s učením a studiem.

První graf zobrazuje nejčastější podoby využívání internetu v procesu autodidakce tak, jak je uváděli ve svých odpovědích žáci ZŠ a vysokoškolští studenti učitelství.



Graf 1. Elektronické možnosti učení (2015) mimo školní vyučování *(min. 1x týdně) v %*

V komparaci obou skupin lze konstatovat, že pro studenty VŠ *je* prostředí internetu prostorem využívaným v souvislosti se studiem, zatímco mladší skupina žáků ZŠ využívá prostředí internetu jako prostředek sebevzdělávání v podstatně menší míře. Nejvíce je internet využíván jako *zdroj informací*, a to především informací v textové podobě. Zde by bylo ještě zajímavou otázkou k dalšímu podrobnějšímu zkoumání, jakým způsobem vyhledávají žáci a studenti informace, které internetové stránky využívají jako zdroje informací a jak pracují s odbornými

portály a weby. V našem dotazníku v otevřené otázce na nejvíce využívané internetové stránky jmenovalo 59 % žáků Wikipedii, 9 % žáků Facebook. Vysokoškoláků uvedlo Wikipedii 46 %, poměrně pestrý však byl (i když jen v malých početních zastoupeních) další výčet využívaných stránek. Třetina studentů uváděla konkrétní odborné stránky týkající se jejich aprobací, čtvrtina uváděla odborné stránky a portály týkající se vzdělávání. Nejoblíbenějším nástrojem pro vyhledávání potřebných informací ke studiu je mezi dotazovanými studenty Google. Jmenovalo jej 40 % vysokoškoláků. Mladí lidé si vše potřebné „vygooglují".

Rozdíl v počtu žáků a studentů, kteří využívají *učební a studijní materiály* vytvářené učiteli, je pochopitelný. Základní školy poskytují elektronické materiály pro domácí přípravu méně, pouze jako doplněk školního vzdělávání. Vysoké školy naopak počítají s větším zapojením studentů v samostudiu a tomu odpovídá i nabídka e-learningových materiálů, které jsou studentům poskytovány.

Studenti VŠ se také do určité míry zapojují i do dalších vzdělávacích kurzů dostupných v prostředí internetu.

V souvislosti s projekty směřujícími k vybavování škol tablety pro podporu výuky vedl jeden dotaz této dotazníkové položky k využívání *učebních aplikací v tabletech* při samostudiu či přípravě na výuku. Pravidelnou práci s učebními aplikacemi aspoň jednou týdně uvedlo 13 % žáků ZŠ a jen 8 % studentů VŠ. Celkově však tablety v souvislosti se studiem či přípravou na výuku využívá aspoň jednou týdně 27 % dotazovaných žáků a 23 % dotazovaných studentů (viz tabulka 2). Následující tabulka (tab. 1) naznačuje určité vývojové tendence v aktivitách provozovaných v prostředí počítače a internetu.

Tabulka 1

Vývoj využívání počítače k nejčastějším činnostem (počet žáků 2. st. ZŠ v %, kteří vykonávají jednotlivé činnosti 1x týdně a častěji)

	2002	**2007**	**2015**
Hraji hry	53	68	50
Píšu texty	19	29	17
Vypracovávám úkol	11	32	29
Vyhledávám informace	24	78	54
Surfuji	32	84	69
Komunikuji (mail, chat)	17	79	**44**
Facebook	-	-	**50**
Stahuji (hry, filmy, hudbu)			65

Hlavní směřování aktivit dětí na počítači by se dalo shrnout do hesla *„být informován"*. Surfování po internetu, tedy prohlížení si různých internetových stránek, je přitažlivou činností pro vyšší procento žáků ZŠ, než hraní her. Navíc k této činnosti přičtěme ještě cílené vyhledávání informací, které jsou pro děti zajímavé. Vše, co mohou, si pak děti z internetu stahují do svého počítače. Typická pro tento věk je intenzivní *komunikace s vrstevníky*. Čísla v tabulce ukazují zásadní posun ve formě komunikace od komunikace tváří v tvář ke stále

více využívané komunikaci ve virtuálním prostoru. Zdánlivý pokles v počtu žáků ZŠ komunikujících prostřednictvím internetových komunikačních prostředků je ve skutečnosti jen posunem ve formě komunikace – po roce 2007 se „raketovou rychlostí“ rozrůstal počet dětí, připojených v síti *Facebooku*. Facebook je prostředím pro děti mimořádně přitažlivým, protože jim splňuje vše, co ve svém věku nejvíce potřebují: kromě „být informován“ také „být v kontaktu, komunikovat, sdílet, bavit se“, tedy *„být uprostřed dění“*. K číslu v tabulce uveďme ještě zpřesňující údaje – 42 % žáků 2. stupně ZŠ (43 % dívek a 40 % chlapců) uvedlo, že se připojuje na Facebook denně.

Využívání technických prostředků k učení

V roce 2014 přijalo MŠMT Strategii digitálního vzdělávání do roku 2020. Nahlédněme tedy nyní do situace aktivního využívání digitálních technologií k sebevzdělávacím aktivitám. Žáci ZŠ i studenti VŠ byli dotázáni, jak často využívají k přípravě na výuku či ke studiu nejrozšířenější technické prostředky. I v odpovědích v této položce se ukazuje velmi dobré vybavení mladých lidí počítačovou technikou. Většina žáků ZŠ využívá jako učební nástroj počítač, jímž je vybavena domácnost (velmi často vlastní PC), u studentů VŠ lze již osobní počítač (notebook) považovat za standardní vybavení (tab. 2). Zajímavým údajem je využívání telefonu v souvislosti s učením. Nejde jen o kontakt se spolužáky, ale často i o rychlé vyhledávání informací a další s učením související aktivity umožněné technickými možnostmi tzv. chytrých telefonů, jimiž je vybavena většina respondentů, kteří telefon využívají v souvislosti se studiem.

Tabulka 2

Využívání technických prostředků k učení (2015) – často (více než 1x týdně) anebo nikdy, údaje v %

	PC vlastní	PC školní	čtečka	tablet	telefon	audio
Žáci často	71	10	2	27	46	13
Žáci nikdy	10	83	94	58	35	77
Studenti často	100	10	13	23	52	5
Studenti nikdy	0	59	75	69	25	75

Účel využívání internetu

V této položce se již projevuje vliv školy na sebevzdělávací aktivity žáků/studentů. Žáci ZŠ využívají internet při plnění samostatných domácích úkolů, zejména k vyhledávání potřebných informací potřebných pro splnění úkolu, a samozřejmě také ke komunikaci se spolužáky. U vysokoškoláků je škála využití prostředí internetu širší (tab. 3).

Tabulka 3

Účel využívání internetu (2015) − často (více než 1x týdně, výsledky v %)

	společné projekty	samostatné úkoly	komunikace - žáci	komunikace s učitelem	vyhledávání informací	elearning	stahování	aktuality školství	aktuality obor	aktuality politika	studium jazyka	databáze
Žáci	17	63	75	6	63	29	21	-	-	19	21	4
Studenti	54	92	97	52	93	43	92	11	31	77	54	46

V následující tabulce (tab. 4) je možné nahlédnout do zvyklostí dnešních žáků a studentů v *komunikaci se spolužáky* při domácích úkolech nebo studijních činnostech.

Tabulka 4

Obvyklé způsoby komunikace (při učebních – studijních činnostech), v %, 2015

	schůzka	telefon	e-mail	chat	Facebook	elearning
Žáci	27	40	17	31	54	
Studenti	90	41	39	15	98	5

I v této položce se ukazuje, že novým běžným prostředím pro sociální kontakty se rychle stalo virtuální prostředí internetových sociálních sítí, resp. Facebooku. Mezi dotazovanými žáky ZŠ dokonce komunikace v prostředí Facebooku převážila nad jakýmikoli jinými formami. Vysokoškolští studenti podle svých výpovědí využívají téměř rovným dílem komunikaci v prostředí virtuálním i reálném.

Facebook jako nejvýhodnější prostředí pro komunikaci se spolužáky při plnění studijních úkolů uvedlo v otevřené otázce 74 % studentů VŠ. Osobní kontakt považuje za nejvýhodnější formu komunikace 5 % respondentů.

Internet jako masově komunikační médium

Internet je žáky 2. stupně ZŠ považován za nejpřínosnější z dostupných masově komunikačních médií. Dokládal to už výzkum z r. 2008, v němž žáci ve škálách zaznamenávali své názory na jednotlivá média. Internet se umisťoval na předních místech mezi pěti nejběžnějšími médii (televize, knihy, tisk, rádio) v mnoha parametrech, např.:

- srovnatelně s knihami byl považován za nejlepší prostředek vzdělávání,
- jako médium umožňující odpočinek se umístil těsně za televizí,
- nejvíce ze všech médií byl chápán jako prostředek dobrého využití volného času,

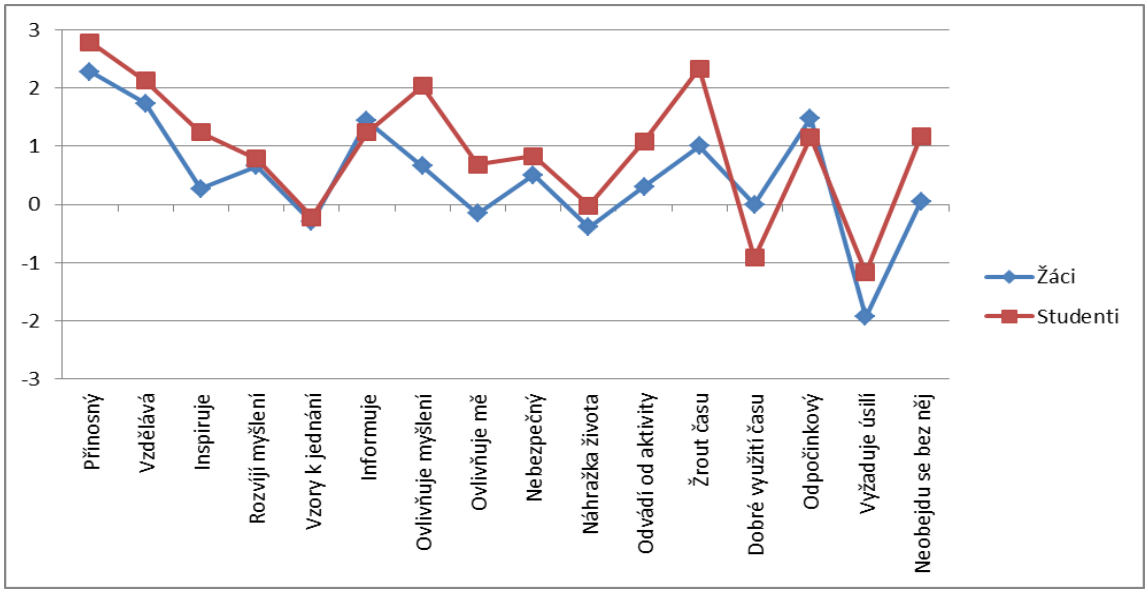
- výrazně před ostatními médii se v názorech žáků umístil jako nejlepší prostředek k vyhledávání informací,
- žádné jiné médium nedostalo tolik hlasů jako internet u tvrzení „bez tohoto média se neobejdu“.

V letošním roce (2015) bylo zkoumání postojů k internetu jako jednomu z masmédií zopakováno a doplněno o porovnání postojů žáků ZŠ a studentů VŠ. V následujícím grafu (graf 2) je patrný kritičtější přístup vysokoškoláků oproti žákům ZŠ. Studenti více vnímají přínosnost a vzdělávací potenciál internetu, zároveň si ale také více uvědomují jistá rizika spojená s tímto médiem – jeho moc ovlivňovat myšlení a jednání lidí, nebezpečí spojená s aktivitou ve virtuálním prostředí a vliv na využívání volného času.

Obě skupiny respondentů vnímají internet jako spíše odpočinkový, nevyžadující většího mentálního úsilí. Zároveň ale ani jedna skupina nepovažuje jednoznačně internet za prostředek dobrého využití volného času.

Zajímavá je disproporce mezi vnímáním potenciálu internetu ovlivňovat myšlení lidí (obecně, „jiných lidí“) a potenciálu ovlivňovat „právě mě samého“. Žáci si téměř nepřipouštějí, a studenti jen s nízkou mírou souhlasu, že by sami mohli být tímto médiem jakkoli ovlivňováni.

Poněkud překvapivě nevyjadřovali dotazovaní žáci předpokládanou vysokou potřebu používat toto médium. K tvrzení „Neobejdu se bez něj“ se stavěli spíše neutrálně.



Respondenti zaznamenávali své odpovědi do sedmistupňové škály (3 = naprosto souhlasím, 0 = neutrální, -3 = naprosto nesouhlasím). Z odpovědí byl vypočítán aritmetický průměr.

Graf 2. Názory na média – internet (2015)

5 Závěr

Tento příspěvek si klade za cíl poskytnout možnost nahlédnutí do prostředí, v němž se denně pohybuje mladá generace − do prostředí utvářeného internetem. Zabývá se jím jako novou dimenzí života mladé generace, rozšiřující prostor pro formální i informální vzdělávání, ale zároveň i přinášející nové otázky a problémy.

S digitálními technologiemi jsou spjata velká očekávání v souvislosti s moderními vzdělávacími postupy. Obecně jsou považovány za prostředek, který má potenciál zrychlovat a efektivizovat učební proces a zároveň je vysoce atraktivní (a tudíž motivující a aktivizující) pro žáky. Velkou předností počítače a internetu je možnost distančního vzdělávání, *e-learningu*, což umožňuje těsnější a aktivnější propojení mezi školní a mimoškolní učební činností a mezi formálním a neformálním (resp. informálním) vzděláváním.

Na druhou stranu je třeba brát vážně i rizika, omezení a možné negativní dopady virtuálního světa internetu na vývoj mladé generace − zkoumat případné negativní dopady působení elektronických médií a virtuální reality na psychický, fyzický a sociální vývoj dětí, na životní styl a hodnoty mladé generace. Názory odborníků na míru nebezpečí, jež v sobě informační a komunikační technologie nesou, nejsou jednotné.

Škola a učitelé ještě stále hledají cesty účinné mediální a informační výchovy i způsoby využívání elektronických médií tak, aby přispívala k efektivizaci vzdělávacího procesu. V současné době se obecně nezpochybňuje potřeba vybavovat školy digitálními technologiemi a je zvykem klást rovnítko mezi využívání ICT (internetu, interaktivních tabulí, nyní tabletů) ve výuce a označení „moderní/kvalitní škola“. Jen sporadicky se ozývají hlasy varující před digitalizací učebního procesu. Ne tak sporadicky ale můžeme slyšet hlasy varující před nadužíváním digitálních technologií ve škole. K těmto hlasům si dovolím přidat otázku reagující zejména na četná tvrzení, že „děti jsou na počítače zvyklé, práce s nimi je baví a proto budou při práci s nimi ve škole více motivovány k aktivnímu učení“: Skutečně má být úkolem školy prodlužovat čas strávený dětmi ve virtuálním prostředí? Nepřichází již čas spíše ukazovat dětem cestu zpět do živého světa plného skutečných zážitků, situací a činností?

Prostředí internetu je druhou dimenzí života mladé generace, je to fenomén, s nímž je nutno počítat, ale zároveň se s ním naučit zacházet tak, aby „bylo dobrým sluhou a ne špatným pánem“.

Literatura

Clark, D. (2007). *The Myths and Realities of E-Learning*. Dostupné z http://nwlink.com/~donclark/hrd/elearning/myths.html.

Hausner, M. a kol. (1995). *Nové trendy ve vzdělávání aneb Letem multimediálním světem*. Praha: SPN.

Larsen, S. (1988). Nová technika a výchova dětí. In: *Dětská literatura a nová média*. Referáty a diskusní příspěvky na 21. kongresu IBBY v Oslo, Norsko 1988. Český překlad oficiálního sborníku kongresu Children´s literature and the new media. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež.

Mareš, J. (2007). Elektronické učení a zvláštnosti člověka. In Sak, P. a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*. Praha: Portál.

Nikl, J. (2002). *Didaktické aspekty technických výukových prostředků*. Skriptum. Liberec: TU.

Sak, P., Saková, K. (2004). *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda Servis.

Spitzer, M. (2014). *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host.

Vajner, L. (1993). Kdy počítač pod stromečkem? *Děti a my*, *23*(6), 11.

Kontakt

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie
Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Studentská 2, Liberec 1, 463 17

E-mail: jitka.jursova@tul.cz

Hodnotenie vplyvu univerzitného pastoračného centra na osobu študenta

Assessment of the impact of university pastoral center per student

Ján KNAPÍK

Abstrakt: Cieľom práce bolo preskúmať a popísať ako hodnotili participanti vplyv univerzitného pastoračného centra na svoju osobu. Tento cieľ sa odrazil v základnej výskumnej otázke, ktorá znela: Ako sa prejavilo pôsobenie univerzitného pastoračného centra na osobu vysokoškolského študenta? Teoretická časť práce popisuje modely pastorácie vysokoškolákov vo vybraných krajinách a na Slovensku a načrtáva históriu vzniku univerzitných pastoračných centier. Empirická časť práce skúma pomocou kvalitatívnej výskumnej metódy – hĺbkového interview, ktoré je hlavnou výskumnou metódou fenomenologickej analýzy, ako participanti analyzujú a popisujú prežitú skúsenosť so špecifickým fenoménom, v tomto prípade skúsenosť s vplyvom univerzitného pastoračného centra. Práca interpretuje ako participanti vnímali zmeny v oblasti vzťahov, komunikačných zručností a náboženskej viery, ktoré pripisovali vplyvu UPC. Výskumné zistenia tejto práce budú môcť byť porovnávané s výsledkami budúcich výskumov skúmajúcich vplyv ďalších univerzitných pastoračných centier na osobu študenta. Zároveň môžu prispieť k zmysluplnejšiemu pôsobeniu univerzitných pastoračných centier a k ich väčšej spoločenskej akceptácii.

Kľúčové slová: univerzitné pastoračné centrum, komunikačné zručnosti, náboženské prežívanie

Abstract: The goal was to explore and describe how participants evaluate the impact of university pastoral center on their person. This aim is reflected in the research question: How manifested impact of university pastoral center per college student? The theoretical part describes the models of pastoral care of university students in selected countries and Slovakia, outlines the history of the university pastoral centers. The empirical part examines using qualitative research method – depth interview, the main research methods of phenomenological analysis, how participants analyze and describe the experience with a specific phenomenon, in this case experience with the impact of university pastoral center. Work interpreted how participants perceived changes in relationships, communication skills and religious beliefs, which attributed to the impact of UPC. The research findings of this work will be able to be compared with the results of future studies investigating the impact of other university pastoral centers per student. They can also contribute to more meaningful action of university pastoral centers and to increase their social acceptance.

Keywords: university pastoral center, communication skills, religious faith

1 Univerzitné pastoračné centrá

S pádom komunistického režimu v novembri 1989 sa otvorili katolíckej cirkvi nové príležitosti pastoračného pôsobenia. Bolo len otázkou času, kedy sústredí svoju pozornosť na špeciálnu pastoráciu (stredné a vysoké školy, nemocnice, armáda, policajný zbor). V totalitnom režime to nebolo možné, pretože štát si uzurpoval právo vychovávať mladú generáciu a činnosť cirkví a náboženských spoločností udržiaval v útlmovom režime. Po novembri 1989 naberalo pastoračné a výchovné pôsobenie katolíckej cirkvi podobu slobodne tvoriacej a pôsobiacej komunity (Kosturková, 2009). K dôležitým prvkom štandardného pôsobenia cirkvi patrí aj snaha o univerzitnú pastoráciu. Jej konkrétnym vyústením bolo zakladanie univerzitných pastoračných centier (ďalej UPC), ktoré sa snažia o sprostredkovanie hodnôt noriem a vzťahov (Šuťáková & Ferenová, 2013) na kresťanských princípoch.

1.1 Pastoračná starostlivosť o vysokoškolských študentov v zahraničí

Pastoračná starostlivosť o vysokoškolských študentov v zahraničí je charakteristická tým, že jednotlivé krajiny si hľadajú vlastné spôsoby, akými riešia túto oblasť špeciálnej pastorácie.

Slovenským podmienkam je najbližšie *Česko*, preto sa budeme najprv venovať vysokoškolskej pastorácii v tejto krajine. Vo februári 1990 obnovil kardinál Tomášek v kostole Najsvätejšieho Salvátora v Prahe, blízko Karlovho mosta, duchovnú správu pre vysokoškolských študentov. Kardinál Miloslav Vlk tam zriadil v októbri 2004 ***Rímskokatolícku akademickú farnosť.*** Na čele študentského a intelektuálneho spoločenstva stojí známy katolícky kňaz a intelektuál Tomáš Halík – profesor Filozofickej fakulty Univerzity Karlovej (Urychová, Čihounková & Krupička, 2011). Bola to prvá personálna farnosť v Českej republike určená pre pastoráciu vysokoškolských študentov, učiteľov a zamestnancov pražských vysokých škôl a ich rodinných príslušníkov (Staněk, 2008). V tejto súvislosti si dovolíme poznamenať, že žiadne univerzitné pastoračné centrum na Slovensku nie je personálnou farnosťou v zmysle kánonického práva.

V januári 2006 bolo pretransformované na akademickú farnosť aj spoločenstvo olomouckých vysokoškolákov, ktorí sa stretávali v kostole Panny Márie Snežnej (Boldi, 2007). Olomoucký arcibiskup Jan Graubner zveril túto personálnu farnosť od jej vzniku do starostlivosti jezuitov.

Zaujímavý projekt existuje na ČVUT v Prahe. V roku 1990 tam vzniklo Konzultačné stredisko pre styk s praxou. V roku 1996 začalo pracovisko kariérneho a profesijného poradenstva ponúkať aj duchovné poradenstvo. Súčasťou poradenského tímu je aj katolícky kňaz, takže študenti môžu využiť aj rýdzo duchovné služby: spovedať sa, pripravovať sa na prijatie krstu, birmovania a manželstva. Hlavne posledná uvedená možnosť je bohato využívaná. Záujem študentov presahuje kapacitné možnosti fakulty (Slámečka, 2010).

Na ostatných českých univerzitách je duchovná služba pre vysokoškolákov zabezpečovaná duchovnou správou alebo študentským kaplánom, ale nie riadnou farskou správou ako v Prahe a Olomouci. V niektorých univerzitných mestách nemá pastorácia vysokoškolákov systematickú formu a vykazuje určité znaky živelnosti (Urychová, Čihounková, & Krupička, 2011). Spoločným znakom pastorácie vysokoškolákov v Česku je, že ide o ponuku cirkvi „zvonku“. To znamená, že duchovní pracujúci s vysokoškolákmi nie sú súčasťou školy, čo ich prácu sťažuje. Výnimkou je vyššie spomenuté pražské ČVUT, kde je duchovným poradcom katolícky kňaz a Univerzita obrany v Brne, ktorá má vlastného vojenského duchovného.

V *Nemecku* je viac ako 350 štátnych vysokých škôl, čo okrem iného znamená, že sú nadkonfesionálne. Narastajúci problém islamizácie a snaha o politickú korektnosť spôsobili, že tieto školy si držia odstup od všetkého náboženského. To samozrejme neznamená, že cirkvi v Nemecku sa nezaujímajú o vysokoškolských študentov. Nemeckí biskupi dali možnosť pôsobiť v pastorácii vysokoškolákov kňazom, rehoľníkom, pastoračným asistentom a sociálnym pracovníkom. Okrem zamestnancov Katolíckeho vysokoškolského spoločenstva sú všetci pracovníci členmi Konferencie pre katolícku vysokoškolskú pastoráciu. Ich hlavnou úlohou je byť cirkvou prítomnou na vysokých školách. Katolícke vysokoškolské spoločenstvá sa pokladajú za kritických sprievodcov vysokej školy a vedy. Pracujú na vzájomnom uznaní vedy a náboženstva, presadzujú svojbytnosť vedeckej komunity a na tomto základe sa snažia hľadať odpovede na otázky viery. Dôležité je prehlbovanie viery študentov a rozvoj ich osobnosti, ďalej sociálna podpora a sprostredkovanie cirkevných štipendií (Urychová, Čihounková & Krupička, 2011).

Iná situácia vládne na univerzitách v *Španielsku*. Tam je vysokoškolská pastorácia súčasťou ponuky vysokých škôl, odohráva sa priamo na univerzitách a riadia ju kňazi zo spoločenstva *Opus Dei*. Bežnou súčasťou univerzitného prostredia sú kaplnky. Kňazi sú k dispozícii všetkým študentom bez rozdielu vierovyznania. Študenti sa pod vedením kňazov venujú rôznym charitatívnym aktivitám (Urychová, Čihounková & Krupička, 2011).

Podobný charakter má pastorácia vysokoškolákov vo *Švajčiarsku*, s tým rozdielom, že vzhľadom na široké zastúpenie protestantov je tu mimoriadne rozvinutá ekumenická spolupráca. Ponuka vysokoškolskej pastorácie obsahuje klasické pastoračné aktivity, intelektuálnu formáciu a organizovanie voľnočasových aktivít. Všetko je väčšinou v starostlivosti jezuitov. Centrom akademických komunít je takzvaný *Akademický dom* (Urychová, Čihounková & Krupička, 2011).

1.2 Vznik univerzitných pastoračných centier na Slovensku

Politické zmeny po roku 1989 ponúkli katolíckej cirkvi na Slovensku nové možnosti pastoračného pôsobenia. Časť svojej energie sústredila na pastoráciu vysokoškolských študentov a pedagógov. Nemožnosť venovať sa tomuto druhu špeciálnej pastorácie je iba jedným z dôvodov, pre ktoré cirkev opäť vstúpila na univerzitnú pôdu (historicky bola cirkev dôležitým hráčom pri formovaní univerzít od ich vzniku). Druhým, podľa mienky autora dôležitejším dôvodom návratu cirkvi do univerzitného prostredia, je podstata samotnej univerzity, ktorá je zameraná na vysoko kvalifikovanú výučbu všetkých vied (Kolář, 2012). Ambíciou cirkvi by mala byť úzko špecializovaná a vysoko kvalifikovaná pastoračná služba zameraná práve na vysokoškolských študentov študujúcich v podmienkach, ktoré ich predurčujú na to, aby sa stali intelektuálnou a duchovnou špičkou spoločnosti.

Po roku 1989 vznikla na Slovensku na pôde katolíckej cirkvi forma vysokoškolskej pastorácie, ktorá nikde vo svete nemá obdobu. Popri vysluhovaní sviatostí sa kladie veľký dôraz na voľnočasové aktivity vysokoškolských študentov. Univerzitné pastoračné centrá sa stali aj akoby centrami voľného času pre vysokoškolákov. Súčasťou ich programu sú okrem duchovných aj kultúrne, športové a dobročinné aktivity.

Zriaďovanie univerzitných pastoračných centier má svoju právnu oporu v *Zmluve medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní*, v ktorej je okrem iného uvedené aj to, že Slovenská republika nebude vytvárať prekážky pre vznik a pôsobenie

týchto inštitúcií.[1] V súčasnej dobe ponúka svoje služby vysokoškolákom 13 univerzitných pastoračných centier, ktoré zriadila katolícka cirkev a jedno v pôsobnosti evanjelickej cirkvi. Prvé UPC u nás vzniklo v Bratislave v októbri 1997 (Bubák, 2009). Nasledovali Košice v roku 1998, Prešov 2002 a ďalšie mestá, v ktorých sídlia vysoké školy. Univerzitné pastoračné centrá sú po právnej stránke verejnými diecéznymi združeniami veriacich s vlastnou právnou subjektivitou. V súčasnosti sa nachádzajú v týchto mestách:

- Banská Bystrica – UPC Štefana Moysesa, biskupa;
- Bratislava – UPC sv. Jozefa Freinademetza;
- Bratislava – UPC blahoslavenej Zdenky Schelingovej;
- Komárno – UPC blahoslavenej Sáry Salkaházi;
- Košice – sv. Košických mučeníkov;
- Martin;[2]
- Nitra – UPC Pavla Straussa;
- Prešov – UPC Dr. Štefana Héseka;
- Ružomberok – UPC biskupa Jána Vojtaššáka;
- Trenčín – sv. Andreja Svorada a Benedikta;
- Trnava – UPC sv. Stanislava Kostku;
- Zvolen – UPC Emauzských učeníkov;
- Žilina – UPC sv. Pavla;
- Bratislava – UPC Mosty, účelové zariadenie cirkevného zboru evanjelickej cirkvi na Slovensku.

2 Metodológia výskumu

Na skúmanie zvolenej problematiky sme zvolili fenomenologickú analýzu, ktorá je súčasťou kvalitatívneho výskumného dizajnu, pretože najlepšie vyhovuje nášmu výskumnému zámeru. Podstata fenomenologickej analýzy spočíva v tom, že výskumník sa snaží vstúpiť do vnútorného sveta jedinca (Miles & Huberman, 1994), aby porozumel významom, ktoré prisudzuje skúmanému fenoménu (Hendl, 2005). V našom prípade to je hodnotenie vplyvu univerzitného pastoračného centra na osobu participanta.

2.1 Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bolo preskúmať a popísať, ktoré zmeny pripisujú participanti vplyvu UPC ako posudzujú pôsobenie univerzitného pastoračného centra na svoju osobu. Základná výskumná otázka znela: *Ako hodnotia participanti vplyv univerzitného pastoračného centra na svoju osobu?* Táto základná výskumná otázka sa prejavila v špecifických výskumných otázkach, v ktorých sme sa zaujímali, *ako hodnotia vplyv UPC na ich vzťahy*. Ďalej sme sa

[1] Porov. *Zmluva medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní*. (2004). Bratislava: TK KBS. Dostupné z http://www.kbs.sk/?cid=1119122765.

[2] V Martine nie je UPC oficiálne zriadené, ale pastoračnú starostlivosť o vysokoškolských študentov zabezpečuje biskupom poverený kňaz.

zaujímali, *ako sa odrazilo pravidelné navštevovanie UPC na ich zručnostiach.* Tiež sme skúmali, *ako sa zmenila pod vplyvom UPC ich náboženská viera.*

2.2 Výber výskumnej vzorky

Odporúčania uvedené v odbornej literatúre týkajúce sa počtu participantov vo fenomenologickej štúdii nie sú jednotné. Niektorí autori uvádzajú 7–12 osôb, iní 10–15 (Creswell, 1994). Podľa ďalších autorov nie je dôležité množstvo participantov vo výberovom súbore, ale to, aby sa významové kategórie nasýtili – saturovali (Brikci & Green, 2007). Môže ísť o niekoľko jednotlivcov až niekoľko desiatok jednotlivcov. Rozhodujúci nie je počet, ale kvalita poskytnutých údajov. Pri kvalitatívnom interview je dôležité pracovať s menším počtom participantov, ale ísť viac do hĺbky, tak, aby sa odkryli málo zrejmé vzťahy a súvislosti (Skutil et al., 2011).

Výskumnú vzorku v našom výskume tvorili 10 participanti – 3 študenti a 7 študentiek. Takýto pomer mužov a žien sme vybrali zámerne, pretože zodpovedá pomeru študentov a študentiek, ktorí navštevujú UPC a zároveň odráža skladbu vysokoškolských študentov v Prešove, kde prevažujú humanitné fakulty s výraznou prevahou študentiek. Pri výbere participantov sme použili homogénny výber (Gavora, 1996) – našim výskumným zámerom bolo skúmať participantov, ktorí mali spoločnú skúsenosť a tou bolo navštevovanie univerzitného pastoračného centra v Prešove. Vybrali sme študentov, ktorí už skončili vysokú školu, pretože môžu synteticky hodnotiť vplyv univerzitného pastoračného centra na svoj život i zmeny, ktoré u nich nastali počas navštevovania UPC. Prvú skupinu participantov autor osobne poznal z pôsobenia v UPC. Ďalšiu skupinu tvorili študenti, ktorých odporučil aktuálny duchovný správca v UPC.

2.3 Zhromažďovanie dát

Na zber dát sme použili kvalitatívny rozhovor – *hĺbkové pološtruktúrované interview.* Prvé stretnutie s možnými účastníkmi výskumu bolo informačné. Predstavili sme zámer a vysvetlili sme, prečo by sme chceli takýto výskum realizovať. Zároveň sme ponúkli možnosť, aby sa na výskume zúčastnili ako skúmané osoby. Väčšina z opýtaných hneď na prvom stretnutí prisľúbila účasť na výskume. Menšia časť bola po stretnutí nerozhodná. Traja oslovení, ktorí prisľúbili účasť na výskume, sa ho nakoniec nezúčastnili. Argumentovali extrémnou pracovnou vyťaženosťou. Na ďalšom stretnutí sa uskutočnili prvé výskumné rozhovory.

Časť rozhovorov sa odohrávala v súkromí participantov a časť v priestoroch fakulty, na ktorej študovali alebo v univerzitnom pastoračnom centre. Snažili sme sa vyhovieť požiadavkám participantov. V úvode stretnutia sme sa venovali bežnej komunikácii, ktorá nesúvisela s témou výskumného rozhovoru, ale bola zameraná na vytvorenie príjemnej atmosféry. Súčasťou úvodnej časti rozhovoru bolo aj uistenie o tom, že ich identita zostane v anonymite. Čo znamená, že vo výskumnej správe, ani iných výstupoch z výskumu sa neobjavia žiadne osobné údaje, ktoré by mohli viesť k identifikácii participanta (Miovský, 2006). V závere úvodnej časti stretnutia sme si pýtali výslovné dovolenie nahrávať rozhovor. Po jeho udelení sme začali zaznamenávať interview. Záverečnou časťou stretnutia bolo poďakovanie participantom za ochotu zúčastniť sa na výskume a opätovné ubezpečenie o zachovaní ich anonymity. Všetci participanti hodnotili pozitívne možnosť byť súčasťou výskumu. Bolo pre nich dôležité to, že sa mohli podeliť o skúsenosť získanú v univerzitnom pastoračnom centre.

2.4 Spracovanie dát

Všetky nahraté rozhovory sme prepísali. Na spracovanie zaznamenaného materiálu sme použili *otvorené kódovanie,* ktoré je najjednoduchšou kódovacou technikou (Ezzy, 2002). Už v priebehu kódovania sme sa snažili triediť jednotlivé kódy do väčších celkov – *do kategórií.* Definitívnu podobu nadobudla kategorizácia (Strauss & Corbinová, 1999) až po dokončení kódovania a rekódovaní, v ktorom sme niektoré kódy zlúčili do iných, pretože sme rovnaký obsah označili inými kódmi. Alebo sme časť kódov vyčlenili z pôvodného zadelenia, pretože pod jedným kódom sa nachádzali dátové úryvky s rôznymi významami.

2.5 Analýza dát

Na analýzu získaných dát sme použili techniku *„vyloženia kariet“*. Postačujúco vyhovuje nášmu zámeru popísať, ako hodnotia participanti vplyv univerzitného pastoračného centra na svoju osobu. Nie všetky kategórie obsiahnuté v kategorizovanom zozname kódov boli zaradené do výslednej analýzy. Pri výbere sme zohľadňovali predovšetkým skutočnosť, ako sa vzťahujú k našej výskumnej otázke. Názvy použitých kategórií sa stali názvami jednotlivých podkapitol, v ktorých je deskripcia a interpretácia použitých kódov (Švaříček & Šeďová, 2007).

Citácie z rozhovorov použité v práci sú uvedené v kurzíve. Citácie nie sú jazykovo ani štylisticky upravované. Sú uvedené tak, ako sme ich zaznamenali, aj s nespisovnými výrazmi. Keďže sme sa rozhodli neuvádzať ani fiktívne mená participantov, za každou citáciou je kód, ktorý obsahuje informáciu o tom, či je to študent – *NT*, alebo študentka – *KA*. Ďalej poradové číslo rozhovoru a číslo strany, z ktorej je citácia. Napríklad (2NT4) je citácia z rozhovoru so študentom, ktorý má poradové číslo 2 zo strany 4.

3 Hodnotenie vplyvu univerzitného pastoračného centra na osobnosť študenta

Nasledujúca časť prináša výskumné zistenia, ktoré vypovedajú o tom, ako hodnotia participanti vplyv UPC na vlastnú osobu. Konkrétne sa venuje vzťahom participantov, komunikačným zručnostiam a náboženskej viere.

3.1 Vplyv univerzitného pastoračného centra na vzťahy študenta

Jedným z motívov, prečo študenti začali navštevovať UPC bola snaha nájsť si životného partnera, respektíve partnerku. Časť participantov bola v tomto snažení úspešná a v spoločenstve univerzitného pastoračného centra si našli manžela/manželku. Túto skutočnosť oceňovali z rozhovoroch veľmi pozitívne. Univerzitné pastoračné centrum bolo miestom, kde sa poznali so svojim budúcim manželským partnerom. *No našli sme sa. Myslím, že viacerí ľudia boli prekvapení, že my dvaja sme sa dali dokopy, vrátane mojej manželky. Na tej fotke z Batizoviec, kde sme sa dali dokopy, som vyzeral otrasne a manželka doteraz nedokáže pochopiť, ako sa do mňa mohla zaľúbiť, ale to asi nebolo výzorom, asi niečo bolo vo mne.* [Smiech.] (3NT5) Alebo sa stretli už predtým, ale spoločné aktivity v UPC vzájomný vzťah utužili natoľko, že ich to posunulo k manželstvu. *Navyše som tam, dá sa povedať, stretla* (meno terajšieho manžela)*, stretli sme sa síce v Nemecku, ale chodením tam sa to akosi posunulo.* (4KA4)

Na druhej strane musíme uviesť aj kritiku týkajúcu sa práve vyššie spomenutej oblasti. [Smiech.] *Mne sa vždycky zdalo, že mi to vzalo možnosť vytvoriť si vzťah s frajerom. (…) Ja neviem, ja som tam mala taký pocit, že keby som možno bola v nejakej inej partii ľudí, tak si skôr nájdem nejakého partnera, pretože mňa tam nikto nikdy nebalil v upecéčku.* [Smiech.] *Ale vždy keď som prišla mimo upecéčka, tak tam som cítila, že som bola atraktívna pre tých mužov. Aspoň mi to dávali najavo. Ale tých som nechcela, pretože ja som chcela nejakého kresťana, ale kresťan ma nikdy nebalil.* [Smiech.] *Takže, tým, že som sa ja dostala do takej roly, tak možnože som si nikoho nenašla, možnože to mi to vzalo za ten čas.* (7KA7) Snažili sme sa hľadať vysvetlenie pre toto vyjadrenie. Autorovi práce neprináleží hodnotiť atraktivitu participantky, ale muži pohybujúci sa v jej blízkosti ju naozaj považujú za atraktívnu ženu. Iba ako čiastočné vysvetlenie môžeme prijať fakt, že v spoločenstve UPC sa vždy vyskytovalo podstatne viac žien – študentiek, ako mužov – študentov. Podpísal sa pod fakt, že zameranie prešovských vysokých škôl je také, že tam študuje podstatne viac študentiek ako študentov. Je teda faktom, že v spoločenstve UPC mali ženy – študentky menej možnosti na výber životného partnera, než študenti. Predpokladáme, že na vyššie uvedené vyjadrenie študentky mali vplyv aj iné okolnosti, ktoré aj napriek našej výskumnej snahe ostali neodhalené.

No a ostali z toho celoživotné priateľstvá. (2KA6) Najoceňovanejším prínosom UPC v oblasti vzťahov bolo nadviazanie trvalých priateľstiev. *Spoznala som tu ľudí, s ktorými sa priatelím už mnoho rokov. Sú to pre mňa veľmi vzácne a pevné priateľstvá.* (2KA3)

Snaha o budovanie vzťahov na princípoch evanjelia vytvára do budúcnosti predpoklad pre podobné pozitívne riešenie vzťahov aj v ďalších spoločenstvách, do ktorých sa participanti dostali po skončení vysokej školy. *Mám v súčasnosti skúsenosť a aj iní to tak vnímajú, že mám veľký vklad z minulosti vďaka tomu, že som bola súčasťou takého kresťanského spoločenstva. Aj preto, že aj v súčasnosti žijem v spoločenstve mojich sestier, takže to prispelo k tomu, aby som sa viac naučila žiť a prehlbovať dobré vzťahy.* (3KA8)

3.2 Komunikačné a praktické zručnosti

Program univerzitného pastoračného centra je postavený na princípe subsidiarity. Od študentov sa vyžaduje, aby robili všetky činnosti, ktoré zvládnu. Nemyslíme tým, len samoobslužné činnosti v zmysle, že to robia študenti pre seba samých, ako je obsluhovanie v čajovni, upratovanie, či liturgické služby. V UPC sa od nich žiada, aby mali podiel na koncipovaní programu a jeho organizačnom zabezpečení. Na začiatku obidvoch semestrov je takzvané plánovacie stretnutie. Študenti majú konkrétnu akciu nielen navrhnúť do programu, ale aj organizačne zabezpečiť – kontaktovať navrhnutých hostí, dohodnúť termín, urobiť propagáciu a dohliadnuť na to, aby boli vyrovnané všetky finančné záležitosti (cestovné, honorár, nájmy za techniku alebo priestory). Všetky finančné náležitosti boli hradené z prostriedkov UPC. Študenti za túto činnosť nikdy nedostávali finančnú odmenu. Týmto spôsobom sa UPC snažilo o participatívny prístup vo výchovnom pôsobení vo voľnom čase (Pávková et al., 2002).

Pôvodne sme zamýšľali písať o vplyve UPC na komunikačné a praktické zručnosti v rôznych podkapitolách. Po analýze výpovedí participantov k tejto téme, sme sa rozhodli písať o týchto dvoch oblastiach v jednej časti, pretože rástli spoločne a navzájom sa podmieňovali. Možnosť mať podiel na koncipovaní programu a organizovaní aktivít v UPC pomohla participantom zlepšiť ich praktické zručnosti a komunikačné schopnosti. *Kňazi v UPC nás viedli k tomu, aby sme my koncipovali program, aby sme boli aktívni. (…) Zaujímajú ma teda veľké mená a chcel som na niečom z toho sa podieľať a tak som písal niektorým ľuďom a niektorí*

odpísali, prišli a potom našou úlohou bolo dať dokopy diskusiu s nejakým človekom. A čo sa mi podarilo asi také najokatejšie za tu moju prítomnosť, že som sa ja celým sebou na tom podieľal a že som to aj zorganizoval v spolupráci so ostanými, tak bol Jeden svet (filmový festival). (3NT5) Cieľavedomým zámerom UPC bolo vytvárať podmienky pre aktívny prístup študentov k vlastnému životu. *Chceš niekoho? Musíš si to ty vybaviť a ty musíš dať podnet na plánovačkách. (...) Tak dalo mi to asi schopnosť sa naštartovať a skúsiť dotiahnuť vec, ktorú máš v hlave do zdarného konca. A tým, že to bolo aj inštitucionalizované cez UPC, tak tomu musíš dať aj podobu, aj plagát, aj pozvať, aj vybrať vstupné, aj také formality, čiže asi to organizačné mi to dalo.* (3NT5) Možnosť sebarealizácie v spoločenstve UPC rozvíjala aj komunikačné schopnosti participantov. Nutnosť byť aktívny v koncipovaní a organizačnom zabezpečení programu vyžaduje určitú úroveň aktívnej komunikácie. *Ja som skôr utiahnutejšej povahy po piatich rokoch musím povedať, že som bola trochu odvážnejšia, lebo keď som prišla z nejakej dediny, kde som nemala ani poňatie, že existuje nejaké UPC, nejakí ľudia a nejaké spoločenstvo tvoriť, tak tam nastala taká akoby sloboda, taký lepší rozhľad som dostala. A takú odvahu, viac ísť, viac robiť veci, viac sa pýtať, viac komunikovať.* (3KA9) Komunikačné a praktické zručnosti sa rozvíjali spoločne, pretože jedno podmieňovalo druhú a naopak. Participantka konštatuje, že sa naučila: *Také praktické, čo všetko treba napríklad k inštalácii obrazov. Alebo akým spôsobom, vlastne tak odvážne sa opýtať ľudí, či nechcú ponúknuť niečo iné.* (4KA10)

Rozvoj svojich praktických zručností konštatovali nielen študenti, ktorí aktívne pripravovali program v UPC, ale aj študenti, ktorí navštevovali pravidelné aktivity UPC. Tam získali zručnosti, ktoré nadväzovali na ich štúdium alebo boli z inej oblasti, ale výsledkom bolo, že tieto zručnosti používajú aj v súčasnosti, keď už nie sú študenti a nenavštevujú UPC. *Hoci som na strednej škole mala teóriu hudobnej dokonca aj ako maturitný predmet, účinkovaním v zbore som sa naučila ešte viac a dodnes napríklad základné zručnosti v speve využívam, keď nacvičujeme nejakú pieseň s deckami. Vyskúšala som si aj otváranie výstavy, ktorú som mala v UPC. Bola to dobrá skúsenosť a prvá, to si človek zapamätá na celý život.* (5KA4) Súčasťou programovej ponuky UPC bola aj možnosť učiť sa hrať na hudobný nástroj. Na Prešovskej univerzite sú aj hudobné odbory a tak študenti, ktorí študovali nejaký hudobný odbor, mohli v priestoroch UPC ponúkať svoje služby zadarmo iným vysokoškolákom. *Tak ten posledný rok si pamätám, že tam bola možnosť chodiť na gitaru, tak to bolo dobre. Tam som sa, to sú vlastne moje gitarové začiatky, teraz už nemám problém.* (3KA9)

Podľa výpovedí participantov zapájanie študentov do koncipovania programu UPC a jeho organizačného zabezpečenia im pomohlo rozvinúť mnohé praktické zručnosti a zároveň rozvíjalo ich komunikačné zručnosti. Aj študenti, ktorí sa aktívne nezapájali do organizovania aktivít a boli skôr pasívni prijímatelia identifikovali na sebe rozvoj praktických zručností, ktoré využívajú a oceňujú aj po skončení vysokej školy.

3.3 Hodnotenie zmien v oblasti náboženskej viery počas vysokej školy

Všetci participanti označili seba samých za nábožensky veriacich ľudí vyznávajúcich katolícku vieru. Zaujímali sme sa či zaregistrovali v tejto oblasti nejaké zmeny počas štúdia na vysokej škole a navštevovania univerzitného pastoračného centra.

Pôsobenie univerzitného pastoračného centra je zamerané na integráciu viery do každodenného života. Tri zložky programu UPC – organizovanie voľnočasových aktivít, prednášok z teológie a spirituality a duchovný život, majú vytvoriť podmienky pre prežívanie náboženskej viery vo všetkých okolnostiach života študentov. V tejto časti vyhodnocujeme výpovede participantov, v ktorých hodnotili zmeny v oblasti náboženskej viery, ktoré podľa

nich nastali pod vplyvom pôsobenia univerzitného pastoračného centra. Červenou niťou tejto časti je vyjadrenie: *Chodievala som pravidelne do kostola každú nedeľu, modlila sa, pristupovala k svätej spovedi. Ale hľadala som niečo viac.* (1KA3) Naši participanti našli v oblasti náboženskej viery niečo viac. Čo to presne bolo, to sa pokúsime opísať v nasledujúcich riadkoch.

Na priamu otázku, aký malo navštevovanie UPC vplyv na náboženskú vieru participantov, odpovedali, že veľmi pozitívny alebo neutrálny. Aj participanti, ktorí explicitne uviedli, že vplyv UPC bol neutrálny v ďalšom vysvetľovaní, čo to presne znamená implicitne vyjadrili, že ten vplyv považujú za pozitívny.

Pozitívne zmeny v oblasti náboženskej viery pripísané participantmi vplyvu univerzitného pastoračného centra sa týkali niekoľkých oblastí. *Integrovanie* racionálnej zložky viery *...som vnímala, že títo ľudia mi dajú odpovede na môj život*, (4KA7) a náboženského prežívania *...čo vo mne vznikalo pri modlitbe, bolo nejaké intenzívne prežívanie. Tomu som zase nerozumela.* (4KA7) Racionálna zložka viery a duchovný život existovali v živote participantky aj predtým – ako dve oddelené skutočnosti, ale podľa jej vyjadrenia až skúsenosť so spoločenstvom UPC jej pomohla tieto dve zložky navzájom integrovať. *Možno aj prostredníctvom toho duchovného vedenia v upecéčku, to bola taká Božia prozreteľnosť pre mňa, že sa mi to začalo integrovať. Tá racionálna stránka a to prežívanie. Toto v žiadnej Biblii napísané nebolo, teda aspoň som to tam nenašla alebo som to tam nechápala.* (4KA7)

Univerzitné pastoračné centrum ponúklo aj iný typ integrácie – integrovanie viery a duchovného života do každodenných životných situácií. *A lyžiarsky výlet, Taizé, Tatry ja som sa s tým prvýkrát stretol, že mladí sa modlia, že sa zabávajú inak, že nechodia na diskotéky. Takže to je prvá zoznamovacia fáza cesty k zrelému kresťanstvu. UPC to bola pre mňa len základná škola.* (2NT5) Túto skúsenosť považujeme z kľúčovú predovšetkým preto, že takmer zľudovelo presvedčenie, že náboženská viera a bežný život sa navzájom vylučujú. Čo v praxi znamená, že veriaci človek je považovaný akoby za človeka z iného sveta. Nemyslíme tu evanjeliové chápanie, ktoré hovorí a veriacom človeku so silným zmyslom pre transcendentno, ale na ironické chápanie tohto vyjadrenia, ktoré označuje veriacich ľudí za pomýlených.

Zaujímavou je skúsenosť študenta, ktorý opisuje dva stavy náboženskej viery, ktoré podľa neho mali súvis s navštevovaním UPC – začal ho navštevovať až v treťom ročníku vysokej školy. O svojej viere počas vysokej školy hovorí, že *to bolo také, že hore – dole. Keď som chodil do UPC, tak by som si dovolil povedať, že bola silnejšia.* (2NT2) Silnejšia v jeho ponímaní znamená, že dokázal viac pomáhať iným. Toto je podľa neho rozhodujúce kritérium kvality viery. A práve v období, keď počas vysokej školy navštevoval UPC bola jeho viera v tejto oblasti na vyššej úrovni ako v čase, keď nenavštevoval UPC. *Ja vieru nevnímam v tradičnom slova zmysle, ako to vnímajú ľudia, ktorí chodia, chodili a budú chodiť do kostola. Pre mňa skôr dôležité to, aby som ja ľuďom pomáhal a iní si pomáhali navzájom. A to sa mi darilo práve tam vtedy* (keď navštevoval UPC). *Čiže z tohto titulu ak sa to takto berie, tak bola silnejšia.* (2NT2)

Časť našich participantov mala silnú skúsenosť odmietania zo strany niektorých učiteľov a spolužiakov práve kvôli tomu, že sa prezentovali ako veriaci. *Ako študent filozofie som bol vyučovaný bývalými učiteľmi vedeckého ateizmu a leninizmu a viera bola aj medzi mojimi spolužiakmi vnímaná ako anachronizmus.* (3NT1) Ale participant tento postoj učiteľov a spolužiakov nevníma negatívne, iba ho konštatuje a priznáva mu podiel na skvalitnení vlastnej náboženskej viery. *Moja viera na VŠ bola podrobená silnému ateistickému vplyvu, bez ktorého by som dnes nevedel obstáť vo vzťahoch k neveriacim ľuďom. Keby som ostal doma, nikdy by som niečo podobné nezažil.* (3NT1) A v tomto prípade ešte jedna, nie

zanedbateľná skúsenosť – prenositeľnosť viery alebo jej univerzálnosť. *Naučil som sa, že Boh je rovnaký na východe aj na západe. Len ja sa menim.* (3NT1) S touto skúsenosťou súvisí aj zasadenie osobnej náboženskej viery do života spoločenstva iných veriacich, čo sa udialo práve v spoločenstve univerzitného pastoračného centra. Spoločenstvo UPC nezmenilo *vieru ako takú, ale pohľad na prežívanie viery, to možno áno.* (4KA10) *Lebo som mohla vidieť ako iní prežívajú vieru v mojom veku. (...) Ja som mala svoju vnútornú vieru, ako protestanti.* [Smiech.] *(...) Čiže som si jednoducho vystačila. Mám omšu alebo si idem na nejakú prednášku sama osebe. A tam je to zrazu spoločenstvo, tam sa niekto podelí, bol som na takej prednáške a prežil som... Trošku viacej spoločenské to tam bolo, čiže človek zo seba trošku vystúpil, lebo keď ide človek na nejaké spoločenstvo, tak musí zo seba niečo dať. (...) Taký trošku rozdiel, taký pohľad, že čo robia mladí, keď nie sú sami vo svojej viere. Že žijú v spoločenstve teda.* (5KA10)

K zrelej náboženskej viere patrí aj skúsenosť, že naše snaženie nie je iba našim snažením, že do toho nielen vstupuje Boh, ale že on má dokonca rozhodujúci podiel na úspechu. V niektorých prípadoch nie je problémom pre veriaceho človeka priznať, že v konkrétnych okolnostiach života pôsobí Boh, ale je nesmierne ťažké pripustiť, že väčšia zásluha za vykonané dobré dielo patrí Práve Bohu. V súčasnej dobe nie je ľahké si takého presvedčenie ustrážiť ako ho človek vlastní. Možno ešte ťažšie je dostať sa k tejto skúsenosti, pretože sa neustále zdôrazňuje, že človek musí byť aktívny, nesmie sa spoliehať na iných, iba na seba a čo nezariadi vlastnými silami, to zaňho nikto neurobí. Je vzácne, že pôsobenie univerzitného pastoračného centra sprostredkovalo participantom aj takúto skutočnosť. A to aj napriek tomu, že participant nemusel mať ani záujem o aktivitu v UPC. *Nechcela som to robiť v kresťanskom spoločenstve. Ja som vedela, že dakedy možno by som chcela viesť nejakú firmu, to som vedela, ale určite nie v kresťanskom spoločenstve.* (6KA7) *A možnože práve preto ma to oslovilo, (...) aj bavilo a ma to priťahovalo a ešte tá milosť z toho, že ono to samo nejako rástlo, bez nejakého nášho závažného pričinenia. Áno, je pravda, že sme to oznámili po omši, že je taká možnosť ísť na geriatriu, to sme urobili. Ale viac sme nerobili, nejaké iniciatívy a oni tí ľudia vlastne prichádzali. (...) Pasívne je to v tom, že Boh ti tam privádza ľudí a aktívne je to, že využije tvoje schopnosti. Až ťa to baví, že sa v tom nájdeš, nie je to iniciatíva, ktorú by som si napríklad plánovala.* (6KA7) A začaté dielo pokračuje naďalej, aj keď jeho iniciátori v ňom nepôsobia. *Doteraz mám z toho veľkú radosť, keď ešte po toľkých rokoch stretnem nejakých nových ľudí, ktorých nepoznám z nášho stretka a ktorí sú tam doteraz. Stále to vnímam, že je to nejaké duchovné, že to by si človek sám nevymyslel.* (6KA7)

Podľa vyjadrení participantov sa vplyv univerzitného pastoračného centra v oblasti náboženskej viery prejavil v týchto zmenách:

- integrovanie racionálnej zložky viery a náboženského prežívania;
- integrovanie náboženskej viery a duchovného života do každodenných situácií;
- intenzívnejšie prejavy viery, predovšetkým v praktickej pomoci iným ľuďom;
- zasadenie osobnej náboženskej viery do spoločenstva iných veriacich ľudí;
- intenzívnejší duchovný život;
- zažitie prijatia a akceptácie v spoločenstve veriacich ľudí;
- skúsenosť Božieho pôsobenia v osobnom živote.

Charakteristickým a zjednocujúcim znakom vyjadrení našich participantov o vplyve pôsobenia univerzitného pastoračného centra na ich náboženskú vieru je: *Určite sa išlo viac do hĺbky. Ani sama neviem ako sa to vo vnútri prehlbovalo.* (1KA6) Prostredie, ktoré je

naplnené duchovom, môže duchovno odovzdávať, presnejšie študenti ho môžu prijímať, pretože je im k dispozícii a pritom nemusí ísť celkom o uvedomelý proces. *Asi som sa iba niečím sýtila, poznávaním som sa sýtila. Ale..., skôr to bolo nejaké obdobie latencie vo mne, že som sa niečím sýtila, aspoň to tak cítim a teraz z toho vzišlo nejaké ovocie po rokoch.* (8KA7) Najvýstižnejšie to vysvetľuje vyjadrenie: *Napĺňali sa sme týždeň za týždňom niečím dobrým a tie, hoc by to boli len paberky dobra, človeku zostávajú.* (3KA8)

4 Záver

Na zmeny, ktoré participanti opísali, mali okrem UPC vplyv aj iné činitele, predovšetkým vysoká škola, mimoškolské prostredie a ich osobnostné dozrievanie. Náš výskum nám neumožňuje určiť podiel a významnosť jednotlivých zložiek na uskutočnených zmenách. Ani samotní participanti nedokázali určiť, ako prebiehalo spolupôsobenie jednotlivých činiteľov.

Oblasť vzťahov s rovesníkmi je pre vysokoškolských študentov mimoriadne dôležitá. Spolupatričnosť so skupinou a hľadanie životných partnerov sú pre túto vekovú skupinu významné. Naši participanti neskrývali, že v UPC hľadajú priateľstvá i životných partnerov. Spoločenstvo UPC ponúklo participantom aj priateľstvá, ktoré vytrvali aj po skončení vysokej školy a niektoré vzťahy, ktoré sa zrodili práve v UPC vyústili do manželstva.

Participanti konštatovali, že v UPC získali nové *komunikačné a praktické zručnosti*. Medzi nimi chceme vyzdvihnúť ako najdôležitejšie tie, ktoré si participanti osvojili aktívnou prípravou programov UPC. Za najdôležitejšie to považujeme aj preto, že to patrí medzi intencionálne zámery UPC. Ide predovšetkým o ochotu prevziať zodpovednosť za vlastné konanie, získanie schopností potrebných na plánovanie a rozhodovanie, schopnosť prevziať zodpovednosť za program pre celú skupinu, ochotu zapojiť sa do manažérskych činnosti dôležitých pre chod a prevádzku UPC. V tomto zmysle prispelo pôsobenie UPC k nadobudnutiu zručností, ktoré spájajú oblasť náboženskej viery a praktického života, pole teológie a pedagogiky.

V oblasti náboženskej viery považujeme za najdôležitejšie zmeny integrovanie *racionálnej zložky viery a náboženského prežívania* a integrovanie *náboženskej viery a duchovného života* do každodenných situácií. V týchto oblastiach dochádza k prelínaniu duchovného sveta a praktických každodenných skutočností, čo prispieva k prirodzenej integrite duchovna v bežnom živote.

Výsledky výskumu, ktorý sme publikovali v tejto práci nie sú zovšeobecniteľné na všetkých vysokoškolských študentov navštevujúcich univerzitné pastoračné centrá, platia len pre participantov, ktorí sa zúčastnili na výskume.

Literatúra

Boldi, M. (2007). *Podíl Tovaryšstva Ježíšova na pastoraci v České republice* (Bakalárska práca). Praha: KTF KU.

Brikci, N., Green, J. (2007). *A guide to using qualitative research methodology*. London: MSF UK.

Bubák, M. (2009). *Kedy a ako sa to začalo*. Dostupné z http://upc.uniba.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=19:kedy-a-ako-sa-to-zacalo&catid=16:poslanie-upece&Itemid=97.

Creswell, J. W. (1994). *Research design, qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: practice and inovation*. London: Routledge.

Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice.* Brno: Paido.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky.* Praha: Grada Publishing.

Kosturková, M. (2009). Mládež v kontexte spoločensko-politických zmien po roku 1989. In J. Jenčo (Ed.), *Súčasné aspekty výchovy a vzdelávania* (s. 39–58). Košice: Vienala.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Pávková, J. a kol. (2002). *Pedagogika volného času.* Praha: Portál.

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

Slámečka, V. (2010). Výuka teológie a etiky duchovní péče o studenty na ČVUT v Praze. In *Nový humanizmus – výzva pre univerzitu.* Badín: KBS.

Staněk, M. (2008). *Historie farnosti*. Dostupné z http://www.farnostsalvator.cz/historie-farnosti#porevolucni.

Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.

Šuťáková, V., Ferenová, J. (2013). Kultúra školy ako prostriedok edukácie. In M. Zahatňanská, M. Dupkalová (Ed.), *Vybrané kapitoly z teórie výchovy* (s. 101–111). Prešov: FHPV PU.

Urychová, H., Čihounková, J., Krupička, L. (Ed.). (2011). *Aktuální problémy vysokoškolského pradenství. Trendy, metody, aktuální otázky.* Brno: Asociace vysokoškolských poradců.

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

Zmluva medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní. Bratislava: TK KBS, (2004). Dostupné z http://www.kbs.sk/?cid=1119122765.

Kontakt

PhDr. Mgr. Ján Knapík, PhD.

Katedra spoločenských vied
Teologická fakulta Katolíckej univerzity
Hlavná 89, 041 21 Košice

e-mail: jan.knapik@ku.sk

Prijatie reportu o pridanej hodnote vo vzdelávaní riaditeľmi škôl na Slovensku[1]

School value added in Slovakia – attitude of headmasters towards its report

Mária KOLKOVÁ, Jana TRAJOVÁ

Abstrakt: Pridaná hodnota vo vzdelávaní ako autoevalvačný nástroj pre objektívnejšie hodnotenie výsledkov vzdelávania bola reportovaná 694 stredným školám na Slovensku prvýkrát v školskom roku 2014/2015. S cieľom získať spätnú väzbu o prijatí reportu na školách bol spolu s ním distribuovaný aj anonymný dotazník. Riaditelia škôl mali v ňom možnosť vyjadriť svoj názor na obsah a formu reportu. V článku sa zameriavame práve na analýzu a vyhodnotenie odpovedí riaditeľov. Návratnosť dotazníka bola nízka (necelých 23 %). Riaditelia ocenili vznik nového indikátora zohľadňujúceho vedomostnú úroveň žiakov pri nástupe na strednú školu a celkovo prijali report pozitívne.

Kľúčové slová: pridaná hodnota školy vo vzdelávaní, report, dotazník

Abstract: The value added by the school as a tool for more objective evaluation of learning outcomes was reported for 694 secondary schools in Slovakia. For the first time the report was distributed in school year 2014/2015. It also included an anonymous questionnaire for getting feedback. The principals had an opportunity to express their opinions on the content and format of the report. In this article, we focus on an analysis and assessing of the responses of headteachers. The response rate was low (less than 23%). Overall, report was accepted positively by headteachers. They appreciated new indicator that takes into account the prior achievement of students.

Key words: value added by the school, report, questionnaire

1 Úvod

Na Slovensku boli v júni 2015 prvýkrát na celonárodnej úrovni zverejnené výsledky výpočtu pridanej hodnoty vo vzdelávaní (PHV) v predmete slovenský jazyka literatúra (SJL). Správa bola doručená na všetky stredné školy, na ktorých sa v školskom roku 2014/2015 maturovalo v uvedenom predmete. Podľa Saunders a Rudd (1999) s reportovaním pridanej hodnoty vyvstávajú rôzne etické otázky. Aj z tohto dôvodu bola súčasťou reportu výzva riaditeľom škôl vyjadriť svoj postoj k obsahu reportu a jeho forme v nami navrhnutom dotazníku. Centrom príspevku je analýza odpovedí riaditeľov v kapitolách 0 a 0. Predchádzajú ich vysvetľujúce kapitoly. Príspevok uzatvára okrem zhrnutia aj pohľad na skúsenosti s prijatím PHV-SJL na školách v jeho začiatkoch v krajinách, kde má dnes reportovanie pridanej hodnoty vo vzdelávaní už dlhšiu tradíciu.

[1] Článok vznikol s podporou ESF projektu *Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania* (ITMS kód: 26110130546 a 26140130030).

1.1 Definícia pridanej hodnoty vo vzdelávaní

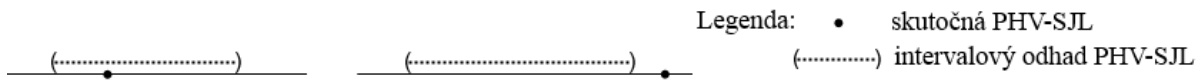
Od školského roku 2004/2005 prebieha každoročne na konci 9. ročníka základných škôl celonárodné testovanie z vyučovacieho jazyka a matematiky známe ako Testovanie 9 (T9). Další celoplošný test, nazývaný *externá časť maturitnej skúšky* (EČ MS), čaká žiakov maturitných odborov pri výstupe zo strednej školy. Zo slovenského jazyka a literatúry sa realizuje od školského roku 2007/2008. Databázy meraní sú prepojiteľné cez jedinečný kód žiaka. Výsledky testov sú verejne dostupné vo forme priemerných úspešností za školu na portáli http://vysledky.nucem.sk/. Jedným z dôvodov, prečo školy nemožno jednoducho porovnávať na základe priemerných úspešností v testoch je fakt, že nepracujú za rovnakých podmienok, špeciálne tu myslíme na rozdielnu úroveň vedomostí a schopností žiakov pri nástupe na strednú školu.

Za týmto účelom vznikol v súvislosti s hodnotením vzdelávacích výsledkov škôl pojem *pridaná hodnota vo vzdelávaní* (PHV, ang. *value added*). McPherson (1992) ju definoval jednoducho ako „výpočet príspevku, ktorý má škola na progrese žiakov“. Ako to naznačuje pojem *progres*, ambíciou PHV je zohľadniť aj vstupné vedomosti vedomostí žiakov, prípadne aj ďalšie charakteristiky žiakov či škôl. Bežným prostriedkom na *výpočet PHV* je hierarchické lineárne modelovanie, pretože na rozdiel od jednoduchej lineárnej regresie umožňuje uvažovať o efekte škôl.

1.2 Výpočet pridanej hodnoty vo vzdelávaní

Kľúčovým pri výpočte PHV je porovnanie očakávanej a dosiahnutej úspešnosti žiaka na konci posudzovaného obdobia. Očakávaná úspešnosť sa určí z charakteristík žiaka a jeho školy. V najjednoduchšom prípade by bola vypočítaná len na základe výsledku žiaka v teste na začiatku sledovaného obdobia. Znamenalo by to – že bez zohľadnenia efektu škôl – by sme od všetkých žiakov s rovnakým testovým skóre na vstupe očakávali rovnakú úspešnosť aj na výstupe. Rozdiel medzi reálne dosiahnutou a očakávanou úspešnosťou žiaka môže byť väčší alebo menší, kladný alebo záporný. Hierarchické lineárne modelovanie umožňuje odhadnúť, do akej miery k tomuto rozdielu prispieva škola. Práve tieto odhady efektov škôl sú stotožňované s PHV školy. Detailnejší opis výpočtu PHV so zohľadnením slovenských špecifík uvádzajú Kaclík et al. (2015).

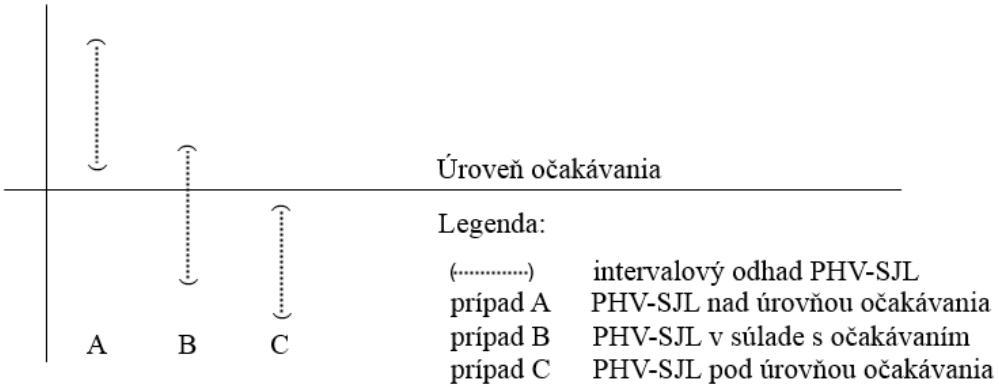
Pri výpočte PHV sme použili test z T9 ako vstupný a test z EČ MS ako výstupný, oba zo slovenského jazyka a literatúry. Preto sa všetky výsledky prezentované ďalej v texte týkajú PHV zo slovenského jazyka a literatúry (PHV-SJL). Matematicky sme PHV-SJL školy vyjadrili pomocou 95 % intervalu spoľahlivosti. Znamená to, že približne v 95 prípadoch zo 100 nastáva situácia zobrazená na schéme na obr. 1 vľavo a len pre zvyšných približne 5 prípadov by nastala situácia vyjadrená vpravo. Obrázok vľavo znázorňuje prípad, kedy intervalový odhad PHV-SJL pokrýva skutočnú PHV-SJL školy. Naopak, na obrázku vpravo intervalový odhad PHV-SJL školy vypočítaný na základe štatistického modelu leží mimo skutočnej PHV-SJL školy.



Obrázok 1. Intervalový odhad PHV-SJL a jeho pozícia voči skutočnej PHV-SJL školy

1.3 Kategórie škôl podľa pridanej hodnoty vo vzdelávaní

Intervalové odhady PHV-SJL školy umožňujú definovať tri kategórie škôl. Obr. 2 obsahuje referenčnú úroveň, resp. úroveň očakávania vo výške strednej hodnoty efektov škôl a intervalové odhady troch škôl A, B a C, ktoré boli zvolené tak, aby boli zastúpené všetky tri kategórie škôl podľa PHV-SJL. Odhady škôl A a C sú štatisticky významne odlišné od referenčnej úrovne, reprezentujú kategóriu škôl *nad úrovňou očakávania* – škola A – a kategóriu škôl *pod úrovňou očakávania* – škola C. Štatisticky významná odlišnosť od referenčnej úrovne sa na obrázku prejavila tak, že intervalový odhad škôl A a C leží celý nad alebo celý pod referenčnou úrovňou. Naopak, intervalový odhad školy B pokrýva referenčnú úroveň, čo znamená, že sa od nej nelíši štatisticky významne. Kategóriu PHV-SJL, do ktorej patrí škola B, sme nazvali *v súlade s očakávaním*.



Obrázok 2. Tri kategórie PHV-SJL podľa pozície intervalového odhadu PHV-SJL

2 Report pridanej hodnoty vo vzdelávaní a jeho dotazník

Riaditelia stredných škôl, na ktorých sa maturuje zo slovenského jazyka a literatúry, dostali v júni 2015 diskrétne elektronickou poštou report s výsledkami PHV-SJL. S cieľom zistiť názor riaditeľov škôl na report, jeho užitočnosť, prínos a taktiež verifikovať model PHV-SJL bol vytvorený online dotazník, ktorý bol odoslaný spolu s reportom PHV-SJL. Pre lepšie pochopenie a využitie PHV-SJL, školy mali prístup k rozsiahlejšiemu manuálu o PHV-SJL, k Sprievodcovi výpočtom (Kaclík et al., 2015).

2.1 Report pridanej hodnoty vo vzdelávaní

Charakteristika – pridaná hodnota školy vo vzdelávaní v predmete slovenský jazyk a literatúra – bola zaslaná 694 riaditeľom stredných škôl. Má poslúžiť riaditeľom pri hodnotení výsledkov vzdelávania na ich škole.

Report nielen informoval o výsledku merania PHV-SJL danej školy, ale taktiež objasňoval výpočet PHV-SJL a spôsob zaradenia do kategórií. Graficky boli kategórie v reporte reprezentované pomocou svetiel semaforu:

- zelené svetlo = PHV-SJL nad úrovňou očakávania,
- oranžové svetlo = PHV-SJL v súlade s očakávaním,
- červené svetlo = PHV-SJL pod úrovňou očakávania.

Report ďalej obsahoval prehľadné tabuľky s počtami a výsledkami žiakov, ktorí boli zahrnutí do výpočtu PHV-SJL. Školy dostali výsledky za 3 obdobia, tj. pre maturantov z roku 2015, 2014 a 2013.

2.2 Dotazník k reportu pridanej hodnoty vo vzdelávaní

Dotazník bol anonymný a sprístupnený odo dňa zaslania reportu PHV-SJL, tj. 15. 6. 2015 do 17. 7. 2015. Aj keď bolo vyplnenie dobrovoľné, 3. 7. 2015 boli riaditelia opätovne na dotazník upozornení. Dotazník vyplnilo 158[2] riaditeľov stredných škôl zo 694, čo predstavuje návratnosť cca 23 %. Najviac odpovedí (32) sme zaznamenali deň po odoslaní reportov a v deň zaslania opätovnej výzvy k vyplneniu dotazníka (23).

Dotazník obsahoval 19 otázok: 16 s možnosťou výberu a 3 otázky s možnosťou krátkej odpovede. Otázky možno zaradiť do troch okruhov: výpočet, informácie a užitočnosť PHV-SJL:

- Okruh *VÝPOČET PHV-SJL* zahŕňa otázky charakterizujúce školu podľa priemerného výkonu žiakov v EČ MS, kategórií PHV-SJL, dostupnosti PHV-SJL za tri obdobia a porozumeniu prípadnej zmene kategórie.
- Školám bola garantovaná anonymita dotazníka, preto boli odpovede na tieto otázky formulované tak, aby nebolo možné jednoznačne identifikovať školu. Zároveň sme mohli použiť odpovede na ďalšie analýzy.
- Okruh *INFORMÁCIE o PHV-SJL* obsahuje otázky súvisiace s dôverou v štatistické modelovanie, mierou pozornosti venovanej reportu a aj Sprievodcovi výpočtom, záujmom o ďalšie informácie o PHV-SJL resp. o intervalový odhad PHV-SJL a ich súhlasom so zverejnením výsledkov na verejne dostupnom portáli.
- Okruh *UŽITOČNOSŤ PHV-SJL* má otázky o zrozumiteľnosti informácii v reporte a jeho prínose. Riaditelia mali možnosť napísať, v čom vidia prínos PHV-SJL, resp. ktoré informácie boli nejasné.

2.3 Reprezentatívnosť respondentov

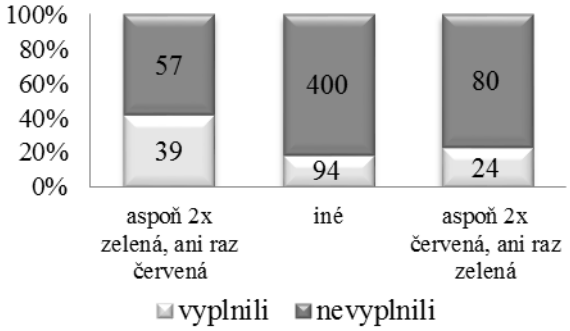
Dotazník vyplnilo 42 z 223 riaditeľov gymnázií a 115 z 471 riaditeľov ostatných stredných škôl. V dotazníku riaditelia zaradili svoju školu do jednej z troch možných typov PHV-SJL podľa dosiahnutých výsledkov PHV-SJL za 3 obdobia:

- škola aspoň 2x zelená, ale ani raz červená (pozitívne hodnotenie),
- škola aspoň 2x červená, ale ani raz zelená (negatívne hodnotenie),
- iné (neutrálne hodnotenie).

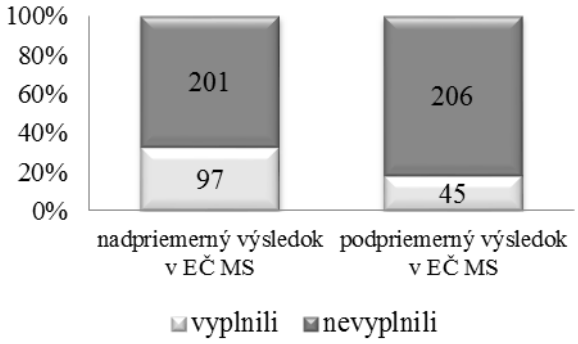
Návratnosť dotazníka podľa typu PHV-SJL je znázornená na obr. 2 a návratnosť podľa výsledku v EČ MS (nadpriemerný/podpriemerný) je zobrazená na obr. 3. Čísla označujú počet odpovedí v danej kategórii. Nadpriemerný výsledok v EČ MS u gymnázií je úspešnosť školy 64 % a viac, pri ostatných stredných školách je to 45 % a viac.

[2] Analyzovali sme len 157 odpovedí riaditeľov, pretože jedna odpoveď obsahovala vzájomne si odporujúce tvrdenia.

Reprezentatívnosť výberu[3] podľa druhu školy − gymnáziá, ostatné stredné školy − typu PHV-SJL a výsledku v EČ MS sme testovali *Fisherovým exaktným testom*, resp. *Pearsonovým chí kvadrát testom* na hladine významnosti α = 0,05. Nulová hypotéza bola, že výber podľa druhu školy, typu PHV-SJL, výsledku v EČ MS je reprezentatívny. Reprezentatívnosť výberu nebola zamietnutá len v prípade druhu škôl (p-hodnota=0,12). V ostatných prípadoch, ako aj vidieť na obr. 2 a obr. 3, dotazník vypĺňali skôr riaditelia, ktorých škola bola aspoň dvakrát zelená (χ^2=21,432; p-hodnota<0,001; df=2) alebo dosiahla nadpriemerný výsledok v EČ MS (χ^2=15,191; p-hodnota<0,001; df=1).



Obrázok 2. Návratnosť dotazníka podľa typu PHV-SJL



Obrázok 3. Návratnosť dotazníka podľa výsledku v EČ MS

2.4 Základné výsledky dotazníka

Z výsledkov dotazníka vyplynulo, že riaditelia vnímajú report PHV-SJL pozitívne. Ďalšie výsledky sú sprehľadnené v kapitolách 2.4.1 a 2.4.2.

2.4.1 Základné výsledky dotazníka: INFORMÁCIE O PHV-SJL

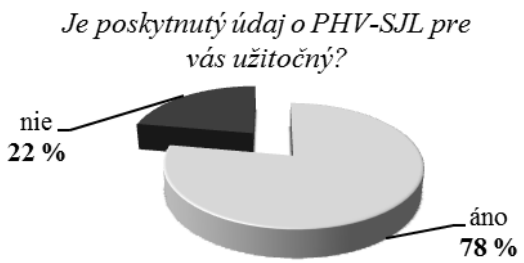
V otázkach, v ktorých sme sa pýtali na pozornosť venovanú reportu alebo ďalším vysvetľujúcim materiálom o PHV, 96 % respondentov uviedlo, že si prezreli report, a dve tretiny riaditeľov čítali aj rozsiahlejší manuál o PHV, Sprievodcu výpočtom. Len jedna tretina má záujem o ďalšie informácie.

Školy dostali report diskrétnou formou. Na otázku, či súhlasia so zverejnením výsledkov na verejne dostupnom portáli, 60 % percent odpovedalo kladne.

2.4.2 Základné výsledky dotazníka: UŽITOČNOSŤ PHV-SJL

Výsledky odpovedí na otázky o zrozumiteľnosti a užitočnosti reportu sú znázornené na grafoch, obr. 4 a obr. 5.

[3] Výber = riaditelia, ktorí vyplnili dotazník



Obrázok 4. Užitočnosť PHV-SJL

Obrázok 5. Zrozumiteľnosť reportu

Riaditelia report hodnotili pozitívne. Údaj o PHV-SJL bol pre nich užitočný a informácie v reporte zrozumiteľné. 83 riaditeľov využilo možnosť napísať, v čom vidia užitočnosť reportu. Ich odpovede sme zhrnuli do 5 oblastí. V zátvorke za oblasťou je uvedený jej percentuálny výskyt[4]:

1) Spätná väzba (47 %)
2) Ocenenie zohľadnenia vstupných vedomostí žiakov (31 %)
3) Porovnanie s inými školami, ročníkmi (22 %)
4) Podklad pre rozhodnutia do budúcnosti (19 %)
5) Podnet na hľadanie príčin daného stavu (13 %)

Ako prínos PHV-SJL väčšina respondentov uviedla, že vyučujúci má spätnú väzbu, vidí progres alebo regres svojich žiakov:

… je dobré vidieť, či nastal pokrok alebo regres vzhľadom na testovanie spred 4 rokov v T9. Je zaujímavé sledovať, keď prijmeme lepších žiakov, či si svoju úroveň udržia.

… vieme ako škola, či sme dostatočne pracovali na zhodnocovaní výsledkov žiakov. Je to určitý ukazovateľ systematickej práce a východisko pri plánovaní metód a techník učenia.

Školy kladne hodnotili snahu zohľadniť vedomostnú úroveň žiakov na začiatku strednej školy:

… sme presvedčení, že PHV prispeje k vyššej miere objektivity pri hodnotení kvality stredných škôl… úplne sa stotožňujem s tým, čo sa uvádza v publikácii Pridaná hodnota školy vo vzdelávaní v predmete slovenský jazyk a literatúra Sprievodca výpočtom, a to skutočnosť, že PHV zohľadňuje tiež úroveň žiakov na vstupe, prípadne ďalšie faktory, ktoré škola nemôže ovplyvniť…

Pozitívne je, že školy s negatívnym hodnotením PHV-SJL chcú riešiť ich momentálny stav, prijímať opatrenia a zlepšovať sa:

… hlbšie analyzovať výsledky zo SJL, hľadať prostriedky na zlepšenie s cieľom dostať sa do zeleného svetla.

[4] Ide o percento z 83 krátkych odpovedí riaditeľov.

...učitelia SJL majú možnosť porovnať študijné výsledky žiakov - zlepšenie/zhoršenie výkonu. Na základe toho podrobnejšie analyzovať príčiny úspechu/neúspechu žiakov a vplyv vyučujúceho na danú skutočnosť.

2.5 Analýza odpovedí dotazníka

Táto kapitola je venovaná štatistickým analýzam odpovedí respondentov. Stanovené hypotézy boli testované Pearsonovým chí kvadrát testom, prípadne Fisherovým testom, na zvolenej hladine významnosti α=0,05.

2.5.1 Vplyv výsledkov PHV-SJL školy na odpovede riaditeľov

Ak niekto dostane priaznivé hodnotenie, má tendenciu spätne hodnotiť test, výskum a pod. viac pozitívne na rozdiel od ľudí, ktorí dosiahli negatívne hodnotenie. Tento aspekt správania sme overovali na vzťahu názorov riaditeľov, ktorých školy dosiahli pozitívne, neutrálne a negatívne hodnotenie PHV-SJL, a ich postojov k užitočnosti reportu, poskytnutiu intervalového odhadu a zverejneniu výsledkov na verejne dostupnom portáli.

Očakávali sme rozdiely najmä v sprístupnení výsledkov verejnosti, kde sa intuitívne dá predpokladať, že školy s nadpriemernými výsledkami sa chcú pochváliť a naopak, školy s negatívnymi výsledkami nemajú tendenciu ukazovať svoje hodnotenie.

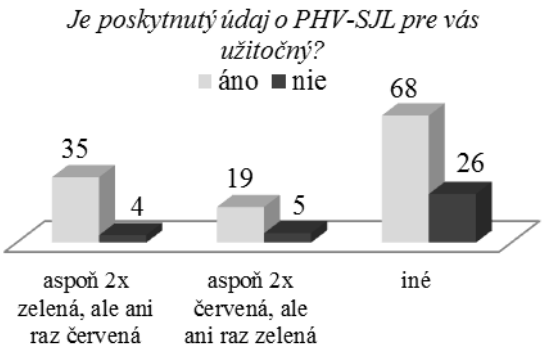
Odpovede riaditeľov podľa typu PHV-SJL na tri otázky sú sprehľadnené na grafoch (obr. 6, obr. 7, obr. 8).

Testovali sme nasledovné hypotézy:

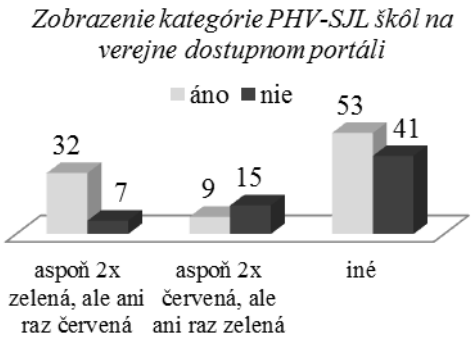
$H_{01:}$ *Nie sú rozdiely medzi riaditeľmi škôl v názore na užitočnosť podľa typu PHV-SJL školy.*

$H_{02:}$ *Nie sú rozdiely medzi riaditeľmi škôl v názore na zverejnenie kategórie PHV-SJL na verejne dostupnom portáli podľa typu PHV-SJL školy.*

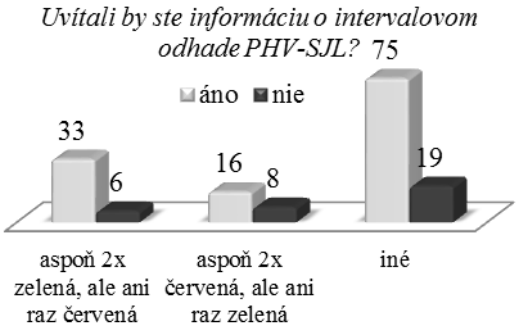
$H_{03:}$ *Nie sú rozdiely medzi riaditeľmi škôl v názore na zobrazenie intervalového odhadu podľa typu PHV-SJL školy.*



Obrázok 6. Užitočnosť PHV-SJL vs. typ PHV-SJL



Obrázok 7. Súhlas so zobrazením PHV-SJL na verejnom portáli vs. typ PHV-SJL



Obrázok 8. Intervalový odhad PHV-SJL vs. typ PHV-SJL

Hypotéza o zverejnení kategórie PHV-SJL bola zamietnutá (χ^2=13,461; p-hodnota=0,001; df=2). Vidieť to aj na obr. 8. Väčšina škôl (82 %) s pozitívnymi výsledkami PHV-SJL by súhlasila so zverejňovaním výsledkov na verejne dostupnom portáli oproti školám s negatívnymi výsledkami PHV-SJL, kde sa so zverejnením výsledkov stotožnilo len 37,5 %.

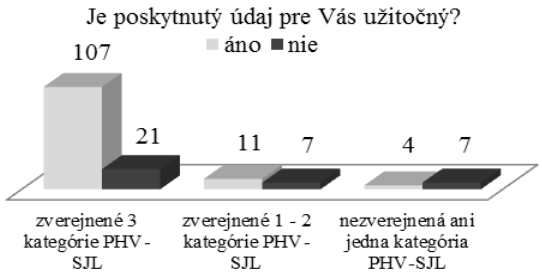
Naopak, riaditelia, ktorí vyplnili dotazník, považujú report za užitočný alebo neužitočný bez ohľadu na ich výsledky PHV-SJL (χ^2=4,854; p-hodnota=0,088; df=2). Rovnako je to aj so zverejnením intervalového odhadu, nulová hypotéza nebola zamietnutá (χ^2=2,975; p-hodnota=0,226; df=2).

2.5.2 Názory riaditeľov na užitočnosť reportu PHV-SJL

Report PHV-SJL obsahoval 3 kategórie PHV-SJL. Mohlo sa stať, že pre niektoré z období nebolo možné kategóriu vypočítať. To sa stalo v prípade, ak žiakov spĺňajúcich podmienky pre zaradenie do modelu PHV-SJL zostalo na škole 10 alebo menej, príp. ak škola zmenila organizačnú štruktúru. V otázke ohľadom počtu období, pre ktoré im bola vypočítaná PHV-SJL boli ponúknuté tri možnosti:

- kategória PHV-SJL bola zverejnená pre všetky 3 obdobia,
- kategória PHV-SJL bola zverejnená pre jedno alebo 2 obdobia,
- kategória PHV-SJL nebola zverejnená ani pre jedno obdobie.

Zastúpenie odpovedí podľa hodnotenia užitočnosti a zároveň počtu zverejnených kategórií sprehľadňuje graf na obr. 9. Na grafe možno pozorovať, že riaditelia škôl, pre ktoré bola kategória PHV-SJL zverejnená viackrát, mali tendenciu skôr považovať report za užitočný. Významnosť rozdielov potvrdil aj Fisherov test (p-hodnota <0,001).



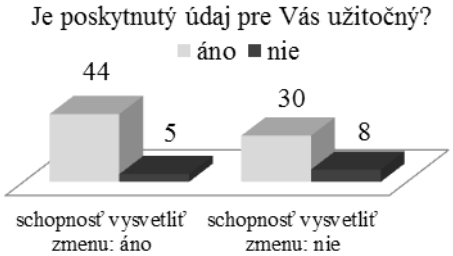
Obrázok 9. Užitočnosť PHV-SJL vs. počet zverejnených PHV-SJL

Výsledok je v súlade s prirodzeným očakávaním. Poslúžil nám aj pri nasledujúcej analýze – analyzovali sme v nej len odpovede tých škôl, kde bola PHV-SJL reportovaná pre všetky 3 obdobia. Celkovo takýto report dostalo 515 škôl. Na 331 z nich došlo aspoň raz k zmene kategórie, z nich 87 odpovedalo na dotazník.

Zmena kategórie z roka na rok môže odrážať reálnu zmenu na škole napr. zmenu vyučujúceho alebo rozdielnu motiváciu žiakov v jednotlivých ročníkoch. Môže byť však spôsobená aj nedokonalosťou štatistického modelu. Zaujímalo nás preto, či si riaditelia na školách, kde k zmene kategórie došlo, vedia túto zmenu vysvetliť. Stanovili sme nasledujúcu hypotézu:

H_{04}: Názor na užitočnosť reportu PHV-SJL a schopnosť vysvetliť zmenu kategórie PHV-SJL sú nezávislé.

Na overenie platnosti hypotézy sme použili chí kvadrát test, nulová hypotéza nebola zamietnutá (χ^2=1,982, df=1, p-hodnota=0,159). Počty odpovedí podľa hodnotenia užitočnosti reportu a zároveň porozumenia zmene sú vyznačené na grafe na obr. 10.



Obrázok 10. Užitočnosť PHV-SJL vs. schopnosť vysvetliť zmenu

Hoci podiel negatívnych odpovedí vzhľadom na užitočnosť reportu je vyšší v prípade škôl, kde si riaditelia nevedia vysvetliť zmenu v kategórii, nepomer v zastúpení jednotlivých skupín podľa dvoch zvolených kritérií nie je dostatočne presvedčivý na zamietnutie nulovej hypotézy na hladine významnosti 0,05. Dôvodom môže byť nízka sila chí kvadrát testu pri nízkom počte analyzovaných respondentov (Evans & Rooney, 2014, s. 134) alebo vplyv nezohľadnenej premennej, napr. typu PHV-SJL. Prítomnosť pozitívneho hodnotenia užitočnosti reportu aj v prípade, že zmena nie je riaditeľovi zjavne zrozumiteľná, však naznačuje, že títo riaditelia sa na výsledky PHV-SJL spoliehajú.

2.6 Limity dotazníka

Medzi základné nedostatky tejto štúdie patrí nízka návratnosť dotazníkov. Jedným z jej dôvodov bolo obdobie zberu odpovedí, ktoré zachytilo koniec školského roka a začiatok prázdnin, teda obdobie, kedy majú riaditelia škôl veľa povinností. S nízkou návratnosťou čiastočne súvisí aj nereprezentatívnosť výberu. V kapitole 0 sme ukázali, že analyzovaný samovýber riaditeľov nie je reprezentatívny vzhľadom na typ PHV-SJL a výsledok v teste EČ MS. Tendenciu odpovedať mali riaditelia zo škôl s pozitívnym hodnotením podľa PHV-SJL a s nadpriemernou úspešnosťou v EČ MS. Dotazník bol anonymný s cieľom umožniť riaditeľom vyjadriť svoj názor bez obáv zo sankcií. Zachovanie anonymity však malo za dôsledok, že sme pri analýzach boli odkázaní len na hrubé delenie škôl podľa zvolených kritérií. Nakoniec, v dotazníku neboli zaradené otázky zamerané na overenie pochopenia výpočtu PHV-SJL a tvorby jej kategórie. Otázky v dotazníku týkajúce sa miery venovanej

pozornosti reportu a sprievodnému vysvetľujúcemu materiálu s mierou pochopenia môžu súvisieť, rozhodne však neoverujú to isté.

3 Záver

Celkovo na základe odpovedí riaditeľov môžeme konštatovať, že medzi respondentami, ktorí sa zapojili do dotazníka k reportu PHV-SJL, prevládalo jeho pozitívne prijatie. Až 78 % riaditeľov považuje informácie v reporte za užitočné a 79 % by uvítalo ešte podrobnejšiu informáciu o PHV-SJL – okrem kategórie aj jej intervalový odhad. V súvislosti s týmto je však vhodné pripomenúť zaujímavé zistenia zo zahraničia. McCaffrey a Hamilton (2007) v štúdii z pilotného projektu zavádzania PHV v Pensylvánii uvádzajú výsledky dotazníka adresovaného osobám povereným administráciou reportov v jednotlivých okresoch a tiež riaditeľom a učiteľom. Z ich odpovedí vyplýva rozdiel medzi teoretickým pohľadom na užitočnosť reportov PHV a realitou. Napr. až 81 % administrátorov uviedlo, že informácie v reporte PHV pomáhajú pedagógom komunikovať s rodičmi viac efektívne o progrese ich detí. S tým istým tvrdením ale súhlasilo len 27 % riaditeľov a len 10 % riaditeľov aj potvrdilo, že informácie z reportu aspoň mierne využíva v komunikácii s rodičmi. Na možný rozpor medzi odpoveďami učiteľov či riaditeľov a realitou na školách upozorňujú aj Saunders a Rudd (1999). Vo svojej štúdii Saunders (2000) uvádza kľúčové faktory, ktoré ovplyvňovali použitie informácií z reportov PHV na školách v Anglicku. Rozhodujúca bola podpora vedenia školy, ich využitie záviselo od času, ktorý bola škola zapojená v projekte, školy potrebovali pomoc s interpretáciou výsledkov. Záujem o PHV bol vyšší, ak jej výsledky stavali školu do lepšieho svetla ako výsledky záverečných testov.

Len 23 % riaditeľov zo 694 využilo možnosť vyjadriť svoj názor na report PHV-SJL. V porovnaní s návratnosťou uvedenou v štúdii z Pensylvánie (McCaffrey & Hamilton, 2007) a Anglicka (Fitz-Gibbon, 1997), kde bola v prípade riaditeľov stredných škôl 58 % a 43 %, je nižšia. Je to pochopiteľné, ak si uvedomíme, že pred zaslaním reportu zásadnejšia komunikácia so školami neprebiehala a drvivá väčšina škôl sa o reporte PHV dozvedela, až keď ho dostala. Nízka návratnosť môže tiež byť spôsobená množstvom povinností riaditeľov a pedagógov. Ak má byť úsilie spojené s výpočtom PHV efektívne, bude nevyhnutné hľadať prostriedky, ako zvýšiť informovanosť riaditeľov a učiteľov a zapojiť ich to tohto procesu. Komunikácia so školami je totiž pri prijatí PHV zásadná (Fitz-Gibbon, 1997).

Učitelia ocenili vznik nového indikátora, ktorého ambíciou je odhadnúť PHV-SJL školy na základe progresu jej žiakov v predmete SJL od nástupu do školy po jej ukončenie. Hoci idea PHV je jednoduchá a logická, jej realizácia nie. Samotný výpočet PHV nie je dostatočne spoľahlivý na to, aby sa na základe neho stanovovali vážne opatrenia (Ballou, 2002). V tejto forme – zahrňujúcej len kategórie PHV – môže report školám poskytnúť upresňujúcu informáciu k jej výsledkom v testoch EČ MS zo SJL. Našou snahou bolo, aby reporty pomohli školám pri autoevelvácii a ak navrhnutý nový indikátor bol užitočný pre školy, úsilie spojené s výpočtom PHV stojí za to.

Literatúra

Ballou, D. (2002). Sizing up test scores. *Education next*, Summer 2002, 10-15. Dostupné z http://educationnext.org/files/ednext20022_10.pdf.

Evans, A. N. & Rooney, B. J. (2014). Selecting Research Participants. In *Methods in Psychological Research* (3th Ed.) (125−139). Los Angeles: SAGE Publications.

Dostupné z https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/57599_Chapt_6__Evans_Methods_in_Psychological_Research_3e.pdf.

Fitz-Gibbon, C. T. (1997). *Final report : Feasibility studies for a national system of Value Added indicators*. Durham, Englad: University of Durham. Dostupné z http://www.cem.org/attachments/publications/CEMWeb009%20Feasibility%20Study%20Nat%20System%20VA%20Indicators.pdf.

Kaclík et al. (2015). *Pridaná hodnota školy vo vzdelávaní v predmete slovenský jazyk a literatúra: Sprievodca výpočtom*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné z http://www.etest.sk/data/att/490.pdf.

McCaffrey, D. F. & Hamilton, L. S. (2007). *Value-Added Assessment in Practice: Lessons from the Pennsylvania Value-Added Assessment System Pilot Project*. Santa Monica, CA: RAND.

McPherson, A. (1992). *Measuring Added Value in Schools* (NCE Briefing 1). London: National Commision on Education. Podľa: Saunders, L., & Rudd, P. (1999). Schools' Use of 'Value-Added' Data: A Science in the Service of an Art?. Prezentované na British Educational Research Association Conference, University of Sussex, at Brighton, 2-5 September, 1999.

Saunders, L. (2000). Understanding Schools' Use of 'Value-Added' Data: The Psychology and Sociology of Numbers. *Research Papers in Education*, 15(3), 241–258. Podľa: McCaffrey, D. F., & Hamilton, L. S. (2007). *Value-Added Assessment in Practice: Lessons from the Pennsylvania Value-Added Assessment System Pilot Project*. Santa Monica, CA: RAND.

Saunders, L. & Rudd, P. (1999). *Schools' Use of 'Value-Added' Data: A Science in the Service of an Art?* Prezentované na British Educational Research Association Conference, University of Sussex, at Brighton, 2−5 September, 1999. Dostupné z http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001110.htm.

Kontakt

RNDr. Mária Kolková, Ph.D.

Mgr. Jana Trajová

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Žehrianska 9, 851 07 Bratislava
pracovisko Röntgenova 26, 851 01 Bratislava

e-mail: maria.kolkova@nucem.sk

e-mail: jana.trajova@nucem.sk

Čtení nahlas jako možnost využití sociálního kontextu pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Reading aloud as a possibility of using the social kontext for the Development of Literacy

Eva DRASKÁ, Pavla SOVOVÁ

Abstrakt: Čtení nahlas je forma mluvené řeči – promluvy v určitém sociálním kontextu. V příspěvku je představena souvislost aspektů čtenářské gramotnosti s kvalitou čtení nahlas. Dále je popsán a reflektován konkrétní příklad využití sociálního kontextu pro smysluplné uplatnění čtení nahlas – pedagogický projekt *Páťák čte prvňákovi*. Rozvoj dovednosti čtení nahlas byl u zúčastněné skupiny žáků sledován pomocí audionhrávek, které byly pořízeny před a po realizaci uvedeného projektu. Výsledky analýzy nahrávek dokládají úspěšný rozvoj většiny žáků.

Klíčová slova: čtení nahlas, čtenářská gramotnost, pedagogický projekt, audionahrávka, akční výzkum

Abctract: Reading aloud is a form of speech - speech in a social context. This paper describes the relation between the aspects of literacy and the quality of reading aloud. Furthermore there is also described a pedagogical project that uses social school context for application of reading aloud. Students of the fifth year of elementary (primary) school can read aloud for younger students. The development of reading aloud skills in the group of attendants was observed by using audio recordings. The first round of recordings was made when the project started , the second one when it finished. The results of the recordings analysis demonstrate the successful development of the majority of students attended.

Keywords: reading aloud, literacy, educational project, audio recording, action research

1 Čtení nahlas

Jaký význam může v současnosti mít dovednost čtení nahlas? Odpovědi na tuto otázku mohou znít různě, ale pravděpodobně se většina lidí shodne na tom, že děti se ve škole učí číst formou čtení nahlas a dále je obvyklé, že je předčítáno těm, kteří číst ještě sami neumějí nebo nemohou. Právem tedy lze nárokovat na učitelích zejména n prvním stupni základních škol, aby dobře četli nahlas.

Čtení nahlas je možné chápat jako specifickou formu mluvené řeči. Určitým kritériem rétorické kvality je posluchačská pozornost. Sledování mluvené řeči ovlivňují známé faktory jako hlasitost, výslovnost, rychlost a plynulost projevu, ale tyto charakteristiky vyplývají a jsou zásadně ovlivněny hlubší rovinou řeči – naší vnitřní aktivitou, koncentrací na myšlenku v okamžiku tvorby a vyslovení příslušných slov a vět. Hovoříme-li tzv. „spatra“, chceme něco někomu říci. Podnět nás v dané situaci vede k vytvoření slova a vět. Zpravidla zvládáme

vnímat i adresáta své promluvy, takže i aktuálně na posluchače reagujeme. Jak získat takovou kondici, že i při čtení nahlas budeme pozorní k obsahu slov a vět a zároveň budeme vnímat posluchače? Tak jako si v běžné spontánní promluvě uvědomujeme, co chceme říci, tak si i při čtení můžeme uvědomovat, co předčítáme. Cílem je písemný text proměnit v mluvní sdělení.

Čteme-li nahlas, sdělujeme něco někomu zpravidla v nějakém sociálním kontextu. Naše osobní porozumění určuje kvalitu toto specifické promluvy. Samozřejmě i porozumění posluchače bude ovlivněno jeho zkušeností a připraveností.

Ve vztahu k čtení nahlas se setkáme s pojmem *přednes* textu. Tímto termínem je většinou míněn umělecký přednes textu. V tomto příspěvku je dále užit termín výrazné čtení, Sovová (2014, str. 54) používá pojem *aktivní sdělné čtení*. Jde nám o elementární rovinu transformace písemného textu do mluvní podoby. Předpokládáme, že tato rovina (na rozdíl od té výsostně umělecké) je dostupná téměř každému, kdo umí mluvit a umí číst.

1.1 Čtení nahlas a čtenářská gramotnost

Ve vztahu k aspektům čtenářské gramotnosti (Košťálová a kol, 2010) můžeme konstatovat, že čtení nahlas je sice považováno za důležitou součást rozvoje čtenářské gramotnosti, není mu však věnována samostatná pozornost, jeho kvalita není problematizována. Ze zkušeností však víme, že dovednost čtení nahlas v určité kvalitě není běžná.

Pozn.: Jsou-li studenti učitelství preprimárního a primárního stupně vzdělávání vyzváni, aby něco přečetli nahlas, čtou uspěchaně, nevýrazně nebo nebo s výrazem neadekvátním. Vzápětí po přečtení nedokážou parafrázovat, co přečetli. Zpravidla se opět dívají do textu a čtou jej opakovaně tichým čtením. Na FPE ZČU je jeden ze čtyř semestrů studia dramatické výchovy věnován rozvoji dovedností čtení nahlas a vypravěčství. Tato strategie byla zvolena s tím, že v návaznosti na další předměty (zejména jazykovou a literární výchovu) bude posílena i příprava studentů v oblasti čtenářské gramotnosti (čtenářské pregramotnosti).

Konkrétně je možno při čtení nahlas zdůraznit následující aspekty čtenářské gramotnosti: v sociálním kontextu probíhá *dekódování textu.* Přečíst větu správně, umístit ve větách logicky přízvuky znamená, že si uvědomujeme to *podstatné a důležité* v textu. Sdělování textu druhým je také forma *sdílení*. Čtení nahlas vyžaduje vyšší nároky na naše motorické zapojení – mluvíme, tedy musíme se více nadechnout, rozeznít hlasivky, artikulovat, soustředit se na dynamiku a tempo své mluvy. Živě číst znamená nejen být v dané situaci aktivní, ale také nabízí možnost dát najevo *aktivní vztah a postoj k textu, ke svému porozumění, k posluchačům.*

2 Znaky čtenářského výkonu

Znaky čtenářského výkonu se užívají ke zjištění úrovně žákova čtení, jejímu hodnocení či diagnostice. Sledované znaky výkonu jsou obvykle děleny do dvou skupin, a to na znaky *kvalitativní*, indikující kvalitu čteného projevu, a na znaky *kvantitativní*, které nám prozradí objem přečteného textu, respektive rychlost čtení. Křivánek s Wildovou (1998) tvrdí, že ji ovlivňuje způsob čtení a jeho plynulost. Zjednodušeně by se dalo říci, že žák si smí dovolit číst tím rychleji, čím lépe rozumí myšlence a obsahu textu. Rychlost čtení závisí rovněž na osobitých stránkách jedince, na jeho momentálním fyzickém či psychickém rozpoložení i na čtenářově osobnosti. Stává se, že dítě hnané soutěživostí nebo cílevědomostí čte co možná

nejrychleji na úkor porozumění textu, což má přesně opačný důsledek, než bylo zamýšleno. Je třeba mít na paměti, že nežádoucí je jak pomalé, tak i příliš rychlé čtení.

Kvalitativní znaky čtenářského výkonu nám ukazují ne množství přečteného textu, ale pracují s technikou čtení, s porozuměním myšlenkám textu, s plynulostí čtení a s nejvyšším stupněm kvality hlasitého čtení, a tím je výraz. Podle toho vymezujeme čtyři základní znaky kvality – čtení správné a s porozuměním a ještě plynulé a výrazné čtení.

Čtení správné

Toman (2007, s. 33) i Křivánek a Wildová (1998, s. 60) se shodují v tom, že správné čtení by se dalo zjednodušeně definovat jako „shoda čteného textu s jeho tištěnou podobou". Je to žákova schopnost věrně reprodukovat psaný text, která je podmíněna znalostí grafémů a k nim příslušných hlásek. Samozřejmá je i automatizace čtení slov a jejich pochopení. Velice důležitá je přesná artikulace a výslovnost hlásek.

Nejčastější chyby ve správném čtení jsou záměny, přehození, přidání nebo vynechání slabiky ve slově či slova ve větě nebo slovo nesprávně přečtené. Zkomolení slabik či nesprávné domýšlení slov.

Čtení s porozuměním

Čtení s porozuměním, nebo také uvědomělé čtení, nazýváme tak proto, že dítěti musí být jasné, co čte, musí si uvědomovat význam. Od samého počátku je třeba dítě vést k vnímání čteného. Přesto, že čtení je proces náročný, dítě si musí uvědomovat i obsahovou stránku, jinak by samotný proces čtení byl k ničemu. Porozumění čtenému není totiž pouze kvalitativní znak čtení, je to především hlavní cíl čtení (Křivánek, Wildová, 1998, s. 60).

Čtení plynulé

Plynulost čtení by se dala popsat jako čtení slov, větných úseků nebo vět jako souvislých myšlenkových celků. Nemělo by docházet k slabikování či hláskování, opakování slov nebo nevhodně utvořeným pauzám či nevhodným změnám tempa čtení. Tato kvalita čteného projevu je podmíněna správným čtením a porozumění čtenému. Současně předchází kvalitě čtení výrazného, jako nejvyššímu stupni kvality čtení. Determinujícími faktory plynulosti jsou správné dýchání, tempo čtení individuální pro každého žáka a rozsah zorného pole čtenáře, protože čím větší zorné pole je, tím rychleji a plynuleji může žák číst.

Příčiny problémů plynulého čtení mohou být v problémech se správností čtení nebo s porozuměním, případně v nesprávném neekonomickém dýchání či v dalších špatných čtenářských návycích.

Čtení výrazné

Nejvyšším stupněm kvality hlasitého čtení je čtení výrazné. Závisí na míře zvládnutí předcházejících kvalit, tedy technice čtení, porozumění a plynulosti projevu. Pro výrazné čtení jsou příznačné některé zvláštnosti mluvního projevu, jako například intonace, frázování nebo slovní a větný přízvuk (Křivánek, Wildová, 1998, s. 61). Intonovat znamená používat modulaci hlasu ve sféře výšky tónu, síly, tempa či barvy hlasu. Intonace by neměla být samoúčelná, ale pomáhat ve vyjádření postoje mluvčího i na poli přímé řeči. Fyziologicky tvořený hlas, správná artikulace a spisovná výslovnost jsou pro výrazné čtení jedině přínosem. Zvládne-li dítě dát svému čtenému projevu výraz, má předpoklady k dalším esteticky ceněným dovednostem, jako je přednes, předčítání a dramatizace (Toman, 2007, s. 41).

3 Čtení nahlas v edukační realitě

Ve školním roce 2014/15 byl na základní škole v plzeňském regionu realizován projekt s cílem podpořit u dětí čtenářství a využít čtení nahlas v nejbližším sociálním kontextu – ve škole. Edukační činnost byla propojena s výzkumnou aktivitou, jejímž cílem bylo ověřit u žáků vývoj dovednosti čtení nahlas. Celá pedagogicko-výzkumná činnost byla realizována v průběhu několika měsíců. Prvním krokem bylo v září 2014 nahrávání všech dětí zúčastněné skupiny při hlasitém čtení. Následně byl realizován projekt *Páťák čte prvňákovi*. Od počáteční motivace žáků přes všechna cvičení a aktivity až po samotný výstup, čímž bylo předčítání žákům první třídy. Na počátku projektu byli i žáci páté třídy v roli posluchačů a teprve postupem času přecházeli do role předčítajících. Čtení žákům první třídy proběhlo celkem třikrát, mezi jednotlivým čtením byly časové rozestupy.

Po třech čteních žákům první třídy v únoru roku 2015 byla pořízena druhá nahrávka čtení všech žáků páté třídy. Obě nahrávky byly vyhodnoceny a vzájemně porovnány, dále proběhlo posouzení, zda u dítěte došlo k posunu kvalit hlasitého čtení či nikoliv.

3.1 Stručná charakteristika školy a třídy

Základní škola je v obci s rozšířenou působností a velkou spádovou oblastí. Navštěvuje ji přes 600 žáků, každý ročník je na škole zastoupen minimálně dvěma, většinou však třemi třídami. Ve druhém ročníku[1] jsou dokonce třídy čtyři. Součástí školy je i škola mateřská, dům dětí a mládeže a školní družina.

Co se týče výuky čtení, je plně v kompetenci jednotlivých vyučujících, zvolí-li metodu analyticko-syntetickou, globální či genetickou. Z rozhovorů se všemi vyučujícími na prvním stupni vyplynulo, že se používají dvě metody: analyticko-syntetická a genetická.

Výzkumná i projektová aktivita proběhla v jedné páté třídě (dále zúčastněná třída). V této třídě je celkem dvacet žáků. Z toho šestnáct jich je původních, do třídy chodí již od prvního ročníku základní školní docházky. Čtyři žáci původně chodili do jiných tříd. Jedna dívka se přistěhovala a s touto skupinou dětí nastoupila e třetím ročníku povinné docházky, jeden chlapec nastoupil až v pátém ročníku. Dva žáci, jedna dívka a jeden chlapec, se do této skupiny dostali ve čtvrtém ročníku (po předchozím neúspěšném absolvování čtvrtého ročníku).

Třídní učitelka učí již 25 let, dovednost čtení pokládá za základ vzdělávání, nácviku věnuje pozornost a hodně času, v posledních deseti letech využívá k výuce čtení metodu genetickou. Jako strategie podporující čtenářství využívá učitelka např. čtenářský deník, klasifikaci (ale využívala pouze známky 1–3), předčítání v dalších předmětech apod. (podrobněji Draská, 2015, str. 42−44).

4 Projekt Páťák čte prvňákovi

4.1 Cíle projektu z perspektivy učitele

Hlavním ambicí projektu bylo samozřejmě *rozvíjení dovednosti hlasitého čtení*. Někteří pedagogové se domnívají, že je čtení nahlas zbytečné zatěžování dítěte a nesmyslné bazírování na dovednosti v dnešní době nevyužitelné. Nucení číst před kolektivem spolužáků

[1] Ve školním roce 2014/15.

děti nejen přespříliš stresuje, ale navíc v nich zanechává ze čtení negativní dojem. Vycházíme z přesvědčení, že v dobrém sociálním klimatu je zkušenost se čtením nahlas obohacující a pozitivní z předpokladu, že vliv hlasitého čtení je pozitivní.

Dalším z cílů projektu bylo podpořit u žáků *zájem o knihu*. Praxe ukazuje, že čtení jako zájmová činnost u žáků prvního stupně je mnohem častější, než u žáků druhého stupně. Ale pokud vztah ke knize knihu podpoříme v prvních letech školní docházky, je větší pravděpodobnost rozvoje čtenářství i ve vyšších ročnících.

S tím souvisí další cíl, kterým byla snaha *o hlubší pochopení literatury*. Žáci zúčastněné třídy měli mít možnost nového pohledu na literaturu. Byli v roli „znalců“ a jeden z jejich úkolů byla volba vhodného textu pro předčítání vzhledem k věkové kategorii posluchačů.

Projekt vedl i k *rozšíření komunikačních a kooperačních dovedností* žáků v návaznosti na práci ve skupinách, v nichž většina práce probíhala.

4.2 Průběh práce v projektu a využité strategie

Hodiny čtení se zaměřením na rozvoj čtení nahlas probíhaly zpočátku několikrát měsíčně, následně jedenkrát týdně a posledních dvanáct týdnů trvání projektu pravidelně dvakrát týdně. Děti pracovaly někdy hromadně, někdy ve dvojicích, hlavní část přípravy předčítání probíhala ve skupinách, jejichž složení se obměňovalo.

Motivace

Aby se děti ze zúčastněné skupiny nadchly pro hlasité čtení a samy chtěly číst žákům první třídy, byla zvolena motivace hlasitým čtením. V průběhu několika hodin jim byly předčítány různé verze příběhu o perníkové chaloupce v tomto pořadí:

- *Jeník a Hanička* − Vybrané báje a pověsti národní jiných větví slovanských, Karel Jaromír Erben, 1953
- *Pohádka o perníkové chaloupce* – Národní báchorky a pověsti II, Božena Němcová, 1954
- *perníkové chaloupce* – V mámově postýlce, Přemysl Rut, 2000
- *Příběh tří bratří z knihy* − Bajky barda Beedleho, J. K. Rowlingová, 2008.

Seznámení dětí s různými verzemi jednoho příběhu bylo demonstrací faktu, že i jedna příběhová látka může být uchopena více způsoby. Ne všechna zpracování jsou vhodná či atraktivní pro všechny věkové skupiny. Přesně tento závěr děti také vyvodily při následné reflexi po přečtení všech příběhů. Tím bylo vytvořeno prostředí k budoucím úvahám o vhodnosti literatury pro mladší čtenáře/posluchače. Během reflexe se děti shodly na tom, že předčítání příběhů jim bylo příjemné a nadšeně souhlasily s myšlenkou *Páťák čte prvňákovi*.

Výběr vhodných textů literatury

Po úvodní motivaci, když už bylo jasné, že zúčastněná skupina půjde číst do první třídy, měly děti přinést knihy, o kterých si myslely, že budou vhodné ke čtení v první třídě. Následující hodinu děti pracovaly se třemi ukázkami celkem ze třech knih. Knihy neviděly fyzicky, aby nemohly být ovlivněny vzhledem knihy, k dispozici měly pouze nakopírované materiály:

- leporelo Zvířátka ze statku – Vendula Hegerová, 2013

- Říkání o víle Amálce – Václav Čtvrtek, 2003
- Středa nám chutná – Iva Procházková, 1994

Po práci s ukázkami děti vyvozovaly, která z ukázek je pro žáky první třídy nejvhodnější a proč. Následovalo shrnutí *znaků vhodné literatury* pro věkovou skupinu žáků první třídy a dle čeho ji vybírat. Z nejdůležitějších znaků bylo vytyčeno téma příběhu, hlavní hrdina, případně věk hlavního hrdiny, prostředí příběhu, náročnost myšlenek a délka příběhu. Shrnutí znaků vhodné a přiměřené literatury dětem pomohlo k dobré volbě textů k předčítání.

Práce s hlasem a dechem

Během několika měsíců byla s dětmi soustavně prováděna nejrůznější hlasová, dechová a artikulační cvičení. Je vhodné podporovat správné dechové návyky, z hlediska artikulace se ukázala velká potřeba pracovat na dobré výslovnosti samohlásek. (hlavní inspirací pro tuto část aktivit byla publikace Štembergové-Kratochvílové, 1994).

Čtení s porozuměním

K procvičování čtení s porozuměním, jedné z hlavních kvalit čtenářského výkonu byl použit podpůrný didaktický materiál, karty Logico Piccolo (Zámečník, 2010). Jedná se o didaktickou pomůcku určenou dětem schopným identifikovat všechny čtyři grafické podoby písma, dětem, které znají souvislosti mezi písmeny a hláskami, a které jsou si vědomy, že přiřazení znaku k samotnému zvuku není ve všech případech jednoznačné (ú, ů). Tedy jednoduše řečeno, materiál je určen dětem se zvládnutou a zautomatizovanou technikou čtení a psaní. Pomůcku je možné využít jak k tichému čtení, tak i ke čtení nahlas, které bylo také se zúčastněnou třídou preferováno.

Po technické stránce jde u této pomůcky o zasunutí jedné z karet souboru do speciální plastové tabulky s pohyblivými barevnými knoflíky. Ty jsou na začátku práce umístěny v řádce vespod tabulky, ovšem v průběhu práce je cílem přiřadit správnou barvu knoflíku ke správné odpovědi. Pomůcka je výborná pro vnímání a učení se všemi smysly. Karty se čtou, správná odpověď se označí barevným knoflíkem, přičemž se musí ještě rozhodnout, bude-li správný knoflík zelený, nebo zelený s bílým středem. Knoflík se fyzicky musí přesunout. Současně karty využívají mezipředmětových vztahů, a tím propojují čtení s dalšími předměty, hlavně s přírodovědou a vlastivědou.

Pozn.: V praxi nebylo možné, aby každé dítě mělo svou tabulku na práci, protože tato pomůcka je velmi finančně náročná na to, aby škola pořídila sadu pro každé dítě. Práce s touto pomůckou byla realizovaná barevným nakopírováním úkolů a místo plastové tabulky děti ze strany přiřazovaly barevná víčka od plastových lahví. Buď plná (jednobarevný knoflík) nebo s dírou uprostřed (barevný knoflík s bílým středem). Následovala společná kontrola.

Práce ve skupině

Společnou práci posléze vystřídala práce samostatnější, respektive ve tří až čtyřčlenných skupinách, jejichž uspořádání si děti zvolily samy. Tyto skupiny provedly výběr knihy a samotného příběhu vhodného k předčítání v první třídě. Společná korekce výběru sice proběhla, nicméně nebyla téměř nutná, neboť skupiny zvolily relativně vhodnou literaturu ve

všech případech, hlavně při třetím čtení. Rozhodně nedocházelo k přeceňování či k podceňování potenciálních posluchačů.

Po výběru samotného příběhu každý člen skupiny dostal kopie příslušného příběhu, aby měl co nejlepší zázemí práce. Polovina vyučovací hodiny byla věnovaná společnému soustředění se na jednu ukázku. V praxi se vzalo zpočátku pár vět či krátký odstavec a na něm bylo demonstrováno výrazné čtení či přehrávání vět čtenářem. Společně se experimentovalo s hlasem a vžitím se do čtení jako do vyprávění tak dlouho, dokud text nezněl jako přirozená mluva člověka. Druhá polovina hodiny byla věnovaná práci ve skupinách na dětmi zvolených textech, kdy samy děti pracovaly nejprve na několika málo větách z hlediska intonace a „zlidštění“ čteného projevu, korigovaly a opravovaly jeden druhého ve výraznosti projevu.

Samozřejmostí při této fázi bylo i respektování pravidel práce ve skupinách, a to hlavně tzv. pravidlo krátkého hlasu, neboť k dispozici byla na každou hodinu jen jedna učebna, byť skupinové práci vždy přizpůsobená.

4.3 Předčítání žákům první třídy

Po několika hodinách nacvičování zvoleného příběhu následoval hlavní výstup projektu − čtení v první třídě. Organizačně bylo nejjednodušší přejít do místnosti prvního ročníku a prostor uzpůsobit předčítání. Třída byla rozvržena na šest čtenářských koutků, přičemž dva byly na velkém koberci před tabulí, dva na opačné straně učebny v různých koutech a poslední dva uprostřed učebny, každý na jedné straně místnosti. Prvňáci byli rozděleni do šesti skupin a žáci páté třídy byli vyzváni, aby se posadili k nim tak, aby jejich čtenářský projev směřoval spíše do rohu místnosti nežli do prostoru, a pak již bylo vše v režii žáků páté třídy.

Nejprve došlo ke krátkému seznámení mezi nově příchozími do třídy a žáky první třídy, následně k seznámení s knihou, autorem, ilustracemi a krátkým úvodem k příběhu. Během předčítání většinou neměli čtenáři nejmenší problém s udržením posluchačské pozornosti. Zdali děti vnímaly, zjišťovaly jednotlivé skupiny předem připravenými otázkami. Současně došlo i ke krátké reflexi v jednotlivých koutcích, během nichž si posluchači prohlíželi knihy, ze kterých jim bylo předčítáno. S tím přišly i spontánní otázky od žáků páté třídy, jaký příběh by posluchači chtěli slyšet příště. Jestli stejnou knihu, jen jiný příběh nebo by se chtěli seznámit s jinou knihou. K těmto otázkám došlo, aniž by zúčastněná skupina tušila, kolikrát budou dětem předčítat, případně jestli budou předčítat té samé skupině dětí.

Hned následující vyučovací hodinu došlo k reflexi se zúčastněnou třídou, ze které vyplynulo z velké části nadšení a spokojenost. Zároveň ale byla vyřčena možná zlepšení pro příště, jako například zjištění více informací o autorovi a celkově lepší připravenost na všetečné dětské otázky. Na otázku, chtějí-li žáci v projektu pokračovat a opět jít číst do první třídy, přišla odpověď, že už jsou s prvňáky domluveni, co budou číst příště.

Z pohledu pedagoga, který v průběhu předčítání práci pouze přihlížel, je třeba říci, že nebylo vše jen růžové. Než se žáci první třídy zorganizovali, přesunuli do čtenářských koutků a uklidnili, byli žáci páté třídy poněkud nesví a bylo zapotřebí velké asistence pedagoga. Koncentrace dětí ve všech případech také nebyla okamžitá a samozřejmá a čtenáři si nejprve nevěděli rady, ale po mírném zásahu pedagoga se koncentrace vylepšila. Zbytek předčítání proběhl v naprostém pořádku i s posluchačskou pozorností. Samozřejmě ne všichni žáci první třídy byli zapáleni pro myšlenku poslouchání, ale během chvilky je příběh k poslechu přitáhl. Horší bylo usměrňování radosti zúčastněné skupiny po návratu do třídy, kdy potřebovali všichni své pocity a prožitky ventilovat najednou.

4.4 Evaluace projektu

Projekt měl několik klíčových okamžiků, z nichž pro žáky první i páté třídy byl nejdůležitější samotný výstup, tedy moment předčítání. Čtení žákům prvního ročníku proběhlo v zachyceném časovém období celkem třikrát a má ambice přetrvat i nadále. První čtení probíhalo s drobnými téměř zanedbatelnými komplikacemi a obě skupiny, jak zúčastněná skupina žáků pátého ročníku, tak i skupina žáků prvního ročníku, měly silný pozitivní zážitek. Zúčastněná skupina byla nadšená tím, že ji žáci prvního ročníku poslouchali a vnímali. Menší děti současně ocenily přístup a ochotu větších dětí přijít jim předčítat pohádku či příběh. Druhé čtení probíhalo ne tak úspěšně z hlediska ukázněnosti předčítajících. Žáci páté třídy byli na prvním čtení přece jen nervózní, obávali se, jak bude čtení probíhat, jestli je budou děti vnímat a případně jestli budou schopni je ukáznit a přilákat k poslechu. Tato nervozita po prvním čtení pominula, a proto během druhé návštěvy první třídy byli až příliš sebejistí a někteří si hráli na velké a zkušené. Je možné, že druhé čtení bylo zařazeno příliš brzy po čtení prvním. To byl hlavní důvod, proč bylo třetí čtení uskutečněno s větším časovým odstupem. Poslední čtení mělo opět velký úspěch. Žáci prvního ročníku „odpustili“ žákům páté třídy jejich suverénnost a těšili se na další příběh. Žáci pátého ročníku se uklidnili a s časovou prodlevou mezi jednotlivými předčítáními získali opět zdravou míru soustředění. Čtení probíhalo hladce, s respektem a bez přílišného přeceňování.

Podařilo se mi získat vyjádření učitelky první třídy, že některé děti po předčítacích návštěvách projevovaly větší zájem o učení se čtení. S odstupem času byly děti dotázány, nakolik byly s předčítáním spokojeny. Většina dětí ocenila práci páťáků a vyjádřila přání co nejdříve dosáhnout stejné úrovně dovednosti čtení. Projekt tedy rozhodně naplnil jeden ze svých cílů, a tím byla motivace ke čtení.

Z pohledu pedagoga lze říci, že ve fázi výběru vhodné literatury k předčítání žákům prvního ročníku žáci zúčastněné skupiny udělali pokrok. Před započetím práce v projektu žáci zúčastněné skupiny nahlíželi na prvňáky jako na nevyspělé a nabídli by jim texty pro mladší děti. Výběr příběhů na třetí čtení již nevyžadoval žádnou korekci z hlediska vhodné úrovně textu.

5 Rozvoj dovednosti čtení nahlas

5.1 Cíl a metoda výzkumné sondy

Měl uskutečněný projekt a aktivity s ním spojené dopad i na vlastní dovednost čtení nahlas? Pro nalezení na tuto výzkumnou otázku byla zvolena metoda analýzy audionahrávky. Hodnocení nahrávek mělo posloužit hlavně jako nástroj na ověření edukační úspěšnosti projektu, kdy se analýzou nahrávek před započetím projektu a po jeho ukončení zjistí, měl-li projekt očekávaný účinek. Cílem bylo také buď potvrdit, nebo vyvrátit předpoklad, že i přes podporu pro rozvoj této dovednosti danou stejnoměrně všem žákům, nebude posun v kvalitě čtení nahlas u všech žáků stejný. Zvolený postup má charakter akčního výzkumu.

5.2 Popis realizace výzkumné sondy

Obě dvě audionahrávky byly pořízeny bez vědomí čtenáře a bez jakýchkoliv dalších osob jako posluchačů. Nahrávací zařízení bylo ukryto proto, aby dítě zbytečně neznervózňovalo. Podmínky průběhu pořizování nahrávek byly v obou případech stejné, tedy děti byly volány

do kabinetu, kde již byla připravená židle a otevřená kniha. Byly upozorněny, aby nebyly nervózní, protože jim nejde o známku, budou číst jen kousek textu, a to jen pro jednoho posluchače.

První nahrávka byla pořízena v září roku 2014 těsně po nástupu do školy. Po soustavné práci s dětmi v průběhu několika měsíců byla v únoru roku 2015 pořízena druhá nahrávka.[2] Samozřejmě byli o tomto postupu informováni rodiče a byl získán oficiální souhlas zákonných zástupců s nahráváním jejich dětí a s použitím tohoto materiálu pro potřeby akademické práce.

V obou případech nahrávání se jednalo o text dětem neznámý, nepřipravený, tedy „čtení z listu“ a současně v obou případech šlo o ukázku obdobně náročnou. Ukázky byly ze stejné knihy.

5.3 Vyhodnocení nahrávek

Nahrávky byly analyzovány a zhodnoceny v oblasti kvality čtenářského výkonu z hlediska správnosti čtení, porozumění čtenému textu, plynulosti čtení a výrazného čtení. Vždy byly porovnávány dvě nahrávky téhož žáka.

Správností byla míněna technická stránka čtení, jako je artikulace, změna, přehození, přidání nebo vynechání hlásek, slabik a slov a jejich zkomolení. Porozumění bylo ověřováno pomocí několika otázek vztahujících se k textu. Zaměření na plynulost čtení nám ukáže vhodnost či nevhodnost tempa, správné či nesprávné frázování a pauzy, případně hláskování či opakování čteného slova. U výrazného čtení hodnotíme jedincovu intonaci, modulaci síly, výšky a barvy hlasu. Zjednodušeně by se dalo říci: posouzení, zdali je čtenářský projev přirozený, posluchačsky příjemný, atraktivní a zajímavý. Pro přehlednost byly výsledky zapisovány do tabulek.

Druhá nahrávka byla hodnocena dle stejných kritérií jako nahrávka první.

5.4 Posouzení změny ve čtení nahlas

Při hlasitém čtení byly u všech jedinců zúčastněné skupiny hodnoceny kvality čtenářského projevu a došlo k jejich srovnání s odstupem času, po téměř půlroční práci na rozvoji dovednosti čtení nahlas. Srovnáván byl vždy výkon jedince v průběhu času, zajímal nás individuální pokrok každého dítěte.

U každého žáka byla posuzována změna v projevu. Po vyhodnocení obou nahrávek všech žáků byly ustanoveny tři kategorie posunu čtenářského výkonu žáka, do kterých byli žáci rozřazeni.

Kategorie posunu:

- Stagnace – ve čteném projevu žáka nebyly zaznamenány pozitivní ani negativní změny (5 žáků).
- Mírný pokrok – nastal pozitivní posun v některé z kvalit čtenářského výkonu, který byl patrný, ale nebyl příliš markantní (8 žáků).

[2] O tomto postupu informováni rodiče a byl získán oficiální souhlas zákonných zástupců s nahráváním jejich dětí a s použitím tohoto materiálu pro potřeby akademické práce.

- Pokrok – velmi výrazný pozitivní posun ve více kvalitách žákova projevu (7 žáků).

V tabulkách 1 – 6 jsou příklady popisů nahrávek z hlediska zařazení do uvedených kategorií.

Tabulka 1

Příklad žáka A – kategorie Stagnace

Žák A	Správnost čtení	Porozumění textu	Plynulost čtení	Výrazné čtení
1.	Naprosto přesná artikulace, žádné chyby oproti správnosti.	Plně uvědomělé čtení s vnímáním obsahu. Po mírném postrčení přichází i porozumění vtipu.	Klidné a naprosto dostačující tempo zvolené tak, že si je žák plně vědom obsahu textu.	Užitá intonace částečně i frázování. Změna barvy hlasu při přímé řeči.
2.	Precizní artikulace.	Uvědomělé čtení, plné porozumění včetně situačního humoru!	Vhodné pauzy i frázování. Tempo mohlo být pomalejší - přílišnou rychlostí způsobené zadrhávání.	Plně rozlišená přímá řeč změnou barvy hlasu. Posluchačsky rychlé tempo.

Pozn.: Upraveno dle Draské (2015)

Závěr pro žáka A: Na projevu nebylo téměř co zlepšovat. Došlo ke zrychlení tempa, oči čtou rychleji než ústa, proto občas dojde k zadrhnutí. Doporučení − vést ke koncentraci a v důsledku toho ke klidu.

Tabulka 2

Příklad žáka V – kategorie Stagnace

Žák V	Správnost čtení	Porozumění textu	Plynulost čtení	Výrazné čtení
1.	Občas záměna hlásek. Domýšlení slabik, vynechání slova.	Obsah není vnímán. Záměna jmen školníka a žáka. Dokáže pouze vyjmenovat přinesené knihy.	Občasné slabikování. Spojování slov k sobě. Částečně chybí funkční pauzy.	Projev bez změn tempa, barvy či výšky hlasu. Monotónní. Posluchačsky uspávající.
2.	Přehození a vynechání slabiky, několik domyšlení slova.	Zodpovězení otázek, na které je odpověď přímo napsaná, žádné vyvozování myšlenek.	Tempo přizpůsobené správnosti čtení. Chybí funkční pauzy. Spojování slov k sobě.	Projev plochý, jednolitý. Bez intonace či odlišení přímé a nepřímé řeči. Monotónní projev.

Pozn.: Upraveno dle Draské (2015)

Závěr pro žáka V: Projev zní stále monotónně a jednolitě. Neodlišuje přímou a nepřímou řeč, v přímé řeči naprosto chybí intonace. Jediná intonace v projevu je větná a to ještě ne vždy. Text sice vnímá, ale nechápe myšlenky či důsledky.

Tabulka 3

Příklad žáka F – kategorie Mírný pokrok

Žák F	Správnost čtení	Porozumění textu	Plynulost čtení	Výrazné čtení
1.	Domýšlení slabik v několika málo případech.	Reprodukce textu, vyjmenování předmětů. Neporozumění vtipu.	Nevhodné pauzy. Slabikování, opakování slabik.	Špatné frázování. Mechanické tvoření otázek. Bez výrazu přímé řeči. Pokus o intonaci.
2.	Zkomolení a domýšlení slabik jen v několika málo případech.	Zodpovězení otázek úplné. Po postrčení porozuměl i situačnímu vtipu.	Nevhodné pauzy. Občas slabikování a opakování slov. Tempo zvolené tak, aby stačil vnímat text.	Malá změna barvy hlasu při přímé řeči. Otázky tvořeny mechanicky.

Pozn.: Upraveno dle Draské (2015)

Závěr pro žáka F: Projev je o něco plynulejší a výraznější, i když stále přetrvává monotónní charakter. Je patrná snaha o zařazení intonace a změny barvy v přímé řeči.

Tabulka 4

Příklad žáka KP – kategorie Mírný pokrok

Žák K	Správnost čtení	Porozumění textu	Plynulost čtení	Výrazné čtení
1.	Vymýšlení slov, vynechání slabik. Komolení slov.	Částečné zodpovězení otázek. Nepovšimnutí si vtipu.	Opakování slov, slabikování. Dvojí čtení. Přílišnou rychlostí způsobené chyby, přeřeky.	Mechanická intonace ve větě. Neodlišení změny mluvčího v přímé řeči. Malá modulace hlasu.
2.	Vymýšlení slov v málo případech.	Vnímání čteného částečně, popletené zodpovězení otázek. Nepovšimnutí si slovního humoru.	Vhodné tempo. Zadrhávání a občasné slabikování.	Modulace barvy a výšky hlasu v přímé řeči. Přirozenější projev.

Pozn.: Upraveno dle Draské (2015)

Závěr pro žáka K: Plynulost výrazně lepší, výraz projevu je přirozenější. Ale obsahu textu není věnována taková pozornost, aby žák četl s plným porozuměním. Méně chyb oproti správnosti textu.

Tabulka 5

Příklad žáka – kategorie Pokrok

Žák E	Správnost čtení	Porozumění textu	Plynulost čtení	Výrazné čtení
1.	Domýšlení, opravování, vynechávání slabik.	Soustředění na správnost čtení, malá pozornost, co čte. Jen částečné zodpovězení otázek.	Sekání slov, slabikování. Opakování slov. Pomalejší tempo. Občas nevhodný dech.	Přehnaná nevhodná a mechanická intonace. Není frázování.
2.	Ojediněle změna či vynechání slabiky.	Plné zodpovězení všech otázek. Porozumění i slovnímu humoru.	Pauzy i tempo v pořádku. Většinou i vhodné frázování.	Změna barvy hlasu v přímé řeči. Částečné přiblížení živé řeči. Otázky s přirozenou intonací.

Pozn.: Upraveno dle Draské (2015)

Závěr pro žáka E: Výrazný pokrok v plynulosti čtení a ve výrazu projevu. Mnohem lepší intonace, změna barvy hlasu, vhodně zvolené pauzy. Částečné přiblížení se přirozenému projevu.

Tabulka 6

Příklad žáka – kategorie Pokrok

Žák W	Správnost čtení	Porozumění textu	Plynulost čtení	Výrazné čtení
1.	Vynechání slabiky, změny slabik a hlásek. Domýšlení slov.	Zodpovězení otázek částečné. Vnímání nebylo úplné – záměna jména žáka a školníka.	Občasné slabikování a zadrhávání uprostřed slov. Časté nefunkční pauzy, proto nezní projev plynule.	Monotónní projev bez intonace či rozlišení přímé a nepřímé řeči.
2.	Technika plně zvládnutá, bez větších problémů.	Naprosté zodpovězení všech otázek. Všimnutí a pochopení jak situačního, tak i slovního humoru.	Naprosto plynulý projev, žádná zadrhnutí. Pauzy plně funkční.	Odlišení přímé a nepřímé řeči. Přímá řeč zní téměř přirozeně, změna výšky a barvy hlasu.

Pozn.: Upraveno dle Draské (2015)

Závěr pro žáka W: Výrazný posun ve všech kvalitách projevu, včetně plynulosti a výrazu. Předčítání se blíží přirozenému projevu. Zlepšením techniky a plynulosti se zlepšilo i porozumění obsahu slov a vnímání humoru.

5.5 Závěry z výzkumné sondy

Srovnáním dvou nahrávek hlasitého čtení žáků zúčastněné třídy byla zjišťována míra pokroku ve čtenářském projevu jednotlivých žáků. Srovnáván byl vždy výkon jednoho žáka,

nedocházelo ke srovnávání jedince se spolužáky. Posun ve čtenářském výkonu nebyl ani v jednom případě negativní. U několika žáků byla konstatována stagnace výkonu čtení, u zbylých došlo buď k mírnému pokroku, nebo k pokroku zřetelné.

Ani u jednoho dítěte ze zúčastněné skupiny nahrávky neukázaly regresi a stagnace byla konstatována v pěti případech. K pokroku došlo hlavně u dětí, které měly potenciál nejen v oblasti čtení, ale i ve všech ostatních oblastech učení (lze konstatovat díky několikaletému pozorování zúčastněné třídy). V jednom případě došlo ke stagnaci žáka, který oplývá velkým nadáním ve všech oblastech vzdělávání na školní i zájmové úrovni. Tento žák je vždy precizně připraven, každou problematiku pochopí a žádný úkol pro něj není problém. Jediné, co perfektně neovládá je právě čtení nahlas. Ani soustavná práce během projektu nepřinesla v této oblasti žádnou změnu.

Je otázka, nakolik měla na pokroku jednotlivých žáků vliv právě soustavná práce v projektu a zda by stejné výsledky nepřinesla i běžná, projektem neobohacená, edukační práce.

6 Shrnutí

Mluvit se každý člověk může naučit jen v sociálním kontextu. Čtení nahlas jako forma mluvené řeči, která navazuje vztah a sdílení, může být aktivitou obohacující nejen výuku jako takovou, ale celkově přispět k budování dobrého sociálního klimatu. V představeném projektu došlo k interakci starších a mladších žáků v procesu učení. Přínosy projektu jsou zřejmé: Pro žáky prvního ročníku bylo velmi dobré vidět praktické využití čtení. Setkali se navíc s mnohem mladšími předčtenáři než doposud. Najednou jim nečetli učitelky, rodiče či prarodiče, ale děti jen o pár let starší než jsou ony.

Žáci pátého ročníku rozvinuli svou empatie, více pochopili a uznali mladší spolužáky. Dokázali rozpoznat a vybrat vhodnou literaturu pro žáky prvního ročníku a mají celkově větší povědomí o dětské literatuře. Projekt také předal starším žákům přiměřený podíl zodpovědnosti − za přednes pohádky či příběhu a za odvedenou práci celkově. Starší děti se staly pro mladší vzorem. Protože na starší žáky bylo pohlíženo očima mladších jako na vzor, snažili se starší žáci působit vyspěle, byli si vědomi pozornosti, která se na ně upírala z řad mladších žáků.

Kromě těchto edukačních přínosů zejména v postojové oblasti byly ověřeny edukační výsledky v dovednostní oblasti. Výsledky výzkumné sondy prokázaly, že většina dětí svou dovednost čtení nahlas prohloubila.

Literatura

Draská, Eva. (2015). *Rozvoj dovednosti čtení nahlas na ZŠ Nýřany* (Diplomová práce). Dostupná z https://portal.zcu.cz/portal/studium?pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAGNgYGBkYDOxMDYwtRBmZADxOIpLEktSvVMrwTwRXUsjI2NjcyMDYzMLUxNzMyNLQ0OgDAMA3lqP8ToAAAA.

Košťálová, H. a kol. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a.

Křivánek, Z. & Wildová, R. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Sovová, P., Cozlová S. & Wagnerová, J. (2014). Předčtenářská gramotnost jako součást kompetencí předškolního pedagoga. In Čábalová, D. (Ed.), *Pregraduální vzdělávání učitelů MŠ jako dialog mezi teorií a praxí* (s. 51−59). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. Dostupné z http://www.zcu.cz/pracoviste/vyd/On-line.html#FPE.

Štembergová-Kratochvílová, Š. (1994). *Metodika mluvní výchovy dětí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku.

Toman, J. (2007). *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Zámečník, J. (2010). *Český jazyk: Čtení s porozuměním 1−4*. Praha: Mutabene, Logico Piccolo.

Kontakt

Mgr. Eva Draská

ZŠ a MŠ Nýřany
Školní 901, 330 23 Nýřany

e-mail: evikman@seznam.cz

Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.

Katedra pedagogiky FPE ZČU
Chodské nám. 1, 300 00 Plzeň

e-mail: pavla.sovova@gmail.com

Prosociální kritéria inkluzivního vzdělávání

Prosocial criteria of inclusive education

Josef SLOWÍK

Abstrakt: Záměrem příspěvku je zhodnotit na základě analýzy Ukazatele (indexu) inkluze souvislosti inkluzivního vzdělávání s vytvářením a rozvojem prosociálních parametrů v edukačním procesu. Inkluze ve vzdělávání je aktuálním a nezvratitelným trendem, ne zcela jasná jsou přitom kritéria pro posuzování kvality praxe inkluzivních škol. Pro zmapování a popis prosociálních parametrů inkluzivní školy byla využita tématická analýza dokumentu (Ukazatele inkluze), který formuluje kritéria pro inkluzivní edukace ve školním vzdělávání. Zaměřujeme se právě na ta z nich, která jednoznačně souvisejí se sociálními, etickými a hodnotovými charakteristikami, jež by měly inkluzivní školy zřetelně vykazovat. Jak jsme zjistili, prosociální a etická kritéria lze identifikovat ve všech třech oblastech, které Ukazatel inkluze vymezuje pro evaluaci charakteristik inkluzivní školy – tedy v oblasti budování inkluzivní kultury, vytváření inkluzivní politiky i rozvíjení inkluzivní praxe. V těchto kritériích lze rozpoznávat především důležité hodnotové aspekty, které svým významem přesahují technologické vnímání inkluze, tak často prosazované v současné pedagogické politice i praxi u nás.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, Ukazatel inkluze, prosociální

Abstract: The intent of this paper is to evaluate on the basis of the Index for incluson possible connections of inclusive education to the creation and development of prosocial parameters in the processes of education. Inclusive education is currently the irreversible trend in our schools, although the criteria for assessing the quality of an inclusive school practice are not entirely clear. We have used the thematic analysis of the Index for inclusion to describe the prosocial characteristics of inclusive schools, focusing just on those clearly linked to social, ethical and value characteristics, which should be clearly implemented by these schools. There can be identified the prosocial and ethical criteria in all of three areas descfibed by the Index for inclusion as evaluation characteristics of inclusive schools: in building an inclusive culture, creating an inclusive policy and the development of inclusive practice. In these criteria we may recognize the important values that go beyond the technological perception of inclusion, so often asserted in contemporary educational policy and practice in our schools.

Key words: inclusion, inclusive education, Index of inclusion, prosocial

1 Inkluzivní vzdělávání – jeho koncept a podstata

Inkluze ve vzdělávání je téma aktuálně diskutované nejenom v odborných pedagogických kruzích, ale díky silné medializaci se v posledních letech stalo i tématem hlasitě veřejným. Z mnoha diskuzí je přitom zřejmé, že v porozumění jeho podstatě a koncepci stejně jako v terminologickém a definičním vymezení zdaleka nepanuje jednota, a to ani mezi

erudovanými profesionály, akademickými osobnostmi nebo autory souvisejících publikací (kterých se u nás objevuje zatím relativně poskrovnu). Přesto se snad všichni shodnou na tom, že inkluzivní vzdělávání znamená přístup rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci a respektující právo na adekvátní vzdělávání pro všechny (Lechta, 2010; Hájková & Strnadová, 2010). Právě důraz na rovnoprávnost ve vzdělávání označuje Lechta (2010, s. 31 a 111) jako „etický komponent inkluzivní pedagogiky", která je podle něj spojena vždy s nezbytným požadavkem úcty a bezvýhradného přijetí jedince nebo skupiny. Hájková a Strnadová (2010 s. 17, 43) v souvislosti s rovnoprávným přístupem ke vzdělávání zdůrazňují nutnost zohledňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a respektování jejich rozdílnosti (odlišnosti), což jsou jedny ze základních charakteristik inkluzivní školy. Mezi nejdůležitější metodické strategie řadí tyto autorky například kooperativní učení, systém vrstevnické podpory, a také výcvik sociálních dovedností žáků v inkluzivní skupině. Upozorňují ovšem, že současný „jednosměrný tlak na inkluzivní uspořádání škol má někdy za následek pouhou ‚fyzickou inkluzi', kdy je prosazena účast nejrůznějších minorit ve ‚většinové' škole, ale přítomní žáci z těchto minorit nejsou dostatečně přijímáni ani svými spolužáky, ani svými pedagogy; k inkluzi v rovině emocionální a sociální tedy ve skutečnosti nedochází…" (s. 91). Podobně se vyjadřuje i Dinh Thi (2010, s. 8) – v tom smyslu, že i když bude inkluze ve vzdělávání vymáhána zákonem, nebude smysluplná, pokud se nesetká s pozitivním postojem a vnitřním nadšením těch, kdo ji budou realizovat. Forlin (2010) dokonce prezentuje pozitivní postoj a nadšení pro inkluzivní vzdělávání coby zásadní stimul podporující kreativitu učitele, která v případě opačného (odmítavého) postoje spíše upadá.

Autoři samotného Ukazatele inkluze – tedy dokumentu, na jehož analýzu se v tomto příspěvku zaměříme, představují následující charakteristiky inkluzivního vzdělávání (Booth & Ainscow, 2007, s. 6):

- Všichni studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití.
- Zvyšuje se míra zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Mění se školní kultura, politika a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.
- Odstraňují se překážky v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami".
- Využívají se zkušenosti z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti.
- Rozdíly mezi studenty jsou vnímány jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problém, který je třeba řešit.
- Je respektováno právo studentů na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Škola je zkvalitňována pro potřeby studentů i učitelů.
- Je zdůrazňována úloha školy při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů studentů.
- Jsou podporovány vzájemně prospěšné vztahy mezi školou a okolní komunitou.
- Zohledňuje se myšlenka, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.

Zejména poslední z uvedených bodů je v odborné i širší diskuzi často opomíjen – že totiž inkluzivní vzdělávání není samostatným a izolovaným konceptem, ale že neoddělitelně souvisí se sociální inkluzí znevýhodněných osob nebo společenských menšin, které jsou v běžné společnosti ohroženy sociálním vyloučením (sociální exkluzí). Boardman (2010) přitom soudí, že koncepty sociální inkluze a exkluze mají výrazné morální a politické konotace. Budeme-li spolu s Jankovským (2003, s. 22) v tomto kontextu vnímat politiku jako morálku společnosti, zatímco etiku spíše jako morálku jedince, je zřejmé, že „mezi oběma pojmy nevede přesná hranice, neboť se morálka jedince a morálka společnosti vzájemně ovlivňují a vytvářejí jakési spojité nádoby“. Přístup k inkluzivnímu vzdělávání (stejně jako k inkluzi v jiných společenských aktivitách) se tak stává záležitostí velmi osobní a individuální, která nezůstává pouze v rovině širšího společenského vědomí a jednání, ale týká se individuálně prakticky každého z nás.

2 Prosocialita a prosociální chování

Termín prosocialita je často spojován s pojmem etika (nebo dokonce používán jako jeho synonymum). Už samotná etymologie slova naznačuje, že prosociální chování směřuje k podpoře a budování funkčních společenských vazeb, k vytváření a udržování komunity, že to je tedy chování společensky prospěšné. Nováková (2006) popisuje jako prosociální takové chování, které:

- je vykonáno ve prospěch druhého,
- nevyplývá z povinnosti,
- je vykonáno bez očekávání zisku nebo vnější odměny,
- podporuje reciprocitu (tj. podobné chování příjemce),
- nenarušuje identitu poskytovatele ani příjemce.

Na první pohled je zde nápadná významová podobnost s altruistickým chováním – na rozdíl od altruizmu však nemusí být prosociální chování úzce zaměřeno jenom na pomoc druhému (třeba i na vlastní úkor), ale může mít velmi různorodou motivaci včetně té „pozitivně zištné“ nebo vykazující kombinaci altruizmu a egoismu zároveň. Prosocialitu tedy můžeme chápat jako širší pojem než altruizmus. Jednoznačně takové chování ale vždy podporuje vzájemné přijetí, pomáhá vytvářet a upevňovat komunitu (rozvíjet a udržovat pozitivní vztahy a zvyšovat kvalitu společného soužití) a předpokládá sdílení společných hodnot.

Pokud jde o konkrétní podobu prosociálního chování, Roche (2005) rozlišuje následující kategorie:

- Fyzická pomoc a služba (chování, které usiluje o přímou pomoc druhému);
- Dar (nabídka předmětů, potravy nebo vlastnictví jiným lidem, takže přijdeme o jejich vlastnictví nebo používání);
- Slovní pomoc (vysvětlení, slovní instrukce, sdělení myšlenek nebo životních zkušeností);
- Slovní útěcha (slovní vyjádření, které má zmenšit smutek zarmoucených osob a povzbudit je);
- Potvrzení a pozitivní hodnocení druhých (zvýšení sebehodnocení druhých);

- Soustředěné vyslechnutí (postoj pozornosti, který vyjadřuje přijetí druhého takový, jaký je);
- Empatie (verbální i neverbální vyjádření pochopení myšlení a emocí mluvčího na základě prožívání pocitů podobných těm jeho);
- Solidarita (fyzické nebo verbální postoje, které vyjadřují dobrovolné přijetí a sdílení nepříjemných důsledků, stavů a osudů jiných lidí);
- Pozitivní přítomnost a jednota (osobní přítomnost, která vyjadřuje postoj psychologické blízkosti, pozornosti, soustředěného naslouchání, empatie, připravenosti pro službu, pomoci a solidarity ve vztahu k jiným osobám; vytváří atmosféru pohody, míru, svornosti, vzájemnosti a jednoty).

Takto formulovaná představa prosociálního chování zjevně není v žádném rozporu s inkluzivním přístupem – naopak můžeme konstatovat, že vymezení inkluzivního přístupu (v našem případě ve vzdělávání) je zcela kompatibilní s prosocialitou, resp. že prosociální chování aktérů edukačního procesu je nezbytným předpokladem inkluzivního vzdělávání. Otázkou pro nás tedy zůstává, zda je inkluzivní vzdělávání také hodnoceno pomocí prosociálních charakteristik a jak významnou roli tyto aspekty hrají v praktické evaluaci inkluzivity konkrétní školy.

3 Prosociální parametry v indexu inkluze

Pro hodnocení inkluzivity školy je v současné době k dispozici pouze jediný standardní evaluační materiál, kterým je Ukazatel inkluze (Index for inclusion). Tento orientační manuál akceptovaný v širším evropském prostoru je volně k dispozici i v českém překladu, i když v neadaptované verzi (odráží především reálie britského prostředí, které se v některých ohledech od našich podmínek odlišují). K Ukazateli inkluze neexistuje žádný návod pro použití, má sloužit jako pomůcka v procesu zavádění inkluzivnho vzdělávání i v evaluačním procesu, který vždy nastartuje a řídí sama škola (Booth & Ainscow, 2007, s. 5).

Na základě teoretického vymezení konceptu inkluzivního vzdělávání nabízí Ukazatel inkluze konkrétní praktické nástroje pro posuzování a zhodnocení úrovně inkluzivity konkrétní školy především pomocí autoevaluačních dotazníků mapujících tři základní oblasti, kterými jsou:

- budování inkluzivní kultury,
- vytváření inkluzivní politiky,
- rozvíjení inkluzivní praxe.

Hodnocení se pak vztahuje k jednotlivým výrokům v následujících kategoriích:

A Budování inkluzivní kultury

A1 Budování komunity

A1.1 Každý se cítí vítán.

A1.2 Studenti si navzájem pomáhají.

A1.3 Zaměstnanci školy dobře spolupracují.

A1.4 Zaměstnanci školy a studenti spolu jednají s úctou.

A1.5 Mezi zaměstnanci školy a rodiči/pečovateli existuje partnerský vztah.

A1.6 Zaměstnanci školy a členové správního orgánu dobře spolupracují.

A1.7 Do školy se zapojují všechny místní komunity.

A2 Stanovení inkluzivních hodnot

A2.1 Od všech studentů se toho hodně očekává.

A2.2 Zaměstnanci školy, členové jejího správního orgánu, studenti a rodiče/pečovatelé sdílejí myšlenku inkluze.

A2.3 Studenti jsou ceněni stejně.

A2.4 Zaměstnanci školy a studenti se k sobě chovají jako člověk k člověku i jako k zastáncům určité „role“.

A2.5 Zaměstnanci školy se snaží odstraňovat překážky v učení a zapojení ve všech aspektech školy.

A2.6 Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace.

B Tvorba inkluzivní politiky

B1 Vytváření školy pro všechny

B1.1 Jmenování zaměstnanců školy do funkcí a jejich kariérový postup jsou spravedlivé.

B1.2 Všem novým zaměstnancům školy se pomáhá, aby si ve škole zvykli.

B1.3 Škola dbá na to, aby přijímala všechny studenty ze své spádové oblasti.

B1.4 Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.

B1.5 Všem novým studentům se pomáhá, aby si ve škole zvykli.

B1.6 Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli doceněni všichni studenti.

B2 Podpora různorodosti

B2.1 Všechny formy podpory jsou koordinovány.

B2.2 Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů.

B2.3 Koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb“ jsou inkluzivní.

B2.4 Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech studentů se používá prováděcí předpis pro speciální vzdělávací potřeby.

B2.5 Podpora pro ty, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení

B2.6 Politika podporující osobnostní a morální rozvoj studentů je propojena s vývojem osnov a politikou pro podporu učení.

B2.7 Tlak na vyloučení z kázeňských důvodů je omezen.

B2.8 Omezují se překážky v docházce.

B2.9 Šikana je omezena na minimum.

C Rozvíjení inkluzivní praxe

C1 Organizace učení

C1.1 Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni studenti.

C1.2 V hodinách se podporuje zapojení všech studentů.

C1.3 V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem.

C1.4 Studenti jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení.

C1.5 Studenti při učení vzájemně spolupracují.

C1.6 Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech studentů.

C1.7 Kázeň ve třídě je založena na vzájemné úctě.

C1.8 Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně.

C1.9 Asistenti učitele podporují učení a zapojení všech studentů.

C1.10 Domácí úkoly přispívají k učení všech.

C1.11 Všichni studenti se účastní mimoškolních aktivit.

C2 Mobilizace zdrojů

C2.1 Rozdíly mezi studenty se využívají jako zdroj pro výuku a učení.

C2.2 Plně se využívají odborné znalosti zaměstnanců školy.

C2.3 Zaměstnanci školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení.

C2.4 Zdroje v komunitě jsou známy a využívají se.

C2.5 Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány, aby podporovaly inkluzi.

Jako nejvhodnější a dostačující metoda pro zmapování prosociálních parametrů v Ukazateli inkluze se nabízí jeho kvalitativní tématická analýza s využitím techniky otevřeného kódování, při které pomocí rozborem a reflexí obsahu jednotlivých výroků podle uvedených základních charakteristik prosociálního chování můžeme získat přehlednou strukturu prosociálních prvků obsažených v jeho evaluačních nástrojích. Po kategorizaci získaných kódů vypadá přehled následovně (u každé prosociální charakteristiky uvádíme odkazy na konkrétní výroky ve všech třech sledovaných oblastech, které obsahují jednoznačně významný prvek související s touto charakteristikou):

- Vzájemné přijetí
  - A 1.1 / 1.4 / 1.5 / 2.3 / 2.4 / 2.6
  - B 1.2 – 1.6 / 2.1 / 2.3 / 2.7 – 2.9
  - C 1.3 / 1.5 / 1.7 / 1.10 / 2.1
  - Pojmy v textu: *přijímají ostatní, cítí se přijímáni, pomáhají, jsou ceněni, chovají se vstřícně, spolupracují, vzájemně se ctí…*
- Budování komunity
  - A 1.2 / 1.3 / 1.5 – 1.7 / 2.4
  - B 1.2 – 1.5 / 2.7 / 2.8
  - C 1.1 / 1.3 / 1.5 / 1.7 – 1.11 / 2.3 – 2.5

  - Pojmy v textu: *spolupráce, partnerský vztah, zapojení komunity, dostupnost pro všechny, všichni se účastní, spravedlivé rozdělování zdrojů…*
- Sdílení hodnot
  - A 1.4 / 2.3
  - B 1.1 / 2.2
  - C 1.3 / 1.7 / 2.1 / 2.5
  - Pojmy v textu: *úcta, spravedlnost, respektování rozdílů a odlišností, porozumění, podpora…*

Při podrobném vhledu zjišťujeme, že téměř všechna evaluační kritéria jsou orientována právě na prosociální parametry edukace, zatímco jen minimum ukazatelů je zaměřeno ryze na technologii a metodologii vzdělávání, aniž by akcentovalo prosociální cíle. Představa inkluzivního vzdělávání zakotvená v Ukazateli inkluze tedy zjevně stojí a padá především s prosociální orientací školy a všech jejích aktérů, což je zřejmé nejenom z kvantitativního zastoupení (frekvence) prosociálních parametrů, ale i z významového obsahu používaných evaluačních kritérií.

4 Závěr

Jak dokládá provedená jednoduchá analýza Ukazatele inkluze (jako zatím jediného dostupného měřítka pro posuzování úrovně a kvality inkluze ve vzdělávání) provedená pomocí techniky otevřeného kódování, smysl inkluze i její hodnocení se podstatně více vztahují k postojům, hodnotám a chování zúčastněných osob než k edukační technologii a k metodologii vzdělávání. Můžeme proto oprávněně předpokládat, že inkluzivní vzdělávání nelze efektivně prosazovat, realizovat ani hodnotit (evaluovat) jinak, než právě na základě a prostřednictvím prosociálních kritérií, která se nutně odrážejí v názorech, postojích a hodnotách určujících kulturu školy a jejího okolí, ve vztazích utvářejících školní (i okolní) komunitu, ale také v politice řízení školy a v realizaci samotného vzdělávacího procesu – tedy v každodenní školní praxi. Pravděpodobně nelze očekávat, že by prosazování inkluzivního přístupu pouze ve formě alternativní edukační technologie (tedy využívání inkluzivních metod, forem a technik) vedlo samo o sobě k vytváření inkluzivity prostředí, ale je tomu spíše naopak – že totiž vytváření inkluzivního prostředí, založené na formování a zvnitřňování prosociálních názorů, postojů a hodnot, teprve nutně vyžaduje hledání a aplikování inkluzivních vzdělávacích metod a technologií. To základní a nezbytné, co vůbec umožňuje vytvářet a udržovat inkluzivní prostředí v běžné škole, jsou tedy sdílené hodnoty vyjadřované v chování a ve vztazích na velmi osobní úrovni, nikoliv pouze na základě politického nebo jiného vnějšího rozhodnutí.

Literatura

Booth, T. & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze*. Praha: Rytmus, Dostupné z http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf.

Boardman, J. (Ed.). (2010). *Social Inclusion and Mental Health*. London: RCPsych Publications.

Lechta, V. (ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.

Hájková V. & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.

Jankovský, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton.

Dinh Thi, N. & Le Thu, H. (2010). *How-To Guide: Preparing Teachers for Inclusive Education*. Catholic Relief Services.

Forlin, Ch. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.

Nováková, M et al. (2006). *Učíme etickou výchovu*. Praha: Luxpress.

Roche, R. O. (2005). Prosociálnost jako princip účinného projektu etické výchovy dětí a mládeže. Výňatek z přednášek roku 2003. In *Na cestě s etickou výchovou. Sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy*. Praha: Luxpress.

Kontakt

PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Katedra pedagogiky
Fakulta pedagogická
Západočeská univerzita v Plzni
Univerzitní 8
306 14 Plzeň

e-mail: slowik@kpg.zcu.cz

Přínos vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví z pohledu žáků základních škol

The benefits of the educational discipline Health education from the elementary school pupils' point of view

Michal SVOBODA

Abstrakt: Příspěvek pojednává o výsledcích dotazníkového šetření, které bylo realizováno u žáků 9. tříd vybraných základních škol. Výzkumný záměr je deskriptivní povahy a je orientován na vzdělávací obor Výchova ke zdraví. Jsou v něm zaznamenány názory žáků na následující oblasti: úroveň osvojení teoretických znalostí, aplikace teoretických znalostí, rozsah vyučovaného tematického celku v průběhu základního vzdělávání. Předmětem posuzování jsou následující tematické celky: výživa člověka, prevence drogových závislostí, reprodukční zdraví, zdravověda a první pomoc, civilizační choroby, psychohygiena a relaxace, sociální komunikace, pohybové aktivity pro zdravý rozvoj osobnosti.

Klíčová slova: výchova ke zdraví, dotazníkové šetření, učivo, tematické celky

Abstract: The paper deals with the results of a questionnaire research which was carried out with 9th grade elementary school pupils. The research plan is of descriptive character and is focused on the educational discipline Health education. Pupils' opinions about the following areas are recorded: the quality of theoretical knowledge acquirement, theoretical knowledge application, extent of topic unit during the elementary education. The following topic units are evaluated: human nutrition, drug addiction prevention, reproduction health, health science and first aid, lifestyle diseases, mental hygiene and relaxation, social communication, physical activities for a healthy personality development.

Key words: health education, questionnaire research, subject matter, topic units

1 Úvod – charakteristika vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví a procesu evaluace ve vzdělávací oblasti

1.1 Vzdělávací obor Výchova ke zdraví

Vzdělávací obor Výchova ke zdraví patří podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do vzdělávací oblasti Člověk zdraví. Pro pochopení kontextu tohoto výzkumného záměru bude v krátkosti popsáno učivo uvedeného vzdělávacího oboru. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2005, s. 74–75) obsahuje sledovaný vzdělávací obor následující učivo:

- Vztahy mezi lidmi a formy soužití (vztahy ve dvojici; vztahy a pravidelná soužití v prostředí komunity).

- Změny v životě člověka a jejich reflexe (dětství, puberta, dospívání; sexuální dospívání a reprodukční zdraví).
- Zdravý způsob života a péče o zdraví (výživa a zdraví; tělesné a duševní hygiena; režim dne; ochrana před přenosnými i nepřenosnými chorobami, chronickým onemocněním a úrazy).
- Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence (stres a jeho vztah ke zdraví; civilizační choroby; auto-destruktivní závislosti; skryté formy a stupně individuálního násilí a zneužívání, sexuální kriminalita; bezpečné chování; dodržování pravidel bezpečnosti a ochrany zdraví; manipulativní reklama a informace; ochrana člověka za mimořádných událostí).
- Hodnota a podpora zdraví (celostní pojetí člověka ve zdraví a nemoci; podpora zdraví a její formy; podpora zdraví v komunitě).
- Osobnostní a sociální rozvoj (sebepoznání a sebepojetí; seberegulace a sebeorganizace činnosti a chování; psychohygiena; mezilidské vztahy, komunikace a kooperace; morální rozvoj).

Výše uvedené učivo je žákům základní školy a nižšího stupně gymnázia zprostředkováno prostřednictvím jednoho samostatného předmětu nebo mnoha předmětů, jež se k problematice zdraví vztahují. Důležité je zdůraznit, že učivo ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví je závazné, a ve všech školách základního vzdělávání musí být v plném rozsahu naplňováno.

1.2 Proces evaluace ve vzdělávací oblasti

Pojem evaluace je v české pedagogické terminologii poměrně nový. V odborné literatuře (viz Průcha, 1996; Nezvalová, 2002; aj.) se můžeme dočíst, že původ termínu je latinský. Sloveso *valere* znamená být silný, mít platnost, závažnost. Z latiny se toto slovo přeneslo do francouzštiny (*évaluer = hodnotit, oceňovat)* a odtud bylo převzato do angličtiny a rozšířilo se do mezinárodního užívání. Současný anglický výraz pro evaluaci je *evaluation* a znamená obecně určení hodnoty, ocenění. Na základě tohoto výčtu můžeme konstatovat, že evaluace má charakter objasňující analýzy jevů a činností, která vyjadřuje užitek či hodnoty z nich plynoucí. N. Bennet, R. Glatter, R. Lavařič vymezují evaluaci jako „*proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování.*“ (Nezvalová, 2002, s. 22) V podmínkách školy se jedná o tzv. pedagogickou evaluaci, jejímž záměrem je posuzovat a porovnávat kvality různých pojetí vzdělávání a různých typů pedagogických aktivit i jejich výsledků. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení školních vzdělávacích programů, hodnocení učebnic. Jejím prostřednictvím se posuzuje, jaké jsou kvality určitého vzdělávacího programu a jak efektivně se tyto kvality daří v praxi naplňovat, případně je možné porovnávat různé koncepce mezi sebou. Problematika systematické a objektivní evaluace je v současné pedagogické praxi aktuálním tématem. Na uvedenou problematiku je v odborných publikacích nahlíženo jednak z pohledu školského managementu, jednak můžeme najít práce, jež se zabývají přímo evaluací vzdělávacích programů.

Cílená a systematická evaluace výukových programů je jedním z důležitých a nepostradatelných kroků pedagogické praxe. Tento krok vychází z myšlenky, že program je nutno nejen naplánovat, ale také systematicky kontrolovat, vyhodnocovat a na základě zpětné vazby flexibilně regulovat. K dosažení relativně objektivních údajů při ověřování efektivity výukového programu se používá velká škála výzkumných metod. Při ověřování efektivity výukového programu je nutné postupovat stejně jako při řešení každého metodologického

problému, který spadá do pedagogicko-psychologického výzkumu. V evaluaci výukového programu nestačí jen rozdat žákům dotazník, aby se prostřednictvím něho vyjádřili k efektivitě realizovaného výukového programu. Je důležité si předem uvědomit: *Co je záměrem (cílem) zjišťování efektivity programu? K čemu budou výsledky sloužit? Jaké jevy (konstrukty) budou zvolenou metodou zjišťovány? Jaké další jevy (proměnné) ovlivňují výsledky výukového programu? Jakých výsledků po skončení výukového programu mohlo být dosaženo? Aj.* Z toho vyplývá, že na evaluaci výukových programů je potřebné pohlížet jako na široce používaný typ výzkumu a nutno jej chápat jako realizaci postupných kroků směřujících k získání relevantních faktů – jedná se o systematické získávání poznatků.

2 Výzkum přínosu vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví prostřednictvím dotazníkového šetření

2.1 Metodologický záměr výzkumného šetření

Vzdělávací obor výchova ke zdraví je o proti jiným vzdělávacím oborům novou oblastí ve vzdělávání. V 90. letech na základě politických a sociálních změn ve společnosti se začaly na základních školách vyučovat předměty, které měly umožnit žákům získat informace a zkušenosti nejen z oborů vztahující se k exaktním vědám, ale také z oblastí běžného života ve společnosti. Jedním z předmětů, jež měl uvedený záměr naplňovat, byla Rodinná výchova. Tento předmět byl vyučován do doby tzv. kurikulární reformy. V průběhu let se objevovaly otázky, zda rodinná výchova patří do institucionálního vzdělávání. Na základě evropského vlivu a dalších celospolečenských změn v oblasti výchovy a vzdělávání v České republice byl předmět Rodinná výchova nahrazena předmětem Výchova ke zdraví. V současné době je už první generace žáků, která v rámci základního vzdělávání prošla v plném rozsahu tematickými celky se zaměřením na podporu zdraví. Z tohoto důvodu se nabízí otázky, jak tito žáci vzdělávací záměr z oboru Výchova ke zdraví hodnotí, jaké informace se dozvěděli, co si pro praktický život z hodin odnesli atd.

Evaluovat efektivitu vzdělávacího oboru je možné několika způsoby. Za exaktní způsob by se dalo považovat zjišťování údajů o úrovni aktuálních vědomostí žáků (absolventů základních škol) formou standardizovaných didaktických testů. Uvedené testy vyžadují delší konstrukční přípravu a v současné pedagogické praxi nejsou běžně k dispozici. Další možností by bylo longitudinální sledování absolventů základní školy, jak si postupem doby (v období dospívání a dospělosti) vedou v oblasti péče o zdraví a prevence nemocí. Dlouhodobé výzkumy jsou na organizaci a získávání cílových údajů velmi náročné. Pro tento výzkumný záměr byl zvolen evaluační přístup, který je založený na subjektivním posouzení žáků 9. ročníků vybraných základních škol, jež se týká přínosu jednotlivých témat z oblasti výchovy ke zdraví pro ně samotné. V tomto případě je důležité si uvědomit, že zvolený přístup výzkumného šetření přináší výsledky, které mají charakter subjektivního konstruktu žáků nikoliv exaktních dat vypovídající o skutečné realitě přínosu témat z výchovy ke zdraví pro žáky. Nicméně i názory žáků tohoto charakteru mají pro pedagogickou praxi nezastupitelný význam. Ve školní praxi je mnoho pedagogických záměrů, které jsou efektivně řízeny a regulovány na základě informací od žáků získaných formou diskuzí a reflexí.

2.2 Formulace výzkumného problému

Výzkumný problém je možné vymezit jako formulaci, jež vystihuje souvislosti mezi dvěma či více jevy (proměnnými), jež jsou předmětem výzkumu. P. Gavora (2000, s. 24) rozlišuje tři

typy výzkumných problémů: deskriptivní, relační a kauzální. Pro potřeby tohoto výzkumu byla zvolena deskriptivní forma výzkumného problému.

Hlavní výzkumný problém: *Jaký přínos má vzdělávací obor Výchova ke zdraví pro žáky 9. tříd vybraných základních škol a jak jednotlivá témata byla po kvantitativní stránce vyučována?*

Dílčí výzkumné problémy:

- *Jaký přínos má vzdělávací obor Výchova ke zdraví pro žáky 9. tříd vybraných základních škol v oblasti osvojení vědomostí?*
- *Jaký přínos má vzdělávací obor Výchova ke zdraví pro žáky 9. tříd vybraných základních škol v oblasti praktického využití v současném/budoucím životě?*
- *Jak jednotlivá témata ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví byla po kvantitativní stránce vyučována na základní škole?*

Vzhledem k tomu, že byl zvolen výzkum na základě deskriptivních výzkumných problémů, nebude výzkumný záměr dále rozpracován do hypotéz. P. Gavora (2000, s. 29) přímo uvádí: *„Vědecké hypotézy se dají formulovat jen pro relační a kauzální výzkumné problémy, nikdy ne pro deskriptivní výzkumné problémy.“*

2.3 Výzkumná metoda

Pro potřeby realizace výzkumného záměru byla zvolena metoda dotazníku. Jednotlivé otázky v dotazníku byly koncipovány ve vztahu k tematickým celkům vyučovaných v rámci oboru Výchova ke zdraví. Za klíčové tematické celky lze považovat problematiku: výživy, prevence drogových závislostí, reprodukčního zdraví, první pomoci, prevence civilizačních chorob, relaxačních technik, zásad efektivní komunikace, zásad pohybových aktivit pro zdravý rozvoj osobnosti.

Otázky v dotazníku jsou konstruovány do následující podoby:

- 1.1 Zásady zdravé (racionální) výživy (výživová doporučení, pyramida zdravé výživy atd.) znám.
- 1.2 Zásady zdravé (racionální) výživy (výživová doporučení, pyramida zdravé výživy atd.) dokáži ve svém současném/budoucím životě dodržovat.
- 1.3 V průběhu školní docházky byla problematika zdravé (racionální) výživy (výživová doporučení, pyramida zdravé výživy atd.) vyučována.
- 2.1 Zásady prevence drogových závislostí (tabákismus, alkoholismus, toxikománie) znám.
- 2.2 Zásady prevence drogových závislostí (tabákismus, alkoholismus, toxikománie) dokáži ve svém současném/budoucím životě dodržovat.
- 2.3 V průběhu školní docházky byla problematika prevence drogových závislostí (tabákismus, alkoholismus, toxikománie) vyučována.
- 3.1 Zásady zdravého a bezpečného chování v oblasti reprodukčního zdraví (sexuální chování, pohlavní nemoci atd.) znám.

- 3.2 V průběhu školní docházky byla problematika zásad zdravého a bezpečného chování v oblasti reprodukčního zdraví (sexuální chování, pohlavní nemoci atd.) vyučována.
- 4.1 Postupy první pomoci (kardiopulmonální resuscitace, protišoková opatření, první pomoc při vnějším krvácení atd..) znám.
- 4.2 Postupy první pomoci (kardiopulmonální resuscitace, protišoková opatření, první pomoc při vnějším krvácení atd..) dokážu ve svém současném/budoucím životě v případě potřeby využívat.
- 4.3 V průběhu školní docházky byla problematika zásad první pomoci (kardiopulmonální resuscitace, protišoková opatření, první pomoc při vnějším krvácení atd..) vyučována.
- 5.1 Zásady prevence civilizačních chorob (ateroskleróza, infarkt myokardu, cévní mozková příhoda, hypertenze, obezita) znám.
- 5.2 Zásady prevence civilizačních chorob (ateroskleróza, infarkt myokardu, cévní mozková příhoda, hypertenze, obezita) dokáži ve svém současném/budoucím životě dodržovat.
- 5.3 V průběhu školní docházky byla problematika zásad prevence civilizačních chorob (ateroskleróza, infarkt myokardu, cévní mozková příhoda, hypertenze, obezita) vyučována.
- 6.1 Relaxační techniky (relaxační polohy, druhy relaxačních technik, zásady relaxace) znám.
- 6.2 Relaxační techniky (relaxační polohy, druhy relaxačních technik, zásady relaxace) dokáži ve svém současném/budoucím životě využívat.
- 6.3 V průběhu školní docházky byla problematika relaxačních technik (relaxační polohy, druhy relaxačních technik, zásady relaxace) vyučována.
- 7.1 Zásady efektivní komunikace (naslouchání, vyjádření vlastního názoru, asertivita atd.) znám.
- 7.2 Zásady efektivní komunikace (naslouchání, vyjádření vlastního názoru, asertivita atd.) dokáži ve svém současném/budoucím životě dodržovat.
- 7.3 V průběhu školní docházky byla problematika zásad efektivní komunikace (naslouchání, vyjádření vlastního názoru, asertivita atd.) vyučována.
- 8.1 Zásady pohybových aktivit pro zdravý rozvoj osobnosti (držení těla, chůze, běh, plavání, cyklistika, míčové hry atd.) znám.
- 8.2 Zásady pohybových aktivit pro zdravý rozvoj osobnosti (držení těla, chůze, běh, plavání, cyklistika, míčové hry atd.) dokáži ve svém současném/budoucím životě využívat.
- 8.3 V průběhu školní docházky byla problematika zásady pohybových aktivit pro zdravý rozvoj osobnosti (držení těla, chůze, běh, plavání, cyklistika, míčové hry atd.) vyučována.

Respondenti na jednotlivé otázky odpovídali na základě předložené posuzovací škály:

Posuzovací škála pro otázky zjišťující znalosti:

1 **Výborně** - na úrovni zapamatování, porozumění a aplikování do různých situací	2 **Velmi dobře –** na úrovni zapamatování a porozumění	3 **Dobře –** na úrovni zapamatování	4 **Nedostatečně –** mám základní představu, ale nedokážu problematiku přesně pojmenovat	5 **Vůbec ne** – v problematice se nedokážu orientovat**,** nevím, o co se jedná

Posuzovací škála pro otázky zjišťující dodržování zásad vztahující se k naplňování návyků podpory zdraví a předcházení nemocí:

1 **Dokážu výborně –** bez obtíží, tzn. pravidelně a správně	2 **Dokážu velmi dobře –** s drobnými obtížemi co se týče pravidelnosti a správnosti	3 **Dokážu méně dobře –** zásady dodržuji, často s problémy co se týče pravidelnosti a správnosti	4 **Nedokážu dobře –** občas se snažím, ale většinou zásady nedodržuji	5 **Nedokážu vůbec -** nesnažím se, nedodržuji

Posuzovací škála pro otázky zjišťující kvantitativní naplňování tématu v průběhu školní docházky:

1 **Velmi podrobně** - systematicky v jednom či více předmětech, s porozuměním a aplikací do životních situací	2 **Podrobně –** systematicky v jednom či více předmětech, s porozuměním	3 **Základním způsobem** – systematicky v jednom či více předmětech, základní informace bez možnosti hlubšího porozumění	4 **Okrajově –** jednorázová zmínka v jednom předmětu nebo v rámci jednorázové akce, bez možnosti dalšího osvojování dané problematiky	5 **Vůbec ne** – problematika nebyla vyučována

2.4 Základní a výzkumný soubor

Respondenti dotazníkového šetření jsou žáci 9. tříd základních škol z Plzeňského a Karlovarského kraje. Školy byly vybírány na základě záměrného výběru. Výsledky výzkumného šetření je možné zobecnit pouze ve vztahu ke školám, které se výzkumné sondy zúčastnily. Výzkum se uskutečnil v 2. pololetí školního roku 2014/2015.

Charakteristika výzkumného souboru:

Tabulka 1

Popis výzkumného souboru

Celkový počet respondentů: 1 268
Počet chlapců: 605
Počet děvčat: 663
Počet oslovených škol: 24

2.5 Metody pro vyhodnocování dat

Pro vyhodnocování získaných dat byly zvoleny následující metody popisné statistiky:

- Výpočet pro určení střední hodnoty (aritmetický průměr).

Vzorec pro aritmetický průměr má tvar:

$$\bar{x} = \frac{1}{n}(x_1 + x_2 + \ldots + x_n) = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} x_i$$

- Výpočet pro určení směrodatné odchylky:

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

Data byla zpracována v programu Excel.

2.6 Výsledky dotazníkového šetření

Tabulka 2

Průměr a směrodatná odchylka ze získaných hodnot z dotazníkového šetření

Číslo otázky:	***Průměr:***	***Směrodatná odchylka:***
1.1	2,58	0,758
1.2	2,86	0,879
1.3	2,59	0,74
2.1	2,11	0,718
2.2	1,91	0,657
2.3	2,13	0,628
3.1	1,92	0,676
3.2	2,34	0,781
4.1	2,73	0,879
4.2	2,59	0,858
4.3	2,54	0,956
5.1	2,73	0,685
5.2	2,41	0,644
5.3	2,77	0,713
6.1	3,13	0,952
6.2	2,84	0,857
6.3	3,29	0,674
7.1	2,32	0,638

7.2	2,24	0,745
7.3	2,7	0,865
8.1	1,96	0,619
8.2	2,02	0,6352
8.3	2,48	0,856

2.7 Odpověď na zformulované výzkumné problémy

Formulace dílčí výzkumné otázky:

- *Jaký přínos má vzdělávací obor Výchova ke zdraví pro žáky 9. tříd vybraných základních škol v oblasti osvojení vědomostí?*

Pro žáky 9. tříd vybraných základních škol má vzdělávací obor Výchova ke zdraví v oblasti osvojení vědomostí význam:

- *„Velmi dobře – na úrovni zapamatování a porozumění“* v tematických oblastech: zásady prevence drogových závislostí, zásady zdravého a bezpečného chování v oblasti reprodukčního zdraví, zásady efektivní komunikace, zásady pohybových aktivit pro rozvoj osobnosti.
- *„Dobře – na úrovni zapamatování“* v tematických oblastech: zásady zdravé výživy, postupy první pomoci, zásady prevence civilizačních chorob, relaxační techniky.

Formulace dílčí výzkumné otázky:

- *Jaký přínos má vzdělávací obor Výchova ke zdraví pro žáky 9. tříd vybraných základních škol v oblasti praktického využití v současném/budoucím životě?*

Pro žáky 9. tříd vybraných základních škol má vzdělávací obor Výchova ke zdraví v oblasti praktického využití v současném/budoucím životě význam:

- *„Dokáži velmi dobře – s drobnými obtížemi“* v tematických oblastech: zásady prevence drogových závislostí, zásady prevence civilizačních chorob, zásady efektivní komunikace, zásady pohybových aktivit pro rozvoj osobnosti.
- *„Dokáži méně dobře – zásady se snažím dodržovat, ale často neúspěšně“* v tematických oblastech: zásady zdravé výživy, postupy první pomoci, relaxační techniky.

Formulace dílčí výzkumné otázky:

- *Jak jednotlivá témata ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví byla podle názorů žáků 9. tříd po kvantitativní stránce vyučována na vybraných základních školách?*

Podle žáků 9. tříd vybraných základních byla po kvantitativní stránce jednotlivá témata ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví vyučována:

- *„Podrobně – systematicky v jednom či více předmětech, s porozuměním“* v tematických oblastech: prevence drogových závislostí, zásady zdravého a bezpečného chování v oblasti reprodukčního zdraví, zásady pohybových aktivit pro zdravý rozvoj osobnosti.
- *„Základním způsobem – systematicky v jednom či více předmětech, základní informace bez možnosti hlubšího porozumění“* v tematických oblastech: zásady zdravé výživy, zásady první pomoci, zásady prevence civilizačních chorob, relaxační techniky, zásady efektivní komunikace.

3 Závěr – rozprava k výsledkům dotazníkového šetření

Z dotazníkového šetření je patrné, že sledovaná témata (zdravá výživa, prevence drogových závislostí, zdravé a bezpečné chování v oblasti reprodukčního zdraví, postupy v poskytování první pomoci, prevence civilizačních chorob, relaxační techniky, zásady efektivní komunikace, zásady pohybových aktivit pro zdravý rozvoj osobnosti) ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví jsou na sledovaných školách do edukačního procesu zařazována. Žáci si v průběhu školní docházky osvojili témata z pohledu Bloomovy taxonomie cílů na úrovni velmi dobře až dobře, tzn., ve všech tématech se orientují na úrovni zapamatování a v některých tématech se orientují na úrovni hlubšího porozumění. Mezi témata, která byla žáky osvojena na úrovni hlubšího porozumění, patří: zásady prevence drogových závislostí, zásady zdravého a bezpečného chování v oblasti reprodukčního zdraví, zásady efektivní komunikace, zásady pohybových aktivit pro rozvoj osobnosti. Žáci v dotazníkovém šetření uvedli, že podle jejich názoru jsou schopni do běžného života zakomponovat jednotlivé zásady podporující zdraví na úrovni velmi dobře až dobře, tzn., většinu zásad zdravého životního stylu dokážou vcelku dodržovat i když v některých případech s určitými problémy co se týče pravidelnosti a správnosti. Mezi zásady, které dokážou dle jejich úsudku dodržovat s pravidelností, patří: zásady prevence drogových závislostí, zásady prevence civilizačních chorob, zásady efektivní komunikace, zásady pohybových aktivit pro rozvoj osobnosti. Žáci v dotazníkovém šetření dále uvedli, že témata z oblasti podpory zdraví a prevence nemocí byla v průběhu jejich školní docházky, co se kvantitativního hlediska týče, vyučována systematicky v jednom či více předmětech. Nicméně některá témata byla vyučována jen informativně (zásady zdravé výživy, zásady první pomoci, zásady prevence civilizačních chorob, relaxační techniky, zásady efektivní komunikace) a některá témata byla vyučována podrobněji (prevence drogových závislostí, zásady zdravého a bezpečného chování v oblasti reprodukčního zdraví, zásady pohybových aktivit pro zdravý rozvoj osobnosti).

Výsledky z dotazníkového šetření mají charakter rámcové sondy, která umožňuje získat základní představu o výuce jednotlivých témat ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví na vybraných základních školách. K výsledkům je nutné přistupovat, jako k subjektivním úsudkům žáků 9. tříd na konci jejich povinné školní docházky. Subjektivní úsudky je možné považovat za inspirativní, ale na druhé straně mohou mít určitý zkreslující charakter. Závěry výzkumu je vhodné považovat za dílčí výsledky, které by měly být ověřeny a doplněny dalšími výzkumy.

Literatura

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

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

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

Kolektiv autorů (2005) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP.

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

Nezvalová, D. (2002). *Kvalita ve škole.* Olomouc: UP.

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

Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace.* Brno: MU.

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

Kontakt

PhDr. Michal Svoboda, Ph.D.

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická
Katedra psychologie
Oddělení psychologie zdraví a výchovy ke zdraví
Klatovská 51, 306 14 Plzeň

e-mail: msvoboda@kps.zcu.cz

Výukové strategie podporující hodnoty inkluze na prvním stupni základní školy

Teaching strategies supporting the values of inclusion in primary schools

Jana KRATOCHVÍLOVÁ

Anotace: Cílem této studie je popsat proces výuky na prvním stupni základní školy v kontextu hodnotového přístupu k inkluzivnímu vzdělávání. Důraz je kladen na soulad propojení ideové dimenze kurikula inkluzivní školy s procesy, které probíhají ve výuce. Výsledky pozorování vybrané školy 1. stupně ZŠ se zaměřují na implementační rovinu kurikula školy, která otevřeně deklaruje hodnoty inkluze ve svém školním kurikulu a představuje, jaké strategie výuky učitelé používají na podporu inkluze ve škole.

Klíčová slova: primární vzdělávání, inkluzivní vzdělávání, strategie výuky

Abstract: The aim of this study is to explore and describe the process of teaching in primary schools in the context of values-based approach to inclusive education. Emphasis is placed on compliance linking the ideological dimension of the school curriculum in inclusive school with processes that take place in the classroom. The results of the observations are focusing on the implementation of the planed school curriculum in the selected school which openly declares the value of inclusion and describing what teaching strategies teachers use to support the inclusion in school and shows their relationship to the ideological dimension of the curriculum.

Keywords: primary education, inclusive education, teaching strategies

1 Úvod

Koncept příspěvku vychází z hodnotového přístupu k inkluzi autorů Ainscow, Booth a Dyson (2006), který klade akcent na přijetí hodnot oceňujících rozmanitost a jejich implementaci v praxi školy skrze vhodné podmínky a výukové strategie, jimiž je rozvíjena komplexně osobnost žáka. Také Levin (1997, s. 390) zdůrazňuje, že ve škole přijímající a podporující diversitu nemůže být začlenění dětí vnímáno pouze jako nějaký doplněk činnosti školy nebo módní trend, který má přilákat děti do dané vzdělávací instituce, ale jako uskutečňování své mise, poslání, kterým škola vyjadřuje zaměření, například, že je školou inkluzivní.

Svůj hodnotový systém škola vyjadřuje prostřednictvím poslání školy a její vize. Společenství školy si tím vymezuje specifické hodnotové schéma, v němž se odráží preference určitých hodnot, jimiž škola reaguje na potřeby společnosti v nejširším slova smyslu i na potřeby komunity, v níž se nachází. Inkluzivní škola explicitně sděluje veřejnosti, že sdílí hodnoty inkluze zdůrazňující lidskou důstojnost člověka, vzájemný respekt, jeho práva a odlišnost jako normalitu (srov. Stubbsová, 2008; Arnesenová et al., 2009) a důsledně usiluje o jejich zavádění do praxe. Za postačující tedy nelze považovat jejich pouhé pojmenování, ale i přijetí

kolektivem školy a danou komunitou skrze vymezené principy. Principy inkluzivní školy vycházejí z hodnot inkluze, ale jejich pojmenování se vztahuje již k jednání, které inkluzivní étos podporuje a rozvíjí. Promítají se do celého života školy, jejích podmínek, procesů řízení i edukace[1]. Podle Ainscow (2005) jsou přijaté principy stěžejními prostředky, „pákami“, které pomáhají rozvíjet vzdělávací systém vpřed.

Ideová a axiologická dimenze kurikula (poslání, vize, hodnoty, principy) tak představují společně s podmínkami (ekonomickými, materiálními, personálními, organizačními, prostorovými) zásadní vstupní aspekty kurikula, které významně ovlivňují kvalitu probíhajících procesů a dosažené výsledky. Interiorizace hodnot inkluze pracovníky školy se promítá do procesu výuky a tedy i volby výukových strategií, jejichž účinnost, jak potvrzuje Kasíková a Straková (2011, s. 228), *se odvíjí od širšího rámce kultury celé školy – norem, hodnot a akceptovaných způsobů konání, které reflektují hodnoty a postoje sdílené pracovníky ve škole.*

2 Výukové strategie podporující hodnoty inkluze

Výukové strategie obecně chápeme jako promyšlený způsob (postup) vedení výuky, který učitel volí tak, aby se všemi žáky s ohledem na jejich individuální možnosti a předpoklady dosáhl v příznivém podporujícím klimatu stanovených cílů výuky. Strategie tak v sobě integrují vhodnou a účinnou kombinaci *metod*, *forem* a *prostředků* výuky v daných podmínkách školy a třídy a vyúsťují v nabídku vhodných příležitostí k učení (srov. Pash, 1998, s. 195). Autoři, kteří se strategiemi výuky v inkluzivní škole zabývají (např. Kasíková & Straková (Eds.), 2011; Polechová, 2002*;* King-Sears, 2008), shodně akcentují jejich vazbu na axiologickou dimenzi kurikula, zejména na principy inkluzivní školy. V zahraniční literatuře bývají strategie respektující rozmanitost žáků, umožňující vzájemnou inspiraci a učení s cílem dosahování osobního maxima každého člena třídního kolektivu nazývány *všeobecné učební strategie – universal design for learning* (Rose & Meyer, 2000 in King-Sears, 2008). Hodnoty a principy inkluze tak vstupují do metodické dimenze kurikula a reálného života žáků a pedagogů školy (tabulka 1). Výukové strategie chápeme současně s podmínkami vzdělávání, hodnocením vzdělávacích výsledků a spoluprací subjektů interního a externího prostředí jako jednu ze čtyř komponent systému podporujícího hodnoty inkluzivní školy (Kratochvílová, 2013).

Tabulka 1

Principy inkluzivního vzdělávání a základní charakteristiky strategií výuky

Principy inkluzivního vzdělávání	Strategie výuky charakteristika	Popis strategií výuky
Participace žáků	aktivizující	• podporují aktivní účast žáka na procesu učení odpovídajícími úkoly a výzvami, • podporují jeho samostatnost a zodpovědnost za výsledky
Respekt mezi všemi účastníky edukačního procesu	uznávající rozmanitost	• využívají rozmanitosti žáků v učebním procesu na podporu učení a spolupráce • umožňují ocenění rozmanitosti žáků a jejich přístupů k řešení učebních úloh

[1] Schéma *Kvalita inkluzivní školy ve vazbě na kontextové faktory jejího prostředí* in Kratochvílová, 2013, s. 47.

Individualizace a diferenciace ve prospěch rozvoje žáků	orientované na dítě, jeho komplexní rozvoj	• reagují na odlišné vzdělávací potřeby žáků a jejich individuální způsoby učení
Osobní maximum všech žáků	přiměřeně náročné, ale podněcující	• umožňují pokrok dítěte, jsou výzvou pro žáka • podporují žáka v dosažení cíle • umožňují žákovi participovat na stanovení cílů, jejich reflexi a hodnocení
Spolupráce mezi aktéry edukačního procesu	kooperativní	• využívají vzájemného učení a spolupráce, (žáci se v učebních situacích vzájemně potřebují) • zvyšují soudržnost kolektivu třídy, eventuálně školy
Komunikace mezi všemi účastníky edukačního procesu ve prospěch rozvoje žáků	komunikativní	• překonávají potencionální bariéry při učení • zprostředkovávají vhodnou formou zpětnou vazbu na podporu učení a dosažení cíle pro jednotlivce i skupiny

Pozn.: Upraveno Kratochvílová (2013, s. 90–91).

3 Metodologie

V letech 2007−2013 jsme se výzkumně zabývali ideovou, organizační a metodickou dimenzí projektového a realizačního kurikula (Maňák, Janík, & Švec, 2008) vybraného vzorku škol.[2] Bohatý obraz o jednotlivých dimenzích kurikula nám poskytly rovněž výsledky případové studie jedné venkovské málotřídní školy (Kratochvílová, 2013).

V tomto příspěvku se na výsledky podíváme z jiného úhlu pohledu. Nezajímá nás již jen komplexní popis dílčích dimenzí kurikula inkluzivní školy, ale klademe si otázku: *Jakým způsobem se principy inkluze promítají do praxe inkluzivní školy, konkrétně do volby výukových strategií?*

Pro odpověď na výše uvedenou výzkumnou otázku jsme zvolili zejména metodu zúčastněného pozorování a analýzy dokumentace vybrané málotřídní školy s počtem žáků do padesáti, s oficiálně vykazovanými 16–17 % žáků se speciálně vzdělávacími potřebami vroce 2012[3]. Ve svém školním vzdělávacím programu škola deklaruje, že má dobré zkušenosti s integrací dětí s poruchami učení a chování i s integrací dětí talentovaných. Její vize je v plánovaném kurikulu směřována *k přijímání zodpovědnosti za své jednání a chování; ke vzájemnému respektu; k hledání talentu každého z nás; k přijímání sebe sama jakožto jedinečné osobnosti a stejně tak přijímání druhých a k aktivnímu podílení se na činnostech ve škole i mimo ni.*

Pozorování expertního jednání učitelů bylo realizováno v týmu dvou až tří pozorovatelů, jejich přímou účastí ve výuce. Využili jsme k tomu vlastní pozorovací nástroj a terénní zápisky pořizované v průběhu sledovaných hodin. Ze všech vyučovacích hodin byly pořízeny videozáznamy (15 vyučovacích hodin v přemětech matematika, český jazyk a prvouka/přírodověda). Ty byly transkribovány do textového editoru. V následné etapě výzkumu byly záznamy analyzovány a kódovány v programu ATLAS.ti.

[2] Výzkumný záměr MSM 0021622443 *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (Kratochvílová, Havel, & Filová, 2009; Kratochvílová, Havel, & Filová, 2011; Kratochvílová, 2013; Havel, 2013).

[3] Celostátní průměr žáků se speciálními vzdělávacími potřebami integrovanými na ZŠ byl v roce 2012 dle výroční zprávy ČŠI devět procent.

S ohledem na rozsah tohoto příspěvku se zaměříme pouze na strategie výuky, které dosvědčují aplikaci zastřešujícího principu inkluze – participaci žáků na učení v dané škole. Jsme si vědomi, že uváděné výukové strategie nelze striktně oddělit od ostatních principů, s nimiž tvoří implementační základnu hodnot inkluze ve škole. Níže uvedené strategie velmi úzce souvisejí např. s principy osobního maxima a individualizace a diferenciace.

4 Vybrané výsledky: strategie aktivizující – podporující participaci žáků ve výuce

Uplatnění principu participace vychází podle Starého et al. (2008) z respektování osobnosti žáka, jeho práva podílet se aktivně na tvorbě svého života a na životě společenství. To se vztahuje i ke školnímu životu a výukovému procesu, na nějž soustředíme pozornost. V přehledové tabulce jsme princip participace charakterizovali strategiemi výuky, které podněcují aktivní účast žáka na procesu učení odpovídajícími úkoly a výzvami a podporují samostatnost a zodpovědnost za výsledky. V následujícím textu uvádíme přehled výukových strategií zohledňujících princip participace ve zkoumané škole.

4.1 Strategie podporují aktivní účast žáka na procesu učení odpovídajícími úkoly a výzvami

Rozmanitost motivace

Pro získání dětí k aktivní zaangažovanosti na činnostech v průběhu výuky je důležitá motivace žáků, ať již na počátku činnosti, nebo v jejím průběhu. Motivační fázi výuky věnují učitelky značnou pozornost, čímž podněcují participaci žáků na učení, a to nejen na počátku výukové jednotky, ale i v jejím průběhu. Vhodně zvolenými otázkami a úkoly vedou žáky k orientaci v činnosti, kterou Švec (1998, s. 26) považuje za východisko účinné regulace a autoregulace učení.

K vzbuzení zájmu žáků o učení učitelky využívají různé prostředky. Před motivací k vlastní učební aktivitě zpravidla prostřednictvím rozhovoru, v němž kladou žákům zejména zjišťovací a otevřené otázky vedoucí k opětovnému vybavení si učiva a aktivit spjatých s jeho osvojováním, rekapitulují s dětmi obsah minulé vyučovací hodiny. Poté se snaží navodit další činnosti, jež jsou spojeny s momentem překvapení. Většinou nesdělují žákům hned cíl, téma hodiny, ale chtějí, aby k němu dospěli skrze dílčí motivační aktivity.

Motivace je často doprovázena napětím, v němž jsou žáci chvíli ponecháni. Napětí je jako zdroj motivace používáno celkem často i v průběhu výuky. Odpovědí učitelky na dotaz žáka: „No, to se uvidí, jestli se to může přihodit“, učitelka „odkládá“správnou odpověď a vzbuzuje zájem žáků.

Jindy učitelky sdělují přímo, co budou žáci dělat, a pro činnost je motivují dalšími otázkami.

Motivující je rovněž forma, jakou učitelky zadávají dětem úkoly. Zahrnuje i učitelky (my), úkol není adresovaný pouze žákům, je vnímán jako společná činnost všech ve třídě, včetně učitelek. Nepracují s jasným, konkrétním cílem, který by dětem sdělily a k němuž by se vracely v průběhu hodiny i na jejím konci při její reflexi.

Pro aktivizaci dětí využívají učitelky i různorodé texty, které vycházejí z jejich zájmů a jejichž prostřednictvím si osvojují učivo: „Máš rád ryby? Číst si informace o rybách?“

U všech vyučujících se objevuje občas podněcování k aktivitě vyjádřením pochybnosti, zda žáci úkol zvládnou, jako kdyby tím chtěli žáky „vyprovokovat“ k většímu úsilí: „Uvidíme, kdo to zvládne.“ „To jsem teda zvědavá!“

Pokles soustředěnosti žáků zejména při procvičování učiva opětovně aktivizují informací o tom, co bude následovat, např. „Tak dáme si ještě jednu hru a pak bude picí pauza, jo?“ Jde o jev, který bychom mohli nazvat „předbíhání“událostí“, kdy žáci vnímají už brzký konec probíhající aktivity a mohou se těšit na to, co bude následovat.

Motivace žáků se děje také bezprostředním činem, konáním učitele, kdy např. žáka přisunou blíže k ostatním, aby byl součástí dění skupiny. Učitelky se citlivě zapojují do aktivit dětí, jejich pokusů. Při společných činnostech občas vstupují do role žáka - přihlásí se jako žáci, optají se, zda se mohou připojit.

Smysluplnost učení

Stěžejní přímo řízenou práci (často jde o fixaci učiva nebo jeho expozici) otevírají učitelky většinou úvodním rozhovorem, nebo problémovou otázkou ke smyslu učení: „Dá se z kalendářů poznat jaro, léto, podzim, zima?“ Současně učitelka klade dětem otázku: „Proč se to učíme? K čemu potřebujete vědět, kolikátého je?“ V rozhovoru vysvětluje, že je pro ni velmi důležité, aby žáci znali smysl, proč se dané učivo učí, k čemu jim to v životě bude. Podporuje tím motivaci žáků a jejich zaangažovanost na činnosti. Otázkami si společně neustále ověřujei hloubku porozumění učivu: „Je opravdu jaro jako první období v roce, nebo není? (učitelka reaguje na prosté vyjmenování ročních období).

Žák v roli učitele

Aktivitu žáků při frontální výuce podporují často tím, že se žák dostává do role učitele. Z pozorování je zřejmé, že výměna rolí žáky velmi „baví”:

U: (Učitelka nakreslí na papír přímku s vyznačenými body.)

Představte si, že jste dostali tuto kartičku (označuje nakreslený obrázek) a vaším úkolem je nadiktovat kamarádovi, co má dělat.

ŽŽ: Já vím, já vím (hlásí se).

U: Tak Marti, první pokyn (vyvolá hlásící se dívku).

D: Prvně narýsujeme přímku p....

Aktivizující zpětná vazba

Pokud si žáci nevědí rady s odpovědí, využívají učitelky iniciace v podobě možné nápovědy, o niž žádají ostatní spolužáky, i dalších doplňujících otázek, kterými se snaží žáky k odpovědi přivést (rozšířená IRF struktura komunikace in Šeďová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, s. 46). Podněcují tím pozornost ostatních a snad i pocit bezpečí. Setkají-li se žáci s neznámým pojmem, ptají se sami bez zábran po jeho významu, nebo o upřesnění významu žádají učitelky. Jsou aktivní, ochotni komunikovat.

Udělají-li žáci chybu, učitelky neoznačí odpověď za špatnou, ale žáka zastaví a svojí zpětnou vazbou, která má občas formu údivu, zpochybňují jeho odpověď. Nezazní přímo, že žák udělal chybu, ale žák to z reakce učitele vnímá a je podněcován ke správné odpovědi. Učitelky tak dávají žákovi signál, že jeho replika není správná a dalšími otázkami ho podněcují k nápravě. Jindy žádají zdůvodnění po ostatních žácích, čímž je udržují

v pozornosti: „Proč jsem řekla Lukášovi, aby zabrzdil?“ Při učení podněcují žáky ke správné odpovědi, uvědomění si chyby, k její nápravě (autoregulace učení): „Tak zkus to vymyslet jinak.“ Tato snaha je zřejmá i z analýzy žákovské dokumentace, školních sešitů. Z nich jsou zřejmé fáze práce s chybou. Žáci jsou vedeni k uvědomění si chyby a její identifikaci, např. křížkem pod slovem či na okraji řádku, který signalizuje, že se chyba stala, ale na žácích je, aby ji nalezli a opravili.

O vhodnosti aktivizujících strategií svědčí, že žáci jsou aktivitami zaujatí, dělají je s vynakládáním značného úsilí. Zájem o činnosti se občas vytrácí u dětí s poruchou pozornosti, které se učitelky snaží opětovně zapojit, a to i s dopomocí asistentů. K udržení zájmu o činnost navazují učitelky s žáky rovněž kontakt neverbální, používají různá gesta nebo osobní kontakt, aby nerušily ostatní.

4.2 Strategie podporující samostatnost a zodpovědnost za výsledky

Možnost volby → *zodpovědnost* → *kontrola*

Zaangažovanost žáků na samostatné práci je podporována možností volby, která spočívá v určité nabídce úkolů a svobodném rozhodnutí žákem/žákyní, který úkol bude řešit a v jakém pořadí. To dokládají výroky učitelek: „Každý si vybere úkol, který chce, nemusíte jet v tom pořadí, každý co chce. Jo?“ Rizikem v takto pojatém přístupu může být, že žák se bude snažit vyhýbat náročnějším úkolům a bude si volit úkoly pro něj dosažitelné. Tomu učitelky předcházejí zadáváním i úkolů povinných a přístupy, kterými podporují zodpovědnost dětí za zvolený úkol, např. oceněním výběru náročného úkolu, podporou při jeho řešení, neklasifikováním úkolu, okamžitou zpětnou vazbou: „Diskutujeme o odvaze řešit náročný úkol individuálně s dětmi. Oceňujeme tuto odvahu veřejně před třídou. Někdy děti volí náročný úkol ve dvojici, individuálně si netroufají. Někdy nepracuji s žádnou skupinou, ale jsem k dispozici, abych pomohla při náročných úkolech. Cest je hodně.” Žáci mohou úlohu také zpočátku řešit společně, ale pak musí přejít k samostatnému řešení.

Jsou-li žáci s prací hotovi, mohou si zvolit jinou aktivitu včetně her, práci s různými didaktickými kartami, práci na počítači, četbu... V tomto okamžiku jsou žáci sami aktivní, buď oznamují učitelce, že úkol splnili, nebo si automaticky vybírají „nadstavbovou“činnost pro další práci dle svého rozhodnutí. Podle slov jedné učitelky: „Každé dítě ví, co je pro něj v daný okamžik nejlepší. Kdo je zná líp, než ony samy sebe?“

Možnost volby je spjata s důslednou kontrolou, kterou bychom mohli nazvat „individuálním skládáním účtů“, kdy si učitelky nechávají ukázat, co žáci zvládli, ptají se, s čím měli obtíže, popřípadě ověřují jejich poznatky individuálně, nebo si žáky svolají (zpravidla do kruhu) a zjišťují, co vše si osvojili. Ke kontrole slouží žákům take učební materiály obsahující okamžitě zpětnou vazbu.

Motivace žáků je podporována řadou zajímavých aktivit, takže v průběhu hodin jsou slyšet od dětí reakce na nabízené činnosti, jako „hezký“, „hurá“, „jé“. Tak tomu je i v okamžiku, kdy učitelka vyhoví přání žáků pracovat např. ve dvojicích či skupinách na základě reflexe minulé hodiny. S radostí se pak chopí úkolu, na němž mají pracovat. Možnost volby se tak občas vztahuje i k organizační formě výuky a pojí se akcentem na rozvoj samostatnosti či spolupráce žáků.

Samostatnost při učení a samostatné aktivní jednání

Z pozorovaných hodin je patrné, že žáci samostatně pracují většinou na individualizovaných úkolech, o jejich vyřešení usilují samostatně, a nenechávají se příliš rušit. Dokonce při odchodu učitelky ze třídy se nerozptylují a pokračují v činnosti. Žáci rozlišují, kdy si mohou ve výuce pomáhat, radit, a kdy je tato pomoc zakázána. Samostatná práce žáků je podporována individuálními projekty, které si žáci volí od 3. ročníku. Organizační model samostatné práce probíhá ve výuce často podle následujícího modelu: instrukce učitele – samostatná práce žáka – ověření postupu učitelem – samostatná práce žáka – zpětná vazba žáka nebo učitele.

Ve výuce je podporováno samostatné aktivní jednání žáků. Např. v případě chybějících pomůcek žádají sami spolužáka o pomoc, zapůjčení… Z jednání dětí je patrné, že jsou na tento způsob pomoci zvyklé. Žáci se pokoušejí sami řešit i porušování stanovených pravidel ve výuce. Samostatnostné aktivní jednání je ve škole podporováno i „za hranicí“výuky. Žáci mají mnoho příležitostí, jak se učit zodpovědnosti a samostatnému rozhodování – mají např. možnost ovlivňovat i vzhled své třídy.

5 Závěr

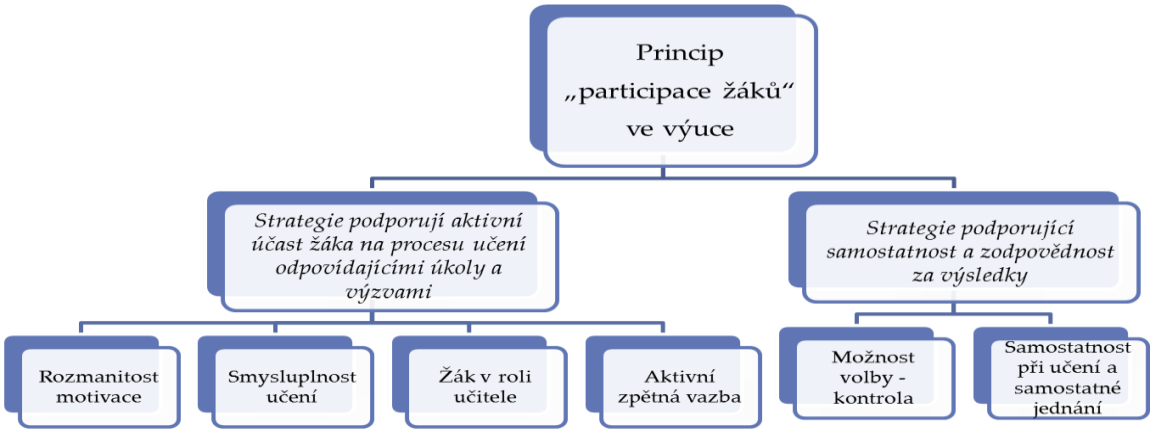
Souhrnně lze říci, že aktivní participaci žáků ve výuce zajišťují učitelky mnoha strategiemi, a to nejen na počátku výuky, ale i v jejím průběhu, což považujeme za velmi důležité. Za zcela zásadní považujeme rozmanitost motivace žáků, která neplní pouze funkci počátečního naladění na výuku a vzbuzení zájmu, ale podporuje průběžně aktivizaci žáků ve výuce. Učitelky motivují žáky rozmanitým způsobem: navozením pohlcující atmosféry, napětím, momentem překvapení, spoluúčastí na aktivitách žáků (forma *my*), přizpůsobením vzdělávacího obsahu žákům, zpochybněním odpovědi, předbíháním událostí, podněcujícími otázkami i napomínáním. Využívají rovněž komunikace neverbální a činem. K aktivnímu zapojení žáků do výuky napomáhá smysluplné učení, aktivizující zpětná vazba a skutečnost, že žák občas vstoupí do učitelské role.

Za podstatný rys jejich výuky lze považovat širokou nabídku možnosti volby (učební úlohy, způsobu práce, pomoci a podpory…), která rozvíjí u žáků zodpovědnost za jejich rozhodnutí a to ve spolupráci s cílenou kontrolou „skládání účtů”. Samostatnost žáků je rozvíjena postupně, od zprvu nabízené opory (pomůcky, spolužáci, učitel) k samostanému jednání při řešení učebních úloh, které jsou mnohdy individualizovány s ohledem na potřeby žáků.

Z pozorovaných hodin je evidentní, že při vyvozování a fixaci učiva vycházejí z konstruktivistického pojetí výuky, s žáky vedou podněcující dialog, aktivizují jejich myšlení (intencionální dialog in Šeďová, 2005). Učební procesy stimulují vrstevnickým a kooperativním učením. V široké míře tak uplatňují participační přístup různými prostředky. Obdobné výsledky prezentuje Novotná (2008, s. 130). Z jejích zjištění vyplývá, že většina učitelů akcentuje participaci žáků v určitém momentu vyučování – někdo vytváří prostor spíše pro volbu, výběr obsahu; jiný dává přednost spolurozhodování při výběru metod a forem práce. Nejméně prostoru však žáci získávají podle autorky při hodnocení svých výsledků učení. V tomto aspektu je však škola naší případové studie výjimečná, neboť žáci významně participují na sebehodnocení svých výsledků, a to i ve vzájemném dialogu s učitelkami a spolužáky.

Strategie podporující participaci žáků ve výuce mají následující společné prvky: vhodnou a průběžnou motivaci, možnost volby, kladení zodpovědnosti za výsledek na žáka,

respektování pravidel, průběžnou podporu učitelů i spolužáků, formativní a aktivizující zpětnou vazbu a spoluúčast žáka na posouzení výsledků, podporu samostatnosti (obrázek 1).



Obrázek 1. Schéma výukových strategií na podporu participace žáků ve výuce vybrané inkluzivní školy.

V závěru lze konstatovat, že učitelky zvolenými strategiemi impementují v praxi vizi školy vymezenou ve školním vzdělávacím programu. V tomto příspěvku jsme poukázali na to, jak vedením dětí k zodpovědnosti za své jednání a aktivním podílením se na činnostech ve výuce uplatňují ve výuce jeden z principů inkluze *participaci žáků ve výuce*. Axiologická dimenze plánovaného kurikula není pouhou formální proklamací, ale je přítomna v jednání společenství pedagogů a žáků školy.

Literatura

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are- the levers for change? *Journal of Educational Change*, *6*(1), 109–124.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools: developing inclusion*. London: Routledge.

Arnesen, A., Allen, J. & Simonsen, E. (Eds.). (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe.

Havel, J. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.

Kasíková, H. & Straková, J. (Eds.). (2011). *Diverzita a deferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.

King-Sears, M. (2008): Facts and Fallacies: differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, *23*(2), 55–62.

Kratochvílová, J., Havel, J. & Filová, H. (2009): *Sebehodnocení inkluzivního prostředí na 1. stupni základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.

Kratochvílová, J., Havel, J. & Filová, H. (2011). *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.

Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. první*. Brno: Masarykova univerzita.

Levin, H. (1997). Doing what comes naturally: Full inclusion in accelerated schools. In D. K. Lipsky & A. Gartner (Eds), *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms* (s. 389−400). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Maňák, J., Janík, T. & Švec, V. (2008) *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.

Novotná, J. (2008). Participace žáků ve vyučování. In K. Starý et al., *Pedagogika ve škole* (s. 129−140). Praha: Portál.

Pash, M. et al. (1998). *Od vzdělávacího program k vyučovací hodině*. Praha: Portál.

Polechová, P. (2002). Když se řekne INCLUSIVE. *Moderní vyučování,* 2, 26−27.

Starý et al. (2008). *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál.

Stubbs, S. (2008). *Where there are few resources.* Oslo: The Atlas Aliance. Dostupné z http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf. Inclu sive Education Published by: Oslo: The Allas Alliance.

Šeďová, K. (2005). Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, *5*(4), 368−381.

Šeďová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě.* Praha: Portal.

Švec, V. (1998). Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: MU.

Kontakt

doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky
Poříčí 31, 603 00 Brno

e-mail: kratochvilova@ped.muni.cz

Program konference

STŘEDA 16. 9. 2015

Hlavní referáty v plenárním zasedání:

PhDr. Filip Smolík, Ph.D. (Psychologický ústav Akademie věd v České republice, Praha)

ETIKA VÝZKUMU V BEHAVIORÁLNÍCH VĚDÁCH: PRAKTICKÉ ZKUŠENOSTI A VÝZVY

Při výzkumu v psychologii a podobných vědách u nás chybí jasná vodítka pro ochranu účastníků výzkumu. Vodítka a postupy používané v lékařském výzkumu nejsou vždy adekvátní pro otázky, které vznikají v souvislosti s výzkumem ve vědách o chování. Příspěvek bude informovat o praktických zkušenostech se zaváděním pravidel pro schvalování projektů ve výzkumu s lidskými participanty v psychologickém ústavu, zejména na základě existujících pravidel a postupů pro srovnatelné typy projektů na unverzitách v USA.

Mgr. Petr Knecht, Ph.D. (Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně)

O STRAŠÁKU EXCELENTNÍHO PUBLIKOVÁNÍ A PREDÁTORSKÝCH ČASOPISECH

V současnosti jsou akademici v řadě zemí včetně České republiky vystavováni stále většímu tlaku na výkonnost a efektivitu, které jsou zpravidla měřené zejména (a často výhradně) vykázanými publikačními výsledky. V tomto příspěvku se zabývám dopady postupné implementace kultury auditu a akademického vykazování do prostředí vědy. Zaměřuji se mimo jiné na závadné a eticky sporné praktiky některých domácích i zahraničních vědeckých časopisů a jejich vydavatelů, které jsou důsledkem používání sporných indikátorů kvality vědecké práce, založených např. na výši impakt faktoru určitého časopisu nebo zařazení časopisu v některé z privilegovaných vědeckých databází. Cílem příspěvku je především na vybraných příkladech kriticky poukázat na eticky nestandardní postupy ve vědě a přispět ke kultivaci publikačního prostředí v české pedagogické vědě a výzkumu.

Sekce 1 – Teorie a metoda v pedagogice

Vedoucí sekce: Mgr. et MgA. Roman Černík
Mgr. Šárka Káňová

STŘEDA 16. 9. 2015	
prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.	*Využití metody případové studie ve srovnávací pedagogice*
Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.	*Etické a morální aspekty v přístupu k výzkumu „moderních" dějin pedagogiky*
PhDr. Martin Chvál, Ph.D.	*Posuzování sociálních dovedností předškoláků v projektu CLOSE*
RNDr. Patrícia Martinková, Ph.D.	*Validizace výběrového řízení – možnosti využití hierarchických lineárních modelů*
Mgr. Karel Picka	*Gamifikace vzdělávacího procesu – využití počítačových her jako didaktického nástroje!*
PhDr. Martin Rusek, Ph.D.	*Projektové vyučování pohledem učitelů*
PhDr. Karel Starý, Ph.D. PhDr. Veronika Laufková	*Od textu k testu a zase zpátky*
Mgr. František Tůma, Ph.D.	*Použití konverzační analýzy při zkoumání interakce ve výuce*
Mgr. Kateřina Novotná	*Zpětná vazba v písemném projevu v hodinách angličtiny*

ČTVRTEK 17. 9. 2015	
doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková Ph.D. Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.	*Adaptace Teacher Power Use Scale na studenty učitelství a druhý stupeň základní školy*
PhDr., RNDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D. prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D. Ondřej Papajoanu	*Možnosti využití metody ukotvujících vinět při měření nečestného chování žáků ve školách*
Mgr. Věra Zelenková doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.	*Analýza metodologických přístupů v kvalifikačních pracích studentů učitelských oborů na FPE ZČU*

PhDr. Ing. Petr Soukup

Užívání statistické a věcné významnosti v časopise Pedagogika a Pedagogická orientace v posledních deseti letech – pohled statistika

Sekce 2 – Vychovávaný a vzdělávaný jedinec

Vedoucí sekce: PhDr. Josef Slowík, Ph.D.
Mgr. Pavla Soukupová

STŘEDA 16. 9. 2015	
doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, Ph.D.	*Sociálne súvislosti rozvoja jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do zakladnej školy*
Mgr. Mariana Cabanová, Ph.D.	*Žiak v primarnej škole a jeho diagnostikovanie*
PaedDr. Monika Černá, Ph.D.	*Vlivy rodiny na učení se anglickému jazyku*
Mgr. Lenka Dejmalová	*Jak se začínající vysokoškoláci adaptují na vysokoškolské studium a jak své studium řídí?*
PhDr. Eva Fülöpová, CSc.	*Klíma v školskej triede jako súčasť merania indikátorov kvality školy*
Mgr. Imrich Ištvan, Ph.D.	*Výchovné metódy učiteľov základných a stredných škôl a ich percepcia žiakmi*
Mgr. Lenka Jánská	*Výskyt skupiny digitálních domorodců na základních a středních školách*
Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D. PhDr. Alena Szachtová	*Proč jsem na střední škole?*
doc. PhDr. Milan Klement, Ph.D.	*Analýza postojů studentů vysoké školy k formám a nástrojům využívaných při jejich vzdělávání*
PaedDr. Milena Lipnická, Ph.D.	*Predstavy detí o rodine*

ČTVRTEK 17. 9. 2015	
Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D. PhDr. Václav Holeček, Ph.D.	*Sociálně psychologické kontexty pohybové inteligence u žáků na 2. stupni ZŠ*
Mgr. Dušan Klapko, Ph.D. MgA. Lenka Remsová, Ph.D.	*Konstrukce vzdělávání romského žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí v rámci prolínání a soupeření akademicky institucionálních, učitelských a rodičovských diskursů*

Mgr. Josef Nota, Ph.D. Mgr. Magdalena Marková	*Žáci v malotřídní škole očima jejich rodičů: zjišťování postojů k výchově a vzdělávání*
PhDr. Eva Pecha Šimotová	*Pohádky jako snový žánr*
Mgr. Helena Picková	*Preprimární vzdělávání bez účasti mateřské školy*
Mgr. Jaroslava Simonová	*Role emocí v rozhodování rodičů o výběru základní školy*
RNDr. Jana Straková, Ph.D.	*Efektivita českého učňovského školství ve světle mezinárodních výzkumů kompetencí dospělých*
Mgr. Zuzana Svobodová	*Sociální podmíněnost odkladu povinné školní docházky*
doc. PhDr. Radim Šíp, Ph.D. prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.	*Výzkum tacitních znalostí: přehodnocení subjekt-objektového východiska v pedagogickém výzkumu*
Mgr. Helena Zitková, Ph.D.	*Rozvoj komunikačních a sociálních dovedností u studentů učitelství anglického jazyka*

Sekce 3 – Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci

Vedoucí sekce: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.
Mgr. Markéta Zachová

STŘEDA 16. 9. 2015	
Mgr. Lucie Blaštíková	*Sociální pedagog na základní škole*
Mgr. Monika Boušková	*Jakým způsobem ředitelé přidělují učitele do tříd?*
Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D.	*Komunikační a interakční děj na standardní a alternativní škole*
Mgr. Kateřina Cásková prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. Mgr. Barbora Šimůnková	*Sdílení tacitních znalostí studentů učitelství s jejich vzdělavateli*
Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D.	*Profesní přesvědčení ve škole: každý sám za sebe nebo všichni společně?*
Mgr. Jana Jašková	*Rozvoj didaktických znalostí obsahu u začínajících vysokoškolských učitelů odborné angličtiny*
Drhc. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc. doc. PaedDr. Štefan Porubský, Ph.D.	*Postoje učiteľov ku školskej reforme – základný predpoklad jej úspechu*
prof. PaedDr. Alena Doušková, Ph.D.	*Kurikulárna reforma očami jej aktérov*
Ing. Stanislav Michek, Ph.D.	*Jak zkoumat hospitaci učitelů?*
Mgr. Marie Najmonová	*Osobnost učitele zavádějícího metodu ovlivňující klima třídy*
Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D. PhDr. Josef Lukas, Ph.D.	*Jak studenti učitelství pracují s mocí ve školní třídě?*
ČTVRTEK 17. 9. 2015	
doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D. Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D.	*Mezigenerační učení mezi učiteli: dotazníkové šetření*

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D. Mgr. Kateřina Havrancová Mgr. Barbora Müllerová	*Výzkum profesních kompetencí studentů učitelství v závěru jejich studia*
doc. PhDr. Michaela Píšová, Ph.D., M.A. doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D. Mgr. Klára Kostková, Ph.D. Mgr. Eva Minaříková, Ph.D. Mgr. Miroslav Janík Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.	*Začínající učitelé a drop-out*
doc. Mgr. Jana Poláchová Vašťatková, Ph.D.	*Kvalita školy pohledem jejich pedagogických pracovníků*
Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D. PhDr. Magda Nišponská, Ph.D.	*Vnímaná osobní zdatnost učitelů začátečníků ZŠ v kontextu modelu návyků Stephena Coveyho*
Mgr. Kateřina Sachrová	*Etické aspekty výuky českého jazyka pro jinojazyčné mluvčí (se zaměřením na učební text)*
Mgr. Dana Brabcová, Ph.D. Mgr. Jiří Kohout, Ph.D. doc. MUDr. Pavel Kršek, Ph.D.	*Znalosti budoucích učitelů o epilepsii a jejich postoje k lidem s touto nemocí*
doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.	*Scholé a škola*
Mgr., Bc. Vít Šťastný	*Soukromé doučování pohledem doučujících*
Mgr. Klára Kostková, Ph.D. Mgr. Eva Minaříková, Ph.D.	*Výběrové zaměření pozornosti učitelů anglického jazyka před a po účasti ve videoklubech*
doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.	*Učitel a jeho současná profesní dilemata*
PhDr., MgA. et MgA. Zdeněk Vašíček, Ph.D.	*CLIL v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Sonda na dvou českých ZUŠ*
Mgr. Soňa Vašíčková	*Interakčný štýl učiteľa, vzťah k spokojnosti žiakov a ich vzdelávacím výsledkom*

PsLic. Jan Vyhnálek	*Proč to nejde? Analýza diskursu učitelů o změnách v datech z vícepřípadové studie škol*
Mgr. Jan Wossala	*Využívání CLILu ve výuce*

Sekce 4 – Badatelství v současné škole

Vedoucí sekce: doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D.
PhDr. Dagmar Šafránková, Ph.D.

STŘEDA 16. 9. 2015	
Mgr. Martina Bukvajová	*Klíma školy, spokojnosť s klímou školy, vzťah klímy školy s vzdelávacími výsledkami*
Mgr. Matěj Chour	*Výzkum dětského pojetí fenoménu odměny a trestu u dětí předškolního věku*
Mgr. et Mgr. Marie Fritzová	*Palestinské školství a palestinští křesťané – otázka křesťanské minority*
Mgr. Veronika Havlíčková prof. PhDr. Martin Bílek, Ph.D.	*Pitvy a pitevní alternativy – etické a sociální kontexty výzkumu jejich výukových aplikací*
PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.	*Metodologické a etické souvislosti výzkumu žáků na 1. stupni ZŠ*
Mgr. Markéta Holubová	*Změna třídního klimatu po odchodu žáků do osmiletých gymnázií*
prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.	*Etické aspekty pedagogického výskumu*

ČTVRTEK 17. 9. 2015	
Mgr. Lukáš Rokos PhDr. Iva Žlábková, Ph.D. Mgr. Jan Petr, Ph.D. PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.	*Klima třídy v procesu badatelsky orientovaného vyučování*
Mgr. et Mgr. Markéta Sedláková	*Nábožensko-pedagogický dialog v postmoderní škole*
Mgr. Monika Součková	*Hodnocení kurikula škol z pohledu konceptu společného dobra: Případová studie Waldorfských škol*
Mgr. et Mgr. Michaela Spurná	*Transfer poznatků z pedagogických výzkumů a jeho aplikace ve výzkumu*
Mgr. Petra Kaduchová	*Výběr metod v edukaci seniorů*

Mgr. Dana Vicherková
doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Aktivizační metoda a klima výuky

Sekce 5 – Cíle a obsah výchovy a vzdělávání

Vedoucí sekce: doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.
Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.

STŘEDA 16. 9. 2015

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D. Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.	*Údolí smrti kurikulárních reforem*
Mgr. Barbora Loudová Stralczynská doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.	*Sociální a etické aspekty v kurikulech pro předškolní vzdělávání*
PhDr. Eva Skopečková, Ph.D.	*Překlad jako cesta k porozumění – současné pojetí ve výuce cizího jazyka a dosud otevřené možnosti*
PhDr. Jana Stará, Ph.D. PhDr. Karel Starý, Ph.D.	*Co zamýšlejí učit a co učí učitelé 1. stupně ZŠ o 17. listopadu*
Mgr. Barbora Tallová	*Sociální potřeby seniorů účastnících se institucionálního vzdělávání*
Mgr. Iva Metelková	*Etické a bezpečnostní aspekty využívání ICT ve výuce chemie*

Sekce 6 – Procesy a výsledky výchovy a vzdělávání

Vedoucí sekce: doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.
MgA. Eva Gažáková

STŘEDA 16. 9. 2015

Mgr. Tereza Češková Mgr. Petr Knecht, Ph.D.	*Analýza fází řešení problémových učebních úloh ve výuce přírodovědy*
Mgr. Pavel Čopf	*Soukromá škola jako zdroj nerovnosti ve společnosti?*
PhDr. David Greger, Ph.D. PhDr. Ing. Petr Soukup	*Ověření „Efektu velké ryby v malém rybníce" (BFLPE) v kontextu českého vzdělávacího systému*
Mgr. Soňa Havlíková	*Tacitní dimenze učitelova hodnocení žáků 1. stupně*
PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D. Mgr. Iva Červenková, Ph.D.	*Způsoby užívání učebních materiálů a studijní zvyky vysokoškolských studentů*
PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.	*Internet – prostředí podporující učení*
Mgr. Ján Knapík, Ph.D.	*Hodnotenie vplyvu univerzitného pastoračného centra na osobu študenta*
RNDr. Mária Kolková, Ph.D. Mgr. Jana Trajová	*Prijatie reportu o pridanej hodnote vo vzdelávaní riaditeľmi škôl na Slovensku*

ČTVRTEK 17. 9. 2015

Mgr. Jan Krása, Ph.D. Mgr. Martin Švanda	*Vliv pohádek na psychiku dítěte*
Mgr. Jan Nehyba, Ph.D. Mgr. Petr Svojanovský	*Neočekávané situace ve výuce studentky učitelství*
doc. Mgr. Petr Novotný, Ph.D. Mgr. et Mgr. Zuzana Vařejková	*Firmy z pohledu mezigeneračního učení: dotazníkové šetření*
prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr. Mgr. Kateřina Pevná	*Komunita v perspektivě mezigeneračního učení*

RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.	*Sociální reprezentace zeměpisu a dalších školních předmětů*
Mgr. Pavla Sovová, Ph.D. Mgr. Eva Draská	*Čtení nahlas jako možnost využití sociálního kontextu pro rozvoj čtenářské gramotnosti*
PhDr. Josef Slowík, Ph.D.	*Prosociální kritéria inkluzivního vzdělávání*
Mgr. Petr Chaluš	*Demokratická kultura školy ve vztahu k učení*
PhDr. Michal Svoboda, Ph.D.	*Přínos vzdělávacího oboru výchova ke zdraví z pohledu žáků základních škol*
doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.	*Výukové strategie podporující hodnoty inkluze na prvním stupni základní školy*
Mgr. Petr Svojanovský Mgr. Jan Nehyba, Ph.D. Mgr. Barbora Šimůnková	*Projevy tacitních znalostí v metaforách studentky učitelství*
Mgr., Bc. Vít Šťastný Mgr. Zuzana Svobodová	*Komparace formativního hodnocení ve Francii a v České republice*
PhDr. Ida Viktorová, Ph.D. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.	*Aktuální formy komunikace mezi rodinou a školou*
PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.	*Majoritní a romské dětí: učitelský pohled*

Sekce 7 – Posterová sekce

Vedoucí sekce: MgA. et Mgr. Roman Černík
Mgr. Milan Podpera

ČTVRTEK 17. 9. 2015

Mgr. Iva Janoušová	*Učební úlohy zadávané učiteli vyškolenými v metodách kritického myšlení a ostatními učiteli*
Mgr. Zuzana Juščáková, Ph.D. Ing. Pavol Kaclík	*Socioekonomický status žiaka verzus pridaná hodnota vo vzdelávání*
Mgr. Kristýna Pulišová	*Problematický vztah rodiče a učitele*
Mgr. Bohdana Richterová	*Krádeže ve školách – přehledová studie*
Mgr. Jana Sedláčková	*Typologie rodinných vypravěčů*
Mgr. Karel Ševčík	*Analýza finanční gramotnosti v českém kurikulu a srovnání s koncepcemi vybraných zahraničních států*
Mgr. Anna Šmardová	*Styly neverbálního chování učitelů ve vyučování*
Mgr. Jaroslav Šrejma	*Metody mravní výchovy žáků základních a středních škol*
Mgr., Bc. Vít Šťastný	*Analýza nabídky individuálního soukromého doučování*
RNDr. Tereza Kocová RNDr. Miroslav Marada, Ph.D.	*Těžká látka z pohledu žáka a učitele – výzkum vnímání obtížnosti geografických témat*

Doktorské semináře

PÁTEK 18. 9. 2015

PRÁCE S DATY Z MEZINÁRODNÍCH VZDĚLÁVACÍCH STUDIÍ
PhDr. Ing. Petr Soukup (FSV UK Praha)

Cílem workshopu bude představit mezinárodní vzdělávací studie a ukázat práci s daty z těchto studií. Mezinárodní vzdělávací studie jsou zaměřeny převážně na žáky, učitele a řídící pracovníky škol a pozornost bude zaměřena na studie, kterých se účastní i Česká republika, tj.: PISA, TIMSS, PIRLS, ICCS a PIAAC. V první části workshopu bude u každé ze zmíněných studií stručně představeno její věcné zaměření, detailněji pak bude diskutován výzkumný design a bude ukázáno, kde lze získat datové soubory (nejčastěji ve formátu SPSS) a jaká je jejich struktura. Ve druhé části workshopu bude pozornost věnována popisu postupů korektní práce s datovými soubory, konkrétně ze studie TIMSS 2011. Kromě popisu obecných principů, které je třeba respektovat pro práci s daty z mezinárodních vzdělávacích studií (více souborů a jejich spojování, složité vážení dat, vícestupňový náhodný výběr), budou předvedeny ukázky reálných spojování dat a výpočtů skrze software IEA IDB Analyzer. Předpokládá se, že účastníci workshopu budou mít k dispozici vlastní notebook s přístupem k Internetu (ideálně připojení přes Eduroam), s nainstalovaným SPSS a administrátorskými právy pro instalaci IDB Analyzer.

DIALOGISMUS A KONVERZAČNÍ ANALÝZA VE VÝZKUMU INTERAKCE VE TŘÍDĚ
Mgr. František Tůma, Ph.D. (PdF MU Brno)

Cílem workshopu je seznámit účastníky s východisky, principy a procesy dialogicky orientované analýzy výukové interakce. Nejdříve je představen dialogismus jako východisko pro uchopení interakce, na vybraných ukázkách z výuky jsou demonstrovány odlišnosti v monologickém a dialogickém pohledu na interakci. Následuje stručný úvod do konverzační analýzy, která je slučitelná s dialogismem. Vybrané aspekty procesu analýzy (např. izolace situací, podrobná transkripce, synchronizace transkriptu a videozáznamu, induktivní analýza) jsou následně předvedeny v prostředí programu Transana, který je obecně použitelný pro kvalitativní analýzu videozáznamu.

Sympozium

ČTVRTEK 17. 9. 2015

AKČNÍ VÝZKUM VÝUKOVÉ KOMUNIKACE

Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.
doc. Mgr. Klára Šeďová, Ph.D.
Mgr. Martin Sedláček, Ph.D.
Mgr. Zuzana Šalamounová, Ph.D.
Mgr. Petr Sucháček

Seznam účastníků konference

A – E

PhDr. Ondřej Andrys, MAE

doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, Ph.D.

prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Mgr. Lucie Blaštíková

Mgr. Monika Boušková

Mgr. Dana Brabcová, Ph.D.

Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D.

Mgr. Milan Buban

Mgr. Martina Bukvajová

Mgr. Mariana Cabanová, Ph.D.

Mgr. Kateřina Cásková

PaedDr. Monika Černá, Ph.D.

Mgr. Iva Červenková, Ph.D.

Mgr. Tereza Češková

Mgr. Pavel Čopf

Mgr. Lenka Dejmalová

Mgr. Eva Draská

doc. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.

prof. Alena Doušková, Ph.D.

Mgr. Michal Dubec

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

F – J

Mgr. et Mgr. Jitka Ferdanová

Mgr. et Mgr. Marie Fritzová

PhDr. Eva Fülöpová, CSc.

PhDr. David Greger, Ph.D.

PaedDr. Dana Hánková, Ph.D.

doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Klára Harvánková

Mgr. Veronika Havlíčková

Mgr. Soňa Havlíková

Bc. Kateřina Havrancová

PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D.

PhDr. Václav Holeček, Ph.D.

Mgr. Markéta Holubová

Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.

Mgr. Petr Chaluš

Mgr. Matěj Chour

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

Mgr. Imrich Ištvan, Ph.D.

Mgr. Miroslav Janík

Mgr. Iva Janoušová

Mgr. Jana Jašková

Mgr. Lenka Janská

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Mgr. Zuzana Juščáková, Ph.D.

K – L

Ing. Pavol Kaclík

Mgr. Petra Kaduchová

prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

Mgr. Dušan Klapko, Ph.D.

doc. PhDr. Milan Klement, Ph.D.

Mgr. Ján Knapík, Ph.D.

Mgr. Petr Knecht, Ph.D.

RNDr. Tereza Kocová

doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

Mgr. Jiří Kohout, Ph.D.

RNDr. Mária Kolková, Ph.D.

prof. PhDr. Beata Kosová, CSc. dr.h.c.

Mgr. Klára Kostková, Ph.D.

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, Ph.D.

Mgr. Jan Krása, Ph.D.

doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

doc. MUDr. Pavel Kršek, Ph.D.

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.

PhDr. Veronika Laufková

PhDr. Josef Levý

PaedDr. Milena Lipnická, Ph.D.

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D.

Mgr. Barbora Loudová Stralczynská

Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

PhDr. Josef Lukas, Ph.D.

M – P

RNDr. Josef Marada, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.

Mgr. Magdalena Marková

RNDr. Patrícia Martinková, Ph.D.

Mgr. Iva Metelková

Ing. Stanislav Michek, Ph.D.

Mgr. Eva Minaříková

Mgr. Barbora Müllerová

Mgr. Marie Najmonová

Mgr. Jan Nehyba

Magda Nišponská, Ph.D.

Mgr. Josef Nota, Ph.D.

Mgr. Kateřina Novotná

doc. Petr Novotný, Ph.D.

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.

Mgr. Ondřej Papajoanu

PhDr. Eva Pecha Šimotová

Mgr. Jan Petr, Ph.D.

Mgr. Kateřina Pevná

Mgr. Karel Picka

Mgr. Helena Picková

doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.

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

doc. PaedDr. Štefan Porubský, Ph.D.

Mgr. Kristýna Pulišová

R – S

prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.

MgA. Lenka Remsová, Ph.D.

Mgr. Bohdana Richterová

Mgr. Veronika Rodová, Ph.D.

Mgr. Lukáš Rokos

Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.

Mgr. Iveta Rožníčková

PhDr. Martin Rusek, Ph.D.

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.

Mgr. Kateřina Sachrová

Mgr. Martin Sedláček, Ph.D.

Mgr. Jana Sedláčková

Mgr. et Mgr. Markéta Sedláková

PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D.

Mgr. Jaroslava Simonová

Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D.

PhDr. Eva Skopečková, Ph.D.

PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

PhDr. Filip Smolík, Ph.D.

Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Michaela Spurná

Mgr. Martin Stanoev, Ph.D.

PhDr. Jana Stará, Ph.D.

PhDr. Karel Starý, Ph.D.

RNDr. Jana Straková, Ph.D.

Mgr. Monika Součková

Ing. Petr Soukup

doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Mgr. Petr Sucháček

PhDr. Michal Svoboda, Ph.D.

Mgr. Zuzana Svobodová

Mgr. Petr Svojanovský

PhDr. Alena Szachtová

Š – U

Mgr. Zuzana Šalamounová, Ph.D.

doc. Mgr. Klára Šeďová, Ph.D.

Mgr. Karel Ševčík

Mgr. Barbora Šimůnková

doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.

doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.

Mgr. Anna Šmardová

Mgr. Jaroslav Šrejma

Mgr. Bc. Vít Šťastný

Mgr. Martin Švanda

Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

Mgr. Barbora Tallová

Mgr. Barbora Terreros

Mgr. Jana Trajová

Mgr. František Tůma, Ph.D.

doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Mgr. Veronika Uhrová

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

V – Z

Mgr. et Mgr. Zuzana Vařejková

MgA. et MgA., PhDr. Zdeněk Vašíček, Ph.D. et Ph.D.

Mgr. Soňa Vašíčková

Mgr. Dana Vicherková

PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

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

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

PsLic. Jan Vyhnálek

Mgr. et Mgr. Tereza Vychopňová

doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc.

Mgr. Jan Wossala

Mgr. Klára Záleská

Mgr. Věra Zelenková

Mgr. Lucie Ziembová

Mgr. Helena Zitková, Ph.D.

PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

Organizační výbor konference

Konference byla uspořádána katedrou pedagogiky Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.

Na přípravě konference se podíleli:

PhDr. Dagmar ŠAFRÁNKOVÁ, Ph.D.

doc. PaedDr. Ladislav PODROUŽEK, Ph.D.

Mgr. Markéta ZACHOVÁ

Mgr. et MgA. Roman ČERNÍK

Mgr. Michal DUBEC

Mgr. Šárka KÁŇOVÁ

PhDr. Josef SLOWÍK, Ph.D.

Mgr. Pavla SOUKUPOVÁ

Mgr. Pavla SOVOVÁ, Ph.D.

Hana ZAVITKOVSKÁ

Záštitu nad konferencí převzaly děkanka Fakulty pedagogické ZČU v Plzni doc. PaedDr. Jana COUFALOVÁ, CSc. a náměstkyně primátora města Plzně pro oblast školství a sociálních věcí Bc. Eva HERINKOVÁ.

FAKULTA PEDAGOGICKÁ ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY V PLZNI

2015 Plzeň Evropské hlavní město kultury

Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu

Sborník z XXIII. konference České asociace pedagogického výzkumu

Editoři: PhDr. Dagmar Šafránková, Ph.D.
doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D.
PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Recenzenti: doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.
PhDr. Dagmar Šafránková, Ph.D.
doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D.

Vydavatel: Vydavatelství Západočeské univerzity v Plzni
Univerzitní 8, 306 14 Plzeň
tel.: +420 377 631 950
e-mail: vydavatel@uk.zcu.cz

Vyšlo: 2015

Vydání: první

Počet stran: 413

Nositelé autorských práv: editoři
Západočeská univerzita v Plzni

ISBN 978-80-261-0551-0