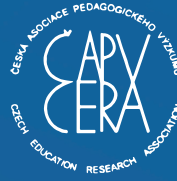




Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice



Sítování (networking) v pedagogickém výzkumu

Sborník z XXIV. konference
České asociace pedagogického výzkumu

Iva Žlábková (Ed.)



Sítování (networking) v pedagogickém výzkumu

Sborník příspěvků z XXIV. Konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 15. – 16. září 2016 v Českých Budějovicích

Editor: Iva Žlábková

Recenzenti (řazeno abecedně):

Luboš Krninský

Marie Najmonová

Alena Nohavová

Miroslav Procházka

Iva Stuchlíková

Petr Urbánek

Miluše Vítečková

Iva Žlábková

České Budějovice, 2022

Nakladatel: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

ISBN 978-80-7394-941-9

Obsah

Úvodem	4
Příspěvky ze Sekce 1: Teorie a metoda v pedagogice	5
Výzkum učitelských sborů ZŠ: potenciál výběrových šetření, problematika výběru a vstupu do terénu	5
Možnosti měření školní ne/kázně s použitím metody ukotvujících vinět	15
Metoda ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu: formulace ukotvujících vinět u vybraných konceptů	23
Příspěvky ze Sekce 2: Vychovávaný a vzdělávaný jedinec	34
Vedení žáků základní školy k sebeřízení v souladu s poznatky o fungování mozku	34
Interakce a komunikace ve výuce na vysoké škole: Časové hledisko pedagogické komunikace a činnosti a komunikační formy	43
Vztah mezi kritickým myšlením a studijním stylem studentů vybrané fakulty humanitních studií ..	51
Příspěvky ze Sekce 3: Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci	67
Využití networkingu v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	67
Pohyb učitelů – vybrané zahraniční přístupy a teorie	85
Prezentace výstupů disertační práce na téma rozvoj profesních kompetencí učitelů	99
Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů	110
Příspěvky ze Sekce 4: Cíle a obsah výchovy a vzdělávání	120
Vybrané edukační aspekty nejen spolkového života 2. poloviny 19. století v jihočeském regionu	120
Pokračující zavádění CLIL na základní umělecké škole	131
Příspěvky ze Sekce 5: Procesy a výsledky výchovy a vzdělávání	141
Česká škola očima ruských rodičů	141
Odklad povinné školní docházky jako možná prevence školního neúspěchu	153
Příspěvek ze Sekce 7: Inspirace z národní a mezinárodní spolupráce – síťování (networking): aktéři, instituce, témata a technologie	162
Inspirace učitelů MŠ a ZŠ profesní sítí Pri-Sci-Net projektu k rozvoji přírodovědných zájmů dětí od 3 - 11 let	162
Příspěvek ze Sekce 8: Posterová sekce	174
Práca učiteľa s učebnicou pri výučbe cudzieho jazyka	174

Úvodem

Sborník příspěvků z XXIV. Konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 15. – 16. září 2016 v Českých Budějovicích vychází s několikaletým zpožděním v roce 2022.

Texty příspěvků, včetně kontaktů na autory byly ponechány ve verzích zaslaných autory příspěvků v roce 2016.

S omluvou koordinátorka organizačního výboru konference Iva Žlábková

Příspěvky ze Sekce 1: Teorie a metoda v pedagogice

Výzkum učitelských sborů ZŠ: potenciál výběrových šetření, problematika výběru a vstupu do terénu¹

THE SURVEY OF BASIC SCHOOL STAFF: THE POTENTIAL OF SAMPLE RESEARCH, SAMPLING ISSUES AND FIELD RESEARCH ENTRY

Petr Urbánek¹, Jan Pícek², Jitka Jursová¹, Jitka Novotová¹, Helena Picková¹, Andrea Rozkvcová¹

¹ Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

² Katedra aplikované matematiky, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen metodologicky a popisuje primární výzkumné procedury hromadného výběrového šetření učitelských sborů základních škol (realizované v rámci projektu GA ČR). Při kvantitativním pojetí výzkumu založeném na náhodném statistickém výběru může vyšší míra odmítnutí spolupráce jednotek výzkumného souboru vést ke znatelnému zkreslení výsledků hromadného šetření. Skutečností, že v první fázi jde o kvantitativní šetření, a že jednotkou analýzy je sociální skupina učitelského sboru, která má být navíc sledována ve vztazích a dynamice vnitřních proměn, implikuje v metodologické i etické rovině některá specifika a problémy. Cílem textu je reflektovat možnosti náhodného statistického výběru učitelských sborů základních škol v České republice a zhodnotit proces vstupu do výzkumného terénu.

Ukazuje se, že námi použitý stratifikovaný prostý náhodný výběr učitelských sborů ZŠ implikuje v souvislosti s nižší ochotou škol spolupracovat na výzkumných tématech riziko nenaplnění požadovaných parametrů výběru. Deklarované důvody neochoty škol ke spolupráci nejsou zcela průkazné, nicméně situace obecně svědčí o enormní zátěži práce školy a v jisté míře též o obavách v prostředí meziinstitucionální konkurence související s fenoménem globální vzdělávací kultury.

Klíčová slova: kvantitativní výzkum, stratifikovaný prostý náhodný výběr, učitelský sbor, specifikum výzkumného souboru, vstup do terénu

Abstract: The paper focuses on methodology describing primary sampling procedures of a large-scale research of basic school staff (within GA ČR project). Quantitative research design based on random statistical sampling can be vulnerable to higher rate of refusal leading to noticeable misrepresentation of the research results. The fact that the first phase of the research is quantitative, the unit of analysis being the social group of a school teaching staff whose relationships and intrinsic dynamic of changes shall be studied, implies specific

¹ Tento příspěvek je jedním z výstupů tříletého výzkumu „Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ“, který byl finančně podpořen GAČR jako projekt č. 16-10057S.

problems on the methodological as well as ethical level. The aim of the text is to reflect on the possibilities of random statistical sampling of basic school teaching staff in the Czech Republic and evaluate the process of the field research entry.

It seems that our stratified simple random sampling of the basic school teaching staff implies, in connection with a lower willingness of schools to cooperate on research topics, a risk of incomplete final sample. The declared reasons of schools' reluctance to cooperate are not entirely provable. Nevertheless, the situation gives evidence of the enormous load of work schools have as well as of, to some extent, worries, in the inter-institutional competitive environment related to the phenomenon of today's global educational culture.

Keywords: Quantitative Research; Stratified Simple Random Sampling; Teaching Staff; Specific of Research Sample; Field Research Entry

Úvod

Ve výzkumu školy jako celku nebo dílčích témat této specifické organizace jsou u nás v posledních letech využívány kvalitativní nebo i smíšené přístupy (např. Pol et al., 2006; Pol, Rabušicová & Novotný, 2006; Pol et al., 2013; Dvořák et al., 2010; Dvořák et al., 2015). Snahou kvalitativně orientovaných výzkumů je „do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací“ (Švaříček & Šedová et al., 2007, 24). Přínos kvalitativních nebo smíšených postupů tedy spočívá především v hloubce výzkumného záběru a v odhalení podstaty a kontextů zkoumaných fenoménů školního prostředí, přičemž jsou kladeny otázky po smyslu a příčinách sledovaných jevů. Kvalitativně uchopený výzkum školy ovšem současně omezuje šíři výzkumného pole a možnosti explanace a zobecnění.

Kvantitativní přístupy ve výzkumu školy, ač nejsou natolik schopné pronikat do hloubky jevů a vysvětlovat je, na druhé straně ale umožňují „zobecnění získaných výsledků a formulování obecně platných pravidel“ (Švaříček & Šedová et al., 2007, 22) a disponují tedy značným explanačním potenciálem. Klíčovou podmínkou kvality výsledků je zajištění dostatečné reprezentativnosti vybraného výzkumného souboru (např. Chráska, 2007; Gavora, 2010).

Problematika učitelských sborů, jako jeden z fenoménů a významných determinant fungování (proměňující se) školy, není u nás v pedagogické teorii ani ve výzkumu příliš frekventovaným tématem. Koncepty zkoumající školu sledují daleko častěji jako svůj objekt výzkumu učitele, pouze v jeho úzké individuální sféře; jen mizivě je učitel zkoumán též v profesně sociálním kontextu učitelského sboru jako celku, přesto, že práce školy není závislá jen na individuálních kvalitách učitelů, nýbrž i na charakteru sboru jako celku. Výzkumné uchopení učitelského sboru je specifickým a značně citlivým tématem, neboť v různé míře zasahuje interní personální sféru a proniká do její sociální intimity (Dvořák et al., 2010, 188-190). Navíc je spolupráce učitelů v rámci sboru limitována samotným specifikem školního prostředí: modelem řízení školské organizace, stylem vedení lidí, složitými pracovními kontexty sboru, které lze popsat jako jistou oscilaci mezi kolegiální a individualitou projevů (Pol 2007, 65-80). Výzkumy české základní školy navíc poukazují na stupňující se vnější tlaky. Kromě řady

jiných, a také v jejich důsledku, je v posledních letech dokladována zvyšující se konkurence mezi školami (Dvořák et al., 2015, 130-138), která souvisí s fenoménem trhu a globální vzdělávací kultury. Lze předpokládat, že z logiky věci ovlivňuje strategii práce školy a také učitelský sbor jako celek.

Smyslem tohoto textu je popsat primární výzkumné procedury hromadného výběrového šetření učitelských sborů v rámci realizovaného výzkumného projektu GAČR. Cílem příspěvku je (1) reflektovat možnosti a rizika konstruování stratifikovaného prostého náhodného výběru učitelských sborů základních škol v České republice; a (2) zhodnotit realitu procesu vstupu do výzkumného terénu základních škol při požadavku kontaktního šetření.

1 Popis výzkumného záměru

1.1 Cíl a téma výzkumu učitelských sborů

Cílem tříletého výzkumného projektu (*Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ; 2016 - 2018*) je popis a analýza dynamiky učitelských sborů ZŠ v České republice. Vycházíme přitom z již dříve zjištěných nálezů, které v rámci vícečetné případové studie české základní školy konfrontují charakteristiky sociálního klimatu pěti učitelských sborů ZŠ s hodnotami jejich personální dynamiky, a to v pětiletém posunu (podrobněji Urbánek, 2014). Tato zjištění, která jsou stručně charakterizována daty v tabulce 1, implikovala naši výzkumnou otázku vztahu dynamiky učitelského sboru a jeho sociálních charakteristik.² Proto předpokládáme, že pohyb učitelů, tedy odchody a příchody v rámci sboru (školy) mají přímou souvislost s kvalitou vnitřních vztahů v učitelském sboru: s jeho stabilitou, konzistentností, a v důsledku zřejmě i s fungováním sboru a s edukačními efekty školy (Dvořák et al., 2015).

Věcně i terminologicky je přitom rozlišován různorodý charakter tohoto pohybu učitelů v rámci sboru (fluktuace, migrace, atrice), pohyb jen specifických kategorií učitele, např. „drop-out“ začínajících učitelů (blíže Píšová & Hanušová, 2016), resp. je vyjadřována charakteristika stavu učitelských sborů z hlediska jejich stability (retence). Teoretická východiska šetření vycházejí ze zahraničních konceptů k pohybu učitelů (např. Ingersoll, 2001) a pro potřeby našeho výzkumu jsou důkladněji analyzovány na jiném místě (Rozkocová & Urbánek, 2017).

² Tabelizovaná data zjišťovaného pohybu učitelských sborů pěti ZŠ za období pěti let vyjadřují hodnoty faktoru retence učitelského sboru (podíl kontinuity; koeficient stability) a faktoru dynamiky učitelského sboru (podíl extrémní fluktuace; koeficient pohybu). Ukázalo se, že v případě pěti sledovaných ZŠ v pětiletém odstupu (2008; 2013) korespondovaly údaje o pohybu s charakteristikami sociálního klimatu sborů těchto škol.

Tabulka 1 Charakteristiky sociálního klimatu a personální dynamiky vybraných škol (2008/2013)

Parametr / ZŠ	Horská	Malá	Pestrá	Předměstská	Výběřová
Charakteristiky sociálního klimatu učitelského sboru	Výchozí klima velmi příznivé; jeho vývoj stabilní		Výchozí klima méně příznivé; jeho další vývoj se změnami		Vynikající vývoj s výkyvy
Podíl kontinuity sboru (v %)	82,1	60,7	61,2	55,2	52,9
Koeficient stability sboru	0,795	0,633	0,613	0,560	0,516
Koeficient pohybu	0,580	1,063	1,347	1,786	1,824
Podíl extrémní fluktuace sboru (v %)	29,0	53,2	65,3	74,7	100,5
Tabulka upravena podle Urbánek, 2014; šetření Dvořák et al., 2015.					

1.2 Design výzkumu

Bylo již výše řečeno, že jednotkou analýzy našeho výzkumu je *učitelský sbor* základní školy. Do šetření tedy explicitně nezahrnujeme veškerý pedagogický personál školy (pedagogický sbor), výhradně se zajímáme o profesní skupinu učitelů dané školy (učitelský sbor). Přesto v naší analýze přihlížíme přirozeně také k existenci a k možnému působení ostatního pedagogického personálu (vychovatel, asistent).

Zásadní metodologickou otázkou, kterou jsme si na počátku museli položit je, jak učitelský sbor z hlediska výzkumného pojetí zkoumat, a to v souvislosti s naším klíčovým záměrem, tedy sledováním *personálního pohybu učitelských sborů*.

Aby výsledky výzkumu umožnily širší zobecnění nálezů a současně bylo možno hlouběji proniknout i do podstaty sledovaného fenoménu dynamiky sborů, zvolili jsme trojfázový model smíšeného výzkumu s typem sekvenční kombinace QN→ql→QN (Hendl, 2005, s. 276-278), ve kterém jsou tři jednotlivé fáze časově ohraničené vždy přibližně dobou jednoho roku. Výsledky předchozí fáze do jisté míry spoluurčují úpravu plánovaných dílčích cílů, témat, metod a nástrojů šetření v následující fázi. V první a třetí (kvantitativní) fázi výzkumu jde o hromadné šetření s opakovaným využitím standardizovaného dotazníku pro zjišťování sociálního klimatu sboru (OCDQ-Rs)³, který je zadáván učitelům. Opakované šetření má potenciál poskytnout data o pohybu učitelů a změnách sociálního klimatu sboru. Přesto, že jde o dotazníkové šetření, charakter dotazníku OCDQ-Rs neumožňuje jiné než kontaktní zadávání výzkumníkem, příp. administrátorem. Takový postup má při hromadném pojetí

³ Autory dotazníku OCDQ-RS jsou Kottkamp, Mulhern, & Hoy (1987). Pro požadavky českého prostředí jej přeložil a aplikoval Jan Lašek (Lašek, 1995), od té doby je u nás používán.

přirozeně značné nároky na práci výzkumníků v terénu.⁴ Na druhé straně má takový přístup také výrazné výzkumné bonusy ve smyslu věrohodnosti, návratnosti, ale také lepšího navázání kontaktu se školami a s učitelskými sbory, které jsou konfrontovány s neanonymními „živými“ osobami. Ředitelům škol je při těchto hromadných šetřeních souběžně zadáván autorsky konstruovaný dotazník pro ředitele (ten je vedením zasílán zpět později, až po jeho vyplnění), který bude ve třetí fázi v několika položkách upraven (dle zjištěných výsledků) a podpořen výběrově rozhovory. Druhá, kvalitativní fáze, se bude opírat zejména o rozhovory s učiteli a o analýzy školní dokumentace, příp. o speciální dotazníky. Sledovány budou vybrané a k hlubší spolupráci ochotné ZŠ našeho výběru, které budou (v první fázi) vykazovat „zajímavá“, resp. „extrémní“ data týkající se zjišťovaného pohybu učitelů a sociálního klimatu učitelského sboru (typologický výběr). Konceptem smíšený výzkum je tedy postaven na opakovaném kvantitativním šetření, mezi které je vložena výzkumná kvalitativní baterie.

2 Výběrový soubor učitelských sborů ZŠ v České republice

Kvantitativní výběrová šetření mohou poskytnout velmi kvalitní informace o základní populaci (v našem případě učitelské sbory základních škol v ČR), ale jen za předpokladu, že vybraný vzorek je reprezentativní vzhledem k základnímu souboru, tj. struktura vybraného vzorku se shoduje se strukturou základní populace v co největším počtu znaků a charakteristik.

Z teoreticko-statistického hlediska jsou pro vytvoření reprezentativních souborů a poté i úsudků o základní populaci nejvhodnější náhodné pravděpodobnostní výběry (Gavora, 2010). Umožňují stanovit velikost chyb vzniklé výběrem a umožňují konstrukci matematicko-statistických odhadů a testování hypotéz pro základní populaci. Na druhé straně se tyto přístupy v praxi potýkají s problémem nezískání informace od části populace zahrnuté do vybraného vzorku (tzv. non-response). Nezískání odpovědi znamená výraznou systematickou chybu a může tak dojít k výraznému zkreslení získaných výsledků a závěrů.

Jednou z možností, jak tento problém obejít, je provedení šetření technikou kvótního (nenáhodného) výběru. Kvótní výběr (Chráska, 2007) je nejrozšířenějším výběrovým postupem, který se v praxi používá při kvantitativních šetřeních. Principem tohoto postupu je to, že se snaží zajistit shodnou strukturu základního a výběrového souboru vzhledem k několika podstatným znakům (kvótám). Kvótní znaky, které by měly zajistit shodu se základním souborem, by měly být jednoduché, snadno identifikovatelné a vzhledem k zjišťované informaci pokud možno klíčové. Podle hodnot kvótních znaků je základní soubor rozdělen do skupin a dodržení shodné struktury vzorků znamená, že počet vybíraných jednotek je úměrný velikosti skupiny. Výhodou kvótního šetření, jak bylo řečeno výše, je, že předepsaný rozsah výběru je snadněji dosažitelný než v případě náhodného výběru - stačí najít jednotky tak, aby splňovaly kvótní znaky a byly naplněny stanovené kvóty. To v našem šetření znamená, že vybranou školu neochotnou spolupracovat je možné nahradit jinou se stejnými kvótními znaky. Tato technika šetření je také používána v situaci, pokud není k dispozici detailní opora výběru, ale jsou známé základní charakteristiky základního souboru.

⁴ Pojetí kontaktního vstupu do škol a osobního jednání s vedením bylo zohledněno již při koncipování personálního složení projektu GAČR nejen vyšším počtem (6 spoluřešitelů; další administrátoři), ale i jejich kvalifikovaností pro kontaktní výzkumné procedury.

V našem šetření základní soubor tvoří učitelé sbory v České republice. Vzhledem k tomu, že se nám podařilo od MŠMT získat podrobnou databázi základních škol, jsme měli k dispozici velmi kvalitní oporu výběru. Rozhodli jsme se proto provést naše šetření pomocí náhodného pravděpodobnostního výběru, přestože jsme si byli vědomi rizika možné neochoty spolupráce základních škol, ale hledisko kvalitnější reprezentativnosti tohoto postupu a možnost použití matematicko-statistické postupy vycházející z konstrukce výběru převážily. Konkrétně jsme zvolili prostý náhodný výběr, který má tu vlastnost, že všechny jednotky ze základního souboru mají stejnou pravděpodobnost zahrnutí (rovnou převrácené hodnotě rozsahu základního souboru), což v naší situaci odpovídá tomu, že nepreferujeme žádný učitelství sbor a že všechny mají stejnou šanci se dostat do výběrového vzorku.

Databáze k 1. 9. 2015 obsahovala 4 115 základních škol. Výběr nebyl proveden z celé databáze, protože v případě škol s malým počtem učitelů jsou pojmy učitelství sbor, jeho klima velmi specifické a neodpovídají našemu záměru výzkumu. Do základního souboru jsme proto zařadili pouze 2 814 škol. Jednalo se o školy, které měly alespoň pět přepočtených učitelství úvazků, respektive v případě speciálních základních škol osm přepočtených úvazků.

Důležitou otázkou při výběrovém šetření je určení rozsahu výběrového vzorku. Základní technikou jsou úvahy založené na intervalových odhadech, obvykle se ovšem uvažuje, že vybíráme alespoň teoreticky z „nekonečného“ souboru. V našem případě je rozsah základního souboru pouze 2 814 jednotek a tento postup je proto nevhodný. Vycházeli jsme proto z Horvitzova-Thomsonova odhadu úhrnu a z něj odvozeného intervalového odhadu. Tyto metody týkající se výběru z konečných populací v české literatuře příliš nenalzáme, poměrně kompletní souhrn byl naposled publikován Čermákem (1980). Konkrétně jsme vycházeli z devadesáti procentního intervalového odhadu relativní četnosti pro základní soubor. Šířka intervalu (jistá tolerance k přesnosti určení relativní četnosti pro základní soubor) byla zvolena deset procent. Na základě těchto voleb bylo již možné dopočítat požadovaný rozsah výběru, v naší situaci vyšlo, že potřebuje vybrat 128 jednotek. Reálně jsme poté provedli výběr 160 základních škol, abychom předem reagovali na možnou non-response.

Dalším aspektem, který bylo nutné před provedením vlastního výběru zvážit, bylo, zda je nutné rozlišovat mezi jednotlivými regiony, případně jestli by bylo vhodné studovat různé typy škol a jejich velikost. Dostupné informace nás vedly k závěru, že klima a dynamika učitelství sborů nejsou závislé na regionu. Vnímáme však v tomto kontextu možné rozdíly mezi speciálními školami a „obvyklými“ základními školami na straně jedné a mezi „malými“ a „velkými“ školami. Prostý náhodný výběr jsme z tohoto důvodu stratifikovali. Rozhodli jsme se uvažovat tři strata: první tvořily speciální základní školy, druhé „obvyklé“ základní školy, které měly přepočtený počet učitelů v rozmezí 5 až 15, a poslední, které obsahovaly základní školy, které měly více než 15 přepočtených učitelů. Provedli jsme proto stratifikovaný prostý náhodný výběr se třemi straty, přičemž rozsahy výběrů v jednotlivých stratach byly proporcionální vzhledem k jejich velikosti v základním souboru.⁵

⁵ Autoři si uvědomují určitou problematickostí kategorizace velikosti učitelství sborů vzhledem k možné realitě sociálních specifik, které mohou být v nesouladu s administrativními údaji databáze. Některé školy jsou formálně slučovány ve větší celky, přičemž sbor ale nefunguje jako celek; jiné školy mají učitelství sbor separován např. lokalizací budov apod.

3 Vstup do terénu: (marná) snaha „síťovat“ výzkumný terén základních škol?

Uvedené skutečnosti a specifika popisovaného výzkumu, které jsou charakterizovány složitostí a především citlivostí samotného tématu, principem kontaktního vstupu do škol, způsobem náhodného výběru sborů, dlouhodobostí šetření aj., implikují pro koncept a realizaci výzkumu školy a učitelských sborů vyšší pravděpodobnost rizika, že spolupráce ze strany výzkumného terénu může být komplikována a případně i zcela odmítána. Při kvantitativním pojetí dvou fází výzkumu založeném na náhodném statistickém výběru může vyšší míra odmítnutí spolupráce škol výzkumného souboru vést až k riziku nezanedbatelného zkreslení výsledků hromadného šetření. První fáze šetření, kdy jsme se teprve v terénu orientovali a etablovali, byla přirozeně nejnáročnější a probíhala v úvodním roce celého výzkumu (jaro – podzim 2016).

Postup vstupu výzkumníků do terénu, který je řadou autorů, a jistě ne náhodou, uváděn jako klíčový a náročný ve svých rizicích (např. Švaříček, Šedřová et al 2007, 76), byl z naší strany pokud možno zdvořilý, vstřícný a trpělivý. Primárně vždy směřoval na osobu ředitele, od něhož jsme očekávali, že naplní roli zprostředkovatele a mediátora (gatekeeper) dalších kontaktů. To se ve většině také vyplnilo.

Nejprve byl do škol zaslán oficiální vysvětlující (listovní) dopis se žádostí o spolupráci, s nabídkou poskytnutí dat z tohoto šetření o zkoumané škole (klima sboru); dopis byl podepsán děkanem fakulty a řešitelem projektu. Přesto, že již zde mohly školy reagovat (k čemuž je dopis vybízel), dělo se tak spíše výjimečně. Zhruba týden po zaslání listovního dopisu následovalo z naší strany telefonické oslovení vedení školy. Opakovaně při něm byly členy řešitelského týmu dovysvětleny nejasnosti, byla opakována nabídka poskytnutí dat o škole. Tam, kde školy se spoluprací souhlasily, byl domluven termín, přičemž výzkumníci pro kontaktní administraci akceptovali termíny plánovaných porad ve škole.

I přes poměrně citlivě korektní a současně srozumitelně jednoznačný postup oslovování vybraných škol, řada ZŠ spolupráci na nabízeném výzkumu odmítla.⁶ Deklarované důvody, byly-li sdělovány, byly rozmanité. Aniž bychom si v tuto chvíli činili nárok na jejich korektní kategorizaci (jde o bezprostřední odezvy odmítajících škol), uvedeme pro ilustraci několik typických reakcí a výroků.

3.1 Přetížené základní školy

První skupina odmítajících ředitelů poměrně jasně uváděla, že personál (základních) škol je značně zatěžován celou řadou nevýukových aktivit, a to kromě jiného právě i různorodými požadavky výzkumné povahy. Přitom se nejedná jen o seriózní výzkumná šetření, která jsou institucionálně zaštitěná, ale například i o požadavky studentů, diplomantů nebo soukromých agentur. Nicméně, mezi nimi ředitelé nikterak nerozlišují: „*Jsme hrozně unaveni, máme toho moc...*“ (ZŠ 107SU); „*Vzhledem k vyčerpání na vašem projektu pracovat nebudeme*“ (ZŠ 057AB); „*Z důvodu naší vyčerpání se do výzkumu nezapojíme*“ a následoval dlouhý výčet všech možných aktivit této školy (ZŠ 135BM); „*Již spolupracujeme s UP a s OU*“ (ZŠ 122OS);

⁶ Ze 160 původně oslovených škol se nakonec ke spolupráci rozhodlo 125; 35 ZŠ (tj. téměř 22 %) primárně účast odmítlo.

někdy vzkazy či rozhovory poukazovaly i na bezprostřední pracovní akt, který škola či ředitel právě podstoupil: „Právě jsem zrovna včera musel jít na poštu pro balík zase s nějakými dotazníky...“ (O52AB). Reakce této skupiny škol, resp. učitelské veřejnosti, implikuje i již dříve a opakovaně vyjadřovaný požadavek výzkumné komunity o nutnosti zásadnější koordinace pedagogického výzkumu u nás. Např. Průcha (2002); Walterová (2010) aj. se právě v tomto smyslu vyjadřovali při bilancování činnosti ČAPV, při hodnocení stavu pedagogického výzkumu u nás a se snahou „síťováním“ propojovat výzkumné zájmy a témata. Systém financování výzkumu ovšem naopak spolupráci několika subjektů nebo systémové koordinaci sběru dat v terénu výrazně brání, jak důkladně na jiném místě analyzoval také Janík (2010).

3.2 Výzkumu nepřátelské školy?

Uvedenou předchozí kategorii základních škol lze do jisté míry chápat, i přesto, že zátěž učitelů při našem šetření je vskutku minimální (doba vyplnění dotazníku trvá do patnácti minut; administrátoři se přizpůsobovali možnostem školy atd.). Navíc bonus pro školu v podobě diagnostiky sociálního klimatu lze z našeho pohledu považovat za nezanedbatelný.

Druhou kategorií základních škol z našeho výběru, které spolupráci odmítaly, byly ovšem i takové, které projevovaly neochotu, nekorektnost v jednání, snad až nepřátelství, nebo kde šlo o zjevné výmluvy či únik, takže jsme se také setkali s velmi rezolutním (imperativním) „ne“ (ZŠ O52AB), jeden ředitel nám i položil telefon (ZŠ 106SU), anebo se při snaze školu telefonicky kontaktovat, nechal opakovaně zapírat (ZŠ 089BM). Zde uvádíme některé autentické písemné i slovní (telefonické) výpovědi: „Bohužel, musím spolupráci odmítnout. Důvodem je blížící se velká rekonstrukce školy.“ (ZŠ 081UO). Unikátními jsou dvě reakce následující. První dokladuje, že vedení některých škol bere tržní princip zcela vážně: „Co nám za to dáte? Naši práci a čas si ceníme na 450,- Kč / hod. Berte nebo nechte být.“ (ZŠ 109FM). Ve druhé reakci se ředitel svou radou, aby nám pomohl, vlastně zapojil do řízení našeho výzkumného projektu: „Děkuji za Váš zájem o naši školu. Ale myslím si, že byste ve svém okolí našli další školy. Nevím, proč k nám až na východ republiky, nejkratší cestou k nám to máte 365 km - tedy aspoň 5 a půl hodiny, takže ušetřete čas a peníze a vyhledejte jinou školu.“ (ZŠ 111KI).

Je nutné zopakovat, že i přes uvedené excesy nám většina škol (resp. jejich vedení) vyšla vstříc. Řada ředitelů se o výzkum, jeho výsledky, smysl a průběh, živě zajímala. Ve své většině je nám terén ZŠ příznivě nakloněn.

4 Diskuse a závěry

Ukazuje se, že využití náhodného statistického výběru při výzkumu školy a učitelského sboru v souvislosti s nižší ochotou škol spolupracovat na výzkumných tématech přináší riziko nenaplnění požadovaných parametrů výběru.

V našem šetření se nepodařilo získat souhlas se spoluprací od 35 základních škol. Poněvadž jsme výběrový vzorek „naddimenzovali“, byl námi požadovaný rozsah výběrového vzorku (128 škol) v podstatě naplněn. Problematická tak tedy není návratnost dotazníků

z jednotlivých škol. Nutné je spíše se zamýšlet nad tím, zda nemůže dojít k nějaké systematické chybě při zobecňování získaných zjištění na základní soubor. Tato situace by mohla nastat, pokud by skupina škol, které se odmítly účastnit našeho šetření, tvořila v kontextu studovaného problému odlišnou skupinu a narušila by tak předpoklad reprezentativnosti. Vzhledem k tomu, že máme k dispozici řadu údajů o školách, které s námi nespolupracovaly, bude možné s těmito informacemi pracovat a problematiku non-response do jisté míry analyzovat a objasňovat.

I přes dílem problematickou spolupráci s výzkumným terénem, lze celkově konstatovat, že ve své většině je školský terén základních škol pedagogickému výzkumu stále ještě poměrně příznivě nakloněn. Vedení škol přirozeně upřednostňuje, jsou-li učitelé výzkumem jen minimálně zatěžováni. Zásadní roli pro přijetí hraje citlivý vstup výzkumníků do školy, korektní jednání, jednoduché a časově nenáročné procedury, nabídka „protislužby“, resp. seznámení s výsledky šetření. Pracovníci škol oceňují kontaktní šetření, trpělivost, vysvětlení záměrů a neanonymitu výzkumníků.

Některé ZŠ nevnímají základní pedagogický výzkum ve vlastní škole jako přínosný a užitečný, přesto, že jsme jej pro vybrané školy koncipovali současně jako aplikovaný, s nabídkou bezprostředních výzkumných nálezů pro samotné školy. Řediteli deklarované příčiny neochoty škol podílet se na výzkumných aktivitách nejsou vždy zcela věrohodné. Nicméně, situace částečného nezájmu může být důsledkem enormní zátěže práce školy a kromě neochoty bude svou roli zřejmě také hrát určitá obava v meziinstitucionálním konkurenčním prostředí škol. Naše zkušenosti dále ukazují, že k problematické spolupráci se školským terénem přispívá také nekoordinovanost výzkumných aktivit a nesystémovost výzkumného tlaku na školy. Myšlenka „síťování“ se v pedagogickém výzkumu proto může týkat také výzkumného terénu, resp. „pedagogické praxe“, jak ve své analýze naznačuje Walterová (2016, 517), tedy sítě aktivně spolupracujících škol jako objektů výzkumu, s nárokem na pohodlný přístup do sítě získaných dat.

Poděkování

Článek vznikl v rámci řešení projektu GA ČR 16-10057S *Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ*. Autoři děkují za poskytnutou podporu.

Bibliografie

Čermák, V. (1980). *Výběrová statistická zjišťování*, Praha: SNTL.

Dvořák, D. et al. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.

Dvořák, D. et al. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.

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

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Janík, T. (2010). Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 20(2), 5-22.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary School Climate – a Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31-48.
- Lašek, J. (1995). Prvé zkušenosti s meráním klímy v škole a učiteřskom zборе. *Pedagogická revue*, 47(1,2), 43-50.
- Pišová, M. & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Pol, M. et al. (eds) (2006). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova universita.
- Pol, M., Rabušicová, M., & Novotný, P. et al. (2006). *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova universita.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova universita.
- Pol, M. et al. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova universita.
- Průcha, J. (2002). Deset let ČAPV: Bilance a výhledy. In: *Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV*. [CD-ROM] Praha: PedF UK.
- Rozkocová, A. & Urbánek, P. (2017). Fluktuace učitelů – vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*, 22(3). (v tisku)
- Švaříček, R. & Šedřová, K. et al. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Urbánek, P. (2014). Fluktuace učitelřských sborů ve vícečetné případové studii ZŠ. Referát na 22. konferenci ČAPV v Olomouci, 8. – 10. září 2014.
- Walterová, E. (2010). Jak se dělá pedagogický výzkum v Česku? Podmínky, instituce, lidé. In: *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* 18. celostátní konference ČAPV. [CD-ROM] Liberec: FP TUL.
- Walterová, E. (2016). Možnosti a limity síťování se zřetelem k pedagogickému výzkumu. *Pedagogika*, 66(5), 511-529.

Možnosti měření školní ne/kázně s použitím metody ukotvujících vinět

POSSIBILITIES OF MEASURING OF SCHOOL UN/DISCIPLINE BY USING ANCHORING VIGNETTES METHOD

Eva Vaňkátová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Abstrakt: Příspěvek prezentuje vybrané výsledky kvalitativního výzkumu, který byl realizován mezi učiteli a žáky 8. a 9. ročníků základních škol. Jeho cílem bylo zjištění, jaké formy chování během výuky považují učitelé a samotní žáci za nekázeň, a jak vlastně žáci nekázeň definují. Dalším záměrem bylo zjistit, zda existují rozdíly v hodnocení nekázně mezi žáky osmých a devátých ročníků a mezi žáky malých venkovských a velkých městských škol. Kvalitativní výzkum byl realizován formou hloubkových rozhovorů s 15 vyučujícími a šesti focus group, kterých se účastnilo celkem 69 žáků. Rozhovory byly zaznamenávány, přepisovány a postupně kódovány. Žáci i učitelé se shodli v tom, že jako nejčastější formy nekázně označili povídání se sousedem v lavici či ostatními spolužáky, otáčení se, posílání různých předmětů po třídě, používání mobilních telefonů a drzé a nemístné komentáře či otázky směrem k učitelům/učitelkám. Výsledky potvrdily, že žáci osmých ročníků jsou více kritičtí v hodnocení nekázně oproti žákům devátých ročníků, stejně tak jsou kritičtější žáci malých venkovských škol oproti žákům ze základních škol ve velkých městech. Získaná data budou použita pro konstrukci ukotvujících vinět. Metoda ukotvujících vinět povede v následném výzkumu k očištění dat v žákovském sebehodnocení kázně. Tím tato metoda nabízí možnost interpretovat rozdílnost ve využívání sebehodnotící škály a získaná data porovnávat.

Klíčová slova: škola, ne/kázeň, kvalitativní výzkum, sebehodnocení, metoda ukotvujících vinět

Abstract: The article presents selected results of qualitative research, which was realized with teachers and pupils of the eight and the ninth classes of elementary school (ISCED 2). The purpose was to know what forms of behavior teachers and pupils identify as a school undiscipline and whether differences exists between pupils of various age and pupils from rural and urban schools. This research was realized by in-depth interview with teachers and by focus groups with 69 pupils. All interview was recorded, transcribed and coded. The results of research bring out, that teachers and their pupils indicated distraction, talking with classmates, turning back, using a mobile phone and impudence and inappropriate reaction as a form of school undiscipline. The results clarified, that pupils of the eight classes and pupils from rural schools are more critical regarding school undiscipline. Obtained data will be used for construction of anchoring vignettes. Anchoring vignettes method will lead to vindication of pupil's self-assessment of undiscipline. This method offers to interpret the diversity in the use of self-assessment scale and to compare the data.

Keywords: school, un/discipline, qualitative research, self-assessment, the anchoring vignettes method

1 Teoretická východiska

Školní kázeň je jedním z faktorů, které výrazně ovlivňují kvalitu výuky. V definici kázně se autoři, kteří se touto problematikou zabývají, v podstatě shodují. Již Uher (1924) zmiňuje, že kázeň spočívá v podřizování se jedince určitým pravidlům, zákonům, normám, apod. Pedagogický slovník definuje kázeň jako vědomé, přesné plnění stanovených úkolů, určených činností, jež je spojené s respektováním autority (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Bendl (2001) vymezuje kázeň jako vědomé dodržování zadaných norem. Z těchto definic vyplývá, že nekázeň můžeme definovat jako porušování norem a pravidel a nerespektování autority.

Na školní nekázeň lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu, pro tuto studii je zásadní, jak na nekázeň nahlíží samotní aktéři, kteří se na ní přímo či nepřímo podílejí, a to učitelé a žáci. Na pohled učitelů na kázeň lze vycházet z některých studií. Larson (2014) ve své studii došel k závěru, že efektivita výuky je do značné míry ovlivněna vztahy učitelů a žáků. Tyto vztahy do značné míry ovlivňují kázeň žáků. Další výzkum mezi učiteli ukazuje, že učitelé se čím dál více potýkají s nárůstem kázeňských problémů a snižujícím se zájmem žáků o školní vzdělávání (Vašutová, Urbánek, 2010). Největší problém s udržení kázně ve třídě mají bezesporu nastupující absolventi vysokých škol. V knize Andragogický výzkum (Průcha, 2014) autor zmiňuje několik studií, které ukazují, že v profesní přípravě učitelé postrádají přípravu na to, jak udržet ve třídě kázeň. Ohledně problémů u nově nastupujících učitelů vzniklo několik studií (Bendl, 2005; Ježek, 2009; Pane et al., 2013; Eurydice Report, 2015; Kučerová et al., 2015).

Výzkumů, které se zabývají nekázní během výuky a v nichž jsou respondenty samotní žáci či studenti, není mnoho. V šetření PISA z roku 2012 uvedlo 30% českých žáků, že ve většině či ve všech hodinách matematiky vládne hluk a nepořádek. Pokud jsou výzkumy publikovány, jedná se v mnoha případech o kvalitativní výzkumy, během nichž je osloven poměrně malý počet respondentů. Nicméně i tyto výzkumy přináší zajímavá zjištění (Maphosa & Mammen, 2011; Rossouw, 2013).

I přesto, že je oblasti nekázně věnována odbornou veřejností značná pozornost, nemáme doposud taková data, abychom mohli nekázeň žáků porovnávat, ať v rámci jednotlivých tříd či škol, tak i na mezinárodní úrovni.

2 Cíle výzkumu

Primárním cílem bylo prostřednictvím kvalitativního výzkumu sesbírat dostatečné množství takových dat, která by posloužila ke konstrukci dotazníku a formulaci ukotvujících vinět. Dotazník by měl sloužit jako nástroj pro měření školní ne/kázně.

V rámci zrealizovaného výzkumu bylo vydefinováno několik hlavních a vedlejších výzkumných otázek a podotázek. Zde je uveden výčet těch nejzásadnějších.

Hlavní výzkumná otázky:

- *Jaké nejčastější formy chování označují žáci a učitelé za nekázeň?*

Podotázky:

- *Jak žáci rozumí pojmu kázeň, resp. nekázeň?*
- *Existují rozdíly ve vnímání nekázně žáky s ohledem na lokalizaci školy či ročník, který žáci navštěvují?*
- *Kde učitelé shledávají příčiny nekázně během výuky?*

3 Výzkumný vzorek a metody

Pro účely výzkumu byly osloveny dvě cílové skupiny z šesti základních škol. Jednalo se o klasické základní školy s devíti postupnými ročníky. Velikost a lokalita škol byla volena tak, aby odpovídala celostátnímu průměru.

Tabulka 2 Charakteristika základních škol zapojených do výzkumu

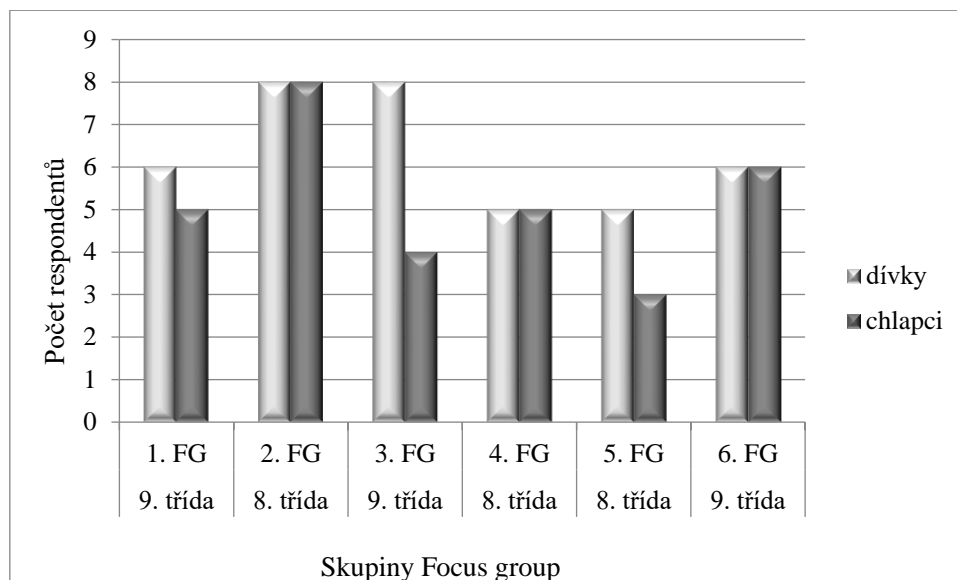
Název školy	Lokalita	Velikost obce (počet obyvatel)	Počet žáků celkem	Počet žáků na 2. stupni	Oslovený ročník/počet oslovených žáků	Počet oslovených učitelů
A	okrajová část Prahy	nad 100 000 obyvatel	486	178	9. ročník/ 11	3
B	obec	do 15 000 obyvatel	280	124	8. ročník/ 16	3
C	město	95 000 obyvatel	620	272	9. ročník/ 12	3
D	sídlištní část Prahy	nad 100 000 obyvatel	512	247	8. ročník/ 10	2
E	malá obec	do 3 000 obyvatel	183	82	8. ročník/ 8	2
F	město	90 000 obyvatel	330	151	9. ročník/ 12	2

První skupinu tvořilo 15 učitelů, kteří byli vybíráni podle strat. Určení těchto strat vycházelo ze statistických údajů MŠMT za rok 2014. V následující tabulce jsou v závorkách uvedeny počty učitelů, kteří byli vybíráni z uvedených kategorií.

Tabulka 3 Charakteristika oslovených učitelů vybraných na základě stratifikovaného náhodného výběru

Typy strat	Počty oslovených učitelů (v závorce)					
	muži (2)			ženy (13)		
pohlaví						
věk (v letech)	do 26 (1)	26 - 35 let (3)	36 - 45 (5)	46 - 55 (3)	55 - 65 (2)	65 a více (1)
délka praxe (v letech)	do 6 (2)	6 - 12 (5)	12 - 19 (5)	19 - 27 (2)	27 a více (1)	
lokalita školy (dle počtu obyvatel)	2 000 - 10 000 (2)	10 000 - 30 000 (3)	30 000 - 100 000 (5)		nad 100 000 (5)	

Druhá skupina byla tvořena 69 žáky z 8. a 9. ročníků ve věkové kategorii 14 – 16 let. S výběrem těchto žáků pomáhali jejich třídní učitelé. Pro účely výzkumu bylo zásadní, aby oslovení respondenti měli „zdravé“ sebevědomí, věřili si, dokázali náležitě reflektovat dění okolo a disponovali dobrými komunikačními schopnostmi, tzn., uměli se vyjádřit přesně, stručně, výstižně a jasně. Mezi podmínkami nebyly dosažené školní výsledky.



Obrázek 1 Účastníci focus groups dle ročníku a pohlaví

S učiteli byly zrealizovány hloubkové polostrukturované rozhovory, jejichž délka se pohybovala mezi 15-20 minutami. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon. Po jejich realizaci probíhala jejich analýza, několikastupňové třídění a kódování. S žáky bylo provedeno 6 rozhovorů v rámci focus groups. Jednotlivé skupiny trvaly od 60 do 75 minut. Všechny záznamy byly opět nahrávány na diktafon. Následně proběhla transkripce všech rozhovorů a jejich třídění a redukce a následně kódování.

4 Vybrané výsledky

Bylo až překvapivé, do jaké míry se výpovědi žáků a učitelů shodovaly. Jako nejčastější formy nekázně označili učitelé i žáci shodně následující:

- povídání si se sousedem v lavici, popř. s ostatními spolužáky,
- otáčení se,
- posílání si dopisů a různých předmětů po třídě,
- používání mobilních telefonů,
- drzost a nemístné komentáře či otázky směrem k učitelům.

Nicméně i přes shodu byly ve výpovědích obou skupin zaznamenány některé rozdíly. Učitelé jako nekázeň navíc zmínili odmítání spolupráce, čili pasivitu ve výuce, sprostou (vulgární)

mluvu mezi žáky a nenošení domácích úkolů. Tyto aspekty žáci ani jednou nezmínili. Naopak posmívání se spolužákům a spaní v hodině byly označeny pouze žáky, učiteli nikoli.

Na začátku každé focus group byla žákům položena otázka, co si vlastně pod pojmem kázeň představují a jak by tento pojem definovali. Všechny skupiny se v podstatě shodly na tom, že kázeň je nějaké dodržování pravidel, ať už třídních, v rámci školního řádu i nějakých společenských pravidel. Někteří žáci devátých tříd zmiňovali i morální pravidla, jeden žák mluvil dokonce o jakémsi sebeuvědomění vlastního chování. Za nekázeň potom žáci nejčastěji označili jakékoli přestupky proti těmto pravidlům, pokud tyto přestupky obtěžují ostatní. Obecně se také rozvinula diskuze o kázni ve společnosti, její výsledky by ale vydaly na samostatný článek.

I přesto, že žáci poměrně jednotně definovali chování, které je označováno jako nekázeň, značné rozdíly byly zaznamenány v sebehodnocení žáků. Žáci 8. ročníků jsou v oblasti sebehodnocení nekázně mnohem kritičtější než žáci 9. ročníků. Mají větší obavy z toho, že by mohla mít jejich nekázeň (resp. sankce za ní udělené) negativní vliv při přijetí na střední školy. Oproti tomu „deváťáci“ takové obavy nesdíleli, spoléhají více na benevolenci vyučujících. Žáci z vesnických škol (vesnice a malé obce) hodnotí svou nekázeň kritičtěji než žáci z městských škol. Je to dáno menší možností výběru střední školy vzhledem k místu jejich bydliště a možné vzdálenosti dojíždění. Dále zde hraje roli jakýsi „étos vesnice“, a to zejména časté přátelství mezi učiteli a rodiči a nízká anonymita obecně.

Posledním tématem, které je prezentováno v této stati, jsou příčiny nekázně tak, jak je označují oslovení učitelé. Příčiny byly zmíněny v rozhovorech celkem devadesátkrát, přičemž všechny příčiny byly více či méně zmíněny opakovaně. V následující tabulce je přehled vyjmenovaných příčin, jak je zmiňovali oslovení učitelé.

Tabulka 4 Příčiny nekázně při výuce z pohledu učitelů

Příčiny nekázně	Absolutní četnost	Relativní četnost
Výchova v rodině	12	13,3%
Stav celé společnosti	10	11,1%
Nízká motivace	10	11,1%
Nezdravá podpora žáků rodiči	9	10,0%
Malé možnosti učitelů	8	8,9%
Minimum životních cílů	7	7,8%
Špatný přístup učitelů	7	7,8%
Nízká autorita učitele	6	6,7%
Školní neúspěch	6	6,7%
Nuda	5	5,6%
Poruchy chování	4	4,4%
Učitelé jako špatný vzor	3	3,3%
Provokace učitelů	3	3,3%
Celkem	90	100,0%

5 Metoda ukotvujících vinět

V sebehodnocení kázně se v dotaznících používají sebehodnotící otázky s ordinálními škálami. Odpovědi na takové otázky mohou záviset na použití škály. Tak například žák, v jehož rodině je uplatňována poměrně přísná výchova, bude škálu používat jinak (přísněji) než žák, na kterém byla celé dětství praktikována liberální či volná výchova. Oba žáci budou hodnotit svoje chování rozdílně, i když je možné, že se chovají zcela stejně, tzn. úroveň jejich kázně či nekázně je stejná. Metoda ukotvujících vinět je využitelná pro korekci odpovědí na sebehodnotící otázky. Ukotvující viněta je krátký hypotetický příběh či situace, ve které vystupuje hypotetická osoba. Pro jednu sebehodnotící otázku je dobré zkonstruovat několik vinět, které jsou od sebe odstupňovány. V případě měření kázně popisuje jedna viněta žáka bez projevů nekázně, jedna s běžnými projevy nekázně a jedna viněta popisuje velmi neukázněného žáka.

<ul style="list-style-type: none">• Sebehodnotící otázka: Jak hodnotíš své chování během vyučování? Označ na stupnici od 1 do 5:<ul style="list-style-type: none">• Mluvení (bavení se) se spolužáky
naprostá kázeň 1 2 3 4 5 naprostá nekázeň
<ul style="list-style-type: none">• Viněty:• Oskar mluví se svými spolužáky pouze tehdy, pokud je to v zadání práce učitelem. Jak hodnotíš jeho chování?
naprostá kázeň 1 2 3 4 5 naprostá nekázeň
<ul style="list-style-type: none">• Žaneta se baví se svojí sousedkou v lavici každou hodinu. Jak hodnotíš její chování?
naprostá kázeň 1 2 3 4 5 naprostá nekázeň
<ul style="list-style-type: none">• Laura mluví se svojí sousedkou v lavici každou hodinu. Navíc se baví i s ostatními spolužáky, ke kterým se otáčí. Jak hodnotíš její chování?
naprostá kázeň 1 2 3 4 5 naprostá nekázeň

Obrázek 2 Ukázka vinět na sebehodnotící otázku

Viněty musí být pro žáky jasné, srozumitelné a musí jasně vystihovat chování, které žáci hodnotí. Je zapotřebí se vyvarovat příslovčí (občas, často – každý žák si pod nimi může představit něco jiného), dále je zapotřebí se vyhnout jakémukoli popisu charakteristik hypotetických osob („background“).

V České republice se ukotvujícím vinětám a jejich možnému použití v pedagogice věnuje Hana Voňková, která ve svých článcích velice srozumitelně popisuje principy užívání a vyhodnocování ukotvujících vinět (Voňková & Hullegie, 2011; Voňková, 2012a, 2012b, 2013; Voňková & Hrabák, 2015).

6 Závěrem

Pro sestavení dotazníku a formulaci ukotvujících vinět byly poprvé použita data z prezentovaného kvalitativního výzkumu. Kvalita dotazníku v tomto případě závisí do značné míry právě na správné formulaci vinět. Samotnou podstatou formulace vinět se doposud žádný výzkumný tým nezabýval. Ale i metoda ukotvujících vinět má své limity. V případě otázek na nekázeň určených pro žáky základních škol mohou být hned dva limity. Tím prvním je výběr křestního jména u hypotetické osoby ve viněti. Můžeme si potom klást otázku, zda nebudou žáci při hodnocení vinět spojovat křestní jména hypotetických osob s konkrétními spolužáky. Tím druhým je problematika tender. Budou respondenti kritičtěji hodnotit ve viněti dívky než chlapce? U dívek se přeci jen na nekázeň nahlíží obecně kritičtěji. Aby ukotvující viněti mohly „očistit“ data od subjektivity a rozdílnosti v používání škály, je bezpodmínečně nutné, aby byla dodržena konzistence odpovědí (každý žák používá sebehodnotící škálu stejným způsobem, jakým hodnotí hypotetické osoby ve viněti) a byla zajištěna ekvivalence vinět (různí žáci budou viněti hodnotit stejným způsobem).

Budou-li dodržena všechna pravidla této metody, můžeme se již nyní domnívat, že metoda ukotvujících vinět má v pedagogickém výzkumu velkou budoucnost.

Literatura

Bendl, S. (2001). *Školní kázeň*. Praha: ISV.

Bendl, S. (2005). *Ukázňná třída, aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton.

Euridice Report. (2015). [cit. 2016-07-07]. *Assuring Quality in Education Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/21klil21ce/documents/thematic_reports/178en.pdf.

Ježek, S. (2009). Začínající učitelé jako informátoři o klimatu školy prizmatem tří metod. *Orbis Scholae*, 3(1), 45-61.

Kucerova, L., et al. (2015). A Basic Discourse on Discipline for Novice Teachers. *Open Journal of Social Sciences*, 3(2), 88-95.

Larson, A. (2014). *How Student-Teacher Relationships Influence School Climate: A Literature Review*. Nepublikovaná diplomová práce. Dallas: Texas Women's University.

Maphosa, C. & Mammen, J. (2011). Disciplinary Measures Used in South African Schools: How Do Learners View Their Effectiveness? *Journal of Social Sciences*, 29(2).

Pane, D. M., et al. (2014). How Teachers Use Power in the Classroom to Avoid or Support Exclusionary School Discipline Practices. *Urban Education*, 49(3), 297-328.

Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání*. Praha: Portál.

Rossouw, J. P. (2003). Learner discipline in South African public schools – a qualitative study. *Koers*, 68(4), 413-435.

Uher, J. (1924). *Problém kázně*. Praha: Dědictví Komenského.

Vašutová, J. & Urbánek, P. (2010). Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis Scholae*, 4(3), 79-91.

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

Voňková, H. (2012b). Metoda ukotvujících vinět a předcházející metodologické a statistické přístupy. *Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu Praha*.

Voňková, H. & Hrabák, J. (2015). The (in)comparability of ICT knowledge and 22klil self-assessments among upper secondary school students: The use of the anchoring vignette method. *Computers & Education*, 85, 197-202.

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

Metoda ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu: formulace ukotvujících vinět u vybraných konceptů

THE ANCHORING VIGNETTE METHOD IN EDUCATIONAL RESEARCH: FORMULATING VIGNETTES FOR SELECTED CONCEPTS

Hana Voňková^{1,2}, Ondřej Papajoanu², Jan Hrabák², Stanislav Bendl²

¹ Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

² Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Abstrakt: I přes slibné výsledky výzkumů využívajících metodu ukotvujících vinět je tato metoda užívaná v pedagogickém výzkumu prozatím řídko. Výzkumníci, kteří chtějí metodu ukotvujících vinět ve svém výzkumu využít, se potýkají s tvorbou kvalitních ukotvujících vinět. Tento článek se na základě dosavadních zkušeností z předchozích výzkumů pokouší uvádět doporučení pro tvorbu ukotvujících vinět. Kromě stručného seznámení s problematikou ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu článek shrnuje některá obecná doporučení pro formulaci ukotvujících vinět, která se objevují v odborné literatuře – upozorňováno je především na problematiku ekvivalence vinět, počtu vinět, na diskriminační sílu vinět, a jazykovou a obsahovou relevanci vinět. Dále článek seznamuje s doporučeními pro tvorbu vinět v oblasti zjišťování vůle a úrovně vědomostí a dovedností v oblasti ICT. Doporučení jsou doprovázena ukázkami vinět užitých ve výzkumech či pro výzkumy připravovaných včetně jejich evoluce. V závěru článku se nachází zamyšlení nad užitečností a přínosy užívání metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu se zdůrazněním potenciálu této metody.

Klíčová slova: metoda ukotvujících vinět; konzistence odpovědí; ekvivalence vinět; diskriminační síla; vůle; ICT

Abstract: The studies using the anchoring vignette method are scarce in educational research despite their promising results. Researchers willing to use the method face many difficulties with the formulation of the vignettes. This article presents some guidance regarding vignette formulation. The article shortly presents the anchoring vignette method and summarizes some general recommendations for vignette formulation found in the literature – vignette equivalence, response consistency, discriminatory power and language and content relevance. The article also presents some concrete recommendations concerning vignette formulation in the areas of grit and ICT skills, which are illustrated by the vignettes created by the authors. The process of vignette development is also described. The authors discuss the utility of the method in the area of educational research and the potential benefits of its further application.

Keywords: anchoring vignette method; response consistency; vignette equivalence; discriminatory power; grit; ICT

Úvod

Porovnávání, činnost tak blízká zvědavému člověku, speciálně výzkumníkovi, je bezesporu přínosné v jakémkoli vědeckém odvětví včetně pedagogiky. Mělo by však vždy docházet pouze k porovnávání porovnatelných zjištění.

V pedagogickém výzkumu se výzkumníci nezdědka spoléhají na dotazníková šetření. Dotazník je jednou z nejčastějších metod zjišťování údajů. Pro měření různých konceptů jsou užívány (sebe)hodnotící otázky vybavené hodnotícími škálami. Měření založené na (sebe)hodnotících otázkách má řadu výhod – například umožňuje měřit jinak pouze obtížně pozorovatelné jevy (názory, postoje, internalizační poruchy chování, atp.), poskytuje cennou perspektivu samotného respondenta, je rychlé a poměrně levné (například v porovnání s didaktickým testem, pozorováním či longitudinálními výzkumy). Spolu s výhodami má ovšem takové měření i rizika či přímo nevýhody. Často se objevují diskuze o vlastnostech takto měřených konceptů (validita, reliabilita, bias měření atp.).

Při porovnávání skupin respondentů (z různých zemí, škol, tříd, z různého socio-kulturního zázemí atp.) může vzniknout problém s heterogenitou ve stylu odpovídání na položky. Například dvě skupiny respondentů mohou v rámci měřeného konceptu objektivně vykazovat shodnou úroveň. Přesto obě skupiny respondentů (sebe)hodnotí úroveň rozdílně – jedna jako výbornou (nízké standardy pro hodnocení, optimizmus), druhá pak jako dobrou (vysoké standardy pro hodnocení, pesimismus). Při pouhém porovnání obou skupin respondentů na základě (sebe)hodnocení může výzkumník dojít k závěru, že první skupina respondentů je v rámci daného konceptu na tom lépe než druhá. Porovnání na základě (sebe)hodnocení se tak stává nepřesné až zavádějící.

I přes výše zmíněné nevýhody využívání (sebe)hodnotících otázek se jedná v některých případech o jedinou možnost měření, v jiných případech je pak takovéto měření nutné z důvodu časové a finanční náročnosti, případně z důvodů etických. Aby bylo takové měření porovnatelné, je nezbytné očistit (sebe)hodnocení od subjektivního užívání škály respondenty. Takové řešení přináší metoda ukotvujících vinět.

Metoda ukotvujících vinět pracuje se (sebe)hodnocením respondenta na dané škále a s hodnocením hypotetických osob v krátkých popisech – vinětách. Na základě zjištění, jakým způsobem respondenti užívají škálu při hodnocení osob ve vinětách, lze usuzovat, jakým způsobem používají škálu i pro (sebe)hodnocení daného konceptu. Rozdílnost v hodnocení ukotvujících vinět může být interpretována jako rozdílnost v jejich užívání škály. Pomocí takto odhadnuté rozdílnosti můžeme provést korekci sebehodnocení a následně provést porovnání korigovaného sebehodnocení u jednotlivých respondentů. O metodě podrobněji například v King a kol. (2004) nebo Voňková (2012).

V pedagogickém výzkumu se užití metody ukotvujících vinět objevuje spíše výjimečně. Příkladem může být sekundární analýza dat z výzkumu PISA 2012 (He & Van de Vijver, 2016; Kyllonen & Bertling, 2013; Voňková et al., 2015), výzkum hodnocení školy americkými rodiči, jejichž děti navštěvují charterové a veřejné školy (Buckley & Schneider, 2007), výzkum zaměřený na nečestné chování ve škole (Voňková, Bendl, & Papajoanu, 2016) nebo výzkum zaměřený na vědomosti a dovednosti v oblasti ICT (Voňková & Hrabák, 2015a, 2015b).

Vyčerpávající přehled teoretických studií a aplikací metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu čtenář nalezne ve Voňková, Papajoanu a Bendl (v tisku).

Formulace ukotvujících vinět

I přes slibné výsledky, které metoda ukotvujících vinět přinesla v oblasti pedagogického výzkumu, a o poznání širší rozšíření v dalších sociálních vědách zatím neexistuje vyčerpávající a univerzálně platný přehled doporučení pro konstrukci ukotvujících vinět. První pokus o ucelenou sumarizaci doporučení týkajících se konstrukce vinět můžeme nalézt v článku autorů Voňková a kol. (v tisku), kteří vycházejí jednak z odborné literatury a dále též z vlastních výzkumných šetření. Doporučení pro konstrukci se týkají především následujících oblastí (pro úplný a detailní popis viz Voňková et al., v tisku):

1. Konzistence odpovědí (*response consistency*). Jedná se o jeden ze základních předpokladů metody ukotvujících vinět, který spočívá v tom, že respondent hodnotí sebe i hypotetickou osobu ve vinětě stejně přísně (tj. že užívání škály ve vinětě i sebehodnotící otázce je stejné). K porušení tohoto předpokladu může dojít, pokud se respondenti z nějakého důvodu nadhodnocují či naopak podhodnocují v porovnání s osobou ve vinětě. Při realizaci výzkumného šetření je nutné tento předpoklad podpořit, což lze například anonymizací dotazníkového šetření či informováním respondentů o využití získaných dat (pouze pro výzkumné účely).
2. Ekvivalence vinět (*vignette equivalence*). Tento druhý základní předpoklad metody ukotvujících vinět je založen na tom, že všichni respondenti interpretují viněty stejným způsobem (King et al., 2004). Pokud například respondent ve vinětě postrádá nějakou informaci, může si ji do viněty „doplnit“ na základě svého uvážení či zkušenosti, což může vést ke zkreslení jeho hodnocení a tím i systematickým rozdílům mezi respondenty (Bonsang & van Soest, 2012). Podpořit tento předpoklad je možné například výslovným požádáním respondentů, aby vinětu četli pozorně a hodnotili hypotetickou osobu pouze na základě toho, co je ve vinětě popsáno (a tedy si nic nedomýšleli). Navíc především u multidimenzionálních konceptů se může stát, že viněta je příliš dlouhá a respondenti ji nemusí dočíst do konce, resp. každý může přečíst odlišně dlouhou část viněty, čímž může být tento předpoklad též narušen. Podstatná je srozumitelnost vinět všem respondentům. Srozumitelnost je samozřejmě obecným požadavkem při formulaci všech otázek nejen v dotazníku a je řešen i mimo výzkumné pole. Když například úředníci Rakouska-Uherska potřebovali, aby všichni lidé v monarchii pochopili text příslušné vyhlášky, dali jej nejdříve přečíst „průměrnému člověku“, „člověku z lidu“, kterému říkali „pan Norma“. Pokud tomuto člověku byl text jasný, dovedl vysvětlit obsah příslušné vyhlášky, vyložit, o co ve vyhlášce běží, potom byla vyhláška uveřejněna. Svým způsobem šlo úředníkům o něco podobného jako nám: zajistit, aby stejnému textu rozumělo co nejvíce lidí stejně (podobně), aby byl všem lidem stejně (podobně) srozumitelný.
3. Diskriminační síla vinět. Úroveň konceptu ve vinětě by měla odpovídat úrovni konceptu v populaci tak, aby distribuce hodnocení vinět odpovídala distribuci sebehodnocení. V případě, že by se většina sebehodnocení pohybovala na opačném konci škály než

hodnocení viněty, by nebylo možné data očistit o rozdílné užívání škály. Doporučuje se například provést předvýzkum, v rámci kterého se dá zjistit, zdali viněta není pro cílovou populaci úrovní měřeného konceptu irelevantní.

4. Počet vinět. Počet vinět úzce souvisí s heterogenitou populace, kdy větší heterogenita vyžaduje více ukotvujících vinět. Respondenty však nelze zahltit vysokým počtem vinět, je tedy nutné hledat určitý kompromis. Různé přístupy k metodě ukotvujících vinět se též obvykle pojí s rozdílným počtem vinět (u parametrického přístupu se běžně užívá jedna viněta, u neparametrického se obvykle užívá více vinět, tradičně tři). Postupovat je možno tak, že se v předvýzkumu sestaví více vinět a následně se vyberou ty, které mají největší diskriminační sílu (King & Wand, 2007).
5. Obsahová a jazyková relevance. Ukotvující viněty by měly být relevantní jednak interkulturně (obsahovat kulturně/národně univerzální obsah) ale též pro svoji cílovou skupinu (brát ohled na její věk, obvyklé zájmy aj.). Viněty by měly být pokud možno co nejvíce konkrétní tj. obsahovat specifická slova vyjadřující objektivní míru, která minimalizují riziko rozdílné interpretace, a vyhýbat se hodnotícím adjektivům, která by mohla respondenty ovlivnit při jejich hodnocení.

Umístění vinět vůči (sebe)hodnotící otázce je též důležité pro získání přesných výsledků. Například Buckley (2008) dokládá, že umístění sebehodnotící otázky vůči vinětám, řazení vinět v sestupném pořadí a fixní pořadí jednotlivých skupin vinět má vliv na odpovědi respondentů a může vést ke zkreslení dat. Autor tedy doporučuje užívat randomizaci pořadí jednotlivých vinět, skupin vinět a vinět vůči sebehodnotícím otázkám při generování dotazníků. Tato technika byla využita například autory Voňková a kol. (2016) při výzkumu neukázněného chování žáků, kde bylo pořadí jednotlivých vinět a pořadí části dotazníku s vinětami a části dotazníku s žakovským (sebe)hodnocením generováno náhodně.

2 Příklady konstrukce ukotvujících vinět

V následující části bude nastíněn vývoj ukotvujících vinět pro vybrané pedagogické koncepty a na konkrétních případech demonstrována aplikace předchozích doporučení.

2.1 Vůle (grit)

Koncept vůle může být definován jako „vytrvalost a zaujetí pro dlouhodobé cíle“ (Duckworth et al., 2007, s. 1087). Vůle podle těchto autorů zahrnuje usilovnou práci směřující k danému cíli a tendenci udržet zájem a úsilí po dlouhou dobu a navzdory neúspěchům. Autoři se snaží odpovědět na otázku, proč lidé se stejnou inteligencí dosahují rozdílných výsledků, a nabízejí koncept vůle jakožto osobnostní charakteristiku, která může přispět k úspěchu bez ohledu na druh povolání či oblast zájmu. Tuto charakteristiku podle autorů sdílí většina prominentních osobností v každém oboru a dokládají, že vyšší úroveň vůle je spojena s řadou pozitivních výsledků.

Pro měření úrovně vůle sestrojili například autoři Duckworth a Quinn (2009) sebehodnotící dotazník *Short Grit Scale* (Grit-S). Je však oprávněné se domnívat, že užíváním takovýchto

sebehodnotících položek⁷ můžeme docházet k nepřesným výsledkům, což může být způsobeno rozdílným užíváním škály respondenty. Závěry například o vztahu mezi vůlí a studijními výsledky žáků tak mohou být těmito rozdíly zkresleny. Formulovali jsme tedy pro tento koncept tři ukotvující viněty s rozdílnou úrovní cílového konceptu, které míří na věkovou populaci v rozpětí druhého stupně základních škol a středních škol (tedy přibližně 11 až 18 let). V následujících odstavcích budou tyto viněty představeny společně s procesem jejich vývoje (jedna z těchto ukotvujících vinět již byla představena ve Voňková et al., v tisku, zde jsou však představeny všechny viněty a je podán detailnější popis jejich vývoje, který je doplněn i konkrétními příklady).

Viněta pro vůli (střední úroveň konceptu): *Jana se na začátku října rozhodla, že se bude až do konce školního roku každý den půl hodiny učit matematiku, aby tak zlepšila své známky. Poté, co v listopadu dostala pětku z písemky, se na učení celý víkend ani nepodívala. V pondělí se však přeci jen začala opět pravidelně učit. V lednu dostala třída novou učitelku angličtiny, která žáky svou výukou zaujala. Jana se proto rozhodla, že se bude každý den věnovat poslechu písniček, čtení blogů nebo sledování videí v angličtině. Od té doby se Jana do konce školního roku učila matematiku dvakrát týdně, dobu učení zkrátila na čtvrt hodiny.*

Výše uvedená viněta se snaží zachytit koncept vůle a její úroveň u hypotetické žákyně. Ve vinětě je popsáno, jak se tato žákyně rozhodne pro konkrétní dlouhodobý cíl a jak se jí (ne)daří udržet zájem a úsilí navzdory neúspěchu a jinému, soupeřícímu cíli, což jsou klíčové prvky právě pro koncept vůle. Tato viněta však prošla výrazným vývojem, než se podařilo docílit finální formulace, který zde bude krátce nastíněn.

Důležitým prvkem se ukázal být druhý, soupeřící cíl (ve výsledné vinětě je to věnování se angličtině). V prvotní verzi viněty byla formulace následovná: *V pondělí se však Jana přeci jen začala opět pravidelně učit. V lednu se začali ve škole učit o horninách, což Janu zaujalo. Rozhodla se tedy, že bude každý večer chodit do přírody poznávat různé horniny. Od té doby se Jana učí... V tomto případě však hrozí nebezpečí, že viněta nebude pro cílovou skupinu relevantní. Jistě se i dnes v populaci školáků objevují děti, které mají zájem o geologii a jsou ochotné chodit do přírody poznávat a sbírat horniny, avšak jejich zastoupení v populaci bude s nejvyšší pravděpodobností minimální. Viněta by pak mohla zbývajícím žákům připadat odcizená a nevěrohodná.*

V další fázi vývoje byl tedy přírodopis nahrazen sledováním televizního seriálu. Formulace poté vypadala následovně: *V pondělí se však Jana přeci jen začala opět pravidelně učit. V lednu začali v televizi dávat nový seriál, který Janu zaujal. Rozhodla se tedy, že ho bude pravidelně sledovat. Od té doby se Jana učí... Ačkoliv je takto formulovaná viněta pro žakovskou populaci mnohem věrohodnější, problémem může být možné odchýlení se od původního konceptu. Tato verze viněty by již nemusela odpovídat ani tak vůli, jako spíše sebekontrolě, kde hraje aspekt odolávání pokušení důležitou roli.*

⁷ Jako příklad sebehodnotící položky obsažené v dotazníku Grit-S uvedeme „neúspěchy mě neodradí“ či „nové nápady a projekty někdy odvedou moji pozornost od těch dřívějších“. Tyto položky jsou v dotazníku vybaveny pětibodovou hodnotící škálou (1 = vůbec mi to není podobné; 5 = je mi to velmi podobné).

Nakonec byla jako vhodný druhý cíl vybrána angličtina a její rozvoj. Anglický jazyk je předmět relevantní nejen pro tuto cílovou skupinu, ale i v mezinárodním měřítku. Cílem bylo, aby se s vinětou mohlo ztotožnit co nejvíce respondentů i při mezinárodním srovnávání. Zbývající viněty pro nízkou a vysokou úroveň konceptu vypadají následovně.

Viněta pro vůli (nízká úroveň konceptu): *Petr se na začátku října rozhodl, že se bude až do konce školního roku každý den půl hodiny učit matematiku, aby tak zlepšil své známky. Ačkoliv se ze začátku každý den učil, poté co v listopadu dostal pětku z písemky, na týden přestal. K pravidelnému procvičování se sice vrátil, ale učil se již jen obden. V lednu dostala třída novou učitelku angličtiny, která žáky svou výukou zaujala. Petr se proto rozhodl, že se bude každý den věnovat poslechu písniček, čtení blogů nebo sledování videí v angličtině. Od té doby Petr na své předsevzetí učit se matematiku rezignoval.*

Viněta pro vůli (vysoká úroveň konceptu): *Lucka se na začátku října rozhodla, že se bude až do konce školního roku každý den půl hodiny učit matematiku, aby tak zlepšila své známky. V listopadu dostala pětku z písemky, mrzelo ji to, ale přesto se nepřestala i nadále každý den učit. V lednu dostala třída novou učitelku angličtiny, která žáky svou výukou zaujala. Lucka se proto rozhodla, že se bude každý den věnovat poslechu písniček, čtení blogů nebo sledování videí v angličtině. Přesto se však každý den do konce školního roku učila matematiku.*

Důležitým faktorem při formulaci vinět je vymezení úrovně konceptu ve vinětě tak, aby byly viněty pro respondenty uvěřitelné a měly dobrou diskriminační sílu. Hodnocení respondentů by dále mělo odpovídat přirozenému pořadí vinět (to znamená, že viněta popisující nejnižší úroveň konceptu by měla být respondenty hodnocena nejnižší a naopak, viněta popisující nejvyšší úroveň konceptu nejvyšší). Navíc je důležité, aby respondenti interpretovali vinětu stejným způsobem (předpoklad ekvivalence vinět). V těchto všech případech hraje důležitou roli vyjadřování frekvence a intenzity.

Při formulaci vinět je snaha minimalizovat neurčitá slova jako *někdy, občas, málokdy* a nahradit je slovy vyjadřujícími objektivní míru. Jako ilustrace může sloužit posun ve formulaci poslední věty ve výše uvedené vinětě na vůli (střední úroveň konceptu). Formulace v průběhu vývoje viněty vypadaly následovně: (1) *Od té doby se Jana sice učí matematiku, ale nepravidelně a u učení nevydrží dlouho.* (2) *Od té doby se Jana učí jen zhruba 3x týdně a někdy se nevydrží učit ani celou půl hodinu.* (3) *Od té doby se Jana do konce školního roku učila matematiku dvakrát týdně, dobu učení zkrátila na čtvrt hodiny.*

V první verzi jsou problematickými především formulace *učit se nepravidelně* a *u učení nevydrží dlouho*. Pod těmito výrazy si každý respondent může představit něco jiného. Pro někoho znamená učit se nepravidelně vynechat učení dva dny v týdnu, pro jiného to může být učit se jednou za dva týdny. To samé platí pro fakt, že hypotetická osoba se nevydrží učit dlouho. Pro jednoho respondenta to může znamenat třicet minut, pro druhého dvě hodiny. Tyto rozdíly v interpretaci pak mohou zásadně ovlivnit hodnocení viněty respondenty. Druhá verze viněty je již objektivnější (Jana se učí 3x týdně), nicméně formulace *někdy se nevydrží učit ani celou půl hodinu* též ponechává určitou volnost v interpretaci. Učí se tedy Jana průměrně 25, nebo 15 minut? Třetí verze viněty již ponechává pouze minimální prostor volné interpretaci, kdy je jasně specifikováno, že se Jana učí dvakrát týdně čtvrt hodiny.

Odstupňování úrovně konceptu v jednotlivých vinětách bylo provedeno zejména pomocí délky pauzy v učení se matematice, kterou má hypotetický žák po prožitku školního neúspěchu, frekvenci a intenzitě učení se matematiky po této pauze a konečně díky frekvenci a intenzitě učení se matematice, kterou si hypotetický žák udrží poté, co se začne věnovat anglickému jazyku (tabulka 5).

Tabulka 5 Způsob odstupňování úrovně konceptu ve vinětách zaměřených na vůli

Viněta	Délka pauzy po školním neúspěchu	Učení se matematice po pauze	Učení se matematice po začátku věnování se AJ
Nízká úroveň konceptu	Celý týden	Učí se pouze obden	Neučí se vůbec
Střední úroveň konceptu	Celý týden	Učí se znovu pravidelně	2x týdně čtvrt hodiny
Vysoká úroveň konceptu	Žádná pauza	Učí se nadále pravidelně	Učí se nadále pravidelně

Pro respondenta by mělo být jasné, jak jsou viněty „odstupňovány“ a měl by být schopen je seřadit v jejich přirozeném pořadí. Úroveň konceptu ve všech vinětách by měla být věrohodná a relevantní pro respondenty. Je tedy velmi důležité vhodně nastavit krajní úrovně konceptu popsaného ve vinětách a výstižně formulovat rozdíly mezi úrovní konceptu u jednotlivých hypotetických protagonistů.

2.2 Informační a komunikační technologie

Tato část se bude zabývat doporučeními pro sestavování ukotvujících vinět pro užití ve výzkumu pracujícím se sebehodnocením vědomostí a dovedností v oblasti informačních a komunikačních technologií (dále ICT).

ICT jsou rychle se vyvíjejícím a značně obsáhlým celkem, který se skládá z mnoha dílčích částí (oborů). Ty je dnes již takřka nemožné ovládnout všechny. Pro prvotní pokusy v oblasti ICT bylo zvoleno užití multidimenzionálních vinět, tzn. vinět, které obsahují řadu dílčích vědomostí a dovedností reprezentujících celkový koncept vědomostí a dovedností v oblasti ICT (hardware, software, práce s informacemi, komunikace, práce s daty, kancelářský balík, případně další). Popis sestavování vinět byl popsán v Hrabák (2014).

Ze zkušeností s prvním výzkumem v této oblasti (Hrabák, 2014; Hrabák & Voňková, 2014; Voňková & Hrabák, 2015a, 2015b) byla vyvozena četná doporučení pro formulaci vinět nových. V následujících odstavcích budou tato doporučení stručně popsána s uvedením konkrétních příkladů vinět.

S již zmíněnou multidimenzionalitou je úzce spojena délka ukotvujících vinět. Viněta musí být přijatelně dlouhá pro zvolené respondenty (žáci středních škol). Jednotlivé použité viněty by měly být zhruba stejně dlouhé. Zároveň by se ve vinětách měly objevovat pouze takové pojmy, kterým všichni respondenti dobře rozumí. Pro studenty střední školy jsou prozatím zvoleny

viněty o cca 120 slovech (lze však uvažovat o jejich zkrácení nebo také rozdělení na viněty popisující jednotlivé dimenze). Příkladem může být druhá ze čtyř vinět nově tvořených pro výzkum v oblasti ICT: *Jan ovládá svůj počítač pomocí klávesnice a myši. Používá tiskárnu a skener. Se základní údržbou těchto zařízení, jako je například výměna náplní nebo odstranění zaseklého papíru, mu pomáhá kamarád. Pracuje s různými programy (např.: internetový prohlížeč, hry, ...) a instaluje si je do počítače. Během instalace nezasahuje do jejího nastavení. Vyhledává informace a stahuje soubory z internetu. Komunikuje s přáteli pomocí e-mailu a dalších komunikačních programů (například Skype). Svě soubory ukládá do několika vlastních složek na disku. Při zpracování dokumentů a tabulek používá základní formátovací možnosti textového a tabulkového editoru – zvýraznění, změnu velikosti textu nebo změnu typu písma (fontu). V tabulkovém editoru umí formátovat tabulky pomocí výplní a ohraničení buněk, neumí ale využívat žádné funkce.*

Dále hraje roli také uspořádání dílčích částí v jednotlivých vinětách. Ve všech vinětách by mělo být pořadí shodné. V případě nově vytvářených vinět pro oblast ICT byly zvoleny tyto dílčí části: hardware, programy a instalace, práce s internetem a informacemi, práce se složkami a soubory a práce s kancelářským balíkem. Ve všech čtyřech připravovaných vinětách jsou tyto oblasti zastoupeny ve stejném pořadí (jak je patrné z příkladu viněty výše).

Při tvorbě vinět pro oblast ICT (ale i pro další oblasti) je nutné se vyhýbat neurčitým výrazům (např.: *běžně, dostatečný, často, mírně* atp.). Zrádné jsou ovšem i další výrazy. Například slovo „používá“ (příklad: *používá tiskárnu a skener*) může být chápáno různě, protože „používání“ jednoho zařízení či programu se může u jednotlivých respondentů lišit. Stejně tak například vyjádření *komunikuje se spolupracovníky* může chápat každý respondent jinak. Pro jednoho respondenta elektronická komunikace znamená především e-mail, další ovšem využívá například prostředí pro sdílení obsahu a komunikaci či některý z komunikačních programů.

Dalším doporučením pro tvorbu ukotvujících vinět v oblasti ICT je dodržování softwarové neutrality. Nejlepším řešením je sestavit viněty, ve kterých nebude nutné používat konkrétní názvy softwaru, protože někteří respondenti nemusí tento software znát či využívat. Příkladem může být část viněty pro kancelářský balík. Místo konkrétního pojmenování softwaru Word a Excel (např. *vytváří dokumenty ve Wordu formátované pomocí automatických stylů a v Excelu s využitím základních funkcí...*) lze využít formulaci *vytváří dokumenty v textovém editoru formátované pomocí automatických stylů a v tabulkovém editoru s využitím základních funkcí...* Pokud zmiňujeme konkrétní software, měl by být uváděn pouze jako příklad, který pomáhá žákovi lépe porozumět popisu. Například místo *je schopný pracovat s běžnými programy a instalovat je do počítače* lze tento neurčitý popis (nevíme, jaké programy považuje který respondent za běžné) doplnit o konkrétní příklady: *pracuje s různými programy (např.: internetový prohlížeč, hry, ...)*. Dalším příkladem může být uvedení zcela konkrétního softwaru. Neurčitý popis *je schopen (...) komunikovat se spolupracovníky a přáteli pomocí e-mailu nebo dalších komunikačních programů*, kdy nemusí být zřejmé, co je myšleno pojmem „komunikační program“ je vhodné rozšířit popis o konkrétní příklad: *komunikuje s přáteli pomocí e-mailu a dalších komunikačních programů (například Skype)*.

Problematické se také jeví užití jmen (pohlaví) osob, kterých se daný popis (ukotvující viněta) týká. Tento problém je možné řešit sestavením softwaru, který by byl schopen každému respondentovi vygenerovat viněty s náhodným genderovým zastoupením dívek a chlapců.

I pro formulaci vinět v oblasti ICT se vztahují všechna doporučení a pravidla zmíněná výše v tomto článku nebo podrobněji ve Voňková a kol. (v tisku).

Závěr

Konstrukce ukotvujících vinět je komplikovaný úkol a v současné chvíli neexistuje konsensus či obecně platné řešení problémů, které v průběhu tvorby vinět pro různé pedagogické koncepty vyvstávají. Pro ilustraci komplexnosti této problematiky uveďme příklad viněty popisující neukázněné chování žáka, konkrétně krádež: *Během jednoho dne se v jedné třídě čtyřem žákům ztratily peníze. Celkově se jednalo o částku 350 korun. Krádež se vyšetřovala celý týden, viník se nepřiznal. Podezřelá byla jedna dívka. Když si ji vzal jeden z učitelů stranou a promluvil s ní, dívka se s pláčem přiznala, chtěla si prý za peníze koupit svetřík.*

Při pohledu na výše uvedenou vinětu vyvstává mnoho otázek. Máme ve vinětě zohledňovat, zdali se jedná o krádež osobních věcí nebo školního majetku? Máme uvádět rychlost, s jakou se hypotetický žák přizná, a zdali projeví nad spáchaným činem lítost? Jaké máme volit jméno hypotetického žáka, abychom se vyhnuli možným asociacím, pokud by se ve třídě vyskytoval žák se stejným jménem? Jaké máme volit pohlaví hypotetického žáka? Máme zohledňovat motivy krádeže (pomsta, legrace, pořízení si věci, po které žák touží a nemůže si ji dovolit aj.)? Máme uvádět hodnotu ukradené věci (ačkoliv je cena ukradené věci objektivní ukazatel, pro někoho se může jednat o malou částku, pro jiného o hodně peněz? Odpověď na tyto otázky nám může dát výzkum, kde budeme testovat, zdali užívání škály závisí na formulaci vinět obsahujících či naopak neobsahujících popsání elementů (například jedna viněta se bude týkat krádeže osobních věcí a jiná krádeže školního majetku). Je důležité mít vždy na paměti, že hlavním cílem při užití vinět je identifikace užívání škály v měřené oblasti. Pokud jsme schopni identifikovat užívání škály v (sebe)hodnotících otázkách pomocí viněty popisující jen jednu z dimenzí multidimenzionálního konceptu či pomocí viněty z jiné oblasti, je možné takovéto viněty využívat.

Snahou autorů je v tomto příspěvku poukázat na komplexnost problematiky konstrukce ukotvujících vinět a šíři možných aspektů, které je nutné při jejich formulaci vzít v úvahu. V příspěvku jsou představeny základní předpoklady metody ukotvujících vinět a další vybrané metodologické aspekty jejich konstrukce a použití. V příspěvku jsou též prezentovány ukotvující viněty týkající se vůle a ICT znalostí a dovedností žáků, společně s postupem jejich konstrukce a způsobem vyrovnání se s některými potenciálně rizikovými oblastmi.

I přes mnohá metodologická úskalí zůstává metoda ukotvujících vinět slibnou metodou. Dalo by se dokonce říci, že měření některých konceptů v pedagogickém výzkumu přímo vyžaduje užití této metody. Přestože například opakovaně slyšíme o velké nekáznosti žáků ve školách či o zhoršujícím se chování dětí a mládeže, nemáme k dispozici relevantní data, na jejichž základě bychom mohli konstatovat úroveň školní (ne)kázně. Pokud některá dílčí data z této oblasti přece jen existují, nejsou spolehlivá, resp. neposkytují nám relevantní obrázek současné kázeňské situace. Jak porovnáme výpovědi respondentů z různých tříd a různých škol, kde mají

respondenti (žáci a učitelé) nastavena různá měřítka přísnosti? Východiskem z této obtížné a na první pohled téměř neřešitelné situace je metoda ukotvujících vinět, která umožní výzkumníkům získat měřítka přísnosti respondentů.

Využití metody ukotvujících vinět zůstává i nadále v pedagogickém výzkumu spíše řídké (Voňková et al., v tisku). Zkreslení subjektivním užíváním škály však hrozí všude tam, kde respondenti hodnotí sebe či druhé na hodnotících škálách. Rostoucí počet aplikací metody ukotvujících vinět v sociálních vědách (a potažmo i v pedagogickém výzkumu, kde se ukotvující viněty staly například i součástí žakovského dotazníku v PISA 2012 a 2015) může naznačovat, že tato metoda má pro zvýšení validity měření značný potenciál.

Literatura

- Bonsang, E., & van Soest, A. (2012). Satisfaction with social contacts of older Europeans. *Social Indicators Research*, 105(2), 273–292.
- 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., & Schneider, M. (2007). *Charter schools: Hope or hype?* United Kingdom: Princeton University Press.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087–1101.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174.
- He, J., & Van de Vijver, F. J. R. (2016). The motivation-achievement paradox in international educational achievement tests: Toward a better understanding. In R. B. King & A. B. I. Bernardo (Eds.), *The psychology of Asian learners: A Festschrift in honor of David Watkins* (s. 253–268). Singapore: Springer Science.
- Hrabák, J. (2014). *Metoda ukotvujících vinět: sebehodnocení znalosti informačních a komunikačních technologií* (Diplomová práce). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hrabák, J., & Voňková, H. (2014). Možnosti využití metody ukotvujících vinět při zjišťování ICT znalostí a dovedností. In J. Poláchová Vaššátková & 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.
- King, G., Murray, C., Salomon, J., & Tandon, A. (2004). Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in survey research. *American Political Science Review*, 98(1), 567–583.
- King, G., & Wand, J. (2007). Comparing incomparable survey responses: Evaluating and selecting anchoring vignettes. *Political Analysis*, 15, 46–66.

Kyllonen, P. C., & Bertling, J. (2013). Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability. In L. Rutkowski, M. von Davier, & D. Rutkowski (Eds.), *A handbook of international large-scale assessment data analysis: Background, technical issues, and methods of data analysis* (s. 277–286). London, UK: Chapman Hall/CRC Press.

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

Voňková, H., Bendl, S., & Papajoanu, O. (2016). How students report dishonest behavior in school: Self-assessment and anchoring vignettes. *The Journal of Experimental Education*. doi: 10.1080/00220973.2015.1094438

Voňková, H., & Hrabák, J. (2015a). Řešení nesrovnatelnosti hodnocení ICT znalostí a dovedností žáků skrze ukotvující viněty. *Pedagogika*, 65(3), 274–291.

Voňková, H., & Hrabák, J. (2015b). The (in) comparability of ICT knowledge and skill self-assessments among upper secondary school students: The use of the anchoring vignette method. *Computers & Education*, 85, 191–202.

Voňková, H., Papajoanu, O., & Bendl, S. (v tisku). Aplikace metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu: přehled literatury a metodologická doporučení. *Pedagogická Orientace*.

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* (EDRE Working Paper No. 2015-01). 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>

Příspěvky ze Sekce 2: Vychovávaný a vzdělávaný jedinec

Vedení žáků základní školy k sebeřízení v souladu s poznatky o fungování mozku

Michal Dubec

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni

Abstrakt: Tento článek se zabývá problematikou rozvoje sebeřízení žáků základní školy prostřednictvím komunikace učitelů. Na konkrétních situacích z praxe demonstruje vztahová poselství vět, které učitelé často užívají. Vymezuje nejběžnější typy vztahově rizikových výroků hodnocení, mentorování, interpretace, které s vysokou pravděpodobností vyvolávají u žáků vyhýbavé reakce. Je zde představen koncept činnosti mozku, na jehož základě jsou vyvozeny závěry pro konstruktivní řešení uvedených situací z praxe.

Klíčová slova: učitel základní školy, sebeřízení žáků, vztahové signály, sociální potřeby a jistota.

Abstract: This article deals with the development of self-management of elementary school teachers through communication. It demonstrates relational message phrases on the specific situations in practice, which were often used by teachers. It defines the most common types of risky relational propositions like labelling, mentoring, interpretation, which likely provokes by pupils evasive responses. The concept of brain activity will be presented there, with intention for constructive solution of these practical situations.

Keywords: elementary school teacher, pupils self-management, relationship signals, social and certainty needs.

Úvod

Chování žáků, při kterém porušují školní či třídní pravidla (například: mluví sprostě; mluví ve chvílích, kdy mluví někdo jiný; neplní naše pokyny; ničí majetek školy či spolužáků; nenosí pomůcky; vysmívají se spolužákům; ...), je v některých anglicky psaných literaturách označováno jako *Challenging Behaviour* (např. in: O'Mahoney, 2003; Carr 2004), volně přeloženo nepřizpůsobivé chování. Žáci se nepřizpůsobují pravidlům školy a třídy, nebo společenským zvyklostem. Popsaná chování před nás učitele staví výzvu, která spočívá v tom, jakým způsobem zareagujeme. Cílem naší reakce je často vést žáky k přemýšlení o svém chování a přijetí odpovědnosti za něj. Konkrétní podoba naší reakce přitom často vede k tomu, že se žákům podaří odpovědnost „dostat od sebe“. Nejprve se tedy podíváme na to, jak naší komunikaci přijímá mozek žáků a čím vším můžeme ovlivnit, aby odpovědnost za své chování přijímali. Dále si ukážeme, jaká vztahová poselství obsahují běžné věty, které používáme, když reagujeme na žákovu mluvenou ve chvíli, kdy mluví někdo jiný.

Mozek žáka Pepy a naše komunikace

V tom, jak se žákem komunikujeme (v našem případě v situacích nepřizpůsobivého chování), hraje důležitou roli vztahové roviny našich reakcí. Z našich vztahových signálů si žák tvoří představu o tom, jak ho vnímáme. Poznává, zda s ním jednáme jako s partnerem, nebo ho pokořujeme. Důležité přitom je, že vztahové signály vypouštíme, aniž bychom si to plně uvědomovali. Činíme tak při jakékoli komunikaci se žáky a je při tom lhostejné, o čem s nimi komunikujeme (obsah).

David Rock (2009), který se zabývá zkoumáním fungování našeho mozku, popisuje základní organizační princip mozku, který se promítá do reakce žáka na věty učitele. Tím principem je minimalizace ohrožení a maximalizace bezpečí. Pokud mozek žáka Pepy vyhodnotí věty učitele jako ohrožující (konkrétně viz dále), nastává vysoká pravděpodobnost reakce vyhnutí se. Jde o prastarý mechanismus, který nám pomáhá přežít a uložit si do paměti informace o tom, co je v našem prostředí nebezpečné.

Výzkumy D. Rocka (2009), E. Gordona (2011), M. Liebermana a N. Eisenbergerové (2008) ukazují, že lidský mozek má několik málo potřeb, které hrají v motivaci našeho chování velice důležitou roli. Na uspokojování nebo neuspokojování těchto potřeb mozek reaguje v souladu s principem minimalizace ohrožení a maximalizace bezpečí. Pokud některá z těchto potřeb není dostatečně uspokojována, mozek to hodnotí jako ohrožující signál a začne produkovat reakce vyhýbání. Pokud jsou příslušné potřeby uspokojovány, je to mozku hodnoceno jako bezpečný signál a následuje reakce přibližování. Mezi tyto primární nefyziologické potřeby patří **potřeba jistoty** a čtyři sociální potřeby, **potřeba statutu**, **potřeba autonomie**, **potřeba spravedlnosti** a **potřeba důvěry**. Řada vztahových agresí (hodnocení, ironie, interpretace, mentorování), které jsou níže podrobně popsány, přímo útočí na tyto potřeby, čímž často vyvolává reakci vyhnutí se. Fakticky se tak zablokuje Pepovo přemýšlení a on se začne zdroj ohrožení (učiteli) vyhýbat, nebo na ohrožení odpoví protiagresí (odseknutím – „No a co?“; převedením odpovědnosti mimo sebe – „Filip mluví taky, řekněte to jemu“; promluvou řečenou úmyslně tak tiše, abychom ji neslyšeli; ...).

Vztahová poselství našich vět

Učíme v 7. třídě a žák Pepa Pažout opakovaně mluví ve chvílích, kdy mluvíme my, nebo někdo ze spolužáků (nepřizpůsobivé chování). Rozhodneme se na jeho chování reagovat. Věty, které Pepovi řekneme, obsahují vztahové signály. Z nich může Pepa přechít několik vztahových poselství (Dubec, 2013):

1. Jsem nad tebou (agresivní chování)

Zde je silná pravděpodobnost, že mozek Pepy bude věty, které do této kategorie patří (podrobněji níže) vnímat jako ohrožující (dotýkající se sebeobrazu). Díky tomu často nastane reakce vyhnutí se.

2. Jsem pod tebou (submisivní chování)

Zde se vzdáváme svých práv. Pepovo chování (mluvení ve chvíli, kdy mluví někdo jiný) tak zůstává bez reakce výchovné autority (učitele).

3. Jsme tu spolu (partnerské chování)

(Tvé chování je v rozporu s pravidlem, nebo má dopad na moje prožívání.)

Zde neohrožujeme sebeobraz Pepy a zároveň důrazně uplatňujeme svá práva (nechceme, aby mluvil ve chvílích, kdy mluví někdo jiný). Tímto typem reakce vedeme žáky k přemýšlení o jejich chování a k přijetí odpovědnosti za něj.

Ad 1. Jsem nad tebou (agresivní chování)

Do kategorie „Jsem nad tebou“ patří vztahově rizikové výroky ohrožující sebeobraz žáků a rozkazy. Agresivní chování má samozřejmě v komunikaci učitel – žák své místo. Jde o chování vhodné pro situace krize (bezprostředně hrozí psychická či fyzická újma). Problém může být v tom, že tato forma chování je často používána ve chvílích, kdy krize není (viz níže uvedené příklady vztahově rizikových /agresivních/ výroků).

Pokud se rozhodneme pro agresi, je užitečné **být agresivní otevřeně, bez vztahově rizikových výroků** a bez prožívání pocitu viny. Jsme-li například svědky fyzického násilí, je užitečné ho rázně a rychle zastavit „Dost, okamžitě přestaňte!“

Kromě otevřené agrese – rozkazů se v komunikaci se žáky často vyskytují agresivní výroky, které přímo ohrožují sebeobraz žáka a s vysokou pravděpodobností spouští popsanou reakci vyhnutí se. Níže jsou uvedeny nejčastější typy těchto výroků.

„**Pepo, nevyrušuj.**“ Tato věta **hodnotí** žákovo chování. Standardní odpověď žáků na hodnotící věty bývá popření „Já nevyrušuji“.

„**Pravděpodobně toho víš o Habsburcích spoustu, když máš potřebu neustále mluvit.**“ Tato věta je **ironická** – nepředpokládáme, že toho žák Pepa ví o Habsburcích spoustu. Říkáme navenek něco jiného, než si skutečně myslíme. Podobné jsou věty „My rádi počkáme, až si to dopovídáš“ nebo „Pobav nás všechny.“

„**Pepo, zapomněl jsi na jedno důležité pravidlo v hodině.**“ Tato věta **interpretuje**, co se děje v Pepově myšlení. Podobné jsou věty „Chceš na sebe stále upozorňovat“ nebo „Vidím, že tě to nebaví“.

„**Pokus se soustředit na práci.**“ Tato věta **radí** Pepovi, co by měl dělat. Podobné jsou věty „Zkus místo mluvení sledovat, o čem se tu mluví“ nebo „Uvědom si, že znemožňuješ ostatním poslouchat výklad.“

Dopady vztahově rizikových výroků

Hodnocení, ironie, interpretace a rady mají společné to, že mluví o Pepovi, nikoli o jeho chování. Díky tomu mají vysokou šanci na to, že budou mozkiem Pepy vnímány jako ohrožující a bude po nich následovat výše popsaná reakce vyhnutí se. Během ní Pepa nebude přemýšlet o svém chování. Konkrétní podoba Pepovy reakce vyhnutí se potom s vysokou pravděpodobností vyvolá nepříjemné pocity učitele. Ten získá „nový“ důkaz o zlobení Pepy. Na mechanismu zlobení se při tom z velké části podílí věty, které učitel pronesl.

Pepa díky vztahově rizikovým výroky (hodnocení, ironie, interpretace a rady) nesouhlasí s „vymezením“ vztahu – Jsem nad tebou, které je mu díky vztahovým signálům „skrytým“ ve větách, nabízeno. Vztahově rizikové výroky učitele potom fungují jako bumerang, který se vrací zpátky k tomu, kdo ho hodil. Mnohdy v podobných situacích jako učitelé cítíme, že je něco v nepořádku. Většinou ovšem zdroj chyb hledáme ve věcné rovině komunikace (obsahu), nikoli v rovině vztahové. Máme při tom pocit, že žák neporozuměl tomu, co jsme mu říkali a hledáme nová slova pro své vyjádření. Problém ovšem netkví v žakově neporozumění, ale v jeho nepřijetí „vymezení“ vztahu – Jsem nad tebou. Situace potom připomíná vtip s hledáním klíčů. Opilec, který při cestě lesem z hospody ztratil klíče, je hledá před domem pod lampou (obsahová rovina sdělení), protože tam je světlo. V lese (vztahová rovina sdělení) kde je tma, by se dle něj hledaly hůře.

Vztahová poselství, která obsahuje jakákoli komunikace (nejen ve škole), přitom mohou mít dlouhodobý dopad na utváření sebepojetí žáka. Žák díky nim získává informace o tom, jak je druhými vnímán. *Při hledání vlastní identity („Kdo jsem?“) je dítě odkázáno na taková sdělení. V průběhu času se nesčetné tisíce vztahových poselství, která dítě dostává od svého okolí, zhušťují do závěru. „Takový tedy jsem!“* (Schulz von Thun, 2005).

Reakce, která neohrožuje Pepův sebeobraz a zároveň dává důrazně najevo, že jeho chování je v rozporu s pravidly, nebo má dopad na naše prožívání, je popsána dále v textu pod bodem 3.

Ad 2. Jsem pod tebou (submisivní chování)

Tento typ reakce na Pepovo mluvení ve chvíli, kdy mluví někdo jiný, by vypadal tak, že budeme jeho chování ignorovat. To může být vhodné v situacích, kdy žáci chtějí, abychom rozhodovali za ně. Například žák přijde s tím, že neví, jakou barvou má vybarvit svůj obrázek. Reakce může znít „Vybarvi ho, jakou barvou chceš“. Podobné je to v situacích, kdy jsme příliš unaveni.

V situaci Pepova mluvení ve chvílích, kdy mluví někdo jiný, může naše nereagování vést k tomu, že se skákání do řeči stane ve třídě nepsanou normou.

Ad 3. Jsme tu spolu (partnerské chování)

Jak tedy reagovat způsobem, který neohrožuje žákův sebeobraz (nevyvolává reakci vyhnutí se) a zároveň nerezignuje na změnu žaková chování. Základem tohoto typu reakce je popisný jazyk. Popisný jazyk je jazyk prostý jakýchkoli interpretací (**subjektivních tvrzení**). Jde o prostý popis toho, co je vidět nebo slyšet na žakově chování. Subjektivní tvrzení zvyšují riziko, že se dotknou sebeobrazu komunikačního partnera (v našem případě žáka) a vyvolají popsanou reakci vyhnutí se.

V oblasti subjektivních tvrzení většinou neexistuje shoda. Jednoduše to lze demonstrovat na příkladech situací mezi učiteli a jejich žáky. Každý z nich vnímá realitu jinak (subjektivně). Pokud budou učitelé aspirovat na změnu konkrétního chování žáků, pomocí subjektivních tvrzení, je šance, že žák bude po jejich větách přemýšlet, mizivá.

1. Žák má během výuky v ruce telefon.

Reakce učitele „Nehraj si s tím mobilem.“

Odpověď žáka „Já si nehraju, používám ho jako kalkulačku.“

2. Žák se během výuky houpe na židli.

Reakce učitele „Chováš se nezodpovědně, spadneš a zraníš se.“

Odpověď žáka „Nespadnu, já se houpat umím.“

3. Žák nechal obal od čokoládové tyčinky v lavici.

Reakce učitele „Čekáš, že za tebou bude někdo chodit a uklízet?“

Odpověď žáka „Chtěl jsem to vyhodit až za chvíli.“

Ve všech výše jmenovaných situacích je způsob aspirace na změnu žáka vztahově agresivní - vyvolává uvedené reakce vyhnutí se.

Popisný jazyk zmenšuje pravděpodobnost vyhýbavé reakce. Je to objektivní argument, který platí jak ve světě žáka, tak ve světě učitele. Níže je uvedeno, jak by v jednotlivých situacích vypadalo popisné vyjádření.

Ad 1 „Máš v ruce telefon.“

Ad 2 „Houpeš se na židli.“

Ad 3 „Papírek od tyčinky jsi dal do lavice.“

Konkrétní vztahově neutrální popis pro aspiraci na změnu chování nestačí. Na větu „Máš v ruce telefon“ se dá snadno odpovědět „No a co?“.

Aby výrok směřoval ke změně chování, je nutné ho doplnit o odkaz na pravidlo, pokud ho máme zavedené a komunikační partner ho zná, nebo o popis našeho prožívání (tam, kde pravidlo zavedené není). Potom se jedná o **komunikační zpětnou vazbu**.

Kompletní výroky v jednotlivých výše uvedených situacích, by potom vypadaly například takto:

Ad 1 „Máš v ruce telefon, máme tu pravidlo, že telefon během hodiny máme vypnutý v tašce.“

Ad 2 „Mám strach, když se houpeš na židli.“

Ad 3 „Papírek od tyčinky jsi dal do lavice, budu rád, když ho dáš do koše.“

Porovnáme-li zpětné vazby s výše uvedenými vztahově rizikovými výroky, je patrné, že **zpětná vazba striktně odděluje chování od jeho nositele. Popisuje pouze to, co je vidět a slyšet a odkazuje na pravidla, či na naše prožívání.**

Smysl zveřejňování toho, co prožíváme (emocí)

V dnešní dospělé společnosti se se zveřejňováním emocí příliš nesetkáme. Není to proto, že bychom emoce neprožívali. Navykli jsme si je dávat najevo jinými způsoby, než zveřejňováním. Jiné způsoby (zejména výčitky a vztahově rizikové výroky) přitom často vedou ke vzniku

vztahových válek. Pokud namísto **kontrolovaného odžití** svých emocí formou zveřejnění „Mně je to nepříjemné“ začneme emoce odžívat **nekontrolovaně** (zvyšovat hlas, používat vztahově rizikové výroky, trestat, ...), klesá opět pravděpodobnost toho, že žák bude o svém chování přemýšlet. Třetím možným způsobem je **potlačení emocí**, což nevede ke změně žákova chování. Při zveřejňování emocí (kontrolované odžívání) hovoříme o sobě, což se nijak nedotýká sebeobrazu žáka. Naopak při nekontrolovaném odžití „Pepo, nevyrušuj“ hovoříme o Pepovi a tím do jeho sebeobrazu zasahujeme. Goleman (2011) o tomto stavu hovoří jako o **emoční negramotnosti**.

Další kroky po zpětné vazbě

V situacích reagování na nepřízpůsobivé chování, můžeme vždy volit mezi **vedením a řízením** (Matula, 2016). Oba tyto styly mají ve výchově své místo. Při jejich používání bychom se měli řídit situačním kontextem a tím, k čemu chceme komunikačního partnera (v našem případě žáka) podněcovat. Řízení s sebou nese vztahové poselství „**Jsem nad tebou**“. Vedením žákově vztahově signalizují „**Jsem tu spolu**“.

Řízení žáků

Při řízení nedáváme žákům žádný prostor. Uplatňujeme vůči nim agresi. Rovněž při řízení můžeme vědomě pracovat s vlastními vztahovými signály. Řídit totiž můžeme způsobem, který žákův sebeobraz významně ohrožuje (výše popsanými vztahově rizikovými výroky), nebo způsoby, které žákův sebeobraz ohrožují méně.

Řízení nedevastující sebeobraz žáka

V situaci, kdy například Pepa opakovaně mluví ve chvílích, kdy mluví někdo jiný, a my se rozhodneme řídit, můžeme dát **rozkaz** „Pepo, mlč“. Výhodou rozkazu je, že je rychlý, nestojí nás mnoho přemýšlení a často bývá účinný. Při rozkazování je za chování žáka odpovědný pedagog. Pravděpodobnost nastartování Pepova přemýšlení o tom, proč nemluvit ve chvílích, kdy mluví někdo jiný, je po rozkazu velmi malá. Kromě rozkazů, zákazů, příkazů sem patří rovněž **popisy následků** „Pokud budeš ještě mluvit, když mluví někdo jiný, sejdeme se spolu po skončení hodiny.“ Posledním typem řízení s nižším ohrožením žákova sebeobrazu, jsou **neutrální výroky** „Když nás mluví více v jednu chvíli, není tu slyšet“.

Vedení žáků

Při vedení cíleně vytváříme pro žáky prostor. Smyslem používání vedení je vést žáky k odpovědnosti za jejich chování – k přemýšlení o důsledcích jejich chování. Vedení funguje jako sled na sebe navazujících kroků. Jednotlivé kroky vedení si ukážeme na zmiňovaném příkladu, kdy žák Pepa opakovaně mluví ve chvílích, kdy mluví někdo jiný.

1. Při prvním výskytu chování, které narušuje cíle výuky, **dáme žákovi zpětnou vazbu** (popíšeme konkrétně vztahově neutrálně jeho chování a přidáme odkaz na pravidlo nebo emoci (tam, kde pravidlo nemáme), kterou v nás toto chování vyvolalo).

Příklad:

Učitel: „Pepo, teď jsi mluvil ve chvíli, kdy mluvila Helena. Máme tu pravidlo, v jednu chvíli mluví jeden.“

2. Pokud Pepa v chování pokračuje, může být užitečné pokusit se zjistit, co ho k tomu vede (pátrat po jeho potřebách). **Pátrání po potřebách** je důležité proto, že třetím krokem vedení je dohoda. Dohoda má větší šanci na fungování, saturuje-li potřeby obou stran. Existují ve škole situace, kde takovou dohodu nelze uzavřít (konflikt potřeb). I zde je ale užitečné zjistit, jaké potřeby žák má. Vedeme ho tím k otevřené komunikaci. Existuje řada případů, kdy naopak žákovy potřeby lze v dohodě zohlednit.

Pro pátrání po potřebách používáme **otevřené otázky**. Smyslem otázek je dát žákovi **prostor pro zveřejnění jeho potřeb – porozumět jeho chování**. V případě, že žákovy potřeby nejsou saturovány, projevuje se to často tím, že „zlobí“.

Příklad:

Učitel: (Opakování popisu chování žáka /polovina zpětné vazby/ a pátrání po potřebách) „Pepo, teď jsi mluvil, když mluvila Bára. Co se děje?“

Žák: „My jsme o prázdninách byli v ZOO a tam byl hroch, o kterém mluvíme.“

Pozor na otázku typu: „Můžeš mi říct, proč neustále mluvíš?“, které prostor žákovi nedávají. Je v nich skryta agrese. Díky tomu často vedou k tomu, že se žák začne bránit. Cíl porozumět chování žáka, se tak vytrácí.

Dohoda

Cílem dohody je ovlivnit konkrétní chování žáka, které narušuje cestu k cílům výuky.

Rovněž při tvorbě dohody je užitečné cíleně vytvářet pro žáka prostor. Je-li „zatažen“ do tvorby dohody, stoupá pravděpodobnost, že se jí bude řídit. Zjistíme-li během pátrání po potřebách, že k „zlobení“ žáka dochází například proto, že chce všem něco říci, můžeme pro to vyhradit prostor „Dáme si teď minutku na to, abys nám mohl říci o tom hrochovi.“

Příklad:

Učitel: „Pepo, teď jsi znovu promluvil ve chvíli, kdy mluvila Denisa. Co s tím budeme dělat?“ K navržení dohody je užitečné nejprve vyzvat žáka. Posilujeme tím jeho odpovědnost za své chování. Až když nic nenavrhuje nebo navrhuje věci, které jsou pro nás neakceptovatelné, navrhuje dohodu učitel. Pokud Pepa řekne například „Já už mluvit nebudu“; „Dám si na to pozor“ je možné se s tím spokojit. Pokud naopak žák dostává odpovědnost za svoje chování od sebe například: „Vy jste si na mě zasedl“; „Karolína mluví taky“; „To je nespravedlivé“, je na místě přejít k otevřenému řízení například: „Teď mluvíme o tobě, ne o Karolíně“, „Když mluví někdo jiný, mlč“.

Dohoda o dohodě obsahující následky

Dohoda o dohodě vypadá tak, že dáme žákovi zpětnou vazbu (nikoli k chování, ale k nedodržení předešlé dohody). „Pepo, slíbil jsi, že už ve chvílích, kdy mluví někdo jiný, mluvit nebudeš. Teď jsi mluvil, přestože ve stejnou chvíli mluvila Bára.“

Rovněž u následků platí doporučení z předešlých bodů: Dávat žákovi prostor. Pokud ho žák nevyužívá konstruktivně, převezme iniciativu učitel.

Příklad:

Učitel: „Chci se teď dohodnout, co budeme dělat, když naše dohoda nebude fungovat. Napadá tě něco?“

Žák: „To jako nemůžu nic říkat?“

V tuto chvíli už by bylo protismyslné dávat žákovi další prostor. Zde je na místě popsat důsledky toho, když nebude ochoten své chování změnit.

Učitel: „Mluvím teď o naší dohodě. Kdyby se opakovalo, že budeš mluvit ve chvíli, když mluví někdo jiný, dám ti práci navíc. Máš nějaký jiný nápad?“

Naplnění předem známých následků

Pokud Pepa znovu mluví ve chvíli, kdy mluví někdo jiný, dáme mu sankci, o které jsme mluvili při bodu 4. – dohodě o dohodě. V našem případě tedy práci navíc.

Vedení jako cesta k odpovědnosti

Celý postup vedení (reagování na nepřizpůsobivé chování žáků), je založen na principech komunikace nevyvolávající popsanou reakci vyhnout se. Opakovaně vytváří pro žáky prostor. Samozřejmě je možné vedení v kterémkoli kroku opustit a začít řídit (viz poznámky u některých bodů).

Vedení je oproti řízení náročnější na čas a sebeovládání. Pravděpodobnost dosažení trvalého výsledku, v tomto případě změny chování žáka, je však při vedení několikanásobně vyšší než při řízení.

Pokud ani pátý krok nepřináší očekávanou změnu, což se může stát, je možné učinit další pokusy o oboustrannou dohodu, stvrzenou například podpisem obou stran. Když ani další dohody nefungují, je často efektivnější věnovat energii tomu, jak zařídit, aby ostatní žáci „trpěli“ chováním tohoto žáka co nejméně.

Literatura

Carr, J. (2004). *Managing Challenging Behaviour - Guidelines for Teachers*. Irish National Teachers' Organization.

Dubec, M. (2014). Nepřizpůsobivé chování žáků jako výzva pro učitele. In *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno: MUNI, s. 23 – 31. ISBN 978-80-210-6703-5.

Dubec, M. (2013). Konstruktivní komunikace. In L. Mrázová & J. Skácelová (eds.). *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství: metodická část*. Asimilování. Praha. ISBN 978-80-905551-1-2.

- Dubec, M. (2013). Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku. In *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNI, s. 98 – 104. ISBN 978-80-210-6296-2.
- Gorgon, E. (2011). *Integrative Neuroscience and Personalized Medicine*. OUP USA, 978-0-19-539380-4.
- Kožnar, J. (1986). *Skupinová dynamika*. Praha: SSNV.
- Lieberman, M., & Eisenberger, N. (2008). The pains and pleasures of a social life: a social cognitive neuroscience approach. *NeuroLeadershipJournal*.
- Matula, Z. (2016). *Mozek jako režisér úspěšnosti (komunikace a vztahy)*. Praha: Manta Edu.
- O'Mahoney, P, J. (2003). *Challenging Behaviour, Information and Guidelines for Boards of Management*. Dublin: National Association of Boards of Management in Special Education.
- Rock, D. (2009). *Managing with the Brain in Mind*. In. Strategy and bussines, Booz & Company. Issue 56.
- Schulz von Thun, F. (2005). *Jak spolu komunikujeme?: překonávání nesnází při dorozumívání*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0832-9.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, Don D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace. ISBN 80-86088-04-9.

Interakce a komunikace ve výuce na vysoké škole: Časové hledisko pedagogické komunikace a činnosti a komunikační formy

INTERACTION AND COMMUNICATION IN EDUCATION AT THE UNIVERSITY: TEMPORAL ASPECT OF EDUCATIONAL COMMUNICATION AND ACTIVITIES AND FORMS OF COMMUNICATION

Michaela Lukešová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt: Příspěvek pojednává o interakci a komunikaci ve výuce na vysoké škole. V úvodu autor stručně zdůvodňuje výběr zkoumaného problému, představuje výzkumnou metodologii, a poté prezentuje dílčí výsledky výzkumného šetření a to zejména jaké je časové hledisko pedagogické komunikace ve vysokoškolské výuce a užití činnosti a komunikační formy učitelem. Tyto výsledky byly získány prostřednictvím kvalitativní výzkumné strategie a realizováním videonahrávek u devíti vysokoškolských učitelů oboru Učitelství pro střední školy.

Klíčová slova: Pedagogická komunikace a interakce, organizační formy a vyučovací metody

Abstract: The paper describes the interaction and communication in teaching in higher education. In the introduction, the author briefly justifies the choice of the problem, presents the research methodology, and then presents partial results of a research and especially the temporal aspect of educational communication in university teaching and applied activities and forms of communication. These results were obtained through qualitative research strategy and by realizing videostudy at nine university teachers of field of Study for secondary schools.

Keywords: Educational communication and interaction, organizational forms and teaching methods

1 Pedagogická komunikace ve výuce na vysoké škole

Pedagogická interakce jakožto proces vzájemného působení osobností v konkrétním výchovném prostředí má cílové zaměření. Významným prostředkem pedagogické interakce je pedagogická komunikace. Pedagogická komunikace je komunikace mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží výchovně-vzdělávacím cílům (Mareš, Křivohlavý, 1995). Pedagogická komunikace se může odehrávat v různých prostředích, jak ale uvádí Průcha (2009), nejvýraznějším druhem pedagogické komunikace je komunikace v prostředí školní třídy. Vzhledem k tomu, že sledujeme pouze komunikaci, která probíhá mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací hodiny, volíme termín výuková komunikace (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Výukovou komunikaci tedy chápeme jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky. Vysokoškolská výuka se svou koncepcí ale poněkud odlišuje od koncepcí středoškolské (či základní) výuky.

V současnosti s proměnou vysokoškolského sektoru vyvstává řada pedagogických otázek: týkají se kvality vzdělávání (co je kvalita vysokoškolského vzdělávání, jak ji zajistit a jak hodnotit (Roskovec, 2009)), nového promyšlení kurikula, *fungujících forem a metod výuky*, hodnotících procesů aj. Proměny vzdělávacího kontextu a nároky na kvalitu vzdělávání v současnosti jsou v přímém vztahu k důrazu na profesní vzdělávání klíčových aktérů v této oblasti – učitelů. Učitelská profese je jednou z nejsledovanějších profesí u nás a příprava na ni na vysoké škole se ocitá v průsečíku mnoha pohledů, teoretických i teoreticko-empirických přístupů (Kasíková, 2015). Objevuje se také určitá kritika vysokoškolského vzdělávání. Týká se i charakteristiky výuky budoucích učitelů, která je často označovaná za nefunkční. Stanoviska jsou vyslovována i k výzkumu učitelského vzdělávání na vysokých školách (je mu přisuzována vysoká míra roztržitosti a nízká propojenost se změnami pedagogické praxe v základním vzdělávání s procesy v univerzitním vzdělávání (Lukášová, 2009).

Aktuálně panují diskuse na téma, proč učitelé na základních a středních školách učí tradičním způsobem. Realizované výzkumy (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012) dokazují, že na základních školách existuje tradiční IRF struktura (absentuje aktivní komunikace ze strany žáka). Mají tedy budoucí učitelé zkušenost s výukou jiného typu? Zkušenost s komunikací, kterou studenti získají v pregraduální přípravě, je zásadní a zejména v rámci stěžejního předmětového portfolia (společný základ předmětů). Studenti učitelství by měli projít kvalitní výukou na vysoké škole ze dvou podstatných důvodů: aby se sami efektivně učili a aby zažili model výuky, který je bude pozitivně ovlivňovat v jejich budoucí praxi (Kasíková, 2015).

Co se tedy odehrává na fakultách vysokých škol? V jakých podobách výuky a vzdělávání se studenti učitelství na vysokých školách ocitají? Jak jsou budoucí učitelé připraveni na konstruktivistickou výuku? Mají studenti zkušenost s dialogickým vyučováním?

2 Metodologie

Již v úvodu jsme uvedli, že v souvislosti s proměnou vysokoškolského sektoru vyvstává několik pedagogických otázek a jedna z nich se týkala právě zajištění *fungujících forem a metod práce*.

Cílem výzkumu je popsat, jaká je interakce a komunikace ve vysokoškolské výuce a do jaké míry studenti participují ve výukovém procesu, nicméně v rámci tohoto příspěvku nebudeme prezentovat odpověď na hlavní výzkumnou otázku, ale prezentujeme dílčí výsledky výzkumu, které se týkají otázky:

Jaký je čas učitele a studentů ve výuce na vysoké škole?

Jaké jsou činnosti a komunikační formy ve výuce na vysoké škole využívány?

Než přejdeme k samotné prezentaci dílčích výsledků výzkumu, bude představena metodologie výzkumného šetření. Odpovědi na výzkumné otázky hledáme prostřednictvím kvalitativní výzkumné strategie. Terénní sběr dat probíhal v průběhu akademického roku 2015/2016 a podílely se na něm čtyři fakulty moravských univerzit. Jednotlivé fakulty byly osloveny s žádostí o spolupráci na základě výběru Oboru Učitelství pro střední školy, který je na fakultách vyučován. Následně byli kontaktováni jednotliví vyučující s žádostí o participaci

na výzkumném šetření. Vzhledem k výběru daného oboru Učitelství pro střední školy jsme zvolili výběr těch učitelů, kteří vyučují předměty z tzv. společného základu předmětů. Tím jsme také mohli docílit poměrně vysoké jednotnosti vybraných předmětů na různých fakultách a také důvodem tohoto omezení byl předpoklad, že komunikace v různých předmětech může být ovlivněna obsahem vyučované látky. Jedná se tedy zejména o Obecnou didaktiku, Pedagogickou diagnostiku, Pedagogiku a psychologii, Pedagogickou psychologii, Psychologii osobnosti aj. Pro samotnou realizaci výzkumu byly zvoleny semináře těchto předmětů.

K účasti na výzkumu jsme získali devět učitelů. Ve všech případech šlo o vysokoškolské pedagogy vyučující studenty navazujícího magisterského studia oboru Učitelství pro střední školy. Velmi si ceníme ochoty a odvahy učitelů, ale i studentů, zapojit se do výzkumu.

V průběhu výzkumu jsme zvolili několik metod sběru dat. Jednalo se o videostudie, přímé pozorování a hloubkové rozhovory s učiteli na konci výzkumného šetření. V příspěvku se zaměříme zejména na videostudie, které byly stěžejní pro níže uvedené dílčí výsledky výzkumného šetření. Vyučovací hodiny jsme nahrávali na dvě videokamery a postup byl zvolen stejný, jako provedli Šedřová, Svaříček, Šalamounová (2012). U každého vyučujícího jsme v průběhu semestru sejmuli dvě videonahrávky vyučovacích hodin, s tím, že jsme vyloučili hodiny, které se konají v úvodu a na konci semestru, kdy jsou řešeny zejména organizační záležitosti, a volili jsme hodiny v jádru semestru. Celkem jsme tedy získali celkem 18 nahrávek, které byly následně transkribovány. Ve výzkumu jsme získali data, která bylo možné analyzovat jak kvalitativně, tak kvantitativně. Kvantitativní analýza právě směřovala k získání deskriptivního obrazu o komunikačních strukturách, zejména pro potřeby tohoto příspěvku, o tom, jaký je čas učitele a studenta ve výuce na vysoké škole a jaké komunikační formy jsou ve výuce využívány.

3 Výsledky výzkumu

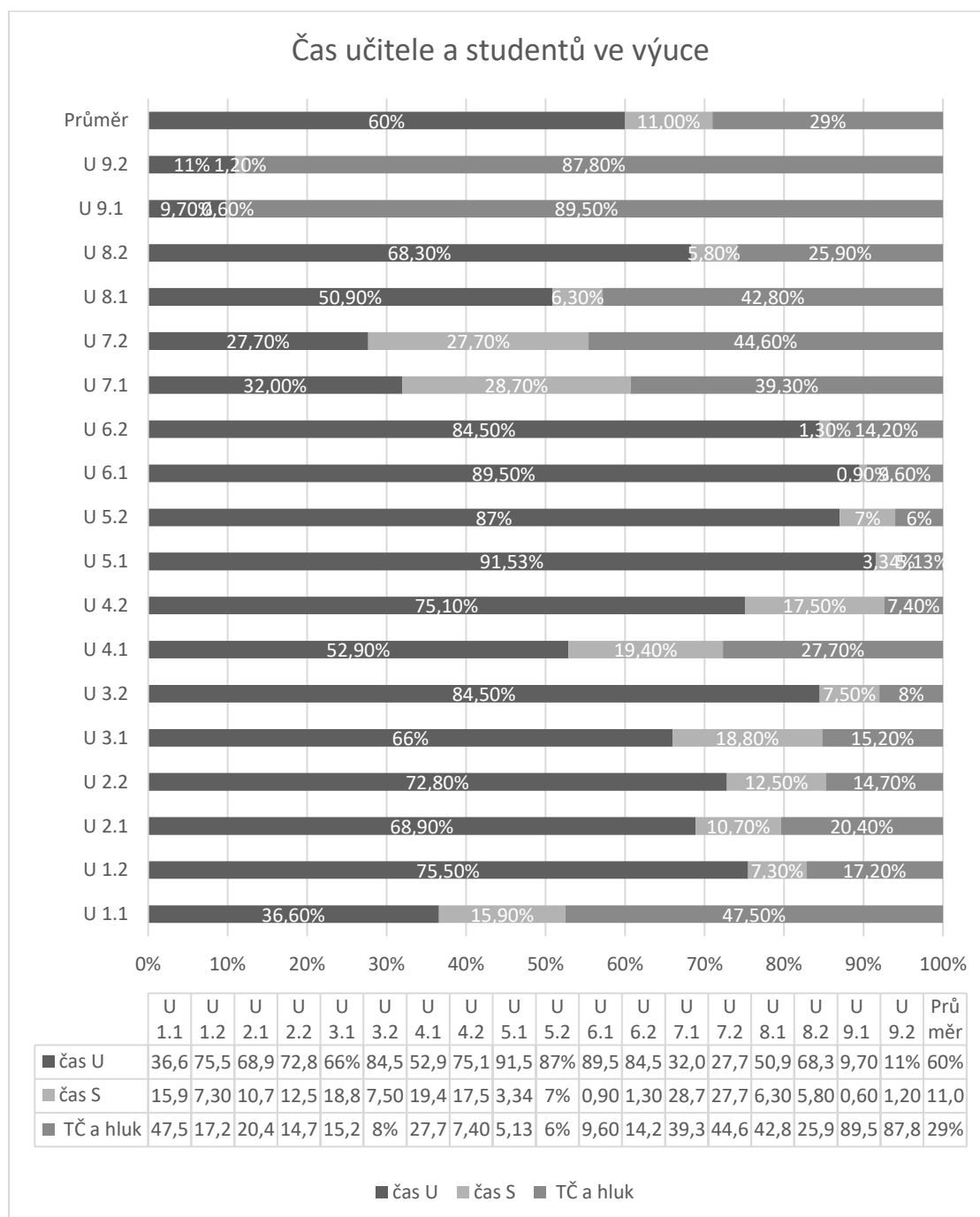
V následující části příspěvku se budeme věnovat prezentaci dílčích výsledků výzkumného šetření, a to jaké jsou základní charakteristiky výukové komunikace ve výuce na vysoké škole. Budeme se věnovat jednak proporcím, tzn. jaký je čas učitele a studenta ve výuce na vysoké škole, jednak otázce komunikačních forem užívaných ve vyučování.

Musíme podotknout, že se jedná o primární vhled do studované problematiky a jednotlivé fenomény jsou stále podrobovány podrobnější analýze, vzhledem na fakt, že sběr dat byl ukončen na konci akademického roku 2016 a analýza získaných dat takové povahy je extrémně časově náročná.

3.1 Čas pedagoga a studenta ve výuce na vysoké škole

Otázkou časového hlediska pedagogické komunikace se již věnovali např. Mareš, Křivohlavý (1995) a diskutovali několik úskalí, která mohou mít vliv na to, kolik času ve výuce hovoří žáci a kolik času hovoří učitel. První úskalí spočívá v rozdílu mezi plánovaným a skutečným časem na vyučování. Z řady důvodů odpadá určitá část vyučovacích hodin, takže reálný čas bývá kratší než stanovený čas učebním plánem a učebními osnovami. Druhé úskalí může být v samotném učivu, o němž se má komunikovat. Učivo může mít vzhledem ke stanovenému času např.

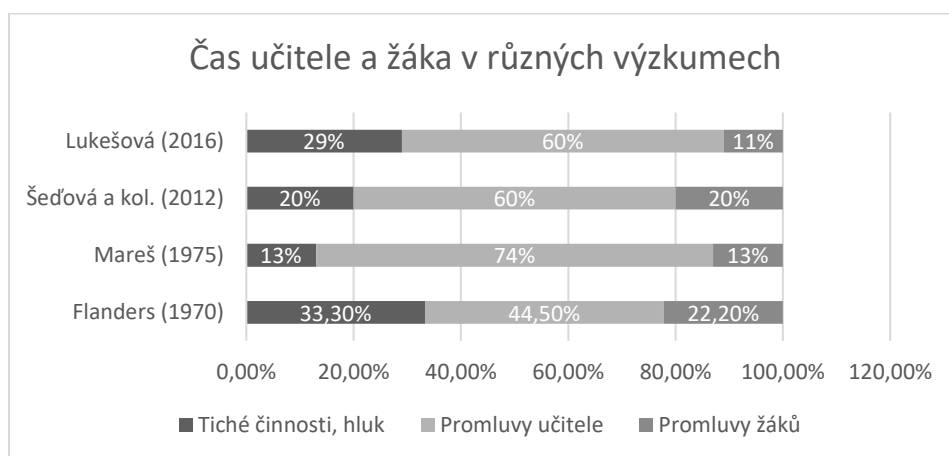
značný rozsah, je ho příliš mnoho. Učivo může být sice přiměřeně náročné, ale špatně strukturované, jsou v něm opomenuty některé vztahy. A poslední úskalí může spočívat ve zvolené organizační formě a používaných vyučovacích metodách. Hromadné vyučování s běžným repertoárem vyučovacích metod často přechází v tradiční typ tzv. smíšené vyučovací hodiny, a při takové hodině dominuje řeč učitele, řečový projev žáků je velmi omezen (Mareš, Křivohlavý, 1995). Mají tedy učitelé i studenti na vysoké škole dostatek času na pedagogickou komunikaci?



Obrázek 3 Čas učitele a studentů ve výuce

Výsledky získané analýzou videonahrávek výuky na vysoké škole ukazují, že se ve třídě hovoří 71% času, po dobu trvání seminářů. Z této doby připadá 60% na učitele a 11% na žáky. Tiché činnosti a hluk (zejména skupinová práce studentů, individuální práce, písemná práce apod.) zaplňují 29% doby trvání výuky. Podrobná data jsou uvedena na obrázku 3.

Čas, po který hovoří studenti, je dost nízký. V porovnání s různými výzkumy (viz obrázek 4), které ale byly realizovány na diametrálně odlišném stupni vzdělávání, je čas po dobu, co hovoří žáci, nejnižší. Není našim cílem porovnávat jeden fenomén na různých stupních vzdělávání, ale jen podotknout na fakty, které jsou známy v této oblasti.

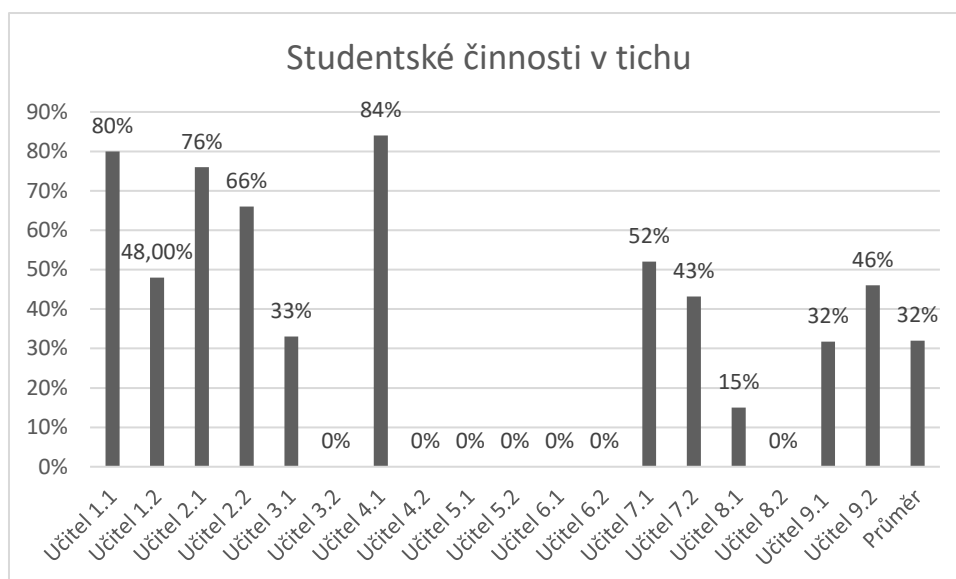


Obrázek 4 Čas učitele a žáka v různých výzkumech

Čas, kdy hovoří studenti je nízký, nicméně, čas, který je věnován studentům ve výuce se rozšiřuje konkrétními aktivitami, které probíhají převážně potichu. Jedná se zejména o skupinovou práci studentů.

V následující tabulce (viz obrázek 5) můžeme vidět, že z aktivit, které probíhají potichu, případně panuje ticho a hluk ve třídě, je věnováno 32% času studentským aktivitám. Samozřejmě, čísla, jež jsme uvedli výše, představují statistický průměr a neodrážejí dobře situaci ve všech sledovaných hodinách. Ta je totiž značně variabilní – nejvyšší podíl studentských aktivit představuje 84%, nejnižší naopak 15%, případně se aktivity nevyskytují vůbec a dominuje monolog učitele.

Skupinová práce studentů ve výuce na vysoké škole má jistě zásadní postavení. I Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí, že způsob rozdělení žáků může mít vliv na účinnost komunikace. Menší skupina tvoří základ svébytné organizační formy – skupinové vyučování. Dle Kasíkové (2015) v tématech didaktiky vysokých škol v posledních letech skupinové formy vzdělávání a výuky nikdy nechyběly. V teorii učitelského vzdělávání se však pracuje přesněji s vymezením skupinové učení vs. kooperativní učení a zahraniční výzkumy kooperativních přístupů ve výuce na vysoké škole dokazují jejich účinnost v podpoře poznávacích procesů, sociálního učení i psychického zdraví. Proto se i my budeme tomuto fenoménu podrobně dále věnovat.



Obrázek 5 Studentské činnosti v tichu

3.2 Činnosti a komunikační formy ve výuce na vysoké škole

Další dílčí oblast výsledků výzkumu, které budeme v příspěvku prezentovat, jsou činnosti a komunikační formy ve výuce na vysoké škole. K základním formám vzdělávací činnosti na vysoké škole patří mj. seminář, který slouží k upevnování a prohlubování vědomostí získaných z přednášek a samostatného studia. V seminářích se za aktivní účasti studentů teoreticky a metodologicky rozvíjejí a prohlubují poznatky z předmětů. (Rohlíková, Vejvodová, 2012) Vzhledem k tomu, že se autorka věnuje právě komunikaci a interakci na vysoké škole, zvolila si autorka pro realizaci výzkumu semináře, ve kterých sejmula videonahrávky.

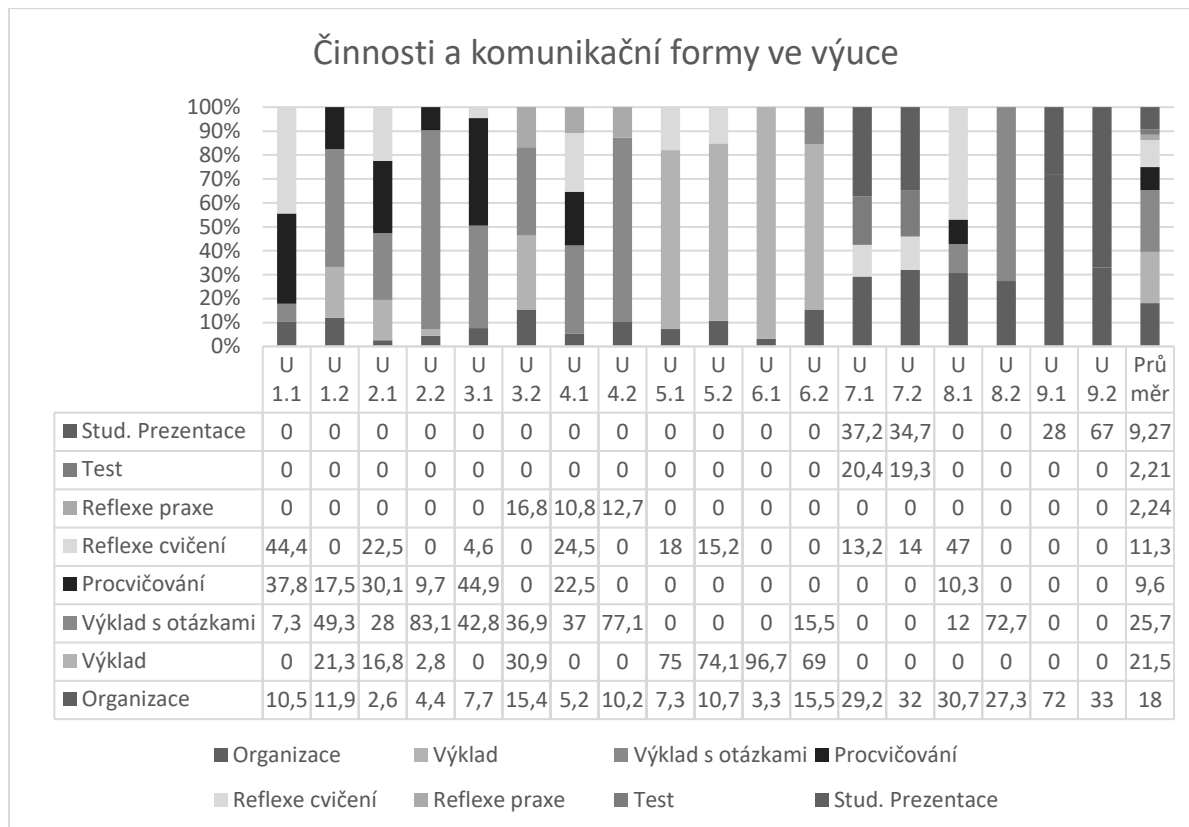
Z dat vyplývá, že v průměru 18% z každé vyučovací hodiny je věnováno organizačním záležitostem. Největší podíl z času v hodině (48%) zaujímá výklad učitele, který je organizován buď monologicky (22%), nebo jako výklad s otázkami (26%).

Mezi další činnosti, které se ve výuce odehrávají, patří procvičování (10%). Reflexe cvičení společně s vyučujícím tvoří průměrně 11%. Jedná se zejména o sekvence, kdy učitel zadá v drtivé většině studentům skupinovou práci, kterou samostatně zpracují a následně společně s vyučujícím reflektují, případně se cvičení realizuje současně i s vyučujícím. Tyto činnosti budou ještě podrobeny detailnější analýze, protože nás zajímá, v jakých organizačních formách se procvičování uskutečňuje, které komunikační struktury se vyskytují a které vyučovací metody byly v jejich rámci použity.

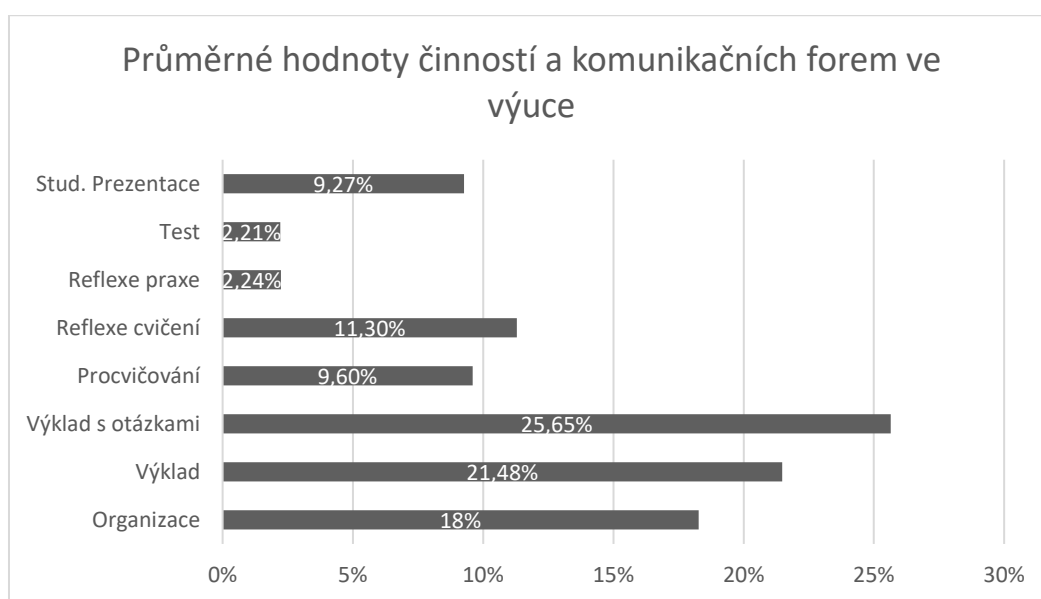
Studentské prezentace je další činnost, která se ve výuce na vysoké škole vyskytuje. Mohlo by se zdát, že se jedná o metodu, která se bude v seminářích hojně vyskytovat, nicméně v našem výzkumném vzorku tvoří pouze 9%. Jedná se o statistický průměr a musíme podotknout, že se tato aktivita objevuje jen u dvou vyučujících.

U jednoho vyučujícího jsme také zaznamenali opakování. Konkrétně se jednalo o test (2,2%), který zjišťoval dosavadní znalosti studentů. Žádný z ostatních vyučujících komunikační formu opakování, neuskutečnil, ať už písemnou, či ústní formou.

Vzhledem k tomu, že jsme výzkum uskutečnili ve výuce studentů oboru Učitelství pro střední školy, není překvapením, že se také ve výuce, sice jen u dvou vyučujících (2,2%), také objevuje činnost, která reflektovala praxe studentů. Vyučující věnoval čas studentům a dotazoval se na získané zkušenosti z náslechlů, na kterých byli přítomni. Podrobný výčet procentuálního rozložení jednotlivých činností a komunikačních forem můžete vidět v Obr. č. 6 a č. 7.



Obrázek 6 Činnosti a komunikační formy ve výuce



Obrázek 7 Průměrné hodnoty činností a komunikačních forem ve výuce

4 Závěr

Cílem tohoto příspěvku bylo prezentovat dílčí výsledky výzkumného šetření a to zejména, jaké je časové hledisko pedagogické komunikace ve vysokoškolské výuce a užití činnosti a komunikační formy učitelem. Podíl komunikačních aktivit učitele a studentů není rovnoměrně rozložen. Na základě výzkumu jsme zjistili proporci komunikační aktivity učitele a studentů. Učitelé svými promluvami vyplňují v průměru 60% času, po který se ve třídě hovoří. Na studenty zbývá 11%, což je nižší podíl, než byl konstatován v jiných výzkumech (ale na jiných stupních vzdělávání). Neznamená to, že učitelé vedou nepřerušovaný monolog, protože mezi komunikačními formami převažují formy interaktivní. Zjištěný čas, kdy hovoří studenti, je nízký, nicméně konstatovat závěry, že studenti nemají ve vysokoškolské výuce dostatek prostoru pro vyjádření, v úvodu našeho výzkumu je poměrně předčasné i vzhledem k faktu, že chceme dále s daty pracovat a podrobněji se věnovat otázce skupinového vyučování, které má u sledovaných případů významné postavení. Učitelé zpravidla volí tzv. smíšené vyučovací hodiny, které zahrnují zahájení hodiny, diskuse nad organizačními záležitostmi, výklad učiva, procvičování nového učiva, případně uložení a vysvětlení samostatné práce studentům. Můžeme si povšimnout, že každý učitel volí opakovaně stejný repertoár organizačních forem a používaných vyučovacích metod a mají vlastní ustálený plán hodiny. Právě zmíněné vyučovací metody budou dále podrobovány analýze a zjištění budou v budoucnu prezentovány.

Literatura

Kasíková, H. (2015). Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *Aula*, 1, XXIII.

Lukášová, H. (2009). Teorie učitelské profese. In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita: Centrum pro další vzdělávání učitelů.

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

Rohlíková, L., Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.

Roskovec, V. (2009). Terciální školství v ČR. In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Šedřová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Vztah mezi kritickým myšlením a studijním stylem studentů vybrané fakulty humanitních studií

Jana Martincová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt: Primárním cílem výzkumného šetření je hledání vzájemných vztahů a souvislostí mezi úrovní kritického myšlení studentů fakulty humanitních studií a faktory studijního stylu. Konkrétně sleduje vzájemné vztahy mezi jednotlivými proměnnými, a to: interpretací, argumentací, rozpoznáváním domněnek, úsudkem, dedukcí, hloubkovým zpracováním informací, elaborativním učením, přesahem práce s učivem, metodičností v učení, výkonovou motivací a pamětním učením. Teoretická východiska příspěvku analyzují literaturu, která odborně dokládá záměr výzkumného šetření. Především jsou v teoretické části analyzovány zdroje, které zkoumají vztah mezi kritickým myšlením a studijním stylem. V rámci metodologie autorka zodpovídá následující výzkumné otázky: Jaká je úroveň kritického myšlení respondentů? Jakým studijním stylem studenti disponují? Jaký je vztah mezi úrovní kritického myšlení a jednotlivými faktory studijního stylu? Ve výzkumu bylo použito kvantitativní pojetí výzkumu. Výzkum byl realizován u 472 respondentů (studentů vybrané fakulty humanitních studií) pro popis úrovně kritického myšlení a faktorů studijního stylu, a u 244 respondentů pro analýzu vzájemných vztahů mezi proměnnými. V závěru příspěvku autorka uvádí rozhodnutí o potvrzení/zamítnutí hypotéz.

Klíčová slova: kritické myšlení, studijní styl, vysokoškolský student, pamětní učení, elaborativní učení, hloubkový přístup, metodičnost, přesah práce s učivem, interpretace, dedukce, argumentace, usuzování, rozpoznávání domněnek.

Abstract: The primary goal of the research is the search for relationships and connections between the levels of critical thinking of students of the Faculty of Humanities and factors of learning style. Specifically, it monitors relationships between different variables, namely: interpretation, arguing, recognition conjecture, inference, deduction, deep processing information, elaborative learning, outreach work with curriculum, methodical learning, achievement motivation and memorial learning. Theoretical background analyzes literature that expertly reveals the intention of the research. Above all, the theoretical analyzes resources that explore the relationship between critical thinking and learning style. In the methodology the author answer the following research questions: What is the level of critical thinking of respondents? What the students have a learning style? What is the relationship between the level of critical thinking and individual factors of learning style? In research we used quantitative approach to research. The research sample were 472 respondents (students of Faculty of Humanities) for describing levels of critical thinking and learning style factors, and of 244 respondents to analyze relationships between variables. In the conclusion, the author presents the decision to confirm/reject of hypotheses.

Keywords: critical thinking, learning style, college student, memorial learning, elaborative learning, deep processing informatik, methodical learning, outreach work with curriculum, interpretation, deduction, argumentation, inference, recognition conjecture.

Úvod

Kritické myšlení je považováno za jednu z klíčových kompetencí pro 21. století. O daném nás přesvědčují mnohačetné výzkumy, teorie a názory předních odborníků (Saaddé, Morin, Thomas, 2012; Johnsová, 2010; Wagner, 2008; Trilling, Fadel, 2009). Johnsová et al. v roce 2010 vyjádřila myšlenku, která charakterizuje význam kritického myšlení v akademickém prostředí. Studenti dle Johnsové (2010) potřebují schopnosti, které jim pomohou osvojit si a absorbovat poznatky účinně a efektivně. Aktivizace, pochopení a využití znalostí však vyžaduje různé strategie učení, meta-kognitivní schopnosti a touhu k jejich použití (motivaci). Z hlediska úspěšnosti (profesionálního výkonu) v akademickém prostředí je kritické myšlení klíčová schopnost, kterou studenti potřebují.

Úkolem příspěvku je zaměřit se na úroveň kritického myšlení v terciárním vzdělávání, konkrétně na vybrané fakultě humanitních studií. Zároveň si klademe za cíl analyzovat studijní styl, kterým studenti disponují a identifikovat vzájemný vztah mezi proměnnými.

V úvodu bychom pak rádi poukázali na definice elementárních pojmů, které jsou s tématem příspěvku bezprostředně spjaty. Mezi tyto pojmy řadíme kritické myšlení a studijní styl. Komponenty, které tyto proměnné sytí v našem výzkumu budeme blíže specifikovat v rámci operacionalizace proměnných.

Kritické myšlení není definováno jednotně. Přehled definic kritického myšlení nalezneme v článku Martincová (2016). Přesto považujeme za stěžejní definovat kritické myšlení podle Watsona a Glasera (2000), jelikož z této definice rovněž vychází zaměření výzkumu a použití výzkumných nástrojů. „Kritické myšlení je kombinací schopností, znalostí a postojů, které umožňují jedinci vytvářet závěry, dedukovat, interpretovat, rozpoznávat předpoklady a hodnotit argumenty.“ (Watson, Glaser, 2000) Za možná úskalí definice můžeme sledovat, že se jedná především o výčet komponent (schopností, dovedností, klíčových kompetencí) kritického myšlení. Autoři tak na rozdíl od ostatních (Stratton, 1999; Lau, 2011; Lipman, 1995, Cotrell, 2011) neuvádí genetickou nebo existenciální definici pojmu. S absencí genetické definice pojmu kritické myšlení se setkáváme velmi často. Většina autorů (Fisher, Scriven, 1997; Tittle, 2011; Facione, 1990) definuje tento pojem tak, jak to učinili Watson a Glaser. Na základě syntézy definic kritického myšlení můžeme identifikovat následující proměnné, které charakterizují kritické myšlení: reflektivní myšlení, autoregulace vlastního myšlení, interpretace, hodnocení, argumentace, usuzování a analýza.

Druhý pojem, který je stěžejní pro náš příspěvek, je studijní styl. V článku se zaměřujeme především na studijní styl podle autorů Schmecka et al., kteří sytí tento pojem následujícími proměnnými: hloubkové zpracování informací, metodičnost v učení, retence k faktům a elaborativní zpracování informací. Tento koncept studijního stylu vychází z dotazníku *Inventory of Learning Processes* (ILP), který v prostředí České republiky přeložili a adaptovali

Mareš, Skalská a Rybářová. Tito autoři na základě faktorové analýzy identifikovali další faktory studijního stylu a vytvořili následujících šest faktorů: povrchové zpracování informací vyvolávající studijní problémy, elaborativní zpracování informací, výkonová motivace, pamětní učení, přesahování aktuální práce s učivem a metodičnost v učení. Schmeck učební styly konstruuje na základě předsvědčení, že kvalita myšlení při učení, má vliv na výsledky učení. (Rayner, Riding, 1997) Mnozí autoři (Biggs, Schmeck, Entwisle) své teorie dále doplňují o studijní přístupy, mezi které řadíme hloubkový přístup k učení, povrchový přístup a strategický (výkonový viz Biggs) přístup. Nejvíce tyto přístupy rozpracovává právě Biggs (2001). Mezi další významné autory teorie studijního stylu řadíme: Vermunta (1994), Kirtona (1994), Raynera a Ridinga (1997), Curryho (1987) a další. V českém prostředí se teorií studijního stylu zabývá především Mareš.

Z důvodu zaměření příspěvku v úvodu poukazujeme na několik empirických studií, které byly realizovány v zahraničí, a výzkumným souborem byli studenti vybraných oborů na vysokých školách. Tyto výzkumy analyzovaly vztah mezi kritickým myšlením a studijním stylem.

Prvním výzkumem je výzkum Ju An a Sook Yoo (2008) s názvem *Critical Thinking and learning styles of nursing students at the Baccalaureate nursing program in Korea*. Tento výzkum byl realizován u 724 studentů, z pěti vybraných měst v Koreji. Pro sběr dat autorky využily Kolbův dotazník studijního stylu (1976) a dotazník *Dispozicí kritického myšlení* od Rudd et al. (2000). V tomto výzkumu se potvrdila velmi nízká souvislost mezi úrovní kritického myšlení a studijním stylem ($r = 0,219$). Autorky uvádí, že studenti, kteří disponují divergentním stylem učení, dosahují významně nižší úrovně kritického myšlení, než studenti s asimilativním, akomodativním a konvergentním stylem učení.

Druhým výzkum byl rovněž realizován v Asii, konkrétně v Číně. Autory tohoto výzkumu byli Huan Zhang a Vickie Lambert (2008). Výzkum s názvem *Critical thinking dispositions and learning style of baccalaureate nursing students from China* realizovali u 100 respondentů zdravotnického oboru. Pro výzkum využili následující výzkumné nástroje: *Index studijního stylu* (ILS, Felder a Soloman, 1997) a čínskou verzi dotazníku *California Critical Thinking Disposition Inventory* (CCTDI, Facione & Facione, 1992). V rámci tohoto výzkumu se potvrdil vztah mezi sebevědomím v kritickém myšlení a reflektivním, smyslovým, intuitivním, vizuálním a verbálním stylem učení. Tyto korelace byly signifikantní na hladině významnosti 0,05, avšak rovněž dosahovaly velmi nízké hodnoty $r = 0,23$. Mezi ostatními dispozicemi kritického myšlení a studijním stylem nebyl vztah prokázán.

Mezi další výzkumy, které potvrzují vztah mezi kritickým myšlením a studijním stylem studentů vybraných oborů na vysokých školách, můžeme zařadit: Mayerse a Dyyera (2006): *The Influence of Student Learning Style on Critical Thinking Skill*, Ghazivakiliho et al. (2014) *The Role of Critical Thinking Skills and Learning Styles of University Students in their Academic Performance*, Colucciellové (1999): *Relationships Between Critical Thinking Dispositions and Learning Styles*. Tyto výzkumy hovoří o tom, že tento vztah existuje. Dále s informacemi nepracují a neanalyzují je.

Výzkum Mahmouda (2012) dokládá, že neexistuje statisticky významná souvislost mezi jednotlivými komponentami kritického myšlení a studijním stylem respondentů. Výzkumný

soubor tvořilo 208 studentů zdravotnických oborů, a pro sběr dat byly použity totožné výzkumné nástroje, jako u druhého výzkumu (Zhang, Lambert, 2008). V rámci tohoto výzkumu byla potvrzena hypotéza o vztahu mezi zvědavostí v oblasti kritického myšlení a sensitivním/intuitivním studijním stylem.

Ve všech výzkumech pozorujeme určitá výzkumná omezení, která nás i přes existující teorie nízké závislosti mezi jevy, inspirovala k realizaci našeho výzkumu. Mezi tyto omezení řadíme:

- v rámci jednotlivých výzkumů nebylo učiněno rozhodnutí o normalitě dat,
- absence popisu způsobu výběru výzkumného souboru,
- nízký počet respondentů (s výjimkou výzkumu Ju An & Sook Yoo, 2008),
- analýza dat provedena pouze s využitím základních metod statistické analýzy dat.

Je zřejmé, že většina výzkumných šetření se především zaměřuje na výzkumný soubor zdravotnických oborů. Tento výzkumný soubor je zastoupen rovněž v našem výzkumu. Vztah mezi úrovní kritického myšlení a zaměřením studia byl publikován v článku Martincová (2016). Úkolem tohoto článku je poukázat na vztah mezi kritickým myšlením a studijním stylem studentů námi vybrané fakulty humanitních studií. Aktuálně se zaměříme na design výzkumu předkládaného výzkumného šetření.

1 Design výzkumu

Výzkumný problém realizovaného šetření byl formulován následovně: *zjištění vzájemného vztahu mezi úrovní kritického myšlení a faktory studijního stylu studentů vybrané fakulty humanitních studií.*

Na základě výše uvedeného výzkumného problému byla zvolena *kvantitativní výzkumná strategie*, pro možnost výpočtu korelací mezi zvolenými proměnnými. Konkrétně jsme se zaměřili na zodpovězení následujících výzkumných otázek: *Jaká je úroveň kritického myšlení respondentů? Jaké studijní styly využívají respondenti? Jaká je souvislost mezi úrovní kritického myšlení studentů a jejich studijním stylem?*

Výzkumné otázky nám podrobně rozpracovává níže uvedená tabulka. Pro přehlednost výzkumu jsme zvolili rozčlenění výzkumného šetření na 3 oblasti: úroveň kritického myšlení, analýza studijního stylu a hledání vzájemných vztahů.

Na výzkumné otázky odpovídáme na základě sběru dat a prostřednictvím deskriptivní a relační analýzy. Z důvodu formulace relačních výzkumných otázek dále uvádíme věcné hypotézy a operacionalizaci proměnných výzkumu.

Tabulka 6 Výzkumné otázky dle jednotlivých dílčích oblastí

Výzkumná oblast	Hlavní otázka	výzkumná	Dílčí výzkumné otázky
Úroveň kritického myšlení v terciárním vzdělávání	Jaká je úroveň kritického myšlení u studentů fakulty humanitních studií?	úroveň	Jaká je úroveň kritického myšlení respondentů?
Analýza studijního stylu studentů	Jaké studijní styly využívají studenti vybrané fakulty humanitních studií?	studijní styly	Jaká je úroveň schopnosti hloubkového zpracování informací studentů? Jak respondenti využívají techniku systematického studia (metodičnost v učení)? Jak studenti využívají pamětní učení? Jak respondenti využívají elaborativní zpracování informací? Jaká je schopnost respondentů přesahovat aktuální práci s učivem? Jaká je motivace respondentů k učebnímu výkonu?
Hledání vzájemných vztahů mezi preferovaným studijním stylem respondentů a jejich úrovní kritického myšlení	Jaká je souvislost mezi úrovní kritického myšlení studentů a jejich studijním stylem?	souvislost	Existuje souvislost mezi schopností zpracovávání informací a úrovní kritického myšlení? Jaký je vztah mezi elaborativním zpracováním informací a úrovní kritického myšlení? Jaká je souvislost mezi motivací studentů k výkonu a jejich úrovní kritického myšlení? Jaká je souvislost mezi schopností přesahu aktuální práce s učivem a úrovní kritického myšlení? Existuje vztah mezi metodickým přístupem k učivu respondentů a jejich úrovní kritického myšlení? Existuje souvislost mezi využitím pamětního učení studenty a jejich úrovní kritického myšlení?

1.1 Hypotézy

Tabulka 7 Věcné hypotézy výzkumu

Výzkumná oblast	Hypotéza
Hledání vzájemných vztahů mezi preferovaným studijním stylem respondentů a jejich úrovní kritického myšlení	H1: Studenti, kteří povrchově zpracovávají informace, které vyvolávají studijní problémy, disponují nízkou úrovní kritického myšlení. H2: Studenti využívající elaborativní zpracování informací disponují vysokou úrovní kritického myšlení. H3: Mezi úrovní výkonové motivace studentů a jejich schopností kriticky myslet existuje souvislost. H4: Studenti, kteří využívají pamětní učení, disponují nízkou úrovní kritického myšlení.

Pokračování Tabulky 7 Věcné hypotézy výzkumu

Výzkumná oblast	Hypotéza
Hledání vzájemných vztahů mezi preferovaným studijním stylem respondentů a jejich úrovní kritického myšlení	H5: Mezi schopností přesahovat aktuální práci s učivem a úrovní kritického myšlení existuje souvislost. H6: Studenti, kteří přistupují k učení metodicky, vykazují vyšší úroveň kritického myšlení.

1.2 Operacionalizace proměnných

Tabulka 8 Operacionalizace proměnných

	Název proměnné	Definice proměnné	Způsob měření
Kritické myšlení	Úsudek	Hodnocení platnosti úsudků vytvořených na základě série faktických údajů.	Watson-Glaserův test hodnocení kritického myšlení Forma C
	Rozpoznávání domněnek	Identifikace nevyslovených domněnek a předpokladů ze série tvrzení.	
	Dedukce	Určení, zdali závěry opravdu vyplývají z informací obsažených ve výrocích a premisách.	
	Interpretace	Zvážení informací a rozhodnutí o oprávněnosti zevšeobecnění a závěrů vyvozených na základě daných údajů.	
	Hodnocení argumentů	Rozlišování mezi argumenty, které jsou vzhledem k danému problému silné a podstatné a argumentů slabých a nepodstatných.	
Studijní styl	Hlubkové zpracování informací	Diagnostikuje obtíže při studiu, které pramení z toho, že student nedokáže při učení aplikovat hlubkový přístup.	Dotazník studijního stylu - ILP
	Elaborativní zpracování informací	Jde o procesy, které jsou kvalitativně odlišné od procesů hlubkových. Učení zde dostává subjektivní dimenzi, student se snaží o restrukturování svých poznatků, o vlastní formulování studovaného problému.	
	Výkonová motivace	Student se snaží dosáhnout úspěšného výkonu. Projevuje při studiu značné úsilí, vytrvalost, studuje systematicky.	
	Pamětní učení	Faktor diagnostikuje dvě složky studentova učení – tendenci učit se nazpaměť a schopnost zmapovat si faktografické údaje.	
	Přesahování aktuální práce s učivem	Zahrnuje specifické dimenze elaborativních procesů. Diagnostikuje snahu studenta získat nadhled nad učivem, hledat jiné souvislosti, předvídat další situace, v nichž bude třeba s učivem pracovat.	
Metodičnost v učení	Diagnostikuje se technika studia, zejména práce s poznámkami a literaturou.		

Definice proměnných vycházejí z příručky Watson-Glaserova testu hodnocení kritického myšlení a článku Mareše, Skalské a Rybářové: Česká verze dotazníku Inventory of Learning Processes.

1.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří studenti vybrané fakulty humanitních studií, kterou z důvodu etiky výzkumníka blíže nespécifikujeme. Studenti fakulty humanitních studií byli vybráni z důvodu jednotného způsobu výběru uchazečů do studia. Testy, které byly uchazečům předloženy neobsahovaly matematické úlohy, které dle Hiršové (2006) mohou významně ovlivnit úroveň kritického myšlení.

Základní výzkumný soubor tvořilo 980 respondentů. Z tohoto základního souboru byly náhodně vybrány studijní ročníky jednotlivých oborů. Konkrétně bylo vybráno 882 respondentů. Z důvodu neúčasti studentů na seminářích či jejich neochotě účastnit se výzkumného šetření byla velikost výběrového výzkumného souboru následující.

Tabulka 9 Výzkumný soubor

Výzkumná oblast	Velikost výběrového souboru
Úroveň kritického myšlení	472
Analýza studijního stylu	478
Analýza vzájemných vztahů mezi kritickým myšlením a studijním stylem	244

Z hlediska potřeby spárování obou výzkumných nástrojů respondenti vyplňovali dotazníky na rodné jméno matky nebo libovolně zvolenou číselnou kombinaci. Pro zvýšení motivace respondentů účastnit se výzkumu byly všem studentům po ukončení výzkumného šetření zaslány jejich výsledky.

Aktuálně se zaměříme na popis výzkumných nástrojů. Konkrétně jsme využili Watson-Glaserův test hodnocení kritického myšlení a českou verzi dotazníku Inventory of Learning Processes.

1.4 Výzkumné nástroje

Watson - Glaserův test hodnocení kritického myšlení (CTA), který zkoumá úroveň analytického myšlení u respondentů. Toto myšlení je zkoumáno na základě 5 dílčích testů: úsudek, rozpoznávání domněnek, dedukce, interpretace, hodnocení argumentů, které jsou určeny na měření rozdílných, ale se sebou souvisejících, aspektů kritického myšlení. Respondenti mají za úkol prostudovat výroky, které byly stratifikovány do jednotlivých dílčích testů a zhodnotit jejich přiměřenost nebo platnost. Výroky byly sestaveny na základě běžných informací, které jsou volně dostupné v novinách, časopisech či jiných médiích, a se kterými se dennodenně setkáváme. Dle příručky k testu je za nejvíce reliabilní považována forma C, se kterou pracujeme v rámci výzkumného šetření. Koeficient reliability byl počítán

u výzkumného souboru – policejní důstojníci (267 respondentů) a studentů šestého ročníku gymnázia (111 respondentů), přičemž byly spočteny následující hodnoty $r = 0,87$ a $0,88$. Výpočtem koeficientu reliability u varianty A a B potvrdil, že Forma C zachovává vysoký standard ostatních forem CTA. Test byl vytvořen v roce 1991.

Dotazník studijního stylu (ILP) Inventory of Learning Processes (autor: R. R. Schmeck a spolupracovníci). V originální verzi zkoumá dotazník čtyři faktory, a to: hloubkové zpracování informací, metodičnost v učení, retence faktů a elaborativní zpracování informací. Jeho českou standardizaci provedli Mareš, Skalská a Rybářová, kdy rozšířili základní faktory na: povrchové zpracování informací vyvolávající studijní problémy, elaborativní zpracování informací, výkonová motivace, pamětní učení, přesahování aktuální práce s učivem a metodičnost v učení. Jednotlivé faktory specifikujeme v tabulce operacionalizace proměnných. Pro českou verzi dotazníku byl vypočítán Cronbachův koeficient alfa pro jednotlivé faktory. Hodnoty reliability: hloubkové zpracování informací: 0,72; elaborativní zpracování informací: 0,62; výkonová motivace: 0,71; pamětní učení: 0,66; přesahování aktuální práce s učivem: 0,70 a metodičnost učení: 0,63. Reliabilita dotazníku je dle Mareše, Skalské a Rybářové uspokojivá. Dotazník diagnostikuje styly učení studentů, a je určen především pro vysokoškolské studenty (Schmeck, 1988).

2 Výsledky výzkumného šetření

2.1 První výzkumná oblast: úroveň kritického myšlení

První výzkumná otázka, tedy: **Jaká je úroveň kritického myšlení u studentů vybrané fakulty humanitních studií?**, byla zodpovězena v publikovaném článku Martincová (2016). V daném článku nalezneme přesný popis úrovně kritického myšlení výzkumného souboru, a to formou hrubého skóre, které porovnáváme s normovaným percentilem. Pro interpretaci dat jsme použili pravidlo 3σ .

Tabulka 10 Interpretace úrovně kritického myšlení za pomoci pravidla 3σ

Počet σ	Procento výzkumného souboru	Interval počtu dosažených bodů
$\pm 1\sigma$	68 %	<39 – 52>
$\pm 2\sigma$	95 %	<33 – 59>
$\pm 3\sigma$	99,7 %	<26 – 66>

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že studenti vybrané fakulty humanitních studií dosahují v průměru 45,87 bodů ve Watson-Glaserově testu hodnocení kritického myšlení. Vzhledem k posouzení výsledku s normovanými hodnotami můžeme konstatovat, že se výzkumný soubor v průměru umístil 19. – 25. percentil v porovnání s britskými studenty ekonomie. Stejně výsledky uvádí i Kosturková (2014), která měřila úroveň kritického myšlení u studentů oboru vychovatelství. Její výzkumný soubor dosáhl průměrného hrubého skóre 41,68 bodů. Hiršová (2006, s. 73) rovněž zkoumala úroveň kritického myšlení, avšak u studentů oboru management. Výzkumný soubor Hiršové, získal v průměru 47,56 bodů, což odůvodňuje tím,

že studenti prošli jiným způsobem přijímání na vysokou školu, a to konkrétně testem, který obsahoval především matematické úlohy. Na tuto skutečnost jsme poukázali i ve vymezení výzkumného souboru, a z tohoto důvodu byly zvoleni studenti jedné fakulty. Z tabulky je zřejmé, že 68 % respondentů dosáhlo úrovně kritického myšlení mezi 39 až 52 body, což odpovídá aritmetickému průměru $\pm 1\sigma$. Maximální počet bodů, který mohli studenti dosahovat byl 80. Z výzkumného šetření jsme zjistili, že 89 respondentů dosahuje stejný nebo vyšší počet bodů, než je průměrný počet stanovený normou (52,6 bodů). Ostatní respondenti (383 studentů) se nachází pod průměrem (Martincová, 2016).

2.2 Druhá výzkumná oblast: analýza studijního stylu

Druhou analyzovanou oblastí jsou faktory studijního stylu. Zodpovídáme tak výzkumnou otázku: **Jaké studijní styly využívají studenti vybrané fakulty humanitních studií?**

Tabulka 11 Deskriptivní statistika faktorů studijního stylu

Proměnná	N plat.	Průměr	Modus	Četnost modu	Min	Max	Sm. odch.
Povrchové zpracování informací	478	20,40	19	36	1	39	6,76
Elaborativní učení	478	23,28	23	43	6	32	5,10
Výkonová motivace	478	6,77	5	49	0	20	4,31
Pamětní učení	478	14,96	14	35	0	32	5,66
Přesah práce s učivem	478	23,87	Víc.	32	5	40	6,33
Metodičnost	478	12,08	Víc.	49	0	23	4,34

Z hlediska interpretace průměru studijního stylu můžeme konstatovat, že studenti povrchově zpracovávají informace, čímž vyvolávají studijní problémy. Tento faktor sytí například položky: mívám problémy s odvozováním učiva, s dedukováním; obtížné se mi zdají otázky, které vyžadují od člověka kritické posouzení. S nízkým počtem dosažených bodů v oblasti hloubkového učení se pojí vyšší úroveň ve faktoru elaborativní zpracování informací. V pojetí dotazníku ILP autoři na skutečnost kvalitativní odlišnosti obou faktorů poukazují (Mareš, Skalská, Rybářová). Studenti tak spíše disponují studijním stylem, který má subjektivní dimenzi. Student se snaží studovaný problém formulovat vlastním způsobem. Tím však předpokládáme vznik mnohých miskoncepcí v pojetí učiva. Student tak může interpretovat látku svébytným způsobem bez ukotvení problematiky ve věcných argumentech a ověřených informacích.

Výkonovou motivaci v dotazníku ILP sytí pouze 5 položek, kdy mohou studenti dosahovat maximálně 20 bodů. Čím více bodů dosahují, tím je výkonová motivace vyšší. Pokud se podíváme na průměrný počet dosažených bodů, studenti v daném faktoru získali nízký počet

bodů (6,77). To může svědčit o nízké úrovni výkonové motivace. Z hlediska teorií výkonové motivace však považujeme za důležité upozornit, že komplexní měření této proměnné vyžaduje důkladnější posouzení, a to samostatným nástrojem, jako je například Dotazník motivace k výkonu (Schuler, Prochaska, 2003).

Čtvrtým sledovaným faktorem je pamětní učení. Velmi často se s pamětním učením setkáváme v rámci vysokoškolské výuky, kdy se mnozí studenti účelově naučí látku pouze pro daný termín zkoušky. V rámci výsledků výzkumu však zjišťujeme pozitivní výstup, kdy studenti v průměru dosahovali 15 bodů z celkových 32. Čím více bodů studenti dosahovali, tím více se pamětně učí. Předposledním faktorem je schopnost přesahovat aktuální práci s učivem. V tomto faktoru studenti získali průměrný počet bodů 24 ze 44 možných. Tak, jak jsme již uvedli v operacionalizaci proměnných, přesah práce s učivem poukazuje na snahu studenta získat nadhled nad učivem. Jedná se o specifickou dimenzi elaborativních procesů. Pokud porovnáme námi analyzovaný průměr s tabelovaným percentilovými hodnotami, odpovídá hodnota 24 bodů 35 percentilu.

Posledním faktorem je metodičnost v učení. Studenti mohli dosáhnout maximálně 24 bodů a v průměru získali 12 bodů, což dle norem odpovídá 40 – 45 percentilu. Čím více studenti dosáhli bodů, tím více se metodicky učí. Faktor především charakterizuje práci s poznámkami a literaturou. Sytí jej položky např.: při studiu učebnic a skript si dělám obvykle vlastní poznámky; při studiu používám slovník; raději si přečtu původní text (článek, sdělení), než abych studoval(a) z hotových přehledů a výtahů.

Z důvodu možnosti ověření použití korelační analýzy v další části článku ověřujeme normalitu dat v jednotlivých faktorech studijního stylu. Konkrétně normalitu dat počítáme na základě Shapiro-Wilksova testu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Pro výpočet byly stanoveny následující hypotézy. H_0 : *Data se neshodují s normálním rozdělením.* H_A : *Data se shodují s normálním rozdělením.*

Tabulka 12 Test normality faktorů studijního stylu

Proměnná	Shapiro-Wilksův test (W)	p
Povrchové zpracování informací	0,994	0,050
Elaborativní učení	0,964	0,000
Výkonová motivace	0,966	0,000
Pamětní učení	0,995	0,170
Přesah práce s učivem	0,989	0,001
Metodičnost	0,990	0,003

S výjimkou pamětního učení byla u všech faktorů studijního stylu přijata alternativní hypotéza. Data pocházejí z normálního rozložení dat.

2.3 Třetí výzkumná oblast: analýza vzájemných vztahů mezi úrovní kritického myšlení a studijním stylem

Poslední sledovanou oblastí je analýza vzájemných vztahů mezi úrovní kritického myšlení a studijním stylem. Konkrétně zodpovídáme následující výzkumnou otázku: **Jaká je souvislost mezi úrovní kritického myšlení studentů a jejich studijním stylem?**

Pro zodpovězení využíváme Pearsonův koeficient korelace a korelační matici, díky čemuž můžeme analyzovat vztah mezi dvěma metrickými proměnnými. V našem případě tak ověřujeme hypotézy formulované v designu výzkumu. Konkrétně jsme získali následující výsledky.

Tabulka 13 Korelační analýza a interpretace věcných hypotéz výzkumu

Hypotéza	<i>r</i>	<i>p</i>	Interpretace
H1: Studenti, kteří povrchově zpracovávají informace, které vyvolávají studijní problémy, disponují nižší úrovní kritického myšlení než studenti, kteří zpracovávají informace hloubkově.	-0,130	0,038	potvrzena Studenti, kteří povrchově zpracovávají informace mají nízkou úroveň KM.
H2: Studenti využívající elaborativní zpracování informací disponují vyšší úrovní kritického myšlení než studenti, kteří využívají povrchní studijní styl.	0,083	0,190	nepotvrzena
H3: Mezi úrovní výkonové motivace studentů a jejich schopností kriticky myslet existuje pozitivní korelace.	-0,009	0,880	nepotvrzena
H4: Studenti, kteří využívají pamětní učení, disponují nižší úrovní kritického myšlení než studenti, kteří pamětní učení nevyužívají.	-0,190	0,003	potvrzena Studenti, kteří využívají pamětní učení mají nízkou úroveň KM.
H5: Mezi schopností přesahovat aktuální práci s učivem a úrovní kritického myšlení existuje pozitivní korelace.	0,200	0,002	potvrzena Studenti, kteří mají vyšší úroveň KM, mají vyšší úroveň přesahu práce s učivem.
H6: Studenti, kteří přistupují k učení metodicky, vykazují vyšší úroveň kritického myšlení než studenti, kteří přistupují k učení nemetodicky.	-0,030	0,630	nepotvrzena

Pro analýzu vzájemného vztahu byla použita data od 244 respondentů. Spárování obou dotazníků proběhlo za pomoci rodných jmen matek, přezdivek nebo symbolů, které studenti uváděli na oba dotazníky. Z tabulky je zřejmé, že se nám potvrdili 3 z 6 věcných hypotéz. Všechny pozorované korelace jsou však velmi nízké (Chráska, 2007, s. 105).

Závěr

V závěru tohoto příspěvku bychom se chtěli zaměřit na interpretaci námi zjištěných údajů. Pokud se podíváme na první výzkumnou oblast, je zřejmé, že se výsledky našeho výzkumu shodují s ostatními výzkumy, které byly realizovány v českém nebo slovenském prostředí (Novotná, Jurčíková, 2012; Kosturková, 2014; Hiršová, 2006). V zahraničních výzkumech můžeme sledovat vyšší počet dosažených bodů ve Watson-Glaserově testu hodnocení kritického myšlení. Jedná se například o výzkumy Williama Dalyho (2001), který zkoumal úroveň kritického myšlení u studentů zdravotnických oborů. Průměrně studenti dosahovali 51,35 bodů. Za významné výzkumné omezení tohoto výzkumu však považujeme velikost výzkumného souboru ($n = 43$). Výzkum Macphersona a Owenové (2010) zkoumal úroveň kritického myšlení u studentů medicíny. Konkrétně administrovali variantu testu A u 79 respondentů. Průměrný počet dosažených bodů byl 62. Rovněž sledujeme nízký počet respondentů. Norris (1985) ve svém článku o syntéze výzkumu porovnal výsledky středoškolských a vysokoškolských studentů, kdy středoškolští studenti dosahovali mediánu mezi 41 a 47 body, a vysokoškolští studenti od 52 do 60 bodů. Tyto údaje se potvrzují i dle příručky k Watson-Glaserově testu kritického myšlení. Jaká je tedy úroveň kritického myšlení výzkumného souboru? Z hlediska příručky k testu nelze úroveň kritického myšlení kategorizovat do úrovně typu: vysoká, nízká, průměrná, podprůměrná. Můžeme však sledovat, že se úroveň našeho výzkumného souboru významně liší od úrovně respondentů zahraničních studií a normovaného vzorku dle příručky. Aktuálně vznikají další možnosti výzkumného působení v této oblasti, a to vytvořit syntézu výzkumů v oblasti kritického myšlení, ve kterých byl využit Watson-Glaserův test hodnocení kritického myšlení, a především, na čemž se shodujeme s Kostrukovou, adaptovat jiný test do českého prostředí, který by zkoumal tento fenomén.

Dále jsme se v příspěvku zaměřovali na studijní styl respondentů. Studijní styl studentů se vyznačuje především povrchním zpracováním informací, se zaměřením na vlastní pochopení a pojetí učiva, spolu s absencí přesahu práce s učivem. Zajímavé je porovnání výsledků našeho výzkumného souboru s tabelovanými normami, které uvádí Mareš, Skalková, Rybářová. Ti vytvořili tyto normy na základě administrace dotazníku u 1898 studentů vysokých škol. Z toho 54,7 % tvořili studenti humanitního zaměření, 17,6 % studenti technických oborů a 27,7 % studenti lékařského zaměření. Pro možnost posouzení našich výsledků s uvedeným výzkumem prezentujeme percentilové normy pro českou verzi dotazníku ILP.

Z tabulky je zřejmé, že pro mnohé hodnoty, které dosahoval náš výzkumný soubor, nejsou stanoveny tabelované hodnoty. Zároveň studenti dosahovali výrazně rozdílných výsledků ve faktoru F1, F2 a F4. V těchto faktorech se část výsledků výzkumného souboru soustřeďovala nad percentilem 100. Čím více bodů studenti dosahovali v těchto faktorech, tím více povrchně zpracovávali informace, více využívali elaborativní učení a více využívali pamětní učení.

Tabulka 14 Porovnání pozorovaných četností studijního stylu s tabelovanými normami

HS	Čet. F1	Per.	Čet. F2	Per. F2	Čet. F3	Per. F3	Čet. F4	Per. F4	Čet. F5	Per. F5	Čet. F6	Per. F6
	F1											
0					25		1				3	
1	2	0			35	5	2				1	
2	1	0			21	5	1				3	
3	1	0			36	10	5				3	
4	1	0			38	15-20	8	5			11	
5	1	0			49	25-30	6	5	2		20	5
6	2	0	1		44	35	12	10			15	5
7	7	0	3		36	40-45	14	15	5		17	10
8	3	0			41	50-55	14	20-25	4		21	15
9	6	5	1		37	60-65	13	30	2		32	20
10	7	11	3		22	70	25	35-40	5		49	25-30
11	8	10	3		19	75-80	28	45	1		28	35
12	13	10	6		16	85	33	50-55	3		48	40-45
13	18	15	3		24	90	31	60	5		36	50
14	17	20	6		12	95	35	65-70	6		46	55-60
15	17	25	16		5		29	75	11		40	65
16	30	30	15	5	4		32	80	9	5	31	70-75
17	27	35	5	10	7		32	85	16	5	29	80
18	33	40-45	25	15	2		30	90	19	10	13	85
19	36	50	12	20	3		23	95	20	10	10	90
20	31	55	27	25-30	1		25		26	15	9	95
21	18	60	29	35-40			18		26	20	8	
22	23	65	29	45-50			18		28	25	3	
23	15	70	43	55-60			14		32	30	1	
24	16	75	40	65-75			5		32	35		
25	33	80	33	80-85			7		30	40		
26	23	80	30	90			7		27	45-50		
27	14	85	42	95			6		29	55		
28	20	90	32				1		25	60		
29	10	90	29				2		29	65-40		
30	9	95	23				1		18	75		
31	7		14						14	80		
32	6		8						20	85		
33	3								9	90		
34	5								10			
35	8								4			
36	1								3	95		
37	1								3			
38	2								2			
39	1											
40									3			

HS = hrubé skóre; Čet. = četnost; Per. = percentil; F1 = povrchové zpracování informací vyvolávající studijní problémy; F2 = elaborativní zpracování informací; F3 = výkonová motivace; F4 = pamětní učení; F5 = přesahování aktuální práce s učivem; F6 = metodičnost v učení.

Poslední oblastí, na kterou jsme se v příspěvku zaměřili, a která byla z hlediska záměru příspěvku nejstěžejnější je analýza vzájemného vztahu mezi úrovní kritického myšlení a studijním stylem respondentů. Výsledné korelace se shodují s analyzovanými výzkumy, které jsme uvedli v úvodu příspěvku. Možným výzkumným omezením mohou být: nízký počet respondentů (v současné době vznikla potřeba spárovat další dotazníky) nebo nekompatibilita výzkumných nástrojů z hlediska sledovaných proměnných. Druhé výzkumné omezení však považujeme vzhledem k realibilitě obou výzkumných nástrojů za méně pravděpodobné.

V závěru příspěvku navrhuje, aby byl výzkum doplněn o další spárované dotazníky a aby byla provedena konfirmační faktorová analýza pro přesnější vyhodnocení výsledků vzájemných vztahů. Díky danému může být nastíněn model vztahu mezi kritickým myšlením a studijním stylem u studentů v pregraduální přípravě.

Literatura

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire; R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

Colucciello, M. Relationships between critical thinking dispositions and learning styles. *Journal of Professional Nursing*, 15 (5), 294-301.

Cottrell, S. (2011). *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument*. 2sc Ed. London: Palgrave MacMillan.

Curry, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards*. Ottawa, ON: Canadian College of Health Service Executives.

Daly, W. M. (2001). The development of an alternative method in the assessment of critical thinking as an outcome of nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 36 (1), 120-130.

Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* [online]. CA: California Academic Press. [03-03-2016]. Last revised 1990. Dostupné z: https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf

Fisher, A. (2011). *Critical Thinking*. Second Edition. United Kingdom: Cambridge University.

Ghazivakili, Z. et al. (2014). The role of critical thinking skills and learning style of university students in their academic performance. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 2 (3), 95-102.

Hiršová, M. (2006). *Vztahový rámec zkoumání osobnosti studentů manažerských oborů: disertační práce*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita.

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

- Johnson, D., et al. (2010). At the intersection of social and cognitive development: Internal working models of attachment in infancy. *Cognitive Science*, 34 (5), 807–825.
- Ju An, G., & Sook Yoo, M. (2008). Critical thinking and learning style of nursing students at the Baccalaureate nursing program in Korea. *eContent Management Pty Ltd. Contemporary Nurse*, 29 (1), 100-109.
- Kirton, M. J. (1994). *Adaptors and innovators*. London: Routledge.
- Kostruková, M. (2014). Úroveň kritického myšlení studentů odboru Vychovatelství. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 4 (1), 45-61.
- Lau, J. (2011). *An Introduction to Critical Thinking and Creativity*. New Jersey: Wiley.
- Lipman, M. (1995). Good Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines*, 15 (2), 37-41.
- Macpherson, K. & Owen, C. (2010). Assessment of critical thinking ability in medical students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (1), 45-58.
- Mahmoud, H. G. (2012). Critical Thinking Dispositions and Learning Style of Baccalaureate Nursing Students and its Relation to Their Achievement. *International Journal of Learning & Development*, 2 (1), 398-415.
- Martincová, J. (2016). Úroveň kritického myšlení studentů vybrané fakulty humanitních studií. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 6 (2), 83–105.
DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2016060283>.
- Mayers, B. & Dyer, J. (2006). Influence of student learning style on critical thinking skills. *Journal of Agricultural Education*, 47 (1), 43-52.
- Norris, S. (1985). Synthesis of Research on Critical thinking. *Educational Leadership*, 42 (8), 40-45.
- Novotná, J., Jurčíková, J. (2012). *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido.
- Rayner, S., & Riding, R. (1997). Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*, 17, 5-27.
- Saadé, R., Morin D., Thomas J. (2012). Critical Thinking in E-learning environments. New York: *Computers in Human Behavior*. 28 (5), 1608-1617.
- Schmeck, R. R. (1988), *Learning Strategies and learning styles*. New York: Plenum Publishing.
- Schuler, H. & Prochazka, M. (2003). *LMI – Dotazník motivace k výkonu*. Praha: Testcentrum.
Dostupné z: <http://www.testcentrum.cz/testy/lmi>
- Stratton, J. (1999). *Critical Thinking for College Students*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Tittle, P. (2011). *Critical Thinking. An Appeal to Reason*. New York: Routledge.

Trilling, B., Fadel, CH. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in our Times*. San Francisco: Wiley & Sons.

Vermunt, J. D. H. M. (1994). Inventory of Learning Styles in Higher Education: Scoring key for the Inventory of Learning Styles in Higher Education. Tilburg: Tilburg University, Department of Educational Psychology.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need — and what we can do about it*. New York: Basic Books.

Watson, G., Glaser, E. (2000). *Watson-Glaserův test hodnocení kritického myšlení*. Brno: Psychodiagnostika, a. s.

Zhang, H., & Lambert, V. (2008). Critical Thinking dispositions and learning style of baccalaureate nursing students from China. *Journal Compilation Blackwell Publishing Asia Pty Ltd.* 10, 175-181.

Příspěvky ze Sekce 3: Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci

Využití networkingu v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

NETWORKING USING ON FURTHER EDUCATION TEACHERS

Monika Kadrnožková¹, Jitka Kaplanová²

¹ Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

² Centrum školského managementu, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Abstrakt: Text se zabývá vymezením pojmu networking a jeho využitím v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). V teoretické rovině definuje jeho specifika ve vztahu k DVPP a následnému uplatnění v praxi. Studie vychází z analýzy a komparace dostupných literárních pramenů a dalších zdrojů věnovaných problematice networkingu. Právě networking může zvýšit kvalitu DVPP například prostřednictvím výměny zkušeností či příkladů dobré praxe. Cílem empirické části je analyzovat projekty využívající v rámci DVPP networking a představit jejich pozitiva a rizika pro další možné využití. Pro účely studie byly vybrány projekty: Budování kapacit pro rozvoj škol I. (MŠMT), INOSKOP (UVRV PedF UK) a síťování škol v rámci předmětu Řízení v praxi (CŠM PedF UK). V empirické části je uplatněna sekundární analýza dat, konkrétně analýza výstupů z vybraných projektů, data jsou analyzována, komparována a posléze syntetizována. Zjištěná teoretická východiska a analýza vybraných projektů umožňují získat ucelenější vhled do dané problematiky a hlouběji prozkoumat pojem networking. Závěr vycházející z analýzy projektů přináší inovativní pohled na využití networkingu v pedagogické sféře.

Klíčová slova: networking, síť, další vzdělávání pedagogických pracovníků, komparace, sekundární analýza

Abstract:

This study deals with networking and following usage in the further education teachers. Theoretical framework analysis Czech and foreign-language literature dealing with networking concept, not only in general, but also relating to course of further education teachers. Empirical framework applied secondary data analysis. Data were analyzed, compared and synthesized. The research includes three Czech projects - Building Capacity for Development Schools I., (MSMT) project INOSKOP (IRDE, PedF UK) and the networking of schools within the subject Management in Practice (School Management Centre, PedF UK). Theoretical framework and analysis Czech projects present a comprehensive view to this issue. Project analysis presents innovative view in pedagogy sphere of networking.

Keywords: networking, net, further education teachers, comparison, secondary analysis

Teoretická východiska

Společnost jako celek se neustále proměňuje. Proměňuje se i postavení jedince ve společnosti, jeho význam i možnosti, jak se rozvíjet a realizovat. Proměnlivost společenských podmínek se samozřejmě odráží i v profesní sféře, v rovině vedení a řízení pracovníků, ale i v klíčových znalostech, schopnostech, dovednostech promítnutých do konkrétního chování, které určuje úspěch člověka. Lze najít mnoho výčtů klíčových charakteristik současné společnosti, které určují její podobu a odlišnost od těch předchozích. Naším cílem je poukázat pouze na některé z nich v kontextu dané problematiky.

Již Tapscott (1999) například hovoří o dvanácti tématech nové (digitální) ekonomiky, která jsou podle něho klíčová. Jedná se o:

- kvalifikaci (např. pracovníků, spotřebitelů, technologií), která utváří ekonomiku znalostí;
- digitalizaci, která vytváří podmínky pro nové formy spolupráce (např. email);
- virtualizaci fyzických jevů (např. virtuální organizace, tým, podnik, atd.);
- molekularizaci, tedy rozpad velkých celků na menší, které spolu kooperují;
- integraci/síťovou orientaci,
- zánik mezičlánků, jako jsou prodejci či zprostředkovatelé, kteří pokud nenabídnou nějakou přidanou hodnotu, nahradí je nové technologie;
- konvergenci, sbližování nových technologií;
- inovaci, neustálé zlepšování produktů, procesů, systémů;
- roli zákazníka, bude aktivnější;
- bezprostřednost/rychlost reakce podniku na změnu;
- globalizaci zákazníků, jejich informovanost;
- nerovnosti, které způsobí přerod ekonomiky staré v novou.

Harris zase uvádí: „*Nejviditelnější rozdíl mezi firmou budoucnosti a jejím současným protějškem nebude spočívat v produktech, které vyrábějí, nebo v zařízení, s nimiž pracují, ale v tom, jací lidé ve společnosti pracují a co pro ně práce znamená*“ (Tapscott, 1999, s. 44). Dále dodává, že konkurenční výhodou budou znalosti, kreativita pracovníků podniku a ochota se celoživotně vzdělávat a rozvíjet. Celou řadu aspektů, které Tapscott ve své knize popisuje, můžeme již v dnešní společnosti sledovat.

Dnešní společnost je také často označována jako *společnost vědění, společnost znalostí, znalostní společnost*, atd. Všechny tyto pojmy se vztahují k současné fázi rozvoje společnosti, označované jako postkapitalistická, postindustriální, postmoderní, informační nebo také učící se. Sociolog Veselý vymezuje společnost vědění v protikladu ke společnosti industriální a to následovně: „*Zatímco základními konstitutivními prvky moderní společnosti byl fyzický kapitál,*

množství lidské práce a průmysl (odtud pak pojmenování průmyslová nebo kapitalistická společnost), v současné době jsme svědky transformace ke společnosti, ve které se klíčovým faktorem produkce stává vědění“ (Veselý, 2004, s. 433-446). Dle Rýdla (2012) je současný a budoucí vývoj charakterizován řadou znaků, které tvoří podstatu společenských proměn majících zásadní vliv na změnu pojetí vzdělávání a výchovy. V zásadě jde o přechod od uzavřené k otevřené společnosti s využitím zkušeností z oblasti mnohočetnosti druhů a forem, respektu k jinakosti a odlišnostem vůbec.

Současná doba se vyznačuje také obrovským nárůstem konkurence a to nejen ve výrobní oblasti, ale také ve státní sféře, potažmo i ve školství a právě na tuto oblast se chceme zaměřit. Školy tedy musí usilovat o to, aby se v tomto konkurenčním prostředí prosadily. Aby byly konkurenceschopné, musí vykazovat určitou kvalitu. Pečovat o své klienty (žáky/studenty, rodiče) a mít jim co nabídnout. Kromě dobrého technického a materiálního zázemí je nezbytné zabezpečit kvalitní pedagogický tým, který reaguje na nové trendy ve vývoji společnosti, neustále se vzdělává a je vzorem pro žáky samotné. Kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci, kteří záměrně rozvíjí své dovednosti, aby úspěšně dosahovali strategických cílů školy, jsou podstatou úspěšné školy. Jejich prostřednictvím je zajišťován i kvalitní pedagogický proces. Dalším podstatným článkem je ředitel školy, který je zodpovědný za chod celé školy. S narůstající autonomií škol od roku 1989, narůstají i povinnosti ředitele školy. Jedním z hlavních cílů ředitele školy je tedy vytvořit kompaktní tým lidí, kteří se budou navzájem motivovat, rozvíjet a především efektivně vzdělávat (Starý, 2007).

Pedagogičtí pracovníci mají právo i povinnost se vzdělávat. Vyplyvá to zejména ze zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Konkrétně se této oblasti věnuje § 24 v odstavcích 1 – 8. Jednotlivé odstavce se vztahují, jak na samotné pedagogické pracovníky, tak i na ředitele škol. Pedagogickým pracovníkům je zde jasně daná nejen povinnost dále se po dobu výkonu pedagogické činnosti vzdělávat, a tím si obnovovat, udržovat a doplňovat kvalifikaci, ale i možnost účastnit se dalšího vzdělávání, kterým si kvalifikaci zvyšují. Přičemž zvýšením kvalifikace se podle zvláštního předpisu (§ 231 odst. 1 zákoníku práce) rozumí též její získání nebo rozšíření. Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje na základě plánu dalšího vzdělávání, který stanoví ředitel školy. Tento plán musí ředitel školy předem projednat také s příslušným odborovým orgánem, pokud je na škole ustanoven. Při tvorbě plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je nutné přihlížet ke studijním zájmům pedagogických pracovníků, k potřebám a rozpočtu školy. Právě soulad vzdělávacích potřeb samotného účastníka a školy se stává jedním z klíčových faktorů ovlivňující efektivitu dalšího vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci k dalšímu vzdělávání mohou využít vzdělávací nabídky vysokých škol, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a dalších zařízení, kterým byla ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy udělena akreditace. Mluvíme tak o dalším vzdělávání, které se uskutečňuje ve formálním a neformálním vzdělávání. Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje také samostudiem, pak hovoříme o informálním vzdělávání. Nesmíme opomenout ještě jeden důležitý právní předpis upravující další vzdělávání pedagogických pracovníků, kterým je vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška obsahuje nejen výčet, ale i precizní popis jednotlivých druhů dalšího vzdělávání. Na základě tohoto vymezení můžeme další

vzdělávání rozdělit do tří skupin. Je to studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a studium k prohlubování odborné kvalifikace. Zákon přitom vytváří pouze legislativní rámec. Formy naplňování zákona jsou ponechány do značné míry v rukou ředitele. To, jak probíhá další vzdělávání pedagogických pracovníků na různých školách, se proto může zásadně lišit a někde může probíhat pouze na formální úrovni.

S proměnou společnosti souvisí i rozvoj nových technologií, které na jednu stranu urychlují dění ve společnosti, zapříčiňují řadu změn, ale které také jistým způsobem mění komunikaci mezi lidmi. Především způsoby navazování kontaktů s druhými, udržování kontaktů – jak se o ně pečuje, jaké prostředky se využívají a s jakou frekvencí je třeba kontakty „opečovávat“, aby nevymizely. V rovině osobní tyto činnosti člověk realizuje celkem přirozeně, mnohdy o nich nemusí ani přemýšlet. V profesním životě je to ale jiné. A právě networking se tímto zabývá. Jedná se o relativně nový pojem, který souvisí s řadou konceptů a pojmů, které již byly v minulosti zkoumány a které běžně používáme, např. komunikace v organizaci, spolupráce, sociální a lidský kapitál, síť a její dynamika, aj. Networking dává tyto jevy do nových souvislostí a zdůrazňuje nové aspekty věci, což je pro různé profesní sféry velice přínosné. Naším cílem je zjistit, jak je networking využíván v pedagogické sféře, přesněji, jak je využíván v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP).

Vymezení pojmu networking v obecné rovině

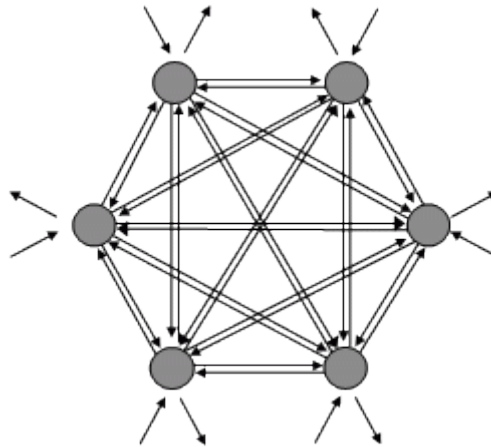
Pojem networking je využíván v různých oblastech a odvětvích. Abychom ho lépe pochopili, je nutné ho vymezit nejprve v obecné rovině. Teprve poté ho můžeme definovat v rámci určité oblasti, v našem případě pedagogiky.

Výraz networking při doslovném překladu napovídá, že se jedná o práci se sítí či sítěmi. Pokud bychom se snažili najít ekvivalent v češtině, který by se blížil anglickému originálu, mohli bychom použít výrazy jako „síťování“, „propojování“, či „provazování“. Nejvíce se s pojmem networking setkáme v oblasti ICT. V tomto případě jde o propojování počítačů do sítí, které umožňují sdílet data všech zapojených v síti, ale také o nástroje, které toto umožňují (Mitchell, 1999). V našem případě jde však o trochu jiné sítě.

Síť a její dynamika

Sítě vztahů, kontaktů, tedy lidské sítě mají podle tohoto přístupu stejnou strukturu jako sítě technologické či biologické (internet či nervová soustava). Jsou vnímány jako otevřené dynamické systémy, v nichž jsou klíčové tři elementy:

- uzly,
- vazby,
- účel systému.



Obrázek 8 Hopfieldova neuronová síť (ilustrační obrázek sítě)

Uzly, resp. centra aktivity jsou propojeny vazbami takovým způsobem, aby bylo dosaženo účelu dané sítě. Vazby jsou pak vztahy mezi těmito centry – lidmi či organizacemi. (Lipnack, 1992) Zde, jak patrně, je uvažován také účel celé sítě. Síť není náhodně či pravidelně uspořádaná, ale je tvořena shluky uzlů, jak to znázorňuje obrázek 8. Granovetter (1973) hovoří o shlukování (clustering), které pak odráží kvalita vazeb mezi jednotlivými uzly. Síť není v žádném případě statickým celkem. Je to otevřený, dynamický, až organický, tedy neustále se proměňující a rozvíjející systém, do něhož vstupují noví členové a vytvářejí se tak nové vazby mezi novými a stávajícími členy. Obohacujeme-li naši síť o další kontakty, nerozšiřujeme ji pouze o toho daného, konkrétního jedince, nýbrž o celou jeho osobní síť, která je pro nás potenciálně dostupná.

Síť se neproměňuje pouze tím, že vzniknou nové či zaniknou existující vazby mezi členy sítě, ale také tím, že se existující vazby kvalitativně mění. Z těch volnějších (slabých) se stávají vazby pevnější, podpořené důvěrou pramenící z více zdrojů a naopak. Nový člen se interakcí v síti propojuje s dalšími členy sítě a vazba se stává silnější. Rozlišují se tedy vazby slabé a silné. Slabá vazba je taková, která není příliš provázána v rámci sítě, je to kontakt s někým mimo síť, mimo nejbližší okolí. Některé výzkumy ukazují, že vyšší počet těchto typů vazeb přináší větší výhody. Slabé vazby totiž zajišťují propojení s dalšími sítěmi, přístup k informacím, zdrojům a příležitostem jinak nedostupným v rámci stávající sítě. Zvyšují např. úspěch při hledání nového zaměstnání, při kariérním postupu nebo rozšiřování podnikání. Silné vazby vedou k rodině, přátelům, těm nejbližším, kteří jsou v rámci naší sítě značně provázáni. Čím silnější vazba, tím více společně tráveného času, zažívané intenzivnější emoce, větší míra intimity a vzájemnosti ve vztahu mezi dvěma lidmi i v rámci sítě. (Granovetter, 1973)

Stejně jako se liší kvalita vazeb, tak ani uzly nejsou totožné. Někteří lidé navazují kontakty velmi snadno a jsou propojeni s nadprůměrně velkým množstvím dalších lidí, jiní mají spíše malý počet vazeb. „Uzly s anomálně vysokým počtem vazeb jsou nazývány prostředníky a jsou pro kvalitu sítě velmi důležité.“ (Barabási, 2005, 60) U sítě nejde pouze o její velikost, resp. o množství potenciálně dostupných lidí – prvků sítě, ale také o její kvalitu, která je dána kvalitou (typem) vazeb, ale i rozmanitostí provázaných prvků.

Vstup do sítě nemusí být vůbec jednoduchý, zvláště pak do sítě, která funguje. Do sítě lze vstupovat různými způsoby, nicméně to jistě usnadňují následující skutečnosti:

- existující osobní vztah se členem, příp. členy sítě (přítel, člen rodiny aj.);
- předchozí společná pracovní zkušenost se členem, příp. členy sítě (bývalý kolega, klient aj.);
- doporučení či zprostředkování kontaktu třetí osobou, která se zná se členem sítě i s doporučovaným – sociální kapitál (otec představuje syna svému bývalému kolegovi). (Hite, 2005)

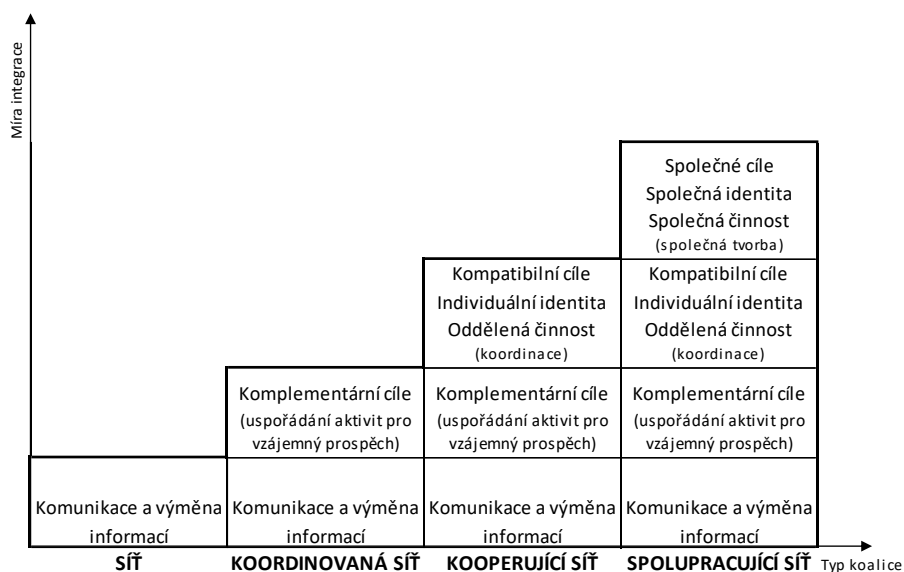
Networking úzce souvisí s důvěrou, která může vycházet z různých zdrojů. Vraťme se k výše uvedeným bodům. Pokud je někomu umožněn vstup do sítě na základě osobního vztahu, vychází důvěra z osobní zkušenosti s ním jako člověkem, z různých životních situací. V druhém případě vyrůstá důvěra ze společné pracovní zkušenosti, znalosti jeho pracovního chování, návyků, také schopností, kompetencí a výkonu vázaného na konkrétní pracovní oblast (výsledky). Ve třetím případě pak jde o důvěru opřenou o pověst člověka a také o pověst toho, kdo jej doporučil. Je zřejmé, že s rostoucí intenzitou kontaktů a spolupráce v rámci sítě, se zvyšuje provázanost jednotlivých prvků sítě a hlavně se prohlubuje vzájemné poznání. Tím se mění kvalita vztahů i důvěry. Tak se mohou čistě pracovní kontakty proměňovat v osobní, čímž se důvěra opírá i o osobnostní vlastnosti zúčastněných. (Hite, 2005) Zároveň se vazby mezi jednotlivými lidmi v rámci sítě množí, jednotlivec je propojen s větším množstvím členů sítě, a tím se z volných (slabých) vazeb stávají vazby silné.

Networking a spolupráce

V odborné literatuře se objevují různé přístupy, které se zabývají popisem a vymezením networkingu. Jeden z nich je zacílený spíše na subjekt a jeho chování, druhý spíše na strukturu, vnímá síť jako systém, který vzniká. V rámci prvního z výše uvedených přístupů je networking představován jako určitý způsob chování, interakce s druhými, proces utváření sítě kontaktů, či vztahů a její udržování. Toto pojetí zastává i Boeová (2009, s. 9): „*Networking je procesem vyjádření a sprádní osobních a profesních kontaktů s lidmi s cílem získat: osobní doporučení, rady, informace, podporu, energii.*“ Z této definice vyplývá, že nové příležitosti např. ve formě informací, či sdílení zdrojů přinášejí jedinci/organizaci nové příležitosti. Networking tedy představuje určitý způsob chování jedince či organizace, který usnadňuje navazování, udržování a rozvíjení kontaktů. Tyto kontakty jsou podstatné pro dosažení určitých cílů organizace, ale také k osobnímu rozvoji jedince. Jedná se o síť kontaktů, lidí, organizací, které se mají vzájemně co nabídnout, mohou si být prospěšné právě při dosahování stanovených cílů. Jednoduchou definici uvádí např. Kohoutek (2006), jde podle něj o nalézání, propojování a vytváření sítě vztahů mezi lidmi.

Velmi podobné vymezení nabízí Tullier (2004, s. 30): „*Networking je proces kultivace a udržování vztahů, v nichž vzájemná výměna informací, rad a podpory usnadňuje růst, úspěch a štěstí všech zúčastněných.*“ Networking Tullier považuje za dovednost, kterou se lze naučit.

Je zřejmé, že networking úzce souvisí se spoluprací, je jistou úrovní spolupráce, na níž dochází ke komunikaci a výměně informací. Podle Camarinha-Matose a Afsarmaneshe (2006, s. 28) je to nejzákladnější stupeň spolupráce. Tabulka na obrázku 1.2 ukazuje, jak výše uvedení autoři rozlišují jednotlivé stupně spolupráce.



Obrázek 9 Úrovně spolupráce dle Camarinha-Matose & Afsarmaneshe (2006, 29)

Na obrázku 9 můžeme vidět různé typy koalice, a to od networkingu směrem ke spolupráci. Je zřejmé, že směrem od sítě (networkingu) ke spolupracující síti (collaboration) narůstá míra společného rizika, závazku a sdílených zdrojů, které účastníci investují do společného úsilí. Jinými slovy narůstá míra integrace. Networking je tedy specifickou úrovní, která nutně nezahrnuje formální závazky či smlouvy, není závazná a mnohdy funguje na základě osobních vazeb.

Networking a sociální kapitál

Druhý přístup zabývající se networkingem se zaměřuje na výsledek procesů, tedy na síť kontaktů či vztahů a jejich strukturu. V rámci tohoto přístupu se networking nejvíce blíží k obsahu pojmu sociální kapitál. Na úrovni jednotlivce označuje pojem sociální kapitál množství kontaktů a strukturu jejich sítě. Jde o vztahy jako zdroje informací, příležitostí, znalostí, zkušeností. Coleman (1990) rozlišuje několik forem sociálního kapitálu: povinnosti a očekávání (*Obligations and Expectations*), dále informační potenciál (*Information Potential*), normy a účinné sankce (*Norms and Effective Sanctions*), vztahy autority (*Authority Relations*) a záměrné organizace (*Intentional Organizations*). Někdy jsou pojmy sociální kapitál a networking považovány za synonyma. Ovšem při jejich důkladném vymezení můžeme vidět určité odchylky. Pojem sociální kapitál zdůrazňuje více potencionálně dostupné zdroje, hodnotu, kterou kontakty přinášejí. Jde více o hodnotu v určitém čase, okamžiku vázanou na konkrétní síť kontaktů. Networking pak zdůrazňuje spíše aktivitu, která kontakty a vztahy vytváří, buduje síť, z nichž sociální kapitál vyrůstá. Více zdůrazňuje dynamiku a proměnu ve vazbách a sítích obecně.

Networking jako určitá forma komunikace

Veškerá výměna informací probíhá díky interakci, resp. komunikaci mezi dvěma či více jedinci nebo skupinami. Jestliže networking vymezujeme jako cílenou aktivitu, dynamiku v síti, pak jde především o určitou formu interakce, resp. komunikace, jejíž specifika uvádíme níže.

Networking se zaměřuje na výměnu informací a zejména pak na navázání a rozvoj vztahů s vybranými partnery. Networking je realizován díky interakci mezi lidmi, nejčastěji formou (sociální) komunikace. Komunikace je zde nástrojem (vy)budování vztahu, přičemž mnohdy jde o vědomý a záměrný proces s určitým cílem.

Jeden z mnoha modelů komunikace, který zachycuje vše podstatné, co souvisí s networkingem, uvádí Hargie (2007). V jeho rámci jde o vědomou komunikaci s určitým záměrem, jsou v něm důležité cíle obou, případně všech účastníků komunikace. Model bere v úvahu záměr obou účastníků interakce, vliv osobního a situačního kontextu a také fakt, že zpětná vazba (feedback) přichází nejen z vnějšího prostředí, od partnera, ale že si ji poskytuje i jedinec sám. Faktory zpracování zahrnují kognitivní procesy (poznávání), ale i emoce (nálada), a podstatně ovlivňují výkon.

U networkingu je důležitý cíl, pro jehož dosažení se vše odehrává. Úkoly na cestě k dosažení cíle mohou vypadat následovně:

- analyzovat síť a informovat kontakty o svém záměru, požádat o zprostředkování kontaktu na člověka či osoby, které mají znalosti, kontakty, vliv, zdroje atp., důležité pro dosažení cíle;
- pokud v síti nejsou, je třeba vytipovat příležitosti, kde lze tyto osoby potkat, příp. nástroje, které pomohou osobu najít, a následně ji oslovit (společenské akce, formální sdružení, internet aj.);
- vstoupit s danou osobou do kontaktu;
- zprostředkovat jí záměr a nalézt společné východisko pro vzájemnou spolupráci.

Během celé konverzace, výměny informací, dochází ke kontrole stavu, jak se daří či nedaří cíle dosahovat – zpětná vazba. Výstupem setkání může být dohodnutá schůzka nebo jen výměna kontaktních informací. Každopádně i po setkání by měla následovat zpětná vazba ve formě poděkování, potvrzení domluvené schůzky nebo dodání podkladů či informací k tématu, o němž byla řeč. Tato aktivita staví celé setkání do jiného světla. Vysílá informaci o tom, že setkání bylo důležité, ukazuje zájem o další komunikaci, buduje dlouhodobý vztah.

Networking v pedagogickém pojetí

Dle Starého (2007) pojem síť (network) proniká z oblasti informačních a komunikačních technologií do oblasti sociálních věd. Bohatě je rozvinut v teorii managementu a zásadní roli hraje v sociologii, psychologii, ale také v pedagogice. Je zde chápán jako alternativa k tradičním hierarchickým strukturám. Síť zdůrazňuje především horizontální propojení, které má tendenci oslabovat ostré hranice mezi jednotlivými vědními obory. Vytváření sítí (networking) nejen že zajišťuje fungování systému, ale přispívá i k objevování nových vazeb mezi subjekty v síti. Síťování má rozměr komunikace v tváři v tvář a komunikaci distanční, kde hrají důležitější roli informační a komunikační technologie, které otvírají nové komunikační kanály, které rozšiřují jedinci, či organizaci, v našem případě učitelé či ředitelé možnosti zapojení do dialogu s kolegy uvnitř školy i mimo školu s učiteli a řediteli jiných škol, s rodiči, či se širší komunitou. Tento posun od individualistického a izolovaného konceptu pedagogické profesionality je předpokladem, aby se školy mohly stát učícími se organizacemi (OECD 2001).

Také Hopkins (2001, str. 16-17) uvádí jako jeden ze svých principů, na kterých by měly být postaveny školní vzdělávací programy – „...hledat externí podporu prostřednictvím vytváření sítí s dalšími školami a odbornými pracovišti...“ a „...usilovat o systémovost a udržitelnost změny...“

INOSKOP

Od roku 1989 neustále vzrůstá autonomie škol, většina odpovědnosti tedy přechází především na školu samotnou. V roce 1995 se stal závazným kurikulárním dokumentem na státní úrovni Standard základního vzdělávání. Ve školním roce 2007/2008 začaly základní školy postupně vyučovat podle nově vytvořeného Rámcově vzdělávacího programu základní vzdělávání (RVP ZV). RVP ZV tak v podstatě nahradilo Standard základního vzdělávání. Dnes všechny školy sestavují na základě RVP ZV své školní vzdělávací programy (ŠVP), které musí splňovat požadavky RVP ZV (mezi nejvyužívanější patří Základní škola, Obecná škola či Národní škola) mnoho škol však v dnešní době využívá ŠVP alternativních přístupů (např. Začít spolu, Montessori, Waldorf, Zdravá škola, Dalton aj.) Školy tak s tvorbou ŠVP dostaly možnost svobody a tvořivosti, zároveň ale také museli přijmout odpovědnost, která je s tvorbou ŠVP spojena. Stále se zvyšující autonomní roli získali také ředitelé škol, kteří nesou zodpovědnost za vytvořené ŠVP školy.

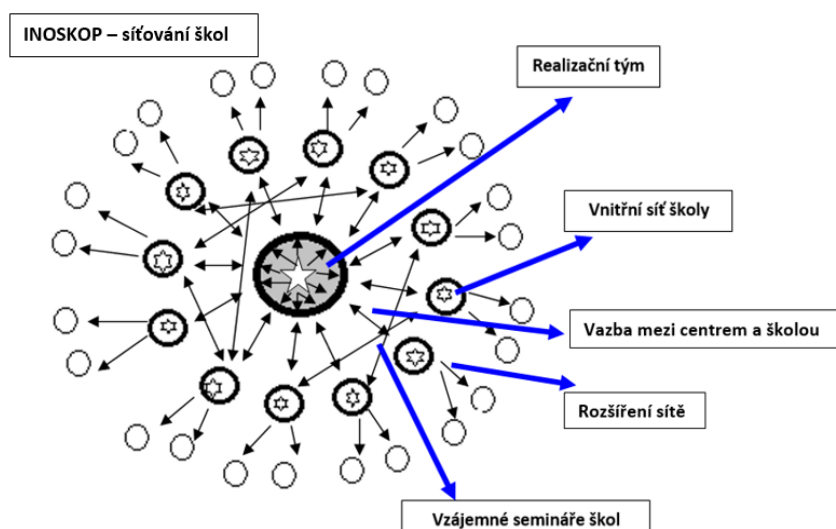
Mezi základní aspekty dobře fungující školy patří kvalitní a fungující učitelský sbor. Legislativní rámec školského zákona č. 561/2004 Sb. udává povinnost pedagogům dále se vzdělávat, není zde však specifikováno bližší zaměření či rozsah dalšího vzdělávání. Další vzdělávání učitelů tak může vypadat na různých školách velmi odlišně. Může se jednat o formálního vzdělávání, kdy učitelé splní své povinnosti v rámci samostudia či o návštěvy různých kurzů a seminářů. V každém případě samostudium může být velmi hodnotným zdrojem právě pro oborovou složku učitelovi práce, není však tím nejvhodnějším řešením pro obohacování poznatků v pedagogicko-didaktických či psychologických aspektech. Problematika výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SPU) či řešení šikany nebo jiných žákovských problémů může být velmi obtížně zvládnuto pouze formou samostudia. Mezi další možnosti vzdělávání v této problematice patří návštěva instituce, která se této problematice věnuje. Pokud učitel takovýto seminář absolvuje je na místě, aby se o své nabyté zkušenosti podělil i s ostatními členy učitelského sboru (Starý, 2007). V tomto případě můžeme hovořit o již výše zmíněném síťování, které přináší škole pozitivní efekt formou spolupráce mezi učiteli. Učitelé se tak mohou ve svém kolektivu lépe poznat jak po profesní, tak osobní stránce, mohou navázat nové kontakty a získat cenné zkušenosti pro svou další profesní dráhu. Touto vzájemnou spoluprací učitelů je možné ve škole docílit fungujícího učitelského sboru, jehož efekt se promítne jak do kvality samotné školy, tak výsledků samotných žáků (Weisberg et al., 2009). Způsob dalšího vzdělávání učitelů není zcela jednoznačný, všechny formy a metody se mohou navzájem doplňovat, důležitým aspektem však zůstává prostor pro společnou výměnu zkušeností, která pramení například z předávání příkladů dobré praxe.

Projekt INOSKOP - Rozvoj sítě inovujících škol Prahy

Projekt Rozvoj sítě inovujících škol Prahy (INOSKOP) vznikl na základě finanční podpory z Evropského sociálního fondu (ESF) Evropské unie (EU), která si klade za cíl vyrovnat rozdíly

ve financování vzdělávání v různých zemích EU. Projekt INOSKOP sloužící k vytvoření sítě pražských škol realizoval odbor školství Magistrátu hlavního města Prahy (MHMP) prostřednictvím partnera Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze od 1. 5. 2006 do 30. 9. 2008. INOSKOP především podpořil pražské základní školy ve vzájemné výměně zkušeností, v informovanosti na poli pedagogického výzkumu a ve zlepšení spolupráce v pedagogických sborech především v kontextu tehdy aktuální kurikulární reformy. Hlavní myšlenka INOSKOPU plyne z předpokladu, že škola která se chce kvalitně vzdělávat, se musí stále učit a zdokonalovat. Zvýšením kvality je v tomto případě docíleno pomocí síťování mezi školami samotnými a jejich partnery (Starý, 2007). Druhým přínosem se stala spolupráce akademických pracovišť se školami, učitelé tak měli možnost dozvědět se a využít poznatky na poli pedagogického výzkumu. Pojem síť (anglicky *networking*) zde nachází využití ve smyslu horizontálního propojení, tedy mezi školami a učiteli navzájem. Horizontální propojení lze vnímat jako opak hierarchického propojení, které vždy směřuje „ze shora dolů“. Učitelé tak přestávají být individuální jednotkou a začleňují se do společného dialogu a spolupráce mezi ostatní učiteli. Školy se tak mohou stát učícími se organizacemi spolupracující navzájem mezi sebou (OECD 201). Důležitým aspektem projektu INOSKOP je zajištění obousměrné komunikace mezi vedením školy, učiteli a posléze žáky prostřednictvím evaluačních nástrojů, které odhalují potřeby školy, učitelů a žáků samotných.

Do projektu INOSKOP bylo vybráno dvanáct úplných základních škol podle předem stanovených kritérií. Mezi hlavní kritéria patřila ochota vzdělávat své kolegy, otevřenost poskytovat informace a možnost zajištění účasti dvou zástupců ze zapojené školy po celou dobu projektu. Základní školy byly vybrány tak, aby pokrývaly odlišné části Prahy se záměrem je poté využít jako pilotní školy (centra) pomáhajícím ostatním základním školám. První zástupce z každé školy byl ředitel či jeho zástupce, druhým zástupcem se stal učitel s přirozenou schopností vést a stát se lektorem v oblasti dalšího vzdělávání pro své kolegy či učitele z jiných škol. V projektu INOSKOP byla postupně vystavěna několika úroňová síť vztahů. První úroveň sítě byla vytvořena mezi pedagogickými fakultami a učiteli pilotních základních škol, druhá mezi učiteli uvnitř pilotních škol, třetí mezi učiteli pilotních škol navzájem a čtvrtá mezi učiteli pilotních škol a učiteli dalších pražských škol. Komunikace mezi školami byla zajišťována pravidelnými schůzemi učitelů z pilotních škol (aplikační semináře), na těchto schůzích se si učitelé vyměňovali zkušenosti a vzájemně se obohacovali. Posléze se učitelé zúčastnili výjezdních seminářů, kde byli rozděleni dle příbuzných aprobací. Další fází je pak vedení semináře učitelem pilotní školy na jiné pilotní škole. Poslední fází je vedení semináře učitelem pilotní školy pro učitele z nepilotní školy. Témata seminářů si zvolili učitelé pilotních škol. Jednalo se o motivaci žáků k učení, efektivní vyučování, kooperaci ve výuce a hodnocení úspěšnosti žáků. Ve fázi, kdy učitelé vzdělávali učitelé jiných škol, si již mohli téma zvolit sami.



Zdroj: Starý, L. (2007). Učící se škola – projekt INOSKOP. Orbis scholae, 85-92.

Obrázek 10 Síťování škol projekt INOSKOP dle Starého (2007, 85-92)

V projektu INOSKOP bylo využito síťování škol pro potřeby dalšího vzdělávání učitelů ve vybraných problémových okruzích. Výsledky projektu byly podrobně popsány v knize – Pedagogický rozvoj školy (Chvál, Novotná eds.), zkušenosti ze seminářů pro učitelské sbory byly zaznamenány v knize Pedagogika ve škole (Starý a kol.) a třetí kniha nesla název Učitelé učitelů (Starý), ve které byly popsány zkušenosti učitelů učících jiné učitele. Spolupráce učitelů utvrdila výzkumníky ve zjištění, že ve většině škol existuje potenciál k vzdělávání učitelského sboru vlastními silami, je však nutné pro tento proces vybudovat kvalitní zázemí. Výsledky projektu potvrdily, že je možné využít jako specifickou formu vzdělávání učitelů tzv. model „učitelé učící učitele“. Dále se potvrdilo, že při aktivní spolupráci škol lze vybudovat fungující síť, která bude ku prospěchu především učitelů samotných.

Budování kapacit I.

V lednu tohoto roku 2016 vyhlásilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) výzvu k projektu *Budování kapacit pro rozvoj škol I.* Tento projekt je financován z Evropského sociálního fondu (ESF) Evropské unie (EU) a z rozpočtu České republiky v rámci Operačního projektu Vývoj Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV). Identifikace výzvy je přiřazena k Prioritní ose 3 – Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání a Investiční prioritě 1 – Omezování a prevence předčasného ukončování školní docházky a podpora rovného přístupu ke kvalitním programům předškolního rozvoje, k primárnímu a sekundárnímu vzdělávání, možnostem formálního a neformálního vzdělávání, které umožňuje zpětné začlenění do procesu vzdělávání a odborné přípravy. Projekt potrvá až do roku 31. 12. 2022, školy se tedy do sítě budou moci postupně začleňovat v poměrně dlouhém časovém horizontu.

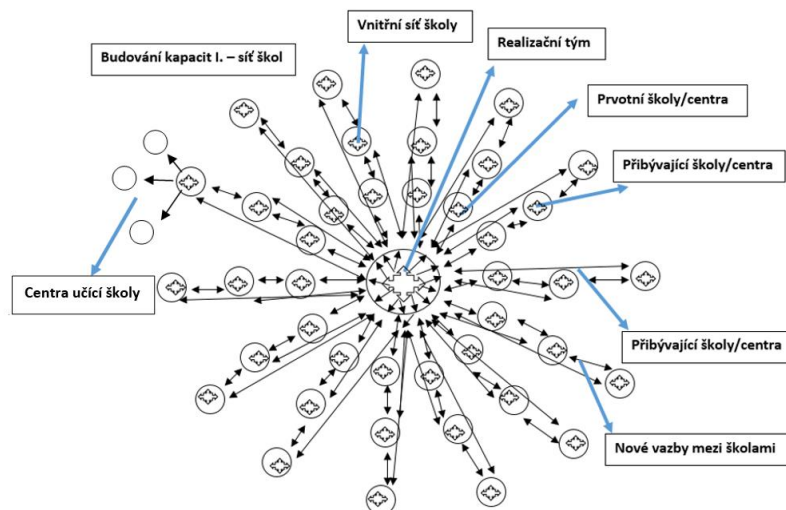
Výzva si klade za cíl v MŠ podpořit vzájemné učení formou podpory škol jako center kolegiální podpory a vzájemného učení v těchto oblastech:

- čtenářská pregramotnost,

- matematická pregramotnost,
- polytechnické vzdělávání v MŠ (včetně environmentální vzdělávání, výchovy a osvěty),
- individualizace vzdělávání v MŠ (zvyšování teoretických znalostí práce s odlišností),
- práce s dvouletými dětmi v MŠ.

Začleňování dětí ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí do MŠ (včetně předávání zkušeností, jak spolupracovat s rodinou, orgány sociálně právní ochrany dětí – OSPOD)

Pro témata a) až c) bude od začátku projektu zapojena nejméně jedna MŠa v každém kraji včetně hlavního města Praha (celkem nejméně 14 MŠ), tématech d) až f) bude od začátku projektu zapojena nejméně jedna MŠ alespoň ve třech krajích včetně hlavního města Praha, tj. nejméně tři MŠ. Učitelé ze škol jako center kolegiální podpory mají za úkol působit jako lídři v určitém tématu pro další školy a školská zařízení, případně i v jiných vzdělávacích organizacích (včetně zájmového a neformálního vzdělávání) v území. Centra tak budou řešit témata týkající se udržení a rozvinutí přirozené touhy žáků učit se stále něco nového, podporovat prostředí sociální pohody či podporovat ředitele, lídry a učitele.



Obrázek 11 Síťování škol – projekt BUDOVÁNÍ KAPACIT I., Monika Kadrnožková – vlastní návrh

Témata pro ZŠ a SŠ jsou z velké části zaměřena na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost, polytechnické vzdělávání, individualizaci vzdělávání, rozvoj kreativity dětí a žáků, podporu podnikavosti, a rozvoj metody CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Součástí výzvy je podpořit učitele v těchto tématech a připravit je na poskytování kolegiální podpory. Kolegiální podpora je chápána jako osobnostní a profesní rozvoj pedagogů. Realizace tohoto projektu umožní učitelům naučit se předávat své zkušenosti a dovednosti ostatním kolegům. Prostřednictvím svého rozvoje se naučí reflektovat výuku svou i ostatních kolegů, čímž dojde k následnému zlepšení vzdělávání a k podpoře úspěchu každého dítěte. Profesní rozvoj pedagogických pracovníků se odehrává také bezprostředně při výuce žáků nejen

prostřednictvím seminářů či samostudia. Může se jednat například o párovou výuku, o sdílení ve trojicích či o metodu otevřených hodin.

Do projektu se mohou přihlásit školy a školská zařízení zřizované i nezřizované složkami státu, veřejné a soukromé vysoké školy uskutečňující akreditované studijní programy zaměřené na přípravu k výkonu regulovaného povolání pedagogického pracovníka, soukromoprávní subjekty, jejichž hlavním účelem není vytváření zisku a které současně vykonávají veřejně prospěšnou činnost v oblasti školství nebo práce s dětmi a mládeží nebo vzdělávání a příspěvkové organizace, které nejsou zřizovány organizačními složkami státu.

Kolegiální podpora spočívá především v avizovaných aktivitách projektu zaměřujících se:

- Podpora mateřských škol (MŠ), ZŠ a SŠ v roli center kolegiální podpory a vzájemného učení škol a pedagogů. Centra podpory budou vznikat v každém kraji. Témata jsou zaměřena na matematickou gramotnost, čtenářskou gramotnost, polytechnické vzdělávání a CLIL v ZŠ a SŠ.
- Rozvoj dovedností pro kolegiální podporu ZŠ a SŠ – tato aktivita je zaměřena na zvyšování lektorských a mentorských kapacit pedagogických pracovníků. Jedná se o podporu pedagogů včetně osobnostně sociálního rozvoje pedagogických pracovníků. Cílem je získat, procvičit či zdokonalit dovednosti účastníků předávat své zkušenosti jiným pedagogům.
- Podpora vzájemného učení škol a pedagogů formou síťování – síťování škol v rámci vybrané aktivity mezi sebou navzájem. Vzdělávání pedagogických pracovníků zařazené na poskytování externího mentoringu.

Cílem projektu je vytvořit síť vzájemného učení škol. Každý rok by tak měly přibývat další školy napojené na síť, kde by využili již zkušeností ze škol, která se centry již staly.

V rámci projektu budování kapacit pro rozvoj škol I. je vhodné využít poznatky z již uskutečněného projektu INOSKOP, zvláště pak publikace a příklady dobré praxe, které v rámci projektu INOSKOP byly vznikly. Projekt Budování kapacit pro rozvoj škol I. v podstatě rozšiřuje působnost sítě škol na všechny kraje v České republice a mimo ZŠ zapojuje do síťování také MŠ a SŠ. Dále rozčleňuje jednotlivé aktivity do několika podaktivit, které by se daly opět provázat s již vzniklou metodikou z projektu INOSKOP. Vzhledem ke kvalitním výsledkům z projektu INOSKOP by bylo vhodné v projektu Budování kapacit pro rozvoj škol I. z těchto výsledků vycházet a nezačínat opět „od nuly“. Dle jednotlivých publikací z projektu INOSKOP síťování může být užitečnou podporou pedagogů, oceňována je zde především snaha změn v podobě dalšího vzdělávání horizontálním způsobem, tedy že „učitelé učí učitele“. Negativum však můžeme spatřit ve struktuře sítě, neboť u projektu Budování kapacit I. nedochází explicitně k propojení škol jako center podpory mezi kraji navzájem. Projekt Budování kapacit pro rozvoj škol I. může mít velký potenciál naučit školy se vlastními silami vzdělávat, je však nutné vést vazby mezi školami navzájem a strukturu sítě neustále dynamicky rozvíjet.

Možnosti využití síťování pro pedagogickou praxi spatřujeme především ve spolupráci učitelů mezi školami. Spolupráci lze využít v podobě příkladů dobré praxe, modelových situací či formou tréninku, podstatné je vždy doplnit aktivity diskuzí nad danou problematikou. Síťování lze samozřejmě využít napříč vzdělávací soustavou (od preprimárního po vysokoškolské vzdělávání). Silnější a podnětější vazby jsou v rámci síťování vytvořeny, pokud neprobíhá například pouze mezi základními školami, ale když jsou do sítě zapojeni i další partneři, například vysoké školy vzdělávající pedagogy. Důležitou složkou pro pedagogické síťování je dále stanovení témat, které si zvolí učitelé sami jako v případě projektu INOSKOP. V případě

projektu budování kapacit pro rozvoj škol I. jsou hlavní aktivity zadány ve velmi obecném pojetí, školy, které se tak stanou centrem podpory je tak mohou dále rozpracovat podle aktuálních potřeb. Školy si tak mohou být navzájem velmi prospěšné, sdílením svých zkušeností prostřednictvím seminářů a diskuzí. Přizpůsobením aktivit lze dosáhnout smysluplnosti a prospěšnosti těchto seminářů. Kooperace a spolupráce je při síťování naprosto nezbytná, je tedy nutné zapojit pouze takové aktéry, které se na síťování podílet chtějí. Důležitým aspektem je také dynamičnost sítě, která se může neustále proměňovat a rozvíjet, což je v těchto případech zajištěno začleňováním dalších škol do vznikající sítě. Otázkou zůstává, jak síťování škol udržet i po skončení projektů takovým způsobem, aby školy tuto síť samy udržovaly a rozvíjely. Vzhledem k začínajícímu projektu Budování kapacit pro rozvoj škol I. je podnětem pro další výzkum sledování spolupráce sítě škol během i po skončení tohoto projektu.

Síťování v pojetí katedry Centra školského managementu PedF UK

Jistý druh síťování využívá také katedra Centra školského managementu⁸ PedF UK v rámci studia kombinovaného bakalářského oboru Školský management. V rámci studia tohoto oboru absolvují studenti určitý počet manažerských praxí (předmět *Řízení v praxi I – V*), které probíhají kontinuálně od 1. až do 3. roku studia. Právě prostřednictvím těchto praxí mají studenti příležitost seznamovat se s možnými aplikacemi teoretických poznatků a odborných znalostí v řídicí praxi. Dochází se zde k propojení katedry s dalšími vzdělávacími organizacemi, především se školami a školskými institucemi a tím se vytváří jakási síť kontaktů a vztahů. Vzhledem k tomu, jací studenti se v tomto oboru vzdělávají, není možné, aby katedra využívala fakultních škol. Jedná se o specifickou skupinu lidí – ředitelé, zástupci z různých druhů a typů škol, další vedoucí pracovníci ze školství, zástupci ze státní sféry, manažeři různých firem, ale i čerství absolventi středních škol. Skupina je tedy velmi různorodá, a proto se musí zástupci katedry snažit navazovat takové kontakty v rámci manažerských praxí, aby to bylo přínosné pro celé spektrum posluchačů. Jde zde tedy především o kvalitu vzdělávání, ale zároveň i o vzájemné obohacování a to nejenom směrem od katedry ke studentům prostřednictvím organizací spolupracujících s katedrou, ale i k dalším interakcím, které ve výsledku vytváří poměrně rozsáhlou síť kontaktů a vztahů (viz Obrázek 12).

Při tvorbě sítě je nutné brát v potaz jednotlivá hlediska, podle kterých jsou manažerské praxe členěny.

1) Hledisko osobností – kdo praxi vede

Manažerské praxe probíhají u proškolených a profesně zdatných řídicích pracovníků. Tyto osoby jsou v celém procesu zcela zásadní a nazýváme je moderátory manažerských praxí. Moderátorem může být: odborný garant stěžejního předmětu, na něhož je manažerská praxe zaměřena; ředitel katedrové školy, zástupce státní správy (ČŠI, MŠMT), student vyššího ročníku oboru Školský management, který působí ve školství. Kromě moderátora manažerské praxe je důležitou osobou také koordinátor manažerských praxí. Ten zajišťuje veškeré manažerské praxe, jednak po stránce organizační, což obnáší komunikaci s moderátory

⁸ Dále jen ČŠM

manažerských praxí, domlouvání termínů praxí, zprostředkování informací studentům prostřednictvím Moodle, zavěšení veškerých potřebných materiálů (např. formuláře protokolů), komunikaci se studenty, řešení náhlých situací, pokud se z nějakého důvodu daná manažerská praxe nemůže konat, atd. A poté také po stránce koncepční, podílí se na zdokonalování celého systému. Seznamuje studenty prvního ročníku s koncepcí manažerských praxí, účastní se všech setkání, která v průběhu studia probíhají. Snaží se rozšiřovat možnosti, kde by dané praxe mohli probíhat získáváním nových katedrových škol, firem, či dalších vzdělávacích institucí. V koordinaci s moderátory, se podílí na tvorbě a inovacích formulářů protokolů, které studenti po každé manažerské praxi vyplňují. Provádí reflexi jednotlivých setkání, jednak společně se studenty, jednak samostatně na základě odevzdaných protokolů a také provádí celkovou evaluaci. Osoba moderátora a garanta manažerských praxí je v celém konceptu zásadní. Níže předkládáme pro větší názornost schéma, které zachycuje osobnostní hledisko a ze kterého je zřejmé, že kooperace těchto dvou osob je v celém konceptu stěžejní.

2) Hledisko institucionální – jaké organizaci/instituci praxe probíhá

Jedním z cílů manažerských praxí je poznání všech stupňů a typů škol i školských zařízení v rámci vzdělávací soustavy a možnost jejich srovnávání. Z tohoto důvodu jsou studenti oboru Školský management posíláni do mateřských škol, základních škol, na gymnázia, na odborná učiliště vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i na umělecké školy. Navštěvují jak státní tak soukromé školy. V současnosti katedra Centrum školského managementu spolupracuje s 11 katedrovými školami⁹. Jedná se o školy, se kterými jsme začali spolupracovat již v akademickém roce 2014/2015. Hlavním důvodem bylo zdokonalení celého systému manažerských praxí. Část manažerských praxí byla organizována po celé ČR samotnými studenty, samozřejmě za přítomnosti koordinátora předmětu *Řízení v praxi I - V*. V rámci těchto praxí bylo zjištěno, že ne vždy jsou tyto praxe realizované na stejné úrovni. Proto byl systém zdokonalen zavedením katedrových škol. Ředitelé těchto škol jsou předem proškoleni v tématu vedení manažerských praxí, což zajišťuje srovnatelnou úroveň. Kromě toho jsou naši studenti posíláni také na krajské úřady a na magistráty, na odbor školství a také na ústředí ČŠI, aby poznali kromě různých typů a druhů škol, jak fungují různé úrovně státní správy a samosprávy ve školství. Posledním místem, kde dochází k setkávání studentů, jsou ziskové organizace. Jedná se o úspěšné firmy, či výrobní podniky.

3) Hledisko tematické – jak je obsahově zaměřena

Jednotlivé manažerské praxe se od sebe odlišují také svým obsahem. Každá manažerská praxe je vždy tematicky zaměřena, a to v souvislosti s konkrétním předmětem ze studijního plánu. Základní tematické oblasti jsou následující – ICT, Teorie a praxe školského managementu, Právo, Ekonomika a finanční management, Řízení pedagogického procesu, Vedení lidí.

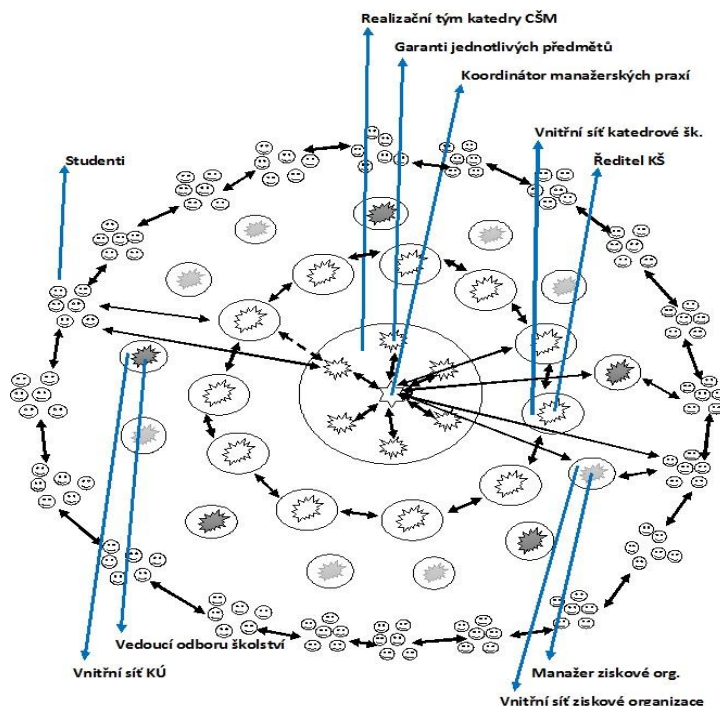
4) Hledisko organizační – jak je organizačně uspořádána a zajištěna

Manažerské praxe členíme dle tohoto hlediska na skupinové a individuální. Skupinové praxe jsou povětšinou organizovány koordinátorem v součinnosti s garanty předmětů a se

⁹ Jedná se o pojmenování škol úzce spolupracujících s katedrou CŠM, v současné době dochází teoretickému ukotvení tohoto pojmu v rámci připravované katedrové monografie.

spolupracujícími organizacemi. Studentům jsou nabídnuty termíny praxí, na které se hlásí prostřednictvím Moodle, následně jdou na praxi ve skupině 8 – 10 lidí. Skupiny nejsou stále, naopak se obměňují, čili na jednotlivých praxích se potkávají různí studenti z daného ročníku, což vede k dalšímu síťování i mezi studenty samotnými. Individuální praxe jsou ponechány více na studentech. Garant předmětu zadá vždy požadavky, např. najděte si svého ředitele a vyzpovídejte ho. Následně je na studentovi, koho si vybere a kdy praxi vykoná.

SÍŤOVÁNÍ V POJETÍ KATEDRY ČŠM



Obrázek 12 Síťování v pojetí katedry ČŠM, Jitka Kaplanová (vlastní návrh)

Centry aktivit (tzv. uzly) se stávají aktéři jednotlivých aktivit – moderátoři manažerských praxí i zástupci katedry ČŠM, kteří se snaží naplňovat specifické cíle i obsah spolupráce. Jde především o propojování teoretické výuky s reálným prostředím školské praxe. Tento cíl je naplňován především prostřednictvím řešení konkrétních problémových situací škol vycházejících z potřeb změny v oblastech řízení a vedení, tzv. případy dobré praxe. Jsou tak popisována specifika v oblasti vedení a řízení různých typů a druhů škol přispívající k hlubšímu poznání různosti škol i k rozvoji oboru školský management. Tento cíl je naplňován především pomocí kvalitativních výzkumů, ale také formou diskuzí, které probíhají na pravidelných setkáních. Školy a spolupracující organizace jsou i výzkumnými pracovišti. Dále se jedná o samotnou realizaci manažerských praxí, zdokonalování celého systému formou zpětné vazby, která je pravidelně prováděna. Zpětná vazba je poskytována i studenty směrem k samotným ředitelům, a to formou analýzy vybrané dokumentace katedrové školy, čímž mohou být odhalena slabá místa v koncepci či záměru dané školy. Jde také o ovlivňování školského prostředí novými poznatky s ohledem na nové přístupy k managementu, které je možné aplikovat do školské praxe. Jednou z možností spolupráce je také realizace projektů společných školskému terénu i akademickému prostředí, nebo spolupodílení se na přípravách a realizacích kulatých stolů, či konference katedry ČŠM. Rozhodně zde dochází k vzájemnému obohacování a sdílení. Během praxí dochází k zajímavým diskuzím, jsou zde řešeny nejrůznější

otázky, kterými se lidé z praxe aktuálně zabývají. Zároveň dochází k rozšiřování osobní sítě každého jednotlivce, který se celého procesu účastní.

Na základě dlouhodobější spolupráce a jejího vyhodnocení bude postupně síť škol spolupracujících s Centrem školského managementu rozšiřována a charakter proměňován vzhledem k aktuálním potřebám a k dění ve školství.

Literatura

Barabási, A. L. (2005). *V pavučině sítí*. Praha: Paseka.

Boeová, A. (2000). *Úspěšný networking. Zabavné a prosperující obchodní vztahy*. Brno: Alman.

Camarinha-Matos, L. M., Afsarmanesh, H. (2006). *Collaborative Networks*. PROLMAT 2006, the IFIP TC5 International Conference, June 15-17, 2006, Shanghai, China, Springer 2006, dostupné z <http://book.google.cz>

Coleman, J. S. (1990). *Foundation of Social Theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Granovetter, M. S. (1973). The strength of Weak Ties. *American Journal*, 78(6). 1360-1380.

Hargie, O. a kol. (2007). *The Handbook of Communication Skills*. Hove: Routledge.

Hite, J. M. (2005). Evolutionary Processes and Paths of Relationally Embedded Network Ties in Emerging Entrepreneurial Firms. *Entrepreneurship: Theory a Practise*, 29. 113 – 144.

Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London : Routledge Falme.

Kohoutek, R. *Networking*. Slovník cizích slov ABZ.cz, dostupné z <http://slovník-cizich-slov.cz/web.php/slovo/networking>

Learning to Chance: ICT in Schools. Paris: OECD, 2001

Lipnack, J. P., Stamps, J. S. (1992). *The networking Institute*. Women's International Network News, spring.

Mitchell, B. (1999). *What si (Wireless / Computer) Networking?* Dostupné z <http://compnetworking.about.com/cs/basicnetworking/f/whatsnetworking.htm>

Rýdl, K. (2012). *Vliv socioekonomického vývoje společnosti na pojetí kvality školy v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Starý, K. Vytváření sítě spolupracujících škol jako specifická forma dalšího vzdělávání – projekt INOSKOP. In Kohnová, J., Macháčková, I. (eds.) *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivity*. Praha: UK PedF, 2007.

Tapscott, D. (1999). *Digitalní ekonomika – Najděte hrozby věku informační společnosti*. Brno: Computer Press.

Tullier, M. (2004). *Networking for Job Search and Career Success*. Indianapolis: JIST Works.

Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 40(4), 433–446 .

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů.

Andrea Rozkocová

Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na téma fluktuace učitelů v souvislosti s výzkumným záměrem GAČR, projekt č. 16-10057S, "Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ". Inspiraci hledáme v přístupech zahraničních odborníků z USA, Austrálie, Kanady a Švédska. Zahraniční výzkumné studie jsou rozdílné povahy, od longitudinálních a kvantitativních přes jednorázové výzkumy kvalitativního charakteru. Hlavní inspiraci nalzáme v teoriích, které stojí za zahraničními výzkumnými záměry – teorie atrice (USA), organizační teorie (USA) a čtyřdimenzionální teorie atrice a retence (Švédsko). Výzkumy ukazují, že nejprve výsledky zdůrazňovaly vliv platů a růstu kapitálů (lidský, hmotný, statusový) na odchody učitelů z profese (atrice), posléze se přidaly faktory podle organizační teorie a v poslední době přibyly faktory psychologické (zde např. subjektivní vnímání samotné profese). Vlivy na atrici učitelů jsou různorodé a výzkum by proto měl vycházet z komplexního pojetí problematiky.

Klíčová slova: fluktuace učitelů; pohyb učitelů; odchody učitelů z profese/atrice; teorie atrice; organizační teorie; kapitálová teorie

Abstract: The paper deals with teacher fluctuation, the topic of GA ČR project no. 16-10057S, „Stability and Changes of the Teaching Staffs of Basic Schools”. We search inspiration among foreign approaches to the topic focusing on the USA, Australia, Canada and Sweden. Foreign research varies from longitudinal quantitative to short-term qualitative studies. The main inspiration we find in theories on which the foreign research studies are based – the attrition theory (USA), the organizational theory (USA) and the four-dimensional theory of attrition and retention (Sweden). Research shows multidimensionality of influences on teacher attrition. Causes of attrition were first ascribed to salary/compensation structure and growth of capitals (human, financial, status), later appeared factors stemming from organizational theory and, finally, factors psychological (e.g. subjective perception of the teaching profession). Variability of influences on teacher attrition demands a complex approach to teacher attrition research.

Keywords: Teacher Fluctuation; Teacher Mobility; Teacher Attrition; Attrition Theory, Organizational Theory, Capital Theory

¹⁰ Tento příspěvek vznikl za podpory GA ČR, projektu č. 16-10057S, "Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ".

Úvod

V souvislosti s výzkumným záměrem GA ČR, projekt č. 16-10057S, "Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ" hledáme obohacení našich výzkumných přístupů. V projektu se zaměřujeme jednak na šetření klimatu v učitelských sborech, jednak na hledání souvislostí mezi mírou fluktuace na českých školách a kvalitou jejich klimatu. Výzkumem v oblasti klimatu učitelských sborů se u nás zabývají Urbánek (Urbánek, & Chvál, 2012), Chvál (Chvál, & Urbánek, 2014) a Nišpanská (Nišpanská, & Urbánek, 2007). Urbánek a Chvál řešili konstrukci dotazníku k šetření klimatu učitelských sborů, Nišpanská a Urbánek se zabývali typologií klimatu školy s využitím shlukové analýzy.

Problematikou pohybu učitelů se začaly mnohé země zabývat z několika důvodů. V USA byl zaznamenán velký nárůst fluktuace, který bývá v literatuře označován jako tzv. „revolving door“ – otočné dveře (od 80. let 20. stol.). Zatímco mnoho učitelů odcházelo do důchodu, mnohem méně jich vstupovalo do profese. USA vytvořily strategie rekrutování mnoha učitelů do škol. Jednalo se o programy jako „Troops-to-teachers“ (nová kariéra pro vysloužilé vojáky) nebo „Teach for America“ (snaha získat pro vyučování ty nejlepší uchazeče), které byly velice úspěšné v získávání učitelů, nicméně se USA nedaří dostatek kvalitních učitelů udržet v povolání a učitelské sbory stabilizovat. Tento problém se objevuje i v jiných zemích, ale například v Austrálii se spíše potýkají s problémem celkového nedostatku učitelů v systému. Ve všech zmiňovaných zemích se ukazuje, že k odchodům z profese mají sklon spíše učitelé začátečníci a pak učitelé v předdůchodovém věku. Začátečníci nezvládnou „šok z reality“ a učitelé v předdůchodovém věku již nemají sílu odolávat stresu, které toto povolání přináší. (např. Ingersoll, 2001; Keigher, 2010; Buchanan, 2013; Karsenti, 2014; Ingersoll, 2014) Tento problém stále přetrvává a zkoumané země se snaží přicházet se strategiemi zvládnutí situace a stabilizovat učitelské sbory pro zajištění kvalitní práce škol. Hledají se nové teoretické rámce ke zkoumání problematiky. Literatura z USA je bohatá, naopak zdroje z Evropy jsou limitované. Cenným příspěvkem jsou studie australské, které přinášejí zajímavé teoretické rámování problematiky.

Kapitoly příspěvku jsou řazeny od teoretických východisek přes jednotlivé příklady přístupů ke zkoumání pohybu učitelů. Nejprve jsou vymezeny pojmy, pak uvedeny teorie, které se v této oblasti zkoumání ukázaly jako hojně využívané teoretické rámce a následují vybrané přístupy zahraničních autorů k problematice. Jednotlivé zahraniční studie dostávají odlišný prostor, také podle přínosu a bohatosti inspirace, kterou přinášejí. Cílem příspěvku je identifikovat strategie zkoumání fenoménu pohybu učitelů ve vybraných zemích, uvést vybrané přístupy a teorie a seznámit čtenáře s významnými výzkumnými zjištěními vybraných zahraničních autorů. Uvedené informace nejsou v tomto textu z důvodu prostoru hodnoceny a interpretovány.

1 Terminologie

Výzkumníci v různých vzdělávacích systémech mohou k tématu pohybu učitelů přistupovat odlišně. Proto je zde vymezena terminologie. Toto vymezení není považováno za konečné, spíše za pracovní.

Fluktuace učitelů

Tento termín lze přeložit jako „pohyb učitelů“. Neurčuje přesně, kterým směrem se učitel pohybuje, na jakou dobu a z jakého důvodu.

Migrace učitelů

Termín označuje pohyb učitelů v systému – mezi stupni škol, mezi individuálními školami, vzestup na kariérním žebříčku.

Atrice učitelů

Podle prostudovaných zdrojů znamená obvykle kombinovaný jev „přirozených odchodů“ učitelů z profese a „veškerých odchodů“ učitelů z profese. Obecně je slovo atrice vnímáno jako negativně konotované, zvláště, pokud je míra atrice vysoká. Ve zdrojích nalezneme také zmínku, že „určitá míra atrice je zdravá“. (např. MacDonald, 1999; Ingersoll, 2001)

Někteří čeští autoři (např. Píšová, & Hanušová, 2016) proto raději používají přesnější termín „drop-out“, pokud hovoří o nežádoucím jevu odchodů učitelů (obvykle) na začátku kariéry, kteří by při vytvoření vhodných podmínek pro práci ve školách s největší pravděpodobností v profesi zůstávali.

V tomto textu zatím představujeme vybraná zahraniční pojetí k tématu pohybu učitelů, proto ještě hledáme varianty uchopení pojmu „atrice“ pro českou situaci. V tomto okamžiku by se dalo shrnout, že pojem „atrice“ označuje celkový „úbytek“ učitelů v systému, zatímco „drop-out“ označuje pouze tu část „atrice“, která se týká nežádoucího „úbytku“ učitelů, a to především, dle zahraničních zdrojů, učitelů začátečníků.

Retence učitelů

Termín označuje udržení učitelů v zaměstnání. Retence je žádoucí u učitelů s dobrými výsledky práce, kteří z profese odcházejí z jiných důvodů, než z důvodů nedostatečného lidského kapitálu (nekvalifikovanost, slabé didaktické dovednosti, apod.).

2 Teorie výzkumů pohybu učitelů

Následující teorie, jak bývají označovány v anglicky psané literatuře, jsou využívány k teoretickému rámování výzkumů v oblasti fluktuace/pohybu učitelů. Jsou zde uvedeny v pořadí, ve kterém se postupně objevily ve zdrojích zaměřených na téma pohybu učitelů.

2.1 Teorie atrice

Podle odborníků pracujících pro Národní centrum pro vzdělávací statistiku v USA je teorie atrice – odchodů učitelů z profese (dále jen atrice) postavena na teorii lidského kapitálu, teorii neúplných informací a na teorii rozhodování během životního cyklu. Autoři tvrdí, že lidé volí povolání tak, že hledí především na finanční a další zisky, které jim povolání přinese (např. pracovní prostředí, pracovní doba apod.). Důvody pro setrvání v profesi autoři popisují tak, že čím déle pracovník v zaměstnání setrvá, tím více přibývá tzv. specifického lidského kapitálu získaného v profesi. Z toho dle autorů vyplývá, že profesi učitelů opouští častěji mladí učitelé,

kteří ještě nezískali tak velký specifický lidský kapitál a dále také nezakoupili nemovitý majetek v místě působnosti. Dalším kapitálem jsou pak znalosti vázané na danou organizaci, jimiž si jedinec zajišťuje prestiž. Čím déle je tedy učitel ve škole, tím je méně pravděpodobné, alespoň podle této teorie, že odejde. Kritická hranice je 10 let. Mezi 10 – 25 lety v profesi učitelé obvykle zůstávají. Teprve s nadcházejícím odchodem do důchodu a s odchodem dětí z domácnosti začínají učitelé opět častěji odcházet z profese. V textu autoři ještě uvádějí roli neúplných informací (např. o benefitech nebo naopak nepříjemnostech profese, již si jedinec volí) nebo různá rozhodnutí podle věku a situace jedince, které mají velký vliv na rozhodování jedinců obecně. (Bobbitt, 1993)

Tato teorie stojí v USA v základech přístupů k volbě výzkumných nástrojů a k interpretacím dat. Jak je patrné z ostatních textů autorů, kteří pracují s daty sebranými SASS (Schools and Staffing Survey) a TFS (Teacher Followup Survey), které shromažďuje Národní centrum pro statistická data ve vzdělávání, teorie atrice nebývá explicitně připomínána, ale implicitně je na ní stavěno.

2.2 Organizační teorie

Organizační teorie (dále jen OT) se snaží definovat, které faktory významně přispívají ke kvalitě organizace. Ingersoll za základ pro svoji práci považuje raná díla k OT autorů z 50. a 60. let 20. stol., jako jsou March a Simon (1958), Cyert a March (1963) nebo Likert (1961, 1967). Odkazy k těmto inspiračním zdrojům naleznete právě v článku Ingersolla (2001). O škole v této souvislosti hovoří jako o organizaci, nikoli jako o instituci, jejíž kvality bychom vysvětlovali spíše pomocí jiných politicko-sociologických teorií a teorií výchovy. OT je samozřejmě v současnosti velice rozvinutá a rozvětvená. Ingersoll nabízí organizační analýzu školy, která pak stojí v interpretacích zjišťovaných dat amerických týmů v této oblasti zkoumání.

Zásadní myšlenkou je, že vysoké počty fluktuujících pracovníků jsou zároveň příčinou i následkem neefektivity a nízkého výkonu (performance) v organizacích. Přesto je určitá míra fluktuace považována za normální a zdravý jev. Podle Ingersolla mezi nejdůležitější faktory ovlivňující pohyb zaměstnanců patří (výzkum organizací obecně, Ingersoll 2001, s. 506):

1. struktura odměňování (compensation structure),
2. úroveň administrativní podpory,
3. míra konfliktů na pracovišti,
4. možnost zaměstnance ovlivnit organizační politiku organizace.

Výzkum v organizacích neškolského typu prokázal silné vazby mezi těmito organizačními faktory a úrovní zaměstnancovy motivace, oddanosti organizaci (pozitivní koreláty), a právě fluktuací (negativní koreláty). Současné výzkumy ve školách v USA ukazují, že za pohybem učitelů stojí, kromě výše v textu jmenovaných typických faktorů (individuální odlišnosti, aprobace a věk), především neadekvátní podpora vedení školy (bod 2 OT), problematická disciplína žáků (částečně bod 3 OT) a malý vliv členů sboru na rozhodování školy (bod 4 OT). Menší vliv vykazuje výše platu (Ingersoll, 2001, s. 501). Výše platu je více či méně důležitým faktorem podle jeho odpovídající úrovně vzhledem k platovým mediánům v zemi. V USA je tento faktor vnímán jako důležitější, než např. v Austrálii, kde jsou platy učitelů velmi dobré.

Mnohem zranitelnější z hlediska pohybu zaměstnanců jsou ty organizace, jak uvádí Ingersoll (2001), jejichž činnost je závislá na určitém typu zaměstnanců. Pohyb zaměstnanců způsobuje problémy organizacím, jejichž činnost je nerutinní, založená na ne zcela definovaných technologiích/procesech a kde je vyžadována extenzivní komunikace mezi aktéry. Takové organizace jsou obvykle vysoce závislé na oddanosti (commitment) zaměstnanců a jejich vzájemné kohezi, jak mezi sebou, tak s vedením. To je charakteristika, jíž organizace školy poměrně přesně odpovídá. Pro školu jako organizaci jsou pro ni problematické oba typy pohybu – jak atrice, tak migrace. Mohou mít vliv na klima ve sborech, celkové klima školy a v důsledku také na vzdělávací výsledky žáků.

OT považujeme za klíčovou pro náš výzkum v oblasti fluktuace učitelů a klimatu učitelských sborů. Přesto si uvědomujeme, že nedokáže zcela rámovat situaci v učitelských sborech a situaci školy. OT tvoří dobrý základ pro vysvětlování některých jevů ve škole, ale nikoli všech. Následující kapitola přináší komplexnější pojetí, jak přistupovat ke sledované problematice.

2.3 Kapitálová teorie

Komplexní přístup k problematice formulují australští autoři Mason a Matas, kteří uvádí teorii čtyř kapitálů k objasnění atrice a retence učitelů. Jedná se o teorie lidského kapitálu, sociálního kapitálu, strukturálního kapitálu a pozitivně psychologického kapitálu. (Mason, & Matas, 2015, viz obr. s. 59) Pokud chceme zkoumat pohyb učitelů a jeho dopad na klima učitelských sborů a také na kvalitu výstupů školy (především úspěšnost žáků a jejich dosahované výsledky), pak je podle uvedených autorů potřeba zohledňovat všechny následující kapitály. Vedení školy by mělo uvedené kapitály znát a pracovat s nimi tak, aby si dokázalo vytvořit stabilní učitelský sbor s dobrým klimatem.

Teorie lidského kapitálu

Lidé s vyšším kapitálem (vyšší vzdělání, delší praxe, znalosti a dovednosti) mají tendenci k vyšší efektivitě své práce a s větší pravděpodobností zvládají nároky svého zaměstnání, tudíž také s větší pravděpodobností v tomto zaměstnání setrvávají.

Teorie sociálního kapitálu

Mezi jedinci existují vazby, sítě, reciprocita a důvěra, které se získávají určitou dobu a na jejichž kvalitě závisí často jak výsledky žáků, tak také míra stability sborů (retence učitelů, kteří tyto vazby tvoří). Nejdůležitější témata (v Austrálii) jsou: vztahy mezi kolegy, vztahy mezi vedením a učiteli, vztahy se širší komunitou, kultura školy a podpora vedení školy, zejména učitelům začátečníkům.

Teorie strukturálního kapitálu

Tato teorie zahrnuje témata jako kontext, ve kterém učitelé pracují, role, kterou učitelé zastávají (jsou především didaktici nebo také administrátoři a úředníci?), podmínky, ve kterých učitelé pracují (plat, materiální podpora apod.). Souhrnně autoři označují za strukturální kapitál vše, co zůstane po odchodu učitelů z práce (tedy vše vyjma lidského a sociálního kapitálu).

Teorie pozitivního psychologického kapitálu

Podle velkého výzkumu (N = 12000 mimoškolních zaměstnanců) pozitivní psychologický kapitál zaměstnance silně koreluje s žádoucími postoji, chováním a výkony zaměstnanců. Mezi důležité faktory pozitivního psychologického kapitálu jsou dle výzkumů řazeny pevná vůle (determinance, resilience), oddanost práci (commitment) a odolnost (hardiness, resilience) zaměstnance. Těchto faktorů se dosahuje delší dobu, souvisí samozřejmě jak s „minulostí“ zaměstnance (výchova, předchozí zkušenosti), tak také s vedením organizace (podpora zaměstnanců, sdílená vize, vliv – především vnímaný – zaměstnance na chod školy). Podle autorů uvedené studie jsou tyto faktory přehlíženy dokonce samotnými učiteli, když uvádějí důvody pro svůj odchod z profese, ač při rozhodování mohou hrát podstatnou roli. Někteří učitelé mohou jako důvod odchodu uvést „zátěž“, ačkoli ve skutečnosti může hrát větší roli „neochota snášet zátěž“ (pokud zátěž není objektivně příliš velká). Důležitost tohoto faktoru je možno posoudit, když vezmeme v úvahu, že není to samé „být kompetentní“ (human capital) a „cítit se kompetentní“ (positive psychological capital), jak uvádí dnes vlivná teorie self-efficacy (Bandura, 1977, 1997; TALIS, 2013).

3 Výzkum pohybu učitelů ve vybraných zemích

3.1 Austrálie

Australan Doune Macdonald podává přehled zdrojů k atrici učitelů do roku 1996 (Macdonald, 1999). Autor přináší inspirující myšlenky, které dávají možnost odborníkům nahlédnout téma zase z jiného úhlu pohledu. V textu se uvádí, že od roku 1990 dochází v zemích OECD k nedostatku učitelů ve školách (především učitelů matematiky, exaktních věd a jazyků). Autor definuje problém atrice jako „plýtvání“ (wastage). Odchody učitelů z povolání (attrition) je vnímáno jako součást širšího tématu pohybu učitel. Plýtvání lidským kapitálem, tedy vzdělanými odborníky ve školství, je problém, jehož příčiny i důsledky je důležité poznávat a reagovat na ně strategiemi zlepšení. Upozorňuje, že ne každá atrice je ztrátou. Naopak, někdy je příznivé, pokud nemotivovaný nebo nevzdělaný učitel z profese odejde sám včas. Weldon (2015) shrnuje nálezy dalších studií k tématu učitelského povolání v Austrálii a jeho kvalitách a problémech. Nastiňuje problematiku proměny učitelské profese ze stabilního povolání na povolání na částečný úvazek a potvrzuje nutnost získat pro profesi kvalifikované mladé učitele.

V roce 2007 poprvé proběhl v Austrálii sběr dat pro longitudinální studie Staff in Australia's Schools (SiAS). Výzkum provádí odborníci ACER (Australian Council for Educational Research) pod záštitou a na zadání DEEWR (Department of Education, Employment and Workplace Relations). Výzkum proběhl na náhodném vzorku 20000 učitelů a vedoucích zaměstnanců škol ve školách prvního i druhého stupně, po celém území Austrálie a v různých typech škol (vládní, katolické, nezávislé). Návratnost dat 5209 učitelů primárního a 5394 sekundárního stupně, 1116 vedoucích pracovníků prvního a 1393 pracovníků sekundárního stupně. (McKenzie, 2008). Další sběry dat proběhly v letech 2010 a 2013. (McKenzie et al., 2011, 2014)

Velmi významnou součástí celého projektu bylo jeho plánování a rozsáhlé diskuze se zainteresovanými skupinami ve všech státech a teritoriích v období září – prosinec 2007. Jednalo se o stanovení významných témat, pro něž se sběr dat má uskutečňovat. V zásadě jde

o témata, která umožní jak vysledovat situaci v oblasti pedagogických zaměstnanců škol a plánování strategií k zajištění kvality vzdělávání. Po prostudování studií je zřejmé, že se stále sledují stejná data (s malými obměnami – spíše doplňujícími dosavadní výzkum), aby mohlo docházet k longitudinálním analýzám a interpretacím jednotných a sourodých dat.

Zkoumané oblasti zahrnují data demografická, kvalifikační, pozice v zaměstnání a pracovní podmínky učitelů, profesní vzdělávání, kariérní cesty ve vzdělávacím sektoru, učitel začátečník, aktivity mimo vyučování (před začátkem studia učitelství, po opuštění profese), budoucí kariérní záměry učitelů, náhledy na vyučování a vedení (leadership). Další oblastí je problematika učitelů jako zaměstnanců škol (school staffing issues), kde se sbírají data k množství volných učitelských pozic, roli vedoucích pracovníků, vnímání problémů se zaměstnanci z hlediska vedoucích pracovníků, strategie řešení nedostatku zaměstnanců, příchody a odchody učitelů, vnímání učitelské přípravy u učitelů začátečníků, platové struktury. Tato témata jsou doplňována a mírně modifikována (např. v roce 2010 byla přidána kapitola Hodnocení učitelů, která ještě v roce 2007 neexistovala). Přesto zde můžeme sledovat snahu o zajištění co nejkvalitnějších dat pro longitudinální šetření.

Tento přístup k výzkumu je veden myšlenkou nezahlcovat učitele neustálým sběrem dat od různých subjektů a obtěžováním učitelů při jejich práci. Učitelé budou snad mnohem raději spolupracovat a poskytnou kvalitní data při organizovaném opakovaném šetření. V našich podmínkách by mohl tento sběr uskutečňovat NÚV nebo ČŠI, s vědomým souhlasem MŠMT, aby byla zajištěna vyšší návratnost a kvalita dat. Je to cesta, kterou zvolily jak USA, tak Austrálie. Jejich data jsou ucelenější, nosnější, mají vyšší validitu i reliabilitu, umožňují interpretace v kontextech.

Z hlediska našeho výzkumu v oblasti učitelských sborů a fluktuace učitelů jsou v rámci australských studií nejzajímavější data z oblasti „učitelé jako zaměstnanci škol“, kde lze najít inspirující myšlenky. Jednou z nich je dobře si všímat demografického vývoje a strategicky a s předstihem reagovat na pravděpodobný vývoj v oblasti. V Austrálii se v současné době jedná o problém nárůstu poptávky po učitelích sekundárních škol po roce 2018. Tento problém se nás také týká, neboť demografická křivka je u nás podobná – rok 2008 se jak v České republice, tak v Austrálii, uvádí jako rok novodobého baby boomu.

3.2 Spojené státy americké

Týmy výzkumníků analyzují data získávaná od školního roku 1988-89 organizací NCES (National Center for Education Statistics). Data získaná v šetření SASS (Schools and Staffing Survey) a ve výzkumných analýzách TFS (Teacher Follow-up Survey) jsou tematizována z hlediska možných příčin a důsledků pohybu učitelů pro školský systém a pro učitelské sbory (např. Ingersoll, 2001; Keigher, 2010; Ingersoll, Merrill & Stuckey, 2014).

Zásadní práce, kterou hojně citují odborníci věnující se tématu pohybu učitelů, je Ingersollova studie z roku 2001, *Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis*, kde autor podává asi nejpodrobnější vhled do problematiky (Ingersoll, 2001). Zdroje, ze kterých Ingersoll vychází, jsou z období 50. - 90. let 20. stol. Některé z nich jsou zaměřeny již více

k problematice pohybu učitelů (zvláště ty z 90. let), některé jsou zdroje pro zakotvení tématu např. v teorii organizací, kterou autor využívá jako teoretický rámec.

Důvodem pro studie k pohybu učitelů byl náhlý úbytek učitelů ve školském systému USA. Tento pokles předpovídaly již studie z počátku 80. let. 20. stol. V reakci na demografický vývoj (menší počty učitelů na velké množství žáků), byly vymyšleny strategie získávání studentů pro studium učitelství. V současné době sice USA nedostatkem učitelů netrpí, nicméně zde existuje jev zvaný „revolving door“ (otáčivé dveře – metafora pro vysokou míru fluktuace) (Ingersoll, 2001, 2003). Produkovat vysoké počty vzdělaných učitelů pro systém očividně neřeší situaci. Ingersoll nazývá tuto situaci naléváním vody do děravého kýble, přičemž díry jsou faktory, které způsobují odchody učitelů z profese nebo jejich migraci mezi školami. Ingersoll uvádí, že lepším opatřením by bylo „snižovat poptávku po učitelích“ (spravit kýbl), než navyšovat jejich počty. Cílem je tedy nalézt faktory, které k nadměrnému pohybu učitelů přispívají.

V předchozích výzkumech se zjistilo, že mezi nejdůležitější koreláty fluktuace učitelů patří jejich aprobace a věk. Fluktuace silně koreluje s aprobací – učitelé matematiky, přírodních věd (science) a speciální pedagogové jsou k fluktuaci nejnáchylnější (objevují se občasná inkonzistence ve výzkumech napříč zeměmi). Dalším faktorem je věk učitele. Nejnáchylnější jsou k fluktuaci nebo atrici učitelé začátečníci a učitelé na sklonku kariéry. Výzkumy (nejen v USA) se tedy zaměřovaly na individuální charakteristiky učitelů, jejich aprobaci a věk. Málo výzkumů se zaměřovalo na pohyb učitelů způsobený organizačními faktory ve škole. (Ingersoll, 2001, s. 502 – 504) Limity dosavadních výzkumů spatřuje Ingersoll právě v jejich úzkém zaměření a chybění jiné perspektivy (charakteristiky škol podle organizační teorie). Výzkumy se dále zaměřovaly spíše na příčiny odchodů učitelů z profese, nikoli na migraci (pohyb mezi školami). Výzkumníci věřili, že migrace není problém, neboť nesnižuje počty učitelů v systému. Jako hlavní důvod limitů předchozích výzkumů Ingersoll uvádí chybějící data. Většina výzkumů využila data z jednoho města nebo státu. Nevědělo se tudíž nic o dalším pohybu učitelů, kteří „opustili vzorek“ z důvodu pohybu mimo dané město/stát. Tento problém se nyní týká také České republiky, kde se potýkáme s chybějícími daty o pohybu učitelů.

Ingersollova studie si kladla dva cíle – 1. zjistit, jakou roli má pohyb učitelů v oblasti zajištění učitelských úvazků ve školách (staffing problems of schools), 2. zblízka prozkoumat vliv charakteristik škol a organizačních podmínek na pohyb učitelů. Implikace pro vzdělávací politiku je, že nestačí hlídat pouze nabídku a poptávku po učitelích. Ingersoll (2001, s. 525) tvrdí, že důležitější je se zaměřit na to, jak jsou školy a učitelé řízeni. Jeví se, že školy nejsou pouhou obětí demografických změn, ale že mají v rukou moc vhodnými přístupy v oblasti řízení snižovat poptávku po kvalifikovaných učitelích tím, že budou snižovat počty odchodících učitelů ze svých škol. Pomocí strategií odměňování (někdy obtížně měřitelný výkon), zvyšováním podílu rozhodovacích pravomocí pro učitele, zvýšenou podporou vedení školy učitelům a redukcí kázeňských problémů u žáků je (podle OT) možné pomoci udržet relativně stálý učitelství sbor.

V malých školách privátního typu se objevuje vyšší míra fluktuace. Ve velkých školách se objevuje fenomén diverzity. Velké školy možná mohou poskytovat svým učitelům vyšší míru akademické svobody, větší možnosti kariérního růstu. Malé školy mohou mít úzeji vymezené vize a striktně vymezené hodnoty, je v nich kladen důraz na komunitu, a právě toto může

některé jedince znesvobodňovat. Koherentní mise (vize), přesně definované hodnoty a smysl pro komunitu mohou být zároveň silnou stránkou menších privátních škol, ale také zdrojem konfliktů. Pokud jdeme pouze jedním směrem, může se stát, že nevěnujeme dostatečný prostor individuálním odlišnostem (chybí diverzita). Učitelé se mohou ptát: Čí politika je školou zdůrazňována? Jaké jiné možnosti a volby má zaměstnanec, který nesouhlasí s dominující politikou, hodnotami a cíli?

Studie nabízí další výzkumné otázky do budoucnosti, kterými se můžeme nechat inspirovat. Jaký vliv na školy (např. na klima učitelských sborů, klima školy nebo její kulturu) má vysoká míra pohybu učitelů v systému? Jaký vliv má pohyb učitelů na efektivitu školy? Organizační literatura hovoří o nebezpečnosti 25% meziroční fluktuace, která ohrožuje kohezi a efektivitu organizace. Tento údaj ale platí pro všechny organizace. Míra fluktuace ohrožující efektivitu organizace s vysokým nárokem na kohezi (školy) může být i nižší.

Autoři Keigher a Cross (Keigher, 2010) zjišťují, že učitelé se pohybují spíše mezi školami, než z profese, přesto nachází ve vzorku, že učitelé začátečníci s praxí do 3 let mají tendenci odcházet z profese častěji, a to více ze soukromých (20%), než z veřejných škol (9%). Z odchodících učitelů zcela z profese uvedlo asi 40% učitelů z veřejných škol a 15,5% učitelů ze soukromých škol, že jinde dostávají mnohem více příležitostí se učit od služebně starších kolegů, než tomu bylo ve škole. Údaje platí pro rok 2008/09.

Atrice (odchod z profese) a mobilita jsou dlouhodobě pozorovány jako významné vlivy na kvalitu vyučování ve školách. Tyto jevy jsou dlouhodobě pozorovány mezi služebně mladšími učiteli. Studie Kvalita učitelů ve vztahu k mobilitě (Feng, & Sass, 2011) přinesla důkazy o vlivu kvality učitele na změnu povolání a o distribuci kvality učitelů ve školách. Nejlepší učitelé mají tendenci zůstat v pozici v rámci okresu. V případě odchodů existuje bimodální distribuce. Nejlepší a nejhorší učitelé odcházejí. Podle autorů studie existuje souvislost mezi kvalitou učitelských sborů (výsledky žáků, value-added) a kvalitou učitele. Učitelé, jejichž kolegové jsou efektivnější, se přesouvají tam, kde lépe „zapadnou“. Tento pohyb je významnější v rámci okresu. Kvalitní učitelé (certifikovaní) mají tendenci pomáhat kolegům a dokážou je udržet ve sboru (menší fluktuace). Učitelé, kteří opouští školu, hledají buď školy s menším podílem „problémových“ žáků nebo hledají sbor s podobnou kvalitou učitelů, jako mají oni. Zásadním výsledkem výzkumu je fakt, že lepší školy získávají lepší učitele. Tento výzkum přináší smutný pohled na situaci stále většího rozkolu mezi kvalitou vzdělávání poskytovaného minoritním a problémovým žákům a těm s lepšími vzdělávacími výsledky. Ve studii je navržen mechanismus, který by redukoval tento přirozený pohyb učitelů po školách, a který by mohl pomoci redukovat rozdíly mezi dosahovanými výsledky žáků, přičemž předpokladem je, že kvalita učitele je zásadním indikátorem kvality učení žáků. Návrh těchto autorů je zvýšit plat učitelů, kteří se rozhodnou setrvat u žáků problémových. Diferencované platy pro učitele na problémových školách však musí být zároveň vztaženy ke kvalitě učitele. (Feng, & Sass, 2011) Hodnocení tohoto návrhu není cílem této studie.

Analýzy dat z šetření SASS přinesly v interpretacích zajímavý pohled na celý vzdělávací systém v USA. Ingersoll et al. (2014) nabízí k úvaze sedm trendů, kterých se podle dlouhodobě prováděných analýz dat dopátral. Nabízí se zamyslet se, jaké trendy bychom u našich sborů mohli vysledovat v rámci našeho výše uvedeného výzkumu.

Trend 1: Větší sbory – učitelé sbory mají tendenci být větší a celkově narostl počet učitelů – důvodem jsou demografický nárůst žáků a snížení počtu žáků na jednoho učitele.

Trend 2: Šedivější sbory – důvodem je stárnutí dostatečně stabilních učitelů, kteří ve sboru setrvávají.

Trend 3: Zelenější sbory – s nárůstem poptávky po učitelích vstupují do škol ve velkém počtu mladí učitelé, kteří ale z mnoha důvodů fluktuují. Mohou to být – tzv. „šok z reality“ a nezvládnutí nároků profese, nedostatečné finanční ohodnocení, odchody z rodinných důvodů, odchody z důvodů popsaných v rámci organizační teorie.

Trend 4: Feminizace.

Trend 5: Nárůst diverzity dle kulturní příslušnosti učitelů.

Trend 6: Stejnorodí v akademických schopnostech – ukázalo se, že učitelé nevykazují nižší akademické schopnosti.

Trend 7: Méně stabilní – učitelstvo je mnohem méně stabilní, což by mohlo být do jisté míry vysvětleno předchozími trendy (mladí učitelé – častější odchody, stárnoucí stabilní sbory – odchody do důchodů, nižší akademické schopnosti možná přispějí ke snížené self-efficacy učitelů, aj.).

V závěrech autor polemizuje, co by mohly tyto trendy přinášet za problémy, pokud se nebude činit nic pro jejich změnu. Bude dále narůstat počet učitelů a snižovat se počet žáků ve třídách? Proč? Mohlo by to vést k problémům s financováním učitelstva, potažmo k trendu najímat mladé a nezkušené učitele, jimž přináležejí nižší plat. To by mohlo mít za následek celkové snížení kvality výuky výměnou za nižší náklady na učitele v systému. Dlouhodobě by ale dopady mohly být velmi vážné – nižší vzdělávací standardy, nižší prestiž učitelů aj. Bude narůstat feminizace ve školách? Autorům se toto jeví jako ironie, protože historicky vzato se situace do jisté míry opakuje. Před asi sto lety bylo učitelství málo placená práce pro mladou nezkušenou ženu, která ji vykonávala před založením vlastní rodiny. Může se to opakovat? Profesionalizace učitele, o kterou se generace učitelů dlouho snaží, by mohla být trendem zaměstnávat mladé nezkušené ženy, na omezenou dobu nebo na snížené úvazky, opět ohrožena. Autoři samozřejmě netvrdí, že se situace zhorší nebo zlepší na základě jejich analýzy dat, pouze objevují vztahy a navrhují, co by mohla znamenat. Uvádí, že je zřejmé, že se u největší zaměstnanecké síly v USA dějí velké změny. Počty učitelů se od konce 2. světové války zpětinasobily a do profese jen v roce 2007/08 vstoupilo téměř čtvrt milionu učitelů. Učitelstvo se velmi obměňuje. Autoři si kladou otázku, kdo budou tito noví učitelé?

3.3 Švédsko

Švédští autoři nabízejí pohledy na fluktuaci či pohyb učitelů noviců do pěti let praxe jako na částečně pozitivní fenomén (Lindquist, Nordänger, & Carlsson, 2014). Autoři studie uvádějí, že nejdůležitější je získávat longitudinální data, která naznačují kariérní trajektorie učitelů. Z nich lze usuzovat nejlépe na strategie udržení učitelů v jejich praxi. Švédští autoři jsou přesvědčeni, že problematika atrice učitelů je mnohem závažnější, než atrice v jiných

povoláních (srovnávají procenta odchozích učitelů a zdravotních sester). Naznačují citlivost sborů tvrzením, že odchody učitelů se dotýkají také těch učitelů, kteří ve škole zůstávají. Dopad na výsledky učení žáků je v případě méně stabilních sborů podle autorů studie značně negativní.

Autoři švédské studie vycházejí do značné míry z amerických zdrojů k atrici. Je to pravděpodobně dáno tím, že USA dlouhodobě sleduje pohyb učitelů a disponuje velmi kvalitními kvantitativními daty, která pomáhají také interpretovat důvody, proč učitelé odcházejí z profese. Švédská studie je oproti tomu založena na vzorku 87 učitelů a jejich korespondenci s jejich vzdělavatelem od ukončení studia až po 19 let kariéry. Účastníci studie dále na výzkumu spolupracovali, i když odešli z profese nebo byli dlouhodobě na rodičovské dovolené. Autoři se domnívají, že odchozí učitelé (atrici, drop-out) a migrující učitelé (migrace) představují pro systém stejně velký problém, i když se jejich dopady liší z hlediska vzdělávacího systému. Pro školu jako organizaci je však problém totožný. Jedná se o odchod učitele a ten ovlivňuje ostatní učitele ve sboru a potažmo často výsledky žáků. Data naznačují, že v Německu nebo ve Francii odchází asi pouhých 5% učitelů, zatímco v USA se potýkají s 30 – 50% mírou odchodů ročně (k roku 2006). Ve Švédsku autoři vysledovali podobný nárůst odchodů učitelů z profese během posledních 30 let. Od 80. do 90. let 20. stol. se atrice zdvojnásobila a stále narůstá. V roce 1998 se ve vybrané kohortě učitelů nacházelo 82% absolventů (z pětiletého období 1988–1993). V roce 2008, kdy by tito učitelé měli být 15 – 20 let v praxi, již z nich pracovalo pouze 68%. Takto velkou změnu nelze přičítat pohybům v množství žáků, je nutné hledat i jiné důvody.

Autoři švédské studie poukazují na mnohost a různorodost jednotlivých kariér učitelů – stále vyučujících i odchozích. Uvádějí příklady důvodů, které by bývalé učitele dokázaly získat zpět pro profesi. Spíše než plat, zdá se, hrají roli jiné faktory. Jedná se především o změnu poměru výuka – administrativa výrazně k výuce nebo podpořit pocit štěstí, který chce učitel prožívat a předávat žákům, a ve stávajícím systému nemůže. Zdá se, že nelze jednoduše usuzovat na příčinnost jevů podle výzkumně zjištěných korelací – například nelze s jistotou předpovídat, že (ne)motivovanost studenta je předpokladem vstupu učitele do profese nebo faktorem rozhodujícím o setrvání či odchodu z ní. Totéž platí pro teorii organizací. V životě jedinců má svoji roli také náhoda a komplex faktorů, které ovlivní rozhodnutí. Tyto faktory a jejich „shluky“ jsou velmi individuální a tudíž těžko předvídatelné. Autoři naznačují, že některé osobnostní kvality, jako například otevřenost novým zkušenostem nebo příležitostem, mohou být někdy také příčinou odchodů z profese učitele, zvláště pokud je v daném systému kladen důraz na rutinní práci.

Autoři nabízejí ještě jeden pohled. Kladou si otázku, zda je možné ještě dnes definovat učitelství jako profesi s dlouhodobou kariérou dráhou nebo jako dočasnou profesi. Pouhých 51 učitelů po 19 letech stále vyučovalo, zatímco 36 již nikoli (N=87). Mohla by generace Y oproti generaci X nahlížet svoji kariéru spíše jako vícedimenzionální?

Autoři studii uzavírají tím, že ačkoli není možné zcela atrici vymýtit, a ani by to nebylo žádoucí, je potřeba brát problém vážně. Důvodem je, že školy ztrácí, dle výzkumných studií, spíše ty lepší učitele a ti slabší zůstávají.

3.4 Kanada

Tato studie se zaměřuje na jeden z hlavních problémů z hlediska pohybu učitelů, kterým je brzký odchod učitelů začátečníků z profese (tito autoři pracují s pojmem „drop-out“). Metodologický design je kombinovaný, vzorek je dle autorů omezený z důvodu nedostupnosti učitelů, kteří z profese odešli. Celkem 34 učitelů vypovídá o důvodech svého odchodu ze škol a 167 informantů vypovídá o událostech spojených s odchodem těchto učitelů, které osobně znali. Tato metodologie umožňuje doplňující vhledy dvou typů respondentů – aktérů a svědků odchodů z profese. Ukázalo se, že shoda mezi aktéry a svědky panuje především ve vnímání problému zátěže učitelů – příliš mnoho práce a příliš náročné práce, již musejí učitelé vykonávat i ve svém volném čase. Ostatní faktory, které přispívají k odchodům, jsou variabilnější, proto autoři vyvozují, že jsou více závislé na osobnosti učitele či specifických podmínkách vytvořených pro vyučování na dané škole. (Karsenti, 2013)

Závěr

Zkoumané studie naznačují variabilitu výzkumných přístupů jednotlivých zemí (nebo spíše odborníků z daných zemí) k problematice pohybu učitelů. V USA a Austrálii jsou analyzována velká množství kvantitativních dat a na jejich základě jsou odhalovány možné příčiny nebo dopady pohybu učitelů. Švédští autoři využívají spíše cestu longitudinálního smíšeného výzkumu s menším vzorkem učitelů. Kanadská studie zvolila zcela originální design, ale byla zaměřena úzce na příčiny drop-outu u učitelů začátečníků. Porovnávání takových studií mezi sebou sice není možné, nicméně všechny přinášejí důležité perspektivy výzkumníkům v dané oblasti.

Výzkumy se postupně zaměřují nejen na pohyb učitelů (atrice a migraci), ale stále více se hledají způsoby, jak zajistit udržení učitelů v profesi. Příkladem byla australská studie (Mason, Matas, 2015). Atrice byla dlouho považována za největší problém, nicméně se ukazuje, že je potřeba jako závažné vnímat celé téma pohybu učitelů z hlediska zajištění kvality fungování škol jako organizací. Migrující učitelé sice nezpůsobují problém v systému (propuštění/odchod je jinde novým úvazkem), ale mohou přispívat k nestabilitě sborů, snížené efektivitě a výkonu škol. Klima učitelských sborů sledujeme v našem šetření, GA ČR, projekt č. 16-10057S, "Stabilita a proměny učitelských sborů ZŠ" pomocí standardizovaného dotazníku OCDQ-RS inspirovaného původním americkým OCDQ. (Halpin, Croft, 1963) Limitem našeho výzkumu bude nedostatek longitudinálně a centrálně sbíraných dat. Design našeho výzkumu je longitudinální, budeme mít však k dispozici data k pohybu učitelů pouze za roky 2014–2018, a to ze vzorku asi 130 škol v ČR. Tato data získáváme jako výzkumníci sami, s rizikem omezené návratnosti. Nebudeme mít k dispozici přesná data k důvodům odchodů učitelů z profese (nejsou sbírána, školy neuvádí u každého učitele důvod jeho odchodu, nesbírají se dotazníky od každého odchozího učitele tak, jak je tomu v USA).

Studie k pohybu učitelů obvykle neakcentují udržení koheze učitelského sboru jako sociální skupiny, ale spíše udržení kvalifikovaných učitelů-jednotlivců v organizaci a zamezení problémům s jejich pohybem. Analýzy nepostihují kauzální vztahy mezi pohybem učitelů, školní komunitou a efektivitou školy. Přesto dosavadní zjištění vzbuzují otázky jako např.: Jaké

typy škol asi mají spíše pozitivní školní komunitu (jediným indikátorem by mohlo být právě klima učitelských sborů)? Jaký má efekt „připoutání“ učitele ke škole (attachment to school) na kvalitu komunity a efektivitu školy? Zdá se, že implicitně se tyto fenomény – koheze a klima učitelských sborů – vynořují jako důležité pro udržení učitelů ve škole. Na tyto fenomény je zaměřen výzkum GA ČR č. 16-10057S v České republice.

Seznam literatury

- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2, 191-215. Dostupné z: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy*. London: Palgrave Macmillan.
- Bobbitt, S. A. (1993). *Modelling teacher supply and demand, with commentary*. NCEES 93-461. Dostupné z: <http://nces.ed.gov/pubs93/93461.pdf>
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). *Teacher retention and attrition: views of early career teachers*. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3). Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
- Feng, L. & Sass, T. (2011). *Teacher quality and teacher mobility*. CALDER Working Paper No. 57, January 2011. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529180.pdf>
- Halpin, A. W., & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago. Dostupné z: <http://www.donpugh.com/Education/questionnaires/THE%20ORGANIZATIONAL%20CLIMATE%20OF%20SCHOOLS.pdf>
- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). *Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol*. *Pedagogická orientace*, roč. 24, č. 5, s. 778-803.
- Ingersoll, R. (2001). *Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis*. Dostupné z: http://repository.upenn.edu/gse_pubs/94.
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy. Dostupné z: <https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Shortage-RI-09-2003.pdf>.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & Stuckey, D. (2014). *Seven trends: The transformation of the teaching force*. CPRE Research Report # RR-80. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education. Dostupné z: http://www.cpre.org/sites/default/files/workingpapers/1506_7trendsapril2014.pdf.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013). *Why are teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey*. *Education*, 3(3): 141-149. Dostupné z: <http://karsenti.ca/archives/10.5923.j.edu.20130303.01.pdf>

Keigher, A. (2010). *Teacher attrition and mobility: results from the 2008–09 teacher follow-up survey (NCES 2010-353)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Dostupné z: <http://nces.ed.gov/pubsearch>.

Lindquist, P., Nordänger, U. K. & R. Carlsson. (2014). *Teacher attrition the first five years – a multifaceted image*. *Teacher and Teacher Education* 40, p. 94–103. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000237>.

Macdonald, D. (1999). *Teacher attrition: a review of literature*. *Teaching and Teacher Education* 15, p. 835–848. Dostupné z: http://ac.els-cdn.com/S0742051X99000311/1-s2.0-S0742051X99000311-main.pdf?_tid=d23a8bd4-8fb6-11e6-94d3-00000aab0f26&acdnat=1476192785_3fde0b399d9c469dac950fc2994f3b39.

Mason, S., & Poyatos Matas, C. (2015). *Teacher attrition and retention research in Australia: towards a new theoretical framework*. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11). Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.3>.

McKenzie, P. (2008). *Staff in Australia's schools*. *Research Development*, Vol. 19, Art. 4. Dostupné z: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=tll_misc

McKenzie, P. (2011). *Staff in Australia's school 2010: Main report on the survey*. Australian Council for Educational Research. Dostupné z: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=tll_misc

McKenzie, P. (2014). *Staff in Australia's school 2013: Main report on the survey*. Australian Council for Educational Research. Dostupné z: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/sias_2013_main_report.pdf

Nišpanská, M., & Urbánek, P. (2007). Analýza klimatu učitel'ských sborů ZŠ: kvalitativní sonda. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*: Sborník příspěvkůXV. Konference ČAPV, s. 101-108. České Budějovice: JČU.

Pířová, M., & Hanušová, S. (2016). *Začínající učitelé a drop-out*. *Pedagogika*, roč. 66, č. 4, 2016, s. 474–495. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>.

Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitel'ského sboru. Dotazník pro učitele*. Praha: NÚV. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/62>.

Weldon, P. R. (2015). *The teacher workforce in Australia: supply, demand and data issues*. *Policy Insights, Issue 2*, March 2015. Dostupné z: <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=policyinsights>.

Prezentace výstupů disertační práce na téma rozvoj profesních kompetencí učitelů

PRESENTATION OF THE DISSERTATION ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS

Pavla Soukupová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni

Abstrakt: Předkládaný příspěvek prezentuje výstupy disertační práce zaměřené na analýzu potřeby rozvoje profesních kompetencí učitelů. Cílem disertační práce bylo analyzovat potřeby rozvoje vybrané profesní kompetence učitele a na základě této analýzy podat návrh opatření a metod pro podporu jejího rozvoje v pregraduální přípravě budoucích učitelů.

Vycházíme z aktuálních poznatků vztahujících se k otázkám profesionalizace učitelů a rozvoje jejich profesních kompetencí. Klíčové jsou pro nás studie věnované standardizaci profese učitele a stanovení rámce profesních kvalit, kterými má být vybaven učitel na počátku svého profesního působení a v jeho průběhu.

Na základě empirických studií, o které se v příspěvku opíráme, byla diagnostická kompetence označena jako kompetence, ve které začínající učitelé cítí největší handicap ve své profesní připravenosti. Proto je v příspěvku této kompetenci věnována zvýšená pozornost a byla vybrána k provedení výzkumného šetření.

Pro provedení výzkumného šetření bylo využito smíšeného výzkumu s propojením metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Využito bylo techniky dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů mezi učiteli základních a středních škol v Plzeňském a Karlovarském kraji. Další metodou sběru dat, zaměřené na analýzu potřeby rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence učitele, bylo zvoleno ratingové šetření.

Výstupem příspěvku je na základě výsledků výzkumného šetření a výpovědí oslovených respondentů prezentovat klíčové oblasti pro rozvoj diagnostické kompetence učitele a navrhnout systém opatření pro jejich rozvoj v pregraduální přípravě učitelů. Návrh systému opatření pro rozvoj diagnostické kompetence v pregraduální přípravě sestává z návrhu struktury výukových předmětů ve studijním plánu odboru Učitelství pro základní školy, rozvíjející diagnostickou kompetenci budoucích učitelů.

Klíčová slova: profesní kompetence učitele, diagnostická kompetence, začínající učitel, profesní příprava učitelů

Abstract: The aim of the present contribution attempts is to analyze the needs of development of selected competence and to design a system of measures and methods to support its development in the undergraduate training of future teachers.

The theoretical part presents current knowledge regarding the issues of professionalisation of teachers and the development of their professional skills. Crucial for this thesis are studies on the standardization of the teaching profession and establishing a framework of professional qualities that the teacher should be equipped with at the beginning and also during his Professional carrier.

Based on empirical studies, the diagnostic competence was identified as the competence in which the trainee teachers feel the greatest handicap in his professional preparedness. Therefore is extra attention payed to this competence.

Based on the experiences and statements of the respondents to present the key areas of diagnostic competence of a teacher and to design a system of measures for their development in undergraduate teacher training.

Key words: professional competence of teachers, diagnostic diagnostic competence, beginning teacher, training of teachers

1 Zaměření disertační práce

V disertační práci na téma Rozvoj profesních kompetencí jsme zaměřili svoji pozornost na provedení analýzy potřeby rozvoje jedné z profesních kompetencí učitele a na základě této analýzy se pokusili podat návrh opatření a metod pro podporu jejího rozvoje v pregraduální přípravě budoucích učitelů.

Při strukturaci práce a designu jejího výzkumu jsme vycházeli z formulace hlavního cíle disertační práce, dostupného výzkumného souboru a inspirací nám byly realizované výzkumy, týkající se připravenosti učitelů na vybranou profesní kompetenci. Vzhledem k šíři tématu profesních kompetencí učitele nebylo možné postihnout všechny oblasti dané tematiky.

Vycházíme z aktuálních poznatků vztahujících se k otázkám profesionalizace učitelů a rozvoje jejich profesních kompetencí. Klíčové jsou pro nás studie věnované standardizaci profese učitele a stanovení rámce profesních kvalit, kterými má být vybaven učitel na počátku svého profesního působení. Za významné pokládáme analýzu empirických studií, zabývajících se potřebou rozvoje profesních kompetencí učitelů a doplňujeme současnými trendy pregraduálního vzdělávání zaměřeného na přípravu učitele jako reflektivního praktika – viz např. Korthagenův model realistického vzdělávání (Korthagen, 2011).

Významnými podněty pro zaměření našeho směřování se dále staly výzkumy, které realizovali Píšová (2005, 2011, 2013), Urbánek (1999, 2013), Průcha (2002), Lukášová-Kantorková (2002), Dytrtová a Krhutová (2009), Švec (2013), Podlahová (2012), Lazarová (2011), Dvořák a Starý (2012), Góbelová a Seberová (2012) a z nejnovějších jmenujme např. Pravdovou (2014).

1.1 Rozvoj profesních kompetencí učitele

Rozvoj profesních kompetencí učitele se stává nedílnou součástí vzdělávacích a výchovných programů všech škol vzdělávajících současné i budoucí učitele. S rostoucím významem kvality vzdělávání ve společnosti vědění úzce souvisí otázka kvality učitelů, kteří jsou jejich hlavními aktéry, a tím i otázka kvality jejich profesní přípravy. Požadavek na kvalitu učitelů a kvalitní přípravné vzdělávání učitelů stanovuje i MŠMT ve své Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.

„Český vzdělávací systém se aktuálně potřebuje vyrovnat s proměnami okolního světa a odstranit překážky bránící zajištění příznivých podmínek pro kvalitní výuku. Stěžejní roli v tomto nesnadném procesu hraje právě učitel, působící souběžně jako aktér, prostředník i jeden z cílů probíhajících změn. Naší vizí je dosažení takového stavu, kdy učitel provází žáka a studenta vzdělávacím procesem, pomáhá mu dosahovat maxima svých možností a spolu s ním se rozvíjí.“¹¹

Redefinování rolí a profesních kompetencí učitele, potřebných ke kvalitnímu zvládnutí profese v měnících se podmínkách společnosti, je východiskem pro formulování poznatkových základů kurikula přípravného i dalšího vzdělávání učitelů a k tvorbě systému profesního rozvoje učitelů.

Pozornost zaměřená na proměnu profese učitele a proměnu pregraduální přípravy učitelů se odráží v řadě empirických studií a výzkumných záměrů, zpracovávaných v posledních letech na toto téma. V naší disertační práci vycházíme z koncepce a výsledků výzkumného záměru *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, realizovaného v letech 1999–2003 a výzkumného záměru *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, realizovaného v letech 2007–2013, jejichž řešitelské týmy vzešly z půdy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s dalšími fakultami vzdělávajícími učitele. V čele řešitelských týmů stály Walterová, Spilková a Vašutová.

Stěžejní vymezení profesních kompetencí, spatřujeme s ohledem na zacílení naší práce v definici profesních kompetencí dle Vašutové (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.“*

Vašutová (2007) poukazuje také na postupnost v rozvoji profesních kompetencí, jejichž základ je položen v průběhu studia učitelství a v průběhu pedagogické praxe se toto jádro dále rozvíjí sbíráním zkušeností a dalším vzděláváním.

1.2 Výzkumný design

Naše výzkumné šetření se úzce zaměřovalo na **možnosti rozvoje diagnostické kompetence učitele**. Zjištění této kompetence vycházelo z vyhodnocení dotazníkového šetření reflexe úrovně současných profesních kompetencí studentů v posledním ročníku navazujícího magisterského studia učitelství ve srovnání s vyhodnocením očekávání uvádějících učitelů v oblasti očekávané úrovně profesní připravenosti nastupujících učitelů. Následně jsme se zaměřili na analýzu té kompetence, která ve srovnání obou vzorků vykazovala největší rozdíl mezi očekávanou úrovní kompetence ze strany uvádějících učitelů oproti předpokládané úrovni dané kompetence z pohledu studentů PedF.

¹¹ MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. 2015 [cit. 25. 3. 2016]. Dostupná na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty>

Na základě takto zjištěných dat jsme se pokusili navrhnout systém opatření a metod pro podporu rozvoje vybrané profesní kompetence budoucích učitelů.

Podnětem pro zaměření disertační práce byly výsledky výzkumu profesních kompetencí studentů učitelství MŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (Nelešovská, 2007) a výzkumy prováděné na Pedagogické fakultě UK v Praze v rámci řešení výzkumného záměru „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“ (1999–2003).

Paralelně se zahájením našeho výzkumného šetření byl prováděn výzkum kompetencí učitelů na 2. stupni základní školy na Technické univerzitě v Liberci, který byl realizován pod vedením Novotové na jaře 2008. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, které kompetence učitelé vnímají jako klíčové pro výkon učitelské profese, které naopak jako marginální a jaké je sebehodnocení učitelů v oblastech jednotlivých kompetencí (Novotová, 2008).

Z výsledků uvedeného výzkumného šetření vyplývá, že mezi nejvýznamnější kompetence řadili učitelé kompetence komunikační, osobnostní, *diagnostické*, předmětové a psychodidaktické. Největší diskrepance byla zjištěna mezi hodnocením významnosti a sebehodnocením učitelů u kompetence *diagnostické a intervenční*.

Tyto závěry se staly zásadními impulzy směřování i našeho dalšího výzkumného šetření.

Pro provedení dalších výzkumných šetření k naplnění cíle naší disertační práce bylo využito smíšeného výzkumu, s propojením metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Využito bylo techniky dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů mezi učiteli základních a středních škol v Plzeňském a Karlovarském kraji. Další metodou sběru dat, zaměřené na analýzu potřeby rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence učitele, bylo zvoleno ratingové šetření. Harmonogram a výsledky provedených šetření jsou naznačeny dále.

1.3 Harmonogram provádění výzkumného šetření

	Výzkumné šetření 1	Výzkumné šetření 2	Výzkumné šetření 3	Výzkumné šetření 4	
	Zjištění profesní kompetence učitele s největší potřebou rozvoj	Výzkumné šetření obsahu DK (diagnostické kompetence)	Výzkumné šetření potřeb rozvoje jednotlivých oblastí DK	analýza dokumentů – studijních plánů PedF v ČR	
období realizace výzkumu	2009 - 2010	2012	2013 - 2015	2013 - 2015	
Dílčí cíle	vybrat kompetenci s největším rozdílem mezi sebehodnocením studentů učitelství ve zvládnutí kompetence a požadovanou mírou zvládnutí kompetence od uvádějících učitelů/mentorů	zjistit v praxi používané diagnostické metody a techniky a na základě toho upravit kategorizaci diagnostické kompetence (dle Vašutové) pro potřeby následného šetření potřeb rozvoje DK	analýza potřeb rozvoje jednotlivých oblastí DK u začínajících učitelů a evaluace pregraduální přípravy DK na základě dat všech tří metod výzkumného šetření 3 navrhnout opatření pro posílení rozvoje DK budoucích učitelů na FPE ZČU v Plzni	analýza profesního růstu - rozvoje vlastní DK u začínajících učitelů. Srovnat na základě longitudinálního šetření profesního vývoje 4 vybraných začínajících učitelů po 2 a po/v 5 letech praxe jejich pohled na význam pg praxe v rozvoji DK)	analýza studijních programů 9PedF (zaměření předmětů na rozvoj DK jako podklad pro evaluaci studijních programů FPE ZČU v Plzni)
Výzkumná metoda	Dotazník (dle Nelešovské, 2007, s. 185)	dotazník vlastní – polouzavřené otázky s volbou odpovědi	dotazník vlastní s otevřenými otázkami a ratingové šetření	hloubkové rozhovory	analýza dokumentů
Respondenti	studenti posledního ročníku NMGr (v závěru studia) a uvádějící učitelé	učitelé (rozlišení dle délky praxe)	učitelé (rozlišení dle délky praxe)	vybraní začínající učitelé NŠ, ZŠ a SŠ	9 PedF
Počty respondentů	100 studentů a 50 uvádějících učitelů	250 učitelů	200 učitelů, z toho 50 začínajících učitelů a 150 zkušených učitelů	4 vybraní začínající učitelé	

1.4 Představení výsledků výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření 1 – zjištění kompetence s největší potřebou jejího rozvoje v rámci pregraduální přípravy jsme naznačili v úvodu představení výzkumného designu.

Následně představíme výsledky výzkumných šetření 2 – 3:

Výzkumné šetření 2 – analýza preference metod a technik pedagogické diagnostiky.

Můžeme shrnout, že nejpreferovanějšími metodami pedagogické diagnostiky jsou pozorování a rozhovor, a to bez ohledu na zaměření diagnostiky (zda jde o zájmy, vztahy, motivaci či učení). Jediná výjimka byla zjištěna u analýzy školního výkonu, kde učitelé shodně preferovali didaktický test a zkoušení, ovšem následované zjišťujícími otázkami a pozorováním. Je tedy možné tvrdit, že pozorování a rozhovory používají učitelé bez ohledu na konkrétní zaměření diagnostického procesu.

Signifikantní rozdíly v preferenci volby metod ve vztahu ke stupni školy, na které učitel vyučuje, byly zjištěny v pořadí u třetích a čtvrtých voleb respondentů. První a druhou volbou jsou u učitelů všech stupňů škol shodně pozorování a rozhovor. Učitelé 1. stupně ZŠ se v dalších volbách více zaměřují na využívání projektivních technik, učitelé SŠ preferují jako další volbu nejčastěji analýzu produktů a výtvorů. Učitelé 2. stupně ZŠ využívají Hrabalovy dotazníky motivace a zájmů nebo si konstruují dotazníky vlastní (různě zaměřené).

Shrnutí výsledků **výzkumného šetření 3a** – zhodnocení pregraduální přípravy v oblasti rozvoje diagnostické kompetence z pohledů učitelů základních a středních škol asi nejpřesněji vystihuje odpověď respondentky na otázku „*Co jste si přinesla do praxe z pedagogické fakulty?*“ ***„Na začátku mi připadalo, že nic neumím, ale postupem času zjišťuji, že spoustu věcí jsme si říkali, ale dokud jsem si to sama nevyzkoušela, člověk si to ani neuvědomí, že to zná.“***

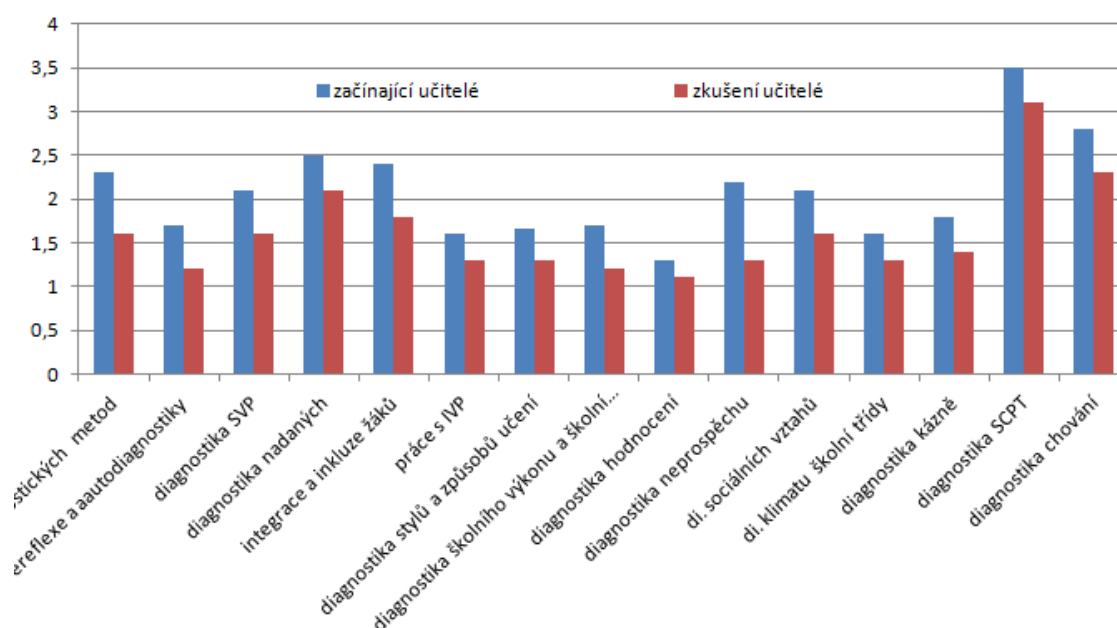
Nezastupitelná role osobní zkušenosti, vědomých i neuvědomovaných znalostí a dovedností, precizovaných postupným ověřováním v pedagogické praxi během studia i v následné profesní praxi učitele naznačuje cestu zaměření pregraduální přípravy studenta učitelství na rozvoj vlastních percepce studenta, na jeho myšlení a pocity v konkrétních vyučovacích situacích, podložení teorie osobní zkušeností, vytváření prekonceptů a opakované reflexe vlastních prožitků a zkušeností. Nástrojem pro tento rozvoj je schopnost diagnostikovat, tedy analyzovat, rozklíčovat, charakterizovat, popisovat, zdůvodňovat a reflektovat prožité situace.

Na základě výpovědi respondentů tak můžeme zodpovědět a doložit odpověď na výzkumnou otázku vlivu profesní praxe na rozvoj diagnostické kompetence učitele. Rozvoj diagnostické kompetence učitele, postupné zpřesňování a rozšiřování stávajícího repertoáru diagnostických metod a diagnostikovaných oblastí je přímo úměrné délce profesní praxe učitele. I když nárůst nemusí být u všech učitelů lineární, k postupné precizaci bezesporu dochází.

Učitelé z praxe poukazují na nutnost co nejširších pedagogických zkušeností studentů učitelství a odbornou podporou mentorů na ZŠ a SŠ a učitelů pedagogiky, psychologie a oborových didaktik na PedF. Za velmi významné dále považují obsahové propojení předmětů

studijního plánu k získání diagnostické kompetence a jejich dovedností a reflektivní zaměření. Tyto odpovědi pro nás byly stěžejní a promítly se do stanovení návrhu opatření pro zkvalitnění pregraduální přípravy jako jednoho z výstupů disertační práce.

Výzkumné šetření 3b bylo zaměřeno na zjištění potřeby rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence. Ve výsledném srovnání je nejvíce patrná potřeba rozvoje diagnostické kompetence začínajících i zkušených učitelů v oblasti diagnostiky sociálně patologických jevů, chování a jeho poruch. Vysoká míra potřeby rozvoje diagnostické kompetence se ukazuje v potřebě rozvoje diagnostiky nadaných a realizaci integrace a inkluze ve vzdělávání. Výsledná data korespondují s vyhodnocením otevřených otázek dotazníku 3a.



Graf 1 Srovnání míry potřeby rozvoje jednotlivých oblastí DK mezi začínajícími a zkušenými učiteli

Výzkumné šetření 3c bylo soustředěno na analýzu rozhovorů s vybranými učiteli po 2 a 5 letech profesní praxe. Zjištěná data korespondují s výsledky předchozích výzkumných šetření. Jsme si vědomi toho, že se nám z bohatosti výzkumného materiálu nepodařilo vytěžit vše. I přesto se domníváme, že jsme podali základní odpovědi na položené výzkumné otázky a doplnili výzkumný potenciál dat výzkumného šetření 3a.

Společným výstupem závěrů výzkumného šetření 2 a 3 byla úprava kompetenčního modelu u diagnostické kompetence učitele.

1.5 Konkretizace obsahu diagnostické kompetence učitele

Pro naši práci jsme si z důvodu soustředění pozornosti na jednu vybranou kompetenci a její následnou analýzu potřeb jejího rozvoje vybrali na základě výše zmíněných výzkumných šetření diagnostickou kompetenci učitele. Výběr kompetence vychází zároveň z výsledků úvodního výzkumného šetření předkládané práce.

Pro analýzu potřeb rozvoje konkrétních oblastí diagnostické kompetence vycházíme z obsahového vymezení diagnostické kompetence dle Vašutové (2004, 107–108), které na základě výsledků našeho výzkumného šetření 2 a 3 dále konkretizujeme:

Učitel:

1. zná a dovede využít prostředky pedagogické diagnostiky (pozorování, rozhovory, standardizované či nestandardizované techniky, dotazníky, didaktické testy, apod.),
2. je schopen identifikovat vzdělávací potřeby a styly učení žáků a uzpůsobit jim výuku,
3. je schopen identifikovat a doporučit ev. odbornou diagnostiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a uzpůsobí výuku jejich možnostem,
4. obdobně dokáže postupovat u žáků nadaných,
5. ovládá proces integrace a inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy a uzpůsobit jim výuku,
6. umí pracovat s IVP, implementovat jeho doporučení do výuky a své postupy evaluovat,
7. ovládá strategie pozitivního ovlivnění školního výkonu a školní zdatnosti a
8. objektivizuje hodnocení vyučování a učení, a je schopen přizpůsobit je individuálním potřebám žáků,
9. dovede diagnostikovat příčiny neprospěchu žáka a podpořit jeho snahu o zlepšení,
10. dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a dovede je využít k intervenci i prevenci,
11. ovládá prostředky utváření příznivého pracovního, spolupracujícího a učebního klimatu ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů žáků,
12. ovládá prostředky zajištění kázně a umí řešit školní výchovné situace,
13. dovede diagnostikovat sociálně patologické jevy ve třídě, šikanu, týrání apod., doporučit jejich odbornou diagnostiku, a dovede je využít k intervenci i prevenci
14. dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředků nápravy, dovede identifikovat žáky s poruchou chování, doporučí jejich odbornou diagnostiku, a uzpůsobí výuku jejich možnostem,

15. je schopen reflektovat (popsat a zhodnotit) svoji vlastní praxi/výuku a zvolit vhodný postup řešení.

Jako samostatné uvádíme kompetence v oblasti:

16. diagnostika školní zralosti a připravenosti a

17. diagnostika profesního zaměření,

kteřé jsou specifické pro učitele konkrétních stupňů škol.

Do empirického šetření je tedy zahrnovat nebudeme.

Ve vymezení obsahu diagnostické kompetence spatřujeme čtyři klíčové oblasti této kompetence:

- diagnostika procesů učení a školní zdatnosti a výkonnosti žáka,
- diagnostika osobnosti žáka a procesů jeho chování a jednání,
- diagnostika sociálních vztahů a sociálního prostředí ve škole a
- autodiagnostika učitele a reflexe jeho pedagogického jednání.

Konkretizaci obsahového vymezení diagnostické kompetence provádíme na základě výsledků druhého výzkumného šetření této práce s významnou oporou o výsledky ratingového šetření a kvalitativní analýzy výpovědí respondentů výzkumného šetření 3.

1.6 Návrh opatření a metod pro podporu rozvoje diagnostické kompetence učitele v pregraduální přípravě budoucích učitelů

Trendy učitelského vzdělávání od přelomu století směřují k pojetí učitelského vzdělávání a přípravě učitele jako reflektivního praktika. Systematická reflexe pedagogické činnosti učitele, neustálé, cyklicky opakované přemýšlení o procesech a situacích pedagogické činnosti vedoucích ke zkvalitnění výuky, v sobě integruje teoretickou a praktickou složku přípravy učitelů (Korthagen et al., 2011).

Spolu s přípravou akreditačních materiálů na FPE Západočeské univerzity v Plzni na jaře 2015 jsme se začali zamýšlet nad evaluací stávajících studijních plánů a přípravě nové koncepce společného základu pedagogicko-psychologických disciplín studijních plánů učitelských oborů. Naším cílem bylo propojit po obsahové a systémové stránce jednotlivé předměty. Naše pozornost se zaměřila na propojení předmětu Pedagogická diagnostika se studijními předměty sytícími diagnostickou kompetenci napříč studijním plánem. Souvislosti a propojení hledáme u studijních předmětů jak v horizontální, tak ve vertikální rovině. Inspirací nám byla jednání u kulatých stolů v Brně a v Českých Budějovicích věnovaných evaluaci systému pedagogických praxí na pedagogických fakultách v ČR a výsledky výzkumného šetření č. 4, zaměřeného na analýzu studijních plánů PedF v ČR.

Pozn. Z důvodu rozsahu nelze prezentovat celý studijní plán FPE ZČU v Plzni, proto vybíráme

stěžejní předměty sytící sledovanou kompetenci a jejich provázání s dalšími předměty podporujícími rozvoj diagnostické kompetence.

Zaměření předmětu Pedagogicko-psychologická diagnostika:

Předmět připravuje studenta na kompetence, znalosti a dovednosti v oblasti pedagogické diagnostiky. Student bude znát jednotlivé metody a diagnostické techniky, jejich přínos a způsoby provedení a vyzkouší si na reálných i simulovaných situacích jejich použití. Student na základě situace dokáže vybrat vhodnou techniku dle jejích pozitiv i negativ a umí se na základě toho rozhodnout. Dokáže s oporou o výstupy z předmětů vývojové a pedagogické psychologie, speciální pedagogiky a oborových didaktik a pedagogických praxí diagnostické metody vhodně kombinovat a doplňovat.

Vztah a propojenost pedagogické diagnostiky s dalšími předměty

Klíčovým předmětem, který vytváří most mezi pedagogickou diagnostikou a pedagogickou praxí je nově koncipovaný předmět **Reflexe a hodnocení kvality výuky**. Předmět bude zaměřen na rozvoj dispozic studentů k reflexi a hodnocení kvality výuky. Dokáže obohacovat jejich profesní vidění a posilovat kompetence k profesionálně efektivnímu propojování teorie s praxí. Dílčí cíle jsou zaměřeny na rozvoj schopností studentů pro obsahově zaměřenou didaktickou analýzu edukačního procesu, pro vyhodnocení jeho přínosných a slabých stránek (se zvláštním ohledem na vlastní zkušenost z výuky) a pro využití získaných poznatků ke zlepšování kvality výuky. Pojetí předmětu je založeno na využití Schönova konceptu reflektivního praktika a v metodologické oblasti se opírá zejména o Korthagenovo pojetí reflektivní praxe a metodiku 3A založenou na konceptové analýze učiva. Předmět je zařazen již v Bc stupni vzdělávání a dále rozvíjen v navazujícím magisterském studiu.

Provázanost pedagogicko-psychologické diagnostiky a **obecné didaktiky** vychází z didaktické a psychodidaktické kompetence učitele při vedení vyučování. Během vyučovacího procesu je možno neustále uplatňovat techniky pedagogicko-psychologické diagnostiky k poznávání a korigování procesů učení, jednání a konání každého žáka.

Speciální pedagogika spolu s pedagogickou diagnostikou využívají shodný repertoár metod poznávání žáka a třídy. Předmět **Inkluzivní pedagogika** poskytuje pedagogické diagnostice prostor a zaměření působení na konkrétní cílovou skupinu.

Provázanost s **předměty praxe** je dáno jejich prakticky zaměřeným obsahem, poskytujícím prostor pro provádění pedagogické diagnostiky v kontextuálním rámci svého prostředí.

Souvislosti a propojení hledáme u studijních předmětů jak v horizontální, tak vertikální rovině. Vertikální propojení pedagogické diagnostiky s dalšími předměty je dáno gradací studia a jeho tematického pedagogicko-psychologického rozvržení. Především se jedná o propojení s předměty bakalářského studijního plánu a studijního plánu navazujícího magisterského studia napříč jednotlivými ročníky.

Závěr

Rozvoj profesních kompetencí budoucích a začínajících učitelů vnímáme jako velmi stěžejní úkol a zaměření pregraduální přípravy učitelů na FPE a snažíme se hledat efektivní metody a formy pro jejich rozvoj a evaluaci. Výsledky výzkuných šetření disertační práce potvrdily potřebu rozvoje profesních kompetencí především v oblasti rozvoje diagnostické kompetence a v mnohém ukázaly cestu jejího rozvoje. Věříme, že úprava studijního plánu pomůže absolventům FPE ZČU v Plzni v hladkém vstupu do profesní praxe.

Vzhledem k šíři tématu profesních kompetencí učitele nebylo možné postihnout všechny oblasti dané tematiky, mnohé z nich jsou pouze naznačeny a otevírají prostor pro další výzkumná šetření a odbornou diskusi.

Seznam literatury

BENDL, St. ed all (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

KORTHAGEN, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (2002). *Profesionalizace vzdělávání učitelů*. Ostrava: Pedf OU.

SOUKUPOVÁ, P. (2014). Představení výsledků předvýzkumu Rozvoj profesních kompetencí u budoucích a začínajících učitelů. In Poláchová Vašátková, J., Vyhnálková, P. (eds.), *Pedagogický výzkum- spojnice mezi teorií a praxí*, sborník anotací (s.162-163). Olomouc: Cevak.

SPILKOVÁ, VI. &, VAŠUTOVÁ, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologická studie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

SPILKOVÁ, VI., & TOMKOVÁ, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard. Výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

ŠVEC, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 156s. Brno: Paido.

ŠVEC, V. (2002). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*, Brno: Paido.

VAŠUTOVÁ, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, Brno: Paido. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*, Praha: Grada Publishing.

Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů

SOCIOCULTURAL HANDICAP OF FOREIGN PUPILS AND PROFESSIONAL QUALIFICATION OF TEACHERS

Markéta Zachová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni

Abstrakt: Předkládaný text prezentuje výsledky výzkumu realizovaného v rámci disertační práce. Cílem bylo analyzovat profesní přípravu učitelů ve vztahu k sociokulturnímu handicapu žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem). Cíl byl zpřesněn formulací výzkumných otázek: Jaké konkrétní problémy, obtíže doprovází vyučovací proces žáků-cizinců? Jaké postupy, strategie využívají učitelé, aby pomohli těmto žákům úspěšně se integrovat? Jak hodnotí učitelé svoji profesní připravenost na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého pregraduálního studia dostatečně připraveni na práci s žáky-cizinci, kde shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)? Jak hodnotí studenti svoji dosavadní pregraduální přípravu na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého dosavadního pregraduálního vzdělávání připraveni na práci s žáky-cizinci, kde shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)?

Empirická část práce má kvalitativní charakter, využito bylo techniky dotazníkového šetření pro učitele a studenty, polostrukturovaných rozhovorů pro učitele. Dílčí technikou byla analýza přehledu studijních disciplín zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni (dále jen ZČU). Výzkumný soubor tvořili učitelé 1. stupně základních škol Plzeňského a Karlovarského kraje a studenti 4. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Fakulty pedagogické ZČU v Plzni.

Na základě zkušeností a výpovědí respondentů jsme prezentovali klíčové oblasti pregraduální přípravy v oblasti vzdělávání žáků-cizinců.

Klíčová slova: sociokulturní handicap, žáci s odlišným mateřským jazykem, diverzita, profesní připravenost, interkulturní kompetence

Abstract: The present text presents the results of research conducted within the thesis. The aim was to analyze the training of teachers in relation to socio-cultural handicap of foreign students (students with a different mother tongue). The target was refined formulation of research questions: What specific problems, difficulties accompanies the teaching process of foreign students? What policies, strategies used by teachers to help these pupils to successfully integrate? How teachers evaluate their professional preparedness education of foreign students (whether they were within their undergraduate study adequately prepared to work with foreign pupils, where they find the benefits, drawbacks in this preparation)? As students evaluate their existing undergraduate training for education of foreign students (whether they were within their existing education undergraduate ready to work with foreign pupils, where they find the benefits, drawbacks in this preparation)?

The research is qualitative in nature, was used techniques questionnaire for teachers and students, the teacher interviews. Partial analysis technique was survey study disciplines aimed at educating foreign students at the Faculty of Education UWB in Pilsen. The research group consisted of teachers of 1st grade elementary school Plzen and Karlovy Vary regions and 4th year students field of study 1st grade of primary school Faculty of Education UWB in Pilsen. Based on experience, respondents we presented the key areas of undergraduate training in the education of foreign pupils.

Keywords: sociocultural disability, pupil with a different mother tongue, diversity, teacher training, intercultural competencies

1 Sociokulturní handicap žáků-cizinců

Předložený příspěvek prezentuje výsledky výzkumu realizovaného v rámci disertační práce. Cílem vlastního výzkumu bylo analyzovat profesní přípravu učitelů ve vztahu k žákům-cizincům. Hlavním předmětem zájmu bylo sledovat, jak učitelé nazírají na případný sociokulturní handicap žáků-cizinců, s jakými případnými problémy jsou při začleňování žáků-cizinců konfrontováni, jaké strategie, postupy využívají při práci s nimi. Klíčovou otázkou bylo, zda byli v rámci pregraduální přípravy dostatečně připraveni na práci s žáky-cizinci, v čem shledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy. Soudíme, že se jedná o téma aktuální, neboť v současné době se učitelé během své praxe setkávají s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk, vyrůstaly v jiné kultuře, v jiném sociokulturním prostředí a v českých školách plní povinnou školní docházku. V českém prostředí chybí ucelená teorie, která by se zabývala problematikou vzdělávání žáků-cizinců komplexně, jedná se spíše o dílčí přístupy vědních disciplín (pedagogika, psychologie, antropologie aj.). Specifika práce s žáky-cizinci z pozice pedagogů je stále téma okrajové a ve svých praktických důsledcích nepropracované. Mnoho škol je nuceno se s touto novou zkušeností vyrovnávat bez systematické metodické a finanční podpory státu.

V odborné literatuře i legislativě se nejčastěji setkáme s termínem dítě/žák-cizinec, z pedagogického hlediska je významnější fakt, že dítě nemluví a nerozumí česky, tj. má odlišný mateřský jazyk, používá se proto termínu žák s odlišným mateřským jazykem. V anglicky mluvících zemích se používá pojem EAL learners tj. English as an Additional Language – tzn. žáci, pro které je angličtina druhým jazykem. Příslušnost k určitému etniku, menšině může v majoritním prostředí školy představovat určité znevýhodnění, může přinášet úskalí nejen pro žáky samotné, ale i pro jejich učitele. Už samotný integrační proces žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem) do prostředí majoritní školy může představovat náročnou situaci pro všechny aktéry výchovně vzdělávacího procesu, tedy jak pro samotné dítě, tak pro pedagogy a v neposlední řadě i pro rodiče. Škola se stává místem, kde se může projevit jejich handicap, vyplývající z nedostatečných znalostí, dovedností atd., které jsou pro děti z majoritního tedy více či méně shodného sociokulturního kontextu běžné, samozřejmé. Škola může představovat prostor, kde mohou být sociokulturní specifika konfrontována.

Příslušnost k určité kultuře, etniku, národu může představovat jisté znevýhodnění při integračním procesu do majoritní společnosti, v tomto smyslu lze hovořit o sociokulturním handicapu. Terminologie je v tomto ohledu značně nejednotná a mnohoznačná. Dle Vágnerové (2004) je pro vymezení termínu podstatné následující:

Sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální příslušnosti a s tím souvisejícího omezení v oblasti zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace. Tito lidé jsou znevýhodněni pouze v určitém sociálním kontextu, jsou členy minority, která se od majoritní společnosti v různé míře liší. (s. 651)

Podobně Dupont (2014) ve své studii, věnované otázkám integrace žáků přistěhovalců zejména arabského původu do francouzských škol, hovoří o sociokulturním handicapu jako o aktuálním zcela běžném typu znevýhodnění:

Byť jen hypoteticky se tento problém může dotýkat každého z nás. Za jistých životních okolností a podmínek může být znevýhodněn každý jednotlivec, pro svůj etnický původ, pro svůj mateřský jazyk, který se neslučuje s jazykem majority, pro své zvyklosti, kulturní vzorce, navyklý způsob život, sociální role, které je zvyklý zastávat ve svém původním prostředí a které se neslučují s povahou majoritního prostředí. (s. 22)

Hlavní roli v případě sociokulturního handicapu sehrává příslušnost k určitému typu kultury, společenství, to může v některých ohledech způsobovat jistá znevýhodnění. Z toho jednoznačně vyplývá, že sociokulturní kontext prostředí sehrává důležitou roli v životě člověka již od narození. Základním atributem jsou zkušenosti, které dítě získává v průběhu socializace a upevňuje si je výchovou. Specifické sociokulturní zkušenosti jsou základem pro orientaci v prostředí a poskytují pocit jistoty a bezpečí. Dítě se učí rozumět jednotlivým sdělením, naučí se chovat tak, jak se od něj v daném společenství očekává. Přijímá základní normy a hodnoty, které slouží jako pravidla v daném společenství. Sociokulturně je podmíněn i rozvoj komunikačních dovedností, způsobů uvažování, zvládnutí určitých rolí atd. Mezi hlavní problémy, vyplývající ze sociokulturní odlišnosti, můžeme zařadit odlišný mateřský jazyk, odlišné hodnoty hodnotový systém, odlišné sebepojetí jedince dané kulturními vlivy, odlišné rodičovské postoje, odlišné pojetí mužského a ženského principu aj.

1.1 Žák-cizinec (žák s odlišným mateřským jazykem)

Z hlediska terminologického používáme v předložené práci označení jak dítě/žák-cizinec, tak dítě/žák s odlišným mateřským jazykem. Oba uvedené termíny vycházejí z aktuálních českých i zahraničních odborných zdrojů. Dle Plische (2008) za žáky-cizince (žáky s odlišným mateřským jazykem) označujeme žáky, jejichž rodiče mají jiné občanství než české (rodiče jsou občany jiného státu než České republiky). Jedná se o děti, které do našeho státu přicestovaly nebo zde již delší dobu pobývají, tak o děti cizinců, které se v České republice narodily, součástí této skupiny mohou být i děti vyrůstající v bilingvním prostředí. Předmětem našeho studia nejsou romští žáci (byť jsme si vědomi, že se jich otázky sociokulturního handicapu mohou dotýkat), přesto se jimi ve vlastním výzkumu nezabýváme. Hovoříme-li obecně o žácích-cizincích, jedná se o velmi rozmanitou skupinu dětí, kterou je nutné dále specifikovat. Tyto

děti přicházejí z velmi rozdílných poměrů. V zásadě lze vymezit čtyři skupiny žáků, které mohou ve školách pociťovat problémy způsobené mimo jiné nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka. Jedná se o žáky-cizince pobývající v České republice legálně (legální přistěhovalci a azylanty), žáky-cizince pobývající v České republice ilegálně, děti občanů České republiky, kteří jsou jiné národnosti než české, jejichž rodiče mají české občanství, ale jejich rodný jazyk se odlišuje od jazyka majority. Poslední skupinu tvoří žáci vyrůstající v bilingvním prostředí, kdy každý z rodičů má jiný mateřský jazyk.

2 Profesní příprava učitelů na vzdělávání žáků-cizinců

Vzhledem k současnému heterogennímu složení žákovské populace je nezbytnou součástí profesních kompetencí pedagogů příprava na práci s diverzitou. Učitelé by měli být připraveni na pluralitní složení tříd. Diverzita (ať už národností, etnická, kulturní atd.) nebo také heterogenita se stává realitou současné školy. V rámci třídního kolektivu můžeme identifikovat rozdíly mezi žáky dané např. migračními procesy, variabilitou sociokulturního prostředí, do něhož se žáci narodili, v němž vyrůstají. Diverzitou rozumíme rozdílnost, vyplývající ze sociálních podmínek jedince, v nichž žije, např. kultura, socioekonomický status rodiny, podnětnost prostředí atd. Na klíčové aspekty připravenosti učitelů, co se týká diverzity žákovské populace, upozorňuje Průcha (2009), Morgensternová (2007), Hájková, Strnadová (2010). Význam této složky profesní přípravy vyplývá z výzkumných studií Kostelecké (2013), Jarkovské (2015) atd. Otázka, kterou si klademe, je, co by mělo primárně tvořit obsahový rámec přípravy učitele na práci s diverzitou žákovské populace. Do obsahu profesní připravenosti zahrnujeme následující oblasti. Průcha (2009) vzhledem k multikulturnímu charakteru společnosti považuje za významné zařazení etnopedagogiky do studijních programů fakult připravujících učitele. Z předmětového pole etnopedagogiky jsou klíčové interkulturní rozdíly v rodinné výchově, vznik a vývoj etnických, rasových, náboženských postojů, předsudků a stereotypů u dětí a jejich ovlivňování školní edukací aj. Poznatky z oblasti etnopedagogiky pomáhají učitelům diagnostikovat a zohlednit případnou odlišnost, jinakost žáků ve vyučovacím procesu (přizpůsobit žákům výukové metody, organizační formy, hodnocení atd.). Šindelářová a Škodová (2012) hovoří v souvislosti s tím o nutnosti vybavit pedagoga sociokulturním minimem. Je zapotřebí, aby učitelé byli vybaveni znalostmi o kultuře země, z které žáci přicházejí, o jejich tradicích a zvyklostech. Sociokulturní minimum klade na pedagoga vzdělávajícího žáka-cizince několik zásadních požadavků. Dle Šindelářové a Škodové (2012) představuje sociokulturní minimum:

[...] schopnost stanovit výchovně vzdělávací cíl výuky a konkrétní vyučovací hodiny tak, aby odpovídal předpokladům žáků-cizinců, aby reflektoval jejich předchozí sociokulturní zkušenosti a znalosti. Schopnost zvolit vhodnou metodu, jež se bude jevit jako nejúčinnější s ohledem na dosavadní znalosti žáků-cizinců. Znalost školského systému země, odkud žák-cizinec přichází, schopnost zvládnout roli pedagoga v kolektivu multikulturní třídy... (s. 43 – 45)

Ve vztahu k vzdělávání žáků-cizinců se diskutuje termín interkulturní kompetence. Dle Morgensternové (2007) se nejedná pouze o souhrn znalostí, dovedností a schopností, které se dají získat či naučit, ale především o prohloubení určitých osobnostních rysů, které vedou k tomu, že se člověk v určité interkulturní situaci osvědčí (např. empatie, interkulturní

senzitivita, zvědavost, tolerování odlišnosti, sebedůvěra, snížená míra úzkostlivosti aj.). Součástí pregraduální přípravy učitele by tedy měl být rozvoj interkulturních kompetencí.

Jarkovská (2015) hovoří v této souvislosti o tom, že při výuce žáků-cizinců nejde jen o pedagogické schopnosti, ale také o to, jak chápou spravedlnost a rovnost, jaký obsah pro ně mají pojmy jako migrace, cizinec, integrace a jaká očekávání vztahují na děti migrantů.

Shrneme-li výše uvedené požadavky, obsah pregraduální přípravy učitelů na vzdělávání žáků-cizinců lze rozdělit do následujících úzce provázaných oblastí: osobnostně sociální příprava zohledňující případnou odlišnost žáků, odborná příprava předmětová a didaktická (v případě potřeby jsou učitelé schopni diferencovat výuku pro cílovou skupinu žáků-cizinců), příprava na výuku českého jazyka jako cizího jazyka (osvojení si principů a metod ve výuce češtiny jako cizího jazyka).

3 Empirické šetření

Níže předkládáme výsledky šetření realizovaného v rámci disertační práce v období 2014 – 2015. Do výzkumu byli zahrnuti učitelé 1. stupně základních škol Plzeňského a Karlovarského kraje a studenti 4. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.

3.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu bylo na vybraném vzorku a terénu analyzovat profesní připravenost učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců (žáků s odlišným mateřským jazykem). Na základě zjištěných dat jsme se pokusili zhodnotit tuto připravenost. Cíl výzkumu byl zpřesněn formulací výzkumných otázek:

- Jaké konkrétní problémy, obtíže doprovází (může doprovázet) vyučovací proces žáků-cizinců?
- Jaké postupy, strategie atd. využívají (mohou využívat) učitelé, aby pomohli těmto žákům úspěšně se integrovat?
- Jak hodnotí učitelé svoji profesní připravenost na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci svého pregraduálního studia připraveni na práci s žáky-cizinci, kde sledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)?
- Jak hodnotí studenti svoji dosavadní pregraduální přípravu na vzdělávání žáků-cizinců (zda byli v rámci dosavadního pregraduálního vzdělávání připraveni na práci s žáky-cizinci, kde sledávají přínosy, nedostatky v rámci této přípravy)?

Naším předpokladem bylo, že získaná data nám pomohou upřesnit, co by mělo být obsahem pregraduální přípravy studia učitelství v oblasti vzdělávání žáků-cizinců a které složky by měly být v rámci této přípravy posíleny.

3.2 Charakteristika metodologického přístupu, vybrané metodologické nástroje

Vzhledem k charakteru sledovaného problému byl upřednostněn přístup kvalitativní, pouze částečně jsme uplatnili kvantitativní hledisko při zpracování základních demografických údajů, dále byly kvantitativně zpracovány některé položky u dotazníkových šetření a rozhovorů. Cílem šetření nemohlo být vzhledem k povaze tématu zevšeobecnění zjištěných výsledků, ale snaha o deskripci sledovaného jevu zasazeného do konkrétního prostředí. Na základě metody otevřeného kódování jsme se pokusili poměrně široký repertoár výpovědí roztřídit do obecnějších kategorií a vysledovat jejich vzájemné vazby. Naší snahou bylo vyvodit z konkrétních získaných údajů obecnější tendence a naznačit přístupy v uvažování respondentů ve vztahu k sledovanému problému. Zvoleny byly techniky dotazníkového šetření pro učitele a studenty a polostrukturované rozhovory pro učitele. Doplnující technikou byla analýza přehledu studijních disciplín (syllabů) zaměřených na vzdělávání žáků-cizinců na Fakultě pedagogické ZČU v Plzni. Hlavním záměrem dotazníkového šetření pro učitele bylo nashromáždit co nejvíce relevantních dat a informací, vztahujících se k sledovanému tématu, dle zkušeností a výpovědí učitelů identifikovat nejčastější obtíže při práci s žáky-cizinci, analyzovat jejich dosavadní profesní přípravu (v čem shledávají nedostatky, co by přípravu mohlo zefektivnit). Na základě toho jsme se pokusili definovat klíčové oblasti této přípravy. Dotazníkové šetření pro studenty mělo za cíl zjistit, jak studenti hodnotí svoji dosavadní pregraduální přípravu, co se týče vzdělávání žáků-cizinců. Tato evaluace nám poskytla zjištění, která jsou cenná pro plánování a organizaci studijních plánů učitelských oborů na vybraném pracovišti. Realizované rozhovory doplnily, jakým způsobem oslovení učitelé integrují žáky-cizince, jaké zkušenosti mají, jaké strategie, postupy atd. využívají a na základě toho stanovit významné složky přípravy v oblasti vzdělávání žáků-cizinců.

3.3 Charakteristika výzkumných souborů

Výběr oslovených respondentů byl částečně regulován, usilovali jsme o to, aby byli do vzorku zahrnuti jedinci, kteří jsou typickými představiteli pro sledované téma. První skupinou byli učitelé 1. stupně základních škol Plzeňského a Karlovarského kraje (celkový počet: 105 učitelů). Do výzkumu byli zahrnuti jak učitelé, kteří mají zkušenost s žáky-cizinci během své pedagogické praxe, tak učitelé, kteří tuto zkušenost zatím nemají (dosud žáky-cizince nevyučovali). Druhou skupinu tvořili studenti Fakulty pedagogické ZČU v Plzni (celkový počet studentů: 64, studenti 4. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ). Studenti byli ve 2. etapě studia, měli za sebou značnou část pregraduální přípravy a předpokládali jsme tudíž, že jsou kompetentní zhodnotit svoji dosavadní přípravu. Třetí skupinou respondentů byli učitelé 1. stupně ZŠ, kteří mají zkušenost se vzděláváním žáků-cizinců. Cílem rozhovorů bylo doplnit konkrétní informace o tom, jakým způsobem oslovení učitelé integrují žáky-cizince, jaké zkušenosti mají, jaké postupy, strategie využívají, v jakých oblastech shledávají nedostatečnou připravenost aj.

4 Výsledky realizovaného výzkumu

Naší snahou bylo zodpovědět hlavní výzkumné otázky. Výsledky z jednotlivých šetření (tj. dotazníkové šetření pro učitele, dotazníkové šetření pro studenty, polostrukturované rozhovory pro učitele, analýza studijních disciplín na vybraném univerzitním pracovišti) byly vyhodnoceny zvlášť, následně jsme provedli porovnání a vyvození obecnějších závěrů. V rámci dotazníkového šetření pro učitele se neprokázaly výrazné rozdíly ve výpovědích učitelů, kteří již mají zkušenosti s žáky-cizinci a s těmi, kteří se s žáky-cizinci během své pedagogické praxe dosud nesetkali. Pokud učitelé uváděli případné obtíže, problémy, vyplývající ze sociokulturní odlišnosti, jednalo se nejčastěji o následující položky: jazykové obtíže (empirické šetření potvrdilo, že nedostatečné jazykové kompetence jsou nejčastější příčinou obtíží a zvládnutí jazyka majority sehrává klíčovou roli v úspěšné integraci), nespolupráce s rodinou (často spojená s neznalostí jazyka u rodičů), zhoršený prospěch (lze přičítat neznalosti jazyka, neefektivní spolupráci s rodinou). Zhruba 30% učitelů neuvvedlo žádné obtíže. Naopak mnozí učitelé ocenili zvýšenou péči, úsilí, motivaci u žáků-cizinců, která pozitivně ovlivňuje jejich úspěšné začlenění. V otázce strategií a postupů se dle četnosti profilovaly dvě klíčové oblasti: jazyková podpora (v podobě doučování jazyka, kurzů češtiny pro cizince) a didaktické postupy učitele (schopnost učitele modifikovat učivo, vyučovací metody atd. s přihlédnutím k žakovým odlišnostem). Dle četností výpovědí jsme vymezili následující skupiny učitelů a definovali tyto klíčové složky v oblasti profesní přípravy:

- Skupina učitelů, kteří hlavní problémy u žáků-cizinců spatřují v jazykových schopnostech (v oblasti přípravy učitelů je proto žádoucí posílit jazykovou složku, učitel by si měl osvojit aspoň minimální principy češtiny jako cizího jazyka).
- Skupina učitelů didaktiků, kteří ve vzdělávání žáků-cizinců akcentují didaktickou složku. S ohledem na případnou sociokulturní odlišnost žáků-cizinců je žádoucí modifikovat vyučovací proces (přizpůsobit minimálně v počáteční fázi adaptace vyučovací metody, např. žáka nehodnotit apod).
- Skupina učitelů, kteří v oblasti přípravy zdůrazňují osobnostně sociální složku. Akceptace odlišnosti je závislá především na osobnostním nastavení učitele (zda např. do komunikace vstupují předsudky, jaká je míra interkulturní senzitivity apod.).
- Skupina učitelů, kteří nepociťují přítomnost žáků-cizinců jako náročnou situaci, do jisté míry ji relativizují. Případná sociokulturní odlišnost tak s sebou automaticky nepřináší problémy, obtíže pro vyučovací proces. V tomto ohledu není třeba specifická příprava. Tyto výpovědi byly často doprovázeny tvrzením, že každý žák, tedy i žák-cizinec je jedinečný a dle toho je třeba k němu přistupovat.

Výsledky dotazníkového šetření pro studenty se v mnoha aspektech shodovaly s názory učitelů (byť studenti ve většině případu dosud nedisponují pedagogickými zkušenostmi). Většina studentů se ve 2. etapě svého studia necítí být dostatečně kompetentní v oblasti vzdělávání žáků-cizinců. V menší míře studenti zmiňovali přínosy některých předmětů ve studijní nabídce. Z analýzy studijních plánů vyplynulo, že předměty s tématy vzdělávání žáků-cizinců v nabídce jsou, ale často je téma zařazeno okrajově, většina předmětů má statut povinně volitelných/volitelných, nedostává se tedy v povinném rámci všem studentům.

Dle vyjádření studentů je většina předmětů orientována spíše teoreticky, studenti by ocenili větší provázanost teoretické přípravy s praxí. Na základě výpovědí jsme pojmenovali skupiny studentů a definovali následující klíčové složky profesní přípravy:

- Skupina studentů, která by uvítala zařazení více praxe do studijních plánů (možnost přímé práce s heterogenní skupinou žáků s následným rozbohem a reflexí).
- Skupina studentů (statisticky významná část) považuje za klíčovou roli osobnostně sociální složky v učitelské profesi. Studenti by uvítali posílit disciplíny, které pracují s osobností učitele (např. osobnostně sociální rozvoj, dramatická výchova). Z analýzy studijních plánů vyplynulo, že předměty jako osobnostně sociální rozvoj, dramatická výchova absolvují všichni studenti Fakulty pedagogické ZČU v Plzni v 1. roce studia, což je dle jejich výpovědí nedostačující, studenti by ocenili tyto předměty průběžně po celou dobu studia zejména pak ve spojení s praxí.
- Skupina studentů, pro kterou žáci-cizinci nepředstavují zvýšené nároky na přípravu. Sociokulturní handicap není chápán jako překážka, do jisté míry je ignorován, nebo je naopak odlišnost vnímána pozitivně.

Rozhovory s učiteli potvrdily nedostatečnou přípravu v otázkách vzdělávání žáků-cizinců během pregraduální přípravy. Jejich zkušenosti a výpovědi ale doložily, že v konkrétní situaci a na základě určitých podmínek si umí poradit s případnými obtížemi těchto žáků. Dle četnosti zmiňovali respondenti nejčastěji jazykové potíže žáků-cizinců, nedostatečné informace o žákovi, jeho rodinné situaci. Respondenti se kriticky vyjadřovali k nastavení legislativy, financování jazykových kurzů. Na základě výpovědí jsme u této skupiny respondentů definovali následující oblasti v pregraduální přípravě:

- Složka odborně předmětová, do které řadíme předměty interkulturní povahy (poznatky o jiných kulturách), výuku češtiny jako cizího jazyka.
- Složka didaktická, do které se promítá modifikace výuky s ohledem na žákovu odlišnost.
- Složka osobnostně sociální, která zdůrazňuje potřebu intenzivně pracovat s osobností učitele. Do této oblasti vstupuje např. problematika předsudků, stereotypů, xenofobie apod.

V rozhovorech s učiteli se nejvíce projevily ambivalence v postojích k sociokulturnímu handicapu. Na jedné straně je toto znevýhodnění respektováno, učitelé považují za důležité reflektovat případné obtíže, problémy, vyplývající ze sociokulturní odlišnosti. Na druhé straně je sociokulturní handicap do jisté míry ignorován, v praxi se ukazuje jako neopodstatněný. Reflektovat odlišnost žáků, upozorňovat na ni může být kontraproduktivní.

Z analýzy všech realizovaných šetření vyplynulo, že většina dotazovaných se nepovažuje za dostatečně připravené v otázkách vzdělávání žáků-cizinců. Na základě srovnání výpovědí jsme stanovili následující klíčové složky v oblasti pregraduální přípravy učitelů na vzdělávání žáků-cizinců:

- Oblast jazykové přípravy, kde spatřujeme zásadní problémy spojené s jazykovými obtížemi žáků-cizinců. V rámci pregraduální přípravy učitelů by měla být posílena výuka češtiny jako cizího jazyka. Z analýzy studijních disciplín Fakulty pedagogické ZČU v Plzni vyplynulo, že

předměty zaměřené na výuku češtiny jako cizího jazyka jsou ve studijní nabídce zařazeny pouze jako povinně volitelné či volitelné, tudíž se nedostávají všem studentům.

- Oblast didaktické přípravy v sobě zahrnuje potřebu rozvíjet a posilovat schopnost učitele diagnostikovat případnou sociokulturní odlišnost a na základě toho modifikovat vyučovací proces (např. vhodnou volbou vyučovací metody, způsobem hodnocení atd.).
- Osobnostně sociální složka se prokázala jako významná, neboť přijetí akceptace odlišnosti, různosti je závislé na osobnostních předpokladech učitele. Posíleny by měly být studijní disciplíny, které pracují s osobnostní stránkou budoucího učitele.

Závěrem

Cílem empirického šetření byla analýza profesní přípravy učitelů ve vztahu k žákům-cizincům (žákům s odlišným mateřským jazykem). Naší snahou bylo pojmenovat klíčové složky, které by měly být součástí pregraduální přípravy učitelů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců. Dílčí analýza studijních disciplín na vybraném univerzitním pracovišti poukázala na jisté rezervy. Vyplynula zde jednoznačná potřeba doplnit, sjednotit a posílit vysokoškolskou přípravu o potřebná témata a složky. V kurikulu učitelské přípravy je třeba posílit i ty složky, které jsou již ve studijních programech zastoupeny. Jako významné se ukázalo doplnit a rozšířit nabídku krátkodobých i dlouhodobých kurzů, seminářů, workshopů pro učitele, kteří již vysokoškolskou přípravu absolvovali. Potvrzuje se tím fakt, že pregraduální příprava je pouze dílčí součástí v celoživotním procesu stávání se učitelem. Realizovaná šetření potvrdila jistou ambivalenci v postojích učitelů k sociokulturnímu handicapu žáků-cizinců. Odlišnost, jinakost žáků-cizinců nepředstavuje pro některé učitele zásadní obtíže ve vyučovacím procesu, je do jisté míry relativizována. Skupina žáků-cizinců je příliš variabilní na to, abychom mohli činit obecné závěry, nabízet učitelům jednoznačná doporučení, jak při práci s žáky-cizinci postupovat. Odlišnost, jinakost žáků-cizinců je často vnímána pozitivně, spojována s větší motivací, pílí, snahou žáků ve vyučovacím procesu. Zjištěné výsledky v mnohém potvrdily stávající teoretické přístupy i výsledky dosud realizovaných šetření, zároveň naznačily další nové zajímavé tendence a pohledy na tuto problematiku. Přínos výzkumu dále sledujeme v dílčí evaluaci pregraduální přípravy ze strany studentů na vybraném univerzitním pracovišti, která je cenná pro tvorbu koncepce studijních programů v rámci učitelských oborů.

Literatura

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada.

Dupont, S. (2014). *Integration de minorités á l'école Françoise*. Paris: L'Anexe.

Jarkovská, L. et al. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.

Kostelecká, Y. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*.

Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

- Morgensternová, M. et al. (2007). *Interkulturní psychologie, rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Plischke, J. (2008). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Šindelářová, J., & Škodová, S. (2012). *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Příspěvky ze Sekce 4: Cíle a obsah výchovy a vzdělávání

Vybrané edukační aspekty nejen spolkového života 2. poloviny 19. století v jihočeském regionu

SELECTED EDUCATIONAL ASPECTS NOT ONLY OF ASSOCIATIONAL LIFE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY IN SOUTH BOHEMIA

Jaroslava Rodičová

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt: Edukační procesy lze vnímat napříč staletími jako zcela odlišné, postupně se vyvíjející a současně korelující s momentálními potřebami dané společnosti. Zároveň je v nich možno identifikovat shodné konstituenty tvořící jejich základní principiální podstatu - učící se subjekt, vyučující subjekt a učení. Nesčetné příklady jsou zde demonstrovány konkrétními pedagogickými aktivitami spolu s představiteli doznívající kantorské a nově vznikající spolkové éry zvoleného období a místa, jež se staly středem mého zájmu.

Klíčová slova: výchova; vzdělávání; pedagogické systémy; rozvoj osobnosti; jihočeští kantoři; spolkový ruch

Abstract: Educational processes can be seen as entirely different across the centuries, continuously evolving and correlating with the actual needs of the society. It is also possible to identify the same constituents forming their primary fundamental essence - a learning subject, teaching subject and the learning process. There are countless examples demonstrated here by the specific educational activities along with representatives of the lingering schoolmasters era and emerging era of associational rush in selected time period and localities, that became the point of my interest.

Keywords: education; education; educational systems; personal development; schoolmasters of South Bohemia; associational rush

1 Podstata výchovy a vzdělání v historickém kontextu

Pojetí výchovy prošlo v průběhu svého vývoje řadou změn korespondujících vždy s momentálními zájmy a potřebami dané společnosti. Exkurz napříč jednotlivými kulturami v jejich chronologickém sledu přináší zevrubný obraz postupného formování člověka ve smyslu jeho učení a socializace. Odhaluje někdy až protikladné koncepce výchovy, které byly ovlivněny různorodými sociokulturními podmínkami a jejichž nesourodost souvisela s odlišným chápáním člověka jako takového.

Výchovná soustava ve Spartě, jež byla zcela podřízena potřebám a zájmům tohoto zemědělsko-vojenského státu, si kladla za cíl pěstování tělesné zdatnosti, odvahy, skromnosti a statečnosti. I přesto, že vojenský charakter výchovy provázel děti svobodných spartských

občanů po celou dobu jejich školní docházky od sedmi do osmnácti let, představovala důležitou složku výchovy i hudba, tanec a zpěv.

Jakýmsi protipólem této jednostranné výchovy, kde hlubší znalosti, zejména čtení a psaní, byly poněkud opomíjeny, byl složitější hospodářský a společensko-politický systém v Aténách. Cílem aténské výchovy se stal ideál krásy a dobra, který byl realizován spojením tělesné, rozumové, estetické a mravní výchovy, s akcentem na složku estetickou.¹²

Výchově a vzdělání věnovala pozornost celá řada starověkých myslitelů.¹³ Nejucelenější syntézu římského výchovného systému vytvořil Marcus Fabius Quintilianus¹⁴, římský řečník a učitel rétoriky, který se v 1. století po Kristu například zabíral tím, zda je užitečnější vychovávat římské jinochy doma nebo ve škole. V této souvislosti psal o „otrocích, mezi nimiž bude vychováván ten, do něhož vkládáme takové naděje“ (Průcha, 1997, s. 14), dále pak o vychovatelích a jejich potřebné kvalifikaci a v neposlední řadě o veřejných učitelích působících na školách. Jejich profese byla již ve zmíněné době, dle Quintilianova výkladu, diferencována podle předmětů, což v praxi znamenalo, že byli učitelé specializovaní na vyučování gramatiky, geometrie, hudby, rétoriky a dalších disciplín.

Při pohledu na současné školství, pokud vyloučíme alternativní způsoby výuky, zjistíme, že tyto zásady jsou stále pilířem našeho výchovně-vzdělávacího systému. Jistou vypovídající hodnotu například může mít závěrečná zpráva státního kontrolního orgánu České školní inspekce, jejíž součástí bývá i sdělení o dostatečné kvalifikaci a s ní související aprobovanosti toho či onoho učitelského sboru. V jedné konkrétní inspekční zprávě se v oddílu Hodnocení předpokladů školy ke vzdělávání podle požadavků školského zákona uvádí:

Pedagogický sbor je věkově rozvrstven vcelku rovnoměrně, jsou zde zastoupeni jak zkušení vyučující, tak pedagogové středního věku. Vzhledem k počtu pedagogů, aprobačnímu složení a rozložení úvazků jsou některé předměty (zejména výchovného charakteru) vyučovány bez příslušné aproby. Vedení školy klade důraz na další profesní rozvoj vyučujících, podporuje změny ve vzdělávání a aplikaci inovací do výuky. Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je cílevědomý, reaguje na priority školy. (Česká školní inspekce, Jihočeský inspektorát, 2012)

Podobně jsou více či méně stále aktuální otázky, v jakém prostředí nejlépe vzdělávat naše potomky. V domácím, zčásti izolovaném, a podstatně chudším o sociální interakce, ale zato pohodlnějším a s minimem překážek nebo ve veřejném, z hlediska socializace jednoznačně přínosnějším, podnětnějším, ale pro některé striktnějším?

Zásadní zlom ve vývoji pedagogického myšlení nastal s rozvojem křesťanské ideologie ve čtvrtém a pátém století, pod záštitou které se dařilo církevnímu školství. Důležitou složku v klášterních, katedrálních a farních školách představovalo kromě studia základů teologie

¹² Kalokaghatia (kalos = krásný, agathos = dobrý) spočívala v rozvoji osobnosti v jednotlivých uměních, kladla důraz na literární vzdělání, na řečnictví a na kulturu pohybu. Holas, M. (1995). *Hudební pedagogika*. Praha: Hudební fakulta AMU, s. 5.

¹³ K nejvýznamnějším patřil Sókratés, Platón, Aristotelés a Marcus Tullius Cicero. Holas (1995, s. 5–7).

¹⁴ Jeho Dvanáct knih o výchově řečníka představuje první systematickou didaktiku, v níž Quintilianus formuloval řadu didaktických pravidel a principů, které ovlivnily práci mnoha pedagogů v následujících epochách. Holas (1995, s. 7).

a sedmera svobodných umění¹⁵ i učení se liturgickému zpěvu, jehož výuka se po nějaké době stala nedílnou součástí vzdělanosti. Mnohem později, zhruba od třináctého století, se vedle těchto církevních škol v důsledku rozvoje řemesel a obchodu objevovaly i školy městské, zřizované a provozované městy.

Protikladem církevní výchovy se v tomto období stala výchova rytířská, zdůrazňující především tělesné a branné prvky na úkor hlubšího literárního vzdělání (zejména čtení a psaní), jež se soustřeďovala na přípravu budoucích šlechticů.¹⁶ Důležitým mezníkem z hlediska utváření pedagogických postojů a další organizace školství byl od 12. století vznik univerzit, které zprvu měly internacionální charakter¹⁷, coby sdružení učitelů a žáků, a vznikaly spojením klášterních a katedrálních škol se světskými odbornými školami.

Renesanční a humanistické tendence, jejichž projevem byl systematický návrat k ideálům antiky a nebývalý rozvoj vědy a umění, přinesly nové názory na postavení člověka ve společnosti a na problematiku výchovy, stejně jako usilovaly o rozvoj tvořivé osobnosti s širokým rozhledem a vzděláním.

Z celé řady renesančních myslitelů¹⁸ se v našem prostředí vymyká autor první české knihy o hudební výchově, Jan Blahoslav. *Musica*, to jest knížka zpěvákům náležitě zprávy v sobě zavírající¹⁹, coby první pokus o teoretickou reflexi hudebně pedagogické praxe, přináší metodické pokyny k otázkám hlasové hygieny, metodiku výuky vokální intonace a rozvoj hudebního nadání žáků se základními podněty pro realizaci chrámového zpěvu.

Významný stimul v rozvoji hudebnosti českého národa představovala především činnost literátských bratrstev, cechovně organizovaných zájmových sdružení vzdělaných měšťanů, jejichž členové se často ve spolupráci s kantory a sbormistry objevovali i v roli finančních podporovatelů jednotlivých škol. Tato pomoc s sebou přinesla i četné pravomoci spojené s obsazováním jednotlivých kantorských míst nebo s funkcemi školních dohlížitelů, tzv. inspectores, dbajících na kvalitu pěstované hudby a podávajících pravidelné zprávy o úrovni hudební výchovy na škole a na kůru.²⁰ Literátská bratrstva lze tedy považovat za jakési předchůdce dnešní školní inspekce²¹, samostatného a nezávislého správního úřadu

¹⁵ Septem artes liberales zahrnovala trivium (gramatika, rétorika, dialektika) - jazykový a formální vzdělanostní základ a quadrivium (aritmetika, geometrie, astronomie, hudba) - základní věcné vzdělání. Jůva, V. (1981). *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, s. 18–19.

¹⁶ Mezi sedmero rytířských ctností patřila jízda na koni, plavání, střelba z luky, zápas, lov, hra v šachy, skládání a zpěv veršů. Holas (1995, s. 8).

¹⁷ Naše Karlova univerzita sdružovala čtyři národy: český, bavorský, polský a saský. Mezi původní čtyři fakulty patřily: právnická, lékařská, teologická a artistická. Jůva (1981, s. 20).

¹⁸ Pedagogové hledající nové cesty výchovné práce a usilující o to, aby místo neplodné a formalistické scholastické výchovy nebo praktické, ale jednostranné výchovy rytířské byla rozvíjena výchova nová: Vittorino da Feltre, Desiderius Erasmus Rotterdamský, Juan Luis Vives, Francois Rabelais, Michel de Montaigne, Martin Luther, Filip Melanchton, Johann Sturm a další. Holas (1995, s. 9–10).

¹⁹ Kniha vyšla v Olomouci roku 1558. Holas (1995, s. 10).

²⁰ Holas (1995, s. 10).

²¹ Česká školní inspekce provádí inspekční činnost ve všech školách a školských zařízeních zapsaných ve školském rejstříku, bez ohledu na zřizovatele, a to v pravidelných intervalech. Děje se tak na základě koncepčních záměrů a systémů hodnocení vzdělávací soustavy dle veřejně známých kritérií, která schvaluje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Česká školní inspekce, Inspekční činnost. (2016). *Základní*

zřízeného ze zákona, o kterém již byla řeč. Po zrušení bratrstev roku 1786 se na kůrech kostelů místo nich objevily spolky přátel církevní hudby a zpěvácké jednoty, přetrvávající v této změně podobě až do 19. století.²²

Oporou pedagogiky druhé poloviny 16. století se stalo jezuitské školství, které považovalo výchovu vedle kázání a zpovědi za rozhodující nástroj protireformačního boje. Zvýšená pozornost byla věnována didaktice – podrobnému rozplánování učiva, procvičování a opakování látky, využívání názorných pomůcek, udržování kázně systémem odměn a trestů aj.²³ Rozhodující vliv v oblasti školství si jezuité udrželi i v jižních Čechách od konce zmíněného 16. století až do zrušení řádu Josefem II. v roce 1773. Vznikly zde, v Českém Krumlově a v Jindřichově Hradci²⁴, jezuitské koleje, které si držely, stejně jako na jiných místech, velmi vysokou úroveň vzdělání a jimiž prošla řada významných osobností.

Základy novodobých pedagogických systémů, jejichž bohaté podněty jak v oblasti obecné koncepce výchovy, tak jejího obsahu, forem, metod a organizace přinesla již renesance, byly však trvale položeny až v 17. a 18. století.

Výraznou osobností 17. století, nejen v našem domácím prostředí, byl Jan Ámos Komenský, poslední biskup Jednoty bratrské, jeden z největších českých myslitelů, filosofů a spisovatelů. V jeho rozsáhlém literárním odkazu, který dosahuje světového uznání, je uloženo nepřeborné množství pedagogických idejí, plánů a postřehů.²⁵ Jeho vize jednotné školy, základních didaktických zásad, jeho encyklopedismus, humanismus, demokratismus a vlastenectví se staly trvalým podnětem pro další rozvoj pedagogiky.²⁶

Důležitým aspektem naší historie zvláště v době feudalismu a následného kapitalismu byla tradice kantorů, tedy učitelů obecně vzdělávacích škol, jejichž činnost často souvisela ještě s funkcí v kostele, buď s vedoucím kůrové hudby a zpěvu nebo s prvním zpěvákem.

vymezení činností, obsahu a forem práce České školní inspekce. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/Inspekci-cinnost-QL/Inspekci-cinnost>

²² Dokladem chrámových sborů vykazujících nejčastěji běžnou dobovou produkci v jižních Čechách jsou soupisy z kůrů kostelů v Hluboké nad Vltavou, Zlaté Koruně, Kájově, Chvalšínách, Jindřichově Hradci, Strakonících apod., z archivů klášterů ve Vyšším Brodě, Zlaté Koruně a v Želivě nebo ze souborů klášterních knihoven minoritů v Bechyni, Jindřichově Hradci, servitů z Nových Hradů, redemptoristů z Českých Budějovic aj. Padrta, K. a kol. (1989). *Jihočeská vlastivěda. Hudba*. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství, s. 58.

²³ Počet jezuitských škol prudce stoupal. V roce 1616 bylo v katolické Evropě 372 kolejí, v roce 1710 se rozrostla síť na 612 institucí. Jůva (1981, s. 28–29).

²⁴ Zakládací listinu jezuitské koleje v Jindřichově Hradci podepsala Kateřina z Montfortu, manželka Adama II. z Hradce roku 1594. Výuka započala o rok později, zanedlouho potom byla doplněna fundace prvních studentů a založen seminář, který internátní formou poskytoval vzdělání 30 vybraným žákům z nemajetných rodin. K nejznámějším osobnostem patřil pedagog a historik Bohuslav Balbín a autor populárního kancionálu Václav Matěj Šteyer. Běhalová, Š. a kol. (2002). *Jindřichův Hradec: město nad Vajgarem*. Jindřichův Hradec: město Jindřichův Hradec, s. 84–85.

²⁵ Cílem Komenského výchovy je ve shodě s náboženským přesvědčením příprava jedince k věčnému životu. Ta má tři stupně: vzdělání, tj. poznat sebe a svět, mravnost, tj. ovládnout sebe a zbožnost, tj. povznést se k bohu. Z těchto tří stupňů vyplývaly tři oblasti výchovy: vzdělání ve vědách, uměních a řemeslech, mravní výchova a výchova náboženská. Jůva (1981, s. 30–42).

²⁶ Holas (1995, s. 11).

V širším slova smyslu byl takto nazýván každý, kdo se zabýval vyučováním hudby a zpěvu²⁷ - tedy ředitel kůru, kapelníci, hudebníci. Tomuto tématu, které zasluhuje bližší pozornost, se více věnuje následující oddíl tohoto příspěvku.

S obdobím druhé poloviny 18. století je neodmyslitelně spjata školská reforma formulovaná Všeobecným školním řádem ze dne 6. 12. 1774, jež poprvé v historii vyjádřila zájem státu na vzdělání veškerého obyvatelstva. Příznivé podmínky pro její přijetí vytvořila souhra ekonomického prospěchu státu s jeho prospěchem politickým dohromady s filozofií tehdy dominujícího osvícenství doplněného filantropickými motivy. Mimořádný význam měla i řada podpůrných kroků jako například zřízení skladu školních knih či vznik praeparand pro přípravu učitelů/ kantorů, čímž byl zahájen proces postupného utváření učitelského stavu a jeho profesionalizace. K výkonu učitelské praxe měla sloužit *Methodní kniha*²⁸, jakási příručka obsahující značně podrobné a konkrétní pedagogické zásady, kterou sepsal sám autor školské reformy, Ignác Felbiger. Tímto započal vývoj, který v roce 1869 pokračoval zavedením již osmileté povinné školní docházky, tentokrát již přísně sledované a vyžadované i prostřednictvím trestů v podobě vězení pro rodiče neposílající své děti do školy, a v našich zemích vyvrcholil koncem 19. století v Evropě zcela ojedinělou gramotností dospělého obyvatelstva.

Celkově lze tuto epochu shrnout jako postupný přechod společnosti od pozdního feudalismu k nově nastupujícímu kapitalismu, který s sebou přinesl demokratický ideál, i když třídně omezený, jež se stal trvalým znakem nové kultury i nové koncepce výchovy. Pedagogické ideje vyjádřené v dílech čelních představitelů tohoto období inspirovaly pokrokovou pedagogiku 19. století a pozitivně ovlivnily i pedagogické myšlení v dalších obdobích.²⁹

Společnost, která prošla v průběhu 19. století řadou ekonomických, sociálních a politických proměn, se v reakci na silný hospodářský růst a rychle stoupající počet obyvatelstva koncentrovala do rozvíjejících se měst. V souvislosti s nově vzniklými potřebami byly prosazovány i nové požadavky na výchovu a vzdělání, rozvíjela se síť školských a mimoškolských zařízení. Podstata pedagogiky však vycházela z odkazu předchozích etap, zvláště pak z podnětů Komenského, Locka a Rousseaua.³⁰

²⁷ Slovo vzniklo z latinského *cantor*, což byl zpěvák. Štědroň, B. (1965). Kantor. In G. Černušák, B. Štědroň, & Z. Nováček (Eds.), *Československý hudební slovník osob a institucí*. Svazek druhý M-Ž. (s. 640). Praha: Státní hudební nakladatelství.

²⁸ Felbiger zde zdůrazňoval hromadné vyučování ve třídách, metodický postup od lehčího k obtížnějšímu, od známého k neznámému, velký význam přikládal společnému čtení z učebnice, oceňoval výklad učitele a jeho následný rozhovor se žáky na téma předneseného učiva. Morkes, F. (2004). *Největší reforma školství v dějinách*, 230. výročí Všeobecného školního řádu. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4731>

²⁹ K předním představitelům anglosaské pedagogiky tohoto období se řadí John Locke, ve Francii Jean Jacques Rousseau, Claude Adrien Helvétius a Denis Diderot, v Německu Wolfgang Ratke a Immanuel Kant a ve Švýcarsku Johann Heinrich Pestalozzi. Jůva (1981, s. 43–54).

³⁰ Představitelem německé pedagogiky 19. století byl Johann Friedrich Herbart, Friedrich Fröbel a Adolf Diesterweg, ruské Lev Nikolajevič Tolstoj a anglosaské Herbert Spencer a John Dewey. Holas (1995, s. 12–13).

Důležitou úlohu při formování českého školství sehrál vychovatelský ústav Budeč Karla Slavoje Amerlinga, který se od roku 1839 snažil o vzdělání „vzorných učitelů a vychovatelů“ usilujících o to, aby „všecky vlohy dítěte probuzovány a cvičeny byly“.³¹ I přesto, že tento ústav neměl dlouhého trvání, přenesl Amerling název školy i hlavní pedagogické myšlenky do první české hlavní školy založené roku 1848³², již se stal ředitelem.

Zákonné ukotvení učitelství³³ spolu s novými podmínkami celého elementárního školství v Rakousku stanovil základní školský zákon, tzv. velký říšský zákon až roku 1869. Kromě toho, že rozdělil školy na obecné a měšťanské, zavedl zároveň osmiletou školní povinnou docházku, významně rozšířil obsah vzdělání, stanovil pravidla ekonomického a sociálního zabezpečení učitelů a další. Tímto počinem byl spuštěn oficiální, institucionálně podmíněný výchovně vzdělávací proces, jakési logické vyústění pedagogických snah z předchozího období, přetrvávající s většími či menšími obměnami do dnešních dnů.

Závěrem:

V různých edukačních procesech, ať proběhly v jakémkoli prostředí, době či území, lze identifikovat určité shodné, základní konstituenty, ke kterým patří učící se subjekt, vyučující subjekt a učení.³⁴ Při bližším pohledu do kterékoli zde připomenuté historické etapy můžeme najít nesčetné příklady konkrétních výchovných procesů: starověký myslitel nabádající své žáky k hledání pojmů, poznávání pravdy a neustálému sebezdokonalování se (Sókratés), profesor Karlovy univerzity a kazatel udělující rady dívkám, jak mravně žít (Jan Hus, Dcerka), vydavatel českých knih poučující tiskaře, jak si nejlépe počínat při své práci (Daniel Adam z Veleslavína), kantor poskytující rady rodičům problematického žáka (Jakub Jan Ryba), pedagog, spisovatel a hudebník vydávající svůj pedagogický časopis (Jan Nepomuk Josef Filčík, Přítel mládeže) aj. Náplní výchovného procesu je tedy taková činnost, jež svým prostřednictvím instruuje nějaký subjekt nebo již se nějaký subjekt něčemu učí. „Edukační procesy jsou všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace.“ (Průcha, 1997, s. 59)

Z pohledu života v hudebních spolcích 19. století to byly pravidelné zkoušky sboristů pod vedením často zkušeného sbormistra řídícího a poučujícího celý ansámbl.

2 Vliv výchovy na rozvoj osobnosti s bližším pohledem na konkrétní postavy jihočeského regionu

Termínem osobnost označuje J. Čáp (1996) „člověka se všemi jeho psychickými, biologickými i sociálními znaky. K osobnosti patří všechny psychické procesy, stavy a vlastnosti určitého člověka. Zároveň je však každý člověk organismem s určitými tělesnými

³¹ Součástí Amerlingova ústavu byly i laboratoře, dílny, knihovna a nemocnice. Holas (1995, s. 20).

³² První česká hlavní škola se nacházela v Praze v Panské ulici. Blatný, L. (1979). *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, s. 98.

³³ Učitelství byly označovány jako vzdělávací učitelství. Vališová, A., & Kasíková, H. (Eds.). (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, s. 73.

³⁴ PRŮCHA, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s. 69.

vlastnostmi. Přitom patří k určité rodině, školní třídě nebo pracovní skupině, národnosti apod. To vše ovlivňuje i jeho prožívání, motivaci, psychické vlastnosti.“ (s. 9) Utváření každé osobnosti potom probíhá na základě jejího individuálního vývoje³⁵, který je určován jednak širším sociokulturním prostředím, tedy společností ve které žije a příslušností k určité společenské vrstvě, národnosti nebo instituci, a jednak nejužším společenským prostředím, do kterého patří především rodina, nejbližší přátelé, později partneři, ale i bezprostřední klima třídy, pracovního kolektivu, zájmového kolektivu apod. Záměrné a k určitému cíli směřující působení dospělých na děti, tedy utváření osobnosti v raném stadiu jejího vývoje, s použitím určitých výchovných prostředků a metod je tradičně chápáno jako výchova.

Při pohledu na život v Jihočeském regionu druhé poloviny 19. století lze tyto definice demonstrovat na konkrétních příkladech. Cílevědomé a systematické utváření osobnosti, jehož cílem je dosažení trvalejších změn v osobnosti recipienta v oblasti jeho chování a jednání, jak o něm hovoří Jiří Pelikán (1995, s. 33), můžeme sledovat nejprve v kantorské éře.

Dobový obrázek svých výchovně vzdělávacích prostředků nabízí například jedna jindřichohradecká škola, která vedle rákosky uplatňovala i zlatou a černou knihu. „*Zlatá kniha pro dívčí školu zaraženou v J. Hradci na počátku školního roku 1845*“ uvádí na konci pololetí žákyně, které „*veřejnou odměnu si zasloužily*“, dále pak ty, které „*těmto se vyrovnati hleděly*“ a nakonec ty, které „*s dobrým prospěchem se učily*“.³⁶ Černá kniha, tentokrát kunžatecká, na hrubém šedém papíře nabízí vlastnoruční zápisy provinilců: „*[...] zapisují se vlastnoručně do této knihy hanby a potupy pro ohavnou mládež školní [...]*“ Následují další zápisy pro urážku učitele, nadávání, neslušné chování: „*pro velké darebáctví a zejména, že spolužáku vzal čepici a na ulici k ztracení pohodil*“, „*že na náměstí kůrami na špalkách bouchal a napomenut jsa p. učitelem jemu navzdor ku všeobecnému pohoršení bouchání s výsměchem opakoval*“ a řada jiných, někdy zapisovaných jen panem učitelem.³⁷

Zajímavou osobností jihočeského kraje byl Rudolf Nowak, kantor, pomocník na kůru a později i sbormistr nově založeného pěveckého sdružení v Kašperských Horách, který se o svých nejen pedagogických aktivitách zmiňuje takto:

S počátkem svého učitelského působení na různých venkovských školách kaplického a budějovického školního okresu jsem se snažil být věrný zásadě, věnovat své síly nejen škole, nýbrž i lidovým vrstvám a vedle školní činnosti jsem se vždy snažil vycházet vstříc také potřebám obce. To, že jsem neméně pečoval o vzdělání dětí ve zpěvu a hudbě jako nezbytných

³⁵ Pomineme-li vztah mezi fylogenezí (kmenový vývoj člověka v historickém sledu) a ontogenezí (vývoj jedince od zárodku až do konce jeho fyzického bytí - smrti). Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, s. 32.

³⁶ Zlatá kniha je dnes uložena v jindřichohradeckém museu, černá kniha se však nedochovala. Muk, J. (1938). *Život v Jindřichově Hradci před sto lety*. Jindřichův Hradec: Nákladem spolku Přátelé starého Jindř. Hradce, s. 56–57.

³⁷ Muk (1938, s. 57).

prostředků jejich citového rozvoje, je samozřejmé. Služba na kůru a hudební představení s mými žáky byly i mými zamilovanými zaměstnáními. (Mareš & Kareš, 2016b)³⁸

Dokladem života a osudu muže, „jenž po trnech kráčel ku hvězdám“, jsou paměti Jana Evangelisty Kypty, varhaníka, skladatele a kantora. Ten na své pedagogické začátky v Jindřichově Hradci vzpomíná takto: „Ve škole Novoměstské učitel na svátky svatodušní zemřel. I poslal si pro mne p. probošt a mne se tázal, zdali bych chtěl býti učitelem? Na mou odpověď, že s radostí, pravil, abych s ním tedy šel. Nevěděl jsem, kam jdeme. Přivedl mne do Novoměstské školy a tam řekl dětem: Dítky, zde vám vedu p. učitele.“ (Kypta, 1940, s. 66–67) Jak vyplývá z úryvku, učitelem v městské škole se v polovině 19. století mohl stát každý, kdo měl o toto místo zájem, nehledě na jeho vzdělání či předchozí zkušenosti. Do té doby, než byla nastavena přísnější pravidla, mohlo toto koedukované školské zařízení navštěvovat dítě z města i z kteréhokoli předměstí. „Ale také vystoupilo, kdy se jemu neb rodičům líbilo, a proto se stávalo, že děti i v roce z jedné školy do druhé přebíhaly, ani se neohlásíce, a učitel ptal-li se, proč nejde ten neb onen den do školy, teprv se dozvěděl, že ten neb ona na Nežárku neb na Vajgar chodí. Pročež na učiteli to záleželo, aby hodně dětí měl.“ (Kypta, 1940, s. 67)

Výchovné působení profesorů na své už poněkud starší žáky, gymnazisty, mnohdy nekončilo jejich odchodem ze školní budovy, nýbrž pokračovalo leckdy i po vyučování. „Jindřichohradečtí studenti s nostalgií vzpomínali na zahradní restauraci Panská zahrada, kde jim téměř patřila místa v zadní místnosti. Ta měla okna do zahrady, takže pokud se náhodou blížil někdo z učitelů, stačilo echo paní hostinské, po kterém studenti vyskákali z oken a zmizeli před pátravými zraky svých kantorů v přilehlých polích.“ (Řezničková, 2007, s. 142) Když bylo vedení školy velmi striktní, posílalo dokonce profesory na obchůzku jednotlivých restauračních zařízení záměrně.

S jižními Čechami vždy souvisela i otázka česko-německých vztahů pramenící z duálního složení tamějšího obyvatelstva. Vyvážený poměr obou národností přinesl vzájemné prolínání a ovlivňování obou kultur i na kantorském poli. Kromě českých učitelů se do historie zapsalo i mnoho učitelů německých, kteří se bezproblémově zapojovali do veřejného kulturního života a svými aktivitami obohacovali život všech bez rozdílu národnosti. Příkladem může být Rudolf Leberl, syn německého kantora, jež „vychoval mnoho nastávajících šumavských pedagogů v Českých Budějovicích, které se ocitly po Mnichovu a záboru pohraničí v tzv. Rest-Tschechei.“ (Mareš & Kareš, 2016a)³⁹

Z mohutného rozvoje spolkového hnutí v padesátých letech 19. století vzešel nebývalý spolkový ruch, který se dotkl života občanské společnosti na mnoha úrovních. Vznikaly spolky zábavní, dobročinné, čtenářské, vzdělávací, akademické, odborné, umělecké, podpůrné, dělnické, politické, tělovýchovné, střelecké, spořitelní, vědecké, průmyslové, obchodní,

³⁸ Rudolf Nowak se narodil 1863 v Českých Budějovicích a zemřel 1932 v Kašperských Horách. V pěveckém sdružení, ke kterému pomohl přidružit i hudební těleso, vykonával funkci sbormistra nepřetržitě po dobu osmi let.

³⁹ Rudolf Leberl se narodil 1884 v Semněvicích a zemřel 1952 v Sulzbachu. Kromě pedagogické činnosti rovněž komponoval zejména komorní skladby a písně a sbíral a upravoval šumavský hudební folklor, který vyšel ve sbírkách Volkslieder aus dem Böhmerwald a Volkstänze aus dem Böhmerwald.

okrašlovací a další.⁴⁰ Blíže se zastavím u hudebních a pěveckých sdružení. Kromě spolkových dirigentů z řad regenschoriů⁴¹, učitelů nebo místních varhaníků zde působili coby činní členové často místní nadšenci rozmanitých povolání, nezřídka velmi talentovaní a hudebně vzdělaní. V případě, že vhodný učitel chyběl, byl vypsán na jeho místo konkurz:

Zpěvácký spolek Břetislav v Domažlicích vypisuje tímto konkurz na místo učitele zpěvu a hudby v Domažlicích prozatím na jeden rok s ročním služným 600 zl. r. č. Povinností učitele bude vyučovati údy a žáky ve zpěvu nejvýše 15 hodin týdně. Kompetenti prokázati se musí, že jsou v hudbě theoreticky vzděláni, a že se prakticky znají ve vyučování zpěvu, piana a houslí [...]. Ješto v Domažlicích nestává učitel piana a hudby vůbec, očekávati lze, že učitel ustanovený mimo služné ještě značný příspěvek vyučováním soukromým získati sobě dovede. (Procházka, 1873, s. 40)

Spolkové aktivity byly tedy opět propojeny s kantory, o kterých již byla řeč, kteří se více či méně podíleli na samotném chodu a mnohdy i na vedení příslušného sdružení.

Existence jednotlivých organizací připomínala instituce s přesně danými pravidly a normami. Nezbytné bylo například dokumentovat založení spolku, vést záznamy jeho členů, financovat akce ze společné pokladny, která se sestávala z příspěvků každého z nich, mít zavedeny členské průkazy, pořádat pravidelné valné hromady, vést protokoly o jednání výborů a další. Zvláště pak se cenilo dlouholeté členství i zvláštní zásluhy členů, díky nimž bylo udělováno čestné členství.⁴²

„Bývalo zvykem, že každý, kdo se chtěl třeba jen trochu zúčastnit veřejného dění, vstupoval podle svých zájmů do některého ze spolků, a že v čele těchto organizací stávaly významné osobnosti města.“ (Kovář, 2000, s. 16)

Závěrem:

Představitelé kantorského a spolkového života, často v jedné osobě, se zpravidla hojně účastnili kulturního dění ve svém městě. Díky pestré škále činností a společenských aktivit, které provozovali, působili na své okolí, jež ovlivňovali a záměrně formovali. Jihočeský region, od počátku protkán sítí českých a německých škol, byl svým národnostním složením specifickou oblastí zvláště pro kantory, kteří sem přišli odjinud. Ve své celistvosti potom sehrál nemalou roli ve 2. polovině 19. století, v době, kdy vyvrcholil rozvoj národní hudebnosti a pojem kantorská hudba se stal nejen zárodkem novodobého základního školství, ale i osobitým rysem naší kulturní historie.

⁴⁰ V Českých Budějovicích, v metropoli jižních Čech, bylo v letech 1840 - 1948 registrováno přes 1000 spolků a sdružení včetně profesních svazů a živnostenských společenstev. Nikrmajer, L. (2006). Spolky a sdružení. In J. Kopáček a kol., *Encyklopedie Českých Budějovic*. (s. 521). České Budějovice: NEBE.

⁴¹ Regenschori, ředitel kůru, vedl chrámovou hudbu, tj. chrámový sbor, případně orchestr, někdy byl zároveň i chrámovým varhaníkem. V Českých Budějovicích byla tato funkce spojena s děkanským, později katedrálím kostelem svatého Mikuláše. Honys, V. (2006). Regenschori. In J. Kopáček a kol., *Encyklopedie Českých Budějovic*. (s. 458). České Budějovice: NEBE.

⁴² Bajgarová, J. (2005). *Hudební spolky v Brně a jejich role při utváření „hudebního obrazu“ města 1860–1918*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, s. 23–25.

Literatura

- Bajgarová, J. (2005). *Hudební spolky v Brně a jejich role při utváření „hudebního obrazu“ města 1860 - 1918*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Běhalová, Š. a kol. (2002). *Jindřichův Hradec: město nad Vajgarem*. Jindřichův Hradec: město Jindřichův Hradec.
- Blatný, L. (1979). *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Holas, M. (1995). *Hudební pedagogika*. Praha: Hudební fakulta AMU.
- Honys, V. (2006). Regenschori. In J. Kopáček a kol., *Encyklopedie Českých Budějovic*. (s. 458). České Budějovice: NEBE.
- Jůva, V. (1981). *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN.
- Kovář, D. (2000). *Budějovice před sto lety*. České Budějovice: Jelmo.
- Kypta, J. E. (1940). *Deník Jana Kypty opsaný synem jeho Bernardem*. Praha: Topičova edice.
- Muk, J. (1938). *Život v Jindřichově Hradci před sto lety*. Jindřichův Hradec: Nákladem spolku Přátelé starého Jindř. Hradce.
- Nikrmajer, L. (2006). Spolky a sdružení. In J. Kopáček a kol., *Encyklopedie Českých Budějovic*. (s. 521). České Budějovice: NEBE.
- Padrta, K. a kol. (1989). *Jihočeská vlastivěda. Hudba*. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství.
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- Pocházka, L. (1873). Konkurz. *Dalibor: Časopis věnovaný zájmům světské i církevní hudby a zpěváckých spolků československých, zároveň pak orgán „Matice hudební“ s četnými přílohami hudebními*, 5(1), 40.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Řezníčková, K. (2007). *Študáci a kantoři za starého Rakouska*. Praha: nakladatelství Libri.
- Štědroň, B. (1965). Kantor. In G. Černušák, B. Štědroň, & Z. Nováček (Eds.), *Československý hudební slovník osob a institucí*. Svazek druhý M-Ž. (s. 640). Praha: Státní hudební nakladatelství.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (Eds.). (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Elektronické zdroje

Česká školní inspekce, Inspekční činnost. (2016). *Základní vymezení činností, obsahu a forem práce České školní inspekce*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/Inspekcn%C3%AD-cinnost-QL/Inspekcn%C3%AD-cinnost>

Česká školní inspekce, Jihočeský inspektorát. (2012). *Inspekční zpráva*. Čj. ČŠIC-48/12-C. Dostupné z <file:///C:/Users/Jarka/Downloads/2012000296.pdf>

Mareš, J. & Kareš, I. (2016a). Rudolf Leberl. *Kohoutí Kříž: šumavské ozvěny*. Dostupné z http://www.kohoutikriz.org/data/w_leber.php

Mareš, J. & Kareš, I. (2016b). Rudolf Nowak. *Kohoutí Kříž: šumavské ozvěny*. Dostupné z http://www.kohoutikriz.org/data/w_nowak.php

Morkes, F. (2004). *Největší reforma školství v dějinách, 230. výročí Všeobecného školního řádu*. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4731>

Pokračující zavádění CLIL na základní umělecké škole

AN ONGOING CLIL IMPLEMENTATION AT A PRIMARY ARTS SCHOOL

Zdeněk Vašíček

ZUŠ, Dvořáčkova 316, 666 01 Tišnov

Abstrakt:

Cíle: Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo ověřit fungování CLIL na Základní umělecké škole (níže „ZUŠ“) Tišnov 2015/2016 s novými žáky mé klavírní třídy. Dalším cílem bylo porovnat některé mé nálezy se současným stavem bádání v CLIL.

Teoretická východiska: Evropská unie chápe koncept CLIL jako vhodný prostředek vícejazyčnosti. Koncept byl navržen tak, aby posílil komunikaci ve vícejazyčné společnosti. Tento koncept je dnes základní součástí primárního, sekundárního a terciárního vzdělávání v mnoha zemích. V České republice je relativní novinkou. Znamená výzvu pro didaktický výzkum i teorii, ale především pro školní praxi. CLIL může využívat vzdělávací materiály v českém a cizím jazyce, také výuka může být vedena v českém a cizím jazyce. (To byl i případ výuky CLIL na ZUŠ Tišnov.)

Metodologie: Výzkumný vzorek zahrnul 17 mých žáků na ZUŠ ve věku 8 až 16 let, navštěvujících základní školu či gymnázium. Hlavní otázka výzkumu zněla: „Je integrace předmětu hra na klavír s komunikací v cizím jazyce (angličtině, italštině nebo ruštině) pro žáky v mé třídě na ZUŠ Tišnov vhodná?“ Otázka byla rozdělena do dvou položek. Položka 1: předmět ve své integrované podobě je pro žáky přitažlivější. Položka 2: současná podoba integrace je pro žáky únosná. Použil jsem dvě výzkumné metody: pozorování a dotazník.

Závěry: Odpověď na hlavní otázku výzkumu se nacházela mezi „SPÍŠE ANO“ a „NAPROSTO ANO“ (výsledek celkem 4,5 bodu pětibodové Likertovy škály). Položka 1 dosáhla „SPÍŠE ANO“ (4 body), položka 2 „NAPROSTO ANO“ (5 bodů). Koncept CLIL na ZUŠ Tišnov fungoval. Některé jednotlivé i skupinové žákovské případy byly diskutovány podrobněji. Výzvou do budoucna je vytvoření sítě učitelů CLIL pro základní umělecké vzdělávání.

Klíčová slova: CLIL, vícejazyčnost, základní umělecká škola, hra na klavír, motivace, evaluace.

Abstract:

Objectives: The main objective of this research was to verify the functioning of CLIL at the Primary arts school (hereinafter “PAS”) in Tišnov 2015/2016 with new pupils of my piano class. Another objective was to compare some of my findings with the state of current research in CLIL.

Theoretical framework: The European Union understands the concept of CLIL as a suitable means of multilingualism. The concept was designed to strengthen communication in the multilingual society. Today, the concept is a core part of primary, secondary and tertiary education in many countries. In the Czech Republic, the concept is relatively new. It means a challenge for the didactic research and theory, but especially for school practice. CLIL can

use the educational materials in Czech and also in a foreign language, the lessons can be conducted in Czech and a foreign language as well. (This was the case of the CLIL lessons at PAS in Tišnov, too.)

Methodology: The research sample involved 17 of my PAS-pupils at the age of 8-16 attending primary or grammar school. The main research question sounded: "Is the integration of the subject of piano playing with communication in a foreign language (English, Italian or Russian) suitable for the pupils in my class at the PAS in Tišnov?" The question was divided into two items. The item 1: the subject in its integrated form is more attractive for the pupils. The item 2: the existing form of integration is tolerable for the pupils. I used two research methods: observation and questionnaire.

Conclusions: The answer to the main research question was situated between "AGREE" and "STRONGLY AGREE" (the result in sum 4.5 points of the five-point Likert scale). The item 1 reached "AGREE" (4 points), the item 2 "STRONGLY AGREE" (5 points). The CLIL concept at the PAS Tišnov has been functioning. Some individual and group pupils' cases were discussed in detail. A challenge for the future is to create a CLIL teachers' network for primary arts education.

Key words: CLIL, multilingualism, primary arts school, piano playing, motivation, evaluation

1 Cíle

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo ověřit fungování CLIL na Základní umělecké škole (dále jen „ZUŠ“) Tišnov 2015/2016 s novými žáky mé klavírní třídy. Stalo se tak v době, kdy „definice CLILu jako relativně nového pojmu se neustále vyvíjí a zostřuje“ (Benešová & Vallin, 2015, s. 12). Dalším cílem bylo porovnat některé mé nálezy se současným stavem bádání v CLIL.

2 Teoretická východiska aneb ke konceptu CLIL

Evropská i národní jazyková politika přicházejí s požadavkem vícejazyčnosti (Píšová & Kostková, 2015, s. 89). Evropská unie chápe jako vhodný prostředek vícejazyčnosti koncept Content and language integrated learning čili CLIL (Benešová & Vallin, 2015, s. 7). „Obsah a jazyk integrující učení (CLIL) je pedagogický přístup, který má dvojí (integrovaný) cíl: učení se předmětu – obsahu a učení se (druhému/cizímu/cílovému) jazyku používanému jako zprostředkovatel obsahu“ (Trníková, 2015, s. 45). Koncept CLIL je dnes jádrovou součástí primárního, sekundárního a terciárního vzdělávání v celé řadě zemí (Xerri, 2015, s. 112). Budoucí učitelé věcných předmětů by měli získat odpovídající vzdělání v didaktice výuky cizích jazyků (Hurajová & Luprichová, 2015, s. 106; srov. též Wolff, 2002, s. 107, cit. podle Marsh, 2012, s. 106).

Koncept CLIL byl navržen tak, aby posílil jazykové kompetence a komunikaci v rostoucí vícejazyčné společnosti (Ruiz de Zarobe, 2013, str. 233, cit. podle Xerri, 2015, s. 112). Nejrozšířenějším jazykem CLIL v Evropě je angličtina, méně již francouzština, němčina, španělština a italština (Benešová & Vallin, 2015, s. 36). U stále oblíbenější ruštiny lze doplnit,

že „jazyku, který podle počtu uživatelů zaujímá páté místo na světě, jako rodný ho v současné době uvádí 160 milionů lidí a který je úředním jazykem řady mezinárodních organizací a institucí, je nesporně nutné se učit“ (Hříbková & Žofková, 2012, s. 259).

V České republice je koncept CLIL ještě relativní novinkou (srov. např. Wossala, 2015, s. 224). Povědomí o něm je třeba rozšířit (Benešová & Vallin, 2015, s. 7 a 50). CLIL představuje výzvu pro didaktický výzkum i teorii, ale především pro praxi školní výuky (Pišová & Kostková, 2015, s. 80). CLIL se týká všech škol jakéhokoliv zaměření a statusu (Benešová & Vallin, 2015, s. 37), tudíž i základních uměleckých škol. Také zde již proběhly dílčí výzkumné sondy (srov. např. Vašíček, 2015).

Na ZUŠ Tišnov jsem ve školním roce 2015/2016 (přesněji: ve sledovaném období říjen 2015 až duben 2016) ve své třídě pokračoval jako učitel v individuální výuce hry na klavír v podobě CLIL s komunikací v cizích jazycích: angličtině, italštině nebo ruštině. Postupoval jsem souběžně dle slovníků v mém skriptu pro CLIL s angličtinou a němčinou (srov. in Vašíček, 2008). Jednou z variant CLIL je využití vzdělávacího obsahu (či vzdělávacích materiálů) v českém a cizím jazyce, přičemž výuka je vedena také v českém a cizím jazyce (VÚP, 2008, cit. podle Benešová & Vallin, 2015, s. 17-18). To byl i případ výuky CLIL na ZUŠ Tišnov. Podrobnosti postupu jsem uvedl na jiném místě (Vašíček, 2012).

3 Metodologie

Výzkumný vzorek představovalo 17 žáků (= 74%) z celkových 23 (= 100%) v mé klavírní třídě na ZUŠ Tišnov. Žáci ve věku 8 až 16 let navštěvovali základní školu či gymnázium osmileté nebo čtyřleté. Jejich cizojazyčná příprava i úroveň komunikace ve výuce byly zákonitě velmi rozdílné. Logicky všechny začátečníky, ale i některé starší žáky jsem si pracovním zařadil pod úroveň A1 dle příslušného referenčního rámce (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002). Výjimku představoval dvoujazyčný rodilý mluvčí (česky a anglicky). Další výjimkou byl jeden ze starších žáků, který se dle svých slov připravoval na gymnáziu na zkoušku B2, popřípadě až C1 dle výše uvedeného rámce, což mělo mimo jiné zahrnout i dobrou znalost synonym. Řekl bych, že v CLIL na ZUŠ Tišnov tento žák v rámci výběru z lexika takovou znalost prokázal. 14 žáků (= 82%), tedy naprostou většinu, jsem vyučoval CLIL s angličtinou, 2 žáky (= 12%) s italštinou, jen 1 žák (= 6%) si vybral ruštinu. (Zájemci o CLIL s francouzštinou, němčinou či španělštinou se ve školním roce 2015/2016 sice nevyskytli, někteří by si však – dle svých slov – různé jazyky časem rádi „namíchali“.)

Žáci si vybrali maximální počet nových cizojazyčných lexikálních jednotek pro vyučovací hodinu týdně (3 až 15). V ideálním případě (zkušenost poučila, že z různých důvodů je spíše vyloučen – více viz v kapitole 5 tohoto příspěvku, bod 4) by při počtu zhruba 35 vyučovacích hodin za školní rok činil počet zvládnutých cizojazyčných lexikálních jednotek žákem 105 až 525.

Hlavní otázka výzkumu zněla: „Je integrace předmětu hra na klavír s komunikací v cizím jazyce (angličtině, italštině nebo ruštině) pro žáky v mé třídě na ZUŠ Tišnov vhodná?“ Otázka byla rozdělena do dvou položek. Položka 1: předmět ve své integrované podobě je pro žáky přitažlivější. Položka 2: současná podoba integrace je pro žáky únosná. Uplatnil jsem dvě

výzkumné metody: zúčastněné pozorování (v přirozeném prostředí školní třídy) a dotazník (neanonymní, s osmi položkami, zadán v lednu až únoru 2016). Dotazník je v podobných výzkumech běžný (srov. výzkum v šesti německých školách in Masslerová, 2012, cit. podle Benešová & Vallin, 2015, s. 29). Sociální žádoucnosti odpovědí (Čáp & Mareš, 2007, s. 431) bylo čeleno možností žáka kdykoli odejít z integrované výuky (= CLIL) zpět do neintegrované (= non CLIL). Při vyhodnocení dotazníků jsem využil pětistupňovou Likertovu škálu a medián, který není citlivý ke krajním hodnotám (k jeho vhodnosti srov. Švaříček & Šedřová, et al., 2007, s. 49).

4 Výsledky

Odpověď na hlavní otázku výzkumu se nacházela mezi „SPÍŠE ANO“ a „NAPROSTO ANO“ (výsledek celkem 4,5 bodu pětibodové Likertovy škály). Položka 1 dosáhla „SPÍŠE ANO“ (4 body), položka 2 „NAPROSTO ANO“ (5 bodů). Koncept CLIL na ZUŠ Tišnov fungoval. To kladně korespondovalo s výsledky z minulosti (srov. Vašíček, 2013). Souhrnně se tudíž zdá, že „integrace předmětu hra na klavír s komunikací v cizím jazyce (angličtině, italštině nebo ruštině) pro žáky v mé třídě na ZUŠ Tišnov je vhodná.“

Kvůli většímu počtu žáků ve výzkumném vzorku než v předchozích letech neuvádím aktuální podrobné výsledky výzkumu v tabulce z důvodu úspory místa. Tyto výsledky se neliší podstatně od výsledků diskutovaných mnou již před časem (srov. Vašíček, 2013). Aktuální podrobné výsledky výzkumu v tabulce jsou nicméně přesto uvedeny na webové stránce <http://www.zustisnov.cz/> v záložce „Projekty“, podzáložce „CLIL“, v oddílu „Prezentace“: zde viz prezentaci roku 2016 pod tímž názvem, jako má tento příspěvek.

Ve věci zveřejnění výsledků výzkumu, resp. vybraných dat z výuky CLIL, jsem v souladu s Etickým kodexem ČAPV (2013) požádal o souhlas rodiče žáků spolu se žáky (účastníky výzkumu) zvláštním e-mailem. Text tohoto e-mailu viz v příloze 1.

5 Diskuse

- 1) Ukázalo se, že není vždy nutné v CLIL postupovat s žáky dle slovníků „do slova a do písmene“. Žáci totiž jmenovitě v angličtině již znali leccos ze svých všeobecně vzdělávacích škol (názvy barev, části těla, číslice, apod.), což bylo možné v CLIL okamžitě využít. I bez nutnosti čekání na obsáhlejší slovník CLIL či zápisu cizích slov do notových materiálů žáků. Například slova *the homework*, *the task*, ba dokonce synonyma typu *the carol = the christmas song*, apod. Bude však vhodné do slovníků doplnit více vzorových vět (příkladů).
- 2) S dvoujazyčným rodilým mluvčím bylo možné v jeho rodné (mojí nikoli rodné) angličtině komunikovat s využitím mnohem větší slovní zásoby, než by pro začátečníka v CLIL bylo obvyklé. Ujistil jsem se, že některé výrazy jsou mu známé zcela běžně (*the key* – zde ve významu ta klávesa, *the piano*, *the hand*, *to skip*, atp.). Mé tříjazyčné (česko-anglicko-

německé) slovníky CLIL jsem mu proto zapůjčoval spíše jen pro úplnost – pro některé odborné výrazy mu neznámé jak v češtině, tak v angličtině (např. to předznamenání = *the signature*). Do klavírní školy vydané v češtině jsem žákovi pro názornost tu a tam zapisoval anglické odborné hudební výrazy, za sledované období celkem 23 (např. *the stem, the flag, the clef, the time signature*, atd.). Myslím si, že do klavírní školy v angličtině by naopak bylo vhodné zapisovat – kvůli jazykové rovnováze – české odborné hudební výrazy.

- 3) CLIL lze využít na všech úrovních vzdělávání, přičemž optimální prostředí pro jeho zavádění je střední odborná škola (Šimonová, 2015, s. 30-31). Na ZUŠ v CLIL se staršími a cizojazyčně pokročilejšími žáky z gymnázií bylo možné se odpoutat od slovníku CLIL a do notových materiálů zapisovat již jen některé speciálnější výrazy. Například slovní spojení *the legato articulation*, stručná vymezení jako *a theme is a longer music idea*, synonyma typu *without preparation = by heart*, nežádka humorná jako *consequently = almost pig-headedly*, atd. Pokud jde o pojem Cognitive academic language proficiency (CALP), je to více formální akademický jazyk (Cummins, 2000, cit. podle Benešová & Vallin, 2015, s. 68-69). Lze ho již zde využít. Šestnáctiletý žák čtyřletého gymnázia mi řekl: „Nepřekládejte mi to, prosím, já rozumím. A kdyby ne, tak se ozvu.“ Na důkaz, že skutečně rozuměl, přidal „k dobru“ ještě několik synonym a antonym. Třináctiletý žák osmiletého gymnázia mi sdělil: „Nemusíme se už omezovat na určitý počet nových slovíček za hodinu. Kolik bude potřeba, tolik mi zadejte. Na mé [všeobecně vzdělávací – Z.V.] škole se s námi také nemazlí.“ Zdá se zatím, že i při nové hudební látce bude „příděl“ nových odborných lexikálních jednotek (týkajících se hry na klavír, hudební nauky, hudebních forem, apod.) nad 5-10 spíše výjimkou než pravidlem. Jistě lze množství výraziva v rámci hudební odbornosti – nyní hovoříme i o výuce v českém jazyce – zvyšovat. Především však se opakuje hudebně a cizojazyčně již probrané, tedy více či méně žákovi již známé. Nových cizojazyčných lexikálních jednotek tak přibýlo za sledované období řádově nanejvýš jen v desítkách.
- 4) U těch mladších žáků, kde hra na nástroj i cizí jazyk šly „spíše ztuhla než zlehka“, se osvědčilo – ve prospěch hry na klavír – takřikajíc „povolit“ v cizím jazyku. V jedné či více vyučovacích hodinách se pak jen opakovalo cizojazyčně již dříve probrané. Devět žáků (= 53% z celkem 17) zvládlo z předpokládaného počtu probraných nových cizojazyčných lexikálních jednotek méně než 75%. „Nejhorší“ výsledek ovšem činil pouhých 29%.
- 5) Někteří učitelé CLIL v rámci výzkumných šetření uváděli, že studenti jsou cizím jazykem přetížení (srov. Hurajová & Luprichová, 2015, s. 108). Ve výzkumném vzorku mé klavírní třídy byly případy (mladší žáci kolem věku 10 let), kde žádoucí očekávané („výborné“) výkony ve hře na klavír dle ŠVP byly dosahovány zjevně pomaleji či obtížněji. Občas se přidala žákova nízká výbavnost cizojazyčných výrazů, byť učitelem stále opakovaných. Nebyl neobvyklý boj s více slovy ve větě. Na otázku *What are you playing?* následovala například odpověď *I am ..., I am ... *scale*. Nikoli správně – dejme tomu – *I am playing the C major scale*. Žák dle svého vlastního sdělení pociťoval při CLIL zvýšenou únavu. Doporučil jsem mu CLIL do konce školního roku přerušit a výuku nechat probíhat jen v češtině. (A to i navzdory jeho záměru pokračovat v CLIL, který později znovu uvedl též v dotazníku.) Učinil jsem tak nakonec celkem v pěti případech (= 29%). V CLIL nadále zůstalo 12 žáků

(= 71%). Jestliže učitel má využívat dosavadní znalosti žáka na maximum (Šimonová, 2015, s. 33), tady naopak ústup byl provázen žákovou zjevnou úlevou. Z mých dřívějších výzkumů lze doložit, že takový ústup bývá dočasný. Jednomu z ambiciózních cílů konceptu CLIL, jímž je dostupnost pro všechny žáky bez předchozího výběru (Benešová & Vallin, 2015, s. 37), proto rozumím.

- 6) Učitelovo vysvětlení cizího jazyka může spotřebovávat čas potřebný pro přenos obsahu (Pavon & Rubio, 2010, cit. podle Hurajová & Luprichová, 2015, s. 102), v našem případě pro výuku hry na klavír. U některých svých žáků v CLIL mohu v souvislosti s cizím jazykem poněkud vyšší spotřebu času potvrdit, aniž by mi to vyčítali. Ale například můj žák v CLIL s italštinou, který si vybral jen 3 nové cizojazyčné lexikální jednotky za vyučovací hodinu, v dotazníku nicméně poznamenal: „Nejvíc se mi v CLIL nelíbí, že to, ovšem jen velmi mírně, zpomaluje hodinu.“ Pro přesnější ilustraci: uvedený žák za sledované období z předpokládaného počtu 15 odučených hodin CLIL zvládl z důvodu nemoci jen 12 (= 80%). Věcně předmětnou látku zvládl dle ŠVP v plném rozsahu. Z předpokládaného počtu 45 probraných nových lexikálních jednotek zvládl 35 (= 78%). Učitel vždy jednorázově vyslovil novou cizojazyčnou látku, žák ji jednorázově zopakoval. Pak již tato látka byla průběžně využívána (= stále opakována dle potřeby průběhu výuky) namísto češtiny bez jakékoli další spotřeby času pro obsah. Takový či podobný „opakovací“ postup je ostatně v CLIL u mladších žáků doporučen (Vojtková & Hanušová, 2012, cit. podle Benešová & Vallin, 2015, s. 19).
- 7) Italštinu a ruštinu jsem si po několikaletém časovém odstupu opakovat se žáky. Existuje pojem „koroze kvalifikace“ (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 94). Pokud žák v italštině nebo ruštině postupoval podle mého soudu velmi, ba „až příliš“ rychle (ve srovnání se mnou), sdělil jsem mu, že přerušení CLIL tentokrát potřebuji sám: k doplnění a úpravám/opravám učebních materiálů či takřikajíc k „vydechnutí“. Náročnost přípravy výuky CLIL může učitele odradit (Wossala, 2015, s. 224). Přerušení bylo úlevou, kterou jsem si dopřál podobně, jako jsem ji dopřál některým žákům výše. Nově využitá ruská slovíčka jsem psal žákovi do jeho žákovského sešitu azbukou. (Po delší odmlce jsem se znovu – i s částečným přispěním žáka – rozpomínal na „bukvy“.)
- 8) Jak ukázaly výzkumy, koncept CLIL se v praxi ukazuje být účinný velmi různě (Benešová & Vallin, 2015, s. 31). V případě tohoto výzkumu byl koncept CLIL – jak jsem se pokusil nastínit výše – různě účinný u různých žáků a v případě různých cizích jazyků i u jednoho a téhož učitele (= u mě). Očekává se však, že vedle žáků se budou učit i sami učitelé (Marsh, 2012, s. 106).
- 9) Na požadavek formulovat empiricky podložené argumenty na podporu CLIL (Najvar, 2009, s. 97) jsou v tomto příspěvku nabídnuty vlastní dosavadní zkušenosti a poznatky. Na závaznější zobecnění je však – jak se mi zdá – ještě příliš brzy.

Závěr

- 1) V celé Evropské unii podněcovat vícejazyčné dovednosti vyučujících, nabídnout možnosti specializovaných kvalifikačních kurzů v rámci univerzit (Zpráva o vyučování o EU ve škole, 2015, s. 7) – včetně CLIL. (Tuto historicky příznivou situaci ovšem lze i propást!)
- 2) Zřídit síť (network) učitelů CLIL, škol a dalších vzdělávacích institucí v zájmu výměny zkušeností i rozvoje empirického výzkumu CLIL (Pokrivčáková, 2015, s. 22) je doporučením, jež lze vztáhnout i na české základní umělecké vzdělávání. Jako vhodná základna se může jevit například „Informační portál pro umělecké vzdělávání“, jmenovitě jeho Fórum Eurohudebka (srov. webové stránky <http://www.eurohudebka.cz/>). Takovou síť je ovšem třeba nejprve iniciovat.
- 3) Očekávat lze vznik kurikul zaměřených na CLIL (Benešová & Vallin, 2015, s. 48). V záměru uvedeném na jiném místě (Vašíček, 2013) – vytvořit sedmijazyčné (česko-anglicko-francouzsko-italsko-německo-rusko-španělské) slovníky pro vícejazyčné kurikulum mého předmětu – dále pokračuji.
- 4) Vymezovat objekt didaktiky cizích jazyků dle pojetí Františka Malíře nikoli příslušnou oborovou lingvistickou disciplínou (např. anglistika, rusistika), ale komunikačními činnostmi v cizím jazyce: je navržena změna pojmenování didaktiky cizích jazyků na didaktiku cizí řeči, resp. cizích řečí (Malíř, 1971, s. 44, cit. podle Pišová & Kostková, 2015, s. 81). S přihlédnutím k tomu lze pracovat lexikograficky (srov. znovu v této kapitole výše bod 1).

Literatura

Benešová, B., & Vallin, P. (2015). *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

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

Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu. (2013). Dostupné z <http://www.capv.cz/index.php/zakladni-udaje/clenstvi-v-capv/eticky-kodex>

Hříbková, R., & Žofková, H. (2012). K problematice pregraduálního a postgraduálního vzdělávání učitelů ruského jazyka po roce 1990. In J. Kohnová, et al., *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 253-259). Praha: Pedagogická fakulta UK. Dostupné z http://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-367-version1-profesni_rozvoj_ucitelu_a_cile.pdf

Hurajová, L., & Luprichová, J. (2015). Being a CLIL teacher. In S. Pokrivčáková, et al., *CLIL in foreign language education: E-textbook for foreign language teachers* (s. 99-111).

Nitra: Constantine the Philosopher University in Nitra. Dostupné z http://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/research_files/e-textbook_clil_in_fle_-_final2.pdf

Marsh, D. (2012). *Content and language integrated learning (CLIL): A development trajectory*. Córdoba: University of Córdoba. Dostupné z <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689>.

Najvar, P. (2009). Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ: CLIL z perspektivy VÚP. In *Pedagogická orientace*, 19(1), 93–99. Dostupné z http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2009/pedor09_1_cizi_najvar.pdf

Pířová, M., & Kostková, K. (2015). Didaktika cizích jazyků. In I. Stuchlíková & T. Janík, et al., *Oborové didaktiky: Vývoj – stav – perspektivy* (s. 67-92). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z http://www.ped.muni.cz/didacticaviva/data_pdf/knihy/oborove-didaktiky_online.pdf

Pokrivčáková, S. (2015). CLIL in Slovakia: Projects, research, and teacher training (2005-2015). In S. Pokrivčáková, et al., *CLIL in foreign language education: E-textbook for foreign language teachers* (s. 17-29). Nitra: Constantine the Philosopher University in Nitra. Dostupné z http://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/research_files/e-textbook_clil_in_fle_-_final2.pdf

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Šimonová, I. (2015). CLIL research in the Czech Republic. In S. Pokrivčáková, et al., *CLIL in foreign language education: E-textbook for foreign language teachers* (s. 30-44). Nitra: Constantine the Philosopher University in Nitra. Dostupné z http://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/research_files/e-textbook_clil_in_fle_-_final2.pdf

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

Trníková, J. (2015). Primary CLIL. In S. Pokrivčáková, et al., *CLIL in foreign language education: E-textbook for foreign language teachers* (s. 45-59). Nitra: Constantine the Philosopher University in Nitra. Dostupné z http://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/research_files/e-textbook_clil_in_fle_-_final2.pdf

Vašíček, Z. (2008). *Hra na klavír s komunikací v cizím jazyce (anglicky nebo německy) čili CLIL*. Brno: JAMU.

Vašíček, Z. (2012). Hra na klavír jako CLIL – s angličtinou, němčinou, francouzštinou nebo italštinou: Nové poznatky ze ZUŠ. In J. Kazelleová & T. Váňová (Eds.), *CLIL do škol* (s. 53 - 62). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z https://is.muni.cz/repo/1083069/sbornik_CLIL.pdf

Vašíček, Z. (2013). Hra na klavír jako CLIL: Pokračující vícejazyčná implementace na ZUŠ. In L. Círús (Ed.), *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti* (s. 390-396). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. [CD-ROM]

Vašíček, Z. (2015). CLIL v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků: Sonda na dvou českých základních uměleckých školách. In D. Šafránková, L. Podroužek, J. Slowík (Eds.), *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu* (s. 212-222). Plzeň: ZČU. [CD-ROM]

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.

Wossala, J. (2015). Využívání CLILu ve výuce. In D. Šafránková, L. Podroužek, J. Slowík (Eds.), *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu* (s. 223-230). Plzeň: ZČU. [CD-ROM]

Xerri, D. (2015). Maximising the value of CLIL through teacher education and development. In S. Pokrivčáková, et al., *CLIL in foreign language education: E-textbook for foreign language teachers* (s. 112-118). Nitra: Constantine the Philosopher University in Nitra. Dostupné z http://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/research_files/e-textbook_clil_in_fle_-_final2.pdf

Zpráva o vyučování o EU ve škole (2015/2138[INI]). (2015). Dostupné z <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2016-0021+0+DOC+XML+V0//CS>

Příloha k příspěvku Pokračující zavádění CLIL na základní umělecké škole

Text e-mailu, zasláno rodičům spolu se žáky (účastníky výzkumu)

Věc: žádost o souhlas se zveřejněním vybraných dat z výuky CLIL

Vážený pane ..., vážená paní ...,

dovoluji si obrátit se na Vás v následující záležitosti.

Váš syn/Vaše dcera se spolu s dalšími žáky ve školním roce 2015/2016 v mé třídě na ZUŠ Tišnov zúčastnil/a individuální výuky hry na nástroj v podobě CLIL. Metodou CLIL na ZUŠ se zabývám dlouhodobě, a to jako učitel i výzkumník (viz webovou stránku školy – vpravo na liště záložka „Projekty“, podzáložka „CLIL“). Ač jsem s tím pro tento školní rok spíše nepočítal, nové poznatky z výuky CLIL a obsah zodpovězených dotazníků žáky v CLIL jsem nedávno přetavil do podob, které je možné zveřejnit (a tím přispět do diskuse). Pod názvem „Pokračující zavádění CLIL na základní umělecké škole“ jednak jako výzkumnou studii pro 24. výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), jednak jako powerpointovou prezentaci pro webovou stránku ZUŠ Tišnov.

Proč Vás o tom informuji?

Jak známo, existuje Etický kodex ČAPV a povinnost zachovávat anonymitu dat získaných během výzkumu. V souvislosti s Vaším dítětem uvažuji o zveřejnění následujících vybraných dat: dosažený věk, typ navštěvované všeobecně vzdělávací školy, názory stran CLIL (vyjádřené v dotazníku), údaje o průběhu výuky CLIL na ZUŠ Tišnov, údaje o studovaných cizích jazycích. Namísto jména Vašeho dítěte bude využit pseudonym. Skutečné jméno a příjmení Vašeho dítěte, jeho datum narození, adresy, další kontakty na ně, ročníky v jím studovaných školách ani konkrétní jím studovaný hudební nástroj a v něm dosažené výsledky zveřejněny nebudou.

Pokud Vaše dítě i Vy osobně jako jeho zákonný zástupce souhlasíte s uvedenými způsoby výběru a anonymizace dat, resp. s jejich zveřejněním v uvedené podobě, stačí ve Vaší e-mailové odpovědi spolu s Vaším jménem a příjmením na moji e-mailovou adresu laskavě uvést jen: Souhlasíme.

V opačném případě laskavě uvést jen: Nesouhlasíme. (Poté ani ona výběrová a anonymizovaná data v souvislosti s Vaším dítětem nezveřejním už nikdy; stejně učiním, pokud na tento e-mail neobdržím od Vás žádnou odpověď.)

Děkuji Vašemu dítěti i Vám za spolupráci!

Zůstávám se srdečným pozdravem

Zdeněk Vašíček,

učitel ZUŠ Tišnov

Ksenia Kryuchkova

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Abstrakt: V současné době se do České republiky stěhuje velké množství lidí z jiných zemí, jejichž děti začínají chodit do české školy. Otázka vzdělávání cizinců je tudíž v současné době velmi aktuální. Pro úspěšné studium každého dítěte je nezbytná komunikace a spolupráce rodiny žáka se zaměstnanci školy, přičemž nemalou roli hraje pohled rodičů na české vzdělávání. Příspěvek rozebírá názor ruských rodičů na studium jejich dětí v prostředí českých škol a jejich celkové stanovisko ke vzdělávání. V textu bude popsáno, jaké odlišnosti českých a ruských škol ruští rodiče vidí a jakým způsobem na tyto rozdíly reagují. Dále bude pojednáno o tom, jaké jsou, podle jejich názorů, klady a zápory studia v České republice a jaké jsou jejich hlavní požadavky na celkové vzdělávání dítěte.

Klíčová slova: rodiče, škola, vzdělávání, učitel, cizinec

Abstract: Nowadays, a lot of people move to the Czech Republic from different countries, and their children start to go to Czech schools. The problem of education of foreigners is now very popular and topical. Cooperation and communication of the student's family with school staff are necessary for the successful studies of each child, where the parents' opinion towards Czech education plays a significant role. The article analyzes the attitudes of Russian parents to their children studying at Czech schools and their general position to education. The text will describe the differences between Russian and Czech schools as seen by Russian parents, and how they react to those. Among other topics, the article will point out the pros and cons of studying in the Czech Republic, in their opinion, and what are their main requirements for the overall education of the child.

Keywords: parents, school, education, teacher, foreigner

Úvod

V současné době existuje v pedagogické vědě a výzkumu řada aktuálních témat, která se mohou dále týkat i jiných vědeckých sfér, jako jsou ekonomika, politika nebo sociologie (Průcha, 2001). Jedno z takových aktuálních témat je vzdělávání cizinců.

Každým rokem, v podmínkách světové globalizace, se zvyšuje počet lidí, kteří opouštějí svou vlastní zemi a stěhují se do jiných států. Také na území České republiky pobývá dnes velké množství různých národností. Podle Českého statistického úřadu patří od roku 2001 Rusko

43

Tento text vznikl v rámci dizertačního projektu „Vztahy rodiny a školy: na příkladu rodin cizinců“.

k pěti státům, odkud nejčastěji migrují lidé. V současné době má trvalý nebo dlouhodobý pobyt na území České republiky 34 416 ruských občanů.⁴⁴

Lidé jiných národností do České republiky přicházejí z různých důvodů. Opouštějí rodnou zemi a hledají lepší život. Přicházejí sami, nebo s celou rodinou, a se svými rodiči přijíždí i děti. Děti cizinců, které se nachází ve školním věku, mají stejně jako české děti povinnost docházet do škol a dále se vzdělávat (Průcha, 2007). Dítě s jinou národností, které mluví jiným jazykem, vzdělávání ve škole. V takové situaci bude dítě velmi potřebovat podporu ze strany rodiny. Velkou roli ve vzdělávání dítěte hraje jak rodičovské zapojení do jeho života, tak také interakce a komunikace rodiny se školou a rodičovský názor na vzdělávání dítěte (Daniel, 2011). Vztahy mezi rodinou a školou mohou být mimo jiné ovlivněny kulturními a etnickými rozdíly, které se projevují v různých přístupech k výchově dětí v rozdílných názorech školy a rodiny na vzdělávání (Carola, Onaga, Cecile, 2010).

V procesu zapojení do domácí přípravy rodiče mohou používat různé přístupy, mohou se velmi lišit podle toho, co dělají a proč. Například, rodiče mohou podpořit autonomii dítěte.

Cílem této studie je odhalit názory ruských rodičů na vzdělávání jejich dětí v českých školách a popsat jejich všeobecné požadavky na školní vzdělávání jejich dětí. Zkoumání této problematiky spojené s názory osob, jichž se dané téma týká, je v současné době jedním z velmi aktuálních témat sociálně vědního výzkumu. V tomto textu vycházím ze Sillaryho pojetí, v němž je uvedeno, že „*názor je subjektivní úsudek založený na neurčité znalosti skutečnosti, odrážející způsob nazírání, duševní stav a postoj osobnosti vůči určité hodnotě*“ (Sillary, 2001, s. 305). Názor tedy odráží charakter jedince, způsob jeho myšlení a jeho systém hodnot. Dále v tomto textu použiji pojem „pohled“, na který nahlížím jako na synonymum termínu „názor“.

Otázka názorů na školu patří k širšímu kontextu vztahů mezi rodiči, školou a veřejností. Rodina a škola jsou hlavními činiteli výchovy, jejich vzájemné vztahy a kooperace hrají ve vzdělávání dítěte významnou roli (Pol & Rabušicová, 1997). To, jak se rodiče dívají na školu a celkově na systém vzdělávání, má vliv na rozvoj těchto vztahů, ale může to přinášet jistá rizika. Pro lepší kooperaci školy a rodiny potřebují mít rodiče ke škole co nejvíc důvěry, problém může nastat ve chvíli, kdy nebudou spokojeni se školou nebo s učiteli. Rodiče mohou podceňovat úlohu školy a vzdělávání v životě dítěte, což může vést také k problémům ve vzájemném porozumění mezi rodinou a školou (Rýdl, 2001). Přístup rodičů ke vzdělávání ovlivňuje hodnotový systém dítěte a určuje, jaké místo bude vzdělávání v tomto systému zastávat (Janiš & Svatoš, 1988).

Jak již bylo zmíněno, otázky týkající se pohledu veřejnosti na české školství a na očekávání, která od něj rodiče mají, jsou nyní nejen v České republice, ale v podstatě v celém světě, velmi aktuálními výzkumnými tématy (Průcha, 2013). V zahraničí je tato problematika považovaná za podstatnou, a proto je také neustále zkoumána. Výzkumné šetření, které bylo provedeno v Británii Hughesem a kol. (1994) ukazuje, že spokojenost rodičů se školou závisí na jejich vztazích s učiteli, povaze samotné školy, schopnosti školy udržet u dětí kázeň a na pocitu sociálního blahobytu a bezpečí, které škola poskytuje. Bez ohledu na to, že jsou vztahy mezi

⁴⁴ Data poskytovaná veřejnou databází Českého statistického úřadu. Rubrika „Cizinci podle státního občanství k 31.12.14 - územní srovnání“

rodiči a školou vždy komplexní a složitá, je zřejmé, že většina rodičů chce vědět co nejvíce o tom, co se ve škole děje, stejně jako chtějí být určitým způsobem zapojeni do vzdělávacího procesu.

V českém prostředí se otázka týkající se pohledu a očekávání rodičů od školy stala aktuální po roce 1989, kdy rodiče dostali možnost svobodné volby školy pro své dítě. Ve spojení s tím začaly školy vnímat rodiče a děti jako klienty využívající služeb vzdělávacích zařízení a začaly o ně mít komerční zájem (Průcha, 2013). Podle Pola a Rabušicové (1996) je pro rodiče velmi důležité, aby měl učitel dobrý vztah k jejich dětem a aby rodiče osobně a taktně informoval o jejich studiu. Rovněž očekávají, že se děti něco naučí už ve škole, že nebude nutné zatěžovat je domácími úkoly, stejně jako to, že bude učitel schopen samostatně řešit problémy vznikající ve škole a nebude jimi zatěžovat rodiče.

Sociologický výzkum⁴⁵ (2009) zaměřený na analýzu názorů a očekávání veřejnosti od školství, výchovy a vzdělávání ukazuje, že pro české rodiče je ve školství poměrně důležitým aspektem spravedlnost v hodnocení žáků. Pochybnost v oblasti spravedlivého hodnocení může být spojena i s tím, zda rodič chápe, proč a jakým způsobem učitel hodnotí jeho dítě. Dále mají rodiče požadavek individuálního přístupu k dítěti, což se podle nich projevuje v tom, že mu škola všemožně pomáhá k tomu, aby mohlo překonávat všechny překážky a dosahovat ve škole lepších výsledků.

1 Metodologie

Výzkumné šetření, v rámci kterého vznikl tento článek, bylo zaměřeno na objasnění specifik vzájemných vztahů ruské rodiny a české školy. Zajímalo mě, v jaké podobě a v jakých aspektech studia se projevují tyto vztahy, a jakým způsobem ovlivňují proces vzdělávání dětí a proces komunikace rodiny a školy. Vzhledem k tomu byla pro tento výzkum zformulována hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou hlavní charakteristiky vztahu mezi rodinou a školou v případech ruských rodin a českých škol?

Během výzkumného šetření jsem zjistila, že jedním z nejdůležitějších aspektů vztahu ruské rodiny a české školy je pohled rodičů na vzdělávání jejich dětí v české škole. Na tuto problematiku bych se v tomto příspěvku chtěla zaměřit.

Problém je zkoumán v rámci kvalitativního šetření. Respondenty tohoto výzkumu jsou ruské rodiny, které se přistěhovaly do ČR a mají jedno nebo více dětí, které se nacházejí ve školním věku a chodí do české školy. Hlavní metodou sběru dat je hloubkový, polostrukturovaný rozhovor s jedním z rodičů cizinců. Při realizaci výzkumu jsem pořídila rozhovory se sedmi respondenty: Anna (matka dvou dětí, v ČR jsou 3 roky), Julia (matka dvou dětí, v ČR jsou 6 let), Liza (matka dvou dětí, v ČR jsou 2,5 roku), Olga (matka dvou dětí, v ČR jsou 2 roky), Igor (otec dvou dětí, v ČR jsou 6 let), Marina (matka jednoho dítěte, v ČR jsou 2 roky), Daša (matka jednoho dítěte, v ČR jsou 2 roky).

⁴⁵ Výzkum byl proveden v rámci aktivity Překonávání školního neúspěchu v České republice a individuálního projektu národního Kompetence III v roce 2009. Zpráva o výsledcích výzkumu je zveřejněna na webových stránkách České školní inspekce.

Všichni respondenti, se kterými byly prováděny rozhovory, mají dobrý socioekonomický status a vysokoškolské vzdělání⁴⁶. Podle informací obdržných od respondentů jsem pochopila, že se rodiny většinou stěhují pouze v případě, kdy je alespoň jednomu z rodičů (obvykle otci) nabízena velmi dobře placená práce vysoké kvalifikace. Dotazované rodiny mají ve většině případů dvě děti, ve dvou případech pak jedno dítě. Při realizaci rozhovorů jsem se ptala respondentů na to, jak se cítí jejich děti ve škole, jak se jim daří, jak na to reagují rodiče, jak na to reaguje škola a jak probíhá komunikace ruských rodičů s českou školou. Během výzkumu jsem přišla na to, že jedním z klíčových faktorů vztahu rodiny a školy je postoj rodičů ke vzdělávání jejich dětí. Abych zjistila tento postoj, ptala jsem se respondentů na jejich pohled na systém studia jejich dětí v české škole. Při vyjadřování svého názoru začínali respondenti analyzovat studium svého dítěte, a z této analýzy vyplývaly klady, odlišnosti a zápory českých škol z pohledu rodičů cizinců. Následně respondenti zformulovali celkové požadavky na školu a vzdělávání jejich dětí.

Tady bych chtěla ještě jednou zdůraznit, že výzkumný vzorek představují rodiče-vysokoškoláci, kteří pocházejí z rodin s dobrým socioekonomickým statusem. Je to určitá skupina rodin, která má své specifické rysy. Vzdělávání pro ně má velkou hodnotu. V těchto rodinách se domácímu vyučování věnuje více času, děti jsou dobře motivované ke studiu, mají lepší kognitivní dovednosti a sociální zázemí, které je dobrým předpokladem pro dosahování dobrých výsledků ve škole (Ornstein a kol., 2008).

Všechny rozhovory proběhly v klidné atmosféře, byly nahrávány na diktafon a trvaly zhruba 60 minut. Veškeré získané informace byly z diktafonu přepsány a kódovány technikou otevřeného kódování. V procesu analýzy byla data rozdělena do fragmentů, které byly následně převedeny do kódů, později byly dané kódy kategorizovány na základě obsahové podobnosti (Švaříček & Šedřová, a kol., 2007).

2 Vstupní očekávání ruských rodin od života v ČR a české školy

Při přestěhování rodiny z domova do jiné země se pro její členy všechno mění, setkávají se s řadou nových věcí a občas mohou narážet na určité potíže. Rovněž se mohou objevovat problémy spojené s jejich očekáváním od života v nové zemi a celkově se situací, v níž se najednou ocitnou. Dotazovaní respondenti uvedli, že od života v ČR neměli žádná velká očekávání. Rovněž mají za to, že pro ně celý proces přestěhování a přizpůsobení se nebyl příliš těžký a že proběhl přirozeným způsobem. Olga říká: *„Asi jsme neočekávali nic. Jak jsme žili v Kazani, jenom jsme změnili místo bydlení a začali bydlet v Česku. Nemysleli jsme si, že přistěhujeme do Brna, a všechno se změnilo, ne. Náš vnitřní stav se nezměnil kvůli tomu, že jsme se přestěhovali, a všechno proběhlo v klidu.“*

Procesu adaptace ruských rodin na české prostředí pomohlo několik dalších faktorů. Za prvé to, že česká a ruská kultura jsou si dost podobné. To potvrzuje i Marina: *„Vypadáme stejně jako Češi, v podstatě mentalita je podobná, proto velké problémy nemáme“*. Poté, co se respondenti rozhodli, že se přistěhují do ČR, začali o tuto zemi a o její kulturu projevovat větší

⁴⁶ Socioekonomický status (SES) se projevuje v kombinaci příjmu rodiny, úrovně vzdělání a povolání rodičů a také odráží sociální status rodiny ve společnosti (jako např. kontakty v komunitě, pozice rodiny v sociální struktuře). Demarest a kol. (1993).

zájem. Někteří se dokonce ještě před přistěhováním přijeli podívat, jak vypadá země a město, ve kterém budou bydlet. Anna uvádí: *„Přijeli jsme a podívali jsme se na Brno. Brno se nám líbilo. Vypadalo jako hezké, útulné město. Líbí se nám i doteď.“*

Vzdělávání dítěte ve škole je jednou z důležitých součástí života rodin respondentů, které po přistěhování prochází četnými změnami. Školní docházka začíná probíhat v úplně novém prostředí a mohou se během ní začít objevovat problémy spojené s tím, že nový žák, jakožto cizinec, nikoho nezná, spolužáci i učitelé mluví jiným jazykem a celý vzdělávací systém je odlišný od toho předešlého. I přesto, že u respondentů dochází k absenci jakýchkoliv velkých očekávání od české školy, *uvádějí rodiče*, že měli ze školní docházky dítěte jisté obavy. Na začátku se báli nejvíce toho, že bude dítě špatně mluvit česky a že nebude ostatním dobře rozumět. Liza říká: *„Přijeli jsme v říjnu a zápis do školy se konal za tři měsíce, v lednu, tam jsem pochopila, že moje dítě umí česky lépe než já. Protože s ním mluvili česky, kladli otázky, on odpovídal. Samozřejmě, měla jsem z toho velký strach, ale nemusela jsem si s tím dělat starosti, protože vstupní pohovor do školy proběhl dobře a dítě odpovědělo na všechny otázky.“*

Ruští rodiče měli také strach z toho, že se bude jejich dítě-cizinec cítit v neznámém prostředí nekomfortně, a to kvůli existujícím rozdílům mezi českými a ruskými dětmi. Olga uvádí: *„Měli jsme velké obavy (ze školní docházky), ale nedávali jsme to najevo. Samozřejmě, každý rozumný rodič bude mít strach, když posílá dítě studovat do školy v cizím jazyce, v cizím státě, kde děti jsou jiné - není to standardní situace“.*

Další obavy měli rodiče ohledně postojů okolí k dětem-cizincům, báli se, že se budou čeští učitelé i české děti chovat k ruským dětem jinak než k ostatním. Anna popisuje: *„Báli jsme se, že (dítě) ve třídě nebude jako všichni, že bude cizincem. Jaký (ostatní) budou mít vztah k ruským dětem?“*

Následně si respondenti uvědomili, že by se neměli bát toho, že se děti budou špatně přizpůsobovat novému učebnímu prostředí a novému systému vyučování, protože všechno dobře dopadlo, a děti se adaptují mnohem rychleji na nové podmínky než dospělí. Časem se ruští rodiče také přizpůsobili novému systému vzdělávání a zformovali si na něj vlastní názor, který bude dále popsán v tomto textu.

3 Názor rodičů na studium v České škole

Všichni dotazovaní respondenti se aktivně účastní vzdělávání svých dětí a velmi se zajímají o to, co se ve škole děje, jak se dítěti ve škole daří, jak probíhá jejich učení apod. Po získání odpovědí na tyto otázky a dalších informací o škole, začali ruští rodiče analyzovat a hodnotit studium svých dětí. Hlavním způsobem, pomocí kterého respondenti analyzovali proces učení jejich dětí v české škole, byla komparace. Nejčastěji srovnávají dotazovaní studium svých dětí se svým studiem. Ruští rodiče vzpomínají na své zkušenosti, které se týkají vlastního studia, na to, jaké z toho studia měli emoce a pocity. Například Julia uvádí: *„Vzpomínám na to, jak jsem studovala ve škole, já jsem byla velmi vytížená“.* Dále probíhá analýza také pomocí srovnávání českého a ruského systému vzdělávání. Olga říká: *„Jestli srovnávat s ruským programem, český (program) je trochu pozadu. To záleží na tom s jakým programem*

srovnávat. Jestli s ruským programem „Perspektiva“, (český program) je velmi pozadu, jestli s jiným programem, je pozadu jenom trochu“.

Většina respondentů má dvě děti, a rodiče tudíž mohou srovnávat také studium svých dětí navzájem. Například Igor srovnává učitele dětí a množství domácích úkolů, které dostávají jeho synové.

Během analýzy rodiče uvádějí, že existují rozdíly mezi ruskou a českou společností, a tudíž existují i rozdíly mezi ruskými a českými dětmi. V důsledku této analýzy respondenti uvedli, jakým způsobem se podle jejich názoru vzdělávání v Rusku liší od vzdělávání v České republice a také to, že česká škola má jak své klady, tak i své zápory.

Všichni respondenti upozornili na nižší intenzitu studia v české škole ve srovnání s ruskou, která podle jejich názoru může být spojena s rozdíly v časovém rámci studia. Na rozdíl od české základní a střední školy trvá v současné době na ruské střední škole celý kurz studia 11 let. Navíc studium v Rusku zahrnuje delší prázdniny: žáci mají celý týden prázdnin na podzim a také na jaře. Vánoční prázdniny trvají 2 týdny a letní 3 měsíce.

Na nižší intenzitu studia reagují rodiče různě. Jejich reakce částečně závisí na jejich osobních preferencích, konkrétně na tom, do jaké míry byli spokojeni s ruským vzdělávacím systémem. Pokud byli rodiče se školou v Rusku zcela spokojeni, mají více negativní postoj k rozdílu, *které se objevily v české škole. Marina například uvádí, že sama dělala učitelku základní školy v Rusku, a ve srovnání s ruským programem, s českým programem není spokojená. Kvůli tomu je nucena studovat s dítětem dodatečně, a to je rovněž obtížné, jelikož potřebuje hodně času na přípravu. „Studujeme doma podle ruského školního programu, doučujeme se to, co sami potřebujeme“.* Českou intenzitu studia vnímá ve srovnání s ruskou spíše negativně a není s ní, *z výše uvedených důvodů, spokojena.*

Respondentka Liza, které se víc líbí evropský styl výchovy a vzdělávání, se naopak domnívá, že je tato intenzita studia pro její děti dostačující, a tak vnímá tento rozdíl mezi oběma typy škol spíš pozitivně.

Většina respondentů vidí jak v ruské, tak v české škole určité klady i zápory. Na menší intenzitu mají také nejednoznačný pohled. Respondenti se též přiznávají, že je tato úroveň českého programu trochu trápí. Daša říká: *„Mám dotaz, jak při takovém uvolněném programu děti zvládají TSP testy na přijímačkách na Masarykovu univerzitu? Nechápu to, jak oni to zvládají, to právě nevím. Možná existuje nějaké tajemství na střední škole. Asi na střední všecko dohání, ale teď na základní relaxují“.* Olga také zdůrazňuje silné stránky ruského programu: *„Dostali jsme dobrý základ v ruské škole, a je nám to velmi nápomocné. Doposud studujeme podle ruských učebnic dodatečně.“*

Na druhou stranu lze v tomto ohledu spatřovat i jisté klady, například v tom, že děti v české škole nemají tak velký stres a nejsou z výuky tak unavené, jako děti v Rusku. Anna uvádí, že kvůli vysoké intenzitě studia má ona i její děti špatné vzpomínky na ruskou školu: *„Abych byla upřímná, kromě stresu a slz z ruské školy nic jiného nepamatujeme. Občas straším své děti, že se můžeme vrátit do Ruska, a oni půjdou do ruské školy. Moje děti mají strach z ruské školy, a já také.“*

Respondentka též dodává, že zde děti mají více času na jiné mimoškolní aktivity. „*Například, tady máme školu a ještě pět kroužků. Moje ruské kamarádky na to nemají čas, protože jejich děti dělají domácí úkoly až do 4. hodiny ráno, a rodiče to dělají spolu s nimi, a to je úplně hrozné. Moje děti dělají domácí úkoly samy, chodí do různých kroužků a stres nemají.*“

3.1 Klady české školy z pohledu ruských rodičů

V českém vzdělávacím systému vidí ruští rodiče mnoho pozitivních momentů. Jedním z nich je dostupnost vzdělávání, která se projevuje v absenci velkých finančních nákladů na vzdělávání dítěte. Například, děti většinou dostávají učebnice zdarma, a pokud se musejí kupovat, jsou jejich ceny poměrně nízké. To potvrzuje Julia: „*Jestli porovnávat ceny knih a ceny učebnic, tak ceny učebnic jsou 4x levnější než ceny obyčejných knih. Všechno je uděláno pro to, aby děti studovaly.*“ Ve srovnání s tím, v Rusku musejí rodiče koupit všechny vyučovací pomůcky na vlastní náklady, a ceny učebnic mohou být poměrně vysoké. Dotazovaní respondenti dále uvádí, že také kroužky, akce a jiné aktivity, kterých se děti účastní, v České republice také nevyžadují velké materiální náklady ze strany rodičů. Igor říká: „*Je to určitě obrovský rozdíl od toho, co jsem slyšel od svých ruských přátel, jak hodně trpí, kvůli tomu, že školy vybírají spoustu peněz.*“

Další pozitivní věcí je podle respondentů to, že se v České republice děti začínají učit některé věci později než v Rusku, když už jsou více psychicky připraveny na intenzivnější studium. To potvrzuje Igor: „*Občas si vzpomínám na to, jak jsem studoval, jak mě to nezajímalo. Ted' si myslím, že možná jsme měli ty věci studovat později, kdy už nás to začalo zajímat.*“

Za další přednost respondenti považují velkou snahu české školy rozvíjet kreativitu a různé schopnosti žáků. Igor se k tomu vyjadřuje takto: „*Je třeba říct o tvůrčím vývoji v českých školách. Ve srovnání se svými ruskými zkušenostmi, nikdy nebylo vyhrazeno tolik času na rozvoj tvůrčích schopností jako tady.*“

Ruští rodiče vnímají velmi pozitivně přítomnost velkého spektra různých kroužků, stálé provádění různých zajímavých školních a mimoškolních akcí, jako jsou škola v přírodě, karnevaly, tematické závody, soutěže na ilustraci pohádek atd. Rodiče jsou spokojeni s tím, že během školní družiny mají jejich děti vždy něco na práci.

Jiné pozitivní stránky českého školství úzce souvisí s předchozími. Je to vysoké zapojení pedagogů do procesu učení, které se projevuje ve vysoké iniciativě vychovatelů a učitelů, v jejich otevřenosti a ve snaze co nejvíce motivovat děti.

Laskavosti pracovníků školy si respondenti všimli i během přímé komunikace s nimi. To potvrzuje Olga: „*Všichni jsou kontaktní. Vždycky nám pomohou. Neměla jsem s tím nikdy žádný problém.*“ Podle názorů rodičů jsou zaměstnanci školy obvykle přátelští, vnímaví a přívětiví, chovají se stejně jak k českým rodičům, tak i k rodičům cizincům. Liza spojuje otevřenost českých učitelů s životním stylem lidí v České republice. Podle jejího názoru lidé v ČR zažívají méně stresu, jsou více spokojeni se svým životem, takže jsou i více pozorní a laskaví k ostatním: „*Kvůli tomu, že stát je více humánní, tak i vzdělávání je více humánní. Vzhledem k tomu, že*

rytmus života je méně šílený, učitelé jsou klidnější. Mají víc času. Nemají pocit, že pořád musí někam spěchat. Mají více individuální přístup k dětem.“

Další pozitivní odlišností je podle názoru ruských rodičů pozdější dospívání dětí. Julia říká: *„Děti tady dospívají později, asi je to dobrá věc. Mají delší dětství.“* Děti v České republice jsou více uvolněné a bezstarostné a to je spojeno nejen s nižší intenzitou studia, ale také s celkovými rozdíly mezi českou a ruskou společností.

K těmto přednostem vzdělávání v České republice dotazovaní také doplňují klady, které jsou spojené s vyspělostí české společnosti. Těmito pozitivy jsou bezpečí dětí, lidská humánnost, rovnoprávnost a dobrá ekologická situace.

3.2 Zápory české školy z pohledu ruských rodičů

Vedle těchto výhod studia v české škole vidí rodiče i některé jeho slabiny. Zpravidla jsou tyto slabiny spojené s volnějším systémem vzdělávání dětí v českých školách, než jak je tomu ve školách ruských. Jako nejdůležitější zápor většina rodičů uvedla nedostatek a snadnost domácích úkolů. Podle Mariny: *„Domácích úkolů je velmi málo. Ona (dítě) to dělá sama za 5 až 10 minut, já to ani nekontroluju.“* Podle názoru respondentů to vede k dalšímu problému – nedostatečnému opakování učiva, na což může navazovat nedostatečné osvojení učební látky. Julia uvádí: *„Dítě mělo domácí úkol. V zadání bylo napsáno, přečíst text 2x. To není logické, moje dítě potřebuje přečíst 5x, aby něco pochopilo, ale když mu bylo řečeno, přečíst 2x, po třetí už to číst nebude.“*

Nevýhodu českého systému vzdělávání a výchovy spatřují někteří ruští rodiče v nedostatku výchovy k důkladnosti a vytrvalosti. Například, v ruských školách je na rozdíl od českých posuzován nejen pravopis, ale rovněž důkladnost a přesnost písma. Ruští učitelé požadují, aby se dítě snažilo a věnovalo úsilí tomu, aby psalo úhlednějším a čitelnějším písmem. Respondenti si myslí, že by toto mohlo dítě naučit být soustředěnějším, zodpovědnějším a pečlivějším, taková výchova však podle nich v českých školách velmi chybí.

Na některé věci spojené se studiem dětí se ruští rodiče dívají rozdílně. Je to spojené nejen s tím, že mají individuální požadavky na vzdělávací systém, ale také s tím, že se nachází v odlišných životních situacích. Jejich děti studují např. na různých školách u různých učitelů, v různých podmínkách apod. Například názor Igora a Julie ohledně přísnosti a udržování kázně v české škole je úplně opačný než názor Lizy.

K negativům českého systému vzdělávání a výchovy přičítají Julia a Igor také nedostatek přísnosti a autority dospělého (učitele). Tito respondenti si myslí, že si čeští učitelé občas počínají s dětmi příliš měkce, nejsou dostatečně přísní na rozdíl od ruských učitelů, kteří mohou žáka potrestat a dát mu najevo, že se chová nepřipustně. Podle názoru respondenta Igora může měkkost českých učitelů způsobit úplnou svobodu konání dítěte a absenci zodpovědnosti za své činy. Z tohoto hlediska vnímají rodiče ruský vzdělávací systém pozitivněji než systém český.

Liza, které imponuje spíše přátelský a demokratický styl komunikace učitelů a dětí, poznamenává, že konkrétně její děti mají štěstí na dobré učitele, od jiných rodičů ale slyšela, že se může stát, že budou čeští učitelé, stejně jako ti ruští, na děti křičet. Udává: *„Totéž, co vidím v ruské škole, když učitelé mohou řvát na děti, myslím, že existují víc vyvinuté země, ve kterých je to úplně zakázáno.“* Tato respondentka si na rozdíl od Julie a Igora myslí, že po stránce udržování kázně není česká škola příliš odlišná od ruské. Danou podobnost vnímá negativně a vidí v ní zápor české školy.

4 Požadavky na školu a vzdělávání

Po zformulování kladů a záporů českých škol ve srovnání s ruskými, rodiče vyjmenovali také body, které jsou podle jejich názoru základními a nejdůležitějšími body ve vzdělávání dětí. Požadavky rodičů jsem rozdělila do dvou skupin: Požadavky na studium ve škole a Požadavky na výsledky vzdělávání. K první skupině patří emocionální komponenty a kvalita vzdělávání. Pro ruské rodiče jsou velmi důležité emoce, které jejich dítě prožívá. Respondenti chtějí, aby jejich dítě mělo školu rádo, aby se tam cítilo dobře, mělo z návštěvy školy radost a neprožívalo stres. Zároveň je pro ně velmi důležitá úroveň vzdělávání, kterou dítě dostává. Kvalita vzdělávání by se měla projevovat v jeho hloubce i šíři znalostí získaných v procesu učení. Studium by mělo být rozmanité a zaměřené na celkový rozvoj dítěte, zejména pak na rozvoj jeho schopností a dovedností. Respondenti též dodávají, že na poskytované úrovni vzdělávání závisí jejich výběr školy, v případě, že nebudou s kvalitou vzdělávání spokojeni, vybranou školu změň.

Kvalita vzdělávání je úzce spojena s požadavky na výsledky vzdělávání, které vidí respondenti především v úrovni připravenosti na vysokou školu. Olga se k tomu vyjadřuje takto: *„Myslím, že výsledkem kvalitního školního vzdělávání bude jejich (dětí) úspěšnost na univerzitě. Když zvládnou přijímačky na univerzitu, pro mě to bude ukazatel, že měly dobrou školu.“*

Rodiče chtějí, aby mělo jejich dítě o studium zájem, proto mají také určité požadavky na osobnost učitele, neboť jim záleží na tom, aby byl schopen vzbudit zájem žáka o daný předmět. Liza říká: *„Je důležité, aby dítě neztratilo chuť studovat, aby učitel uměl žáka zaujmout a aby ho od studia neodradil“*

K dalším požadavkům patří přítomnost perspektiv v budoucnu, které se projevují ve vysoké konkurenceschopnosti na trhu práce, jíž lze dosáhnout zejména prostřednictvím dovedností dítěte mluvit několika jazyky. Pro všechny dotazované rodiče je důležité, aby jejich dítě plynule mluvilo několika jazyky, alespoň česky a rusky. Všichni rodiče dávají pozor na vyučování ruštiny. Zpravidla učí svoje děti sami, pomocí komunikace v ruštině a čtení ruských knih. Respondentka Liza uvádí, že pro svou dceru dodatečně najala učitele jak ruštiny, tak i češtiny. Kromě toho rodiče vyžadují, aby jejich děti ovládaly i další jazyky Anna říká: *„Z různých hledisek je to (ovládání jazyků) výhodou. Jsme pro jazyky. Ve škole (dětí) studují angličtinu, pak ještě budou mít němčinu. Říkáme jim, že budete studovat i angličtinu i němčinu, a pokud je to nutný, i čínštinu.“*

Úroveň vzdělávání dětí hraje velkou roli pro dotazované ruské rodiče. Věnují hodně času, peněz a úsilí vzdělávání a výchově svých dětí a mají na jejich vzdělávání vysoké požadavky.

Závěr

Podle Průchy (2013) jsou otázky týkající se veřejného vnímání a hodnocení školy jedněmi z neaktuálnějších problémů v kontextu vztahu rodiny a školy. V důsledku srovnávání výzkumného šetření v zemích OECD⁴⁷, týkajícího se názorů rodičů na některé školní aspekty, s podobným výzkumem provedeným v české republice⁴⁸, bylo zjištěno, že mezi českými rodiči a rodiči z jiných zemí existují rozdíly v požadavcích na školní vzdělávací systém. Jedním z nich je názor na zadávání domácích úkolů. Rodiče z ČR (na rozdíl od rodičů z jiných států) nepovažují za důležité pravidelné plnění domácích úkolů dítětem, stejně jako nevyžadují, aby tyto úkoly byly učitelem průběžně zadávány (Walterová a kol., 2010). Čeští rodiče si přejí, aby byl učitel schopen naučit děti sám, bez nutnosti zadávání domácích úkolů a častého zásahu rodičů (Pol & Rabušicová, 1996).

Provedený výzkum ukázal, že názor ruských rodičů je v tomto ohledu odlišný od názoru českých rodičů. Přítomnost domácích úkolů a jejich stálé vyplňování dětmi je podle názorů dotázaných velmi důležitým bodem, což úzce souvisí s tradiční idejí ruského systému vzdělávání, podle kterého lze problematiku efektivity vzdělávání úspěšně řešit za předpokladu, že bude vysoká kvalita hodin ve škole podpořena dobře organizovanou domácí prací (Ломцова, 2006). Tedy hlavní slabinu české školy respondenti spatřují v nedostatku a přílišné jednoduchosti domácích úkolů.

Ruští rodiče si svůj názor na české školy vytváří především na základě vlastního srovnání se školami ruskými. V tomto procesu hraje důležitou roli subjektivní vnímání ruské školy samotným respondentem, který ji bere jako výchozí bod pro provedení analýzy. Pokud má respondent dobrý vztah k ruské škole a byl s ní v minulosti zcela spokojen, reaguje výrazněji na negativní rozdíly, které se objevují v české škole. Jestliže respondent nebyl s ruskou školou a celkově ruským systémem vzdělávání spokojen, vnímá aspekty, ve kterých se česká škola od ruské liší, spíše pozitivně. Naopak vidí víc záporů ve věcech, v nichž se ji česká škola podobá. Poslední variantou je ta, kdy rodič vidí výhody i nevýhody obou systémů vzdělávání. Zde je nutné říci, že je pohled respondentů ovlivněn individuálními podmínkami, ve kterých se konkrétní rodiny nachází. Jedná se například o podmínky studia v různých českých školách, působení konkrétního učitele na děti apod.

Na základě provedeného výzkumu můžeme konstatovat, že důležitými složkami ovlivňujícími názor ruských rodičů na českou školu jsou tradice přijaté v ruském školství, respondentovo

⁴⁷

V rámci analytických aktivit OECD realizovala výzkum ve vybraných zemích o názorech veřejnosti na některé školní aspekty (1995).

⁴⁸

Výzkum *byl prováděn* Ústavem pro informace ve vzdělávání u české populace v roce 1995.

subjektivní vnímání ruské školy jako výchozího bodu pro analýzu a také individuální podmínky, ve kterých se daná rodina nachází.

Podle mínění ruských rodičů jsou hlavními body ve vzdělávání dětí emocionální komfort a vysoká kvalita vzdělávání, která jim zaručí přijetí na vysokou školu a dobré perspektivy do budoucna. Nehledě na všechny rozdíly je celkový postoj ruských rodičů k české škole dobrý. Respondenti jsou se školou spokojeni, komunikují s jejími pracovníky a účastní se školních aktivit.

V tomto článku byl popsán pohled ruských rodičů na českou školu a jejich požadavky na vzdělávání samo o sobě. Tato data mohou být velmi užitečná jak pro další zkoumání dané problematiky, tak i pro budování důvěryhodných vztahů mezi ruskými rodinami a českými školami a pro vytváření vhodných podmínek pro jejich úspěšnou kooperaci.

Literatura

Carola, S.O., Onaga, M., Cecile L. (2010). Promoting Academic Engagement among Immigrant Adolescents through School-Family-Community Collaboration. *Professional School Counseling*, 14 (1), 15-26

Cizinci podle státního občanství k 31. 12. - územní srovnání (2014). Praha: Český statistický úřad. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/statistiky>

Daniel, G. (2011). Family-School Partnerships: Towards Sustainable Pedagogical Practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (2), 165-176

Demarest, E. J., Reisner, E. R., Anderson, L. M., Humphrey, D. C., Farquhar, E., & Stein, S. E. (1993). *Review of Research on Achieving the Nation's Readiness Goal*. Washington: Department of Education.

Education at a Glance: OECD Indicators (1995). Paris: OECD.

Hughes, M., Wikeley, F., & Nash, T. (1994). *Parents and Their Children's Schools*. Oxford: Blackwell.

Janiš, K., & Svatoš, T. (1998). *Rodina a otázky s ní související*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Ornstein, C. A, Levine, D. U., Gutek, G., & Vocke, D. E. (2008). *Foundation Of Education*. Chicago: Cengage Learning,.

Pol, M., & Rabušicová, M. (1996). Vztahy školy a rodiny dnes: Hledání cest k partnerství. *Pedagogika*, 46(1), 50-61.

Pol, M., & Rabušicová, M. (1997). Rozvoj vztahů školy a rodiny: Několik zahraničních inspirací. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, U2*.

Průcha, J. (2007). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova. Teorie–praxe–výzkum*. Praha: ISV.

Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Rýdl, K. (2001). Znak dobré školy jako projev kvality. In Sborník PdF OU., *Pedagogický výzkum nových možností ve vzdělání* (35-51). Ostrava: Ostravská univerzita.

Sillamy, N. (2001). *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál.

Walterová, E., Černý, K., Gregor, D., & Chvál, M. (2010). *Školství-věc (ne) veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Překonávání školního neúspěchu v České republice (2009). Praha: Česká školní inspekce.

Ломцова, Н.А. (2006) *Домашняя работа как средство повышения качества знаний*. Математика в школе, 26(4), 20-35.

Odklad povinné školní docházky jako možná prevence školního neúspěchu

Zuzana Svobodová

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Abstrakt: Příspěvek propojuje výsledky kvalitativního výzkumu rozhodování o odkladu povinné školní docházky s analýzou předčasných odchodů ze vzdělávání a opakování ročníků v zemích, kde odklad umožněn není a kde je oproti tomu vysoké procento opakování prvních ročníků základní školy. Propojením těchto témat se snaží poskytnout nový pohled na školní úspěšnost na počátku vzdělávací dráhy

Klíčová slova: odklad povinné školní docházky, opakování ročníku, školní úspěšnost, předčasné opouštění vzdělávací dráhy

Abstract: This paper aims to combine research findings deciding on postponement of compulsory school attendance with an analysis of grade retention in the countries where deferral is permitted and where it is compared to the high percentage of repeat first grade of elementary school. By linking these research topics can provide a new perspective on academic success at the beginning of the educational path

Keywords: postponement of school attendance, grade retention, school failure, school success

Úvod

Otázka školní úspěšnosti je v současné době hojně diskutovaným tématem nejen v akademické rovině. Pro její zajištění se snaží jednotlivé vzdělávací systémy uzpůsobit podmínky vzdělávání tak, aby bylo možné dosáhnout úspěšnosti co největšímu počtu dětí, přičemž se často opírají o výzkumná zjištění a analýzy vzdělávacích programů. Jednotlivé země tedy například prodlužují školní docházku, posouvají její zahájení do nižšího věku, omezují možnosti opakovat ročníky, zřizují podpůrná opatření pro znevýhodněné skupiny apod. V tomto příspěvku se věnuje především dvěma tématům, která se školní úspěšností či neúspěšností souvisí, a tím je odklad povinné školní docházky a opakování vzdělávací dráhy. Metodologicky se opírám o studium odborných a legislativní dokumentů a zároveň o svůj realizovaný výzkum v oblasti odkladů povinné školní docházky⁴⁹. Mým cílem je představit možnou souvislost mezi udělováním odkladů povinné školní docházky a sníženou praxí opakování ročníků a menším školním neúspěchem.

1 Školní neúspěšnost

Školní neúspěch je možné definovat jako podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení žáků. Z hlediska psychologického a sociopedagogického je tato neúspěšnost vysvětlována, jako selhávání dítěte v podmínkách edukačního prostředí (Langer, 1999). Neprospěch Langer (1999) rozděluje na celkový a parciální. Celkový neprospěch bývá zapříčiněn především mentální opožděností, nedostatečnou motivací, sociální zanedbaností

⁴⁹ Kvalitativní výzkum jsem realizovala v rámci disertační práce a opíral se především o 41 hloubkových rozhovorů s rodiči dětí.

a dalšími vnějšími faktory. Důvodem parciálního neúspěchu jsou vývojové poruchy v učení či mozkové příhody. Všechny tyto příčiny se však mohou navzájem kombinovat.

Problematiku školního neúspěchu můžeme chápat ze tří základních hledisek. Z **individuálního** hlediska se jedná především o neúspěch dítěte, přičemž můžeme hovořit o specifických problémech učení, nezralosti, opoždění a dalších oblastech, které z hlediska individuality dítěte ztěžují hladký průběh vzdělávání. Již v 60. letech minulého století byl ale definován řadou sociologů vztah mezi školním neúspěchem a **sociálním původem žáků**. V tomto případě se neúspěch dítěte vysvětluje rozdílem mezi kulturou, ze které dítě pochází a kulturou, kterou reprezentuje dominantní sociální třída. V tomto případě je to právě kulturní prostředí, které svým rozdílným způsobem negativně ovlivňuje průběh vzdělávání. V rámci třetí koncepce přístupu ke školnímu neúspěchu je neúspěch dítěte pocházejícího z odlišné sociální skupiny dán do souvislosti se školou a existujícím **vzdělávacím systémem**. V tomto případě je možné hovořit o určité institucionální nedostatečnosti, která předepisuje svou normu a odmítá se adaptovat na rozdílnost svého publika (Crahay, 2009).

Z hlediska vzdělávacího systému a jeho vztahu se školním neúspěchem se za důležité považuje **stratifikace vzdělávacího systému**, postup do dalších ročníků (tj. opakování či neopakování), podmínky vstupu do sekundárního vzdělávacího stupně a rovněž přístup k dětem se specifickými vzdělávacími potřebami.

Podle řady mezinárodních výzkumů a výzkumných šetření (např. Sylva, 1994, Sammons, 2006, OECD, 2012, Mostafa, 2011, Mostafa, 2012, OECD, 2015) pomáhá **účast dětí v předškolním vzdělávání** vytvořit základy pro celoživotní učení, úspěšně zahájit základní vzdělávání a zvýšit šance na školní úspěšnost, a tím také snižuje nerovnosti ve výsledcích vzdělávání. Je dlouhodobě prokázáno, že žáci, kteří se účastnili předškolního vzdělávání, dosahují lepších výsledků v testech PISA a také častěji vstupují do vyšších vzdělávacích stupňů (OECD, 2012, OECD, 2015).

Účast na předškolním vzdělávání má pozitivní efekt na všechny sociální skupiny, nicméně **největšího efektu a vlivu dosahuje právě u dětí z méně podnětného prostředí** a je tedy vhodným opatřením pro snižování nerovností dětí v průběhu jejich vzdělávací dráhy (Mostafa, 2012). Předškolní vzdělávání snižuje rozdíly mezi dětmi pocházejícími z různých sociokulturních vrstev, pozitivně ovlivňuje ekonomickou situaci v rodině (například tím, že má pozitivní vliv na zaměstnanost matek) a rozvíjí u dětí všechny potřebné kompetence požadované pro úspěšné zahájení základního vzdělávání (např. Mostafa, 2011). Vzhledem k prokázaným pozitivním účinkům předškolního vzdělávání je jistě žádoucí zajistit maximální možnou účast dětí na této vzdělávací etapě; zvyšování rané účasti ve vzdělávání je jedním ze skutečně smysluplných cílů evropské politiky.

V České republice se účast dětí na předškolním vzdělávání pohybuje pod průměrem zemí OECD. V ČR dochází do předškolního zařízení 59 % tříletých dětí, přičemž průměr OECD je 74 %. Některé země, jako je například Francie nebo Belgie dosahují již u tříletých dětí téměř 100% účast na předškolním vzdělávání (OECD, 2015). S vyšším věkem dětí narůstá i jejich účast na předškolním vzdělávání, čtyřleté děti se v ČR účastní již v 83 % (průměr OECD činí 88 %). Účast na vzdělávání ve věku 5-14 let činí dle údajů OECD v ČR 99 % (OECD, 2015). Z údajů

Ministerstva školství ale vyplývá, že ve věku 5 let se předškolního vzdělávání v mateřských školách účastní přibližně 90 % dětí⁵⁰ (MŠMT, 2015a).

Evropské státy se snaží zvyšovat účast dětí na předškolním vzdělávání a umožnit přístup všem vrstvám a sociálním skupinám k této vzdělávací etapě. Jednou z možností, jak zajistit vyšší účast dětí na vzdělávání již v raném věku je jeho zařazení do povinného vzdělávání a zajištění bezplatnosti předškolního vzdělávání⁵¹. V České republice je od roku 2004 zavedena bezplatná docházka do posledního ročníku mateřské školy, což mělo za cíl zvýšení účasti všech sociální vrstev na této vzdělávací etapě. Co se týče účasti dětí na předškolním vzdělávání v naší republice, je možné konstatovat, že je poměrně vysoká a většina dětí do mateřské školy dochází. Nicméně děti z určitých oblastí či skupin obyvatel mají stále omezený přístup k předškolnímu vzdělání nebo se ho pravidelně neúčastní, a to i v případě dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (Ivatts a kol., 2015).

2 Odklady povinné školní docházky, opakování ročníků a předčasné opouštění vzdělávací dráhy

Novela Školského **zákona** (MŠMT, 2015b) stanovila poslední ročník mateřské školy jako první ročník povinné školní docházky s účinností od školního roku 2017/18. Důvodová zpráva (MŠMT, 2015b) k této novele uvádí, že **plánované zavedení povinného předškolního vzdělávání** v posledním roce před vstupem do základní školy má odstranit nežádoucí stav, kdy se cca 10 % pětiletých dětí neúčastní předškolního vzdělávání. Tato zpráva uvádí, že se jedná především o děti ze sociálně znevýhodněných rodin, které touto neúčastí nedosahují požadované školní připravenosti při vstupu do základní školy. **Povinné předškolní vzdělávání je zacíleno rovněž na snižování vysokého počtu odkladů**, ve kterém jsme, jak konstatuje důvodová zpráva, evropskou výjimkou, protože v jiných zemích takto vysoké počty odkladů PŠD nejsou. O přínosu této novely je zatím možné teoreticky diskutovat a je samozřejmě předčasné tvrdit, zda přinese, či nepřinese snížení počtu odkladů PŠD a zda pozitivně ovlivní, či neovlivní připravenost dětí na vstup do základní školy. Z výzkumů (například Sylva, 1994, Sammons, 2006, Hůle, Kaiserová, Kabelová, Mertl, Moravec, Svobodová a Šťastná, 2015) vyplývá, že není důležitá pouze účast na předškolním vzdělávání, ale i **délka této účasti** a kvalita poskytovaného vzdělávání. Zde je tedy možné si položit otázku, zda během jednoho roku je reálné významně ovlivnit školní připravenost a budoucí školní úspěšnost u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. *„Jeden školní rok je na vyrovnání vzdělávacích znevýhodnění těchto dětí málo, je třeba začít dříve. Zdaleka ne všechny mateřské školy jsou připravené s těmito dětmi cíleně a individuálně pedagogicky pracovat, tak aby to mělo kýžený efekt..... Na sociálně pedagogickou a sociální práci s rodinami stávající kapacity MŠ v žádném případě nestačí“* (Hůle et al., 2015, s. 255).

Rodiče se rozhodují pro odklad PŠD především proto, aby dítěti poskytli **větší šanci na školní úspěšnost** (Greger, 2015 uvádí, že se takto rozhoduje 43 % rodičů), dále se také snaží prodloužit mu dětství a vyrovnat jeho pozici vůči spolužákům (Greger, 2015, Kořátková, 2008, Mertin, 2015). Obdobné zjištění vyplynulo i z mnou realizovaného kvalitativního výzkumu

⁵⁰ Ve školním roce 2013/14 se jednalo 90,4 % pětiletých vzdělávajících se v mateřských školách (MŠMT, 2015a).

⁵¹ Bezplatné předškolní vzdělávání je například ve Francii.

opírajícího se o 41 rozhovorů a 2 ohniskové skupiny. Rodiče, kteří volili odklad, o něm hovořili jako o **možnosti vyhnout se neúspěchu na počátku vzdělávací dráhy** a zajistit svým dětem lepší pozici v první třídě. Z jejich pohledu se starší dítě lépe vyrovná s nároky základní školy, zvládne i obtížnější chvíle, bude mít lepší pozici v kolektivu i vůči učitelce. Dále zmiňovali i výhodu potvrzení ze školského poradenského zařízení, které dokládá, že nic nezanedbali a vytváří základ pro případnou další včasnou spolupráci s poradnou, pokud by se ukázaly některé další problémy jejich dítěte.

Volba odkladu je tedy z hlediska rodin prevencí proti školnímu neúspěchu. Nicméně procento odkladů, které je uděleno v České republice, která patří mezi dvacet dalších evropských zemí, které umožňují odklad PŠD (v 15 zemích tato možnost není) je výrazně vyšší, jak demonstruje tabulka 15⁵².

Tabulka 15 Odklady PŠD ve vybraných evropských zemích

Země	Počet odkladů v procentech	Údaje za školní rok
Česká republika	22,18	2012/13
Slovensko	8,58	2012/13
Německo	7,5	2010/11
Belgie vlámská obl.	6,17	2010/11
Belgie celkově	5,22	2010/11
Rakousko	3,59	2011/12
Švýcarsko	2,87	2012/13
Estonsko	2,86	2012/13
Finsko	1,5	2011/12

Zdroje údajů: statistické údaje MŠMT, statistiky jednotlivých zemí, e-mailová korespondence s ministerstvy školství

V České republice je všeobecně toto vysoké procento odkladů považováno za problém a jsou zaváděna opatření vedoucí k jeho snižování – například výše zmíněná novela Školského zákona. Některé evropské země se ale potýkají s jiným problémem souvisejícím se školní neúspěšností a tím je opakování ročníků nebo předčasné opouštění vzdělávací dráhy.

Některé země, jako je například **Francie**, která odklady povinné školní docházky neumožňuje, vykazuje **vysoké procento dětí, které opakují ročník** již v první fázi základního vzdělávání, což těmto žákům dále komplikuje jejich další vzdělávací dráhu a často vede k jejímu předčasnému opuštění. O těchto žácích se hovoří jako o těch, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem (např.

⁵² Při analýze údajů o odkladu povinné školní docházky v uvedených zemích je samozřejmě nutné vzít v úvahu i standardní věk zahajování PŠD v těchto zemích, kdy například v Estonsku a Finsku je její začátek posunut až na věk sedmi let. Nicméně v ostatních uvedených zemích je nastaven začátek PŠD na šest let věku stejně jako v České republice a procento odkladů je u těchto zemí výrazně nižší než u nás.

Crahay, 2009). Opakování ročníku je založeno na myšlence, že **umožní žákům dohnat své nedostatky** a postupovat dle svých možností a schopností⁵³. Nicméně jeho negativní dopad na další vzdělávací dráhu byl prokázán již řadou výzkumů a opakování první třídy je často úvodem k celkově neúspěšné vzdělávací dráze (např. Kohoutek, 1996, Romero, 2001, Crahay, 2009). Děti a i jejich rodiče vykazují menší ambice a těmto dětem je rovněž častěji doporučován méně náročný vzdělávací obor než žákům, kteří ročník neopakovali (Caille, 2004). V roce 1989 vstupovalo ve Francii do prvního ročníku nižšího sekundárního vzdělávání⁵⁴ 67 % dětí, které minimálně 1x opakovaly ročník v průběhu základní školy. Toto procento se v následujících letech podařilo výrazně snížit úpravou vzdělávacího systému a zavedením cyklů v rámci základní školy a nařízením, které stanovilo, že každý cyklus je možné prodloužit maximálně o jeden rok. Přestože se podařilo v posledních desetiletích významně snížit počty opakování ročníku, stále se jedná o významný problém právě s ohledem na méně podnětné prostředí, ze kterého opakující děti zpravidla pocházejí a které škola stále není schopna kompenzovat. Ve světových žebříčcích Francie zůstává stále mezi zeměmi s významným počtem opakování a to především ve vztahu k sociálnímu původu žáků. Děti pocházející z podnětného prostředí opakují ročníky výrazně méně než děti z nepodnětného (např. Bouhia, Garrouste, Lebrère, Ricoch a De Saint Pol, 2011, Mattenet a Sorbe, 2014). Počet dětí, které opakovaly některý ročník základní školy, se stále pohybuje kolem 20 %, a opakování první třídy se pohybuje zpravidla mezi 7-10 % (Caille, 2004). Odklady ve Francii povoleny nejsou, tudíž všechny děti automaticky postupují do povinného vzdělávání bez ohledu na jejich zralost či připravenost. Je zřejmé, že vysoké procento žáků není schopno zvládnout nároky francouzské základní školy a musí některý z ročníků opakovat.

Oproti tomu v **České republice** je opakování ročníků něčím spíše výjimečným a například první třídu opakovalo ve školním roce 2014/15 pouhé 1 % žáků (MŠMT, 2015a). Opakování ročníků v začátku vzdělávací dráhy není ale problémem jenom francouzského školství, tento problém je významný i v **dalších evropských zemích**. Například ve frankofonní části Belgie se opakování prvního stupně základní školy rovněž pohybuje okolo 20 %, přičemž opakování prvních tříd okolo 5 % (Crahay, 2009). Tabulka 15 ukazuje procentuální opakování ročníků v průběhu primárního vzdělávání v zemích, ve kterých není umožněn odklad, ale je umožněno opakování ročníků.

V **žádné zemi, ve které je umožněn odklad** povinné školní docházky, nepřesahuje procento opakování ročníků 10 %, a ve většině z nich, jako je i Česká republika, která patří k zemím s nejnižším procentem opakování ročníků, jich je dokonce i pod 3 %.

⁵³ Obdobně jako odklad PŠD, který má umožnit dozrání dítěte či zlepšení jeho školní připravenosti v určitých oblastech

⁵⁴ Francouzský vzdělávací systém má jednotné nižší sekundární vzdělávání (*college*), do kterého vstupují děti po dosažení 11 let a ukončení základní školy. Jedná se tedy o obdobu našeho druhého stupně základní školy.

Tabulka 16 Procentuální opakování ročníků v průběhu primárního vzdělání ve vybraných zemích

Země	% opakování ročníků v průběhu primárního vzdělávání	věk zahájení PŠD	povinné předškolní vzdělávání
Nizozemí	22,4	5	ne, ale první rok povinného vzdělávání je charakterizován jako ISCED 0
Portugalsko	22,4	6	ne
Lucembursko	22,2	6	ne
Francie	17,8	6	ne, nicméně téměř 100% docházka pětiletých
Španělsko	12,2	6	ne
Irsko	11	4	zahájení povinné školní docházky na úrovni ISCED 0
Bulharsko	2,7	7	ano, poslední ročník MŠ
Řecko	2	5	ano, poslední ročník MŠ
Anglie	1,6	4	povinná tzv.reception class na úrovni ISCED 0
Itálie	1	6	ne

Zdroje údajů: databáze Eurydice

Tabulka 17 Předčasné opouštění vzdělávací dráhy

Země	% předčasných odchodů
Česká republika	4,9
Irsko	10,6
Německo	10,6
Francie	12
Řecko	13,1
Anglie	15
Norsko	16,6
Rumunsko	17,5
Itálie	18,2
Portugalsko	23,2
Španělsko	26,15
Malta	33,5

Trhlíková, 2012

Některé z těchto zemí, ve kterých není povolen odklad, mají opakování ročníků také velmi nízké. Tyto země se ale potýkají s dalším závažným problémem a tím je předčasné opouštění vzdělávací dráhy. Itálie, která má také jednoprocenní opakování ročníků jako Česká republika, má 18,2 % předčasných odchodů ze vzdělání, podobně vysoká procenta uvádí i další evropské státy, jak ukazuje tabulka 17. V zemích, které mají velmi nízké procento odkladů PŠD, jsou procenta předčasných odchodů také často nad hranicí 10 %. Česká republika oproti tomu má pouze 4,9 %.

Závěr

Podívat se na tyto statistické údaje optikou vzdělávacích systémů a podmínek, které jsou stanoveny pro postup vzdělávacím systémem při jeho zahajování a v prvních letech školní docházky, by jistě bylo zajímavým tématem pro podrobná výzkumná šetření na poli komparativní pedagogiky. Je možné, že Česká republika, která sice má velmi vysoké procento odkladů PŠD, svým přístupem v podstatě **chrání nezralé děti od případné školní neúspěšnosti**. Podchycením a celkově opatrným přístupem volícím ve sporných případech spíše odložení docházky umožní dětem alespoň určitým způsobem vyrovnat některé oblasti v raném věku, a tak poté absolvovat vzdělávací dráhu již zpravidla standardním způsobem a v termínu. V případě udělení odkladu riskujeme výrazně méně, než v případě, že do první třídy nastoupí nezralé dítě, které nebude schopné zvládnout nároky vzdělávacího systému a tím bude ohroženo školním neúspěchem.

I když nelze samozřejmě stanovit kauzalitu mezi nepovolením odkladů a opakováním ročníků či předčasnými odchody ze vzdělávání, jedná se o zajímavý aspekt v oblasti preprimárního a primárního školství v Evropě, který by mohl být námětem dalších komparativních výzkumů evropských vzdělávacích systémů.

Literatura

Bouhia, R. Garrouste, M., Lebrere, A., Ricroch, L. & De Saint Pol, T. (2011). Être sans diplôme aujourd'hui en France : quelles caractéristiques, quel parcours et quel destin? *Économie et statistique* [online]. 443, 29-50 [cit. 2016-09-10]. Dostupné z WWW:

http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ES443B.pdf

Caille, J.-P. (2004). Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000. *Éducation & formations*[online]. 69, 79-88 [cit. 2016-09-10]. Dostupné z WWW: <http://media.education.gouv.fr/file/07/9/5079.pdf>

Crahay, M. (2009). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*. Bruxelles: De Boeck.

Greger, D. (2015). Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte. In Greger, D., Simonová, J. & Straková, J. (Eds). *Spravedlivý start?: Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Hůle, D., Kaiserová, I. Kabelová, K., Mertl, J., Moravec, Š., Svobodová, K. & Šťastná, A. (2015). *Zavedení povinného roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky: Studie proveditelnosti* [online]. Plzeň: Tady a Teď, o.p.s. a Demografické informační centrum, o.s.. [cit. 2016-09-10]. Dostupné z WWW: <http://tadyated.org/skoncil-projekt-kudy-vede-cesta-podivejte-se-na-jeho-vystupy/>

Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L. Greger, D. & Straková, J. (2015). *Začleňování romských dětí předškolního věku: zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče*: Česká republika. Praha: Nadace Open Society Fund.

Kohoutek, R. et al. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o.

Koťátková, S. (2008). Širší kontext výchovy předškolního dítěte v České republice. *Pedagogická orientace*. **18**(3), 38-52. Brno: Masarykova Univerzita.

Langer, S. (1999). *Problémový žák na prvním stupni základní školy: s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte*. Hradec Králové: Kotva

Mattenet, J-P., Sorbe, X. (2014). Forte baisse du redoublement: un impact positif sur la réussite des élèves. *Note d'information*[online]. DEPP, 2014, (36), 1-4 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z WWW: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/18/0/DEPP_NI_2014_36_forte_baisse_redoublement_impact_positif_reussite_eleves_364180.pdf

Mertin, V. (2015). Školní zralost – vývoj pojetí, navazující opatření a náměty pro jejich úpravy. In Greger, D., Simonová, J. & Straková, J. (Eds). *Spravedlivý start?: Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Mostafa, T. & Green, A. (2011). *Pre-School Education and Care - a 'Win-Win' Policy?* [online]. Institute of Education, University of London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, [cit. 2016-01-09]. Dostupné z WWW: http://tarekmostafa.net/wp-content/uploads/2011/09/Green_Mostafa_preschool.pdf

Motafa, T. & Green, A. (2012). *Measuring the Impact of Universal Pre-School Education and Care on Literacy Performance Scores* [online]. Institute of Education, University of London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES). [cit. 2016-01-09]. Dostupné z WWW: http://tarekmostafa.net/wp-content/uploads/2011/09/Mostafa-Green_preschpisa.pdf

MŠMT (2015a). *Statistické ročenky školství výkonové ukazatele* [online]. [cit. 2016-09-10]. Dostupné z WWW: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

MŠMT (2015b). *Návrh zákona a důvodová zpráva č.j.: MSMT-4158/2015-6*. [online]. [cit. 2016-09-10]. Dostupné z WWW: <http://www.ceskaskola.cz/2015/10/aktualne-projednavany-navrh-novely.html>

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators* [online]. OECD Publishing, 2012 [cit. 2016-02-10]. Dostupné z WWW: http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf

OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators* [online]. OECD Publishing. [cit. 2016-01-17]. Dostupné z WWW: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>

Romero, N. (2001). *L'école des riches, l'école des pauvres: les ZEP contre la démocratie*. Paris: Syros.

Sammons, P. (2006). *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): summary report : variations in teacher and pupil behaviours in year 5 classes*. Nottingham: DfES Publications.

Sylva, K. (1994). School Influences on Children's Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. **35**(1), 135-170. Pergamon Press Ltd.

Trhlíková, J. (2012). *Předčasné odchody ze vzdělání na středních školách. Kvalitativní analýza rozhovorů s experty a příklady dobrých praxí*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Příspěvek ze Sekce 7: Inspirace z národní a mezinárodní spolupráce – síťování (networking): aktéři, instituce, témata a technologie

Inspirace učitelů MŠ a ZŠ profesní sítí Pri-Sci-Net projektu k rozvoji přírodovědných zájmů dětí od 3 - 11 let

THE INSPIRATION OF NURSERY AND PRIMARY SCHOOLS TEACHERS USING PROFESSIONAL NETWORKING AT PRI –SCI- NET PROJECT FOR INCREASING OF SCIENCE INTERESTS BY CHILDREN FROM 3-11 YEARS

Heřmanová Vladislava, Wedlichová Iva

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Abstrakt: V příspěvku se autorky zabývají názory učitelů na implementaci Pri-Sci-Net platformy pro badatelskou orientaci v pre - primárním a primárním stupni vzdělávání. Výsledkem projektu 2011 - 2014 byla tvorba výukové strategie pro děti od 3 do 11 let ve spolupráci partnerů ze 17 VŠ institucí. Edukační postupy jsou rozděleny pro tři věkové skupiny: 1. Děti od 3 do 5 let. 2. Pro děti od 5 do 8 let a 3. Žáky ve věku od 9 do 12 let. Metodická příručka pro badatelské aktivity je v národních jazycích dostupná na webu. Učitelé projevují o činnosti s badatelskou orientací značný zájem. Patří k nim nejen příznivci inovativních metod z MŠ, ale též ze ZŠ. Cílem výzkumného šetření je zjistit názory učitelů MŠ a ZŠ na efektivitu sítě Pri - Sci - Net. Sledovali jsme výzkumnou otázku: Jaké je hodnocení, názory učitelů na využití aktivit platformy Pri-Sci-Net pro žáky dvou průřezově zvolených vývojových období. Výzkumný soubor celkem 142 respondentů byl rozdělen na dvě podskupiny: 1. Učitelky MŠ v předškolním vzdělávání, 2. Učitelé 4. -5. třídy 1. stupně ZŠ. V příspěvku jsou reflektovány hlavní aspekty zefektivnění vyučování prostřednictvím badatelských aktivit. Patří k nim činnosti: Objevování, bádání, hodnocení a spojování.

Klíčová slova: badatelský přístup ve vzdělávání, pre- primární vzdělávání, základní vzdělávání, přírodovědné vzdělávání, dovednosti a kompetence žáků

Abstract: The paper is the application of knowledge from the project Pri-Sci-Net to the constructive approach in teaching / IBSE in pre-primary and primary level of education. The aim of the project is to design and pilot test the new teaching strategies for children 3 to 11 years. Contribution of the project is to enhance cooperation among the 17 universities that create a manual for developing the inquiry skills of pupils for teachers in national languages available on the site. PriSciNet activities IBSE were several professionally assessed. Each training in teaching strategies by IBSE held with 30 teachers, but the number of supporters of innovation is already more than 142. During the international training has been achieved not only knowledge of the IBSE approach, but in the form of workshops and teacher training .

also experiences. Teachers from the 1st Stage of the Basic School and Kindergarden are also involved in professional networks that enable them to benefit from the experience of other teachers, including foreign ones. The paper reflected the evaluation of effectivity the project

platform by research samle 142 teachers.1. Kindergarten teachers 2. Teachers at the primary school at region Ústí n.L.

Key words: Inquiry Based Science Education, Pre school education, Primary Education, Teachers Evaluation of Science Activities for Learning

Úvod

V rámci 7. RP se stala PF UJEP partnerem v projektu Pri - Sci - Net, zaměřeného na rozvoj badatelského přístupu ve vyučování Inquiry-Based Learning in Science Education (IBSE) v pre a primárním stupni vzdělávání. Během projektu byl vytvořen manuál s dostupností na webu pro rozvoj objevitelských kompetencí dětí od 3 do 11 let. V rámci projektu byli osloveni učitelé, vzdělavatelé učitelů, výchovní poradci ze ZŠ aj. edukátoři, jejich úsilí je zaměřeno na zefektivnění přírodovědného a environmentálního vzdělávání. Projekt koordinovala MCST - Maltská rada pro vědu a technologie. Oporou badatelského přístupu ve vyučování je zejména využívání elektronické internetové platformy a trénink učitelů pro výuku dle vize Pri-Sci-Net, včetně sociálního zasíťování příznivců projektu a jejich aktivní účast ve vzdělávacích inovacích. (Gatt 2014)) Projekt zahrnoval tvorbu výukové strategie dle konceptu Priscinet. (2012) Po evaluaci navržených činností všemi 17 partnery byly badatelské aktivity přeloženy do národních jazyků. Podklady a informace pro učitele jsou dostupné pro příznivce projektu na webu. Učební materiály zahrnují soubor 45 didaktických postupů pro děti 3 vývojových skupin: 3 – 5 let, 6 – 8 a 9 – 11 let. Nově koncipované učební postupy byly ověřovány při výuce.

1 Teoretická východiska

Dle jakých kritérií byl prováděn výběr badatelských činností. Vzdělávací oblast Člověk a příroda předpokládá pochopení a použití přírodovědných konceptů a metod. Přírodovědné znalosti se rozvíjí jako výsledek objevování. Proto je třeba podporovat postoj dětí k objevnému hledání řešení u přírodovědných problémů. Podobně jako skuteční výzkumníci by měly děti objevovat realitu, vytvářet si vlastní postřehy a navrhopvat vysvětlení na základě důkazů ze své vlastní činnosti.

V didaktice přírodovědných předmětů se tím zabýval Van de Keere 2007. Objevování - je proces kladení otázek a jejich ověřování pomocí empirických dat, buď přímou manipulací s proměnnou prováděním pokusů, nebo přípravou srovnávání pomocí stávajícího souboru dat kvantitativní nebo kvalitativní povahy. Badatelský přístup v učení je proces, při kterém děti při výuce kladou otázky a konstruují řešení.

V procesu *objevování* lze rozlišit tři hlavní kategorie:

1. Smysluplnost - zahrnuje vytvoření hypotézy a analýzu dat.
2. Řízení procesů - management procesu objevování. Např. Strukturu badatelského cyklu tvoří postup činností *otázka-předpoklad-experiment-model-aplikace*.
3. Artikulace a reflexe - zahrnuje konstruktivní, hodnotící a řečové procesy.

Obecně uvedené etapy lze modifikovat dle témat. V příručce *Collaborative inquiry learning: models, tools and challenges* (Van der Keere, 2007) je charakteristika kooperativní objevné strategie: modely, nástroje a úlohy, která obsahuje současné přístupy přírodovědného vzdělávání, s důrazem na proces objevování. V tomto příspěvku užíváme závěry z analyticko-srovnávacího přístupu zejména *soubor kategorií*. Patří sem následující hlavní prvky badatelského přístupu. Patří k nim:

Orientace a kladení otázek, Tvorba hypotéz, Plánování, Zkoumání, Analýza a interpretace dat, Modelování, Závěr a vyhodnocení, Komunikace a Predikce.

1.1 Vymezení badatelsky orientovaného vyučování

Badatelská metoda je založena na vytváření výukového prostředí, ve kterém jsou děti schopné užívat kladení otázek, navrhnout řešení a prověřovat výsledky. Van de Keere 2007 zdůrazňuje, že existují tři možné důvody vedoucí ke zkvalitnění výuky na základě uplatnění objevné metody.

1. Zajištění komunikace mezi vrstevníky ve skupině, což podporuje řešení kognitivního konfliktu nebo kooperaci při učení, aby se dosáhlo nových poznatků a kognitivních struktur.(Gatt, 2014, Škoda, Doulik 2011) aj.
2. Zvyšování motivace úspěšností v přírodovědném učivu pomocí aktivních badatelských strategií. Objevná metoda učení zvyšuje motivační složku, protože vede k hlubšímu pochopení přírodovědného problému.
3. Objevování podporuje u dětí samoregulaci, protože podněcuje aktivní zapojení do procesu kognitivního učení a řešení problémů ale také metakognitivní strategie pro monitorování pochopení (Van der Keere, 2007).

Kognitivní strategie zahrnují specifické techniky, které žáci a učitelé používají k zefektivnění výuky. Např. konstrukce grafů a tabulek. Strategie řešení problému je složitější než kognitivní strategie a zaměřuje se na rozvoj strategie či heuristiky, jako v případě objevného cyklu. Kognitivní znalosti představují deklarativní, procedurální a osvojené vědomosti. Management poznávání zahrnuje plánování, monitorování a hodnocení činnosti. Pro stanovení prvků systému IBSE (badatelské metody výuky), jsou podnětné pokyny Rady pro výzkum v Belgii, které vymezují, co se má dosáhnout v rámci primární úrovně až do věku 10 - 11 let dle Van de Keere 2007.

Děti kladou otázky týkající se předmětů, organismů a událostí v životním prostředí: Jejich zodpovězení probíhá ve spojení s vlastním pozorováním. Žáci by měli pracovat i s hledáním informací ve spolehlivých zdrojích poznatků a srovnávat je se svým pozorováním a zkoumáním;

Plánování a provádění jednoduchých pokusů: Může zahrnovat objevné procesy jako tvorbu hypotéz, předpovídání, plánování, zkoumání, analýzu a interpretaci dat, modelování a vyhodnocení závěrů. V počátečních fázích je zkoumání většinou založeno na systematickém

pozorování. Jak se žáci postupně vyvíjí, mohou navrhovat a provádět jednoduché experimenty. Na konci vzdělávacího období je vhodná aplikace didaktického testu;

Použití jednoduchých pomůcek a prostředků pro shromažďování dat a rozvoj smyslů: V raném věku se u dětí rozvíjejí jednoduché dovednosti. Např. jak pozorovat, měřit, stříhat, připojovat, přepínat, zapínat a vypínat, nalévat, držet a vázat. V současnosti nabývá na významu pro záznam zkoumání používání počítače a kalkulačky. S pomocí dat děti tvoří logické vysvětlení. Tento aspekt souvisí s myšlením žáka, který používá data k explanaci. Dokonce i na počátku školní docházky, by žáci měli poznávat důkazy a být schopni posoudit výhody či význam dat a informací, které budou použity k objasnění. Poté, co žáci navrhnou vysvětlení, se budou odvolávat na získané znalosti a důkazy, aby podpořili svá vysvětlení na základě přírodních poznatků, zkušeností a pozorování druhých.

Interpretace zkoumání a vysvětlení: Děti by měly začít rozvíjet schopnosti interpretovat, kritizovat a analyzovat nejen svou činnost ale i práci spolužáků. Tato komunikace může být mluvená, názorná nebo i písemná. Tyto aspekty objevování ukázaly, že mohou být docíleny různými postupy. Důležitý je rozvoj aktivního učení. Děti se podílejí na zjišťování a zpracování významu a vysvětlení ve skupinách - pomocí sociální konstrukce znalostí (GATT, 2014). Uvedené postupy, které v různé míře zapojují děti fyzicky, mentálně i sociálně hlavně tím, že děti pochopí přírodních poznatků, ale také poznají tvořivou stránku vědy. (Thurstone 2007, Škoda, Doulík, Procházková 2013).

1.2 Model kooperativního kognitivního badatelského procesu



Graf 2 Model kooperativního kognitivního badatelského procesu (Zdroj: www.stipps.info)

V příručce k rozvoji efektivního přírodovědného myšlení (Van de Keere et al, 2007) jsme našli model kooperativní badatelské učební metody. Tento model, je výsledkem programu Comenius 2.1, projektu STIPPS, který představuje teoretický model založený na výzkumu účinného způsobu učení a vyučování přírodovědných oborů. Nastíněný model efektivního učení je odvozen z teorie vzájemného učení žáků. Tým PF UJEP měl partnery pro implementaci badatelských aktivit ve fakultní ZŠ Povrly, ZŠ v Palachově ul. a v ul. České mládeže v Ústí nad Labem.

V testovací etapě byly dle evaluační metodiky Van de Keere a Mestdag 2007 z Katolické VŠ v Belgii, prováděny řízené rozhovory nejen s třídními učitelkami, ale též se žáky ze tříd, kde výuka probíhala. (Gatt, 2014) Na základě strukturovaného pozorování a rozhovorů s učitelkami byl text aktivit upraven, aby odpovídal RVP pro ZV a rozvíjel kompetence žáků k učení a řešení problémů v oblasti Člověk a příroda. Viz příloha č. 1 a 2.

Vytvořená didaktická strategie byla poskytnuta učitelům ZŠ a MŠ, kteří aktivity důkladně poznali během tréninkových kurzů a workshopů. Sympatizující učitelé po vyjádření individuálního zájmu o projektové aktivity byli zařazeni do databáze příznivců projektu s přístupem na projektový web a po splnění podmínek získali též osvědčení. Učitelé, kteří projeví zájem, se též mohli účastnit tří mezinárodních tréninků, které byly v rámci PriSciNet organizovány. Výcvik ve strategiích badatelského vyučování se konal prvně na půdě PF UJEP v Ústí n. Labem se 30 účastníky převážně učiteli z fakultních ZŠ v Ústí nad Labem a okolí. Program tréninku obsahoval nejen seznámení s metodologií přístupu, ale i s výcvikem ve formě workshopů tak, aby účastníci mohli implementovat badatelský postup ve vzdělávání se žáky 3 - 11 let. Účastníci ocenili diskusi s koordinátorkou projektu z MCST Maltský výbor pro vědu a technologie - prof. S. Gatt, která s učiteli hovořila v průběhu videokonference. Prostřednictvím workshopů pak učitelé získali mnohé zkušenosti s moderními edukačními postupy. Přínosem byl i workshop s robotickou tematikou. (www.prisci.net)

2 Výzkumné šetření

Zkoumaný vzorek respondentů v našem výzkumném šetření tvořilo celkem 142 učitelů.

Výzkumný soubor byl rozdělen na dvě podskupiny, patří k nim: 90 učitelek a učitelů 1. st. ZŠ a 52 učitelek MŠ. Všichni respondenti vyjádřili individuální *zájem o účast v projektu Pri-Sci-Net*, který zahrnoval:

Zasílání informací o pořádaných PriSciNet aktivitách, Objednávku Zpravodaje projektu,
Souhlas s uvedením svého jména v projektové platformě a přístup k webu,
Účast na vzdělávacích kurzech a workshopech,
Členství ve virtuální sociální síti,
Návrh a zpracování badatelské aktivity pro výuku a získání osvědčení.

Spolupracující učitelé v průběhu řešení projektu absolvovali trénink, aby získaly dostatek poznatků a dovedností pro transfer teoretických poznatků z badatelsky orientovaného přírodovědného vyučování do výukové praxe v MŠ a na 1. stupni ZŠ.

V závěrečném roce projektu v r. 2014 byla provedena sonda, která měla ověřit názory učitelů MŠ a ZŠ zapojených do projektu na efektivitu sítě Pri-Sci-Net. V provedeném výzkumném šetření jsme sledovali výzkumnou otázku: Jakých změn v názorech učitelů pre a primární edukace ve vztahu k BOV / badatelsky orientovanému vyučování u dětí 3 - 5 let a dětí 9 -12 let bylo dosaženo. Výzkumný soubor 142 učitelů zahrnoval dvě podskupiny respondentů

1. Učitelky MŠ celkově 52 respondentek a 2. Učitelé 4. -5. třídy 1. stupně ZŠ. Celkem 90 respondentů.

V souladu s projektovou vizí jsme k získání výzkumných dat zvolili Evaluační formulář viz příloha č. 1, který nám umožnil postihnout změny v hodnocení učitelů:

A/ Před vlastním provedením badatelské aktivity (V etapě volby a přípravy aktivity pro výuku byl proveden kvalifikovaný odhad – orientační hodnocení)

B/ Po reálném provedení a ukončení vzdělávací činnosti.

(Určení hodnot po reflexi dle vlastní didaktické zkušenosti).

Inventář pro evaluaci obsahoval 8 indikátorů badatelsky orientovaného vyučování - BOV. Ve 4 položkách se respondenti vyjadřovali v uzavřených otázkách s variantou Ano/ Ne . Týká se položek č. 1, 2, 4,5. Ve zbývajících položkách 3,6,7, 8 bylo možno vyznačit na stupnici, jaké úrovně činnost dosáhla.

Zatímco v uzavřených položkách jsme nezjistili významné změny u obou podskupin, tak u položek se škálováním se jevil posun ve výsledcích obou skupin.

Tabulka 18 Názory edukátorů na využití PRI-SCI-NET činnosti

Skupina učitelů	KATEGORIE AKTIVIT		PRI-SCI-NET	
	3. Aktivita	6. Součinnost a skup. spolupráce	7. Diskuse a argumentace	8. Stimulující seberegulace
1. Učitelky MŠ				
Orientační hodnocení	2,8	3,2	3,0	3,0
Finální hodnocení	4,2	4,0	3,0	3,0
2. Učitelé ZŠ				
Orientační hodnocení	3,1	3,5	3,0	2,8
Finální hodnocení	4,5	4,1	3,9	3,6

Učitelky MŠ

Změny byly zjištěny v dimenzi č. 3 *Aktivní přístup dětí* či položky č. 6 *Součinnost a skupinová spolupráce*. U položky č. 7 - *Diskuse a argumentace* či v položce č. 8 *Stimulující sebeřízení* u dětí jsme nezjistili změny v názorech učitelek mateřských škol. Průměrná hodnota na Likertově 5 stupňové škále dosáhla v dimenzi č. 3 stupně 4, 2 oproti

2, 8. a v dimenzi č.6 stupeň 4, - oproti 3,2 Svědčí to o faktu, že k diferenciaci názorů učitelů došlo v důsledku reflexe jejich vyučovacích aktivit. Osobnost žáka je chápána ve spojení se sociálními vztahy. Pedagogické stimuly učitelů by měly vést k optimálnímu vývoji, vzdělávací obsahy nabízet žákům tak, že jsou jim kladeny otázky, a příznivé je, jestliže je jim dovoleno hledat odpovědi, a nikoli, když dostávají přesné návody k činnosti. *J.Mareš* poukazuje na citlivý přístup ze strany učitelů, který zasluhují zejména žáci, kteří vyhledávají v zátěžových školních situacích pomoc.

Učitelé 1. stupně ZŠ, děti 8 – 11 let.

Změn v hodnocení bylo dosaženo u všech škálových stupňů čtyř vybraných indikátorů. Jedná se o č. 3 *Aktivní přístup dětí*, kdy průměrná hodnota na dosáhla 4, 5 oproti 3,1 či v položce č. 6 *Součinnost a skupinová spolupráce* 4, 1 oproti 3, 5, změny byly patrné i v položce č. 7 - *Diskuse a argumentace* 3, 9 oproti 3, - a rovněž v položce č. 8 *Stimulující sebeřízení* u dětí, kdy jsme zjistili změnu v názorech učitelů ZŠ v hodnotách stupňů 3, 6 oproti 2, 8 stupně.

Mnozí odborníci se shodují v názoru na důležitou úlohu sebereflexe učitelů. Výzkumný tým Boltzmann Institutu 2000 uvádí zajímavé náměty na sebereflexi učitelů. Poukazuje na to, že jde o „vnímání“, poznání a změnu struktury vlastní osobnosti, vlastního jednání dle subjektivních záměrů a o podporu vlastní činnosti subjektu, čímž je dosažen úkol sebereflexe.

(Persy, Khan - Svik a Katschnig (2000) popisují autobiografickou metodu takto: Učitel se snaží o rekonstrukci průběhu výuky nového učiva. V tomto popisu jsou zaznamenány motivy k činnosti, zkušenosti se třídou, osobnostní faktory, běžné vystupování a chování, potřeby, pocity. Žák je brán v úvahu jako partner, oponent, osobnost.

Závěr

Cílem naší výzkumné sondy bylo zjistit názory učitelů MŠ a ZŠ Ústeckého kraje na efektivitu sítě Pri - Sci - Net. Shrňeme - li vizi empiricko badatelského přístupu k učení v přírodovědné oblasti pak se jedná především o aktivní zapojení dětí a mládeže do učení s důrazem na pozorování a zkušenosti jako zdroje důkazů v procesu přírodovědného učení. Výstižnější je vymezovat činnost jako badatelský přístup ve vyučování než problémové učení či vyučování. V problémovém učení, se začíná problémem, který má být řešen a to tak, že děti mají interpretovat problém, získat potřebné informace, identifikovat možné způsoby řešení, vyhodnocovat možnosti a závěry. Badatelská orientace obsahuje též problémový přístup, avšak překračuje ho svým významem a důrazem na experiment např. v činnostech s tematikou Pigmentový výzkum či Kolik váhy unese papír. aj. Lze srovnat Pri-Sci-Net Blog <https://priscinetwork.wordpress.com/inquiry-based-activities-in-science-in-czech/>

Učitelům byl nabídnut Evaluační formulář pro posouzení konkrétní badatelské činnosti. Příznivci projektu tak mohou využívat protokol pro záznam strukturovaného pozorování konkrétní badatelské činnosti včetně dotazníků pro učitele a pro žáky. (Přílohy č. 1, a č. 2). Příznivci projektu tak mohou využívat příklady dobré praxe vzhledem k věku žáků a zaměření školy a třídy, ve které pracují. Mají také možnost využívat publikací aj. pomůcek pro učitele, které na bázi projektu vznikají i po jeho skončení.

V realizovaném výzkumném šetření jsme sledovali výzkumnou otázku: Jaké je hodnocení, názory učitelů na využití aktivit platformy Pri-Sci-Net pro žáky dvou průřezově zvolených vývojových období. 1. Předškolní vzdělávání, 2. Primární vzdělávání 4. -5. tř. ZŠ. Výsledky provedené sondy u celkového počtu 142 respondentů naznačují, že je nezbytné získat vlastní praktickou zkušenost s badatelsky orientovanou výukou, neboť reflexe skutečné badatelské výukové praxe významně přispívá ke změně posuzování efektivnosti badatelsky orientované výuky a didaktických názorů zkoumaných učitelů.

V badatelsky orientovaném vyučování se jedná zejména o získání porozumění, pochopení celého vědeckého pojetí. To by mělo být přiměřené vývojové úrovni žáků, ale není nutné, aby obsahovalo celou vědní oblast. Skupinová spolupráce a činnost, sociální interakce, argumentace a komunikace s ostatními klade důraz na skutečné vědecké aspekty přírodovědného učení založeného na důkazech. Diskursivní argumentace předpokládá komunikaci s druhými. Potřeba samostatnosti a seberegulace žáků patří k důležitým faktorům v učení. Učitel vyhledává návody a řešení pro učení s cílem poskytnout model pro nadané žáky. Edukátor nefunguje v očích dětí, jako jediný nositel odborných znalostí, nejen v dětském vnímání, ale hlavně také v profesním sebepojetí. Hodnocení má formativní úlohu i v poskytování zpětné vazby k výuce a učení. Pozitivně se projevuje zejména formativní hodnocení žáků, tak jak je rozvíjeno týmem I. Stuchlíkové (2016) v mezinárodním projektu Assist me. Projektový tým z kateder pedagogiky, psychologie a pre - primárního vzdělávání PF UJEP, který byl nositelem projektu Pri-Sci-Net i nadále usiluje o rozvoj badatelsky orientované výuky v MŠ a ZŠ, pro kterou byl zajištěn metodický manuál pro učitele včetně pracovních listů pro žáky.

Literatura

GATT,S. 2014) My wish is to see all children learn science through inquiry. Dostupné z Pri-Sci-Net Blog <https://priscinetwork.wordpress.com/inquiry-based-activities-in-science-in-czech/>

HEŘMANOVÁ, V., & WEDLICOVÁ, I. (Eds). et al. (2014) Badatelské činnosti pro děti v počátečním vzdělávání ve věkovém rozmezí od 3 do 11 let, Ústí nad Labem: PF UJEP ISBN 978-80-7414-758-6 Original version S. Gatt ed.

VAN DE KEERE, K., & MESTDAG, N., (2007) STIPPS The implementation of the scientific thinking process in (Pre) Primary School

ŠKODA, J., & DOULÍK, P. (2011). Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Praha: Grada ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠKODA, J., DOULÍK, P., & PROCHÁZKOVÁ, Z. (2013). Inquiry-based science education - fashionable trend or hope for science education regeneration? *Technology of education*, vol. XX(6), 6-11. ISSN 1335-003X.

PERSY, E., KHAN- SVIK G., KATSCHNIG, T. (2000): Humanwissenschaftliche GrundschullehrerInnenausbildung in Tschechien und Österreich, Ludwig – Boltzmann – Institut für Schulentwicklung, Wien 2000, s. 107 – 129.

RVP ZV Ed. J. Jeřábek, J. Tupý <http://www.msmt.cz>.

Úprava RVP ZV na základě novely školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), požadavků Evropské komise a Akčního plánu inkluzivního vzdělávání MŠMT na období 2016–2018 Národní ústav pro vzdělávání Pracovní skupina NÚV pro transformaci přílohy RVP ZV-LMP.

STUHLÍKOVÁ I., A KOL. (2016) PROJEKT ASSIST ME Výzkum formativního hodnocení v badatelsky orientovaném přírodovědném a matematickém vyučování, in *Sítování (networking) v pedagogickém výzkumu*, Sborník abstraktů z XXIV. konference ČAPV 15. -16. září 2016 v Českých Budějovicích, Str. 165-166, ISBN 978 -80 -7394-596-1, 170 - 071 ŽLÁBKOVÁ I, NOHAVOVÁ, A. NAJMONOVÁ M., KUČERA, D. (EDS.).

THURSTONE, A. et al. (2007) Peerlearning in primary school science: Theoretical perspectives and implications for classroom practice *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, N.13 Vol 5(3). 477-496 ISSN 1696 -2095. Dostupné z www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/.../Art_13_167.pdf.

Acknowledgment

The PRI-SCI-NET was supported from the European Union Seventh Framework Programme (FP7/2007-2013) under Grant Agreement No. 266647.

Přílohy k příspěvku Inspirace učitelů MŠ a ZŠ profesní sítí Pri-Sci-Net projektu k rozvoji přírodovědných zájmů dětí od 3 - 11 let

Příloha č. 1 Evaluační inventář k Pri -Sci- Net činnostem

Věková skupina:

Název aktivity:

Zpětná vazba od učitelky , - e :

PriSciNet kritéria: V indikátorech 3,6,7, 8 je možno vyznačit na 5 stupňové stupnici, jaké úrovně činnost dosáhla. U kritérií 1,2,4,5 respondenti volí variantu ANO / NE

Dodejte vlastní komentář v případě potřeby

1. Autentická aktivita	ANO / NE
<i>Poznámka</i>	
2. Badatelsky orientovaná činnost	ANO / NE
<i>Poznámka</i>	
3. Aktivní přístup dětí	
<i>Poznámka</i>	
4. Pozorování	ANO / NE
<i>Poznámka</i>	
5. Zvažování důkazů	ANO / NE
<i>Poznámka</i>	
6. Součinnost a skupinová spolupráce	
<i>Poznámka</i>	
7. Diskuse a argumentace zdůvodňování nálezů	
<i>Poznámka</i>	
8. Stimulující seberegulace	
<i>Poznámka</i>	

Další postřehy je možno uvádět v závěru:

Příloha č. 2 Pozorovací arch pro učitele

Pokyny: Komentáře vyplňuje pozorovatel, v případě zájmu ke každému indikátoru
Celkové rozmezí skóre určuje po ukončení činnosti pozorovatel
Pozorovací arch byl použit jako východisko pro rozhovory s učiteli po činnosti. Celkové skóre pro úroveň evaluace této činnosti
(Uvádí se pouze jedna úroveň, ta, která je dominantní během realizované činnosti. Zvolíme stupeň na základě observace 1 nebo 2 nebo 3)

Děti jsou zapojeny do vědeckého myšlení a diskurzu. Děti jsou zapojeny do vědeckých otázek:

Úroveň 1: Děti užívají otázky poskytnuté učitelem nebo z jiného zdroje
Úroveň 2: Děti objasňují jevy a vybírají z nich fakta na otázky kladené učitelem
Úroveň 3: Děti představují vědecké problémy na jim odpovídající úrovni.

Děti se aktivně zapojují do procesu učení s důrazem na pozorování:

Úroveň 1: Děti pozorují ukázkou provedenou učitelem
Úroveň 2: Děti vznášejí připomínky, po vyzvání, aby něco pozorovaly detailně (Děti provádí postup shromažďování důkazů)
Úroveň 3: Děti pozorně sledují zkoumání a určují, co je důležité dodržovat, aby shromáždily důkazy

Děti pracují s důkazy a formulují vysvětlení. Osvojují si popisy, vysvětlení a předpovědi na základě skutečností

Úroveň 1: Děti čerpají z popisu, vysvětlení a předpokladů předložených učitelem
Úroveň 2: Děti jsou učitelem vedeny při formulování vhodných popisů, vysvětlení a předpokladů
Úroveň 3: Žáci formulují popisy, vysvětlení a předpoklady z vlastní zkušenosti, nebo shromážděných důkazů

Děti dávají přednost důkazům, které byly plánovány a prováděny při aktivitě:

Úroveň 1: Děti umí provádět zkoumání a hledání zdrojů ve stanovených směrech
Úroveň 2: Děti jsou vedeny učitelem při zkoumání
Úroveň 3: Děti provádí bádání, vyšetřování a /nebo hledávání informací na jejich vlastní úrovni.

Děti připojují důkazy a vysvětlení k rozvoji vědeckých poznatků

Úroveň 1: Dětem se ukáže, jak důkazy a explanace potvrzují vědecké poznatky
Úroveň 2: Děti jsou vedeny učitelem a připojují důkazy a vysvětlení vědeckých poznatků
Úroveň 3: Děti se ujímají vedení v propojení důkazů a vysvětlení dle úrovně svých znalostí

Děti přemýšlí o pokroku během zkoumání, objevování, vyhodnocují, co bylo dosaženo a plánují další kroky Děti spolu vzájemně spolupracují v průběhu badatelské činnosti

Úroveň 1: Děti pracují samostatně a není tam mnoho argumentace nebo komunikace s vrstevníky
Úroveň 2: Děti jsou vedeny učitelem při své argumentaci a komunikaci s vrstevníky

Úroveň 3: Děti spolupracují ve skupinách a ujímají se vedení při argumentaci a úrovni komunikace

Děti se zapojují do kritického diskurzu s ostatními o postupech, důkazech a objasněních

Úroveň 1: Žáci dodržovali postupy pro komunikaci, které jim ze strany učitele byly doporučeny

Úroveň 2: Děti jsou vedeny v komunikaci postupy, důkazy a vysvětlením

Úroveň 3: Děti se ujaly vedení v prezentaci, diskusi a kladly náročné otázky, důkazy a vysvětlení v patřičné hloubce

Schéma řízeného rozhovoru se žáky

1. Líbila se Vám činnost? Co se vám líbí? Co ne? Pokud "ANO" Co se vám líbí_především?
Pokud "NE", proč ne? komentář:
2. Jste zvyklí dělat přírodovědné aktivity, tímto způsobem? ANO / NE
Pokud "ANO", které jiné badatelské činnosti jste již řešili tímto způsobem?
Pokud "NE", jaký je obvyklý způsob provádění přírodovědných aktivit? Komentář:
3. Bylo těžké sledovat a provádět činnosti? ANO / NE komentář:
4. Rozuměli jste všem výrazům? Nerozuměli jste některým slovům, výrazům? ANO/NE
Pokud "ANO" prosím komentář:
5. Líbilo se vám, že jste si mohli sdílet nápady? ANO / NE
6. Pokud "ANO", které myšlenky jste sdíleli a s kým?
komentář:

Příspěvek ze Sekce 8: Posterová sekce

Práca učiteľa s učebnicou pri výučbe cudzieho jazyka

TEACHER'S COURSEBOOK WORK IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Katarína Chválková, Eva Stranovská, Zdenka Gadušová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovensko

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá skúmaním práce učiteľa s učebnicovými materiálmi a ich efektívnym použitím vo vyučovaní cudzieho jazyka. Ak chce učiteľ dosiahnuť pozitívne vyučovacie výsledky na hodinách, mal by poznať kritériá používania učebníc na vyučovaní pri práci s učebnicou. Z tohto dôvodu považujeme za nevyhnutné, aby učitelia už v pregraduálnej príprave nadobúdali aj také didaktické kompetencie, ktoré im umožnia hodnotiť učebné materiály podľa relevantných kritérií. Cieľom nášho výskumu bolo zistiť aké modusy použitia učebníc vo vyučovacom procese učiteľa cudzích jazykov preferujú. Výskum bol realizovaný na základných, stredných a jazykových školách v Nitre. Zúčastnilo sa ho 102 respondentov, učiteľov cudzích jazykov. Použili sme výskumnú metódu dotazník pre učiteľov. Výsledky výskumu ukázali, že väčšina učiteľov modifikuje učebný materiál prezentovaný v učebnici. Pozoruhodné zistenie tiež je, že učitelia používajú učebnicový materiál kreatívnejšie než samotné učebnice, čo predstavuje želateľný modus použitia učebnicových materiálov.

Kľúčové slová: učebnica, materiály, hodnotenie, analýza, použitie učebníc, vyučovanie angličtiny

Abstract: The paper deals with the research of the teacher's work with textbook materials and their effective use in foreign language teaching. If a teacher wants to achieve good teaching results in foreign language lessons, he should be aware of the criteria for using course-books in teaching. Therefore, we consider development of the related didactic competences essential in undergraduate teacher training as they enable teachers to evaluate teaching materials based on relevant criteria. The aim of our research was to find out what modes of course-books use the teachers prefer to use in teaching process. The research was carried out at lower and upper-secondary schools, and language schools in Nitra and 102 respondents, FL teachers, participated in it. We used the research method of a questionnaire for teachers. The results of the research showed that most teachers modify the teaching materials presented in course-books. A notable finding was also that teachers use course-book materials more creatively than the course-books do, which is a desirable mode of using course-book materials.

Keywords: course-book, materials, evaluation, analysis, use of course-books, teaching English

Úvod

Pod vplyvom implementácie nových technológií a elektronických učebných materiálov do procesu vyučovania cudzieho jazyka za posledné desaťročia prichádza k zmenám v edukácii žiaka. Viacerí bádatelia (Richards, 2006, Tomlinson, 2012 a i.) poukázali na prílišné upínanie sa

na elektronické materiály. Internet nemôže vždy poskytnúť pre študentov také materiály, ako poskytuje učebnica, ktorá sa pre nich môže stať návodom, ako napredovať pri učení sa cudzieho jazyka. Richards (2006) vo svojich štúdiách zdôrazňuje, že existuje malý počet vydavateľov a autorov učebníc, ktorí sú zároveň aj akademickými teoretikmi a vedcami. Takými sú, napríklad, A. Cunningsworth alebo B. Tomlinson. Z tohto hľadiska bolo doteraz realizované malé množstvo výskumov zameraných na vplyv učebnicových materiálov na žiaka. Potrebné je preto venovať pozornosť hodnoteniu učebníc a navrhnúť spôsoby prepojenia výskumov a tvorby učebných materiálov s cieľom vzájomného oboznámenia sa s problematikou a vytvorenia kreatívnych prepojení medzi obsahom učenia a spôsobom ako sa tento obsah vyučuje.

1 Vyučovanie cudzieho jazyka a používanie učebných materiálov v jeho výučbe

V poslednom období sa pozornosť vo výskume venovala práve skúmaniu termínu osvojenia si druhého jazyka, ktoré sa zaoberá učením sa cudzieho jazyka a skúmaním ľudskej kapacity s cieľom naučiť sa aj iný jazyk, než materinský, potom ako si človek už osvojil svoj materinský jazyk. Túto oblasť výskumu zastrešujú disciplíny ako sú psychológia, lingvistika, jazyková pedagogika, vzdelávanie, neurobiológia, sociológia a antropológia (Moeller a Catalano, 2015). Moeller a Catalano (2015) sa venujú osvojovaniu jazyka a vo vyučovaní rozlišujú medzi učením sa cudzieho jazyka a učením sa druhého jazyka. Druhý jazyk predstavuje prostredie, v ktorom sa žiak nachádza vo chvíli, keď si osvojuje jazyk, ktorým sa hovorí.

Otázky učebných a vyučovacích inovácií poskytli nový pohľad na úspešné jazykové učebné stratégie a klímu, ktoré sa vytvorili s cieľom zlepšiť výsledky a kompetencie (spôsobilosti) v jazyku. K tomu aby učitelia dosiahli svoje ciele je nevyhnutné podľa O'neilla (1982) mať akýsi odrazový mostík, ktorým je pre učiteľa učebnica. Tá sa pre neho a taktiež pre žiakov v triede stáva pomôckou, o ktorú sa môžu pri vyučovaní cudzieho jazyka oprieť, a ktorá zároveň zodpovedá štátnemu vzdelávaciemu programu (kurikulum) každej krajiny a taktiež obsahu, ktorý ovplyvňujú rôzne pravidlá, resp. politiky (Průcha, 2002).

Pri práci s učebnicou kľúčovú úlohu zohráva prístup učiteľa. Preto by sme radi poukázali na skutočnosť, že v literatúre môžeme nájsť len malý počet materiálov, ktoré pomáhajú učiteľovi pri práci s učebnicou a väčšina z nich sa zameriava na jej adaptáciu (prepracovanie). Dobrí učitelia by mali vynaložiť viac úsilia na adaptáciu a úpravy materiálov v kontexte a to takým spôsobom, aby dosiahli súlad medzi materiálmi, metodológiou, žiakmi, cieľovým jazykom a inými dôležitými zložkami. Touto štúdiou chceme poukázať na to, že niektorí autori (Tomlinson, 2012 a i.) sa zameriavajú na pravidlá, postupy adaptácie a poradenstva ako pridávať, vynechať, modifikovať, zjednodušovať a znova preusporiadať materiál, ktorý je dostupný na výučbu. Taktiež môžeme vyzdvihnúť snahu Tomlinsona s Masuharom (2004), ktorí sa usilujú učiteľom pomôcť pri reflektovaní ich praxe a identifikovať pravidlá a systematické postupy pri úprave materiálov.

Myšlienka ako pracovať s učebnicou si podľa nás zasluhuje viac záujmu, nakoľko sa jej doposiaľ nevenovalo veľa pozornosti a existuje malý počet publikácií, ktoré sa doteraz zaoberali tým ako zefektívniť učebné materiály, a ktoré približujú to ako môžu žiaci a učitelia

pracovať s učebnými materiálmi. Tomlinson (2012) a Tomlinson a Masuhara (2004) poukazujú na to, že učitelia používajú učebnice skôr ako zdroje než návody. Tiež vo svojich štúdiách upozorňujú na to, že skúsenejší učitelia sú selektívnejší pri používaní publikovaných materiálov a snažia sa vytvoriť si širokú škálu používaných materiálov. Na druhej strane, začínajúci učitelia nie sú až takí sebavedomí a vo väčšine prípadov postupujú podľa materiálov tak, ako sú prezentované v učebnici.

Napriek tomu, že učebnice zostávajú najpoužívanejšími učebnými materiálmi, často sa diskutuje o potrebe používania učebníc vo vyučovacom procese. Učebnice predstavujú jedinečný celok, ktorý umožňuje žiakovi udržať tempo, ak, napríklad, chýbali na hodine a zároveň poskytujú pre žiakov možnosť pripraviť sa vopred na hodinu. Taktiež zohrávajú kľúčovú úlohu, pretože bez nich je učiteľ jediný, kto má návod ako pracovať na hodine. A bez tohto návodu by žiaci nemali odrazový mostík, ktorý by im pripomenul to, čo sa učili na predchádzajúcej hodine (O'Neill, 1982). Mnoho učiteľov je nútených používať učebnice, ktoré im vybral niekto iný a nevyhovujú ich potrebám, ani potrebám ich žiakov. V takom prípade sa musí učiteľ cudzieho jazyka rozhodnúť, ako použije takýto materiál, aby bol čo najviac prospešný pre jeho žiakov.

Z tohto dôvodu považujeme kreatívne používanie učebnice za jednu z kľúčových vyučovacích kompetencií učiteľa pri vyučovaní cudzieho jazyka. Práve preto, skúsení učitelia nepostupujú stereotypne podľa učebnice, aj keď majú vhodné učebnice, ale vyberajú si len časti ktoré sú pre ich žiakov zaujímavé a vhodné, aby vyhovel ich individuálnym a skupinovým potrebám (Grant, 1987; Harmer, 2007; Welnitzová a Munková, 2020).

Pri príprave hodiny s učebnicou by sme sa mali zamyslieť nad tým, ako najlepšie aktivizovať žiakov v rámci konkrétneho zadania tak, aby ich hodina čo najviac obohatila. A to predstavuje presne to, čo absentuje v mnohých učebniciach, že učebnica neposkytuje dostatočnú prípravu pre študenta, a preto je táto časť ponechaná na učiteľovi (Ur, 1996).

Tomlinson (2012) tvrdí, že vo vyučovaní cudzieho jazyka by sa mali používať autentické materiály, ktoré by mohli byť veľmi prospešné pre žiakov, pretože ich môžu motivovať a pomôcť im rozvinúť a sformovať pozitívne návyky pri učení sa cudzieho jazyka. Na druhej strane, bádatelia ako Widdowson (1984) a Ellis (1999) tvrdia, že autentické materiály môžu spôsobiť príliš veľa problémov u žiakov. K tomu Tomlinson (2012) dodáva, že text nemusí byť vytvorený rodeným hovoriacim, ale môže byť verziou originálu, ktorý musí byť zjednodušený, aby sa uľahčila komunikácia. Takéto zadanie môže zahŕňať zručnosti osvojené zo skutočného života, ktoré môžu dopomôcť nielen k zlepšeniu komunikácie ale aj nelingvistických výsledkov. Práve preto by sa žiakovi mali poskytnúť autentické materiály, pretože v opačnom prípade nebudú pripravení na prirodzené používanie cudzieho jazyka.

2 Prístup učiteľa k práci s učebnicou

Existujú rôzne typy učiteľov, napr. komunikatívny, menej komunikatívny, empatický, organizovaný, disciplinovaný a i.. Učebnice nám môžu poskytnúť plány, ale nikdy nám neukážu ako správne pracovať s rôznymi typmi žiakov v konkrétnej situácii. Túto myšlienku zastáva aj

Cunningsworth (1995), lebo učebnica nám nemôže sprostredkovať postup ako pristupovať k jednotlivcom. Učebnica má predovšetkým slúžiť ako pomôcka, ktorá nám môže pomôcť vo vyučovacom procese, môžeme ju používať, ale nikdy by sme nemali dovoliť učebnici, aby nás riadila. Učenie a vyučovanie nie sú úplne predvídateľné procesy a aj učitelia, ktorí poznajú svoje triedy musia upravovať svoje vopred naplánované hodiny a podľa danej situácie modifikovať prezentované učivo a postupy (Cunningsworth, 1995). Miera do akej učiteľ závisí na učebnici sa mení a závisí od učiteľových názorov na učebnice. Niektorí učitelia považujú učebnice za stereotypné a nevhodné pre triedu, a preto uprednostňujú dopĺňanie materiálov z časopisov a odborných kníh. Ďalšia skupinu predstavujú učitelia, ktorí sa pridávajú iba učebnice, a jej obsah používajú ako jediný materiál a zdroj (Harmer, 2007). Takýto modus používania učebnice nie je efektívny, lebo učiteľ postupuje podľa učebnice, a v rovnakom poradí prezentuje aj učebnú látku, a každé cvičenie sa preberá stereotypne. Takýto postup je typický pre krajiny, kde sú centrálné stanovené sylaby a používaná učebnica. Podobný prípad môže nastať pri neskúsených učiteľoch, ktorí ešte nenadobudli dostatočnú prax, a ktorí postupujú stereotypne podľa učebnice (Cunningsworth, 1995). Takýto prístup môže viesť k silnej závislosti na učebnici a k tomu, že sa vytratí rozmanitosť z vyučovacieho procesu a nebude možné zohľadňovať individuálne potreby žiakov. Týmto spôsobom sa vytratí kreativita z vyučovacieho procesu, keďže vo vyučovaní bude absentovať spontánnosť a flexibilita (Cunningsworth, 1995). Učitelia by sa mali vyhýbať takémuto modusu práce s učebnicou, pretože neprispieva ku kreativite a rozvoju individuálnych osobitostí žiakov. Práve preto by mali učitelia používať veľa doplnkových materiálov a umožniť žiakom prejavíť svoju spontánnosť na hodinách. Učebnicu, ktorá poskytuje učiteľovi priestor na úpravu cvičení, je možné vnímať ako najviditeľnejší nástroj v rovnocennom vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Bez učiteľa by nebolo možné vytvoriť túto rovnováhu, keďže on je jediný, kto najlepšie pozná svojich žiakov a vie odhadnúť potrebu rôznorodosti a adekvátnej rovnováhy (Harmer, 2007). Primerané používanie učebnice môže priniesť mnoho výhod do vyučovacieho procesu. Menej skúsení učitelia môžu používať učebnice do takej miery, do akej potrebujú a na druhej strane môžu nahradiť menej vhodné, resp. menej zaujímavé časti učebnice svojím vlastným materiálom. K tomu tento prístup dáva možnosť učiteľom viac experimentovať s alternatívnymi materiálmi a tým sa stať menej závislými na učebnici a zároveň prispieva k rozmanitosti aktivít a vyučovacích metód (Cunningsworth, 1995).

K tomu aby učitelia efektívne používali učebnice je nevyhnutné, aby primerane poznali problematiku štruktúry učebníc, ich funkcií a kritérií ich ohodnotenia. Učebnica je vnímaná ako komplexná štruktúra zložiek, ktorá má špecifické didaktické funkcie (Hrehovčík, 2002). Ako uvádza Průcha (2002) učebnica bude efektívna pri realizácii svojich funkcií, keď bude rozdelená podľa svojich dvoch súčastí: internej (textovej) a externej (netextovej). Tento prístup podľa Průchu (2002) a Hrehovčíka (2002) predstavuje štruktúrno-funkčný prístup. V sedemdesiatych rokoch českí bádatelia Doleček, Řešátko a Skoupil (1975) vytvorili klasifikáciu štruktúrnych komponentov internej časti učebnice. Túto klasifikáciu zadefinovali na základe ich funkcie a rozdelili ich na 6 častí: a) motivačný text, b) interpretačný text, c) text, pri ktorom je žiak usmernený učiteľom, d) príklady, otázky a feedback. Interná časť podľa Průchu (2002) predstavuje hlavnú časť učebnice, ktorá prislúcha zadaným štandardom a mala by mať podobnú funkciu ako externá časť. Externá časť je zastúpená obrázkami, diagramami,

tabuľkami a grafmi. Navyše, aby učebnica vzbudila u žiakov zvedavosť a záujem, ako uvádza Tandlichová (2003), mala by mať pútavý vzhľad, rôzne typy cvičení a príťažlivý obsah. Niektoré súčasné učebnice spĺňajú túto požiadavku a zameriavajú sa na individuálne osobitosti žiakov, pričom zohľadňujú úroveň cudzojazyčnej zručnosti a navyše reflektujú na profesijnú motiváciu učiteľov cudzích jazykov, motiváciu a individuálne potreby študentov. V dnešnej dobe existuje veľký počet učebníc, kde obrázky prevládajú nad textom a odvádzajú pozornosť žiakov. Práve preto je potrebné, aby medzi externou a internou štruktúrou učebnice bola prítomná rovnováha a učelia by mali poznať z akých cvičení pozostáva učebnica, spôsob akým je prezentovaná gramatické a lexikálne učivo. Ak sú tieto podmienky zabezpečené, učelia môžu adekvátne prezentovať a odovzdávať svoje vedomosti a zručnosti svojim žiakom.

Okrem štruktúry učebnice, existuje niekoľko funkcií učebnice, ktoré sú dôležité kvôli svojej charakteristike. Predtým ako uvedieme tieto funkcie, je potrebné zohľadniť nasledujúce aspekty:

- Učebnica je súčasťou systému učebných materiálov.
- Učebnica je nezávislý podsystem s určitým radom funkcií a charakteristickou štruktúrou.
- Učebnica je komplexný podsystem v ktorom má každý komponent špecifickú úlohu, kompozíciu a formu (Hrehovčík, 2002).

Zoznam funkcií, ktorý sa používa pri učebnici určenej pre dnešné školy tvorí základ pre charakteristiku štruktúry učebnice. Myšlienka funkcií cudzojazyčnej učebnice je taktiež úzko spojená s validitou výučby a učenia sa cudzieho jazyka. Na jej základe Zujev (1986) rozlišuje nasledovné funkcie učebnice:

- a) informačná
- b) transformačná
- c) systémová
- d) upevnenia a sebakontroly
- e) sebavzdelávacia
- f) integrujúca
- g) koordinujúca.

Tandlichová (2003) a Zujev (1986) upozorňujú na to, že ak budú autori cudzojazyčných učebníc rešpektovať vyššie uvedené funkcie, učebnica cudzieho jazyka umožní učiteľovi a žiakom, aby ju používali efektívne a môže v značnej miere motivovať učebný aj vyučovací proces cudzieho jazyka.

K tomu, aby učiteľ použil učebnicu čo najefektívnejšie, by mal poznať aj metódy a kritéria na jej hodnotenie. Pri hodnotení učebnice by mal zohľadňovať nasledovné aspekty:

- funkcie hodnotenia cudzojazyčnej učebnice,
- externá a interná časť učebnice,
- rešpektovanie učebných štýlov a stratégií,
- hodnotiace kritériá (Tandlichová, 2003).

V procese hodnotenia a analýzy učebnice môže byť zapojených viac ako 300 výskumných metód. Průcha (2002) a Nicholls (2003) vyzdvihujú kvantitatívne metódy, ktoré sú veľmi užitočné pri analýze veľkých vzoriek. Pozoruhodným prínosom sú podľa Nichollsa (2003) metódy kontextuálnej analýzy, ktoré sa zameriavajú na objavovanie a hodnotenie kvalitatívnych charakteristík učebníc, pričom sa zameriavajú na obsah a porozumenie prečítaného textu. Pingel (1999) ďalej približuje hermeneutickú analýzu, ktorá učiteľom pomáha odhaliť skrytý význam v učebniciach. Analýza, ktorá sleduje diskurz a ktorá pristupuje k významu analyticky a zameriava sa na účastníkov danej konverzácie sa nazýva interkultúrna analýza. Ako ďalšiu uvádza diskurzívnu analýzu, kde recenzent hodnotí obsah učebnice, aké skupiny a udalosti autor vyzdvihuje, prípadne ktorým venuje menej pozornosti. Obzvlášť podnetnou sa podľa Pingela (1999) javí kontingentná analýza, ktorá predstavuje novú kombináciu kvalitatívnych a kvantitatívnych metód, ktoré nám umožňujú analyzovať texty a obrázky zastúpené v učebnici. Tretí typ je zastúpený metódami kladenia otázok, keďže otázky hrajú kľúčovú úlohu v našom výskume. Ich výhodou je používanie dotazníkov a interview, ktoré zohrávajú kľúčovú úlohu v pedagogickom výskume a taktiež rozvíjajú kritické myslenie (Průcha, 2002). Štvrtý typ sa zakladá na metódach pozorovania, ktoré sa väčšinou využívajú v empirickom výskume, a preto sú veľmi podnetné pre výskum učebníc (Průcha, 2002).

Na overenie nadobudnutých vedomostí sa využívajú metódy testovania, ktoré umožňujú zistiť, do akej miery učebnica vplýva na kognitívno-učebný proces u žiakov.

Šiesty typ je zastúpený experimentálnymi metódami, ktoré porovnávajú, do akej miery vplývajú učebnice, v ktorých boli realizované zmeny, na učebný proces a tie, v ktorých cvičenia neboli upravované.

Posledný typ je zastúpený komparatívnymi metódami a slúži na porovnanie dvoch alebo viacerých učebníc na základe súboru kritérií. Tieto metódy môžu byť použité v historickom učebnicovom výskume. Ak by sme použili štandardnú procedúru a spoločný súbor kritérií, mohli by sme prispieť k zobjektívneniu a väčšej spoľahlivosti výsledkov v danom procese (Cunningsworth, 1995).

Keďže existuje veľké množstvo metód určených na hodnotenie učebníc, je dôležité, aby sa školy a učitelia rozhodli, ktorý modus hodnotenia učebníc použijú a potom ich ďalej modifikovali podľa svojich potrieb a potrieb žiakov.

Cunningsworth (1995) a Ellis (1999) rozdeľujú hodnotenie učebnice do troch nasledujúcich po sebe krokov :

- 1) Hodnotenie učebnice pred jej použitím (prediktívne) - pomáha učiteľom vybrať si najvhodnejšiu učebnicu pre konkrétnu skupinu žiakov.
- 2) Hodnotenie počas používania učebnice - pomáha učiteľom odhaliť slabé a silné stránky učebnice.
- 3) Hodnotenie učebnice po určitom čase jej používania (retrospektívne) - sa snaží zozbierať informácie systematickejšie. Zvyčajne sa uskutočňuje po tom, ako sa už učebnica použila v konkrétnej učebnej situácii. Pomáha učiteľovi reflektovať kvalitu učebnice, pričom v empirickom hodnotení používa aj dotazníky.

Mnohí uznávaní odborníci - ako napríklad A. Cunningsworth, J. Harmer, A. Skierso, T. Hutchinson, sa zapojili do hodnotenia cudzojazyčných učebných materiálov a ich modifikácie. Tvrdia, že pred hodnotením učebnice je potrebné zohľadniť mnohé faktory. Niektoré z týchto faktorov zahŕňajú úlohy pre žiakov, učiteľov, inštruktážne materiály, ako aj sylaby (Richards a Rodgers, 2001). K tomu, aby sa tieto úlohy vysvetlili efektívne, recenzent musí poznať tak potreby a záujmy žiakov, ako aj učiteľov (Bell a Gower, 1998).

Ako už spomínali Byrd (2001) a Sheldon (1988), dotazníkové hodnotiace kritériá by sa mali vyberať podľa učebného kontextu a konkrétnych potrieb žiakov a učiteľov. Napriek tomu, že existuje veľké množstvo hodnotiacich dotazníkov a tabuliek, ktoré boli zostavené v rôznych častiach sveta, mnohé z nich sú identické a podobné v kritériách, ktoré uplatňujú. Väčšina z tých, ktoré boli zostavené mnohými uznávanými odborníkmi ako sú Cunningsworth a Kusel (1991), Skierso (1991), Welnitzová (2012) posudzujú ciele, vzhľad, metodológiu a organizáciu učebníc. Ďalšie kritériá, ktoré sú v dotazníkoch zastúpené hodnotia mieru rozvíjania rečových zručností (počúvania, hoverenia, čítania a písania) a mieru pozornosti ktorú učebnica venuje osvojovaniu jazykových prostriedkov (ako gramatika a slovná zásoba a pod.) (Ur, 1996; Harmer, 2007; Cunningsworth, 1995). Berúc do úvahy to, čo už bolo povedané, pri hodnotení cudzojazyčnej učebnice považujeme za dôležité najmä: jej vonkajší vzhľad, základné informácie o metodike jej tvorby a internú štruktúru a obsah.

Vonkajší vzhľad a základné informácie o metodike jej tvorby musia spĺňať istú normu, t.j., že učebnica je orientovaná na žiaka, pričom berie ohľad na jeho jazykovú úroveň a záujmy. V rovnakej miere zohľadňuje aj sylaby danej školy, pričom sa nezabúda ani na odborný profil a motiváciu učiteľov cudzích jazykov, očakávaní a potrieb žiakov (Tandlichová, 2003).

Tandlichová (2003) poukazuje aj na ďalšie kritériá, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu pri internom hodnotení učebnice:

- prezentácia gramatiky a lexiky s ohľadom na pravidlá, od známych k neznámym, od jednoduchším k zložitejším,
- prepojenie medzi cvičeniami, aktivitami a testami, ktorých cieľom je rozvíjať kreativitu a nezávislosť žiakov,
- výber textov s ohľadom na vek, záujmy a úroveň komunikačnej kompetencie žiakov,

- rozvoj integrovaných zručností,
- funkčný neverbálny materiál,
- funkčný doplnkový materiál,
- rešpektovanie začlenenia rôznych učebných štýlov a stratégií pri osvojovaní si cudzieho jazyka
- funkcie iných súčastí učebnicového setu.

V roku 2001 pätnásť členov Slovenskej komory učiteľov anglického jazyka (SATE) pracovalo na projekte, ktorého výsledkom boli hodnotiace kritéria, ktoré boli podrobnejšie, ako tie, ktoré sú uvedené vyššie. Vytvorili kritériá pre hodnotenie metodologickej príručky, učebnice a pracovného zošita. Vypracované kritériá sa zameriavali na podrobnú analýzu (hodnotenie), vzhľad, zručnosti, zadania, štruktúry, slovnú zásobu, jazykové funkcie s ohľadom na aktuálne sylaby a kurikulum, jednotlivé zručnosti (čítanie, počúvanie, hovorenie a písanie), silné stránky a slabé stránky učebnice a pod.

3 Metodológia výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť aké modusy použitia učebníc vo vyučovacom procese učitelia cudzích jazykov preferujú a do akej miery využívajú učebné materiály z učebníc na vyučovaní cudzieho jazyka. V rámci modulusov použitia učebníc sme sa zamerali na to, do akej miery učitelia zohľadňujú témy, obsahovú stránku, dizajn a ilustrácie, sociálny a kultúrny kontext v používaní učebnice. Ďalej sme zisťovali, do akej miery učitelia modifikujú materiál v učebniciach, resp. využívajú doplnkový učebný materiál.

Výskumné otázky boli vymedzené nasledovne:

- Do akej miery učitelia vnímajú svoju prácu s učebnicou ako efektívnu?
- Do akej miery modifikujú učitelia učebnicový materiál?

Výskum bol realizovaný období od októbra 2012 do apríla 2013. Do výskumu boli zapojení učitelia základných, stredných a jazykových škôl v meste Nitra. Štúdie sa zúčastnilo 102 učiteľov (96 žien a 6 mužov), ich priemerný vek bol 40 rokov. Výber výskumnej vzorky bol zámerný, pretože vo výskume bolo zameranie na učiteľov, ktorí pracovali s viacerými typmi učebníc a mali skúsenosti s prácou s učebnicou. Učiteľov, ktorí boli zapojení do výskumu, nám preto odporučili vedúci predmetových komisií.

Postoj učiteľov cudzích jazykov k tejto problematike sme zisťovali dotazníkom pre učiteľov. Predtým ako boli dotazníky zostavené boli zosumarizované poznatky z literatúry, ktorá poukázala na kritériá, ktoré sú nevyhnutné pre hodnotenie učebných materiálov. Cieľom dotazníka pre učiteľov bolo zistiť aký názor majú učitelia na učebnice z ktorých vyučujú, aké modusy používajú pri práci s učebnicou. Učitelia v dotazníku odpovedali na 15 otvorených otázok, ktorých cieľom bolo zistiť do akej miery sa na vyučovaní pridávajú učebnice a ako

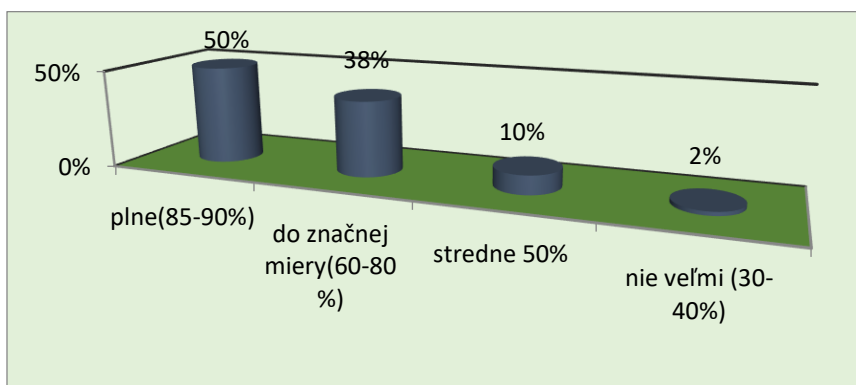
prezentovaný učebnicový materiál menia a modifikujú. Parciálnym cieľom dotazníka bolo taktiež zistiť, či sú učitelia spokojní s učebnými materiálmi a či ich považujú za vhodné na výučbu cudzieho jazyka (obsah učebníc, rôznorodosť cvičení, zastúpenie zručností a či spĺňajú potreby žiakov).

Počas realizácie výskumu sme postupovali nasledovne: vypracovanie dotazníkov, analýza učebníc, štatistické spracovanie výsledkov, záverečné merania, štatistické spracovanie výsledkov výskumu, analýzy, diskusia a závery.

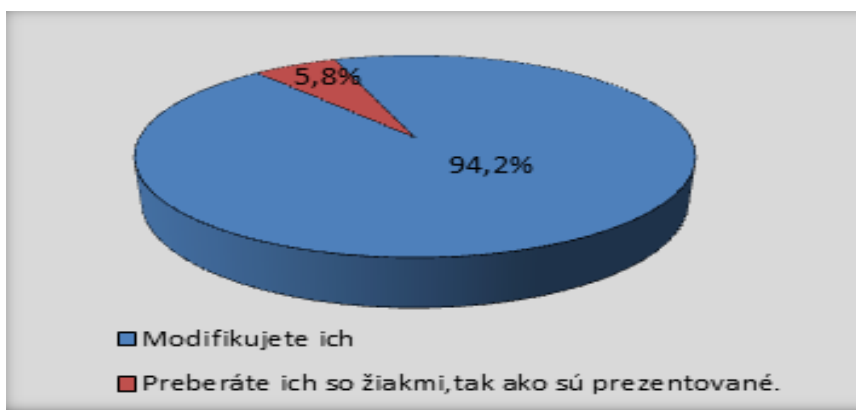
4 Výsledky

Výsledky výskumu poukazujú na efektívnosť pri práci s učebnicovými materiálmi, ktorá bola zisťovaná dotazníkovou metódou. Analýza učebníc sa predovšetkým zamerala na obsah, úroveň, vzhľad učebnice a prezentáciu učebných materiálov. Cieľom dotazníka bolo zistiť ako učitelia používajú učebnice a do akej miery zohľadňujú témy, obsahovú stránku, dizajn a ilustrácie, sociálny a kultúrny kontext materiálov učebnice.

Graf 3 Spokojnosť s učebnicovým materiálom

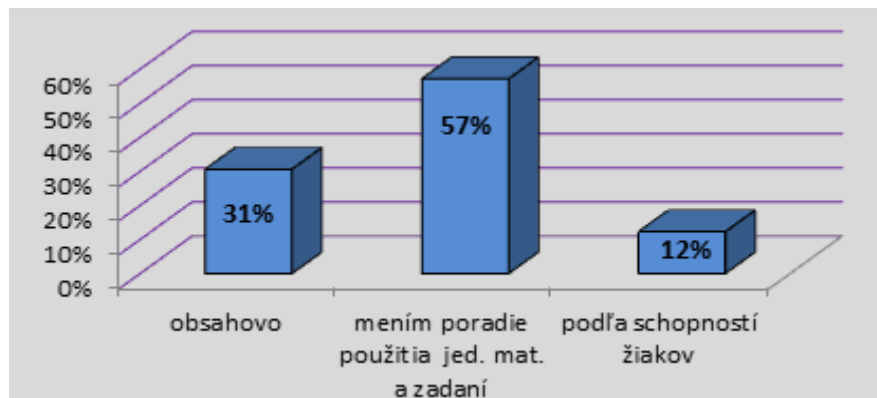


Graf 4 Percentuálne vyjadrenie modifikácie učebného materiálu:



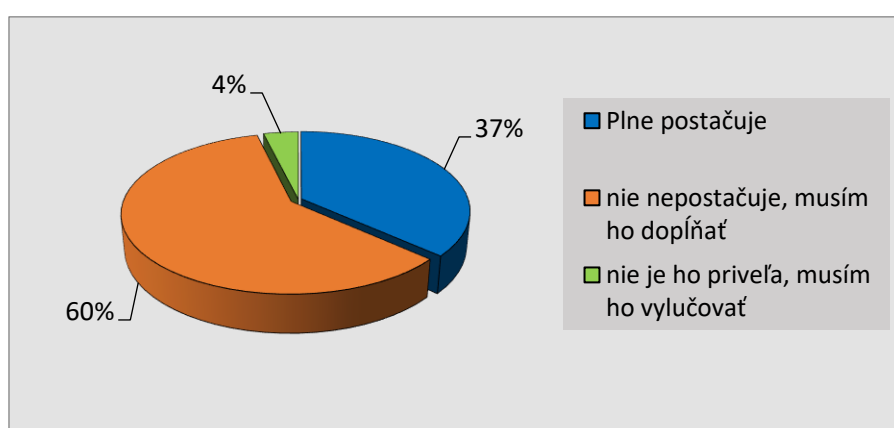
Pozoruhodným zistením bolo, že 94% učiteľov modifikuje učebnice aj napriek tomu že 50% učiteľov bola úplne spokojných s učebnicami, ktoré používajú.

Graf 5 Percentuálne vyjadrenie modusu práce s učebnicou



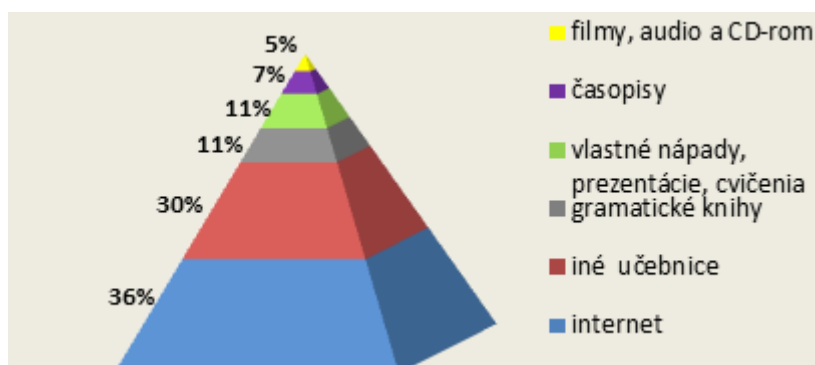
Graf 5 ilustruje modifikácie učebných materiálov v učebnici. Ukazuje sa, že 31% učiteľov obsahovo modifikuje učebnice, zatiaľ čo 57% všetkých učiteľov mení poradie jednotlivých materiálov a zadaní. Malé zastúpenie (12%) učiteľov modifikuje učebnice podľa schopností svojich žiakov. V tomto smere možno poukázať na pozoruhodné zistenie, t. j. že 31% učiteľov nie je spokojných s obsahom učebnice, napriek tomu, že 50% učiteľov prejavuje úplnú spokojnosť so svojimi učebnicami.

Graf 6 Miera spokojnosti s učebnicovými materiálmi vzhľadom na potreby učiteľov a pridelený čas na výučbu



Pre viac ako polovicu učiteľov (60%) učebnice neposkytujú adekvátne množstvo doplnkových materiálov. Berúc do úvahy učebnice ako sú napr. Project a Opportunities, z ktorých sa v danom období vyučovalo, učebnica *Project* obsahoval aktuálne témy, na rozdiel od učebnice *Opportunities*, kde témy boli stereotypné, a preto učitelia používali mnoho doplnkových materiálov.

Graf 7 Percentuálne vyjadrenie zdrojov, z ktorých učitelia dopĺňajú učebnicové materiály



Nasledujúci graf zobrazuje zdroje, ktoré učitelia najčastejšie používajú pri práci s učebnicami. 36% učiteľov tvrdí, že internet je užitočným zdrojom pri plánovaní hodín. 30% učiteľov používa na hodinách aj iné učebnice, zatiaľ čo 11% učiteľov používa gramatické príručky a prichádza s kreatívnymi myšlienkami, prezentáciami a cvičeniami. 7% učiteľov čerpá doplnkové materiály z časopisov a 5% učiteľov zaraďuje do procesu výučby filmy a audio nahrávky.

Diskusia a záver

Hlavným cieľom štúdie bolo poukázať na skutočnosť, do akej miery sa učitelia pri výučbe cudzieho jazyka pridržajú učebnice a ako materiál prezentovaný v učebnici menia a modifikujú. Ďalej sme sa zamerali aj na aktuálnosť obsahu cudzojazyčných učebníc, ktoré sa aktuálne najčastejšie používajú na základných a stredných školách a gymnáziách. Ako bolo uvedené vyššie, je málo autorov učebníc, ktorí sú zároveň aj teoretikmi v tejto oblasti (Cunningsworth, 1995; Harmer, 2007; Sheldon, 1988; Tomlinson, 2012), a práve preto bolo doteraz realizované malé množstvo výskumov zameraných na vplyv učebnicových materiálov na žiaka. Z tohto dôvodu je potrebné upriamiť pozornosť na hodnotenie učebníc a navrhnúť spôsoby prepojenia výskumov a tvorby učebných materiálov s cieľom vzájomného oboznámenia sa s problematikou vytvorenia kreatívnych prepojení medzi obsahom učenia a vyučovaním. Hodnotenie učebníc je zdĺhavý proces, ktorý pozostáva z mnohých etáp. Na jeho realizáciu je potrebné aplikovať rôzne kritériá a metódy. V rámci výskumu sme postrehli, že učebnice, ako napr. Opportunities, neboli pre žiakov podnetnými, a preto sme museli prísť s inovatívnejšími materiálmi a zaviesť učebný modus, ktorý by zlepšil učebné výsledky žiakov a zároveň zaujal pozornosť žiakov inšpiratívnejšími aktivitami.

Výskumnou metódou Dotazník pre učiteľov sme odpovedali na výskumnú otázku, a to, že učitelia vnímajú svoju prácu s učebnicou ako efektívnu, a tiež že prevažná väčšina učiteľov učebnicové materiály modifikuje.

Keďže učitelia materiál učebníc modifikujú a dopĺňajú cvičeniami prípadne obmieňajú ich poradie, môžeme tvrdiť, že učitelia sú dostatočne kreatívni. No aj napriek tomu, že prevažná väčšina učiteľov je kreatívna, v značnej miere sú medzi učiteľmi zastúpení aj zástancovia tradičných metód, ktorí nevyvíjajú snahu o modifikovanie učebnicového materiálu. Takýto modus použitia učebníc nie je efektívny pre súčasné vyučovanie, a preto by bolo vhodné, aby učitelia absolvovali v rámci svojho ďalšieho vzdelávania školenia, ktoré by mohli prispieť ku skvalitneniu vyučovacieho procesu a k inovatívnejším postupom využitia učebníc pri vzdelávaní žiakov.

Súhlasíme s vyjadrením učiteľov na texty v učebnici *Project*, ktoré poukazujú na skutočnosť, že texty v tejto učebnici nie celkom uspokojujú potreby žiakov. Zadania a inštrukcie k textom nie sú v mnohých prípadoch presné a vhodné. Pri výučbe čítania s porozumením by sa, napríklad, nemalo kombinovať čítanie a počúvanie, nakoľko je pre žiakov príliš obtiažne počúvať a sledovať niekoho, kto text číta a udržať tempo pri čítaní pre seba. Učebnica je založená prevažne na lexikálno-gramatických sylabách, pričom zadania k textom určeným na čítanie s porozumením sa zameriavajú prevažne len na identifikáciu a osvojenie si gramatického prípadne lexikálneho učiva a nesústreďujú sa na rozvíjanie zručnosti čítania s porozumením. Z tohto dôvodu učiteľ musí dopĺňať cvičenia, aby zefektívnil proces rozvoja čítania s porozumením pre svojich žiakov. Čo sa týka učebnice *Opportunities*, táto učebnica vo väčšej miere rozvíja čitateľské stratégie a má k textom presnejšie inštrukcie. Avšak na druhej strane v nej absentujú po-textové cvičenia a texty s aktuálnejšími témami. Preto jednotlivé texty vyžadujú kreatívnejší prístup učiteľa k rozvoju čítania s porozumením u žiakov, ktorý si vyžaduje od učiteľa prísť s novými invenčnejšími aktivitami, aby vzbudil u svojich žiakov záujem o analýzu a interpretáciu textu. Z uvedeného dôvodu si dovoľujeme tvrdiť, že postoje učiteľa k učebnici sú založené na kriteriálnom hodnotení a sú veľmi potrebné, nakoľko môžu učiteľovi pomôcť odhaliť nedostatky učebnice a vytvoriť nové modusy ako s ňou efektívne pracovať a vzbudiť tak záujem žiakov o učenie sa cudzieho jazyka.

Acknowledgment

Výskum bol podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja pod číslom zmluvy APVV-14-0446, APVV-17-0071 a VEGA 1/0062/19.

Bibliografia

Allington, R.L. (2009). *What really matters in Response to Intervention: Research-based designs*. Boston: Pearson.

Allington, R.L. & McGill-Franzen, A. (2009). Comprehension difficulties among struggling readers. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 551-568). New York: Routledge.

- Bell, J. and Gower, R. (1998). Writing course materials for the world: A great compromise. In B. Tomlinson (Ed.) *Materials development in language teaching* (pp. 116–129). Cambridge University Press.
- Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation. In M. CELCE-MURCIA. M. *Teaching English as a second or foreign language*.
- Crossley, S. A., M. M. Louwse, P. M. McCarthy & D. S. McNamara (2007). A linguistic analysis of simplified and authentic texts. *Modern Language Journal*, 91 (2), pp.15–30.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Course-Book*. London-Heinemann.
- Cunningsworth, A. and Kusel, P. (1991). Evaluating teachers' guides. *ELT Journal*, 45 (2), pp. 128-139.
- Doleček J., Řešátko, M a Skoupil, Z. (1975). *Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství.
- Ellis, R. (1999). Input based approaches to teaching grammar: A review of classroom oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19 (64), 80.
- Gadusova, Z., Hartanska J. (2003). *Coursebook evaluation criteria: Why are they a problem for teachers?* Institute for English Language Education, Assumption University. Vol. 6., no.2. Available on the Internet: http://www.aulibrary.au.edu/multim1/ABAC_Pub/The-English-Teacher-An-International-Journal/v6-n2-5.pdf.
- Grant, N. (1987). *Making the most of your textbook*. London- Longman. pp.128.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Hrehovčík, T. (2002). Foreign language textbook evaluation – methodological considerations. *Studia Anglica Resoviensia 1. Seria filologiczna*. - zes. 6.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Moeller, A. J. and Catalano, T. (2015). *Foreign Language Teaching and Learning*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 200. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/200>.
- Nicholls, J. (2003). Methods in School Textbook Research. In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3 (2), 11–26, doi: 10.18546/HERJ.03.2.02.
- Nuttall, C. (2000). *Teaching reading skills in a foreign language*. UK: Macmillan Education.
- O'neill, R. (1982). Why Use Textbooks? *ELT Journal Vol. 36/2*. [Accessed 2012/10/27]. Available on the Internet: <http://textbookuse.pbworks.com/f/Why+use+textbooks.pdf>.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, pp.9-11, Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Průcha, K. (2002). *Moderní pedagogika*, 2.roz. vyd. Praha: Portál.

- Sheldon E., L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials ELT coursebook. *ELT Journal Volume 42/4*. Oxford University Press.
- Richards, J. and Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2006). Materials development and research-making the connection. *RELC Journal (37) 1*, 5-26
- Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. In M. Celce Murcia. *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 432-453). (2nd Ed.). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Stranovská, E., Munková, D., Munk, M., Sarmany-Schuller, I. (2013) Cognitive-Individual Linguistic and Demographic Variables and Syntactic Abilities in Foreign language. In *Studia Psychologica*, Vol.55, no.4., pp. 273-287.
- Snow, C.(2002). Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension. Washington, DC: RAND Reading Study Group. R. Why Use Textbooks? *ELT Journal Vol. 36/2*. [Accessed 2012/10/27]. Available on the Internet : http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf.
- Stranovská, E. (2013). Tolerance of ambiguity in foreign language In *XLinguae. Vol.6*, no.1, pp.14-22.
- Tandlichová, E. (2003). EFL coursebook in learner-centred learning and teaching. In *Theory and practice in English studies. Vol.1*. Brno, Masarykova univerzita. [Accessed 2012/9/26]. Available on the internet :http://www.phil.muni.cz/angl/thepe/thepe_01_16.pdf.
- Tomlinson, B. (2012). *Materials development for language learning and teaching. Vol. 45*, Cambridge University Press. [Accessed 2012/5/16]. Available on the Internet: <http://journals.cambridge.org/action/login>.
- Tomlinson, B., and Musuhara, H. (2004). Developing cultural awareness. *MET, 13(1)*, 1–7.
- UR, P (1996). *A Course In Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Welnitzová, K. (2012) *Neverbálna komunikácia vo svetle konzekutívneho tlmočenia*. Nitra: UKF.
- Welnitzová, K. and Munková, D. (2020). Evaluation and self-evaluation in trainers' performance in translation studies training. *INTED 2020: 14th annual International Technology, Education and Development Conference*, pp. 8364-8372, Valencia: IATED Academy.
- Widdowson, H. G. (1984). *Authentic versus purposeful activities*. Council of Languages Association Conference.
- Zujev, D.D. (1986). *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: SPN.

Sítování (networking) v pedagogickém výzkumu

Sborník příspěvků z XXIV. Konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 15. – 16. září 2016 v Českých Budějovicích

Nakladatel: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Publikace neprošla jazykovou korekturou.

České Budějovice, 2022

ISBN 978-80-7394-941-9



Sekce pedagogických a psychologických programů
Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
Section of Pedagogical and Psychological Programs
Faculty of Education, University of South Bohemia