

Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého
v Olomouci

I/2013

e-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice



Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

e-PEDAGOGIUM

I/2013

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

Jazyková úprava: Mgr. Milan Polák, Ph.D.
Mgr. Silvie Zdražilová

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předsedkyně redakční rady: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením.

ISSN 1213-7758	tištěná verze
ISSN 1213-7499	elektronická verze

Obsah

Úvod.....	5
-----------	---

Odborné články a statě

Tradice etické výchovy na českých školách	7
---	---

KAMILA ŠŤASTNÁ

Genderová rovnost ve výsledcích: znevýhodňují české školy chlapce, nebo dívky?	15
---	----

IRENA SMETÁČKOVÁ

Rozvoj kompetencí sociálního pedagoga počas vysokoškolského štúdia (odbor Sociálna pedagogika).....	30
--	----

ŠTEFAN CHUDÝ, PAVEL NEUMEISTER, ALENA JŮVOVÁ

Činnosť v tanečnom souboru a její význam v životě člověka drobnohledem fenomenologického zkoumání.....	47
---	----

HELENA PILUŠOVÁ

Vplyv neformálnej kontroly rodičov na prospech ich detí v škole	58
---	----

LUKÁŠ BOMBA, JARMILA ZACHAROVÁ

Ověřování výzkumného nástroje zaměřeného na zkoumání názorů žáků na důležitost biologických dovedností	69
---	----

MILAN KUBIATKO, MONIKA VAŠÍČKOVÁ

Tvorba, záznam a editace zvuku pomocí software Ableton Live.....	82
--	----

MARTIN VÁVRA

Možnosti diagnostiky jazykových kompetencí u dětí s těžkým sluchovým postižením	96
--	----

JITKA VÍTOVÁ

Učenie sa cudzieho jazyka a žiaci so sluchovým postihnutím.....	104
---	-----

DARINA TARCSIOVÁ, DOMINIKA BURIANOVÁ

Recenze a krátká sdělení

Sociální pedagogika.....	119
--------------------------	-----

MARCELA EHLOVÁ

Jak mluvit s dětmi od narození do tří let.....	121
--	-----

BARBORA KOPECKÁ

Rozumově nadané děti s dyslexií	124
---------------------------------------	-----

MONIKA WEILOVÁ

Úvod

Milí čtenáři,

v roce, kdy Univerzita Palackého v Olomouci slaví 440. výročí svého založení, zahajujeme další ročník našeho časopisu. Nadále bychom chtěli pokračovat v diskurzech interdisciplinárního pedagogického výzkumu a pokusit se nejen o překonávání individuálních bariér či předsudků mezi zastánci různých přístupů ke zkoumání edukační reality, ale také bariér mezioborových. V těchto intencích je rozmanitý i výběr článků, které na stránkách prvního čísla ročníku 2013 našeho časopisu naleznete.

Článek Tradice etické výchovy na českých školách Kamily Šťastné je retrospektivou tradice mravní výchovy na českých školách. Tematicky souvisí se zavedením doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Autorka se soustředila především na problematiku koncepte mravní výchovy jako předmětu a zkoumá jeho vývoj ve dvacátých a třicátých letech minulého století.

Velmi aktuálním tématem genderové nerovnosti na českých školách se zabývá Irena Smetáčková, když si klade otázku, zda české školy znevýhodňují chlapce nebo dívky. Autorka se zaměřuje na diskusi o genderových rozdílech v žákovských výsledcích na českých základních a středních školách. Představuje podrobnou analýzu dominantní interpretace v této problematice a uvádí argumenty pro neplatnost názoru, podle něhož školy znevýhodňují chlapce.

Otázku vlivu formální a neformální kontroly školního prospěchu dětí jejich rodiči řeší ve svém článku Vplyv neformálnej kontroly rodičov na prospech ich detí v škole Lukáš Bomba a Jarmila Zacharová. Za významné faktory považují pozitivní akceptující přístup a způsob otevřené komunikace rodiče s dítětem, jehož prostřednictvím lze podpořit motivaci dítěte k učení se, dosažení lepšího prospěchu a úspěšnosti ve škole.

Zajímavou metodu pro svou výzkumnou sondu zvolila Helena Pilušová, když se pokusila o představení problematiky tanečních souborů a života jejich vedoucích prostřednictvím fenomenologického zkoumání a doplňkové metody oživené fotografie.

Na jiných metodologických základech pak stojí příspěvek Ověřování výzkumného nástroje zaměřeného na zkoumání názorů žáků na důležitost biologických dovedností Milana Kubiátka a Moniky Vašíčkové, který představuje pilotní výzkum.

Projekt Tvorba, záznam a editace zvuku pomocí software Ableton Live a také výsledky průzkumu pracovních kompetencí studentů hudebních oborů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého představí stať Tvorba, záznam a editace zvuku pomocí software Ableton Live Martina Vávry.

Jazykovým kompetencím a výuce cizích jazyků u jedinců se speciálními potřebami se pak věnují články Možnosti diagnostiky jazykových kompetencí u dětí s těžkým sluchovým postižením Jitky Vítové a Učenie sa cudzieho jazyka a žiaci so sluchovým postihnutím Dariny Tarcsiové a D. Burianové.

Také v dalších číslech tohoto ročníku se redakce chce orientovat na rozmanitost široce pojatého pedagogického výzkumu a poskytnout tak prostor pro diskusi o výsledcích výzkumů, které se vztahují k problematice konsilience pedagogických a dalších vědních oborů. Základem pro takto vnímanou interdisciplinaritu může být radikální konstruktivismus, jestliže připustíme pojetí Horsta Sieberta: „Pokud se všechny vědní obory zabývají lidským poznáním a jeho realitou, neexistuje žádná vědní disciplína, která by byla pro konstruktivismus irelevantní či nezajímavá.“

Alena Jůvová a Štefan Chudý

Odborné články a statě

Tradice etické výchovy na českých školách

Kamila Šťastná

Abstrakt

Článek je aktuálním příspěvkem v souvislosti se zavedením etické výchovy do českých škol. Jeho cílem je seznámit čtenáře s tradicí mravní výchovy na českých školách. Soustředí se na problematiku zavedení mravní výchovy jako předmětu a zkoumá jeho vývoj ve dvacátých a třicátých letech minulého století. Koncentruje se na výuku mravní výchovy na obecných, pokusných a reformních školách. Předkládá konkrétní pedagogické postupy, zabývá se tehdejšími cíli, osnovami a metodami předmětu.

Klíčová slova: etická výchova, mravní výchova, obecná, pokusná, reformní škola, cíle, osnovy, metody.

Tradition of Ethical Education at Czech Schools

Abstract

This article is a topical contribution to the issue of implementation of ethical education at Czech schools. Its goal is to familiarize the reader with the tradition of moral education at Czech schools. It focuses on the issue of introduction of moral education as a subject and examines its development in the twenties and thirties of the last century. It concentrates on teaching moral education at general, experimental and reform schools. It presents concrete pedagogical practices, deals with the then targets, curricula and subject methods.

Key words: ethical education, moral education, general, experimental, reform school, objectives, curricula, methods.

Úvod

Etická výchova byla do českých škol zavedena v roce 2010 jako nový doplňkový předmět. Nedochází k tomu v Čechách ale poprvé. Oficiální počátek spadá do roku 1922, kdy byla etická výchova vyučována v rámci předmětu občanská nauka a výchova na obecných a měšťanských školách. V tomto příspěvku se podíváme na samotný začátek tohoto předmětu; bude nás zajímat, jak probíhala výuka mravní výchovy na škole obecné, pokusné a reformní, a dále budeme zkoumat její tehdejší cíle, obsah a metody.

Dobových pramenů na toto téma se nám zachovalo poměrně mnoho. Předně jsou to různé návrhy a nařízení a také zákon ministerstva školství. Dalším důležitým pramenem je příspěvek Pedagogického ústavu v Praze, v němž nalezneme návrh cíle, osnov a metod mravní výchovy. Je zde také dílo Josefa Černého, který podal návrh osnov, podobně jako pedagogický ústav, avšak s tím rozdílem, že začlenil mravní výchovu do občanské nauky a výchovy. Významným pramenem je rozsáhlé dílo od Miloslava Škořepy. Nalezneme v něm finální podobu občanské nauky a výchovy, jak se učila na obecných školách. V jeho spise se nacházejí podnětné náměty, které by mohl pedagog využít i v dnešní době. Významnou knihu o mravní výchově sepsal Josef Bartoň, kde nastínil zcela jedinečnou koncepci mravní výchovy. Z novějších pramenů je třeba zmínit dílo Růženy Váňové a Dany Nejedlé, v němž se objevuje celá řada textů různých autorů o mravní výchově na reformních školách. Zajímavý je i článek od Gabriely Medvedové, která pojednala o počátcích občanské nauky a výchovy v Čechách.

1 Mravní výchova na obecných školách

Po skončení první světové války se v Čechách velmi intenzivně projednávala myšlenka zavést do škol mravní výchovu (srov. Chlup, 1922). Mravní výchova se do té doby učila převážně v předmětu náboženství a částečně v dalších předmětech. Například v osnovách matematiky stálo: „*Po stránce mravní vede žáka k pravdivosti, k objektivnosti a k pozitivě sebekritice*“ (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 240) nebo v osnovách tělocviku bylo uvedeno: „*... utužuje přátelství...*“ (tamtéž). Toto pojetí mravní výchovy bylo považováno za nedostatečné a po vzoru pozitivní zahraniční zkušenosti se usilovalo o to, aby měla mravní výchova ve škole pevnou hodinovou dotaci (srov. Chlup, 1922).

Předmětem spekulací bylo, zda zavést samostatný předmět mravouka, k čemuž se klonil například pedagogický ústav v Praze, nebo zda sloučit mravní výchovu s občanskou naukou a výchovou, což upřednostňoval například Josef Černý (1922, s. 45–55).

Mravní výchova se tak či onak začala u nás neformálně vyučovat na některých školách zhruba od roku 1921.¹ O rok později byla definitivně zavedena malým školským zákonem v rámci předmětu občanská nauka a výchova (Kasper, Kasperová, 2008, s. 198). V zákoně byl nový předmět představen takto: „*Občanská nauka a výchova jakožto povinný předmět učební na školách obecných a měšťanských má obsahovati základní poznatky o státě československém zvláště o zařízeních života hospodářského, sociálního, politického a kulturního. Má vésti k republikánské výchově občanstva československého tak, aby každý bez rozdílu a bez újmy národnosti a náboženství již od mládí schopen byl pochopiti nejen svá občanská práva, nýbrž i svoje povinnosti k republice československé, jejímž jest občanem. Občanská výchova má býti výchovou k demokracii, k lásce, k národu, ke vzájemné snášenlivosti, úctě a lásce*“ (Medvedová in Staněk, Mezihorák, 2008).

Miloslav Skořepa, který koncepci nového předmětu připravil, napsal, že občanská nauka i výchova tvoří nerozdílný celek, a zároveň zdůraznil, že obsahem nového předmětu je i výchova mravní (Skořepa, 1923, s. 7–8). Připomněl, že zavedení tohoto předmětu sice bylo inspirováno zkušenostmi ze zahraničí, nic to ale nemění na faktu, že navazuje na české tradice, např. na J. A. Komenského, B. Bolzana, G. A. Lindnera, J. Úlehlu nebo O. Chlupa. Dále uvedl, že obsah předmětu určují tři velké ideály: pospolitost, ctnost a řád (Skořepa, 1923, s. 9). Osnovy vypracoval rámcově tak, aby pedagog mohl případně sám určité místní věci dodat či přizpůsobit látku žákům (Skořepa, 1923, s. 34). Přestože předmět tvořil nerozdílný celek, měl dva úkoly – naukový a výchovný. V naukové části šlo o dodání základních informací a ve výchovné části se jednalo o vytvoření vztahu mezi naučenou látkou a žákem (Medvedová in Staněk, Mezihorák, 2008, s. 41).

Koncepce výuky byla plánována na 2 hodiny týdně. Učivo bylo rozděleno podle tematických celků, například: Národ a společnost, Občanské ctnosti a občanská vzájemnost, Příroda nebo Zařízení státní a občanská (Medvedová in Staněk, Mezihorák, 2008, s. 31–33). Součástí výuky byla výchovná cvičení, mezi která patřily například tyto aktivity: Vánoce sirotkům, slepcům, postiženým, Práce ve školní zahradě nebo Výlety na památná místa. Součástí cvičení byla i tzv. Kniha života, kam měly děti psát zápisky týkající se mravní stránky jejich života (Medvedová in Staněk, Mezihorák, 2008, s. 33).

Co se týká metod, mělo se pro naukový úkol využívat klasických metod jako v ostatních předmětech, oproti tomu se ve výchovné části doporučovalo využít metody nové: zejména osobní příklad učitele, vyprávění, dramatické předvádění, výtvarné zpracování mravních dějů, vyprávění příkladů ze života, čtení úryvků z pohádek, pověstí, bajek nebo ze vzácných literárních děl. Na vyšším stupni se na základě pozitivních zahraničních zkušeností doporučovalo více diskutovat a pravidla zdůvodňovat. Tehdejší Pedagogický ústav v Praze se přikláněl zejména k metodě příkladu (Svoboda, 1922, s. 59). Objevily se i názory, aby se morálka učila přímo v konkrétních životních situacích. Například Otakar Svoboda, tehdejší okresní a školní inspektor, prohlásil, že morálku

¹ Odpověď ministra školství a národní osvěty na interpretaci poslanců Hillebranda, Kirpalové, Hoffmanna. Dostupné na: http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/T4179_02.htm

nejde učit, tu je nutné žít, a usiloval o to, aby se mravní výchova učila přímo v praxi. Pro konkrétní ilustraci uvedl: Když vypukne požár v obci, tak by měli žáci společně s učitelem jít pomoci. Potom by si na toto téma měli ve škole promluvit a zobecnit ho. K tomu by měl učitel dodat nějakou povídku, básničku nebo heslo dne (Svoboda, 1922, s. 73).

Miloslav Skořepa doporučuje pedagogům celou řadu české i zahraniční literatury od všeobecných spisů například F. Krejčího, F. Čady, F. Drtiny přes knihy životní moudrosti například od M. Aurelia, Schopenhauera, Roosewelta či díla z občanské nauky nebo didaktiky výchovy až po speciální spisy aplikované etiky (Skořepa, 1923, s. 36–41).

2 Mravní výchova na pokusných školách

Oproti obecným školám měla každá pokusná škola poněkud jiné pojetí mravní výchovy, které souviselo zpravidla s ideou a zaměřením konkrétní školy. Pro ilustraci uvedeme měšťanskou školu dívčí Dům lásky a radosti v Husovicích u Brna, kde od roku 1910 do roku 1925 probíhal projekt kladoucí důraz na mravní výchovu (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 120–121). Škola byla mimo jiné zvláštní v tom, že zde vznikla jakási metodika mravní výchovy, kterou sepsal sám ředitel a zakladatel školy Josef Bartoň. Čerpal přitom mnoho zkušeností z Německa a Rakouska, ale také z domácího prostředí, zejména z díla J. A. Komenského.

Cíl mravní výchovy stanovil Josef Bartoň takto: „... naučit žáky dýchat v atmosféře lásky, spravedlnosti, aby budila se v nich touha po krásnu věcí a ještě větší po kráse duše, aby měli vůli, jež po lepších hodnotách touží, a rozum, jenž pravdu každou rozpozná a cit, jenž s nejvyššími ideály by se bratřil“ (Bartoň, 1923, s. 7). Mravní výchova měla být koncentrační oporou všeho vyučování a všechny předměty jí měly vrcholit (Pražák, 1927, s. 53). Bartoň kladl velké nároky na přípravu a autentičnost učitele. Uvědomoval si, že jeho koncepce nebude mít úspěch, pokud žáci nebudou mít k učiteli kladný vztah. Podle Františka Pražáka usiloval Bartoň o to, aby učitel přistupoval k dítěti jako k hostu, měl k němu úctu a dokázal u něj vzbudit důvěru (srov. Pražák, 1927, s. 50). Václav Spěváček dodává, že Bartoňovi nešlo o to zrovnoprávnit učitele a žáka, jako spíše o to, aby žák prostřednictvím přístupu učitele získal sebedůvěru a pocit zodpovědnosti (srov. Spěváček, 1970, s. 34).

Bartoň svoji koncepci mravní výchovy realizoval v hodinách českého jazyka, v hodinách, kde suploval, a také v celém duchu školy.² Osnovy mravní výchovy neměly být fixní, protože by podle Bartoně tlumily tvůrčí schopnosti učitele. Učebnice si vytvořil na základě spolupráce s žáky vlastní (Bartoň, 1923, s. 11).

Co se týká metodiky, postupoval v hodinách následovně. Nejprve nastínil určitý mravní problém, dále o něm žáci bez zásahu učitele hovořili, v následujícím kroku dával teze žáků do širších souvislostí, stanovil výsledek rozhovoru a v závěru shrnul proble-

² Tehdy ještě mravní výchova jako samostatný předmět vyučována nebyla.

matiku jedním slovem nebo jednou větou. Používal přitom Bibli, etické spisy, trestní zákon, povídky nebo různá přísloví (srov. Bartoň, 1923, s. 10–11). Pro ilustraci uvádím konkrétní postup. Nejprve se četl příběh: „*Hrabě Pavel Bainotti z Turina založil nadaci. 2000 liber šterlinků, jichž úroky budou vypláceny co rok nejctnostnější dívce z Providence na Rhode Islandu v Americe, dívce 20leté, schopné manželství, prostého původu, která je horlivá, věrná, spravedlivá, laskavá, uctívá, pokorná, přesná, roztomilá, cudná, trpělivá, sličná, obratná a možno-li důvěrná*“ (Bartoň, 1923, s. 22). Potom se zeptal, zdali by se našla dívka s takovými vlastnostmi ve třídě. Žákyně následně hledaly jednotlivé pozitivní vlastnosti svých spolužaček. Potom společně s učitelem rozebírali dobré vlastnosti dívek obecně a na závěr si dívky napsaly do svých sešitů (památníků) toto: „*Přičiňovati se budu o to, abych pomáhala vytvářeti krásnou duši české dívky a ženy*“ (Bartoň, 1923, s. 23).

Další metodou bylo psaní slohových prací, ve kterých chtěl zjistit, jaký vztah mají žákyně k dětem, rodičům, lidem, národu, přírodě, umění, sobě, práci, řeči a věčnosti. Náměty pro slohové práce například zněly: Pavouk umělec, Pohledy na lidi, Jarní zázraky, Jak znám sebe, Loučím se se školou, Chvilí maminkou, Čisté ovzduší, Zdravověda duše (srov. Bartoň, 1923, s. 7).

Bartoň usiloval o to, aby mravní citění vycházelo z nitra dětí a také z domácího prostředí (srov. Bartoň, 1923, s. 10). Z toho důvodu velmi usiloval o spolupráci s rodiči. Pořádal rodičovské rady, pedagogické vzdělávání rodičů nebo s nimi konzultoval výchovu konkrétních žákyň (srov. Spěváček, 1970, s. 33–37).

Další oblast, kde Bartoň realizoval mravní výchovu, byla žákovská samospráva. V. Spěváček uvádí, že škola si volila vrchního starostu, zapisovatele a členy školního zastupitelstva. Jednotlivé třídy byly rozděleny na obce, které měly svůj specifický název podle ducha třídy. Tak například Dobromilov, Bratřice, Pravdov, Čestmírov. V čele každé obce stála starostka, která pečovala o potřeby třídy i potřeby žákyň. V. Spěváček označil Bartoňovu školu jako malou školní republiku (srov. Spěváček, 1970, s. 33–37).

Celá tato žákovská samospráva napomáhala přirozeně rozvíjet charakterové vlastnosti, jako jsou pracovitost, otevřenost, ohleduplnost, čestnost, ochota pomoci nebo solidarita. F. Pražák konstatuje, že se Bartoňovi podařilo z etických pojmů pro žákyně vytvořit trvalé hodnoty (srov. Pražák, 1927, s. 53).

3 Mravní výchova na reformních školách

Podobně jako na pokusných školách, tak i na reformních školách se ve třicátých letech uskutečňovala mravní výchova různým způsobem. Přístupy oproti pokusným školám ve dvacátých letech nebyly tak nahodilé, v zásadě vycházely z pražského přístupu Václava Příhody nebo brněnského křídla Otakara Chlupa či Jana Uhra.

Co se týká mravní výchovy, šlo zejména o to, vytvořit prostředí, kde by se mravní výchova rozvíjela přirozeným způsobem. Váňová zmiňuje, že reformní škola byla založena na důvěře, uznání, pochopení, opravdovosti a důslednosti (srov. Váňová, Nejedlá, 1995, s. 85). Podobně i Kateřina Vlastníková a Jan Kocourek uvádějí v souvislosti s mravní výchovou a reformní pedagogikou její základní podmínku, totiž že učitel měl ve třídě vytvořit prostředí radosti, ve kterém se děti dokážou soustředit, být vytrvalé, překonávat sebe sama, dodržovat pracovní kázeň, být odpovědné, přesné a poctivé (srov. Váňová, Nejedlá, 1995, s. 85).

Mravní prostředí se na reformních školách vytvářelo zejména respektováním individuality dítěte a tím, že se děti samy podílely na společenském řádu školy. Tomáš Kasper v souvislosti s Václavem Příhodou uvádí, že tento krok byl velmi významný a v zásadě vedl žáka k uvědomění si vlastní spoluodpovědnosti (Kasper, Kasperová, 2008, s. 209). Každá škola tak měla zpravidla žákovskou samosprávu, žákovské organizace a kluby, školní časopis, školní shromáždění a kampaně (Kasper, Kasperová, 2008, s. 198). Tak například v kampaních šlo o výchovné týdny, kdy bylo cílem odstranit určitý zlozvyk. Byly vedené proti plivání, hrubému chování, znečišťování prostředí atp. Za tímto účelem připravila žákovská rada různé plakáty a hesla, například: „*Do šťastného pořádku, čti náš zákon pořádku*“, „*Práce šlechtí člověka a pořádek práci*“, „*Počátek úspěchu je smysl pro pořádek*“ (Váňová, Nejedlá, 1995, s. 77–78). Podle Rudolfa Nekoly šlo v kampaních spíše o uvědomění než o výcvik ve specifickém návyku. (srov. Váňová, Nejedlá, 1995, s. 77–78). Tomáš Kasper zase zmiňuje, že v těchto kampaních šlo o dvojí věc, o racionální uvědomění, ale i o emoční prožitek dané problematiky, což podle něj vedlo k trvalejšímu návyku (srov. Kasper, Kasperová, 2008, s. 211).

V případě žákovských spolků, například v Michli, si jednotlivé pracovní skupiny volily své funkcionáře, mezi které patřili: starosta, místostarosta, důvěrník, důvěrnice, zapisovatel, pokladník, redaktor nebo kolportér. Další zajímavostí je, že se jednou za týden konala tzv. žákovská shromáždění, kde se scházela celá žákovská obec. Náplní těchto shromáždění byla společná zábava, společenské poučení a debaty. Na tato shromáždění byly zvány i různé významné osobnosti veřejného života jako poslanci, sportovci, spisovatelé nebo osobnosti, které mluvily o praktických věcech všedního života (srov. Váňová, Nejedlá, 1995, s. 67–69). Zvláštností reformních škol bylo oslovení učitele. Místo titulu učitel se používalo pan nebo paní s příjmením. Z důvodu jednoty a povzbuzení měly reformní školy svoji vlajku, hymnu a pozdravy. Například v Michli se užíval pozdrav „*Haló tempo*“, v Kobyliších „*Zdar, zdar*“ nebo v Nuslích „*Práci zdar*“ (srov. Váňová, Nejedlá, 1995, s. 82).

Co se týká samotného předmětu mravní výchovy, například ve Zlíně byl cíl předmětu tento: „... *učit žáky vidět chyby své i svého okolí, chtít a umět je napravit a snažit se svým přispěním o zdokonalení celého občanského života v obci, po případě v okrese. Zájem veřejný, zájem vlasti a národa musí být na prvním místě před osobním prospěchem jednotlivce*“ (Vrána, 1939, s. 90). Tehdejší učitel ve Zlíně Bohumil Uher vybíral takovou

látku, která byla zajímavá a aktuální pro místní region, tak aby žáci nově naučenou látku mohli aplikovat do svého života. Vypadalo to například tak, že se žáci učili o své obci a potom přemýšleli, co konkrétně mohou zlepšit (Vrána, 1939, s. 89).

Učebnici si ve Zlíně vytvořili sami. Byla rozdělena na část naukovou a část úkolovou. V úkolové části například stálo: „*Opatřete si obecní rozpočet.*“, „*Co je lepší: hospodaření s přebytkem v obecním rozpočtu nebo s rozpočtem vyrovnaným?*“, „*Které položky obecního rozpočtu byste škrtnli, když obecní příjmy klesnou o 20 procent?*“ (Váňová, Nejedlá, 1995, s. 89).

Závěr

Na závěr bych chtěla citovat Jaroslavu Schlegelovou: „*Učit etickou výchovu přímo ve třídě však nestačí. Je třeba vytvářet filosofii a etiku dané školy, které vyrůstají z vědomí odpovědnosti za člověka, jenž je veden, vzděláván, za humanistickou perspektivu lidstva*“ (Schlegelová, 2008).

Mravní výchova dvacátých a třicátých let nám může být inspirací. Následováním tradice výuky mravní výchovy můžeme nejen rozvíjet současné pojetí předmětu etická výchova, ale také zlepšit celkové mravní klima školy a nepřímo tak i celé společnosti.

Literatura

- BARTOŇ, J. *Mravní výchova ve škole: první pokus v teorii i praxi*. Brno: Ústřední spolek učitelstva na Moravě a ve Slezsku, 1923.
- ČERNÝ, J. *Nauka občanská a mravouka ve škole národní*. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva Československého v Praze, 1922.
- CHLUP, O. *Občanská nauka a mravouka: Příspěvek Čsl. pedagogického ústavu J. A. Komenského k otázce zavedení těchto předmětů do našich škol*. Praha: Čsl. pedagogický ústav J. A. Komenského, 1922.
- CHLUP, O. *Rukověť přirozené mravouky ve škole*. Praha: Česká grafická unie a. s., 1922.
- KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-2472-429-4.
- MEDVEĐOVÁ, G. *Občanská nauka v atmosféře I. Československé republiky*. In STANĚK, A.; MEZIHO-RÁK, F. (eds.) *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008. ISBN 978-80-904187-0-7.
- PRAŽÁK, F. *Počátky české školy pokusné*. Praha: B. Kočí, 1927.
- SCHLEGELOVÁ, J. *Otazníky školní etické výchovy ve světle kurikulární reformy*. *Paideia: philosophical e-journal of Charles University*, roč. 5, 2008, č. 1. ISSN 1214-87251.
- SKOŘEPA, M. *Příručka občanské nauky a výchovy pro školy občanské a vyšší stupeň škol obecních*. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1923.
- SPĚVÁČEK, V. *Počátky a základy českých škol pokusných*. Plzeň: Pedagogická fakulta, 1970.
- SVOBODA, O. *Občanská nauka a mravouka pro školu i dům*. Praha: Svátek, 1922.
- VÁŇOVÁ, R.; NEJEDLÁ, D. *Texty ke studiu reformní pedagogiky v ČSR*. Praha: PedF UK, 1995.
- VÁŇOVÁ, R.; RÝDL, K.; VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl. Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*. Praha: Karolinum, 1992.

VRÁNA, S. *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929-39*. Zlín: Masarykova pokusná měšťanská škola ve Zlíně, Komenského pokusná měšťanská škola ve Zlíně, 1939.

Kontakt na autorku:

Mgr. Kamila Štastná

Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze

U Kříže 8

150 00 Praha 5

e-mail: kamila.stastna@seznam.cz

Genderová rovnost ve výsledcích: znevýhodňují české školy chlapce, nebo dívky?

Irena Smetáčková

Abstrakt

Článek diskutuje genderové rozdíly v žákovských výsledcích v českých základních a středních školách. Vzdělávací výsledky zahrnují jak školní prospěch, tak úspěšnost v externích didaktických testech. Mezi těmito údaji existuje nesoulad, a to zvláště v matematice, kde tradičně dívky v průměru dosahují lepších školních známek, zatímco chlapci dosahují vyšší průměrné úspěšnosti v testech. Tento rozpor je vysvětlován prostřednictvím konceptu genderové nerovnosti. Článek představuje a podrobně analyzuje dominantní interpretace na tomto poli, přičemž argumentuje pro neplatnost názoru, podle něhož školy znevýhodňují chlapce.

Klíčová slova: gender, rovnost, prospěch, didaktické testy, PISA, TIMMS, znevýhodnění.

Gender Equity in Achievements: Do Schools Disadvantage Boys or Girls?

Abstract

The article is focused on the gender gap in achievements at Czech primary and secondary schools. Educational outcomes include both grades and results in external didactic

tests. There is a substantial discrepancy between grades and tests, especially in mathematics – on average, girls achieve better grades but boys have better test results. This contradiction is explained by using the gender inequality concept. The article presents and analyzes the dominant interpretations in this field and argues against the approach saying that boys are disadvantaged at schools.

Key words: gender, equity, equality, grades, didactic tests, PISA, TIMMS, disadvantage.

Úvod

České školství je označováno za demokratické. Podle školského zákona je „vzdělávání založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“ (§ 2, zákon č. 561/2004 Sb.). Školský zákon se opírá o Ústavu ČR a Listinu základních práv a svobod, která v článku 33 postuluje: „Každý má právo na vzdělání.“ Jak můžeme soudit z obou citací, české školství musí spravedlivě zacházet s dívkami a chlapci, tj. usilovat o genderovou rovnost. Zároveň ale oba dokumenty nedefinují rovnost zcela jednoznačně, takže není jasné, k čemu přesně by na tomto poli měla směřovat školská politika. V tomto článku proto předkládám a diskutuji existující pojetí rovnosti ve vzdělávání, přičemž je vztahuji ke konceptu genderové rovnosti. Konkrétně se pak zaměřuji na oblast vzdělávacích výsledků, v níž existuje určitý rozpor, který otevírá pole pro různé interpretace toho, zda a nakolik existuje v českých školách genderová rovnost.

1 Rovnost ve vzdělávání

Jak lze rozumět rovnému přístupu ke vzdělávání a právu na vzdělání, tedy pojmům, které jsou použity ve Školském zákoně a v Ústavě ČR? První pojem odkazuje k příležitosti vzdělávat se, tzn. že všichni lidé mají mít shodnou šanci do vzdělávacího systému vstoupit. Druhý pojem ovšem má širší význam – právo se netýká procesu, nýbrž výsledného penza znalostí a dovedností. Podle něho tedy všichni lidé mají mít možnost dosáhnout ve vzdělávání obdobného cíle. Z nesouladu mezi oběma pojmy vyplývá potřeba podrobněji definovat rovnost ve vzdělávání.

D. Greger (2006, 2010) namísto rovnosti užívá pojmy spravedlnost a spravedlivost, které lépe odráží rozdíl mezi anglickými „equity“ a „equality“. Zatímco equality, tedy spravedlnost představuje konečný stav, k němuž školství a celá společnost směřuje, equity, tedy spravedlivost zahrnuje konkrétní praktiky týkající se zacházení s žáky

a žákyněmi. E. Unterhalter (2009, s. 416) rozdíl mezi oběma pojmy přibližuje takto: „*Spravedlivost (equity) může být chápána jako spravedlnost (equality) proměněná v akci, proces navozující rovný a spravedlivý stav.*“ Je zřejmé, že pro účely školské politiky i pedagogické praxe je nutné oba pojmy konkretizovat tak, aby bylo jasné, co stav rovnosti obnáší a jakými nástroji k němu lze dospět.

Za velmi nosné je považováno členění, které rozlišuje tři pojetí rovnosti – rovnost v přístupu, rovnost v podmínkách a rovnost ve výsledcích (Coleman 1998, Greger 2010, Hutmacher a kol. 2001, Moreno Herrera 2004). Rovnost v přístupu znamená, že všichni lidé mají stejnou možnost vstoupit do školského systému nebo se alespoň o vstup ucházet. Rovnost v podmínkách znamená, že všem lidem je v rámci školského systému věnována stejná péče, ať už z materiálního, sociálního či didaktického hlediska. Rovnost ve výsledcích znamená, že všichni lidé dosahují stejné hloubky vzdělání. V tradičním přístupu k operacionalizaci těchto pojetí rovnosti, který konvenuje školské politice, můžeme identifikovat tendenci k upřednostňování formální a explicitní roviny. Tak se například rovnost v přístupu posuzuje podle toho, zda zákony zaručují všem skupinám obyvatelstva možnost vstoupit do studia, či se k němu přihlásit, nebo rovnost v podmínkách podle toho, zda se všechny skupiny obyvatelstva vzdělávají podle shodných kurikulárních dokumentů.

Jak ovšem již od 60. let 20. století ukazují četné sociologické výzkumy, i při zajištění formální rovnosti nemusí nastat rovnost faktická (např. Passeron, Bourdieu 1990, Coleman 1998). Proto je důležité uvažovat i o implicitní a neformální rovině, jejíž podstatu tvoří habitus a stereotypy, které ovlivňují jak fungování škol, tak i volby jednotlivců. Například rovnost v přístupu by neměla být vyvozována pouze z toho, že lidé mají možnost se ke studiu přihlásit, ale i z toho, zda skutečně tuto možnost využívají. V případě, že určitá kategorie osob tuto možnost nevyužívá (což lze chápat jako nerovnost ve výsledcích), je pravděpodobné, že školství zahrnuje určité systémové překážky. Z tohoto výkladu je patrné, že jednotlivá pojetí rovnosti nejsou na sobě nezávislá a netvoří ani lineární škálu, ale že jsou naopak propojena v komplexní síť, v níž jeden typ rovnosti je zjiitelný a uskutečnitelný jedině prostřednictvím ostatních.

2 Gender a genderová rovnost

Dříve než přejdu k výkladu podob genderové rovnosti ve vzdělávání, v krátkosti se zastavím u pojmu gender. Gender představuje analytickou kategorii, která se vztahuje ke skutečnosti, že lidé jsou děleni na ženy a muže, přičemž rozdíly mezi nimi jsou považovány za větší, než jak odpovídá biologickému původu pohlaví. Gender lze tedy chápat jako kulturně podmíněný komplexní soubor charakteristik (např. vlastností, schopností, vzhledu, preferovaných aktivit, atributů životního stylu aj.), který je v určité společnosti spojován s obrazem ženy a s obrazem muže. Součástí genderu jsou takové

charakteristiky, které vznikají či se alespoň prohlubují v průběhu socializace a jejich spojení s biologickým pohlavím je relativně volné. Důkazem toho jsou kulturně-antropologické výzkumy, které ukazují, jak rozdílné jsou představy o ženách a mužích, ale také jejich reálné projevy v různých kulturách.

Obsah femininní a maskulinní role i způsob jejich projevoování se učíme v rámci sociálních struktur, které jsou genderované. Gender se tedy neprojevuje pouze na individuální úrovni, ale má i svojí významnou interpersonální a institucionální dimenzi (Kimmel 2000). Proto je třeba o genderu uvažovat jako o organizačním principu společnosti. Genderové nerovnosti (tj. nerovné postavení žen a mužů) jsou nejvíce studovány z hlediska pracovního uplatnění, včetně finančního odměňování. Ovšem trh práce je bezprostředně propojený se vzdělávacím systémem, který připravuje dívky a chlapce na vstup na trh práce a do značné míry tedy odráží jeho genderovou strukturu. Na rozdíl od zahraničí, kde se genderové problematice ve vzdělávání věnuje jak výzkumně-teoretická, tak politická pozornost již od 80. let 20. století (Skelton a kol. 2006), v českém prostředí máme k dispozici jen několik málo výzkumných studií¹ (např. Jarkovská 2009, 2010, Smetáčková a kol. 2006) a téměř žádné politicko-odborné opatření². Povědomí odborné komunity o stavu poznání v této oblasti a konceptualizace genderové rovnosti ve vzdělávání je dosud na relativně nízké úrovni.

Ačkoliv výše uvedená typologie rovnosti ve vzdělávání je rozvíjena zejména v souvislosti s etnickým a socio-ekonomicko-kulturním původem, lze ji bezesbytku aplikovat i na ženy a muže. V následujících pasážích vyložím, co představuje rovnost v přístupu, v podmínkách a ve výsledcích z genderové perspektivy, a rovněž stručně naznačím, jak lze hodnotit stav genderové rovnosti v českém školství.

Genderovou rovnost v přístupu můžeme chápat jako stejné příležitosti pro dívky a chlapce vstupovat do vzdělávacího systému, respektive do jeho jednotlivých segmentů. Jedním aspektem přitom je zákonem zajištěná možnost obou skupin přihlásit se a být přijat ke studiu. V tomto smyslu české školství genderovou rovnost v přístupu ke vzdělání naplňuje, protože všechny dívky i chlapci mají formálně zaručenou možnost ucházet se o studium při splnění specifických podmínek, které však nejsou explicitně vázány na pohlaví. Ovšem druhým aspektem, který musíme brát rovněž v potaz, je reálný zájem obou skupin o studium a zároveň očekávání škol prezentované veřejnosti. V důsledku genderových stereotypů, které určitá povolání a studijní oblasti asociují úžeji s dívkami a jiné s chlapci, může docházet k nerovnoměrnému složení žákovské populace různých stupňů škol a oborových zaměření. V českém vzdělávacím systému existuje poměrně silná horizontální genderová segregace, zvláště na úrovni středního odborného školství, v jejímž důsledku jsou určité vzdělávací obory dominantně stu-

¹ Do výzkumných studií zahrnuji jen takové, které uplatňují genderovou perspektivu. Pouhé dělení zkoumaného souboru na ženy a muže a porovnávání jejich odpovědí nepředstavuje genderovou analýzu. Ta musí využívat gender jako analytickou, nikoliv pouze deskriptivní kategorii.

² Jedinou systémovou výjimku tvoří zahrnutí genderové nestereotypnosti mezi kritéria posuzování učebnic za účelem udělování schvalovacích doložek.

dovány dívkami a jiné chlapci a zároveň jsou tyto obory veřejností (včetně samotných studujících) vnímány jako obory typické a vhodné pro ženy či muže (Jarkovská a kol. 2010). To se týká například středních pedagogických a zdravotnických škol, kde výrazně převažují dívky, nebo středních průmyslových škol, kde naopak převažují chlapci.

Genderová rovnost v podmínkách představuje rovné zacházení s dívkami a chlapci v průběhu procesu vzdělávání. Oběma skupinám musí být věnována stejná péče, musí se vzdělávat ve stejném obsahu a prostřednictvím stejných materiálů. Podobně jako v případě přístupu ke vzdělávání i zde může existovat vnitřní rozpor při naplňování podmínek. Dívky a chlapci mohou být vystaveni stejným formálním okolnostem, např. mohou navštěvovat koedukované třídy a tedy být vyučováni stejnými učiteli/učitelkami, absolvovat stejné předměty a pracovat se stejnými učebnicemi. Přesto však mohou být vzdělávací obsahy či učitelský přístup ovlivněny genderovými stereotypy, a tím pádem stranit jedné skupině (tj. přístup k oběma skupinám je stejný, ale tento přístup sám o sobě vede k upřednostňování jedné z nich). Genderové nerovnosti tak mohou vznikat implicitně jako výsledek neuvědomovaného, ale přesto přítomného odlišného očekávání vůči chlapcům a dívkám, kterým disponují vyučující a šířejí i tvůrci kurikula či systému vzdělávání. Tato odlišnost způsobuje, že se v pedagogické komunikaci i pedagogickém hodnocení vytváří určité genderové vzorce, které dále prohlubují rozdíly mezi dívčí a chlapeckou žákovskou identitou³ (Francis 2000).

Genderová rovnost ve výsledcích předpokládá, že dívky a chlapci jako skupiny v průměru dosahují stejných vzdělávacích výsledků, ať již z hlediska osvojených znalostí a dovedností, nebo prospěchu. Východiskem tohoto pojetí rovnosti jsou dvě skutečnosti: a) dívky a chlapci mají obdobné dispozice pro vzdělávání, a proto mají při správném pedagogickém zacházení dospět k obdobným výsledkům, b) škola jako profesionální instituce je schopna a povinna dívky a chlapce rozvíjet tak, aby dosáhli srovnatelných výsledků. Při aplikaci genderově senzitivní výuky to lze dělat dokonce způsobem, který bude popírat rovnost v podmínkách, tzn. s dívkami a s chlapci lze pracovat rozdílně, pokud to směřuje k rozvinutí stejných schopností a ve stejné míře (Skelton a kol. 2006). Je-li dosaženo rovnosti ve výsledcích, ocitají se chlapci a dívky na stejné startovní čáře při přechodu na vyšší vzdělávací stupně a při vstupu na trh práce.

³ Zahraniční i české studie (např. Jarkovská 2010) například ukazují, že chlapci se v průměru více než dívky podílí na komunikaci s vyučujícími, tj. chlapecké promluvy nebo promluvy vyučujících mířících k chlapcům zaujímají ve výuce výrazně více prostoru. Ačkoliv část této komunikace je motivována snahou chlapce ukáznit nebo jejích nekázní předejít, posiluje se na jejím základě v chlapecké žákovské identitě pocit, že jsou relevantními aktéry školní reality (na rozdíl od dívek, které se častěji dostávají do pozice „neviditelných“).

3 Vzdělávací výsledky dívek a chlapců

Jak už bylo zmíněno výše, na rovnost ve výsledcích můžeme usuzovat z několika typů údajů – ze školního prospěchu či z externích didaktických testů, ale také z pocitu vlastní žákovské kompetence, ze vzdělávacích aspirací či z podílu úspěšně přijatých na určité typy navazujících škol (Hutmacher a kol. 2001). Ačkoliv je optimální rovnost hodnotit na základě indexu vytvořeného kombinací těchto a podobných charakteristik, je to kvůli nedostatku srovnatelných podkladů natolik pracné, že se obvykle přistupuje pouze k dvěma prvním kvantitativním proměnným (Moreno Herrera 2004). I v českém prostředí vidíme, že pokud některé studie pracují se vzdělávacími výsledky (ne nutně v rámci konceptu rovnosti ve výsledcích), pak se jedná právě nejčastěji o tyto dva údaje (Matějů, Straková 2006, 2010, Simonová 2012 aj.). Věnujme se proto v dalších pasážích shrnutí poznatků o genderových rozdílech v testech a ve školním prospěchu.

3.1 Výsledky v externích testech

Od druhé poloviny 90. let 20. století je v českém základním a středním školství používáno několik druhů externích testů, které směřují buď k monitorování úrovně školství (Sonda Maturant, PISA, TIMMS aj.), nebo ke zjišťování výsledků konkrétních žáků/yn a škol (většina testů společnosti Scio, Kalibro, CERMAT aj.). Jak mezinárodní, tak české projekty opakovaně dospívají k závěru, že průměrné výsledky dívek a chlapců se liší. Obecně můžeme shrnout, že dívky dosahují lepších výsledků ve čtení, zatímco chlapci v matematice a částečně v přírodovědné gramotnosti. V dalším textu se zaměříme na testování v rámci projektů PISA⁴ a TIMMS⁵, k nimž bylo publikováno nejvíce studií (např. Straková, Potužníková 2006, Simonová 2012) a které umožňují provádět porovnání napříč zeměmi i napříč časem.

Testy čtenářské gramotnosti PISA opakovaně ukazují, že průměrný výkon chlapců je signifikantně horší než průměrný výkon dívek. Větší úspěšnost dívek vykazují téměř všechny zúčastněné státy, přičemž v případě ČR dosahují rozdíly dokonce ještě vyšší hodnoty, než je v zemích OECD obvyklé (Palečková 2010). Čeští chlapci bývají tedy v porovnání s dívkami ve čtení výrazně slabší, a to ve všech testovaných letech. Velikost mezinárodního i českého rozdílu mezi dívkami a chlapci je napříč roky víceméně podobná.

⁴ Cílem projektu PISA je zjišťovat kompetence patnáctiletých žáků/yn ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti, sledovat jejich vývoj a provádět srovnání různých zemí. Jedná se o projekt organizovaný OECD, kterého se účastní přibližně 60 států, jejichž vzdělávací systémy nejsou specificky zohledňovány ani v organizaci testování, ani v obsahu testů. Česká republika se testování účastní od roku 2000, tj. zatím byly realizovány tři cykly v letech 2003, 2006 a 2009.

⁵ Projekt TIMMS je zaměřen na zjišťování úrovně znalostí a dovedností žáků/yn v matematice a v přírodovědných předmětech, a to ve 4. a 8. ročníku povinné školní docházky. Projekt organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání a účastní se ho více než 60 zemí (ČR od roku 1995).

Matematické testy PISA a TIMMS ukazují opačný trend – průměrná úspěšnost chlapců je vyšší než úspěšnost dívek. V případě projektu PISA bývá tento rozdíl statisticky významný zhruba v polovině zúčastněných států OECD, ovšem vždy v několika zemích je to naopak, tj. dívky dosahují průměrně lepších výsledků než chlapci (v posledním projektu se jednalo o 5 zemí z 65 zúčastněných). V dlouhodobém horizontu se ukazuje, že genderové rozdíly v matematice patří k nehlubším a k nejrozšířenějším – vyskytují se ve většině sledovaných zemí, včetně České republiky, která náleží mezi země s největším rozdílem. Ačkoliv se tento rozdíl postupně lety mírně snižuje, a to zejména v zemích EU, zůstává i nadále na signifikantní úrovni⁶. Zatímco v roce 2003 i 2006 chlapci výrazně předčili dívky, v posledním testování v roce 2009 sice chlapecká úspěšnost byla vyšší, ovšem rozdíl nedosahoval statistické významnosti. Také podle projektu TIMMS se matematické výsledky dívek a chlapců ve většině zemí liší, a to ve prospěch chlapců. Jak ukazují analýzy Eurydice (2009), Česká republika patří k zemím s největšími genderovými rozdíly v testech. Tak tomu bylo v obou věkových skupinách v letech 1995 i 1999. V roce 2007 dosahovali chlapci lepších výsledků u mladší věkové skupiny, ale ve starší došlo k vyrovnání (Tomášek, 2008).

Testy přírodovědné gramotnosti PISA vykazují nejmenší rozdíly mezi dívkami a chlapci. Ve většině zemí chlapecké výkony mírně převyšují výkony dívčí, ovšem často nejde o staticky významný rozdíl, a rovněž existuje velké množství zemí, kde jsou výsledky shodné či naopak ve prospěch dívek. To je i případ České republiky, kde v posledním testování v roce 2009 dívky dosáhly mírně vyšší úspěšnosti, avšak bez statistické významnosti. Projekt TIMMS dospívá v přírodních vědách k jiným výsledkům. Ve všech sledovaných letech a v obou věkových skupinách dosahovali chlapci významně lepších výsledků než dívky. Rozpor mezi výsledky obou projektů vyplývá z koncepce testů a použité metodologie, a proto je sporné uvedené údaje používat k souhrnným genderovým analýzám. Navíc existuje značná variabilita v pojetí přírodovědných předmětů v jednotlivých zemích a celkově platí, že význam této oblasti pro budoucí studijní a pracovní uplatnění žáků/yní je nižší, a proto lze považovat za smysluplné věnovat větší pozornost právě čtenářské a matematické doméně.

Výsledky českých studujících se v uplynulých letech v porovnání s ostatními zúčastněnými zeměmi postupně zhoršují. Poslední testování PISA (2009) a TIMMS (2007) potvrdila pokles průměrných výsledků v obou projektech a ve všech třech doménách. Z genderového hlediska je na tomto obecném závěru podstatné, že zhoršené výkony nevykazují ve stejné míře chlapci a dívky. Nižší úspěšnost v porovnání s uplynulými lety je patrná zejména mezi chlapci. Například v testu čtenářské gramotnosti PISA do-

⁶ Pokud se výsledky v jednotlivých doménách a současně v různých zemích a v různých letech liší, nelze je vysvětlit jednoduchými tvrzeními o rozdílné míře akademického nadání dívek a chlapců nebo o plošně znevýhodňujícím přístupu škol k jedné ze skupin. Takové faktory by totiž musely působit na celosvětovou populaci (argument o vrozeném nadání) nebo dlouhodobě na úrovni celého státu (argument o celkovém nastavení školského systému). Jak ovšem vyplývá z heterogenity výsledků, ve hře jsou mnohem subtilnější příčiny – některé z nich budou rozvedeny dále.

šlo mezi lety 2000 a 2009 ke zhoršení chlapecké úspěšnosti o 17 bodů, zatímco dívčí úspěšnosti „jen“ o 6 bodů. V případě matematické gramotnosti PISA byl pokles mezi lety 2003 a 2009 o 29 bodů v případě chlapců a o 19 bodů v případě dívek. Stejně tak matematický test TIMMS ukázal výrazné zhoršení starších chlapců.

Prvoplánová interpretace těchto výsledků svádí k uspokojení z eliminace genderového rozdílu, jehož velikostí se ČR v minulých projektech řadila k zemím s největším tzv. gender gap (Eurydice 2009). Protože však není vyrovnávání genderového rozdílu vedeno zlepšováním výkonů slabší skupiny, nýbrž je způsobeno hlubším poklesem části populace, nelze to považovat za „lék“ na genderovou nerovnost. Navíc je důležité všimnout si role socio-ekonomicko-kulturního zázemí rodiny žáků a žákyň. Tento článek neposkytuje prostor pro obsáhlou analýzu (v případě zájmu odkazují na jiný text), nicméně lze naznačit, že ke zhoršení chlapců dochází zvláště v případě špatného rodinného zázemí. Skupina chlapců je z hlediska vlivu rodinného zázemí na školní výsledky heterogennější než skupina dívek a tento rozdíl se nadále zvětšuje (Simonová 2012, Matějů a kol. 2010). Pokud uvažujeme o povaze genderové socializace, která směřuje dívky spíše k akceptaci a interiorizaci vnějších pravidel, zatímco chlapce k nezávislosti na okolí (Francis 2000), pak nižší míra formální strukturovanosti školní výuky, která nastala v důsledku kurikulární reformy a proměny pedagogického diskursu, bude mít negativnější dopady na chlapce. V kontextu rozvolnění školní socializace se budou potýkat s potížemi zvláště ti chlapci, kteří pochází z rodin, kde není vzdělání silnou hodnotou a kde se malá pozornost věnuje porozumění a adaptaci na školní pravidla. Kombinace rozdílů v genderové socializaci, proměn ve školním vzdělávání a socio-kulturního zázemí rodiny způsobuje silný propad ve výsledcích části chlapců (u dívek se slabým rodinným zázemím jsou školní změny kompenzovány povahou genderové socializace).

3.2 Výsledky ve školním sumativním hodnocení

Školní známky jsou nejvíce užívanou informací o tom, jaké znalosti a dovednosti jednotliví žáci/kyně dosáhli. Jedná se tedy o údaj vypovídající o výsledcích vzdělávání, a proto se s ním v určité zkratce jako s výsledkem vzdělávání operuje. Výzkumů, které zjišťují pro svůj hlavní či vedlejší cíl školní prospěch, je celá řada. Patří mezi ně i projekty PISA a TIMMS a dále české projekty společností Scio, Kalibro i CERMAT⁷, přičemž všechny využívají školní prospěch v analýzách testových výsledků. Než však přejdeme

⁷ V rámci projektů bývají k testům připojeny podrobné dotazníky zjišťující různé pedagogické a socio-demografické charakteristiky, které dovolují následně dělat obsáhlé analýzy. Zatímco socio-ekonomicko-kulturnímu statusu rodin, podobně jako školnímu prospěchu či typu školy je v analýzách věnována značná pozornost, kritérium pohlaví, respektive gender je používáno jen pro jednoduché deskriptivní třídění. V českých částech projektů PISA a TIMMS nebývá podrobně analyzována kombinace vlivu pohlaví a dalších charakteristik. Pokud se takové analýzy objevují, pak se jedná o nesystematické sekundární analýzy (např. Straková, Potužníková 2006), které neprovádí jádrový tým a které nejsou součástí standardního souboru analýz u všech cyklů, tudíž i jejich dopad na školskou politiku je nižší.

k tomu, jak spolu výsledky v testech a ve školním hodnocení souvisí, musíme stručně charakterizovat výsledky samotného školního hodnocení.

Všechny projekty zjišťující známky dívek a chlapců v českých školách dospívají opakovaně k závěru, že dívky dosahují ve škole lepšího prospěchu než chlapci, a to na všech stupních škol a ve všech předmětech. Velmi průkazné jsou v tomto směru analýzy P. Matějů a J. Strakové (2006, 2010) využívající data z projektu PISA, které potvrzují, že dívky mají lepší průměrný prospěch než chlapci. Stejný závěr nabídl i výzkum zabývající se genderovými aspekty vzdělávání (Smetáčková a kol., 2006), který mapoval známky na vysvědčení chlapců a dívek v posledním ročníku základních a středních škol ($N_{ZŠ} = 1423$, $N_{SŠ} = 1225$). Z devíti hodnocených předmětů byly ve všech případech prokázány statisticky lepší známky dívek (jedinou výjimku tvořil zeměpis na středních školách). Například v závěrečných ročnících ZŠ byly průměrné známky v českém jazyce 2,16 u dívek a 2,78 u chlapců, v matematice 2,39 u dívek a 2,69 u chlapců (rozdíly byly statisticky signifikantní na hladině 0,01). Podobné nálezy vyplývají i z řady zahraničních výzkumů.

Jak je zřejmé, mezi školním prospěchem a výsledky v některých testech tedy existuje rozpor. Zatímco dívky jsou úspěšnější než chlapci ve školním hodnocení, v případě externích testů, zvláště matematických, dosahují naopak slabších výkonů. Jak ukazují analýzy týmu P. Matějů (2010), i v případě testů čtenářské a přírodovědné gramotnosti, kde je průměrná úspěšnost chlapců a dívek spíše srovnatelná či dokonce ve prospěch dívek, je školní prospěch dívek lepší, než by odpovídalo rozdílu v testových výsledcích.

4 Interpretace rozporů ve školních a testových výsledcích

Jak si lze uvedený rozpor mezi školním prospěchem a testovými výsledky vysvětlit? Často prezentovaná interpretace, kterou nacházíme jak u českých (např. Matějů, Straková 2006, Simonová 2010), tak zahraničních autorů/ek (např. Hodghetts 2008), vidí v rozporu projev znevýhodnění chlapců. Slabší školní prospěch navzdory lepším testovým výsledkům je vnímán jako nespravedlivý. Tento přístup zastává i společnost Scio, která v květnu 2012 zveřejnila výsledky svého testování na středních školách v porovnání se známkami a z nesouladu vysoudila, že „známkování na školách je k chlapcům nespravedlivé“ (www.scio.cz). Vůči takovým interpretacím lze vznést minimálně dvě výhrady. První se týká samotného vztahu testů a školního hodnocení, druhá se týká úzkého pojetí spravedlivosti, respektive rovnosti.

4.1 Test jako kotva?

Korelace mezi školními známkami a úspěšností v testech vychází z předpokladu, že obě formy hodnocení by měly měřit totéž. Při této úvaze je absence korelace nutně vnímána jako problém. Samotná výchozí úvaha však nemusí být platná. Některé testy jsou vázané na platné kurikulární dokumenty, a proto by se jejich obsah měl víceméně krýt s obsahem výuky na školách (např. testy CERMATu). Pro jiné testy (testy PISA, TIMMS, ale také Scio) však ukotvení v rámcových vzdělávacích programech a současně v charakteru výuky na školách není tak podstatné. Mezinárodní testy vycházejí z lokálního vzdělávacího kontextu jen velmi omezeně, za což jsou zejména testy PISA kritizovány (např. Kaščák, Pupala, 2011).

Jsou-li studující testováni z toho, co je předmětem výuky, a hodnoceni na jejich škole, pak by logicky měly oba údaje vykazovat vysokou korelaci. Ovšem je-li test od výuky vzdálen, bude korelace mezi školním hodnocením a testem nižší, aniž by to znamenalo, že jedno z těchto hodnocení probíhá chybně. Před korelační analýzou by tedy mělo proběhnout obsahové porovnání testu s obsahem výuky a kritérii školního hodnocení. Pokud je obsahová shoda nízká a zároveň známky a testové výsledky příliš nekorelují, znamená to, že se děti ve škole učí nebo jsou hodnoceny za něco jiného či jiným způsobem, než na co se zaměřuje test.

Pokud jsou rozporů mezi známkami a testovými výsledky interpretovány jako nespravedlivé posuzování chlapeckých výkonů ve škole, znamená to, že test byl nadřazen nad kritéria školního hodnocení. Test je automaticky přijímán jako kotva, vůči níž je posuzována adekvátnost známek. Do značné míry v tom můžeme spatřovat „guvermentálnu strategiu správy vzdelávania založenú na seba-prispôsobovacích a seba-reflektujúcich mechanizmoch, ktoré iniciuje samotná povaha testovania PISA“ (Kaščák, Pupala, 2011, s. 58).

4.2 Příliš úzké pojetí výsledků?

Druhý důvod, proč je problematické interpretovat neshodu mezi školním a testovým hodnocením jako nespravedlivé zacházení škol s chlapci, spočívá v přílišné redukci vzdělávacích výsledků. Na rovnost se usuzuje pouze ze známek na vysvědčení a z úspěšnosti v testech, ačkoliv vzdělávání může a má být popisováno i v dalších parametrech. Ty se týkají například podílu žáků a žákyn předčasně opouštějících vzdělávací systém, pocitu vlastní kompetence, vzdělávacích aspirací, úspěšnosti v přijetí na další stupně škol či uplatnění v pracovní sféře. Vedle těchto parametrů, které jsou zvláště relevantní na konci školských stupňů, je pro průběh vzdělávání také důležité, jaký postoj žáci a žákyně zaujímají k jednotlivým předmětům, jaký styl učení používají, jaká očekávání vůči dívkám a chlapcům mají vyučující a jak s nimi komunikují. Některé z těchto aspektů jsou v existujících analýzách brány do úvahy.

Například analýzy P. Matějů a J. Strakové (2006) i N. Simonové (2006) ukázaly, že rozdíly mezi českými dívkami a chlapci ve čtenářské gramotnosti v rámci projektu PISA souvisí s jejich postojem ke čtení – dívky čtou radši a více než chlapci a zároveň řeší čtenářské testy s vyšší úspěšností. V případě matematiky však taková souvislost neplatí – chlapci nemají k matematice o tolik lepší přístup, aby to vysvětlilo jejich lepší testové výsledky (do roku 2009). Výzkumný tým P. Matějů nabízí jako vysvětlení odlišný přístup chlapců a dívek k plnění školních požadavků (2010). Současné školy údajně kladou důraz na zvládání rutinních postupů a faktografických poznatků, v kterých uspívají se svými preferovanými učebními strategiemi spíše dívky, zatímco chlapci naopak nemají v takových úkolech možnost projevit své znalosti a dovednosti, což může způsobit pokles jejich motivace k dalšímu studiu. Jak je vidět z této ukázky, některé analýzy usilují o větší míru komplexnosti, nicméně výběr vysvětlujících proměnných není zcela systematický⁸. Jiné výzkumy (především výzkumy kvalitativní, upřednostňující pozorování v kombinaci s rozhovory) přitom naznačují, že žákovský pocit kompetence a učitelská očekávání vůči dívkám a chlapcům jsou klíčové faktory intervenující do vzdělávání a jeho výsledků (např. Francis 2000, Skelton 2006, Jarkovská 2009), bez nichž nemůžeme pochopit rozdílné výkony.

4.3 Kompetence a očekávání

Ve výše zmíněném českém výzkumu Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni (Smetáčková a kol. 2006), který zahrnoval rozsáhlý dotazník pro studující na konci základních a středních škol a dále rozhovory s vyučujícími, se mimo jiné zjišťovalo, jak kompetentní se studující cítí v jednotlivých předmětech. Ukázalo se, že korelace mezi známkami a pocitem kompetence v daných předmětech je relativně slabá. Navzdory lepším známkám se dívky v některých předmětech necítí tak jistě svými schopnostmi jako chlapci. Největší rozdíly byly zjištěny ve fyzice, matematice a zeměpisu, kde podstatně více chlapců než dívek zvolilo odpověď „předmět mi jde“ (např. v případě fyziky na ZŠ se jednalo o 38,9 % dívek, ale 58,2 % chlapců). Naopak výrazně menší pocit kompetence uváděli chlapci v českém jazyce (na ZŠ 67,6 % dívek a 39,6 % chlapců). To můžeme považovat za další nepřímé potvrzení toho, že hodnocení v českých školách neprobíhá transparentně, a proto nemůže být důvěryhodným zdrojem pro žákovské sebepoznání. Pokud by prospěch plnil zpětnovazební funkci, měly by dívky, které dosahují v průměru lepších známek než chlapci, dospívat k přesvědčení, že jsou lepšími studentkami než chlapci, a vyjadřovaly by pravděpodobně vyšší pocit kompetence.

Odkud vzniká v žákyních a žácích pocit, že se jim v předmětu daří či nedaří? Jen výjimečně je hlavním zdrojem jejich zcela autonomní vnitřní pocit, který by vyplýval

⁸ Zdá se, že výběr sledovaných proměnných je často veden snadností jejich sběru, srov. Hutmacher a kol. 2001, Moreno Hererra 2004.

z řešení úkolů nezávisle na reakcích z okolí. Naopak, zásadní vliv má hodnocení od vyučujících, rodičů či vrstevnických skupin. Školní hodnocení probíhá nejen formálně a explicitně (klasifikace či slovní hodnocení), ale také v implicitní rovině prostřednictvím průběžných komentářů. Vyučující žákovské výkony hodnotí formálními nástroji a zároveň jim ke stejným či dalším výkonům nabízí neformální vyjádření (tj. verbální nebo neverbální hodnotící komentáře). Negen je formální hodnocení může být vnitřně nekonzistentní, ale navíc mohou existovat rozpory mezi formálním a neformálním hodnocením. Velkou roli neformálního hodnocení ze strany vyučujících (eventuálně i rodičů a vrstevníků) naznačují i další šetření (např. Skelton, 2006), která jasně ukazují, že mezi sebehodnocením a prospěchem, eventuálně i oblíbeností předmětu neexistuje kauzální souvislost.

Jak ukazují zahraniční (např. Francis, 2000) i české studie (Jarkovská, 2009, Smetáčková, 2006), do neformálního a implicitního školního hodnocení se promítají učitelské představy o tom, že dívky a chlapci se ve vztahu ke škole od sebe bazálně liší v tom, co je zajímavé, pro které domény mají zvýšené nadání, jaké kognitivní styly a styly učení dominantně využívají a jaký typ sociálních vazeb s vyučujícími a s vrstevníky preferují. Vyučující tyto rozdíly nevnímají na úrovni všech jednotlivců (naopak zdůrazňují jedinečnost každého dítěte), nicméně při pohledu na skupiny s uvedenými odlišnostmi operují. Pod vlivem genderového řádu, který stojí na genderové polarizaci, androcentrismu a biologickém esencialismu, se tyto odlišnosti v dispozicích, stejně jako existence pohlaví coby vsudypřítomného třídícího kritéria, jeví přirozené (dané od přírody), a proto nezměnitelné. Uvažované odlišnosti v dispozicích se otiskují do obvyklých (průměrných) projevů dívek a chlapců, čímž se stvrzuje existence jejich odlišností. Zásadní úlohu v tomto uzavřeném kruhu hrají učitelské představy a očekávání – protože vyučující předpokládají odlišnosti mezi dívkami a chlapci, chovají se k nim způsobem, který při dlouhodobém působení tyto odlišnosti skutečně vytvoří⁹.

Ve výše prezentovaném výzkumu uvedla více než polovina žáků/yní na ZŠ a téměř třetina na SŠ, že pocítují od svého okolí specifické očekávání v závislosti na tom, zda jsou dívky či chlapci (tj. v případě opačného pohlaví by jim okolí povolovalo odlišné projevy či je podporovalo). Velká část očekávání je přitom spojena právě se školou. Dívky i chlapci se shodovali, že od dívek jsou očekávány lepší známky ve všech předmětech jako výsledek jejich úsilí a od chlapců se čeká nadání a zájem v určitém oboru, nejčastěji technickém. Navíc až 3/4 studujících na ZŠ a 2/3 na SŠ uvedly, že alespoň v některých předmětech vnímají odlišný přístup vyučujících vázaný na gender.

Rozhovory s vyučujícími pak potvrdily, že považují dívky a chlapce za skupiny s nadáním na jiné předměty (jazykové předměty a estetické předměty vidí jako bližší dívkám, zatímco fyziku, matematiku a výpočetní techniku jako bližší chlapcům) a s od-

⁹ Psychologické studie ukazují, že mezi dívkami a chlapci v předškolním věku není žádný rozdíl v intelektových dispozicích pro matematiku (s výjimkou prostorové představivosti), ovšem v průběhu základní školy se rozdíly začínou budovat, a to silně ve spojitosti s oblibou matematiky a s pocitem podpory vlastní kompetence ze strany okolí (Skelton a kol., 2006).

lišným typem učení (chlapci preferují logické myšlení, dívky pamětní učení). Zejména z druhého rozdílu pak vyplývají zlehčující komentáře o dívčích výsledcích typu: „Holky se to nadřou.“ Podobnou bagatelizaci akademických výkonů založenou na genderových stereotypích potvrzují i zahraniční výzkumy (např. Jarkovská, 2009, Skelton a kol., 2006; Francis, 2000).

Závěr

Rovnost je v demokratickém školství klíčovými hodnotami. Jak bylo ukázáno, existuje několik pojetí toho, co přesně stav rovnosti znamená. Politika genderové rovnosti ve vzdělávání bývá zjednodušeně chápána jako otevřený přístup dívek a chlapců do školského systému a eventuálně jako poskytování shodných formálních podmínek během jejich vzdělávání. Neformální a implicitní dimenze (tj. vliv genderových stereotypů na uvažování studujících a vyučujících) v přístupu a v podmínkách nejsou téměř vůbec tematizovány, stejně jako rovnost ve výsledcích. Pokud je pozornost vzdělávacím výsledkům dívek a chlapců věnována pozornost (výhradně se jedná o analýzy pro vědecké, nikoliv politické účely), pak se jimi míní školní prospěch a výsledky v externích didaktických testech, aniž by byly systematicky zasazovány do kontextu dalších parametrů, které se vztahují buď přímo k charakteristikám na výstupu ze vzdělávání, nebo k procesu, který ve výsledky ústí.

Ve světle této redukce je problematické interpretovat horší známky chlapců v českých školách oproti jejich lepším či shodným výsledkům v matematických a přírodovědných testech jako projev nerovnosti. Taková interpretace je sporná kvůli jejím třem předpokladům: 1) školní hodnocení a testy ověřují stejný obsah a zároveň testy jsou považovány za objektivnější, a proto mohou sloužit jako kotva, vůči níž je školní prospěch poměřován, 2) vzdělávací výsledky představují pouze kvantifikovatelné údaje, a tedy není třeba například uvažovat o prolínání formálního a neformálního hodnocení, z nichž vznikají pocity kompetence vykazující jiný trend než známky, 3) vzdělávací systém je na okolí nezávislým segmentem, a proto rovnost ve vzdělávání nemusí zohledňovat rovnost v uplatnění vzdělání (jinými slovy dochází ke znevýhodňování chlapců, pokud jejich horší školní výsledky v dospělosti ústí v jejich lepší sociální a pracovní postavení?). Ani jeden z těchto předpokladů není v tomto krajním pojetí pravdivý.

Školství představuje velmi komplexní systém, v němž hledání a nacházení přímocárných kauzálních vazeb není účelné a nevede k porozumění toho, jak ve školství vznikají nerovnosti a tedy ani jakými postupy lze rovnost mezi různými skupinami studujících posilovat. K odpovědi na otázku, zda v českém školství existuje genderová rovnost (rovnost v přístupu, v podmínkách a ve výsledcích) je třeba využívat větší škálu údajů, než které poskytují projekty testování, včetně jejich přidružených dotazníkových šetření. Bohužel ale k otázkám učitelských genderových očekávání, genderového zatížení

žákovské identity či genderových vzorců v učebních stylech a školní motivaci nabízí české pedagogické výzkumy dosud poměrně málo evidence.

Literatura

- COLEMAN, J. S. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1994. ISBN 0-674-31225-2.
- EURYDICE. *Genderové rozdíly ve výsledcích vzdělávání: Opatření a situace v Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-92-9201-130-7.
- FRANCIS, B. *Boys, Girls and Achievement*. London: Routledge Falmer, 2000. ISBN 0-415-23163-9.
- GREGER, D. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. (eds.) *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 21–40. ISBN 80-200-1400-4.
- GREGER, D. Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. In STRAKOVÁ, J., MATĚJŮ, P., VESELÝ, A. (ed.) *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Slon, 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.
- HODGETTS, K. Underperformance or ‚getting it right‘? Constructions of gender and achievement in the Australian inquiry into boys' education. *British Journal of Sociology of Education*, 2008, 29, 5, s. 465–477. ISSN 0142-5692.
- HUTMACHER, W., COCHRANE, D., BOTTANI, N. (Eds.) *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001. ISBN 978-0-7923-6988-2.
- JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělávání patnáctiletých*. Praha: Slon, 2010. ISBN 978-80-7419-030-8.
- JARKOVSKÁ, L. Školní třída pod genderovou lupou. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2009, 45, 4, s. 727–752. ISSN 0038-0288.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. PISA v kritické perspektivě. *Orbis Scholae*, 2011, 5, 1, s. 53–70. ISSN 1802-4637.
- KIMMEL, M. S. *The gendered society*. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-539902-8.
- MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana (eds.) *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
- MORENO HERRERA, L., FRANCIA, G. (Eds.) *Educational Policies – Implications for equity, equality and equivalence*. Reports from the Department of Education, Örebro University, 2004.
- PASSERON, J.-C., BOURDIEU, P. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage, 1990. ISBN 978-0-8039-8320-5.
- PALEČKOVÁ J., TOMÁŠEK V. *Posun ve znalostech čtrnáctiletých žáků v matematice a přírodních vědách*. Praha: ÚIV, 2001. 80-211-0385-X.
- PALEČKOVÁ J., TOMÁŠEK V., BASL J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* Praha: ÚIV, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
- SKELTON, C., FRANCIS, B., SMULYAN, L. (eds.) *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: Sage, 2006. ISBN 978-1-4129-0792-7.
- SMETÁČKOVÁ, I. (ed.) *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni. Závěrečná zpráva z výzkumu*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006. Dostupné na: www.soc.cas.cz
- STRAKOVÁ, J., MATĚJŮ, P., VESELÝ, A. (eds.) *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Slon, 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.
- STRAKOVÁ, J., POTUŽNÍKOVÁ, E. Rozdíly ve vědomostech a dovednostech českých chlapců a děvčat na základě zjištění mezinárodních výzkumů. *Sociologický časopis*, 2006, 42, 4, s. 701–717. ISSN 0038-0288.

SIMONOVÁ, N. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Slon, 2012. ISBN 978-80-7419-070-4.

TOMÁŠEK, V. a kol. *Výzkum TIMSS 2007 – Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* ÚIV, Praha: ÚIV, 2008.

UNTERHALTER, Elain What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. *Studies in Philosophy and Education*, 2009, 28, 5, s. 415–424. ISSN 0039-3746.

Za stejné výsledky dostávají dívky na středních školách lepší známky. Přístupné z: <http://www.novinky.cz/veda-skoly/268224-za-stejne-vysledky-dostavaji-divky-na-strednich-skolach-lepsi-znamky.html> (10.8.2012)

Kontakt na autorku:

PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Katedra psychologie

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

e-mail: irena.smetackova@pedf.cuni.cz

Rozvoj kompetencií sociálneho pedagóga počas vysokoškolského štúdia (odbor Sociálna pedagogika)¹

Štefan Chudý, Pavel Neumeister, Alena Jůvová

Abstrakt

Príspevok pojednáva o možnostiach a limitoch rozvoja osobnosti študenta počas štúdia odboru sociálna pedagogika. Čitateľ je zoznámený s výsledkami výskumu, ktorý bol zameraný na mapovanie prístupov ku kompetenciám a ich rozvoji. V príspevku sú načrtnuté i ďalšie metodologické postupy v danej problematike skúmania, ktoré prezentujú výsledky tematického celku týkajúceho sa názorov študentov na problematiku rozvoja osobnostných vlastností – motívov k výkonu profesie. Motívy, motivácia a prístup k profesii sú základné prvky osobnostných charakteristík v utváraní profesijnej identity sociálneho pedagóga.

Kľúčová slova: kompetence, sociální pedagog, motivace, profesní identita.

¹ Text je súčasťou riešenia grantu (GAČR) č. 406/09/1220 Determinace a rozvoj kompetencí sociálního pedagoga v profesionální přípravě.

Development competences of social pedagogue on university study (program Social pedagogy)

Abstract

The article describes the basic line of research and presented some new facts from partial results. Partial research results are analyzed on a theme student's opinion on study social pedagogy as a study program and a using knowledge to practice. Results presented facts from the thematic unit on the students' views in the issues of development of personality characteristics – motives to pursue the profession. Motives, motivation and access to the profession are the basic elements of personality characteristics on shaping the professional identity of social educator.

Key words: competences, social pedagogue, motivation, professional identity.

Uchopenie problematiky – teoretický rámec

Osobnosť človeka je charakteristická mnohými faktormi a špecifickými vlastnosťami. Tieto vlastnosti sa odzrkadľujú i vo výkonovom a osobnostnom potenciáli k výkonu profesie. Špecifikum edukačnej a sociálnej oblasti vyžaduje i špecifické vlastnosti osobnosti, ktoré sa prejavujú nad rámec iných vlastností. Osobnosť človeka sama o sebe dokáže „produkovať“ určité množstvo motívov k výkonu určitých činností, ako sú motívy ku štúdiu, motívy k výberu partnera a pod. Jednými z týchto motívov sú i motívy k výberu a výkonu konkrétnej profesie. V sociálnej pedagogike, ako vedeckom odbore patriacom do oblasti pomáhajúcich profesií a zaraďujúcej sa do okruhu vied o výchove (viac napr. Bakošová, 2009, Kawula, 2009, Chudý, 2010) je táto problematika zatiaľ málo rozvíjaná. I keď niektoré monografické štúdie, najmä zahraničné (Bennett, 2010), vedecké spisy (Cameron a kol., 2011) či prehľadové články (Selická, 2009, 2010) poukazujú na zameranie a osvojovanie si profesijnej identity či na popis determinácie motívov k profesii, mnohé štúdie zostávajú v rovine popisov (porovnaj napr. Boddy, 2009) charakteristiky osobnosti sociálneho pedagóga a jej formovania až počas vykonávanej praxe. Tento názorový pluralizmus až „profesijný rozkol“ nás viedol k úprave časti dotazníka (subtest 3a), ktorým sme chceli mapovať motívy k výberu sociálnej pedagogiky ako študijného odboru a tiež motívy, ktoré vedú študentov k vykonávaniu danej profesie a formujú ich osobnostné vlastnosti, ako dôležitú súčasť pri osvojovaní a formovaní kompetencií.

1 Možnosti rozvoja kompetencií sociálneho pedagóga – možnosti výskumného uchopenia

Výskumné šetrenia v problematike sociálnej pedagogiky už našťastie nie sú výnimkou ani v českej a slovenskej pedagogickej obci. Mnoho výskumných šetrení v sociálnej pedagogike je však venovaných čiastočným či hraničným témam sociálnej pedagogiky. Je pravdou, že tieto hraničné témy sú obľúbené ako témy mnohých diplomových, bakalárskych či doktorských prác a v súčasnej dobe aktuálne riešené i inými vednými odbormi. Neriešia však podstatu odboru sociálnej pedagogiky do hĺbky (vymedzenie predmetu odboru, pojmoslovie, špecifikácia a zjednocovanie profilu absolventov štúdia na VŠ, profilácia profesie sociálneho pedagóga a pod.), ale do šírky (zameranie čiastkových problémov ako je komunikácia, šikana a pod.). Tento „myšlienkový a obsahový rozpor“ nás viedol k spracovaniu podkladov k výskumnému šetreniu, ktoré sa zaoberalo podobnou myšlienkou. Nami prevedené výskumné šetrenie a pokúša o identifikáciu kompetenčných prístupov, rozvoj kompetencií a mapovanie problematiky prípravy sociálnych pedagógov. Naše výskumné šetrenie bolo a je spracované vo viacerých časťach – subtestoch (Chudý a kol., 2009, 2010, 2011).

2 Výskumné šetrenie – základné informácie

V tomto príspevku prezentujeme jedno čiastkové výskumné šetrenie. Preto stručne (vzhľadom na rozsah článku) interpretujeme výsledky druhého subtestu, ktorý bol zameraný na schopnosti a spôsobilosti študentov, ktoré považujú za dôležité pri výkone práce sociálneho pedagóga. Vychádzame z prvotných výsledkov dotazníkového šetrenia názorov absolventov odboru sociálna pedagogika na UTB v Zlíne. Názory študentov študujúcich odbor, reflexia praxe absolventmi, ako i realizácia štátnej politiky zamestnanosti a v neposlednom rade i uplatniteľnosť absolventov sú veľmi dôležité fenomény súčasnej „aplikovanej“ sociálnej pedagogiky. Z uvedených dôvodov je nutné sa však zaoberať i problematikou vnímania odboru ktorý študenti študujú a chcú študovať a vnímanie ich pohľadu a zmenu náhľadu na praktické využitie poznatkov získaných počas štúdia na VŠ. Veľmi dobrým ukazovateľom je isto i centrálné hodnotenie fakúlt poskytujúcich štúdium v danom odbore, či sledovanie súhrnných štatistík MŠMT a NÚV. Tieto aspekty sme zohľadnili pri určovaní cieľov výskumu, koncipovaní metód zberu dát a vyhodnotenia.

2.1 Výskumné šetrenie – základná metodika

Základným cieľom výskumného šetrenia – druhého subtestu je porovnať názory študentov prvých a tretích ročníkov vo vybranom odbore sociálna pedagogika. Ako vzorku výskumného šetrenia sme v prvej fázy výskumu vybrali, i na základe dostupnosti (autor koncipoval daný odbor a vyučoval v danom odbore na UTB v rokoch 2003–2010) odbor sociálna pedagogika na UTB v Zlíne. Jedná sa o študijný odbor sociálna pedagogika, ktorý spadá pod študijný program Specializácie v pedagogike a je akreditovaný v bakalárskej a magisterskej štúdiu v prezenčnej i kombinovanej forme. Hlavným cieľom výskumného šetrenia bolo:

- zistiť názory študentov na problematiku schopností a spôsobilostí,
- monitorovať u študentov názory na potrebnosť schopností a spôsobilostí,
- mapovať vzťahy medzi jednotlivými schopnosťami a spôsobilosťami,
- postihnúť kvalitatívne zmeny v prístupe k študovanému odboru.

K získaniu dát sme použili dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý obsahuje 4 subtesty a danej problematiky sa týka subtest číslo 2. V tomto subteste sú otázky, ktoré sa týkajú schopností a spôsobilostí. Subtest obsahoval 34 výrokov týkajúcich sa schopností a spôsobilostí sociálneho pedagóga pre vykonávanie sociálno-výchovnej činnosti (zoznam výrokov – príloha č. 1). Jednalo sa o výroky, ktoré inklinovali u respondentov určitú činnosť, ktorá vyjadrovala súhrnne schopností a spôsobilostí – kompetencie sociálneho pedagóga (Bakošová, 2005). Respondenti volili jednu voľbu z možností 0 až 4, kde 0 vyjadrovala podpriemernosť a 4 nadpriemernosť potreby uplatniť v praxi získanú a osvojenú schopnosť a spôsobilosť.

Skúmaná vzorka bola zámerne vybraná zo všetkých študentov prvého a tretieho ročníka prezenčného štúdia. Jednalo sa o celkový počet 140 študentov. Z tohto celkového počtu však nakoniec bolo analyzovaných len 124 dotazníkov. Ostatné boli vyradené pre neúplné vyplnenie, alebo nedodržanie inštrukcií. Analyzované dotazníky boli podľa ročníkov rozložené nasledovne: 68 dotazovaných tvorili študenti tretieho ročníka a 56 študenti prvého ročníka (Chudý a kol. 2011).

2.2 Výskumné šetrenie – analýza dát

Pri analýze dát sme uprednostnili postupy kvantitatívnej metodológie a štatistických spracovávaní dát. Analyzovanie výskumného materiálu prebiehal v nasledovných krokoch:

- Analýza odpovedí výrokov.
- Kategorizácia odpovedí.
- Štatistické spracovanie pomocou softwaru Statistica 9 a Chic.

V ďalšej fázy výskumného šetrenia sme dáta podrobili obsahovým a štatistickým analýzám. V súlade s rozložením dát a ich charakterom sme používali predovšetkým ne-parametrické testy pre porovnávanie stredných hodnôt a rozptylu. Z viacrozmerných prieskumových techník sme použili zhukovú analýzu pre kategoriálne dáta a štatistickú implikatívnu analýzu. Z grafických výstupov používame ikonové grafy pre viacrozmerné prieskumové techniky a spojnicové grafy pre jednorozmerné prieskumy.

2.2.3 Názory študentov na štúdium odboru Sociálna pedagogika – analýza vybraných dát

Analýza výstupov empirického šetrenia v rámci výskumu sme pojali ako analýzu čiastkových výsledkov. Prezentujeme ich v krátkej analýze a interpretácii a dopĺňujeme ich grafickým a tabuľkovým prehľadom pre lepšiu orientáciu čitateľa.

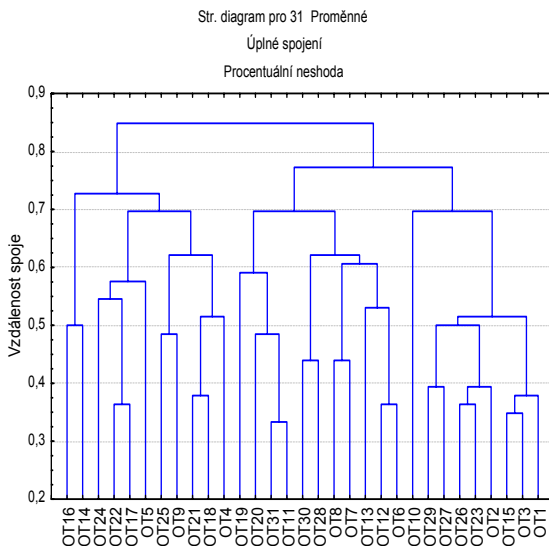
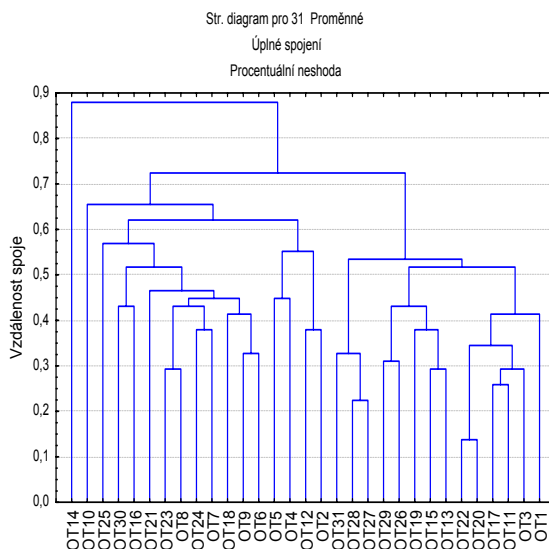
V subteste č. 2 sme pokladali otázky – výroky zamerané na odhaľovanie dôležitosti schopností a spôsobilostí študentov pri výkone sociálno-pedagogickej práce v praxi.

Zaujímalo nás do akej miery je študent schopný identifikovať základné kategórie schopností a spôsobilostí predostrené ako činnosti. Porovnávali sme odpovede s teoretickými diskurzami v odbornej literatúre a kategorizovali (zhlukovanie pojmov – výrokov) sme príbuzné – podobné činnosti. Za základné porovnávanie a definovanie nám k zhlukovým kategóriám slúžil zoznam kompetencií sociálneho pedagóga (Bakošová, 2005, Chudý, 2007).

Celkom sa nám podarilo dospieť k trom základným kategóriám – zhlukom (analyzované vo vzdialenosti spoja 0,7). Tieto sme definovali ako:

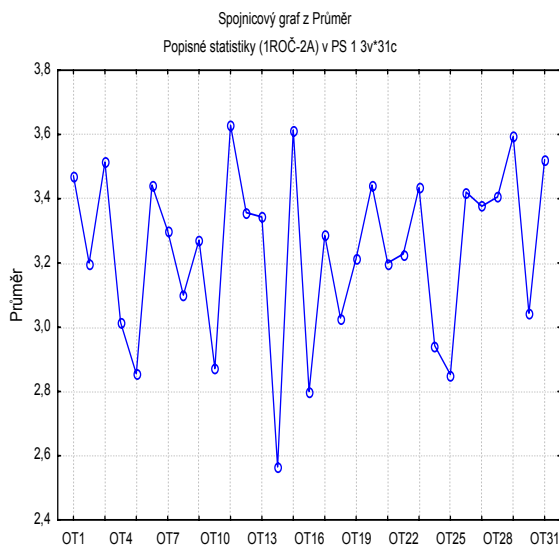
- Komunikácia – komunikačné spôsobilosti – vyjednávanie, umenie odmietania neadekvátnych požiadaviek, interpretácia situácií, jednanie v situáciách a pod.,
- Organizácia práce a pomáhanie – dodržiavanie časového plánu, organizovať činnosti spojené s agendou, riešenie situácie klienta, poskytovanie služieb a pod.,
- Aktívne riešenie situácie klienta – zvládať situácie, naslúchať iným, zapojiť klienta do riešenia a pod.

Zaujímavé zistenie z tohto subtestu je to, že študenti oceňujú rozvoj schopností a spôsobilostí z komunikácie, organizovania skupiny a práce s klientom či skupinou, mediácie a probácie. Úplne samostatnou a ojedinelou kategóriou zostala kategória týkajúca sa tvorby vzťahov a ich využitia pre osobu poskytujúcu pomoc, ako i kategória zhlukujúca organizovanie výskumných aktivít, tvorbu metodík a pod. (diagram č. 1 a č. 2).

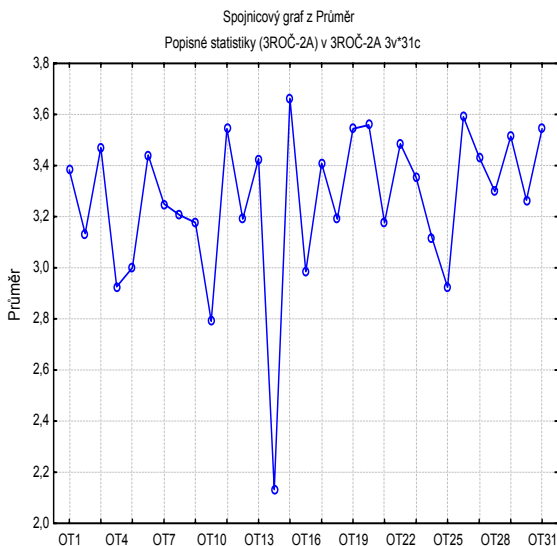
Diagram č. 1: Úplné spojenie zhlukov ročník 1

Diagram č. 2: Úplné spojenie zhlukov ročník 3


Na základe analýzy dát sme porovnávali i minimá a maximá priemerov, tvorili štatistické spracovanie rozptylu a smerodajné odchýlky odpovedí od priemernej odpovedi respondentov. Nesúlad medzi odpoveďami jednotlivých respondentov u jednotlivých položiek nie je veľmi viditeľný u mnohých otázok. Najviac viditeľným a častým je najmä u otázky týkajúcej sa výskumu a výskumných aktivít. Je to zrejme dané špatnou špecifikáciou otázky – výroku, kde mnoho študentov sklza k spájaniu si výskumu, výskumných aktivít a tvorby metodík s tvorbou záverečných prác a k študijnej disciplíne metodológia výskumu v pedagogike a k štatistike a jej aplikáciách v pedagogike (na každej VŠ nazvané v určitej modifikácii) (obr. 1 a 2 vyjadruje popisnú štatistiku priemerov odpovedí).

Obr. č. 1: Spojnicový graf priemerov odpovedí – ročník 1



Obr. č. 2: Spojnicový graf priemerov odpovedí – ročník 3



2.2.4 Závěr – úvaha nad možnostmi dalšího řešení

K záverom druhého subtestu by sme chceli predostrieť diskusné otázky a vyvolať polemiku nad obsahovým zameraním odborov sociálna pedagogika. Ukazuje sa totiž za nevyhnutné zaoberať sa i výskumnými aktivitami sociálnej pedagogiky ako študijného odboru a to nie len pri koncipovaní študijných disciplín a ich obsahového vymedzenia, ale i filozofiu celého odboru na príslušnej VŠ a jeho zamerania. Výstupom týchto, nami spomenutých atribútov je i samotné uplatnenie sociálneho pedagóga v praxi po stránke odbornej a profilovej. Stránku profilovú uvádza v ČR katalóg typových pozícií MPSV. Tematické vymedzenie sociálnej pedagogiky oproti iným pedagogickým disciplínám je síce dostatočné, avšak pomalé splyvanie medzi sociálnou prácou a sociálnou pedagogikou je viditeľné. Chápeme, že tento stav odzrkadľuje i legislatívu v ČR (napr. v SR zákon č. 245/2008 Z.z. jasne vymedzuje uplatnenie a kompetentnosť absolventov odboru) a uplatnenie absolventov v danom odbore. Toto sú podľa nás hlavné možnosti pre diskusiu (pokiaľ máte záujem o viac informácií, prípadne záujem o spoluprácu na projekte, kontaktujte prvého autora príspevku) a námety pre ďalšie skúmanie.

2.3 Výskumné šetrenie – analýza dát subtest 3

Základným cieľom výskumného šetrenia je porovnať názory študentov prvých a tretích ročníkov vo vybranom odbore sociálna pedagogika. Ako vzorku výskumného šetrenia sme v prvej fáze výskumu vybrali, i na základe dostupnosti (autori koncipovali daný odbor a vyučovali v danom odbore na UTB v rokoch 2003–2010) odbor sociálna pedagogika na UTB v Zlíne. Jedná sa o študijný odbor sociálna pedagogika, ktorý spadá pod študijný program Specializace v pedagogice a je akreditovaný v Bc. a Mgr. štúdiu v prezenčnej i kombinovanej forme (viac informácií o danom študijnom odbore dostupných na www.utb.cz). Hlavným cieľom výskumného šetrenia bolo:

- zistiť názory študentov na motiváciu k výberu štúdia daného odboru
- zistiť a popísať základné rozdiely medzi jednotlivými ročníkmi a pohlaviami vo výbere motívov
- popísať základné motívy k výkonu profesie

K získaniu dát sme použili dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý obsahuje 4 subtesty a danej problematiky sa týka subtest číslo 3a. V tomto subteste sú otázky (31 položiek), ktoré sa týkajú motívov vedúcich k výkonu profesie. Tieto motívy sú rozdelené do viacerých kategórií²:

- vzťah k ľuďom (mať nad ľuďmi vplyv, byť ľuďom užitočný, byť medzi ľuďmi)³
- pomáhanie (viest druhých k samostatnosti, slúžiť iným)
- byť zamestnaný (zarobiť peniaze, zabezpečiť rodinu, zabezpečiť existenciu)
- naplňovať svoje poslanie (nájsť zmysel života, byť užitočný a prospešný)
- osobnostné (dosiahnuť úspech, získať si úctu, byť vzor)

Pre hodnotenie 31 (typizovaných) výrokov študentov a ich dôležitosť pre vykonávanie profesie boli uspôsobené škály od 0 do 4. Kde 0 predstavovala podpriemernú dôležitosť a 4 nadpriemernú dôležitosť.

Skúmaná vzorka bola zámerne vybraná zo všetkých študentov prvého a tretieho ročníka prezenčného štúdia. Jednalo sa o celkový počet 120 študentov. Z tohto celkového počtu však nakoniec bolo analyzovaných len 97 dotazníkov. Ostatné dotazníky boli vyradené pre neúplné vyplnenie, alebo nedodržanie inštrukcií. Analyzované dotazníky boli podľa ročníkov rozložené nasledovne: 41 dotazovaných tvorili študenti tretieho ročníka a 56 študenti prvého ročníka. Celkové rozloženie je viditeľné v popisnej štatistike vzorky.

² Tieto kategórie nie sú v teste viditeľne vyznačené, sú určené pre zhľukovanie a vyhodnocovanie výsledkov.

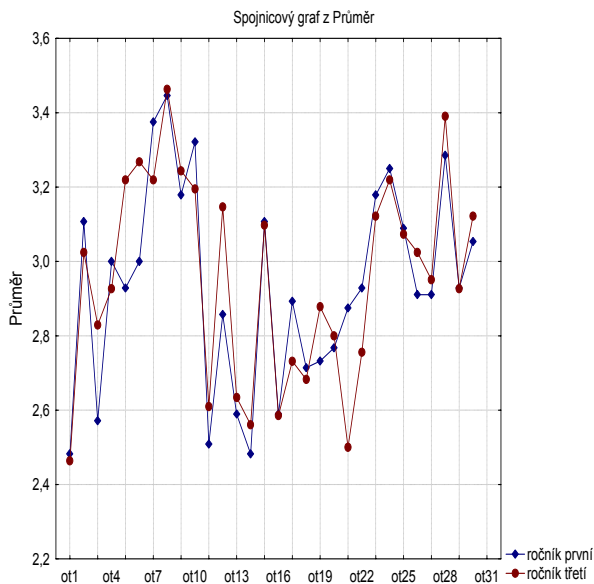
³ V zátvorke uvádzame ukážku výroku v danom subteste.

Tab. č. 1: Tabuľka početností podľa jednotlivých ročníkov

Kategorie	Tabuľka četností: ročník					
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četn. (platných)	Kumul. % (platných)	Rel. četn. všech	Kumul. % všech
první	56	56	57,73196	57,7320	57,73196	57,7320
třetí	41	97	42,26804	100,0000	42,26804	100,0000
Chybí	0	97	0,00000		0,00000	100,0000

2.3.1 Výskumné šetrenie – analýza dát

Pri analýze dát sme uprednostnili postupy kvantitatívnej metodológie a štatistických spracúvaní dát. Analyzovanie výskumného materiálu prebiehal v nasledovných krokoch: Analýza odpovedí na uzavreté otázky a štatistické spracovanie pomocou softwaru Statistica 9 a Chic. V tejto časti výskumného šetrenia boli respondenti konfrontovaní z presne vymedzenými výroky (n: 31) a k týmto výrokom sa vyjadrovali pomocou nami zvolenej škály. Po spracovaní formálnych častí výskumného šetrenia (triedenie a kontrola správnosti dát, vyplnenie dotazníkov a pod) sme v ďalšej fázy výskumného šetrenia dáta podrobili obsahovým a štatistickým analýzám. V súlade s rozložením dát – odpovedí (obr. č. 3 a obr. č. 4) a ich charakterom sme používali predovšetkým neparametrické testy pre porovnávanie stredných hodnôt a rozptylu. Z viacrozmerných prieskumových techník sme použili zhľukovú analýzu pre kategoriálne dáta a štatistickú implikatívnu analýzu. Z grafických výstupov používame ikonové grafy pre viacrozmerné prieskumové techniky a histogramy, krabicové grafy a koláčové grafy pre jednorozmerné prieskumy.

Obr. č. 3: Graf priemerov odpovedí na jednotlivé položky v subteste 3a u oboch ročníkov**Obr. č. 4:** Graf priemerov odpovedí na jednotlivé položky v subteste 3a

2.3.2 Analýza dát

Analýzu výstupov empirického šetrenia v rámci výskumu sme pojali ako analýzu čiastkových výsledkov subtestu 3a. Prezентujeme ich v krátkej analýze a interpretácii a dopĺňujeme ich grafickým a tabuľkovým prehľadom pre lepšiu orientáciu čitateľa.

Ako je viditeľné (obr. č. 2) z rozloženia priemerných hodnôt odpovedí u jednotlivých ročníkov môžeme konštatovať, že odpovede sa moc nelíšia podľa daných ročníkov. Mimo rozhranie (priemer medzi 2,6 až 3,4) priemerných odpovedí študenti vymedzovali odpovede pomáhať ľuďom a využívať svoje schopnosti (nad priemer odpovedí 3,4), ako i odpovede zarobiť peniaze, dosiahnuť úspech (pod priemer odpovedí 2,6). Z čoho vyplýva, že študenti odboru sociálna pedagogika prikladajú dôležitosť viac charakteristikám pomáhajúcej profesie ako materiálnemu zabezpečeniu a adekvátnemu finančnému ohodnoteniu danej profesie. Tento jav je zrejmy i vo viacerých odpovediach v iných výskumoch (porovnaj napr. Cameron a kol., 2011) a pravdepodobne je závislý i na fakte, že študenti si ešte úplne neuvedomujú dopady a riziká svojho finančného zaistenia a prevláda u nich motív poskytovania pomoci a faktor uplatnenia sa v profesionálnom živote po ukončení VŠ, ako motív samostatnosti, rozvoja osobných vzťahov a tvorby vlastnej rodiny. Tomuto faktu nahrávajú i odpovede z predchádzajúcich subtestov (porovnaj napr. Chudý a kol. 2011), kde študenti popisujú ekonomickú závislosť na svojich rodinách⁴.

Odpovede v ročníkoch teda nie sú rozdielne a neexistuje medzi ročníkmi štatisticky významný rozdiel. Preto je pre nás zaujímavé podrobiť dáta štatistickému skúmaniu podľa pohlavia respondentov. Budeme predpokladať, že neexistujú rozdiely štatistiky významné (odchýlky v odpovediach) v odpovediach – motívoch k výkonu profesie medzi respondentmi (muži) a respondentkami (ženy) (tab. č. 2)⁵.

Tab. č. 2: Početnosť odpovedí podľa pohlavia respondentov v 1. ročníku

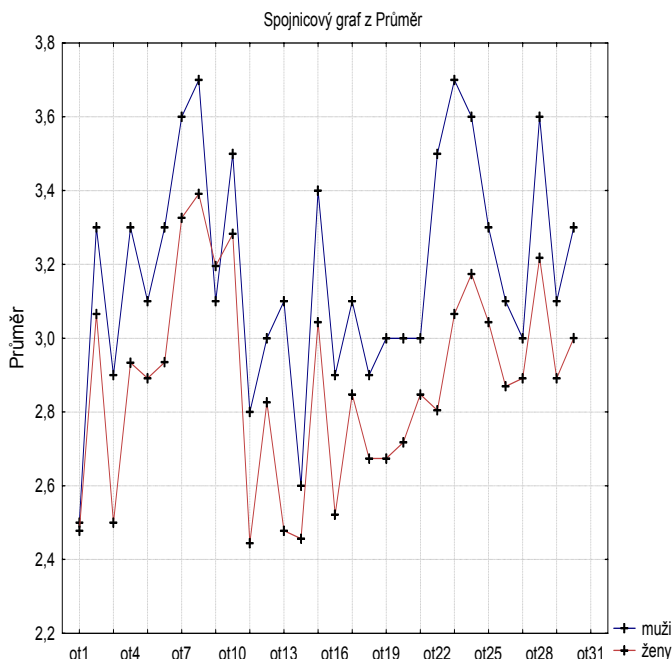
Kategorie	Tabuľka četností: pohlaví (List 1 v subtest 3a první ročník)			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četn.	Kumul. rel. četnost
1	10	10	17,85714	17,8571
2	46	56	82,14286	100,0000
ChD	0	56	0,00000	100,0000

⁴ Odpovede študentov na otázky týkajúce sa vlastného finančného zabezpečenia: ... to neriešim..., platia ma rodičia... a pod.

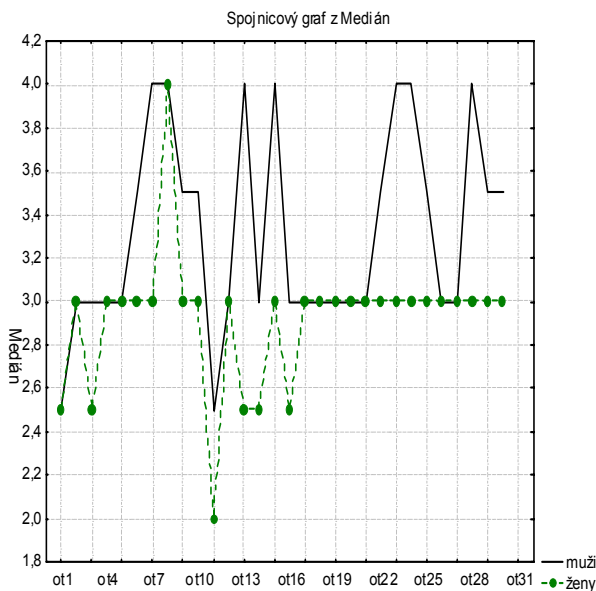
⁵ V tab. č. 2 sa objavujú len počty za prvý ročník i vzhľadom na fakt, že v treťom ročníku museli byť z formálneho hľadiska vyradené niektoré dotazníky (neúplné vyplnenie a pod.)

Aby dáta, ktoré prezentujeme mali vypovedaciu hodnotu (podľa zvolenej hypotézy – predpokladu) museli sme tieto podrobiť, v rámci štatistických metód, testovaniu neparametrickými metódami. Z pohľadu výsledkov je zaujímavé i rozloženie odpovedí a ich odchýlok od priemeru medzi kategóriou mužov a a kategóriou žien, kde sú viditeľné rozdiely (obr. č. 5 a č. 6, tab. č.), najmä v kategórii Učiť sa novým veciam a v kategórii Mať vplyv na ľudí.

Obr. č. 5: Graf rozdielov odpovedí na jednotlivé položky v subteste 3a v prvom ročníku



Obr. č. 6: Graf mediánov pri odpovediach na jednotlivé položky v subteste 3a v 1. ročníku



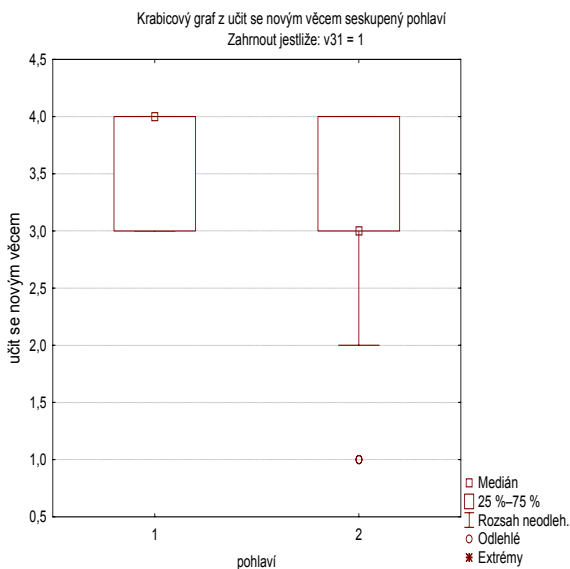
Tab. č. 3: Rozdiely odpovedí mužov a žien v kategórii mať vplyv na ľudí

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (List 1 v subtest 3a první ročník)							
	Dle proměn. pohlaví							
	Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$ Shrnutí podmínku: $v31 = 1$							
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup.
mít vliv na lidi	374,0000	1222,000	141,0000	1,893292	0,058320	1,976656	0,048081	56

Z daných dát je patrný rozdiel medzi odpoveďami u mužov a žien. Hypotézy o tom, že neexistujú štatisticky významné rozdiely v odpovediach u pohlaví preto túto hypotézu zavrhuje. Na záver uvádzame i tabuľku a graf odpovedí na dané dve kategórie, ktoré sú štatisticky významné (tab. č. 4 a obr. č. 7). U žien sú odpovede viac rozvrstvené ako u mužov, kde tieto odpovede viac korešpondujú z priemerom odpovedí. Čo sa týka dôležitosti ženy menej kladú dôraz a menej prikladajú dôležitosť odpovediam na kategórie učiť sa novým veciam a mať vplyv na ľudí. V týchto kategóriách viac dominujú odpovede mužov.

Tab. č. 4: Rozdiely odpovedí mužov a žien v kategóriách

Promenná	pohlaví Popisné statistiky (Tabulka in subtest 3a prvni ročník) Zhmout podminku: v31 = 1					
	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Kvartilové rozpětí	Rozptyl
mít vliv na lidi muži	3,100000	4,000000	0,000000	4,000000	2,000000	1,877778
učit se novým věcem muži	3,700000	4,000000	3,000000	4,000000	1,000000	0,233333
mít vliv na lidi ženy	2,478261	2,500000	0,000000	4,000000	1,000000	0,877295
učit se novým věcem ženy	3,065217	3,000000	1,000000	4,000000	1,000000	0,728986

Obr. č. 7: Graf odpovedí v kategórii Učiť sa novým veciam⁶

2.3.3 Záver – úvaha nad možnosťami ďalšieho riešenia

K záverom druhého subtestu by sme chceli predostrieť diskusné otázky a vyvolať polemiku nad obsahovým zameraním odborov sociálna pedagogika. Ukazuje sa totiž za nevyhnutné zaoberať sa i výskumným aktivitami sociálnej pedagogiky ako študijného

⁶ 1 – muži, 2 – ženy

odboru a to nie len pri koncipovaní študijných disciplín a ich obsahového vymedzenia, ale i filozofiou celého odboru na príslušnej VŠ a jeho zamerania. Výstupom týchto, nami spomenutých atribútov je i samotné uplatnenie sociálneho pedagóga v praxi po stránke odbornej a profilovej. Stránku profilovú uvádza v ČR katalóg typových pozícií MPSV. Tematické vymedzenie sociálnej pedagogiky oproti iným pedagogickým disciplinám je síce dostatočné, avšak pomalé splyvanie medzi sociálnou prácou a sociálnou pedagogikou je viditeľné. Chápeme, že tento stav odzrkadľuje i legislatívu v ČR (napr. v SR zákon č. 245/2008 Z. z. jasne vymedzuje uplatnenie a kompetentnosť absolventov odboru) a uplatnenie absolventov v danom odbore. Toto sú podľa nás hlavné možnosti pre diskusiu (pokiaľ máte záujem o viac informácií, prípadne záujem o spoluprácu na projekte, kontaktujte prvého autora príspevku) a námety pre ďalšie skúmanie.

Literatúra

A Common Platform for Social Educators in Europe. AIEJI Europe, 2005.

ANDRYSOVÁ, P. Psychosomaticky pojatá praktická príprava sociálnych pedagógů. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství AMU, 2011, 162 s. ISBN 978-80-7331-193-3.

BAKOŠOVÁ, Z. Perspektívy sociálnej pedagogiky jako vednej disciplíny. *Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy. Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Institut mezioborových studií, 2009. ISBN 978-80-87182-08-6

BENNETT, J., KAGA, Y. AND MOSS, P. *Caring and learning together: A cross-national study of integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO, 2010. ISBN: 978-92-3-104163-1.

BODDY, J., AND STATHAM, J. *European perspectives on social work: Models of education and professional roles. Briefing Paper*. London: Nuffield Foundation, 2009.

CAMERON, C., JACKSON, S., HAUARI, H. AND HOLLINGWORTH, K. *Young people from a public care background: pathways to further and higher education in England: case study*. Thomas Coram Research Unit: London, 2011.

CHUDÝ, Š., NEUMEISTER, P. BĚLAŠKOVÁ, S. Názory študentov na štúdium odboru Sociálna pedagogika a možnosti uplatnenia v praxi In *Evropské a české vzdělávání – Sapere Aude*. CD. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2011. ISBN 978-80-904877-2-7.

CHUDÝ, Š. a kol. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontexte pomáhajících profesí I*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-212-3.

CHUDÝ, Š., KAŠPÁRKOVÁ, S., KROČKOVÁ, Š., MASARIKOVÁ, A. The Success of UTB in Zlín Social Pedagogy Study Discipline Graduates in Working Practice. *The New Educational Review*. Vol. 18, No. 2, 2009. pp. 34–47. ISSN 1732-6729.

CHUDÝ, Š., KAŠPÁRKOVÁ, S. Názory absolventů oboru Sociální pedagogiky na získané znalosti a možnosti uplatnění v praxi. *Vychovávateľ*, roč. LVII, 2009, č. 9, s. 8–12. ISSN 0139 6919.

CHUDÝ, Š. Development and Creation Determinants of Decision-making Competencies in the Preparation of Social (Services) Pedagogues on TBU in Zlín. *The Educational Review*. Vol. 16, No. 3–4, 2008, pp 243–254. ISSN 1732-6729.

CHUDÝ, Š. Possibilities for Research into the Development of Pedagogical Skills in Resolving Educational Situations. *The Educational Review*. Vol. 11, No. 1, 2007, pp 21–37. ISSN 1732-6729.

- CHUDÝ, Š. Development and Creation Determinants of Decision-making Competencies in the Preparation of Social (Services) Pedagogues on TBU in Zlin. In *The Educational Review*. Vol. 16, No. 3–4, 2008, pp 243–254. ISSN 1732-6729.
- CHUDÝ, Š., NEUMEISTER, P., JŮVOVÁ, A. a kol. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontexte pomáhajících profesích I*. Brno: Paido, 2010.
- KAWULA, S. *Pedagogika społeczna: Dokonania-aktualność-perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009. ISBN 978-83-7611-339-5.
- SELICKÁ, D. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc pre rómsku rodinu*. Nitra: UKF, 2009.
- SELICKÁ, D. Sociálny pedagóg v školskom prostredí. *Vychovávateľ*. 2010, Vol. LVIII, No. 7, pp. 2–3.

Kontakt na autory:

Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta UP

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

tel.: 585 635 161

e-mail: stefan.chudy@upol.cz

pavel.neumeister@upol.cz

alena.juvova@upol.cz

Činnost v tanečním souboru a její význam v životě člověka drobnohledem fenomenologického zkoumání

Helena Pilušová

Abstrakt

Předkládaný příspěvek představí činnost v tanečních souborech jako jednu z významných volnočasových aktivit provozovaných v mnoha regionech České republiky. Zaměří se především na osobnost vedoucího, jeho osobní vnímání této aktivity a propojenosti s celoživotním směřováním. Hlavní těžiště výzkumné sondy leží v získání vhledu do problematiky tanečních souborů a života jejich vedoucích. Zároveň díky metodě fenomenologického zkoumání a doplňkové metody oživené fotografie ukáže na hloubku a význam, který této aktivitě přikládají samotní vedoucí jako její přímí účastníci, pro něž se mnohdy tato činnost stala celoživotní filozofií.

Klíčová slova: volný čas, fenomenologie, oživená fotografie, taneční soubory, vedoucí, osobnost.

Participation in Dance Groups and Its Meaning in a Person's Life Under Scrutiny of the Phenomenological Examination

Abstract

This paper presents participation in dance groups as one of the most important leisure activities offered in many regions of the Czech Republic. It will focus primarily on the leaders' personality, their personal perception of this activity and interconnectedness with the lifelong direction. The main focus of the research survey is on gaining an insight into the issue of dance groups and lives of their leaders. At the same time, it shows the depth and significance ascribed to this activity by the leaders as direct participants for whom this activity often becomes lifelong philosophy, due to the method of phenomenological examination and the additional method of animated photography.

Key words: leisure time, phenomenology, animated photos, dance groups, leaders, personality.

Úvod

Volný čas a jeho výzkum nabývá svého významu zvláště v posledních letech, kdy se nakládání s volným časem a aktivitami v něm provozovanými stalo jedním z nosných témat, jímž je věnována podstatná pozornost. Volný čas je stále vzácnější hodnotou a zvláště současná uspěchaná doba nás mnohdy nutí usilovně přemítat nad činnostmi, kterým svůj volný čas hodláme věnovat. Jakákoli skupinová činnost vyžaduje rovněž ochotné vedoucí či lidi, kteří ji řídí a organizují a bez nichž by se taková činnost neobešla. Nejinak je tomu i u tanečních souborů, na něž se zaměřujeme v našem výzkumném šetření. Vedoucí, stejně jako učitel ve školní praxi, je mnohdy tím základním hybným a motivačním prvkem této činnosti. Jeho role je zde naprosto nezastupitelná, na základě jeho uměleckého a lidského pojetí souborové práce a přístupu k ní se mnohdy odvíjí celkové směřování daného kolektivu. Lidé v rolích vedoucích jsou často těmi, kdo věnují dané činnosti obrovské množství času, úsilí a osobního nasazení. Soubor a jeho bezproblémové fungování je pro ně samotné velmi zásadní, od něj se odvíjí plánování a organizace dalších aktivit, skrze něj sami sebe vnímají, skrze něj na sebe samotné nahlíží. Zde se rozkrývá prostor pro zkoumání vnitřního světa lidí, kteří se této volnočasové aktivitě věnují v pozici vedoucích a bez nichž by fungování daných skupin nebylo vůbec realizovatelné.

1 Fenomenologie ve zkoumání volného času

Při uvažování o fenoménu volného času a možných formách jeho trávení se můžeme opřít o konstatování Husserla, který nabádá ke zkoumání přirozeného světa našeho života v jeho konkrétní relativitě, v níž každodenně žijeme (1996, s. 108). Volný čas patří k nezastupitelným hodnotám a aktivity v něm provozované sehrávají podstatnou roli ve formování životního směřování každého z nás. Zabírají podstatnou část našeho přemítání o světě, o životě. Jak na jiném místě uvádí Husserl: „*V přímých zkušenostech o světě nalézáme lidi intencionálně zaměřené na určité věci, jako jimi afikované v jejich vědomí, aktivně k nim přihlížejí, aktivně si je připomínají, o nich přemýšlejí, o nich plánují a jinak se jimi obírají*“ (1996, s. 258). Takto lze nahlížet i na vnímání činnosti vedoucích tanečních souborů. Oni sami, jako osoby celoživotně spjaté s tímto fenoménem, o své činnosti skutečně velmi reálně uvažují, zabývají se jí, je náplní jejich životní filozofie.

Fenomén tanečních souborů jako jedné z možností smysluplného trávení volného času, provází členy tanečních souborů po celý život. Do těchto skupin docházejí mnozí od raného dětství až do dospělosti. Tanec a činnost v souboru s ním spojená umožňuje prožívat a získávat zkušenosti. Z tohoto hlediska je tato činnost nesmírně cenná, neboť skýtá prostor pro velmi hluboké prožívání a niterní získávání zkušeností, od nichž se pak často odvíjí další směřování v životě. Jak konstatuje Němec: „*Zkušenosti, pramenící z vlastního a jedinečného prožívání, se pak stávají pevným základem pro možnou osobnostní změnu*“ (2002, s. 10).

Při této volnočasové činnosti dochází k různě emočně zabarveným situacím, které odkrývají charakterové vlastnosti jednotlivých tanečníků. Ty hrají v životě mladých členů zásadní roli, umožňují poznávat nejen ostatní, ale především sebe sama. V rámci aktivity vykonávané ve volném čase, které tanečníci věnují značnou energii, nasazení, svůj čas, mohou být některé ze situací naprosto zlomové a zásadní a v rámci životního retrospektivního posuzování významu této činnosti figurují jako nezastupitelný fenomén. Zde se můžeme opřít o konstatování Aldera, který se snaží vnímat život individua jako celek a považuje každou reakci, každý čin a impuls za projev toho, jaký postoj má jedinec k životu (srov. 1999, s. 7). Členové tanečních souborů takových činů, reakcí, situací prožívají v průběhu své aktivní činnosti plno a právě od nich se díky tak hlubokému až niternímu vztahu k vykonávané činnosti odvíjí jejich náhled na život, na jejich základě přikládají této činnosti zásadní hodnotu. Z těchto niterních prožitků v průběhu dětství a dospívání, se následně formuluje vztah k vykonávané činnosti a hodnotám v životě. Sem až sahají pohnutky při rozhodování, zda přijmout roli vedoucího daného souboru. Člověk ve společenství osob nachází prostor pro vnímání sebe, svého bytí, „*nabývá rysů nového a vyššího smyslu prostřednictvím aktů vzájemného osobního určování, které se uskutečňuje na základě vzájemného chápání*“ (Husserl, 2006, s. 192). Fenomenologické zkoumání vede k poznání, že k věcem samotným je možné se dopracovat skrze fenomény. Významní autoři zabývající se fenomenologickým zkoumáním bytí konstatují, že

identita jedince není předem daná, je spíš implicitním zdáním na základě našeho určení (dasein), jakou roli budeme v životě hrát. Díky působení okolních vlivů se spíše něčím či někým stáváme. Každý nese osobní zodpovědnost za to, kam bude v životě směřovat.

Účelem našeho zkoumání bude tedy porozumět vnímání fenoménu činnosti v tanečním souboru z hlediska životního směřování informantů. Zcela nezastupitelná budou rovněž zjištění, co daná zkušenost pro samotné účastníky znamená. Hendl charakterizuje tento nástroj jako snahu o popis a analýzu zkušenosti se specifickým fenoménem, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců (Hendl, 2008). Stejný autor také k vymezení fenomenologického zkoumání a jeho významu uvádí, že tato má za cíl extrahovat esenci prožité zkušenosti tak, aby ji bylo možné komunikovat. „*Fenomenologie definuje esenci prožité zkušenosti jako podstatnou, konstantní a neměnnou strukturu nebo základní části celkové zkušenosti*“ (Hendl, 2008, s. 126).

2 Metoda interpretační fenomenologické analýzy

Pro hluboké porozumění významu, který této volnočasové aktivitě její aktéři přisuzují, byla zvolena metoda fenomenologického zkoumání prožité zkušenosti. Vnímáme ji jako cenný nástroj jak pro pochopení individuálních pohnutek k vykonávání role vedoucího v tanečním souboru, tak i pro porozumění fenoménu tanečních souborů.

Metoda interpretační fenomenologické analýzy,¹ známá též pod zkratkou IPA, reflektuje tři podstatné složky, kterými jsou fenomenologie, hermeneutika a idiografie. IPA také propojuje subjektivní zkušenost a interakci. Jejím hlavním cílem je objevit v detailech individuální osobní žitou zkušenost a zkoušet, zkoumat, zjišťovat, jak účastníci vnímají, vykládají a tvoří svůj osobní a sociální svět. Toto bude také jedním z hlavních úkolů naší analýzy. Ze získaných dat se pokusíme vyextrahovat data, která půjdou co nejvíce do hloubky.

Za podstatu této metody lze považovat přesvědčení, že každá zkušenost a žitá událost je pro účastníka významná a jedinečná. Jejím cílem je rovněž pochopit, jak lidé vnímají některé podstatné události spojené s činností v souboru, jakou hodnotu přisuzují objektům nebo událostem. Účastník se snaží vytvořit a najít smysl svého světa a výzkumník se snaží najít smysl toho, jak účastník smysl svého světa podává. IPA vnímá účastníka jako kognitivního, jednajícího a fyzického tvora a předpokládá vztahy mezi lidským mluvením a myšlením a emočními stavy. Většina otázek se rovněž dotýká lidské identity a jejího vnímání, protože individuální vnímání signifikantní události se vždy dotýká také osobní identity jedince. Hodnota takto provedené detailní studie

¹ INTERPRETATIVE PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS, jak uvádějí Smith a Eatough: „*The main theoretical touchstones for IPA are phenomenology (Moran, 2(10)(1), hermeneutics (Palmer, 1969) and idiography (Smith et al., 1995) IPA also connects with a traditional concern with personal accounts and subjective experience in psychology (Allport, 1942; James, 1890) and with symbolic interactionism (Blumer, 1969).*“

spočívá ve dvou rovinách: jednoznačně nejvýznamnější je získání poznatků o dané osobě a jejích odpovědích o dané situaci. Výpovědi a data ve výpovědích obsažená budou cenným zdrojem informací poskytujícím možnost pochopení tohoto jedinečného fenoménu. Zde se také rozkrývá prostor, jak vidět spojitosti mezi různými aspekty účastníkovy vnímání situace. Hlubší pochopení dané situace nás přivádí k danému fenoménu blíže. Jako výzkumníci jsme pak v lepší pozici pro pochopení a zjištění, jak my či jiní lidé můžeme vnímat danou situaci, propojenost s jedinečností života, tedy účastníkovou pojetí a propojenost s hlubokým lidstvem. Jak podstatným fenoménem je tato činnost pro samotné účastníky, se pokusíme rozkrýt právě díky zvolené metodě.

3 Oživená fotografie

K cílům předloženého výzkumného záměru patří kromě výše popsaných priorit i vytvoření popisu zkušeného vedoucího tanečního souboru. Důraz přitom klademe na jeho životní zkušenosti, myšlenky, biografii, životní příběh a osobní perspektivu. Mezi podstatné znaky osobnosti vedoucího patří nejen jeho dovednosti a vědomosti, ale i jeho morální hodnoty a jeho osobnost (srov. Švaříček, 2007, s. 151). K potvrzení výpovědí získaných při strukturovaném rozhovoru zvažujeme využití metody oživené fotografie, jako další podpůrné metody. V této fázi práce se opíráme o výzkumná zjištění Sztompky, který ve své publikaci zabývající se fotografií jako výzkumnou metodou přikládá tomuto výzkumnému přístupu podstatný význam především z hlediska zachycení odrazů různých stránek života společnosti (2007, s. 7). Fotografie zachycuje například i sociální interakce, do nichž účastníci vstupují. Zvláště významným objektem jsou kolektivní činnosti. Do této kategorie spadají i námi zvolené taneční soubory. Jak dále konstatuje Sztompka: „*V kolektivech neustále probíhá nějaká aktivita. Neomezuje se jen na činnost jednotlivců, ale nabývá různé formy kolektivního jednání. S pomocí série snímků můžeme zachytit proměnlivý rytmus kolektivní aktivity.*“ (2007, s. 42). Informantům budou při rozhovorech předkládány fotografie ze souborových kronik. Ty podtrhují zlomové okamžiky (accident moments), evokují vzpomínky, osoby do nich promítají své zkušenosti, představy, názory, postoje, motivy a potřeby (srov. Skalková 1983, s. 97). O zlomových okamžicích a vzniku emočního zvratu jako podstatného prvku v životě člověka ve vnímání zásadních událostí, které mohou ovlivňovat další životní směřování, se dočítáme například u Kirchnera: „*Chceme-li chování a jednání člověka dobře pochopit, nemůžeme ho zkoumat pouze v určitých definovaných momentech. Člověk je dynamická struktura, která se mění dle situací, které v životě jedince nastaly a jsou. Zvratová teorie se proto snaží vysvětlit onen dynamický proces, ve kterém za určitých podmínek může nastat náhlý zvrat v kvalitě prožívání jedince*“ (2009, s. 70).

Při předkládání fotografií vytanou informantům na mysl silné prožitky, které se pojí s činností v souboru a mohou mít signifikantní význam pro další životní směřování.

„Fotografie je zde nástrojem poznání celého subjektivního a sociálního kontextu, v němž byl snímek udělán“ (Sztompka, 2007, s. 50). Tato doplňující metoda byla zvolena jako nástroj, který má značný potenciál při získání jiných než tradičních údajů (srov. Gavora, 1996, s. 79).

O tomto nástroji velmi detailně hovoří opět Sztompka. Ten rozhovor provokovaný fotografií nebo také metodou fotografické stimulace (photo-elicitation) představuje takto: *„Podstatou metody je, že se zkoumaným osobám ukazují snímky a vyvolává se jejich spontánní interpretace. Jednotlivý snímek nebo řada snímků může sloužit jako prostředek podněcující rozhovor a soustřeďující ho na tematiku ukazovaných objektů“ (2007, s. 68–69).* Pro aplikaci tohoto výzkumného nástroje předpokládáme použít předem připravený scénář otázek stále konkrétnějších, vztahujících se stále hlouběji k detailům zvolené fotografie (srov. tamtéž). Jako badatele nás bude nejprve zajímat, co účastník vybere jako první, co označí za nejpodstatnější. Dále se budeme snažit získat názor zkoumaného na danou problematiku a jeho vlastní účast v dané záležitosti (srov. tamtéž). *„Takto předkládané fotografie mohou vyvolat zajímavé asociace, podpořit paměť respondenta a umožnit vytěžit fakty, které by jinak zůstaly utajené nebo dokonce neuvědomované“ (Sztompka, 2007, s. 70).* K podstatě tohoto výzkumného nástroje odkazuje například i Čermák², který vysvětluje, že při volbě a popisu zvolených obrazů *„...bude zachyceno něco významného ve vztahu k vypravěčově životu či osobnosti“ (2005, s. 163).* Naši informanti jsou specifickou záměně zvolenou skupinou. Jedná se o osobnosti, jejichž rozsah působení a působnosti je zcela srovnatelný s učiteli a jejich životní dráhou. Zkoumání tedy může rovněž probíhat ve dvou osách – vertikální a horizontální. Jak uvádí Švaříček (2007, s. 151), na horizontální ose budeme sledovat styl myšlení a jednání vedoucího, na vertikální sledujeme jeho působení v souboru, od počátků až po dnešní bod. Podstatnou složkou je zde také vnímání kontextu, do něhož je sledování daného fenoménu zasazeno, jelikož ten právě hraje také jednu z důležitých rolí při formování osobnosti a nahlížení na daný fenomén. V popředí stojí nejen zájem o vědecký pohled na zkoumanou problematiku, ale také o náhled samotných vedoucích, tedy pohled „zevnitř“. V tomto také spočívá největší význam zvolené metody – cennost získaných dat v podobě jejich subjektivnosti (srov. Gavora 2007, s. 159). Další z cenných hodnot předkládaného výzkumu je jeho schopnost *„explicitně postihnout neviděné a statisticky abnormální jevy“ (Gavora, 2007, s. 159).*

² Čermák ve svém výkladu Podnětových charakteristik tabulí tematicko-apercepčního testu uvádí jejich základní úkol, kterým je vyprávět příběh o scéně, kterou zachycuje předložený obrázek.

4 K fenoménu tanečních souborů

K představení tanečního souboru lze konstatovat, že se jedná o malou sociální skupinu s obvyklým počtem 30–35 osob. Tato skupina bývá mnohdy velmi rozmanitá co do věkové struktury, tak i do sociálního složení. Členy tanečních souborů jsou většinou mladí lidé ve věku od 16 do 27 let, jak studující tak pracující. Hlavní náplní a cílem činnosti tanečního folklorního souboru je zpracování tradičních lidových tanců a písní a jejich následná prezentace formou jevištních vystoupení před publikem. K tradičním aktivitám patří u mnohých souborů i obřadní obchůzky vážící se k výročním obyčejům v průběhu kalendářního roku. Ptáme-li se, kdo jsou v dnešní době lidé, kteří se o udržování tradic a folkloru zasazují, a kdo jsou jeho interprety, získáme poměrně široký a zajímavý okruh osob. Skladba členské základny jednotlivých souborů se liší jednak na základě způsobu a zpracování daného tanečního materiálu, rovněž tak se odvíjí od obsahu, náplně a cílů souboru. Ty se mohou značně lišit, a i když se soubory stále hlásí k tradičnímu folkloru, formy a pojetí jeho prezentace mohou být různé. Tak můžeme na festivalech a přehlídkách vidět jak soubory, jejichž tanečníci při svých vystoupeních tancují spontánně, bez zjevných tanečních či prostorových plánů, tak soubory, které tance jednotlivých regionů zpracovávají do choreografických úprav, až po skupiny, které se vyznačují vysokou mírou uměleckého zpracování. Speciální kategorii pak představují soubory profesionální, pracující na většinou mírně odlišné organizační bázi, než skupiny amatérské. Pro všechny skupiny bez rozdílu je ovšem podstatný základní spojovací prvek a tím je právě samotná činnost v tanečním souboru a folklor samotný. Jeho význam, postavení a funkce v soudobé kultuře poznáváme právě díky jeho nositelům, udržovatelům, interpretům, kteří patří k hlavním, uzlovým bodům, díky nimž poznáváme jeho tendence a zákonitosti (srov. Sirovátka, 2002, s. 33–34).

4.1 Osobnost vedoucího

Stejně jako pedagog ve školní praxi, má i v tomto typu volnočasových aktivit své zcela nezastupitelné místo vedoucí. Jsou to muži i ženy ve věkovém rozmezí mezi 30–60 lety, lidé se středoškolským i vysokoškolským vzděláním. Do pozice vedoucího se většinou dostávají sami členové tanečních souborů na základě svolení členskou základnou či díky svým interpretačním schopnostem. Samotná funkce ovšem klade po všech stránkách na vedoucího značné nároky. Má být nejen odborně způsobilý k této činnosti – tedy dobrým interpretem daného tanečního materiálu, ale především osobností se silným charisma, vůdčími a organizačními schopnostmi a pedagogicko-psychologickou výbavou. Vedoucí souboru si musí být zásadně vědom, že při své práci může ovlivňovat osobnostní vývoj a směřování tanečníků, rozvoj jejich osobnosti, a to nejen po stránce taneční, ale především lidské. Je tedy žádoucí, aby byl vedoucí pro tuto funkci kompetentní a dokázal svou činnost náležitě kriticky hodnotit, plánovat, připravovat.

S ohledem na vnitřní strukturu souborů, které se většinou skládají ze dvou, někdy tří složek (taneční, hudební a pěvecká složka), je pro výkon funkce vedoucího nezbytná schopnost komunikace a koordinace činnosti uvnitř kolektivu. Tanečníci docházející ve svém volném čase na pravidelné nácviky očekávají, že činnost při tanečním nácviku bude řízena jasnými pravidly a povede k vytyčenému cíli. Aby tato činnost mohla probíhat plynule a bez problémů, je nezbytné, aby byla předem velmi dobře připravena. To klade na vedoucího další nároky vztahující se k jeho přípravě, sběru tanečního a hudebního materiálu, jeho zpracování do tanečních choreografií. S takto předem připraveným materiálem přichází vedoucí nácviku na taneční sál, kde následně většinou nejprve dochází k úvodnímu představení tance, písňového doprovodu, autorského záměru, doprovázeného názornou demonstrací konkrétních tanečních prvků. Vedoucí tedy, je-li sám interpretem daného tance, by měl dokázat dostatečně odborně popsat dané taneční figury a umět vysvětlit způsob jejich provedení. Pro dodržení jisté čistoty tanečního projevu je nezbytné také umět upozornit na chyby vhodným způsobem tak, aby po případných opakovaných výtkách nedocházelo k emočně vypjatým situacím. Vedoucí tedy musí být schopen korigovat činnost dané skupiny lidským způsobem, za využití vhodných dostupných prostředků a metod. K těm kromě názorné demonstrace může dále patřit slovní popis, videostudie, učení nápodobou. Nepostradatelným nástrojem je také pravidelné opakování, díky kterému dochází k paměťovému ukotvení taneční choreografie. Jak již bylo zmíněno, nácvik tanců probíhá s cílem jejich následné prezentace před publikem. Od vedoucího se poté očekává zpětnovazební hodnocení – evaluace a reflexe vykonané činnosti, které má sloužit dalšímu posunu ve výkonnosti skupiny či uměleckého pojetí tance.

Záběr činností vedoucího tímto ještě zcela není vyčerpán. Vyžaduje jeho plné nasazení, poctivou přípravu, která zabírá podstatnou část jeho volného času. Kromě již výše zmíněných kompetencí by měl vedoucí dokázat poskytnout prostor pro rozvoj samostatnosti, tvořivosti a aktivity členů souboru. Podstatnou roli zde hraje rovněž kázeň a rozvoj sebekázně, ta představuje prostředek nezbytný k tomu, aby činnost mohla efektivně probíhat (srov. Kyriacou, 1996, s. 95). Tato role s sebou nese také velkou osobní zodpovědnost a pro jednotlivé vedoucí se tak stává otázkou osobní cti, jak kvalitně a s jakým výsledkem svou činnost vykonávají. Proto také se tato problematika stala předmětem našeho výzkumného zájmu. Díky zvolené metodě chceme odhalit a zjistit, jakou váhu, důležitost a význam přikládají vedoucí souborů své činnosti? Co pro ně znamená? Jak hodnotí a vnímají tento fenomén? Jakou roli sehrává v jejich životě? S ohledem na specifickou zvolenou problematiku jsme zvolili metodu fenomenologického zkoumání, kterou jsme představili v předchozích kapitolách.

5 Nástin výzkumného záměru

Výše popsanou metodu jsme pro naše šetření vybrali právě z toho důvodu, že nám poskytuje možnost hlubokého vhledu do účastníkovy vnímání fenoménu tanečního souboru. Fenomenologický rozhovor je metodou, která je vhodná pro intenzivní sondy, nabízí velkou volnost při zjišťování subjektivních názorů, dovoluje jít do hloubky, je zaměřená na odhalení kvalitativně odlišných způsobů, jakými lidé získávají své zkušenosti (srov. Škoda, Doulík, 2009, in Janíková, Vlčková, s. 130). Pro aplikaci dané metody jsme využili polostrukturovaných rozhovorů. Otázky byly předem připraveny, rozhovory byly nahrávány a posléze přepsány. Zvolený výzkumný vzorek byl sestaven cíleně a skládal se z vedoucích tanečních souborů. Kritéria pro jejich výběr byla následující: vyrovnaný počet mužů a žen, vedoucí souboru s běžným tréninkovým režimem (návinky 2–3krát týdně), skladba taneční složky souboru v aktivním věku (mezi 16–27 lety). Všichni oslovení účastníci se do výzkumného šetření zapojili s nadšením a se zájmem. Podstatným prvkem ve výpovědích byl především tzv. osudový či zlomový okamžik, který je v životě ovlivnil natolik, že se pro ně tanec stal životní filozofií a určil jejich další směřování.

5.1 Taneční soubor jako životní téma – k povaze získaných dat

K rekonstrukci významu zkušenosti a života vycházíme z dat získaných skrze autobiografické vyprávění, v němž podstatnou roli hraje kontext výzkumného rozhovoru. Rekonstrukce spočívá ve snaze výzkumníka uchopit dané vyprávění jako subjekt reflexe schopný ztvárňovat životní zkušenost z určitých hledisek (srov. Chrz 2007, s. 9). Podstatnou složku získaných dat tvoří rovněž hloubka informací získaných při výpovědích nad fotografiemi ze souborových kronik. Na ta lze, jak konstatuje Sztompka, při analýze nahlížet ve třech vrstvách: a) co snímek odráží (předmět); b) subjektivitu a kulturní orientaci fotografujícího a c) subjektivní reakce fotografovaných osob (srov. 2007, s. 51). Tato metoda byla zvolena jako nástroj verifikace získaných odpovědí a rovněž k prohloubení interpretace, neboť snímky snadněji vyvolávají reakce zkoumaného, vztah badatele a zkoumaného je díky nim bližší, přátelštější, umožňuje dosáhnout větší spontánnosti a autentičnosti výpovědí, což Sztompka označuje za jednu z hlavních předností této metody (srov. s. 71).

Tento výzkum je zaměřen na detailní, idiografické zkoumání účastníkovy zkušenosti s jeho činností v tanečním souboru a přenosu této zkušenosti v rámci celoživotního směřování a jeho interpersonálním kontextem. Analýza vyžaduje několikeré detailní čtení dat, aby budoucí interpretace setrvaly na základních účastníkových pohnutkách. Témata budou redefinována, zhutněna a budou přezkoušeny vazby mezi nimi. Při práci s daty budou hledány hlavní myšlenky, komentáře a body signifikantní důležitosti (Smith and Eatough, s. 43). Výchozím předpokladem je pro nás chápání narativní konstrukce jako principu strukturační zkušenosti. Chceme-li se tedy jako výzkumníci

dozvědět blíže, jaký význam přikládá daný účastník své zkušenosti či svému životu, je pro nás nezbytné zaměřit se na způsob právě zmiňované narativní strukturace (srov. Chrz, 2007, s. 7). V praxi to znamená, že výzkumník se musí adaptovat na různé způsoby myšlení interpretačně s ohledem na data, např. vnímat pohyb mezi tvořením velkých zkušenostních popisů majících základ v účastnickových vlastních slovech a vytváření více dotazovacích účtů. Tato výzkumná metoda tedy ukazuje, jak lidé přemýšlejí a rozumí signifikantním událostem a lidem v jejich životech. Témata, k nimž účastník zaujímá stanovisko, ukazují na jeho myšlení a interpretaci, což je spojeno s identitou a smyslem či vnímáním sebe sama a pozornosti k lidskému pocitu spojeného s životní zkušeností (Smith and Eatough, s. 41).

Závěr

Uvažujeme-li o smyslu našeho zkoumání, dobíráme se opět k Husserlovi a jeho vnímání hloubky významu našich prožitků a prožívání. Fenomenologii označuje jako nauku o prožitcích, a to včetně všech v prožitcích evidentně prokazatelných, nejen reálných, ale také intencionálních daností (srov. Richir, 2010, s. 169). Primární zkušenost, ke které se v hloubce svých výpovědích účastníci výzkumu dobírají, je možno podle Čermáka chápat jako přirozený postoj, v němž je zkušenost ve svém základě čímsi percepčním či quasi-percepčním (srov. Čermák, 2007, s. 8).

Cílem tohoto textu bylo nastínit a představit metodu fenomenologického zkoumání a její aplikace při výzkumu žité zkušenosti, kterou mají vedoucí tanečních souborů. Ti jsou také naší zvolenou cílovou skupinou. Jedná se o vedoucí tanečních volnočasových souborů, jejichž hlavní náplní je zpracovávání tradičních lidových tanců a jejich jevištní prezentace. Zvolený výzkumný nástroj – metoda fenomenologického zkoumání posílena o metodu oživené fotografie, nám poskytuje možnost nahlédnout do vnitřního světa lidí, kteří tanečnímu souboru a tanci zasvětili značnou část života. Díky zvoleným metodám rovněž docházíme až k samotnému jádru a plně uvědomělému rozlišení ústředních a okrajových objektů, předmětů, událostí a kontextu, stejně jako zachycení dojmů, spontánních a intuitivních postřehů a situací, jejichž význam může být z hlediska životního směřování zásadní (srov. Sztompka, 2007, s. 74). Zde se opět dobíráme k našemu cíli – získat informace o činnosti vedoucích tanečních souborů, její náročnosti, kvalitě a především jejím vlivu na celoživotní směřování účastníků výzkumu. Lidská zkušenost zachycená prostřednictvím vyprávění vyjadřuje silné životní téma, tedy co člověk v životě chce, co sleduje v čase a k čemu směřuje. Zvolené metody nám umožňují vidět účastníky jako subjekty, schopné díky reflexi ztvárňovat životní zkušenost z různých hledisek (srov. Chrz, 2007, s. 9–10). Díky jejich hlubokým osobním výpovědím se nám naskytá příležitost pochopit význam, jaký tomuto specifickému fenoménu přikládají samotní aktéři.

Literatura

- ADLER, A. *Porozumění životu*. Praha: Aurora, 1999, ISBN 80-85974-76-2.
- ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČERMÁK, I. Podnětové charakteristiky tabulí Tematicko-apercepčního testu. In *Rorschach a projektivní metody: ročenka České společnosti pro Rorschacha a projektivní metody*. Praha: MSD ve spolupráci s Českou společností pro Rorschacha a projektivní metody, 2005. pp. 163–189.
- GAVORA, P.: *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85031-15-X.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HUSSERL, E. *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Academia, 1996.
- HUSSERL, E. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii II*. Praha: Oikoymenth, 2006.
- CHYZ, V. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007.
- KOŠÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-2433-1.
- KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. Brno: Computer Press, a. s., 2009, ISBN 978-80-251-2562-5.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.
- NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- RICHIR, M. Smysl fenomenologie. In NOVOTNÝ, K. (vyd.) *Co je fenomén?* Praha: Oikoymenth, 2010.
- SKALKOVÁ, J. a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.
- SMITH, J., EATOUGH, V. Interpretative phenomenological analysis. In LYONS, E.; COYLE, A. (eds.) *Analysing Qualitative Data in Psychology*. London: Sage Publications, s. 35–50.
- SIROVÁTKA, O. *Folkloristické studie*. Brno: Etnologický ústav Akademie věd České republiky, 2002, ISBN 80-85010-31-3.
- SZTOMPKA, P.: *Vizuální sociologie. Fotografie jako výzkumná metoda*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007, ISBN 978-80-86429-77-9.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P.: *Dětská pojetí: teoretická východiska a metodologické aspekty*. In Janíková, Vlčková & al., Brno: Paido, 2009, ISBN 978-80-7315-180-5.
- ŠVAŘÍČEK, R.: *Životní historie učitele experta*. In Švaříček, R., Šedová, K. (eds.) *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, ISBN 978-80-210-4359-6.

Kontakt na autorku:

Mgr. Helena Pilišová
Katedra sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita
Poříčí 7
603 00 Brno

Vplyv neformálnej kontroly rodičov na prospech ich detí v škole

Lukáš Bomba, Jarmila Zacharová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou vplyvu formálnej a neformálnej kontroly školského prospechu detí ich rodičmi. V teoretickej časti poskytuje pohľad na súčasnú rodinu a školu v kontexte školskej úspešnosti dieťaťa – žiaka. V empirickej časti rieši vplyv uplatňovania formálnej a neformálnej kontroly prospechu v edukácii dieťaťa – žiaka, pričom za významné považuje pozitívny, akceptujúci a súčasne vyžadujúci vzťah rodiča k dieťaťu, ktorý prostredníctvom otvorenej komunikácie môže podporiť jeho motiváciu k učeniu sa, prospech a úspešnosť v škole.

Kľúčové slová: dieťa – žiak, rodič, formálna a neformálna kontrola, školský prospech, evalvácia.

The Influence of Informal Parent Control at Their Children's School Achievements

Abstract

This article is about the problems of formal and informal control of children's school results by their parents. In the theoretical part it offers a view at the present family and school in the context of school successfulness of a child – pupil. In the empirical part the influence of the use of formal and informal control of results in education of a child – pupil is discussed, and a positive, accepting and at the same time demanding

relation of a parent to their child is considered significant that may support the child's motivation to learning, school results and successfulness through open communication.

Key words: child – pupil, parent, formal and informal control, school results, evaluation.

Úvod

Medzi významné edukačné činitele vo vývine jednotlivca patria rodina a škola. Meniace sa podmienky života spoločnosti predstavujú zároveň meniace sa podmienky pre život rodiny a spätne spoločnosť je rodinným životom jednotlivcov ovplyvňovaná. V súčasnosti európska spoločnosť a aj rodina prechádzajú zmenami, ktoré sa prejavujú istými znakmi, napríklad tradičné väzby strácajú pôvodný význam, objavujú sa nové hodnoty, pričom k ceneným hodnotám súčasnej spoločnosti a rodiny patria individuálna sloboda, možnosť voľby, sebauplatnenie jednotlivca a osobný rozvoj, kde ide najmä o „schopnosť navodiť aktívne sebarozvíjanie a reálne pozitívne sebaopätovanie dieťaťa, čomu predchádza podpora mnohostranného vyjadrovania a rozhodovanie o sebe samom a poskytnutie priestoru pre reálne sebahodnotenie“ (Macková, 2007, s. 256). Vzdelanie môže byť vnímané, či používané nie len pre osobný rozvoj (psychická stránka problému), ale aj ako *nástroj* pre postup po stratifikačnom rebríčku spoločnosti smerom nahor, prípadne ako *nástroj* pre medzigeneračné zachovanie statusu (sociálna stránka problému).

Ak aj v súčasnosti vnímame školu ako nezastupiteľnú inštitúciu s primárnou úlohou v utváraní základov celoživotného vzdelávania a socializácie detí a mládeže, tak nie menej významnou inštitúciou je rodina, ktorá prostredníctvom vlastného edukačného vplyvu zabezpečuje prenos kultúrnych a sociálnych vzorov, čím zachováva kontinuitu kultúrneho a sociálneho vývoja inštitúcie rodiny i celej spoločnosti. Rodina sa odlišuje od iných sociálnych skupín, práve kvôli jej výchovno-socializačnému vplyvu na dieťa – jednotlivca. V priebehu socializácie jednotlivca má primárne postavenie, hovoríme o tzv. primárnej socializácii. V rámci rodinných interakcií dieťaťa a rodiča sa utvárajú u dieťaťa prvé sociálne skúsenosti a návyky sociálneho správania už v raných vývinových fázach (Střelec, 2009, s. 489). Dieťa postupne prechádza fázami sociabilizácie, individualizácie a personalizácie, počas ktorých sa pripravuje na vlastné zospoločnenie. Následne prichádzajú fázy enkulturácie a societácie, kedy hovoríme už o priamom včleňovaní sa do spoločnosti, o prvých kontaktoch so spoločenskými inštitúciami a nadväzovaní kontaktov s nečlenmi rodiny (Ondrejko, 1998). Sociabilizáciu môžeme chápať ako vytvorenie predpokladov socializácie, enkulturáciu ako vstupovanie do vlastnej kultúry a societáciu ako proces zospoločnenia.

Vo veku, keď sa dieťa včleňuje do spoločnosti, rodičia začínajú využívať doposiaľ nepoužívané edukačné nástroje, medzi ktoré patrí, napríklad aj kontrola štúdia. Práve

preto hovoríme o *sekundárnej socializácii*. Počas jej trvania sú edukačné vplyvy rodiny stále veľmi významné. Vplývajú na motiváciu dieťaťa k učeniu, na vytváranie vhodných podmienok na učenie, na postoje detí ku školskému vzdelávaniu atď. (Střelec, 2009, s. 489–490). V rodinnom prostredí sa formuje celá osobnosť dieťaťa – jeho charakter a vôľa, postoje k ostatným ľuďom, k práci, k spoločnosti. ..., ...tu sa vytvára aj jeho hodnotová orientácia a buduje sa hodnotový rebríček (Cabanová, 2010, s. 5).

Tak, ako sa mení model tradičnej rodiny, mení sa aj model súčasnej školy. Pre civilizovanú spoločnosť predstavuje škola spoločenskú inštitúciu, ktorá pri naplňaní svojej primárnej funkcie cielenej edukácie nastupujúcej generácie, je zároveň jedným z hlavných pilierov spoločnosti. Z hľadiska historickej retrospektívy sa model dnešnej školy významne zmenil, predovšetkým v závislosti od vývoja spoločnosti. Premeny spoločnosti ovplyvňujú zmeny spoločenských potrieb a tým aj požiadaviek na edukáciu. Možno k nim zaradiť, napríklad rozvoj vedy a techniky, informačnú explóziu, rozvoj informačných a komunikačných technológií, zvýšenú ekonomickú súťaž, nárast sociálnej diferenciacie obyvateľstva, ekologické ohrozenie atď. V dôsledku tohto vplyvu sa vyžaduje od školy rozvíjanie univerzálnejších kľúčových kompetencií (Walterová, 2009, s. 113–116).

Keďže škola predstavuje predmet záujmu spoločnosti, rodičovská, odborná pedagogická verejnosť i zamestnávateľia prejavujú záujem o vzdelávanie a jeho evalváciu. Š. Švec (2002) uvádza, že evalvácia predstavuje proces alebo výsledok objektívneho posudzovania hodnoty, kvality a efektívnosti cieľových programov, výsledkov, prostriedkov, podmienok, kontextov, iných stránok a aspektov rôznych systémov vzdelávania v školstve, ... napríklad hodnotenie žiackeho výkonu, vyučovacej hodiny, práce učiteľov, žiackej triedy, programu školy. V súčasnosti sa v edukácii presadzuje myšlienka individualizácie na pohľad učenia, na jeho proces i výsledky. Niektorí učitelia odmietajú diskriminačný spôsob hodnotenia, ktorý nezohľadňuje individualitu osobnosti dieťaťa – žiaka, porovnáva ich výsledky medzi sebou, pretože jediné čím sa líšia, je výkon, ktorý podali. Predstavitelia bádateľského princípu a pedagogického konštruktivismu, napríklad Piaget (1955), Vygotskij (1975), Anderson (1985), Bertrand (1998), vytesňujú vieru v možnosti priameho prenosu vedomostí z generácie na generáciu, pričom na hodnotenie nazerajú ako na pomoc pri korigovaní individuálneho poznávania a usmerňovania ku kultúrne zdieľanému porozumeniu. Poznávanie¹ je chápané ako proces, ktorý sa jedinečným spôsobom odohráva v žiakovej mysli, ale súčasne je závislý od sociálnej interakcie, v ktorej vzniká (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 8–9). Z tohto uhla pohľadu

¹ Stratégie, ktoré jednoznačne chápú poznanie ako sociálny konštrukt, sa môžu realizovať v kooperatívnom či kolaboratívnom vyučovaní na rôznych typoch škôl. Pri učení sa žiakov v skupinách sa berie do úvahy skutočnosť, že každý z nás sa pozerá na svet iným spôsobom a že existujú viaceré spôsoby, ako ukázať druhým to, čo vidíme my. Rôznorodosť vnímania odzrkadľujúca sa v rôznorodosti interpretácií vnímaného, je pre každého stimulom k ďalšiemu zamýšľaniu sa nad tým, ako javy, situácie vnímam a ako ich môžem vhodne interpretovať (Trabalíková, 2010, s. 143–148).

hodnotenie získava ďalšiu dimenziu, a to z *hodnotenia učenia* (assessment of learning) na *hodnotenie pre učenie* (assessment for learning) (Stiggins, 2002).

Evalvácia edukácie alebo zúženejšie, skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov, predstavujú činnosti, o ktoré sa verejnosť (rodičovská, odborná pedagogická, zamestnávateľská) najviac zaujíma. Ide o činnosti plývajúce, napríklad na profesijnú orientáciu žiakov (voľba povolania, typ vyššej školy, životné zameranie) a zároveň zasahujú citlivú sféru osobnosti človeka, jeho sebavedomie (Turek, 1998, s. 260). S evalváciou (so skúšaním, s hodnotením a s klasifikáciou) sa úzko spájajú prospech a školská úspešnosť žiakov. J. Maňák uvádza, že problematika kontroly výsledkov učebnej činnosti žiakov ako súčasti diagnostických postupov predstavuje neobvyčajne citlivú oblasť, a to aj vo vzťahu k učiteľovi, k žiakom i k rodičom (Maňák, 2003, s. 92). V tejto súvislosti viaceré teórie potvrdzujú, že aj výchovné postoje rodičov a školská úspešnosť ich detí sú vzájomne späté, pričom M. Ziemská (1980) pod pojmom rodičovský postoj označuje charakter emočného vzťahu rodiča k dieťaťu. Citový vzťah rodiča k dieťaťu, určujúci smer, charakter myslenia a konania rodičov, je kľúčovým momentom teórie rodičovských postojov.

Výskumy v oblasti štýlov edukácie ukazujú, že rôzny účinok toho istého edukačného postupu či prostriedku závisí od spôsobu a štýlu edukácie (Čáp, 1996; Čáp, Čechová, Boschek, 2000). Podľa J. Čápa spôsob edukácie vyčleňuje zo zložitého súboru edukačných procesov kľúčové komponenty, a to vzájomné emočné vzťahy, spôsob komunikácie, rozsah požiadaviek na dieťa, spôsob ich kladenia a kontroly. J. Čáp a J. Mareš (2007) uvádzajú modely dimenzií rodičovských postojov a štýlov výchovy a jedným z nich je podľa E. S. Schaefera vyjadrenie spôsobu edukácie modelom dvoch dimenzií: emočného vzťahu vyjadreného v protikladných rodičovských postojoch (láska, kladný – nepriateľstvo, záporný, chladný, zavrhujujúci postoj). Ich pólmí sú autonómia – minimálne riadenie a prísna kontrola – maximálne riadenie. V zmysle tejto teórie citové prijímanie alebo naopak odmietanie dieťaťa jeho prvotnými vychovávateľmi, teda rodičmi, silne ovplyvňuje jeho osobnosť, vytvára jej kognitívne, konatívne a emočné zložky. Významná je i druhá negatívna krajnosť, a to odmietanie dieťaťa, či už v rovine fyzickej (telesné ubližovanie) alebo psychickej (pohrdanie, ponižovanie, ignorovanie). Akákoľvek podoba rodičovského odmietania môže viesť k psychickým problémom dieťaťa, k poruchám jeho správania a neprospeievania v škole (Žúborová, 2010, s. 156–158).

Školská úspešnosť predstavuje mnohostranný jav, ktorý je podmienený množstvom činiteľov týkajúcich sa osobnosti žiaka, učiteľa, školského i rodinného prostredia. Školská úspešnosť súvisí s učebným výkonom žiaka, so zvládnutím požiadaviek školy primerane jeho schopnostiam a školský prospech odzrkadľujúci sa v známkach, je aj doteraz jedným zo základných ukazovateľov školskej úspešnosti žiaka. Zistenia J. Čápa (1996) o spôsobe výchovy v rodine ukázali, že silné riadenie v kombinácii s kladným alebo extrémne kladným emočným vzťahom podporuje dobrý školský prospech. V kombinácii s extrémne záporným emočným vzťahom býva prospech žiakov slabý.

Význam prepojenia spolupráce rodiny a školy je v edukácii dieťaťa – žiaka nepopierateľný. Danou problematikou sa z pohľadu problému domácich úloh dlhodobo zaoberal J. Maňák. S časovým odstupom dvadsať jeden rokov uskutočnil výskum, v ktorom porovnával vybrané premenné. Výskum, ktorý bol realizovaný v roku 1970 a v roku 1991, sa zamerával o. i. aj na skúmanie kontroly učenia detí rodičmi z aspektu jeho častosti. Z výsledkov vyplynulo, že v roku 1970 kontrolovalo učenie svojich detí denne 62,10% dotazovaných rodičov, kým v roku 1991 to bolo 28,70%, niekoľkokrát týždenne v roku 1970 9,20% dotazovaných rodičov, kým v roku 1991 to bolo 31,20%, jedenkrát týždenne v roku 1970 3,70% rodičov, kým v roku 1991 to bolo 27,10%, občas uskutočnilo kontrolu učenia detí v roku 1970 20,60% rodičov, kým v roku 1991 to bolo 10,20% a vôbec nekontrolovalo svoje deti v roku 1970 4,40% dotazovaných rodičov, kým v roku 1991 bol tento počet 2,80% rodičov. J. Maňák uvádza, že rozhodujúcim momentom pre prácu žiaka je priaznivá rodinná klíma, vytvorenie vhodných pracovných podmienok, zabezpečenie správneho pracovného režimu dieťaťa – žiaka. Ak sa podarí zaistiť rodičom tieto okolnosti, vytvára sa základňa, na ktorej môže úspešne zvládať problémy súvisiace s učením. Pomoc rodičov sa tak prejavuje, napr. v podnecovaní záujmu o učenie, vo výchove k plneniu povinností, či v kontrole učebnej práce (Maňák, 1992, s. 108–109).

Pravidelné zaujímanie sa rodičov o prospech dieťaťa a inklinovanie rodičov k zapojeniu sa do vzdelávania detí má nezanedbateľný vplyv na samotný prospech dieťaťa, pretože záujem o školský prospech v širšom kontexte možno interpretovať aj ako záujem o budúcnosť dieťaťa. Keďže vzdelanie je hodnotou, ktorá je takmer vo všetkých spoločenských vrstvách vnímaná ako žiaduca, mať žiadaný prospech, znamená i v súčasnosti napĺňať spoločenské požiadavky pre postupovanie po vzdelanostnom rebríčku. Vzdelanie je hodnota, ktorej dosahovanie môže znamenať medzigeneračne zvyšovanie socioekonomického statusu rodiny, jeho uchovávanie, alebo ako zdôrazňujú J. Keller a L. Tvrď aj poisťovanie sa voči (budúcim) rizikám (Keller, Tvrď, 2008, s. 62–80).

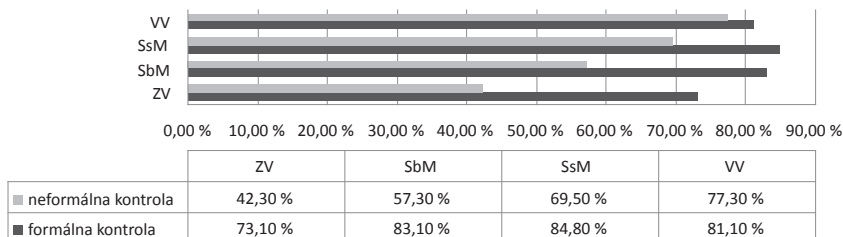
Má teda vplyv neformálna kontrola rodičov na prospech ich dieťaťa alebo môže vôbec neformálna kontrola rodičov ovplyvniť prospech ich dieťaťa? Na tieto otázky sme sa pokúsili odpovedať prostredníctvom vybraných výsledkov, ktoré vyplynuli z výsledkov výskumu realizovaného v mesiacoch máj až jún 2010, zameraného na skúmanie kultúrneho kapitálu rodiny v regióne horného a dolného Liptova. Rozpracovanie problematiky výskumu vychádza z definovania výskumného problému, ktorým bola problematika kultúrneho a sociálneho kapitálu v kontexte sociálnych nerovností komunitnej školy (Kubalíková, Cabanová, 2009). Cieľom našich čiastkových analýz bolo hľadanie odpovedí na otázku: *Existuje významná závislosť medzi neformálnou a formálnou kontrolou dieťaťa rodičmi a školským prospechom dieťaťa?*

Základný súbor výskumu tvorilo 2 400 rodičov, výberový súbor tvorilo 1250 rodičov. Výskumný nástroj predstavoval dotazník, ktorý bol distribuovaný rodičom žiakov 7. a 8. ročníkov základných škôl, pričom analyzovateľných zostalo 770 dotazníkov. Fak-

tor, ktorý sme analyzovali ako intervenujúci pri prospechu detí, bola kontrola školskej úspešnosti, premietnutá do kontroly prospechu², respektíve získaných známok z vybraných predmetov, a to zo slovenského jazyka a literatúry, z cudzieho jazyka a matematiky. Pre analýzu sme vybrali dva druhy kontroly. Prvá bola *kontrola žiadkej knižky* dieťaťa a druhú predstavovali *rozhovory rodičov s deťmi* o prospechu v škole. Považovali sme tieto dva druhy kontroly prospechu dieťaťa za *kontrolu formálnu* a *kontrolu neformálnu*, pričom kontrola žiadkej knižky súvisela s bezprostrednou kontrolou známok dieťaťa v škole a rozhovor bol zameraný na vzájomnú komunikáciu medzi dieťaťom a rodičom o jednotlivých známkach i celkovom prospechu.

Zmenili sme sa, že vzdelanie predstavuje významnú hodnotu pre takmer všetky spoločenské vrstvy. Predmetom nášho výskumu bol aj vzťah podmienenosti úrovne vzdelania rodičov a jeho vplyv na kontrolu prospechu ich detí. Tento vzťah je vyjadrený v grafe 1 *Porovnanie typov kontroly prospechu dieťaťa a vzdelania rodičov*, kde je znázornený pomer používania jednotlivých druhov kontroly u jednotlivých vzdelanostných skupín rodičov.

Graf 1: Porovnanie typov kontroly prospechu dieťaťa a vzdelania rodičov
(absolútne vyjadrenie %)



Legenda: ZV – základné vzdelanie, SbM – stredoškolské vzdelanie bez maturity, SsM – stredoškolské vzdelanie s maturitou, VV – vysokoškolské vzdelanie.

Pri porovnávaní pomeru formálnej a neformálnej kontroly prospechu dieťaťa ich rodičmi sme zistili, že ich pomer bol u rodičov s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním takmer vyrovnaný. Pomer týchto druhov kontrol, spoločne s presúvaním sa ku skupinám rodičov s nižším vzdelaním, sa postupne posúval v prospech kontroly formálnej. U rodičov s ukončeným základným vzdelaním dominovala formálna kontrola nad neformálnou, a to v pomere 63 % ku 37 %. Rodičia s ukončeným základným a neúplným stredoškolským

² Rodičov sme sa pýtali, ako si zisťujú informácie o prospechu dieťaťa. Na výber mali rodičia tieto možnosti odpovedí: pravidelná kontrola žiadkej knižky (formálna kontrola), pravidelný rozhovor s dieťaťom (neformálna kontrola), rozhovor s učiteľom, účasť na rodičovských združeniach, prostredníctvom elektronickej žiadkej knižky, telefonátom do školy.

ským vzdelaním prikladali väčší význam formálnej kontrole prospechu dieťaťa, pričom kladli dôraz pravdepodobne na jednotlivé známky dieťaťa, nevnímajúc ich ako súčasť jeho celkového prospechu. Rodičia s ukončeným vysokoškolským vzdelaním na druhej strane zase formálnu kontrolu dopĺňali kontrolou neformálnou (prípadne naopak), čím získali komplexnejší pohľad na prospech ich dieťaťa. Používanie neformálneho typu kontroly prospechu dieťaťa sa odvíjalo od ukončeného vzdelania rodičov, používalo ho menej ako polovica rodičov s ukončeným základným vzdelaním, na druhej strane viac ako tri štvrtiny rodičov s ukončeným vzdelaním vysokoškolským. Formálnu kontrolu prospechu dieťaťa (kontrolovanie žiackej knižky) používalo približne 70–80 % rodičov. Na druhej strane, podľa nášho názoru, je alarmujúce, že 20–30 % rodičov sa nezaujímal o školský prospech svojich detí (vychádzame pri tomto tvrdení z presvedčenia, že kontrolovanie žiackej knižky je najlegitímnejším spôsobom kontroly prospechu dieťaťa).

Uvedené získané výsledky skúmania by mohli byť zaujímavé aj z hľadiska nasledujúcej analýzy. Chí-kvadrát testom dobrej zhody a následným použitím znamienkovej schémy sme zisťovali, ako vplýva typ kontroly prospechu dieťaťa rodičmi na jeho prospech v škole. Z dôvodu prehľadnejšej operacionalizácie premenných sme zjednodušili prospech dieťaťa, a to takto: známky výborný (1) a chváľitebný (2) sme spojili do jednej kategórie s názvom *dobrý prospech dieťaťa*. Známky dobrý (3), dostatočný (4) a nedostatočný (5) sa nachádzajú v kategórii *horší prospech dieťaťa*.³ Predmetom analýzy boli známky z cudzieho jazyka vyučovaného v škole.⁴

³ Mohli by sa objaviť námietky, prečo sme použili práve takéto kľúč, keď je od známky *dobrý* po známku *nedostatočný* veľký rozptyl v medziach „dostatočnosti“ prospechu. Vzhľadom na skúmaný súbor, siedmakov a ôsmakov základných škôl, sa neobjavilo mnoho žiakov so známku *nedostatočný*. Aj po vylúčení nedostatočných zo skúmaného súboru sa zachovali štatistické závislosti v odpovediach rodičov. Druhý argument pre včlenenie známky *nedostatočný* do *horšieho* prospechu bol fakt, že sme skúmali známky žiakov na polročnom vysvedčení, ktoré mali nižšiu dôležitosť ako známky na koncoročnom vysvedčení.

⁴ Signifikancia pri skúmaní závislostí neformálnej kontroly a prospechu dieťaťa z cudzieho jazyka sa ukázala ako najsilnejšia a to na hladine významnosti 0,001. Signifikancia pri skúmaní závislostí neformálnej kontroly a prospechu dieťaťa zo slovenského jazyka dosiahla hladinu významnosti 0,001 a z matematiky 0,05. (Všetky údaje sú počítané pre 1 stupeň voľnosti (df). Kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,001 a 1 stupeň voľnosti (df) je stanovená na 10,83. Kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň voľnosti (df) je stanovená na 3,84. Pre hladinu významnosti 0,01 je kritická hodnota stanovená na 6,63 – teda hodnota nižšia ako výsledok chí-kvadrátu pri skúmaní matematiky, avšak *continuity correction*, s ktorým ráta SPSS je vypočítaný len na hodnotu 6,44.) Dáta pre štatistické overenie: CJ (cudzí jazyk) chí-kvadrát = 13,50. SJ (slovenský jazyk) chí-kvadrát = 11,85. Mat (matematika) chí-kvadrát = 6,87.

Tab. 1: Porovnanie typov kontroly prospechu dieťaťa rodičom – znamienková schéma

	Kontrola žiackej knižky (formálna kontrola prospechu)		Rozhovory s dieťaťom o prospechu (neformálna kontrola prospechu)	
	ÁNO	NIE	ÁNO	NIE
Dobrý prospech	402 (84,1 %) (-0,18)	76 (15,9 %) (0,30)	347 (72,6 %) (1,61)	131* (27,4 %) (-1,95)
Horší prospech	197 (85,6 %) (0,20)	33 (14,4 %) (-0,42)	136 (58,9 %) (-1,93)	95** (41,1 %) (2,63)
SPOLU	599 (84,6 %)	109 (15,4 %)	483 (68,1 %)	226 (31,9 %)

Štatisticky významné hodnoty χ^2 testu: *- $\alpha = 0,05$, **- $\alpha = 0,01$

Výsledky analýzy uvedené v tabuľke 1 ukázali, že formálna kontrola prospechu rodičmi dieťaťa neovplyvňovala na prospech dieťaťa ako samostatná premenná. Pri dobrom, aj pri horšom prospechu dieťaťa bol pomer odpovedí rovnaký⁵ a to aj nezávisle od vzdelania rodičov.

Kedže sme sa zamerali vo výskume na typ neformálnej kontroly prospechu dieťaťa v škole jeho rodičmi, zaujímavým sa javilo skúmanie niektorých závislostí neformálnej kontroly dieťaťa a jeho prospechu v škole. Zatiaľ, čo pri dobrom prospechu dieťaťa neuplatňovalo neformálny typ kontroly 27 % rodičov, pri horšom prospechu dieťaťa neuplatňovalo tento typ kontroly až 41 % rodičov. Toto rozloženie nie je náhodné, z čoho vyplýva, že pokiaľ sa neuplatňuje neformálny typ kontroly prospechu, dieťa má častejšie horší prospech v škole.

Tab. 2: Porovnanie typov kontroly štruktúrované vzdelaním rodičov (kladné odpovede)⁶

	Ukončené vzdelanie respondenta			
	ZV	SbM	SsM	VV
Dobrý prospech (formálna kontrola)	11 (1,84 %)	100 (16,75 %)	205 (34,34 %)	85 (14,24 %)
Dobrý prospech (neformálna kontrola)	7 (1,45 %)	78 (16,22 %)	175 (36,38 %)	86 (17,88 %)
Horší prospech (formálna kontrola)	4 (0,67 %)	82 (13,74 %)	92 (15,41 %)	18 (3,02 %)
Horší prospech (neformálna kontrola)	3 (0,62 %)	51 (10,6 %)	69 (14,34 %)	12 (2,49 %)

Legenda: ZV – základné vzdelanie, SbM – stredoškolské vzdelanie bez maturity, SsM – stredoškolské vzdelanie s maturitou, VV – vysokoškolské vzdelanie.

⁵ Studentov T-test preukazuje rovnaké rozloženie odpovedí.

⁶ Percentuálne rozloženie v tabuľke zodpovedá vyjadreniu relatívnych početností v porovnávaní formálnej a neformálnej kontroly.

Ukázalo sa, že pri analyzovaní rozdielov medzi formálnou a neformálnou kontrolou cez prizmu vzdelanostných rozdielov medzi rodičmi sa neobjavujú významné rozdiely. Testovanie testom dobrej zhody (chí-kvadrát) preukázalo, že v prípade ak žiak dosahuje dobrý prospech, či horší prospech, medzi formálnou a neformálnou kontrolou neexistuje rozdielnosť, teda prospech dieťaťa sa už pri analyzovaní jednotlivých vzdelanostných skupín rodičov neodvíja od formy kontroly, ale od premennej *vzdelanie rodičov*. Vzdelanie rodičov je kvalitatívne silnejšia premenná, ktorá vplyva na prospech dieťaťa, v porovnaní s premennou formy kontroly prospechu dieťaťa.

Vychádzajúc zo získaných výsledkov môžeme konštatovať, že nameraná významnosť vzťahu oboch typov kontroly prospechu dieťaťa mala svoje príčiny v uplatňovaní konkrétneho druhu kontroly. Na druhej strane však treba povedať, že dosiahnuté vzdelanie a ekonomické zázemie rodičov je veľmi významným faktorom intervenujúcim pri prospechu dieťaťa v škole (Rôzne medzinárodné porovnania ho rozpoznávajú ako najvýznamnejší faktor – PISA, TIMSS, Werfhorst H. G., 2002, 2005, Zemančíková, 2010). V súčasnosti nevieme, akým konkrétnym spôsobom bola zo strany rodičov aplikovaná neformálna kontrola. Ak by rodičia aj uplatňovali rozličné výchovné štýly, napríklad *demokratický* či *autokratický*, nevieme zo získaných výsledkov usúdiť, či existuje vzťah závislosti medzi jednotlivými výchovnými štýlmi, medzi prospechom dieťaťa v škole a typom kontroly. Je vysoko pravdepodobné, že existujú rozdiely medzi otvorenou, prijímajúcou komunikáciou s dieťaťom a komunikáciou výrazne kontrolujúcou, denne sledujúcou úspechy v škole s ich následnými konsekvenciami pre školskú úspešnosť. Tento špecifický jav by bolo možné merať v ďalšom výskume.

M. Potočárová, vychádzajúc z L. W. H. Bakker (2001), uvádza desať výchovných úloh rodičov, pričom ako prvú zaraďuje *komunikáciu* a ako poslednú *kontrolu* (Potočárová, 2008 s. 133–134). Ak by aj nebolo zámerom autorov zoraďovať výchovné úlohy od najdôležitejších po najmenej dôležité, predpokladáme, že práve tu je potrebné hľadať možnosti pôsobenia rodičov vo výchove detí. Teda pri prospechu dieťaťa zohráva dôležitejšiu úlohu *verbálna komunikácia* medzi dieťaťom a rodičom o situácii dieťaťa v škole, čo môže umocňovať prítomnosť a verbalizáciu emočných vzťahov rodičov a dieťaťa, podporovať budovanie vzájomnej dôvery. Domnievame sa, že pravidelné rozhovory s dieťaťom o jeho prospechu môžu zvýšiť jeho školskú úspešnosť, teda zlepšiť aj známky v škole. Na druhej strane *kontrola* žiackej knižky dieťaťa, ako legitimizovaný prostriedok v školskom systéme (i v systéme spoločnosti), prostredníctvom ktorého sa rodičia dozvedajú o prospechu svojich detí, má v pozícii samostatnej premennej nulový vplyv na prospech dieťaťa.

Záver

V závere by sme chceli upriamiť pozornosť na dve zistenia z výskumu. Po prvé ide o fakt, že viac ako pätina rodičov sa nezaujíma o prospech svojich detí v škole. Existuje množstvo dôvodov, prečo sa rodičia o známky detí nezaujímajú, a to od neprikladania dôležitosti vzdelaniu pre život človeka až po zanedbávanie výchovy dieťaťa. Keďže skúmanie uvedeného javu nemá na Slovensku prioritné postavenie, domnievame sa, že si zasluhuje pozornosť, keďže chceme byť vzdelanou spoločnosťou. Po druhé jednou z možností zlepšenia prospechu dieťaťa v škole sa javí komunikácia rodiča s dieťaťom. Uplatňovanie neformálnej kontroly prospechu pri výchove dieťaťa prostredníctvom otvorenej komunikácie môže podporiť zlepšenie jeho prospechu v škole, pričom je samozrejmé, že mnohé závisí aj od ďalších činiteľov ako sú, napríklad osobnosť dieťaťa, materiálne podmienky rodiny, čas strávený pri učení sa a podobne, avšak pravidelný záujem rodičov o prospech a výsledky svojich detí vo vzdelávaní má nezanedbateľný vplyv na utváranie ich postojov a názorov ku škole. Ak má vzdelanie a školský prospech dieťaťa pre rodičov význam a tento postoj sa odráža v živote rodiny, tak bude mať význam aj pre dieťa, pre jeho motiváciu k učeniu sa, pre jeho prospech a úspešnosť v škole. A to je dôvod, prečo zdôrazňovať významný aspekt výchovy – komunikáciu, ktorý sa môže realizovať aj z čisto pragmatického hľadiska: komunikácia rodiča s dieťaťom napomáha zlepšeniu jeho prospechu v škole.

Literatúra

- CABANOVÁ, V. a kol. *Rodina a rodinná výchova ako faktor rozvoja osobnosti*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline/EDIS, 2010. 85 s. ISBN 978-80-554-0295-6.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- KELLER, J. – TVRDÝ, L. *Vzdelanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KOŠTÁLOVÁ, H. – MIKOVÁ, Š. – STANG, J. *Školní hodnocení žáku a studentu se zameřením na slovné hodnocení*. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KUBALÍKOVÁ A. – CABANOVÁ V. *Problematika kulturního a sociálního kapitálu v kontexte sociálních nerovností komunitní školy In Škola v proměnách [elektronický zdroj]: učitel – žák – učivo: [mezinárodní vědecká konference, 4.–5. února 2009 ve Zlíně]*. – Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2009. ISBN 978-80-7318-904-4.
- MACKOVÁ, K. Významy pojmu JA s možným prepojením na aspekt sebahodnotenia žiaka non-direktívneho vyučovania. In *Acta Humanica*. ISSN 1336-5126, roč. 4, 2007, č. 1, s. 252–257.
- MAŇÁK, J. *Problém domácích úkolů na základní škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1992. 157 s. ISBN 80-210-0388-1.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.
- POTOČÁROVÁ, M. *Pedagogika rodiny. Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 216s. ISBN 978-80-223-2458-8.

- STIGGINS, R. *Assessment crisis: The absence of assessment for learning*. Phi Delta Kappan. Online. [cit. 2011-10-17]. Dostupné na internete: <<http://www.edtechpolicy.org/CourseInfo/edhd485/AssessmentCrisis.pdf>>.
- STŘELEČ, S. Rodina ako edukačné prostredie. PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a v andragogike*. Bratislava: Iris, 2002. 318 s. ISBN 80-89018-31-9.
- TRABALÍKOVÁ J. Multižánrový projekt cez kolaboratívne vyučovanie. In *Acta Humanica*. ISSN 1336-512, roč. 7, 2010, m. č. s. 143–148.
- TUREK, I. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Edukácia, 1998. 328 s. ISBN 80-88796-89-X.
- WALTEROVÁ, E. Funkcie školy a školného vzdelávania. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- WERFHORST, H. G. van de. A detailed examination of the role of Education in intergenerational Social-class mobility In *Social science Information*. ISSN 0539-0184, 2002, vol. 41, No. 3, 407–438.
- WERFHORST, H. G. van de – ANDERSEN, R. Social background, credential inflation and educational strategies In *Acta Sociologica*. ISSN 0001-6993, 2005, vol. 48, No. 4, 321–340.
- ZEMANČÍKOVÁ, V. Ekonomický kapitál rodiny ako determinant školskej úspešnosti žiaka In CABA-NOVÁ, V. a kol. *Rodina a rodinná výchova ako faktor rozvoja osobnosti*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline/EDIS, 2010. 85 s. ISBN 978-80-554-0295-6.
- ZIEMSKA, M. *Rodina a osobnosť*. Bratislava: Smena, 1980. ISBN 73-120-80-02.
- ŽUBOROVÁ, G. Výchovné postoje rodičov a školská úspešnosť ich detí. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, roč. 45, č. 2, s. 155–169.

Príspevok prezentuje vybrané výsledky výskumu zameraného na skúmanie kultúrneho kapitálu rodiny v regióne Liptova, realizovaného v rámci projektu VEGA č. 1/0737/08 pod názvom Kultúrno-sociálny kontext rodinnej výchovy v premenách v slovenskej regionálnej komunite a v jej komunitnej škole v komparácii s urbánnou základnou školou (hlavný riešiteľ doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.).

The article deals with influence of formal and informal parent control on their children's school achievement. It presents selected outcomes of the research in cultural capital of the family in Liptov region. Research was realised with project VEGA number 1/0737/08. Cultural and social context of child upbringing in transformation in Slovak regional community and its community's school in comparison with the urban elementary school (head of research team doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.).

Kontakt na autorov:

Mgr. Lukáš Bomba
Katedra pedagogických štúdií
Fakulta humanitných vied
Žilinská univerzita v Žiline
Univerzitná 8215/1
010 26 Žilina
lukas.bomba@fpv.uniza.sk

Mgr. Jarmila Zacharová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Fakulta humanitných vied
Žilinská univerzita v Žiline
Univerzitná 8215/1
010 26 Žilina
jarmila.zacharova@fpv.uniza.sk

Ověřování výzkumného nástroje zaměřeného na zkoumání názorů žáků na důležitost biologických dovedností

Milan Kubiátko, Monika Vašíčková

Abstrakt

Příspěvek se zabývá šetřením předvýzkumného charakteru sloužícího k ověření výzkumného nástroje týkajícího se názoru žáků na důležitost biologických dovedností. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník obsahující 61 položek Likertova typu rozdělen na 4 části. Kromě zjištění celkového názoru žáků se zjišťoval i vliv genderu, známky z přírodopisu a ročníku na názory žáků. Výzkumný vzorek byl tvořen 91 žáky z jedné základní školy. Ze statistických metod byl použit Cronbachův alfa koeficient na zjištění reliability výzkumného nástroje a na zjištění vlivu kategorických proměnným to byla analýza rozptylu. V závěrečné kapitole jsou uvedeny možnosti dalšího výzkumu.

Klíčová slova: biologické dovednosti, předvýzkum, škálovaný dotazník, názor žáků.

Verification of a Research Tool Focused on Investigating of Pupils' Opinion of the Importance of Biology Skills

Abstract

The contribution deals with a pilot study used for verification of a research tool related to pupils' opinions of the importance of biology skills. The research tool was a questionnaire with 61 Likert type items divided into 4 parts. There was also investigated the influence of gender, grade and class on the pupils' opinion. The sample consisted of 91 pupils from a primary school. The Cronbach's alpha was used for the determination of reliability, and the Analysis of Variance was used for the finding of the influence of independent variables. The conclusion part of the contribution contains information about a future research.

Key words: biology skills, pilot study, scaling questionnaire, pupils' opinion.

Úvod

Pojem dovednost je jedním ze základních pojmů pedagogiky. Je často používán nejen odborníky, ale také laickou veřejností. V současné době se o dovednostech hovoří zejména v souvislosti s kurikulární reformou probíhající v českém školství. Reformy se týkají zejména didaktických přístupů, hodinových dotací, obsahu vzdělávání, cílů vzdělávání, hodnocení žáků (např. v Norsku, Velké Británii nebo Německu).

Ačkoliv existuje řada prací zabývajících se problematikou dovedností, prozatím se nám nepodařilo nalézt v České republice žádné výzkumy z oblasti biologie (přírodopisu), zaměřené právě na dovednosti. Cílem této kapitoly je seznámit s problematikou dovedností, představíme především základní definice dovedností z domácího i zahraničního pohledu a následně popíšeme některé realizované výzkumy.

1 Vymezení dovedností z pedagogicko-psychologického hlediska

Dle Švece (1998) se tematika dovedností stává problematikou stále více aktuální nejen ve vyučování, ale i v sebevzdělávání mládeže a dospělých. Ve vzdělávacích programech pro různé stupně našich škol jsou dovednosti považovány za jednu z klíčových součástí obsahu i výsledků vzdělávání. Pojem dovednost je jedním ze základních pojmů v odborných i laických publikacích nejen pro učitele, ale například i pro manažery, lékaře či psychology.

V české literatuře je možné nalézt množství definic, které se v průběhu času vyvíjely. Definice staršího data říkají, že dovednost je plně nebo částečně automatizovaná část naší činnosti (Janáček, 1958). Dle Kropáče (2002) je dovednost označení pro učení získané způsobilosti k správnému vykonávání určité činnosti, nebo pro označení nácvikem upevněného způsobu provádění činnosti.

Novější definice obecně říkají, že pojem dovednost znamená způsobilost člověka k provádění určité činnosti např. čtení, řešení úloh určitého typu, dovednosti intelektové, dovednosti senzomotorické, aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Valentino (2007) vymezuje dovednosti v oblasti biologie do tří skupin. První jsou tzv. procesní dovednosti, vyžadující od žáků získávání informací o světě, který je obklopuje. Dále jsou to deduktivní dovednosti, předpokládající pochopení pozorováním světa. Třetí skupinu tvoří dovednosti kritického myšlení vyžadující aplikaci zjištěných informací na nové situace a jejich použití při řešení úloh problémového charakteru (volný překlad). Autor dále vyčleňuje jednotlivé dovednosti u každé ze tří výše zmiňovaných skupin a uvádí k nim příklady, které mohou sloužit učitelům jako pomůcka při jejich rozvíjení ve výuce.

Na základě výše zmíněných (ale i jiných) studií je možné dovednost definovat jako složitější kognitivní strukturu, neboť při osvojování dovedností se nejedná pouze o mechanické opakování naučené činnosti, ale také o řešení různých problémových situací, které vyžadují od žáků přemýšlení i určitou úroveň tvořivého myšlení. Dovednost je tedy v souladu se Švecem (1998) možné chápat jako získanou komplexní způsobilost k řešení úkolů a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností. Skládá ze dvou částí:

1. Vnější složka dovednosti (výkonová) představuje určitou činnost subjektu a je přístupná přímému pozorování a analýze.
2. Vnitřní složka dovednosti je přímému pozorování skryta. Zahrnuje motivy k činnosti.

2 Dovednosti žáků v biologii – shrnutí dosavadního stavu poznání

Výzkumných šetření týkajících se přímo zkoumání biologických dovedností u žáků či studentů existuje velmi málo nejenom v domácích, ale i mezinárodním kontextu. Zveřejněné práce však nejsou zaměřeny přímo na zkoumání dovedností, ale většinou na rozvoj dovedností kritického myšlení v biologii. Například Zohar a Tamir (1993) zkoumali rozvoj dovedností kritického myšlení v biologii pomocí série aktivit zařazených do vyučovacích hodin biologie. Výzkumný vzorek byl tvořen 77 studenty střední školy rozdělených do dvou skupin. Výuku biologie v první – kontrolní skupině, kde nebyly zakomponovány aktivity zaměřené na rozvoj dovedností kritického myšlení, vedl učitel. Výuku ve druhé – experimentální skupině převzal jeden z výzkumníků a do vyučování

začlenil aktivity zaměřené související na rozvojem dovednosti kritického myšlení. Byl zjištěn pozitivní vliv aplikace aktivit na rozvoj dovedností kritického myšlení u žáků v biologii.

McMurray, Beisenherz a Thompson (1991) realizovali studii empirického charakteru. Výzkumu se zúčastnilo 47 studentů biologie prvního a druhého ročníku dvou univerzit. Test použitý ve výzkumu obsahoval souhrnně 52 položek rozdělených do 7 skupin z různých biologických témat. Na závěr se autoři shodují, že test je v podstatě vhodný pro měření úrovně kritického myšlení, ale současně upozorňují na nutnost ověřit test na větším vzorku respondentů.

Leggett a kol. (2004) se zaměřili také na zjištění, které biologické dovednosti pokládají žáci základních škol za důležité. Autoři ve svém výzkumném šetření použili dotazník se škálovanými položkami. Jako hlavní zjištění uvádějí, že žáci považují za důležité zejména dovednost vyhledávat informace a vykonávat praktická cvičení z biologie.

Značná část zahraničních výzkumných šetření je zaměřena na badatelsky orientovanou výuku, kde učitel nepředává učivo výkladem v hotové podobě, ale vytváří znalosti cestou řešení problému a systematickým kladením otázek. Například Brickman a kol. (2009) se zaměřili na vliv badatelsky orientovaného vyučování na rozvoj biologických dovedností. Stejně jako většina dalších autorů považují za biologické dovednosti zejména praktická cvičení v biologii, tedy provádění biologických experimentů. Autoři porovnávali dvě skupiny studentů, kde jedna vykonávala praktická cvičení klasickými metodami a u druhé byly aplikovány metody badatelsky orientovaného vyučování. Výsledek prokázal pozitivní vliv tohoto typu vyučování.

V oblasti ČR jsou dostupné výsledky z výzkumů TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) a PISA (Programme for International Student Assessment). TIMSS je orientován na výzkum zjištění úrovně znalostí žáků, zatímco PISA je orientován na měření úrovně dovedností a na nalezení dovedností podstatných pro následující edukaci žáků a pro úspěšnou integraci žáků do života a společnosti. Videostudie v rámci TIMSS ukázala, že žáci jsou informováni pouze o vědeckých fenoménech během učícího procesu; toto video neukázalo získávání znalostí žáků (Roth, 2006).

Šetření PISA 2003 se zaměřilo na dovednosti žáků nezávisle řešit problémové úlohy. V testu se zjišťovalo spojení znalostí a dovedností se situacemi, s nimiž je možné se setkat v každodenním životě žáků. Žáci dosáhli horších výsledků v úlohách, kde měli aplikovat znalosti a dovednosti v nových neobvyklých situacích a experimentálních úlohách. Výzkum ukázal, že ČR je země, s nejvyšším rozdílem mezi výsledky teoretické a praktické části testu (2006–2007). Podobné výsledky, které potvrdily lepší výsledky žáků v úlohách zaměřených na aplikaci znalostí, na rozdíl od úloh zaměřených na řešení problémů s využitím vědeckých důkazů, byly zjištěny i v PISA 2006. Čeští žáci se naučí velké množství vědeckých znalostí a teorií, ale mají problémy s vytvářením hypotéz, experimentováním a interpretací dat či poskytnutím závěrů (Palečková, 2007).

Jak je vidět, pojetí biologických dovedností je mezi českými a zahraničními výzkumníky nejednotné. Na základě uvedených skutečností je možné rozdělit biologické dovednosti do čtyř základních skupin:

1. Identifikace biologických otázek.
2. Získávání informací.
3. Zpracování biologických informací.
4. Vyhodnocení výsledků a vytváření závěrů.

3 Metodika výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo ověřit výzkumný nástroj, který je zaměřen na zjištění názorů žáků základních škol na důležitost biologických dovedností.

Doplňkovými cíli bylo zjistit názory žáků základních škol na důležitost biologických dovedností. Dalšími doplňkovými cíli bylo zjistit vliv pohlaví, ročníku a známky z přírodopisu na názor žáků základních škol na důležitost biologických dovedností.

Na základě cílů byly stanoveny výzkumné otázky:

1. Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami v názorech na důležitost biologických dovedností?
2. Mění se názory na důležitost biologických dovedností s ohledem na navštěvovaný ročník základní školy?
3. Má známka vliv na názor žáků na důležitost biologických dovedností?

3.1 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo realizováno na jedné základní škole. Počet zúčastněných žáků byl celkem 91 žáků ze všech ročníků druhého stupně základní školy. Ze šestého ročníku vyplnilo dotazník celkem 16 žáků, ze sedmého ročníku 26 žáků, nejvyšší zastoupení měli žáci z osmého ročníku ($n = 34$) a z devátých tříd vyplnilo dotazník 15 žáků. Poměr mezi chlapci a děvčaty byl téměř vyrovnaný, a to 48 dívek a 43 chlapců. Průměrný věk žáků byl 13,33 ($SD = 1,01$). Nejvíce žáků mělo na vysvědčení známku 1 (výborně) ($n = 48$), známkou 2 (chvalitebně) bylo hodnoceno 34 žáků a známku 3 (dobře) mělo na vysvědčení celkem 9 žáků.

3.2 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj byl na zjišťování názorů žáků použit dotazník vlastní konstrukce. Dotazník byl rozdělen na tři základní části. První část obsahuje demografické položky (pohlaví, třída, známka z přírodopisu). Ve druhé části jsou obsaženy škálované položky (tato část zahrnuje 61 škálovaných pětistupňových položek dle Likerta v pořadí zce-

la souhlasím, částečně souhlasím, nevím, částečně nesouhlasím, zcela nesouhlasím). Všechny položky jsou v kladném významu. Každá položka odpovídá konkrétní dovednosti používané v hodinách přírodopisu. Poslední část je zaměřena na zpětnou vazbu respondentů na vyplňování dotazníku.

Položky ve druhé části byly rozděleny na čtyři základní kategorie:

1. *Identifikace biologických otázek* (součástí této kategorie jsou např. otázky věnující se problémům v konkrétním oboru biologie, např. botaniky, zoologie, geologie atd.).
2. *Získávání informací* (např. práce s mikroskopem).
3. *Zpracování biologických informací* (např. problematika začlenění nových informací a vložení do kontextu s již známými informacemi).
4. *Vyhodnocení výsledků a vytváření závěrů* (zabývající se např. dovedností diskutovat o vlastních výsledcích a porovnat je s jinými výsledky).

Základní dovednosti byly dále rozpracovány do dílčích dovedností, které byly součástí dotazníkového šetření. Výzkumný nástroj je prezentován v příloze 1.

Druhá část se skládá z 61 položky, byla opatřena hodnotící škálou od skóre 1 (zcela nesouhlasím) do 5 (zcela souhlasím). Hodnota skóre poukazuje na vnímání významu biologických dovedností. Zatím co nízké skóre poukazuje na poměrně negativní vnímání důležitosti biologických dovedností, skóre vysoké naopak reflektuje relativně pozitivní vnímání významu biologických dovedností.

Validita použitého dotazníku byla založena na přezkoumání odborníky v oblasti vzdělávání, vědy a odborníky na vývoj dotazníku. Recenzenti byli dotázáni, zda použité otázky jsou relevantní. Na základě obdržených připomínek a návrhů byly provedeny opravy.

3.3 Administrace dotazníku

Administrátorem dotazníků byla učitelka předmětu. Celý dotazník s ní byl konzultován, přičemž byla obeznámena s přesnými pokyny pro žáky. Žáci byli informováni o anonymitě výzkumného nástroje a o jeho výzkumné povaze. K vyplnění dotazníku měli žáci neomezený čas, průměrná doba vyplnění se pohybovala kolem 20 minut. Všechny dotazníky byly vyplněny uspokojivě a byly zahrnuty do analýzy.

3.4 Statistický postup

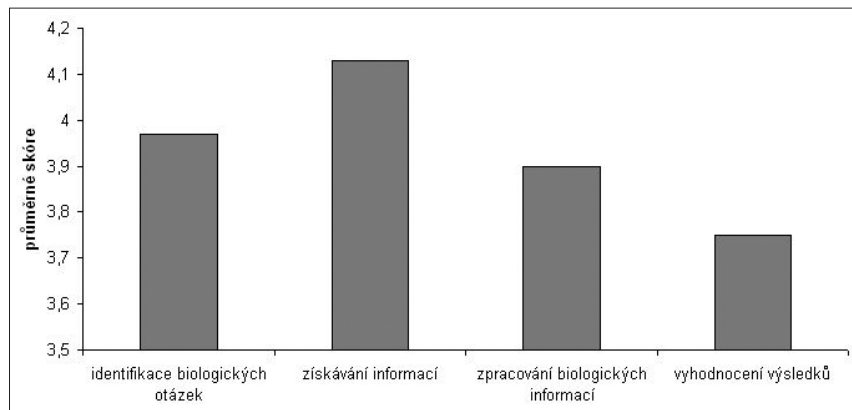
Reliabilita dotazníku byla vypočtena pomocí koeficientu Cronbachova alfa ($\alpha = 0,99$), který indikuje vysokou spolehlivost výzkumného nástroje.

Na zjištění rozdílů mezi jednotlivými skupinami nezávislých proměnných (gender, ročník a známka z přírodopisu) byla použita analýza rozptylu (ANOVA), kde úlohu závislé proměnné plnilo průměrné skóre ze všech položek týkajících se názorů žáků.

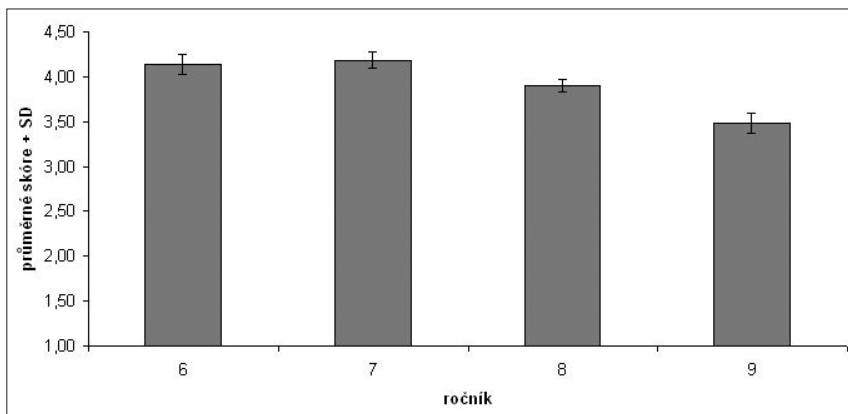
4 Získané výsledky

Žáci dosahovali průměrného skóre ($x = 3,95$; $SD = 0,59$), což indikuje, že si uvědomují důležitost biologických dovedností. Při hodnocení jednotlivých dimenzí žáci dosahovali ve všech dimenzích skóre vyšší než 3,00 (graf 1). Nejvyšší skóre bylo detekováno u dimenze „Získávání informací“ ($x = 4,13$) a nejnižší u dimenze „Vyhodnocení výsledků“ ($x = 3,75$). Všechny dimenze biologických dovedností byly hodnoceny pozitivně (viz graf 1). Při položkové analýze bylo zjištěno, že nejnižší skóre bylo dosaženo v položce „Přepsat informace z textu do tabulek a grafů“ ($x = 3,11$) a nejvyšší skóre bylo dosaženo v položce „Pracovat s mikroskopem“, což znamená, že tuto dovednost žáci považují za nejvýznamnější. Položky týkající se experimentování dosahovaly skóre vyššího než 4,00, což indikuje, že žáci považují za významné dovednosti týkající se experimentování a praktických cvičení v hodinách přírodopisu. Jen pro doplnění, všechny položky týkající se experimentování patří do dimenze „Získávání informací“.

Graf 1: Průměrné skóre žáků za jednotlivé dimenze biologických dovedností.



Při vyhodnocování vlivu nezávislých proměnných nebyl zaznamenán významný rozdíl mezi chlapci a dívkami ($F = 0,89$; $p = 0,35$). Dívky dosahovaly vyšší skóre ($x = 4,00$; $SD = 0,07$) ve srovnání s chlapci ($x = 3,90$; $SD = 0,08$). Výsledek indikuje, že obě skupiny (chlapci i dívky) vidí význam biologických dovedností, které si mají osvojit, přibližně stejně. Statisticky významný rozdíl ve výsledcích byl zjištěn mezi žáky jednotlivých ročníků ($F = 8,92$; $p < 0,001$). Zatímco žáci 7. ročníku dosáhli nejvyššího skóre, žáci 9. ročníku dosáhli skóre nejnižšího (graf 2). Tukey post-hoc test ukázal, že žáci 9. ročníku dosáhli statisticky významně nižšího skóre v porovnání s ostatními ročníky (9. versus 8. ročník $p < 0,05$, 9. vs. 7. ročník $p < 0,001$, 9. vs. 6. ročník $p < 0,001$).

Graf 2: Průměrné skóre žáků za jednotlivé ročníky.

Vliv dosažené známky z předmětu přírodopis nebyl významný ($F = 0,21$; $p = 0,81$). Rozdíly ve skóre mezi skupinami žáků rozdělených dle dosažené známky byly minimální. Žáci klasifikovaní známkou 1 dosahovali nejvyššího počtu bodů ($x = 3,98$; $SD = 0,07$) a žáci hodnocení známkou 3 dosahovali nejnižšího skóre ($x = 3,88$; $SD = 0,17$).

Závěr

Cílem výzkumu bylo ověřit výzkumný nástroj zaměřený na zjišťování názorů žáků, na důležitost jednotlivých biologických dovedností. Dotazníkem bylo zjišťováno, zda žáci rozumějí všem položkám tak, aby je bylo možno použít na větším vzorku. Na základě vyhodnocení položek a zpětné vazby lze konstatovat, že výzkumný nástroj lze použít i v dalším výzkumném šetření mezi žáky druhého stupně základních škol. Kromě samotného ověřování byl zjišťován i vliv vybraných kategorických proměnných na názor žáků na důležitost biologických dovedností. Na základě výsledků se potvrdilo, že výzkumný nástroj je vhodně konstruovaný pro danou věkovou skupinu a bude následovat jeho použití v dalším výzkumu, kde bude ověřován vliv dalších proměnných, jako jsou například typ školy (vesnická vs. městská), jeho obliba přírodopisu žáky. Také budou analyzovány meziskupinové efekty (např. souběžný vliv pohlaví a navštěvovaného ročníku na názor na biologické dovednosti). Výzkumný nástroj lze použít i u žáků středních škol.

Analýzou bylo zjištěno, že žáci pokládají biologické dovednosti za významné pro svůj budoucí život. Projevil se vliv ročníků, kde starší žáci posledního ročníku základních škol dosahovali nejnižšího skóre v porovnání s jejich mladšími kolegy. Tento stav může souviset i s přesunutím zájmu žáků na jiné oblasti, zejména do mimoškolního prostředí.

Dále to může způsobovat jejich profilace do budoucnosti, kdy ne každý žák se chce věnovat přírodním vědám. Významným jevem, který může ovlivnit názor respondentů, je i obsah učiva v daném ročníku. Vliv pohlaví a známky nebyl významný.

Předkládaná studie nabízí další otázky k vyřešení vztahující se k předkládané problematice. Další vyhodnocování může být zaměřeno na položkovou analýzu nebo se může zjišťovat vliv dalších kategorických proměnných, jako je například umístění školy s ohledem na vesnické nebo městské prostředí, případně taky vliv počtů učitelů, nebo zkoumat vztah mezi názorem na důležitost biologických dovedností a postoji k přírodopisu.

Literatura

- BRICKMAN, P., GORMALLY, C., ARMSTRONG, N., HALLAR, B. Effects of Inquiry-based Learning on Students' Science Literacy Skills and Confidence. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2009, roč. 3, č. 2, s. 1–22.
- JANÁČEK, G. *Základní pravidla učení dovednostem*, Praha: SPN, 1958.
- KROPÁČ, J. Dovednost – základní pojem didaktiky technických předmětů. *e-Pedagogium*, 2002, roč. 2, č. 2, s. 13–18.
- LEGETT, M., KINNEAR, A., BOYCE, M., BENNETT, I. Student and staff perceptions of the importance of generic skills in science. *Higher Education Research & Development*, 2004, roč. 23, č. 3, s. 295–312.
- McMURRAY, M. A., BEISENHERZ, P., THOMPSON, B. Reliability and Concurrent Validity of a Measure of Critical Thinking Skills in Biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 1991, roč. 28, č. 2, s. 183–192.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání*, Praha: Portál, 2003.
- PALEČKOVÁ, J. (ed.). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006*, Praha: ÚIV, 2007.
- ROTH, K. J. (ed.). *Teaching Science in Five Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, D. C.: U. S. Department of Education, 2006.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, Brno: MU, 1998.
- VALENTINO, C. *Developing Science Skills* [on-line]. [cit. 08. 08. 2010].
Dostupné z: <http://www.eduplace.com/science/profdev/articles/valentino2.html>
- ZOHAR, A., TAMIR, P. Incorporating critical thinking into a regular high school biology curriculum. *School Science and Mathematics*, 1993, roč. 93, č. 3, s. 136–140.

Publikace vznikla za podpory projektu MUNI/A/1020/2010 Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality ve vzdělávání (NAME 2011) a grantu GAČR P407/10/0514.

Kontakt na autory:

PaedDr. Milan Kubiátko, Ph.D.
Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta MU
Poříčí 31, 603 00 Brno
email: mkubiátko@gmail.com

Mgr. Monika Vašíčková
Katedra biologie
Pedagogická fakulta MU
Poříčí 7, 603 00 Brno

Příloha 1: Dotazník zaměřený na zjištění názorů žáků II. stupně základních škol nedůležitost biologických dovedností

Milí žáci, máte před sebou dotazník zaměřený na dovednosti získané v předmětu přírodopis, které by jste si měli osvojit v průběhu vaší povinné školní docházky. Dotazník je anonymní, tudíž se nikam nepodepisujte. V úvodní části dotazníku buď vpisujete požadované údaje nebo zakroužkujete variantu, která nejvíce odpovídá realitě. Ve druhé části si budete moci vybrat vždy z pěti možných odpovědí. Odpovídejte podle toho, zda s daným výrokiem souhlasíte či nesouhlasíte. Ve třetí části opět zakroužkujete vaši odpověď.

1. Vyplňte svoje údaje a odpovězte na pár jednoduchých otázek.

Pohlaví: chlapec – dívka

Věk:

Ročník:

Typ školy: vesnická – městská

Známka z přírodopisu v pololetí:

Počet učitelů, kteří mě již přírodopis učili:

Navštěvoval/a jsem někdy přírodopisný kroužek (seminář): ano – ne

Moje nejoblíbenější část přírodopisu: rostliny – živočichové – člověk – minerály a horniny – praktické poznávání přírody – ekologie – jiná

Do přírody chodím často a rád: ano – ne

Myslím si, že moje přírodovědné dovednosti jsou na dobré úrovni: ano – ne

Naše hodiny přírodopisu jsou velmi zajímavé: ano – ne

Na hodiny přírodopisu chodím rád/a: ano – ne

Přípravou na hodinu přírodopisu strávím týdně: méně než hodinu – 1 až 3 hodiny – 3 až 5 hodin – 5 až 7 hodin – více než 7 hodin

V přírodopisu dostáváme domácí úlohy: ano – ne

Na hodiny přírodopisu chodíme do speciální přírodopisné učebny: ano – ne

V hodinách přírodopisu bych uvítal/a více živých exponátů: ano – ne

2. Označ, do jaké míry s daným tvrzením souhlasíš.

Po ukončení základní školy by mi nemělo činit problém:

	Zcela souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
1. Poznat, že daná problematika patří do oblasti přírodopisu.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Zařadit daný problém do příslušné přírodopisné disciplíny (např. biologie rostlin, biologie živočichů, neživá příroda, ...).	☐	☐	☐	☐	☐

3. Identifikovat přírodopisnou problematiku v novinách.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Identifikovat přírodopisnou problematiku v časopisech.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Identifikovat přírodopisnou problematiku na internetu.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Určit vazbu dané problematiky na ostatní přírodovědní obory (např. Fy, Ze, Ch, ...).	☐	☐	☐	☐	☐
7. Slovně formulovat přírodopisný problém obsažený v navozené situaci (na základě přečteného textu, vlastní zkušenosti, ...).	☐	☐	☐	☐	☐
8. Přehodnotit otázky a upravit je tak, aby byly pochopitelné pro ostatní.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Klást otázky týkající se určité přírodopisné problematiky sobě i ostatním.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Na základě pozorování okolí, objektů či událostí klást ostatním otázky.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Stanovit vhodný postup, který bude směřovat k předpokládanému výsledku experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ohodnotit časovou náročnost experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Zabezpečit vhodné podmínky experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Určit vhodné metody pro realizaci experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Položit otázky k experimentu z předložených témat nebo problémů.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Určit pomůcky potřebné k experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Rozeznat potenciální nebezpečí a vyhnout se mu při experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Ovládat práci s učebnicí.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Ovládat práci s popularizačním textem (např. přírodopisný časopis).	☐	☐	☐	☐	☐
20. Ovládat práci s atlasem přírodnin.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Ovládat práci s určovacím klíčem.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Ovládat práci s obrazovým materiálem (např. fotky, nástěnné cedule).	☐	☐	☐	☐	☐
23. Ovládat práci s předloženými grafy a tabulkami.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Ovládat různé způsoby vyhledávání dat (např. z časopisů, knih, internetu nebo z rozhovoru, ...).	☐	☐	☐	☐	☐
25. Použít počítač k vyhledávání v internetových databázích.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Hledat informace sám.	☐	☐	☐	☐	☐

Po ukončení základní školy by mi nemělo činit problém:

	Zcela souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
27. S porozuměním číst různé druhy textů a získat z nich potřebné informace.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Zvolit vhodné laboratorní nástroje pro realizaci experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Pracovat s mikroskopem.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Ovládat práci s preparačními nástroji (např. jehla, pinzeta, nůžky, ...).	☐	☐	☐	☐	☐
31. Přichystat mikroskopický preparát.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Ovládat práci s přírodninami (např. s modelovými rostlinami nebo živočichy, ...).	☐	☐	☐	☐	☐
33. Dělat si stručné srozumitelné poznámky během experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Zachytit významné znaky přírodopisných objektů (např. motýla, ptáka, růže, ...).	☐	☐	☐	☐	☐
35. Umět dělat nákres přírodopisného objektu (např. rostliny, živočicha, buňky, mikroskopického preparátu, ...).	☐	☐	☐	☐	☐
36. Umět zaznamenat postup práce při experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Posoudit, které informace jsou důležité a které jenom doplňující.	☐	☐	☐	☐	☐
38. Říci text vlastními slovy, tak aby význam zůstal stejný.	☐	☐	☐	☐	☐
39. Propojit informace z nového textu z již známými informacemi z jiných zdrojů.	☐	☐	☐	☐	☐
40. Seřadit informace od jednodušších ke složitějším.	☐	☐	☐	☐	☐
41. Přepsat informace z tabulek a grafů do textu.	☐	☐	☐	☐	☐
42. Poznat a zařadit přírodopisné objekty (např. motýla, ptáka, ...) dle rozlišovacích znaků do systematické skupiny (např. dravci, brodiví, hrabaví, ...).	☐	☐	☐	☐	☐
43. Určit náhodné (nechtěné) vlivy, které mohou ovlivnit výsledek experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐
44. Posoudit míru ovlivnění různými vlivy během průběhu experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐
45. Vypátrat příčiny a vysvětlit výsledek experimentu tehdy, když byl výsledek jiný, než se očekávalo.	☐	☐	☐	☐	☐
46. Zachovávat určitý sled činností při pozorování v rámci experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐

47. Zhotovit herbář nebo sbírku mechů, bez- obratlých živočichů, kamenů, listů stromů, fotografií, ...	☐	☐	☐	☐	☐
48. Činit závěry z informací obsažených v různých literárních zdrojích.	☐	☐	☐	☐	☐
49. Navrhnout jiná vysvětlení pro daný přírodo- pisný jev.	☐	☐	☐	☐	☐
50. Kriticky zhodnotit závěry druhých.	☐	☐	☐	☐	☐
51. Zapojit se do diskuze týkající se přírodopisné problematicky.	☐	☐	☐	☐	☐

Po ukončení základní školy by mi nemělo činit problém:

	Zcela souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
52. Zhodnotit své postupy při sběru a vyhodno- cení údajů.	☐	☐	☐	☐	☐
53. Obhájit své postupy sběru a vyhodnocení údajů.	☐	☐	☐	☐	☐
54. Prezentovat výsledky v jasném a logickém uspořádání.	☐	☐	☐	☐	☐
55. Zopakovat experiment za účelem zjištění stejných výsledků.	☐	☐	☐	☐	☐
56. Okomentovat výsledky experimentu a porov- nat je s již zjištěnými poznatky.	☐	☐	☐	☐	☐
57. Vyvodit závěry z provedeného experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐
58. Stanovit nové nevyřešené otázky vzniklé z experimentu.	☐	☐	☐	☐	☐
59. Navrhnout úplně jiné řešení/ postup na zá- kladě výsledků, který by byl třeba lepší/ bezchybný.	☐	☐	☐	☐	☐
60. Sepsat informační zprávu o své přírodopisné práci.	☐	☐	☐	☐	☐
61. Přepsat informace z textu do tabulek a grafů.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Ohodnot' právě vyplněný dotazník.

Vyplňování dotazníku pro mě bylo: snadné – těžké – ztráta času

Některým otázkám jsem nerozuměl/a: ano – ne

Předložený dotazník se mi líbil: ano – ne

Děkuji za vyplnění.

Tvorba, záznam a editace zvuku pomocí software Ableton Live

Martin Vávra

Abstrakt

Příspěvek pojednává o projektu Tvorba, záznam a editace zvuku pomocí software Ableton Live a také o výsledcích výzkumu pracovních kompetencí studentů magisterského studijního oboru Učitelství hudební výchovy pro střední a základní školy a doktorského studijního oboru Hudební teorie a pedagogika Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Klíčová slova: hudební výchova, hudba a počítače, software, práce se zvukem, virtuální hudební nástroje.

Creating, Recording and Sound Editing with Ableton Live

Abstract

The contribution deals with the project Creating, Recording and Sound Editing with Ableton Live and results of the research of study skills of university students of the master's degree program Music Education for Secondary and Primary Schools and doctoral degree program in Theory of Music and Music Education at the Faculty of Education, Palacký University, Olomouc.

Keywords: music education, music and computers, software, sound editing, virtual musical instruments.

Úvod

V současnosti se stala výpočetní technika a ICT komunikace nedílnou součástí našeho každodenního života při studiu, v zaměstnání, doma. Možnosti počítačů již dávno překonaly doby, kdy byly užívány pouze jako stroje určené ke složitým matematickým výpočtům. Jejich služeb využíváme k různým účelům, od elementárních úloh, jako jsou úprava textu, práce s daty, editace fotografií, sledování filmů, tvorba webových stránek, až po složité, komplexní funkce, jakými jsou například řídicí nebo kontrolní systémy v nemocnicích, bankách, dopravě, telekomunikacích atd.

Jedna z mnoha možných oblastí, v níž lze počítače použít, je hudba. Existuje obrovské množství softwarových aplikací, které umožňují pomocí počítače zaznamenávat a editovat zvuk, hrát na virtuální nástroje a využít tak počítač jako hudební nástroj, vytvářet hudební CD a DVD nebo vytvořit notace hudebních děl.

Virtuální hudební nástroje¹ a další hudební software jsou po celém světě užívány profesionály v hudebních sférách, ať už skladateli, interprety, seskupeními, nahrávacími studii, zvukaři, divadly, filmovými tvůrci či v akustice, především k tvorbě, záznamu a editaci hudebního a zvukového materiálu. Myšlenka aplikace těchto hudebních programů v oblasti hudební pedagogiky je nerozvinutá a velmi často opomíjena.

V hudebně-vzdělávacích institucích, především v základních uměleckých školách, se studenti občas mohou setkat s hudebními aplikacemi, které bývají označovány jako vzdělávací či výukové. Tyto jednoduché programy jsou nejčastěji zaměřeny na zvládnutí a procvičování určité konkrétní praktické hudební dovednosti – intonaci, sluchovou analýzu, cvičení rytmu, čtení not, tvorbu a názvosloví akordů, nauku o intervalech a další. S virtuálními hudebními nástroji, DAW (Digital Audio Workstation)² aplikacemi a podobným profesionálním softwarem nepřijdou studenti v základních uměleckých školách do styku.

Podobná situace je i na základních a středních školách, ať už s rozšířenou hudební výchovou či bez ní. Na běžných školách bez zvýšené dotace hodin hudební výchovy se

¹ Virtuální hudební nástroj, někdy také označován jako softwarový syntezátor, je typ zvukového generátoru ve formě softwaru, který umožňuje pomocí počítače a zvukové karty vytvářet různé zvuky některou z dostupných zvukových syntéz. Veškeré operace syntezátoru jsou řízeny přímo z počítače, k němuž můžeme připojit MIDI klaviaturu, kytaru nebo bicí a hrát tak jako na klasický hudební nástroj s jediným rozdílem, že zvuk je tvořen počítačem. Virtuální nástroje mohou fungovat jako samostatný program (tzv. stand-alone mode) nebo jako součást jiného softwaru (tzv. plug-in mode), který funguje jako hostitelská aplikace pro daný nástroj.

² Zkratka DAW (Digital Audio Workstation) software znamená softwarová digitální zvuková pracovní stanice. Jedná se o počítačovou aplikaci umožňující široké možnosti práce se zvukem (záznam, střih, míchání více zvukových stop), která velmi často obsahuje různá zařízení, jako například zvukové generátory, sekvencer, nástroje pro mastering, virtuální nástroje nebo efektové jednotky. Vytvořený zvukový záznam je možné zálohovat na audio CD nebo vyexportovat do některého z běžných typů souborů (WAV, MP3). Podobně jako u virtuálních nástrojů můžeme i DAW aplikace mezi sebou propojit tak, že jedna z nich je hlavní, řídicí (tzv. master application) a ostatní jsou jí podřízeny (tzv. slave application).

žáci i studenti často nesetkají ani s výše uvedeným výukovým softwarem, takže jejich povědomí a přehled o hudebních aplikacích a programech jsou na velmi nízké úrovni.

Oblast vysokých škol se dá rozdělit do dvou rovin – na umělecké školy zaměřené na vzdělávání budoucích profesionálních hudebníků, producentů, skladatelů či zvukových techniků a katedry hudební výchovy při pedagogických fakultách, které vzdělávají a vychovávají budoucí učitele. Zatímco některé vysoké školy připravující profesionální umělce, například zahraniční Berklee College of Music či tuzemská Janáčkova akademie múzických umění, se hudebnímu softwaru a zvukové technice věnují formou specializovaných předmětů, workshopů, seminářů a kurzů, situace na katedrách hudební výchovy při pedagogických fakultách je poněkud rozdílná a zpravidla podceňována. Předměty zaměřené na práci s hudebními programy, zvukem a zvukovou technikou jsou nabízeny nejčastěji ve formě nepovinně volitelných seminářů či cvičení nebo nejsou do nabídky předmětů zařazeny vůbec.

V následné praxi, ať už pedagogické či umělecké, chybí budoucím pedagogům základní znalosti z oblasti hudebních aplikací a zvukové techniky. Převážná většina z nich si neumí poradit s jednoduchými úkoly, jako jsou příprava hudebního podkladu pro besídky, koncerty, soutěže (záznam, střih, editace hudby), ozvučení různých kulturních akcí (zapojení mikrofону, hudebních nástrojů, reproduktorů, práce se zvukem a technikou). Samozřejmě se mezi učiteli najdou výjimky, jedná se většinou o aktivní hudebníky, jejichž hudební činnost je na zvukové technice závislá, a tudíž s ní umí více či méně pracovat.

Součástí portfolia každého absolventa katedry hudební výchovy, budoucího učitele, by měl být elementární přehled, znalosti a orientace v oblasti práce se zvukem, hudebním softwarem a potřebnou technikou. Proto je nutné se této problematice věnovat již při přípravě na vysoké škole, aby studenti nebyli odkázáni pouze na samostudium a získávání vlastních zkušeností, což může být v této hudební sféře velmi časově i finančně náročné.

1 Stručný popis projektu

Předmětem projektu je problematika integrace hudebních softwarových aplikací Ableton Live do uživatelského prostředí v rámci studijního magisterského oboru Učitelství hudební výchovy pro střední a základní školy a doktorského studijního oboru Hudební teorie a pedagogika.

V rámci projektu byl do učebny ICT na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci instalován hudební program Ableton Live. Díky zakoupení multilicencí tohoto hudebního softwaru bylo možné provést výzkum pracovních kompetencí studentů zmíněných studijních oborů formou pretestu a posttestu, dále vytvořit pilotní kurikulum předmětu Tvorba, záznam a editace zvuku pomocí

software Ableton Live s jeho prioritní aplikací do oblastí umělecko pedagogických a výzkumu hudebnosti v předmětu Hudebně psychologické diagnostické praktikum.

Záměrem řešitelů je vytvořit evaluaci práce, schopností, znalostí a vzdělání studentů v oblasti hudebně informačních technologií, seznámit studenty s hudebním softwarem, naučit je s ním samostatně pracovat a rozšířit jejich elementární znalosti a dovednosti v oblasti práce s počítačem, zvukem a hudebními aplikacemi. Výsledky projektu přispějí nejen ke zkvalitnění přípravy studentů na Katedře hudební výchovy PdF UP v Olomouci, budoucích učitelů, ale také k rozvíjení jejich tvořivosti a schopnosti aplikovat získané teoretické i praktické vědomosti ve své pedagogické praxi.

2 Cíl výzkumného šetření

Hlavním výzkumným záměrem bylo zmapovat úroveň elementárních znalostí, schopností a dovedností studentů v oblasti práce se zvukem, počítači a hudebním softwarem.

Byly vytvořeny a zformulovány tyto výzkumné otázky:

1. Jaká je úroveň znalostí studentů v oblasti práce s audio nahrávkami?
2. Dovedou studenti pracovat s MIDI soubory a informacemi?
3. Je hudební software Ableton Live vhodný k rozvíjení znalostí v oblasti práce se zvukem?

Byla stanovena tato hypotéza:

H: Po absolvování předmětu Tvorba, záznam a editace zvuku pomocí software Ableton Live se zvýší úroveň znalostí a dovedností studentů v oblasti práce se zvukem.

3 Metody výzkumu

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 32 studentů bakalářského studijního programu Učitelství hudební výchovy pro střední a základní školy PdF UP v Olomouci, budoucích pedagogů. Z metodologického hlediska se jednalo o kvantitativní šetření. K získání potřebných informací byl použit dotazník, který byl studentům předložen před začátkem předmětu Tvorba, záznam a editace zvuku pomocí software Ableton Live (pretest) a po jeho absolvování (posttest).

Dotazník obsahoval 16 položek, jež byly sestaveny tak, aby zmapovaly elementární znalosti, schopnosti a dovednosti studentů v oblasti hudebně informačních technologií a hudebního software. Možnosti odpovědi byly označeny křížkem, u všech položek bylo možné zvolit pouze jednu odpověď. Po vyhodnocení všech dotazníků byla získaná data převedena do procentuální podoby a pro větší názornost doplněna grafem.

Uvádíme znění jednotlivých otázek v dotazníku:

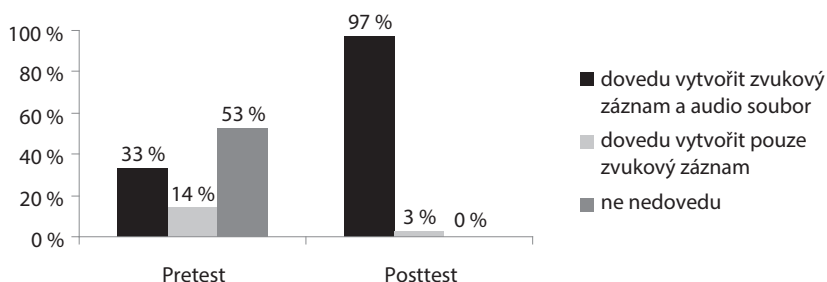
1. Dovedete pomocí některého hudebního softwaru vytvořit zvukový záznam a audio soubor?
 - a) dovedu vytvořit zvukový záznam a audio soubor
 - b) dovedu vytvořit pouze zvukový záznam
 - c) ne nedovedu
2. Jste schopni(a) editovat hlasitost audio souboru?
 - a) dovedu editovat hlasitost libovolné části audio souboru
 - b) dovedu editovat pouze celkovou hlasitost audio souboru
 - c) ne nedovedu
3. Dovedete kopírovat, vkládat části audio souboru?
 - a) dovedu kopírovat, vkládat libovolné části audio souboru
 - b) dovedu kopírovat, vkládat pouze celý audio soubor
 - c) ne nedovedu
4. Dovedete sloučit více audio souborů a vytvořit z nich jediný?
 - a) ano dovedu
 - b) ne nedovedu
5. Dovedete upravit audio soubor pomocí audio efektů nebo VST plug-inů?
 - a) ano dovedu
 - b) ne nedovedu
6. Dovedete vytvořit záznam ve formě MIDI informací?
 - a) dovedu vytvořit záznam MIDI not a dalších MIDI zpráv
 - b) dovedu vytvořit pouze záznam MIDI not
 - c) ne nedovedu
7. Dovedete pracovat s virtuálními hudebními nástroji?
 - a) ano dovedu
 - b) ne nedovedu
8. Dovedete vytvořit z MIDI souboru audio soubor?
 - a) ano dovedu
 - b) ne nedovedu

9. Dovedete vytvořit vlastní audio smyčku (audio loop)?
 - a) ano dovedu
 - b) ne nedovedu
10. Dovedete změnit formát audio nahrávky?
 - a) dovedu z audio nahrávky vytvořit MP3 a jiné formáty
 - b) dovedu z audio nahrávky vytvořit pouze MP3
 - c) ne nedovedu
11. Dovedete vytvořit vlastní hudební doprovod pomocí virtuálních nástrojů?
 - a) dovedu vytvořit libovolný hudební či rytmický doprovod
 - b) dovedu vytvořit pouze rytmický doprovod
 - c) ne nedovedu
12. Dovedete vytvořit vlastní hudební doprovod pomocí audio samplů nebo smyček?
 - a) dovedu vytvořit vlastní hudební doprovod pomocí audio samplů nebo smyček
 - b) dovedu vytvořit vlastní hudební doprovod pouze pomocí audio smyček
 - c) ne nedovedu
13. Dovedete kvantizovat audio stopu?
 - a) ano dovedu
 - b) ne nedovedu
14. Dovedete kvantizovat MIDI stopu?
 - a) ano dovedu
 - b) ne nedovedu
15. Dovedete nastavit automatizaci libovolného parametru audio či MIDI stopy (souboru)?
 - a) dovedu automatizovat libovolný parametr audio či MIDI stopy
 - b) dovedu automatizovat pouze hlasitost audio či MIDI stopy
 - c) ne nedovedu
16. Dovedete vyexportovat libovolnou audio nebo MIDI stopu?
 - a) ano dovedu
 - b) ne nedovedu

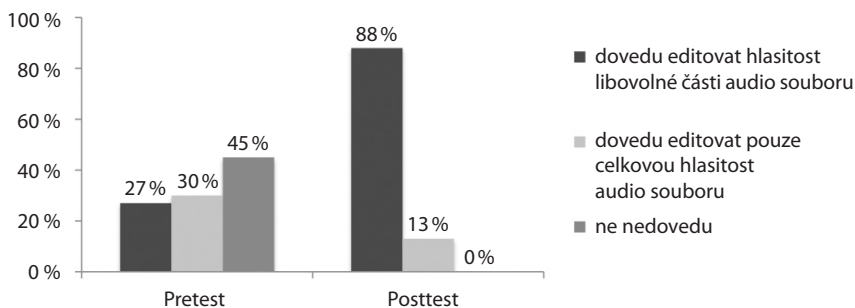
4 Výsledky výzkumného šetření

Výsledky výzkumu ukazují, že úroveň znalostí, schopností a dovedností studentů v oblasti hudebně informačních technologií a hudebního software po absolvování předmětu Tvorba, záznam a editace zvuku pomocí software Ableton Live vzrostla. Stanovená hypotéza tedy byla potvrzena.

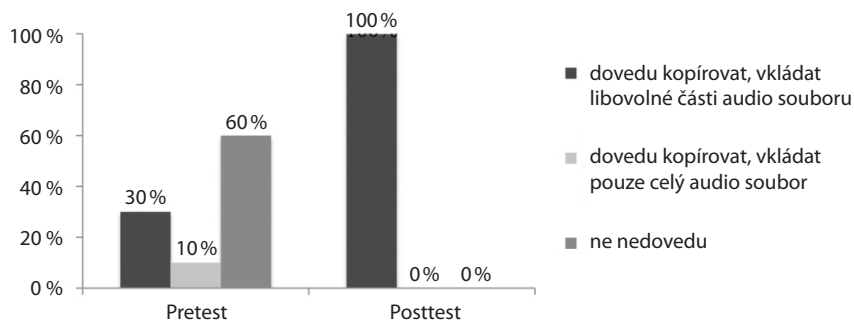
Graf 1: Vytvoření zvukového záznamu a audio souboru



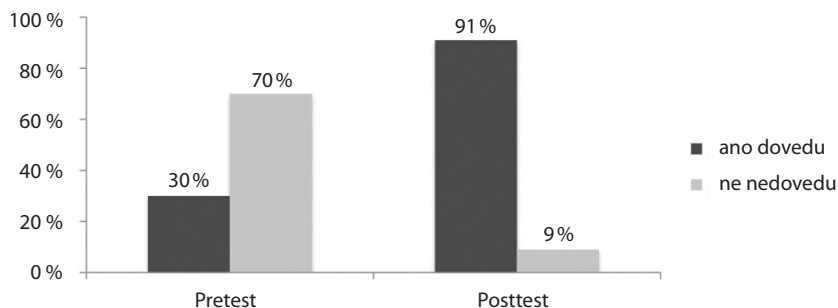
Graf 2: Editace hlasitosti audio souboru



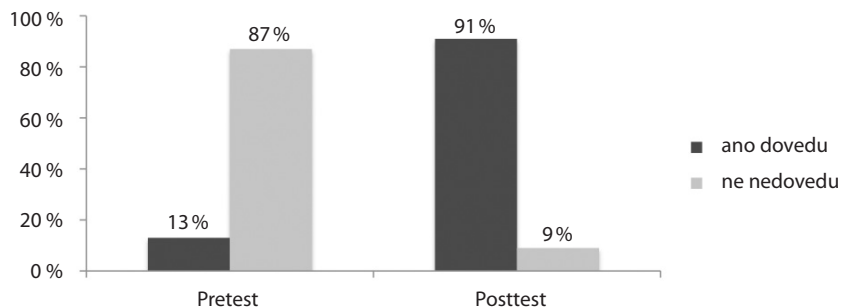
Graf 3: Kopírování, vkládání části audio souboru

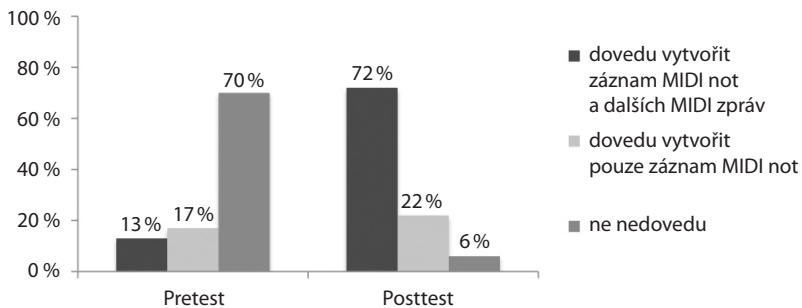
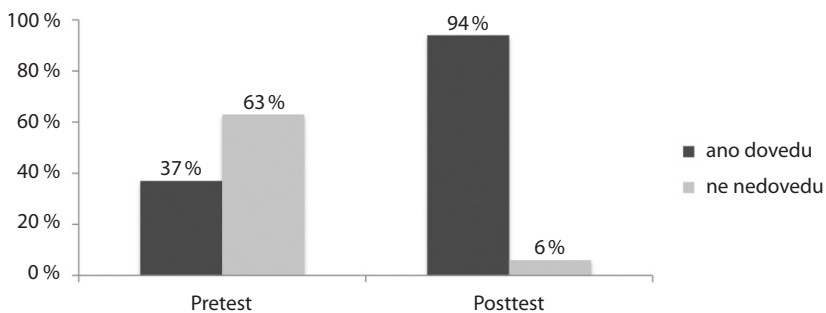
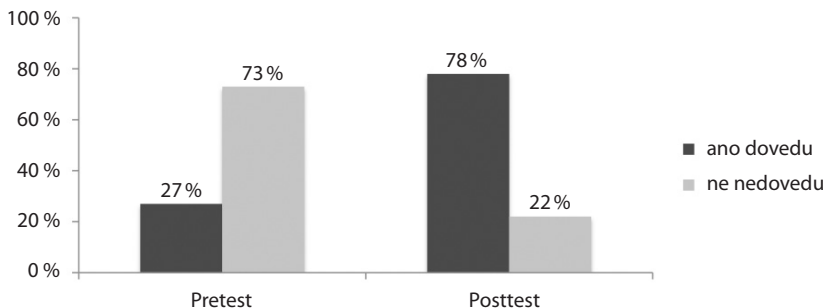


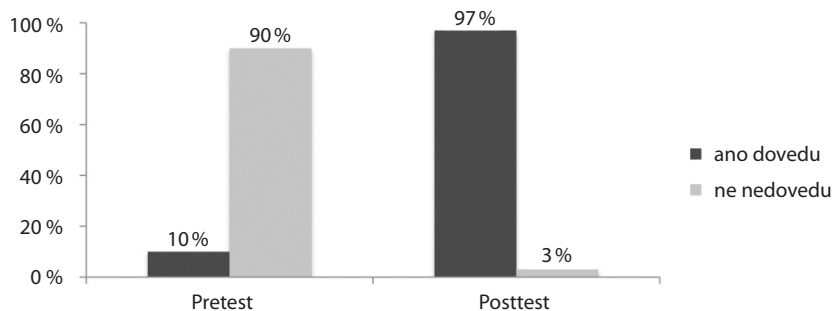
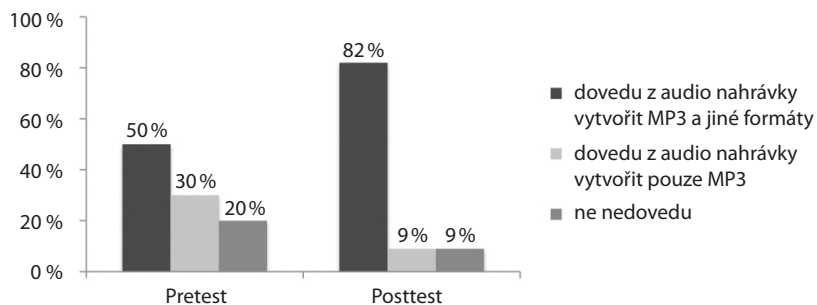
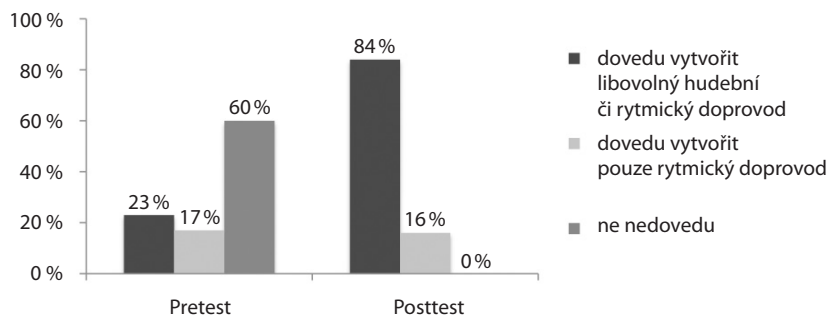
Graf 4: Sloučení více audio souborů do jednoho souboru

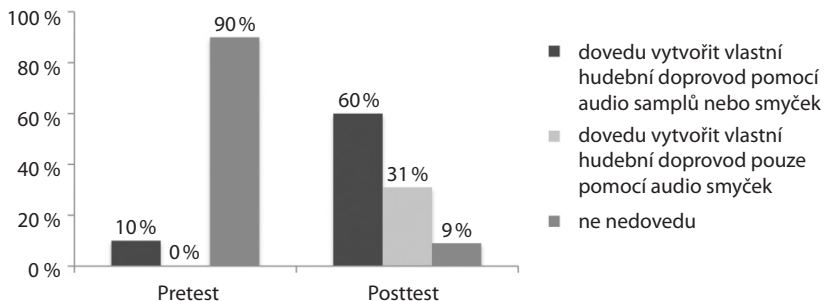
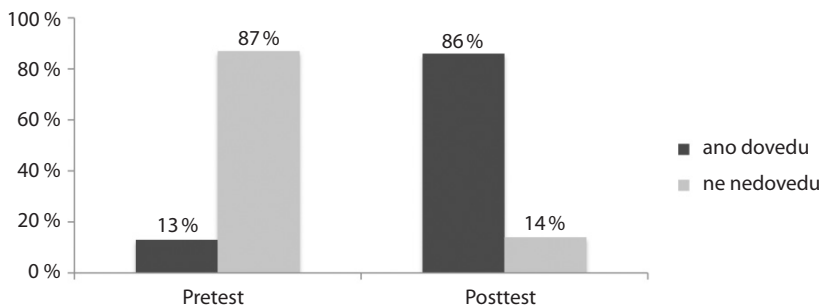
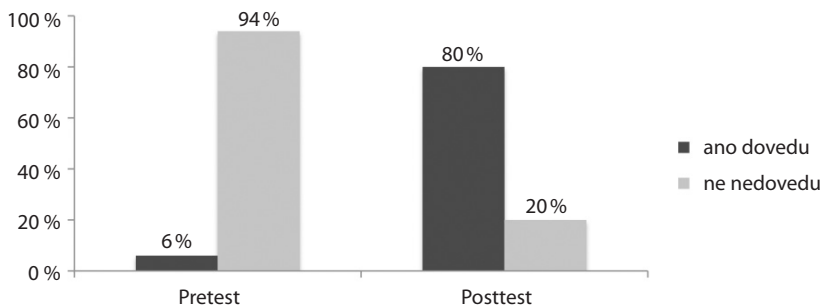


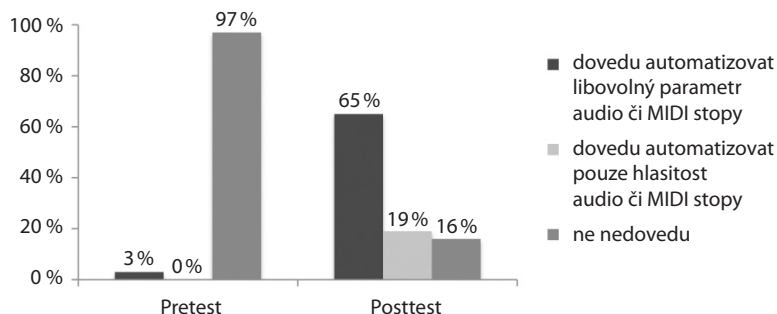
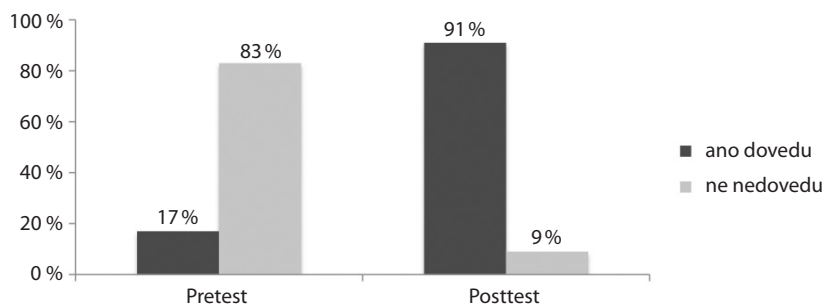
Graf 5: Úprava audio souboru pomocí audio efektů nebo VST plug-inů



Graf 6: Vytvoření záznamu ve formě MIDI informací**Graf 7:** Práce s virtuálními hudebními nástroji**Graf 8:** Tvorba audia z MIDI souboru

Graf 9: Tvorba audio smyčky**Graf 10:** Změna formátu audio nahrávky**Graf 11:** Tvorba hudebního doprovodu pomocí virtuálních nástrojů

Graf 12: Tvorba hudebního doprovodu pomocí audio sampleů nebo smyček**Graf 13:** Kvantizace audio stopy**Graf 14:** Kvantizace MIDI stopy

Graf 15: Nastavení automatizace libovolného parametru audio či MIDI stopy**Graf 16:** Export libovolné audio nebo MIDI stopy

5 Diskuze

Z výsledků pretestu vyplývá, že více než polovina respondentů nemá zkušenosti s prací s hudebním softwarem (Graf 1), což je patrné i v dalších výsledcích. Znalost elementárních dovedností, mezi které patří úprava hlasitosti audio souboru (Graf 2) nebo stříh, kopírování a vložení části audio souboru (Graf 3), není u dané skupiny respondentů také na vysoké úrovni. Složitější dovednosti a schopnosti, jako jsou sloučení více audio souborů (Graf 4) či užití audio efektů a VST plug-inů k editaci zvuku (Graf 5), jsou rovněž v minoritním zastoupení.

Ze srovnání výsledků získaných pomocí pretestu a posttestu lze dále vyčíst, že práce s audio soubory dosahuje u respondentů lepších výsledků než práce s MIDI soubory.

Na tuto skutečnost má bezpochyby vliv to, že se studenti mnohem častěji setkají se zvukovými soubory ve formě audio nahrávek (audio a video přehrávače, CD, DVD apod.) než MIDI záznamu.

Pozitivní nárůst výsledných hodnot, které se objevují v posttestu, bylo možné, na základě výše uvedené hypotézy, do jisté míry očekávat. Nejvíce patrné změny je možné zaznamenat především v práci s MIDI soubory (Graf 6 a Graf 8) a virtuálními hudebními nástroji (Graf 7 a Graf 11). V případě ostatních úkonů, které byly předmětem zkoumání, je rozdíl mezi výsledky pretestu a posttestu opět velmi patrný, což je způsobeno zejména specifickým charakterem daných dovedností.

Závěr

Výzkumné šetření, přestože bylo provedeno na malém vzorku respondentů, poukazuje na současnou situaci znalostí, schopností, dovedností a vědomostí studentů bakalářského studijního programu Učitelství hudební výchovy pro střední a základní školy PdF UP v Olomouci v oblasti tvorby a editace zvuku pomocí počítače a hudebního software.

Výsledky výzkumu potvrzují stanovenou hypotézu a ukazují, že po absolvování předmětu Tvorba, záznam a editace zvuku pomocí software Ableton Live se úroveň znalostí, schopností a dovedností studentů v oblasti hudebně informačních technologií a hudebního software zvýšila.

Literatura

- GUÉRIN, R. *Velká kniha MIDI – standardy, hardware, software*. Brno: Computer Press, 2005. 344 s. ISBN 80-722-6985-2.
- FORRÓ, D. *MIDI, komunikace v hudbě*. Praha: Grada, 1993. 267 s. ISBN 80-85623-56-0.
- FORRÓ, D. *Počítače a hudba*. Praha: Grada, 1994. 310 s. ISBN 80-85623-57-9.
- FORRÓ, D. *Svět MIDI*. Praha: Grada, 1997. 375 s. ISBN 80-7169-412-6.
- GRACE, R. *Hudba a zvuk na počítači*. Praha: Grada, 1999. 288 s. ISBN 80-7169-519-X.
- JIRSÁK, M.; MAIXNER, L.; JIRSÁKOVÁ, Š. *Slovník MIDI* [online]. 2010 [cit. 2010-06-27]. Softwarový Syntezátor. Dostupné z WWW: <<http://slovníkmidi.info/vyklad/325/>>.
- JELÍNEK, M. Virtuální hudební nástroje. *Muzikus* [online]. 11. 12. 2001, č. 11, [cit. 2010-06-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.muzikus.cz/pro-muzikanty-clanky/Virtualni-hudebni-nastroje~11~prosinec~2001/>>.
- JIRSÁK, M. Vintage studio v počítači. *Muzikus* [online]. 21. 3. 2007, č. 6, [cit. 2010-06-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.muzikus.cz/pro-muzikanty-clanky/Vintage-studio-v-pocitaci-tema-mesice~21~brezen~2007/>>.
- JIRSÁK, M. Hostitelská aplikace a HW pro plug-iny. *Music Store* [online]. 2007, č. 3, [cit. 2010-06-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.music-store.cz/testy2.asp?ID=1472>>.
- FRIEDMAN, M. *Vintage Synth Explorer* [online]. 2010 [cit. 2010-06-30]. MIDI Set-Up Guides. Dostupné z WWW: <<http://www.vintagesynth.com/archives/setups.php#>>.

ANDERTON, G. Using Virtual Instruments In Ableton Live. *Sound On Sound* [online]. 2005, n. 6, [cit. 2010-06-27]. Dostupný z WWW: <http://www.soundonsound.com/sos/jul06/articles/livetech_0706.htm>.

Příspěvek vznikl za finanční podpory specifického vysokoškolského výzkumu studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci, v rámci projektu číslo PdF_2010_038.

Kontakt na autora:

Mgr. Martin Vávra
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
e-mail: vavramartin@centrum.cz

Možnosti diagnostiky jazykových kompetencí u dětí s těžkým sluchovým postižením

Jitka Vítová

Abstrakt

Článek seznamuje čtenáře s problematikou diagnostiky dětí se sluchovým postižením, konkrétně jazykových kompetencí. Stručně popisuje obrázkový test slovní zásoby *Carolina Picture Vocabulary Test*, který primárně zjišťuje znakovou zásobu dětí se sluchovou ztrátou větší než 80 dB ve věku 2,5 až 16 let, jejichž preferovaným komunikačním kódem je znakový jazyk.

Klíčová slova: dítě se sluchovým postižením, diagnostika, jazykové kompetence, obrázkový test slovní zásoby.

Diagnostic Possibilities of Language Skills of Children with Severe Hearing Impairment

Abstract

The article introduces the readers in issues of diagnostics of children with severe hearing impairment, specifically languages skills. It briefly describes the image of *Carolina Picture Vocabulary Test*, which primarily determines the sign vocabulary in children with hearing loss greater than 80 dB at age 2.5 to 16 years, whose preferred communication code is the sign language.

Key words: children with severe hearing impairment, skills of language acquisition, diagnostic, *Carolina Picture Vocabulary Test*.

Úvod

Skupina osob se sluchovým postižením se vyznačuje vysokou mírou heterogenity, která souvisí s řadou faktorů, především s velikostí sluchové ztráty, dobou vzniku *sluchové vady*¹, typem použité kompenzační pomůcky (sluchadlo, nebo kochleární implantát), rodinným prostředím (slyšící, nebo neslyšící rodič) a zvoleným komunikačním módem (český znakový jazyk, český jazyk, znakovaná čeština). Všechny výše uvedené aspekty ovlivňují úroveň jazykových kompetencí dítěte² se sluchovým postižením a tím také jeho psychologické, pedagogické i speciálně pedagogické vyšetření.

Hlavní cíl diagnostiky spatřujeme podobně jako Přenosilová (in Vítková, 2004) ve stanovení kvality znalostí a chování dítěte, přičemž primární snahou celého procesu je zjistit příčiny odchylek od průměrného fyzického, psychického a sociálního vývoje dítěte a následně predikovat jeho možnosti v oblasti výchovy a vzdělávání nejen v prostředí rodiny, ale také vzdělávací instituce. Plně se ztotožňujeme s jejím názorem, že diagnosticky cenné je zejména dlouhodobé pozorování dítěte, které nám umožňuje vidět dítě v celé jeho celistvosti.

Tomanová (2005) definuje *pedagogickou diagnostiku* jako teoreticko-praktickou disciplínu a zároveň přímou praktickou diagnostickou činnost v pedagogickém procesu, přičemž upozorňuje na neoddelitelnost obou pojetí. Důležitost teoreticko-praktického pohledu potvrzuje rovněž definice Hrabala a Hrabala (2004, s. 16), kteří „*pokládají za jádro pedagogické diagnostiky porovnávání činnosti a výkonů žáka s pedagogickou normou a věcnou analýzu předností a chyb reálné výchovou dosažené úrovně rozvoje ve srovnání s cílovou úrovní*“. Z hlediska problematiky osob se sluchovým postižením vyvstává otázka tzv. *pedagogické normy*, která bude pravděpodobně odlišná u intaktní populace a u skupiny dětí se sluchovým postižením. Pokud budeme uvažovat o pedagogické diagnostice v každodenních situacích ve škole, bude se zcela jistě pohled a „norma“ učitele v běžné škole a učitele dětí se sluchovým postižením lišit. Určité řešení spatřujeme v pedagogické diagnostice dětí se sluchovým postižením nezávislým odborníkem, který přichází při své práci do styku s širokým spektrem populace dětského věku, zná problematiku surdopedie a používá nejen klinické metody, ale také standardizované testy, při jejichž zadávání i vyhodnocování bere v úvahu specifika dítěte se sluchovým postižením

Nabídka diagnostických nástrojů pro vyšetření dětí se sluchovým postižením re-spektující jejich kulturní prostředí není široká. Zatímco si pedagog běžně vytváří pro své potřeby vlastní nestandardizované didaktické testy, které jsou přizpůsobené věku,

¹ Potměšil (1999, s. 16) upozorňuje na nutnost rozlišovat pojmy „*sluchová vada*“, jež je snížením kvality či kvantity slyšení v důsledku poškození orgánu nebo jeho funkce, a *sluchové postižení*, které v širším smyslu zahrnuje také sociální důsledky včetně řečového defektu.“

² Pojem *dítě* je z legislativního pohledu definován v Úmluvě o právech dítěte (1989, s. 10) jako „*lidský jedinec mladší 18 let*“.

schopnostem a dovednostem dítěte, v případě standardizovaných testů, které používá psycholog nebo speciální pedagog, je situace trochu komplikovanější. V této souvislosti hovoří Nováková (1996) o akutním nedostatku metod psychologické diferenciatní diagnostiky. Gallaudetova Univerzita (on-line, 2011) rozlišuje diagnostické nástroje pro jedince s těžkým sluchovým postižením nebo neslyšící pro oblast posouzení kognitivních schopností, adaptivního chování a sociálně-emočního chování, vývojové škály a akademické připravenosti. Za zcela nevhodné považuje porovnávání výsledků slyšících a neslyšících dětí.

Domníváme se, že na problematiku porovnání výsledků slyšících a neslyšících dětí je možné nahlížet ze dvou úhlů pohledu: poradenského a školského. Psychologové a speciální pedagogové pracující v poradenském systému by zcela jistě uvítali dostupnost standardizovaných testů s normou pro jedince se sluchovým postižením. V České republice je však takový test zatím nedostupný. Situace částečně vyplývá z heterogenity skupiny Neslyšících a z nedostatku respondentů pro standardizaci testu. V praxi tedy záleží na volbě examinátora, který test použije či zda využije pouze jeho dílčí část, a na jeho schopnosti interpretovat výsledky s přihlédnutím ke sluchovému postižení.

Poněkud odlišný úhel pohledu získáváme v kontextu současného školského systému, který je podle našeho mínění primárně určen populaci slyšících dětí, která však vyrůstá za poněkud odlišných podmínek, ať už máme na mysli rodinné prostředí, sociální prostředí, komunikační mód nebo kulturu. Tyto všechny aspekty se významnou měrou podílejí na úspěšnosti dítěte ve škole. Proto obzvláště u dětí se sluchovým postižením považujeme za vhodné posoudit u dítěte před vstupem do školy nejen školní zralost, ale také školní připravenost, konkrétně v oblasti jazykových a kognitivních schopností.

Jakým způsobem tedy zjišťovat jazykové kompetence dětí se sluchovým postižením?

Ke zjištění jazykových kompetencí dětí se sluchovým postižením lze teoreticky použít jakýkoliv subtest³ zjišťující verbální inteligenci dítěte. Musíme však brát v úvahu komunikační mód dítěte, výchovně-vzdělávací přístup z pohledu zvoleného jazykového módu (orální, bilingvální, totální komunikace) a případnou odlišnost mezi fyzickým a diagnostickým věkem, tak jak na ni upozorňuje Potměšil⁴ (2007).

³ U nás se nejčastěji používají intelligenční testy: Pražský dětský Wechsler, WISC-III a WAIS.

⁴ Vzhledem k daným skutečnostem považujeme za vhodné rozlišení biologického a diagnostického věku dítěte. Biologický věk začínáme počítat narozením jedince (označení 0B). Diagnostický věk dítěte je spojen s ukončením diagnostické činnosti, tj. stanovením závěru a navržením možných dalších cest postupu výchovy a vzdělávání sluchově postiženého dítěte (označení 0D).

V českých odborných publikacích⁵ je pro děti se sluchovým postižením doporučována Kaufmannova baterie testů, ve které rovněž najdeme subtest jazykových schopností. Podle našeho názoru není úplně vyhovující, neboť zjišťuje pouze aktivní slovník dítěte a rovněž se domníváme, že jí lze vyčíst určité kulturní znevýhodnění, obzvláště u dětí z nižších sociálních vrstev.

Za alternativní možnost považujeme „verbální“ test zjišťující primárně komunikační dovednosti dítěte ve znakovém jazyce. Dané problematice se v zahraničí věnovali autoři Layton a Holmes (1985), kteří na základě vlastních zkušeností z praxe a předchozích studií v dané oblasti vytvořili Obrázkový test slovní zásoby (Carolina Picture Vocabulary Test)⁶. Test byl standardizován na vzorku 782 dětí se sluchovým postižením ve Spojených státech amerických v 80. letech minulého století. Důvodem vypracování standardizovaného testu byla nevhodnost dostupných běžných testů zjišťujících slovní zásobu dětí se sluchovým postižením. Tyto testy bylo nutné upravovat a vzhledem k odlišnému módu, musely být často jednotlivé položky vynechány⁷. Snahou autorů bylo sestavit testový materiál, který by primárně měřil znakovou zásobu neslyšících a sluchově postižených dětí ve věku 2,5 až 16 let, jejichž preferovaným komunikačním kódem byl znakový jazyk. Sledovaná skupina osob byla charakterizována prelingválním sluchovým postižením, sluchovou ztrátou 80 dB na lepším uchu, průměrným inteligenčním kvocientem mezi 80 až 100 body a slyšícími rodiči bez ohledu na zvolenou metodu vzdělávání.

V současnosti obsahuje testový materiál 130 listů po 4 obrázcích (viz obr. 1, 2, 3, 4), manuál examinátora a individuální záznamový arch. Jednotlivé položky jsou tvořeny podstatnými jmény, slovesy a přídavnými jmény, které svým výběrem respektují přirozenost znakového jazyka. Slovníkové položky obsažené v testu jsou rozděleny do tří skupin. První sadu tvoří dvacet dvě položky, kde stejný znak představuje odlišné slovo nebo pojetí, např. košík – kabelka – peněženka, strom – les – dříví, psát – pero. Druhou skupinu tvoří položky, u kterých je jedna z doplňkových podobná s testovou položkou v akustické nebo zvukové podobě, např. pants – dance, peach – beach. Třetí skupina obsahuje položky, u kterých mají znaky podobnou konfiguraci, např. tvar ruky, umístění nebo pohyb, kterým je znak tvořen.

Seznam položek je rozdělen do několika věkových úrovní, přičemž dítě začíná s testováním na úrovni svého věku. Examinátor testování ukončí, pokud dítě pětkrát za sebou chybí. Délka testování se pohybuje mezi 10 až 15 minutami. S materiálem mohou pracovat logopedové, audiologové, učitelé, psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci, kteří znají problematiku sluchového postižení a mají základní

⁵ SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. Dětská klinická psychologie.

⁶ Nadále budeme používat zkratku CPVT.

⁷ Ne vždy lze danému slovu přiřadit znak a naopak. Velice často je nutné při překladu použít „opis“, což však vychází z odlišné modality mluveného a znakového jazyka.

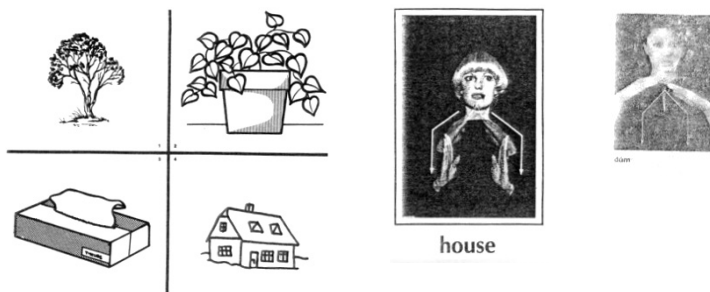
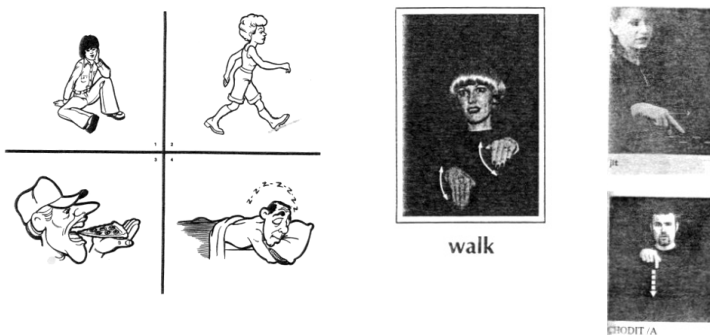
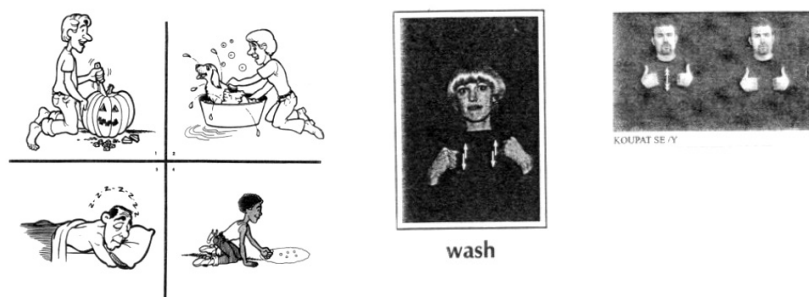
znalost znakového jazyka, tj. minimálně ovládají jednotlivé znaky testových položek. Nicméně plynulá znalost znakového jazyka umožňuje diagnostikovi adekvátněji reagovat na komunikační projev dítěte a přiměřeně komentovat dění, například použít při vyšetření kromě preferovaného znaku z testové baterie také místní znak. Výsledky jsou vyhodnocovány na základě norem, které jsou součástí manuálu.

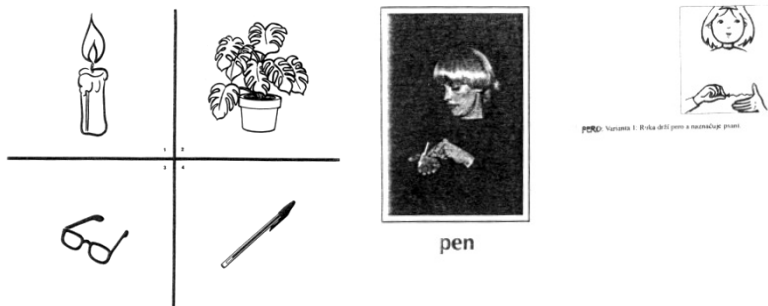
Domníváme se, že i přes absenci české normy⁸ uvedeného testu jej lze v našich podmínkách rovněž použít. Test byl modifikován (české znaky, obrázky) a prvotně ověřen na vzorku dětí se sluchovým postižením v předškolním věku v rámci disertační práce (Vítová, 2011). V průběhu výzkumného šetření reagovaly na jednotlivé testové položky velice dobře nejen neslyšící děti neslyšících rodičů (4), ale rovněž děti s kochleárním implantátem (7), které v době vyšetření ve většině případů nedisponovaly aktivní slovní zásobou. Znaky se pro ně v tu chvíli staly důležitým prostředkem pro přijetí informace a zároveň jim umožnily komunikaci s výzkumníkem přirozeně rozvést. Do budoucna vybízí testový materiál k profesionální úpravě lingvisty českého znakového jazyka.

Závěr

Přestože vývoj dítěte v předškolním věku probíhá nerovnoměrně a je nutné respektovat jeho individualitu, považujeme pro vstup dítěte se sluchovým postižením do školy za nezbytné osvojení komunikačních dovedností na určité minimální úrovni, kterou svými očekávanými výstupy určuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Za základní předpoklad pro úspěšné osvojení jazykových kompetencí dítětem se sluchovým postižením považujeme vhodně zvolený komunikační systém a následně z něho vyplývající vzdělávací přístup, tj. orální metoda, totální komunikace nebo bilingvní přístup. Podobně jako v jiných oblastech i zde je přirozenou součástí výchovně vzdělávacího procesu kontrola a hodnocení stanovených cílů. Podle našeho názoru je jedním z nástrojů, které lze využít při stanovení úrovně jazykových kompetencí u dětí se sluchovým postižením, Obrázkový test slovní zásoby (Carolina Picture Vocabulary Test).

⁸ V této souvislosti si dovoluujeme upozornit na americký pohled na předložený „standardizovaný test“, neboť sami autoři vytvořili „normu“ na základě výsledků 50 respondentů v každé věkové skupině. Skutečnost, že v raném věku nebylo dostatek respondentů, vysvětlují diagnostikou sluchové vady právě ve sledovaném věkovém období a dosud nevytvořených dostatečných jazykových kompetencí pro testování. Další příčinu shledávají u těchto dětí v nedostatečně nabyté schopnosti sedět, která je základním předpokladem pro zmiňované vyšetření. Uváděný přístup bere v úvahu specifika komunikace dětí se sluchovým postižením, neboť diagnostický proces a následná diagnóza není stěžejním cílem práce speciálního pedagoga, učitele ani psychologa. Jedná se pouze o začátek cesty ke vzdělání a rovnoprávného zapojení dítěte do společnosti, při které hledáme nejružnější možnosti.

Obr. 1: Testová karta pro pojem **dům**Obr. 2: Testová karta pro pojem **jít**Obr. 3: Testová karta pro pojem **mýt**

Obr. 4: Testová karta pro pojem *pero*

Literatura

- LAYTON, T., L., HOLMES, D., W. *Carolina Picture Vocabulary Test. For Deaf and Hearing Impaired Children. Picture book.* PRO-ED: Austin, 1985.
- MACUROVÁ, A. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí.* ČKTJZ: Praha, 2008. ISBN 978-80-87153-05-5.
- MACUROVÁ, A. Sociolingvistika znakových jazyků. Ceil Lucas, ed. *The Sociolinguistics of Sign Languages.* Cambridge University Press. Cambridge 2001. 259 s. ISBN 0521794749. *Speciální pedagogika* 12, 2002, 2, s. 147–152. ISSN 1211-2720.
- NOVÁKOVÁ, K. Psychologická diagnostika dětí so sluchovým postižením. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. roč. 31, 1996, č. 4, s. 317–325. ISSN 0555-5574.
- POTMĚŠIL, M. *Sluchové postižení a sebereflexe.* Karolinum: Praha, 2007. ISBN 978-80-246-1300-0.
- POTMĚŠIL, M. *K výchově a vzdělávání sluchově postižených.* Fortuna: Praha, 1999. ISBN 80-7168-744-8.
- SCHICK, B., MARSCHARK, M., SPENCER, R. (eds.) *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children.* New York: Oxford University Press, 2006. ISBN 978-0-19-518094-7.
- Úmluva o právech dítěte č. 104/1991 Sb.*
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGRVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.
- VÍTKOVÁ, M. A KOL. *Integrativní školní (speciální) pedagogika.* Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-22-5.
- VITOVÁ, J. *Rozvoj matematických představ u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku.* Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011.
- WHITE, A., TISCHLER, S. Receptive Sign Vocabulary Tests: Test of single-word vocabulary or iconicity? *American Annals of the Deaf.* Volume 144, No 4, 1999. ISSN 0002-726X.
- ZBORTEKOVÁ, K. Osobnostní charakteristiky sluchovo postižených dětí a možnosti psychodiagnostiky. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. roč. 31, 1996, č. 4, s. 144–151. ISSN 0555-5574.
- ZBORTEKOVÁ, K. Integrované vzdelávanie a kognitívny vývin sluchovo postihnutých detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35, 2000, č. 1, s. 57–66. ISSN 0555-5574.

Elektronické zdroje

Reviews of Four Types of Assessment Instruments Used with Deaf and Hard of Hearing Students: Academic/Readiness Assessment. [on-line], 2002 [cit. 2011].

Dostupné na: <<http://research.gallaudet.edu/Assessment/ACADEMIC.html>>

Reviews of Assessment Instruments Used with Deaf and Hard of Hearing Students: 1998 Update Cognitive Assessment. [on-line], 2002 [cit. 2011].

Dostupné na: <<http://research.gallaudet.edu/Assessment/intellect.php>>

Kontakt na autorku:

Mgr. Jitka Vítová

Ústav primární a preprimární edukace

Univerzita Hradec Králové

Rokitanského 62

500 03 Hradec Králové

jitka.vitova@uhk.cz

Učenie sa cudzieho jazyka a žiaci so sluchovým postihnutím

Darina Tarciová, Dominika Burianová

Abstrakt

Problematika učenia sa cudzieho jazyka u žiakov so sluchovým postihnutím je problematika, ktorej sa začalo viac pozornosti venovať až s procesom integrácie a inklúzie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežných škôl. Príspevok prináša výsledky 116 dotazníkov žiakov so sluchovým postihnutím navštevujúcich bežné aj špeciálne školy pre sluchovo postihnutých, s cieľom priniesť informácie o situácii vo vyučovaní cudzieho jazyka pred povinným zavedením predmetu cudzí jazyk aj pre túto skupinu žiakov. Tieto výsledky dopĺňajú informácie, ktoré sme získali od pedagógov vyučujúcich cudzí jazyk a boli prezentované v inej štúdii.

Kľúčové slová: cudzí jazyk, žiaci so sluchovým postihnutím, učenie sa cudzieho jazyka, školská legislatíva.

Learning a Foreign Language and Students with Hearing Impairments

Abstract

The issue of learning of foreign languages in pupils with hearing impairment is very important. There is recently much attention paid to it in connection with the new educational law in the Slovak Republic and opportunities in the integrated/inclusive school setting. This paper reports the results of 116 questionnaires of students with hearing

impairment. These results complement the information that we received from teachers teaching of foreign language and were presented in another study.

Key words: foreign language, students with hearing impairments, learning a foreign language, education legislation.

Úvod

Pedagogika sluchovo postihnutých počas celej svojej histórie rieši základný problém, ktorým je osvojenie si reči a jazyka, hlavne u prelingválne nepočujúcich (napr. Bochner et. al. 1988, Bowe, 1998, Moeller, 2000, Klater-Folmer et al. 2006, Tarciová, 2005, 2008). Napriek skutočnosti, že tento problém sa rieši nepretržite, vyvstávajú aj nové, ktoré s týmto primárnym úzko súvisia. V rámci teórie, ale hlavne praxe pedagogiky sluchovo postihnutých na Slovensku, sa rieši oblasť, ktorá je relatívne nová. Tým je problém učenia sa cudzieho jazyka (Reis et al. 2004, Buranová, 2008, Jeřabková, 2008). Bolo by nesprávne sa domnievať, že v minulosti sa žiaci so sluchovým postihnutím cudzí jazyk nikdy neučili. Aj v období, keď sa nehovorilo o integrácii a inklúzii, boli žiaci, ktorí absolvovali vzdelávanie v prostredí bežných škôl, v rámci ktorého, zväčša bez akejkoľvek podpory, sa učili aj cudzí jazyk, niekedy aj viac cudzích jazykov. Taktiež aj v bývalých základných školách pre nedoslýchavých sa žiaci učili ruský jazyk ako povinný predmet, pretože sa vzdelávali podľa učebných osnov bežných základných škôl. Vtedy sa v odborných kruhoch zväčša nekomunikovalo o špecifickej metodike, tento predmet sa vyučoval podobne ako slovenský jazyk, čiže prostredníctvom orálnej metódy, za využitia písma. Danej problematike sa začala venovať väčšia pozornosť v súvislosti s integráciou, kedy v dnes už neplatnej vyhláške o ukončovaní štúdia na stredných školách (č. 379/2005) bolo umožnené aj žiakom so sluchovým postihnutím zvoliť si namiesto predmetu cudzí jazyk na maturite, jeden z predmetov matematika, náuka o spoločnosti alebo občianska náuka. Táto možnosť sa dostala aj do novej vyhlášky č. 318/2008 o ukončovaní štúdia na stredných školách, platnej v čase realizácie výskumu, ale len do 30. septembra 2010. Znamenalo to, že žiaci vôbec nemali na základnej a strednej škole cudzí jazyk, alebo z neho nematurovali. Napriek tomu, že vyššie uvedené riešenie sa rodičom týchto žiakov, ale aj časti pedagógov, javilo ako vhodné, postupne sa ukazovali aj jeho nevýhody, napr. nemožnosť prijatia na niektoré vysoké školy, na doktorandské štúdium, menšia možnosť získať pracovné miesto, problémy pri štúdiu na vysokých školách, kde sa znalosť cudzieho jazyka pre získavanie informácií považuje za štandard.

Problematika cudzieho jazyka sa prijatím Zákon č. 245/2008 Z. Z. a ďalších legislatívnych predpisov dostala aj do základných škôl, a to nielen bežných ale aj špeciálnych,

pretože aj tam sa do vzdelávacieho programu dostal povinný predmet cudzí jazyk, ktorý sa začína učiť o rok neskôr, to znamená od 4. ročníka ZŠ.

V súvislosti s tým sa do popredia dostala otázka, aká je situácia s učením cudzieho jazyka u žiakov so sluchovým postihnutím na území Slovenska, pričom tento fenomén sa skúmal z oboch strán – zo strany samotných žiakov, ale aj zo strany pedagógov, vyučujúcich cudzí jazyk týmto žiakom. Výsledky zamerané na pedagógov sme publikovali v štúdií Burianová, D., Tarcsiová, D. *Cudzí jazyk a žiaci so sluchovým postihnutím – analýza výsledkov dotazníkov pre učiteľov* (2009).

V tomto príspevku chceme zosumarizovať informácie, ktoré sú zamerané na žiakov so sluchovým postihnutím, lebo aj tieto poznatky sú dôležité pre poznanie súčasného stavu a následne pre vytvorenie vhodnej metodiky učenia sa cudzích jazykov u žiakov so sluchovým postihnutím, čo je otázkou blízkej budúcnosti. Len tak dokážeme pripraviť týchto žiakov na zvládnutie povinnej maturitnej skúšky, ktorej realizácia je posunutá až do roku 2019 (Vyhláška č. 209/2011).

Vzhľadom na neexistenciu výskumných výsledkov z danej oblasti, položili sme si základnú výskumnú otázku: ***Ako učenie sa cudzieho jazyka posudzujú samotní žiaci so sluchovým postihnutím na ZŠ a SŠ?***

1 Výskumná vzorka a priebeh výskumu

Na základe štatistík Ústavu informácií a prognóz v školstve (údaje za školský rok 2007/2008) sme získali adresy 228 bežných základných škôl a 71 bežných stredných škôl, kde sa vzdelávajú žiaci so sluchovým postihnutím, ktorí sa zároveň učia cudzí jazyk. Náhodným výberom sme rozposlali dotazníky na 73 základných škôl a 25 stredných škôl. Školy určené pre sluchovo postihnutých sú zoskupené do troch miest, ktorými sú Bratislava, Kremnica a Prešov, preto sme dotazníky poslali do každej z nich.

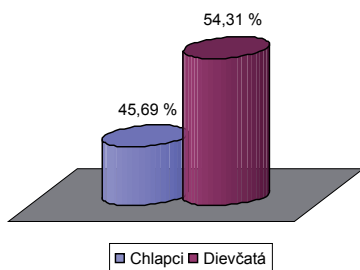
Dotazník pozostával z 22 otázok, pričom 14 otázok bolo zatvorených a 8 otázok bolo otvorených. Okrem otázok zisťujúcich základné údaje o respondentoch (vek, pohlavie, ročník, typ školy a strata sluchu) boli ďalšie položky zamerané na samotný cudzí jazyk (typ cudzieho jazyka, ktorý sa učia, počet cudzích jazykov, ročník, v ktorom začali s výučbou cudzieho jazyka a i.). Ďalšie otázky zisťovali záujem žiakov o učenie sa cudzieho jazyka a týždennú hodinovú dotáciu. Dôležité boli aj tie, ktoré sa venovali samotnému učeniu sa cudzieho jazyka (s kým sa ho učia, ako počujú a rozumejú cudzí jazyk, prečo si myslia, že je učenie cudzieho jazyka dôležité pre žiakov so sluchovým postihnutím a pod.).

Vrátilo sa nám 116 (t.j. 52,1 %) vyplnených dotazníkov od žiakov všetkých vyššie spomenutých škôl a vo viacerých prípadoch sa ukázali celoštátne realizované štatistiky

nie celkom presné, pretože sa vracali aj dotazníky, v ktorých bolo napísané, že nemajú žiaka so SP, ktorý sa učí cudzí jazyk, napriek tomu, že v štatistikách bol/i udaný/í.

Bližšie informácie o výskumnej vzorke prezentujeme v nasledovných tabuľkách a grafoch.

Graf 1: Pohlavie žiakov

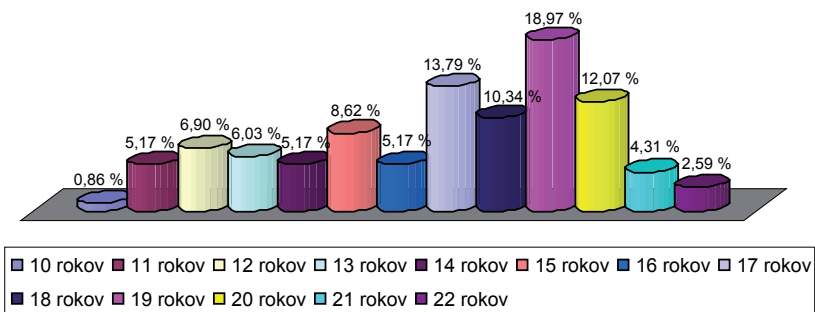


Tabuľka 1: Pohlavie žiakov

Pohlavie	Chlapec	Dievča
POČET	53	63
%	45,69	54,31

Z celkového počtu 116 vyplnených žiackych dotazníkov bolo 53 (t.j. 45,69 %) chlapcov a 63 (t.j. 54,31 %) dievčat. Z pohľadu veku išlo o vzorku od 10 rokov až po 22 rokov, pričom jej bližšie rozloženie uvádza graf č. 2

Graf 2: Vek žiakov

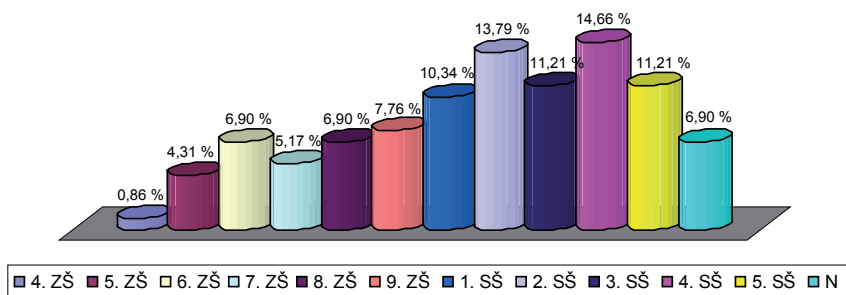


Žiakov, ktorí sa zúčastnili výskumu, sme zoradili do niekoľkých vekových skupín, pričom 37 (t.j. 31,9 %) z nich navštevovalo základnú školu a 79 (t.j. 68,1 %) strednú školu a najväčší podiel žiakov zo stredných škôl tvorili žiaci zo stredných škôl pre sluchovo postihnutých.

Rozdelenie žiakov podľa vekových skupín:

- 10–12ročných – 15 žiakov
- 13–15ročných – 23 žiakov
- 16–18ročných – 34 žiakov
- 19–22ročných – 44 žiakov

Graf 3: Rozdelenie žiakov podľa jednotlivých ročníkov



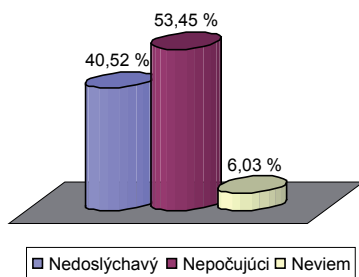
Legenda: N – nezariadení, ZŠ – základná škola, SŠ – stredná škola

Tabuľka 2: Rozdelenie žiakov podľa jednotlivých ročníkov

Základná škola			Stredná škola		
Ročník	Počet	%	Ročník	Počet	%
4. ročník	1	0,86	1. ročník	12	10,34
5. ročník	5	4,31	2. ročník	16	13,79
6. ročník	8	6,90	3. ročník	13	11,21
7. ročník	6	5,17	4. ročník	17	14,66
8. ročník	8	6,90	5. ročník	13	11,21
9. ročník	9	7,76	Nadstavba	8	6,90

Túto rôznorodú skupinu tvoria aj žiaci, ktorých sa mala týkať povinná maturitná skúška od školského roku 2011/2012 (podľa vtedy platnej vyhlášky). Myslíme si, že údaje, ktoré sme vo výskume získali, by mohli pomôcť učiteľom, ktorí s týmito študentmi pracujú, a tým prispieť k lepšiemu výsledku pri maturitných skúškach.

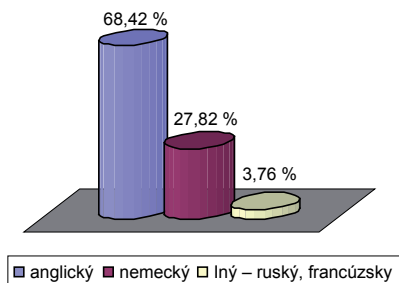
Graf 4: Rozsah straty sluchu



Z celkového počtu žiakov so sluchovým postihnutím bolo 47 (t.j. 40,52 %) žiakov nedoslýchavých, 62 (t.j. 53,45 %) žiakov nepočujúcich a 6,03 % (t.j. 7) respondentov neuviedlo presnejšie údaje o svojej strate sluchu. Na otázku žiaci odpovedali na základe svojho subjektívneho hodnotenia, preto nemôžeme s určitosťou tvrdiť, či je udaná strata sluchu aj medicínsky relevantná. Pomer nepočujúcich a nedoslýchavých je takmer rovnaký, čo nie je typické pre rozloženie v populácii osôb so sluchovým postihnutím, ale môže to byť z dôvodu vyššieho počtu žiakov zo stredných škôl pre sluchovo postihnutých, kde prevládajú žiaci s ťažkými poruchami sluchu – nepočujúci.

Tabuľka 3: Počet cudzích jazykov, ktoré sa žiaci učia

	Jeden CJ	Dva CJ
Počet	99	17
%	85,34	14,66
	Jeden CJ	Dva CJ
Počet	99	17
%	85,34	14,66

Graf 5: Typ cudzieho jazyka, ktorý sa žiaci učia

Tabuľka č. 3 a graf č. 5 nám ukazujú, že 99 (t.j. 85,34 %) žiakov z našej vzorky sa učí len jeden cudzí jazyk a len 17 (t.j. 14,66 %) sa učí dva jazyky. Podobne ako u intaktnej populácie je aj tu najčastejším jazykom, ktorý je vyučovaný, anglický jazyk, ktorý sa učí 91 (t.j. 68,42 %) žiakov. Druhým najčastejším jazykom je nemecký jazyk, ktorý sa učí 37 (t.j. 27,82 %) žiakov. Okrem toho sa žiaci učia aj ruský a francúzsky jazyk, predstavuje to 5 (t.j. 3,78 %). Tieto výsledky sme predpokladali. Pre žiakov so sluchovým postihnutím je z pochopiteľných príčin veľmi ťažké naučiť sa na požadovanej úrovni viac cudzích jazykov, pretože už naučenie jedného jazyka, podľa informácií z praxe, je pre určitú skupinu z nich značný problém. Súčasne dnes platná legislatíva predpokladá pre žiakov, ktorí majú získať maturitné vysvedčenie, ovládanie dvoch cudzích jazykov na predpísanej úrovni, čo navodzuje pre prax nové výzvy.

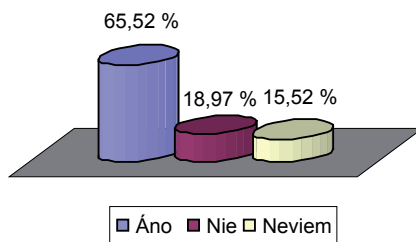
Tabuľka 4: Ročník začiatku výučby CJ

ROČNÍK	POČET	%	ROČNÍK	POČET	%
1. ZŠ	3	2,26	1. SŠ	42	31,58
2. ZŠ	2	1,5	2. SŠ	5	3,76
3. ZŠ	12	9,02	3. SŠ	1	0,75
4. ZŠ	6	4,51	4. SŠ	0	0
5. ZŠ	32	24,06	5. SŠ	1	0,75
6. ZŠ	8	6,02	Nadstavba	1	0,75
7. ZŠ	5	3,76			
8. ZŠ	1				
9. ZŠ	8	6,02			

Ako sme zistili (tab. č. 4), s výučbou cudzích jazykov začínajú žiaci v rôznych ročníkoch základných, stredných škôl a nadstavbového štúdia, pričom priemerne sa učia cudzí

jazyk 4,8 roka. Výsledky nás prekvapili, pretože poukazujú na to, že začiatok výučby je prakticky v ktoromkoľvek ročníku základnej alebo strednej školy, čo navodzuje otázku, či majú za takýchto podmienok niektorí žiaci dostatok času na to, aby zvládli jazyk na požadovanej úrovni, do obdobia vykonania maturitnej skúšky. Ako vidíme z tabuľky, najväčší počet žiakov začína s cudzím jazykom v 5. ročníku základnej školy – u integrovaných žiakov a v 1. ročníku strednej školy, väčšinou u žiakov na stredných školách pre sluchovo postihnutých, pretože základné školy pre sluchovo postihnutých mali cudzí jazyk často len v rámci záujmových činností a nie ako vyučovací predmet. Prijatím nového školského zákona (č. 245/2008) sa to zmenilo, pretože všetci žiaci sa musia začať učiť cudzí jazyk od 4. ročníka ZŠ pre sluchovo postihnutých, alebo o rok skôr v integrovanom prostredí. Povinnú maturitu pôvodne mali mať aj žiaci, ktorí sa na ňu z vyššie spomenutých dôvodov nepripravovali, a preto do popredia vystupovala otázka, či budú mať dostatok času na prípravu na maturitnú skúšku a akým spôsobom zabezpečiť prechod zo základnej školy na strednú školu vzhľadom na kontinuitu v učení sa jedného cudzieho jazyka. Stanovením anglického jazyka za prvý, povinný cudzí jazyk sa jedna z diskutovaných otázok vyriešila na celoštátnej úrovni a zároveň prijatím novej vyhlášky (viď vyššie) sa čas na vyriešenie týchto problémov predĺžil.

Graf 6: Záujem žiakov so SP o učenie sa CJ



Jedným z predpokladov pre lepšie výsledky v učení sa cudzieho jazyka je podľa nášho názoru, aj záujem žiakov o tento vyučovací predmet. V rámci dotazníka sme dostali nasledovné odpovede – 76 (t.j. 65,52 %) žiakov má záujem o tento vyučovací predmet, 22 (t.j. 18,97 %) nemá oňho záujem a 18 žiakov (t.j. 15,52 %) sa k tejto otázke nevyjadrilo. Aj keď viac ako polovica žiakov uviedla, že sa radi učia cudzí jazyk, nevieme posúdiť, do akej miery sú tieto odpovede relevantné; ani odpovede na položku, kde sme sa pýtali na známku z daného predmetu na poslednom vysvedčení, daný problém neriešia, pretože nevieme, do akej miery majú žiaci modifikácie v rámci individuálneho vzdelávacieho programu v bežnej škole, ktoré sa čiastočne premietajú aj do hodnotenia predmetu. Na druhej strane vo všeobecnosti je známe, že klasifikácia v škole nemusí vždy odrážať vedomosti žiaka. Výsledky v tabuľke poukazujú na rozloženie jednotlivých známok,

aj keď prekvapujúce je až 11 % zastúpenie žiakov, ktorí neboli hodnotení, a to, že ani jeden žiak/žiačka nemal hodnotenie nedostatočný. Nemáme informácie o dôvodoch, prečo 15 žiakov (z bežných škôl) nebolo hodnotených z cudzieho jazyka, môžeme sa len nazdávať, že je to z dôvodu, že mali individuálny študijný program, v rámci ktorého mali modifikované niektoré podmienky vyučovania na bežnej škole a mohlo sa to týkať aj cudzieho jazyka. Taktiež absenciu žiaka/ov, ktorý/í neboli klasifikovaní známku nedostatočne, by bolo vhodné ďalej sledovať prostredníctvom iných výskumných metód.

Tabuľka 5: Znamka z cudzieho jazyka na poslednom vysvedčení

ZNÁMKA Z CJ	Výborný	Chváľitebný	Dobry	Dostatočný	Nehodnotený
POČET	29	32	36	9	15
%	21,8	24,06	27,07	6,77	11,28

Pretože respondenti našej vzorky navštevujú rôzne typy a druhy škôl, mení sa aj počet hodín cudzieho jazyka, ktoré týždenne absolvujú, v priemere sú to dve a pol hodiny. Rozdiely môžu byť spôsobené aj skutočnosťou, že niektoré školy kladú dôraz na učenie sa cudzieho jazyka, čo sa premietá aj do zvýšeného počtu hodín v rámci nepovinných predmetov. Dôležitým predpokladom je aj personálne zabezpečenie vyučovania cudzieho jazyka na danej škole. Týždenná hodinová dotácia sa môže, podľa nášho názoru, premietnuť aj do hodnotenia žiakov a požiadaviek na ich výkon. Práve v rámci cudzieho jazyka, ako sme sa presvedčili aj pri iných príležitostiach, pedagógovia, hlavne na bežných školách, ktorí majú málo skúseností so žiakmi so sluchovým postihnutím a neabsolvovali špeciálnu pedagogiku, nevedia presne stanoviť hranicu medzitým, čo je dôsledok straty sluchu a čo je dôsledok nepripravenosti, resp. nedostatočnej pripravenosti na vyučovaciu hodinu, alebo nezájmu o predmet. Zaujímavé by určite bolo aj porovnanie hodnotenia zo slovenského jazyka a z cudzieho jazyka, čo by nám mohlo priniesť ďalšie zaujímavé informácie.

Tabuľka 6: Porozumenie učiteľovho výkladu v cudzom jazyku

POROZUMENIE UČITEĽA V CJ	Áno	Trošku	Nie	–	Spolu
POČET	37	66	11	2	116
%	31,9	56,9	9,48	1,72	100

Vyučovanie cudzieho jazyka je úzko späté aj s jeho porozumením, ktoré robí často problém aj žiakom so zdravým sluchom, o to viac to platí u žiakov so sluchovým postihnutím. Preto otázka, koľko rozumejú svojmu učiteľovi na hodinách cudzieho jazyka, je veľmi podstatná, aj keď si uvedomujeme, že porozumenie je ovplyvnené množstvom faktorov, ktoré sa môžu u jednotlivých pedagógov meniť a variovať. V našej vzorke 37 (t.j. 31,90%)

respondentov rozumie učiteľovi, keď rozpráva v cudzom jazyku, 66 (t.j. 56,90 %) respondentov rozumie učiteľovi len trochu, 11 (t.j. 9,48 %) respondentov svojmu učiteľovi nerozumie a 2 respondenti (t.j. 1,72 %) sa k tejto otázke nevyjadrili. Z odpovedí vyplynulo, že takmer 70 % žiakov rozumie učiteľovi na hodinách cudzieho jazyka nedostatočne. Je preto otázne, nakoľko metóda vyučovania, ktorá sa využíva, je pre nich vhodná, či by nebolo primeranejšie využívať radšej iný kanál (písmo), prostredníctvom ktorého by bolo možné zabezpečiť lepšie porozumenie cudzieho jazyka. Ide o oblasť, na ktorú sú aj medzi pedagógmi, aj medzi samotnými žiakmi a dospelými so sluchovým postihnutím rozličné názory, pričom často sa stretávame s dvoma úplne protichodnými. Na jednej strane, že cudzí jazyk sa má učiť len prostredníctvom písma, bez využívania hovoreného prejavu, a na druhej strane s požiadavkou, aby aj u žiakov so sluchovým postihnutím sa čo najviac precizovala aj foneticko-fonologická rovina, samozrejme s ohľadom na typ a stupeň straty sluchu a využívanie kompenzačných pomôcok. Súhlasíme s tým, že musíme brať do úvahy veľkosť straty sluchu, u žiakov s ľahšími stratami sluchu je možné aj úspešné rozvíjanie fonetickej stránky pri učení cudzieho jazyka, ale táto otázka je veľmi individuálna a závisí aj od individuálnych daností žiakov. Na praktických hodinách cudzieho jazyka sme zistili, že často pedagóg píše v cudzom jazyku, ale vysvetľuje v slovenskom jazyku, aj za použitia aj posunkovej komunikácie. S touto situáciou sa ale bežne stretávame aj u intaktných žiakov a myslíme si, že skôr súvisí s tým, že často sa ešte pri učení sa cudzieho jazyka používa tzv. metóda prekladu.

Predpokladali sme, že naši žiaci budú potrebovať a aj využívať pri učení sa cudzieho jazyka pomoc, pričom sme vychádzali aj zo skúseností z učenia jazykov u intaktných žiakov, ktorým veľmi často pomáhajú rozličné osoby. Žiaci mali možnosť využiť viaceré odpovede.

Tabuľka 7: Pomoc pri učení sa cudzích jazykov

POMOC PRI UČENÍ CJ	POČET	%
Sám	91	61,9
Rodičia	26	17,69
Osobný asistent	2	1,36
Súrodenci	16	10,88
Vychovávateľ	2	1,36
Doučovanie	9	6,12
–	1	0,68

Z tabuľky č. 7 je zjavné, že najviac, 91 žiakov (t.j. 61,9 %) sa učí cudzí jazyk bez akejkoľvek pomoci a jeden žiak na túto položku dotazníka neodpovedal. Ďalší žiaci využívali pomoc rozličných osôb – rodičov 26 (t.j. 17,69 %), osobného asistenta 2 (t.j. 1,36 %), pomoc

súrodencov 16 žiakov (t.j. 10,88 %), dvaja žiaci v internáte využívajú pomoc vychovávateľa a 9 (6,12 %) žiakov má zabezpečené doučovanie. V danej otázke je prekvapujúca nízka frekvencia niektorých osôb – vychovávateľa v rámci internátu a osobného asistenta v rámci príspevku na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia. Predpokladali sme, že práve oni budú hrať dôležitú úlohu pri učení sa cudzieho jazyka a že ich budú žiaci v značnej miere využívať. Môžeme sa len domnievať, prečo tomu tak nie je. Jednou z príčin môže byť aj znalosť cudzieho jazyka danými osobami. Ak by sa potvrdilo aj ďalšími výskumami, že viac ako 60 % respondentov sa pripravuje zväčša samo na hodiny cudzieho jazyka a zároveň že majú problém s porozumením hovoreného prejavu učiteľa v cudzom jazyku, tak potom táto skutočnosť môže byť jednou z príčin slabého výkonu v danom predmete, aj možno nižšej úrovne ich zvládnutia.

Z výsledkov predchádzajúcej položky vyplýva, že väčšina žiakov sa pripravuje na hodiny samostatne, pravdepodobne využívajú rozličné vyučovacie pomôcky, ktoré sú na takejto vyučovacej hodiny obvyklé. Vzhľadom na stratu sluchu ale aj tu narážame na určité problémy, pretože žiaci nemôžu často používať, alebo môžu len čiastočne používať audiovizuálne pomôcky, ktorých je na našom trhu veľmi veľa. Preto za základné pomôcky je možné určiť učebnicu a slovník, ktorý považujeme pri učení sa cudzieho jazyka za absolútne nutný, preto nás zaujímalo aj jeho vlastníctvo a následne využívanie.

Tabuľka 8: Vlastníctvo slovníka cudzieho jazyka a jeho využívanie

Vlastníctvo slovníka	Áno	Nie	Spolu	Práca so slovníkom	Áno	Nie	Neodp.	Spolu
POČET	88	28	116	POČET	99	12	5	116
%	75,86	24,14	100	%	85,34	10,34	4,31	100

Slovník vlastní 75,86 % (t.j. 88) žiakov a nevlastní ho 24,14 % (t.j. 28) žiakov. Hoci žiaci tvrdili, že sa učia zväčša sami (tabuľka č. 7), z výsledkov o jeho vlastníctve vyplýva, že viac ako 20 % ho nevlastní, a preto by bolo zaujímavé zistiť, akým spôsobom si vyhľadávajú slovíčka. Je možné predpokladať, že pri príprave môžu v oveľa väčšej miere využívať niektorý z voľne dostupných elektronických slovníkov na internete, otázkou ale ostáva, ako pracujú priamo na vyučovacej hodine, kde je možnosť využívania elektronických slovníkov nižšia. Okrem tejto otázky bolo pre nás potrebné získať aj informácie o tom, či vedú s týmto slovníkom pracovať. Odpoveď áno označilo 85,34 % (t.j. 99) žiakov, odpoveď nie 10,34 % (t.j. 12) žiakov a k otázke sa nevyjadrilo 4,31 % (t.j. 5) žiakov. Z vlastnej skúsenosti vieme, že žiaci so sluchovým postihnutím majú k slovníkom prístup aj v škole a pokiaľ nemajú vlastný, môžu používať tie školské. Považujeme preto za logické, že väčší počet žiakov vie pracovať so slovníkom, ako danú pomôcku vlastní. Je potrebné naučiť ho využívať žiakov už na 1. stupni základnej školy, pretože v súčasnosti existuje množstvo slovníkov cudzích slov pre rozličné vekové kategórie a aj napriek tomu, že

tieto majú trochu inú štruktúru, dôležité je, aby žiaci veľmi skoro pochopili, ako a prečo daný slovník využívať, čo im veľmi napomáha pri napredovaní v učení sa cudzieho jazyka a zároveň je to dôležité aj preto, aby si žiaci neskôr sami vyhľadávali rozličné informácie (pre rozličné potreby) a vedeli si ich aj preložiť.

Motivácia pre učenie sa cudzieho jazyka je veľmi dôležitá, pretože ide o vyučovací predmet, ktorý patrí medzi náročnejšie a aj u intaktnej populácie vieme, že často napriek mnohoročnému školskému vyučovaniu žiaci jazyk neovládajú, resp. nevedia využiť svoje získané vedomosti a zručnosti v živote, alebo v školskom prostredí získavajú také okruhy poznatkov, ktoré nie je možné neskôr reálne využiť.

Tabuľka 9: Využitie cudzieho jazyka v súčasnosti a v budúcnosti

Využitie CJ v súčasnosti	počet	%	Využitie CJ v budúcnosti	počet	%
V škole	104	50,24	Vysoká škola	26	12,81
Doma	32	15,46	Cestovanie	49	24,14
V kine	2	0,97	Lepšia práca	58	28,57
Pri čítaní časopisov	7	3,38	Čítanie časopisov	10	4,93
Na internete	34	16,43	Internet	45	22,17
Pri ceste do zahraničia	27	13,04	–	15	7,39
–	1	0,48			

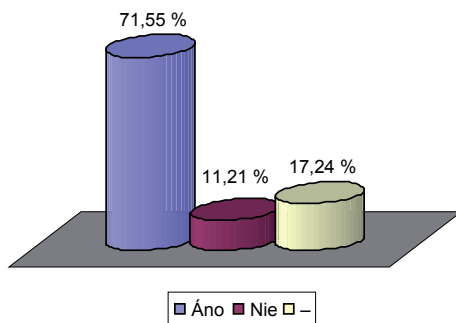
Zaujímalo nás preto, kde žiaci a študenti so sluchovým postihnutím používajú cudzí jazyk v súčasnosti a kde vidia možnosti jeho využitia do budúcnosti. Aj v tomto prípade mali možnosť žiaci využiť viaceré navrhnuté odpovede. Na prvú časť sme získali 207 rozličných odpovedí, pričom najčastejšie to bola odpoveď „v škole“, 104 (t.j. 50,24 %), odpoveď „doma“, sa vyskytla 32krát (t.j. 15,46 %), „na internete“ 34 odpovedí (t.j. 16,43 odpovedí), „pri ceste do zahraničia“ 27 (t.j. 13,04 %) respondentov, „pri čítaní časopisov“ 7 (t.j. 3,38 %) odpovedí, „v kine“ využijú cudzí jazyk 2 respondenti (t.j. 0,97 %), „na internete“ 16,43 % (t.j. 34) odpovedí. Polovica odpovedí sa viazala na používanie cudzieho jazyka v škole a menej odpovedí sa viazalo na používanie cudzieho jazyka mimo školy, čo samozrejme ovplyvňuje množstvo faktorov – od úrovne znalosti cudzieho jazyka až po reálne možnosti na jeho využívanie. Viac o danej oblasti by nám napovedali otázky, ktoré by poukazovali na frekvenciu používania cudzieho jazyka mimo školy, resp. subjektívny názor o úspešnosti, resp. neúspešnosti jeho použitia v konkrétnej komunikačnej situácii. V budúcnosti bude potrebné odpovedať aj na tieto otázky:

Sú žiaci so sluchovým postihnutím pripravení používať cudzí jazyk aj mimo školy? Ako často sa dostávajú do styku s osobami, ktoré cudzí jazyk používajú? Akým spôsobom s nimi komunikujú, prostredníctvom písma, alebo hovorením? Robia v cudzom jazyku podobné gramatické a štylistické chyby, ako robia v slovenskom jazyku?

V položke, kde predpokladajú využitie cudzieho jazyka do budúcnosti, sme získali celkovo 203 odpovedí, podrobnejšie výsledky sú prezentované v tabuľke č. 7, pričom až 15 respondentov na danú otázku neodpovedalo, čo môže súvisieť aj s informáciami uvedenými v grafe č. 7.

Znalosť cudzieho jazyka chcú respondenti využívať v oblastiach, ktoré sú často prezentované aj prostredníctvom masovokomunikačných prostriedkov – lepšia pracovná pozícia, cestovanie, využívanie internetu, štúdium na vysokej škole a čítanie časopisov. Bolo by zaujímavé skúmať, čo všetko chápu pod využívaním internetu vzhľadom na skutočnosť, že práve komunikácia prostredníctvom internetu (e-mail, facebook) je veľmi dôležitá preto, že obchádza porušený sluchový analyzátor a tak umožňuje na diaľku komunikovať aj osobám, ktoré by tak ináč nemohli urobiť. Je potešujúce, že až 26 odpovedí (12,81 %), poukazuje na možnosti využívania cudzieho jazyka počas štúdia na vysokej škole. Znamená to, že myšlienka na absolvovanie vysokoškolského štúdia rezonuje už aj u skupiny týchto žiakov, čo bolo pred 20 rokmi málo predstaviteľné.

Graf 7: Potreba cudzieho jazyka pre sluchovo postihnutých



V súvislosti s možnosťami využívania cudzieho jazyka v profesijnom aj súkromnom živote sú pozoruhodné výsledky u položky, v ktorej sme sa pýtali na to, či si myslia, že osoby so sluchovým postihnutím potrebujú cudzí jazyk. Drvivá väčšina, t.j. 83 (t.j. 71,55 %) z nich si myslí, že cudzí jazyk je potrebný, 13 (t.j. 11,21 %) žiakov si myslí, že cudzí jazyk je pre nich nepotrebný a až 20 (t.j. 17,24 %) žiakov sa k otázke nevyjadrilo. Pri komparácii odpovedí na predchádzajúce položky je zaujímavé, že až 20 žiakov na otázku o potrebe využívania cudzieho jazyka neodpovedalo, čo navodzuje otázku nielen o ich motivácii na tento vyučovací predmet, ale aj o tom, nakoľko sú v praktickom živote cudzí jazyk schopní využívať, s čím samozrejme súvisia praktické možnosti, ktoré s jeho využívaním majú. Napriek týmto konštatovaniam je zrejmé, že značná časť našich respondentov sa domnieva, že znalosť cudzieho jazyka je pre nich veľmi potrebná a otvára im ďalšie životné možnosti.

Tabuľka 10: Komunikácia so zahraničím

komunikácia s ľuďmi zo zahraničia v CJ	Áno	Nie	Neodp.	osobný kontakt so SP cudzincom	Áno	Nie	Neodp.
POČET	36	79	1	POČET	50	66	1
%	31,03	68,1	0,86	%	43,1	56,03	0,86

Rovnako ako intaktní žiaci aj žiaci so sluchovým postihnutím majú možnosť komunikovať s cudzincami prostredníctvom rôznych médií. Zistovali sme, či využívajú tieto možnosti, či majú s takouto komunikáciou osobnú skúsenosť. Zistili sme, že s osobami zo zahraničia komunikuje v cudzom jazyku 36 (t.j. 31,03 %) žiakov, nekomunikuje 79 (t.j. 68,10 %) žiakov. Je to značný nepomer, ktorý môže byť zapríčinený rôznymi faktormi, ktoré sme bližšie neskúmali. Dôležitý je aj poznatok, či žiaci majú osobnú skúsenosť so sluchovo postihnutými cudzincami, či majú s nim osobný kontakt, aj keď v tomto prípade môžu vzájomne komunikovať prostredníctvom posunkov, resp. medzinárodného posunkovania, ale je veľmi pravdepodobne, že môžu mať aj písomný kontakt, ktorý je viazaný na používanie cudzieho jazyka. V našej vzorke 50 (t.j. 43,10 %) žiakov má takúto osobnú skúsenosť a až 66 (t.j. 56,03 %) takúto skúsenosť nemá. Kontakt so sluchovo postihnutými cudzincami majú oveľa častejšie žiaci, ktorí navštevujú špeciálne základné a stredné školy, pretože dlhodobo tieto školy udržiavajú medzinárodné kontakty so školami podobného zamerania a zároveň aj títo žiaci sa častejšie zapájajú do činnosti medzinárodných mládežníckych organizácií osôb so sluchovým postihnutím, kde oficiálnou komunikačnou formou je medzinárodné posunkovanie a angličtina.

Záver

V príspevku sme sa pokúsili zmapovať situáciu v učení sa cudzích jazykov u žiakov so sluchovým postihnutím na území Slovenska z pohľadu samotných žiakov. Ide o deskripciu stavu na náhodnej vzorke žiakov v bežných základných a stredných školách a na špeciálnych stredných školách pre sluchovo postihnutých. Príspevok je len sondou do danej problematiky, pretože je nutné realizovať ďalšie výskumy zamerané už priamo na metodiku vyučovania cudzieho jazyka u žiakov so sluchovým postihnutím a na hodnotenie úrovne osvojenia si cudzieho jazyka. Problém učenia sa cudzieho jazyka u žiakov so sluchovým postihnutím totiž úzko súvisí s problematikou osvojenia si jazyka vo všeobecnosti, čo je otázka široko diskutovaná aj v súčasnosti. Otázka učenia sa cudzieho jazyka je veľmi aktuálna, pretože budú musieť aj žiaci so sluchovým postihnutím povinne maturovať z cudzieho jazyka a v tejto oblasti vyvstáva pre žiakov, ale aj pre pedagógov množstvo nezodpovedaných otázok. Naš výskum si nekládol a nemohol klásť za cieľ na ne odpovedať, skôr sme chceli poukázať na šírku problematiky

a úlohy v oblasti teórie aj praxe pedagogiky sluchovo postihnutých, ktoré je potrebné v najbližšej budúcnosti riešiť, pričom sa nazdávame, že budeme môcť sledovať rozdiely vzhľadom na vzdelávacie prostredie – integrované/inkluzívne verus špeciálne školy pre sluchovo postihnutých.

Literatúra

- BOCHNER, J. H. et. al. Language varieties in the deaf population and their acquisition by children and adults. In STRONG, Michael. *Language Learning and Deafness*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-34046-2, s. 3–48.
- BOWE, F. 1998. Language Development in Deaf Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, ISSN 1465-7325, vol. 3, no. 1. Dostupné na: <http://jdsde.oxfordjournals.org/cgi/reprint/3/1/73.pdf>
- BURIANOVÁ, D., TARCSIOVÁ, D. Cudzí jazyk a žiaci so sluchovým postihnutím – analýza výsledkov dotazníkov pre učiteľov. In *Nové trendy vo vzdelávaní sluchovo postihnutých*. Bratislava: Občianske združenie Svet ticha. 2009, s. 4–18.
- JERÁBKOVÁ, K. *Pripravenosť žaku se sluchovým postižením ke studiu anglického jazyka*. Dizertačná práca. Olomouc: PdF UP.
- KLATTER-FOLMER, J. et al. Language Development in Deaf Children's Interactions With Deaf and Hearing Adults: A Dutch Longitudinal Study. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. ISSN 1465-7325, vol. 11, no. 2. Dostupné na: <http://jdsde.oxfordjournals.org/cgi/content/full/11/2/238>.
- MOELLER, M. P. Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing. *Pediatrics*, ISSN 1098-4275, vol. 106, no. 3, p. 1 [cit. 2008-06-02]. Dostupné na: <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/106/3/e43>
- REIS, L. et. al. *Svět cizích jazyků/Svet cudzích jazykov DNES*. 1. vydanie. Bratislava: Pedagogické vydavateľstvo DIDAKTIS. 188 s. ISBN 80-89160-11-5.
- TARCSIOVÁ, D. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapiaientia. 2005. 222 s. ISBN 80-969112-7-9.
- TARCSIOVÁ, D. *Pedagogika sluchovo postihnutých – vybrané kapitoly*. Bratislava: MABAG, s. r. o. 101 s. ISBN 978-80-89113-52-1.
- VYHLÁŠKA 379/2005 Ministerstva školstva SR z 9. augusta 2005, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva SR č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách.
- VYHLÁŠKA 318/2008 Ministerstva školstva SR z 6. augusta 2008, o ukončovaní štúdia na stredných školách.
- VYHLÁŠKA 209/2011 Ministerstva školstva SR z 24. júna 2011, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva SR č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách.
- ZÁKON č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Kontakt na autorky:

doc. PaedDr. Darina Tarcsiová, PhD., Mgr. Dominika Burianová
Ústav špeciálnopedagogických štúdií – Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: darina.tarcsiova@fedu.uniba.sk

Recenze a krátká sdělení

Sociální pedagogika

Marcela Ehlová

PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 208 s.
ISBN 978-80-247-3470-5.

Na knižní trh se dostává publikace Miroslava Procházky *Sociální pedagogika*, která slouží k základní orientaci v sociální pedagogice jako moderní vědě a je první precizně zpracovanou publikací pojednávající o historii i současnosti oboru. Autor působí jako vědecký pracovník na Jihočeské Univerzitě v Českých Budějovicích.

Úvodem je nutné předeslat, že tato publikace je pojata mnohem širěji než jako studijní materiál pro studenty sociální pedagogiky a učitelských oborů. Inspiraci a odpovědi na otázky společenské podmíněnosti výchovy naleznou také odborníci z praxe i odborná veřejnost. Kniha je psána čtivým a srozumitelným jazykem a prezentuje ucelený pohled na problematiku sociální pedagogiky. Autor se opírá o vědecké poznatky a rozsáhlou vědeckou, naši i zahraniční literaturu.

Text je přehledně a logicky členěn do šesti hlavních částí. Za velmi přínosnou a potřebnou pro ukotvení disciplíny považují kapitolu první – *Historické kořeny sociální pedagogiky*. Jde o velmi zajímavý průřez historií sociálně pedagogického myšlení s pečlivým výběrem osobností, jejichž myšlení je dodnes inspirací pro teorii i praxi sociální pedagogiky. Druhá část je věnována vzniku a vývoji vědního oboru u nás a v zemích, kde má sociální pedagogika dlouhou tradici. Příklady sociálně pedagogické činnosti jsou spojeny s významnými osobnostmi 19. a 20. století. Ve třetí kapitole autor zařazuje sociální pedagogiku do systému humanitních oborů a vymezuje předmět zkoumání, současné pojetí, obsah a cíle sociální pedagogiky. Aktuálně je popsáno i problematice vymezení profese sociálního pedagoga. Autor zde vymezuje některé z mnoha kompetencí a široké spektrum služeb, jež může profesionální sociální pedagog v praxi nabídnout. Nový je pohled a budoucí vize uplatnění sociálních pedagogů ve všech

věkových kategoriích a různých společenských skupinách v závislosti na společenské potřebě a měnících se životních podmínkách lidí.

Následující tři kapitoly jsou zaměřeny na hlavní obsahová témata sociální pedagogiky, mezi která patří socializace, výchova a sociální role prostředí, zejména působení současné rodiny a školy. V kapitole zabývající se rodinou je důležitá zejména analýza proměny současné rodiny odrážející se v jejich funkcích i výchovných stylech. Za výstižnou považují charakteristiku problémů současné rodiny nacházející se v krizi a vymezení odlišností od rodiny někdejší, která je dnes spíše výjimkou. Autor zdůrazňuje význam nepřímého výchovného působení, důležitost vrstevnických vztahů pro budoucí sociální interakce a apeluje na profesionalitu školní výchovy a profesionální zajištění prevence sociálně patologických jevů ve škole. V závěru publikace se autor věnuje vybraným sociálně patologickým jevům, které negativně zasahují do prostředí školy. Uváděné údaje o rizikovém chování jsou podloženy statistickými údaji a řadou provedených výzkumů v oblasti závislosti a jiných forem násilného chování žáků ve školách. Oblast prevence je zde právem považována za prostor pro uplatnění sociální pedagogiky, kde sociální pedagog se znalostí netradičních technik a metod plní významnou funkci v preventivních aktivitách s mládeží. Vítanou pomůckou pro školní pracovníky může být stručná charakteristika nástrojů prevence ve školním prostředí s přehledem preventivních programů.

Publikace Miroslava Procházky nabízí ucelený pohled na problematiku sociální pedagogiky, která se v době fungování moderní společnosti, nárůstu společenských a individuálních problémů ve společnosti stává nezbytnou disciplínou a zaslouží si plnou podporu. Publikaci považují za dosud nejlepší a nejsystematičtější přehled sociální pedagogiky u nás. Jednotlivé kapitoly na sebe systematicky navazují, nejnovější teoretické poznatky jsou poskytovány srozumitelným jazykem a čtivou formou, takže se kniha stává přístupnou nejen pro odborníky a studenty středních a vysokých škol, nýbrž i pro celou širokou veřejnost.

Textů, které tvoří v pedagogice skutečné přemostění mezi teorií a praxí, není na současném trhu příliš. Objevují se práce čistě odborné, analyzující sociální pedagogiku v jejím širokém spektru, na druhé straně existují texty spíše praktického či metodického charakteru. Propojení obou rovin bývá spíše výjimkou. Tato publikace dokáže přitažlivě a zajímavě, s výzvou k dalším hlubším úvahám reflektovat nejnovější psychologické, sociologické, filozofické i pedagogické poznatky v našich sociokulturních podmínkách, ale i v širších mezinárodních kontextech.

Kontakt na autorku:

PhDr. Marcela Ehlová
Fakulta filozofická Univerzity Pardubice
Katedra věd o výchově
Studentská 97
532 10 Pardubice-Stavařov
e-mail: marcela.ehlova@upce.cz

Jak mluvit s dětmi od narození do tří let

Barbora Kopecká

HORNÁKOVÁ, K., KAPÁLKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. 2009. *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. 1. vyd. Praha: Portál. 168 s. ISBN 978-80-7367-612-4.

Každý, kdo se zajímá o vývoj dětské řeči, najde v knize *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let* mnoho cenných teoretických i praktických informací. Na vzniku této publikace se podílel kolektiv tří slovenských autorek. Své znalosti a zkušenosti ohledně vývoje dětské řeči v knize zúročila Mgr. Katarína Hornáková, Mgr. Světlana Kapálková, Ph.D. a Doc. PhDr. Marína Mikulajová, CSc. Autorky vycházely ze své praxe, mateřských zkušeností a z nejnovějších vědeckých poznatků. Takto vznikla kniha, která je nejen velmi přínosná pro rodiče, ale také pro odborníky, kteří se zabývají vývojem komunikačních schopností dětí.

Kniha *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let* je určena především rodičům. Srozumitelně je zde vysvětlen vývoj řeči dítěte v období od narození do 36. měsíce života dítěte. Autorky doporučují, jak podporovat fyziologický vývoj řeči dětí. Všechny teoretické informace jsou doprovázeny příklady z každodenního života rodičů a jejich dětí. Autorky se snaží zodpovědět nejčastěji kladené otázky ohledně vývoje dětské řeči. Kromě praktických rad rodičům se v knize objevují také nejnovější vědecké poznatky z oblasti ontogeneze dětské řeči. Kniha se vyznačuje přehledností, srozumitelností a čtivostí.

Publikace je rozdělena do pěti kapitol, které jsou dále členěny na podkapitoly. Součástí knihy je také malý slovník odborných pojmů. V úvodu knihy se dozvíme, co vedlo autorky k napsání publikace, pro koho je kniha určena, jakým způsobem knihu číst, a také se zde dočteme informace o autorkách publikace.

Na úvod navazuje první kapitola, která je věnována komunikačním strategiím. Srozumitelným způsobem se zde rodičům předkládají návrhy, jak se stát lepším komunikačním partnerem pro jejich dítě. Autorky uvádí komunikační strategie, které mohou rodiče užívat u dětí bez narušené komunikační schopnosti. Navrhované komunikační strategie lze také užít v logopedické terapii u dětí s narušenou komunikační schopností.

Druhá kapitola knihy s názvem *Vývoj a stimulace řeči* se zaměřuje na fyziologický vývoj komunikačních schopností dítěte od narození do tří let. Kapitola je rozčleněna na podkapitoly podle věku dítěte. Popisuje se zde fyziologický vývoj dítěte v obdobích od 0–8 měsíců, 8–12 měsíců, 12–18 měsíců, 18–24 měsíců, 24–30 měsíců a v období od 30 do 36 měsíců. Každá podkapitola se věnuje charakteristice daného věku. Kniha podává čtenáři přehledný popis vývoje dítěte po stránce psychické a fyzické. Autorky zmiňují významné mezníky v ontogenezi lidské řeči. Přínosem jsou také navrhované komunikační strategie, které je vhodné užívat v určitém věku dítěte. Pro rodiče a odborníky jsou také obohacující příklady dětských her a hraček, které rozvíjí dětskou fantazii, motoriku či řeč. Autorky rovněž upozorňují na těžkosti v oblasti komunikační schopnosti, které mohou nastat. V publikaci je vysvětlen rozdíl mezi vývojovou neplynulostí a koktavostí. Dále jsou zde zmíněna důležitá pravidla pro komunikaci s dítětem v období vývojových neplynulostí. V této kapitole se také můžeme dozvědět informace o vývoji narativních schopností dětí.

Třetí kapitola má název *Pojďme spolu číst aneb Jak vybrat vhodnou knihu*. V této části knihy autorky radí rodičům, jak vybrat vhodnou knihu pro dítě určitého věku. Podle autorek je vhodné seznámit dítě s knihou okolo 6. měsíce. Pro každý věk dítěte se hodí jiný druh knih. Najdeme zde také rady, jak číst dětem knihy tak, aby je zaujaly. Na základě informací z této kapitoly mohou rodiče budovat pozitivní vztah dětí ke knihám již od raného věku.

Čtvrtá kapitola se zaměřuje na narušenou komunikační schopnost. Zatímco se dosud kniha zabývala fyziologickým vývojem komunikační schopnosti, tato část publikace je věnována poruchám ve vývoji řeči. Autorky popisují typy narušené komunikační schopnosti, které mohou nastat. Rodičům jsou v knize vysvětleny symptomy dyslalie a doporučení, kdy navštívit logopeda. Autorky se věnují opožděnému vývoji řeči a radí rodičům, čeho si u dětí všimát a kdy navštívit logopeda. V kapitole je také věnována pozornost dysfázii. Najdeme zde informace o symptomatických poruchách řeči. Je zde rovněž popisována komunikační schopnost dětí s mentální retardací, autismem, sluchovým postižením, dětskou mozkovou obrnou a rozštěpem rtu nebo patra. Závěr kapitoly se věnuje problematice vývojových neplynulostí a koktavosti.

V závěrečné kapitole knihy jsou zodpovídány nejčastější otázky rodičů. Autorky zde odpovídají na otázky ohledně vývoje a rozvoje artikulace, vlivu mediálních prostředků na komunikační dovednosti dítěte nebo na problematiku bilingvismu.

Kniha *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let* se může stát studnicí cenných informací a souborem praktických rad pro rodiče a odborníky. Všechny teoretické informace jsou

vysvětleny na reálných příkladech. Čtenář tak může velice snadno pochopit, co mají autorky na mysli. Četbu knihy zpříjemní také její přehledné členění. Publikací pro rodiče, které se zabývají vývojem dětské řeči, není příliš mnoho. Autorky se snažily tuto mezeru na trhu vyplnit, a to se jim také úspěšně povedlo.

Kontakt na autorku:

Mgr. Barbora Kopecká

Fakultní nemocnice Ostrava

17. listopadu 1790, 708 52 Ostrava-Poruba

e-mail: kopecka.barca@centrum.cz

Rozumově nadané děti s dyslexií

Monika Weilová

PORTEŠOVÁ, Š. Rozumově nadané děti s dyslexií. Praha: Portál, 2011.
ISBN 978-80-7367-990-3

V roce 2011 se na pulty knihkupectví dostala odborná publikace Šárky Portešové s názvem Rozumově nadané děti s dyslexií. Docentka Šárka Portešová pracuje v Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně a již více než 10 let se zabývá psychologií nadaných dětí. Problematice perfekcionismu nadaných dětí a dospívajících se cíleně věnovala v disertační práci. Svou habilitační práci nazvala Rozumově nadaní žáci s dyslexií – Diagnostika, identifikace a významné psychologické souvislosti.

Tato problematika je v současné době aktuálním tématem, děti s poruchou učení přibývá a mnohdy se přehlíží jejich nadání. Společnost od dětí očekává bezproblémové osvojení si tří základních znalostí (čtení, psaní, počítání), tedy tzv. trivia.

Kniha je psána jasným a srozumitelným jazykem, systematicky členěna na kapitoly a určena především pedagogům a rodičům dětí s poruchou učení. Publikace obsahuje poznatky z autorčiny praxe, z jejích výzkumů a pozorování. Čtenář si tak může udělat o probírané problematice komplexnější přehled, který nebude založen jen na teoretické rovině. Pozitivem knihy je stručná explorační odborných termínů přímo v textu.

Portešová svou knihu systematicky rozčlenila na 12 kapitol, které jsou zakončeny shrnutím nejdůležitějších faktů. Autorka čtenáře seznamuje nejen s historií přístupu k nadaným dětem, v minulosti používanými metodami výzkumů týkajících se nadaných dětí a dřívějšího chápání hodnoty IQ, ale i se školskou legislativou a mýty, které nadané děti s dyslexií obklopují. Příčinu existence takovýchto mýtů (srov. např. tzv. Termanův mýtus, který za nadané dítě považuje jen to, které je bezproblémové, emočně stabilní a dosahuje trvale mimořádných výsledků, nebo mýtus kladoucí důraz na schopnost

snadného zvládnání tzv. trivia) vidí Portešová především v malé informovanosti široké veřejnosti o problematice poruch učení; děti s poruchou učení jsou podle předsudků společnosti kvůli své dyslexii omezeny v rozvoji svého přirozeného talentu. V rámci celé práce se autorka snaží objasnit právě vztah mezi nadáním a poruchami učení.

Zmiňuje, že se u dítěte může objevit maskování poruchy např. vysokým intelektem, a zdůrazňuje roli rodiče, učitele a psychologa. Pro ně pak Portešová uvádí a odděluje vhodné vzdělávací přístupy k dítěti s dyslexií od těch, jichž je lepší se při výchově a vzdělávání dítěte vyvarovat, a radí jim, jak k dítěti přistupovat, jak dosáhnout pochopení a jak účinně pomoci.

Závěrem lze konstatovat, že publikace Šárky Portešové s názvem Rozumově nadané děti s dyslexií je zdařilá a můžeme ji doporučit všem, kterým záleží na tom, aby rozvoj dětí s poruchami učení byl kvalitní. Kniha bude jistě přínosem nejen pro všechny, kteří se o tuto problematiku zajímají, ale především pro samotné děti s poruchami učení a pro jejich učitele a rodiče.

Kontakt na autorku:

Mgr. Monika Weilová

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Ústav speciálněpedagogických studií

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: weilova@seznam.cz

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku, pedagogickou psychologii a didaktiky oborů

Ročník 2013, I. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2013

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
tel.: +420 585 635 011
e-mail: helena.grecmanova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

ISSN 1213-7758	tištěná verze
ISSN 1213-7499	elektronická verze