

Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého
v Olomouci

I/2015



e-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

REDAKCE ČASOPISU e-PEDAGOGIUM

předsedkyně redakční rady

prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

výkonná redaktorka

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

redaktoři

doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.

Mgr. Milan Polák, Ph.D.

VĚDECKÁ RADA ČASOPISU e-PEDAGOGIUM

Prof. Dr. Konrad Bundschuh

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D.

Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Patricia Huion

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Prof. dr hab. Jolanta Karbovniczek

Dr. Steven Kohn

doc. PhDr. Jaroslav Koťa

Prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.

Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

Ass. prof. Yan Peng, PhD.

Mgr. Milan Polák, Ph.D.

prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.

PaedDr. PhDr. Denisa Selická, Ph.D.

Prof. Dr. Wilfried Schubarth

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

doc. PaedDr. Darina Tarcsiiová, CSc.

doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Jonathan White

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Em. Prof. LMU München, DE

Žilinská Univerzita Žilina, SK

Žilinská Univerzita, Žilina, SK

Katholieke Hogeschool Limburg, BE

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Akademia Ignatianum w Krakowie, PL

Valdosta State University, USA

Univerzita Karlova v Praze, CZ

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Sichuan Normal University Chengdu City, CN

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, SK

Universität Potsdam, DE

Univerzita Karlova v Praze, CZ

Univerzita Komenského v Bratislave, SK

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

University of Derby, UK

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, CZ

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

e-PEDAGOGIUM

I/2015

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.

Časopis je zařazen v těchto databázích:

Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, Copernicus, EBSCOhost.

ISSN 1213-7758
ISSN 1213-7499

tištěná verze
elektronická verze

Obsah

Úvod.....	5
-----------	---

Odborné články a statě

Design mnohopřípadové studie ve (speciálně)pedagogickém výzkumu.....	7
--	---

JAN CHRASTINA, JIŘÍ KANTOR, KRISTÝNA KRAHULCOVÁ, DITA FINKOVÁ

Příprava studentů učitelství na práci v inkluzivní třídě.....	21
---	----

JANA STARÁ

Výuka matematiky v kulturně heterogenních třídách: Co učitelé opravdu potřebují?	34
---	----

HANA MORAOVÁ, JARMILA NOVOTNÁ, FRANCO FAVILLI

Vazba mezi interkulturním vzděláváním Čechů a získáváním informací o Číně	45
---	----

KATEŘINA LUHANOVÁ, JANA ZOUNKOVÁ

Faktory motivující žáky středních škol k zájmu o obor biologie a účasti v předmětových soutěžích s biologickou tematikou	56
---	----

VANDA JANŠTOVÁ, MARTIN JÁČ, RADKA MARTA DVOŘÁKOVÁ

Prvky konstruktivismu v oborové didaktice literární výchovy – obsahová analýza.....	72
---	----

VÁCLAV JINDRÁČEK, JIŘÍ ŠKODA, PAVEL DOULÍK

Hodnoty – cieľové kategórie v rodinnej a školskej edukácii	90
--	----

SOŇA GROFČÍKOVÁ, ELEONÓRA MENDELOVÁ

Výzkum vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka: Realizace výzkumu a vyhodnocení prvních výsledků	101
--	-----

PAVEL ZLATNÍČEK

Prekoncepce mentálního postižení: tři pohledy žáků základních škol	117
--	-----

JAKUB PIVARČ

Recenze a krátké zprávy

Nový občanský zákoník č. 89/2012 Sb.	128
---	-----

BARBORA HRDOVÁ KOLÍBALOVÁ

Úvod

První číslo nového ročníku našeho časopisu představuje výzkumné statě, které se dotýkají aktuálních témat řešených nejen z pohledu pedagogického výzkumu. Diskuse o nich probíhá nejen v odborné veřejnosti, ale v celé společnosti. Jde především o tematiku inkluze a inkluzivního vzdělávání, a to z pohledu speciální pedagogiky i ostatních pedagogických disciplín, například didaktiky nebo interkulturní edukace.

V úvodní stati, která se váže k výše uvedené problematice, představuje autorský kolektiv Jana Chrastiny teoretický vhled do problematiky výzkumného designu mnohopřípadové studie. Praktické využití pak ilustruje na výzkumu limitů životního stylu u osob s chronickými onemocněními.

Tématu inkluze z pohledu připravenosti učitelů na práci v inkluzivní třídě se věnuje Jana Stará. Učitele vnímá jako klíčové aktéry reformy ve vzdělávání, která v sobě nese požadavek inkluzivního pojetí výuky a klade si otázku, zda jsou budoucí učitelé připravováni na inkluzivní výuku dostatečně.

Zde je třeba se také ptát, zda je naše škola jako instituce na tuto změnu skutečně připravena a zda také sami učitelé vnímají inkluzivní snahy vždy jako pozitivní. Za zásadní podmínku úspěšné inkluzivní výuky se považuje ochota učitelů vzdělávat všechny žáky bez rozdílu, tedy také žáky se speciálními potřebami, jejichž počet ve školních třídách v poslední době narůstá.

Dalšími diskutovanými tématy, která do jisté míry zasahují také do širší problematiky inkluze, jsou otázky interkulturní edukace. Na toto téma se zaměřil kolektiv Hany Moraové a ve svém příspěvku představuje výsledky mezinárodního výzkumného šetření, v němž se snaží identifikovat potřeby učitelů matematiky, kteří vyučují v kulturně heterogenních třídách a ve své praxi se setkávají s větším počtem žáků s odlišného sociokulturního a národnostního prostředí.

Souvislosti mezi interkulturním vzděláváním studentů čínského jazyka z České republiky a získáváním informací o Číně ve svém výzkumném šetření řeší Kateřina Luhnová a Jana Zounková.

Mezi další aktuální témata, k nimž se vyjadřují autoři dalších článků, patří snaha vzbudit zájem žáků o přírodovědné obory, axiologická problematika a její místo v edukaci a aplikace poznatků moderních didaktických teorií.

K prvnímu zmiňovanému tématu představujeme článek kolektivu autorů pod vedením Vandy Janštové, v němž se pokoušejí nalézt odpovědi na otázku, jak motivovat žáky středních škol k zájmu o obor biologie a k účasti v předmětových soutěžích s biologickou tematikou.

Možnosti využití konstruktivistických teorií v procesech školní literární komunikace a recepce literárního uměleckého textu. Jak uvádějí autoři stati Václav Jindráček, Jiří Škoda a Pavel Doulík, snaží se navázat na komunikační pojetí literární výchovy a poukázat na to, že jedním z důležitých aspektů školní literární komunikace jsou tzv. prekoncepce, zde představené jako žákovská pojetí uměleckého textu.

Celé toto poměrně obsahově rozmanité číslo uzavírají články Hodnoty – cieľové kategórie v rodinnej a školskej edukácii Soni Grofčíkové a Eleonóry Mendelové, Výzkum vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka: Realizace výzkumu a vyhodnocení prvních výsledků Pavla Zlatníčka a Prekoncepce mentálního postižení: tři pohledy žáků základních škol Jakuba Pivarče.

Redakce

Odborné články a statě

Design mnohopřípadové studie ve (speciálně)pedagogickém výzkumu

Jan Chrastina, Jiří Kantor,
Kristýna Krahulcová, Dita Finková

Abstrakt

Příspěvek teoreticko-výzkumného zaměření poukazuje na výzkumný design v podobě případové studie, stejně jako v její jedné z mnoha podob – mnohopřípadové studie. Jsou shrnuty dostupné informace o typologii případových studií, které mohou být využity napříč výzkumu v tzv. pomáhajících profesích, včetně výzkumu pedagogického a speciálně pedagogického. Praktické využití designu mnohopřípadové studie je ilustrováno na autorském kvalitativním výzkumu tzv. limitů životního stylu u osob s chronickými onemocněními, přičemž cílovou skupinu zkoumaného souboru tvořily případy s roztroušenou sklerózou mozkomíšní. Výstupy výzkumu byly uplatněny také v sumarizaci výhod a možných limitů pro užití tohoto designu. Jelikož je design případové studie široce uplatnitelný, je význam příspěvku směřován do oblastí pedagogického, speciálně pedagogického výzkumu, stejně jako do oblastí tzv. pomáhajících profesí.

Klíčová slova: výzkumný design, případová studie, mnohopřípadová studie, speciální pedagogika.

Multiple-case study design in (special) education research

Abstract

This theoretical and research article refers to the case study research design, as well as one of its many forms – multiple case study. The contribution summarizes the available information related to typology of case studies, which can be used across research in helping professions research, including educational and special educational research approaches. The practical use of the multiple case study design is illustrated by the author's qualitative research on lifestyle limitations in people suffering from chronic illnesses, and by the target group of cases with multiple sclerosis. Outcomes of the research have been applied also for summarizing advantages and possible limits using this kind of research approach. Because the case study design is widely applicable, the importance of the contribution is concentrated in the areas of both educational, special educational research as well as in helping professions research areas.

Key words: research design, case study, multiple-case study, special education.

Úvod

Design případové studie je v pedagogickém, speciálněpedagogickém i jiném výzkumu vysoce ceněnou výzkumnou metodou, která přináší podrobná, obsahově bohatá a výzkumně saturovaná kvalitativní data. Případová studie je jedním z mnoha možných vědeckých přístupů ke zkoumání výzkumného fenoménu, a to především kvalitativní povahy. Obecně lze říci, že při užití případové studie jde o detailní popis (či studium) jednoho, nebo několika mála případů. Počet případů (tj. účastníků vlastní studie, informantů) však nebývá vždy zcela jasně vymezen, specifikován a kvantifikován, a to ani v podobě odhadu či uvedení kontrastu. Odvíjí se tak vždy od saturace potřebnými daty (směrem k výzkumné otázce) a požadavku případného komparování dat mezi jednotlivými případy studie. Mohou tak panovat nejasnosti nejen v celkovém přístupu k případové studii, ale také k počtu a výběru vhodných případů. Dochází tak nikoliv ke sběru dat od velkého počtu respondentů (typické pro kvantitativní přístup), ale o detailní a velké množství potřebných dat (informací) získaných od několika málo informantů (tj. případů, účastníků výzkumu). Případová studie koresponduje s postmoderními filosofickými východisky (Fishman, 1999; McLeod, 2010; Stake, 1995 aj.) především prvkem zkoumání fenoménu v kontextu a akceptací různých perspektiv. Je rozlišováno vícero typů případové studie. Mezi hlavní typy, jak uvádí také Hendl (2005, s. 104–105), lze řadit „studii komunity“, studium sociálních skupin“, „studium organizací

a institucí“, „zkoumání událostí, rolí a vztahů“, avšak hlavním přístupem zůstává v podobě „osobní případové studie“ a také „mnohopřípadové studie“. **Osobní případová studie** (stejně jako mnohopřípadová) se může soustředit na minulost, faktory a vlivy, které předcházely nebo jsou součástí současného stavu. Může však jít také o zachycení celého života. V tomto případě jde o tzv. **případovou studii v podobě historie života**. Lze využít také definičního vymezení Stakea (1995), přičemž jde o „úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu v jeho jedinečnosti a komplexitě. Sociální objekt je pro něho ohraničeným systémem, tzn., že představuje systém s určitými sociálními hranicemi“ (Stake, 1995 In Hendl, 2005, s. 105). Na oblast sociální poukázali také autoři DuFour, Fortin (1992), Yin (1992), Salminen, Harra, Lautamo (2006), kteří spatřují kořeny a historické zázemí designu případové studie v sociálních vědách (a jejich vědecko-výzkumných bázích). Taktéž Stake (1995) očekává „hustý popis“ všímající si pohledu účastníků, zdůrazňující mnohonásobnou realitu a holistické pojetí. Autor Yin (1994 In Hendl, 2005, s. 108) definuje případovou studii jako „strategii pro zkoumání předem určeného jevu v přítomnosti (v rámci) jeho reálného kontextu, a to zvláště když hranice mezi jevem a kontextem nejsou zcela jasné“.

Důležitým poznatkem je, že lze pracovat s oběma typy dat – jak kvantitativními, tak kvalitativními. Na významnost a opodstatněnost případových studií poukázali kupř. autoři Gangenness, Yurkovich (2006), Anthony, Jack (2009) či Luck, Jackson, Usher (2006). Lze konstatovat, v souladu s více autory, že případovou studii lze identifikovat jako:

- a) design výzkumu – „*research design*“ (kupř. Bergen, White, 2000),
- b) metodu výzkumu – „*research method*“ (kupř. Jones, Lyons, 2004; Thomas, 2006; in Fitzpatrick, Wallace, 2006, p. 61),
- c) výzkumnou strategii – „*research strategy*“ (kupř. Yin, 1992),
- d) metodu sběru dat – „*data collection method*“ (kupř. Gangenness, Yurkovich, 2006),
- e) nástroj pro vzdělávání – „*teaching technique*“ (kupř. Kells, Koerner, 2005).

Nevázaně na výše uvedené se lze setkat také se zevrubnou kategorizací případových studií (Thomas, 2006 In Fitzpatrick, Wallace, 2006, p. 61 aj.) na **exploratorní, interpretační, experimentální a explanatorní**. Nejen v oblasti tzv. pomáhajících profesí, včetně zdravotnictví, ale také ve vědních oborech medicíny, psychologie, sociologie, antropologie, etiky a historie je případových studií užíváno také jako nástroje pro vzdělávání (tamtéž, p. 61). Případové studie jsou pro obor tzv. pomáhajících profesí nezbytné, protože jsou způsobem, jak studovat sledované jevy v kontextu a realitě, ve které se vyskytují. Vzhledem k tomu, že pedagogičtí, sociální i speciálněpedagogičtí pracovníci „ctí“ individualitu každého z klientů, je případová studie metodou „jak zachytit tuto jedinečnost“, a jak nalézt možné informace o interakci jedince (včetně chování, prožívání) v daném čase „jeho“ socio-kulturního kontextu (tamtéž, p. 63).

1 Typologie případových studií

Pohledem výzkumného designu případové studie (Thomas, 2006 In Fitzpatrick, Wallace, 2006, p. 61) můžeme tyto členit na „**jednopřípadové studie**“ (**single-case design**) a „**mnohopřípadové studie**“ (**multiple-case design**). Užíváno jej je především v situaci, kdy jde „teorii tvořící“ přístup ve výzkumu, stejně jako doplňkové metody k jiným explanatorním nebo deskriptivním studiím. Napříč různými autory jsou rozlišovány shodné typy případových studií. Jako celkový rámec případové studie bývá často volen **přístup případové studie deskriptivní**. **Intrinsitní případová studie** (někteří čeští metodologové uvádějí také synonymum označení jako „**pravá**“) využívá možnosti popsat konkrétní případ. Jak uvádí Hendl (2005, s. 107), výhodou tohoto přístupu je okolnost, že výzkumník se může věnovat pouze jedinému případu a poznat ho do hloubky. Nejde zde o testování výzkumných hypotéz nebo návrh nových teoretických přístupů. Dochází k hloubkovému popisu vybraných oblastí případu. Obvykle se tento typ přístupu využívá pro odhalení málo známých fenoménů. Jde o zjišťování faktorů, které ovlivňují samotný případ (Švaříček, Šedová, 2007, s. 102; Hendl, 2005, s. 107). Cílem intrinsitní případové studie je holistické porozumění případu i pochopení propojení jeho jednotlivých částí (Hendl, 2005, s. 107). **Instrumentální případová studie** je přístupem, kdy výzkumník volí fenomén, na základě kterého vyhledává adekvátní případy. Je nezbytné, aby daný případ reprezentoval (výzkumníkem) vymezený fenomén. Cílem je akceptace a porozumění externím proměnným a otázkám, které do případu „vstupují“. Případ je tak jakýmsi „prostředkem“ pro dosažení stanoveného cíle (výzkumu). Na rozdíl od **exploratorní, evaluační a explanatorní případové studie** má za cíl **deskriptivní případová studie** dodat komplexní popis jevu. U deskriptivních případových studií se obvykle vymezuje účel popisu; úplný seznam témat, která deklarují. Zajímavý přístup k případové studii má Yin (1994). Vychází především z vědeckého realismu (naproti konstruktivismu u Stakea). V jeho pojetí je vhodné pracovat jak s kvalitativními, tak kvantitativními daty.

2 Design mnohopřípadové studie (multiple-case study) – vstup do problematiky

Vzhledem k tomu, že autorem realizovaný výzkum (viz dále) nebyl zaměřen pouze na jediného účastníka, byl využit **design mnohopřípadové studie**. V oblasti mnohopřípadové studie panuje jistá terminologická nejednotnost. V odborné literatuře se lze setkat také s označením „**mnohonásobná případová studie**“, „**kolektivní případová studie**“ apod. Ojedinele se lze setkat s označením studie jako „**vícečetné**“ nebo „**vícepřípadové**“. Jedná se o takový typ případové studie, ve které je využito šetření u minimálně dvou účastníků (informantů, případů) studie či výzkumu. Získané výsledky

od jednotlivých případů se mohou komparovat (na základě vymezeného klíče či definovaných kritérií). Výstupem obvykle bývá tzv. **závěrečná zpráva mnohopřípadové studie**, která shrnuje výsledky všech (ve výzkumu zúčastněných) případů. Co se počtu případů v tomto typu případové studie týče, je uváděno „minimálně dvou případů“. Tento typ případové studie má mnohé výhody: přístup bývá obecně považován za více průkazný, závěry jsou „věrohodnější“ a „přesvědčivější“ apod. Tak jako i u jiných typů případových studií, také mnohopřípadová studie využívá nenáhodného výběru jednotlivých participantů. Nelze však uplatnit schémata výběru, která běžně využívají designy tzv. osobních případových studií. Případy tak jsou vybírány s ohledem na záměr (cíle) vlastního výzkumu. Stěžejním účastníkem mnohopřípadové studie bývá vždy první osoba vlastního šetření mnohopřípadové studie. Ta musí naplňovat všechna (beze zbytku) formulovaná vstupní kritéria volby případu a je tzv. typickým (reprezentativním) případem. Dle Yina (2003) slouží analýza prvních případů k tvorbě nové teorie. Další případy fungují jako tzv. **verifikační skupina**. Jak uvádějí autoři Švaříček, Šedová et al. (2007, s. 107), „...pokud dochází k rozporům s nově vzniklou teorií, musí se teorie rozšířit či opravit a znovu testovat nově vybranými případy. U méně extenzivní podoby mnohonásobné případové studie, často využívaná forma je série dvou kontrastních případů, je základem vzájemné porovnávání výsledků všech (obou) případů“.

3 Užití designu mnohopřípadové studie v autorském kvalitativním výzkumu limitů životního stylu osob s roztroušenou sklerózou

Mnohopřípadové studie byla užitá jako metody v autorském výzkumu, který byl zaměřen na kvalitativní výzkum limitů životního stylu u osob s chronickým onemocněním. Výzkum mj. sledoval tyto cíle výzkumu:

Cíl výzkumu č. 1: *Navrhnout specifickou kvalitativní metodiku pro identifikaci tzv. limitů životního stylu osob s chronickým onemocněním.*

Cíl výzkumu č. 2: *Identifikovat, deskribovat a analyzovat tzv. limity životního stylu jedinců s chronickým onemocněním.*

Pro potřeby designu mnohopřípadové studie byla vymezena tato výzkumná otázka (k cíli výzkumu č. 2). *Jaké limity životního stylu přináší jedincům chronické onemocnění?*

Metodou celkové konceptualizace přístupu byla metoda (auto)biograficko-narativní v podobě výzkumného designu deskriptivní mnohopřípadové studie. Ke sběru dat bylo užito metody životní historie (v podobě životní křivky a životního příběhu), polostrukturovaného interview a Cantrilova žebříku. Přestože není běžné, aby byla realizována pilotní studie před zahájením vlastního výzkumu, bylo této možnosti využito především

z důvodu návrhu nové, specifické metody pro identifikaci a deskripci tzv. limitů životního stylu. Pilotní studie byla realizována u tří osob (s roztroušenou sklerózou, s diabetem mellitus a s depresí). Vzhledem k tomu, že největší počet tzv. limitů životního stylu byl identifikován (a také pro potřeby specifikace konkrétní cílové skupiny zkoumaného souboru) u účastníka s roztroušenou sklerózou mozkomíšní, byl vlastní design mnohopřípadové studie byl naplněn čtyřmi osobami (případy) právě s tímto onemocněním. Ty také splnily vymezená kritéria pro volbu případu a jich zařazení do mnohopřípadové studie. Do kvalitativního výzkumu byly zařazeny případy Marcela, Eda, Kristina a Adélka (jména byla pozměněna). Autor Yin definoval mnohopřípadovou studii jako samostatný výzkumný plán. Ten směřuje (ve svém závěru) k návrhu vlastní teorie. V jeho pojetí znamená případová studie samostatnou studii. Informace z ní získané se stávají podkladem (východiskem) pro jeho replikaci s ostatními případy. Vzhledem k povaze výzkumu a získávaných dat byl ve vlastním výzkumu volen typ replikace literární. Pracuje s velmi podobnými případy, v nichž je možné předvídat (ideálně) stejné výsledky. Je tak opakem teoretické replikace (Hendl, 2005, s. 110–111). Lze se setkat také s označením studií jako tzv. **replikační mnohopřípadové studie** (Hendl, 2005, s. 152–153). Jde o samostatnou teorii sestavenou Yinem (r. 1994), a dotýká se především výběru (volby) případů. Vzhledem k tomu, že výstup pilotní studie u účastníka s roztroušenou sklerózou mozkomíšní odhalil celkově 10 životních událostí, které jsou autorem považovány za tzv. limity životního stylu, byla Marcela považována za tzv. první případ. Všechny další případy jsou považovány za tzv. verifikační skupinu (verifikační případy). Postup byl také v souladu s designem tzv. replikační mnohopřípadové studie dle Yina. Ve výzkumu byla užitá metodologická triangulace, přičemž jednotlivými technikami získávání kvalitativních dat pro případovou studii byly:

- a) životní křivka (čára života) s popisem životního příběhu,
- b) Cantrilův žebřík („The Cantril’s Ladder“),
- c) polostrukturovaný, hloubkový rozhovor (jako průběžná doprovodná technika).

„Pohledem“ designu mnohopřípadové studie byl zkoumaný soubor (tj. skupina případů) vytvářen tzv. graduálně. V praxi to znamenalo, že výběr konkrétních případů studie nebyl realizován v jednom okamžiku, ale byl respektován požadavek cirkularity kvalitativního výzkumu. Při užití designu mnohopřípadové studie dochází analogicky ke komparaci jednotlivých případů (vzájemně k sobě a mezi sebou). Komparace případů navazovala na část analýzy každého z případů. Jako pomocná technika byla užitá analytická indukce. Analyzování mnohopřípadové studie využívalo prvků analýzy individuální (osobní) případové studie. K analýze mnohopřípadové studie – na základní úrovni – bylo užito tzv. netříděných metatabulek. Pro přehlednost kostry příběhu a samotného textu (zejména transkribovaného textu – rozhovorů) byly při analyticko-interpretační práci vlastního výzkumu užity také grafické identifikační údaje. Transkripce sloužila k (průběžnému) uspořádávání materiálu, především textového. V případě

autorského výzkumu nebylo užito techniky transkripce pro následné kódování (jak je tomu v případě zakotvené teorie – grounded theory), ale jako následného zdroje pro deklarace výpovědí případů v „psané“ podobě. Vzhledem k povaze dat a nezbytnosti zachytit životní příběh jako celek (kontinuum), byla záměrně zvolena transkripce doslovná, avšak ne celého nahraného rozhovoru. Pro povahu dat byl přepis rozhovoru (pro individuální případ) přepsán v povaze originálu, tzn. ve formě tzv. literárního popisu, včetně originálního dialektu. Materiál tak – ze strany výzkumníka – nepodlehł přepisu rozhovoru do spisovného českého jazyka.

Jednotlivé případové studie (individuální osobní případy) byly – v rámci výsledků a závěru – dokumentovány skrze selektivní protokol. Účelem selektivního protokolu bylo „zveřejnit“ (po úvaze výzkumníka) pouze informace, které se týkaly určité oblasti, problému, domény. Autorsky bylo vybíráno pouze to, co bylo považováno za „užitečné“ (zejména při komparaci dat a výzkumné otázky, včetně účelu – záměru – výzkumu). Jednalo se o selektivní informace (fragменты) nahraného rozhovoru. Proto – jak již bylo sděleno – nešlo o úplnou transkripci celého nahraného rozhovoru.

Na základě komparace případů mezi sebou (oblast analýz časových řad případů – „M“ = Marcela; „E“ = Eda; „K“ = Kristina; „A“ = Adélka.) došlo ke konstatování shody v těchto oblastech – kategoriích:

1. Kategorie „**bolest**“ (bolest hlavy – M, A);
2. Kategorie „**porucha zraku**“ (výpadky vidění – M; diplopie – E, K);
3. Kategorie „**únava**“ (přítomnost únavy – M, K, A);
4. Kategorie „**ztráta zaměstnání**“ (M);
5. Kategorie „**chůze**“ (poruchy chůze – M, E, K, A; porucha stability – M, E, A; přítomnost pádů – M, E, A; točení hlavy a závratě – K; zakopávání – K, E);
6. Kategorie „**spánek**“ (poruchy spánku – M);
7. Kategorie „**paměť**“ (poruchy paměti – M);
8. Kategorie „**jemná motorika**“ (poruchy jemné motoriky – M, E; poruchy koordinace horních končetin – E; nemožnost vykonávat běžné domácí práce – E);
9. Kategorie „**brnění**“ (přítomnost brnění – K, A);
10. Kategorie „**sebepoznání**“ (naučit se poslouchat tělo – M, E, K);
11. Kategorie „**deprese**“ (přítomnost deprese, depresivních nálad – M, E, K, A);
12. Kategorie „**co nemoc změnila**“ (koníčky, zájmy – E, A; změna hodnotového žebříčku – E; selekce přátel – „pravá přátelství“ – K, A; ztráta rodiny – K; nesoulad s rodinnými příslušníky – K; plánování budoucnosti – E, A);
13. Kategorie „**finanční nejistota**“ (ztráta zaměstnání – M, E; finanční nejistota – K);
14. Kategorie „**uro-problémy a sexuální ovlivnění**“ (urologické problémy – K; časté močení – M; snížené libido – A).

4 Zhodnocení autorské mnohopřípadové studie – diskuse, limity a benefity přístupu

Realizovaný kvalitativní výzkum směřoval k naplnění několika cílů a výzkumných otázek. Ty byly voleny, mj., s ohledem na možnost aplikace do speciálněpedagogické vědy. Každý z případů vnesl do mnohopřípadové studie něco jedinečného, každý případ měl rozdílný sdělovaný příběh a také rozličný způsob jeho sdělení. Jak poukázali také autoři Killick a Allan (2001), shodně lze říci, že sdělované příběhy mnohopřípadové studie mají velký společenský význam v tom smyslu, že se vztahují k danému posluchači tím, že jsou vyprávěny z nějakého důvodu. Jak již bylo uvedeno, kvalitativnímu výzkumu předcházela pilotní studie. Té byli účastní tři případy, přičemž výsledky bylo možno analyzovat pouze u dvou z nich. Výsledky případu Libuška (s depresí) nebylo možno zpracovat, a to pro aktuální výkonnostní stav účastnice. Naopak cenná data mnohopřípadová studie přinesla u případu s roztroušenou sklerózou a u případu s diabetem mellitus. Nelze však jednoznačně říci (po prvotní zkušenosti s metodikou), že ji nelze uplatnit také u osob s depresí. Vždy však bude záležet na formě, typu a symptomatologii deprese, která je nejvíce ovlivňujícím faktorem pro vedení rozhovoru, získávání kvalitativních dat a navázání efektivní kooperace mezi účastníkem (případem) a tazatelem (výzkumníkem). Samotného kvalitativního výzkumu se zúčastnily čtyři případy (Marcela – vstupní případ, Eda, Kristina a Adélka). Vzhledem k tomu, že nejsou zcela jasně a pregnantně vymezena kritéria vymezující počet případů designu mnohopřípadové studie, považujeme počet případů za adekvátní (tzn., že byl naplněn požadavek „minimálně dvou případů“). Osloveno však bylo více než dvacet vhodných osob, které by na výzkumu – v roli případu – mohly participovat. Za největší problém směřující k nezařazení osob do zkoumaného souboru lze považovat především ochotu osob, geografickou vzdálenost, náročnost na čas, nutnost akceptovat aktuální zdravotní stav a fázi onemocnění. Zajímavým zjištěním bylo postupné, „odmlčení“ se osob, které již byly kontaktovány, které se samy (např. na výzvu na sociální síti Facebook) k účasti přihlásily, ale dále již kontakt nebyl udržen. Vzhledem k tomu, že vstupní případ (Marcela) nebyl aktuálním příjemcem ošetrovatelské, zdravotnické či speciálněpedagogické péče, musel být tento fakt respektován jako nezbytný požadavek pro výběr dalších případů (tzn. případy verifikační skupiny). Z tohoto důvodu např. nebyla kontaktována neurologická oddělení, oddělení rehabilitace či nemocniční zařízení, stejně jako organizace pracující s danou cílovou skupinou apod.

Všichni účastníci mnohopřípadové studie byli velmi vstřícní, pohotoví a ochotní vyprávět svůj příběh. Symptomatologie onemocnění roztroušenou sklerózou byla u jednotlivých případů velmi bohatá. Šlo však nalézt jistou similaritu, a to především v průběhu času (dle nákresů životních křivek). Byly tak vymezeny časové oblasti „období před diagnózou“, „období stanovování diagnózy“, „období symptomatologie, limitace životního stylu“ a „období budoucnosti“. Častým počínajícím limitujícím symptomem

byly výpadky vidění, poruchy chůze, točení hlavy, únava, poruchy spánku nebo také poruchy jemné i hrubé motoriky. Lze se setkat s obdobími, která předurčují období diagnostiky onemocnění, a to v podobě dlouhodobé psychické zátěže, životní nejistoty, „přecházení nemocí“, stavu obrovského pracovního nasazení nebo problémů v osobním či rodinném životě. Často diskutovaným problémem byla také přítomnost deprese a stavy brnění (s dalšími dopady na široké spektrum běžných aktivit). Širokou uplatnitelnost metodiky realizovaného kvalitativního výzkumu případovou studií lze spatřovat v identifikátoru cílové skupiny – nositelem zkoumaného fenoménu je „*jedinec*“ („*osoba*“). Volba pojmu „*jedinec*“ neinklinuje automaticky k rolím nemocného, neetiketizuje implicitně nositele chronického onemocnění a vyzdvihuje také na první místo osobnost člověka, nikoliv jeho handicap, limitace (rozdílnost v pojmech „*jedinec* s roztroušenou sklerózou“ vs. např. „*ereskář*“). Je tak respektována jedinečnost člověka jako integrujícího celku a jednoty s vlastní hodnotou a entitou. Další nespornou výhodou užití dané metodiky je její uplatnitelnost v různých druzích výzkumné reality (terénu) a u zkoumaných (deskribovaných) fenoménů různé povahy a sociální reality. Domníváme se, že jej lze uplatnit jak v oblasti (speciálně)pedagogického výzkumu (intervence, evaluace, navázání kontaktu či terapeutického vztahu), stejně jako v různých šetřeních ve zdravotnictví, v oblasti sociální (tj. sociálních služeb, sociální podpory, individuální sociální práce), a také jako možný doplňkový přístup napříč spektrem tzv. pomáhajících profesí.

Vzhledem k povaze kvalitativních dat může být hlavním ovlivňujícím faktorem upřímnost a otevřenost účastníků výzkumu vůči tazateli (výzkumníkovi), stejně jako pravdivost jejich výpovědí. Lze se setkat s možností, že účastníci výzkumu mohou (pro výzkum podstatné) informace úmyslně či neúmyslně zamlčet (jde kupř. o velmi silně prožívanou, nepříjemnou či vzpomínkovou informaci, možnou obavu z viktimizace apod.). Za limit studie, který tak nemusí získat data úplná, lze považovat náročnost a taktnost pro odkrývání intimních oblastí života účastníků či účelné (záměrné) popření dané reality (dané kupř. obrannými mechanismy jedince). Otázkou také zůstává, jak dalece účastníci do užitých technik mnohopřípadové studie projikují vlastní obranné mechanismy (represe, regrese, racionalizace atd.), nebo také případné copingové strategie pro zvládání chronického onemocnění jako dlouhodobě působící zátěžové situace.

V neposlední řadě ovlivňující roli může sehrát takéž úroveň zkušeností s realizací kvalitativních přístupů ze strany výzkumníka (včetně vzájemných sympatií/antipatií a toho, jak dalece se účastník výzkumu s výzkumníkem osobně znají), dále takéž kvalita a způsob interpretace získávaných subjektivních dat. Vzhledem k charakteru přítomného dlouhodobého onemocnění lze konstatovat, že získaná data jsou ovlivněna aktuálním zdravotním stavem účastníka výzkumu.

Mezi faktory, které mohou ovlivnit výběr výzkumného přístupu využívající design mnohopřípadové studie lze řadit především:

- a) **zdlouhavost, vysokou časovou náročnost.** Mnohopřípadová studie je náročná na čas z hlediska časového harmonogramu výběru případů (s užitím verifikačních případů), také na organizaci výzkumu a práci s daty (např. transkripce rozhovoru, práce s daty a výpověďmi apod.). Zdlouhavý je taktéž proces oslovování, vyhledávání a vzájemné interakce mezi vhodným případem studie a tazatelem.
- b) **náročnost na zkušenost výzkumníka.** Domníváme se, že design mnohopřípadové studie vyžaduje zkušeného výzkumníka, který má již zkušenosti s kvalitativními akcemi. Taktéž jako vhodný vstup spatřujeme zkušenost s terénem a teoretickou znalost cílové skupiny (v našem případě osoby s roztroušenou sklerózou).
- c) **„proměnné“ na straně výzkumníka.** Jistou ovlivňující roli může sehrát také např. pohlaví tazatele, jeho sociální (i jiné) postavení, stejně jako věk. Taktéž osobnostní (temperamentové) vlastnosti tazatele mohou ovlivnit průběh (především získávání a analýzy dat) i celkový přístup k designu mnohopřípadové studie.
- d) **znalost terénu a kontextu.** Je velmi důležité důkladně znát sociální kontext i prostředí každého z případů. Pokud tazatel nemá dostatečné informace a znalosti o výše uvedeném, může být výrazně ovlivněna míra a podoba interpretace dat, nebo také míra „zobecnitelnosti“ a uplatnitelnosti výsledků výzkumu.
- e) **Otázka „Co vlastní životní příběh?“** Zde je nutno podotknout, že jistě ovlivnění realizace celého výzkumu může být ovlivněno vlastními zkušenostmi. Je velmi důležité „odosobnit“ se od jisté podobnosti, nebo také odlišnosti od získávaných výpovědí (např. stejně žité okamžiky, významné události, snaha držet linii dotazování na tazateli blízké události apod.). Možným „podchycením“ tohoto fenoménu může být uplatnění triangulace výzkumníků.
- f) **náročnost na ovládnutí metodického přístupu.** Jelikož metodika mnohopřípadové studie, stejně tak kvalitativního výzkumu spočívá v časté propojenosti metod a technik, považujeme za nezbytné, aby výzkumník ovládal prvek triangulace v kvalitativním výzkumu a dokázal (mj.) podpořit validitu a reliabilitu získávaných dat.
- g) **náročnost na znalost zkoumaného fenoménu.** Mnohopřípadovou studii zkoumané fenomény jsou mnohdy velmi málo známe (explorace zkoumaného problému). Vstupuje do něj mnohdy velké množství proměnných. Má-li mnohopřípadová studie směřovat k návrhům nových teorií, doporučujeme volit jiný typ replikace (tzn. spíše replikaci teoretickou), a také mnohopřípadovou studii využívající alternativní typ analýzy (tzn. spíše analýzu orientovanou na proměnné).
- h) **náročnost na trpělivý přístup (tazatele i účastníka).** Považujeme za velmi důležité dodržet požadavek trpělivosti (již např. od vyhledávání případů studie až po samotné sociální interakce), který je často umocněn (u osob s roztroušenou sklerózou) přítomností deprese, úzkosti, narušenou komunikační schopností, nemožností samostatného pohybu apod.

- i) **náročnost na flexibilitu tazatele.** Vzhledem k cílové skupině, zdravotnímu stavu případů, možnostem dojíždění, časovým možnostem apod. je velmi důležitý prvek spatřován také v požadavku pružnosti tazatele rychle a efektivně reagovat na různé události, informace či komplikace.
- j) **možnost konzultace s odborníky z jiných vědních oborů** (podpora v podobě triangulace výzkumníků). Za vhodné považujeme možnost konzultace např. s klinickým psychologem, terapeutem či pracovníky z multidisciplinárního týmu. Jejich erudice je zde – minimálně pro minimalizaci případného labelingu – více než na místě. Současně tak může být podpořena (kombinací prvku triangulace) validita samotného výzkumu.
- k) **počet případů mnohopřípadové studie.** Vzhledem k faktu, že odborná literatura uvádí počet případů mnohopřípadové studie „dva a více“, je na rozhodnutí výzkumníka, kolik případů bude tvořit design studie. Jako vhodné se může jevit i doplnění (když nebude užít případ verifikačních případů) přístupu také prvkem tzv. teoretické saturace, který je znám z metody zakotvené teorie (grounded theory), a to např. metodou sněhové koule (snowball sample technique).
- l) **nedostatek publikovaných výsledků výzkumů mnohopřípadových studií pro komparaci získaných výsledků.** V případě verifikačního kvalitativního výzkumu by možný problém mohl být spatřován právě v nedostatku relevantních informací pro akceptaci vznikající hypotézy / teorie kvalitativního výzkumu (např. ve volbě smíšeného výzkumného designu).
- m) **ochota osob zúčastnit se výzkumu.** Tento nezbytný prvek může být podpořen např. finanční kompenzací. V dostupné zahraniční literatuře se lze setkat se situací, kdy granty podpořené studie využívají možnosti honorovat účastníky výzkumných šetření (např. 10–20 dolarů/participace apod.).
- n) **náročnost získávání dostatečně saturovaných, detailních (bohatých) výpovědí.** Tato náročnost může být spatřována v osobnostních charakteristikách případů (kupř. stud. narušená komunikační schopnost, přítomnost deprese), stejně jako faktory externí (kupř. nevyhovující prostředí, rušení průběhu dotazování) či faktory na straně výzkumníka (kupř. netaktnost tazatele, „linie žádoucích odpovědí“, nerespektování psycho-motorického tempa, důraz na přítomnost diktafonu apod.).
- o) **podstatné – nepodstatné události (segmenty) životního příběhu sdělovaného v mnohopřípadové studii.** Je velmi důležité průběžně (v průběhu dotazování) směřovat dotazy k ujištění, zdali daný úsek (tj. událost, zlomový bod) je pro případ podstatnou nebo nepodstatnou událostí. Je možné, že ty události, které případ považuje za „nepodstatné či méně podstatné“ nemusejí být příběhem odhaleny a dále popsány. Naopak je možné setkat se také pouze s „velkými událostmi“, které daný případ považuje za důležité, nosné nebo silně ohrožující.

- p) **stresující dopad na případ.** Vždy je vhodné pomýšlet také na fakt, že sběr kvalitativních v podobě různých zážitků může být pro jedince značně stresující (např. může způsobit úzkost u případu, nebo nesoulad s preferencemi – očekáváními apod.).
- q) **příliš časově dlouhé dotazování.** Vždy je nutno myslet na fakt, že příliš dlouhý rozhovor (jako možná technika sběru dat mnohopřípadové studie) je velmi psychicky náročný (pro jedince s roztroušenou sklerózou dvojnásob). Náročný je však také směrem k tazateli. Může se stát, že v příliš dlouhém rozhovoru budou (pravidelně) opakovány některé momenty a výpovědi (což je výhoda pro potvrzení platnosti výpovědi), avšak mohou také být „výplněmi“ v prostorech, kdy by nastala doba ticha, a participant tak nevěděl, jak odpovědět.
- r) **přístup „co-researcher“.** Jako vhodné se jeví k případu přistupovat jako „ke kolegovi“, který se stejnou měrou podílí na společně vedeném výzkumu. Tentýž přístup doporučuje také autorka Bagnoli (2004).

Naplnění saturace dat považujeme pro daný zkoumaný fenomén jako celkově problematický. Problematickost může být spatřována jednak v požadavku konceptualizace vstupujících pojmů, jednak ve zvoleném metodickém přístupu. Problémem může být také složitost procesu akceptace a zvládnání chronického onemocnění, které je vždy značně individuální. Přestože kvalitativní přístup si neklade za cíl široce uplatnitelnou zobecnitelnost, nelze získané výsledky považovat za striktně dané, obecně platné či pro komparaci s dalšími (jinými) výsledky výzkumu uplatnitelné. K tomu, aby bylo možno výše uvedené aspekty postihnout k čisté linii výzkumu, považujeme za více než důležité studovat další soubory osob s chronickými onemocněními daným návrhem designu mnohopřípadové studie. Obecně platná zobecnitelnost výsledků však bezesporu bude možná až v případě užití minimálně smíšeného výzkumného designu, nebo přímo kvantitativních metod (jejichž užití pro povahu dat je velmi problematické, ne-li nemožné).

Závěr

Daná metodika, včetně široce uplatnitelné metody životního příběhu, nabízí možnost (speciálním) pedagogům, stejně jako jiným specializacím či nelékařským zdravotnickým profesím efektivní komunikace, adresného a cíleného dotazování, stejně jako možnosti navázání tolik potřebné důvěry a compliance. Pokud výzkumník skrze sdělený příběh, jeho interpretaci a vnímané potřeby, touhy a přání uzpůsobí vztah „pracovník – klient“, dojde k lépe plánované a individuálně koncipované péči, jejíž obsah vychází ze sdělení samotného příjemce péče.

Lze také říci, že „společné odkrývání“ příběhů, životních událostí, stejně jako intenzity prožitků, potřeb a přání (jak minulých, tak budoucích), směřuje k podpoře empatie profesionálů v průběhu plánování nebo realizace péče/intervencí. Daná metodika do-

tazování nesměruje pouze do oblasti základních, tj. somatických potřeb, ale jeví se jako vhodná také pro identifikaci a exploraci oblasti potřeb psychosociálních. Metodika využívá přímé sociální interakce mezi tazatelem a účastníkem výzkumu. Stejnou paralelu můžeme spatřovat také ve vztahu „profesionál – klient“, a tak popisem životního příběhu a vyjádřením intenzity (prožívání) konkrétních fenoménů může být zefektivněna fáze „posouzení“ v procesu komplexní individuální práce s klientem (žákem, studentem, nemocným apod.). Jako velmi důležité se jeví vlastní identita, pocit vlastního „já“, osobní důležitosti, totožnosti a kontinuity – to vše v sociální interakci, přičemž daným životním událostem dáváme konkrétní, zcela individuální rozměr a význam. Mnohopřípadová studie tak umožňuje porozumět různým událostem a také jejich interpretacím. Lze spatřovat jisté vzorce, které se jeví „posluchači“ (tazatel, profesionál apod.) jako srozumitelnější, a lze nalézt spojitost s prožívanou minulostí, současností i odhadovanou budoucností. Mnohopřípadovou studií vždy lze v životech aktérů nalézt určité krizové body (mezíky), které ovlivňují (jak pozitivně, tak negativně) život jedince, přičemž tyto body mají různou míru důležitosti. Identifikace životních událostí, které jsou „dokladem“ lidského chování a prožívání, jsou reprezentovány individuálními zkušenostmi. Velkou roli zde hraje samotný proces interpretace jednotlivými případy.

Dochází tak k pochopení, jaké významy přisuzují jedinci dané události, co pro ně samotné znamená, a skrze např. vyprávění a vysvětlení tak dochází k žádoucí interakci směrem k reflexi soudobou (speciálně) pedagogickou vědou. V následných výzkumných počínech se jako vhodné jeví pokračovat ve studiích, které budou využívat stejný navržený design. Jako jistou výzvu si autoři práce kladou požadavek uzpůsobení designu mnohopřípadové studie do počítačové (interaktivní) podoby pro osoby s omezením hybnosti (do které může vyústit i zdravotní stav osob s roztroušenou sklerózou) pro sběr dat. Takto navržený a především uzpůsobený návrh výzkumného designu by mohli využívat také speciální pedagogové – somatopedi, kteří s jedinci s omezením hybnosti taktéž pracují, nebo pracovníci jiných (pomáhajících) profesí. Jistou vizi autor spatřuje také v podpoře multidisciplinarity a multiparadigmatičnosti těchto dvou oborů v podobě komplementárních výzkumů.

Literatura

- Anthony, S. & Jack, S. (2009). Qualitative case study methodology in nursing research: an integrative review. *Journal of advanced nursing*. 65, 6, pp. 1171–1181.
- Bagnoli, A. (2004). Researching Identities with Multi-method Autobiographies. *Sociological Research Online*. 9, 2, pp. 376–397.
- Bergen, A. & White, A. (2000). A case for case studies: exploring the use of case study design in community nursing research. *Journal of Advanced Nursing*. 31, 4, pp. 926–934.
- DuFour, S. & Fortin, D. (1992). Annotated bibliography on case study method. *Current Sociology*. 40, 1, pp. 167–177.
- Fishman, D. B. (1999). *The case for pragmatic psychology*. 1st ed. New York: New York University Press.

- Gangeness, J. E. & Yurkovich, E. (2006). Revisiting case study as a nursing research design. *Nurse Researcher*. 13, 4, pp. 7–18.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Jones, C. & Lyoons, C. (2004). Case study: design? Method? Or Comprehensive Strategy? *Nurse Researcher*. 11, 3, pp. 70–76.
- Kells, K. & Koerner, D. (2005). Lessons learned: morbid obesity patient care needs. *The Kansas Nurse*. 80, 10, pp. 9–14.
- Killick, J. & Allan, K. (2001). *Communication and the Care of People with Dementia*. 1st ed. Buckingham: Open University Press.
- Luck, L., Jackson, D. & Usher, K. (2006). Case study: a bridge across paradigms. *Nursing Inquiry*. 13, 2, pp. 103–109.
- McLeod, J. (2010). *Case study research in counselling and psychotherapy*. 1st ed. London: SAGE Publ.
- Salminen, A., Harra, T. & Lautamo, T. (2006). Conducting case study research in occupational therapy. *Australian Journal of Occupational Therapy*. 53, 1, pp. 3–8.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. 1st ed. London: Sage.
- Švaříček, R., Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Thomas, D. J. (2006). Case Study as a Method of Research. In Fitzpatrick, J. J. & Wallace, M. *Encyclopedia of nursing research*. 2nd ed. New York: Springer Publishing Company.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1992). The case study method as a tool for evaluation. *Current Sociology*. 40, 1, pp. 121–137.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. 2nd ed. London: Sage Publications.

Kontakt:

Mgr. et Mgr. Jan Chrastina, Ph.D., za autorský kolektiv
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
CZ-771 40 OLMOUC
e-mail: jan.chrastina@upol.cz

Příprava studentů učitelství na práci v inkluzivní třídě

Jana Stará

Abstrakt

Článek se zabývá připraveností učitelů, jakožto klíčových aktérů reformy vzdělávání, na uplatňování požadavku inkluze ve výuce. Za zásadní podmínku úspěšné inkluzivní výuky jsou považovány ochota učitelů vzdělávat všechny žáky včetně těch s různými překážkami v učení a jejich odborné kompetence. V článku poukazujeme na dřívější výzkumy zkoumající tyto podmínky inkluzivního vzdělávání a jejich výsledky. Dále nastiňujeme problematiku podpory učitelů při zvládnutí požadavku inkluze a zaměřujeme se na možnosti v oblasti pregraduální přípravy učitelů. Článek popisuje nový předmět Podpora žáků s překážkami v učení zavedený do učebního plánu studijního programu učitelství pro 1. stupeň ZŠ a seznamuje čtenáře se základními výsledky jeho evaluace. Podle těchto výsledků jsou studenti ztotožnění s požadavkem inkluzivního vzdělávání a jsou ochotni za něj do jisté míry převzít zodpovědnost. Nepovažují se také za odborně nepřipravené. Na druhou stranu mají obavy z toho, jak budou moci nárokům inkluzivního vzdělávání ve své učitelské praxi dostát, a zmiňují nedostatečnou systémovou podporu učitelů.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, 1. stupeň ZŠ, pregraduální příprava učitelů.

Preparing Teachers for Work in Inclusive Classroom

Abstract

The article explores the readiness of key players in educational reform – teachers – to apply inclusion in education. Key factors that determine the successful implementation of inclusive education is the willingness of teachers to teach all pupils, including ones with special educational needs, as well as the factor that teachers need to possess appropriate professional competencies. The article points to previous studies, which explored the above stated requirements of inclusive education, and it covers their outcomes. Furthermore, we outline an issue related to teacher training in the management of inclusive education and we show how this topic can be included in the training of undergraduate teachers. The article describes the new subject “Supporting pupils with special educational needs”, which was integrated into the learning plan for the Primary school teachers training programme, and it reveals the basic outcomes of its evaluation. Based on these results, the students agree with the requirements of inclusive education and are ready to take responsibility for its implementation to a certain extent. They also do not feel they would be professionally unprepared. On the other hand, they are concerned that they may not be able to meet the requirements of inclusive education in their teaching practice, and they mention lack of systematic support of teachers.

Key words: Inclusive education, Primary education, undergraduate teacher training.

Úvod

V rámci současných snah o inkluzivní vzdělávání v ČR jsou kladeny na učitele v běžných základních školách značné nároky. Aby mohl učitel zprostředkovávat adekvátní výuku všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, na druh jejich speciálních potřeb, na jejich výkony, jak definuje inkluzivní vzdělávání Lebeer (2006), je potřeba, aby byl kompetentní a angažovaný v mnoha oblastech. Je nutné, aby získával a shromažďoval diagnostické informace o žácích, vyhodnocoval je a na jejich základě uzpůsoboval výuku, adaptoval učebnicové materiály a učební úlohy pro různé žáky, zpracovával materiály vlastní, diferencoval učivo, přístupy k žákům v oblastech hodnocení, reakcí na rušivé chování, zpracovával individuální vzdělávací plány, spolupracoval s rodiči a odborníky, výrazně pečoval o klima třídního i školního klimatu apod. V souvislosti s těmito požadavky si vzdělavatelé učitelů kladou otázku, jak učitele na tyto požadavky co nejlépe připravit.

1 Připravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání

Za základní předpoklad úspěšného vzdělávání v inkluzivním prostředí lze považovat ochotu učitele vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Vaďurová, Pančocha, 2010; Havel, 2013). Vaďurová a Pančocha (2010, s. 20) dodávají, že je nutné, aby učitel věřil v pokrok všech žáků a přistupoval k nim otevřeně a nepředpojatě a citují výsledky výzkumu kolektivu autorů Jordan a kol. (2009), který došel ke zjištění, že učitelé, kteří přejímají za vzdělávání žáků odpovědnost, jsou celkově efektivnější při práci se všemi žáky.

Na základě výzkumu o stavu integrace na slovenských základních školách Hrebeňárová a Mandzáková (2007) konstatovaly, že úspěch inkluzivního vzdělávání se odvíjí od přípravy učitelů na něj. Ve zprávě Rovnost a kvalita ve vzdělávání (2012) se dokonce uvádí, že zlepšení úrovně výuky má větší dopad na úspěšnou inkluzi než některé praktiky náročné na výši zdrojů, jako je například menší počet žáků ve třídě.

Výzkum postojů českých studentů bakalářského programu speciální pedagogiky a absolventů středních pedagogických škol (Potměšil, 2011) ukázal, že zmínění respondenti jsou ochotni spolupracovat na projektech individuální inkluze, ale pociťují obavy z nedostatku odborných kompetencí, odborné podpory a efektivity inkluzivně pojaté pedagogické práce. Kolem 70 % z nich je přesvědčeno, že přítomnost žáka se specifickými vzdělávacími potřebami zvýší jejich pracovní zátěž. Úroveň vlastních kompetencí nepovažuje za dostatečnou 58,9 % respondentů na začátku bakalářského studia a 46,5 % respondentů před jeho ukončením. Více než 30 % respondentů projevilo obavy z toho, že není možné se věnovat žákovi se specifickými vzdělávacími potřebami podle jeho požadavků.

Šetření Hrebeňárové a Mandzákové (2007) na Slovensku ukázalo, že učitelům 1. stupně ZŠ chybějí potřebné znalosti o jednotlivých druzích postižení, o zpracování individuálních vzdělávacích plánů, o speciálních metodách a formách práce a komplexní informace vážící se k inkluzi.

Výzkum H. Vaďurové a K. Pančochy (2010) přináší v porovnání s posledně jmenovanými výzkumy zajímavé výsledky. Vyplývá z nich, že čeští učitelé 1. stupně ZŠ jsou ve vysoké míře ochotni žáky se specifickými potřebami učit, přičemž jejich ochota není závislá na jejich informovanosti o těchto žácích, na absolvování specializovaných kurzů ani na znalosti alternativní nebo augmentativní komunikace. Zmíněný výzkum nepotvrdil ani jejich nedostatečné odborné kompetence.

1.1 Podpora učitelů pro zvládání požadavku inkluzivní praxe

Předpoklady pedagoga pro práci s heterogenní skupinou žáků, tj. inkluzivní pedagogické kompetence, se významnou měrou formují až v samém průběhu profesní dráhy. Průběh tohoto formování je podle Hájkové a Strnadové (2010) ovlivňován:

1. charakterem a kvalitou předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání
2. zkušenostmi z inkluzivně i segregativně orientované pedagogické praxe
3. vlivem profesionálního prostředí (působením ostatních pedagogů ve sboru školy)
4. reflexí vzdělávací reality (adaptací na změny ve školském systému a ve školské legislativě)
5. sebereflexí, sebehodnocením a přijímáním hodnocení kolegů, žáků (Hájková, Strnadová 2010).

V zahraničí i u nás se prosazují různé formy podpory učitelů při zavádění inkluzivních přístupů ve vzdělávání (Booth, Ainscow, 2008; European Agency for Development in Special Needs Education, 2011; Lechta, 2010, Kolektiv autorů- Člověk v tísni, 2013). Zvláštní pozornost je věnována přípravnému vzdělávání učitelů. V rámci něho vznikají nové kurzy zaměřené na rozvoj takových učitelských kompetencí, které jsou podmínkou úspěšné inkluzivní výuky v měnících se školských podmínkách (Lechta, 2010).

Jelikož inkluze se zdaleka netýká jen způsobů práce s „odlišnými“ žáky ve výuce, ale také obecného nastavení a směřování celé školy (Booth, Ainscow, 2007), její kultury, která může ovlivňovat i změny v ostatních oblastech, důležité se jeví, aby studenti učitelství získali zkušenosti s praxí škol, jejichž kultura příznivě podporuje inkluzivní praxi. V takové škole mohou studenti vidět efektivní spolupráci učitelů (také učitelů a vedení školy), sdílení poznatků i výukových postupů, diferencovanou nabídku pro žáky s různými nadáními či handicap, diferencované hodnocení různých žáků a adekvátní využívání jejich sebehodnocení (Hájková, Strnadová, 2010).

Inkluzivní vzdělávání není také jen otázkou odborné připravenosti, ale také lidské zralosti, která se mj. projevuje přijetím různorodosti jedinců v lidské společnosti i školní třídě. Kultivace studentů učitelství v této oblasti může být velmi podpůrná pro inkluzivní vzdělávání obecně. Jako efektivní strategie zmiňují Hájková a Strnadová (2010, s. 107–109) studentské diskuse o postojích k inkluzi, vrstevnické pozorování a koučování, vlastní práce s žáky s překážkami v učení v běžných školách, následky v hodinách, kde inkluzivní výuka probíhá, reflexe a analýza hodnocení a procesu učení žáků, nácvik pro-inkluzivních způsobů komunikace.

1.2 Příprava studentů učitelství 1. stupně ZŠ Pedagogické fakulty UK v Praze na práci v inkluzivní třídě

Studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze mají ve studijním plánu mimo jiné pedagogické, psychologické a oborově didaktické disciplíny zařazen kurz speciální pedagogiky v rozsahu 4 hodin týdně, dále mají dva semestry předmět osobnostní a sociální výchova, který se zaměřuje mj. právě na sebezpoznání a přijetí principu různorodosti ve společnosti i ve třídě. Dále se v rámci různých pedagogických praxí setkávají s problematikou inkluze během praxí na fakultních základních školách (v 1. ročníku jeden týden, ve 2. ročníku jeden den v týdnu v obou semestrech, ve 3. ročníku jeden týden vcelku a průběžně v rámci oborových didaktik v průběhu 3. a 4. ročníku, v 5. ročníku 14 dnů v zimním semestru a 1 měsíc v letním semestru). Dále si mohou zvolit jako povinně volitelné předměty Nadaný žák, Multikulturní výchova a osobnostní přístup, jako volitelné předměty Vzdělávání žáků-cizinců, Příprava na inkluzivní vzdělávání dětí se specifickými potřebami, Poradenská teorie a praxe II – práce se školní třídou, Individuální přístupy k žákům v matematice, Integrovaný žák v běžné hodině českého jazyka.

Jelikož si požadavek inkluze vynutil i určité reakce ve studijních plánech tohoto oboru, byly zavedeny dva nové předměty, a to povinně volitelné předměty Asistentická praxe (od akademického roku 2013/2014) a Aktuální otázky pedagogiky I – Podpora žáků s překážkami v učení. Následující text popisuje obsah a charakteristiky posledně jmenovaného předmětu.

2 Předmět Podpora žáků s překážkami v učení

V rámci projektu FRVŠ byl v akademickém roce 2011/2012 zaveden pro studenty učitelství 1. stupně ZŠ povinně volitelný předmět Aktuální otázky pedagogiky I – Podpora žáků s překážkami v učení. Od té doby je každoročně nabízen a zúčastnilo se jej více než 60 studentů převážně 5. ročníku.

Předmět si klade za cíl prohloubit a rozvinout kompetence studentů v oblasti plánování, realizace a reflexe individuální podpory dětí s překážkami v učení a pomoci jim tak dosahovat maxima v oblasti jejich učení. Konkrétně jde v předmětu o to:

- umožnit studentům praktickou spolupráci s učiteli, školními psychology a speciálními pedagogy základních škol, terénními pracovníky, pracovníky pedagogicko-psychologických poraden či pedagogy neziskových organizací, kteří jsou příkladem dobré praxe v oblasti podpory dětí s překážkami v učení
- shrnout a prohloubit jejich dosavadní poznatky nabyté v průběhu studia, které s problematikou vzdělávání dětí s překážkami v učení souvisejí
- vytvořit e-learningovou podporu studentů při plánování a reflexi jejich práce s dětmi s překážkami v učení

V rámci řešení projektu byla navázána spolupráce s vybranými fakultními učiteli, speciálními pedagogy a terénními pracovníky pracujícími s dětmi se specifickými poruchami učení (SPU), se specifickými problémy chování (SPUCH), s dětmi ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí a s dětmi cizinci. Každý z těchto spolupracovníků je zkontaktován s jedním studentem studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ přihlášeným do předmětu.

Pod vedením tohoto pracovníka vykonává student v semestru 2 hodiny týdně přímou asistentskou praxi u konkrétního dítěte v rámci dopoledního vyučování či odpoledního řízeného doučování. Úkolem pracovníka je mj. prakticky seznámit studenta s pomůckami a metodickými postupy a strategiemi, které jsou pro podporu učení daného žáka vhodné.

V rámci projektu byly vytvořeny studijní texty, které studenty seznamují se základy problematiky SPU, SPUCH, odkazy na studijní texty věnující se problematice práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem ve výuce, problematice sociálního vyloučení apod. Tyto studijní texty a odkazy na ně jsou umístěny v elektronickém prostředí pro podporu výuky (moodle). V průběhu kurzu jsou na základě potřeb studentů pracujících s dětmi s překážkami v učení další texty a odkazy do daného prostředí doplňovány. Z prostředků projektu byla nakoupena studijní literatura na podporu výuky dětí s překážkami v učení, která byla poskytnuta knihovně Pedagogické fakulty UK v Praze a studenti si ji zde mohou zapůjčit.

Studenti jsou každý rok rozděleni do skupin podle toho, jaké překážky v učení má dítě, se kterým pracují. Každou skupinu studentů má na starosti tutorka specializovaná na danou oblast. Studenti bývají rozděleni k tutorům specializujícím se na specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, výuku žáků ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí a žáky s odlišným mateřským jazykem. Tutorky iniciují diskuse a úkoly studentů v prostředí moodle, poskytují jim podporu pro práci se svěřenými dětmi, konzultují jejich problémy, hodnotí a komentují jejich úkoly.

Kromě řízené asistentské praxe, samostudia a plnění úkolů v moodlu se studenti účastní úvodního a závěrečného prezenčního setkání. Na úvodním setkání bývají uvedeni do problematiky překážek v učení, inkluze, problematiky asistentské práce apod. Na závěrečném setkání studenti hovoří o získaných zkušenostech a prezentují výsledky své práce.

2.1 Hodnocení předmětu Podpora žáků s překážkami v učení studenty

Na posledních setkáních byl studentům rozdán dotazník reflektující přínos předmětu pro jejich profesní rozvoj. Dotazník byl anonymní a odevzdání bylo dobrovolné. Z 62 studentů jej odevzdalo 38 studentů.

Jako značný nebo docela velký význam pro profesní rozvoj označilo předmět 36 studentů (94,73 %) a podporu v moodlu 24 studentů (63,15 %). 21 studentů (55,26 %) označilo texty v moodlu jako nápomocné při práci s žáky s překážkami v učení, 15 studentů (39,47 %) při plnění úkolů v moodlu, 2 studenti (5,26 %) při plnění úkolů i při práci s žáky, žádný student neoznačil možnost „nevyužíval jsem odborné texty“.

V otázce, která se ptala na to, co na podpoře v moodlu považovali studenti za přínosné, zmiňovali studenti především tyto oblasti (pod každou uvádíme typické výroky studentů):

- A. *Možnost sdílet své zkušenosti a názory s odborníky i mezi sebou navzájem*
- *Pozitivně hodnotím určitě diskuzi. Každý si řekl svoje, pověřená osoba to pak shrnula a vysvětlila. To bylo výborné.*
 - *Je fajn, že díky diskuzi jsme mohly být se spolužačkami v kontaktu a vidět, jak každá pracuje*
 - *V jednotlivých skupinách jsme se dostali mnohdy poměrně hluboko a diskuze nebyla strohá, ... otevřela mi mnohdy řadu nových otázek, na které jsem měla snahu sama vyhledávat odpovědi.*
- B. *Přehlednost a transparentnost*
- *Nerada pracuji v programech na počítači, pozitivně ale hodnotím přehlednost a to, že vše potřebné je na jednom místě*
 - *stručnost, přehlednost, zpětné vazby, možnost vrátet se k úkolům, hodnocení, ...*
 - *... jsem se kdykoliv mohla podívat, jak jsem dané úkoly vypracovala a jak byly ohodnoceny*
- C. *Poskytování zpětné vazby*
- *Také se mi moc líbilo, že jsem prakticky hned měla zpětnou vazbu, dalo se pak dále lépe pracovat, ...*
 - *Největším přínosem pro mě byly zpětné reflexe k zadaným úkolům*
 - *Moc mi pomohly zpětné reakce jak vedoucí kurzu, tak tutorů. Obohatily mě o informace, podklady, názory, ...*
- D. *Flexibilita práce*
- *Pozitivně hodnotím flexibilitu programu. Je dobré vědět, že dostávám nějakou podporu pro moje působení v praxi, i když nejsou prezenční setkání, ...*
 - *Velmi mi vyhovovalo, že jsem si úkoly mohla plnit, kdy se mi to hodilo... myslím si, že práce jsou potom kvalitnější, možnost práce a přístupu odkudkoliv (z domova)*
 - *Poskytujete zde mnoho zajímavých informací, které si díky moodlu mohu přečíst, kdy se mi to hodí a mám k tomu i prostor. Nejsem třeba unavená jako přímo ve škole na seminářích pozdě večer*

E. Praktická využitelnost textů

- *Zvláště přiložené materiály, z nichž se dá dobře vycházet, aniž by byla nutná účast na jakýchkoli přednáškách*
- *Jako pozitivní hodnotím předloženou literaturu, která nám mohla pomoci při práci na úkolech i při práci s dítětem*
- *Přiložené dokumenty, ve kterých se můžu dočíst spoustu zajímavých informací o problému SPU, ADHD apod.*

3 Přípravenost studentů učitelství 1. stupně ZŠ na praxi v inkluzivní třídě

Na posledním semináři předmětu v akademickém roce 2013/2014 proběhl skupinový rozhovor s vedoucí kurzu, tutorkou-speciální pedagožkou a 14 studentkami s cílem zjistit připravenost studentek pro práci s dětmi s překážkami v učení v jejich budoucí učitelské praxi. Rozhovor byl řízen velmi volně, studentky na sebe spontánně reagovaly, v průběhu rozhovoru vedoucí kurzu položila studentkám pouze tyto dvě otázky: Jaké úspěchy a problémy jste při asistenci u dětí s překážkami v učení zaznamenaly? Jak připraveny učit v inkluzivní třídě se cítíte? Vedoucí kurzu udělovala slovo a parafrázovala některé odpovědi účastnic, dalších zásahů nebylo třeba. Rozhovor trval 60 minut. Záznam ze skupinového rozhovoru byl nahráván na diktafon, následně přepsán a analyzován.

Z výpovědí jsou patrné níže zmíněné skutečnosti, které v textu vždy ilustrujeme autentickými výroky studentek.

1. Studentky nezpochybňovaly princip individuálního přístupu k dětem a většina z nich ani požadavek integrace dětí s různými překážkami v učení do běžných tříd.
 - *Je to něco, co vnímám jako normální. Aby žili a učili se všichni spolu. Každý jsme jiný a můžu obohatit druhé. Někdo holt potřebuje větší podporu a to je normální.*

Pouze jedna studentka vyjadřovala pochybnosti o požadavku integrovat děti s různými překážkami v učení do běžných tříd:

- *Já pořád nevím, jestli je vlastně dobře, začleňovat tyhle děti do těch normálních tříd nebo ne. Já si to pořád prostě nemohu nějak rozhodnout, co je správně...*

Kromě této studentky žádná další nezpochybňovala požadavek inkluzivní výuky, ale některé ze studentek upozorňují na problém některých tříd, kde je vysoký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- *No, já jsem taky uvažovala nad tou mírou integrace. Já si myslím, že je to dobře, že ty děti jsou integrované. Jak pro ty děti v uvozovkách normální, tak s nějakou takovouhle potíží. Ale ta míra integrace je někde opravdu vysoká.*
2. Studentky nejvíce spontánně hovořily o náročnosti učitelského povolání kvůli počtu a různosti žáků. Vyjadřovaly své pochybnosti, jestli zvládnou individuálně podporovat žáky, kteří to potřebují, v početných třídách bez asistentů a jiné podpory. Zkušenost velké části z nich v tomto ohledu byla zdá se až traumatická, zvláště proto, že si všechny z nich podle jejich výpovědí uvědomují potřebu individuální práce s žáky.
- *Já měla skoro třicet dětí, třicet pátáků, a teď se tam věnuje prostě těm pěti, který maj nějaký takovýhle problémy. Je to neuvěřitelně náročný, nedá se to ...*
 - *Tak já se teda musím přiznat, že si teda neumím představit, až budu učitelka, budu mít prostě celou třídu učit, že se budu schopná prostě věnovat ještě těm dětem, co to potřebujou. Já si myslím, že to bude pro mě strašně těžký... tam byl prostě chlapeček a tomu, když já jsem se mohla věnovat tak to šlo, tak udělal něco, on pracoval, ale jakmile jsem měla učit tu třídu a ještě tomu chlapečkovi pomáhat, tak to bylo šílený, já jsem prostě nevěděla, co dělat a jak to zajistit, tak aby ten chlapeček pracoval. Neumím si představit, že to zvládnou, až budu učitelka. Jedno nadaný dítě, jedno tady s těma poruchami, jedno hyperaktivní. Nějak si to nedovedu vůbec představit. Představa, že mám připravovat všechny ty materiály a ty navíc a dokázat si na ně vyčlenit čas, a aby ty ostatní pracovali... To bude strašně těžký.*
 - *A teda já si myslím, že to musí být pro tu paní učitelku taky strašně dlouhodobý proces, jakoby naučit se s těma dětma pracovat a opravdu to musí být strašně náročný. Mně paní učitelka sama říkala, že se jí to strašně hodí, když tam někdo třeba takhle přijde. Že ona má dceru a že ta taky chodí na praxe k ní, říkala, že to strašně pomáhá. Má tam sice jen 14 dětí, ale zato náročných... A hlavně – má tam děti, který třeba, oni mají tělocvik a paní učitelka pár z nich převlíká, boty jim zavazuje, protože si nezavážou sami tkaničky u bot a je to prostě náročný i po týhle stránce. Ne jenom při tom učení, ale třeba když svačej, prostě stará se o spoustu věcí.*
 - *...a nejsou ti asistenti, kteří by byli potřeba a právě ta paní učitelka nemá šanci to zvládat. Já byla ve třídě, tam má paní učitelka čtyři cizince, jeden byl rodilý mluvčí z Korey, ale naštěstí nadaný žák, takže se rychle naučil všechno, ale pak tam jsou někteří, kteří nadaní nejsou, a pořád tam je jazyková bariéra. Pak tam jsou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a pak ty dys poruchy dětí. Takže v rámci té praxe jsem měla šanci pracovat hlavně s jedním Míšou, to byl sice velmi chytrý žák a do-cela i čtivý, ale měl problémy hlavně s psaním a čtením. Ale když Míša chyběl, tak jsem měla možnost pracovat ještě s jednou holčičkou a to bylo zase úplně o něčem jiném.*

- ...jsem byla ve třídě, kde bylo třicet žáků, a z toho asi pět šest měli diagnostikovanou poruchu učení dyslexie dysgrafie. Já jsem se věnovala teda hlavně holčičce Pavlínce, ale dá se říct, že jsem se střídala u všech těch žáků, protože to bylo potřeba. Tedy nedovedu si představit, že je tam paní učitelka sama, beze mě, bez asistenta.
- v roli paní učitelky si opravdu nedovedu představit, že bych takovou třídu vedla, aby to mělo smysl. Mě hrozně tížilo to, že vidím to, že se jim nemůžu věnovat. Takže si opravdu myslím, že jsou asistenti potřeba. No a pak taky paní učitelka má ve třídě 27 dětí, aby jich neměla tolik, ...

3. Překvapivé v této souvislosti je to, že pouze jedna studentka zmiňovala pochybnosti o tom, zda je dostatečně odborně připravena na podporu žáků s různými překážkami v učení:
 - *Jako já si nedovedu představit, že bych učila takovou třídu (s převahou žáků s poruchami učení a chování). Já bych jí asi neučila, protože na to nebudu mít vzdělání. Kurz speciální pedagogiky jakože jsme měli, ale jen tak okrajově.*

Jiné studentky jako problém považovaly nedostatek času, velký počet dětí ve třídě, nedostatek asistentů, náročnost přípravy učitele, požadavky na osobnostní předpoklady učitele (viz výše a níže), ale pouze tato jediná promluva jedné ze studentek se týkala problému odborné připravenosti.

4. Studentky hovořily o tom, že učitel při práci s žáky s překážkami v učení musí vykazovat značnou trpělivost. Některé studentky si během tohoto předmětu, který jim umožnil přímou zkušenost z práce s dětmi s překážkami v učení, tuto skutečnost blíže uvědomily, více reflektují své předpoklady a schopnosti, někdy vyjadřují své obavy, zda budou v této oblasti dostatečně dobré:
 - *Takže to byla zkušenost s dětmi, které mají speciální poruchy učení, to byla první zkušenost. Ted' vím, jak je strašně důležitá trpělivost.*
 - *Brácha mi vždycky říká: Jak to můžeš vydržet s těma dětma, vždyť Ty pořád jenom řveš. To mi došlo, s těmito dětmi musím být jiná, než jsem normálně, normálně teda moc trpělivá nejsem.*
 - *Práce s Patrikem. To mě teda naučilo takový prostě podpoře a trpělivosti velký...*
 - *Obdivuju jejich paní učitelku. Myslím si, no ... já bych určitě neměla takovou trpělivost.*
5. Navzdory výše zmíněnému studentky zmiňují, že pomoc žákům s dětmi s překážkami v učení má smysl a vyjadřují svou ochotu v tomto smyslu přispět, vyjadřují uspokojení z takovéto práce:
 - *jakoby mít ... takovou jako vnitřní sílu, prostě jako vědět, že chceš pomoci, prostě pomůžeš a zvládneš to, ... stojí to za to. Je to dobrý se těm dětem nějakým způsobem dlouhodobě věnovat.*

- ... je to prostě o tom přesvědčování, o tom aktivním přístupu..., chceš, aby to bylo lepší a hledáš cesty... chceš pomoci.
 - A byla to zatím moje nejlepší praxe, teď v pátáku, Bohužel takhle pozdě. Ale ono možná Bohu díky, protože aspoň teď to teda přišlo, takže z toho mám hroznou radost... takovej můj úlet...
 - tak já mám to štěstí být teď u Tondy autisty každý týden jako asistentka oficiální, každý týden, vždycky pátky.
 - (o autistických dětech) Oni prostě jsou fakt skvělí. Jako jo, občas jsou třeba víc agresivní, neovládnu třeba sílu, ale já s nima strašně ráda pracuju, protože oni mají strašnou radost, když člověk splní tu jejich potřebu. Evička, ta vždycky přijde a řekne: Ahoj, jak se jmenuješ? Už si mě pamatuje, ale zeptá se a já řeknu: Já jsem Lenka, pamatuješ, jak jsme spolu hrály ty hry? Začneme společně komunikovat nebo se mě přijde na něco zeptat. Mirkovi, ke kterému jsem chodila, tomu zase vadí brýle, takže ten ví, že když mě o přestávce poprosí, já si ty brýle sundám. Na přestávku si je prostě můžu sundat, nemám s tím problém. Sice teda nic nevidím, ale ... smích... Když člověk pracuje s těma normálníma dětma bez nějaký překážky, tak ty ... jsou prostě sví. Ale jak tyhle ty děti vyžadují to uspokojení svých potřeb, tak jim děláte radost... něco s nima děláte, oni vás někam zatáhnou, chtějí vám něco ukázat. A chce něco vysvětlit a jako tím už mu děláte radost. Třeba tím, že ho chytne za ruku, odpovíte. ... na tý praxi mě někdo říká, že ta práce spíš vysiluje, ale mě to připadá opačně, mě to nabuzuje... já jsem vždycky šla z tý školy hrozně vysmátá.
 - Já když za ním třeba přijdu, protože s tou třídou jsem i domluvená, protože tím, že nemám v příštím semestru praxi, tak jsem domluvená s paní asistentkou, že když mi zavolá a já mám volno, tak já můžu přijít asistovat.
 - Byla to nejlepší praxe, co jsem do té doby měla. Já jsem se do té doby s cizincem neměla žádnou zkušenost. Byl na ní krásně vidět ten posun.
6. Zkušenosti z práce s jednotlivými dětmi se pro studentky zdají být cenné, motivující a podle nás i přenositelné do práce s dalšími dětmi:
- A on mně k sobě jako nechtěl zpočátku úplně pustit. Trvalo to, než jsem na některé věci přišla. Takže já jsem třeba ráno, já ho vyzvedávám v šatně, ale když se Vojta vyspí dobře, tak mě pozdraví a když ne, tak mě nepozdraví doteď. Jo a já se ho třeba zeptám na něco a on prostě vůbec jako kdybych tam nebyla. Nebo se děje o hodině něco, že se něco změní a on jak nemá svůj řád, tak se chytne za uši a prostě začne se kejšat. Kdybych já v tu chvíli za ním přišla a chtěla jsem mu něco říct, tak je to úplně zbytečný, protože on mě neposlechne, takže mu musím dát prostor, aby se uklidnil sám a on se pak na mě třeba podívá a já vím, že to je známka toho, že s ním můžu nějak komunikovat.
 - Šimon špatně píše, ... takhle si toho člověka chytne a roztřeše se, že se ho snaží přesvědčit, že jako ne. Takže tam funguje tohle: Hele, Šimone, podívej se, už jsi toho

napsal tolik, hele, zbývají nám už jen čtyři věty, to už zvládneš a pak si budeš moct číst.

- *Takže jsem prostě pracovala jakoby s tou chybou, takže nakonec se to jako povedlo. Ale třeba se opravil ... smích ... no když mě štípнул, tak jsem šla jinam. Aby věděl, že je to špatně. Prostě zkoušel si to třeba opravit. Potom zase přišel a říkal: vrať se zpátky. Ale v tu chvíli jsem musela odejít, protože byl takovej nesvůj.*
- *Největší radost asi měla z matiky, protože ona vůbec nezvládala počítat. Zase měly sloupečky ... Ona ale nebyla schopná. Nevypočítala ani jeden příklad. Já jsem potom vzala počítadlo, pak jsme si počítali na prstech nebo jsem potom nosila i různý obrázky. Nějaký ty pracovní listy a pracovala jsem takhle s ní zvlášť. Ona nakonec po tom měsíci si sama říkala o počítadlo a už opravdu vypočítala celej sloupeček a měla tam jeden z dvanácti příkladů špatně. Tak to bylo úplně skvělý.*

Závěrem

Z výše uvedených průzkumů vyšlo najevo, že předmět Podpora žáků s překážkami v učení na Pedagogické fakultě UK zvolil vhodnou kombinaci praxe studentů ve formě asistence u žáků s překážkami v učení a studentskou podporu odborníky, převážně z oblasti speciální pedagogiky a z oblasti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Jako relativně efektivní se jeví i výrazné využití elektronické podpory. Studenti získali praktické zkušenosti s žáky vyžadujícími zvláštní podporu a stali se tak pro budoucí praxi podle jejich slov vnímavějšími k potřebám těchto žáků a kompetentnějšími jim pomoci.

Studenty posledních ročníků studijního oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ nelze podle výsledku našeho průzkumu považovat za ty, kteří nesouhlasí s požadavkem inkluzivního vzdělávání, naopak si uvědomují jeho výhody. Nelze je většinou také považovat ani za ty, kteří odmítají vzít zodpovědnost za vzdělávání žáků, i když je možné, že jejich případné budoucí selhávání v oblasti inkluze může způsobit, že budou přirozeně tyto neúspěchy přičítat systémovým skutečnostem (viz níže), což jim umožní se z této zodpovědnosti do jisté míry vymanit (srov. Vaňurová, Pančocha, 2010).

Ačkoli se studenti také nepovažují většinou za odborně nepřipravené (srov. Vaňurová, Pančocha, 2010), požadavků, které jsou na ně v souvislosti s inkluzí kladeny, se často obávají. Z toho, že nebudou umět požadavky kvalitního inkluzivního vzdělávání dostát, viní nedostatečná systémová opatření (vysoký počet žáků ve třídě, nedostatek času, nedostatek asistentů pedagoga ve třídě). Ačkoli přítomnost asistenta pedagoga či druhého pedagogického pracovníka ve třídě ani menší počet žáků ve třídě nejsou samy o sobě zárukou inkluzivnějšího prostředí (Rose, 2001; Rovnost a kvalita ve vzdělávání, 2012), je zřejmé, že aby jich byli schopni dostát, potřebují výraznou systémovou

podporu, např. ve formě supervize, která zatím v českém školství chybí (Potměšilová, Potměšil, Roubalová, 2013; Spilková, 2007; Hájková, Strnadová, 2010).

Literatura

- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 1, Dostupné z <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-008-9055-0#page-1> (15. 4. 2014).
- European Agency for Development in Special Needs Education. *Vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě – Výzvy a příležitosti*, 2011. Dostupné z: http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-CS.pdf (15. 4. 2014).
- Hájková, V. & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Havel, J. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Hrebeňárová, L. & Mandžáková, S. (2007). Súčasný stav individuálnej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na prvom stupni základných škôl na Slovensku. In Franiok, P. & Kovářová, R. (Eds.) *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sborník*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Jordan, A. & Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25.
- Kolektiv autorů – Člověk v tísní, o.p.s. (2013). *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Příručka pro učitele*. Praha. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf (23. 5. 2014).
- Lebeer, J. (ed.). (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál: Praha.
- Potměšil, M. (2010). Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In Havel, J., Filová, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido.
- Potměšilová, P., Potměšil, M. & Fojtková-Roubalová, M. (2013). Supervision as prevention and support to teachers in inclusive education. *e-Pedagogium*, 2.
- OECD (2012). *Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/2dc3e27a-c68b-4a81-808a-76656860f1cf> (23. 5. 2014).
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57, 4.
- Vaďurová, H. & Pančocha, K. (2010). Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In Bartoňová, M. & Vítková, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt:

PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Pedagogická fakulta UK v Praze
Magdalény D. Rettigové 4
116 39 Praha
E-mail: jana.stara@pdf.cuni.cz

Výuka matematiky v kulturně heterogenních třídách: Co učitelé opravdu potřebují?

Hana Moraová, Jarmila Novotná, Franco Favilli

Abstrakt

Článek podává zprávu o výsledcích šetření provedeného mezi učiteli matematiky v šesti evropských zemích s cílem zmapovat změny, které do vyučování matematiky přináší rostoucí podíl žáků z jiného sociokulturního a národnostního prostředí ve třídách. Šetření proběhlo formou dotazníku, který byl vytvořen v rámci multilaterálního projektu M³EaL: Multiculturalism, Migration, Mathematics Education and Language (526333-LLP-1-2012-1-IT-COMENIUS-CMP). Dotazník byl sestaven tak, aby jeho výsledky popisovaly situaci ve školách v jednotlivých zemích, aby pomohl pojmenovat problémy, se kterými se učitelé při výuce matematiky v praxi setkávají, a ukázal, jakou materiální i personální podporu nejvíce postrádají.

Klíčová slova: vyučování matematiky, sociokulturní, prostředí, národnostní prostředí, materiální a personální podpora.

Teaching of Mathematics in Culturally Heterogeneous Classes: What Do Teachers Really Need?

Abstract

The article reports outcomes of a survey conducted among mathematics teachers in six European countries with the objective to cover changes brought to the area of teaching mathematics by the increasing number of pupils from other social-cultural and ethnic background in classes. The survey was carried out in the form of a questionnaire, designed within the multilateral project M³EaL: Multiculturalism, Migration, Mathematics Education and Language (526333-LLP-1-2012-1-IT-COMENIUS-CMP). The questionnaire was designed in order to capture the situation at schools of the particular countries and help describe problems faced by mathematics teachers in their practice, and it showed what material and personal support they are missing most.

Key words: mathematics teaching, social-cultural background, ethnic background, material and personal support.

1 Teoretická východiska

Níže popsané dotazníkové šetření je specifické v tom, že se věnuje multikulturalitě ve výuce matematiky. Teoretické uchopení problematiky vzdělávání v heterogenních třídách v matematice je věnováno výrazně méně pozornosti než multikulturalitě obecně. Na obecné úrovni se multikulturálním otázkám věnuje pozornosti hodně, v českém prostředí jednak jazykovým otázkám souvisejícím s multikulturální výchovou a dále teoretickým rámcům této problematiky. Např. Hladík (2010) se zaměřuje na modely multikulturálních kompetencí, klasifikuje je a ukazuje jejich rozdíly; Kostková (2013) se podrobně věnuje zejména modelům interkulturní kompetence i interkulturní komunikační kompetence. Problematice interkulturní psychologie, komunikace a senzitivity se u nás věnují také Průcha (2010a,b) a Morgensternová a Šulová (2011). Mezinárodní srovnání problematiky multikulturality ve školním vzdělávání je obsahem práce (Ježková, 2010).

Podstatně menší pozornost je věnována zařazování multikulturálních prvků do neязыkových předmětů a do přípravy učitelů. Koťátková (2009) se v rámci diskuse o problémech učitelské profese a učitelského vzdělávání věnuje problematice multikulturální a interkulturní výchovy ve vzdělávání učitelů.

Pokud je v zahraničí prováděn výzkum zaměřený na konkrétní předmět, obvykle se autoři věnují otázkám lingvistickým (např. McDermott a Varenne, 1995). Výuce matematiky v kulturně heterogenním kontextu se doposud věnovalo pozornosti jen velmi málo. Přitom je třeba se ptát, v čem je matematika specifická a jaká rizika její výuka

v kulturně a národnostně heterogenních třídách přináší. Didaktici matematiky (např. Barton, Barwell a Setati, 2007; Bishop, 1988; César a Favilli, 2005) v literatuře často uvádějí, že učitelé matematiky by uvítali přípravu, která by jim poskytla nástroje pro práci s jazykově a kulturně heterogenní třídou. Jsou si vědomi, že žák, který musí zároveň zvládnout nový, cizí jazyk a matematický obsah, je ve velmi složité situaci (Norén, 2008).

Význam světa není nezávislý na kultuře a kulturních hodnotách (např. Strauss a Quinn, 1997; Bourdieu, 1998). Proto lze předpokládat, že žáci, kteří přicházejí z jiného sociokulturního prostředí a jejichž rodný jazyk není jazykem vyučovacím, budou mít ve škole větší problémy, a to nejen kvůli jazykovým překážkám, ale také kvůli jiným kulturním hodnotám, vzorcům chování a jednání nebo též významům, které připisují určitým situacím (Rezat a Straesser, 2012). Obsah, který je žákům ve škole předkládán, je závislý na kultuře a žáci z jiného kulturního prostředí ho vnímají jako cizí, méně srozumitelný. Meany a Langé (2013) upozorňují na to, že dětem z odlišného kulturního prostředí se stává, že si neumějí propojit poměrně složitou matematiku, kterou doma v rámci každodenních aktivit vykonávají, s matematikou, se kterou se setkávají ve škole.

V kulturně heterogenních třídách je proto třeba pracovat s materiály, které jsou natolik flexibilní, že nejsou překážkou porozumění matematice pro žádného ze žáků. (Arslan a Altun, 2007) jsou si vědomi významu výukových prostředí. Hovoří o tak zvaných „socio-konstruktivistických výukových prostředích“, které vycházejí z pojmu „socio-kulturních norem“ ve smyslu použitým v (Sullivan, Mousley a Zevenbergen, 2003). Arslan a Altun upozorňují na skutečnost, že obvykle doporučované výukové prostředí může být pro určité skupiny žáků cizí a učitel musí podniknout různé kroky k tomu, aby toto odcizení zmínil. Tyto úpravy se musejí týkat naplňování různých norem: norem matematických, mezi něž Arslan a Altun řadí „principy, zobecnění, postupy a výsledky, které jsou základem matematického vzdělání a jsou zároveň jeho nástrojem“ (str. 109) a sociokulturní normy, kam patří „obvyklé postupy, organizační formy, způsob komunikace, které mají vliv na přístupy k učení, na to, jaké odpovědi se očekávají, jaké znalosti se považují za legitimní a jaké jsou očekávané povinnosti žáků“ (str. 109). Je úkolem učitele, aby pracoval s takovými výukovými prostředími, kde budou matematické i sociální normy srozumitelné a dostupné všem žákům ve skupině. Jen tak lze dosáhnout spravedlnosti ve vzdělávání a zabránit vyloučení určitých skupin žáků ze vzdělávání.

Na druhou stranu lze v didaktice matematiky sledovat rostoucí důraz na komunikaci a interakci v hodinách matematiky, na pečlivé a jednoznačné vyjadřování, na multimodalitu reprezentací (např. Yackel a Cobb, 1996, Kynigos a Theodosopoulou, 2001). To je vývoj, ze kterého budou těžit všichni žáci včetně žáků z jiného kulturního prostředí. To je cesta, kterou by se měla ubírat výuka v kulturně heterogenních třídách.

Výzkum multikulturních obsahů ve vyučování matematiky je v českém prostředí důležitý nejen kvůli přítomnosti žáků ze sociokulturních menšin v hodinách, ale také proto, že součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je průřezové téma Multikulturní výchova, které prolíná i matematikou. Cílem Multikulturní výchovy

je odstranit bariéry u dětí a mládeže s odlišnou kulturou tím, že žáci budou získávat důležité informace o cizích kulturách, začnou se společně efektivně učit a komunikovat. Kulturně různorodá výuková prostředí v matematice žákům zároveň nabídnou poznání jiných kultur a hodnot, mohou jim ale také pomoci naučit se řešit matematické úlohy inovativně, novými prostředky a postupy, které se používají v jiných zemích a kulturách, budou rozvíjet jejich kreativitu a originalitu přístupů. Z multikulturních obsahů ve výuce matematiky proto budou profitovat všichni, menšinoví i většinoví žáci.

2 Metodologie a výzkumná otázka

V následujícím textu představujeme šetření mezi učiteli matematiky za šesti evropských zemí (České republiky, Francie, Itálie, Norska, Rakouska a Řecka) a jeho výsledky. Toto šetření bylo provedeno s cílem zjistit, jaká je situace ve výuce matematiky v kulturně heterogenních třídách, jaké mají s takovou výukou zkušenosti učitelé matematiky a zda se cítí na práci v kulturně heterogenní třídě dostatečně připraveni. Cílem bylo také zjistit, co přesně by učitelům pomohlo vyrovnat se s rostoucí kulturní heterogenitou (v oblasti materiální, technické, personální i institucionální).

Dotazník byl vytvořen v rámci multilaterálního projektu M³EaL: Multiculturalism, Migration, Mathematics Education and Language. Jeho cílem je vytvořit a pilotovat didaktické jednotky s multikulturním obsahem, které budou učitelům matematiky usnadňovat jejich práci a budou vhodně doplňovat na trhu dostupné učební texty, a to jak s ohledem na vnesení multikulturních prvků do výuky (nová témata, motivace příběhy a metodami řešení z jiných kultur a období), tak s ohledem na použitelnost výukových materiálů při výuce žáků-cizinců.

Dotazník (viz Příloha 1), byl sestaven tak, aby zjištění z něj pomohly popsat situaci ve školách v jednotlivých partnerských zemích, aby pomohl pojmenovat problémy, se kterými se učitelé při výuce matematiky v praxi setkávají, a ukázal, jakou materiální i personální podporu učitelé z praxe nejvíce postrádají.

Dotazník se skládá ze čtyř částí. První část slouží jako zdroj základních informací o respondentech. Ve druhé části dotazník zjišťuje údaje o škole, ve které respondent vyučuje, a o sociokulturním zázemí žáků a národnostních a kulturních menšinách ve škole. Ve třetí a čtvrté části se dotazník zaměřuje na respondentovy dosavadní zkušenosti s výukou ve třídách s žáky s odlišným sociokulturním původem a také na podporu, která jim podle jejich mínění je při práci v takovýchto třídách poskytována.

Výsledky dotazníkového šetření jasně ukazují, že v jednotlivých zemích je výrazně odlišná situace v oblasti menšin a cizinců. Zatímco francouzští a italské respondenty mají bohaté zkušenosti s prací s žáky-cizinci, respondenti z jiných prozatím nemají žádné takové zkušenosti a vyjadřují spíše hypoteticky.

2.1 Výzkumný vzorek

Dotazník vyplnilo celkem 154 učitelů z 2. stupně. Respondenti pocházejí z různých částí partnerských zemí, z malých i velkých měst a škol různých velikostí. Výzkumný vzorek není a nemůže být reprezentativní. Do projektu je zapojeno pouze 6 evropských zemí. Vzhledem k tomu, že cílem tohoto šetření bylo získat ilustrativní obrázek o současné situaci v různých částech Evropy a o zkušenostech, které praktikující učitelé mají (nebo nemají), nikoli přesná data z jednotlivých zemí, není reprezentativnost vzorku určující.

31 respondentů pochází z Rakouska, 12 z České republiky, 35 z Francie, 25 z Řecka, 79 z Itálie a 22 z Norska. Dotazníky byly distribuovány e-mailem, rozesílány ředitelům škol. Osloveni byli učitelé v rámci kurzů celoživotního vzdělávání, ze spolupracujících škol a učitelé, kteří jsou absolventy pracovišť a udržují s nimi kontakt či jsou jejich doktorandi.

S ohledem na praxi a odučená léta byly mezi respondenty v rámci jednotlivých zemí značné rozdíly. Z dotazovaných učitelů měli průměrnou nejdelší praxi učitelé norští. Nejméně zkušení byli v průměru respondenti francouzští, jejichž průměrná délka praxe byla pouhých 10 let. Průměrná délka praxe u českých respondentů byla 13 let.

2.2 Výsledky šetření

Ze všech zúčastněných zemí lze pouze v Itálii sledovat, že je učitelům nabízeno vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání (19 % italských respondentů absolvovalo seminář o multikulturním vzdělávání v rámci pregraduální výchovy, 14 % v rámci seminářů celoživotního vzdělávání v průběhu posledního roku a 24 % v rámci seminářů celoživotního vzdělávání déle než před rokem). V ostatních zemích absolvovalo nějakou formu přípravy na multikulturní vzdělávání pouze jeden či dva respondenti.

Také průměrný podíl žáků cizinců ve školách respondentů se v jednotlivých zemích a regionech liší v závislosti na velikosti školy, sídla, socioekonomického i kulturního původu obyvatel. Velká většina učitelů už se setkala se situací, kdy měli ve třídě žáky přistěhovalců. Bude to způsobeno i tím, že většina respondentů ve všech zemích pochází z městských oblastí (ze sídel s více než 10 000 obyvatel). Značná část respondentů je přímo z hlavních měst (Vídeň – 84 %, Praha – 42 %, Créteil, Paříž – 100 %, Atény – 56 %). Respondenti z menších měst a venkovských oblastí uvádějí výrazně nižší (i nulový) podíl žáků cizinců ve škole.

Průměrný počet žáků cizinců v zahrnutých školách je v České republice, Řecku a Rakousku asi 12 %, v Itálii 13 % a v Norsku 8 %. Francie nesmí zjišťovat národnostní původ svých žáků a podobná data nesmí ani oficiálně uvádět. Proto byla otázka na počet žáků cizinců ve škole ve francouzské verzi dotazníku změněna na otázku, kolik procent tvoří žáci, kteří přišli do země teprve nedávno (tzv. ENAF). Průměrný podíl těchto žáků byl ve francouzských školách v oblasti Créteil 3 %. Ve všech zemích přitom jsou školy, kde

nejdou vůbec zastoupení žáci cizinci (s výjimkou Řecka), a zároveň školy, kde žáci cizinci nebo žáci se sociokulturních menšin tvoří téměř polovinu (nebo i více než polovinu) všech žáků (Rakousko 45 %, Itálie 65 %, Norsko 40 %).

S výjimkou České republiky a Francie, kde pouze jedna třetina (Česká republika) nebo méně než polovina (Francie) učitelů již mají zkušenost s výukou matematiky ve třídách s žákem cizincem, má většina respondentů z ostatních zemí již zkušenosti s touto situací (83 % rakouských, 66 % italských, řeckých a norských respondentů). Ti, kdo už tyto zkušenosti mají, často uvádějí, že výuka nebyla jednoduchá a že se v těchto situacích setkávají s problémy (všichni norští a čeští učitelé, asi 66 % respondentů z ostatních zemí).

Tab. 1

Otázka 5 – velikost sídla [1] – do tisíce, [2] do 5000 obyvatel, [3] do 10 000 obyvatel, [4] nad 10 000 obyvatel, otázka 6 – oblast, otázka 7 – průměrný počet žáků-cizinců ve třídě, otázka 8 – má škola oficiální podpůrný program?

Partneři	Otázka 5		Otázka 6	Otázka 7	Otázka 8
Rakousko	5 : [2] 26 : [4]	16.1 % 83.9 %	5 : Dolní Rakousko 26 : Vídeň	prům 12 % max 45 % min. 0 %	Ano: 3 % (1/31)
Česko	1 : [1] 2 : [3] 9 : [4]	8.3 % 16.6 % 75 %	Praha, Jihomoravský kraj, Východní Čechy, Střední Morava	prům 6 % max 20 % min 0 %	ne
Francie	5 : [3] 30 : [4]	(14 %) (86 %)	35 : Créteil	prům 3 % max 15 % min 0 %	46 % (16/35)
Řecko	56 % z velkých měst (14/25)		Atény a jejich okolí, region Thessaly	prům 12 % max 25 % min 4 %	92 % (23/25) žádný program
Itálie	2 : [1] 17 : [2] 22 : [3] 38 : [4]	2,5 % 21,6 % 27,8 % 48,1 %	62 : Toskánsko 5 : Sicílie 5 : Marche 7 : z jiných oblastí	prům 13 % max 65 % min 0 %	Ano: 72 % (57/79)
Norsko	4 : [2] 20 : [4]		7 Troms 6 VestAgder 4 AustAgder 4 Vestfold 1 Narvik	prům 8 % max 40 % min 0 %	ano 10 ne 12

Pokud se s obtížemi při výuce s žáky cizinci setkají, řeční učitelé uvádějí, že využívají komunikační a informační technologie (např. GeoGebra), pracovní listy a vizuální pomůcky. Italští respondenti uvádějí, že využívají literaturu a knihy, speciální výukové jednotky (připravené didaktiky matematiky), programy pro další vzdělávání učitelů

nabízené ministerstvem a místními institucemi, informační technologie, slovníky, ve kterých hledají názvy matematických symbolů v mateřském jazyce žáků cizinců, učebnice. Rakouští respondenti pomoc hledají na webových stránkách, které se zaměřují na podporu výuky CLIL. Francouzští respondenti také používají internetové zdroje pro podporu učitelů na prvním stupni, vyučovací jednotky (zpracované kolegy), slovníky nebo překlad spolužáků. Ve všech zemích se ukazuje, že podpora internetu a ICT jsou při výuce žáků cizinců nepostradatelné.

Respondenti hovoří o tom, že komunikace mezi učiteli o problémech, které ve výuce žáků z jiného sociokulturního prostředí nastávají, je nedostatečná. Co se oficiální podpory z vyšších míst (vedení školy, úřadů) týče, odpovědi respondentů z jednotlivých zemí se rozcházejí. Největší podpory se podle dotazníků dostalo rakouským učitelům (podporu z vyšších míst uvádí více než polovina rakouských respondentů). Rakouským respondentům byla nabídnuta možnost účastnit se kurzu o multikulturním vzdělávání. Čeští a francouzští nadřízení nabídli pomoc psychologa nebo sociálního pracovníka. Itálie žákům cizincům nabízí speciální hodiny (ať již povinné nebo nepovinné) italštiny. Byla zřízena Mezikulturní rada pro inkluzi žáků, existují granty a zdroje financí, kulturní mediátoři, kurzy gramotnosti, speciální vybavení školy a vyučovací hodiny navíc. Francouzští respondenti hovoří o podpoře, kterou jim poskytují učitelé francouzštiny jako druhého jazyka.

Respondenti uváděli celou řadu různých témat, se kterými se setkávali při výuce v multikulturní třídě. K zmiňovaným výhodám, o nichž hovoří respondenti napříč zeměmi, patří kulturní obohacení všech zúčastněných stran, překonání předsudků a bariér, růst tolerance, uvědomění si rozdílů mezi zeměmi z hlediska výukových materiálů, trestů a disciplíny, mezilidských vztahů ve školách a podobně. Respondenti hovoří také o celkovém zlepšení žáků v matematice (domníváme se, že je to proto, že učitelé musejí věnovat mnohem více pozornosti tomu, jakým způsobem a jak srozumitelně obsah vysvětlují, používají více didaktických pomůcek a výukových metod; kromě toho kulturně obohacené výukové materiály přinášejí prospěch i většinovým žákům). Uvádějí také sdílení znalostí mezi většinovými žáky a žáky cizinci a obohacení výuky o nové postupy při výpočtech.

Respondenti zmiňují následující změny ve vyučovacích strategiích: zařazení individuální práce a práce ve skupinách na úkor frontální výuky, používání přístupů zaměřených na žáka, více spolupráce mezi žáky, více úkolů a obecně pomalejší tempo výuky, zjednodušování jazyka a syntaxe (jasnější zadání a více vysvětlování), využívání vizuálních materiálů a pomůcek, grafů, tabulek, diagramů, schémat, ilustračních obrázků. Další respondenti dále zmiňují, že se zaměřují na etymologii, historii i překlad matematických pojmů, aby zajistili jejich srozumitelnost. Hovoří také o pečlivé analýze materiálů, které budou ve výuce používat. Při výuce pak věnují více pozornosti jednotlivým žákům, monitorují průběh jejich práce a analyzují případné problémy. Respondenti

také uvádějí více diferenciaci, např. využívání zjednodušených pracovních listů a úloh při práci s menšinovými žáky.

V části o doplňujících materiálech a podpoře hovoří 85 % respondentů o tom, že by uvítali informace o kulturním zázemí menšinových žáků a rozpracované didaktické jednotky z různých sociokulturních prostředí. Informace o sociokulturním zázemí žáků se zdají být důležité pro řecké (88 %) nebo také italské respondenty (ano odpovídá 70 % respondentů, což znamená, že mezi italskými respondenty jde o nejvíce žádanou materiální podporu). Naopak v případě rakouských respondentů se tato forma materiální podpory jeví jako málo důležitá (ano odpověděli jen 2 z 31 rakouských respondentů). Rakouští respondenti nejčastěji požadují konkrétní didaktické jednotky (58 %). Napříč zeměmi respondenti žádají také podpůrné pedagogické dokumenty (75 % respondentů). Takové dokumenty nejvíce chybějí francouzským respondentům (86 % z nich), mnohem skeptičtější postoj k nim zauímají čeští a rakouští učitelé (ano u této položky uvádí jen 33 % českých a 26 % rakouských respondentů).

V poslední otevřené otázce měli respondenti příležitost navrhnout další materiály, které považují za užitečné pro výuku v těchto situacích. Uváděli dvojazyčné překladové slovníky, výkladové slovníky, podpůrné jazykové materiály, kurzy jazyka jako druhého jazyka pro menšinové žáky, upravené učebnice (snadno čitelné, srozumitelné, s velkým podílem obrázků, obzvláště ilustrací ke klíčovým pojmům, takové, které matematiku procvičují v kontextu každodenních situací), vizuální pomůcky, a dále přítomnost asistentů, používání informačních a komunikačních technologií, interaktivní tabule a přístup na internet (např. proto, aby bylo možno dostat se na webové stránky o matematice v mateřském jazyce menšinového žáka), software na překládání mluveného slova, videokamery. Požadují také menší počet žáků ve třídě, kurzy celoživotního vzdělávání, informace o školní kariéře menšinového žáka, o osnovách, pedagogických dokumentech a standardech v jeho zemi, o běžné vyučovací praxi apod.

Závěr

Výsledky provedeného dotazníkového šetření jasně ukazují, že vnímavost k otázkám heterogenity ve vyučování v matematice se velmi liší v různých částech Evropy. Je zřejmé, že schopnost učitelů reflektovat kulturní heterogenitu žáků závisí na jejich vlastních zkušenostech s výukou v kulturně smíšených třídách. Výsledky šetření také ukazují, že v zemích, které mají větší zkušenosti s žáky-cizinci, je výrazně větší vhlad do problematiky (včetně toho, že jsou si učitelé vědomí, že nejde jen o otázku jazykovou a že slovníky nemusejí být řešením), a existuje větší množství materiálů a didaktických jednotek, které mohou učitelé při výuce matematiky využít, podpůrných finančních zdrojů, grantů apod. Je patrné, že v žádné z partnerských zemí není uspokojivá situace v přípravě

učitelů. Stejně tak lze sledovat, že z pohledu učitelů chybí uspokojivá komunikace mezi učiteli různých předmětů a uspokojivá podpora ze strany vedení škol.

Partneři projektu se nyní zaměřují na přípravu a pilotování didaktických jednotek a výukových materiálů s multikulturním kontextem, které by měly lépe vyhovovat situaci v kulturně heterogenní třídě. Provedené šetření ale ukazuje, že má-li být situace ve školách řešena uspokojivě, budou učitelé kromě didaktických jednotek potřebovat také další institucionální a strukturální podporu.

Literatura

- Arslan, Ç., & Altun, M. (2007). Learning To Solve Non-routine Mathematical Problems. *Elementary Education Online*, 6(1), 50–61.
- Barton, B., Barwell, R. & Setati, M. (Eds.) (2007). Multilingualism in mathematics education. *Special Issue of Educational Studies in Mathematics*, Vol. 64, no. 2.
- Bishop, A. J. (1988). Mathematics Education in its cultural context, *Educational Studies in Mathematics*, 19, 179–191.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Stanford University Press.
- César, M. & Favilli, F. (2005). Diversity seen through teachers' eyes: discourses about multicultural classes. In *Proceedings of the 4th Conf. of the European Society for Research in Mathematics Education*, pp. 1153–1164.
- Hladík, J. (2010). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*, 20(4), 27–47.
- Ježková, V. (2010). Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České republiky a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání. *Orbis Scholae*, 4(3), 111–124.
- Kostková, K. (2013). Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů. *Orbis Scholae*, 7(1), 29–47.
- Kynigos, C., & Theodosopoulou, V. (2001). Synthesizing Personal, Interactionist and Social Norms Perspectives to Analyze Student Communication in a Computer-Based Mathematical Activity in the Classroom. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 63–73.
- McDermott R., & Varenne H. (1995). Culture as disability. *Anthropology & Education quarterly*, 26(3), 324–348.
- Meany, T., Lange, T. (2013). Learners in Transition between Contexts. *The Third International Handbook of Mathematics Education*, 27 169–202. Springer.
- Morgensternová, M., & Šulová, M. a kol. (2007): *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha, UK v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Norén, E. (2008). Bilingual students' mother tongue: a resource for teaching and learning mathematics. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 13(4), 29–50.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní psychologie*. 3. vydání. Praha, Portál.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha, Grada.
- Rezat, S., & Straesser, R. (2012): From the didactical triangle to the socio-didactical tetrahedron: artifacts as fundamental constituents of the didactical situation. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 44 (5), 641–651.
- Strauss, C., & Quinn, N. (1997). *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sullivan, P., Mousley, J., & Zevenbergen, R. (2003). The Contexts of Mathematics Tasks and the Context of the Classroom: Are We Including all Students? *Mathematics Education Research Journal*, 15(2), 107–121.

Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical Norms, Argumentation, and Autonomy in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27 (4), 458–477.

Příloha 1

DOTAZNÍK PRO UČITELE MATEMATIKY

O vás

1. Jak staré žáky učíte?
2. Vyučujete i další předměty? Které?
- 3
 - a. Jak dlouho už učíte?
 - b. Kolik let z toho učíte matematiku?
4.
 - a. Absolvoval(a) jste v rámci vysokoškolských studií kurz zaměřený na výuku v multikulturních třídách? Pokud ano, jaký? Do jaké míry tento kurz pozitivně ovlivnil vaši výuku?
 - b. Absolvoval(a) jste v průběhu minulého roku v rámci dalšího vzdělávání učitelů kurz zaměřený na práci v multikulturních třídách? Pokud ano, jaký? Do jaké míry tento kurz pozitivně ovlivnil vaši výuku?
 - c. Absolvoval(a) jste v rámci dalšího vzdělávání učitelů déle než před rokem kurz zaměřený na práci v multikulturních třídách? Pokud ano, jaký? Do jaké míry tento kurz pozitivně ovlivnil vaši výuku?

O vaší škole

5. Kolik obyvatel má obec, kde je vaše škola?
6. V jakém regionu je vaše škola?
7. Jaký je (průměrný) podíl v procentech žáků jiného než českého původu ve vaší třídě (vašich třídách)?
8. Má vaše škola oficiální program na podporu žáků jiného než českého původu?

Předchozí zkušenosti

9. Už jste někdy učil(a) matematiku žáky jiného než českého původu? Pokud ne, přejděte k otázce 13.
10. Když jste učil(a) matematiku v takové třídě, narazil(a) jste na specifické problémy? Pokud ne, přejděte k otázce 12.
11. Jak jste situaci řešil(a)?
- a. Našel(a) jste vhodné materiály? Popište je.
 - b. Mluvil(a) jste o těchto problémech s kolegy?
 - c. Podpořilo vás nějakým způsobem vedení školy? Popište jak.
 - d. Vidíte v přítomnosti [žáků-přistěhovalců] ve třídě i výhody? Popište jaké.
12. Měnil(a) jste nějakým způsobem metody výuky, pokud ve třídě byli žáci jiného než českého původu? Popište jak.

Podpůrné materiály a výuková prostředí

13. Jaký druh materiálů by vám pomohl při výuce v multikulturních třídách?
- a. podpůrné pedagogické dokumenty?
 - b. informace o kultuře minoritních skupin?
 - c. konkrétní didaktické výukové materiály z různých kulturních prostředí?
 - d. co dalšího?

Článek obsahuje výsledky získané v rámci řešení projektu Socrates Comenius 2.1: M³EaL – Multiculturalism, Migration, Mathematics Education and 526333-LLP-1-2012-1-/T-COME-NIUS-CMP. Podrobnosti viz na www.m3eal.dm.unipi.it.

Kontakt:

PhDr. Hana Moraová
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
Magdaleny D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
Česká republika
Tel.: +420 603 305 126

Prof. RNDr. Jarmila Novotná, CSc.
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
Magdaleny D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
Česká republika
E-mail: Jarmila.novotna@pedf.cuni.cz
Tel.: +420 603 578 360

Prof. Franco Favilli
Centro Interdipartimentale per l'aggiornamento, la Formazione e la Ricerca Educativa
Università di Pisa
Largo Bruno Pontecorvo 3, 561 27 Pisa
Itálie
E-mail: favilli@dm.unipi.it
Tel.: +390 502 215 s216

Vazba mezi interkulturním vzděláváním Čechů a získáváním informací o Číně

Kateřina Luhanová, Jana Zounková

Abstrakt

Článek pojednává o získávání informací vztahujících se k Číně a čínské kultuře českými studenty čínštiny s ohledem na specifika jazykového vzdělávání dospělých. Cílem bylo na základě hypotéz ověřit, zda existuje relace mezi interkulturním vzděláváním a získáváním informací o Číně. V rámci dotazníkového šetření bylo celkem získáno 48 vyplněných dotazníků od českých studentů čínštiny, což představuje významný podíl z celkového počtu studentů čínštiny v jazykových školách v České republice, a lze jej považovat za předvýzkum umožňující formulaci dalších výzkumných hypotéz.

Klíčová slova: andragogika, Čína, čínština, informační zdroje, interkulturní komunikace, jazykové vzdělávání.

Relation between Intercultural Education of Czech People and Acquisition of Information about China

Abstract

The paper deals with acquisition of information related to China and Chinese culture by Czech students of the Chinese language with regard to the specifics of language educa-

tion of adult people. The aim was to prove whether a relation between the intercultural education and the acquisition of information about China exists, based on hypotheses. As a result of the questionnaire campaign, 48 filled-in forms in total were returned by Czech students of the Chinese language, which is a significant proportion of the total number of students of the Chinese language in language schools in the Czech Republic. It can be considered a pre-research, allowing to formulate further research hypotheses.

Key words: andragogy, China, Chinese language, information sources, intercultural communication, language education.

Úvod

Článek volně navazuje na předvýzkum zabývající se interkulturními rozdíly ve vzdělávání v návaznosti na dostupnost informačních zdrojů aplikovaný na studenty čínštiny v České republice (dále ČR) a ve Španělsku (Luhanová, 2014).

Kultura je obecně tvořena historií, náboženstvím, geografii, výchovou a vzděláním, rodinou, politikou a rolí státu, společenskou hierarchií, mobilitou a uzavřeností či otevřeností vlivům jiných kultur. K uvědomění si vlastní kultury dochází při setkání s lidmi jiné kultury. Neplatí vždy pravidlo, že odlišnost kultury je zároveň odlišností v národním měřítku. Obdobně je tomu i v případě kultury jako takové a projevem jedince (Miku-láščík, 2010, s. 276).

Existují tři způsoby jak chápat interkulturní komunikaci, buď jako proces, vědeckou teorii nebo výzkum či různé aktivity edukačního a podpůrného typu (Průcha, 2010, s. 13).

Otázkou, co zahrnuje „být interkulturní“, se podrobněji zabývala Savu (2013), která pod tímto pojmem chápe otevřenost k jiným kulturám, přijetí kulturních odlišností, schopnost komunikovat a být v interakci s příslušníky jiných kultur, rozvíjení tolerance vzhledem ke kulturní nejednoznačnosti. Zdůrazňuje však, že záběr pojmu interkulturní nepokrývá vyučování v jazykovém a kulturním kontextu. Často bývá pojem internacionální nahrazován právě pojmem interkulturní (Niklesová, 2006). V článku je věnována pozornost pojmu interkulturní, neboť učení se cizímu jazyku, je vázáno na interakci, a to jak mezi lektorem, v tomto případě čínštiny, který může a nemusí být rodilý mluvčí, a jeho studenty, mezi studenty navzájem, tak mezi studenty a Číňany.

Článek se zabývá také vzděláváním, které tvoří nedílnou součást získávání informací o jiných kulturách, a to zejména vzděláváním jazykovým. Strategie učení se cizímu jazyku jsou totiž jednou ze základních složek strategické kompetence, která je považována za jednu z částí komunikačních kompetencí. Tyto komunikační kompetence jsou cílem učení se cizím jazykům (Lojová, & Vlčková, 2011, s. 109).

Existuje mnoho cest, jak se lze učit cizím jazykům, na základě formálního, neformálního či informálního učení a dále lze využít e-learning, který tvoří přechod mezi formálním a informálním učení (Janíková et al., 2011, s. 164).

Savu (2013) uvádí, že se ovládání cizího jazyka stává prvotním předpokladem pro interkulturní integraci jedinců. Nicméně východiskem pro porozumění jazyku představuje znalost a orientace v kultuře (Niklesová, 2006). Zásadní překážku v komunikaci s Číňany představuje neznalost jazyka a „kulturní specifická čínské komunikace“ (Průcha, 2010, s. 160).

Podle Kaplanové (2013) je třeba při výuce cizího jazyka prezentovat kulturu určitého jazykového společenství s ohledem na slova s odlišnou kulturní konotací.

1 Komunikace mezi kulturami

První zmínka o interkulturní komunikaci („intercultural communication“) se poprvé objevila v roce 1954 v knize „Culture as Communication“ (Hall, & Trager in Průcha, 2010, s. 19).

V české psychologii komunikace jsou dosud interkulturní aspekty komunikace málo zmiňovány, jen okrajově. Jako výzkumné téma byla interkulturní komunikace do českého prostředí zavedena L. Kolmanem ve skriptech „Komunikace mezi kulturami“ (Průcha, 2010, s. 18 a 26). Základem komunikace mezi kulturami jsou kultury samotné. V minulosti docházelo k mnohému členění kultur podle různých hledisek, často podobných, ale ne stejných. Jedním z těch, kdo zavedl nové dělení, byl Geert Hofstede se svou typologií národních kultur. Hofstede (2007) chápe kulturu jako „mentální programování“ neboli vzorec myšlení a chování, kterému se naučí každý jedinec, který vyrůstá v daném prostředí. Každý jedinec si podle Hofstedeho nese do života několik vrstev kultury podle různých sociálních skupin, do kterých patří. Vrstva společná mnoha lidem je ta, která je vytvářena příslušností jedince k určité zemi, k určitému národu. A ta je označována jako národní kultura. Hofstede (2007) na základě velice rozsáhlého výzkumného šetření sepsal typologii pěti dimenzí národních kultur.

M. Godelier připomíná, že „se lidé neomezují na život ve společnosti, ale vytvářejí společnost tak, aby v ní mohli žít“. Kultura je tedy způsobem, jak pochopit život, ale zároveň způsobem, jak žít, zatímco ekonomika je jen částí dimenze kultury (Godelier in Hurtado Sánchez, 1999).

Jedním z průvodních jevů střetávání různých kultur je tzv. kulturní šok (otřes), který je charakteristický pro osoby pobývající delší dobu v zahraničí. Průvodními jevy kulturního šoku jsou podle Šroňka (2000) stesk po domově, nuda, uzavření se do sebe, styk pouze s občany své země, rodinné napětí a konflikty a další. Mikuláščík (2010, s. 277) definuje kulturní šok jako psychologickou reakci, která je spojována s pocity osamocení nebo vyžděněním. Zabývá se popisem fází kulturního šoku od počáteční euforie,

podrážděnosti, osamocení, zoufalství až nepřátelství, po postupné přizpůsobování až k adaptaci nebo biculturalismu. Podle Průchy (2010) ve chvíli, kdy se dostávají do trvalého či dlouhodobého kontaktu dvě rozdílné kultury, dochází po kulturním šoku prostřednictvím komunikace k akulturaci. Nelze opomenout i opačný jev, tzv. reverzní kulturní šok, který se může objevit po návratu domů (Mikuláščík, 2010, s. 277).

Arasaratnam a Banerjee (2011) se zabývali interkulturními komunikačními kompetencemi (ICC). Jejich model identifikuje zkušenosti, naslouchání, pozitivní postoje vůči lidem z jiných kultur, motivaci komunikovat s lidmi z jiných kultur a schopnost vcítit se jako klíčové pro pochopení jiných kultur. Dospěli k závěru, že vyšší interkulturní komunikační kompetence u imigrantů, závisející i na zemi původu, předpokládají jejich snazší integraci a nižší počet kriminálních činů na hostitelském území.

Rozvíjení mezikulturních kompetencí představuje poměrně složitý proces, osoba prochází pocity nechutí a strachu, současně dochází ke zvýrazňování a zároveň zpochybňování stereotypů, sledování pocitů a emocí, je třeba pracovat přes zmatek a potýkat se složitostí (Holmes, & O'Neill, 2012).

Interkulturní kompetence (způsobnost) obsahuje různorodost regionálního a sociálního charakteru (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001). Zjišťování a hodnocení osvojené interkulturní kompetence se jeví jako komplikované. S tím souvisí i ojedinělý výskyt zjištění o interkulturních kompetencích, které jsou formulovány jako postuláty nebo žádané cíle (Průcha, 2010, s. 47).

Pojem kulturní metakognice tvoří základ výzkumu Chua et al. (2012). Autoři na základě tří studií doporučují manažerům, aby dále rozvíjeli své schopnosti, neboť bylo dokázáno, že manažeři s vyšší úrovní kulturní inteligencí (CQ) jsou kreativnější a lépe využívají svůj potenciál při spolupráci s manažery s jiných kultur. Manažeři s nižší úrovní metakognitivní CQ i méně sdílí své myšlenky na sociálních sítích, naopak vyšší schopnost kulturní metakognice umožnila sdílet myšlenky i s lidmi z jiných kultur a vzájemně podporovat tvůrčí práci.

Hu a Fan (2011) realizovali výzkum základě obsahové analýzy. Výsledky obsahové analýzy, která srovnávala čínské a americké odborné časopisy, věnující se problematice interkulturní komunikace, ukazují odlišnosti ve výzkumu interkulturní komunikace v Číně a zahraničí ve smyslu obsahu a metod výzkumu. Hlavní náplní výzkumných pracovníků v zahraničí (resp. v USA) je mezikulturní adaptace a interkulturní trénink, zatímco v Číně se výzkumníci zabývají především mezikulturní pragmatikou. Ve vztahu k metodám výzkumu, studie v zahraničí se provádí pomocí empirických výzkumných metod, z nichž většina obsahuje kvantitativní výzkumnou metodu. Naopak, většina studií v Číně neobsahuje empirický výzkum, ale analýzu sekundárních dat.

Jedna z mála empirických studií se zabývala procesem integrace, a to zejména pohledem jazykové socializace, čínských MBA studentů během pětiměsíční stáže na kurzu obchodní nauky na jihovýchodě USA. Jsou zde popsány úspěchy v „obchodování“, kterých čínští studenti postupně dosahovali tím, jak se zlepšovaly jejich znalosti o zvyklostech ve vyjadřování druhé strany (Shi, 2010).

V jednom z výzkumů, který se zabýval srovnáním České republiky a Španělska, bylo potvrzeno, že i přes výrazné kulturní rozdíly, jsou absolventi v obou zemích ochotni studovat jazyky a stěhovat se za prací (Luhanova et al., 2012). Luhanová (2014) tvrdí, že ve spojitosti se zvyšováním práce v multikulturních týmech, je kladen rostoucí důraz na interkulturní kompetence a studium jazyka tak představuje jeden z klíčů k jejich rozvíjení (Luhanová, 2014). Dietrich et al. (2013) ve svém článku doporučují dále zkoumat důsledky individuálních a kulturních rozdílů v týmové práci.

Nejen studenti a absolventi jsou v posledních letech ve větší míře ochotni studovat jazyky, a to včetně čínštiny (Luhanova et al., 2012).

2 Cíle a metodologie

V článku jde o kvantitativní výzkum deduktivní metodou, na jejímž základě jsou testovány hypotézy o skupinách, nikoliv o jednotlivcích (Disman, 2007). Osloveni byli studenti čínského jazyka v České republice (ČR) a za výzkumný nástroj byl zvolen dotazník. Výsledky byly zpracovány pomocí MS Excel a statistického softwaru SPSS.

2.1 Cíle a zvolené hypotézy

Cílem výzkumu bylo pomocí testovaných hypotéz ověřit, zda existuje relace mezi interkulturním vzděláváním a získáváním informací o Číně. Dílčími cíli bylo zjištění míry motivace studentů k samostatnému využívání zdrojů a spokojenosti s jejich dostupností.

Záměrem je, aby tento výzkum a jeho výsledky posloužily jako základ k dalším výzkumům, které by tak pomohly zvýšit informovanost české veřejnosti o specifikách čínské kultury.

Z provedeného průzkumu literárních zdrojů o Čínské psychologii práce a managementu v českých knihovnách, byl zjištěn poněkud omezený přístup k takto specifické literatuře. V současnosti je ve výzkumech věnována pozornost národnosti Vietnamců, kteří tvoří početnou skupinu, Číňanů žije na území ČR podstatně méně, v roce 2012 jejich počet činil 5 607 (ČSÚ, 2014).

Na základě prostudovaných zdrojů a průzkumu o dostupnosti informačních zdrojů bylo v souladu s cíli výzkumu stanoveno pět nulových hypotéz:

- H_{01} : Je rozdíl mezi uvedenou jazykovou úrovní studentů a tím, zda pobývali v Číně.
- H_{02} : Účast na kulturních akcích s čínskou tematikou nemá souvislost s délkou studia čínštiny.
- H_{03} : Je rozdíl v míře spokojenosti s informačními zdroji o Číně a její kultuře u různých věkových skupin studentů.

- H₀₄: Je rozdíl ve způsobu vyhledávání zdrojů o Číně vzhledem k věkové kategorii studentů.
- H₀₅: Neexistuje rozdíl mezi délkou studia a dosaženou jazykovou úrovní u studentů čínštiny v České republice.

2.2 Metodologie

Zvoleným nástrojem pro výzkumné šetření byl dotazník. Respondentům-studentům čínštiny v České republice byl dotazník distribuován v tištěné i elektronické podobě. Obě verze dotazníku byly rozeslány v průběhu února až března 2014. Dotazník obsahuje otázky uzavřené, polouzavřené, otevřené a filtrační. K ověření stanovených statistických hypotéz byly využity vybrané otázky. Odpovědi na další otázky posloužily pouze k lepší interpretaci výsledků získaných sečtením jednotlivých odpovědí a jejich následnou analýzou. Doplňující otázky byly zpracovány graficky (Disman, 2007).

Celkem bylo získáno 48 vyplněných dotazníků od studentů jazykových škol např. Chinese point, Konfuciova akademie v Olomouci, Březinka, Institut jazykového vzdělávání.

Bylo stanoveno pět nulových hypotéz, které byly ověřeny Pearsonovým korelačním koeficientem měřícím sílu lineární závislosti mezi dvěma veličinami.

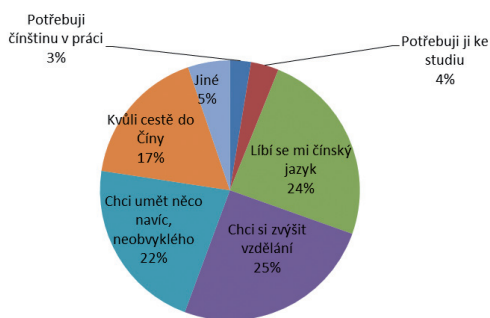
3 Výsledky a diskuse

Z výsledků týkajících se délky studia čínštiny vyplývá, že se čeští studenti učí krátce, tj. méně než dva roky (67 %), toto zjištění souvisí s tím, že nabídka kurzů je určena především začátečníkům. O pokračovací kurzy nebývá velký zájem z důvodu vyšší obtížnosti zvládnutí jazyka. 58 % studentů uvádí, že i po čtyřech letech studia čínštiny dosahuje jazykové úrovně A2 – mírně pokročilý, jak uvádí Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

Hlavní důvod, proč respondenti studují čínštinu, je snaha o zvýšení vzdělání (25 %). V současné době se stává ovládání nejméně jednoho cizího jazyka stále důležitějším požadavkem zaměstnavatelů. Čínština jako neobvyklý jazyk, může být uchazečům o práci v tomto směru nápomocná. Dále nelze opomenout, že v České republice působí čínští investoři a znalost čínštiny tak může usnadnit komunikaci. Na druhém místě respondenti uvedli, že se jim čínština líbí (24 %). Čínština je jazyk, který se od češtiny podstatně liší nejen výslovností, ale i písmem, které na respondenty může působit zajímavým dojmem. Jen 17 % respondentů studuje čínštinu za účelem cesty do Číny. Podrobněji je rozložení důvodů pro studium znázorněno na grafu 1.

Graf 1

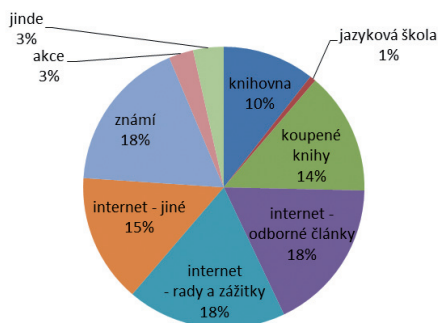
Důvody pro studium čínštiny



Většina studentů se kulturních akcí orientovaných na Čínu nezúčastnila. Nicméně je zajímavé, že menší skupina studentů, která se těchto akcí zúčastnila, uvedla poměrně širokou škálu akcí např. přednášky, oslavy Čínského nového roku, koncert Čínského klasického orchestru, Čínský národní cirkus, Pekingská opera, Sinokino, Ples katedry asijských studií atd. Při komparaci studentů České republiky a Španělska Luhanová (2014) v předvýzkumu zjistila statisticky významný rozdíl ve spoléhání se při výuce jazyka pouze na lektora. Je poněkud překvapující, že se ve Španělsku spokojí s informacemi o Číně od svého vyučujícího statisticky významně více studentů, a to i přes lepší podmínky, které se jim naskýtají (více organizací zaměřených na asijské kultury, více Číňanů přijíždějících do země). Čeští i španělští studenti hojně využívají internet (zejm. oficiální stránky, rady cestovatelů) a kupují si tematicky zaměřenou literaturu. Literaturu dostupnou v jazykové škole či akademii spíše opomíjejí (viz graf 2).

Graf 2

Způsoby získávání informací o Číně, čínské kultuře



Nebyla prokázána závislost mezi uvedenou jazykovou úrovní a pobytem v Číně. Lze tedy usoudit, že návštěva Číny měla poznávací nebo rekreační charakter bez vlivu na jazykovou úroveň studentů (tab. 1). Nulová hypotéza č. 1: „Je rozdíl mezi uvedenou jazykovou úrovní studentů a tím, zda pobývali v Číně“, byla vyvrácena. Výsledky však ukazují závislost mezi studenty popsanou dosaženou jazykovou úrovní a návštěvami kulturních akcí s čínskou tematikou. Tato spojitost nebyla zkoumána, přesto ukazuje na možnosti, na které se lze při další práci zaměřit.

Tab. 1

Uvedená jazyková úroveň, pobyt v Číně, účast na kulturních akcích – korelace

		Jazyková úroveň	Pobyt v Číně	Účast na kulturních akcích
Jazyková úroveň	Pearson Correlation	1	–,070	,384**
	Sig. (2-tailed)		,635	,007
	N	48	48	48
Pobyt v Číně	Pearson Correlation	–,070	1	–,083
	Sig. (2-tailed)	,635		,576
	N	48	48	48
Účast na kulturních akcích	Pearson Correlation	,384**	–,083	1
	Sig. (2-tailed)	,007	,576	
	N	48	48	48

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Za povšimnutí stojí středně silná závislost mezi účastí na kulturních akcích a délkou studia čínštiny (tab. 2). Jako možné vysvětlení tohoto zjištění lze uvést, že studenti mají zájem se dozvědět informace o Číně a seznámit se blíže s její kulturou i jiným způsobem než jen v rámci jazykového kurzu, a to návštěvou různých kulturních akcí, a dále je možné konstatovat, že se s délkou studia čínštiny jejich zájem o tento typ akcí zvyšuje. Nulová hypotéza č. 2: „Účast na kulturních akcích s čínskou tematikou nemá souvislost s délkou studia čínštiny“ byla vyvrácena.

Tab. 2

Účast na kulturních akcích a délka studia – korelace

		Účast na kulturních akcích	Délka studia
Účast na kulturních akcích	Pearson Correlation	1	,418**
	Sig. (2-tailed)		,003
	N	48	48
Délka studia	Pearson Correlation	,418**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	48	48
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
Correlations			

Dále nebyl zaznamenán rozdíl v míře spokojenosti s informačními zdroji o Číně a její kultuře ani ve způsobech vyhledávání zdrojů u různých věkových skupin.

Co se týče rozdílu mezi délkou studia čínštiny a dosažené jazykové úrovně, zde byla zjištěna středně silná závislost.

Závěr

Generalizace získaných výsledků se jeví jako obtížná. Komplikace lze spatřovat v nechtě jazykových škol poskytnout data, některé školy ani kvůli nedostatku zájemců kurzy neotevřou, a v absenci aktuálních statistik o studentech čínštiny na území ČR.

Během předvýzkumu byly vyvráceny všechny stanovené nulové hypotézy a bylo tedy na výběrovém souboru studentů v jazykových školách dokázáno, že jejich jazyková úroveň, jak ji uvedli do dotazníků, nesouvisí s tím, zda byli v Číně. Jejich znalost jazyka má však spojitost s účastí na kulturních akcích a také souvisí s délkou studia. Respondenti z různých věkových skupin odpovídali rozdílně, co se týče jejich spokojenosti s dostupností informačních zdrojů o Číně. Nevykazovali rozdíly ani ve způsobu vyhledávání zdrojů.

Jelikož se studenti řadí, vzhledem ke své motivaci dozvídat se co nejvíce o kultuře zemí, jejichž jazyk studují, mezi ty, kteří přicházejí do styku s informacemi z různých zdrojů, je způsob vyhledávání informací rozdílný. Pozitivně hodnotíme snahu studentů nezáviset pouze na svém lektorovi, ale aktivně si zvyšovat znalosti o kultuře jiné země, což následně přispívá k úspěšné interkulturní komunikaci. Vzhledem k tomu, že vlivem globalizace vzrůstá potřeba zvyšování interkulturních kompetencí ve všech sférách života, mohou získaná data posloužit pro další výzkum zabývající se touto problematikou.

Poděkování

Výzkum byl podpořen z grantu Interní grantové agentury (IGA) PEF ČZU v Praze „Čínská komunita na českém trhu práce“, č. 20131025.

Literatura

- Arasaratnam, L. A., & Banerjee, S. C. (2011). Sensation seeking and intercultural communication competence: A model test. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(2), 226–233.
- Chua, R. Y. J., Morris, M. W., & Mor, S. (2012). Collaborating across cultures: Cultural metacognition and affect-based trust in creative collaboration. *Organizational behavior and human decision processes*, 118(2), 116–131.
- Český statistický úřad (2014). *Sčítání lidu, domů a bytů*. [online]. [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-006#.Uy3j7_I5Nik
- Dietrich, P., Kujala, J., & Artto, K. (2013). Inter-Team Coordination Patterns and Outcomes in Multi-Team Projects. *Project Management Journal*, 44(6), 6–19.
- Disman, M. (2007). *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2007). *Kultury a organizace: Software lidské mysli*. Překlad: L. Kolman. Praha: Linde.
- Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707–718.
- Hu, Y., & Fan, W. (2011). An exploratory study on intercultural communication research contents and methods: A survey based on the international and domestic journal papers published from 2001 to 2005. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(5), 554–566.
- Hurtado Sánchez, J., & Fernández de Paz, E. (1999). *Cultura Andaluza*. Sevilla: Pinelo Talleres Gráficos.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). Encuesta de la población [online]. [cit. 2013-06-15]. Dostupné z: www.ine.es.
- Janíková, V. et al. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Kaplanová, V. (2013). Využití internetu pro formování interkulturní kompetence při výuce ruského jazyka. *Didaktické studie*. 5(1), 76–84. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/files/2014/02/Didaktick%C3%A9-studie-ro%C4%8D-5-%C4%8D-1-monotematick%C3%A9-%C4%8D%C3%ADslo-Jazykov%C3%A1-v%C3%BDchova-ve-%C5%A1kole-21.-stolet%C3%AD.pdf>
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, s. r. o.
- Luhanova, K., Michalek, P., & Chylova, H. (2012). Crosscultural differences in perception of economic crisis impact by university graduates; R. Kvasnicka, ed. In: *Efficiency and Responsibility in Education 2012*, JUN 07–08, 2012, 323.
- Luhanova, K. (2014, in press). Intercultural education and its connection to availability of information sources, R. Kvasnicka, ed. In *Efficiency and Responsibility in Education 2014*, JUN 05–06, 2014, 1–9.
- Mikuláščík M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha. Grada Publishing, a.s.
- Niklesová, D. (2006). Charakteristika, cíle a problémy interkulturní komunikace. *Acta Oeconomica Pragensia*, 14(4), 63–68. Dostupné z: www.vse.cz/polek/download.php?jnl=aop&pdf=137.pdf
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, a. s.

- Rada Evropy (2001). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je využíváme a jak v jazycích hodnotíme*. [online]. [cit. 2014-06-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Savu, E. (2014). ‚Intercultural‘ teacher – A new response to the teaching career. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128(0), 111–116. <http://dx.doi.org/infozdroje.czu.cz/10.1016/j.sbspro.2014.03.127>
- Shi, X. (2010). Intercultural language socialization of a Chinese MBA student in an American negotiation class. *Journal of Pragmatics*, 42(9), 2475–2486.
- Šroněk, I. (2000). *Kultura v mezinárodním podnikání*. Grada Publishing.

Kontakt:

Ing. Jana Zounková
Katedra řízení
PEF ČZU v Praze
Kamýcká 129
165 21 Praha 6 – Suchdol
E-mail: zounkova@pef.czu.cz

Ing. Kateřina Luhanová
Katedra psychologie
PEF ČZU v Praze
Kamýcká 129
165 21 Praha 6 – Suchdol
E-mail: luhanova@pef.czu.cz

Faktory motivující žáky středních škol k zájmu o obor biologie a účasti v předmětových soutěžích s biologickou tematikou

Vanda Janštová, Martin Jáč, Radka Marta Dvořáková

Abstrakt

V ČR dlouhodobě ubývá žáků, kteří mají zájem o studium přírodovědných oborů. Proto je důležité zjistit, jak žáky k zájmu o studium přírodních věd motivovat. Ty, kteří zájem o daný obor projeví, je pak dobré vhodně podporovat: nabídnout jim například účast v předmětových olympiádách, zapojení se do Středoškolské odborné činnosti nebo odborných volnočasových aktivit. Žáky, kteří takto zájem o biologii projevili, jsme oslovili, abychom mohli identifikovat podněty, které je k biologii přivedly a dále charakterizovat jejich postoje a zájmy. Na základě rozhovorů s 11 účastníky Biologické olympiády byl sestaven komplexní dotazník, který byl použit v další fázi výzkumu. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 154 žáků středních škol. Výsledky ukázaly, že to byli často rodiče, kdo v žácích inicioval zájem o přírodu, jejich profese ale neměla na tuto skutečnost vliv. Řešitelé Biologické olympiády kladněji hodnotili školní předměty chemii a fyziku (ale ne biologii), než ostatní žáci. Také v porovnání s ostatními žáky lépe hodnotili molekulární a buněčnou biologii. Ti, kteří v Biologické olympiádě nesoutěžili, naopak lépe hodnotili většinou oblíbenou biologii člověka. Dalším zajímavým zjištěním je fakt, že řešitelé Ústředního kola Biologické olympiády se začali aktivně zajímat o přírodu již v předškolním věku, na rozdíl od ostatních žáků.

Klíčová slova: přírodovědné předměty, motivace, biologická olympiáda, středoškolská odborná činnost, žáci středních škol.

Factors Motivating Secondary School Students to Study Biology and to Participate in Biological Competitions

Abstract

The number of students who are interested in science has been declining in the Czech Republic. It is therefore important to find out how we can interest or engage students in nature and science. Moreover, we believe the students who show some interest should be supported by appropriate school and after-school activities. These can be, for example, subject Olympiads like the Biology Olympiad or Student Science Activities. Our research aim was to identify and quantify key stimuli that engage students' interest in biology and to learn more about their attitudes and interests. We therefore interviewed 11 former Biology Olympiad participants and designed a complex questionnaire based on their answers. This questionnaire was used to obtain data from 154 secondary school students who showed some interest in biology. The results indicate that the Biology Olympiad participants rated the school subjects of chemistry and physics (but not biology) more positively than other students interested in biology. They also rated molecular and cellular biology better than the others. The students who had not participated in the Biology Olympiad rated human biology more positively. We recognize that parents often initiated students' interest in nature regardless of their professions. Consequently, it is interesting to note that the participants in the national round of the Biology Olympiad had started to be actively interested in nature before they started to attend school, contrary to other pupils.

Keywords: science, motivation, Biology Olympiad, Student Science Activities, secondary school students.

Úvod

Jedním z nápadných rysů současného vzdělávání je klesající zájem o studium přírodovědných oborů (Rocard & kol. 2007; Škoda & Doulík 2009; Janík & Stuchlíková 2010; Held 2011). Někteří autoři hovoří přímo o krizi přírodovědného vzdělávání a upozorňují na možné problémy, které by mohl tento trend přinést již v blízké budoucnosti; ukazuje se totiž, že ekonomickému, sociálnímu i kulturnímu rozvoji společnosti napomáhá nezanedbatelnou měrou i přírodovědecký pokrok (Vohra 2000; Schreiner & Sjøberg

2004; Rocard & kol. 2007). Otázka, jak vhodně motivovat žáky k zájmu o přírodovědné předměty a k jejich studiu, je proto v současné době velmi aktuální (Rocard & kol. 2007; Škoda & Doulík 2009). Důležitou proměnnou, po níž má smysl ve výše nastíněném kontextu pátrat, je identifikace podnětů a okolností, které žáky k zájmu o přírodní vědy přivádějí. Vztah k přírodě se formuje již v předškolním věku a je na místě ptát se, jak zásadní měrou se na tomto procesu podílejí rodiče nebo obecněji rodinné prostředí a zázemí (Tunnicliffe & Ueckert 2011). Školní výuka může, ale pochopitelně vůbec nemusí, tyto predispozice dále rozvíjet. Některé výzkumy naznačují, že atraktivitu a pozitivní vnímání výuky přírodovědných předmětů zvyšuje jejich propojení s poznatky každodenního života, využívání experimentů ve výuce nebo třeba využívání metod neformálního vzdělávání (Salmi 2003; Škoda & Doulík 2009; Švandová & Kubiátko 2012). Zanedbatelná není ani osobnost učitele (Prokop, Tuncer & Chudá, 2007). Jak se z pozitivního zájmu o věc může stát doslova vášeň, popisuje na příkladu účastníků letního odborného soustředění přírodovědecké olympiády studie australského týmu Oliver & Venville (2011). K závěru, že důležitou roli při podnícení a hlavně udržení déle trvajícího zájmu o přírodní vědy mohou hrát odborná přírodovědně orientovaná soustředění, dochází i další autoři (Knox, Moynihan & Markowitz 2003; Markowitz 2004; Mourek & kol. 2007). Kanadský tým (Franz-Ondendaal & kol. 2014) navíc zdůrazňuje význam takových soustředění, resp. jejich roli při nasměrování k budoucí přírodovědecké kariéře zejména pro dívky. Vliv na probuzení, formování a udržení zájmu o přírodní vědy mohou mít také přírodovědně orientované soutěže, kde mají žáci šanci zažít nejen výrazný pocit úspěchu, ale kde jsou zároveň konfrontováni s touhou dosáhnout příště ještě o stupeň výš a být lepší než ti druzí (Staziński 1988; O'Kennedy & kol. 2005; Philpot 2007). Zajímavým fenoménem, který kombinuje prvky soutěže i přírodovědného soustředění, jsou předmětové olympiády. Tyto etablované soutěže nabízí nejen několikadenní celostátní a mezinárodní kolo, ale také letní soustředění pro nejlepší soutěžící (Farkač & Božková 2006; Vybíral 2008). Jejich významu pro formování zájmu o přírodní vědy si všímají některé zahraniční výzkumy (Philpot 2007; Oliver & Venville 2011). V českém prostředí bohužel studie o jejich dopadu na rozvoj a udržení zájmu žáků o kariéru přírodovědce zatím chybí. Jejich význam doceňují alespoň některé vysoké školy, které nejlepší soutěžící celostátních kol přijímají ke studiu buď zcela bez přijímacího řízení, nebo uchazečům přičítají za výborné umístění kladné body. V centru našeho zájmu je v této studii Biologická olympiáda (BiO), resp. biologie. BiO má v České republice jako předmětová soutěž dlouholetou tradici, první ročník se uskutečnil již v roce 1964 (Farkač & Božková 2006, s. 17). V současné době je u nás BiO realizována ve 4 oddělených kategoriích pro různé věkové skupiny žáků základních a středních škol. Nejnižší kategorií je kategorie D určená pro žáky 6. a 7. ročníku ZŠ (a odpovídajících ročníků osmiletých gymnázií), nejvyšší kategorií je pak kategorie A určená pro žáky 3. a 4. ročníku středních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Nejúspěšnější řešitelé Ústředního kola Biologické olympiády kategorie A se pak mají možnost zúčastnit Mezinárodní

biologické olympiády (Farkač & Božková 2006, s. 10; MŠMT 2012). Zajímalo nás, ve kterých charakteristikách se liší nebo naopak podobají zájemci o biologii, kteří soutěží v celostátním kole BiO, Středoškolské odborné činnosti (SOČ; tato soutěž má na rozdíl od BiO více projektový charakter) a nesoutěžící zájemci o biologii, tedy účastníci letních biologických táborů nebo volitelných biologických seminářů. Právě poznatky o těchto obecnějších trendech mohou mít velký význam při současných snahách o oslovení a udržení zájemců o přírodovědné obory.

1 Cíle studie, výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo identifikovat podněty, které přivedly žáky se zájmem o biologii k tomuto oboru, a zjistit, ve kterém věku dochází k uvědomění si tohoto zájmu. Dalším cílem bylo porovnat postoje a hodnocení školních předmětů, oborů biologie a činností v rámci výuky biologie účastníků Biologické olympiády a dalších zájemců o biologii, kteří ale v BiO nesoutěží. Výzkumné otázky zněly:

Které podněty přivedou žáky se zájmem o biologii k tomuto oboru?

Kdy dochází u těchto žáků k probuzení zájmu o obor?

Ve kterých postojích a sledovaných proměnných se od sebe odlišují řešitelé Biologické olympiády a jiní žáci se zájmem o biologii?

2 Metodologie

2.1 Výzkumný nástroj

Na základě polostrukturovaných rozhovorů vedených v období prosinec 2013 až leden 2014 s bývalými řešiteli Ústředního kola Biologické olympiády (BiO) ($n = 11$), které zjišťovaly jejich motivaci pro zapojení se do předmětové soutěže, byl sestaven výzkumný nástroj v podobě komplexního dotazníku. Výzkumný nástroj tvořilo celkem 29 položek (9 uzavřených položek, 6 otevřených položek, 7 položek Likertova typu a 7 položek zjišťujících demografické údaje respondentů). Jednotlivé položky zjišťovaly hlavní podněty a faktory, které přivedly respondenty k zájmu o přírodu, věk kdy tento zájem započal, navštěvování zájmových kroužků, účast v předmětových soutěžích a olympiádách. Respondenti také na škálách Likertova typu (1 = zcela souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = neutrální postoj, 4 = spíše nesouhlasím, 5 = zcela nesouhlasím) vyjadřovali souhlas s výroky týkajícími se postojů k biologii, škole, motivaci ke studiu přírodních věd a dále hodnotili oblíbenost vyučovacích předmětů, činností v rámci školní výuky biologie a jednotlivých biologických oborů. Obsahová a konstruktová validita dotazníku byla ověřena členem předsednictva Ústřední komise BiO, odborníkem na didaktiku chemie

a odborníkem na konstrukci postojových dotazníků. Připomínky všech hodnotitelů byly zapracovány do konečné verze nástroje. Reliabilita dotazníku byla ověřena metodou test-retest, stejný dotazník byl znovu zadán 21 respondentům po šesti týdnech od prvního šetření, shoda v odpovědích činila 74,9 %.

2.2 Respondenti a sběr dat

Respondenty byli žáci středních škol ($n = 154$, z toho 144 žáků navštěvovalo gymnázium a 8 žáků střední odbornou školu, 2 žáci typ školy nevyplnili), kteří spadali do následujících kategorií: 1) řešitelé Ústředního kola BiO v roce 2014 ($n = 34$), dále „BiO“; 2) účastníci celostátní přehlídky SOČ biologicky zaměřených oborů v roce 2014 (obor 04 – Biologie; obor 06 – Zdravotnictví; obor 07 – Zemědělství, potravinářství, lesní a vodní hospodářství; obor 08 – Ochrana a tvorba životního prostředí) ($n = 19$), dále „SOČ“; 3) účastníci letního biologického soustředění středoškoláků Arachne v roce 2014 ($n = 24$), účastníci aktivit Hnutí Brontosaurus ($n = 4$), dále „Arachne/Brontosaurus“; 4) žáci gymnázií z Prahy, Olomouce a Rožnova pod Radhoštěm přihlášení do volitelných seminářů s biologickým zaměřením ($n = 73$), dále „seminář“. Návratnost dotazníků byla 80 %. Účastníci letního biologického soustředění středoškoláků Arachne a účastníci aktivit Hnutí Brontosaurus byli sloučeni do jedné kategorie respondentů, kteří se ve volném čase věnují přírodě či biologii, ale neúčastní se biologických soutěží na celostátní úrovni. Respondenti, kteří pocházeli ze všech krajů ČR, byli osloveni s žádostí o účast ve výzkumu a vyplnění anonymního dotazníku. Všichni respondenti se výzkumu zúčastnili dobrovolně a podepsali informovaný souhlas s účastí ve výzkumu. Sběr dat proběhl v následujících termínech: 24. dubna 2014 (respondenti Ústředního kola BiO), 14. června 2014 (respondenti Celostátní přehlídky SOČ), 7. srpna 2014 (respondenti Arachne), 15. listopadu 2014 (respondenti Hnutí Brontosaurus) a v průběhu října až listopadu 2014 (respondenti seminářů). Výzkum byl schválen etickou komisí Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy v Praze (číslo schválení 2014/17).

2.3 Analýza získaných dat

Data získaná dotazníkovým šetřením byla přepsána a kódována v programu MS Excel 2010 (Microsoft). Odpovědi na otevřené otázky byly tříděny do kategorií, na kterých se na základě analýzy odpovědí respondentů shodli autoři studie. Odpovědi na otázku „Co Vás přivedlo k zájmu o živé organismy/přírodu?“ byly rozděleny do kategorií rodina, učitel a škola, pobyt venku a procházky v přírodě, touha po poznání přírody, zájem přišel sám bez okolních podnětů, nevím a ostatní. Odpovědi na otázku „Která oblast biologie Vás nejvíce zajímá v současnosti? Uveďte jednu hlavní.“ byly kategorizovány jako buněčná a molekulární biologie, genetika, evoluční biologie, mikrobiologie, protozoologie, botanika, zoologie, mykologie, biologie člověka, fyziologie, ekologie, vše,

nevím a ostatní. Povolání rodičů byla tříděna do kategorií učitel; povolání, která mají souvislost s biologií; povolání, která nemají souvislost s biologií, a nelze určit. Data byla následně analyzována pomocí programu Statistica 12 (StatSoft). Byly vyhodnoceny četnosti odpovědí na demografické charakteristiky podle jednotlivých kategorií respondentů (účastníci BiO, SOČ, Arachne/Brontosaurus a seminářů, viz výše). Rozložení odpovědí na uzavřené otázky (nejnižší věk uvědomělého zájmu o přírodu, účast v zájmových kroužcích s přírodovědnou tematikou a ve volitelném semináři s biologickou tematikou, zájem o oblasti biologie, podnět, který inicioval zájem o přírodu, věnování se biologii ve volném čase, povolání rodičů, budoucí studium či zaměstnání) bylo testováno Pearsonovým χ^2 testem nezávislosti. U odpovědí na otázky se škálami Likertova typu byla testována normalita rozložení odpovědí dvěma testy (Kolmogorov-Smirnov a Shapiro-Wilk). Poté byly odpovědi vyhodnoceny pomocí neparametrického Kruskalova-Wallisova testu s následným mnohonásobným porovnáváním (Budíková, Králová & Maroš, 2010, s. 202). Byl testován vliv následujících nezávisle proměnných: kategorie respondentů (1) až 4), viz kapitola 3.2), účast v Biologické olympiádě (jakéhokoliv soutěžního kola), pohlaví a typ školy. Rozdíly mezi hodnocenými skupinami byly považovány za statisticky významné, jestliže dosažená hladina testu (p) byla menší nebo rovna zvolené 5% hladině významnosti ($p \leq 5\%$). Vybrané výsledky statistických analýz byly graficky zpracovány v programu SigmaPlot 13.5 (Systat Software, Inc.). Pro zvýšení názornosti porovnání odpovědí žáků v případě dotazníkových položek Likertova typu byly odpovědi zpracovány metodikou dle Kidman (2008, s. 90). Odpovědi žáků byly kódovány následujícím způsobem: zcela souhlasím = 1; částečně souhlasím = 0,5; neutrální postoj/nevím = 0; částečně nesouhlasím = -0,5; zcela nesouhlasím = -1 (viz grafická prezentace výsledků – grafy 1 a 2).

3 Výsledky

3.1 Základní charakteristiky respondentů jednotlivých skupin ve vztahu k biologii

Dotazník celkem vyplnilo 115 dívek a 38 chlapců, jeden respondent neuvedl pohlaví. V nějakém kole BiO soutěžilo 72 žáků, této předmětové olympiády se nikdy nezúčastnilo 82 žáků. Podle věku, kdy se začali aktivně zajímat o živé organismy a přírodu, byli respondenti jednotlivých skupin rozděleni nerovnoměrně ($\chi^2 = 48,44$; počet stupňů volnosti 9; $p < 0,00001$), viz Tab. 1. Je zřejmé, že řešitelé Ústředního kola Biologické olympiády se začali aktivně zajímat o přírodu převážně již před začátkem povinné školní docházky, zatímco respondenti v ostatních sledovaných skupinách až během základní školy (1. a 2. stupeň), případně také až na střední škole (viz skupina „seminář“). Řešitelé Ústředního kola Biologické olympiády také signifikantně častěji chodili do zájmových

kroužků s přírodovědnou tematikou, než žáci seminářů ($\chi^2 = 28,94$; počet stupňů volnosti 3; $p < 0,00001$).

Tab. 1

Věk aktivního zájmu o živé organismy/přírodu v širším slova smyslu

Skupina	Před začátkem školní docházky	Na prvním stupni ZŠ	Na druhém stupni ZŠ	Na SŠ
BiO	25	3	5	1
SOČ	5	7	5	2
Arachne/Brontosaurus	5	6	11	6
Seminář	9	20	22	20

Vysvětlivky: ZŠ základní škola, druhý stupeň ZŠ zahrnuje i odpovídající třídy nižšího gymnázia, SŠ střední škola.

Podněty, které přivedly respondenty k zájmu o přírodu, byly velice různorodé, jak je vidět z Tab. 2. Rozdíly mezi skupinami byly statisticky významné ($\chi^2 = 36,86$; počet stupňů volnosti 18; $p = 0,006$). Na podněcení zájmu o přírodu se výrazně podílely rodiny respondentů, často byl zmiňován i pobyt venku a procházky do přírody. Většinu žáků navštěvujících volitelný biologický seminář ale přivedla k zájmu o přírodu touha po poznání.

Tab. 2

Odpovědi na otázku „Co Vás přivedlo k zájmu o živé organismy/přírodu?“ roztržiděné do kategorií

Skupina	Rodina	Učitel a škola	Pobyt venku a procházky	Touha po poznání	Zájem přišel sám	Nevím	Ostatní
BiO	10	3	8	1	2	3	7
SOČ	5	3	3	2	1	0	5
Arachne/Brontosaurus	7	6	7	2	1	1	2
Seminář	10	6	16	24	2	0	5

Stejně tak byly mezi sledovanými skupinami statisticky významné rozdíly v zastoupení oblastí biologie, které respondenty nejvíce zajímaly ($\chi^2 = 67,73$; počet stupňů volnosti 33; $p = 0,0004$). Mezi odpověďmi byly zastoupeny všechny základní oblasti biologie kromě protozoologie a mykologie (viz Tab. 3). Zajímavé je, že žáky skupiny BiO sice nejčastěji zajímala zoologie, ale tu těsně následovala buněčná a molekulární biologie a dále botanika. U respondentů SOČ a Arachne/Brontosaurus byly dokonce počty respondentů, kteří vybrali zoologii a buněčnou a molekulární biologii stejné. Naopak žáci seminářů nejčastěji volili biologii člověka a následně zoologii. Naprostá většina

respondentů ze všech skupin plánovala studovat vysokou školu v České republice (mezi skupinami nebyl rozdíl; $\chi^2 = 12,02$; počet stupňů volnosti 9; $p = 0,21$), žáci jednotlivých skupin se lišili zaměřením vysokých škol. Respondenti BiO plánovali studovat na přírodovědeckých fakultách, žáci seminářů převážně na lékařských fakultách, nebo si ještě nebyli svojí budoucí volbou jisti. Srovnatelné počty respondentů skupin SOČ a Arachne/Brontosaurus chtěly studovat na přírodovědeckých i lékařských fakultách ($\chi^2 = 68,10$; počet stupňů volnosti 21; $p < 0,00001$).

Tab. 3

Oblasti biologie, o které se respondenti v současnosti nejvíce zajímali

Skupina	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
BiO	9	1	3	0	6	10	2	1	1	1	0	0
SOČ	5	2	0	0	3	5	4	0	0	0	0	0
Arachne/Brontosaurus	6	1	2	1	3	6	4	0	2	0	1	0
Seminář	3	3	0	1	2	18	40	1	1	0	0	3

Vysvětlivky číselných kódů: 1 = buněčná a molekulární biologie, 2 = genetika, 3 = evoluční biologie, 4 = mikrobiologie, 5 = botanika, 6 = zoologie, 7 = biologie člověka, 8 = fyziologie, 9 = ekologie, 10 = vše, 11 = nevím, 12 = ostatní.

Téměř všichni respondenti se nějakým způsobem věnovali biologii i ve svém volném čase. Mezi skupinami se signifikantně lišilo to, zda se biologii věnují, či ne ($\chi^2 = 22,44$; počet stupňů volnosti 6; $p = 0,001$), i zastoupení způsobů, kterými se ve svém volném čase repondenti biologii věnují ($\chi^2 = 77,38$; počet stupňů volnosti 15; $p = 0,00001$) (viz Tab. 4). Řešitelé Ústředního kola BiO a účastníci Celostátní přehlídky SOČ nejčastěji uvedli, že se biologii věnují jak studiem literatury, tak prakticky (např. v terénu), měli tedy komplexní přístup k oboru. Žáci skupiny Arachne/Brontosaurus upřednostňovali praktický přístup, zatímco žáci seminářů teoretický, tj. studium literatury.

Tab. 4

Četnosti respondentů jednotlivých skupin, kteří se ve svém volném čase věnují biologii

Skupina	Ano	Ne	Způsob věnování se biologii ve volném čase					
			žádný	1	2	3	4	5
BiO	33	1	1	7	7	14	1	2
SOČ	16	3	3	4	3	6	0	2
Arachne/Brontosaurus	23	5	3	5	19	1	0	0
Seminář	41	31	31	21	5	6	6	3

Vysvětlivky číselných kódů: 1 = studium literatury, 2 = biologie v terénu či prakticky, 3 = komplexní přístup zahrnující oba předchozí, 4 = chovatelství, pěstitelství, 5 = ostatní.

Většina žáků skupin BiO, SOČ a Arachne/Brontosaurus navštěvovala ve své škole volitelný seminář s biologickou tematikou, četnosti se mezi sledovanými skupinami statisticky významně lišily ($\chi^2 = 23,82$; počet stupňů volnosti 6; $p = 0,0006$). Největší podíl žáků, kteří na seminář s biologickou tematikou ve škole chodili, byl ve skupině BiO (tento test proběhl s vyloučením žáků skupiny seminář). Četnosti zastoupení kategorií povolání rodičů se naopak mezi jednotlivými skupinami nelišily ($\chi^2 = 18,51$; počet stupňů volnosti 12; $p = 0,1$).

Chlapce více než děvčata bavily předměty informatika a výpočetní technika ($p = 0,006$) a chemie ($p = 0,045$) a raději než děvčata se věnovali řešení problémových úkolů, aby jim přišli „na kloub“ ($p = 0,01$). Naopak děvčata více bavil předmět ZSV ($p = 0,02$) a lépe než chlapci hodnotila obory botanika ($p = 0,008$) a biologie člověka ($p = 0,01$). V hodnocení činností ve výuce biologie nebyl mezi pohlavími zjištěn rozdíl.

Typ navštěvované školy (čtyřleté, šestileté a osmileté gymnázium, nebo střední odborná škola) neměl vliv na vztah žáků k různým činnostem v rámci výuky biologie ve školách, ani na oblíbenost různých vyučovacích předmětů a biologických oborů. Vliv typu navštěvované školy se projevil pouze u míry souhlasu s výrokiem „můj učitel biologie na střední škole výrazně podnítil můj zájem o přírodu a její studium“, se kterým více souhlasili žáci čtyřletých gymnázií, než osmiletých gymnázií ($p = 0,02$).

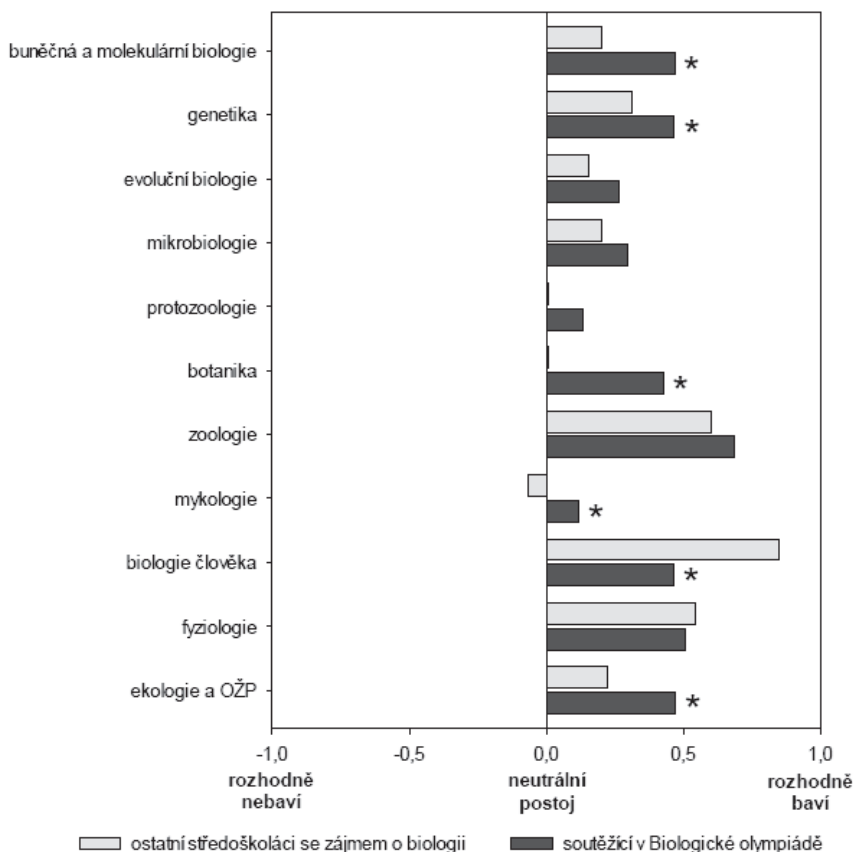
3.2 Porovnání účastníků BiO a žáků, kteří v BiO nesoutěží

Vyhodnocení odpovědí všech otázek, které využívaly škály Likertova typu Kolmogorovov–Smirnovovým testem ukázalo, že rozložení dat se neblíží normálnímu rozložení ($p \leq 0,003$). Kruskalův–Wallisův test s následným mnohonásobným porovnáváním prokázal, že respondenti ve všech skupinách, kteří se účastnili BiO v libovolném kole (školní až ústřední), signifikantně lépe v rámci výuky biologie hodnotili poznávání organismů ($p < 0,00001$) a besedu/přednášku vedenou odborníkem ($p = 0,02$), než respondenti, kteří v BiO nikdy nesoutěžili. Mezi těmito dvěma skupinami se také signifikantně lišily odpovědi na některé další otázky. Na hodiny biologie se více připravují žáci, kteří v BiO nikdy nesoutěžili ($p = 0,007$). Ti, kteří se na nějaké úrovni BiO účastnili, naopak souhlasí s tvrzením, že vynikající znalosti a dovednosti z biologie jim mohou v budoucnosti výrazně pomoci při studiu jimi zvoleného oboru na vysoké škole ($p = 0,02$), dále mají při učení raději nové věci/výzvy ($p = 0,01$), rádi poznávají zákonitosti fungování přírody ($p = 0,0001$), rádi se věnují řešení problémových úkolů, aby jim přišli „na kloub“ ($p = 0,0002$) a studium nových biologických témat je pro ně příjemně strávený čas ($p = 0,02$). Nebyly zjištěny signifikantní rozdíly ve vnímání užitečnosti školy a v tom, zda chodí do školy rádi. Co se týče oborů biologie, ukázalo se, že biologii člověka signifikantně lépe hodnotili žáci, kteří se BiO neúčastnili ($p = 0,00002$), naopak biologii buněk a molekulární biologii ($p = 0,008$), genetiku ($p = 0,045$), botaniku ($p = 0,0002$), mykologii ($p = 0,04$) a ekologii ($p = 0,007$) hodnotili lépe účastníci BiO (viz Graf 1). Ti také signifi-

kančně lépe, než žáci, kteří se BiO neúčastnili, hodnotili vyučovací předměty chemie ($p = 0,0004$), fyzika ($p = 0,0002$) a zeměpis ($p = 0,04$). Hůře naopak v porovnání s těmi, kteří se BiO nikdy nezúčastnili, hodnotili základy společenských věd (ZSV) ($p = 0,0004$) a tělesnou výchovu (TV) ($p = 0,01$) (viz Graf 2).

Graf 1

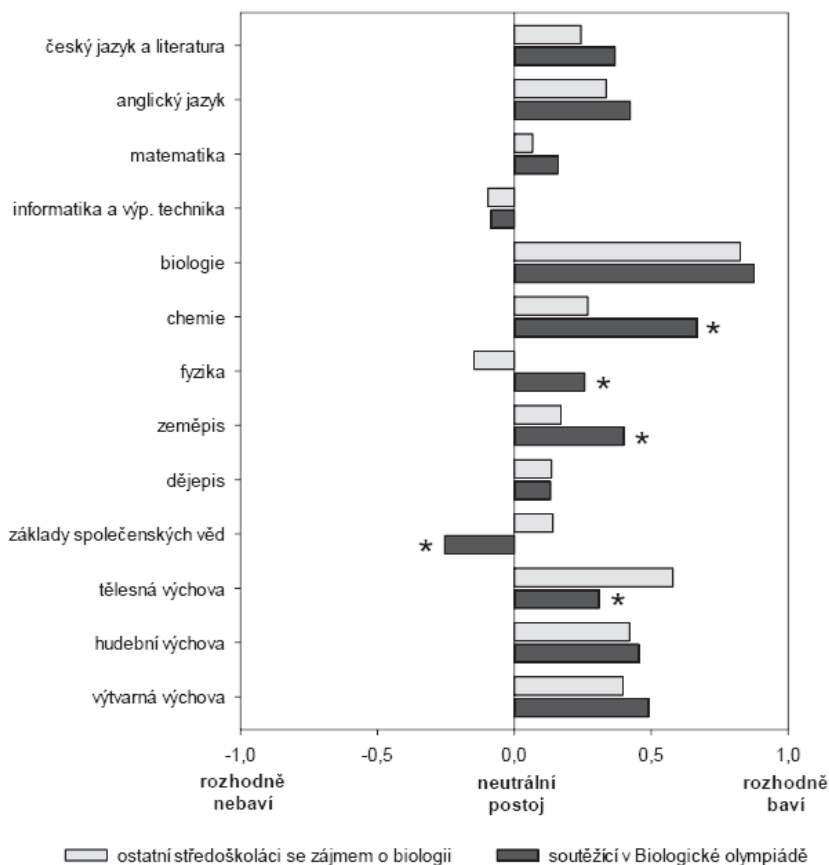
Hodnocení dílčích biologických oborů řešiteli Biologické olympiády a ostatními žáky se zájmem o biologii



Vysvětlivky: hvězdička označuje statisticky významný rozdíl ($p < 0,05$) ve vnímání daného oboru řešiteli Biologické olympiády a ostatními žáky se zájmem o biologii.

Graf 2

Hodnocení vyučovacích předmětů řešiteli Biologické olympiády a ostatními žáky se zájmem o biologii



Vysvětlivky: hvězdička označuje statisticky významný rozdíl ($p < 0,05$) ve vnímání daného vyučovacího oboru řešiteli Biologické olympiády a ostatními žáky se zájmem o biologii.

3.3 Srovnání žáků jednotlivých sledovaných skupin

Porovnání skupin 1) až 4) (viz kapitola 3.2) ukázalo, že se žáci signifikantně liší v řadě proměnných. Účastníci národních kol BiO a SOČ hodnotili buněčnou a molekulární biologii lépe než účastníci biologicky zaměřeného semináře ($p = 0,04$; resp. $0,01$). Stejný rozdíl byl v hodnocení botaniky účastníky Ústředního kola BiO a biologicky zaměřeného semináře ($p = 0,00005$) a účastníky Celostátní přehlídky SOČ a biologicky zaměřeného semináře ($p = 0,0001$). Účastníci Ústředního kola BiO také v porovnání s účastníky biologicky zaměřeného semináře lépe hodnotili ekologii ($p = 0,02$). Naopak biologie člověka byla signifikantně hůře hodnocena účastníky Ústředního kola BiO, než žáky ze všech ostatních skupin ($p = 0,0001$). Mezi činnostmi v rámci výuky biologie ve škole byla praktická cvičení signifikantně hůře hodnocena účastníky Ústředního kola BiO, než účastníky volnočasových biologických aktivit (skupina Arachne/Brontosaurus) ($p = 0,001$), obě tyto skupiny naopak lépe než žáci semináře hodnotily poznávání organismů ($p = 0,0001$). Zařazení projektů do výuky biologie hodnotili účastníci ze skupiny Arachne/Brontosaurus lépe, než žáci semináře ($p = 0,01$). Přírodovědné předměty byly hodnoceny signifikantně hůře žáky semináře, než účastníky Ústředního kola BiO (chemie $p = 0,01$; fyzika $p = 0,0004$), Celostátní přehlídky SOČ (chemie $p = 0,03$; fyzika $p = 0,01$) a žáky skupiny Arachne/Brontosaurus (fyzika $p = 0,00007$). Naopak předměty ZSV a TV byly lépe hodnoceny žáky semináře než účastníky Ústředního kola BiO (ZSV $p = 0,03$; TV $p = 0,02$). Žáci jednotlivých skupin 1) až 4) (viz kapitola 3.2) se signifikantně lišili i v míře souhlasu s různými výroky. Účastníci Celostátní přehlídky SOČ na rozdíl od účastníků Ústředního kola BiO souhlasili s tím, že učitel biologie na střední škole výrazně podnítil jejich zájem o přírodu a její studium ($p = 0,03$) a že se na hodiny biologie připravují důkladněji, než na hodiny jiných předmětů ($p = 0,009$). Důkladněji než účastníci Ústředního kola BiO se na hodiny biologie připravují i účastníci biologicky zaměřeného semináře ($p = 0,00002$). Účastníci Celostátní přehlídky SOČ také více než účastníci Ústředního kola BiO souhlasili s tvrzením, že vynikající znalosti a dovednosti z biologie jim mohou v budoucnosti výrazně pomoci k získání vysokého společenského postavení ($p = 0,04$) a že rádi poznávají zákonitost fungování přírody ($p = 0,005$). Žáci obou skupin národních kol SOČ i BiO mají při učení raději nové věci a výzvy, než žáci biologicky zaměřených seminářů (SOČ $p = 0,01$; BiO $p = 0,004$) a raději se věnují řešení problémových úkolů, aby jim přišli „na kloub“ (SOČ $p = 0,002$; BiO $p = 0,00002$). Pro účastníky Ústředního kola BiO je studium nových biologických témat příjemněji strávený čas, než pro žáky biologicky zaměřených seminářů ($p = 0,002$), do školy oproti tomu chodí raději účastníci národní přehlídky SOČ, než žáci biologicky zaměřených seminářů ($p = 0,003$).

3.4 Diskuze

Výzkum motivů a impulzů, které přivedly žáky k zájmu o biologii, přinesl řadu zajímavých zjištění. Ukázalo se, že řešitelé Ústředního kola BiO jsou svébytnou skupinou, která se v mnohém liší i od ostatních žáků, kteří se věnují biologii nad rámec povinného školního předmětu. O přírodu se většinou začali zajímat již v předškolním věku, k zájmu je často přivedl člen rodiny, i když povolání rodičů nemělo na tuto skutečnost vliv. Řešitelé BiO také kladněji vnímali méně oblíbené obory biologie jako molekulární a buněčnou biologii, botaniku, či ekologii. Školní předměty chemie a fyzika, ale nikoliv biologie, byly pozitivněji hodnoceny řešiteli BiO, než ostatními žáky. To vysvětlujeme tím, že při řešení BiO (např. studiu přípravných textů, viz Baláz & kol. 2014 a další) se účastníci dozvědí řadu zajímavostí a novinek z oboru biologie, které nemusí být ve škole zmiňovány. Také si mohli najít alternativní zdroje biologických informací, často navštěvovali zájmové kroužky, odborná soustředění a biologii se věnují i samostatně ve svém volném čase. Proto pak upřednostňují obory a předměty, které mohou být ostatními žáky vnímány jako obtížné, neatraktivní či abstraktní. Tento motiv, věnování se biologii „navzdory“ ne vždy zajímavým hodinám biologie ve škole, se objevil i v polostrukturovaných rozhovorech s bývalými účastníky BiO (viz kapitola 3.1). Ze školních činností hodnotili řešitelé BiO kladněji než ostatní poznávání organismů, naopak praktická cvičení byla účastníky BiO hodnocena hůře, než ostatními žáky. Zde se nabízí prostor pro další studii, která by zmapovala, co bývá obsahem praktických cvičení na středních školách (gymnaziích). Ta mohou být motivační, pouze pokud jsou vhodně vedena (van den Berg 2013). Účastníci odborného soutředění Arachne hodnotili projektovou výuku lépe, než ostatní respondenti, což může být dáno zejména tím, že právě na soustředění intenzivně řeší odborné projekty (Mourek & kol. 2001). Pokud tedy žáci mají zkušenost s kvalitně vedenou formou výuky, může to vést k tomu, že ji hodnotí pozitivněji. Žáci biologicky zaměřených volitelných seminářů se o biologii často začali zajímat až na střední škole, nechodili do přírodovědně zaměřených kroužků a k zájmu je nejčastěji přivedla „touha po poznání“. Oproti žákům ostatních skupinám upřednostňovali biologii člověka a podstatná část z nich plánuje studovat lékařské fakulty. Účastníci Celostátní přehlídky SOČ uváděli, že jejich učitel na střední škole významně podnítil jejich zájem o biologii, více než ostatní žáci se připravují na hodiny biologie a do školy chodí raději. To lze vysvětlit tím, že středoškolský učitel je často zároveň jejich konzultantem práce SOČ. Pokud má tedy učitel zájem o obor a je ochotný žáky aktivně podporovat, může je pro svůj obor zaujmout i v pozdějším věku.

Závěr

Žáci se zájmem o biologii mohou být k oboru přivedeni v různém věku a různými podněty. I když u velké části z nich za zájmem stojí rodinní příslušníci, nelze zanedbat ani vliv učitelů a školy. Studium biologie jim přináší radost a zadostiučení a velký počet žáků uvedl, že jejich zájem iniciovala touha po poznání. Mezi zájemci o biologii tvoří specifickou skupinu řešitelé Biologické olympiády. Kladněji než ostatní zájemci o biologii hodnotí vyučovací předměty chemii a fyziku a v rámci biologie obory jako buněčná a molekulární biologie, botanika či ekologie. Řešitelé Ústředního kola Biologické olympiády se navíc častěji než ostatní o přírodu začali zajímat již v předškolním věku. Účastníci Celostátní přehlídky SOČ měli ze zkoumaného vzorku žáků se zájmem o biologii nejkladnější vztah ke škole a školní výuce. Naprostá většina žáků biologicky zaměřených seminářů se o biologii začala zajímat až v průběhu školní docházky, značná část dokonce až v průběhu střední školy. Pokud se tedy učitel žákům dostatečně věnuje, je možné je pro předmět nadchnout i později.

Literatura

- Baláz, V. a kol. (2014). *Země živitelka. Příroda ve službách člověka*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze.
- Budíková, M., Králová, M. & Maroš, B. (2010). *Průvodce základními statistickými metodami*. Praha: Grada Publishing.
- Farkač, J. & Božková, H. (eds.) (2006). *Biologická olympiáda*. Praha: Nakladatelství Jan Farkač.
- Franz-Odendaal, T., Blotnický, B., French F. & Joy, P. (2014). Career Choices and Influencers in Science, Technology, Engineering and Math: An Analysis of the Maritime Provinces. WISEatlantic Survey Executive Report: *NSERC Chair for Women in Science & Engineering*.
- Held, L. (2011). Konfrontácia koncepcií prírodovedného vzdelávania v Európe. *Scientia in educatione*. 2, 1, 69–79.
- Janík, T. & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*. 1, 1, 5–32.
- Kidman, G. (2008). Biotechnology education: topics of interest to students and teachers. In Hamman, M., Reiss, M., Boulter, C. & Tunnicliffe, S. D. (Eds.), *Biology in context: learning and teaching for the twenty-first century*. London: Institute of Education, University of London.
- Knox, K. L., Moynihan, J. A. & Markowitz, D. G. (2003). Evaluation of short-term impact of a high school summer science program on students' perceived knowledge and skills. *Journal of Science Education and Technology*. 12, 4, 471–478.
- Markowitz, D. G. (2004). Evaluation of the long-term impact of a university high school summer science program on students' interest and perceived abilities in science. *Journal of Science Education and Technology*. 13, 3, 395–407.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2012). *Organizační řád Biologické olympiády*. Praha: MŠMT. [online]. [cit. 2014-12-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/14025_1_1/

- Mourek, J., Koukol, O., Fišerová, J. & Hrabáková, M. (2001). Secondary school students taste the real science: project methods used in the biological summer course Arachne. In: 9th ECHA Conference: *The theory and praxis of integrating of school projects in the teaching of natural sciences, biology and ecology*.
- Mourek, J. a kol. (2007). Biological Summer Course Arachne-Spider Web Connecting People and Different Branches of Science. *Science Education: Models and Networking of Student Research Training Under 21*. 16, 201–211.
- O'Kennedy, R. et al. (2005). The first EU Science Olympiad (EUSO): a model for science education. *Journal of Biological Education*. 39, 2, 58–61.
- Oliver, M. & Venville, G. (2011). An exploratory case study of Olympiad students' attitudes towards and passion for science. *International journal of science education*. 33, 16, 2295–2322.
- Philpot, C. J. (2007). *Science Olympiad students' nature of science understandings*. Doktorská práce. Georgia State University. Dostupné z: http://scholarworks.gsu.edu/msit_diss/20/
- Prokop, P., Tuncer, G. & Chudá, J. (2007). Slovakian students' attitudes toward biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 3, 4, 287–295.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henrikson, H. & Hemmo, V. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussels: Office for Official Publications of the European Communities.
- Salmi, H. (2003). Science centres as learning laboratories: experiences of Heureka, the Finnish Science Centre. *International Journal of Technology Management*. 25, 5, 460–476.
- Schreiner, C. & Sjøberg, S. (2004). The relevance of science education. Sowing the Seed of ROSE. Oslo: *Acta Didactica*. 4, 5–120.
- Staziński, W. (1988). Biological competitions and Biological Olympiads as a means of developing students' interest in biology. *International Journal of Science Education*. 10, 2, 171–177.
- Škoda, J. & Doulik, P. (2009). Vývoj paradigmat přírodovědného vzdělávání. *Pedagogická orientace*. 19, 3, 24–44.
- Švandová, K. & Kubiatio, M. (2012). Faktory ovlivňující postoje studentů gymnázií k vyučovacím předmětům chemie. *Scientia in educatione*. 3, 2, 65–78.
- Tunnicliffe, S. D. & Ueckert, C. (2011). Early biology: the critical years for learning. *Journal of Biological Education*. 45, 4, 173–175.
- van den Berg, E. (2013). Didaktická znalost obsahu v laboratorní výuce: Od práce s přístroji k práci s myšlenkami. *Scientia in educatione*. 4, 2, 74–92.
- Vohra, C. F. (2000). Changing trends in biology education. *Biology International*. 49–55.
- Vybíral, B. (2008). Ohlédnutí za padesáti lety Fyzikální olympiády. In: Opatrný, T., Kvítek, L., Krchňák, P., Megová, M., Tarkowski, P. III. ročník mezinárodní konference *Nové metody propagace přírodních věd mezi mládeží aneb věda je zábava*. Sborník příspěvků. Olomouc: Přírodovědecká a Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.

Platnost všech internetových odkazů uvedených v seznamu literatury byla ověřena autory příspěvku ke dni 20. prosince 2014.

Příspěvek byl zpracován v rámci řešení grantových projektů GAUK1168214 (VJ) a OPVK CZ.1.07/2.3.00/20.0166 „Centrum teorie vzdělávání přírodovědných oborů“ (MJ), IGA_PdF_2014019 (MJ)

Poděkování

Autoři příspěvku by na tomto místě chtěli poděkovat Janu Černému, Janu Havlíčkovi a Martinu Ruskovi za podnětné připomínky při sestavování dotazníku, Stevenu Morrisovi za jazykovou revizi anglické verze abstraktu, Janu Farkačovi, Milanu Škrabalovi, Lence Rajmonové, Janu Markovi, Pavlíně Hartmanové, Mileně Peterové a vedení občanského sdružení Arachne za možnost oslovit respondenty. Velký dík za účast ve výzkumu patří všem respondentům.

Kontakt:

RNDr. Vanda Janštová
Katedra učitelství a didaktiky biologie
Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy v Praze,
Viničná 7, 128 43 Praha 2
Katedra biologie a environmentálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
M. D. Rettigové 4, 116 39, Praha 1
E-mail: vanda.janstova@natur.cuni.cz

RNDr. Martin Jáč, Ph.D.
Katedra biologie
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Purkrabská 2, 779 00, Olomouc
E-mail: martin.jac@upol.cz

Mgr. Radka Marta Dvořáková
Katedra učitelství a didaktiky biologie
Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy v Praze,
Viničná 7, 128 43 Praha 2
Katedra biologie a environmentálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
M. D. Rettigové 4, 116 39, Praha 1
E-mail: radka.marta@natur.cuni.cz

Prvky konstruktivismu v oborové didaktice literární výchovy – obsahová analýza

Václav Jindráček, Jiří Škoda, Pavel Doulík

Abstrakt

Předkládaná studie si klade za cíl odpovědět na otázky po využití konstruktivistických teorií v procesech školní literární komunikace a recepce literárního uměleckého textu. Smyslem práce je navázat na současné didaktické teorie, zejména pak na komunikační pojetí literární výchovy, a poukázat, že jedním z důležitých aspektů školní literární komunikace jsou tzv. prekoncepce, tedy žákovská pojetí uměleckého textu. Na základě výsledků obsahové analýzy odborných didaktických článků je charakterizován vztah oborové didaktiky literární výchovy k psychodidaktickým a konstruktivistickým teoriím, k pedagogické psychologii, k obecné didaktice a k ostatním oborovým didaktikám.

Klíčová slova: konstruktivistické teorie, literární komunikace, recepce uměleckého textu, žákovská pojetí uměleckého textu, kostnická škola recepční estetiky, čtenářské komunikační aktivity

Elements of constructivism in branch didactic literary education – content analysis

Abstract

The objective of this paper is to answer questions about the use of constructivist theories in the processes of literary communication and reception of literary artistic text. The aim of the paper is to develop the contemporary methodological theory, especially the communication concept of literary education, and to point out that one of the important aspects of school literary communication are so called preconceptions, i.e. pupils' understanding of an artistic text. Based on the results of content analysis of subject didactic articles the relation of the subject didactics of literary education and psychological-didactic and constructivist theories is characterized. This is focused on pedagogical psychology, general didactics and other subject didactics.

Key words: constructivist theories, literary communication and reception of literary artistic text, pupils' understanding of the artistic text, the Constance school of receptionist aesthetics, communicative activities of readers

1 Základní teoretický rámec studované problematiky

1.1 Didaktická literární komunikace jako konstruktivistický problém

Metody řízení učebních činností žáků jako aktivní konstrukce poznání patří k hlavním tématům oborové didaktiky literární výchovy. Jde o problematiku, která úzce souvisí s didaktickou interpretací uměleckých děl, s teorií recepce a s procesem školní literární komunikace. Konstruktivistické pojetí literární výchovy vyžaduje, aby učitel systematicky rozvíjel a podněcoval žákovy recepční aktivity, respektoval jeho individuální čtenářské zkušenosti a zážitky z četby.

V popředí zájmu konstruktivisticky pojaté literární výchovy je proces literární komunikace. Komunikační situaci mezi autorem, textem a čtenářem je možné posuzovat z různých úhlů. Z autorské nebo textové pozice jsou aktivními komunikačními činiteli autor a text. Jak uvádí Lederbuchová (2004), „jejich konkrétní existenci lze doložit, jsou fixováni“. Čtenář se z tohoto pohledu jeví jako potenciální činitel, je tedy autorem anticipován v relativně pasivní pozici, existuje jako virtuální kategorie, vytvořená ještě před vlastním aktem čtení. Neprozrazuje nic o uskutečněné recepční aktivitě ani o reálném smyslu textu literárního díla. Za rozhodující proto považujeme hledisko, které na literární komunikaci pohlíží z pozice čtenáře.

Recepční hledisko vypracovali především autoři kostnické školy recepční estetiky H. R. Jauss a W. Iser. Jejich práce vycházejí z teorie, že text literárního díla je utvářen teprve tvůrčí aktivitou čtenáře a čtenářskou konkretizací literárního uměleckého textu, tedy teprve procesem čtení, jímž jsou významy textu uchopeny, a to nikoliv univerzálně, ale v neustálých inovacích jeho smyslu. Přesně to formuluje Iser (2001, s. 40–41): „Generuje-li význam textu čtenář, je zřejmé, že tento význam se zjevuje v příslušné individuální podobě“, tj. „významy literárních textů jsou generovány vůbec až v procesu čtení“

Připustíme-li, že literární text není a nemůže být „redukovatelný“ na jeden určitý význam, je zřejmé, že vlastní obsah textu není předem dán, ale vzniká jako individuální konstrukce v mysli každého čtenáře. Pokud souhlasíme s výrokem V. Nezkusila, že různí čtenáři totéž vnímají různě, potvrzujeme, že představy evokované textem jsou výsledkem aktivní konstrukce poznání, lépe řečeno individuálních poznávacích procesů konkrétního jedince. Z tohoto poznatku je nutné vycházet i v procesu školní literární komunikace. Tím spíše, že aktivní konstrukce obsahu četby ve vědomí žáka-čtenáře je specifická a relativně odlišná od interpretace učitele. Interpretace textu žákem ZŠ i SŠ není a priori nesprávná a nedokonalá, ale pokaždé jiná, je chudší o neporozumění důležitým skrytým významům a bohatší o fantazijní dotvářky, které tyto nepřijaté významy saturují. Interpretační výsledek, tedy výsledek aktivní konstrukce obsahu četby ve vědomí recipienta, označujeme jako *individuální žákovské pojetí uměleckého textu*, tj. prekoncept vzniklý v průběhu didaktické interpretace uměleckého textu.

Vycházíme tu z koncepce J. Piageta, podle nějž učící se jedinci organizují nové informace a myšlenky tak, aby byly v souladu s dosavadními znalostmi a dříve vytvořenými schématy. Mentální informační struktury přitom člověk přizpůsobuje nebo mění, aby odrážely vše, co se jedinec z nové zkušenosti naučil (Piaget & Inhelderová, 1997). Tyto dva procesy, které Piaget nazval *uspořádání* a *adaptace*, nepochybně fungují i v průběhu četby. Při recepci textu se nově přijaté informace aktivně integrují do struktury konstruované z předchozích individuálních zkušeností, jedinec tedy aktivizuje kognitivní procesy vnímání, myšlení, paměti a představivosti a operuje s psychickými pojmy, které byly již dříve v jeho mysli adaptovány. Aktivní komunikaci s uměleckým textem tedy čtenář „vyhodnocuje kvality zdůrazněné v díle“ (Haman, 1990) a konstruuje si vlastní, esteticky hodnocené individuální pojetí uměleckého díla.

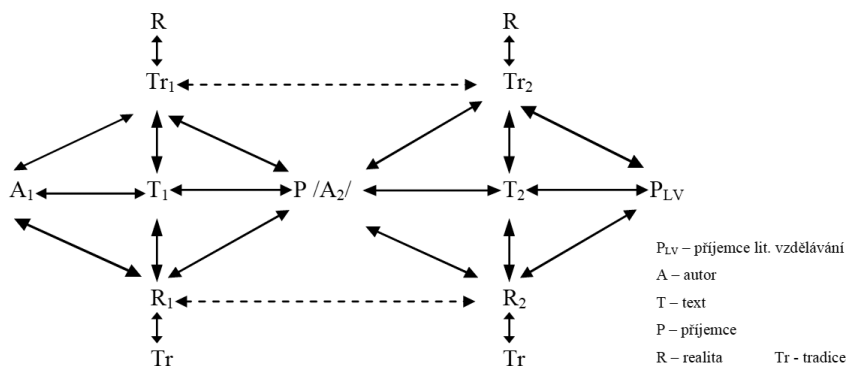
1.2 Komunikačně-metakomunikační model podle autorů nitranské školy

Pro specifikaci komunikačního vztahu mezi učitelem, žákem a literárním uměleckým textem chceme využívat aktuálního a poměrně výstižného označení *didaktická* (jinak také *školní*) *literární komunikace* (Obert, 1979). Soustředíme se zejména na rovinu dynamicky se modifikujících pozic, které naznačují, že literární komunikace ve škole nekončí

v rovině *autor – text – příjemce*, ale pokračuje dále metakomunikací. Vycházíme proto z komunikačního modelu, který představili autoři tzv. nitranské školy. Předpokládají, že texty nevznikají jen jako odraz soudobé skutečnosti, ale že jistým způsobem zobrazují i předcházející vývoj. Ten lze považovat za jednu z podmínek vzniku literárního díla stejně jako ostatní mezitextové vztahy, tedy vztah autora k realitě (zkušenostní komplex autora), vztah čtenáře k realitě (zkušenostní komplex čtenáře), vztah autora k tradici (literární vzdělání autora) a vztah čtenáře k tradici (literární vzdělání čtenáře) (Popovič et al., 1981). Vektorizací komunikačních vztahů bylo vytvořeno schéma komunikačně-metakomunikačního modelu literárního textu:

Obr. 1

Komunikačně-metakomunikační model literárního textu. Převzato z Popovič et al. (1981)



Jak je z modelu patrné, příjemce literárního textu zde nabývá pozici druhého autora, tzn. učitel literární výchovy se jako čtenář stává autorem pro dalšího příjemce, který je ve skutečnosti příjemcem metatextu (tj. komunikátu autora a čtenáře-učitele). Tímto příjemcem je žák jako účastník didaktické literární komunikace, tedy literární metakomunikace ve školním prostředí (Obert, 1979). Do naznačených komunikačních vztahů ovšem vstupují i další proměnné, které jednotlivé komunikační roviny značně komplikují. Právě proto autoři nitranské školy upozorňují na důležitost textotvorných procesů a jednotlivých textotvorných kategorií. Patří k nim nejen autor (jako původce reálného literárního textu), ale také čtenář a jeho recepční aktivita, jeho kontrola směrem k autorovi a zpětnovazebná reakce.

Z představeného komunikačního modelu vyplývá, že podstatou a východiskem didaktické literární komunikace je komunikační interakce mezi žákem-čtenářem a didaktizovaným uměleckým textem. Akceptujeme přitom stanovisko Lederbuchové (1995),

kteřá namítá, že v takovém komunikačním modelu „jde o didakticky naprogramovaný vztah, do detailu manipulovaný učitelem“ a že tento model „nedává [žákovi – pozn. aut.] příležitost pro rozvoj spontánních komunikačních aktivit“, tj. přirozených recepčních aktivit žáka ve smyslu *autor – text – žák*.

Jsme přesvědčeni, že smyslem didaktické interpretace uměleckého textu není pouhé vytváření interpretačních metatextů učitelem, ale rozvíjení komunikačních schopností žáka a kultivace jeho literárních komunikačních aktivit, ovlivňujících i žákovská individuální pojetí uměleckého textu. Jedině tak může být naplněna hlavní funkce školní literární výchovy, tedy „pomáhat žákovi v komunikaci s uměleckou literaturou, motivovat ho k ní, pěstovat tuto komunikaci jako specifickou kulturní potřebu dítěte“ (Lederbuchová, 1996–1997b).

V modelu školní literární metakomunikace musíme respektovat, že nesledujeme pouhou komunikaci autora, textu a žáka, ale že zkoumáme vztah mezi „sémantickou kvalitou autorského subjektu v jazykovém a jeho prostřednictvím i znakovém kódu textu“ a mezi „recepčními aktivitami čtenáře, jeho aktivitami tvořivými, jimiž dekoduje informace textu v determinantách své čtenářské kompetence“ (Lederbuchová, 1995). Z hlediska konstruktivistického pojetí výuky to znamená, že se zaměřujeme na sledování komunikační interakce mezi autorskou konstrukcí subjektivního obrazu světa a žákovským subjektivním psychickým obsahem konstruovaným z informací, estetických významů a hodnot obsažených v textu (aktivní konstrukce porozumění).

Součástí žákova individuálního interpretačního schématu (konkrétního výsledku žákovské interpretace, jeho „interpretátu“) je také intenzita prožitku konkrétního uměleckého textu. Ta je podle Cenka (1990–1991) „závislá na umělecké síle díla, na jeho společenské i osobní vnímatelově aktuálnosti a na vnímatelově pohotovosti osvojit si jeho významy“. Žákovské individuální pojetí okolního světa se tedy uplatňuje zejména při zápasu o správnost, pravdivost představy zobrazovaného světa, který nakonec vede k proměně nebo k potvrzení vnímatelových představ o životě.

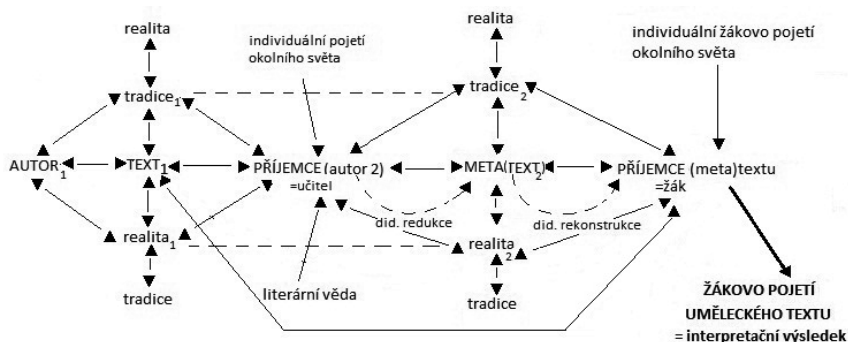
1.3 Konstruktivisticky pojatý model didaktické literární komunikace

Ve snaze zdůraznit přirozené recepční aktivity žáka a rozvoj jeho spontánních komunikačních aktivit jsme dospěli k vlastnímu modelu *didaktické literární komunikace jako institucionálně uspořádané metakomunikace*. Při jeho sestavení jsme vycházeli z modelu nitranské školy, zdůraznili jsme však individuální žákovu četbu (včetně jeho individuálního pojetí uměleckého textu) a v souladu s tvrzeními L. Lederbuchové jsme ji doplnili o vztah *autor – text – žák*. Tím upozorňujeme, že takový komunikační model nepojímá žákův vztah k uměleckému textu jako didakticky naprogramovanou interakci, která je do detailu manipulována učitelem (ve smyslu oficiálního učitelova metatextu), ale

že upřednostňuje žákovo hledání vlastní cesty komunikace s literárním dílem, a to na základě interakce s didaktizovaným metatextem.

Obr. 2

Model didaktické literární komunikace jako institucionálně uspořádané metakomunikace



V literární komunikační situaci ve škole primárně sledujeme spontánní komunikaci žáka s literárním dílem představeným v didaktizovaném metatextu. Konstrukce obsahu četby ve vědomí žáka-čtenáře je proto determinována okolními vlivy (klimatem třídy, přístupem učitele, formami didaktizace, sociálně konstruovaným poznáním školní třídy atd.) a vlivy vnitřními (celkovou mentální vyspělostí žáka, jeho kognitivními, volními, emočními, motivačními procesy, psychickými stavy a dispozicemi a žákovým vnitřním obrazem vnějšího světa). V návaznosti na konstruktivistické pojetí výuky klademe důraz na zkoumání aktivní konstrukce obsahu četby ve vědomí žáka-čtenáře, resp. na individuální charakteristiky žáků v průběhu recepce a interpretace uměleckého textu. Aktuální individuální výsledek interpretace („interpretát“) chápeme jako *žákovské pojetí uměleckého textu*, tj. pojetí obsahu četby ve vědomí žáka-čtenáře, které ovšem není konečným výsledkem literárního komunikačního řetězce, ale funguje jako *nástroj* další konstrukce žákova poznání a konstrukce obsahu četby (při další čtenářské zkušenosti). Žákovské pojetí uměleckého textu proto vnímáme jako nástroje a východiska didaktické interpretace uměleckého textu.

2 Východiska obsahové analýzy

Východiska modelu školní metakomunikace jsme definovali jako doménově specifické kategorie pro obsahovou analýzu odborných didaktických článků. Cílem bylo zjistit, jak oborová didaktika literární výchovy reflektuje poznatky pedagogického konstruktivismu a zda je analyzuje po stránce teoretické. Položili jsme si následující otázky:

- Objevují se v současných literárnědidaktických studiích zmínky o žákovských pojtech učiva?
- Jak velmi jsou v didaktice literární výchovy využívány současné poznatky pedagogické psychologie?
- Jak často se v literárnědidaktických pracích uvažuje a hovoří o didaktizaci (resp. didaktické redukci a didaktické rekonstrukci)?
- Zabývá se didaktika literární výchovy procesem aktivního řízení učebních činností žáků?
- Jaký význam je v didaktice literární výchovy přikládán interpretačním výsledkům žáka-čtenáře?
- Jak často se didaktika literární výchovy věnuje faktorům školní literární komunikace?

K obsahové analýze byly zvoleny texty v periodických publikacích, a to z následujících důvodů:

- Texty v periodických publikacích reflektují aktuální poznatky v daném oboru rychleji a pružněji než publikace neperiodické.
- Texty v periodických publikacích podléhají obvykle náročnějšímu recenznímu řízení než texty neperiodické, kterými mohou být i texty populárně naučného charakteru, účelově vydané sborníky, texty encyklopedické apod.
- Texty v periodických publikacích umožňují bezprostřední reakci odborné veřejnosti, např. v podobě polemik nebo diskusí.
- Texty v periodických publikacích často reflektují i poznatky a připomínky učitelů z praxe. Ty mohou vhodně doplňovat teoretické koncepty a obohacovat je o konkrétní praktické zkušenosti.
- Texty v periodických publikacích přinášejí pestřejší výběr různých témat, koncepcí, přístupů a paradigmat, než je tomu u neperiodických publikací monografického charakteru.
- Texty v periodických publikacích, vycházejících v určitém časovém horizontu, poskytují longitudinální přehled o proměnách literárnědidaktických teorií.

K obsahové analýze jsme zvolili 20 kompletních ročníků časopisu *Český jazyk a literatura* (ročníky 1993–2012). Především z těchto důvodů:

- Časopis *Český jazyk a literatura* patří k základním bohemistickým periodikům s didaktickým zaměřením.
- Do časopisu *Český jazyk a literatura* přispívají významní odborníci v oboru didaktiky literatury.
- Časopis publikuje i příspěvky lingvodidaktického zaměření, což umožňuje vzájemně srovnávat didaktická paradigmat a konkrétní teoretické přístupy obou didaktických subdisciplín.
- Časopis *Český jazyk a literatura* je recenzovaným periodikem dle Metodiky hodnocení výsledků vědy a výzkumu Rady vlády ČR pro výzkum, vývoj a inovace. To je zárukou vysoké úrovně a odborné kvality, neboť příspěvky procházejí náročným recenzním řízením.
- Časopis *Český jazyk a literatura* vychází více než 50 let, je tedy periodikem s dlouhou tradicí a umožňuje sledovat didaktické přístupy longitudinálně.

Jako vstupní kritéria k detailní obsahové analýze jsme určili dílčí kategorie didaktické literární komunikace. Vybrané doménově specifické kategorie vycházejí z modelu školní metakomunikace, jehož základní aspekty jsme představili v teoretické části práce. Vymezené kategorie odpovídají komunikaci *autor – text – žák* a komunikaci *učitel – metatext – žák*. Jedná se o:

- faktory ovlivňující autora a text,
- didaktickou redukci,
- didaktickou rekonstrukci,
- faktory ovlivňující žákovu interpretaci,
- žákovy mechanismy interpretace,
- učitelovu interpretaci,
- interpretační výsledek (žákovské pojetí uměleckého textu),
- vlastní produkci textu žákem.

3 Výsledky a diskuse

3.1 Oborové didaktiky a didaktiky výchovných předmětů

Analyzováno bylo celkem 501 příspěvků (odborných statí, empirických studií, diskusních příspěvků, zkušeností z praxe) publikovaných v časopise *Český jazyk a literatura* v letech 1993–2012. Takové časové rozpětí umožňuje zachytit, jak se vyvíjely teoretické a empirické přístupy k oborové didaktice literární výchovy v posledních letech a jak tyto přístupy reagovaly na moderní pedagogické teorie.

V uplynulých dvaceti letech prošly oborové didaktiky bouřlivým rozvojem. Postupně opouštěly tradiční metodické a ontodidaktické pojetí a etablovaly se jako samostatné vědecké disciplíny, zaměřující se na procesy učení a utváření vědomostí v mysli dítěte (psychodidaktický přístup). Zdá se, že problematičtější je situace v didaktikách výchovných předmětů. Moderní psychodidaktické přístupy nejsou v těchto disciplínách doposud plně reflektovány, ačkoli to jsou právě didaktiky výchovných předmětů, které poskytují optimální prostor pro praktickou realizaci psychodidaktických teorií. Tradiční metodické pojetí oborových didaktik, typické pro metodiky humanitních disciplín, sklouzává ve výchovných předmětech k formalismu a schematismu, a tím potlačuje hlavní cíl výchovných předmětů, tzn. rozvoj kreativity, fantazie, tvůrčího a kritického myšlení. I z toho důvodu jsme přistoupili k obsahové analýze, jejímž hlavním záměrem bylo zjistit, nakolik se výše uvedené trendy promítají do didaktiky literární výchovy. Výsledky, které obsahová analýza poskytla, pak mohou předznamenávat další literárnědidaktický vývoj.

3.2 Interpretace výsledků obsahové analýzy a jejich stratifikace podle oborového zaměření

Obsahová analýza byla realizována sledem následujících kroků:

1. Analýze bylo podrobeno 20 ročníků časopisu *Český jazyk a literatura*. Za relevantní byly považovány pouze příspěvky, které byly publikovány v rubrikách „Statí a články“, „Z praxe našich škol“ a „Diskuse“. Tyto rubriky jsou stěžejní částí časopisu.
2. Následně byla provedena obsahová analýza všech článků, které byly zahrnuty do sledovaných rubrik. Cílem bylo rozlišit příspěvky *jazykovědné, literárněvědné, lingvodidaktické a literárnědidaktické*.
3. Příspěvky různého oborového zaměření byly rozčleněny na teoretické, praktické a diskusní.
4. Články, které byly vyhodnoceny jako literárnědidaktické, se staly předmětem detailní obsahové analýzy. Cílem bylo posoudit, zda je příspěvek relevantní vzhledem ke sledovanému tématu. Za relevantní byly považovány pouze takové články, které se zabývaly interpretací, didaktickou literární komunikací, faktory ovlivňujícími text, žákovskými a učitelovými mechanismy interpretace a jejich výsledky. Za tímto účelem byly stanoveny doménově specifické kategorie, v jejichž rámci byla sledována četnost příspěvků věnovaných dané problematice. Z počtu 123 literárnědidaktických příspěvků odpovídalo stanoveným parametrům pouze 57 článků.

Z celkového počtu 501 sledovaných článků bylo 296 didakticky zaměřených. V uplynulých 20 ročnících časopisu *Český jazyk a literatura* tedy převládala složka didaktická. Z obsahové analýzy vyplynulo, že v časopisu dominuje zájem o didaktiku českého jazyka (34 % = 111 článků), naopak nejméně se objevují články literárněvědné (19 % =

94 článků). Literárnědidaktické problematice se věnovalo 123 článků (tj. 25 %), jazykovědnou problematikou se zabývalo 111 článků (tj. 22 %).

Zajímavé výsledky vyplynuly ze vzájemného srovnání jednotlivých oborových příspěvků. Zatímco články jazykovědné, literárněvědné a lingvodidaktické jsme vyhodnotili většinou jako teoretické (285 teoretických statí z počtu 378 článků), žánrové zastoupení literárnědidaktických příspěvků se zdálo být poměrně vyvážené (z počtu 123 článků bylo 54 teoretických studií, 40 diskusních příspěvků a 29 článků ze školní praxe). Domníváme se tedy, že obory jazykovědy, literární vědy a lingvodidaktiky mají bohaté teoretické a metodologické zázemí, zatímco didaktika literární výchovy není stále koncepčně ani metodicky vymezena.

Otázky, které se v posledních dvou desetiletích octly v popředí literárnědidaktických diskusí, se vztahovaly především k funkci a smyslu literární výchovy ve škole, k celkové teoretické koncepci didaktiky literární výchovy a k poměru mezi přímou čtenářskou zkušeností žáků a poznatkovou složkou učiva. Pro vymezení obsahu a cílů literární výchovy je však důležitá i didaktická interpretace uměleckého textu. K. Lippmann (2002–2003) tvrdí, že interpretaci literárního díla nesmíme omezit na pouhý pozitivistický popis, neboť žáci, pokud poznají, jaké bohatství myšlenek se v uměleckém textu skrývá, projeví větší zájem nejen o studium literatury, ale i o četbu jako takovou. Pochopí totiž, že myšlenky skryté v uměleckém textu „mají svůj původ v reflexi nevyčerpatelné škály přírodních i sociálních jevů a vůbec nejsou okrajové, neživé a pro praktický život nepoužitelné“. Interpretace literárního textu ve škole pak umožňuje, aby učitel prostřednictvím textů kultivoval myšlení žáků a podněcoval žákovskou komunikaci s významy, které jsou v literárním díle obsaženy. Opět tím naznačujeme důležitost čtenářských konkretizací, resp. konstrukcí obsahů četby ve vědomí žáků, tedy i důležitost konstruktivistických přístupů k literární výchově (výuce literatury) ve škole.

Ukázky z diskusí, které proběhly na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura*, dokumentují, jak se didaktika literární výchovy doposud vyvíjela. Názorné srovnání teoretických, diskusních a praktických příspěvků nabízí následující tabulka:

Tab. 1

Rozdělení článků podle žánru a oborového zaměření

	ŽÁNŘ PUBLIKOVANÝCH ČLÁNKŮ			
	Jazyk	Literatura	Didaktika jazyka	Didaktika literatury
DISKUSE	17	5	21	40
Z PRAXE	1	1	48	29
STUDIE	93	88	104	54

Rozdíly, které jsme zaznamenali v žánrovém zastoupení lingvodidaktických a literárně-didaktických článků, nelze považovat jen za výsledek dosavadního didaktického vývoje, ale za náznak toho, na jaké úrovni se obě didaktické subdisciplíny nyní nacházejí a jak by měly v budoucnu vypadat. Bylo by velmi zjednodušující tvrdit, že didaktika literární výchovy „neustále hledá cestu“, zatímco didaktika českého jazyka je v pedagogickém systému již plně etablována. Celá situace mnohem složitější. Zdá se, že nejen didaktika literární výchovy, ale bezpochyby i didaktika českého jazyka stojí před novým, poměrně obtížným úkolem – vyrovnat se s aktuálními poznatky moderních pedagogických a psychologických teorií, zejména s poznatky psychodidaktickými, neurodidaktickými a neuropsychologickými.

Jedním z typických projevů současného vývoje oborových didaktik je směřování k tzv. *komplexnímu pojetí*, tedy k vymezení komplexní oborové didaktiky jako aplikované vědy založené na základním výzkumu procesů enkulturace, socializace, vyučování a učení v určitém oboru (Janík, 2009). S neustále se rozšiřujícím množstvím poznatků o psychogenezi žákova poznání a konstruktivistických metodách řízení učební činnosti žáků roste otázka, jak těchto teorií adekvátně využít v jednotlivých didaktických oborech. Jak uvádějí autoři Janík a Stuchlíková (2010), „psychologie a neuropsychologie shromáždily v posledním čtvrtstoletí neuvěřitelné množství nových poznatků o kognitivní architektuře lidské mysli, a pochopitelně tak vzbudily množství otázek o tom, nakolik je toto poznání bezprostředně využitelné v pedagogické praxi“. Proto se domníváme, že není možné, aby didaktika literární výchovy a didaktika jazyka stály mimo tento proces a mimo ostatní oborové didaktiky.

3.3 Interpretace a stratifikace výsledků obsahové analýzy podle relevance

Z rozdílu mezi prvním a druhým desetiletím let 1993–2012 je patrné, že zájem o vymezení teoretické báze oborové didaktiky literatury postupně roste. Počet teoretických studií o literární výchově se jednoznačně zvýšil (oproti 21 statím z let 1993–2002 bylo mezi lety 2003–2012 publikováno 34 teoretických prací). A to i přesto, že četnost literárnědidaktických příspěvků se v obou sledovaných obdobích zdá být poměrně vyvážená (v ročnících 1993/1994 – 2001/2002 bylo uveřejněno 58 článků, v ročnících 2003/2004–2011/2012 to bylo 66 článků).

Zatímco v prvním období diskusní příspěvky (22) převažovaly nad množstvím publikovaných teoretických statí (21), v druhém období byla situace opačná – jednoznačně převládaly teoretické studie (34 oproti 18). Vzhledem k tomu, že mezi lety 1993–2002 měly diskuse dominantní roli, zdá se, že úvahy nad literárněvýchovnými a didaktickými otázkami kompenzovaly zájem o teoretické problémy. Nelze se však domnívat, že s nárůstem teoretických článků v letech 2003–2012 počet diskusních příspěvků výrazně poklesl. Diskuse o didaktice literární výchovy vytvořily zázemí pro teoretickou rovinu

a umožnily, aby do teorie vzdělávání vstupovaly i konkrétní úvahy nad smyslem a funkcí oboru.

V literárněvýchovné oblasti je kladen důraz na didaktickou interpretaci uměleckého textu, na čtenářské konkretizace v recepci literárních děl, na procesy žákovské četby a školní literární komunikace. Z počtu 501 analyzovaných článků se literárněvýchovným tématům věnovalo celkem 123 článků. Za relevantní jsme považovali pouze ty příspěvky, které se konkrétně vztahovaly k procesu didaktické literární komunikace, k didaktické interpretaci, k interpretačním výsledkům, k recepci, percepci, apercpci a konkretizaci literárních textů. Z počtu 123 příspěvků tuto tematiku sledovalo 57 článků (tj. 54 % článků bylo nerelevantních, 46 % článků relevantních).

3.4 Stratifikace výsledků obsahové analýzy podle doménově specifických kategorií

Jako vstupní kritéria obsahové analýzy jsme stanovili 8 základních doménově specifických kategorií. Vycházeli jsme z modelu školní literární komunikace, který jsme definovali na základě komunikačně-metakomunikačního modelu. Podstatou školní literární komunikace je komunikační interakce mezi žákem-čtenářem a didaktizovaným uměleckým textem (tzn. metatextem). V rámci obsahové analýzy jsme tyto prvky vymezili jako tři doménově specifické kategorie: *žákovy mechanismy interpretace*, *učitelovy mechanismy interpretace*, *vlastní produkce textu žákem*.

Konstruktivistické pojetí výuky vyžaduje, abychom se soustředili na komunikační interakci mezi autorskou konstrukcí subjektivního obrazu světa a žákovským subjektivním psychickým obsahem konstruovaným z informací, estetických významů a hodnot obsažených v textu. To odpovídá kategorii, kterou jsme pro účely obsahové analýzy pojmenovali jako *interpretační výsledek (interpretát)*, tj. aktuální obsah četby konstruovaný ve vědomí žáka-čtenáře). Je přitom zřejmé, že žákův interpretační výsledek ovlivňují nejruznější činitelé. Jedná se především o úroveň žákovy čtenářské kompetence, tzn. o celkovou připravenost k četbě, do níž se promítají čtenářské zájmy a potřeby (Lederbuchová, 1995) a která je spjata s dalším významným faktorem školní metakomunikace, a sice s individuálním pojetím světa, který žáka obklopuje v jeho mysli. Žákovská pojetí okolního světa tak bezprostředně působí na žákovské individuální interpretační schéma, konstruované z obsahu četby konkrétního díla v konkrétním čase.

Autoři nitranského modelu literární (meta)komunikace předpokládají, že texty nevznikají jen jako odraz soudobé skutečnosti, ale že jistým způsobem zobrazují i předcházející vývoj. Za zásadní aspekt literární komunikace (a metakomunikace) proto považují *realitu*, lépe řečeno, odraz reality v textu a odrazový charakter kódování a dekodování skutečnosti (Miko, Popovič, 1978). Druhým faktorem je pak *tradice*, resp. systém vztahů mezi textem a tradicí, které vykazuje konkrétní literární dílo v relaci k národní literatuře, k jiným národním literaturám, k folkloru a k jiným druhům umění (Popovič et al., 1981).

Aspekty *tradice a reality*, tj. odrazový charakter kódování a dekodování skutečnosti v textu a vztah textu a tradice, jsme vymezili jako další doménově specifickou kategorii, a to jako *faktory ovlivňující text*. V konstruktivisticky pojaté literární výchově se jedná o specificky kódovaný obraz skutečnosti, který zahrnuje významy, s nimiž žák v procesu četby komunikuje. Tato komunikace předpokládá nejrůznější způsoby recepce, které mohou odrazový charakter díla vyvolat nebo realizovat a které mohou modifikovat existující společenský smysl nebo dodat smysl docela nový.

Faktory, které ovlivňují recepci uměleckého textu ve škole, nejsou jen a pouze ty činitele, které podmiňují vlastní reálný text, resp. jeho existenci ve vědomí žáka. Za důležité považujeme i faktory, které bezprostředně působí na žákovu komunikaci s texty umělecké literatury a s jejich potenciálními významy. Kromě samotného textu se na školní recepci podílejí i vlivy, které patří k individuálně specifickým charakteristikám žáka, jako jsou jeho aktuální psychické procesy a stavy, osobnostní dispozice, nálady, vážně a emocionální kontext recepce, včetně estetických, intelektuálních, sociálních a morálních emocí. Komunikaci s texty umělecké literatury ovlivňuje i konkrétní prostředí, v němž se žák v okamžiku četby nachází nebo v němž se pohybuje dlouhodobě (zejména prostředí rodiny a školy, popř. sociálních skupin vztahujících se k žákovským zájmům a potřebám). Obecně však platí, že obsah četby, který si žák ve své mysli utváří, je nejvíce určován komplexem individuálních žákovských zkušeností s literaturou a s vlivy, které tyto zkušenosti podmiňují.

Souhlasíme proto s tvrzením Lederbuchové (1996–1997a): „Dítě bude spoluutvářet obsah textu podle své zkušenosti s literaturou (podle jména autora, vědomí o žánru, sémanticky zatíženého titulu textu...) i podle dalších metatextových informací o literatuře a bude ve své čtenářské kompetenci operativně mobilizovat takové aktivity, které se v četbě podobného textu osvědčily.“ V konstruktivisticky pojaté literární výchově se jedná o individuální žákovská pojetí okolního světa a literatury. Pro účely obsahové analýzy označujeme tyto vlivy jako *faktory ovlivňující žáka (žákovu recepci literárního textu)*.

Protože se zabýváme institucionální školní metakomunikací, nikoliv literární komunikací jako takovou, je třeba zdůraznit, že literární text vstupuje do školní literární komunikace *didaktizován*, tj. didakticky upraven a redukován. Proces didaktizace umožňuje, aby se učitel rozhodl, zda interpretace uměleckého textu bude zaměřena k poetickým funkcím a ke kompozici žánru, nebo k rozvoji estetickofunkční komunikace. Didaktizací nevznikají metatexty, k nimž by žák přistupoval jako k textům sekundárním, ale naopak takové texty, které na žáka působí jako „originální umělecká díla“. Na učiteli záleží, zda „určitý text upřednostní ve funkci umění, nebo ve funkci učiva“ (Lederbuchová, 2002–2003). Pro účely obsahové analýzy jsme tyto faktory určili jako další dvě doménově specifické kategorie – jde o *didaktickou redukci a rekonstrukci*.

Detailní obsahové analýze bylo podrobeno 57 článků uveřejněných v časopise *Český jazyk a literatura* v letech 1993 – 2012. Stratifikaci relevantních příspěvků podle stanovených doménově specifických kategorií ukazuje následující tabulka.

Tab. 2

Rozdělení doménově specifických kategorií v relevantních člancích

DOMÉNOVĚ SPECIFICKÁ KATEGORIE	POČET VÝSKYTŮ	% VÝSKYTU
didaktická redukce	22	12
didaktická rekonstrukce	12	7
faktory ovlivňující text	32	18
faktory ovlivňující žáka	18	10
žakovy mechanismy interpretace	34	19
učitelovy mechanismy interpretace	17	9
produkce testu	10	6
interpretační výsledek	34	19

3.5 Interpretace výsledků obsahové analýzy podle doménově specifických kategorií

Pozitivně lze hodnotit, že poměrně velká pozornost byla v člancích věnována žakovským interpretačním procesům a mechanismům. Často diskutovanou se stala otázka, do jaké míry lze čtenářské interpretační mechanismy považovat za správné, resp. zda je vůbec možné, abychom každou jednotlivou interpretaci jednoho a téhož textu za správnou považovali. Domníváme se, že pro čtenáře je jakákoliv subjektivní interpretace uměleckého textu „legitimní“ a správná. V didaktickém prostředí školní literární výchovy je ovšem zřejmé, že literární text funguje jako prostředek k dosahování určitého výchovně vzdělávacího cíle, popř. dalších kompetencí, jak jsou vymezeny příslušnými kurikulárními dokumenty. Ve vztahu k výchovně vzdělávacím cílům je proto možné označit některé ze subjektivních interpretací za didakticky nežádoucí. Jsme přesvědčeni, že právě tyto interpretace lze považovat za určitý druh miskoncepcí, nikoliv však za miskoncepce ve smyslu chybného pojetí učiva, ale za interpretace, které neodpovídají výchovně vzdělávacím záměrům. Přikláníme se proto k názoru Lederbuchové, která tvrdí, že osobní svoboda individua je v průběhu čtenářské interpretace a konkretizace limitována autorskou záměrností a „zákonitostmi umělecké komunikace a jejích znakových kódů“ (Lederbuchová, 2002–2003).

Stejnou pozornost jako žakovským interpretačním mechanismům pak autoři věnovali interpretačním výsledkům, tj. obsahům četby, které si žák při interpretaci literárního textu vytváří ve své mysli. Podle Nezkusila (1993–1994), „různí čtenáři totéž vnímají různě“, výsledek interpretace je proto vysoce individuálním obrazem četby: „Světy, které pod vlivem knížky vzniknou v představě [čtenářů – pozn. aut.], nejsou úplně totožné [...] Někdo se kupříkladu spokojí s jejich základním obrysem, někdo je s to vcelku samozřejmě proniknout za jeho vnější tvar a vnímat i skrytý smysl s ním spojený.“ Jak poukázala Lederbuchová (1996–1997a) a jak vyplývá z poznatků kostnické

školy recepční estetiky, „konečným garantem smyslu obsahu textu je čtenář“. Literární dílo totiž vzniká až během komunikace, tj. aktivitou recipienta, který aktem konkretizace aktualizuje sémantický potenciál textu a stává se skutečným tvůrcem jeho obsahu.

Doménově specifickými kategoriemi, jímž se autoři věnovali méně než žákovským interpretačním mechanismům a jejich výsledkům, jsou aspekty didaktizace (didaktické redukce a rekonstrukce) a faktory, které při interpretaci ovlivňují samotného žáka. Jen v omezené míře se pak autoři zabývali interpretačními mechanismy učitele a vlastní žákovskou produkcí textu.

Základní literárněvýchovné principy didaktické redukce a didaktické rekonstrukce vystihl už v roce 1990 Cenek (1990–1991): „Tvořivost [učitele – pozn. aut.] se projevuje např. v domýšlení diferenciací mezi základním a informativním učivem, nebo ve funkčním výběru ‚učiva‘ podle kompetence žáků a podle determinant důležitosti a času.“ Jinak řečeno, učitel v literární výchově „redukuje“ literární texty v metatexty a „rekonstruuje“ jejich obsahy ve funkci učiva, tzn. přizpůsobuje je žákovským individuálním kompetencím a potřebám.

Principy, na něž jsme v souvislosti s didaktickou redukcí a rekonstrukcí poukázali, vyplývají ze samotné podstaty a funkce literatury ve škole. Dokazují to např. kritéria, jimiž se řídí výběr uměleckých textů v čítankách. „Čítanka by měla výběrem textů, popř. výběrem úryvků z nich, jejich řazením, doprovodnými metatexty, obrazovým materiálem, ilustracemi, grafickou úpravou, slovem celou svou strukturou konkretizovat osnovami určené učivo – ve složce poznávací, ve složce dovednostní, komunikační a ve složce hodnotové či výchovné.“ (Lederbuchová, 2003–2004) Je ovšem zřejmé, že konečná volba a výběr textů záleží vždy na učiteli. Teprve učitel rozhoduje, které texty v hodinách literárních výchovy využije a zda bude věnovat pozornost těm, které jsou v čítance představeny.

Způsob, jakým je literární text didakticky redukován a didakticky rekonstruován, závisí na tom, jak tento text vnímá a chápe sám učitel. Součástí učitelova pojetí uměleckého textu jsou totiž i poznatky zprostředkované literární vědou, takže obsah četby, který si učitel ve svém vědomí utvoří, ovlivňuje to, jak bude umělecký text vnímat žák-čtenář. Žákovo individuální pojetí uměleckého textu je tedy konfrontováno s učitelovým, „interpretátem“, ovlivněným určitým stavem literárněvědného poznání. Učitelovy mechanismy interpretace proto považujeme za významný činitel školní literární komunikace a pro účely obsahové analýzy jsme je vymezili jako samostatnou doménově specifickou kategorii.

V komunikačně pojaté literární výchově učitel opouští pozici autoritativního znalce a ve vztahu k žákům se stává rádcem a zkušenějším čtenářem. „V této koncepcii sa ruší rola učiteľa ako vševedúceho fenoménu komunikačného reťazca: chceme ho vidieť v úlohe radcu, usmerňovateľa a partnerského komunikanta vo vzťahu k žiakovi“ (Mauková, 1992–1993). Aby učitel mohl takovou funkci plnit, je nutné dbát i na jeho

interpretačními mechanismy a obsahy četby, s nimiž pracuje v pozici řídicího činitele vyučovacího procesu.

Z obsahové analýzy článků časopisu *Český jazyk a literatura* vyplynulo, že učitelovy interpretační mechanismy stojí takřka na okraji didaktického zájmu. Považujeme za nutné, aby se zájem o učitelovu interpretační činnost zvýšil. Tím spíše, jedná-li se o přípravu budoucích učitelů literární výchovy. Domníváme se, že poznávání vlastních čtenářských konkretizací je nutné systematicky rozvíjet jak v průběhu pregraduální přípravy, tak i v průběhu vykonávání učitelské profese. Sebereflexí recepčních postupů totiž učitel může dospět k metodám, které mu pomohou účinněji ovlivňovat didaktickou interpretaci a utváření obsahu četby ve vědomí žáka-čtenáře.

Jak jsme z obsahové analýzy zaznamenali, nejméně pozornosti bylo věnováno vlastní žákovské produkci textu v literární výchově. Tento stav může mít několik příčin. Zdá se, že produkční literární aktivity jsou doménou tvořivé dramatiky, její metody však stále nejsou samozřejmou součástí literární výchovy ani na základní škole, ani na škole střední. Proto se její didaktická aplikace stává spíše samostatnou a, bohužel, někdy i poměrně izolovanou disciplínou. Nízký zájem o tvůrčí slovesné aktivity může mít příčinu i v tom, že produkce textu bývá považována za hlavní náplň komunikační a slohové výchovy. V hodinách literární výchovy pak produkční činnost získává spíše okrajové postavení. Nemluvě o tom, že se tím prakticky – a leckdy i vědomě – eliminuje ta nejvýznamnější příležitost rozvíjet a obohatit žákovu fantazijnost, představivost a ostatní kognitivní procesy, jak se uplatňují především v tvůrčím psaní (bližší viz Cempírek, 1995–1996).

Samostatně pracovat s textem, tvořit jej a přizpůsobovat určitému literárnímu žánru znamená konstruovat vlastní, subjektivní obrazy světa do podoby individuálního literárního prožitku. Cílem konstruktivisticky pojaté literární výchovy je proto přispět k rozvoji aktivní a tvůrčí komunikace s literárním dílem (nejen v recepci literárního textu, ale také při jeho produkci) a kultivovat žákovskou potřebu hodnotné literatury, kritického postoje a všeobecného kulturního povědomí.

Závěry

Z provedené obsahové analýzy článků časopisu *Český jazyk a literatura* (v l. 1993–2012) vyplývají následující závěry:

- Problematikou didaktické interpretace uměleckého textu se autoři zabývají poměrně často. Pozornost věnují především žákovským interpretačním mechanismům, interpretačním výsledkům a faktorům, které tuto interpretaci ovlivňují. Zřídka se zabývají didaktickou redukcí a didaktickou rekonstrukcí, interpretačními mechanismy učitele a žákovskou produkcí literárního textu.
- Ukazuje se, že principy komunikačně pojaté literární výchovy patří k dominantním didaktickým koncepcím. Důraz na komunikační literární výchovu předznamená-

vá možnost využít konstruktivistické metody a psychodidaktické přístupy nejen v pedagogické teorii, ale i v praktickém vyučovacím procesu. Didaktickou aplikaci konstruktivistických metod komplikuje fakt, že v současné době existuje jen velmi málo prací, které se konstruktivismu (a prekonceptům) v literární výchově věnují.

- V člancích publikovaných v časopise *Český jazyk a literatura* v l. 1993–2012 se zmínky o žákovských pojetích učiva (prekonceptech, prekonceptcích, miskoncepcích) konkrétně neobjevují. Za pozornost však stojí pojmy jako *interpretační výsledek*, *životní a čtenářská zkušenost*, *individuální interpretace*, *porozumění textu* apod. Tato a další pojmenování zpravidla označují aktuální obsah četby ve vědomí čtenáře, tj. žákovské pojetí uměleckého textu. Mají proto svůj význam i v konstruktivisticky pojaté literární výchově.
- Navzdory častému zájmu o interpretační výsledky a individuální interpretace textu je nutné konstatovat, že poznatky pedagogické psychologie využívá didaktika literární výchovy jen ve velmi omezené míře. Jsme přesvědčeni, že důkladnou pozornost je nutné věnovat nejen prekonceptům a individuálním interpretacím, ale nepochybně i kognitivním procesům, zvláště pak představám, fantazijnosti a myšlenkovým operacím. Domníváme se, že to jsou právě poznatky pedagogické psychologie, které umožňují, aby se didaktika literární výchovy dokázala vyrovnat s aktuálními pedagogickými trendy a psychodidaktickými teoriemi. Bez systematického zájmu o kognitivní psychologii by to nebylo možné.

Literatura

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Cempírek, J. (1995/1996). Tvůrčí psaní na gymnáziu. *Český jazyk a literatura*, 46, 5–6, s. 119–124.
- Cenek, S. (1991/1992). Některé pojmy z teorie literární výchovy IV. *Český jazyk a literatura*, 41, 1–2, s. 35–40.
- Iser, W. (2001). Apelová struktura textů. Nedourčenost jako podmínka účinku literární prózy. In *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky*. Brno: Host.
- Janík, T. (2009). Oborové a předmětové didaktiky. In Průcha, J. (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Janík, T. & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 1, 1, s. 5–32.
- Knetl, M. (2002/2003). Usiluje Jiří Kostečka o oslabení literatury ve výuce? *Český jazyk a literatura*, 53, 5, s. 231–237.
- Lederbuchová, L. (1995). *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na obecné a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Lederbuchová, L. (1996/1997). O pubescentním čtenářství I. *Český jazyk a literatura*, 47, č. 1–2, s. 1–8.
- Lederbuchová, L. O pubescentním čtenářství III. *Český jazyk a literatura*, 1996/1997b, roč. 47, č. 7–8, s. 155–161.
- Lederbuchová, L. (2002/2003). Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*, 53, 2, s. 68–75.

- Lederbuchová, L. (2003/2004). K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*, 54, 1, s. 1–7.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Lippman, K. (2002/2003). Ke smyslu literární výchovy na střední škole. *Český jazyk a literatura*, 53, 4, s. 190–194.
- Mauková, F. (1992/1993). Ako pripravujeme budúceho učiteľa literatúry. *Český jazyk a literatura*, 43, 7–8, s. 168–172.
- Miko, F. & Popovič, A. (1978). *Tvorba a recepcia. Estetická komunikácia a metakomunikácia*. Bratislava: Tatran.
- Nezkusil, V. (1993/1994). Vzniká nová učebnice literatury pro 1. ročník gymnázií. *Český jazyk a literatura*, 44, 1–2, s. 13–17.
- Nezkusil, V. (2000/2001). Text a kontext v literární výchově na gymnáziích. *Český jazyk a literatura*, 51, 1–2, s. 31–38.
- Obert, V. (1979). *Problémy didaktiky literatury*. Bratislava: SPN.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

Kontakt:

PhDr. Václav JINDRÁČEK

Katedra bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem,
České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem

E-mail: jindracek@centrum.cz

Doc. PhDr. Jiří ŠKODA, Ph.D.

Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem,
České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem

E-mail: Jiri.Skoda@ujep.cz

Doc. PaedDr. Pavel DOULÍK, Ph.D.

Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem,
České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem

E-mail: Pavel.Doulik@ujep.cz

Hodnoty – cieľové kategórie v rodinnej a školskej edukácii

Soňa Grofčíková, Eleonóra Mendelová

Abstrakt

Výchova, jej ciele i obsah sú výrazne determinované spoločensko-kultúrnymi podmienkami, celkovou úrovňou danej spoločnosti. Kultúrne dedičstvo i aktuálna kultúra sa stáva cieľom, obsahom sprostredkovaných poznatkov, ale aj noriem a hodnôt. Hodnoty ovplyvňujú, resp. určujú orientáciu činnosti a správania človeka, vyjadrujú postoj človeka ku skutočnosti, z hľadiska osobných potrieb a záujmov. Vychádzajúc zo skutočnosti, že hodnoty zohrávajú dôležitú formatívnu úlohu v rozvoji osobnosti človeka, príspevok analyzuje ich integráciu do edukačného procesu, ako aj osobitosti výchovy k hodnotám v rodinnom a školskom prostredí z aspektu ich kontinuity.

Kľúčové slová: hodnoty, hodnotová orientácia, výchova, paradigmy výchovy, rodina, škola

Values – Target Categories in Family and School Education

Abstract

Education, its objectives and contents are determined by social-cultural conditions, by the overall level of society. Cultural heritage and present culture become a goal, a content of mediated knowledge but also values and norms. Values influence, determine orientation of an individual's activities and behaviour, represent individual's attitude to the reality from the point of personal needs and interests. Based on the fact that values

play a significant formative role in the personal development, the paper analyses integration of values to the educational process, as well particularities of value education in the family and school environment from the aspect of their continuity.

Key words: values, value orientation, education, educational paradigms, family, school

Úvod

Hodnoty ovplyvňujú, určujú orientáciu činnosti a správania človeka, pretože majú svoj objektívny základ v štruktúre osobnosti. Vyjadrujú taký postoj človeka ku skutočnosti, v ktorom k nej určuje svoj vzťah z hľadiska motivácie, osobných potrieb a záujmov. Medzi hodnoty zaraďujeme i životné ciele, presvedčenia, ideály a aktivity, ktoré sú významnými zdrojmi osobného zmyslu života človeka. Z hľadiska výchovného pôsobenia je dôležité si uvedomiť, že sa stanú súčasťou hodnotovej orientácie jedinca, a teda ich vplyv na správanie jedinca je dlhodobý. Vyjadrujú to, na čo sa človek v súlade so svojou koncepciou zmyslu života orientuje, čo považuje za dôležité a významné. Hodnota je antropologickou kategóriou, preto podstatu a povahu hodnôt, ako aj ich vzájomné vzťahy a funkcie môžeme skúmať z filozoficko-axiologického pohľadu, ktorý však v edukácii musíme premietiť do roviny pedagogickej axiológie. Súhlasíme s autormi G. Pintesom, L. Fenyvesiovou (2012), podľa ktorých cieľom výchovy je práve sprostredkovanie hodnôt, ktorých obsah je určený, ovplyvnený danou kultúrou.

1 Hodnoty ako determinanty správania sa a výchovy

Hodnoty spájajú rôzne vrstvy psychiky človeka, umožňujú mu účasť na kultúrnom a sociálnom živote, ako aj na významoch, ktoré ho presahujú a s ktorými sa stotožňuje, v čom nachádza svoje vlastné uspokojenie a naplnenie. Prijatím hodnoty jej človek prisudzuje význam, preferenciu, smerovanie (Reichel, 2008).

V edukácii patrí hodnota k pomerne frekventovaným pojmom, jej všeobecné poňatie je však rôzne. Definovanie pojmu hodnota vyplýva z rôznorodosti a nejednotnosti kritérií posudzovania a vysvetľovania tohto pojmu v jednotlivých vedách. V literatúre sa stretávame s dvoma základnými prístupmi k definovaniu hodnôt. Hodnota sa používa jednak na označenie kvality predmetov a javov, nezávisle na tom, či jej človek alebo ľudia hodnotu prisúdia, jednak na označenie hodnotnosti, významnosti, subjektívnej dôležitosti pre konkrétneho človeka. Ak prijímame hodnotu ako niečo pre niekoho hodnotné (kvalita, významnosť a pod.), môžeme chápať hodnotu podľa P. Prunnera (2000, In Gajdošová, 2004) v troch významoch:

- hodnota ako kvalita vecí, na ktorú sa orientuje ľudské úsilie (zamerané na uspokojovanie potrieb človeka),
- hodnota ako kladné ocenenie objektu ľudských väzieb (vzťahov),
- hodnota ako všeobecné kritérium, na základe ktorého sú hodnotené rôzne objekty.

Toto chápanie umožňuje podľa autora stanoviť významnosť hodnôt pre človeka a stáva sa základom pre posúdenie dôležitosti hodnôt pre orientáciu človeka v sociálnom kontexte. Významnosť hodnôt tak kategorizuje do nasledovných bodov:

1. Hodnoty integrujú postoje voči rôznym objektom, tieto postoje tak rozhodujú o ich pozitívnom alebo negatívnom hodnotení, o ich podstatnosti, významnosti a uznaní človekom.
2. Usporiadany systém hodnôt determinuje poznávaciu sieť a vytvára tak u človeka jeho kognitívny filter.
3. Vytvorenie hodnotiaceho vzťahu k niektorým javom sa stáva podmienkou vzniku emócií.
4. Vznik hodnoty je podmienený vznikom motivácie určitého druhu, ktorá človeka aktivizuje k určitým reakciám. Táto motivácia je vyvolaná rozporom medzi subjektívnym pociťovaním ideálneho stavu (uznaný systém hodnôt) a reálnym stavom, ktorý človeka obklopuje.
5. Najvyššie uznané hodnoty zároveň fungujú ako regulácia motivácií v určitom smere.
6. Uznávané hodnoty fungujú aj pri hodnotení samého seba.

Podľa L. Gulovej (2007) spočíva význam hodnôt vo vytváraní spoločenských záväzkov medzi ľuďmi, v pôsobení na individuálnu a kolektívnu identitu, v uľahčovaní orientácie v zložitých životných situáciách, vo vytváraní istoty vo vzájomnom styku medzi ľuďmi, v spájaní generácií a v možnosti ochraňovať potrebné (napr. hendikepovaných, bezmocných, slabých).

N. Hartmann (2002, In Klčovanská, 2005) hovorí o dvoch cestách objavovania hodnôt, primárnej a sekundárnej. Sekundárne objavovanie hodnôt môže uskutočniť len filozofia. Primárne objavovanie hodnôt uskutočňuje človek v každodennom živote. Každý nový životný konflikt stavia človeka pred nové úlohy, a tým ho môže priviesť k uchopeniu nových hodnôt. Z toho vyplýva, že celé ľudstvo neustále pracuje na primárnom objavovaní hodnôt, bez toho, žeby si to uvedomovalo. Keď nejaká doba vtlačila určitej hodnote meno, je isté, že ďalšie generácie už s týmto menom nebudú spájať ten istý význam (hodnoty vstupujú do nových vzťahov, vystupujú v nových funkciách, mení sa ich obsah). Prichádza tak k neustále sa opakujúcemu vypracovávaní nových hodnotových obsahov.

Ako píše A. Gogová (2004), hodnoty si uvedomuje len vtedy, keď reflektujeme jednotlivé stránky reality – veci, javy, skutočnosti, idey, vzťahy, kvality a pripisujeme im nejakú funkciu v našom živote. Hodnoty tak determinujú správanie jedinca nie na

základe kauzálne pochopených vzťahov, ale vždy podľa aktuálnych informácií a podmienok. Z toho vyplýva i variabilita správania a nemožno vždy nájsť bezprostredný vzťah medzi skutočným správaním a hodnotami ako cieľovými kategóriami. Z hľadiska motivácie majú význam práve cieľové kategórie, tieto naplňajú zmysel života a ak sa stanú súčasťou hodnotovej orientácie jedinca, ich vplyv je dlhodobý. Podobne uvažuje S. Kučerová (1996, s. 31), podľa ktorej vo výchove sa stáva základnou otázkou to, čo má byť ako hodnota poznané, uznané a prijaté. Hodnotou chápeme všetko, čo prináša uspokojenie, čo uspokojuje naše potreby a záujmy, ale v užšom slova zmysle, ide o základnú kultúrnu kategóriu, ktorá zodpovedá vyšším tendenciám, normám, ideálom sociálnym, mravným a estetickým.

2 Hodnoty a paradigmy výchovy

Keď pojednávame o kategórii hodnoty, zároveň sa otvára priestor pre kategóriu výchovy a rôzne paradigmy, ktoré majú zásadný vplyv na jej ponímanie.

V súčasnosti je výchova vnímaná ako smerovanie k idei ľudskej dôstojnosti a humanity. Má svoje ťažisko vo viacerých cieľových oblastiach: napr. hľadanie a nachádzanie zmyslu ideí, vecí a javov; podpora adekvátnej sebareflexie; utváranie charakteru dieťaťa prostredníctvom vnútorného prijatia hodnotových preferencií; formovanie zmyslu pre zodpovednosť a poctivosť k sebe a k iným.

Keď vnímame výchovu ako historický fenomén, tak základná ľudská východisková situácia je vždy rovnaká a to, že človek ako bytosť je odkázaný na výchovu bez ohľadu na to, ako sa táto odkázanosť zdôvodňuje. To, čo sa mení, sú rôznymi dobovými predpokladmi ovplyvnené odpovede na uvedenú výzvu (Malík, 2010, s. 162–163). Podľa citovaného autora (178–180) je v dejinách možné rozpoznať štyri viac-menej konzistentné paradigmy výchovy. V prvej je výchova chápaná ako fixovanie človeka v istom poriadku, ktorý dával existencii zameranosť a zmysel; v druhej ako naprávanie, snaha zosúladiť aktuálne bytie človeka s jeho predpokladaným bytostným určením; v tretej paradigme je výchova chápaná ako formovanie v intenciách určitej spoločenskej objednávky formulovanej potrebami rozvoja spoločnosti; a vo štvrtej ako tvorba, vytváranie novej, originálnej individuality bez nejakej typizácie. Dochádza tak k presunu dôrazu z jednej podoby výchovy na inú, ale žiadna definitívne neopúšťa priestor. Stabilizujúcim prvkom tohto procesu sú predovšetkým hodnoty objektivizované v istých normách, regulatívoch. Názory na výchovu sa tak menili i v dôsledku zmien ich hodnotového pozadia.

S. Kučerová (1996, s. 199–200) vidí meniacu sa paradigmu výchovy a vzdelávania v meniacej sa civilizácii a spoločnosti. Kríza súčasnej civilizácie sa premieta aj do krízy systémov výchovy a vzdelávania vo svete, tá má základ v kríze hodnotových sústav a hodnotenia, spočíva nie v nedostatku noriem, ale v úpadku ich poznania, porozumenia, vážnosti a následkom je nedostatok pocitu ich záväznosti. Autorka to dokumentuje

napr. citátom politológa Z. Brzezinského „... všeobecný pokrok 20. stor. nebol sprevádzaný pokrokom morálky v politike. Prišlo k zrúteniu takmer všetkých tradičných hodnôt. Étos konzumu sa vydáva za náhradu etických noriem. Vytvára sa životný štýl individuálneho sebauspokojovania bez mravných zábran“. Podobný názor prezentuje W. Brezinka (1996), podľa ktorého „na prelome 60. a 70. rokov 20. stor. prišlo k posunu od normocentrickej orientácie správania k orientácii egocentrickej, autocentrickej...“.

Hodnotové orientácie sa pozmenili a spomínaná „kríza hodnôt“ spôsobuje, že pravé hodnoty sa často „strácajú“ a dochádza k preferovaniu tzv. „pseudohodnôt“. Podľa I. Plaňavu (1998, s. 69) významnou a rozšírenou hodnotovou orientáciou dneška sa stala trojica: mať, mať ešte viac a uží/va/ť si. Podľa autorov J. Girán – Gy. Ligeti (2000, s. 91) všeobecne platné hodnoty stratili platnosť, namiesto nich nastúpili hodnoty orientované na osobné záujmy. Posun v premene hodnôt smeruje od hodnôt povinností a akceptácie smerom k egocentrickým hodnotám sebarozvoja.

3 Rodina ako primárny sprostredkujúci činiteľ

Ľudská osobnosť sa začína formovať v rodinnom prostredí. Dieťa si tu osvojuje určité normy správania, učí sa plniť požiadavky, ktoré sú na neho kladené, oboznamuje sa so sociálnymi rolami, rodinnými tradíciami a hodnotovým systémom. Rodina je primárna skupina, v ktorej sa človek učí poznávať mravné hodnoty, normy správania, včleňovať sa do spoločnosti. V tomto prostredí preberá prvé vzory správania, získava prvé sociálne skúsenosti. Rodina ako prvá poskytuje dieťaťu základnú orientáciu o sebe i o svete a napomáha mu zaradiť sa do spoločnosti. Môžeme povedať, že rodina ovplyvňuje celoživotne svojich členov a je jedným z najvýznamnejších činiteľov determinujúcich rozvoj osobnosti človeka.

V rodine ako v primárnej spoločenskej skupine získava jedinec poňatie o základnej hierarchii hodnôt a pomocou nej sa pripravuje na sociálny život a na jeho fungovanie. Význam rodiny spočíva v tom, že je prvým sociálnym prostredím, v ktorom jedinec vyrastá a súčasne trvalým, do ktorého sa ustavične vracia aj keď sa postupne začleňuje do ďalších sociálnych skupín. Rodina zohráva dôležitú úlohu v primárnej socializácii, keďže sa stáva pre dieťa prvotným a rozhodujúcim prostredím, s ktorým sa stretáva. Ako uvádza M. Procházka (2012, s. 102), rodina uvádza dieťa do príslušného kultúrneho prostredia, v ktorom vyrastá a ktoré ho zároveň ovplyvňuje svojimi tradíciami a kultúrou. Rodina a rodinní príslušníci sú pre dieťa od začiatku vzorom správania, dieťa sa od nich učí orientovať sa v spoločenskom prostredí plnom abstraktných symbolov a spoločenských štandardov. Každý jedinec si tak osvojuje konkrétny systém kultúrnych poznatkov, noriem a hodnôt, čo mu umožňuje začleniť sa do určitého spoločenstva a aktívne sa zúčastniť spoločenského života.

Podľa R. Kotekovej (1998, s. 70) rodina okrem toho, že sprostredkuje socializačné pôsobenie kultúrou uznávaných hodnôt a vplyvu širšieho sociálneho prostredia, doplňuje ho zároveň o vlastné charakteristické črty a osobitosti. Tieto vyplývajú z osobnostných vlastností členov rodiny a sociálno-interakčných charakteristík tvoriacich osobitný a neopakovateľný sociálny systém s vlastnými hodnotami, pravidlami, komunikačnými vzorcami, špecifickými vzťahmi k sebe navzájom i k okolitému svetu, syntetizovanými v rodinných mýtoch, rituáloch a v stratégiách integrovania so spoločnosťou, ktorého je súčasťou.

Rodina je sociálna inštitúcia, ktorá výchovným pôsobením odovzdáva dieťaťu vlastné hodnoty a svojimi znakmi formuje osobnosť dieťaťa vo všetkých jeho dimenziách. Rodina sprostredkuje jedincovi nielen súbor hodnôt a noriem celospoločensky platných, učí ho rozumieť im a veriť, ako aj narábať s nimi. Buduje u neho hodnotovo-normatívne štruktúry čisto rodinné. Je to súbor akýchsi rodinných tradícií, relatívne čerstvých i predávaných z generácie na generáciu, týkajúcich sa materiálnych i nemateriálnych hodnôt, určité rodinné milieu, špecifická rodinná atmosféra. Môže to byť napr. vzťah k niektorým ideálom, k peniazom, k moci, k ostatným ľuďom o všeobecným ľudským hodnotám, estetické vnímanie, štýl bývania i života vôbec, chápanie rodinných rolí a s nimi súvisiacich povinností a práv atď. (Reichel, 2008, s. 182).

Tým, že rodičia prenášajú na deti svoj systém hodnôt, pomáhajú im začleniť sa do spoločnosti a dať zmysel ich životu. Mravné zásady rodičov sú pre dieťa akýmsi orientačným bodom, ktorý mu pomáha nájsť správnu cestu. Medzi kultúrami i vo vývoji kultúr sa líšia názory a praktiky v tom, k akým hodnotám a ako deti viesť. Podľa I. Možného (1999, s. 133) v spoločnostiach nášho kultúrneho okruhu môžeme rozlíšiť dve koncepcie pojednávajúce o prenášaní rodičovských hodnôt na dieťa. Kým tradičná koncepcia dáva rodičom právo a povinnosť prenášať na deti ich hodnotový systém a predstavu o dobrom živote, na druhej strane liberálna koncepcia predpokladá, že rodičia nebudú, pokiaľ možno vôbec, ovplyvňovať dieťa pri voľbe hodnôt a pri vytváraní predstavy dobrého života. Majú len chrániť dieťa pred vplyvmi, ktoré by mohli voľný výber obmedzovať.

Hodnotová orientácia rodiny patrí medzi významné faktory rodinnej socializácie, keďže každá rodina má svoje uznávané hodnoty. Dokonca niektorí autori rodine prisudzujú vlastný súbor rodinných etických noriem, rodinný kódex. Ako uvádza D. Reiss (1987, In Matoušek, 1997, s. 58), ide o hodnotové vodítko, ktoré sa v rodine predáva tradíciou. Kódex je jednak depozitárom skúseností danej rodiny, jednak vodítkom, ktoré orientuje členov rodiny v súčasnosti, ukazuje im žiaduce spôsoby správania, vzory a príklady. Jednoducho povedané, kódex určuje, čo a ako sa má robiť, aby sa to robilo správne.

Sústava rodinných hodnôt sa premieta aj do výchovy, do spôsobu ako rodičia vychovávajú svoje deti. Hlásané a deklarované hodnoty a normy nemusia byť vždy v súlade s normami skutočne platnými v živote. Rodič často deklaruje význam nejakej hodnoty, ale realita uplatňovania tejto hodnoty je odlišná. Všeobecne platí, že deti

prijímajú skôr to čo vidia, ako to, čo počujú. Ako uvádzajú autorky Zs.Vajda – E. Kósa (2000, s. 175), ľudia sa vo svojom živote často odvolávajú na rodinné hodnoty a normy, pokiaľ ide o pôvod ich najdôležitejších hodnôt. Životná filozofia rodičov a ich hodnoty majú celoživotný vplyv na dieťa, no veľa rodičov si neuvedomuje, že ich podstata nie je prezentovaná slovami, ale skôr správaním a konaním.

Súhlasíme s E. Frydkovou (2013, s. 91), podľa ktorej kongruencia slov s postojom rodičov je z hľadiska výchovy k hodnotám najdôležitejšia, keďže identifikácia detí s hodnotami sa uskutočňuje predovšetkým napodobňovaním správania rodičov.

Sprostredkovanie hodnôt v rodine prebieha pôsobením spôsobu života. Životný štýl rodiny predstavuje základ výchovy a sprostredkovania hodnôt, ktoré rodina považuje za nevyhnutné pre plnohodnotný život. Rodina si vytvára životný štýl v súlade s vierou, tradíciami, kultúrnymi vplyvmi, ekonomickými a sociálnymi prostriedkami. Podľa autorki L. Koldeová – M. Hupková (2005) prvé predstavy o hodnotách rodiča sprostredkujú svojim vlastným životom, tým, ako sa správajú k sebe navzájom i k iným ľuďom. Z tohto dôvodu sú dôležité rodičovské predstavy o hodnotách, ich vzájomné vzťahy, akceptovanie ľudí v ich okolí, ako aj správanie sa v stresových situáciách a trávenie voľného času. Štýl rodičovského života určuje rodičmi preferované hodnoty.

Rodina demonštruje vlastné uznávané hodnoty aj v materiálnych predmetoch. Vo všeobecnosti je pre súčasné rodiny charakteristický väčší dôraz na materiálne hodnoty, snaha vyrovnať sa životnou úrovňou iným vyspelým krajinám a zabezpečiť si tak väčšie pohodlie, súkromie a bohatstvo. Všeobecne sa pripúšťa, že existuje posun smerom k materiálnym hodnotám, ktoré diktujú trend a tempo života. Mnohí rodičia uprednostňujú materiálne hodnoty, kariéru a najzákladnejšie ľudské hodnoty zaostávajú ďaleko v úzadí.

Rodina predstavuje východiskový terén socializácie človeka. V nej sa uskutočňuje primárna socializácia, na ktorú neskôr nadväzuje proces sekundárnej socializácie v škole. Správanie, ktoré sa v rodine naučíme, je modelom správania aj v ostatných segmentoch spoločnosti. Ostatné sociálne inštitúcie (teda aj škola) sú závislé od efektívnosti tejto prvotnej socializácie.

4 Škola ako sekundárny sprostredkujúci činiteľ

Aj keď otázky hodnôt, hodnotovej orientácie a výchovy k hodnotám by mali byť primárne oblasťou záujmu rodiny, dieťa – žiak trávi podstatnú časť svojho života aj v inštitucionalizovaných podmienkach, a preto ani spoločnosť prostredníctvom školy nesmie byť z tohto procesu vyčlenená. Škola ako inštitúcia sa tak stáva priestorom pre výchovu k hodnotám, pre kreovanie hodnotového vedomia a procesov hodnotenia.

Determinácia cieľov a obsahu výchovy vonkajšími okolnosťami (celospoločenskými, či lokálnymi) je zásadná. Preto sa základnou kategóriou vstupujúcou do tejto situácie

stávajú hodnoty. V školskej edukácii z toho vyplýva aj neustála snaha zadefinovať ciele a obsah mravnej výchovy v školskej edukácii v závislosti od paradigmy výchovy, zmyslu existencie, či spoločenskej objednávky. Z pohľadu pedagogickej axiológie. A. Gogová (2004, s. 78–79) hovorí o nasledovných:

1. Ujasniť si kľúčové hodnoty súčasnej výchovy, ktoré sú odvodené od ideálu človeka a od výchovných cieľov vyplývajúcich z globálnych javov sveta (normatívnosť).
2. Analyzovať samotný proces hodnotenia subjektom a uvedomiť si vzájomné prepojenie s výchovným procesom.
3. Analyzovať príčiny nepríťažlivosti a aj absencie niektorých všeľudských hodnôt v hodnotovom systéme mladých ľudí pochádzajúcich z vhodného výchovného prostredia.
4. Ak vzťah vychovávateľ – vychovávaný je bipersonálny, tak sa venovať aj problémom pedagogického dozrievania a zmenám vplyvu seba výchovy u pedagóga.

Ako podotýka S. Kučerová (1996), problém človeka je problém hodnôt, problém výchovy človeka je problém výchovy k hodnotám. Takže výchova sa na jednej strane odvíja od systému vied a úrovne poznania v konkrétnej spoločnosti a na druhej strane od systému hodnôt ako determinantov výchovy.

Ujasnenie si kľúčových hodnôt, systému želaných hodnôt prostredníctvom všeobecného spoločenského úzusu je nevyhnutnou súčasťou cieľavedomej školskej výchovy a teda i obsahu mravnej výchovy. Samozrejme, že k nim nemožno pristupovať ako k absolútnym a nemenným hodnotám, pretože sú prijateľné len v súvislosti so subjektami, pre ktoré sú významné, cenné a dôležité. Z hľadiska spoločenského napredovania musí byť škola nezávislá inštitúcia, učiaca samostatnosti, zodpovednosti a dôstojnosti človeka v živote. Ako píše J. Danek (2013, s.72), v škole je nutné vnímať objektívne prostredie, v ktorom sú utvárané medziľudské vzťahy a uvedomovanie si seba a príslušnosti k určitému spoločenstvu. Každá škola ako verejná inštitúcia pôsobí prostredníctvom troch faktorov – obsahom vyučovacích predmetov, celkovým pôsobením pedagóga, ale aj technickým, technologickým, estetickým stvárnením prostredia školy. Škola tak pôsobí v procese hodnotovej orientácie vlastnou klímou a podmienkami, ktorými utvára isté medziľudské vzťahy, vytvára komunikáciu, sprístupňuje poznanie, umožňuje vnímanie sveta a života. Ako píše Z. Helus (2007, s. 185), miera a kvalita zapojenia dieťaťa do socializácie v škole umožňuje dieťaťu včleniť sa do sociokultúrneho sveta tak, aby sa v ňom vedelo orientovať a rozvíjať, aby svet a jeho poznatkové a hodnotové systémy prijalo za svoje a mohlo sa vo svete ďalej úspešne realizovať.

Škola sa stáva po rodine druhým významným socializačným priestorom z hľadiska dĺžky i významnosti pôsobenia. V školskom prostredí sa žiak stretáva s ďalšími hodnotami, nielen s tými, ktoré si osvojil v rodine. V škole spoznáva hodnoty z pohľadu ich polarít, hierarchie, odhaľuje ich kognitívny, afektívny a vôľový charakter, rôznu podobu od materiálnych, cez nemateriálne prejavy až po abstraktné idey. Ako píše J. Reichel (2008,

s. 151), hoci nejde o diametrálne odlišné hodnoty oproti rodinnej výchove, môže byť odlišná ich hierarchia, čo však nemusí spôsobovať diferencie v ich vnímaní a adaptácii. Vzhľadom k tomu, že určité súbory hodnôt a noriem si žiak interiorizuje, internalizuje, získava predstavy o správnom a nesprávnom, žiaducom a nežiaducom správaní. Časom sa môžu ešte rôzne meniť, ale takto vytvorené princípy kontroly vlastného správania (sebakontroly) už jedincovi ostávajú.

Pri integrácii hodnôt sa žiak stretáva s objektivizovanými výsledkami činnosti ľudí, s vonkajšími štruktúrami diania, ku ktorým si vzťahuje svoje správanie a činnosť, preto je dôležité aké hodnoty sa vyskytujú v jeho prostredí, kde sa pohybuje a vyrastá. Interiorizovanie nastáva v rôznorodých činnostiach, v hre, v učení, pri práci, pričom v školskom prostredí ide o činnosti cieľavedomé, zámerné, organizované.

Dôležitú úlohu pri spoznávaní hodnôt a utváraní hodnotového vedomia zohrávajú procesy identifikácie, stotožnenia sa so spôsobmi správania, ktoré žiak vidí u svojich vzorov. Tieto vzory môžu byť samozrejme tak želateľné ako i neželateľné, ale vzhľadom na zameranie príspevku chceme upriamiť pozornosť na pedagóga ako nositeľa a sprostredkovateľa hodnôt. Škola má za úlohu pomáhať hodnoty objavovať, rozumieť im, cítiť si ich ako aj tvoriť ich. Túto neľahkú úlohu realizuje práve prostredníctvom osobnosti pedagóga.

Pokiaľ sme vyššie nazerali na výchovu cez jej rôzne paradigmy, potom musíme spomenúť i to, že týmto zmenám následne zodpovedá aj zmena pohľadu na profesijnú rolu pedagóga. A. Gogová (2004) zdôrazňuje, že je nevyhnutnosťou zadefinovať kľúčové hodnoty súčasnej výchovy, a tým prijať aj zodpovednosť za oboznamovanie a objasňovanie týchto hodnôt vychovávateľom. Všeľudské hodnoty by sa preto mali stať potrebou a naplnením učiteľovho života. Podobne to vníma M. Sirotová (2013, s. 222–223), ktorá považuje pedagogovu osobnosť za najsilnejší prostriedok edukačnej práce. Žiaka nevychováva to, čo mu učiteľ hovorí, ale to aký je. Pedagóg by mal byť osobnosťou, ktorá je schopná vlastným príkladom prenášať žiaduce hodnoty a spôsob života na svojich žiakov. Sila učiteľovho presvedčenia a jeho každodenné správanie sú najsilnejšími nástrojmi rozvoja hodnotovej orientácie žiakov, pretože žiak ich vedome či nevedome vníma a imituje. Podľa A. Dombi (2001) hodnoty sprostredkované učiteľovým pôsobením sú súhrnom kognitívnych, emocionálnych a vôľových komponentov.

Z tohto pohľadu je profesia pedagóga náročná, pretože si vyžaduje veľkú mieru slobodného uvažovania, rozhodovania a konania, čo bez uvedomenia si vlastnej jedinečnosti i autenticity a prijatia mravnej zodpovednosti nie je možné. O autenticite pojednáva aj M. Procházka (2012, s. 137), ktorý sa pýta, či človek v spoločnosti, ktorá mu od detstva predkladá a niekedy i vnucuje spôsoby myslenia, správania, rôzne očakávania, môže byť vôbec sám sebou. Človek, v snahe vyhnúť sa sebadeštrukcii, sa preto snaží byť v očiach iných uznávaný. Konvencie a predsudky, ako i nátlak rôznych sociálnych skupín spôsobujú, že u pedagóga nastáva rozpor medzi myslením, hovorením a konaním, čo je žiakmi veľmi citlivo vnímané. Prichádza len k zdanlivému preberaniu noriem

a povinností, s ktorými sa jednotlivec vnútorne nestotožňuje a nastáva tu rozpor medzi vonkajšou formou role a vnútorným prežívaním. M. Buber (1994, In Podmanický, 2004, s. 139) zastáva názor, že väčšina problémov a konfliktov s druhými je dôsledkom sporov, ktoré pramenia z nevyjasnených vecí v človeku samotnom. Človek nemôže hľadať pokoj nikde inde len v sebe samotnom. Potvrdzujú to i zistenia, ktoré uvádza E. Klčovánská (2005), že vnútorná hodnotová orientácia človeka rozhodujúcou mierou koreluje s jeho duševným zdravím. Zdravá hodnotová orientácia obsahuje skôr viac približne rovnako dôležitých hodnôt, než malý počet extrémnych hodnôt.

Záver

Hodnoty predstavujú jeden z najdôležitejších komponentov psychického vývinu, duševnej zrelosti a duševného zdravia človeka. Zohrávajú dôležitú formatívnu úlohu pri rozvoji osobnosti človeka, podieľajú sa na organizovaní štruktúry osobnosti. Participácia na hodnotách a skúsenosť s nimi prehĺbuje a rozširuje životnú spokojnosť jednotlivca, reguluje jeho postoje i vzťah k úspechom a prehrám a napokon tvorí základný pilier jeho zmyslu života. Hodnoty predstavujú také kultúrne dedičstvo, ktoré sa automaticky neprenáša z generácie na generáciu, ale každý jednotlivec si ich musí opätovne osvojiť, zaujať k nim osobný postoj a sám sa pre ne rozhodnúť. Hodnoty mu tak umožňujú prekračovať seba samého a vytvárať si vzťah ku všetkému, čo poznáva.

Hodnoty ako cieľové kategórie výchovy sú prostriedkom na vytváranie pozitívnych mravných stránok osobnosti, sú výsledkom dlhodobého pôsobenia rodiny, ale aj množstva spoločenských inštitúcií, seba výchovného pôsobenia, rôznych podmienok práce a života človeka, i konkrétnych sociálnych situácií.

Literatúra

- Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- Danek, J. (2013). Hodnotová orientácia – teoretická podstata a praktická realizácia. In Danek, J., Siroťová, M. & Frýdková, E. *Hodnotová orientácia v procese výchovy a vzdelávania*. Brno: Tribun EU.
- Dombi, A. (1999). *Tanári minta – mintatanár*. Gyula: APC-stúdió.
- Frýdková, E. (2013) Rodina a jej vplyv na hodnotovú orientáciu detí a mládeže. In Danek, J., Siroťová, M. & Frýdková, E. *Hodnotová orientácia v procese výchovy a vzdelávania*. Brno: Tribun EU.
- Gajdošová, L. (2004). Hodnoty, postoje k hodnotám a motívy stredoškolákov. In ŠATÁNEK, J. (Ed). *Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa*. Banská Bystrica: UMB.
- Girán, J. & Ligeti, G. (2000). *Szociológiai alapismeretek*. Pécs: Comenius.
- Gogová, A., Kročková, Š. & Pintes, G. (2004). *Žiak – sloboda – výchova*. Nitra: UKF.
- Gulová, L. (2007). *Výchova k hodnotám a súčasná hodnotová orientácia súčasnej mládeže*. In Šteflec, S. *Studie z teórie a metodiky výchovy II*. Brno: MU.

- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Klčovánská, E. (2005). *Axiologická podstata noetického procesu*. Trnava: TU. [cit. 2013-12-11]. Dostupné na www.pdf.truni.sk/e-skripta/evsuv/sekcia2/Klcovanska.pdf.
- Koldeová, L. & Hupková, M. (2005). Vplyv rodiny a školy na formovanie hodnotovej orientácie adolescentov. In *Rodina na prelome tisícročia*. Nitra: UKF.
- Koteková, R., Šimová, E. & Gecková, A. (1998). *Psychológia rodiny*. Michalovce: Pegas.
- Kučerová, S. (1996). *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: ManaCon.
- Malík, B. (2010). Spoločensko-politický a axiologický kontext vo vzťahu k výchove. In Kudláčová, B. (Ed.) *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava: Veda.
- Matoušek, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. vyd. Praha: Slon.
- Možný, I. (1999). *Sociologie rodiny*. Praha: Slon.
- Pintes, G. & Fenyvesi, L. (2012). A pedagógus értékközvetítő szerepe és pedagógiai koncepciója. In Karikó, S. (Ed.) *Középontonban a pedagógus (régj értékek – új kihívások)*. Szeged: Áron kiadó.
- Plaňava, I. (1998). *Spolu každý sám v manželství a rodině*. Praha: NLN.
- Podmanický, I. (2004). Profesionalita, kompetentnosť a autenticnosť učiteľa výchovných predmetov. In *Fórum pedagogiky 2004*. Bratislava: MPC.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- Reichel, J. (2008). *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Grada.
- Sirotná, M. (2013). Osobnosť učiteľa v procese utvárania hodnotovej orientácie detí a mládeže. In Danek, J., Sirotná, M. & Frýdková, E. *Hodnotová orientácia v procese výchovy a vzdelávania*. Brno: Tribun EU.
- Vajda, Z. & Kósa, E. (2005). *Neveléslélektan*. Budapest: Osiris.

Kontakt:

PaedDr. Soňa Grofčíková, PhD.

PaedDr. Eleonóra Mendelová, PhD

Katedra pedagogiky

PF UKF Nitra

Dražovská 4

949 01 Nitra, SR

E-mail: sgrofcikova@ukf.sk

E-mail: emendelova@ukf.sk

Výzkum vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka: Realizace výzkumu a vyhodnocení prvních výsledků¹

Pavel Zlatníček

Abstrakt

Studie vychází z výzkumu vybraných komponent a charakteristik kvality výuky: (a) motivování; (b) podpůrné učební klima; (c) práce s časem; (d) orientace na cíle výuky; (e) učitelův projev. Je rozvržena do dvou částí. V první části je v krátkosti představen posuzovací nástroj pro posouzení oborově obecných a oborově specifických komponent a charakteristik kvalitní výuky cizího jazyka. Ve druhé části studie je prezentována metodologie a výsledky výzkumu: (a) metodologické postupy výzkumu v rámci videostudie; (b) představení techniky pro sestavení pořadí posuzovaných učitelů ve vztahu ke kvalitě jejich výuky cizího jazyka; (c) představení profilu průměrné výuky u nejlepšího učitele.

Klíčová slova: výuka cizího jazyka, kvalita výuky cizího jazyka, nástroj pro posuzování kvality výuky, komponenty a charakteristiky kvality výuky, profil průměrné výuky cizího jazyka

¹ Tato studie byla zpracována v rámci řešení projektu SKOLA 2013 (MUNI/A/0706/2012).

The research of selected components and characteristics of quality of foreign language instruction: Realization of research and an analysis of the first results

Abstract

This study deals with the research in instructional quality with respect to the following components and characteristics: (a) motivation; (b) supportive classroom climate; (c) time management; (d) goal-orientation; (e) teacher's performance. The study is divided into two parts. The first part serves as introduction of an assessment instrument of selected components and characteristics of instructional quality. The second part presents: (a) the research methodology of video study; (b) introducing teachers' order techniques in relation to the quality of foreign language instruction; (c) introducing a profile of average foreign language instruction of the best teacher.

Key words: foreign language instruction, quality of foreign language instruction, instrument for assessment of instructional quality, components and characteristics of instructional quality, profile of average foreign language instruction

Úvod

Výzkum kvality výuky cizího jazyka skýtá mnohá úskalí: (a) v České republice není tato problematika dosud dostatečně výzkumně rozpracována, chybí především jednotný náhled na výzkum této problematiky, výzkumníci jsou tak nuceni přebírat informace ze zahraničního prostředí a dostávají se tak často do problému aplikovatelnosti výsledků zahraničních studií na české prostředí; (b) výzkum kvality výuky je doménou především přírodovědných oborů (matematika, fyzika) a méně už jazykových nebo společensko-vědních a estetických předmětů.

V zahraničí byla v rámci výzkumu kvality výuky cizího jazyka významným přínosem videostudie DESI (Klieme et al., 2008), která je v oblasti tohoto oborově specifického výzkumu prozatím ojedinělá. V českém prostředí se výzkum kvality výuky zaměřuje spíše na přírodovědné předměty (Žák, 2006) a výzkum kvality výuky cizího jazyka je též ojedinělou záležitostí.

Předkládaná studie, kterou zpracovává autor tohoto textu v rámci disertační práce, je pokračováním výzkumu vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka². Mezi tyto vybrané komponenty a charakteristiky patří: (a) *motivování*; (b) *pod-*

² Nástroj je koncipován jako „obor přesahující“, tzn., že je sice v rámci našeho výzkumu posuzována kvalita výuky cizího jazyka na příkladu výuky německého jazyka, dá se ale využít i v rámci výzkumu jiných jazyků, které jsou vyučovány na základních školách v České republice.

půrné učební klima; (c) práce s časem; (d) orientace na cíle výuky; (e) učitelův projev. Důvody výběru právě (pouze) těchto komponent a charakteristik, jejich teoretické vymezení a možnost jejich uchopení jsme podrobně popsali v našich dřívějších pracích³.

Hlavní cíle výzkumu zpracovávaného autorem této studie v rámci disertační práce byly: (a) navrhnout nástroj pro posuzování kvality výuky cizího jazyka z hlediska výše uvedených komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka; (b) ověření (pilotáž) posuzovacího nástroje na vybraném vzorku hodin a především jeho postupné zdokonalování k tomu, aby mohl být následně použit v připravované videostudii; (c) posouzení videomateriálu s výukou cizího jazyka pořízeného v rámci videostudie pomocí posuzovacího nástroje kvality výuky cizího jazyka.

Vzhledem k tomu, že nám možnosti tohoto textu neumožňují představit všechny výsledky, prezentujeme v rámci tohoto textu jen jejich část: (a) shrnutí metodologických postupů výzkumu v rámci videostudie; (b) představení techniky pro sestavení pořadí posuzovaných učitelů ve vztahu ke kvalitě jejich výuky cizího jazyka; (c) představení profilu průměrné výuky u nejlepšího učitele.

Pro pochopení zvoleného tématu je ale nejdříve třeba v krátkosti představit finální verzi posuzovacího nástroje pro posouzení vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka.

1 Finální verze nástroje pro posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka

V odborné literatuře se často setkáváme s doporučením posuzovat kvalitu výuky pomocí nástrojů s ratingovým systémem. Pomocí těchto nástrojů posuzují obvykle dva posuzovatelé míru zastoupení konkrétních komponent a charakteristik kvality ve výuce. Podle Hugenerové (2006, s. 46) a Kliemeho et al. (2008, s. 46) by měly být tyto nástroje aplikovány především na celé vyučovací jednotky. Jedná se tedy o tzv. holistické či globální posuzování. Stejně tomu je tak i v případě našeho posuzovacího nástroje.

1.1 Škála a slovní vymezení hodnot na škále

Škály použité v posuzovacím nástroji a jejich kvantifikace (tabulka 1) jsou inspirovány pracemi Kliemeho et al. (2008), Helmkeho et al. (2007), Seidelové et al. (2003) a Žáka (2006).

³ Navazuje na předchozí práce autora (Zlatníček & Pešková, 2012; Zlatníček, 2011a–d; Zlatníček, 2010a–c).

Tab. 1

Škála a její kvantifikace

++	+	–	---	N
4	3	2	1	0

Posuzovatelé jsou nuceni rozhodnout se buď pro kladné hodnocení (pro stupně +, ++ s kvantifikací 3, 4), záporné hodnocení (pro stupně –, --- s kvantifikací 2 a 1) nebo pro možnost N (s kvantifikací 0). V našem posuzovacím nástroji chápeme možnost N u některých indikátorů jako *nelze zaškrtnout* – v případě, že je míra daného indikátoru na škále dostatečně vymezená a posuzovatel je nucen rozhodnout se jen mezi kladnými ++, + a negativními hodnotami –, --- (tabulka 2) a u některých indikátorů jako *nelze posoudit* – v případě, že posuzovatel míru daného indikátoru u ve výuce při posuzování nezaznamenal (tabulka 3).

Každý stupeň indikátoru dané komponenty/charakteristiky, z nichž se posuzovací nástroj skládá, je na škále slovně vymezen. Příklad slovního vymezení stupňů konkrétního indikátoru v předkládaném posuzovacím nástroji je uveden v tabulce 2 a v tabulce 3.

Tab. 2

Slovní vymezení stupňů indikátoru na škále – příklad

1.2 Zájem žáků o dění ve výuce	
++	Všichni žáci se zajímají o dění ve výuce (spolupracují s učitelem, často a spontánně se hlásí o slovo).
+	Většina žáků se zajímá o dění ve výuce (spolupracují s učitelem, často a spontánně se hlásí o slovo).
–	Jen málo žáků se zajímá o dění ve výuce, zbytek působí znuděně či bez zájmu.
---	Skoro všichni nebo všichni žáci se o dění ve výuce nezajímají nebo působí znuděně (malá spolupráce s učitelem, nízká spontaneita).

Tab. 3

Slovní vymezení stupňů indikátoru na škále – příklad

1.6 Poukázání ve výuce na podobnosti němčiny s jinými cizími jazyky (vícejazyčnost)	
++	Učitel poukázal ve výuce na podobnost konkrétního jevu (např. z oblasti gramatiky, výslovnosti aj.) s jiným cizím jazykem a dokázal ji žákům vhodně přiblížit. Žáci souvislost přijali a věnovali ji pozornost.
+	Učitel poukázal na podobnost konkrétního jevu (např. z oblasti gramatiky, výslovnosti, aj.) s jiným cizím jazykem, dokázal ji žákům vhodně přiblížit. Žáci souvislost přijali, ale spíše pasivně.
–	Učitel se pokusil poukázat na podobnost konkrétního jevu s jiným cizím jazykem (např. z oblasti gramatiky, výslovnosti, aj.), ale žáci ji očividně nepochopili nebo byla příliš povrchní.
---	Žáci se dotázali nebo upozornili na určitou věcnou podobnost probíraného jevu s jiným cizím jazykem (např. angličtinou), ale učitel tomu nevěnoval pozornost nebo dotaz viditelně přehlížel.
N	Nelze posoudit (v případě, že učitel nezmínil žádnou podobnost probíraného tématu s jiným cizím jazykem).

1.2 Komponenty a charakteristiky posuzovacího nástroje

Posuzovací nástroj se skládá z komponent a charakteristik oborově obecných: (a) *motivování*; (b) *podpůrné učební klima*; (c) *práce s časem*; (d) *orientace na cíle*, a oborově specifických, které jsou shrnuty do jedné kategorie – *učitelův projev*⁴. Každá ze zmíněných komponent a charakteristik kvalitní výuky cizího jazyka je reprezentována indikátory (tabulka 4). Ty vycházejí ze zahraničních a domácích empirických výzkumů, jsou inspirovány oborově obecnými a oborově specifickými komponentami a charakteristikami kvality výuky. Kritéria jejich výběru byla tato: (a) ve výuce jsou posuzovatelné; b) z hlediska kvality výuky cizího jazyka jsou považovány za důležité (Klieme et al., 2008).

Tab. 4

Finální verze pozorovacího nástroje kvality výuky cizího jazyka

Komponenty a charakteristiky	Indikátory
1. Motivování	1.1 Učitelův zájem o předmět 1.2 Zájem žáků o dění ve výuce 1.3 Využití zájmu žáků 1.4 Návaznost výuky na praxi, život 1.5 Povzbuzování žáků k aktivnímu zapojení se ve výuce 1.6 Poukázání ve výuce na souvislosti němčiny s jinými cizími jazyky (vícejazyčnost)
2. Podpůrné učební klima	2.1 Učitelovo chování k žákům (zájem, srdečnost, vřelost) 2.2 Učitelův přístup k chybám žáků 2.3 Přístup k chybám ze strany žáků 2.4 Příležitost žáků k vyjadřování se během výuky 2.5 Navozování příjemné učební atmosféry
3. Práce s časem	3.1 Využití času pro vyučovaný předmět 3.2 Časový management 3.3 Nerušená výuka
4. Orientace na cíle výuky	4.1 Oznamení cílů na začátku hodiny 4.2 Navázání na cíle v průběhu hodiny 4.3 Shrnutí cílů jednotlivých fází hodiny 4.4 Shrnutí obsahu hodiny na konci výuky s ohledem na vytyčené cíle.

⁴ Oborově specifická komponenta *učitelův projev* se týká pouze projevu učitele v cizím jazyce.

Komponenty a charakteristiky	Indikátory	
5. Učitelův projev	5.1 Jasnost	5.2.1 Obsahová jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (koherence) 5.1.2 Odborná jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (korektnost) 5.1.3 Výstižnost učitelova projevu při komunikaci s žáky
	5.2 Výslovnost	
	5.3 Slovní zásoba	
	5.4 Gramatická správnost	
	5.5 Specifické vyjadřovací návyky	

1.3 Ověření posuzovacího nástroje

Ještě před začátkem samotného výzkumu byla finální verze posuzovacího nástroje vybraných komponent a charakteristik pilotována. V rámci této pilotáže jsme pozorovali videozáznamy čtyř hodin němčiny. Zjišťovali jsme míru naprosté přímé shody mezi posuzovateli (u všech posuzovaných hodin byla naprostá přímá shoda mezi posuzovateli více než 90 %) a pro zjištění inter-rater reliability jsme vypočítali koeficient Cohenovy Kappy. Pokud vycházíme z toho, že odborná literatura považuje za přijatelnou hodnotu Cohenovy Kappy vyšší než 0,70 (Bortz & Döring, 2002, s. 277), splnila finální verze posuzovacího nástroje tuto podmínku ve všech posuzovaných hodinách. Hodnoty koeficientu Cohenovy Kappy se pohybovaly v rozmezí od 0,85 do 0,95. Podrobné hodnoty jsme uvedli v jiné publikaci (Zlatníček & Pešková, 2012).

2 Metodologické postupy výzkumu

Byly pořízeny videozáznamy 28 hodin výuky cizího jazyka⁵ u sedmi učitelů (jeden muž a šest žen) na sedmi různých školách v Jihomoravském kraji. Z důvodu anonymizování dat byl každému z učitelů přidělen kód od NJ_A do NJ_G podle toho, jak jsme pořizovali videozáznam. Základní informace o těchto učitelích předkládáme v tabulce 5.

⁵ Na všech školách, kde byly pořízeny videozáznamy výuky, probíhala výuka německého jazyka jako druhého cizího jazyka.

Tab. 5

Základní informace o učitelích

Kód učitele	Pohlaví	Praxe (v letech)	Aprobace	Vyučované předměty	Počet pořízených hodin
NJ_A	ž	14	NJ, DĚ	NJ, DĚ, AJ, Pracovní činnosti	4
NJ_B	ž	20	NJ, RJ	NJ, AJ, HV, Pracovní činnosti	4
NJ_C	ž	2	VV, Speciální pedagogika	NJ	4
NJ_D	ž	2	NJ	NJ, HV	4
NJ_E	ž	2	NJ, DĚ	NJ, AJ	4
NJ_F	ž	20	NJ	NJ, AJ	4
NJ_G	m	3	NJ, ČJ	NJ, ČJ, OV, VV	4

Pořizování videozáznamu probíhalo dvěma videokamerami (žakovskou, snímající činnost většiny žáků pohledem z pravého rohu třídy od tabule; učitelskou, snímající činnost učitele) a zajišťovali je dva výzkumníci. Ti byli zaškoleni na vědecko-výzkumném pracovišti Pedagogické fakulty v Brně na Institutu výzkumu školního vzdělávání⁶ v průběhu února 2012, aby pak od února 2012 do června 2012 pořídili videozáznam u všech sedmi učitelů.

3 Představení techniky sestavení pořadí posuzovaných učitelů ve vztahu ke kvalitě jejich výuky cizího jazyka

Techniky porovnání výuky posuzovaných učitelů použil ve svém výzkumu kvality výuky fyziky Žák (2008, s. 79–81). Jedná se o dva způsoby: (a) porovnání výuky všech posuzovaných učitelů pomocí modu; (b) porovnání výuky všech posuzovaných učitelů pomocí aritmetického průměru (toto porovnání jsme si vybrali pro představení v tomto textu).

3.1 Porovnání výuky všech posuzovaných učitelů pomocí aritmetického průměru

Hodnoty aritmetických průměrů pro konkrétní indikátory ve výuce učitelů s kódovým označením NJ_A – NJ_G uvádíme v tabulkách 6 a 7. Vynechány jsou aritmetické

⁶ Institut výzkumu školního vzdělávání (IVŠV) je vědecko-výzkumným pracovištěm Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a má s výzkumem výuky v rámci videostudie značné zkušenosti. V letech 2007–2011 probíhal pod záštitou tohoto pracoviště projekt CPV videostudií realizovaný na 1. a 2. stupni ZŠ na náhodně vybraných školách (videostudie fyziky, videostudie 1. stupně, videostudie anglického jazyka).

průměry počítané z nízkého počtu číselných hodnot. V takovém případě by mohl být aritmetický průměr zavádějící.

V tabulkách 6 a 7 jsou dva nejvyšší aritmetické průměry (chápeme je jako nadprůměrné hodnoty) u daného indikátoru označeny světlou barvou a dva nejnižší aritmetické průměry (chápeme je jako podprůměrné hodnoty) označeny tmavou barvou. Pod nízkým počtem číselných hodnot aritmetických průměrů rozumíme případ, kdy jediným modem u daného parametru je N (v našem případě viz učitel NJ_A u indikátoru 1.6). Oproti tomu se považuje za dostatečný počet číselných hodnot aritmetických průměrů ten, který je u indikátoru, jehož aspoň jedním modem je číselná hodnota (v našem případě viz učitel NJ_B u indikátoru 1.3). Pokud byl u daného indikátoru a učitele nízký počet číselných hodnot (tj. jediný modus je N), tak je v daném políčku uvedeno N.

Tab. 6

Porovnání hodnot aritmetických průměrů indikátorů oborově obecných komponent a charakteristik motivování a podpůrné učební klima

Indikátor	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
NJ_A	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	N	1,63	3,00	2,75	1,75	4,00
NJ_B	2,75	2,00	1,75	1,88	1,00	N	2,75	2,88	3,00	3,00	4,00
NJ_C	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	N	1,38	2,50	3,00	2,13	2,25
NJ_D	3,00	2,63	3,00	1,38	2,00	0,75	3,13	3,00	3,00	2,13	4,00
NJ_E	2,64	1,13	1,25	1,00	1,13	0,50	2,75	3,00	3,00	1,75	4,00
NJ_F	2,88	2,88	2,38	2,63	1,38	1,00	3,50	3,25	3,00	2,38	4,00
NJ_G	1,63	1,44	1,06	1,06	1,38	1,75	2,44	3,00	2,63	3,13	3,50
Celkový průměr	2,27	1,87	1,63	1,42	1,27	0,57	2,51	2,95	2,91	2,32	3,68

Tab. 7

Porovnání hodnot aritmetických průměrů indikátorů oborově obecných komponent a charakteristik práce s časem, orientace na cíle a oborově specifické komponenty učitelův projev

Indikátor	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1.1	5.1.2	5.1.3	5.2	5.3	5.4	5.5
NJ_A	3,88	2,63	3,88	3,25	2,75	0,750	N	N	N	2,00	2,75	1,63	2,00	2,38
NJ_B	3,75	3,63	2,75	4,00	4,00	1,00	0,75	1,00	1,00	2,50	3,00	2,50	2,88	3,13
NJ_C	3,63	2,63	4,00	1,00	N	N	N	N	N	1,50	1,25	1,25	0,75	1,00
NJ_D	4,00	3,50	4,00	2,25	1,25	1,00	1,00	N	N	1,50	1,00	1,63	1,50	1,50
NJ_E	3,63	2,25	3,75	1,75	0,75	0,25	N	N	N	2,00	1,75	2,13	1,50	2,75
NJ_F	4,00	3,75	2,25	3,00	2,75	0,88	0,50	N	N	2,75	3,00	2,88	3,50	3,00
NJ_G	2,69	2,50	1,81	0,50	N	N	N	N	0,69	0,69	N	N	N	N
Celkový průměr	3,65	2,98	3,21	2,25	1,64	0,55	0,32	0,14	0,24	1,85	1,82	1,71	1,73	1,96

Z tabulek 6 a 7 vyplývá, že jsme u některých učitelů získali více podprůměrných hodnot (označeny tmavou barvou) a u některých učitelů více nadprůměrných hodnot (označeny světlou barvou).

Pomocí vypočítání rozdílu počtu nadprůměrných a podprůměrných hodnot aritmetického průměru indikátorů popisujících výuku jednotlivých učitelů je možné určit jejich pořadí ve vztahu ke kvalitě výuky (viz tabulka 8).

Tab. 8

Porovnání počtu nadprůměrných hodnot a podprůměrných hodnot u indikátorů popisujících výuku jednotlivých učitelů

	Počet nadprůměrných (N)	Počet podprůměrných (P)	Rozdíl N – P	Pořadí posuzovaných učitelů podle rozdílu N – P
NJ_A	7	7	0	4.
NJ_B	16	2	14	2.
NJ_C	2	15	-13	7.
NJ_D	12	6	6	3.
NJ_E	3	10	-7	6.
NJ_F	19	2	17	1.
NJ_G	5	9	-4	5.

Z tabulky 8 vyplývá, že ve výuce učitelů s kódovým označením NJ_B, NJ_D a NJ_F převažovaly nadprůměrné hodnoty nad podprůměrnými hodnotami jednotlivých indikátorů. Jejich výuku lze považovat za nadprůměrně kvalitní. U učitelů s kódovým označením NJ_C, NJ_E a NJ_G převažovaly ve výuce spíše podprůměrné hodnoty. Jejich výuku lze tedy považovat za podprůměrně kvalitní.

4 Popis výuky učitele NJ_F

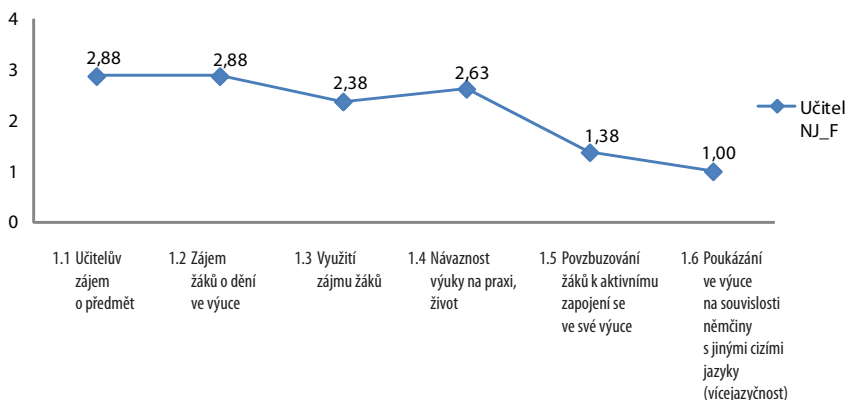
Na grafech 1–5 uvádíme průměrnou míru zastoupení vybraných oborově obecných a oborově specifických komponent a charakteristik a hodnot jejich indikátorů pomocí aritmetického průměru hodin u učitele s kódovým označením NJ_F, který byl, podle výše prezentované techniky sestavení pořadí posuzovaných učitelů ve vztahu ke kvalitě jejich výuky cizího jazyka, nejlepším.

4.1 Motivování

Na grafu 1 prezentujeme hodnoty aritmetických průměrů indikátorů oborově obecné komponenty a charakteristiky *motivování* získané posouzením výuky učitele s kódovým označením NJ_F. Aritmetické průměry indikátorů 1.1, 1.2 a 1.4 se blížily hodnotě 3 (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá kladnému hodnocení +). Aritmetický průměr indikátoru 1.3 dosahoval hodnoty blížíící se 2 (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá zápornému hodnocení –), aritmetický průměr indikátoru 1.5 se pohyboval okolo hodnoty 1 (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá zápornému hodnocení –), aritmetický průměr indikátoru 1.6 se blížil k hodnotě 1 (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá zápornému hodnocení –).

Graf 1:

Hodnoty aritmetického průměru indikátorů oborově obecné komponenty a charakteristiky motivování



Průměrný profil výuky učitele s kódovým označením NJ_F se u obecně oborově komponenty a charakteristiky *motivování* vyznačoval následujícím: (a) učitel vykazoval ve výuce zájem o svůj předmět, pro výuku ale nebylo zřejmé učitelovo nadšení (1.1); (b) většina žáků se zajímala o dění ve výuce – např. spolupracovala, často a spontánně se hlásila o slovo (1.2); (c) Učitel se snažil využít zájmu žáků, ale jen velmi omezeně, nepřikládal motivaci velký význam (1.3); (d) učitelova výuka měla občas praktický charakter – např. zadávané úkoly, edukační materiály atd. byly občas zaměřeny na praktické využití cizího jazyka v běžném životě (1.4); (e) učitel žáky nepovzbuzoval k tomu, aby se zapojovali do dění ve výuce (1.5); (f) pokud se žáci se dotázali nebo upozornili na určitou věcnou

podobnost probíraného jevu s jiným cizím jazykem (např. angličtiny), učitel tomu nevěnoval pozornost nebo dotaz viditelně přehlížel (1.6).

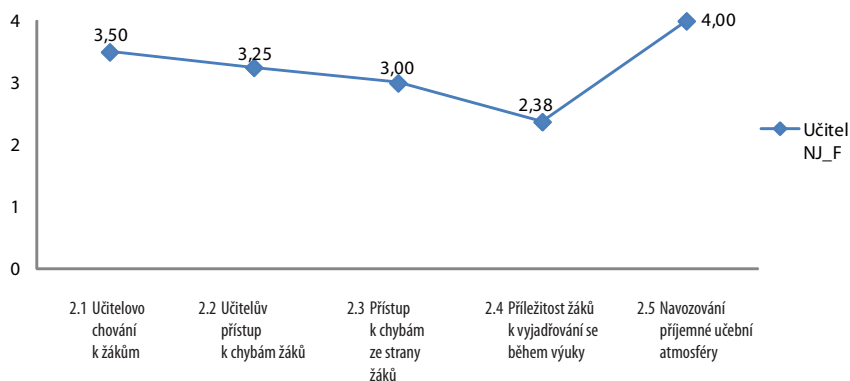
4.2 Podpůrné učební klima

Na grafu 2 jsou znázorněny hodnoty aritmetických průměrů indikátorů oborově obecné komponenty a charakteristiky *podpůrné učební klima* získané posouzením výuky učitele s kódovým označením NJ_F.

Aritmetické průměry indikátorů 2.2 a 2.3 se blížily hodnotě 3 (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá kladnému hodnocení +), aritmetický průměr indikátoru 2.5 dosáhl absolutně nejvyšší míry zastoupení indikátoru (nabyl hodnoty 4–, na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá kladnému hodnocení ++), aritmetický průměr indikátoru 2.4 nabyl hodnoty přibližně 2 (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá zápornému hodnocení –). Aritmetický průměr indikátoru 2.1, získaný posouzením výuky učitele NJ_F, se blížil hodnotě 4, tj. maximální možné míře indikátoru ve výuce (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá kladnému hodnocení ++).

Graf 2:

Hodnoty aritmetického průměru indikátorů oborově obecné komponenty a charakteristiky podpůrné učební klima



Profil průměrné výuky učitele s kódovým označením NJ_F se u obecně oborově komponenty a charakteristiky *podpůrné učební klima* vyznačoval následujícími: (a) učitel se choval k žákům v naprosté většině přátelsky, vřele, srdečně a s osobním zájmem (2.1); (b) učitel reagoval na chyby žáků tolerantně, bez jakýchkoliv výtek k chybujícím žákům. Učitel chyby žáků jen opravil a více se jim nevěnoval (2.2); (c) žáci reagovali na chyby

svých spolužáků tolerantně, ale v případě, že někdo z nich chyboval, nedostalo se jim podpory od kolektivu k opravě chyb, žáci se chybě nevěnovali (2.3); (d) učitel dával zřídka po položení otázky žákům na jejich odpověď dostatečný čas (2.4); (e) v průběhu výuky nepanovala napjatá atmosféra (2.5).

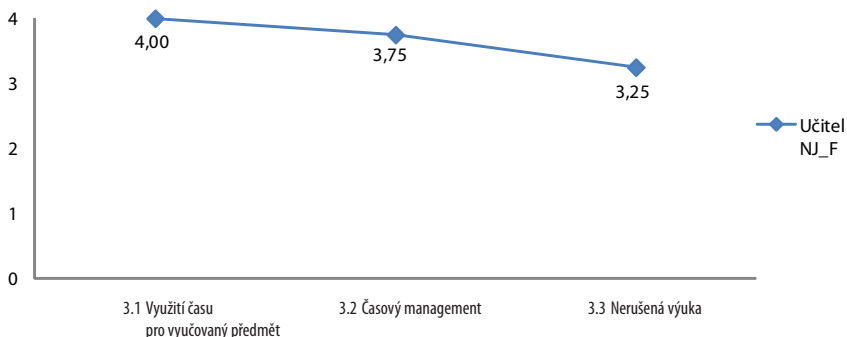
4.3 Práce s časem

Na grafu 3 představujeme hodnoty aritmetických průměrů indikátorů oborově obecné komponenty a charakteristiky *práce s časem* získané posouzením výuky učitele s kódovým označením NJ_F.

Aritmetický průměr indikátoru 3.1 nabyl hodnoty 4 (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá kladnému hodnocení ++), aritmetický průměr indikátoru 3.2, dosáhl (s menší odchylkou) téměř nejvyšší míry zastoupení indikátoru ve výuce učitele s kódovým označením NJ_F (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá kladnému hodnocení ++), aritmetický průměr indikátoru 3.3 se blížil hodnotě 3 (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá kladnému hodnocení +).

Graf 3:

Hodnoty aritmetického průměru indikátorů oborově obecné komponenty a charakteristiky práce s časem



Profil průměrné výuky učitele s kódovým označením NJ_F se u obecně oborově komponenty a charakteristiky *práce s časem* vyznačoval následujícím: (a) učitel věnoval většinu času ve výuce výlučně úlohám, které byly spjaty s předmětem. Nevěnoval se ve výuce žádným aktivitám, které nesouvisí s předmětem (3.1); (b) učitel měl dobře naplánovanou výuku a měl dostatek času pro různé fáze výuky (3.2); (c) žáci občas narušovali průběh výuky, ale učitel neztrácel čas s disciplinárními zásahy (3.3).

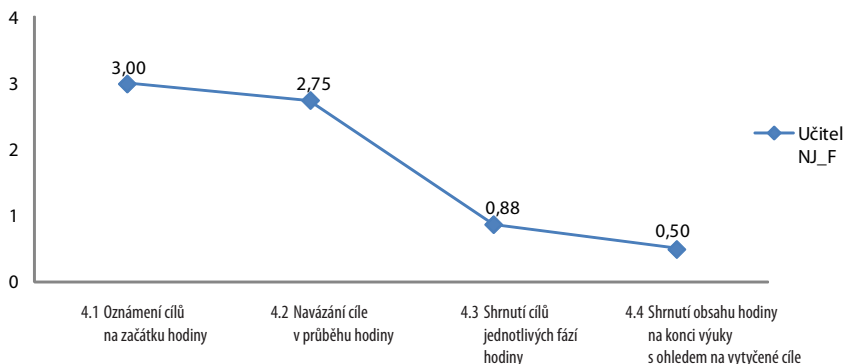
4.4 Orientace na cíle

Na grafu 4 jsou znázorněny hodnoty aritmetických průměrů indikátorů oborově obecné komponenty a charakteristiky *orientace na cíle* získané posouzením výuky učitele s kódovým označením NJ_E.

Aritmetické průměry indikátorů 4.1 a 4.2 dosahoval nebo se blížil hodnotě 3 (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá kladnému hodnocení +), aritmetický průměr indikátoru 4.4 se blížil hodnotě 1 (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá zápornému hodnocení —), aritmetický průměr indikátoru 4.3 se blížil hodnotě 1 (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá zápornému hodnocení —).

Graf 4:

Hodnoty aritmetického průměru indikátorů oborově obecné komponenty a charakteristiky orientace na cíle výuky



Profil průměrné výuky učitele s kódovým označením NJ_F se u obecně oborově komponenty a charakteristiky *orientace na cíle výuky* vyznačoval následujícím: (a) v úvodu hodiny oznámil učitel žákům cíle hodiny, podle reakcí žáků jim byly všechny cíle hodiny jasné (4.1); (b) učitel se v průběhu hodiny orientoval na vytyčené cíle ve větší míře. Cíle byly i při změnách fází hodiny většinou zřejmé (4.2); (c) jednotlivé fáze hodiny nebyly učitelem shrnuty v souladu s cíli, které byly vytyčeny učitelem na začátku hodiny. Nebylo vůbec jasné, čím přispěly jednotlivé fáze hodiny k dosažení vytyčených cílů. (4.3); (d) učitel shrnul na konci hodiny cíle. Nebylo ale jasné, do jaké míry bylo dosaženo na začátku hodiny vytyčených cílů (4.4).

4.5 Učitelův projev

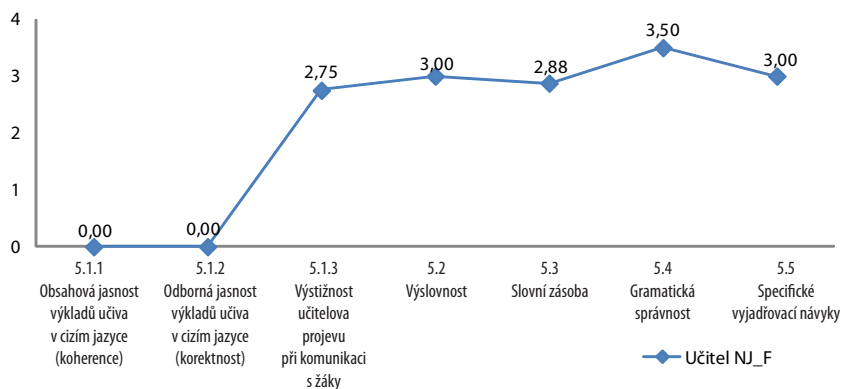
Na grafu 5 jsou znázorněny hodnoty aritmetických průměrů indikátorů oborově obecné komponenty a charakteristiky *učitelův projev* získané posouzením výuky učitele s kódovým označením NJ_F.

Aritmetické průměry indikátorů, získané posouzením výuky učitele s kódovým označením NJ_F, u indikátorů 5.1.1 a 5.1.2 nabyly hodnot blízkých se hodnotě nula (na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá možnosti N – nebylo ve výuce pozorováno).

Aritmetické průměry indikátorů 5.1.3, 5.2, 5.3, 5.4 a 5.5, získané posouzením výuky učitele s kódovým označením NJ_F, se blížily: (a) hodnotě 3, na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá kladnému hodnocení +, do této skupiny patřily indikátory 5.1.3, 5.2, 5.3, 5.5; (b) blízkých se hodnotě 4, na škále našeho posuzovacího nástroje odpovídá kladnému hodnocení ++, do této skupiny patřil indikátor 5.4.

Graf 5:

Hodnoty aritmetického průměru indikátorů oborově specifické komponenty a charakteristiky učitelův projev



Profil průměrné výuky učitele s kódovým označením NJ_F se u obecně specifické komponenty a charakteristiky *učitelův projev* vyznačovala následujícím: (a) učitel žákům výklad učiva (např. gramatického jevu) v cizím jazyce nepředváděl (5.1.1 a 5.1.2); (b) učitel byl během hodiny víceméně schopen při komunikaci s žáky v cizím jazyce (např. zadávání úkolů, vysvětlování aktivit) jasně vyjádřit vše podstatné – ojediněle si vypomohl výrazem v mateřském jazyce (5.1.3); (c) výslovnost učitele byla s nepatrným přízvukem, ve výslovnosti se objevoval nepatrný vliv mateřského jazyka (5.2); (d) učitel

si byl svou slovní zásobou převážně jistý – např. při mluvení měl velice ojediněle problémy vybavit si správný výraz (5.3); (e) učitel se vyjadřoval gramaticky správně. (5.4); (f) specifické vyjadřovací návyky se v řeči učitele objevovaly a opakovaly příležitostně (5.5).

Shrnutí a závěr

V textu jsme představili: (a) posuzovací nástroj vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka; (b) shrnutí metodologických postupů výzkumu v rámci videostudie; (c) techniku sestavení pořadí posuzovaných učitelů ve vztahu ke kvalitě jejich výuky cizího jazyka; (d) profil průměrné výuky u v pořadí nejlepšího učitele.

Na základě představené techniky sestavení pořadí učitelů jsme vytvořili celkové pořadí učitelů ve vztahu ke kvalitě jejich výuky cizího jazyka. Nej kvalitnější výuka byla pozorována u učitele s kódovým označením NJ_F.

Jak bylo uvedeno výše (kap. 1), prezentuje tento text jen část výsledků našeho výzkumu vybraných oborově obecných a oborově specifických komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka.

V rámci dalších záměrů našeho výzkumu a prezentace výsledků posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka zamýšlíme:

- (a) sestavit na základě míry zastoupení indikátorů dané oborově obecné a oborově specifické komponenty a charakteristiky ve výuce průměrnou výuku u všech učitelů;
- (b) porovnat průměrné hodnoty s mírou zastoupení indikátorů vybraných komponent a charakteristik u každého učitele zvlášť;
- (c) porovnat míru zastoupení indikátorů vybraných komponent a charakteristik u každého učitele s hodnotami jeho vlastního vnímání výuky, které jsme získali díky dotazníku, který každý učitel získal po pořízení videozáznamu.

Literatura

- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagshandlung GmbH.
- Helmke, A., et al. (2007). *Der Ratingbogen der DESI-Videostudie*. Dostupné z http://www.uni-landau.de/helmke/download/index_buch.php
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalisierung. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett Verlag.
- Hugener, I. (2006). Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In K. Rakoczy & Ch. Pauli et al., *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen*

- Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“ (s. 45–54). Frankfurt am Main: GPF/DIPF.
- Klieme, E. et al. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Seidel, T. (2003). Überblick über Beobachtungs- und Kodierungsverfahren. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit, & M. Lehrke, *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (s. 99–113). Kiel: IPN.
- Seidel, T., Schulmeiß, I., & Meyer, L. (2003). Vermischung von Lern- und Leistungssituationen. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit, & M. Lehrke, *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (s. 229–238). Kiel: IPN.
- Žák, V. (2006). *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky* (Disertační práce). Praha: MFF UK.
- Zlatníček, P., & Pešková, K. (2012). Vývoj nástroje pro posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky: aplikace v oblasti cizího jazyka. *Orbis Scholae*, 6(3), 41–68.
- Zlatníček, P. (2011a). Kvalita výuky cizích jazyků – od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiátko, et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 115–130). Brno: Paido.
- Zlatníček, P. (2011b). Qualität des Fremdsprachenunterrichts - Präsentation des neuen Beobachtungsinstrumentes. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, 1/2, 105–113.
- Zlatníček, P. (2011c). Kvalita ve výuce cizího jazyka - vývoj a pilotáž pozorovacího nástroje. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smišený design pedagogického výzkumu: sborník příspěvků z 19. výročí konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zlatníček, P. (2011d) Kvalita vyučování cizího jazyka: vznik a vývoj pozorovacího nástroje. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová, et al., *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků* (s. 141–149). Brno: Masarykova univerzita.
- Zlatníček, P., Ducháčková, G., Knecht, P., Najvar, P., & Janík, T. (2010a). Kvalita ve vzdělávání: vymezení a systematizace pojmů. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 13–32). Brno: Paido.
- Zlatníček, P., Ducháčková, G., & Janík, T. (2010b). Kvalita výuky v oborech školního vzdělávání. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 33–42). Brno: Paido.
- Zlatníček, P. (2010c). Kvalita výuky cizího jazyka. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová, et al., *Cizí jazyky ve výzkumu* (s. 111–124). Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt:

Mgr. Pavel Zlatníček

Pedagogická fakulta MU

Poříčí 7, 603 00 Brno

E-mail: goldschmidchen@seznam.cz

Prekoncepce mentálního postižení: tři pohledy žáků základních škol¹

Jakub Pivarč

Abstrakt

Studie se zabývá kvalitativním výzkumem prekonceptů intaktních žáků o mentálním postižení. Na základě rozboru vinět a prostřednictvím hloubkových rozhovorů, které zahrnují Leventhalův pětidimenzionální model porozumění postižení, jsou u třech žáků ve věkové kohortě 10–15 let charakterizovány a analyzovány jejich prekoncepce. Výsledky poukazují na vývojové tendence v dětském myšlení o mentálním postižení. Naproti tomu rigidní a vesměs negativní postoje v souvislosti s integrací vrstevníků s mentálním postižením do hlavního proudu vzdělávání byly registrovány u všech zkoumaných žáků neohledně na jejich věk. Studie nastínila, že prekoncepce intaktních žáků o mentálním postižení by neměly být opomíjeny, ale měly by se stát východiskem pro zkvalitnění procesu integrace žáků s mentálním postižením do běžných základních škol.

Klíčová slova: žákovské prekoncepce, mentální postižení, kvalitativní výzkum

¹ Tento příspěvek vznikl za plné podpory grantového projektu GAUK č. 242213 „*Prekoncepce a miskoncepce vybraných sociálně patologických jevů u žáků základních škol*“. Autor příspěvku děkuje GAUK za poskytnutou finanční podporu a svému mateřskému pracovišti, tj.: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, M. D. Rettigové 4, Praha 116 39.

Preconceptions About Intellectual Disability: Views Of Three Primary School Pupils

Abstract

This study is a qualitative research project that investigates healthy pupils' preconceptions about intellectual disability. Based on label analysis and in-depth interviews that involve Leventhal's five-dimensional model on understanding disability, there were three pupils chosen aged between 10 and 15 years in order to characterise and analyse their preconceptions. The findings show developmental tendencies in a child's concept of intellectual disability. On the other hand, the rigid and generally negative attitude toward the integration of their intellectually disabled peers into the mainstream education was observed in all the pupils regardless of their age. The study suggests the preconceptions not to be overlooked, but they should act as a starting point to support the process of integration of intellectually disabled pupils into a shared primary school environment.

Key words: Pupil's preconceptions, intellectual disability, qualitative research

Úvod a současný stav řešení problematiky

Vývoj přístupu k lidem s mentálním postižením v dějinách evropského myšlení byl poznamenán mnoha změnami. Po polistopadových událostech je v ČR reflektována společenská priorita, která se snaží odčinit křivdy zakořeněné ve vzdělávacím systému v období totalitního režimu. Jde zejména o ideu výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (kam patří i žáci s mentálním postižením) a jejich integraci do hlavního proudu vzdělávání. Edukativní péče o osoby s mentálním postižením se obzvláště v zemích bývalého východního bloku (Česká republika, Slovensko, Polsko, Maďarsko, Bulharsko, Rumunsko) snaží v současné době reflektovat aktuální humanistické paradigma a snaží se přiblížit vyspělejším evropským i mimoevropským státům. Na úrovni jednotlivých států tak sledujeme dynamicky se rozvíjející proces inkluze, kdy se jednotlivé země na této cestě nacházejí v různých fázích (Watkins, 2007).

V procesu integrace žáků s mentálním postižením (zejména s lehkým) do běžných základních škol sehrává důležitou roli celá řada faktorů. Důležitým faktorem – ale ve své podstatě výzkumně opomíjeným – je diagnostika a výzkum prekonceptů intaktních žáků o mentálním postižení. Mylné informace a předsudky intaktních žáků o mentálním postižení pak mohou výrazně ovlivnit přístup ke spolužákům s tímto postižením (Siperstein a kol., 2007; Laws, Kelly, 2005; Diamond a kol., 1997). Předpokladem pro utváření relevantních postojů, vzorců chování a překonání nevhodných společenských

konvencí je proto správné porozumění tomuto fenoménu (srov. Dyson, 2005). Znalost prekonceptů intaktních žáků o mentálním postižení dává prostor ke zlepšení výchovně vzdělávacích činností a celkově k vytváření hodnotnějších podmínek v rámci integrace žáků s mentálním postižením do hlavního proudu vzdělávání. Je úlohou učitele, aby uměl prekoncepty a miskoncepty intaktních žáků diagnostikovat a pracovat s nimi. Dnes se už téměř všeobecně přijímá názor, že dítě si o světě vytváří vlastní, tzv. naivní představy nebo prekoncepty (Held, 2001), tedy soubor specifických poznatků a představ, či interpretační modely, které vznikají na základě působení řady vlivů. Obsahové struktury poznání v podobě myšlenkových trsů a představ utváří idiosynkratické, unikátní poznatkové schéma, které je akcentované individuální emocionální komponentou. Dětské, resp. žákovské prekoncepty se ve své podstatě mohou (a mnohdy tomu tak bývá) lišit od interpretačních rámců dospělých osob (ať už jde např. o učitele, rodiče, odborníky). Z hlediska současného stavu vědeckého poznání (ne však z pohledu žáka) mohou být žákovské interpretační rámce považovány jako mylné. V takovém případě hovoříme o žákovské miskonceptu. Tímto termínem je označována mentální reprezentace konceptu, která současně nekoresponduje s vědeckou teorií (Skelly, Hall, 1993). Právě z tohoto důvodu mají žákovské prekoncepty (miskoncepty) klíčový význam obzvláště pro pedagogiku (jak z hlediska teoreticko-empirického, kdy jsou předmětem výzkumů, tak z hlediska praktického, kdy žáci se svými interpretačními rámci, subjektivními teoriemi, přicházejí do školního prostředí). Žákovské prekoncepty přispívají k pochopení různých rovin obsahových struktur žákovského poznání, jeho epistemologické povaze a charakteru. Analyzovat tyto struktury je možné tehdy, pokud se vztahují na konkrétní obsahy, procesy, zákonitosti, fenomény atp.

Výzkum a explicitní popis žákovských prekonceptů o mentálním postižení není v kontextu české výzkumné činnosti dostatečně zpracován a dosud realizován. Ve své podstatě žádá z tuzemských výzkumných studií nepřináší pohled na prekoncepty žáků jako na tzv. multidimenzionální entity. Prekoncepty totiž nezahrnují pouze jednu „znalostní“ dimenzi, jak by se mohlo na první pohled zdát. Na žákovskou prekonceptu je třeba nahlížet jako na multidimenzionální entitu (Škoda, Doulik, 2011), která je nejčastěji determinována složkou kognitivní (vyjadřuje žákovské subjektivní chápání, znalost jevu, jeho představy o zkoumaném tématu, apod.) a složkou afektivní (reprezentující postoj, vztah a žákův přisuzovaný význam danému fenoménu) (Gavora, 1992). V rámci výzkumných aktivit je evidován především zájem badatelů o kvantitativní výzkum sociálních postojů (složky afektivní) intaktních žáků k vrstevníkům s mentálním i jiným postižením. V ČR jde např. o práci Bazalové (2004), Kinclové a Kudláčka (2012). Ze zahraničních autorů je možné zmínit např. studii Georgiadiho a kolektivu (2012) nebo Manettiho, Schneidera a Sipersteina (2001). Práce zabývající se mylnými pojetími intaktních žáků o mentálním postižení je možné v zahraniční literatuře zaznamenat v rámci výzkumu, který provedl např. Magiati, Dockrell a Logotheti (2002). Z našich autorů se této problematiky částečně dotýká např. Regec a kol. (2012), kde uvádí určitý výčet miskonceptů laické společnosti a jejich představ o jedincích s různým druhem postižení.

V tomto pojednání se koncepce výzkumu opírá o kvalitativní metodologii. Ta umožňuje podrobně charakterizovat žákovské obsahové struktury poznání daného tématu s akcentem na individuální chápání a interpretaci fenoménu mentálního postižení, což je předmětem a hlavním cílem prezentovaného výzkumu. Výzkumný problém řešený v této studii vychází z výše uvedeného cíle a je formulován následovně: *Jaké jsou prekoncepce žáků základních škol o mentálním postižení?* Výzkumný problém je vymezen široce a v deskriptivní rovině, přesto je relevantní v rámci zvolené metodologie výzkumu. Na základě jeho předmětného zkoumání/ řešení přispějí výsledky práce k srozumitelnějšímu popisu procesů a dalších extensí výkladů žákovského poznání zkoumaného tématu.

1 Metodologie výzkumu

Charakter výzkumného problému vyžaduje aplikaci kvalitativních procedur a metod. V případě tohoto šetření se výzkumná strategie inspiroje designem mnoho případové studie. Tento design umožňuje charakterizovat, analyzovat a komparovat žákovské prekoncepce mentálního postižení z hlediska řady sledovaných proměnných (v našem případě jde zejména o věk žáků). Vzhledem k formulovanému cíli a problému výzkumu je možné tento design, ve srovnání s jinými (např. etnografie, kvalitativní evaluace ad.), považovat za nejvhodnější, protože umožňuje plastickým způsobem popsat žákovské prekoncepce a hledat odpovědi na otázky „jak“ či „proč“ dochází k utváření specifického pojetí skutečnosti, a to za předpokladu, že výzkumník nemá takřka žádnou možnost ovlivnit jevy, které stojí v popředí jeho zájmu zkoumání.

Výzkum probíhal od dubna 2013 do února 2014. Výzkumný vzorek tvořili žáci ze dvou základních škol ze stejného okresního města ve Středočeském kraji v České republice. Jednalo se o žáky ve věkovém rozmezí 10–15 let (žáci 5., 7. a 9. ročníků). Do výzkumu byli záměrně zařazeni žáci z běžné základní školy avšak různého věku, pohlaví a s různou osobní, rodinnou a sociální anamnézou, neboť tyto faktory se mohou promítnout a podílet na variabilitě žákovských prekonceptů. Výzkumu se účastnilo celkem 14 žáků (6 chlapců a 8 dívek). Vzhledem k rozsahové normě tohoto příspěvku budou dále podrobněji popsány a interpretovány tři nejzajímavější případy žákovských prekonceptů mentálního postižení.

Hlavní výzkumnou metodou bylo hloubkové interview. Z hlediska stupně strukturovanosti se jednalo o polostandardizovaná dotazování. Rozhovory se žáky byly orientovány na jejich představy, resp. na verbální vyjádření jejich asociací v souvislosti s pojmem „mentální postižení“. Pro výzkum kognitivní dimenze žákovských prekonceptů mentálního postižení byl využit Leventhalův model² (In Petrie, Weinman, 1997) zaměř-

² Leventhal a jeho kolegové se v rámci vlastních výzkumů zabývali subjektivními představami dospělých pacientů o jejich nemoci. Tyto laické představy pacientů potom tvoří základ pro jejich teorii zahrnující pět dimenzí subjektivního pojetí nemoci.

řený na komplexnost porozumění zkoumaného fenoménu. Koncepce tohoto modelu poskytuje pět základních aspektů porozumění mentálnímu postižení: (1) charakteristika příznaků; (2) příčiny, důvody proč mentální postižení vzniká; (3) časová dimenze postižení (tj. kdy vzniká, jak dlouho trvá); (4) důsledky postižení; (5) léčitelnost. Těchto pět dimenzí Leventhalova modelu tvořilo kostru otázek v rámci polostrukturovaného dotazování. Výzkum afektivní dimenze žákovských prekonceptů mentálního postižení byl doplněn analýzou vinět. Žákům byly prezentovány celkem tři viněty (krátký text /cca 80 slov/ na samostatných kartách)). Každá z vinět představovala konkrétní příběh ředitele školy, v jehož gesci bylo rozhodnutí o možnosti přijetí žáka s mentálním postižením do třídy běžné základní školy. První viněta reprezentovala pozitivní postoj ředitele školy (žáka s mentálním postižením bez výhrad přijímá), druhá negativní postoj (žáka s postižením odmítá) a poslední indiferentní postoj (neumí se rozhodnout). Úkolem žáků bylo, aby se ztotožnili s jedním z příběhů a svůj výběr dále komentovali. Cílem analýzy vinět tedy bylo, aby žáci projektovali vlastní přesvědčení a postoj skrze situaci, které čelil ředitel základní školy.

Rozhovory s žáky byly prováděny vždy individuálně v prostředí jejich školy. Průměrná délka rozhovoru se pohybovala v časovém rozmezí 20–30 minut. Roli výzkumníka ve vztahu k účastníkům výzkumu je možné označit jako tzv. „cizince“ (Šedová, 2007). Data z provedeného výzkumu byla následně transkribována do podoby textového materiálu, který byl podroben obsahové analýze. Tato analýza umožnila identifikovat úroveň (komplexnost) žákovských prekonceptů mentálního postižení.

K realizaci výzkumu, jehož účastníky byli nezletilí žáci, bylo nutné získat písemný (aktivní) souhlas zákonných zástupců žáků a souhlas ředitele školy. Žákům i jejich rodičům byl vysvětlen cíl výzkumu, jakožto i jeho etické aspekty (tj. zajištění anonymity; dobrovolná účast; možnost kdykoliv od výzkumu odstoupit atd.).

2 Výsledky

Platnost výsledků výzkumu není možné zobecňovat na celou populaci dětí a mládeže, nýbrž je nutné je posuzovat výlučně v rámci zkoumaného vzorku. Prekoncepce Kateřiny, Jana a Petry jsou nejprve stručně popsány zvlášť. Následně jsou v sekci Diskuse prekoncepce žáků interpretovány a komparovány. Nastíněny jsou i jednotlivé faktory vzhledem k jejich možnému uplatnění při utváření a genezi prekonceptů intaktních žáků o mentálním postižení.

Kateřina, 10 let (žákyně 5. ročníku ZŠ)

Asociace Kateřiny v souvislosti s prezentovaným pojmem „mentální postižení“ ukazuje, že chápání tohoto pojmu a jeho obsahová nasycenost je tvořena převážně na základě její osobní zkušenosti. Kateřina navštěvuje běžnou základní školu, stejně jako Jan i Petra,

kde není integrován žádný žák s mentálním postižením. V těsné blízkosti její školy se ovšem nachází základní škola praktická a tak se Kateřina s některými žáky s „mentálním postižením“ občas setká, jak uvedla. Kateřina si pod tímto pojmem vybavuje onemocnění, resp. blíže neurčené postižení: „Úplně přesně nevím, co to je, ale asi to bude nějaký onemocnění, prostě postižení“. Otázky v rámci rozhovoru byly následně koncipovány podle Leventhalova modelu. Kateřina byla dále dotazována na (1) charakteristiku příznaků osoby s mentálním postižením: „Je to člověk, který má často vysunutou hlavu dopředu. Je menší a má hůl, může taky chodit se psem, nebo jezdit na vozíčku“. (2) Za hlavní příčinu vzniku mentálního postižení je podle Kateřiny možné považovat vrozené vady: „To je tak, že se s tím člověk už narodí, má třeba ruce ohnutý dozadu, nemůže je narovnat. Prostě se blbě narodí. Většinou jsou tak postižení kluci, protože jich je víc, než holek“. (3) Časovou dimenzi postižení (tj. kdy postižení vzniká a jak dlouho trvá) a (5) léčitelnost Kateřina spojila a uvedla: „S tím se tak narodí. Někdo se z toho může dostat, protože pomůže operace (dokážou mu narovnat ty kosti třeba)“. (4) Důsledky postižení chápe Kateřina takto: „Nemůžou bydlet osamoceně, protože by třeba nedokázali uvařit (nedosáhli by na kuchyňskou linku). Musí s nimi bydlet člověk, který jim v tom pomůže. Asi si taky musej častěji kupovat tlustší brejle, aby pak i víc neoslepli.“

Postoj Kateřiny k integraci žáka s mentálním postižením do běžné třídy základní školy byl charakterizován přes analýzu prezentované viněty. Kateřina, bez hlubšího rozmyšlení, podpořila zamítavý postoj ředitele základní školy a rodičům mentálně postiženého žáka by uvedla následující zdůvodnění: „Když bude to vaše dítě v té jiné škole, líp se s tím dokáže vyrovnat, protože v té normální škole by se mu vysmívali. Prostě je mi to trochu líto, protože to dítě za to nemůže, ... Myslím, že by možná neměl vůbec chodit do školy, měl by spíš ležet a léčit se s tím ...“.

Jan 13 let (žák 7. ročníku ZŠ)

Jan si pod pojmem mentální postižení představuje osoby, a to jak děti, tak dospělé, kterým „moc nepracuje mozek (mají mozkovou poruchu). Jsou třeba o tři roky pozadu než my. Ve třídě taky často slyším, jak si kluci nadávají a říkají, ty mentále nebo postižáku!“. Tělesná konstituce osob s mentálním postižením není podle Jana oproti intaktní populaci něčím zvláštní: „nemyslím si, že by se v tomhle smyslu nějak extra lišily od nás“. To spíš tím, že se můžou chovat nevypočitatelně, když jim to tak úplně dobře nemyslí. Třeba když jdou po ulici tak můžou začít dělat nějaký nezákonný věci, ale prostě nevěděj, že se to třeba nesmí“. Charakteristika příznaků (1) viz výš, kterou uvedl Jan, vyplývá z (2) příčin mentálního postižení: „to jejich chování může být kvůli té mozkový poruše, protože ty geny můžou být v hlavě infikovaný“. Co se týče doby vzniku mentálního postižení (3), nedokázal Jan určit konkrétní období. Velmi zajímavá je však jeho odpověď na to, jak dlouho trvá toto postižení: „to je asi u těch lidí různý, trvá to tak dlouho, dokud mají záchvat“. V této souvislosti bylo Janovi položeno ještě několik dalších doplňujících otázek. Janovo interpretační schéma „časové dimenze postižení“ odkazuje k epizodickým udá-

lostem, které jsou podle dotazovaného manifestovány v chování osoby s mentálním postižením (viz „začne dělat nějaký nezákonný věci“). Jan se domnívá, že (4) důsledky mentálního postižení mohou ovlivnit život osoby s tímto postižením, a to spíše negativně (např. tak, že se jen těžko uplatní v zaměstnání; nebude moc založit rodinu). Jan si je však vědom, že lidé s mentálním postižením mohou mít ve společnosti i určité výhody: „mají nárok na peníze od státu“. Jan argumentoval v souvislosti s (5) léčitelností mentálního postižení následovně: „nedá se to vyléčit, protože jak jsou ty geny v mozku infikovaný, tak to je na furt“.

Ze třech prezentovaných vinět se i Jan ztotožnil s nesouhlasným postojem ředitele základní školy a přijetí žáka s mentálním postižením do kolektivu intaktních žáků by nepodpořil. „V normální škole by to mentálně postižený nemohl zvládnout. Já si myslím, že je dobře, že chodí do jiné školy. Víc si tam rozumí s ostatními, může se seznámit hlavně s dětma stejně postiženými. Kdyby ho ředitel přijal a chodil k nám do třídy, myslím, že by se mohlo třeba i něco stát, když bychom měli hodinu. Nevíte, co se mentálně postiženému honí hlavou. Docela bych se i bál, aby se mi něco nestalo, kdyby někdo s mentálním postižením chodil se mnou do třídy“.

Petra 15 let (žákyně 9. ročníku ŽŠ)

Pod pojmem „mentální postižení“ si Petra vybavuje následující: „To jsou lidi, co nemají věci, jako my. Jsou zaostalý (např. nevnímají tak jako my, neumí úplně dobře mluvit, učí se pomalejš, neumí se rozhodnout), jsou jiný než my“. Podle Petry je velmi obtížné (1) charakterizovat osobu s mentálním postižením, zejména z hlediska tělesné konstituce postavy: „Těžko se to dá poznat a říct, jak vypadá, protože je víc druhů postižení, každé může být postiženej jinak a taky vypadat jinak“. Konkrétněji ovšem dokázala Petra charakterizovat jedince s mentálním postižením po stránce povahové a uvedla toto: „určitě mají dobrý vlastnosti, většinou jsou strašně hodní“. Za hlavní (2) příčiny vzniku mentálního postižení považuje Petra nedostatečně vyvinutý plod v těle matky. UVědomuje si také, že člověk může mentální postižení získat i v průběhu života: „někdo může mít autonehodu (je třeba v kómatu nebo umělým spánku) a může pak z toho být mentálně postiženej“. Podle Petry může mentální postižení postihnout kohokoliv. Genderové hledisko podle ní nehraje roli, týká se tedy jak chlapců, tak i dívek v přibližně stejném poměrném zastoupení. Podle Petry může mentální postižení (3) vzniknout v době narození, ale nejedná se o postižení trvalé. (4) Důsledky postižení vnímá Petra zejména ze samotné perspektivy osoby s mentálním postižením a její neschopnosti žít samostatným životem: „Většinou se o mentálně postižený starají v ústavech, protože tam mají dobrou péči (starají se o ně vychovatelky)“. Petra se také domnívá, že se jedná o stav reverzibilní – podle ní je mentální postižení (5) vyléčitelné: „když bude chodit ten člověk k doktorům, může se z toho dostat“.

Stejně jako Kateřina a Jan i Petra zvolila tu vinětu, která charakterizovala negativní postoj ředitele školy v souvislosti s přijetím žáka do běžné základní školy. Při hlubší analýze této viněty a odpovědi Petry vyplývá, že je v podstatě nutné vzdělávat žáky

s (mentálním) postižením v jiném než mainstreamovém proudu. Podle Petry je správné, že chodí do jiné školy, protože to žákům s postižením umožňuje navazovat přátelství se stejně handicapovanými vrstevníky a v normální škole by nezvládli požadavky a nároky kladené ze strany školy a učitelů. „*Určitě bych rodičům dala doporučení, kam by jejich dítě mohlo chodit. Pro tu školu (pozn. autora: do které chodí Petra) by to nebylo prospěšný. Možná, že by se někdo ve škole našel, kdo by dítěti s mentálním postižením pomohl, ale to by byla určitě malá část žáků. Já bych asi nepomáhala, nevím, jak by na mě ostatní koukali*“.

3 Diskuse

V souladu s výzkumy Dyson (2005) či Diamond a kol. (1997) se ve studii ukázalo, že pre-koncepce intaktních žáků o mentálním postižení se vyvíjí s věkem. Interpretační rámce žáků se s narůstajícím věkem stávají preciznější, diferencovanější a značí sofistikovanější porozumění mentálnímu postižení. Prekoncepce mentálního postižení ovlivňuje schopnost žáka kognitivně zpracovat informace z okolního prostředí a ty následně začlenit do svého poznatkového systému a používat je. Ve vztahu k žákovským prekonceptům je tato schopnost podmíněna ontogenetickým vývojem intelektu (zráním myšlenkových procesů). Starší žáci (Petra a Jan) jsou schopni zacházet s vnitřními reprezentacemi komplexněji. Vývojový posun v myšlení je zřetelný zejména ve schopnosti uvažovat již plně na abstraktní úrovni.

Například prekoncepce Kateřiny reflektuje v obecné rovině nikoliv interpretační schéma mentálního postižení, jako spíš postižení tělesné a zrakové. Kateřina zjevně nerozumí pojmu „mentální“ a proto své interpretační rámce asociovala a vztahovala k postižení zrakovému a tělesnému. Je možné se domnívat, že její pojetí je ovlivněno vlastní zkušeností s určitou nemocí, kterou sama mohla prodělat nebo také tím, že ve svém okolí se setkává s osobou se zrakovým či tělesným postižením. Tyto zkušenosti mohou následně ovlivňovat její interpretace postižení. Jan i Petra naopak poskytli sofistikovanější a rozmanitější interpretace pojmu „mentální postižení“, které odkazují k nedostatečně vyvinutému intelektu. Samotný pojem mentální postižení, jak je z výsledků patrné, bývá také asociován s určitými negativními konotacemi. Variabilitu žákovských prekonceptů je možné zaznamenat dále v souvislosti s charakteristikou či příčinami mentálního postižení. Co se týče příčin vzniku mentálního postižení, je zřejmé, že Petra, na rozdíl od Jana, uvažuje o příčinách jak prenatalních, tak i postnatalních. Všichni účastníci výzkumu se naopak shodují v doméně reprezentující důsledky mentálního postižení. Tato rovina je nahlížena především z perspektivy vztahu a závislosti osoby s mentálním postižením na vnějším okolí. Žáci vnímají určitý asymetrický a závislostní vztah mezi intaktní populací a jedinci s mentálním postižením.

Kognitivní dimenze žákovských prekonceptů je zatížena také řadou miskoncepcí a generalizacemi (např. ... *v normální škole by to mentálně postižený nemohl zvládnout*;

měl by spíš ležet a léčit se s tím; může se z toho dostat, ...). Tyto a další mylné a neúplné informace intaktních žáků o mentálním postižení významně ovlivňují i afektivní dimenzi prekonceptů. Je možné konstatovat, že na základě uvedených názorů mohou u dětské intaktní populace vznikat rigidní, negativní postoje stereotypy, což výsledky tohoto výzkumu naznačují. Vzhledem k povaze výsledků tohoto výzkumu a velikosti výzkumného vzorku je velmi obtížné komparovat prezentované nálezy s výsledky jiných studií. Např. ale Laws a Kelly (2005) ve své studii zjistili, že žáci ve věkové kategorii 9–12 let z běžných základních škol, kteří mají o mentálním postižení více informací, mají také pozitivnější postoje k lidem s tímto postižením, než žáci, jejichž znalosti jsou na nižší úrovni. Výzkumné nálezy v této práci ukázaly, že žáci různé věkové úrovně mají shodný, negativní postoj k integraci žáka s mentálním postižením do běžné základní školy. To je možné přičíst jednak neúplným informacím, které žáci o mentálním postižení mají, ale především širším vlivům, které mohou pramenit z historické tradice separovaného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také minimální interakci intaktních dětí/ žáků s jedinci s postižením (např. ve volnočasových aktivitách). A právě mimoškolní aktivity jsou velmi důležitým faktorem, který pomáhá pozitivně ovlivňovat postoje intaktních vrstevníků k jedincům s mentálním postižením (Dyson, 2005) a stejně tak porozumění tomuto postižení (Magiati, Dockrell a Logotheti, 2002).

Jisté omezení této studie vychází z podstaty provedeného výzkumu, resp. z elementární analýzy a deskripce žákovských prekonceptů na nereprezentativním výzkumném vzorku. Podnětem pro další výzkum může být ověření některých zjištění této studie na vzorku náhodně vybraných respondentů z běžných základních škol, a to v povaze transverzální, kvantitativně orientované výzkumné studie analyzující i další proměnné, jež mohou mít podíl na utváření a genezi prekonceptů intaktní dětské populace k osobám s mentálním postižením (tj. nejen z hlediska věku, ale genderové difference, zkušeností žáků s osobami s mentálním postižením, ad.). Další výzkum může být také zacílen na analýzu práce učitele s prekoncepty žáků, možnostmi jejich ovlivňování a na strategie modifikování nesprávných obsahových struktur žákovy poznání.

Závěr

V této studii byly charakterizovány a analyzovány prekoncepce intaktních žáků o mentálním postižení. V rámci kvalitativně orientovaného výzkumu se polostandardizované dotazování ukázalo jako užitečný výzkumný nástroj. To zahrnovalo Leventhalův pětidimenzionální model výzkumu žákovských prekonceptů s doplněným rozбором prezentovaných vinět. Výsledky nastínily, že u zkoumaných žáků se s postupujícím věkem jejich interpretační rámce kvalitativně liší. Tyto změny jsou determinovány ontogenetickým vývojem intelektu, vlivem osobních zkušeností a pochopitelně jsou zapříčiněny i vlivy širšími (např. podnětností rodinného či školního prostředí; interakcí s jedinci

s postižením a kvalitou takového vztahu atd.). U žáků byla rovněž registrována řada nepřesných a neúplných informací o mentálním postižení. Z tohoto hlediska mohou být miskoncepce intaktních žáků vnímány jako překážky, které mohou bránit hodnotnějšímu porozumění procesu integrace vrstevníků s mentálním postižením do hlavního proudu vzdělávání. Záporné postoje intaktních žáků tak mohou prohlubovat segregáční tendence a stigmatizovat žáky s mentálním postižením, což ve svém důsledku negativně ovlivňuje kvalitu života osob s mentálním postižením v různých jejich doménách.

Literatura

- BAZALOVÁ, B. (2004). Problematika integrace osob s postižením v současné době. *Speciální pedagogika*, roč. 14, č. 2, s. 89–93.
- DIAMOND, K., HESTENES, L., CARPENTER, E., INNES, F. (1997). Relationships Between Enrollment in an Inclusive Class and Preschool Children's Ideas about People with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 17, no. 4, pp. 520–536. ISSN 1538-4845.
- DYSON, L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 25, no. 2, pp. 95–105.
- GAVORA, P. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*. roč. 42, č. 1, s. 95–102.
- GEORGIADI, M., KALYVA, E., KOURKOUTAS, E., TSAKIRIS, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol. 25, no. 6, pp. 531–541.
- HELD, I. (2001). Příroda – děti – vědecké vzdělávání. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika/ Předškolná a elementární pedagogika*. Praha: Portál.
- KINCLOVÁ, E., KUDLÁČEK, M. (2012). Postoje žáků k integrované tělesné výchově. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi*. vol. 3, no. 1, s. 60–64.
- LAWS, G., KELLY, E. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 52, no. 2, pp. 79–99.
- LEVENTHAL, H. et al. (1997). Illness Representations: Theoretical Foundations. In PETRIE, K., WEINMAN, J. *Perceptions of health and illness: current research and applications*. Australia: Harwood Academic Publishers. pp. 19–45.
- MAGIATI, I., DOCKRELL, J., LOGOTHETI, A. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 23, no. 4, pp. 409–430.
- MANETTI, M., SCHNEIDER, B., SIPERSTEIN, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 25, no. 3, pp. 279–286.
- REGEC, V. et al. (2012). *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- SIPERSTEIN, G., PARKER, R., BARDON, J., WIDAMAN, K. (2007). A National Study of Youth Attitudes Toward the Inclusion of Students With Intellectual Disabilities. *Exceptional Children*, vol. 73, no. 4, pp. 435–455.
- SKELLY, K., HALL, D. (1993). *The Development and Validation of a Categorization of Sources of Misconceptions in Chemistry*. The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions

- and Educational Strategies in Science and Mathematics. Ithaca, New York, 1993. August 1–4. p. 40.
- ŠEĎOVÁ, K. (2007). Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. s. 51–82.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- WATKINS, A. et al. (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Kontakt:

Mgr. Jakub Pivarč
Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
E-mail: jakubpivarc@seznam.cz

Recenze a krátké zprávy

Nový občanský zákoník č. 89/2012 Sb.

Barbora Hrdová Kolíbalová

Edice ÚZ č. 900, *Nový občanský zákoník 2014, rejstřík*. Ostrava: Nakladatelství Sagit, 2012. 320 s. ISBN 978-80-7208-920-8

Nový občanský zákoník byl vyhlášen 22. března 2012 ve Sbírce zákonů v částce 33 pod číslem 89/2012 Sb., účinný od 1. ledna 2014.

Nový občanský zákoník reflektuje potřeby dnešní doby. Česká republika prošla během vývoje určitými společenskými změnami a nový občanský zákoník se snaží tyto změny reflektovat. Je nutné vzít v potaz, že předchozí zákoník odrážel dobu, ve které byl přijat, tj. v roce 1964. Od té doby proběhlo několik novelizací. Tímto zákoníkem se můžeme řadit mezi vyspělé země. Nový občanský zákoník obsahuje pravidla obsažená i v jiných zákonech, která ruší. (Jedná se například o obchodní zákoník či zákon o rodině). Nový občanský zákoník integruje soukromé právo do jednoho celku, jedinou výjimkou je pracovní právo. Občanskoprávní vztahy byly roztržštěné v několika právních předpisech (<http://obcanskyzakonik.justice.cz/o-novem-obcanskem-zakoniku/>).

Za hlavního autora tohoto kodexu je považován prof. Dr. JUDr. Karel Eliáš, jenž je jedním z nejuznávanějších českých právníků, který se specializuje na soukromé právo, zabývá se právním výzkumem, legislativní činností a pedagogickým působením a je autorem a spoluautorem mnoha desítek knih, učebnic a odborných statí ve vědeckých právních časopisech. Mezi další autory lze zmínit krom jiných JUDr. Filipa Melzera, Ph.D., LL.M., doc. JUDr. Michaelu Zuklínovou-Hendrychovou, CSc., JUDr. Petra Bezoušku, Ph.D., prof. JUDr. Ivo Telece, CSc., JUDr. Milana Hulmáka, Ph.D., doc. JUDr. Bohumila Havla, Ph.D., aj. (<http://obcanskyzakonik.justice.cz/legislativni-proces/>).

Nový občanský zákoník je rozvržen do pěti částí na Obecnou část, Rodinné právo, Absolutní majetková práva, Relativní majetková práva a Ustanovení společná, přechod-

ná a závěrečná. Rozdělení na pět částí umožňuje čtenáři lepší orientaci v textu. Tak jak je u zákonů zvykem, jsou jednotlivé části dále děleny na hlavy, díly a oddíly.

Recenze nového občanského zákoníku je pojata z pohledu osob se sluchovým postižením s ohledem na případný odlišný komunikační prostředek.

Přesný a jasný výklad textu klade nároky nejen na některé osoby se sluchovým postižením, ale i na tlumočníky do českého znakového jazyka.

Nový občanský zákoník je význačný svou terminologickou jednotností. Je v něm patrna snaha užívat stejná slova pro dané pojmy (<http://obcanskyzakonik.justice.cz/obecna-cast/obecne/>), což napomáhá lepšímu pochopení a orientaci v textu nejen osobám se sluchovým postižením. Stále je však nutno vzít v potaz, že i přesto, že osoba se sluchovým postižením bude znát význam daného pojmu, nemusí text jako celek dávat smysl obsahově z důvodu odlišného komunikačního prostředku. Rovněž je patrna snaha autorů vyhnout se cizím slovům a nahrazovat tato slova, pokud to situace dovoluje, slovy českými (např. registrován/zapsán, disponovat/nakládat). I přesto v kodexu najdeme cizí slova (např. detence) (<http://obcanskyzakonik.justice.cz/obecna-cast/obecne/>). Je to však v menší míře, což je pozitivní v případě některých čtenářů se sluchovým postižením, jejichž komunikačním prostředkem, který preferují, není český jazyk. (Některé osoby se sluchovým postižením volí jako komunikační prostředek český znakový jazyk, jelikož se jedná o jejich mateřský jazyk). Je zde patrná snaha autorů vyvarovat se přílišné délce *paragrafů* (<http://obcanskyzakonik.justice.cz/obecna-cast/obecne/>). Přesto nebudou s největší pravděpodobností paragrafy pro některé osoby se sluchovým postižením srozumitelné a bude potřeba jejich opakovatelné přečtení a případné převedení do českého znakového jazyka. 3081 paragrafů může na někoho působit obsáhlým dojmem. Většina osob se sluchovým postižením se však čtení obsáhlých textů vyhýbá a to se nemusí jednat o odborný text. Na konci nového občanského zákoníku je Věcný rejstřík, jenž umožňuje jednotlivé pojmy najít v patřičných paragrafech. Může tak usnadnit hledání potřebných informací v jednotlivých paragrafech. Otázkou však zůstává, do jaké míry je pro osoby se sluchovým postižením text jako celek či jednotlivé paragrafy srozumitelný.

V novém občanském zákoníku došlo k znovuzavedení či vytvoření nové odborné právní terminologie, která byla dřívějšími úpravami odňata. Jedná se například o pojem výprosa (§ 2189), který byl znovuzaveden a mezi nové termíny patří například předkupník (§ 2141), výměnek (§ 2707) či rozhrady (§ 1024) (<http://www.businessinstitut.cz/novy-obcansky-zakonik>). Nutno však podotknout, že v současné úpravě chybí vysvětlení těchto pojmů pro veřejnost. Zatímco nejednomu nadšenci práv zaplesá srdce, pro běžného občana jsou tyto pojmy neznámé. Velkým problémem se stávají i pro tlumočníky českého znakového jazyka, kteří pro odborné termíny nemají příslušné znaky a pokud textu či odbornému termínu nerozumí, nemohou jej vysvětlit ani „opisem“. Může se stát, že tlumočník českého znakového jazyka bude pro odborné termíny znát znaky, ale pro některé osoby se sluchovým postižením mohou být tyto odborné znaky

neznámé, protože je v běžném životě nepoužívají (například výše zmíněný termín „rozhrady“, což jsou společné ploty, či zdi mezi sousedními pozemky). V současné době však již vycházejí různé komentáře ke kodexu, které nabízí vysvětlení textu, jak pro laiky, tak pro odbornou veřejnost. Což může být pomůckou pro tlumočníka českého znakového jazyka, který se pohybuje například v soudním tlumočnictví.

Kladně lze hodnotit, že nový občanský zákoník zohledňuje možnost, že existují osoby se sluchovým postižením, které ovládají český jazyk, jak v písemné, tak v ústní formě a mohou být tak plnohodnotnými účastníky jako svědci závěti.

Možno zmínit § 476e zákona 40/1964 Sb. jenž říká, že *svědky závěti nemohou být osoby nevidomé, neslyšící, němé, ty, které neznají jazyk, ve kterém se projev vůle činí, a osoby, které mají podle závěti dědit*. Oproti tomu můžeme srovnat § 1539 zákona 89/2012 Sb. jenž říká: *svědkem nemůže být osoba nesvéprávná, nebo osoba, která není znalá jazyka, nebo způsobu dorozumívání, v němž se projev vůle činí*.

Pro některé osoby se sluchovým postižením, jejichž mateřským jazykem je český znakový jazyk, bude s největší pravděpodobností tento kodex náročným čtením, nejen z hlediska pojmů, ale i obsahu a návaznosti jednotlivých paragrafů a budou potřebovat odbornoupomoc. S odborným textem mohou mít problém nejen některé osoby se sluchovým postižením, ale i intaktní čtenář.

Literatura

Moderní úprava tradičního a vyzkoušeného. Přístupné z: <http://obcanskyzakonik.justice.cz/o-novem-obcanskem-zakoniku/> (19.9.2014).

Legislativní proces. Přístupné z: <http://obcanskyzakonik.justice.cz/legislativni-proces/> (19. 9. 2014).

Moderní úprava tradičního a vyzkoušeného. Dostupné z: <http://obcanskyzakonik.justice.cz/obecna-cast/obecne/> (19.9.2014).

Nový občanský zákoník. Dostupné z: <http://www.businessinstitut.cz/novy-obcansky-zakonik> (19.9.2014).

Mgr. et Mgr. BcA. Barbora Hrdová Kolíbalová
ÚSS Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
E-mail: widdy@volny.cz



The development of soft skills and professional competences for European teachers

In-service Course VOICES Olomouc 2015 umožnil učitelům zahájit mezinárodní spolupráci

Ve dnech od 25. do 28. března 2015 se v garanci Ústavu pedagogiky a sociálních věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého konal jeden ze tří letošních kurzů dalšího vzdělávání pro učitele základních škol projektu VOICES – The Voice of the European Teachers.

Kurz s názvem The development of soft skills and professional competences for European teachers byl zaměřen na oblast soft skills a na kompetence učitelů potřebné pro práci se žáky v oblasti evropské identity a diversity s důrazem na kooperaci a využití ICT při tvorbě mezinárodních školních projektů. Jeho organizátoři se inspirovali Komenského myšlenkou Omnes omnia omnino, tedy umožnění všestranného vzdělání všem bez rozdílu.

Přednášející se tedy ve svých přednáškách a workshopech zaměřili na Inkluzivní edukaci (V. Regec, UP v Olomouci), Dovednosti pro 21. století ve školní praxi (A. Jůvová a Š. Chudý, UP v Olomouci), Využití storytellingu ve výuce (P. Huion, Katholieke Hogeschool Limburg), Školní edukaci v evropské perspektivě (J. White, University of Derby) a ICT a blended learning (H. Vogl, PH Graz).

V průběhu kurzu vytvořili účastníci z České republiky, Katalánie, Belgie, Nizozemska, Portugalska, Itálie, Rakouska a Turecka návrhy pěti nových mezinárodních školních projektů, které budou na jejich vzdělávacích institucích probíhat od dubna do června a jejich prezentace, stejně jako prezentace přednášejících, budou umístěny na webových stránkách projektu VOICES <http://www.european-teachers.eu>.

Pořadatelé dvou dalších, tematicky podobně zaměřených akcí byly partnerské univerzity v Barceloně (Universitat Autònoma de Barcelona – Integrated competences for European Teachers: Giving voice(s) to culture, identity and diversity in school networking) a v portugalské Braze (Universidade do Minho Braga – Integrated competences for European Teachers: Digital applications and environments: Giving voice(s) to identity and diversity in school collaboration).

Kontakt:

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5
Olomouc
E-mail: alena.juvova@upol.cz

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice

Ročník 2015, 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.: +420 585 635 144
e-mail: alena.juvova@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