

Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého
v Olomouci

III/2016



e-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

REDAKCE ČASOPISU e-PEDAGOGIUM

předseda redakční rady

Prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, Ph.D.

zástupce předsedy vědecké rady

Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

výkonná redaktorka

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

redaktoři

PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

PhDr. Milan Polák, Ph.D.

MEZINÁRODNÍ VĚDECKÁ RADA

Prof. Dr. Konrad Bundschuh

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.

PaedDr. PhDr. Jiří Dostál, Ph.D.

Patricia Huion

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.

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 Tarcsiová, CSc.

doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Jonathan White

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Em. Prof. LMU München, DE

Žilinská Univerzita Žilina, SK

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

UC Leuven-Limburg, BE

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 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

III/2016

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.

Předseda redakční rady: prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, 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

Úvodník.....	5
--------------	---

Odborné články a statě

Hodnotenie a vykazovanie akademických činností ako fragmenty zmien klímy na fakultách pripravujúcich učiteľov.....	7
--	---

ŠTEFAN CHUDÝ, PAVEL NEUMEISTER

Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula	15
---	----

DANA VICHKOVÁ, VLASTA ŘEŘIHOVÁ

Metody výuky čtení v belgickém vzdělávání, inspirace pro nás	25
--	----

IVA KOSEK BARTOŠOVÁ, MARIE KARÁSKOVÁ

Ideologizace výuky němčiny za protektorátu.....	41
---	----

VÁCLAV VELČOVSKÝ

Profesní kompetence učitelů mateřských škol.....	53
--	----

ANNA SMOLÍKOVÁ, PETRA BOBKOVÁ, JANA KROPÁČKOVÁ

Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy.....	65
---	----

MARCELA OTAVOVÁ

Pojetí mentoringu u začínajících učitelů v České republice a Velké Británii	75
---	----

ANDREA PAZDERSKÁ

Monologizace učitelových promluv ve vyučování.....	89
--	----

HANA NAVRÁTILOVÁ

Autoregulace jako faktor ovlivňující míru frekvence podvádění žáků	101
--	-----

ANNA ŘÍMÁNKOVÁ

Pedagogický pohľad na edukačný proces podporovaný digitálnymi technológiami	118
--	-----

PETER POLAKOVIČ, MARTA VRÁNOVÁ

Výuka evoluce a přírodního výběru na českých a britských školách.....	127
---	-----

LUCIE HLAVÁČOVÁ

Recenze a krátké zprávy

Orofaciálna a bazálna stimulácia	139
--	-----

KATEŘINA JEHLÍČKOVÁ

Úvodník

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

v tomto čísle našeho časopisu vám předkládáme soubor textů, které se zaměřují na aktuální témata, která více či méně zasahují celou společnost. Na úrovni vysokých škol jde především o široce diskutovaný problém hodnocení a vykazování činnosti akademických pracovníků, které se mnohdy stává katalyzátorem k zahájení revize vztahů na katedrách, ústavech či celých fakultách. Štefan Chudý a Pavel Neumeister se proto ve své stati zaměřili na to, co je v kontextu tomto zásadní pro změny klimatu na především pedagogických fakultách.

Problematikou čtenářské gramotnosti a čtenářské kompetence z pohledu současných kurikulárních dokumentů se zabývají Dana Vicherková, Vlasta Řeřichová, inspiračními metodami ve výuce čtení pak Iva Košek Bartošová a Marie Karásková.

Analýzu postojů obyvatel k ideologizace výuky němčiny v období Protektorátu Čechy a Morava předkládá Václav Velčovský.

Tématem dalších článků jsou kompetence učitelů v mateřských školách autorek Anny Smolíkové, Petry Bobkové a Jany Kropáčkové a také možnosti, které nabízejí metody koučování a mentoringu v současné době zaváděné do praxe na našich školách. Jde o potřebné intervence ve prospěch učitelů, vystavených každodennímu stresu při řešení komplikovaných situací ve třídě nebo při plnění rozsáhlých úkolů vyplývajících z požadavků, které s sebou přináší zavádění inkluze do našich škol. Zajímavý pohled přináší také srovnávací studie Pojetí mentoringu u začínajících učitelů v České republice a Velké Británii Andrey Pazderské.

Další prostor věnuje redakce v tomto čísle také tématům pedagogické komunikace, a to jednak pohledu Hany Navrátilové na problematiku učitelova monologu ve vyučování jednak článku Anny Římánkové, v němž se autorka zabývá souvislostmi mezi žákovskou autoregulací a negativními jevy v pedagogické komunikaci.

Celé číslo uzavírají texty věnované podpoře edukačního procesu a zvyšováním profesionalizace učitele prostřednictvím digitálních technologií Petera Polakoviče a Marty Vránové, výuce tématu evoluce a přírodního výběru na českých a britských školách Lucie Hlaváčové.

Redakce doufá, že tato rozmanitá témata zaujmou čtenáře a poskytnou jim prostor k vlastním úvahám a zamyšlením.

Redakce

Odborné články a statě

Hodnotenie a vykazovanie akademických činností ako fragmenty zmien klímy na fakultách pripravujúcich učiteľov

Štefan Chudý, Pavel Neumeister

Abstrakt

Text si kladie za cieľ reflektovať, definovať a popísať základné fragmenty klímy fakúlt pripravujúcich učiteľov, z pohľadu logicko-deduktívneho vyvodzovania súčasných regulačných činností, za ktoré považujeme hodnotenie a vykazovanie činností akademických pracovníkov. Ich používanie, ako nástroj manažmentu má dopad na klímu z pohľadu vedenia a riadenia ľudí. Regulatívne činnosti zohrávajú dôležitú úlohu pri vzniku, rekonštrukcii a zanikaní pracovných kolektívov na úrovni katedier, ústavov, stredného manažmentu fakúlt či manažmentu univerzít. Regulujú činnosti akademických pracovníkov a osobnosť človeka (postoj, anticipácia a pod.), podieľajú sa na formovaní a zameraní aktivít, odrážajú sa v procesoch riadenia a formovania vysokoškolského prostredia.

Kľúčové slová: klíma, vykazovanie akademických činností, hodnotenie akademických činností, interakcia akademického prostredia a klímy, technologické vedenie.

Assessment and recording of academic work as fragments of changes of climate at teachers training faculties

Abstract

The aim of this article is to reflect, define and describe basic fragments of climate at teachers training faculties with regard to logically deductive conclusions of current regulative pursuits, mainly assessment and recording of work of academic workers. Their use as a tool of management has an impact on the climate from the point of view of directing people. Regulative pursuits have an important role when creating, reconstructing and lapsing working groups at the level of departments, institutes, faculty management or university management. Regulative pursuits of academic workers together with their personalities (attitude, anticipation, etc.) take part in forming and aiming of the activities, reflect in the management processes and forming of university environment.

Key words: climate, recording of academic work, assessment of academic pursuits, interaction of academic environment and climate, technological management.

Úvod

Ekonomické ukazovatele vo vede a výskume¹ sa stávajú hýbateľom reforiem a vnútorných inovácií, (re)konštrukcií a zmien vo vnútri fakúlt. Je to spôsob prezentovania moci a mocenských vplyvov decíznej sféry podsúvaných pomocou „manažérov²“. Táto moc je presne špecifikovaná „kanálmi“ a tokmi finančných zdrojov a bez nich je celé poznávanie charakterizované, ako činnosť ktorá nie je možná. Toto poznávanie sa mení na poznávanie pre poznávanie, vykazovanie výsledkov a akademické podnikanie. Tento prepracovaný a sofistikovaný systém generovania výstupov ako mocenských prvkov a udržiavanie určitých statusov vyjadrených funkciami (vedúci katedry, prodekan, dekan a pod.) je hlavným činiteľom ovplyvňujúcim klímu pracovných kolektívov daných fakúlt. Zmeny v kolektívoch nastávajú pokiaľ sa tieto ukazovatele stanú modlou a jediným cieľovým bodom, ktorý je nutné zdolať. Vzdelávanie, učenie a vedecká výchova sa stávajú nepodstatnými a v mnohých prípadoch podradnými činnosťami, ktoré definujú zmluvné vzťahy medzi univerzitou a zamestnancom. Je to svojím spôsobom

¹ Niekedy označované v skratke ako VaV, alebo VAVAI.

² Hýbateľov moci, predĺžená ruka s prstom na tepe dejín a snaha o ovplyvňovanie a udržiavanie určitej pozície vyjadrenej statusom v akademickej – firemnej hierarchii.

vykazovacia diktatúra, kde kontrola je možná v rámci systému, ale toto je len jedným so súkolia iného vyššieho systému³.

Systém vykazovania akademických produktov a výsledkov vedy a výskumu v Českej republike sa snaží o „kopírovanie“ paradigmatu a mechanizmov zavedených v systéme anglosaského modelu v kombinácii s nemeckou tradíciou. Neberúc v úvahu náš systém školstva, históriu a tradičné vymedzenie vedy⁴ preberáme a reformujeme i túto časť systému práce na univerzitách. Máme ale náš systém na to pripravený? Nestaviame dom od strechy? Ako sa tento systém odrazí v definovaných akademických slobodách a hodnotách, ktoré plynú zo vzdelávania a výchovy nastupujúcej vedeckej generácie⁵? Aký je mechanizmus vykazovania a ako funguje?

Svet vedy ako komunita

Veda je špecifikovaná poznávaním a poznaním a i preto má výsostné a špecifické postavenie v spoločnosti. Prisudzuje sa jej veľká váha na „hybnosti“ spoločnosti, na náraste a kvalite spoločenských vzťahov. Nie je však vedecký svet uzavretou komunitou? Pre odpoveď áno sú jasne argumentačne vymedzené názory, že má vlastný jazyk a špecifikácie, ale v rovine praxe je možné ju pochopiť v určitej úrovni každým členom spoločnosti⁶. Uzatvorenie tejto komunity začína až keď vedu a vedecké bádania spojíme s hodnotami⁷. Výsledky vedy poskytujú prínos, uľahčujú človeku bytie a život, zjednodušujú ho. Toto zjednodušenie „žitia“ je viditeľné po stránke materiálnej, sociálnej a najmä v poslednej dobe informačnej a technologickej. Na strane druhej človek stráca snahu po tvorivosti, invencii a mimo vedeckú komunitu i po stretávaní sa s inými ľuďmi a komunikácii. Servírovanie hotových produktov k aplikácii transformuje i zažité klíma i vo vedeckej komunite. Stretávanie sa a diskusia nad problémom a reakcia na podnety je obmedzená technológiou a komunikačnými prostriedkami a formami (facebook, skype, icq) a presúva sa s reality do reality virtuálnej (chaty, e-learning a pod). Tretia strana je vecou novotárstva a hľadania zmyslu a podstaty existencie človeka, jeho nezávislosti a svojbytnosti. Štvrtá strana problému hodnôt a vedy je spojená s definovaním manipulácie, presadzovaním moci a pocitom ohrozenia.

Všetky štyri strany problému poukazujú na akademické vykazovanie, ako na produkt, ktorý sa stal de facto výsledkom bádania⁸. Je možné ho definovať snahou po:

³ Je to princíp decíznej sféry a udržania nastoleného systému, sféry manažmentu – manažmentu kvality.

⁴ Je tu patrná snaha odprostiť sa od „všetkého zlého“ z predchádzajúcej doby.

⁵ Za nastupujúcu vedeckú generáciu považujeme študentov doktorských programov, postdoktorských stáží a absolventov doktorských štúdií.

⁶ Vyjadrenie výstupu z vedeckého bádania: artefakt, zákon charakteristický v prírodných vedách a pod.

⁷ Pozri napr. Stöckelová, 2009, s. 9.

⁸ V mnohých prípadoch len tým jediným výsledkom vedeckého bádania

Manipulácii a využívaním moci

Novotárstvom.

Tvorivosťou a jej evaluáciou.

Prínosom v definovaní čo je a čo už nie je veda.

Kam zaradiť pojmy ako nestrannosť, vývoj, inovácia, racionalita a pod. v systéme reforiem vládnej politiky vo vede?

Každá inštitúcia pracujúca s vedeckým bádáním ako svojou činnosťou a náplňou to má vystavané ináč⁹. Systém financovania, kariérneho rastu, vývoja a vykazovania je síce rámec štátneho hodnotenia a kontroly¹⁰, ale inštitucionálne hodnotenia a kritériá zohľadňujú i špecifikum univerzít, zamerania a lokality, veľkosti inštitúcie (počty a špecifika jednotlivých fakúlt), počtu študentov a pod.

Reflexia premien výskumnej praxe sa odráža i v zmenách projektových a grantových schém (projektové súťaže o granty) projektovej dokumentácie, tém výskumných projektov, reflexii výstupov, vo vzťahu jednotlivých bádateľov z rôznych inštitúcií (spolupráca, koordinácia a vykazovanie výstupov) a v celkovej klíme vedeckých organizácií a jej zmien. Bádatelia menia často po mnohých rokoch svojej práce témata a orientáciu na iné problémy a cieľové skupiny výskumov, menia sa vzťahy a zdieľajú v inej forme pracovné kolektívy a podiel na „produkcii“ vedy sa delí podľa presne vymedzených kľúčov (napr. percentuálne podiely a pod.) bez zmienky o pracovnej klíme a jej faktoroch.

Vedná politika je špecifikovaná výsledkami výskumných projektov a tvorí špecifikum v kontexte ich aplikácií. Produkuje „teoretické“ poznatky a stáva sa určitým špecifikom kapitalizmu – akademického kapitalizmu¹¹. Toto špecifikum vychádza zo základnej definície produkovania a kvantifikácie produktov. Akademický kapitalizmus je sektorom kde sa za produkt považuje vzdelanie, výsledok vedy a výskumu¹². Menej dôležitými sa stávajú v tomto definovaní akademického prostredia fragmenty ako proces vzdelávania, proces (vedeckej) výchovy, procesy spojené s tvorivosťou a bádáním a tvorba a udržovanie pozitívneho prostredia a klímy. Výsledné efekty produkcie už necharakterizujú samotné inštitúcie cez ich poslanie a klímu, ale sú definované produktmi duševného vlastníctva a akademickým podnikaním.

Do popredia vystupujú procedúry hodnotenia, vykazovania a tzv. Body RIV. Dopad uprednostnenia kvantifikácie výsledkov je zrejmý. Viac bodov v systéme hodnotenia = viac peňazí pre inštitúciu a samotného bádateľa. Ekonomický prínos veci je zrejmý. Inštitúcia a zamestnanec vlastní produkt¹³, ktorý je v rámci trhu poskytovaný za určitú

⁹ Autori tejto state pracovali i v iných inštitúciách a majú skúsenosť s viacerými „systémami vykazovania“ výsledkov.

¹⁰ Hodnotenie na základe výsledkov v systéme RIV a pod.

¹¹ Slaughter, Leslie, 1997, Strathern, 2000.

¹² Patent, článok, kniha a pod., viz metodika MŠMT a databáza RIV.

¹³ V určitom % zastúpení a ošetrovanom licenčnými zmluvami.

finančnú či inú cenu k dostaniu (systém licencií a sublicencií a pod.). Aký je ale sociálny prínos?

Prvým viditeľným znakom tohto „veľkého obratu“ k ekonomickým ukazovateľom je zmena vzťahu zamestnanec a zamestnávateľ. Tento vzťah je postavený na trhových mechanizmoch a postráda rozmer hodnotový a vzťahový v rovine hrdosti na inštitúciu, radosti z práce a pod. Zmena vo vykazovaní mení i vzťahy v kolektíve pracovníkov a klímu medzi nimi. Pracovné kolektívy sa menia a (re)konštruujú v určitom časovom slede¹⁴, menia sa role pracovníkov a zaniká kontinuálny rast osobnostný a vedecká výchova postráda prvky procesuálnosti a systematičnosti. Vzťah akademického pracovníka voči klientele¹⁵ sa mení v ukazovateľoch ako sú konzultovanie, kontinuálne hodnotenie činnosti na seminároch a cvičeniach, strata a znižovanie nárokov na klienta, jeho činnosť a produkty sú neadekvátne hodnotené. Podrobenie sa diktátu vykazovania mení i formu zahraničnej spolupráce, kde sa hodnotí počet vykázaných dní a hodín¹⁶ a nehodnotí nadväzovanie dlhodobej spolupráce nielen vo vzdelávacej ale i vedeckej oblasti. Výsledky zmien týchto fragmentov klímy majú za následok:

- (pre)usporiadanie vedy a vedeckého zamerania
- redukciu osobných hodnôt spojených s prácou a pracovným kolektívom
- stratu komunikácie
- stratu spolupatričnosti a vzájomnej potreby
- degradáciu vedeckého myslenia na výsledky vykazovania a hodnotenia
- (re)konštruovanie morálneho rámca jedinca.

S morálnym rámcom a jeho rekonštrukciou v zmysle zmeny klímy (v jej fragmentoch) sú spojené i možné schémata usporiadaní vzťahov. Symetria, (ne)redukcionizmus, reflexivita, rekurzívne procesy¹⁷ menia i režim a akademického prostredia, ktorý sa mení na úrad. Tento úrad má definovanú náplň práce vo forme akademického podnikania. Vzťahy pracovníkov sú chápané v úrovni povolania. A motívy vizionárstva sú zmrštené na vykazovanie výsledkov. Táto prirodzená redukcia, vyplýva zo zmien zapríčinených formou vykazovania a hodnotenia „produkcie“, získavania náhľadov zo zahraničných skúseností¹⁸.

Nutnosť a závažnosť evaluácie výstupov je patrný i v samotnom procese vykazovania a hodnotenia. Proces evaluácie už zo svojej podstaty vymedzuje sám seba v jednotlivých presne určených mechanizmoch a regulatívoch. Tieto sú väčšinou kvantitatívneho

¹⁴ Väčšinou sa grupujú za účelom podania grantu a jeho riešenia po ukončení kolektív zaniká.

¹⁵ Pojem klient je vzťahnutý v rámci rétoriky využívajúcej ekonomický výrazový aparát.

¹⁶ Niektoré systémy najmä projektov EÚ uvádzajú tzv. „človeko-hodiny“ a pod.

¹⁷ Law, 2007.

¹⁸ Tieto sú špecifikované decízne ako snaha po reforme a po „podobaní“ sa systémom v krajinách EÚ o ktorých sa domnievame, že udávajú trend v súčasnej vede, ale i z pohľadu zamestnanca, ktorý sa vracia z krátkodobej či dlhodobej štáže a snaží sa o „reformu“ vo vnútri organizácie na základe skreslených predstáv v zmysle „to čo som zažil a funguje inde bude fungovať i u nás“.

charakteru (RIV body a pod.). sú jasne vymedzené normami (smernice inštitúcií, nariadenia vlády a pod.) a chápané sú ako pravidlá a princípy vedeckej práce.

Druhá strana mince je presne opačná a implicitne popiera snahu po tvorivosti vo vede. Je charakterizovaná kvalitou výstupov a jej špecifickým jazykom. Ide o princíp relativizmu¹⁹, kde z „vecí o sebe – robíme veci pre nás“. Tieto veci sú špecifikované jazykom vedy v tomto prípade jazykom vykazovania (výkazníctva) a hodnotenia²⁰. Evaluácia výsledkov je potom prijímaná i s kritickými názormi a tvorí paradigma vedy²¹. Dôležitým faktorom, ktorý sa odzrkadľuje i v klíme pracoviska je hromadenie výstupov. Problematickým bodom obratu a zmeny paradigmatu je otázka: čo urobiť a ako naložiť so všetkými produktmi ako výsledkami nášho vedeckého bádania²²?

V svetle týchto relativisticky pojatých útržkov sa javí vykazovanie, ako faktor ktorý klímu pracovných kolektívov veľmi zásadným spôsobom mení a predostiera otázky typu: Kto by nechcel mať kolegu či podriadeného, ktorí „chrli“ výstupy bodované podľa metodiky s vysokým skóre? Kto by nechcel mať pracovisko v hodnotení na prvých priečkach?

Tieto otázky v podstate poukazujú na spôsob myslenia o vede v súčasnosti. Veda je len účelom k realizácii a hlavne produkcii. Veda sa nestáva len modlou, ale i prototypom novodobého poňatia výchovy ďalšej generácie vedeckých pracovníkov. Výchova k vedeckému bádaniu je vnímaná kritériom výkonnosti. Toto kritérium je technologicky a technokraticky uchopované. Postráda fenomén kvality. Neplatia preň relácie medzi potrebou a nutnosťou či medzi vedeckou pravdou a množením vedeckých poznatkov.

Pokiaľ budeme brať otázku kvality vážne pôjde o to vymedziť evaluáciu invencie, názorovej rôznosti (ako pomyselného streda problému), tvorivej činnosti, kooperácie, pomoci, výchovy a hodnôt. Tieto fragmenty však nie je možné redukované kvantifikovať určitým počtom bodov. Nie je možné ich vykázat v časových horizontoch spracovania výstupu a jeho oponovania či publikovania.

I preto sa tieto fragmenty stávajú špecifickými faktormi klímy.

Afinita k utopickému konceptu rovnostárstva a rovnomerného rozdeľovania „dobrej a zlej“²³ vedy sa mení v snahe po komplexnom riešení na afinitu k elitárstvu²⁴. Je to zapríčinené snahou po rýchlej reforme, reformovaní reformovaného, absencii uceleného

¹⁹ Vo filozofii vymedzený ako relativizmus ... cit. Konkrétne meno. Roger Scruton, *Fools, Frauds and Firebrands, Thinkers of the New Left*, Bloomsbury, 2015, pp. 236–237 alebo Tesárek, P. (2010). *Všetchno je jinak*. Praha: Pragma. nebo Sartre nebo Rorty?

²⁰ V tomto prípade je úplne jedno či je to kvantitatívny či kvalitatívny výsledok.

²¹ Napr. Kuhn, 1997.

²² Príklad: patenty, ktoré sú zapísané a vykázané cez metodiky MŠMT, ale nikto z praxe o ne neprejaví záujem, dotazník ako produkt, ktorý nikdy nikto okrem autora nepoužije a pod.

²³ V reáliách akademického prostredia sa uvádza i veda nekvalitná a kvalitná, tento rétorický obrat vychádza k výsledkov hodnotenia, napr. riešených projektov GAČR. Hlavný motív je systém porovnávania výstupov v podobe publikácií a finančnej náročnosti a efektivity projektov.

²⁴ Elitárstvo nie je vymedzené len kategorálne (privilégiami) prípadne ako subsystém individuálnych schopností, ale i videním a sortovaním prestížnych a menej prestížnych inštitúcií. Dôležitým prvkom je i snaha po

teoretického a filozofického systému a neochotou meniť „zaužívané“ u predstaviteľov akademickej obce. V zrkadle (rétorike) postmoderného pluralizmu sa jedná o rozpor medzi konsenzuálnym rozhodovaním a hľadaním konsenzu vo vede. Veda je tým pádom prostriedok moci v mocenskom konštrukte. A ako také podliehajú diferenciacii, sortovaniu a nálepkovaniu akademických pracovníkov na tzv. vedcov, lektorov a pod. čím sa mení pracovné zaradenie, finančné ukazovatele a samozrejme náplň práce. To sa odráža i v zmenách vzťahov a snahe napredovať a kariérne rásť. Kariérny rast je špecifikovaný:

1. snahou zlepšiť sa v danom odbore
2. snahou získať výhody pomocou akademických titulov
3. snahou získať pracovné pozície – vedúci pracovník, dekan, prodekan.

Akákoľvek z vymedzených snáh je viditeľná upevňovaním moci a sociálnych statusov v akademickej obci a vynútiť si osobnú vedeckú autoritu. Tieto snahy a pohnútky (motívy) sa odzrkadľujú v honbe za hodnotovými kritériami nadradenosti²⁵ a podceňovaním vedeckej výchovy a práce s doktorandmi, postdoktorandmi. Podceňovanie vedeckej výchovy má za následok odliv „mozgov“ (výskumných kapacít) do zahraničia.

Snaha po harmonizácii v zmysle koexistencie rôznych identít a záujmov vytvára priestor pre mapovanie práve sociálnej klímy a vzťahov za účelom jej definovania, vymedzenia základných pojmov vzťahu klíma a vedecká výchova, detailné popisu fragmentov a ich (re)konštrukcia²⁶.

Literatúra

- Fairclough, N. J. & Wodack, R. (1997). *Critical Discourse Analysis*. In Dijk, T. A. *Discourse as social interaction*. London: SAGE.
- Kuhn, T., S. (1997). *Struktúra vedeckých revolúcií*. OIKOYMENH, Praha.
- Law, S. (2007). *Filozofická gymnastika: 25 krátkých myšlenkových dobrodružství*. Praha: Argo.
- Scruton, R. (2015). *Fools, frauds and firebrands: Thinkers of the new left*. London: Bloomsbury.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Stöckelová, T., Linková, M., & Lorenz-Meyer, D. (2009). *Akademické poznávání, vykazování a podnikání: etnografie měnící se české vědy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Strathern, M. (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics, and the academy*. London: Routledge.

zachovaní si elitárstva schovaná za sociálne a výchovné ideály napr. univerzitné materské školy (prioritne pre zamestnancov) a napr. špecifické univerzitné kluby (absolventov, zamestnancov).

²⁵ Je to v podstate vymedzovanie „priestoru“ pre vlastnú nepostrádateľnosť a potrebnosť na danom pracovisku a snaha nezmeniť stávajúce status quo.

²⁶ Popis fragmentov a ich (re)konštrukcia je tvorená na princípe tvorby a porovnávania diskurzov v zmysle CDA (kritická diskurzívna analýza), napr. Weiss & Wodack, 2003; Fairclough & Wodack, 1997.

Tesárek, P. (2010). *Všechno je jinak*. Praha: Pragma.

Weiss, G. & Wodack, R. Eds. (2003). *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. London: Palgrave Macmillan Ltd.

Kontakt:

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

E-mail: stefan.chudy@upol.cz; pavel.neumeister@upol.cz

Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula

Dana Vicherková, Vlasta Řeřichová

Abstrakt

Příspěvek se věnuje tématu, které bývá v české pedagogice nahlíženo v souvislosti s pojmem čtenářská gramotnost a diskutováno s odkazem na výsledky, jež přináší mezinárodní srovnávací šetření čtenářské gramotnosti PISA. V první části přibližuje pojetí termínů čtenářská kompetence a čtenářské strategie a zmiňuje vybrané přístupy k jejich klasifikaci. Druhá část příspěvku komentuje z pohledu zvoleného tématu nejnovější úpravy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který vstoupí v platnost ve školním roce 2016/2017.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence, čtenářské strategie, klíčové kompetence, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Literacies, competencies and strategies of readers in the context of current Czech curriculum

Abstract

This paper deals with the topic that is in the Czech education seen in context with the notion of reading literacy and discussed with reference to the results provided by the international comparative survey of reading literacy PISA. The first part describes the concepts of reading competence and reading strategies and mentions selected approaches to their classification. The second part – from the perspective of the chosen topic – discusses the latest adjustments of the Framework educational program for basic education which will be valid in the school year 2016/2017.

Keywords: reading literacy, reading competence, reading strategies, key competencies, Framework Educational Programme for Basic Education.

Úvod

Čtenářská gramotnost je v dnešní společnosti vnímána jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka, ve které se profiluje úroveň dovednosti pracovat s rozsáhlými objemy informací, dovednosti orientovat se v nich, vyvodit závěry a na jejich základě se správně rozhodnout. Navzdory dostupnosti informací zprostředkovaných tradičními způsoby i moderními informačními technologiemi však v současnosti zjišťujeme především u žáků 2. stupně základní školy a školy střední pokles čtenářské gramotnosti, který se projevuje jako nedostatečná dovednost čtení s porozuměním a který negativně ovlivňuje úroveň jejich komunikativní kompetence. Široká škála čtenářských dovedností, jak upozorňuje např. zpráva Výzkumné agentury pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast z roku 2011, je přitom nezbytná jak pro osobní i sociální realizaci jednotlivce, tak pro jeho život ve společnosti (EACEA 2011, s. 7).

Otázky spojené s porozuměním textu a využitím získaných informací byly a stále jsou předmětem zájmu četných filozofů, lingvistů, literárních vědců, pedagogů, sociologů, psychologů a dalších (Starý & Laufková, 2015; Zápotočná, 2015; Hejsek, 2015). Např. slovenský pedagog Gavora uvádí: „Porozuměním textu se žák dostává ‚dovnitř‘ textu, odrývá jeho obsah, a tím se dostává k poznání. Text je kulturní nástroj, který rozvíjí žáka, posouvá jeho horizont a obohacuje ho. Čtení textu je proto kulturní praxí, je to čerpání z výtobytků poznání lidstva v širokém smyslu slova.“ (Gavora, 2003, s. 113).

1 Čtenářská kompetence a čtenářské strategie

Pojem čtenářská kompetence lze podle Švrčkové (2011) chápat jako komplex kompetencí skládajících se z dílčích složek – dovedností číst, kompetence číst s porozuměním běžné texty různé úrovně a kompetence číst texty literární. Lederbuchová (2004) charakterizuje – především v souvislosti s četbou uměleckých textů – čtenářskou kompetenci jako celkovou, především dlouhodobě utvářenou připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Poznává, že její kvalita závisí na osobnostních dispozicích čtenáře, a to především psychických – na stavu a druhu emocionality, temperamentu, obrazotvornosti, úrovni intelektu, na znalosti významového bohatství jazyka, na vzdělanosti a na sociálním postavení. Do úrovně čtenářské kompetence se promítají i životní zkušenosti a preferované životní hodnoty, literární vkus, čtenářské zkušenosti a literární vzdělanost. (Lederbuchová, 2004). Obě uvedená pojetí nacházejí ve vzdělávacím procesu základní školy své opodstatnění, neboť ve výuce se žáci setkávají s různými typy textů, uměleckých i neuměleckých, souvislých i nesouvislých.

Čtenářské postupy, které pomáhají lépe porozumět textu a zvyšují úroveň čtenářské kompetence, jsou označovány termínem čtenářské strategie. „Čtenářské strategie jsou vědomé a cílené pokusy kontrolovat a modifikovat čtenářovo dekodování textu, porozumění jednotlivým slovům a celému textu.“ (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). Přestože by výuka čtenářských strategií měla být jednou z priorit základního vzdělávání, v českém prostředí není tato problematika zatím podrobněji rozpracována. O vybraných zahraničních přístupech uplatňovaných při rozvoji čtenářských strategií žáků informují Whitcroft (2015) a Najvarová (2008, 2010), která rovněž realizovala výzkum zaměřený na čtenářské strategie žáků 1. stupně základní školy. Teoretické zázemí čtenářských strategií nachází autorka v konstruktivistických teoriích individuálního učení a s odkazem na četné zahraniční studie zpřesňuje chápání čtenářských strategií, pro něž je charakteristická záměrnost, a čtenářských dovedností jako automatických činností, které vedou k dekodování textu a porozumění a jsou uplatňovány bez vědomé kontroly. Čtenářských strategií využívá čtenář zejména v těch situacích, kdy je „konfrontován s textem vysoké obtížnosti a dosud uplatňované postupy (čtenářské dovednosti) selhávají. Proto hledá způsob, jak textu porozumět, záměrně využívá strategie, které by mu mohly pomoci k dosažení cíle.“ (Najvarová, 2010, s. 51).

Čtenářské strategie lze klasifikovat podle řady hledisek. Jedním z nich, jak upozorňují Najvarová (2010) a Švrčková (2011), je klasifikace podle typu čtení, tedy skutečnosti, zda se jedná o čtení kurzorické, čtení statarické, čtení selektivní, čtení porovnávací nebo čtení studijní. Každý z těchto typů čtení sleduje při práci s textem jiný cíl, a proto vyžaduje odlišné strategie.

Gavora (2003), Schenk (2009) a další autoři třídí čtenářské strategie z hlediska fází čtenářského procesu a zmiňují strategie, které žák užívá: (a) při přípravě na čtení, kdy si utváří představu o textu a upřesňuje si cíl čtení, (b) během čtení, kdy pracuje s informač-

ní prognózou a monitoruje získané informace např. kladením otázek, (c) ve fázi reflexe přečteného, kdy hodnotí, zda a jak dosáhl cíle čtení. Ze zahraničních přístupů ke klasifikaci čtenářských strategií podle fází čtenářského procesu je často citováno i členění Tompkins (2006, In Najvarová, 2010), která uvádí osm čtenářských strategií vedoucích čtenáře k porozumění textu – předpovídání, propojování informací, vizualizaci, kladení otázek, identifikaci hlavních myšlenek, tvorbu souhrnů, kontrolování a hodnocení.

Čtenářské strategie lze rovněž klasifikovat podle přístupů k učení z textu. Čáp a Mareš (2007) rozlišují v tomto kontextu dva typy učení z textu. Je to jednak povrchový styl vyznačující se mechanickým, pamětním učením předložených informací bez pochopení smyslu čteného, kdy čtenář např. jen nalézá správné odpovědi v textu a učí se informace doslovně zpaměti. Jeho protikladem je hloubkový styl charakteristický snahou o porozumění souvislostem mezi informacemi v textu a porozumění souvislostem mezi informacemi získanými čtením textu a vnějším světem. V rámci obou stylů jsou využívány různé čtenářské strategie, např. strategie kognitivní, kompenzační, paměťové, metakognitivní, afektivní a sociální.

2 Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula

Domácí i zahraniční odborná literatura zabývající se čtenářskou gramotností nejčastěji odkazuje na definici koncipovanou pro potřeby výzkumů PISA (Programme for International Student Assessment): „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ (Palečková, Tomášek, & Basl, 2010, s. 12). Tuto definici v roce 2010 doplnil, resp. komplexněji vymezil odborný panel Výzkumného ústavu pedagogického: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Šlapal et al., 2012, s. 10). Její autoři přihlédlí k upravenému výkladu definice čtenářské gramotnosti v dokumentech PISA (srov. PISA: Koncepční rámec čtenářské gramotnosti v šetření PISA, 2013), podrobněji popsali jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti a zdůrazňují, že neopominutelnou rovinou čtenářské gramotnosti je vztah ke čtení projevující se vnitřní potřebou číst a potěšením z četby.

Rozvoj čtenářské gramotnosti, jak upozorňují např. Gavora a Zápotočná (2003), Homolová (2010), Švrčková (2011), Zápotočná (2012), Metelková Svobodová (2013) a Cibáková (2015), má ve vzdělávacím procesu základní školy stěžejní a nezastupitelné místo. Adekvátní úroveň čtenářské gramotnosti umožňuje žákům nejen získávání,

zapamatování a vybavování informací a poznatků patřících k základům všeobecného vzdělání, ale je také nezbytným předpokladem k osvojení jednotlivých klíčových kompetencí vymezených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV). Dostačující úroveň čtenářské gramotnosti je základní podmínkou pro rozvoj kompetence k učení – nejnovější verze RVP ZV, která vstoupí v platnost 1. 9. 2016, uvádí, že na konci základního vzdělávání by měl žák především umět využívat vhodné metody a strategie učení, měl by umět vyhledávat a třídit informace, propojovat je do širších souvislostí a efektivně je využívat v procesu učení i v praktickém životě. Kompetence k řešení problémů mimo jiné předpokládá, že žák je schopen vyhledávat a posuzovat informace vhodné k řešení problémů. Adekvátní úroveň čtenářské gramotnosti vyžaduje i rozvoj komunikativní kompetence směřující k tomu, aby žák rozuměl různým typům textů a záznamů a dokázal je využít ke svému rozvoji i k aktivnímu zapojení do společenského dění. Dostačující úroveň čtenářské gramotnosti je rovněž nezbytnou podmínkou pro naplňování jednoho z dílčích cílů rozvoje kompetence občanské, kterým je budování respektu žáků ke kulturním tradicím našeho národa a jejich pozitivního vztahu ke kultuře a umění. Odpovídající úroveň čtenářské gramotnosti předpokládají i dílčí součásti kompetence pracovní, zejména dovednost využívat znalosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech pro přípravu na své další vzdělávání a profesní rozvoj (RVP ZV, 2016). Osvojování klíčových kompetencí má nadpředmětovou povahu a k jejich rozvoji by mělo docházet ve všech vzdělávacích oborech. O to naléhavější se jeví potřeba do dokumentu vymezujícího obsah základního vzdělávání problematiku čtenářské gramotnosti systematicky, uceleně a s uplatněním komplexního přístupu zapracovat.

Pokud jde o termíny čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie, ani nejnovější verze RVP ZV s nimi v podstatě nepracuje. Ke čtenářské gramotnosti v něm sporadicky odkazují – a to již po úpravě provedené v roce 2013 – jen dva doplňující vzdělávací obory, Etická výchova a Filmová/Audiovizuální výchova, které navíc nepatří k povinným součástem základního vzdělávání. Charakteristika vzdělávacího oboru Etická výchova obsahuje informaci, že etická výchova umožňuje zároveň rozvíjet čtenářskou gramotnost ve smyslu porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě. V charakteristice vzdělávacího oboru Filmová/Audiovizuální výchova je čtenářská gramotnost zmíněna v souvislosti s využíváním odborných a kritických textů při osvojování si dovednosti detailně interpretovat filmová/audiovizuální díla.

Ani termíny čtenářská kompetence a čtenářské strategie nejsou v nově upraveném RVP ZV explicitně formulovány, přestože se jejich obsah promítá do pojetí a cílů základního vzdělávání, do charakteristik klíčových kompetencí, do vymezení očekávaných výstupů a obsahu učiva ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura a zčásti i dalších vzdělávacích oblastí/oborů. V tomto směru tedy nově upravený RVP ZV nenaplnuje očekávání učitelů, kteří absenci jednotného a přesného vymezení termínů čtenářská

gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie a jejich implementaci do kurikula dlouhodobě pocítují jako nedostatek negativně se promítající do tvorby školních vzdělávacích programů, do přípravy na výuku i do jejího průběhu. Z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků neakceptuje upravený RVP ZV ani výsledky domácích a zahraničních výzkumů zaměřených na tuto problematiku a nereaguje ani na zkušenosti a podněty z praxe publikované v odborném tisku, prostřednictvím internetu či formou nejrůznějších metodických materiálů pro učitele.

Pro srovnání uvádíme v tabulce 1 očekávané výstupy pro 1. období formulované v RVP ZV pro vzdělávací oblast Český jazyk a literatura, jež se vztahují k rozvoji čtenářské gramotnosti, a výstupy pro totéž období, které konkretizuje Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti zpracovaná kolektivem autorů vedeným M. Šlapalem, H. Košťálovou a O. Hausenblasem (Šlapal et al., 2012).

Tab. 1

Očekávané výstupy v RVP ZV 2016 a Metodice rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti (Šlapal et al., 2012)

RVP ZV 2016 – český jazyk a literatura očekávané výstupy pro 1. období	Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti – český jazyk a literatura očekávané výstupy pro 1. období
Žák: • plynule čte s porozuměním texty přiměřeného obsahu a náročnosti; • čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku; • vyjadřuje své pocity z přečteného textu; • rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění; • pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností. Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření: Žák: ČJL-3-3-01p pamatuje si a reprodukuje jednoduché říkanky a dětské básně ČJL-3-3-02p reprodukuje krátký text podle otázek a ilustrací – při poslechu pohádek a krátkých příběhů udržuje pozornost	Žák: • samostatně, případně s využitím konzultace s učitelem nebo spolužákem, si vybírá knihy a texty, které mu přinášejí zážitek z četby; • vytrvá při čtení delších textů (30–40 minut), využívá nabízené příležitosti ke čtení ve škole i doma; • vede si záznamy o četbě; • klade otázky k textu, které vedou k porozumění obsahu a významu textu; • zformuluje (ústně nebo písemně) hlavní myšlenku textu; • u beletristického textu převypráví děj, popíše a jednoduše charakterizuje hlavní postavy, uvede místo a čas děje; • u odborného textu odliší podstatné informace od ostatních; • pro porozumění textu využívá svých znalostí o struktuře textu (název, členění na odstavce, klíčová slova, tučně tištěná písmena...); • volí strategie, které mu usnadňují porozumění textu (např. vrací se v textu, klade si otázky, podtrhává si v textu, hledá klíčové pojmy a vztahy mezi nimi, pokouší se o sumarizaci, aktivizuje a zapojuje své dosavadní vědomosti, zkušenosti a postoje...); • samostatně si stanovuje své čtenářské cíle a pravidelně reflektuje průběh svého čtení a čtenářství;

	• na základě čteného textu vyslovuje své domněnky a hypotézy týkající se příčin a následků děje a jednání postav, které porovnává se svou předchozí čtenářskou a životní zkušeností; • využívá svých zkušeností s různými druhy textů k dalšímu učení – k obohacení vlastního vyjadřování a k tvořivým činnostem (výtvarným, hudebním, dramatickým, při psaní vlastních textů); • využívá různé grafické organizéry k vizualizaci (znázornění) čteného nebo systematizaci hlavních myšlenek; • diskutuje o přečteném, vyjadřuje své pocity a dojmy z přečteného; propojuje je se svými vlastními životními a čtenářskými zkušenostmi.
--	--

Šlapal et al. (2012) také předkládají návrhy dalších výstupů, které upozorňují na možnosti cíleného, komplexního a kontinuálního rozvoje čtenářské gramotnosti nejen v rámci výuky českého jazyka a literatury, ale i v dalších vyučovacích předmětech. Jako příklad uvádíme navrhované výstupy pro vzdělávací obor Dějepis a vzdělávací oblast Člověk a příroda na 2. stupni ZŠ.

Tab. 2

Očekávané výstupy pro 2. stupeň základního vzdělávání pro vzdělávací obor Dějepis a vzdělávací oblast Člověk a příroda zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií žáků (Šlapal et al., 2012)

Dějepis – očekávané výstupy pro 2. stupeň	Člověk a příroda – očekávané výstupy pro 2. stupeň
Žák: • rozpoznává v textech a dalších uměleckých dílech obecně sdílené symboly, hledá jejich význam, případně je porovnává s dobovým významem a kontextem; • odhaduje autorský záměr a působení textu na adresáta; • reflektuje účinky dobových textů (včetně literárních, propagandistických...) na společenskou atmosféru; • porovnává různá podání a stanoviska v textech zabývajících se stejnou událostí (osobností, jevem); • pro poznání současnosti a minulosti využívá stále širší okruh zdrojů (včetně primárních a sekundárních pramenů), nalézá a vysuzuje z nich informace (fakta), odhaduje názory, postoje autora textu, vyslovuje své domněnky a hypotézy; • získává informace z nelineárních zdrojů (texty, tabulky, grafy, mapy, karikatury), u dobových zdrojů zohledňuje dobové myšlení a vidění světa;	Žák: • vybírá si odborné či populární naučné texty, které jsou pro něj zároveň zdrojem poznání i prožitku z četby; • před čtením prohlíží rozsáhlejší strukturovaný text, využívá jeho strukturu (nadpisy, grafy, tabulky, obrázky, vzorce) k předvídání a podle účelu svého čtení vyhledává důležitá místa v textu; • vizualizuje přečtené prostřednictvím náčrtů, grafů, symbolů ...; • při kladení otázek k textu používá správné odborné termíny; • při kladení otázek za text dodržuje odborný rámec popisovaného přírodního jevu a prostředí; • hodnotí autorský záměr (např. manipulace, vystrašení, pobavení, vyvolání diskuse), dává ho do kontextu společenského, situačního, ...; • ověřuje vlastní hypotézu v textu, experimenty, měřením;

• jako výsledek práce s textem (pramenem, nelineárním zdrojem) sám vytváří jednoduchá schémata (časová osa, jednoduché porovnávací grafy, tabulky. . .); • získává informace za určitým záměrem z více zdrojů, propojuje je a využívá (např. prezentuje je ostatním, vytváří vlastní texty. . .); • pro porozumění textu využívá svých znalostí o struktuře textu (název, členění, klíčová slova, druh textu. . .); • rozlišuje v textu mezi fakty a názory; sleduje, zda jsou názory podloženy argumenty; • čte text s vědomím, že se může jednat o autorovu interpretaci historických událostí.	• využívá alespoň dva nelineární zdroje (graf, schéma, náčrt, tabulka, mapa) k získání informací a jejich interpretaci; • hodnotí důvěryhodnost získaných informací, jejich vztahů a souvislostí, souhlas či nesouhlas dokládá argumenty; • po přečtení uspořádá kroky přírodního procesu, určí příčinu a následek jevu; • informace získané z odborných a populárně naučných textů zpracovává do podoby vlastních výstupů (textů, prezentací); • informace z četby kriticky vyhodnocuje a využívá k aktivnímu jednání ve škole i ve svém životě.
---	---

V RVP ZV jsou očekávané výstupy vzdělávacího oboru Dějepis a vzdělávací oblasti Člověk a příroda stanoveny s důrazem na faktografii (např. žák popíše a demonstroe průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky, rozpozná základní znaky jednotlivých kulturních stylů a uvede jejich představitele a příklady kulturních památek, vysvětlí podstatu jednoduchých potravních řetězců v různých ekosystémech a zhodnotí jejich význam, uvede příklady kladných i záporných vlivů člověka na životní prostředí a příklady narušení rovnováhy ekosystému) a k potenciálu učiva pro rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií žáků nepřihlíží.

V oblasti literární výchovy má žák podle RVP ZV na konci 2. stupně uceleně reprodukovat přečtený text, má umět jednoduše popsat strukturu a jazyk literárního díla, interpretovat vlastními slovy smysl díla a rozpoznat základní rysy výrazného individuálního stylu autora. Má být schopen ústně i písemně formulovat dojmy ze své četby, tvořit vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie, rozlišovat literaturu hodnotnou a konzumní (s argumentací svého názoru), rozlišit základní literární druhy a žánry (porovnat je i jejich funkci), porovnat různá ztvárnění téhož námětu v literárním a dramatickém zpracování. Má umět vyhledat informace v různých typech katalogů, v knihovně a v dalších informačních zdrojích a má mít vytvořený pozitivní vztah k literatuře. V oblasti komunikační a slohové výchovy má žák na konci 2. stupně odlišit ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, má být schopen ověřit fakta pomocí otázek nebo porovnáním s dostupnými informačními zdroji, má umět rozlišit subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr, rozpoznat manipulativní komunikaci v masmédiích (zaujímat k ní kritický postoj), má umět využívat základů studijního čtení (s vyhledáváním klíčových slov, formulací hlavní myšlenky textu, vytvořením otázek, výpisků, výtahu k přečtenému textu) a uspořádat informace v textu s ohledem na jeho účel (vytvořit koherentní text dle zadaných pravidel).

V kontextu výše uvedených očekávaných výstupů vzdělávacího obsahu oboru Český jazyk a literatura je patrné, že ani v nově upraveném RVP ZV nejsou termíny vztahující

se ke čtenářské gramotnosti a čtenářských strategiím jednoznačně vymezují a RVP ZV v tomto směru neposkytuje učitelům potřebnou oporu. To může přinést zvýšené nároky na jejich přípravu, může vést k nejednoznačnosti výkladu RVP ZV a k neúplnému či nepřesnému přenosu závazných kurikulárních požadavků do praxe.

Závěr

Posláním školy je vybudovat základ všech druhů gramotnosti a vytvářet předpoklady pro celoživotní učení žáků. Rozvoj čtenářské gramotnosti je jevem komplexním, více-dimenzionálním, a jeho přesah do výuky dalších školních předmětů je jednou z důležitých podmínek dosažení potřebné úrovně čtenářských strategií nezbytných pro další vzdělávání a každodenní život. RVP ZV, který vstoupí v platnost 1. 9. 2016, však zatím nerespektuje dostatečně podněty odborné veřejnosti a požadavky pedagogické praxe a prohlubuje tím nejednotnost a nekonceptnost v přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy. Jeho další úprava by měla v duchu deklarované otevřenosti a přístupnosti k možným inovacím na tento nedostatek co nejdříve reagovat.

Tento příspěvek vznikl jako součást řešení projektu IGA_PdF_2016_021 Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání řešeného v rámci specifického výzkumu na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Literatura

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), pp. 364–373. Dostupné z <http://northfield-townshipschools.pbworks.com/f/Difference+between+reading+skills+and+strategies.pdf>.
- Cibáková, D. (2015). *Možnosti a realizácie rozvíjania porozumenia vecných textov u žiakov primárnej školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- EACEA. (2011). *Teaching reading in Europe: contexts, policies and practices*. Brussels: Education, audiovisual and culture executive agency.
- Gavara, P. & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- Hejsek, L. (2015). Porozumění textu v kontextu vybraných teorií a modelů zpracování informací. In Cibáková, D. et al. (2015). *Recepte textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Homolová, K. (2010). *Uživatelská propedeutika*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Klumparová, Š. (2009). *Čtenářské kompetence adolescentů* (Disertační práce). Dostupné z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1339500526.pdf>.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha. O čtenářích jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o.

- Metelková Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* (Disertační práce). Dostupné z http://www.is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf.
- Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 49–65.
- Palečková, J., Tomášek, V. & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- PISA: Koncepční rámec čtenářské gramotnosti v šetření PISA. (2013). Dostupné z <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Methodika-setreni/Koncepcni-ramec-ctenarske-gramotnosti-v-setreni-PI>.
- Průvodce upraveným RVP ZV od září 2016. Praha: MŠMT ČR. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pruvodce-upravenym-rvp-zv-od-zari-2016?source=rss>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). Praha: MŠMT ČR. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2016). Praha: MŠMT ČR. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.
- Schenk, K. (2009). *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine didaktik des Schriftspracherwerbs*. Schorndorf: Schneider Verlag Hohengehren HmbH.
- Starý, K. & Laufková, V. (2015). Porozumění textu ve škole. *Orbis scholae*, 9(3), 7–11.
- Šlapal, M. et al. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín.
- Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill/Prentice Hall.
- Whitcroft, L. (2015). Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody. *Orbis scholae*, 9(3), 39–51.
- Zápotočná, O. (2015). Teoretické modely porozumenia textu a ich interpretácie v školskom vzdelávaní. *Orbis scholae*, 9(3), 13–26.

Kontakt

Mgr. Dana Vicherková
Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
E-mail: vicherekm@c-box.cz

doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
Katedra českého jazyka a literatury PdF UP
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
E-mail: vlasta.rerichova@upol.cz

Metody výuky čtení v belgickém vzdělávání, inspirace pro nás

Iva Košek Bartošová, Marie Karásková

Abstrakt

Česká republika se v posledních letech intenzivně věnuje rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a kompetencí ovlivňující další dovednosti. Výsledky mezinárodních průzkumů nás vedou k zamyšlení nad způsoby práce učitele, nad jeho rolí v edukačním procesu. S tím úzce souvisí používání metod, technik a forem práce v procesu osvojování si nových poznatků. Cílem je získat přirozenou vnitřní motivaci žáků pro osvojení si nových dovedností. V příspěvku se chceme zaměřit na poznatky vycházející z nácviku elementárního čtení v Belgii. Tato země vykazuje standardně kvalitní výsledky v realizovaných mezinárodních šetřeních (PISA, PIRLS). Publikační výstup se zaměřuje jen na jednu složku v edukačním procesu na počátku školní docházky, na využití metod k osvojení počátečních čtenářských dovedností, tedy metod napomáhajících zvládnutí techniky čtení využívaných v Belgii. Správná volba metod výuky prvopočátečního čtení je jedním ze stavebních kamenů úspěchu v dovednosti číst s následným čtením s porozuměním. Proto je snahou hledat nové trendy, možnosti, inspirace a náměty u nás i v zahraničí a propojit je do současného modelu vzdělávání na počátku školní edukace.

Klíčová slova: počáteční čtenářská dovednost, metody výuky čtení, nácvik elementárního čtení v Belgii, metoda struktury.

Methods of teaching reading in Belgian education, inspiration for us

Abstract

In the last years, the Czech Republic has been intensively paying attention to the development of early literacy. Literacy is a complex of knowledge and competencies influencing other skills. Results from international researches make us think about teacher's way of work and his/her role in education process. There is also a close relation with reflection of used methods, techniques and forms of work in the process of acquiring new knowledge. The aim of this article is to focus on natural inner motivation of pupils for adopting new skills. In the contribution, we would like to focus on knowledge based on practicing elementary reading in Belgium. This country shows standard quality results in implemented international results (PISA, PIRLS). The publication output focuses only on one item in education process at the start of school attendance, the use of methods which leads towards acquiring early reading skills, thus methods helping to manage techniques of reading used in Belgium. The right choice of methods for teaching of early reading is the most essential stepping stone of success as far as reading skills are concerned followed by reading comprehension. That is the reason to search for new trends, possibilities, inspiration and topics in our country and abroad and to link them with our current model of education at the start of school education.

Key words: early literacy skills, methods of teaching reading, practice of Elementary reading in Belgium, method of structure.

Úvod

Výuka elementárního čtení a psaní s následným čtením s porozuměním patří mezi nejdůležitější dovednosti, které si žáci musí osvojit v rámci primárního vzdělávání. V průběhu doby prošla během celého vývoje různými proměnami. Změny můžeme zaznamenat ve vývoji písma, v jednotlivých metodách či v samotném pojetí výuky.

Dnešní školství se snaží upravovat podmínky vyučovacího procesu tak, aby co nejvíce odrážely současnou dobu a nároky, které jsou kladeny na každého z nás. Velký vliv má v dnešní době využívání technických vymožeností, např. interaktivní tabule, učebnice, tablety a další pomůcky ve škole, které ovlivňují samotný proces nábídky čtení a psaní včetně vlastní motivace.

Ve vzdělávacím procesu má čtenářská gramotnost nezastupitelný význam a dá se považovat za klíčovou oblast. Dává jedinci možnost získávat, osvojovat si, zapamatovat si a vybavovat poznatky a informace i z jiných vzdělávacích oborů (Košek Bartošová, 2014, s. 15).

1 Mezinárodní srovnávací výzkum PISA, PIRLS

V rámci zkoumání školního vzdělávání v České republice, ale i v kontextu mezinárodním, se využívá různých srovnávacích výzkumů, mezi které patří např. PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), TIMSS a další.

Mezi nejznámější patří výzkum PISA. Projekt se zaměřuje na zjištění funkční gramotnosti u patnáctiletých žáků, kde jsou zkoumány oblasti – čtení, matematika a přírodní vědy. Průzkum se zaměřuje na tři základní aspekty – dovednosti (neboli činnosti či postupy), obsah (vědomosti či tradiční prvky školních osnov) a situace (zasazení řešených úloh do kontextu). Testování není zaměřeno na reprodukci získaných vědomostí, ale na dovednost využití všech naučených znalostí v různých situacích normálního života. Do projektu je nyní zapojeno 34 zemí OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) a 32 ostatních zemí. Belgie i Česká republika patří mezi země OECD.

Nejnovější zveřejněné výsledky jsou z roku 2012 (tab. 1). Výzkum se provádí jednou za tři roky. Poslední výzkum proběhl v roce 2015. Výsledky posledního ročníku budou uveřejněny až na konci roku 2016.

Tab. 1

Výsledky výzkumu PISA (2000–2012) – Čtenářská gramotnost

Rok výzkumu	2000	2003	2006	2009	2012
Počet zapojených zemí	32 zemí (země OECD)	41 zemí (30 zemí OECD)	57 zemí (30 zemí OECD)	65 zemí (34 zemí OECD)	66 zemí (34 zemí OECD)
Hlavní oblast výzkumu	Čtenářská gramotnost	Matematická gramotnost	Přírodovědná gramotnost	Čtenářská gramotnost	Matematická gramotnost
Průměrný výsledek ČR	492	489	483	478	493
Průměrný výsledek Belgie	507	507	501	506	509
Průměr zemí OECD	501	497	495	499	496

Z přehledu je zřejmý neustálý se zvyšující zájem o výzkum, neboť počet zemí se od prvního ročníku zdvojnásobil. Během ročníků se také vystřídal žebříček prvních příček zemí, které si nejlépe vedly v testování. V roce 2012 obsadily žebříček pěti nejlepších pouze asijské země. Z evropských zemí se vždy nejlépe umísťuje Finsko. Když porovnáme výsledky mezi Českou republikou a Belgií, výrazně lépe se ve výzkumu umísťuje Belgie, jejíž výsledky jsou vždy nad průměrem výsledků zemí OECD. Výsledky žáků České republiky jsou v porovnání s průměrnými výsledky zemí OECD průměrné nebo podprůměrné. Výsledky testování žáků Belgie jsou během let relativně neměnné. Mezi roky 2000 až 2009 nastalo u žáků z České republiky výrazné zhoršení, které se odrazilo

v dosažení podprůměrných výsledků. V roce 2009 byly výsledky českých žáků srovnatelné s výsledky slovenských žáků, ale byly výrazně horší než například výsledky žáků z Maďarska. Zlepšení můžeme pozorovat mezi rokem 2009 a rokem 2012, žáci se zde zlepšili o celých 15 bodů (Palečková, Tomášek a kol., 2013).

Při studování jednotlivých Národních zpráv nás zaujalo, že v roce 2000 žáci nejhůře plnili úkoly zaměřené na získávání informací z textu, naopak nejlépe žáci ovládali interpretaci textu. V porovnání výsledků – oblast čtenářská gramotnost, mezi dívkami a chlapci vždy lépe dopadly dívky. V roce 2009 klesla hranice u chlapců až pod 460 bodů. Velmi překvapily i výsledky vzniklé z vyhodnocení žákovských dotazníků. Oproti roku 2000 nastaly největší změny v celkově zmenšujícím se počtu žáků, kteří čtou pro radost, ve výrazném zhoršení kázně žáků během hodin českého jazyka či v tvrzení, že žáci se celkově nudí a nechtějí chodit do školy.

Mezinárodní šetření PIRLS se přímo zaměřuje na testování čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníku základních škol. Testování je koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA). V České republice šetření PIRLS realizuje Česká školní inspekce. Cyklus šetření PIRLS je pětiletý a snaží se o mapování rodinného, školního a širšího okolí, které se podílí na rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. První testování proběhlo roku 2001, další v roce 2006 a 2011 (tab. 2). V rámci šetření PIRLS je na čtenářskou gramotnost nahlíženo jako na tvořivý a interaktivní proces kladoucí důraz na funkční povahu čtení. U čtenářů se preferuje ovládání čtenářské strategie, umění uplatňovat dosavadní znalosti a zkušenosti, schopnost přemýšlet a vytvářet si vlastní představy o přečteném nebo identifikovat hlavní a podstatné myšlenky a informace (PIRLS 2001, 2012).

Tab. 2

Výsledky šetření PIRLS (2001–2011) – Čtenářská gramotnost

Rok výzkumu	2001	2006	2011
Počet zapojených zemí	35 zemí	40 zemí	45 zemí
Průměrný výsledek ČR	537 12. místo	neúčast	545 14. místo
Průměrný výsledek Belgie – vlámské společenství	neúčast	547 13. místo	neúčast
Průměrný výsledek Belgie – francouzské společenství	neúčast	500 35. místo	507 32. místo
Průměr výsledků PIRLS	522	500	500

Čeští žáci se výzkumu PIRLS účastnili dvakrát a vždy jejich výsledky dopadly relativně dobře – nad průměrem celkového výsledku PIRLS. V roce 2011 se žáci ještě o 9 bodů zlepšili oproti roku 2001. Belgie se výzkumu zúčastňuje v zastoupení vlámského a francouzského společenství. Výsledky bohužel nemůžeme zcela objektivně srovnat, neboť země se tohoto výzkumu nezúčastňují pravidelně.

Stejně jako ve výzkumu PISA si obecně lépe vedly dívky než chlapci. Díky většímu množství dotazníků se mohlo vyhodnotit i více faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost. Ve většině zemí výsledky odhalily, že žáci pocházející z domácností s větším počtem knih dosáhli lepších výsledků. Skoro ve všech zemích při testování čtenářské gramotnosti dosáhly vyšších výsledků dívky. Dalšími posuzovanými faktory bylo například sledování televize a videa u žáků, návštěvnost školních i mimoškolních knihoven, využívání učebnice, doplňkového materiálu při výuce či role domácích úkolů (Kramplová, 2012).

Srovnávací studie a výzkumy nemohou ukázat všechny stránky a kompetence ve sledovaných oblastech žáků např. ve čtenářské gramotnosti. Stejně jako neukazují cestu správné volby strategií a postupů, jak jednotlivé oblasti zlepšit a vytvořit u žáků vnitřní motivaci a vztah k četbě. Proto zkoušíme hledat inspirace v zemích, které jsou svou kulturou a školským systémem nám blízké a jejichž výsledky jsou stabilnější.

2 Struktura školského systému v Belgii

Vzhledem k tomu, že v příspěvku představíme některé metody nácviku elementárního čtení v Belgii, musíme zmínit systém jejich školského vzdělávání.

Belgie, oficiálně Belgické království, je federativní konstituční monarchií, v jejímž čele stojí konstituční panovník. Belgický stát byl založen v roce 1830. Po čtyřech etapách ústavní reformy, zakončených v roce 1970, se stala Belgie federálním státem, složeným ze tří společenství a tří regionů, rozdělujících se na čtyři jazykové oblasti (Eurydice a Develop, 1997). Členění na jednotlivá společenství: Francouzské společenství; Německy mluvící společenství; Vlámské společenství. Podle územního principu se Belgická federace skládá ze tří regionů: Vlámsko, Flandry; Valonsko, Valonie; Region Brusel. Belgie se kulturně, sociologicky a politicky skládá ze dvou velkých společenství a jedné malé komunity, tj. společenství holandsky mluvících Vlámů, frankofonních Valonů a německé komunity.

Belgie je zemí se třemi oficiálními jazyky a bilingvní jazykovou oblastí:

1. holandština ve Vlámském společenství;
2. francouzština ve Francouzském společenství Belgie;
3. němčina v Německojazyčném společenství;
4. bilingvní jazyková oblast (Brusel), zde se hovoří francouzsko-holandsky.

Poněvadž školství spadá do kompetence jednotlivých společenství, existují v Belgii tři školské systémy a tři oficiální vyučovací jazyky. Nastává zde tedy členění dle jazykového principu. Holandštinou mluví 60 % populace, francouzsky 40 % a do německé komunity patří méně než 0,1 % obyvatel. Každý region a každé společenství má svoji nezávislou legislativu a exekutivu. Legislativním orgánem je v Belgii parlament. Orgánem exekutivním je vláda. Výjimkou je Vlámsko a Vlámské společenství, která mají jednu vládu a jeden parlament dohromady.

I přes veškerá možná členění Belgie zůstávají jednotné hlavní charakteristiky belgického školství: délka povinného vzdělávání od 6 do 18 let; stanovení minimálních podmínek pro získání titulu; schéma odchodu lidí pracujících ve školství do penze.

Předškolní výchova je obdobná pro všechny společenství. Předškolní výchova je nedílnou součástí školského systému. Výchova je dobrovolná a bezplatná. Poskytuje se dětem od 2,5 do 6 let, výjimečně do 7 let. Pro děti mentálně nebo tělesně postižené jsou zřizovány speciální mateřské školy.

Povinné vzdělávání. Od roku 1983 trvá povinná školní docházka v Belgii dvanáct let, a to od 6 do 18 let. Žáci jsou povinni školu navštěvovat formou plné školní docházky do věku 15 let, tzn. dokončení primárního vzdělávání a alespoň prvních dvou ročníků sekundárního vzdělávání. V případě, že by žáci nedokončili první dva roky sekundárního vzdělávání, musí studovat plnou formou až do věku 16 let. Pokud by některý žák nechtěl studovat plnou formou až do 16 let, může pokračovat formou částečné školní docházky do věku 18 let. Toto ustanovení je platné pro všechna společenství a není jinak upravováno či měněno. Výuka probíhá pět dní v týdnu, vždy dopoledne a odpoledne. Výjimkou je středa, kdy se vyučuje pouze dopoledne. Jeden školní týden zahrnuje 28 vyučovacích hodin. Vyučovací hodina trvá 50 minut. Školní rok začíná a končí stejně jako v České republice (Karásková, 2016).

3 Současné metody výuky čtení v Belgii

V České republice je možnost výběru metod ve vyučování prvopočátečního čtení a psaní na základních školách. S tím souvisí na jedné straně volnost, svoboda rozhodování a na druhé straně velká zodpovědnost a možná nejistota, která z metod je ta „nejlepší“. Nejvíce využívaná je stále nejstarší analyticko-syntetická metoda nácviku čtení (70 %) podle průzkumu z roku 2014 (Košek Bartošová, 2016), následuje genetická metoda (12 %), oblíbená především pro její plynulý přechod v nácviku velkých tiskacích písmen a čtení z mateřské školy do první třídy. Kombinací obou těchto metod využívá 9 % a do popředí se dostává také česká metoda – Sfumato (6 %). Jednotlivé metody jsou často publikovány a rozpracovány (Košek Bartošová, 2014; Fasnerová, 2012), proto se jim v našem příspěvku nebudeme dále věnovat.

K tomu, aby se dítě naučilo číst, je nutné využívat všechny možné a známé prostředky. Stejně jako v České republice i v Belgii se vyskytuje několik prověřených a známých metod, neboť ani jedna z metod není ta nejlepší a nejvhodnější pro všechny žáky. Každá z metod má své klady a zápory a důležitou roli sehrává pedagog, jak umí s metodou pracovat, jak ji umí upravit a přizpůsobit potřebám žáka.

Podklady pro příspěvek jsou získány prostřednictvím literatury psané v holandštině, dále zkušenostmi v základních belgických školách a na základě rozhovorů s učiteli a vysokoškolskými pedagogy v Belgii. Názvy a pojmy jsou zachovány v originálním znění, tedy v holandštině a jsou volně přeloženy do češtiny.

Mezi nejznámější metody používané v Belgii patří:

1. De klanksynthesemethode (metoda zvuku a syntézy);
2. De analytisch-synthetische methode (metoda analyticko-syntetická);
3. De globaalmethode (metoda globální);
4. De structuurmethode (metoda struktury);
5. De functionele methode (funkční metoda);
6. De directe systeemmethode (přímá systematická metoda).

3.1 Metoda zvuku a syntézy (De klanksynthesemethode)

S touto metodou se pracovalo převážně na počátku 19. století. Výchozím bodem pro ni je předpoklad zvuků, které jsou syntetizovány se slovy. Metoda se dělí na tři základní etapy – rozlišení všech písmen ve slově, pojmenování všech písmen a propojení zvuku s písmeny, kdy v závěru jedinec vysloví dané slovo. Dodržení správné techniky je stěžejní. Výhodou metody je propojení čtení s hudební intonací a zaměřením se na správnost hudebního projevu. Nevýhodou je dlouhodobý proces, který se ale stal východiskem pro vývoj dalších metod.

3.2 Analyticko-syntetická metoda (De analytisch-synthetische methode)

Konec 19. století a začátek 20. století je obdobím rozvoje analyticko-syntetické metody v Belgii. Základem je analýza a následná syntéza jednotlivých slov. Tato metoda má odlišné základy, než jaké známe u analyticko-syntetické metody u nás, protože je určena pro jinou stavbu jazyka. Metoda zde vychází se skupiny slov zvaných – normaalwoorden. Těch je většinou okolo 16–20. Slova si žáci osvojují a upevňují pomocí slovních karet. Díky těmto slovům je potom dítě schopno přečíst další slova, neboť v těch rozpozná již osvojené „normalwoorden“, nebo alespoň dané části těchto slov a dokáže je spojit v celek v novém slově. Velký důraz je zde kladen na sluchovou diferenciaci mluveného slova s tím, že si dítě musí pamatovat pořadí zvuků, aby bylo

schopno syntézy. U této metody si musejí děti pamatovat příliš mnoho slov či částí slov a některé děti mohou mít velké problémy. Ty se nejvíce projevují, když se žáci učí různé výjimky či pravidla pravopisu.

3.3 Globální metoda (De globaalmethode)

Metoda vychází ze stejných principů tvarové psychologie podle belgického lékaře Ovide Decroly jako se využívá u nás ve speciálních školách, proto ji nebudeme více rozvádět. V Belgii nepatří mezi nejvyužívanější metody čtení.

3.4 Metoda struktury (De structuurmethode)

Jde o metodu, která vznikla kolem roku 1950 a je v současné době nejpoužívanější metodou čtení v belgických základních školách. Obecně by se dalo říci, že metoda vznikla spojením globální a analyticko-syntetické metody. Snahou byla kombinace výhod obou metod a zároveň eliminace nevýhod. Zkusíme nyní metodu více přiblížit.

Začátek výuky čtení

První etapu, kterou žáci absolvují při výuce čtení metodou struktury, je výuka a osvojení si základních slov (obr. 1) – basiswoorden (základními slovy jsou *ik* – já, *maan* – měsíc, *roos* – růže, *vis* – ryba, *sok* – ponožka, *aan* – na, *pen* – pero a *en* – a).

Obr. 1

Basiswoorden (Veilig leren lezen)



Žáci poznávají základní slova nejprve v dané podobě. Východiskem je příběh, obsahující základní slova, která jsou žákům předkládána s obrázkovou oporou. Slova vedou postupně k osvojení si písmen – *m, r, n, v, i, k, s, aa, oo p, e*.

Nejvyužívanější učebnicí je *Mol en beer* v překladu Krtek a medvěd. Postavy jsou pro žáky průvodci, na nichž je v učebnici vystavěn celý příběh (obr. 2).

Obr. 2

Hlavní postavy učebnice – Mol en beer – demonstrační pomůcky



Žáci se učí základní slova samostatně rozlišovat a hlavně odlišovat od ostatních slov. Trénink probíhá mnoha způsoby (snaží se slovo vnímat jako celek, všímají si jeho charakteristických vlastností, propojují slovo s obrázkovou předlohou, zkoumají tvary písmen či spojují slovo s mluvním vzorem). Důležité je žáky motivovat, vypravovat jim příběh, využívat obrázkových předloh a dramatizovat slovní karty. Vše musí vést k tomu, aby žáci dokázali vybrat z nabídky slov všechna základní.

Čtení základních slov

I samotné čtení základních slov dodržuje jistý postup, který vede k efektivním výsledkům.

1. krok – pozorování slova

Učitel při vyprávění příběhu žáky upozorňuje na základní slova a zajišťuje tak sluchové vnímání slova. Žáci neustále opakují a vyslovují slova. Žákům je také slovo předkládáno v obrázkové a psané podobě, čímž je zajištěno vizuální vnímání (obráz. 3).

Obr. 3

Demonstrační pomůcky – obrázková a psaná podoba slova



2. krok – diskriminace slova

Tento krok je zaměřen na grafické vnímání podoby slova. Žákům jsou předkládány úlohy, ve kterých musejí rozpoznat shodu či rozdíl základních slov ve srovnání s ostatními. (Příklad: vis-vin /ryba-ploutev/, mis-vin, vis-vis). Trénuje se i rozlišení základních slov v krátkých větách/textech.

3. krok – uznání slova

Zde dochází k propojení mluveného slova s grafickou podobou. U žáků, kteří mají problém s identifikací slova, se využívá obrázkové podpory.

4. krok – reprodukce slova

Učitel žákům předkládá psaná slova a žáci jsou schopni základní slova přečíst (Diels, 2014).

Strukturování slov

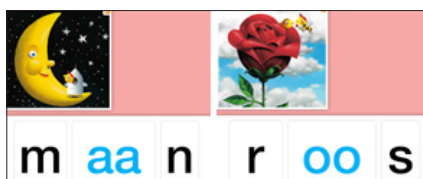
Hlavním předpokladem této metody je znalost pojmů jako nahoře, dole, nad, pod, vedle, pravý či levý. Zároveň se očekává, že žáci mají v jisté míře rozvinutou časoprostorovou orientaci – dodržují posloupnost, orientují se v čase, dokážou vyprávět ve správném pořadí.

Začínající proces nácviku není vystaven na čtení jako takovém, ale na naučení se slov, se kterými žáci umí dále pracovat. Tato fáze je velmi důležitá a vyžaduje systematické naučení se propojení a následné reprodukování slov.

Aby si žáci lépe osvojili strukturování slov, využívá se speciálních didaktických materiálů. Jsou to karty znázorňující rozdělení slova na jednotlivá písmena (obr. 4).

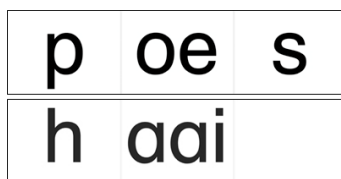
Obr. 4

Strukturování slov
(Kompassblogger, 2014)



Obr. 5

Strukturování slov
(Kompassblogger, 2014)



Další pomůckou pro výuku čtení jsou „Structureerstroken“ (obr. 5). Kartičky s podpůrnými slovy, rozdělující napsané slovo na jednotlivé části. Rozdělení slova napomáhá trénování jednotlivých písmen nebo částí, ze kterých se slovo skládá.

Jednotlivé fáze postupu této metody se dělí na:

1. Analýzu učených slov jako celku

Analýza spočívá v tom, že se žáci učí rozpoznávat písmena z daných základních slov zvukově i vizuálně. Příkladem mohou být otázky: *Jaké slyšíš písmeno na konci slova? Jaké písmeno vidíš na konci slova? Jaké je první písmeno? Kterou slabikou slovo začíná?*

2. Syntézu učených slov jako celku

V rámci syntézy se u žáků procvičuje skládání základních slov v celek. Příkladem jsou otázky: *Říkám tato písmena, jaké je to slovo? Umísti písmeno na nějaké pořadí ve slově, jaké slovo ti vzniklo?*

V praxi se tyto dva kroky od sebe neoddelují, ale využívá se jejich vzájemné kombinace.

3. Kombinaci analýzy a syntézy

Žáci si následně musí osvojit „structureerblaadjes“. Structureerblaadjes (nemá český slovní ekvivalent) patří mezi důležité nástroje metody. Vzhledem k tomu, že v českém jazyce se nic podobného neobjevuje, je těžší si představit, co tento pojem přesně znamená. Jedná se o ustálené skupinky slov, které jsou v holandštině považovány jako samostatná písmena. To je pro žáky náročné, neboť se jedná o rozšířenou hodnotu zvuku (skupinka dvou písmen se vysloví jako jedno písmeno). Pro příklad bychom uvedly slovo „raam“ (okno), dítě slyší rrrrraaaaammmm, ale zaznamenat musí „raam“.

Metoda struktury je stěžejně založena na zvuku slov a fonematickém aspektu s ohledem na proces čtení. Žáci tedy musejí velmi trénovat hodnoty zvuku určené slabikami, jinými slovy nebo spojováním slov.

Prvotní podporou pro žáky je vnímání vyslovovaných slovních kombinací pomocí pozorování a napodobování pozic úst u ostatních nebo učení se číst za podpory analogie řádků podporujících strukturu čtení.

Nutnou součástí jazyka je pochopení a seznámení se s celkovou strukturou jazyka. Žáci to procvičují na základě cvičení, ve kterých se učí poslouchat a stavět slova ve větě do správného pořadí (Diels, 2014).

Čtení nových slov

Pro tuto etapu musí žáci ovládat výše zmíněné kroky. Díky tomu lépe zvládají tvoření nových slov ze základních. Nejříve se využívá syntézy nových slov. Ze základního slova se žáci učí tvořit nová slova.

1. Začíná se změnou posledního písmene základního slova.

Příklad: boom (strom) → boon (fazole), boot (člun)

2. Změna prvního písmene základního slova.
Příklad: zus (sestra) → kus (pusa), mus (vrabec), lus (smyčka), bus (autobus)
3. Změna uprostřed slova.
Příklad: piet → pet (čepice), pot (hrnec)

Změna uprostřed slova žákům tvoří největší obtíže, proto je nutné tento krok trénovat a procvičovat.

Celkově je syntéza jednodušší, pokud žáci mohou využívat přenášení kontextu ze známých slov. V metodě struktury se také využívá dílčích struktur slova neboli hláskovacích vzorů, jež čtení ve značné míře podporují. Dekódování slov a frází pomocí hláskovacích vzorů je nezbytné, neboť zjednodušuje čtení slov (Diels 2014).

Příklad: straat (ulice) se dělí dle hláskovacích vzorů na *str / aat*, což je jednodušší než rozpoznávání slova z hlásek *s / t / r / aa / t*.

Metoda struktury je zajímavá a pro nás určitě inspirativní svým souborem demonstračních pomůcek a v krocích nácviku.

3.5 Metoda funkčního čtení (De functionele leesmethode)

V poslední době se daleko více staví do popředí idea, ve které se vyžaduje pozornost vedoucí ke smysluplnému učení čtení. Velmi často se totiž stává, že obsah čteného se opomíjí a technika čtení je tou stěžejní. Z toho důvodu se metoda věnuje poukazování na smysluplnost čtení. Základními principy této metody je propojení jazykových aktivit s věkovou úrovní žáků, zahrnující větší diferenciaci, využití jazykových her nebo využívání různých knih během výuky. Důležitý aspekt pro výuku čtení funkční metodou je uvědomění si vývojové a věkové úrovně čtenářů, neboť četba musí odpovídat jejich zájmům (Diels, 2014).

Přímá systematická metoda (De directe systeemmethode)

Jde o současnou metodu, která se opírá o prvky metody struktury, ale můžeme zde najít i zásadní odchylky. Metoda je přímo zaměřena na zautomatizování základních operací využívaných během čtení. Zvláště klade důraz na analýzu jednotlivých písmen, kde je nutné propojení grafému a fonému. Stejně jako metoda struktury využívá podpůrných slov, s tím rozdílem, že jich nemá takové množství. Slova žáci analyzují, rozkládají na písmena a z osvojených písmen se hned učí tvořit nová slova, která se učí číst. Zajímavé je, že si žáci zkouší z písmen vytvářet i pseudoslova (Diels, 2014).

4 Porovnání metod a jejich inspirace

Během získávání poznatků o jednotlivých metodách v obou zemích jsme došli k závěru, že pojetí metod se od sebe liší hlavně díky celkové struktuře příslušného jazyka. V obou jazycích se totiž vyskytují specifické symboly písmen nebo skupinky hlásek, jež tvoří hlavní odlišnosti odrážející se v pojetí jednotlivých metod. V obou zemích mohou během procesu výuky čtení u žáků nastat specifické problémy. Jedná se o specifické poruchy učení – konkrétně dyslexii.

Některé metody vyskytující se v obou zemích jsou shodné, například analyticko-syntetická metoda, globální metoda nebo metody syntetické. Využívají stejné techniky, ale výsledná aplikace metody na daný jazyk se může odlišovat právě díky tomu, že metoda musí žáky seznámit a naučit je správné pravopisné podobě rodného jazyka. Ostatní nejmenované metody se odlišují a využívají odlišných technik a postupů.

Nejvíce jsme se zaměřili na rozbor belgické metody struktury. V porovnání s analyticko-syntetickou metodou u nás, i přes hlavní, viditelné odlišnosti, jsme v metodách našli podobné, někdy až shodné prvky. Z této skutečnosti vyplývá snaha, aby metody vycházely z již prověřených postupů, zaručujících osvojení si dovednosti čtení. Metody se nejvíce shodují v dané posloupnosti jednotlivých kroků, a to v předčtenářské přípravě žáků, ve znalosti prostorové orientace, ve využívání obrázkových předloh či v kladení shodných otázek zaměřujících se na analýzu a syntézu slov. Obě z metod jsou založeny na systému analýzy a syntézy. U belgické metody struktury tomuto kroku viditelně předchází prvotní vyvození a seznámení se s celým slovem patřícím do skupiny „basiswoorden“ (základních slov), které následně žáci využívají k vyvození jednotlivých písmen. Tímto je metoda jistým způsobem podobná u nás nově vznikající modifikované metodě Zuzany Maňourové (2013). U analyticko-syntetické metody se žáci nejprve seznamují s novým písmenem, které nejdříve vyvodí a následně pracují na jeho upevnění. Pro nácvik písmen se využívá obrázků či demonstračních karet. Žáci si tak nejdříve osvojí samostatná písmena, která začínají skládat nejprve do slabik a následně slov. Tato metoda nemusí být pro všechny žáky výrazně motivující, neboť největší motivací pro žáky je samotné čtení smysluplných textů. Než ovšem žáci mohou být pomocí analyticko-syntetické metody schopni zvládnout samotné čtení, musí se nějakou dobu věnovat jednotlivým přípravným etapám čtení, zahrnujícím osvojování si základních písmen. Do té doby se u žáků nepracuje ani s možností vnímat obsah čteného textu, neboť tato možnost se jim nabízí až později. Alternativou sice může být předčítání a následná reprodukce textů, díky které žáci trénují vnímání obsahu. Podle našeho názoru je daná varianta pro žáky jednodušší, protože nemusejí dělit svoji pozornost mezi správné čtení a porozumění obsahu čteného. Buď vnímají pouze obsah čteného, nebo pokud čtou sami, zaměřují se na správnou techniku čtení, kde cílem je správné čtení bez chyb.

U metody struktury jsou žáci nejdříve vedeni k prvotnímu poznání celého tvaru slova. Nejprve se ho učí číst jako celek, seznamují se s ním a využívají demonstrační obrázkové podpory. Rozdíl nastává ve chvíli, kdy se sami žáci s podporou pedagoga musejí dopracovat k následnému rozdělení slov na jednotlivá písmena či skupiny písmen. Tento krok vnímáme jako velmi složitý, ale intenzivně rozvíjející všechny dílčí dovednosti vedoucí k samotnému čtení. Žáci se již v této etapě přirozeně učí pojům hláska, slovo, věta a domníváme se, že jim tato znalost pojmů následně pomůže v 2. ročníku, kdy se budou žáci danou problematikou hlouběji zabývat. Z dosavadních zkušeností víme, že pro některé děti je velice těžké správně slovo rozdělit a pracovat s jednotlivými pojmy uvědoměle.

Metoda struktury žákům nabízí osvojování si čtení v několika rovinách. První z nich je naučení se číst základní slova, a to hned v první etapě výuky. Díky tomu jsou žáci motivováni, protože hned čtou smysluplná a obsažná slova. Druhou rovinou je analýza a následné vyvození jednotlivých písmen základního slova. Tato operace je velmi náročná a u žáků rozvíjí myšlení, představivost, když se žáci začínají učit dělit celek na jednotlivé části. Třetí rovinou je spojování osvojených písmen-částí do nových celků. Od samého začátku výuky se s žáky pracuje na tvorbě slovní zásoby, kterou následně dokážou přečíst. Díky tomu mají možnost číst jednoduché texty obsahující známá slova a pracovat na rozvoji porozumění obsahu čteného textu (Karásková, 2016).

Při zkoumání jednotlivých výsledků testů PISA a PIRLS zabývajících se čtenářskou gramotností, které jsme popsali v úvodu příspěvku, jsme se snažili přijít na to, proč žáci v Belgii dosahují lepších výsledků. Případnou příčinu v Česku vidíme v nedostatečném výcviku porozumění čteného již v prvních etapách výuky čtení.

Zajímavý by mohl být výzkum, který by vycházel z propojení prvků metody struktury a analyticko-syntetické metody ve výuce elementárního čtení v porovnání s metodou analyticko-syntetickou. Mohl by odhalit, zda příčinou lepších výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti je propojování a kladení důrazu na schopnost porozumění čtenému textu již od samotných začátků čtení.

Metody využívané v belgických základních školách, především metoda struktury a metoda funkčního čtení, jak jsme výše popsali, jsou pro nás v mnoha směrech inspirativní a zajímavé. Stejně tak jako čtení smysluplnějších textů hned od prvopočátků čtení a detailnější práce s obsahem textů doplněná demonstračními pomůckami a vedoucí ke čtení s porozuměním.

Za přínosnou považujeme aktivitu pedagogů, kdy se snaží rodičům při společném úvodním setkání přiblížit pocity, které mají děti, když se začínají učit číst. Aktivita spočívá v tom, že každé písmeno z abecedy je znázorněno speciálním symbolem. Rodiče dostanou tabulku symbolů představující písmena celé abecedy a musejí si alespoň některé znaky osvojit a zkusit přečíst text, který je napsán zašifrovanými symboly. Druhou část aktivity tvoří napsání daného textu pomocí symbolů. Zvládnutí těchto úkolů není jednoduché a vyžaduje čas a trpělivost, což je cílem celé aktivity. Tento námět má

upozornit rodiče právě na to, aby si uvědomili, že pro děti je důležitá opora, trpělivost, pomoc, čas a hlavně pochopení a porozumění tomu, jak děti proces čtení vnímají.

Závěr

V porovnání metod nejsou velké rozdíly, bude třeba hledat další cesty a důvody, které vedou k tomu, že ve čtenářské gramotnosti nemáme tak dobré výsledky. Pravděpodobně to nebude v technice čtení a její dovednosti, ale ve strategiích zabývajících se porozuměním a dedukcí.

V dnešní době mohou pedagogové variovat a kreativně využívat prvky jedné metody nácviku čtení a psaní v kombinaci s prvky jiné metody. Po celou dobu ovšem musí být respektován individuální rozvoj žáků. Podporou pro žáky je využívání kladné motivace vedoucí k aktivitě, tvořivosti či k řešení problémových úkolů. Inspiraci pro správnou a efektivní výuku čtení vidíme ve snaze vést žáky motivujícím způsobem, který podpoří jejich zájem o čtení.

Téma nás inspirovalo v možnostech zavedení vyzkoušených prvků belgických metod do výuky v českých školách. Přestože by se jednalo o aplikaci jednotlivých postupů v rámci odlišného jazyka, jsme přesvědčeny, že vybrané postupy či pomůcky jsou využitelné pro jakoukoli jazykovou strukturu a mohou tak napomoci k lepšímu upevnění elementárních dovedností.

Literatura

- Diels, N. (2014). *Eerste leerjaar – Aanvankelijk lezen*. Vorselaar: Thomas More.
- Eurydice a Develop. (1997). *Struktury systémů vzdělávání a počáteční odborné přípravy v zemích Evropské unie*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Fasnerová, M. (2012). *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Karásková, M. (2016). *Výuka prvopočátečního čtení a psaní v České republice a v Belgii*. Diplomová práce. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové.
- Kompassblogger (2014). *Veilig leren lezen* [online]. Groep 4–5 [cit. 2016-02-06]. Dostupné z: <http://kordia-kompaskesteren.blogspot.cz/2014/09/veilig-leren-lezen.html>
- Košek, Bartošová, I. (2014). *Elementární gramotnost a písmo Comenia Script*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 15.
- Košek, Bartošová, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Košek, Bartošová, I. (v tisku). *Metody výuky čtení využívané v České republice. Nová čeština doma a ve světě 2016/1*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Kramplová, I. a kol. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: Comunia, a. s.
- Maňourová, Z. (2013). Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí jako jedna z cest k řešení problematiky čtenářské gramotnosti. *Magister. Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 48–85.

Palečková, J., Tomášek, V. a kol. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012 – Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Comunia, a. s. PIRLS 2001 (2012): [online].

Česká školní inspekce [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-2001>

Kontakt

Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Ústav primární a neprimární edukace

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

e-mail: iva.kosekbartosova@uhk.cz

Marie Karásková

ZŠ a MŠ Bohdaleč

592 55 Bobrová

e-mail: marie.kara@seznam.cz

Ideologizace výuky němčiny za protektorátu

Václav Velčovský

Abstrakt

V období Protektorátu Čechy a Morava gradovaly česko-německé vztahy. Specifické „nesoužití“ bylo extrapolováno nacistickou ideologií. Postoje k jazyku/jazykům a povinná akvizice němčiny hrály v tomto procesu klíčovou roli. Cílem tohoto příspěvku je analyzovat především neformální akvizici němčiny jako druhého jazyka, postoje obyvatel k tomuto kódu a vliv politiky na ně.

Klíčová slova: česko-německé vztahy, Protektorát Čechy a Morava, akvizice němčiny, neformální vzdělávání.

Ideology of teaching German during Protectorate of Bohemia and Moravia

During Protectorate of Bohemia and Moravia, the Czech-German relations escalated. Specific non-coexistence was extrapolated by Nazi ideology. The attitudes towards language(s) and obligatory German language acquisition played a crucial role in this process. The aim of this paper is to analyze informal acquisition of German as a second language, attitudes of people towards this code and politics' influence on them.

Key words: Czech-German relations, Protectorate of Bohemia and Moravia, German language acquisition, informal education.

Úvod a metodologie

V období protektorátu Čechy a Morava gradovaly česko-německé vztahy. Specifické „nesoužití“ (Velčovský, 2014), které se vytvářelo od tzv. národního obrození, bylo extrapolováno politickou situací a nacistickou ideologií. Skrytým, veřejně a oficiálně neverbalizovaným cílem jazykové politiky protektorátu byla germanizace středoevropského prostoru a jeho maximální ekonomické vytěžení. Češi se v reakci na změněnou politickou situaci snažili ukotvit ve své historii, folkloru, literatuře i v českém jazyku. Nejednalo se však o politický program, ale o jeho náhražku umožňující zachování svébytných hodnot. Ve spojitosti s herderovsko-fichtovskou filozofií bylo zachování čistoty jazyka chápáno jako podmínka i důkaz zachování národa.

Cílem tohoto příspěvku je analyzovat výuku němčiny za protektorátu, především volnočasovou a neformální, a vnímání německého jazyka majoritní společností. Budou demonstrovány na konkrétních příkladech snahy o tzv. extralingvistickou změnu jazykové situace, jazyková politika totalitního režimu i ideologizace jazykové výuky úzce propojené s politickým kontextem.

Metodologicky bude příspěvek zaměřen na historickou analýzu textových pramenů, a to v kontrastu jednak analýzy tisku, jednak archivních historických pramenů. Pro první bude využito především deníků *České slovo*, *Národní politika* a *Lidové noviny*, pro druhé pak zejména Fond Úřadu říšského protektora Národního archivu v Praze. Díky kontrastivnímu pojetí budeme schopni podchytit rozdíl oficiálních, veřejných a masových komunikátů a reálné (či státem problematicky pocítované) situace. Na textovou heuristiku budeme aplikovat jak metody historiografické (především dějin každodennosti, resp. dějin mentalit), tak metody historické sociolingvistiky (především teorie jazykové politiky).

1 Jazyková situace za protektorátu

Jazyk (český i německý) byl součástí vnitřního i vnějšího života obyvatel, formálních i neformálních situací, komunikace i myšlení. Význam těchto kódů se rozšířil o symbolický, hodnotový a postojový prvek. Slovy bohemy a germanisty Pavla Eisnera se jazyk stal *chrámem a tvrzí* (Eisner, 1946): již od tzv. národního obrození suploval Čechům náboženství a často také politický program a v každém politicky složitém období mluvčí jeho hodnotu akcentovali. Jednak byla jazykovědci, žurnalisty i umělci zdůrazňována jeho autentičnost, výjimečnost, starobylost atd. a jednak ideovou a formativní funkci obsahovalo už jeho samotné užívání. Jazyk jako kód nebyl pouze prostředkem komunikace, ale zároveň nositelem významných metasdělení: jím se mluvčí přihlásil k národnosti, ke státním, politickým a kulturním ideám, jím prezentoval svou identitu a vytvářel svůj sebeobraz, ať už z jakýchkoliv důvodů a s jakýmkoliv dalšími záměry a cíli.

Postoj k vlastnímu jazyku se samozřejmě opozitně odrazil ve vztahu k němčině. Nutné osvojení němčiny jako cizího jazyka bylo schematicky chápáno jako nástroj germanizace. Docházelo k logickému zjednodušování a kladení rovnítka mezi kód (němčina), obyvatele určité národnosti či státní příslušnosti (Němec) a jeho politické příslušnosti (nacisty). Demonstrace odporu vůči okupaci se tak děla vůči jakékoliv složce této rovnice.

Nová politická situace volala po rozvoji jazykových kompetencí obyvatel. Znalost němčiny nebyla mezi lidmi natolik rozšířená, aby mohlo dojít k rychlé a plné germanizaci středoevropského prostoru, resp. dle oficiální argumentace k začlenění protektorátu do říše. Zahraničněpolitická orientace první republiky byla totiž nasměrována na Francii, a proto byla právě akvizice francouzštiny preferována před němčinou. Přestože byla němčina jazykem nejpočetnější jazykové menšiny Československa, stát k jejímu vnímání přistupoval z historiografické perspektivy národního zadostiučinění a svou pasivitou nevytvořil vhodné podmínky pro školskou i společenskou vzájemnou provázanost výuky i koexistence kódů v jednom státě (srov. např. Rádl, 1928/1993, Němec, 2007a, Velčovský 2014a).

Jak uvedl předseda Německé akademie v Mnichově Ludwig Siebert, *jazyk anglický a jazyk francouzský musí být odkázány do mezí, které jim přísluší* (Národní politika, 1941, 22. 1.). Němčina se jednotlivými legislativními kroky stala jazykem nutným pro chod úřadů, pro kariérní postup úředníků i pro společenskou asimilaci, pakliže se pro ni jedinec z jakýchkoliv důvodů rozhodl.

Obyvatelstvo protektorátu nebylo svými jazykovými kompetencemi připraveno na novou politiku říše. Od roku 1939 se proto množily jazykové kurzy, byly vydávány jazykové příručky a nacionalisté burcovali za nutné osvojení tohoto jazyka. K. H. Frank hřimal: *v nové Evropě za německého vedení žádný malý národ od nyníška už nikdy nemůže přehlížet německé kulturní hodnoty, německé knihy, zejména však německý jazyk* (Lidové noviny, 1941, 6. 11.). Obdobně argumentoval i člen výboru Národního souročenství Václav Růžička:

Jako Čech ctím českou řeč, řeč své matky, ale po pravdě přiznávám, že se nemůže řadit mezi řeči mezinárodní. Proto ukládá mi můj mateřský jazyk jiné povinnosti, které nemusí mít příslušník jazyka mezinárodního, světového, tudíž i příslušník národa německého. Necítím v tom pokoření, neboť je nutno činit rozdíl: Skromnost nevylučuje národní sebevědomí. U nás je dvojzjazyčnost přirozeným požadavkem, neboť nechceme zůstat jazykově izolováni (Lidové noviny, 1941, 20. 12.).

1.1 Akvizice němčiny a její ideologizace

Oficiálními autoritami bylo zdůrazňováno, že akvizice němčiny se neděje na úkor češtiny a že češtinu neohrožuje. Vyzdvihování a opakovaná verbalizace tohoto faktu však

nasvědčuje tomu, že tato teze nebyla obyvatelstvem automaticky přijímána, anebo že si oficiální místa byla vědoma možného nepřijetí a subjektivních, antipatických postojů k němčině.

Počátek války znamenal žeň pro vydavatele, překladatele a autory jazykových učebnic a příruček. Nakladatelství Orbis vydalo celou řadu praktických kapsních slovníků dělených podle profesí: němčina pro čalouníky, hotelové zaměstnance, hudebníky, knihkupce, pekaře, pojišťovány, pokrývače, svářeče, úředníky, zemědělce, železničáře atd. Celkem jich v této řadě vyšlo přes sto. Stejně nakladatelství připravilo edici podrobných jazykových učebnic Brána jazyků. Němčinu pro Čechy napsal proslulý germanista a lexikograf Hugo Siebenschein (1940). Tuto situaci reflektovala například *Národní politika*:

Široké vrstvy českého lidu snaží se dnes s chvályhodnou energií naučiti se německy, což pokládají za hospodářskou nutnost současné doby. Ve výkladních skříních knihkupeckých vidíte stále nové učebnice a pomůcky od drobné brožurky běžných frází pro denní potřebu až po obšírnou mluvnici pro střední školy a německé kursy soukromých jazykových učilištích jsou přeplněny. Zatímco dříve českého člověka jen zřídka kdy napadlo, je-li vůbec nutno učit se německy, táže se dnes kdekdo, jak se němčině naučím nejsnadněji a nejrychleji? (Národní politika, 1940, 16. 10.)

Nicméně při výuce němčiny se nejednalo pouze o akvizici jazykového kódu, ale zároveň byla využita formativní stránka výuky pro nacistickou indoktrinaci. Vlajka hřimala: *Čech dosud žil v prostředí, kde se jinak myslelo, jinak mluvilo a jinak jednalo. Němec naproti tomu je zvyklý stejně mysliti, mluvit i jednati a naší povinností je ve styku s Němci této základní zásady se držeti a korektní styk s Němci si vybudovati a také jej pěstovati (Vlajka, 1939, 28. 10.)*. Touto funkcí nepopírala ani oficiální žurnalistika: *Bude brán zřetel na fraseologii a nebude zapomenuto ani ideologického podkladu tak, aby se posluchač v hrubých rysech mohl seznámit s hlavními problémy dnešní doby. [...] ovládnutí německé řeči slovem i písmem přináší netoliko zisk hmotný, nýbrž i morální (Národní politika, 1940, 16. 10.)*.

Ideologizace jazyka a jeho akvizice bylo dosaženo na vícero rovinách: na obecně tím, že byla zdůrazňována role a význam němčiny pro říši a pro novou Evropu, na rovině kurikul články tematizujícími nacistické realie, na jejichž základě edukace probíhala, a na rovině metajazykové bezpodmínečně nutnou distinkcí od němčiny výmarské, dle tehdejšího slovníku němčiny *židovské*:

Jazyku se naučíme správně jen tehdy, naučíme-li se v něm také myslet. Stejná zásada platí zvýšenou měrou v dnešní době i o němčině. Právě tak, jak kromě kruhů filologických – dnes snadno nikdo již nebude klásti valné ceny na to, aby se například naučil ruštině carského Ruska z roku 1914, přichází pro českého člověka dnes v úvahu jen němčina nacionálně socialistického Německa z roku 1940. Jazyk byl za všech dob od-

leskem duchovního života a kulturního pokroku národa a každý větší převrat vtiskl mu znaky své doby, nejen pokud jde o slovní podklad, ale také o způsob slovního vyjádření. Němčina liberalistické doby, zamořená židovskými vlivy, plná prázdných a nic nevyjadřujících zdvořilostních frází jako rukulíbám, nejhlubší poklona a nejuctivější služebník dávno již zanikla. Jazyk dnešního Německa je tvrdší a přímější, zato ale upřímnější. Český člověk, který dnes chce vniknouti do tajů německého jazyka, stojí před úkolem vniknouti zároveň do světa jemu zcela neznámého, o jehož zrození ve své dvacetileté duchovní uzavřenosti neměl tušení (Národní politika, 1940, 16. 10.).

Akvizice němčiny jako kódu měla být tedy pouze počátkem, základnou pro osvojení si německého myšlení, chování a jednání, tedy se změnou psychologických i behaviorálních vzorců, které tehdejší autority (politické i žurnalistické), označovaly za odlišné od německých. Na straně jedné vznikaly snahy o co nejrychlejší osvojení němčiny, a tedy o co nejbrysknější zapojení se do oficiálního života říše, na druhé straně byla tato ryze formalistní stránka kritizována: [Učíci se] *Nestojí před úkolem rychlého probíčování němčiny v nějakých dvaceti lekcích, nýbrž před problémem daleko hlubším: zahloubati se do ducha nového Německa a správně jej pochopiti. To je jediné zdárné a rozhodné krok k tomu, k čemuž i v českomoravském prostoru nezbytně musí dojíti, k říšskému myšlení (Národní politika, 1940, 16. 10.).*

Už v roce 1941 byly údajně vidět výsledky změn jazykových kompetencí: *Lidé, kteří se studiu věnují poctivě a úsilím, i když nevynikají obzvláštním nadáním, mají docela slušné úspěchy. Přesvědčujeme se o tom např. na pražských tramvajích. Ještě před nedávnem neuměla většina průvodčích na pražských tramvajích bez nesnázi vyslovit ani prostá slovíčka jako Fahrkarte nebo Einsteigen. Jazyk se jim při tom lámal. Dnes, kdy mají za sebou delší kurs, a tedy nejtěžší začátky, pozorujeme, že se už dobře dorozumívají s německými pasažéry (České slovo, 1941, 27. 9.).* Skutečnost však byla daleko složitější, než jak ji prezentoval oficiální tisk pod vlivem cenzury a silně formativního přístupu. Někteří průvodčí demonstrativně němčinu odmítali užívat nebo dvojjazyčná nařízení realizovali pouze formálně či naopak přehnaně doslovně.¹

1.2 Volnočasové vzdělávání

Říše svými aktivitami podporovala rozšiřování německého jazyka a jeho výuky. Vedlo aktivní jazykovou politiku ve smyslu propagace a nabídky jazykových kurzů, a to včetně velkorysé finanční podpory. Hlavní vzdělávací a propagační institucí se stala Německá akademie v Mnichově, založena roku 1925 a zrušena roku 1945. Na její činnost následně navázal (byť s jiným ideovým měřítkem) Goethe Institut (blíže srov. Kathe, 2005, Harvolk, 1990, Luther, 2004, Michels, 2004, 2005). Jejím hlavním cílem byl kul-

¹ NA, ÚŘP-ST 1799, ka 123, sg. 109-7/66, 117nn.

turněpolitický výzkum, rozšiřování německé kultury a podpora němčiny v zahraničí. Po roce 1933 byla tato instituce plně nacifikována a dále využívána pro propagandistické účely.² Její rozpočet mezi lety 1939 a 1944 narostl z 0,5 na 9 milionů říšských marek, čímž překonal renomovanou Pruskou akademii věd osmnáctkrát a Bavorskou akademii věd čtyřicetkrát. V době největšího rozmachu spolupracovalo s Německou akademií na 1.000 zaměstnanců, akademie vytvořila 105 lektorátů a 250 jazykových škol v obsazených, vazalských i neutrálních státech. Její jazykové programy navštěvovalo celkem na 64.000 posluchačů (Kathe 2005: 73, 82). V Praze byla v roce 1941 založena Společnost přátel Německé akademie v Praze (Gesellschaft der Freunde der Deutschen Akademie in Prag) a byla zde zřízena místa lektorů. Z říše byly přitom nabízeny nejen kurzy jazykové, ale především pro zaměstnance veřejné správy také ideologické a politické, vedené významnými osobnostmi.³

Výuku širokých vrstev veřejných zaměstnanců organizovala Národní odborová ústředna zaměstnanecká. Během podzimu a zimy 1940 zorganizovala kurzy pro dělníky a soukromé zaměstnance ve všech soudních okresech protektorátu. Jako lektori těchto kurzů působili učitelé němčiny obecných, měšťanských i středních škol. Vzhledem k náročné logistice byly skupiny rozčleněny na tři úrovně: začátečníci, pokročilí a konverzace. Na venkově a ve vzdálených místech probíhaly 3–4hodinové lekce každou neděli, v okresních městech dvakrát týdně po dvou hodinách od 19 do 21 hodin (*České slovo*, 1940, 7. 9., 12. 9., 1. 10.).

Významnou roli při organizaci kurzů sehrálo z české strany Národní souručenství, Český svaz pro spolupráci s Němci (ten nabízel rovněž výuku češtiny pro německé, resp. říšské úředníky),⁴ Jednota soukromých zaměstnanců obchodu, živností a dopravy, Dělnická akademie, Ústřední škola dělnická či České zemské ústředí obcí, měst a okresů. Ústřední školy dělnické (založené v roce 1898) tvořilo na 66 členských korporací protektorátu (besedy, jednoty, sdružení, spolky apod.), měly 8.000 členů, 38 knihoven, 21.000 svazků knih a jen v Praze v jejich kurzech vyučovalo přes 100 profesorů a učitelů. Témata Ústřední školy dělnické pokrývala široké spektrum vzdělávání: hospodářské

² Ludwig Siebert, v letech 1939–1942 její prezident, formuloval úlohu Německé akademie následovně: Es ist für uns Deutsche ein erhebendes Bewußtsein, daß wir in dem uns aufgezwungenen Kampfe nicht nur mit den Waffen, sondern auch mit den geistigen Kräften unvergleichlich unseren Gegnern gegenüberreten, daß nicht nur Festungen fallen, Stellungen überrannt werden, die aus Zement und Eisen errichtet wurden, sondern auch geistige Mauern niedergerissen werden, weil sie längst morsch und überlebt sind (Siebert, 1941: 8).

³ *České slovo*, 1940, 20. 6., *Národní politika*, 1941, 22. 1. Např. Eberhard Wolfgramm (absolvent pražské německé slavistiky a poválečný profesor slavistiky na univerzitě v Lipsku) s cyklem přednášek Němci a Češi v dějinách (NA, ÚŘP-ST 1799, ka 10, sg. 109-2/79, 49). K jeho vzpomínkám na Prahu, Sudety, tzv. Ostforschung i k jeho „povinné sebekritice“ srov. Wolfgramm, 1959. Významnou přednáškovou činnost vykazoval také rektor pražské německé univerzity Wilhelm Saure (NA, ÚŘP-ST 1799, ka 58, sg. 109-4/1057, 87).

⁴ NA, ÚŘP-ST 1799, ka 10, sg. 109-2/83, 8. Kurzy češtiny pro německé veřejné zaměstnance však byly většinou potenciálními účastníky odmítány s tím, že má být povinností Čechů učit se německy, nikoliv naopak (NA, ÚŘP-ST 1799, ka 47, sg. 109-4/771, 1). Pro příslušníky policie byly dokonce zakázány (MZA, RPB B251, ka 4, sg. 78, 20).

učiliště, oddělení pro ženy, technické učiliště, učiliště němčiny (celkem 76 kurzů), učiliště ostatních jazyků (celkem 6 kurzů), umělecké a osvětové učiliště, večerní střední škola a večerní měšťanka (*České slovo*, 1941, 22. 1.).

Mezi největší pražské soukromé subjekty, které nabízely výuku němčiny, patřil Ústav moderních řečí. V roce 1940 měl přes 7.000 posluchačů, téměř 400 odpoledních a večerních kursů a 53 tříd dopolední jazykové školy. Výuku zajišťovala stovka učitelů a lektorů (*České slovo*, 1940, 1. 9.).

Půlroční kurz po třech hodinách týdně se u soukromého poskytovatele pohyboval zhruba okolo 75 korun. Pro srovnání s běžnými cenami stálo měsíční spolubydlení v jednom pokoji zhruba 180 korun, pronájem samostatného pokoje měsíčně 280 korun, rádio 900 korun, gramofon 200 korun, gramofonová deska 3 koruny a jeden výtisk novin 60 haléřů.⁵ Z referenčního rámce tedy vyplývá, že kurzy měly cenu výhodnou a poměrně dostupnou.

Speciálního jazykového vzdělávání se dostalo rovněž učitelům. Ty vzdělávali jejich kolegové, resp. aprobovaní němčináři ze středních škol. Tyto povinné kurzy pořádaly jednotlivé školy za finanční podpory protektorátního ministerstva školství. Vyučující získal za 45minutovou lekci odměnu ve výši 25 korun a účastníkům náležela náhrada cestovného (*České slovo*, 1941, 13. 8.).

Pozornost byla věnována také těm zaměstnancům, kteří byli strategičtí pro ekonomické a logistické začlenění protektorátu do říše. 80 % zaměstnanců Česko-moravských drah (tj. 84.000) se v roce 1940 učilo německy (*České slovo*, 1940, 23. 11.). Jednota zaměstnanců veřejné dopravy vydala dokonce zvláštní učebnici německého jazyka pro železničáře, kterou napsal středoškolský profesor Josef Doležal a odborníci z železniční branže. Lektory v kurzech pro zaměstnance železnic byli jako v jiných oborech sami němčiny znalí zaměstnanci, středoškolští učitelé či dobrovolníci.

Vnímání nutnosti akvizice němčiny šlo dokonce tak daleko, že v roce 1943 navštěvovalo jistou formu jejího vyučování údajně až 70 % česky mluvících obyvatel Prahy (*Národní politika*, 1943, 8. 1.). Jednak byla hodinová dotace němčiny zavedena, resp. zvýšena ve všech třídách škol všech typů, byly zřízeny jednoleté jazykové školy a dělnické školy (volnočasové vzdělávání), v Praze se ročně pořádalo několik stovek různých kurzů němčiny pro zaměstnance veřejného a soukromého sektoru i pro živnostníky atp. Jazyková výuka často probíhala nejen ve volném čase zaměstnanců, ale také během jejich pracovní doby na úřadech, ve firmách a v podnicích. Jejich úspěchy však byly sporné (byly často povinnou součástí, jejich nesložením hrozilo propuštění ze služebního nebo pracovního poměru, bylo nutnou podmínkou pro kariérní postup atp. a ignorování této povinnosti se stalo častým individuálním aktem odporu proti režimu).

⁵ Ceny typizovaně převzaty z inzertních a reklamních příloh Českého slova, 1940, podzim.

1.3 Nová média

Do edukační činnosti se zapojil také rozhlas. V roce 1939 nabízel dvakrát týdně dvacetiminutové lekce podle učebnice Jokla – Doležala *Němčina všem*, které se dostalo šesti vydání a přes 20.000 prodaných výtisků (*České slovo*, 1940, 12. 9.).

Od roku 1940 vycházel každých 14 dnů časopis *Němčina*, od roku 1943 přejmenovaný na *Němčina rozhlasem*, který kromě základních didaktických postupů pro samouky obsahoval rovněž ve spolupráci s rozhlasem připravená poslechová cvičení a diktáty. Rozhlas věnoval jazykové výuce svých posluchačů každé pondělí a každý čtvrtek dvacet minut (18:40–19:00 hodin), později každý všední den deset minut (19:30–19:40 hodin), a to ve stanicích Praha, Brno a Moravská Ostrava (*Němčina*, 1940, 1: 1; *Němčina rozhlasem*, 1943, 1: 1.). Časopis byl na vysoké lingvodidaktické úrovni. Obsahoval cvičení různé obtížnosti a různých edukačních postupů, zaměřoval se nejen na osvojení kódu, ale rovněž na realie.

Príznačný je vývoj časopisu. U jeho vzniku stál Walter Maras, český Němec a vedoucí Deutsche Dienststelle v rozhlase, které vykonávalo cenzurní činnost. Pod Marasovým vedením byl časopis plně pod vlivem propagandy a dominovala v něm formativní funkce vedoucí k nacistické indoktrinaci. První číslo uvádělo překlady německé hymny a Horst-Wessel-Lied (*Die Fahne hoch*), životopis Adolfa Hitlera a obsahovalo rovněž didaktické pomůcky pro osvojení kurentu. Následná čísla tematizovala dvojazyčnými články různé úrovně obtížnosti nacistické pohlaváry, organizace a skutečnosti z říšského života (většinu těchto článků psal sám Maras). Nejpokročilejším studentům byl např. předložen průřez torpédem, vč. technologické terminologie.

Všem učitelům němčiny v protektorátu bylo doporučeno, aby studentům uložili úkol „účastnit se“ rozhlasového vyučování, a dále v hodinách němčiny s texty a úkoly pracovali.⁶

Časopis byl samozřejmě pod silným dohledem protektorátních i stranických míst. Řešena byla nejen témata z pohledu ideologie, ale také jazyka. NSDAP prověřovala, zda je funkce *Reichsleiter* Alfreda Rosenberga „patřičně“ přeložena jako *říšský vedoucí*.⁷

Od ledna 1943 převzal vedení časopisu Josef Šváb, demokraticky smýšlející zaměstnanec rozhlasu a během květnového povstání člen devítičlenného Předrevolučního národního výboru Československého rozhlasu (Hrdlička, 2003: 175). Díky němu se změnilo celkové didaktické zaměření časopisu. V úvodníku prvního čísla tohoto roku se uvádí: *Dosavadní název „Němčina“ byl rozšířen na „Němčina rozhlasem“. Proč jsme tak učinili? Abychom ještě více zdůraznili spojitost našeho časopisu s vyučováním němčiny pomocí rozhlasu, abychom už názvem vyjádřili, že slučujeme mikrofon a tisk k nejdělnějšímu způsobu vyučování jazykům* (*Němčina rozhlasem*, 1943, 1: 3).

⁶ MZA, RPB B251, ka 51, sg. 576, 549.

⁷ NA, ÚŘP-ST 1799, ka 167, sg. 109-12/244, 1.

Pod Švábovým vedením se časopis zbavil veškeré ideologizace a zaměřil se výhradně na lingvodidaktiku. Časopis obsahoval dvojjazyčný sloupcový text s didaktickými poznámkami a vysvětlivkami, slovíčka, gramatickou sekci, cvičení na překlad, text pro pokročilé pouze v němčině s vybranými excerpovanými slovíčky a pro nejpokročilejší kapitolu německé písemnictví či obrazy z německé kultury a historie. Při konstrukci této kapitoly se Šváb zcela vyhnul nacistickým reáliím i celému 20. století. Akcent věnoval osvícenství. Zadní strana obálky obsahovala část *Deutsch für den Alltag* s nejdůležitějšími frázemi různých životních situací. V časopise nenajdeme zmínku ani o válce, ani o národním socialismu. Švábovi se podařilo vytvořit skutečně odborný lingvodidaktický časopis a zbavil akvizici němčiny politických konotací.

Formální regulace

Akvizice jazyka se vymykala snahám po formální regulaci. Od roku 1943 (po prvních masivních vojenských porážkách říše) začala stoupat poptávka po výuce angličtiny a ruštiny a oficiální místa se obávala protiněmecké politizace takového výuky. Aversi vůči němčině dávali nepokrytě najevo například někteří úředníci, kteří odmítali plnit povinné zkoušky z němčiny a ke zkouškám přistupovali zcela pasivně, nepřipraveně a pohrdlivě. Zkoušky opakovalo 40–60 % účastníků.⁸

Důkaz o změnách jazykových preferencí poskytla třeba vyšší pokračovací škola v Moravské Ostravě. Navštěvovalo ji 300 účastníků na kurzech ruštiny, 270 angličtiny a jen 72 němčiny. Podobný poměr ukazovaly i kurzy pořádané Národní odborovou ústřednou zaměstnaneckou.⁹ Angličtina a ruština měly být navštěvovány především českou střední vrstvou a dělníky. Vyšší poptávku dokazoval také fakt, že v pražských knihkupectvích nebyly na konci roku 1943 k dostání žádné rusko-české slovníky. Bezpečnostní služba proto doporučila Frankovi regulovat volnočasovou jazykovou výuku, která doposud nijak omezena nebyla.¹⁰

K. H. Frank přistoupil k prosazení novelizace zákona č. 73/1922 Sb. z. a n., jímž se upravuje vyučování v naukách obchodních, v moderních jazycích, v krasopise, v těsnopise a ve psaní na stroji. Na základě tohoto zákona byla volnočasová jazyková výuka neregulovaná, nevztahovala se na ni pravidla formalizované školské výuky. Frank požádal o stanovisko Bezpečnostní službu, která mu poněkud ironicky sdělila, že doporučuje výuku ruštiny zcela zakázat.¹¹ Frankovo ministerstvo vypracovalo v prosinci 1943 novelizaci zákona v tom smyslu, že pro soukromé vyučování živým jazykům bude nutné úřední povolení. Cíl byl zřejmý: udělit licenci pro výuku výhradně prověřeným poskytovatelům, regulovat počet kurzů i absolventů a zabránit z pohledu nacistické

⁸ NA, NSM 1464, ka 45, sg. 110-4/513, 66 (zpráva Bezpečnostní služby z 2. 12. 1943).

⁹ NA, NSM 1464, ka 45, sg. 110-4/513, 1. Kurzy němčiny pořádané Ústřednou navštěvovalo v roce 1943–1944 1.731 účastníků, angličtiny pak 1.261 osob.

¹⁰ NA, NSM 1464, ka 45, sg. 110-4/513, 66 (zpráva Bezpečnostní služby z 2. 12. 1943).

¹¹ NA, NSM 1464, ka 45, sg. 110-4/513, 37.

správy nežádoucí protistátní ideologizaci při akvizici „nepřátelských“ jazyků.¹² O jednotlivých licencích měl rozhodovat příslušný školní úřad – pro německé žadatele německý, pro ostatní český. Povolení bylo pro další poskytování výuky nutné získat do 1. února 1944, tj. za jeden měsíc (sic!).¹³

Kvůli tomuto legislativnímu řešení a opatřeními souvisejícími s totální válkou došlo k silnému omezení volnočasové jazykové výuky i možnosti širokých vrstev obyvatelstva se jí účastnit. Jazyková akvizice přešla do zcela neformálních – soukromých situací bez zprostředkujících institucí. Politické vnímání kódů všemi stranami však zůstalo zachováno a vývojem války přímo eskalovalo.

Závěr

Nacistická správa měla za cíl dosáhnout extralingvistické změny na českém území. Němčina měla být kódem pro vyšší komunikační funkce, čeština měla být v cílovém stavu pouze „trpěna“ jako lidová řeč. Vzhledem k vývoji válečné situace i inherentním postojům český mluvčího obyvatelstva tyto změny byly odsouzeny k nezdaru. Přesto však ukazují ideový či ideologický potenciál, který akvizice cizího jazyka jako nástroj jazykové politiky může obsahovat.

Výuka němčiny se stala ať už povinně (pro státní a veřejné zaměstnance a pro žáky všech stupňů škol), tak nepovinně či lépe „doporučeně“ pro většinu obyvatelstva protektorátu. Její vnímání se proměňovalo dle motivů jednotlivců: od pragmaticky smýšlejících, kteří se chtěli přizpůsobit novým politickým poměrům či měli minimálně strach se jim nepřizpůsobit, po individuální akty odporu projevující se proti povinné akvizici. Vývoj války tyto akty odporu podporoval a umocňoval. Došlo k silnému schematismu, kdy sám jazyk jako kód se stal předmětem, resp. nosičem viny, nikoliv vlastní komunikáty v tomto kódu sepsané či jejich autoři a mluvčí. Důkazem toho byl ihned po válce vydaný propagandistický spis *Ďábel mluví německy* (Herben 1945) odsuzující samotný kód a ignorující, ba popírající objektivistický pohled na jazyk.

Totalitní režimy obecně využívají jazykovou akvizici k politické indoktrinaci. Nejvíce je to patrné na argumentaci pro masové osvojení daného kódu, volbě příkladových vět při výuce gramatiky, textů při překladech či témat ve slohu a konverzaci. Je úkolem dějin pedagogiky či dějin didaktik (s interdisciplinárním přesahem) tyto teze dále rozpracovat a hledat příčiny a důsledky těchto kroků s cílem zabránit jejich opakování v budoucnosti.

¹² NA, NSM 1464, ka 45, sg. 110-4/513, 42.

¹³ §§ 35a–c zákona č. 73/1922 Sb. z. a n., jímž se upravuje vyučování v naukách obchodních, v moderních jazycích, v krasopise, v těsnopise a ve psaní na stroji.

Literatura

- Branders, D. (2000). *Češi pod německým Protektorátem. Okupační politika, kolaborace a odboj 1939–1945*. Praha: Prostor.
- Černý, T. a kol. (2013). *Pozor, vysíláme! Dvacet osobností českého rozhlasu a televize*. Praha: ÚSTR.
- Červinka, F. (2002). *Česká kultura a okupace*. Praha: Torst.
- Doležal, J. (1996). *Česká kultura za protektorátu. Školství, písemnictví, kinematografie*. Praha: Národní filmový archiv.
- Eisner, P. (1946). *Chrást i tvrz. Kniha o češtině*. Praha: Jaroslav Podroužek.
- Gebhart, J. & Kuklík, J. (1996). *Dramatické i všední dny protektorátu*. Praha: Themis.
- Gebhart, J. & Kuklík, J. (2004). *Druhá republika 1938–1939. Svár demokracie a totality v politickém, společenském a kulturním životě*. Praha – Litomyšl: Paseka.
- Harvolk, E. (1990). *Eichenzweig und Hakenkreuz. Die Deutsche Akademie in München (1924–1962) und ihre volkskundliche Sektion*. München: Münchner Vereinigung für Volkskunde.
- Herben, I. (1945). *Ďábel mluví německy*. Praha: Ivan Herben.
- Hrdlička, F. (2003). Rozhlas v okupaci 1939–1945. In Ješutová, E. a kol.: *Od mikrofonu k posluchačům: z osmi desetiletí českého rozhlasu*. Praha: Český rozhlas, s. 147–182.
- Kathe, S., R. (2005). *Kulturpolitik um jeden Preis. Die Geschichte des Goethe-Instituts 1951 bis 1990*. München: Meidenbauer.
- Kučera, J. (1999). *Minderheiten im Nationalstaat. Die Sprachenfrage in den tschechisch-deutschen Beziehungen 1918–1938*. München: Oldenbourg.
- Luther, T. (2004). *Volkstumspolitik des Deutschen Reiches 1933–1938*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Michels, E. (2004). Deutsch als Weltsprache? Franz Thierfelder, the Deutsche Akademie in Munich and the promotion of the German language abroad, 1923–1945. *German History*, 22, 206–228.
- Michels, E. (2005). *Von der Deutschen Akademie zum Goethe-Institut. Sprach- und auswärtige Kulturpolitik 1923–1960*. München: Oldenbourg.
- Mohn, V. (2014). *NS-Kulturpolitik im Protektorat Böhmen und Mähren. Konzepte, Praktiken, Reaktionen*. Essen: Klartext.
- Němec, M. (2007a). „Der Faschismus ist das Grab für die sudetendeutsche Schule.“ Antifaschisten an deutschen Mittelschulen in der Tschechoslowakei. In ... *i oni byli proti*. Ústí nad Labem: Muzeum města Ústí nad Labem – albis international, s. 127–138.
- Němec, M. (2007b). Von der Einsprachigkeit zum Bilingualismus? Das Mittelschulwesen und die Sprachenfrage in den böhmischen Ländern der Zwischenkriegszeit. In Nekula, M.; Fleischmann, I. & Greule, A., eds. *Franz Kafka im Sprachnationalen Kontext seiner Zeit. Sprache und nationale Identität in öffentlichen Institutionen der böhmischen Länder*. Köln – Weimar – Wien: Böhlau, s. 245–263.
- Němec, M. (2009). *Erziehung zum Staatsbürger? Deutsche Sekundarschulen in der Tschechoslowakei 1918–1938*. Essen: Klartext.
- Němec, M. (2010). Škola mezi národem a státem. Dějepis na středních školách v meziválečném Československu. In Pánková, M. (ed.): *Dějiny ve škole – škola v dějinách*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, s. 47–60.
- Pasák, T. (1999). *Český fašismus 1922–1945 a kolaborace 1939–1945*. Praha: Práh.
- Pfitzer, J. & Teuner, F. (1944). *Česká mládež a říšská myšlenka*. Praha: Orbis.
- Pražák, A. (1946a). *Náš odboj proti Němcům*. Železný Brod: Jaroslav Jiránek.
- Pražák, A. (1946b). *Národ se bránil. Obrany národa a jazyka českého od nejstarších dob po přítomnost*. Praha: Sfinx.
- Rádl, E. (1928/1993). *Válka Čechů s Němci*. Praha: Melantrich.
- Siebenschlein, H. (1940). *Čech mezi Němci. Německy*. Praha: Orbis.
- Siebert, L. (1941). Mittelpunkt deutscher Geistespflege. *Volk und Welt*, April, s. 8–11.

- Sobota, E. (1946a). *Co to byl Protektorát*. Praha: Kvasnička – Hampl.
- Sobota, E. (1946b). *Glossy*. Praha: Jan Laichter.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha: Karolinum.
- Velčovský, V. (2014a). *Nesoužití. Česko-německá jazyková politika 18.–20. století*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Velčovský, V. (2014b). Sprache als Fetisch: soziolinguistische Aspekte des tschechisch-deutschen „Auseinanderlebens“. [on-line] Dostupné z: https://www.academia.edu/18519559/Sprache_als_Fetisch_soziolinguistische_Aspekte_des_tschechisch-deutschen_Auseinanderlebens_
- Wolfram, E. (1959). Kämpft für den Frieden, arbeitet für die Zukunft des deutschen Volkes! – Abrechnung mit der Vergangenheit, von einem ehemaligen „Ostforscher“. *Deutsche Außenpolitik*, 4, Heft 9, s. 991–1000.

Použité archivní prameny:

Moravský zemský archiv v Brně (MZA)

- Říšský protektor v Čechách a na Moravě, služebna pro zemi Moravu, Brno (RPB, B251)

Národní archiv Praha (NA)

- České zemské ústředí obcí, měst a okresů 1933–1949 (ČÚO, 808)
- Fotodokumentace 1897–1975 (FD, 785)
- Německé státní ministerstvo pro Čechy a Moravu (NSM, 1464)
- Státní tajemník Úřadu říšského protektora (ÚŘP-ST, 1799)
- Úřad říšského protektora (RP, 1005, 1005/0/8, 1005/2)
- Zemské četnické velitelství Praha 1851–1945 (ZČV, 1084)
- Zemský úřad Praha – oddělení církevní, nadační, školské 1911–1949 (ZÚP, 753/8)
- Župní vedení studentstva v Praze 1939–1945 (ŽVS, 659)

Excerpovaná periodika:

Arijský boj, A–Zet, České slovo, Der Neue Tag, Lidové noviny, Národní politika, Naše doba, Němčina, Němčina rozhlasem, Pestrý týden, Přítomnost, Venkov, Vlajka

Kontakt

PhDr. Václav Velčovský

Katedra českého jazyka

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Rettigové 4, 116 39 Praha 1

E-mail: vaclav.velcovsky@pedf.cuni.cz

Profesní kompetence učitelů mateřských škol

Anna Smolíková, Petra Bobková, Jana Kropáčková

Abstrakt

Článek přináší zprávu o výzkumném šetření s názvem *Vzdělávání učitelů mateřských škol*. V předvýzkumné části proběhlo zpracování čtyř případových studií začínajících učitelů mateřských škol s různou kvalifikací. Předvýzkum pomohl ověřit funkčnost dotazníků. V hlavní části výzkumu proběhlo dotazníkové šetření mezi učiteli mateřských škol (96 respondentů) a rozhovory se sedmi odborníky na předškolní výchovu a vzdělávání. V dotazníkovém šetření bylo porovnáváno, jak učitelé hodnotí význam profesních kompetencí a dostatečnost jejich rozvoje v přípravném vzdělávání v závislosti na stupni jejich vzdělání. Pomocí strukturovaných rozhovorů byly zjišťovány názory na současné vzdělávání učitelů mateřských škol. Dotazníkový průzkum ukázal, že respondenti vnímají použitý soubor kompetencí jako velice významný, protože jejich hodnocení významu jednotlivých kompetencí bylo vysoké. Výsledky rozhovorů s odborníky ukázaly, že panuje shoda v nesouhlasu s trojkolejností vzdělávacího systému, ale názory na změny se rozcházejí.

Příspěvek vznikl v rámci projektu GA UK č. 269815 *Vzdělávání učitelů mateřských škol* financovaného Grantovou agenturou Univerzity Karlovy. Autorky děkují za poskytnutou podporu.

Klíčová slova: vzdělávání, učitel mateřské školy, profesní kompetence, vysokoškolské vzdělávání, absolvent.

Professional competencies of nursery school teachers

Abstract

This article reports on a research study entitled *Education of nursery school teachers*. Pilot study aims at processing of four case studies of starting nursery school teachers with different qualifications. Pilot study helped validate the functionality of questionnaires. Research part is based on a questionnaire survey among teachers in nursery schools (96 respondents) and on interviews with seven experts on pre-school education. The survey was comparing how teachers assess the importance of professional competence and adequacy of their development in the initial training, depending on their level of education. Using structured interviews allowed to collect the views of teachers on current training of kindergarten teachers. The questionnaire survey showed that respondents perceive the used set of competencies to be very important, because their assessment of the significance of individual competencies was high. Results of interviews with experts showed that there is a consensus in disagreement with three ways of education system, but opinions diverge on the changes.

This article was written within the project GAUK no. 269815 Education nursery school teachers funded by the Grant Agency of Charles University. The authors are grateful for their support.

Key words: education, nursery school teacher, professional competencies, tertiary education, graduate.

Úvod

Profesní kompetence jsou často zmiňovaným termínem v oblasti profesní přípravy a měřítkem kvality učitele. Mnoho odborníků se snaží vymezit soubor profesních kompetencí učitele (např.: Ch. Kyriacou, 1996, C. P. Koetsier, T. Wubbeles a F. Korthagen, 1996, H. Kwiatkowska, 1997, P. Piřha, Z. Helus, 1994, V. Spilková, 1996, V. řvec, 1999, J. Vařutová, 2001, 2004, Nezvalová, 2003, Helus, 2001, 2008, 2009, 2015).

Vymezením profesních kompetencí pro učitele mateřské řkoly se zabýval tým odborníků v rámci resortního projektu MřMT řR s názvem *Podpora práce učitelů*. Autoři vymezují (1) Kompetence předmětové; (2) Kompetence didaktické a psychodidaktické; (3) Kompetence pedagogické; (4) Kompetence diagnostické a intervenční; (5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní; (6) Kompetence manažerské a normativní; (7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující. Pojem profesní kompetence učitele koncipují autoři jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností,

postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané. (Vašutová In: Walterová, 2001, s. 25).

Syslová (2013) přináší model kompetencí určený pro předškolní pedagogy. Zaměřuje se na možnost hodnocení kvality učitele prostřednictvím tohoto modelu, rozpracovaného včetně ukazatelů kvality učitele. Autorka vyděluje tři základní oblasti kompetencí (1) Řízení vzdělávacího procesu; (2) Komunikace a organizace vzdělávacího procesu; (3) Sebereflexe a vlastní rozvoj.

V současnosti je snaha vytvořit profesní standardy učitelů, které mohou vycházet právě z kompetenčních modelů. Jedním z návrhů takového standardu pro učitele mateřské školy je *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová, 2013), což je komplexní nástroj pro ředitele a učitele mateřských škol určený pro dlouhodobé hodnocení a sebehodnocení kvality učitele. Rámec vystihuje vynikajícího učitele, slouží proto jako meta, k níž by měl učitel směřovat. Autorka uvádí hlavní předpoklady pro kvalitu profesních činností učitele, jimiž jsou etické principy a profesní znalosti. Jádrem *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* jsou profesní činnosti, ve kterých se projevují profesní kompetence chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů a hodnot i osobnostních charakteristik. Rámec je rozdělen do osmi oblastí (1) Plánování; (2) Prostředí pro učení; (3) Procesy učení; (4) Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí; (5) Reflexe vzdělávání; (6) Rozvoj školy a spolupráce s kolegy; (7) Spolupráce s rodiči a širší veřejností; (8) Profesní rozvoj učitele. Výzkumné šetření, které je náplní tohoto článku vychází z *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy*.

Než se dostaneme k popisu samotného výzkumného šetření, je třeba zmínit se o vzdělávání učitelů mateřských škol. Jak bylo uvedeno výše, modely profesních kompetencí jsou často podkladem pro tvorbu profilu absolventa, resp. studijních programů pro budoucí učitele mateřských škol. V historii institucionální výchovy a vzdělávání předškolních dětí lze spatřovat tendenci k postupnému prodlužování a prohlubování přípravy pro učitelské povolání. Zprvu se pracovnice do takových zařízení vybíraly pouze podle kritérií občanské bezúhonnosti. Postupně byly zavedeny jednoleté, později dvouleté kurzy a v rámci vzniku pedagogických fakult u nás (1946) vznikla i vysokoškolská příprava tehdy již učitelek mateřských škol (1934 změna terminologie). Posléze byly tyto programy rušeny a pregraduální příprava učitelek se přesunula na středoškolskou úroveň. Až v roce 1970 byla možnost vysokoškolského vzdělávání učitelek obnovena a vznikem vyšších odborných škol (1995) nastala v pregraduální přípravě učitelek mateřských škol trojkolejnost systému. V současnosti je tedy možné kvalifikovat se jako učitel mateřské školy na střední a vyšší odborné škole v programech *Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Není to tedy studijní program úzce zaměřen na vzdělávání pedagogů pro předškolní vzdělávání, ale i volnočasových pedagogů. Další možností je studium vysokoškolských programů v tříleté bakalářské a v navazující dvouleté magisterské formě. Bakalářský program *Učitelství pro mateřské školy* nabízí univerzity v Praze, Brně, Ostravě, Olomouci, Českých Budějovicích, Zlíně, Hradci Králové, Liberci, Ústí nad

Labem a v Plzni. Bakalářský program *Speciální pedagogika raného věku* nabízí univerzita Olomouc a obor *Speciální pedagogika předškolního věku – učitelství pro mateřské školy* poskytují univerzity v Olomouci, Liberci a Českých Budějovicích. Navazující magisterský obor (*Pedagogika předškolního věku* nebo *Předškolní pedagogika*) nabízejí univerzity v Praze, Ostravě, Zlíně a Hradci Králové.

Většina evropských zemí splňuje požadavek vysokoškolské kvalifikace předškolních pedagogů nejčastěji na bakalářské úrovni. Běžný je tzv. souběžný model pregraduální přípravy preprimárních pedagogů, což znamená, že všeobecné vzdělávací složka i složka odborná probíhá souběžně (oproti následnému modelu, kdy jsou tyto složky odděleny). Všeobecná složka při přípravě na učitelské povolání spočívá ve studiu vědního oboru nebo předmětu, který se stává aprobační budoucího učitele. Složka odborná obsahuje teoretické znalosti i praktické dovednosti, které učitelé pomohou zvládat výuku a náročné povolání pedagoga (viz Key Data on Teachers and School Leaders, 2013).

Použitá terminologie označuje výrazem preprimární či předškolní pedagog obecně osobu, která se podílí na institucionalizované či dobrovolné výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Výraz učitel či učitelka mateřské školy označuje konkrétní pedagogy působící v mateřských školách v České republice.

1 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření využívá kvantitativní i kvalitativní metody sběru dat. V rámci předvýzkumu byly zpracovány čtyři intrinsické případové studie s deskriptivním cílem, v rámci nichž proběhlo dotazníkové šetření kombinované se strukturovanými rozhovory. Tématem byla zvláště motivace k vykonávání učitelského povolání a rozvoj profesních kompetencí učitele během pregraduálního studia. Cílem předvýzkumu bylo ověřit funkčnost dotazníků, které byly v další fázi výzkumu použity pro všechny respondenty. Nástroj byl využit zejména z důvodu hlubšího náhledu do této problematiky.

1.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat rozdíly různě vzdělaných pedagogů mateřských škol v rámci pojmání profesních kompetencí. Dílčími cíli je od absolventů odlišných vzdělávacích institucí zjistit subjektivní významnost profesních kompetencí učitelů MŠ a názory na jejich rozvoj v pregraduálním studiu. Porovnávání jsou učitelé s rozdílným stupněm vzdělání (SOŠ, VOŠ a VŠ). Dále je cílem zjistit názory na současné formy přípravného vzdělávání preprimárních pedagogů od odborníků na předškolní výchovu a vzdělávání.

K šetření byly zvoleny následující výzkumné otázky:

- Které profesní kompetence jsou subjektivně pojímány jako nejvýznamnější u absolventů SOŠ, VOŠ a VŠ?
- Jak absolventi hodnotí svou připravenost pro praxi v oblasti profesních kompetencí v závislosti na stupni jejich vzdělání?
- Jaké jsou rozdíly ve vnímání významnosti a rozvoje kompetencí u absolventů SOŠ, VOŠ a VŠ?
- Jaké jsou názory odborníků na předškolní výchovu a vzdělávání ohledně současných forem přípravného vzdělávání preprimárních pedagogů?

1.2 Metody výzkumu

Metodami samotného výzkumu je dotazníkové šetření u absolventů středních odborných škol, vyšších odborných škol a vysokých škol se zaměřením na vzdělávání předškolních pedagogů (obory: *Předškolní a mimoškolní pedagogika*, *Učitelství pro mateřské školy*, *Pedagogika předškolního věku* a *Speciální pedagogika předškolního věku*). Dotazníky obsahují dvě části. První se zaměřuje na sběr statistických dat a druhá část dotazníku je založena na principu bipolárního škálování, kde je tématem hodnocení subjektivní významnosti profesních kompetencí učitele mateřské školy a současně hodnocení těchto kompetencí ve vztahu k jejich nabývání při pregraduálním studiu. Tato část navazuje na nástroj *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*¹, který kompetence rozděluje do osmi skupin (viz výše). Každá z těchto skupin zahrnuje konkrétní činnosti učitele (celkem 34 položek k hodnocení), které byly využity jako jednotlivé položky resp. kompetence pro hodnocení jejich významu a míry rozvoje. Respondenti každou položku hodnotí na pětistupňových škálách v rovině významu a rozvoje. Mají možnost ztotožňovat se s popsaným krajním stanoviskem (*nejméně významná – velice významná* a *byla rozvíjena – nebyla rozvíjena*), nebo mohou označit některou z nepopsaných příček mezi protichůdnými stanovisky a vyjádřit tak přesněji svůj názor.

Neméně důležitou metodou jsou strukturované rozhovory s odborníky na vzdělávání v oblasti předškolní pedagogiky. Zde jsou zjišťovány názory na současné formy vzdělávání učitelů mateřských škol. Těchto rozhovorů je využito k dokreslení celého obrazu řešené problematiky.

Dále byla zařazena metoda analýzy, a to studijních plánů několika institucí vzdělávajících preprimární pedagogy. Tato analýza nebyla plánovaná, je rozšířením výzkumu z důvodu prohloubení náhledu do problematiky vzdělávání učitelů mateřských škol a byla realizována až po vyhodnocení všech částí výzkumu.

¹ Tento nástroj vznikl modifikací nástroje *Rámec profesních kvalit učitele* určeného učitelům ZŠ a SŠ. Ten byl vypracován kolektivem autorů v rámci národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě (Tomková a kol., 2012, In: Syslová, 2013), jehož cílem bylo vypracovat podpůrné materiály pro autoevaluaci škol.

1.3 Charakteristika výzkumných souborů a organizace výzkumného šetření

Dále bude pojednáno pouze samotné výzkumné šetření. Výzkumný soubor pro dotazníkové šetření je určen skupinou absolventů bakalářského oboru *Učitelství pro mateřské školy*, navazujícího magisterského oboru *Pedagogika předškolního věku* a neděleného magisterského oboru *Předškolní pedagogika* na PedF UK v Praze. Dále byly osloveny všechny mateřské školy v Praze a Středočeském kraji, které jsou zařazeny do *Rejstříku škol, a školských zařízení*. Při výběru výzkumného vzorku byl využit kvótní výběr. Záměrem bylo sledovat vzdělanostní strukturu předškolních pedagogů u nás tak, aby měl vzorek podobnou strukturu.

Pro strukturované rozhovory byli záměrně vybráni odborníci na předškolní výchovu a vzdělávání. Cílem bylo shromáždit data od pestré skupiny teoretiků, didaktiků i historiků se zaměřením na předškolní výchovu a vzdělávání. Podrobnější charakteristiky výzkumných souborů jednotlivých částí výzkumu jsou popsány v odpovídajících částech sekce interpretace a analýza dat.

Výzkumné šetření započalo předvýzkumem, který představoval zpracování čtyř případových studií a probíhal v listopadu 2014. Dotazníkové šetření probíhalo ve dvou vlnách v červnu a v září 2015. Strukturované rozhovory a jejich zpracování probíhalo v červnu, říjnu a listopadu 2015. Analýza studijních plánů probíhala v listopadu 2015. Zpracování veškerých dat probíhalo průběžně až do února 2016.

2 Analýza a interpretace dat

2.1 Dotazníkové šetření

Nyní bude pozornost zaměřena na výsledná data získaná dotazníkovým šetřením. Jak již bylo řečeno výše, při výběru vzorku byl kladen důraz na naplnění kvót, které v tomto případě představovala vzdělanostní struktura předškolních pedagogů u nás. Současnou vzdělanostní strukturu předškolních pedagogů u nás přináší tab. 1.

Tab. 1

Vzdělanostní struktura předškolních pedagogů u nás

	2012	2013	2014	2015
střední a střední vzdělání s výučním listem	1,48 %	1,41 %	1,40 %	1,08 %
střední vzdělávání s maturitní zkouškou	83,22 %	81,62 %	79,11 %	77,15 %
vyšší odborné vzdělávání	3,09 %	3,11 %	3,85 %	4,41 %
vysokoškolské vzdělání	12,22 %	13,87 %	15,64 %	17,36 %

Zdroj: Vlastní výpočty MŠMT na základě dat ISP

Zvolenou kvótu se podařilo rámcově naplnit, avšak náš výzkumný vzorek nemá stejný poměr. Ovšem tento vzorek nezahrnuje celou Českou republiku, ale pouze pedagogy působící v Praze a Středočeském kraji. Záměrem je, že toto šetření by mohlo být pouze výzkumnou sondou v této oblasti a výsledky budou použity pro celostátní šetření, kde bude zkoumán skutečně reprezentativní vzorek populace. Náš výzkumný vzorek po vyřazení duplicitních, nevyplněných či nesprávně vyplněných dotazníků čítá 96 respondentů. Jejich vzdělanostní strukturu ukazuje tab. 2.

Tab. 2

Vzdělanostní struktura výzkumného vzorku

Stupeň vzdělání	Počet	Poměr
střední vzdělání s maturitní zkouškou	60	63 %
vyšší odborné vzdělání	8	8 %
vysokoškolské vzdělání	28	29 %
CELKEM	96	100 %

Tab. 3 shrnuje nejdůležitější statistické charakteristiky výzkumného vzorku pro dotazníkové šetření. Co se týká specializací, kromě běžných výchov (hudební, tělesná, dramatická, výtvarná, environmentální) bylo zaznamenáno velké množství jiných odpovědí (např.: speciální, sociální pedagogika). Často také učitelky uváděly, že specializaci nemají, což byly převážně učitelky vyššího věku a většinou středoškolsky vzdělané.

Tab. 3

Statistické charakteristiky výzkumného vzorku

Pohlaví			Věk			Délka praxe (roky)			Specializace		
ženy	95	99 %	18–30	19	20 %	1–5	21	22 %	HV	26	27 %
muži	1	1 %	31–40	19	20 %	6–10	10	10 %	TV	13	14 %
			41–50	33	34 %	11–20	14	15 %	DV	2	2 %
			51–60	23	24 %	21+	51	53 %	VV	23	24 %
			61+	2	2 %				EVV	8	8 %
									Jiná	24	25 %

Kromě uvedených charakteristik lze konstatovat, že drtivá většina respondentů je aktuálně zaměstnaná v oboru předškolní pedagogiky a pracuje nebo pracovala v mateřské škole na pozici učitelky. Většina respondentů v současné době nestuduje, ale pokud ano, tak často obor se zaměřením na předškolní pedagogiku nebo jiný obor pedagogicky zaměřený.

Výsledky dotazníkového šetření shrnuje tab. 4, která nabízí porovnání jednotlivých skupin s různým stupněm vzdělání. Dále přináší souhrn za jednotlivé vzdělanostní skupiny i za oblasti kompetencí. Červeně jsou označeny hodnoty nejnižší v dané kategorii a zeleně ty nejvyšší.

Tab. 4

Výsledky dotazníkového šetření

SOŠP (60)		VOŠ (8)		VŠ (28)		PRŮMĚR ZA OBLASTI	
význam	rozvoj	význam	rozvoj	Význam	rozvoj	význam	rozvoj
1. Plánování							
88 %	68 %	74 %	47 %	89 %	56 %	83 %	57 %
2. Prostředí k učení							
95 %	73 %	80 %	54 %	92 %	57 %	89 %	62 %
3. Procesy učení							
89 %	74 %	79 %	47 %	89 %	62 %	86 %	61 %
4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí							
87 %	65 %	77 %	44 %	85 %	54 %	83 %	54 %
5. Reflexe vzdělávání							
83 %	63 %	70 %	37 %	79 %	56 %	77 %	52 %
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy							
92 %	61 %	81 %	48 %	91 %	51 %	88 %	53 %

SOŠP (60)		VOŠ (8)		VŠ (28)		PRŮMĚR ZA OBLASTI	
význam	rozvoj	význam	rozvoj	Význam	rozvoj	význam	rozvoj
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností							
85 %	56 %	77 %	41 %	81 %	49 %	81 %	49 %
8. Profesní rozvoj učitele							
89 %	58 %	84 %	47 %	87 %	61 %	87 %	55 %
Průměr dle vzdělání							
88 %	65 %	78 %	46 %	86 %	56 %		

Co se týká významu kompetencí, tak je patrné, že podobně jako v předvýzkumu se tyto hodnoty pohybují poměrně vysoko. V jednotlivých oblastech neklesají v průměru pod 77 %. Z toho můžeme vyvozovat, že vybrané kompetence, či chcete-li kvality učitele mateřské školy, pojmají dotazovaní respondenti, jako významné. Nejvyššího významu dosahuje oblast 2. *Prostředí k učení* (89 %) a nejnižšího 5. *Reflexe vzdělávání* (77 %), ale je patrné, že mezi těmito hodnotami není významný rozdíl. K 5. oblasti se však několikrát objevil i komentář v poslední volné položce v dotazníku, kde respondenti vesměs vyjádřovali názor, že pokud by měli stále něco hodnotit, nezbyl by jim čas na práci s dětmi. Rozdíl v pojmání významu kompetencí, jednotlivými různě vzdělanými skupinami, nejsou významné a tyto názory jsou poměrně vyrovnané. Průměrná hodnota se zde pohybuje okolo 85 %. Přesto je větší rozdíl mezi respondenty s vysokoškolským a středoškolským vzděláním oproti respondentům, kteří absolvovali vyšší odbornou školu. Učitelé s vyšším odborným vzděláním přikládají poněkud nižší význam hodnoceným kompetencím oproti ostatním respondentům (přibližně o 10 procentních bodů).

Ohledně hodnocení rozvoje kompetencí přípravným vzděláním, je nutné podotknout, že zde jsou již patrné větší rozdíly mezi rozdílně vzdělanými respondenty. Respondenti se středoškolským vzděláním pojmají hodnocené kompetence jako nejvíce rozvíjené. Na pomyslném druhém místě stojí vysokoškolsky vzdělaní respondenti a tento žebříček uzavírají respondenti s vyšším odborným vzděláním. Obecně byly kompetence v rovině rozvoje hodnoceny mnohem hůře než v rovině jejich významu. Průměrné hodnoty nabývaly u jednotlivých skupin respondentů od 37 % do 74 %. Jako nejméně rozvíjenou oblast kompetencí považují respondenti oblast 7. *Spolupráce s rodinou a širší veřejností* (49 %). Naopak nejvyšší míru rozvoje vidí v oblasti 2. *Prostředí k učení* (62 %).

Oblast 2. *Prostředí k učení* je respondenty hodnocena jako nejvíce významná a zároveň nejvíce rozvíjena, z čehož může vyplývat, že tato oblast je i významnou součástí přípravného vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol. Další zajímavostí předkládaných výsledků je fakt, že respondenti se středoškolským vzděláním chápou kompetence jako nejvíce významné i nejvíce rozvíjené ve srovnání s respondenty s vyšším vzděláním. Oproti tomu úplně opačná tendence vyvstává z výsledků hodnocení kompetencí respondenty s vyšším odborným vzděláním. Ti chápou hodnocené kompetence jako

nejméně významné i nejméně rozvíjené během přípravného studia oproti ostatním skupinám respondentů.

2.2 Rozhovory s odborníky na předškolní výchovu a vzdělávání

Výzkumný vzorek pro kvalitativní část práce se skládá z odborníků na předškolní výchovu a vzdělávání, kteří dlouhodobě působí v této oblasti – tedy z teoretiků, didaktiků i historiků. Soubor obsahuje celkem sedm respondentů, z nichž jeden působí na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě a ostatních šest na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Zmíněným odborníkům na předškolní výchovu a vzdělávání byly kladeny otázky, na které měli vyjádřit vlastní názory, a to v problematice vzdělávání učitelů mateřských škol. Dotazy se týkaly náhledu na souběžný a následný model pregraduální přípravy učitelů, dále trojkolejnosti v současném systému a závěrem mínění o budoucnosti trojkolejného systému a pohledu na další směřování institucí vzdělávajících učitele mateřských škol (viz Tab. 5).

Tab. 5

Názory odborníků na problematiku vzdělávání učitelů mateřských škol

Odborníci	Modely vzdělávání		Trojkolejnost		Směřování institucí		
	Souběžný	Následný	Ano	Ne	SŠ a VŠ	SŠ, VOŠ a VŠ	Jen VŠ
1	x			x			X
2	x			x	x		
3	x			x	x		
4	x	x		x			X
5	x			x		x	
6	x	x		x	x		
7	x			x			X

V problematice dotýkající se vztahu všeobecného vzdělávání a pedagogické přípravy, tedy vhodnosti modelů vzdělávání, byli odborníci celkem jednotní. Ve všech odpovědích se shodli na tom, že souběžný model studia je vhodný pro přípravu studentů učitelství v preprimární oblasti vzdělávání. Dva z respondentů uvedli, že považují za vhodný nejen souběžný, ale i model. Oba popsali pozitiva a negativa obou modelů a poukázali na to, že neexistuje jednoznačné přesvědčení v tom, který z nich je lepší.

Se soudobou trojkolejností systému vzdělávání učitelů mateřských škol nejsou odborníci spokojeni. Na této odpovědi se jednoznačně shodli všichni respondenti.

V závěrečné otázce budoucnosti směřování institucí vzdělávajících učitele mateřských škol už nepanovala tak jasná shoda. Tři respondenti jsou přesvědčeni, že by vzdělávání učitelů mateřských škol mělo směřovat výhradně k terciálnímu vzdělávání, tedy k vysokoškolské přípravě. Další tři respondenti uvedli, že vidí východisko ve společné existenci a v jasném vymezení kompetencí a cílů mezi středními pedagogickými školami a pedagogickými fakultami. Jen jeden respondent si dokáže představit fungování trojkolejného systému, ale pouze za předpokladu přesného definování cílů, vymezení kompetencí a konkretizace rozdílů finančního ohodnocení.

Závěr

Diskuze o vzdělávání učitelů je nyní opět aktuální. Tak jako již několikrát v historii se objevují snahy o povinné vysokoškolské vzdělávání veškerých, tedy i předškolních pedagogů. Např. tzv. Bílá kniha tento požadavek uvádí z důvodu nutnosti zvládat širší spektrum odborných speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností. Toto opatření souvisí i se snahou o zvýšení sociálního a profesního statutu pedagogů (Bílá kniha, 2001 s. 43–47).

Aktuálně u nás probíhá diskuze na téma povinného předškolního vzdělávání. Nove-la školského zákona, která byla v září 2015 schválena vládou, chce prosadit toto opatření zejména kvůli prokázanému dobrému vlivu institucionálního předškolního vzdělávání pro sociálně znevýhodněné děti. Zatím je však v legislativním procesu a řeší se mnoho různých komplikací ohledně této změny. Jisté však je, že by takový obrat v předškolním vzdělávání měl jít ruku v ruce se změnami v oblasti vzdělávání, resp. vyšší (vysokoškolskou) kvalifikací předškolních pedagogů.

Popsané výzkumné šetření je pouze sondou do problematiky profesních kompetencí a přípravy předškolních pedagogů. Přesto ukazuje některé zajímavé tendence, které by bylo vhodné prozkoumat na větším vzorku. Zjištění ukazují, že oslovení pedagogové vnímají použitý soubor kompetencí jako velice významný, poněvadž jejich hodnocení významu jednotlivých kompetencí bylo vysoké. Z toho je možné usuzovat, že nástroj *Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy* je vhodně zkonstruován. U zvoleného vzorku panuje značná shoda v hodnocení nejvíce a nejméně rozvíjených a významných oblastí kompetencí. Kromě dotazování se absolventů jednotlivých vzdělávacích institucí by bylo vhodné podrobně analyzovat vzdělávací plány a profily absolventů těchto institucí. V současné době je stále projednáván standard a kariérní systém učitelů, což jsou dokumenty, které by měly být přirozeně v souladu právě se vzdělávacími plány, aby bylo docíleno efektivní přípravy učitelů a tím i kvalitního předškolního vzdělávání. Přínosné by zároveň bylo oslovit širší skupinu expertů, například i učitelů na středních a vyšších odborných školách se zaměřením na předškolní pedagogiku.

Literatura

- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: PedF UK, s. 44–49.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009.
- Helus, Z. (2008). Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In Spilková, V. & Vašutová, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: PdF UK.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015.
- Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2016-03-03]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/>
- Key Data on Teachers and School Leaders [online]. 2013 [cit. 2015-11-09]. ISBN 978-92-9201-412-4. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php
- Koetsier, C. P., Wubbels, T. & Korthagen, F. (1996). Partnership and Cooperation between the teacher education institute and the schools: A precognition for structured learning from practice in school based programmes. In *ATEE Conference, Glasgow, 1996*.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál.
- MŠMT. (2016). *Národní kulatý stůl k problematice odborné kvalifikace učitelek mateřských škol*. Praha. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*: Bílá kniha [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 2012-05-22]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- Nezvalová, D. (2003). Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 4, s. 11–19.
- Piřha, P. & Helus, Z. (1994). *Návrh pojetí Občanské školy*. Praha: Portál.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PdF UK.
- Spilková, V. (1996). Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 2, s. 46–52.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Tomková, A. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Vašutová, J. (2001). Model tvorby profesního standardu učitelů In Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007: podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference 1. a 2. díl*. Praha: PdF UK.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
- Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Walterová, E. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007: podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference 1. a 2. díl*. Praha: PdF UK.

Kontakt

Bc. Anna Smolíková, Bc. Petra Bobková, PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Katedra primární pedagogiky

Pedagogická fakulta UK Praha

M. D. Rettigové 4,

E-mail: annasmol@gmail.com; petra.bobkova@email.cz; jana.kropackova@pdf.cuni.cz

Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy

Marcela Otavová

Abstrakt

Cílem statí je zasadit institut pedagogického mentora do kontextu zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy v dalším a celoživotním vzdělávání. Autorka nejprve popisuje některá významná specifika mentorské práce s ohledem na modely profesního rozvoje a přístupy k podpoře procesů profesního rozvoje, které odrážejí paradigmatickou pluralitu této široké oblasti. Uvádí typologie autorů zabývajících se tímto tématem (Doyle, Schön, Shulman, Kolb a Korthagen). Druhá část práce specifikuje pojetí mentoringu jako reflektivního procesu ve srovnání s dalšími formami kolegiální podpory učitelů praktiků – koučingem a supervizí. Ve třetí části statí autorka publikuje základní vymezení a principy interní mentorské činnosti, definuje konkrétní aspekty pedagogické práce mentora a popisuje dynamiku mentorského vztahu k pedagogickému mentee ve školách pracujících v projektu Pomáháme školám k úspěchu.

Klíčová slova: učitel, mentor, mentoring, učení, profesní rozvoj, kompetence, reflexe

Role of educational mentor in enhancing professional competencies of primary school teachers

Abstract

The aim of this academic article is to contextualize the role of mentor in enhancing professional competencies of a primary school teacher in further and lifelong education. At first, the author describes important specifics of mentor work considering the professional development models and their process approaches that reflect paradigmatic plurality of the area. The author reproduces typologies of other authors dealing with this topic (Doyle, Schön, Shulman, Kolb and Korthagen). The second part of the article specifies the mentoring approach as a reflective process by comparison with another forms of practical teachers peer support – coaching and supervision. In the third part of the article, the author publishes the essential description and internal mentor work principles, defines particular aspects of mentor's educational work and describes the mentor-mentee relationship dynamics, which is specific for '*Pomáháme školám k úspěchu*' project.

Key words: teacher, mentor, mentoring, learning, professional development, competencies, reflection

Úvod

V této stati se budeme věnovat roli mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitelů základní školy. Uvědomujeme-li si, že v současné době v České republice neexistuje oficiální systém profesní podpory učitelů a zároveň víme, že nároky kladené na učitele se stále zvyšují nejen v souvislosti s implementací kurikulární reformy, je zřejmé, že profesní praxe na mnohých školách odhalují potencionální či velmi konkrétní tendence využít vlastní zdroje pro zvyšování efektivity výuky. Velmi často jdou tyto tendence ruku v ruce s popisem kvality na školách, formulací profesního standardu učitelské práce, který zahrnuje širokou škálu osobnostních a profesních kompetencí popsanych souborem kritérií a indikátorů. Učitelé i vedoucí pracovníci škol si uvědomují, že rozvoj některých nezbytných kompetencí nemůže být v odpovídající míře součástí přípravného vzdělávání učitelů. Interní mentorská podpora je jedním z efektivních modelů, který vnáší do kolegiální spolupráce činnostní, zkušenostní a reflektivní rozměr.

1 Modely profesního rozvoje pedagogů

Modely profesního rozvoje pedagogů odrážejí poznatky o jejich profesním růstu. V této kapitole budou představeny modely, které silně ovlivnily koncepce přípravného a celoživotního vzdělávání pedagogů. Akademické, rekonstrukcionistické, humanistické, pragmatické a kriticko-empirické pojetí profesního růstu učitele představil ve své práci Doyle (1993), a popsal tak učitele mladšího profesora, inovátora, plně funkční osobnost, dobrého zaměstnance a reflektujícího profesionála. Doyle navázal na Zeichnerovu typologii (1983) rozlišující pět modelů profesního rozvoje, a sice model založený na osvojování předepsaných principů efektivního vyučování, model akcentující osobnostní růst, model chápající učitelství jako tradiční řemeslo, model rozvíjející reflektované jednání učitele a model směřující k aplikaci vědeckého poznání. Schönův model reflektivní praxe, který je založen na kritice pozitivistického pojetí profesního rozvoje učitele, představuje reflexi jako klíčovou fázi procesů profesního učení. Profesní vědění je konstruováno v činnosti samé a učitel je aktivní spolutvůrce poznání. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 31)

1.1 Procesy profesního učení

Konstruktivistické, sociálně konstruktivistické a humanistické teorie vzdělávání mají v současné pedagogické realitě určující vliv. Píšová, Duschinská (2011, s. 35) představují Kolbův cyklus zkušenostního učení (1984), kterým autor navázal na práci Piageta v oblasti psychologie a Deweyho a Lewina v oblasti filozofie a sociologie, je široce přijímán a má velký vliv na modelování procesů profesního učení. Kolb uvádí čtyři fáze učení ze zkušenosti, 1. konkrétní zkušenost – 2. reflexe (zkušenost je generalizovaná a uvědomovaná) – 3. konceptualizace (zkušenost se stává součástí abstraktní představy) – 4. aktivní experimentování (zkušenost je kvalitnější a využitelná v dalším životě). Výzkumem prokázal, že učitelé často upřednostňují tzv. akomodující styl, který jako hlavní faktor učení vnímá samotnou činnost. Shulmanův model pedagogického uvažování a jednání, který je Kolbovým cyklem zkušenostního učení silně ovlivněn, operuje s procesy, které zahrnují porozumění obsahu a cílům vzdělávání, uchopení vzdělávacího obsahu ve formě didaktických strategií a technik s ohledem na specifické odlišnosti žáků, konkrétní pedagogický výkon, hodnocení ve vztahu k učivu i k procesům vyučování a učení žáků, reflexi pedagogické práce a nové porozumění obsahu a cílům, procesům učení, žákům i sobě samému. Uvedené autorky prezentují dále na s. 36 Korthagenův model spirálového ideálního procesu reflexe (2001), který se vyznačuje kontinuálními reflektivními cykly (*action – looking back on the action – awareness of essential aspects – creating alternative methods of action – trial*) a je v poslední době pro reflektivní činnost učitele častým východiskem.

1.2 Paradigmata podpory profesního rozvoje

Stejně jako existuje velké množství poznatků o profesním růstu pedagogů, jejichž poznání reflektujeme skrze optiku výzkumů modelů profesního rozvoje a koncepcí vzdělávání učitelů, v odborné literatuře najdeme také mnohé přístupy k podpoře profesního rozvoje učitelů. Cooper (1995) charakterizoval tři hlavní paradigmata přístupů k podpoře profesního rozvoje učitele, paradigma pozitivistické, kde je podpora zaměřena na diagnostiku problémů v průběhu pozorování vyučování, návrh změn a hodnocení výkonu vzhledem ke stanovenému cíli, paradigma fenomenologické, v jehož rámci je podpora vnímána jako pomoc učiteli rozvíjet svůj vyučovací styl, kde jde o provázení na cestě k profesnímu rozvoji a facilitaci a paradigma založené na kritické teorii, kde je podpora směřována k přijetí větší zodpovědnosti učitele za vytváření edukačního prostředí, které staví na morálních hodnotách. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 37, 38) Eklektický model kombinující prvky různých přístupů se základnou ve fenomenologické orientaci považují Píšová a Duschinská za relevantní ve vztahu k pojetí učitele a jeho profesního rozvoje.

2 Koučing, supervize, mentoring

Schopnost učitele reflektovat vlastní praxi není jediným pramenem pro učení se vyučovat (learning to teach), je potřeba se více zaměřit na výzkum učitelova jednání, efektivitu využívaných metod a strategií a konkrétní dopad na procesy učení žáků. Je důležité tyto tendence zohlednit v koncepci počátečního vzdělávání, ale především v následném profesním rozvoji pedagogů.

Významnou roli v tomto procesu může mít mentorská podpora. Je však žádoucí její implementaci v praxi základních škol odlišit od principů koučování a supervize. Byť prostředky a metody zmíněných forem podpory se mohou v mnoha aspektech překrývat, asymetrický vztah mezi osobou trénující a trénovanou, akcent na výkon, dominance řízení a dohledu v případě supervize a omezené příležitosti spojené s organizační strukturou škol v případě koučingu, mentoring v pedagogické praxi privilegují. Koučing lze popsat jako interaktivní proces, jehož cílem je vytvořit pro koučovaného takové optimální motivační podmínky, aby plně rozpoznal svůj potenciál a našel si svou vlastní cestu rozvoje, konkrétní cíl. Kouč doprovází, klade otázky, podporuje a reflektuje úroveň naplňování cíle. V prostředí základních škol se spíše setkáváme s institutem tzv. zavádějících učitelů, učitelů služebně starších, pedagogických lídrů, kteří s ohledem na svou aprobaci přebírají nad svými začínajícími kolegy patronát. Často je to tedy právě mentorská podpora, která vystihuje vztah mezi zavádějícím učitelem a jeho mladým kolegou a může hrát v následném profesním rozvoji pedagoga stěžejní roli, byť jde o neformální spolupráci. Je zřejmé, že v pedagogické praxi základního vzdělávání

najdeme mnoho příležitostí pro spolupráci mentora a jeho mentee, tato spolupráce však bude reflektovat rozmanité cíle, pracovat s různými předpoklady a východisky.

Tab. 1

Kouč, supervizor a mentor v pedagogické praxi

Kouč	Supervizor	Mentor
Motivuje	Motivuje	Motivuje
Doprovází	Řídí	Předává zkušenosti
Klade otázky	Dohlíží	Radí
Vede k samostatnosti	Posuzuje a hodnotí	Rozvíjí
Podporuje	Poskytuje zpětnou vazbu	Podílí se na plánování
Definuje cíle	Reflektuje úroveň naplňování cíle	Předkládá konkrétní postupy
Reflektuje úroveň naplňování cíle		Poskytuje zpětnou vazbu

2.1 Model mentoringu J. Herona

Heronův model mentoringu (1975) popsáný v publikaci *Six-Category Intervention Analysis*, model popisující šest kategorií mentorské intervence, vymezuje dva základní styly: autoritativní a facilitativní styl. Z hlediska komunikace a kooperace v rámci pedagogického týmu je v učitelské praxi využitelnější facilitativní model mentoringu, vyznačující se nedirektivním stylem a partnerským přístupem. Model, v němž mentor vytváří podmínky na základě individuálních potřeb a postojů menteeho, podporuje ho a pomáhá mu získat sebevědomí k definování a realizaci vlastního řešení, odhalení vlastního pohledu na pedagogickou situaci, u níž dokáže s podporou dojít k vlastnímu rozhodnutí. Autoři Petrášová, Prausová, Štěpánek (2014, s. 51) uvádějí typické otázky a typy komunikace, které může mentor používat v jednotlivých přístupech a stylech mentorinku.

Tab. 2

Přehled stylů intervence

Autoritativní styl	Facilitativní styl
Příkazový – předávání rad, doporučení, poučení	Katarzní – empatický přístup, vytváření podmínek pro vyjádření pocitů
Informativní – poskytování informací, instrukcí, názorů a zkušeností	Katalytický – aktivní naslouchání, vybízení k sebereflexi, podpora sebeřízení a schopnosti samostatně řešit situace
Konfrontační styl – konstruktivní kritika, formulace zpětnovazebních otázek	Podporující – koncentrace pozornosti na dovednosti, kvality a úspěchy, zvyšování sebevědomí

3 Projekt Pomáháme školám k úspěchu

V čem tedy spočívá přínos mentoringu pro profesní růst učitelů? Jaké podmínky edukační proces mentorské podpory nabízí? Odpověď na tyto otázky lze odvodit z následující specifikace konkrétních aspektů mentoringu na základě osobní zkušenosti práce mentora ve škole zapojené do projektu Pomáháme školám k úspěchu. V tomto dlouhodobém vzdělávacím projektu pro veřejné základní školy v ČR, který realizuje Nadace The Kellner Family Foundation zastoupená expertní radou projektu, v současnosti pracuje sedm modelových škol, které jsou zároveň otevřenými centry pedagogické inspirace v regionech ČR, a tři školy spolupracující. Hlavním cílem projektu je, aby se každé dítě učilo naplno a s radostí, aby žáci i učitelé zažívali pocit úspěchu a měli chuť se stále zlepšovat.

3.1 Specifikace modelů profesního rozvoje v projektu Pomáháme školám k úspěchu

Nastavení rozmanitých modelů spolupráce je v realizaci projektu Pomáháme školám k úspěchu stěžejním faktorem. Kolegiální podpora je realizována formou interních oborových sdílení, v rámci kterých se učitelé navzájem obohacují o cenné zkušenosti z vlastní praxe a prostřednictvím kterých mohou reflektovat svůj pokrok a nahlédnout zónu svého nejbližšího rozvoje v dané oblasti. Projekt vytvořil příležitosti pro široké využití potenciálu otevřených hodin s jasně definovanými cíli a následnou reflexí, poskytováním kolegiální popisné zpětné vazby. Je také vytvořen systém meziškolních oborových sdílení klíčových témat, které projekt akcentuje a které podporují naplňování hlavního projektového cíle – aby se každé dítě učilo naplno a s radostí. Jsou realizovány celotýmové vzdělávací semináře, na jejichž přípravě se podílí jak externí odborníci, tak vedoucí pedagogičtí pracovníci škol. Na projektovém YouTube vzniká videoučebnice s inspirativními ukázkami z výuky, zde mohou učitelé sdílet metodická videa a záznamy ze seminářů. Učitelé mají k dispozici podporu pedagogického konzultanta, asistentů pedagoga a párových učitelů, což zkvalitňuje edukační proces nejen v oblasti individualizace výuky.

3.2 Implemetace interní mentorské podpory v kontextu profesního rozvoje pedagogů školy v projektu Pomáháme školám k úspěchu

Začlenění práce interních mentorů do celkového systému podpory profesního rozvoje a kvality edukačního procesu v rámci projektu Pomáháme školám k úspěchu probíhalo v několika etapách. Od počátku bylo žádoucí hledat ve školním pedagogickém týmu

takové učitele, kteří v rámci udržitelnosti kvality edukačního procesu budou plnit funkci pedagogických lídrů, mentorů i po skončení projektu.

Tab. 3

Přípravná fáze implementace interní mentorské podpory

Opatření	Popis
dotazníkové šetření	odhalení postoje učitelů k institutu mentora
nabídka konkrétních informací	seznámení se specifiky mentoringu v projektu PŠÚ
nabídka mentorské podpory	písemné vymezení oblastí podpory, aktivit, strategií a forem spolupráce s mentee
vytvoření podmínek pro mentorskou podporu	opatření vedení školy – mentorské hodiny z úvazku, kurz mentorských dovedností, atd.
příklady dobré praxe na bázi kolegiální kooperace	reflexe konkrétních forem kolegiální spolupráce a jejich výsledky v uplynulém období
sebereflektivní činnost pedagogů	osobní zamyšlení učitele nad naplňováním cílů své výuky

Ukázalo se, že právě úvodní, přípravná fáze a průběžná reflexe mentorské spolupráce měly zásadní vliv na současnou podobu efektivní mentorské spolupráce na naší škole. V dotazníku, který byl předložen všem pedagogickým pracovníkům školy na začátku prvního roku projektu, se učitelé a vychovatelé zamýšleli nad podstatou osobnosti mentora, jeho rolí v edukačním procesu, ale také nad vlastní potřebou s mentorem spolupracovat. Úvodní průzkum prokázal, že většina učitelů není připravena a ochotna v nově představeném modelu pracovat. Bylo zřejmé, že pedagogové nereflektovali potenciální pozitivní přínos pro jejich praxi, byť byli obeznámeni s konkrétními dopady na kvalitu edukace prostřednictvím výsledků práce mentorů v pilotních projektových školách. S vybranými učiteli v pilotních školách projektu byly realizovány rozhovory, z kterých vyplynulo, že začleňování mentorské práce do komplexní pedagogické podpory a její vývoj probíhaly téměř stejným způsobem, pedagogové se setkávali s týmiž úskalími, ve srovnatelném časovém horizontu.

Příklad 1:

Interní mentor je nějaký odborník, který dokáže své zkušenosti a dovednosti nějak předávat dál. Umí výborně spolupracovat, komunikovat, měl by být empatický, nikomu nic nevnučovat – pouze nabízet. Vzhledem k velikosti našeho sboru, existenci subtýmů + práci pedagogické konzultantky považuji tuto funkci za ne zcela přínosnou. Myslím si, že kdybychom mohli více využívat spolupráce v subtýmech (vzájemné hospitace, dost času na scházení se a spolupráci), bylo by to mnohem přínosnější. A taky bychom nemuseli pořád něco sepisovat!!!

Příklad 2:

Mentory bychom brali, jen je potřeba vymezit konkrétně jejich práci. Trochu se nám to kryje s projektovou konzultantkou a nevíme, jestli by to lidé využívali, jaký by byl úvazek mentora? Musíme využít tuto formu podpory? Kdo by se stal mentorem? Těch otázek tam vyvstává celá řada, takže uvidímenapř. jsme natolik vyspělý ped. sbor, že dokážeme s mentorem pracovat (spolupracovat)?

Příklad 3:

Mentor – nevidím, kde a v čem by se mohl uplatnit... Další asistentka ředitele?

Příklad 4:

Mentor je odborník v nějaké oblasti, který by měl v této oblasti ostatní vést. Zatím na naší škole mentora nepotřebujeme a nejsme pro zavedení této funkce.

Proč učitelé v tak velké míře odmítali podporu ve formě mentorů? Nabízí se odpověď, protože ji jako podporu nevnímali. Více než pomoc pro ně nová forma spolupráce znamenala více práce, nutnosti osvojit si zbrusu novou kompetenci, o jejímž využití nejsou přesvědčeni.

Tab. 4

Realizační fáze implementace interní mentorské podpory

Opatření	Popis
formulace plánu osobního pedagogického rozvoje	písemná formulace cíle pedagogického rozvoje mentora, popis současného stavu v zamýšlené problematice, požadovaná podpora, důkazy o naplnění cíle, popis efektivity ve výkonech učitelů a žáků, nástin pokračování v pedagogickém rozvoji
realizace pedagogické činnosti ve spolupráci s mentorem	realizace konkrétních forem spolupráce – otevřené hodiny mentora, párová výuka, poskytování popisné zpětné vazby, formulace cílů výuky a jejich naplňování, atd.
průběžná reflexe spolupráce s mentorem	spolupráce mentora a jeho kolegy je kontinuální reflektivní proces, posuzuje se úroveň naplňování cílů výuky i cílů mentorské činnosti a její dopad na kvalitu učebního procesu
supervize pedagogického konzultanta	pedagogický konzultant poskytuje zpětnou vazbu k formám spolupráce mentora a mentee, na základě zakázky mentora doladuje postupy, nabízí řešení, ...

Výsledky průzkumu vedly k realizaci opatření, které práci mentorů umožní, a vytvoření takových podmínek, aby učitelé měli příležitost efektivitu mentorské spolupráce reflektovat a objevit její potenciál pro vlastní pedagogický pokrok. Objevilo se více informací, které principy mentoringu a jeho možnosti učitelům přiblížily. Vznikla konkrétní nabíd-

ka mentorské podpory a mentoři měli pro svou práci vytvořeny podmínky, například možnost vzdělávání v mentorských dovednostech a využití dvou hodin z úvazku pro mentorskou činnost. Byl využit dobrý základ vzájemné komunikace a důvěry mezi kolegy a dlouhodobě fungující spolupráce, tyto příklady dobré praxe byly diskutovány a reflektovány. Úvodní fáze začleňování mentorské práce do systému profesní podpory pokračovala nastavením reflektivních mechanismů pedagogické práce, evidencí vlastního pokroku a konkrétních dopadů na kvalitu edukačního procesu. Učitelé formulovali své plány osobního pedagogického rozvoje, ve kterých definovali své cíle a popsali konkrétní činnosti, formy podpory, které budou potřebovat, i důkazy, které budou naplnění jejich cílů potvrzovat a odrazí se v jejich vlastních výkonech i pokroku jejich žáků.

Sled všech zmíněných kroků vedl k uvědomění si přínosu mentorské činnosti. Různá intenzita a podoba mentorské spolupráce byla zohledněna v definicích zakázek – kontraktů s mentorem. První zakázky na spolupráci s mentorem se týkaly například přípravy třídnických hodin, osvojení si nové kompetence v oblasti formativního hodnocení nebo nastavení práce s portfoliem jako nástrojem hodnocení a sebehodnocení. K efektivitě práce mentora bezesporu přispívá také okolnost, že vlastní práci podrobuje reflektivním mechanismům, pracuje v supervizi pedagogického konzultanta a vedení školy. O své práci zpracovává zevrubnou dokumentaci.

Tab. 5

Dokumentace práce interního mentora

Forma dokumentace	Popis
Plán osobního pedagogického rozvoje	nabídka mentorské podpory jako součást osobního profesního růstu
Nabídka mentora	specifikace oblastí nabízené podpory
Plán práce mentora	plán konkrétních zakázek, harmonogram spolupráce
Roční mentorská sebereflexe	posouzení efektivitě práce na základě úrovně plnění cílů mentorské podpory
Výkaz práce mentora	měsíční souhrn mentorských aktivit
Rozvojový rozhovor s mentorem	strukturovaný rozhovor s vedením školy
Konzultace mentora	průběžné konzultace s pedagogickou konzultantkou
Portfolio mentora	dokumentační portfolio mentora, které zároveň slouží jako nástroj sebehodnocení a podklad pro rozvojový rozhovor

Závěr

Učitel se pokládá za určující faktor v úspěšnosti výchovně-vzdělávacího procesu. Dobrý učitel a realizátor kvalitního vyučování nevzniká výlučně jako absolvent kvalitního přípravného vzdělávání. Kvalita jeho práce je výsledkem kontinuálního reflektivního

procesu profesního učení. Mentoring jako model profesní podpory hraje v reflektivním procesu profesního učení důležitou roli. V popisu konkrétní podoby mentorské práce v konkrétním projektu, který má ambice zvýšit úroveň edukačního procesu v nezanebatelném vzorku základních škol, by chtěl příspěvek poodhalit přínos vztahu a spolupráce interního mentora a jeho kolegy k rozvoji pedagogických kompetencí a zvyšování kvality výchovy a vzdělávání žáků v primárním vzdělávání.

Literatura

- Bareš, M. (Ed.). (2009). *Podpora práce začínajících učitelů: (jako součást systému dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků)*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Korthagen, F. A. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Švec, V. (2009). *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido.
- Maxwell, J. C. (2015). *Mentoring 101: co potřebuje každý znát*. Hodkovičky: Pragma.
- Maxwell, J.C. (2013). *15 neocenitelných zákonů osobního růstu: žijte podle nich a naplňte svůj potenciál*. Praha: Dobrovský.
- Mentoring a využití jeho metod na základní škole*. (2012). Boskovice: DENEK.
- Petrášová, M., A., Prausová, I., & Štěpánek, Z. (2014). *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál.
- Pišová, M. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pišová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Portfolio v profesní přípravě učitele*. (2007). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Šneberger, V. (2012). *Co je mentoring a jeho zavádění ve škole: příručka*. Ostrava: Repronis.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>

Kontakt

Mgr. Bc. Marcela Otavová
ZŠ a MŠ Horka nad Moravou
Lidická 9
783 35 Horka nad Moravou
E-mail: marcela.otavova@zshorka.cz

Pojetí mentoringu u začínajících učitelů v České republice a Velké Británii

Andrea Pazderská

Abstrakt

Příspěvek objasní základní kontury fungování současného mentoringu začínajících učitelů v České republice a Velké Británii s cílem nastínit možnosti aplikace vybraných aspektů zahraniční praxe v českém prostředí. Teoretické východisko příspěvku se opírá o pojetí mentoringu jakožto procesu, který představuje cílenou a odbornou podporu profesního rozvoje učitelů v různých fázích jejich profesní pedagogické dráhy. Mentor má za úkol pomocí mentorských rozhovorů a příležitostných hospitací učitele vést, ukazovat jim další možné cesty jejich profesního rozvoje a umožnit jim vlastní sebe-reflexi jejich pedagogické praxe. Metodologicky se jedná o kvalitativně-quantitativní empirický výzkum. Data jsou po celou dobu výzkumu získávána analýzou české a především zahraniční odborné literatury a v praxi dále ověřována exploračními metodami.

Klíčová slova: mentoring, mentor, tutor, kvalita učitele, příprava budoucích učitelů, pedagogická praxe, začínající učitel

The conception of the mentoring by the novice teachers in the Czech Republic and Great Britain

Abstract

The paper introduces the basic contours of the functioning of the current system of the mentoring by the novice teachers in the Czech Republic and the United Kingdom with the goal to outline the possible applications of the selected aspects from the international practice in the Czech Republic. The theoretical foundation of this contribution is based on the concept of the mentoring as the process, which represents the targeted support of the teacher professional development at different stages of their professional teaching career. The mentor has the task to lead the teachers, to show them further possible ways of their professional development and to enable them their own self-reflection of their teaching practice with the help of the mentoring dialogues and occasional classroom inspections. Methodologically it is the qualitative and quantitative empirical research. The data is, for the whole duration of the research, obtained by analysing Czech and mainly foreign literature and verified in practice by further exploratory methods.

Key words: mentoring, mentor, tutor, teacher quality, initial teacher training, pedagogical practice, novice teacher

Úvod

Dějiny pedagogiky i náš aktuální pohled na současnou situaci školního vzdělávání nejen v České republice potvrzují, že kvalita pedagogických pracovníků je činitelem, který se zcela klíčovým způsobem podílí na formování kvalitativní úrovně školního vzdělávání jakožto celku (Tomková, Spilková 2012, s. 6). Praktickým dokladem této vstupní teoretické premisy je pak skutečnost, že výsledky některých nedávných bádání také v exaktní rovině prokázaly, že právě kvalita učitelů má na vzdělávací výsledky žáků častokrát větší vliv, než např. kvalita kurikula nebo materiální vybavenost školských zařízení (Hattie 2003, Barber; Mourshed 2007 in Tomková, Spilková 2012, s. 6). Mentoring, kterým se budu zabývat níže, je pak bezesporu jedním z nejvýznamnějších současných nástrojů ke zvyšování kvality pedagogů, jemuž je však často neprávem přisuzován jen relativně malý význam. S ohledem na soudobé možnosti zvyšování kvalitativní úrovně učitelské profese si však dle mého soudu problematika mentoringu rozhodně zaslouží bližší pozornost, a to nejen ze strany samotných aktérů tohoto procesu (tj. vzdělavatelů učitelů, začínajících učitelů a učitelů zkušených), ale ve svých důsledcích i ze strany státu, zejména s ohledem na potenciální formy státní podpory.

1 Pojem mentoringu a jeho dosavadní reflexe

Ačkoliv je téma mentoringu rozpracováno především v anglosaských zemích, odkud také samotný název pochází a kde je zároveň hojně aplikován v praxi, nejedná se o pojem zcela nový. S pojmem mentor se setkáváme již u jedné z postav starověkých Homérových eposů, konkrétně u muže, který se ujal výchovy malého Telemacha v momentě, kdy se jeho otec Odysseus odebral do Trójské války. Těžiště úkolu tohoto Mentora lze spatřovat prakticky ve všech aspektech, jež obnáší ono „suplování“ otcovské role, tj. vytvářet malému chlapci osobnostní příklad, poradit mu, motivovat jej a v případě potřeby mu být vždy nápomocen (Carruthers 1993, s. 9 in Píšová 2011). V pedagogice zůstaly mnohé z těchto významů zachovány, neboť v teoretickém vymezení má být mentor pro (nejen) budoucího učitele zkušenějším, důvěryhodným rádcem a průvodcem (Píšová 2005 in Píšová 2011, s. 40). Několik jasných příkladů mentorských vztahů však nalezneme i v pozdější historii, kde nám za příklad může posloužit duo Aristotela a Alexandra Makedonského, biskupa Ambrože a sv. Augustina či Františka Palackého a F. L. Riegera.

V průběhu osmdesátých let minulého století začaly různé formy mentoringu postupně pronikat i do sociálního sektoru a školství, a to zejména do přípravného vzdělávání učitelů (Parsloe, Wary 2000 in Píšová 2011). V České republice se doposud nesetkáváme se žádným formalizovaným systémem mentoringu. V jisté formě zde však existoval model uvádění začínajících učitelů do praxe (tzv. uvádějící učitel), který byl zaveden ve druhé polovině sedmdesátých let minulého století, ale byl bohužel v roce 1989 (formálně) zrušen, přičemž nebyl nahrazen žádným obdobným funkčním programem (Píšová 2011, s. 6). V současné době se s tematizací mentoringu setkáváme v mnoha zemích, na poli evropském například v nám geograficky i kulturně blízkém Německu, kde je mentoring plnou a funkční součástí zvláště u přípravy začínajících učitelů (v rámci plnění jejich jedno až dvouleté praxe v rámci Referendiarat) (Frieß 2010, s. 6–7). V Holandsku je problematika mentoringu již plně formálně začleněna do učitelské praxe, kdy mentor je zkušený učitel se sníženým úvazkem, jenž pomáhá začínajícím, ale i zkušeným učitelům na jejich žádost s dalším profesním rozvojem (Kargerová 2008, s. 8). Ve Velké Británii je pojem mentor taktéž pevně formálně zakotven v průběhu praxe začínajících učitelů a jejich prvního roku praxe (tzv. Induction Period).

V českém prostředí je přitom téma mentoringu doposud zpracováno především teoreticky (srov. Píšová, Duschinská 2011; Petrášová, Štěpánek, Prausová 2014), nicméně v posledních letech dala aktuální potřebnost tématu za vznik také poměrně pestré mozaice různých projektů, občanských sdružení, seminářů a kurzů, jež mají společný cíl, kterým je právě zavádění mentoringu do praxe. Ačkoliv nemá Česká republika doposud žádný formalizovaný systém podpory profesního rozvoje učitelů, který by byl plošně aplikován na českých základních a středních školách, je tato široká nabídka různých, mnohdy velmi dobře rozpracovaných, systémů přípravy mentorů a mentoringu samotného velmi kvalitní a lehce aplikovatelná v praxi. Bohužel jim dosud chybí jednotná

struktura, sdílení informací, užitečných zkušeností a jednotná formální zastřešenost (srov. Píšová 2011, s. 30–34).

V návaznosti na tento fakt je cílem předkládaného příspěvku především seznámit širší publikum s pojmem mentoringu, nastínit aktuální situaci v českém prostředí a představit fungování mentoringu ve Velké Británii, kde je již plně formálně začleněn do uvádění začínajících učitelů.

1.1 Teoretické vymezení mentoringu

V pedagogice se pod pojmem mentoring chápe proces, který představuje cílenou a odbornou podporu profesního rozvoje učitelů v různých fázích jejich profesní pedagogické dráhy (Píšová 2011, s. 41). Mentor zde má za úkol pomoci mentorských rozhovorů a příležitostných hospitací učitele vést, ukazovat jim další možné cesty jejich profesního rozvoje a umožnit jim vlastní sebereflexi pedagogické praxe (Nešpor, Lukáš 2005, s. 6–7). Mentor je přitom v celém průběhu mentoringu zodpovědný za proces, za finální výsledek nese zodpovědnost pouze mentorovaný učitel (Vychodil 2011, s. 26–27). Mentoringem se pak v užším smyslu rozumí vztah mezi mentorem (zkušeným učitelem) a tzv. mentee. Obdobný pohled na problematiku mentoringu nabízí i v českém prostředí známý David Clutterbuck (2004), který definuje mentoring jako proces, „v němž je jedna osoba (mentor) zodpovědná za dohled na kariéru a rozvoj jiné osoby (mentee), a to mimo přímou linii subordínace (podřízený/nadřízený).“ (srov. Clutterbuck 2004 in Píšová 2011 s. 41).

Guest (2000) charakterizuje mentora jako moudrého a důvěryhodného rádce s odpovídající zkušeností, který měl možnost být v pozici mentorovaného a který je menteeu diskretním průvodcem a podporuje jej v jeho profesním rozvoji (Guest 2000 in Duschinská 2010, s. 8).

Termínem mentee je poté označován žák, začínající nebo již zkušenější učitel, který stojí v pozici mentorovaného. Mentee si často určuje oblast, kterou si přeje rozvíjet a na kterou se posléze s mentorem zaměřují ve snaze ji zdokonalit. Je to právě mentee, jenž si stanovuje cíle zlepšení a jenž (v případě již zkušených učitelů) vyhledává pomoc mentora právě za účelem zlepšení svých pedagogických dovedností.

Mentorský vztah je vztahem, který je dlouhodobý, podporující, rozvíjející a nehodnotící. Je tedy založen především na sebereflexi. Dále můžeme mentoring rozdělit na mentoring externí a interní. Externím mentoringem se rozumí mentoring poskytovaný učiteli vně školy (tj. mentor není součástí školy). Jeho výhodou je profesní nadhled, neutralita mentora a často zkušenosti s různými typy škol. Interním mentoringem se naopak rozumí mentoring probíhající v prostředí školy, kde je mentor součástí učitelského kolektivu a jeho výhodou tudíž je znalost prostředí, zdrojů a osobnější vztahy (Šneberger 2014, s. 19).

2 Stav mentoringu v České republice

Jak již bylo naznačeno výše, přestože nemá Česká republika žádný formalizovaný systém mentoringu, vzniklo a vzniká na poli českého školství několik desítek projektů a programů, které se mentoringem zabývají, ať už jako svým primárním nebo sekundárním cílem. V této kapitole proto uvádím průřez těmito vybranými programy jakožto alespoň stručné nastínění barevné mozaiky mentoringových programů u nás.

2.1 Program Začít spolu (1994)

Vzdělávací program Začít spolu je zaštitěn mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Association) a od roku 1994 se souhlasem MŠMT ČR realizován na mateřských a od roku 1996 na základních školách. V současné době je v tomto projektu zapojeno na jedno sto mateřských a sedmdesát základních škol v České republice. Jádrem vzdělávacího programu Začít spolu je pedagogický přístup orientovaný na dítě. Tento program je zároveň velkou podporou i pro další vzdělávání učitelů. Podpora mentoringu zde vznikla v podstatě jako „vedlejší produkt“ při pomoci učitelům, kteří měli zájem o certifikaci Ocenění kvality pedagogické práce. Všem zúčastněným zemím byl představen interní dokument pod názvem Mentoring Teaching Curriculum, který byl následně upraven pro české prostředí s názvem Příručka pro mentory – Zvyšování pedagogických kompetencí pomocí ISSA¹ pedagogických standardů (2006). V letech 2006–2007 byly uspořádány první kurzy mentorských dovedností v Praze a Brně, které byly určeny zejména pro zástupce ředitelů škol provádějící hospitace, lektory dalšího vzdělávání, uvádějící učitele, vysokoškolské pedagogiky, certifikátory ISSA a další zájemce. Na tyto kurzy dále navazoval další projekt², který cílil na učitele II. stupně a jehož součástí bylo taktéž vzdělávání mentorů v rámci třídeního rozšiřujícího kurzu mentorských dovedností a dále podpory vybraných učitelů prostřednictvím externího mentoringu. Tento program garantuje americká nezisková organizace Children's Resources International Washington D. C. a je finančně podporován nadací Open Society Fund. (Píšová 2011, s. 147–157).

2.2 Akreditovaný program Rozvoj mentorských dovedností (2010)

Kurz s názvem Rozvoj mentorských dovedností byl vyvinut, pilotně ověřen a nabízen Katedrou primární pedagogiky Univerzity Karlovy především fakultním učitelům-mentorům, kteří již mají zkušenosti s vedením studentů učitelství. V praxi má tento kurz podobu široké palety pracovních dílen, které měly výrazně vývojový charakter a kde

¹ ISSA – International Step by Step Association.

² Projekt Diferenciace – Zavádění nových metod a forem práce na II. Stupni ZŠ s využitím mentorské podpory.

byl tudíž vyvíjen koncepční, obsahový a organizační model podpory práce učitele a studenta učitelství s využitím mentoringu. Zároveň zde byly mapovány vzdělávací potřeby fakultních učitelů v oblasti vedení praxí studentů. Cílem kurzu bylo vést účastníky k porozumění mentoringu a jeho hlavním tématům. Zvláštní důraz byl přitom kladen na rozvoj mentorských dovedností a možnost „trénování“ těchto dovedností formou rozhovorů, videopozorování a příklady z praxe již zkušených mentorů. Účastníci, fakultní i vysokoškolské učitelé, se poté stali spoluautory konečné, akreditované podoby kurzu Rozvoj mentorských dovedností. Tento kurz byl realizován za podpory grantu Open Society Institute v rámci projektu Mentorská podpora studentů pedagogiky a běžel ve spolupráci se Step by Step ČR. (Spilková, Tomková a kol. 2015, s. 123–126).

2.3 Projekt Mentoringem ke kvalitě (2013–2014)

Další, poměrně zdařilý projekt v oblasti mentoringu u nás nabídl program Mentoringem ke kvalitě. Tento projekt se zaměřil především na profesní rozvoj pedagogických pracovníků a jedním z jeho dílčích cílů bylo zavedení interního mentoringu do škol. V rámci projektu vznikl rozsáhlý dokument *Metodika práce s kompetenčním modelem* (Šneberger 2014), jehož součástí je představení mentoringu učitelům základních a středních škol a také návrh využití kompetenčního rámce ve vztahu k mentoringu v české praxi.

2.4 Projekt pomáháme školám k úspěchu (2010–2015)

Projekt pomáháme školám k úspěchu je dlouhodobý vzdělávací projekt zaměřen na veřejné základní školy v České republice. Cílem projektu je zkvalitnit výuku na školách skrze podporu zapojené školy poskytováním její vzdělávací, materiální a personální podpory. K roku 2015 bylo do projektu zapojeno na 400 pedagogů a přes 6000 žáků. Jednou z forem podpory je právě podpora pedagogického vedení a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků formou mentoringu. Učitelé v zapojených školách mají možnost vyzkoušet si práci mentora, sdílet zkušenosti se svými kolegy a získat vzdělání v problematice mentorství. V rámci projektu vznikají modelové školy (v současnosti existuje 7 modelových škol), které mají být ukázkou nejen toho, jak může vypadat škola zaměřená na úspěch každého žáka, ale také škola, kde je mentoring díky projektu již její přirozenou součástí. Mezi modelové školy patří např. ZŠ Kunratice v Praze, ZŠ Zdice ve Středočeském kraji, ZŠ a MŠ Horka nad Moravou v kraji Olomouckém a ZŠ Liberec. Projekt iniciovala a finančně podporovala Nadace The Kellner Family Foundation spolu s záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (<http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>).

2.5 Česká asociace mentoringu ve vzdělávání

Na poli českého vzdělávání vznikla v roce 2013 nevládní a nepolitická organizace Česká asociace mentoringu ve vzdělávání (www.camv.cz). K cílům asociace náleží usilovat o rozvoj mentoringu jak v rovině teoretické, tak i praktické. Tato česká asociace nabízí informace, vzdělávací kurzy a podporu mentoringu pro mentory, učitele, školy a další vzdělávací organizace. Základní tým České asociace mentoringu ve vzdělávání tvoří šest členů, mezi nimi i významná česká pedagožka a psycholožka, doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D., která je vicepresidentka asociace. Kromě toho pořádá Česká asociace téměř pravidelné tématické supervize po celé České republice, je zapojena do několika projektů, po placené registraci nabízí materiály ke studiu v oblasti problematiky mentoringu a nakonec uvádí také seznam certifikovaných mentorů rozřazených dle oblastí působnosti (podle krajů), které mají všichni učitelé možnost kontaktovat a kdykoliv požádat o radu a pomoc.

2.6 Klinický rok – specifický model celoroční pedagogické praxe (2001/2002 a 2009/2010)

Klinický rok byl zajímavým modelem pedagogické praxe, který v akademických letech 2001/2002–2009/2010 realizovala Univerzita Pardubice v rámci pětiletého magisterského studia oboru Učitelství pro základní školy – jednooborového studia Učitelství anglického jazyka. Cílem Klinického roku bylo umožnit studentům dlouhodobou reflektovanou pedagogickou praxi. Projektu se zúčastnily tři studentky ve 4. ročníku, které působily po jeden akademický rok³ na vybrané základní škole, kde pracovaly po boku zkušeného učitele – mentora. Tento mentor, který byl zkušeným učitelem z tamější školy, fungoval v roli uvádějícího učitele a jakéhosi průvodce studenta. Mimoto byl každé ze studentek přidělen tutor, tj. didaktik z univerzity, se kterým studentky jednak konzultovaly průběh pedagogické praxe, a který jim současně zadával úkoly a doporučoval příslušnou odbornou literaturu. Tento model pedagogické praxe byl bohužel ukončen v akademickém roce 2009/2010 v návaznosti na zavedení strukturovaného magisterského studia. I přes toto jeho krátké trvání byl ale velmi přínosný nejen pro studentky, které měly možnost strávit místo několika desítek hodin praxe ve škole celý jeden rok, ale i pro učitele – mentory, kteří měli možnost úzce spolupracovat s didaktiky Univerzity Pardubice a tím prohloubit nejen vzájemnou spolupráci, ale také obohatit svůj vlastní profesní rozvoj (Spilková, Tomková a kol. 2015, s. 145–147). Tento model Klinického roku se ostatně velmi podobal (zde můžeme spatřovat první analogii) anglickému modelu prvního roku praxe tzv. Induction Year který bude popsán v následující kapitole.

³ Studentky strávily na škole jeden celý školní rok (od přípravného týdne v srpnu do konce června) a vyučovaly 4 dny v týdnu. Poslední zbývajících den byl vyčleněn pro plnění úkolů zadaných fakultou – jejich fakultním didaktikem, tutorem.

3 Stav mentoringu ve Velké Británii⁴

Příprava učitelů ve Velké Británii má oproti České republice konsekutivní neboli následovný charakter, což znamená, že budoucí učitelé nejprve absolvují povinnou teoretickou přípravu na jedné z pedagogických vysokých škol a až poté plní přípravu praktickou v rámci tzv. Induction period, a to v délce jednoho akademického roku, při kterém vyučují na zvolené škole (Dixie, Bell s. 13–30). Právě během této jednorocní praxe na školách, jež bývá klíčovým okamžikem v přípravě budoucího učitele, absolventi získávají „k ruce“ mentora, který je provází jejich prvním rokem praxe.

3.1 Mentoring jako podpora v rámci pedagogické praxe studentů

Jak uvádějí autoři Burley a Pomphrey ve své publikaci *Mentoring a Coaching* ve školách, s mentoringem se ve Velké Británii setkáváme převážně v těchto čtyřech oblastech: v počátečním vzdělávání učitelů na začátku jejich profesního vývoje, v rámci jejich celoživotního profesního rozvoje, u vedení (leadership) a poté v širším vzdělávacím kontextu (Burley, Pomphrey 2011, s. 36–41). V mém příspěvku se ovšem zaměřím pouze na počáteční vzdělávání učitelů.

Praxe mentoringu jakožto podpory studentů učitelství má ve Velké Británii tradici již přes 20 let, tedy od doby, kdy ministerstvo vzdělávání upozornilo na nedostačující spolupráci základních a středních škol se školami vysokými připravujícími budoucí učitele. Toto tvrzení spustilo obrovskou lavinu akademické pozornosti – srov. Hagger (1993), Watkins a Whalley (1993), Furlong a Maynard (1995), Arthur (1997) (Burley, Pomphrey 2011, s. 36–41). Od té doby bylo na mentoring nahlíženo jako na klíčový proces při praxích budoucích učitelů. Postupem času tak začaly vznikat mnohé projekty, kurzy a semináře jak pro školy přijímající studenty učitelství, tak pro samotné mentory. V roce 2000 ministerstvo vzdělávání zavedlo oficiálně „training schools“, které pomáhaly podporovat partnerství modelu dobré praxe. Podmínkou oficiálního jmenování training school byla tří roční období, v nichž škola hostila budoucí absolventy učitelství. V roce 2008 čítal počet training schools 214 (dle závěrečné zprávy z Houses of Commons 2010). TDA (Training and Development Agency) již od roku 2000 začala poskytovat velkou finanční podporu školám připravujícím studenty i absolventy učitelství, v letech 2002–2006 v rámci Národního Projektu Partnerství zajistila financování pro zaškolení mentorů a podpořila jejich sdílení praktických zkušeností po celé zemi. V letech 2006–2009 TDA financovala projektem „Partnerství vývoje škol“ 600 škol, aby zkvalitnila jejich mentoring v praxi. Od roku 2009 TDA společně s vysokými školami připravujícími budoucí učitele prozkoumává další možnosti zlepšení pozic pro budoucí učitele (Houses of Commons 2010). Všechny tyto výše uvedené projekty měly a mají za úkol jediné: zlepšit situaci

⁴ Má pozornost se zde soustřeďuje primárně na Anglii.

mentoringu na školách a zkvalitnit spolupráci mentorů a vysokých škol (Burley, Pomphrey 2011 s. 37–39). V září letošního roku (2015) byl vydán ministerstvem vzdělávání (Department for Education) nově zrevidovaný⁵ dokument *Induction for newly qualified teachers (England)*, který popisuje zavádění nově kvalifikovaných učitelů v Anglii a jenž je volně dostupný na internetu a je určen jako doporučení pro ředitele škol, školní sbor, začínající učitele a příslušné řídicí orgány. Zároveň tento dokument definuje povinnosti a práva všech aktérů, kteří jsou zapojeni do prvního roku praxe, jimiž jsou:

1. začínající učitel (newly qualified teacher)
2. vzdělávací instituce, na jejíž půdě probíhá první rok praxe
3. ředitel školy
4. uvádějící tutor – mentor
5. odpovědné orgány
6. řídicí orgány
7. National College for Teaching and Leadership.

V následujícím textu bych ráda vybrala pasáže právě z tohoto dokumentu, který je závazný pro všechny zainteresované strany. Tyto vybrané pasáže se přímo váží k mentoringu a roli mentora, přičemž – jak se domnívám – mohou být významnou inspirací pro formování mentoringu v českém prostředí. Pro lepší pochopení problematiky mentoringu a práce mentora ve Velké Británii se nejprve lehce odchýlím od tématu a vymezím pojem *Induction period* (tj. první rok praxe) tak, jak jej definuje již zmíněný dokument *Induction for newly qualified teachers (England)* (2015).

3.2 Induction period

Všichni kvalifikovaní učitelé, kteří jsou zaměstnání na anglické státní škole, musejí mít dle zákona úspěšně splněný uvádějící rok, tj. první rok praxe (*induction period*). Na toto období je nazíráno jako na pomyslný most, spojující teoretickou přípravu učitelů (*initial teacher training*) s jejich profesní praxí. *Induction period* navíc kombinuje osobním potřebám přizpůsobený program rozvoje, podpory a profesního dialogu s monitorováním a hodnocením výstupů dle odpovídajících standardů učitele (QTS). Tento program by měl podporovat nově kvalifikované učitele v názorném demonstrování svých kompetencí na konci uvádějícího období a vybavit je takovými prostředky, jež jim umožní stát se efektivními a úspěšnými učiteli.

Pro britský model mentoringu je stěžejní, že žádný kvalifikovaný učitel nesmí být zaměstnán jako učitel na státní škole, aniž by úspěšně splnil první rok praxe. Všichni učitelé, nastupující na první rok praxe, musejí být držiteli QTS. Učitelé, kteří působí

⁵ Jedná se o aktualizovanou verzi z roku 2013.

v soukromém sektoru a dalších nevládních a nestátních organizacích, nejsou povinny toto uvádějící období plnit.

Nejdůležitějšími aktéry Induction Period jsou: začínající učitel, uvádějící tutor a ředitel školy.

3.2.1 Začínající učitel – newly qualified teacher (NQT)

Pojmem newly qualified teacher se označuje začínající učitel, který úspěšně splnil teoretickou přípravu na profesi učitele, získal qualified teacher status (QTS), ale ještě nesplnil svůj první rok praxe (induction period). Je zvykem, že NQT nemívají plný úvazek – ten je obvykle naplněn jen z 90 %, aby zbýval čas pro konzultace a porady s mentorem, tutorem i ředitelem školy a v neposlední řadě na jejich další profesní rozvoj (Department for Education 2015, s. 29–31).

3.2.2 Uvádějící tutor – mentor

Uvádějící tutor neboli mentor je nejbližším spolupracovníkem začínajícího učitele. Dokument definuje uvádějícímu tutorovi tyto povinnosti:

- Poskytovat, koordinovat a vést efektivní podporu včetně coachingu a mentoringu začínajících učitelů a podporovat jejich profesní rozvoj.
- Provádět a zaznamenávat pravidelné hodnocení pokroku začínajícího učitele během prvního roku praxe.
- Vykonat tři velké formální hodnotící setkání během celého roku praxe.
- Zajistit pravidelnou hospitaci začínajícího učitele a poskytnout okamžitou a konstruktivní zpětnou vazbu k hospitované hodině.
- Poradit a podpořit začínajícího učitele při řešení problémů.
- Poskytnout pomoc navíc začínajícímu učiteli, jehož profesní výsledky neodpovídají standardu učitele (Department for Education 2015, s. 31).

3.2.3 Ředitel školy

Ředitelé škol jsou společně s příslušným orgánem zodpovědní za monitoring, podporu a hodnocení začínajícího učitele během prvního roku praxe.

Ředitelé by měli:

- Kontrolovat správnost veškeré administrace týkající se správného plnění prvního roku praxe.
- Zajistit zkušeného uvádějícího tutora /mentora a zvážit, zdali tento vyučující má dostatek času pro vykonávání této funkce.
- Zajistit pravidelné hodnocení pokroku začínajícího učitele.
- Zajistit individuální program prvního roku praxe „ušíť začínajícímu učiteli na míru.“

- Zajistit, aby pokrok začínajícího učitele byl pravidelně monitorován, hodnocen včetně hospitací a následné zpětné vazby.
- Zajistit, že jsou prováděny semestrální hodnocení, sepsány zprávy a ty jsou odeslány příslušným orgánům.
- Účastnit se řízení kvality pořádané příslušnými orgány.
- Kontaktovat včas příslušné orgány, kde hrozí riziko, že by začínající učitel nemusel úspěšně splnit první rok praxe (Department for Education 2015, s. 29–31).

3.3 Mentor, tutor a mentee

Kromě výše uvedených pravidel existuje ještě mnoho dalších odborných i populárně naučných návodů, které sice znovu a znovu charakterizují role uvádějího tutora, ale ve svém jádru vycházejí všechny právě z výše citovaného dokumentu *Induction for newly qualified teachers (England)*.

Jelikož konečným cílem mé připravované disertační práce je přinést do českého prostředí aplikovatelné inspirace ze zahraničí a poskytnout tak našim domácím mentorům jakýsi praktický návod, velmi si cením právě těch publikací a dokumentů, které jsou primárně určeny pro mentory působící ve vzdělávacích institucích. Za velmi názorný a přínosný považuji z tohoto pohledu také dokument *A guide for induction tutors (2014)*⁶, jenž velmi podrobně informuje uvádějíci tutor o správném postupu při prvním roce praxe a uvádí velmi kvalitní charakteristiku efektivního uvádějího tutora na straně jedné a zároveň úspěšného absolventa prvního roku praxe (successful NQT) na straně druhé. Všechny tyto charakteristiky vycházejí z mnoha zpětných vazeb uvádějích tutorů, které byly analyzovány ve dvouleté studii tvůrci výše zmíněného dokumentu. Provedený výzkum ukázal, že profesní rozvoj nově kvalifikovaného učitele je výrazně vyšší, když uvádějíci tutor plní níže uvedené atributy, podle nichž by měl:

- Poskytnout nově kvalifikovanému učiteli dostatečnou šíři zkušeností a tím mu umožnit úspěšné splnění kladených požadavků.
- Vytvořit otevřené a přátelské klima plné upřímnosti a důvěry.
- Být plně seznámen se zákonem danými požadavky, které musejí začínající učitelé splnit na konci prvního roku praxe.
- Být tolerantní (open-minded) a být schopen vlastní sebereflexe.
- Seznámit začínajícího učitele s politikou školy.
- Postupovat flexibilně v plánu.
- Disponovat následujícími dovednostmi a kvalitami: vnímavost, pochopení, empatie, efektivní naslouchání, dostupnost, podpora, otevřenost, vstřícnost a dobré komunikační schopnosti.

⁶ Dostupný z: [https://www.rbkc.gov.uk/PDF/A %20guide %20for %20induction %20tutors2013-14_100913.pdf](https://www.rbkc.gov.uk/PDF/A%20guide%20for%20induction%20tutors2013-14_100913.pdf)

- Zajistit uchování veškeré záznamy z monitorování, podpory a formálního hodnocení.
- Využívat a účastnit se setkání s dalšími tutori, kde se společně sdílí nabitá zkušenosti a příklady z dobré praxe.

Úspěšný začínající učitel by naopak měl být otevřený a upřímný, užívat si výuku, mít smysl pro humor, být proaktivním a reflektivním praktikem, přinášet a zkoušet stále nové nápady spojené s neotřelým přístupem. Dále by měl vyhledávat, přijímat a následovat rady zkušeného uvádějícího tutora, měl by být konzistentní v přístupu k výuce a ve vztahu ke svým kolegům. V obecné rovině by měl začínající učitel mít rozumné názory a být po psychické stránce zralý a vyrovnaný, mít rozumné ambice a představy o sobě jako o kvalitním učiteli (tj. mít jasnou představu čeho chce v budoucnosti dosáhnout, kam směřuje a co je jeho profesním cílem). Pochopitelně, že v neposlední řadě by začínající učitel měl mít také odpovídající odborné znalosti.

Na závěr tohoto pojednání tedy nutno podotknout, že ve Velké Británii se o praxi studentů starají nejen univerzity a školy jako zprostředkovatelé, ale i další aktéři, kteří provádějí studenta celou jeho prvotní školní zkušeností. Podle Dixie a Bella (Dixie, Bell 2012, s. 153–156) jimi jsou: **externí tutor**, který provádí hodnocení studenta s ohledem na standardy učitele, není součástí školy ani univerzity a kontroluje průběh a dokumentaci praxe); **profesní tutor**, jehož úkolem je dohlížet na průběh praxe studentů, sledovat studentův pokrok a vývoj a rovněž dohlížet na spolupráci studenta a mentora (zaměřuje se především na to, zdali se konají pravidelná týdenní setkání, zdali je studentovi poskytován feedback atd.); a konečně **mentor**. Mentor přidělený NQT, který je vzhledem k tématu mé studie klíčovou postavou celého procesu, má za povinnost informovat začínajícího učitele o škole, interních pravidlech a směrnicích, chodit na hospitace, vést mentorské rozhovory, pomáhat začínajícímu učiteli didakticky i pedagogicky, spolupracovat též s vedením školy a hodnotit učitele z pohledu standardů kvalifikovaného učitele. Třeba ještě zdůraznit, že role mentora je funkcí velmi zodpovědnou, neboť mentor má pochopitelně velký vliv i na konečné hodnocení učitele a nakonec i finální rozhodnutí, zdali se nově aprobovaný učitel stane učitelem plně kvalifikovaným „s licenci učit.“

Závěr

Z výše uvedených poznatků vyplynulo několik skutečností, jež se mohou stát východiskem pro další bádání v rámci daného tématu. Předně je třeba mít na zřeteli, že fenomén mentoringu je prozatím ještě neuzavřeným a z hlediska svého formování stále „otevřeným“ a rozpracovaným instrumentem, jakým lze zkvalitňovat nejen úroveň pedagogické práce, ale podle naší vstupní devízy i kvalitu školního vzdělávání obecně. Z tohoto důvodu není příliš překvapivé, shledáváme-li co do propracovanosti forem

mentoringu mezi jednotlivými evropskými zeměmi značné asymetrie, které však samy o sobě – právě proto, že mentoring je stále ještě teprve formujícím se procesem – nemohou být měřítkem celkové kvality vzdělávání v tom kterém státě. Zjevný náskok, který má v oblasti fungování a podpory mentoringu Velká Británie před Českou republikou, je tudíž podle mého soudu především důsledkem pružnějších legislativních podmínek, nežli vyšší úrovně školství jako celku. Aniž bychom tedy sklouzli k lacinému volání po mechanické recepci všeho „západního“, můžeme pohlížet na anglický model jako na cennou inspiraci, jež nám může být významnou nápovědou při hledání vhodných cest k podpoře mentoringu i v českém prostředí. A jelikož je školství nedílnou součástí kultury dané země, je jasné, že ani aplikace mentoringu v České republice nemůže probíhat cestou prostého převzetí britského modelu, nýbrž s ohledem na specifika našich vlastních kulturních, edukačních i legislativních podmínek. Proto se domnívám, že je třeba inspiraci britským modelem nadále doplňovat a rozšiřovat i o jiné zahraniční reflexe mentoringu, vzhledem k české regionálně-kulturní zakotvenosti především modelu německého. Takový pohled však již přesahuje tematický rámec této studie.

Literatura

- A guide for induction tutors.* (2014). [online]. Dostupné z: https://www.rbkc.gov.uk/PDF/A%20guide%20for%20induction%20tutors2013-14_100913.pdf.
- Burley, S., & Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and coaching in schools: Collaborative professional learning inquiry for teachers*. London: Routledge.
- Česká asociace mentoringu ve vzdělávání. (2015). [online]. Dostupné z: <http://www.camv.cz/>
- Dixie, G., & Bell, J. (2009). *Trainee Primary teacher's handbook*. London: Continuum
- Duschinská, K. (2010). *Mentoring v procesu stávání se učitelem* (Disertační práce). Praha: Pedf UK.
- Frieß, A. (2010). *Mentorenarbeit: Betreuung, Beratung und Beurteilung von Referendaren*. Buxtehude: Persen.
- Induction for newly qualified teachers (England) (2015).* [online]. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/458233/Statutory_induction_guidance_for_newly_qualified_teachers.pdf
- Kargerová, J. (2008). Nabídka školení Neslyší potřeby učitelů. *Rodina a škola. Časopis pro všechny rodiče a učitele*, 55(8), 7–9.
- Nešpor, M. (2005). Fakultní učitel – mentor. *Moderní vyučování. Časopis pro nové programy v českém základním školství*, 11(2), 6–7.
- Pišová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova.
- Spilková, V., & Tomková, A. a kol. (2015). *Klinická škola: a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s.r.o.
- Šneberger, V. (2014). *Metodika práce s kompetenčním modelem. Kompetenční model* [online]. Dostupné z: http://www.kvalitaskoly.cz/sites/default/files/METODIKA_KOMPETENCNI_MODEL.pdf
- TDA teacher: Teacher training.* (2014). [online]. Dostupné z: <http://www.tda.co.uk/>
- Training of Teachers: Fourth Report of Session 2009–10.* (2010). [online]. Dostupné z: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmselect/cmchilsch/275/275i.pdf>

- Tomková, A., & Spilková, V. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch.* (2015). [online]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf
- Vychodil, D. (2011). Zvnějšku, či zevnitř? / mentoring ve školní praxi. *Rodina a škola. Časopis pro všechny rodiče a učitele*, 58 (7), s. 26–27.

Kontakt

Mgr. Andrea Pazderská

Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

E-mail: andy.novotna@gmail.com

Monologizace učitelových promluv ve vyučování

Hana Navrátilová

Abstrakt

Cílem předkládaného textu je prezentovat a diskutovat dílčí výzkumná zjištění zaměřená na podoby monologu a komunikační styly učitele na 2. stupni základní školy, které vedou k monologizaci jeho promluv v rámci výukové komunikace. Výzkum je postaven na kvalitativní analýze datového materiálu z nestrukturovaného pozorování výuky 6 učitelů na běžných základních školách, který zahrnuje jak terénní poznámky z přímého pozorování, tak především 24 transkribovaných videozáznamů vyučovacích hodin. Získaná data ukazují, že dominance učitele ve výukové komunikaci je stále silným faktorem a projevuje se v podobě vnořeného monologu, o jehož příčinách ve vazbě na monologizující komunikační styly učitele pojednává tento příspěvek.

Klíčová slova: výuková komunikace, komunikační styl učitele, monolog.

How Teachers use the Monologue in the Teaching

Abstract

The aim of this paper is to present and to discuss research findings focused on possible forms of a teacher's monologue and communication styles of teachers at lower secondary level of elementary school. These lead to using monologues in teacher's speech while giving instructions to the class. The research is based on qualitative analysis of data from non-standardised observation of 6 teachers during their practice at standard

elementary schools. The data include also field notes from direct observations and 24 transcribed video recordings. Obtained data show that the dominance of teachers talk in the class is still a powerful factor and is demonstrated in the form of embedded monologue. The causes of such a behaviour in relation to teachers' communication styles are discussed in this paper.

Key words: instructions, communication, teachers' communication styles, monologue.

Úvod

Můžeme konstatovat, že studie badatelů jednotlivců i celých výzkumných týmů v oblasti výukové komunikace, kam spadá naše výzkumné téma, patří k tradicím českého pedagogického výzkumu. Přehled o jejím vývoji v českém prostředí i náměty k diskuzi získáváme ve studiích Mareše (2009) nebo Janíkové (2009). Mezi významné mezníky můžeme zařadit vydání publikace Mareše a Krivohlavého (1998) s novým pohledem na interakci učitele a žáků perspektivou sociální psychologie, přínos longitudinálních výzkumů vedených Pražskou skupinou školní etnografie, obohacení výzkumných strategií o méně tradiční metody (např. z posledních let kvalitativně orientované výzkumy vedené Ústavem pedagogických věd FF MU nebo videostudie vyučování realizované Institutem výzkumu školního vzdělávání PF MU v Brně), které přinášejí aktualizovaná či zcela nová zjištění především k žánrům výuky a struktuře komunikace ve vyučování. Současná témata výzkumu výukové komunikace hledají nejen odpovědi na otázky vztahující se k reálným edukačním situacím, ale sledují i aktuální potřeby komunikace, která by vedla k efektivnějšímu učení žáků prostřednictvím dialogického vyučování (např. Molinari, Mameli, 2015; Šedová et al., 2014, Alexander, 2016).

Téma naší výzkumné práce, zaměřené na monologické promluvy učitele, vzniklo proto, že bychom rádi doplnili stav poznání výukové komunikace o zatím méně reflektovanou oblast. Monolog jako jednu z forem výukové komunikace nestavíme přitom dichotomicky ve vztahu k dialogu s cílem hodnotit jejich vzájemný přínos pro komunikaci mezi učitelem a žáky ve vyučování. Vzhledem k tomu, že analyzované záznamy v našem datovém materiálu od počátku ukazovaly, že monolog učitele je stále živým útvarem, snažíme se zjistit, jak učitel pracuje s monologickými žánry a jak monologizace jeho promluv probíhá. Naše pojetí monologu ve výukové komunikaci odpovídá tomu, že monolog ve vyučování se přiblížil podobě běžné mezilidské komunikace v tom, že dialog a monolog účastníků nemůžeme již oddělit pomocí ostré hranice, obě formy se prolínají (Hirschová, 2013). Ve shodě s přístupem lingvistů zkoumajících školskou komunikaci (např. Höflerová, 2003) tak nacházíme v promluvách učitele monologizovanou formu několika žánrů, které jsou součástí širšího dialogu mezi učitelem a žákem.

1 Výzkumná strategie

Pro výzkum monologických forem výukové komunikace jsme zvolili kvalitativní design. Naším záměrem je prozkoumat do hloubky monologické žánry vyskytující se v promluvách učitele. Základní metodou sběru dat pro tento výzkum se stalo nestrukturované pozorování, a to jak přímé za účasti výzkumníka ve výuce, které nám bylo umožněno u pěti participujících učitelů, tak i zprostředkované. Od počátečního seznamování se s terénem se přímé pozorování postupně stávalo zacíleným a zcela volné poznámky z terénu se přetavovaly do konkrétnějších postřehů výzkumníka zaměřených na monologické promluvy učitele. K terénním poznámkám z přímého pozorování pak máme k dispozici videozáznamy výuky, jejichž výhodou je přesné zachycení všech jevů probíhajících v konkrétní vyučovací hodině. Tento stěžejní datový materiál zahrnuje celkem 24 videozáznamů výuky u 6 učitelů na 3 běžných základních školách nacházejících se v krajských městech České republiky. Při volbě výzkumného souboru jsme vycházeli z toho, že míra výskytu monologické formy ve výukové komunikaci se zvyšuje zároveň se stupněm vzdělávání (Gavora, 2005), proto nás zajímá, jak se vyskytuje a jak funguje monolog na 2. stupni základní školy, kde bychom jinak mohli předpokládat převládající formy dialogické. Výběr předmětů zahrnuje jak humanitní, tak i přírodovědné vyučovací předměty, a to ve všech ročnících, jak dokládá následující tabulka.

Tab. 1

Přehledová tabulka pozorování u jednotlivých učitelů

Učitel	Počet videozáznamů	Vyučovací předměty	Ročník
Adam	4	český jazyk	6., 7., 8.
Adéla	4	zeměpis, matematika	7., 8., 9.
Dana	4	přírodopis, chemie, matematika	6., 8.
Jakub	4	dějepis, výchova k občanství	8., 9.
Eva	4	český jazyk	9.
Martin	4	fyzika	6.

Jména učitelů uváděná v tomto textu jsou smyšlená, požadavek etiky výzkumu pak zahrnoval také informovaný souhlas žáků zachycených na záznamech.

Videozáznamy vyučovacích hodin byly přepsány do datového transkriptu a všechny záznamy z pozorování byly pak podrobovány analýze, která vycházela nejdříve z opakování otevřeného kódování postupně přibývajícím datovým materiálem. Ve fázi, kdy data obsahovala záznamy od více učitelů, probíhala paralelně také analýza založená na konstantní komparaci, kdy jsme již porovnávali nejen data získaná u jednoho učitele, ale také mezi jednotlivými učiteli, což vedlo k formování typologie komunikačního

stylu zkoumaných učitelů ve vztahu k monologizaci jejich promluv. Následný proces kategorizace v několika fázích zahrnul tvorbu kategorií, jejich přeskupování při hledání vztahů mezi nimi, s cílem vytvořit nosný rámec pro vznikající teorii.

2 Výzkumná zjištění

Prvotním krokem při zahájení analýzy dat bylo jasné vymezení toho, co považujeme za monologickou promluvu učitele ve výukové komunikaci. Stanovili jsme si proto kritéria, podle nichž je monologem souvislá, rozsahem delší, tematicky uzavřená promluva učitele, vztahující se obsahem jak k učivu, tak i dalším aspektům výuky a patřící k některému z žánrů, jež jsme v datech identifikovali, ale v tomto příspěvku se jim nevěnujeme. Formální struktura monologu může být přerušena krátkým vstupem žáka či samotného učitele, který však plynule navazuje na předchozí neuzavřenou promluvu. Na základě analýzy datového materiálu pak rozeznáváme dvě podoby monologu učitele, které dále stručně představíme.

2.1 Samostatný monolog

Pojmenování tohoto typu monologické promluvy učitele naznačuje její oddělenost ve struktuře hodiny, přičemž se jedná jak o úvodní promluvu učitele na začátku vyučovací hodiny, tak i přechodové promluvy v jejím průběhu. Nacházíme v něm odkazování na stěžejní pojem či skupinu pojmů, které budou následně předmětem komunikace ve výuce. Monolog vázaný na učitelem prezentované téma prostřednictvím pojmů je tak určitým orientačním systémem jak pro učitele, tak i pro žáky, pokud však učitel téma indikuje jasně, bez nabalování dalších sdělení. Samostatný monolog se žánrově vztahuje nejvíce k expozičním žánrům, kdy učitel sděluje obsah (bohužel nikoliv cíle) výuky, vykládá, objasňuje či interpretuje zvolené poznatky, a k žánrům hodnoticím a instrukčním. Samostatný monolog je podnětným materiálem pro analýzu jazyka žánrů, z hlediska možných variací monologických promluv učitele je pak výzkumně zajímavější tzv. vnořený monolog.

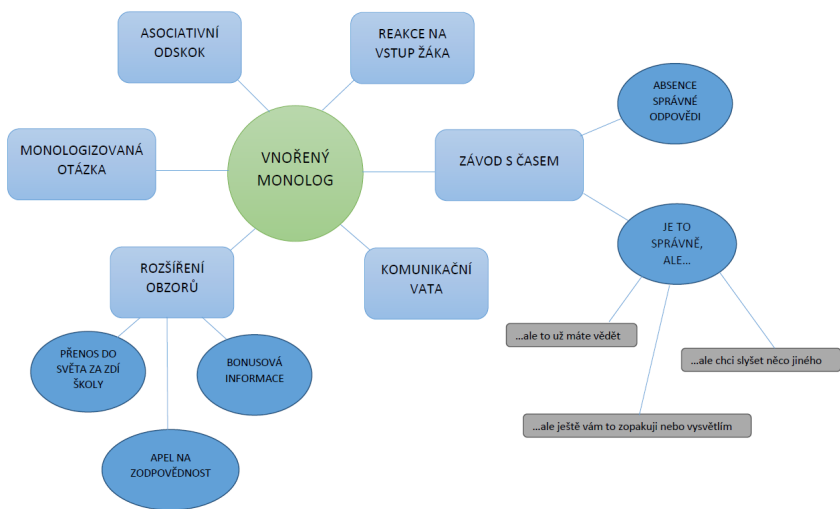
2.2 Vnořený monolog

Analyzovaná data pozorování ukazují, že učitel často v rámci širšího dialogického úseku v komunikaci mezi ním a žákem či žáky přebírá kontrolu, projevuje se jako dominantní mluvčí, který vstupuje s monologickou promluvou do rozhovoru a potvrzuje opakovaně svou dominanci v řízení komunikace, což žáci převážně pasivně akceptují. Ve většině případů navazuje na monolog další dialog se žáky, který je však opět iniciovaný pouze

učitelem, jenž zakončuje souvislou monologickou promluvu otázkou pro třídu či vybraného žáka. Při analýze těchto promluv učitele se tak velmi brzy vynořila otázka: Proč se ve výuce v širším dialogu učitele se žáky objevuje monologická forma promluvy učitele?

Obr. 1

Schéma příčin vnoření monologu do výukové komunikace



Všechny kategorie odkazující k nalezení odpovědi na to, proč se do rozhovoru mezi učitelem a žáky „vnoří“ učitelova monologická promluva, zobrazuje uvedené schéma na obr. 1. Shrnutá zjištění k nejvýznamnějším kategoriím vnořeného monologu byla již dříve autorkou prezentována (viz Navrátilová in Wiegerová, Deutscherová 2016), budeme se tedy pro ilustraci věnovat jen jedné z nich, a tou je Závod s časem.

Domníváme, že hlavní příčinou vstupu učitele, který zbrzdí probíhající rozhovor, je vědomí časového limitu vyučovací hodiny a následně dalších období až do konce školního roku. Zda za přerodem rozhovoru mezi učitelem a žáky na dané téma, v němž by se dalo jistě dále pokračovat, stojí jen časové omezení, nebo malá trpělivost a kreativita učitele, z dat přesně nezjistíme. Více se však přikláníme k okolnosti, která bude společná většině učitelů, a tou je právě určitý závod s časem. Ve zkoumaných hodinách jsme navíc zaznamenali vícekrát neverbálně i verbálně vyjádřenou kontrolu učitele nad vymezenými minutami jedné vyučovací hodiny. O pocíťovaném „závodu s časem“ učitele dále podle nás svědčí i to, že zatímco v první fázi vyučovací hodiny se ještě objevuje otevření tématu hodiny rozhovorem učitele s žáky, během hodiny vymezené minutami od zvonění ke zvonění přibývá monologických promluv učitele,

který si uvědomuje, že pokud má téma hodiny stihnout, je potřeba komunikaci více řídit a odměřovat. Pro ilustraci uvádíme příklad monologické promluvy, jež nahradila možné odpovědi žáků, které se přitom měly týkat jejich vlastní zkušenosti s návštěvou jednoho z českých regionů. Po několika otázkách s velmi sporými odpověďmi však žáci nereagují dost rychle (nebo ani nemají zájem), a tak si slovo bere učitelka, popisuje místo na základě vlastních zážitků a nakonec zavelí „*tak nic, pojďme dál*“.

U: ...Tak, co byste chtěli třeba, co jste viděli, upoutávky navštívit, nebo co jste navštívili, zkusme si říct, jestli někdo něco navštívil.

Ž: Hrad v Ratibořicích.

U: Tak, ale Ratibořice všichni známe odněkud, ne? Říká vám něco třeba Staré Bělidlo?

Ž: Jo, Babička.

U: Babička, a kde žila kněžna?

Ž: Na zámku.

U: Na zámku, a jaký to byl zámek?

Ž: Ratibořický.

U: Ratibořický, takže tento kraj popisuje právě Božena Němcová v Babičce. No tak, co ještě... tam jsem teda také byla a byla jsem tam v květnu možná touto dobou, tam každý rok teda možná pořád ještě v květnu jeden týden v roce nějaký ochotnický soubor, nevím už ze kterého města, jestli třeba znáte, ale nevím, provází tím babiččiným údolím a přivítá vás tam. A je tam vlastně Babička je tam, prostě jsou v kostýmech těch postav z Babičky a provázejí vás tím údolím, kam jdete, totiž samozřejmě jdete do domečku, kde žila Babička, já nevím jdete do mlýna. Jo? Procházíte, oni, oni vás tam vlastně hrají takové malé scénky z té Babičky, anebo vás jenom provázejí, odpovídají na otázky, které máte. Je to celé v tom stylu devatenáctého století, ...takže je to takové trošičku sehrané nebo předčítají z té knížky něco a je to takové interaktivní. (2s) Tak nic, pojďme dál, co ještě by vás třeba napadlo v tomto kraji podle toho, co jsme slyšeli, je něčím zajímavý ten kraj?

3 Komunikační styl učitele jako faktor monologizace promluv

Každý učitel je nositelem osobitého komunikačního stylu, který demonstruje prostřednictvím verbálních i neverbálních prvků směrem k žákům, a který přímo ovlivňuje celý výukový proces (Richmond et al., 2009). Analýza našich dat ukazuje, že projevy komunikačního stylu lze zachytit také specificky ve vztahu k monologizaci učitelových promluv. Naše pojetí typologie tak odráží styl komunikace, který je provázán s jazykem žánru v těchto promluvách a může být samotnou příčinou vnoření monologu do probíhající

výměny replik mezi učitelem a žáky ve třídě. Vzhledem k tomu, že náš datový materiál obsahuje vždy záznamy čtyř vyučovacích hodin u každého učitele v různých třídách, umožňuje nám to náhled na jeho komunikační styl i s ohledem na možné proměny stylu, které bychom mohli předpokládat ve výuce odlišných skupin žáků a různých vyučovacích předmětů. Primární učitelův komunikační styl, který navenek projevuje, se totiž může měnit na základě situace a posluchačů, jak uvádí Richmondová (2009). Ve většině námi zkoumaných případů vztahujících se k monologizaci však zůstávali učitelé věrni svému dominantnímu stylu i v odlišných třídách či vyučovaných předmětech. K přepínání na jiný styl docházelo u tří učitelů v situacích vázaných na výukovou fázi, kdy se stali komentátory vlastní či žákovy práce, která měla demonstrovat vybraný jev učiva. V naší typologii tak rozlišujeme styly dominantní pro výuku daného učitele a styl pomocný, který nese právě pojmenování „komentátor“ (viz obr. 2).

Monologické promluvy zkoumaných učitelů nesly tedy komunikační prvky, které vedly k pojmenování dominantního komunikačního stylu pro každého učitele. Tyto styly jsou výrazně svázány s příčinami vnoření monologu učitele do probíhajícího výukového dialogu, které jsme si představili v předchozí kapitole, jak ukazuje následující úryvek z hodiny učitele Adama. Jeho styl „zabíhávého vypravěče“ (viz obr. 2) se typicky projevuje nadbytečnou monologizací pokládané otázky, nejistým vyjadřováním („... *teď možná řeknu blbost, ...*“) a slovní vatou nabalovanou na podstatný obsah promluvy, která tak může odvádět pozornost žáků.

U: Tak a moje jednoduchá otázka. Řekněte mi, když Nova vyrobí SuperStar, na kterou se dívá, teď možná řeknu blbost, ale na kterou se dívá odhadem tak dva miliony lidí, tak...

Ž: Víc.

U: Možná i víc, teď když to spočítám, tak i se Slovenskem rozhodně víc, eee, když Nova vyrobí pořad za dva miliony a ČT dva, aby teda byla co nejvíce jim těch diváků ubrat, tak proč nenasadí něco stejně v uvozovkách kvalitního, tím myslím chytlavého pro ty lidi, ale proč tam v tu dobu dává třeba, teď zase plácnu, třeba křesťanský magazín, na který se dívá asi tak tisíc lidí. Já to schválně zjednodušuju, já to nevím úplně přesně, ale v tom poměru s Česko hledá SuperStar je to rozhodně teda mizivé procento, proč ta dvojka tam nedá něco lepšího, proč nenatočí svojí SuperStar nebo něco takového.

(Učitel Adam, český jazyk, 6. třída)

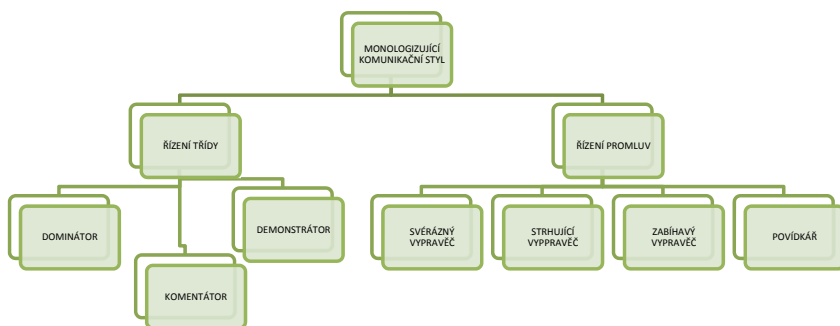
3.1 Typologie monologizujícího komunikačního stylu učitelů

V analyzovaných záznamech šesti učitelů jsme postupně identifikovali komunikační styly, které znázorňuje následující schéma na obr. 2 a které spadají do dvou kategorií podle toho, jakým způsobem ovlivňují podobu komunikace ve třídě se zaměřením na prvky charakteristické pro monologické promluvy, vždy však vyjadřují určitou formu

dominance učitele. Komunikační styl orientovaný na řízení třídy patří učitelům, kteří se především verbálně, ale i s výraznou neverbální oporou projevu snaží ovládat třídu jako celek a používají k tomu strategie, které si dále popíšeme u jednotlivých stylů. Monologizace promluvy je důsledkem této snahy učitele o hlavní roli ve výukové komunikaci. Druhá kategorie komunikačních stylů orientovaných na řízení promluv, pak ukazuje na případy monologizace, kdy učitel je hlavním vypravěčem, tedy dominantním zprostředkovatelem obsahu svým žákům. Jeho promluvy vycházejí z potřeby realizovat se prostřednictvím obsáhlejších, nadstavbových monologů, často na základě asocičních vstupů, případně jde o komunikační styl, který odráží vyjadřovací schopnosti učitele v souvislé promluvě.

Obr. 2

Identifikované monologizující komunikační styly učitelů



Dominátor

Pro pojmenování tohoto komunikačního stylu jsme si vypůjčili přezdívku jednoho z úspěšných světových sportovců, abychom tak vystihli jeho podstatu – silnou strategii učitele ovládnutí třídy, která je podpořena také výraznými extra i paralingvistickými prostředky jako mimikou, zabarvením hlasu, hlasitostí a rychlostí projevu. Učitel zachovává tradiční komunikační strukturu IRF, avšak žáci jsou zavaleni monologickými promluvami, které nahrazují situace v komunikaci, kde bychom předpokládali častěji učitelem položenou otázku žákům. Zde se také projevuje, že pokud odpovědi žáků nejsou přesně takové, jak učitel požaduje, očekává, přebírá záhy kontrolu nad dialogem, ukazuje svou dominanci, což se projeví monologickým vstupem. Množství vnořených monologů u tohoto stylu spadá pod kategorii Závod s časem, kterou jsme stručně popsali v předchozí kapitole včetně příkladu, jež vystihuje charakteristickou podobu minimalizované komunikace ze strany žáků vyvolané podle nás právě daným komunikačním stylem učitele. Tento komunikační styl jsme identifikovali jako primární

u učitelky Adély, která paradoxně vytýká žákům, že při vlastních výstupech hovoří jen heslovitě, avšak sama se dále ve výukovém dialogu spokojí s jednoslovnou či jen neverbální naznačenou odpovědí žáků, kteří tak akceptují tento způsob jejich vzájemné komunikace a nejsou nijak motivováni k rozvitějším odpovědím na učitelčiny otázky. Iniciace komunikace žákem je výjimkou. Objevuje se nepřítomnost zájmu učitelky o pohled žáka, zároveň jsou promluvy učitelky typické častým vkládáním slovíčka „jo“, kdy vytváří dojem interakce, udržení spojení se žáky během monologu, avšak jejich reakci vlastně ani nepředpokládá.

Demonstrátor

Prostřednictvím tohoto komunikačního stylu učitel demonstruje svou pozici ve skupině, řízení třídy probíhá poutáním pozornosti žáků a stylizací učitele do role pohodáře, sledujeme snahu získat si žáky humorem a uvolněnou mluvou, učitel přepíná na nespisovnou řeč či nářečí, i jazykem tak demonstruje zdánlivou neformálnost v komunikaci se žáky. Monologické promluvy jsou nabalovány o vtípné historky, poznámky k dění ve třídě i mimo ni, komentáře k vlastní osobě. V promluvách učitele Martina, který zosobňuje tento styl, se však často objevují i osobně laděné negativní výroky k jednotlivým žákům, především těm, které si učitel zřejmě identifikoval jako problémové. Učitel neustále klade důraz na jedinečnost svého předmětu, což je v našem případě fyzika, upozorňuje žáky na rozdílné vyjadřování laiků v běžném životě a odborníků ve fyzice. Záznamy výuky tohoto učitele se staly zajímavým materiálem pro analýzu také proto, že pro máme nahrávky stejného obsahu vyučování pro dvě různé třídy. Ukazuje se nám tak, že učitel zachovává svůj komunikační styl i v interakci s odlišnými skupinami žáků.

Komentátor

Poslední z komunikačních stylů orientovaných na řízení třídy jako celku nepatří k dominantnímu stylu žádného z učitelů, ale identifikovali jsme jej jako pomocný, přechodný styl vázaný na vyučovaný předmět a jeho konkrétní obsah. Situace, kdy se učitel stává pro celou hodinu či její větší část komentátorem odpovídá výuce zaměřené na opakování učiva, kdy učitel nebo žáci pracují na zadaném úkolu u tabule. Přepíná přitom v průběhu řeči na mluvu v osobě žáka. (*...Já doporučuju si vždycky potom si ho rozpitvat. To znamená načrtnout si zvlášť podstavu, nevidím, co znám, co neznám, jestli můžu počítat ten obsah a načrtnout si plášť, to znamená tři nebo čtyři obdélníky, říkali jsme si, že je pro nás mnohem jednodušší bude vypočítat celý ten obdélník, celý ten plášť, jo, to je půlka.... Učitelka Adéla, matematika, 7. třída*)

Učitelé se tak ve vlastních monologických promluvách snaží verbalizovat žádoucí myšlenkové procesy žáků, neustále komentují práci žáka namísto pokládání otázek jak jemu, tak zbytku třídy. Objevuje se zde žánr, který jsme pojmenovali slovní demonstrace a který slouží jako průvodce žáka, jako podklad při jeho individuální práci nebo při předvedení probíraného jevu učitelem.

Svrázny vypravěč

První z představovaných komunikačních stylů, patřících do skupiny stylů orientovaných na řízení promluv učitelem, je charakteristický barvitým, atypickým jazykem, jaký si běžně nespojíme s předpokládanou reprezentativní mluvou učitele ve školním prostředí. Učitel však ovlivňuje pozitivně komunikaci tím, že po takto laděném monologu se častěji než u jiných učitelů objevuje spontánní reakce žáků, kteří přestávají být jen pasivními příjemci IRF struktury. V našich datech tento styl zastupuje učitelka Dana, vyznačující se skutečně osobitým projevem, jehož náznaky v podobě uvolněnější mluvy k žákům nacházíme i u jiných učitelů, avšak v tomto případě se jedná o dominantní styl, jaký sledujeme ve všech zaznamenaných vyučovacích hodinách této učitelky. V monologických promluvách pracuje s představivostí žáků, vyjadřuje se velmi svérázně („...já tady lítám jak hňup po třídě...“, „...když si zblblý sexem, nepřemýšlíš, valíš...“). Pro komunikační styl svérázného vypravěče dále platí, že je výrazně svázán s výskytem vnořeného monologu přinášejícího bonusovou informaci a přenos do světa za zdí školy, jak ilustruje i následující příklad.

U: Kdo pomáhá tatkoví doma?

Ž: Já.

U: Já? S čím? Když používáš sádro. Ano, Rudo, řekni jim to, ano.

Ž: Zasadrovat nějaké hřebíky.

U: Takže ano, tatínek jde připevnit, maminka se rozhodne mět vaši fotku na stěně, protože se ji líbíte a protože nechce na vás zapomenout, dá tatíkoví kladívko, hřebík, zatluče, dá si pověsit obrázek a tatínek bouchne do omítky a ona celá spadne, zasádruje, protože je šikovný, pěkně to zamaluje a hřebík drží, že jo. Před tím než malujete, tak se veškeré špáry zasádrují, zarovnaj, aby když už se ta zeď maluje, tak to, eee, působilo pěkně, takže používá se to doma na sádrování, hmm, různých otvorů, které potřebujete připevnit, zamalovat, ale jinak se taky používá na sádrování koho ještě? Kdo tu byl? Vendula byla taková polámaná, nebylas? Jo, ta Míša, ukaž nám sádro, už ji nemáš? Takže Míša ještě nedávno měla sádrovec na noze. Měla tam jakou sloučeninu, Báro? Co měla na noze Míša? Sádro, jaký je vědec, chemický vzorec? (Učitelka Dana, chemie, 8. třída)

Strhující vypravěč

Tento monologizující komunikační styl jsme nazvali strhujícím, protože učitel ve svých hodinách dokáže velmi expresivně a poutavě pojednat o daném učivu, projevuje se jako zanícený zprostředkovatel učiva žákům. Monologické vstupy jsou řízeny snahou zaujmout žáky, nadchnout je pro předmět, ovšem strhující projev učitele trpí právě tím, že přestává někdy vnímat žáky, své posluchače. Charakteristickým prvkem je monologizace otázek, převyprávění odpovědí žáků, byť byly správné.

Už při neformálních rozhovorech s některými účastníky výzkumu na jedné ze škol zazněly velmi pozitivně laděné hodnotící komentáře na jednu z tamějších učitelek, Evu, právě pro výuku, jakou si „*rádi chodí ostatní poslechnout*.“ Právě ona reprezentuje tento komunikační styl. Její výrazný hlasový projev přispívá k pracovní atmosféře ve třídě, jakou by učitelka Dana mohla efektivně využít, pokud by její monologické promluvy dokázaly strhnout také žáky, nejen ji samotnou či ostatní učitele.

Zabíhavý vypravěč

Komunikace učitele je v tomto případě charakteristická nabalováním výroků, opakováním již vyřčeného, explicitním vyjádřením nejistoty i tam, kde se vnoří do komunikace monolog, kterým chce učitel žákům něco objasnit. Nabalování vět se projevuje silně v případě monologizované otázky, jindy učitel uzavírá monolog otázkou, která tedy přechází v prostor pro žáky také se vyjádřit, ale znovu i za otázku vsouvá ještě doplňující, upřesňující sdělení. I v případech, kdy žáci odpovídají správně na položenou otázku, má učitel tendenci znovu ji převyprávět, aniž by sdělil novou informaci. Ztracení v monologu – tak se mnohdy mohou cítit žáci učitele Adama z našeho výzkumného materiálu. S jeho typickým projevem plným slovní vaty jsme čtenáře seznámili již v ukázce z vyučovací hodiny českého jazyka v úvodu kapitoly při popisu základních kategorií identifikovaných komunikačních stylů učitelů.

Povídkař

Do typologie učitelů – vypravěčů zahrnujeme také komunikační styl pojmenovaný Povídkář, protože na jednu stranu se zde prolínají prvky i z dalších vypravěčských stylů jako nabalování, expresivita a celková verbální dominance učitele, ale výrazně se odlišuje obsáhlostí monologických promluv. Vstup žáka do komunikace je však minimální, pouze k ujištění, že informace, které vyhodnotí jako důležité pro zápis do sešitu, zachytili správně. Domníváme se, že monologizace u tohoto stylu je výrazně vázána na učitelův vztah ke konkrétnímu předmětu. V našem případě jde o učitele Jakuba, kdy rozsah jeho monologických vstupů je způsoben snahou „převyprávět“ podrobně probírané historické události v rámci výuky dějepisu.

Závěr

Zkoumaný datový materiál přináší zjištění ukazující, že monolog učitele je stále živým útvarem a nacházíme jeho podoby ve všech analyzovaných hodinách, u všech učitelů. Učitel a jeho práce s tématem výuky, která se odráží v žánrech monologu, a dominance v řízení výukové komunikace způsobují, že v širší struktuře výměny replik se žáky rozvíjí své promluvy tak, že dochází k jejich monologizaci. V prezentovaném příspěvku jsme kromě zjištěných výchozích variant monologu učitele, především tedy vnořeného

monologu, chtěli poukázat na další významný faktor, který rozkryla analýza dat, a totiž komunikační styl učitele vedoucí k monologizaci komunikace. Ten je provázán i s pojmenovanými příčinami vnošení monologu do komunikace ve třídě. Jsme si vědomi toho, že náš vzorek učitelů je omezený, a tak přináší jen některé možnosti reálné podoby monologizace výukové komunikace. Přesto věříme, že i tato skromná typologie zkoumaných učitelů může přispět k diskuzi nad tématem monologických promluv učitele ve vyučování.

Literatura

- Alexander, R. (2016) *Towards dialogic teaching*. Dostupné online z http://www.misanortheast.ca/media/7365/lucy_towards_dialogic_talk.pdf.
- Beebe, S. A., Mottet, T. P. (2009). *Students and Teachers*. In W. F. Eadie (Ed.), 21st century communication: A reference handbook. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hirschová, M. (2013). *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum.
- Höflerová, E. (2003). *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Janíková, M. a kol. (2009). *Výzkum výuky – tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (2009). Posledních dvacet let výzkumu pedagogické interakce a komunikace v České republice (léta 1990–2009). In *Pedagogická komunikace v pedagogických, sociálních a filozofických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Molinari, L. & Mameli, C. (2015) Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia Paedagogica*, 20(3), 7–19.
- Richmond, V. P., Wrench, J. S. & Gorhan, J. (2009) *Communication, Affect, & Learning in the Classroom*. San Francisco: Cafe Press.
- Šedová, K., Švaříček, R. & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šedová, K. et al. (2014) On the way to dialogic teaching: action research as a means to change classroom discourse. *Studia paedagogica*, vol. 19, n. 4.
- Wiegerová, A. & Deutscherová, B. (eds.). (2016). *Fórum mladých výzkumníků III. 2015: studentská magisterská a doktorandská konference IGA: sborník z konference konané 5. 11. 2015 ve Zlíně*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Kontakt

Mgr. Hana Navrátilová
Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně
doktorandka Filozofické fakulty MU v Brně
Mostní 5139, 760 01 Zlín
E-mail: hnavratilova@fhs.utb.cz

Autoregulace jako faktor ovlivňující míru frekvence podvádění žáků

Anna Římánková

Abstrakt

Pojem autoregulace se stává důležitým pedagogicko-psychologickým tématem a jednotlivé autoregulační dovednosti či kompetence se postupně zařazují mezi klíčové pojmy vzdělávacích záměrů. Vysoká míra autoregulace u žáků však nemusí mít ve školním prostředí čistě pozitivní důsledky, což ukazuje tento příspěvek. Přináší zjištění, že některé autoregulační dovednosti navyšují míru frekvence určitých druhů žákovského podvádění. U daných vlivů se také projevily jisté rozdíly mezi muži a ženami. Výsledky byly stanoveny na základě kvantitativního dotazníkového šetření provedeného na náhodně vybraném vzorku 346 studentů brněnských středních škol. Rozdělení autoregulace a podvádění na jednotlivé dimenze, které umožnilo detailnější prozkoumání vlivu mezi těmito proměnnými, proběhlo prostřednictvím faktorové analýzy.

Klíčová slova: autoregulace a autoregulační dovednosti, podvádění, pohlaví, žáci a studenti středních škol.

Self-regulated learning as a factor influencing the rate of cheating by students

Abstract

The term self-regulated learning is becoming an important topic in education and psychology. Individual self-regulation skills or competences are among the key terms

of educational aims. This paper shows that a high rate of self-regulation of students does not necessarily bring only positive effects to the school environment. It shows that some self-regulation skills increase the rate of particular types of students' cheating with differences between men and women. The results of this study are based on a quantitative study of a random sample of 346 students of secondary/high schools in Brno. For collecting the data, a method of questionnaire was used. The self-regulated learning and cheating was divided into individual dimensions according to the factor analysis, which allowed a more detailed study of the influences between the variables.

Key words: self-regulated learning and self-regulation skills, cheating, sex, secondary/high school pupils and students.

Úvod

Pojem autoregulace jakožto souhrnné vyjádření žákových motivací, schopností, plánování, sebehodnocení apod. se dnes stává „jednou z klíčových psychologických, ale i pedagogických kategorií“ (Hrbáčková, Vávrová, Hladík, Švec, & Novotná, 2010, s. 7), jelikož jde o významnou charakteristiku žáka zlepšující jeho výkon ve škole. Kromě studijního výkonu se však můžeme zaměřit na mnoho dalších témat souvisejících s edukací ve škole, na něž může mít autoregulace vliv. Jedním z nich může být podvádění žáků, které se navíc v posledních letech stalo celospolečenským fenoménem výrazně zasahujícím do oblasti vzdělávání. Uváděná procentuální účast studentů na podvádění se v jednotlivých výzkumech liší, pohybuje se však nejčastěji v rozmezí 50 až 90 %. Zároveň se většina studií shoduje, že podvádí stále více studentů. Zejména se přitom podvádění ve škole vyskytuje mezi středoškoláky (Vacek, 2013, s. 117), jelikož žáci základních škol nejsou pro podvádění ještě dostatečně vyspělí, odvažní a vynalézaví a vysokoškolské prostředí podvádění příliš nesvědčí.

Jelikož je tedy podvádění, a to převážně na střední škole, velmi aktuálním problémem a rozvinutá schopnost autoregulace u žáka, jak se zdá, má pozitivní účinek na žákovo působení na škole, rozhodli jsme se v tomto příspěvku podívat na vzájemnou souvislost těchto dvou jevů. Hlavním cílem příspěvku je tak zjistit, zda míra autoregulace středoškoláků ovlivňuje míru frekvence jejich podvádění, a pokud ano, tak jakým způsobem. Z teorie bychom spíše očekávali, že vyšší míra autoregulace bude napomáhat ke snížení podvádění. My si však pokládáme zejména otázku, zda vyšší míra autoregulace nemůže působit taktéž opačným způsobem.

Vzhledem ke komplexnosti proměnných podvádění i autoregulace sledujeme vliv jednotlivých autoregulačních dovedností na jednotlivé druhy podvádění vytvořených pomocí faktorové analýzy. Rovněž jsme se zabývali otázkou, jak se vliv uvedených faktorů promění, podíváme-li se na něj zvlášť u mužů a zvlášť u žen.

1 Teoretická východiska

1.1 Autoregulace

Pojem autoregulace se stal předmětem výzkumných šetření převážně zahraničních autorů, a to např. Zimmermana (2002) a Pintricha (2004). Vzhledem k tomu, že se pojem stává důležitým pedagogicko-psychologickým tématem, byl o něj však projevěn zájem i v českých studiích. Věnují se mu zejména Foltýnová (2008), Hrbáčková (2011) či Jakešová (2013).

Výše uvedení i další badatelé představili různé teorie charakteristické svým specifickým pohledem na autoregulaci, a to převážně na její klíčové aspekty a na postupy, kterými k ní lze dospět. Helus a Pavelková (1992, s. 199) popisují, že nejde jen o sebepoznání, ale rovněž o způsobilost sám sebe utvářet a zdokonalovat se zřetelem na stanovené cíle a plán. I ostatní autoři se shodují na tom, že jde o samostatné řízení a regulaci svého procesu učení. Například Zimmerman (2002, s. 65) považuje autoregulaci za „proces, při kterém učící se jedinec transformuje své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení“¹.

Má-li být žák autoregulovaný, musí tedy splňovat určité podmínky. Jedná se o tzv. autoregulační dovednosti (někdy kompetence k autoregulaci učení). Do několika bodů je shrnuje například Hrbáčková et al. (2010, s. 49–50). Zejména by měl být žák schopen:

- stanovit si cíle vlastního učení,
- posoudit, čeho je schopen dosáhnout,
- zaměřit pozornost na studium a vytrvat u něj,
- zvolit a prakticky uplatnit pro něj nejvhodnější strategie učení,
- ovládat plánování času,
- zhodnotit svůj pokrok v učení,
- udržovat o sobě pozitivní přesvědčení,
- a další.

Toto výzkumné šetření provádíme na středoškolácích, kteří by již ve svém věku měli mít z větší části zakotvenou svou míru autoregulace. Ačkoli je možné autoregulační schopnosti rozvíjet po celý život, hlavní období zisku autoregulačních dovedností je věk mezi 6 až 12 lety (Jakešová, 2011, s. 164). Neznamená to však, že všichni středoškoláci dosáhnou v daných autoregulačních dovednostech takové úrovně, jak by ideálně ve svém věku měli.

Ve školním prostředí se ale jedná o poměrně podstatné dovednosti žáka. Některé z uvedených autoregulačních kompetencí se dokonce postupně stávají klíčovými pojmy vzdělávacích záměrů, například *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (2007). Různé studie totiž ukazují, že rozvinutí autoregulačních dovedností umožňuje

¹ V originálním znění: „process by which learners transform their mental abilities into academic skills“.

žákovi zdokonalit svůj průběh učení, což vede k celkovému zlepšení studijního výkonu ve škole (Jakešová, 2012, s. 283).

1.2 Podvádění

Pro pojem podvádění vzniklo mnoho různých definic. Žádná z definic není přijímána obecně, většina autorů však považuje pro téma podvádění ve škole za shrnující a respektovanou monografii Cizka (2003), jehož pojetí dále rozpracovává Mareš (2005). Školním podváděním tedy podle Mareše (2005, s. 312) chápeme chování, které:

- porušuje školou stanovená pravidla pro vypracovávání testů a úkolů,
- nespravedlivě zvýhodňuje některého studenta před dalšími,
- snižuje spolehlivost a přesnost závěrů pedagoga vyvozovaných z žákových výkonů.

Výskyt podvádění je mezi studenty velmi vysoký a míra tohoto chování v posledních několika desítkách let narůstá, což dokládá např. Vrbová a Stuchlíková (2012, s. 320). Co se týče námi zkoumaných středních škol, pohybují se dle výzkumů procenta podvádějících mezi 50 až 93 %, viz studie McLaughlin a Ross (1989), Galloway (2012) a další.

Výsledky o nárůstu podvádění bychom neměli opomíjet z mnoha důvodů. Kupříkladu Vrbová (2011, s. 514–515) varuje, že užitek z podvádění, ačkoli může být i jen krátkodobý, může „v dlouhodobém horizontu ovlivnit charakter žáka, jeho pracovní návyky, znalosti i schopnosti“. Jelikož je podvádění závažným problémem a odborné studie ukazují jeho rozmach, je důležité sledovat faktory, které k tomuto jevu vedou, nebo naopak faktory, které dané chování tlumí.

1.3 Souvislost autoregulace a podvádění

V rámci souvislosti autoregulace a podvádění se mluví především o tom, že autoregulační dovednosti má žák v sobě uloženy jako potenciality, které se rozvinou jen za příznivých podmínek. Nedojde-li k tomu, může žák dospět ke stylům učení, které mu nesedí, nebo přestat uvažovat o svém stylu učení a uchýlit se k podvádění (Čáp & Mareš, 2007, s. 505). Zdá se tedy, že by vyšší míra autoregulace měla pomoci bránit rozvinutí podvádění. Síla vlivu autoregulace na podvádění empiricky ale zkoumána příliš nebyla. Stávající výzkumy se zaměřují spíše na dílčí části autoregulace a jejich vliv na podvádění.

Nejčastěji byl zjišťován vliv motivace, a to obvykle prostřednictvím testování vlivu vnitřních cílů a výkonových cílů. Ukazuje se, že studenti vnitřně motivovaní a s touhou něco se naučit podvádějí méně než studenti motivovaní nějakým vnějším prvkem, který měří jejich výkonnost (např. známkou). Ve své studii to dokládají kupříkladu autoři Midgley a Anderman (2004, s. 501, 513). Dále se uvádí, že méně podvádějí ti žáci, kteří používají hlubší kognitivní strategie. Této problematice se věnují např. Anderman, Griesinger a Westerfield (1998, s. 87). Zejména jde o schopnosti verbální a takové, díky

nimž žáci dokáží dobře propojovat nové poznatky s tím, co už znají. Zároveň hraje roli i to, jak své nadání hodnotí sám student. Příznivé školní sebepojetí žáka zahrnuje mezi proměnné tlumící podvádění např. Cizek (2003). Vzhledem k teorii objasňující pojem autoregulace by se dalo říci, že všemi těmito vlastnostmi by měli disponovat převážně právě autoregulovaní studenti, a tudíž by se k podvádění neměli uchýlovat tak často jako ostatní žáci.

Oproti tomu proměnné podporující podvádění, jako orientace na známky, nikoli na znalosti a dovednosti, žákova motivace spočívající ve vyhnutí se neúspěchu či pocit, že učivo není užitečné a smysluplné (Mareš, 2005, s. 327), jsou naopak jasnou známkou velmi nízké míry autoregulace.

Vzhledem k tomu, že jsou zkoumány ve vztahu k podvádění pouze dílčí prvky autoregulace, rozhodli jsme se pracovat v rámci tohoto výzkumu s autoregulací jako celkem, tak jak je vnímána v současném pojetí, viz např. Zimmerman (2002) a Jakešová (2013).

2 Metodologie

Výzkum vlivu autoregulace na míru frekvence podvádění žáků středních škol jsme provedli pomocí kvantitativního přístupu. Kromě samotné souvislosti autoregulace a podvádění jsme také analyzovali, jak se vztah mezi danou závisle a nezávisle proměnnou projevuje u žen a mužů zvlášť.

Výzkumná populace zahrnuje žáky všech různých typů brněnských středních škol. Gymnázia přitom byla omezena tak, aby šlo o vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3), ne o nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2).

Volba výzkumného vzorku probíhala pravděpodobnostním (náhodným) dvoustupňovým výběrem. S realizací výzkumného šetření nakonec souhlasilo osm škol. Celý proces probíhal s informovaným souhlasem vedení i respondentů. Podařilo se nasbírat odpovědi od 346 respondentů, přičemž výzkumný soubor obsahoval 174 (cca 50 %) mužů a 171 (cca 50 %) žen.

2.1 Výzkumný nástroj

Výzkumným nástrojem byl pro tento výzkum dotazník, jehož pilotáž proběhla v rámci předvýzkumu na 70-ti respondentech. Vytvořený elektronický dotazník je možné si zobrazit na následující webové adrese: <http://goo.gl/sVS6pR>.

Jeho cílem je měřit hlavní konstrukty tohoto výzkumného šetření, tedy zejména míru autoregulace a míru frekvence podvádění, a to u žáků středních škol. U měření daných proměnných jsme využili odpovědi z mnoha různých položek, tedy z tzv. baterií položek. Z baterií položek byl následně aritmetickým průměrem vypočítán souhrnný

index. Čím vyšší hodnota indexu byla u respondenta zjištěna, tím dosáhl vyšší míry frekvence podvádění či vyšší míry autoregulace.

Položky vypovídající o podváděcích strategiích i položky měřící úroveň autoregulace byly však ještě rozděleny pomocí faktorové analýzy do několika specifických typů (viz 2.1.1). Dále jsme tak pracovali zejména s indexy vytvořenými pro tyto jednotlivé kategorie podvádění a autoregulace. Dále dotazník obsahuje část zjišťující prospěch žáka a žákovy vzdělávací ambice, jejich rozbořen se však v tomto příspěvku nezabýváme.

Měření míry frekvence podvádění

Celková míra frekvence podvádění byla zjišťována pomocí baterie 33 položek. Většina z nich vychází z konkrétních postupů podvádění popsaných Marešem (2005, s. 314–318), který vytváří tříčlennou typologii a rozpracovává tak klasifikaci Cizka (2003). Jelikož jsme usilovali o co možná nejúplnější výčet podvodného jednání ve škole, vytvořili jsme ještě několik položek s oporou o výzkum podvádění Vrbové a Stuchlíkové (2012). Položky v našem dotazníku nejsou však převzaty v přesném znění, v jakém jsou v uvedených zdrojích. Rovněž jsme vypracovali vlastní klasifikaci podvádění (Římánková, 2015, s. 12–13), která zahrnuje mimo jiné rozčlenění podle rozdílné míry iniciativy při podvádění. Odlišujeme tedy chování, pomocí kterého žák sám získává nějaké nepovolené výhody (tzv. získávací strategie), a jednání, při němž žák naopak poskytuje nepovolené výhody někomu jinému (tzv. poskytovací strategie).

Je ovšem potřeba mít na paměti, že při použití dotazníku pro měření podvádění se může projevit neochota žáků se k takovému chování přiznat. V předvýzkumu se však ukázalo, že se žáci nebáli odpovídat i nejsilnější možností „vždy (téměř vždy)“. Odpovídá to zjištění Vacka (2013, s. 118), že v mnohých případech dochází spíše k tomu, že se žáci podvodem chlubí, než že by se za něj styděli.

Měření míry autoregulace

Na zjištění úrovně, jíž žáci dosahují v autoregulačních dovednostech, existují různé měřící nástroje. Nejčastěji využívaným dotazníkem pro tuto oblast je výzkumný nástroj *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), jehož hlavní autorem je Pintrich (1991), avšak tento dotazník je dnes již považován za zastaralý (Dunn, Lo, Mulvenon, & Sutcliffe, 2012). Zmíněný dotazník MSLQ je také zaměřen převážně na diagnostiku motivace. Motivace je většinou autorů jako komponenta autoregulace zdůrazňována (Jakešová, 2013, s. 107), klíčovou roli při autoregulaci však hraje propojení afektivních či motivačních složek s kognitivními a metakognitivními složkami (Hrbáčková, 2011, s. 8). Neměly by se tudíž zanedbávat ani ostatní části autoregulace.

Rovněž je při výběru dotazníku potřeba myslet na to, pro jak staré jedince byl dotazník vytvořen. U zahraničních dotazníků pak můžeme narazit ještě na problém, že nemusí plně vyhovovat českému prostředí.

Vzhledem k uvedeným kritériím byl k měření míry autoregulace využit výzkumný nástroj Foltýnové (2008, s. 177–178), která jej vytváří s oporou o teorii cyklických fází Zimmermana (2002). Proměnnou autoregulace tak měřily položky, jež popisovaly charakteristické znaky autoregulovaného jedince (např. efektivní plánování času, schopnost sebehodnocení, vnitřní motivace).

2.1.1 Obsahová validita a reliabilita

V rámci výzkumného šetření proběhlo také posouzení kvality baterie položek měřících míru frekvence žákovského podvádění, a to pomocí explorativní faktorové analýzy. Cílem bylo vysledovat, zda položky týkající se podvádění měří dohromady skutečně pouze jedinou proměnnou, a to celkovou míru frekvence podvádění, či jestli je možné rozdělit způsoby podvádění obsažené v dotazníku do dílčích druhů. Stejným způsobem byly následně zpracovány i položky měřící úroveň autoregulace, ověřena tak byla kvalita i této baterie položek.

K extrakci faktorů zahrnujících podváděcí strategie jsme využili metodu Hlavních komponent a rotaci Varimax normalizovaný. Jedna z položek při vybrané rotaci nezapadla do žádného z faktorů, dále jsme s ní tedy nepracovali. Rovněž jsme se rozhodli vyřadit ještě i jednu položku s nižší faktorovou zátěží než 0,41.

Využitou metodou u extrakce faktorů týkajících se autoregulačních dovedností byla metoda Maximální věrohodnosti. Rotaci jsme zvolili Promax normalizovaný. Do vzniklých faktorů nebylo zařazeno osm položek. Šlo o položky mající nižší faktorovou zátěž, než je hodnota 0,45, nebo také položky, které vykazovaly velmi podobnou korelaci s více faktory.

Na závěr jsme také ověřili, zda je měření dostatečně reliabilní, tedy zda je výzkumný nástroj jako celek, stejně tak jako jeho jednotlivé vzniklé dimenze, obsahově celistvý a spolehlivý.

Faktory podvádění

Položky týkající se podvádění jsme rozdělili do sedmi faktorů. Dohromady tyto výsledné faktory vysvětlují necelých 61 % rozptylu proměnných, přičemž první komponenta vyčerpává lehce přes 30 % rozptylu.

Faktory shrnuje tabulka 1. Podrobnější charakteristika faktorů a konkrétní faktorové zátěže položek jsou uvedeny v práci Římánkové (2015, s. 45–49). Dále v textu používáme pro získané faktory především zvolené zkratky.

Tab. 1
Faktory podvádění

Zkratka	Faktor	Příklad položky	Počet	α
Lhaní	Lhaní učitelů a vyvíjení tlaku na něj	Tvrdíš, že jsi písemnou práci odevzdal(a), i když jsi ji neodevzdal(a).	9	0,9
Získávání	Získávání výhod při zkoušení	Opisuješ od spolužáka při písemném zkoušení.	6	0,9
Poskytování	Poskytování výhod při zkoušení	Napovídáš (verbálně, neverbálně nebo elektronicky) při zkoušení.	7	0,8
Uspadnění	Uspadnění si práce při přípravě	Před zkoušením se snažíš bez vědomí učitele získat otázky, které by se při zkoušení mohly objevit (od jiných studentů, ze starých verzí testů, ...).	3	0,7
Zatajování	Zatajování chyb	Když si sám/sama opravuješ svou písemnou práci, nahlásíš méně chyb.	3	0,7
Zastoupení	Vypracování někým jiným	Žádáš někoho, aby za Tebe složil zkoušení (např. i při testu na počítači).	3	0,6 ²
DŮ	Poskytování výhod při psaní domácí práce	Dáváš opsat domácí práci, kterou plánuješ odevzdat, někomu jinému.	1	— ³

Výsledek faktorové analýzy ukázal dělení na více druhů podvádění, než zahrnuje tříčlenná typologie Mareše (2005, s. 314–315), z níž jsme vycházeli a kterou jsme si rozšířili. Také se potvrdilo naše rozdělení podvádění na strategie, pomocí nichž student získává určité výhody pro sebe (získávací strategie), a způsoby podvádění, které přináší užitek někomu jinému (poskytovací strategie).

Pro všechny uvedené faktory proběhl dále výpočet vnitřní homogenity (koeficientu Cronbachova alfa). Výsledky výpočtů ukazující, do jaké míry jsou si položky dané dimenze blízké, jsou uvedeny v již zmíněné tabulce 2.1, a to ve sloupci α . Odhad reliability podváděcích strategií jako celku je 0,92, mohou být tedy hodnoceny jako celistvé.

Faktory autoregulace

Položky měřící míru autoregulace byly rozděleny do devíti faktorů. Těchto devět faktorů je schopno vysvětlit 59 % rozptylu proměnných, z čehož téměř 26 % vysvětluje první faktor.

Všechny faktory jsou uvedeny v tabulce 2.2. Jejich podrobný popis spolu s faktovými zátěži položek se nachází opět v práci Římankové (2015, s. 52–56). Výsledné faktory jsou dále v příspěvku taktéž značeny převážně svou zkratkou.

² Hodnoty bývají velmi citlivé na počet položek, tudíž dimenze složené z malého počtu položek dosahují obvykle nižší hodnoty.

³ Hodnota není uvedena, jelikož se jedná pouze o jednopoložkovou kategorii podvádění.

Pro jednotlivé dimenze uvádíme v tabulce 2 také hodnotu koeficientu Cronbachova alfa. Z výpočtu byly vynechány dva faktory autoregulace (*Přínosnost* a *Soustředění*), které jsou tvořeny pouze dvěma položkami, a proto je u nich ve zmíněné tabulce ve sloupci α uvedena pomlčka. V daných případech byla namísto koeficientu ověřena vzájemná bivariační korelace. V případě autoregulačního faktoru *Schopnosti*, který nevykazoval požadovanou hodnotu, jsme vyřadili položku s prvkem celkové korelace nižším než 0,2, čímž celková hodnota stoupla na doporučenou hodnotu 0,7. Pro autoregulační strategie jako celek byla zjištěna vysoká hodnota Cronbachova alfa, konkrétně 0,92. Část dotazníku měřící autoregulační dovednosti studenta, tak může být považována za spolehlivou.

Tab. 2

Faktory autoregulace

Zkratka	Faktor	Příklad položky	Počet	α
<i>Práce</i>	Uvědomování si důležitosti své vlastní práce	Když dostaneš špatnou známku, víš, proč jsi ji dostal(a) a co jsi udělal(a) špatně.	5	0,8
<i>Rozvržení</i>	Schopnost rozvržení si učiva	Dobře si naplánuješ a rozvrhneš učivo, které se máš naučit.	6	0,8
<i>Zájem</i>	Zájem o učivo	Učíš se ze zájmu, aby ses něco nového dozvěděl(a).	4	0,8
<i>Schopnosti</i>	Vlastní schopnosti, víra v ně a snaha je zlepšovat	Když chceš, jsi schopný(á) se na písemnou práci dobře naučit.	7	0,7
<i>Kariéra</i>	Motivace kariérou	Učíš se, abys měl(a) v budoucnu lepší pracovní umístění.	3	0,8
<i>Kontrola</i>	Kontrola svých dosavadních znalostí	Když se učíš, přinutíš se kontrolovat, zda si pamatuješ to, co jsi se naučil(a).	4	0,8
<i>Hodnocení</i>	Schopnost ohodnotit výsledek	Když se něco naučíš, dovedeš sám/sama sebe ohodnotit, jak dobře ses to naučil(a).	2	0,7
<i>Přínosnost</i>	Uvědomování si přínosnosti látky	Když se učíš, víš, proč a k čemu Ti naučená látka bude.	2	–
<i>Soustředění</i>	Schopnost soustředění	Při učení se dovedeš dobře soustředit.	2	–

2.2 Metoda analýzy dat

Metodou použitou pro vysvětlení působení zvolených faktorů na podváděcí kategorie byla metoda vícenásobné lineární regrese. Šlo o deskriptivní model této metody, netestovali jsme vzájemné vztahy mezi nezávisle proměnnými. Veškeré nezávisle proměnné jsme do výpočtu vložili najednou, jednalo se tedy o metodu standardní (Enter). Kromě závisle a nezávisle proměnných vstupovala do analýz také další proměnná – pohlaví, a to pomocí filtru.

3 Výsledky a diskuze

Hlavním zjištěním této práce je, že autoregulační dovednosti ovlivňují míru frekvence žákovského podvádění. Tyto dovednosti nemůžeme však použít pro predikci všech druhů podvádění. Dle analýzy rozptylu (F-testu) jsou využitelné jako prediktory pouze pro druhy podvádění *Lhaní*, *Získávání* a *Zastoupení*. Využitelné jsou rovněž pro typy *Usnadnění* a *DŮ*, avšak pouze v některých případech omezení pomocí proměnné pohlaví. U druhů podvádění *Poskytování* a *Zatajování* se toto nepotvrdilo ani u nerozlišeného, ani u rozlišeného pohlaví.

Dále se tak v rámci tohoto příspěvku věnujeme pouze druhům podvádění *Lhaní*, *Získávání*, *Usnadnění*, *Zastoupení* a *DŮ*, u nichž autoregulační dovednosti ovlivňují míru frekvence, s jakou k těmto typům podvádění dochází. Podle t-testu a jeho signifikance má každá z autoregulačních dovedností alespoň na nějaký z uvedených druhů podvádění signifikantní vliv, výjimkou je pouze autoregulační dovednost *Soustředění*, u níž nebyla prokázána statisticky významná souvislost s žádným druhem podvádění.

Výsledky pro zmíněné druhy podvádění jsou přehledně zaznamenány v tabulce 3. Je-li u nezávisle proměnné pod určitým typem podvádění symbol +, znamená to, že čím vyšší míry v ní student dosahuje, tím vyšší míry bude nabývat rovněž frekvence podvádění. Znaménko – naopak značí snížení míry frekvence podvádění s narůstající hodnotou nezávisle proměnné. Označení Ø pak reprezentuje nesignifikantní vliv nezávisle proměnné na míru frekvence podvádění (dle t-testu). V tabulce se kromě těchto symbolů objevuje ještě značení x, které vypovídá o nesignifikantnosti použití dané sady nezávisle proměnných k vysvětlení míry frekvence podvádění (dle F-testu).

Zkoumání vlivu autoregulačních dovedností na různé druhy podvádění proběhlo v rámci širšího šetření, v němž byla sledována rovněž souvislost podvádění s prospěchem žáka. Vysvětlitelnost, uvedená taktéž ve zmíněné tabulce, pak vypovídá o procentech vysvětlené variance daných druhů podvádění pomocí všech autoregulačních faktorů a prospěchu dohromady.

Tab. 3

Shrnutí zjištěných závislostí

	Lhaní		Získávání		Usnadnění		Zastoupení		Dů	
	neroz.	muži ženy	neroz.	muži ženy	neroz.	muži ženy	neroz.	muži ženy	neroz.	muži ženy
<i>Prospěch</i>	∅	∅	+	+	∅	×	+	∅	×	∅
		∅		+		∅		+		×
<i>Práce</i>	–	–	–	–	+	×	∅	∅	×	–
		∅		∅		∅		∅		×
<i>Rozvržení</i>	+	∅	∅	∅	∅	×	∅	∅	×	∅
		∅		∅		∅		∅		×
<i>Zájem</i>	+	∅	∅	∅	∅	×	+	∅	×	∅
		+		∅		∅		∅		×
<i>Schopnosti</i>	∅	∅	∅	∅	∅	×	∅	–	×	∅
		∅		∅		∅		∅		×
<i>Kariéra</i>	∅	∅	+	+	∅	×	∅	∅	×	∅
		∅		∅		∅		∅		×
<i>Kontrola</i>	–	∅	–	∅	∅	×	–	∅	×	∅
		–		–		–		–		×
<i>Hodnocení</i>	+	+	+	+	∅	×	∅	∅	×	+
		∅		∅		∅		∅		×
<i>Přínosnost</i>	∅	∅	–	∅	–	×	∅	∅	×	∅
		∅		–		∅		–		×
<i>Soustředění</i>	∅	∅	∅	∅	∅	×	∅	∅	×	∅
		∅		∅		∅		∅		×
Vysvětlitelnost (Adjusted R2)	19%	21% 17%	20%	16% 27%	6%	×	11%	8% 15%	×	10% ×

Tato procenta vysvětlitelnosti se pohybují v rozmezí 6 % až 27 %. Nejde tedy o příliš vysokou míru vysvětlitelnosti, což se však vzhledem ke komplexnosti jevu podvádění a velkému množství faktorů, jež jej mohou ovlivňovat, dá očekávat. Neboli, jak upozorňuje Mareš (2005), faktorů ovlivňujících podvádění jsou zřejmě desítky.

Dále je v tabulce 3 patrné, že souvislost mezi autoregulací s prospěchem a podváděním je ovlivněna pohlavím.

3.1 Vliv autoregulace na míru frekvence podvádění

Co se týče autoregulačních dovedností, ukázala vícenásobná regrese, že působení jednotlivých autoregulačních dovedností na míru frekvence podvádění nejsou shodná (viz tabulka 3).

Existují dovednosti, které míru frekvence podvádění snižují, jsou-li u studenta více rozvinuty. Takovýmto působením se vyznačují: *Schopnosti, Kontrola a Přínosnost*.

Potvrdilo se však, že určité autoregulační dovednosti mohou působit i obráceně, tedy tak, že čím vyšší míry dané schopnosti student dosahuje, tím více podvádí. Jde o: *Rozvržení, Zájem, Kariéra a Hodnocení*.

Ani do jedné z těchto dvou kategorií není možné zařadit *Práce*, jelikož tato dovednost ve většině případů podvádění snižuje, ale u typu podvádění *Usnadnění* se vyskytl vliv opačný. *Soustředění*, jak už bylo výše zmíněno, pak neovlivňuje žádný druh podvádění.

U každého druhu podvádění nepůsobí však všechny z uvedených autoregulačních dovedností, u jednotlivých typů podvádění hrají roli vždy jen určité z nich. Také nejde vždy o tutéž sadu dovedností. Na to, že zjištěné souvislosti mohou být odlišné, sledujeme-li vliv faktorů na specifické typy podvádění, upozorňují i Anderman a Midgley (2004, s. 512). U všech druhů podvádění se ale projevila jak některá z autoregulačních dovedností snižující míru podvádění, tak některá zvyšující míru podvádění.

3.1.1 Autoregulační dovednosti s negativním vlivem

Zjištění, že má-li jedinec rozvinuté určité autoregulační dovednosti (*Schopnosti, Kontrola, Přínosnost*), tak méně podvádí, jsou v souladu s výsledky dosavadních výzkumů (viz 1.3). V rámci tohoto výzkumného šetření jsme si však kladli především otázku, zda vyšší míra autoregulace může v některých případech rovněž navyšovat míru frekvence podvádění. Blíže tak v této podsekcí rozebíráme následující autoregulační dovednosti s negativním vlivem: *Rozvržení, Zájem, Kariéra a Hodnocení* a částečně také *Práce*.

V tabulkách 4, 5 a 6 pro výše vyjmenované autoregulační dovednosti uvádíme výsledky regrese, konkrétně přesné hodnoty koeficientů *B* a *Beta*. Tyto tabulky jsou vzájemně rozlišeny podle pohlaví. Podíváme-li se zvlášť na muže a zvlášť na ženy, zjistíme, že se zejména neprojevují všechny z dovedností působící u nerozlišeného pohlaví. Co se týče závisle proměnných, obsaženy jsou pak v daných tabulkách jen ty druhy podvádění, u nichž alespoň některé autoregulační dovednosti způsobují nárůst jejich míry frekvence. Pokud pro některou kategorii podvádění není vliv jedné či více z autoregulačních dovedností statisticky významný, nachází se v tabulkách 4, 5 a 6 symbol $\emptyset$ (obdobně jako v tabulce 1). Upozorňujeme také, že u autoregulační dovednosti *Práce* jsou v tabulce 2 kromě kladných regresních koeficientů rovněž některé záporné,

jelikož, jak jsme již zhodnotili výše, se jedná o dovednost se smíšeným vlivem na míru frekvence podvádění.

Tab. 4

Výsledky regrese pro nerozlišené pohlaví

		<i>Lhaní</i>	<i>Získávání</i>	<i>Usnadnění</i>	<i>Zastoupení</i>
<i>Práce</i>	<i>B</i>	−0,40	−0,22	0,15	∅
	<i>Beta</i>	−0,35	−0,24	0,18	∅
<i>Rozvržení</i>	<i>B</i>	0,21	∅	∅	∅
	<i>Beta</i>	0,17	∅	∅	∅
<i>Zájem</i>	<i>B</i>	0,16	∅	∅	0,18
	<i>Beta</i>	0,13	∅	∅	0,14
<i>Kariéra</i>	<i>B</i>	∅	0,14	∅	∅
	<i>Beta</i>	∅	0,12	∅	∅
<i>Hodnocení</i>	<i>B</i>	0,27	0,27	∅	∅
	<i>Beta</i>	0,19	0,24	∅	∅

Tab. 5

Výsledky regrese pro muže

		<i>Lhaní</i>	<i>Získávání</i>	<i>DŮ</i>
<i>Kariéra</i>	<i>B</i>	∅	0,19	∅
	<i>Beta</i>	∅	0,18	∅
<i>Hodnocení</i>	<i>B</i>	0,27	0,32	0,23
	<i>Beta</i>	0,23	0,31	0,26

Tab. 6

Výsledky regrese pro ženy

		<i>Lhaní</i>
<i>Zájem</i>	<i>B</i>	0,32
	<i>Beta</i>	0,19

Zájem a Kariéra. Z výsledků je patrné, že míra podvádění narůstá, zvyšuje-li se hodnota míry autoregulačních dovedností *Zájem* a *Kariéra*. Přitom jde zejména o tzv. získávací strategie, které jsou charakteristické tím, že z nich profituje sám aktér podvádění. Je to překvapující, jelikož by se dalo očekávat, že zajímá-li se někdo o danou látku nebo bude-li mu užitečná pro budoucí kariéru, bude se ji spíše snažit naučit. Ve skutečnosti se však ukazuje, že tím vyšší pociťují žáci tlak, že by měli být v této látce ve škole úspěšní.

To, že dnešní žáci pociťují poměrně značný tlak na výkon je prokázané, viz např. Vrbová a Stuchlíková (2012, s. 328). Možným důvodům, kvůli nimž tento tlak pociťují, se věnují např. Taylor, Pogrebin a Dodge (2002), přičemž zmiňují právě i snahu studentů dosáhnout dobrých výsledků ve škole, a to jak kvůli kariéře, tak kvůli učiteli.

Autoregulovaní studenti tak mohou být orientováni na průběh učení a na získání znalostí, avšak jsou-li příliš zatíženi, je možné, že to, co nepovažují za natolik důležité, vynechají nebo se to rozhodnou doučit později. Obávají se však špatné známky, která by je mohla ohrozit, a proto se rozhodnou uchýlit k podvádění. Ženy přitom, jak se ukázalo, většinou pociťují tlak, kvůli němuž se rozhodnou podvádět, mají-li zájem o učivo, kdežto muži tehdy, jsou-li hnáni vidinou budoucí kariéry. Toto odpovídá typickým genderovým představám, viz Smetáčková (2010, s. 122).

Rozvržení a Hodnocení. Studenti využívají tyto autoregulační dovednosti k tomu, aby našli další efektivní strategii, pomocí níž se jim podaří zvládnout jejich úkoly. Je-li student schopen zhodnotit, kolik toho již umí nebo kolik je schopen se ještě naučit, je zároveň schopen si uvědomit, co naopak není v jeho silách nebo časových možnostech. Pomocí druhé uvedené dovednosti si pak tedy rozvrhne, kdy se naučí to, co dokáže nebo co je mu například užitečné, a kdy a jakým způsobem se naopak připraví na zbylou část.

Takové jednání neodporuje tomu, jak je popisována autoregulace. Jednou ze schopností charakteristickou pro autoregulovaného jedince je to, že posuzuje, na kolik je schopný zvládnout úkol a podle toho volí strategie, které se mu zdají pro dosažení cíle nejvhodnější (Jakešová, 2013, s. 105).

Zmíněné autoregulační dovednosti tímto způsobem častěji působí u mužů. Možným vysvětlením by mohlo být to, že, čím je žena autoregulovanější, tím více si uvědomuje možné postihy, které by mohly za podvádění nastat (Mareš, 2005, s. 327). Kdežto u mužů se zdá, že čím jsou autoregulovanější, tím nemají takový respekt k autoritám a více projevují své vnitřní postoje, že dané chování není natolik závažné nebo opovrženíhodné. Fakt, že muži mají pozitivnější názory na podvádění, uvádějí např. Miller, Murdock, Anderman a Poindexter (2007, s. 11).

Práce. Dle našich výsledků působí tento faktor rozporuplně. U většiny druhů podvádění toto nevhodné chování zeslabuje, což se dá očekávat. V případě druhu podvádění *Usnadnění* ale naopak podvádění zesiluje. Je to poměrně logické, jelikož čím víc si je student vědom, že musí na zadaných úkolech a na učení pracovat, tím spíše se bude snažit o to, aby danou práci zvládl rychle, ale aby zároveň přinesla výsledky. Opět se takové chování ukazuje spíše u mužů, což se dá vysvětlit stejně jako v předchozím případě tím, že více využívají své schopnosti.

Závěr

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo prozkoumat vliv autoregulace na míru frekvence podvádění studentů středních škol. Příspěvek se pak soustředí zejména na objasnění toho, zda a proč vyšší míra autoregulace může míru frekvence podvádění žáků navyšovat. Rovněž sleduje, jak se daná souvislost proměňuje v závislosti na pohlaví. Výsledky ukázaly, že autoregulace nemá vliv na druhy podvádění. Poskytování výhod při zkoušení a Zatajování chyb, které tedy využívají všichni žáci bez ohledu na jejich míru autoregulace. U ostatních druhů podvádění byl však již vliv autoregulačních dovedností potvrzen.

Projevilo se, že určité z těchto dovedností podvádění podle očekávání zeslabují. Jsou jimi Vlastní schopnosti, víra v ně a snaha je zlepšovat, Kontrola svých dosavadních znalostí a Uvědomování si přínosnosti látky. To odpovídá představě o plně autoregulovaném studentovi, který nepotřebuje využívat podvádění k dosažení svých cílů, naopak je pro něj vyhýbání se samostatnému zvládnutí učiva kontraproduktivní.

Důležitějším zjištěním však je, že jiné z autoregulačních dovedností se chovají opačně, tedy že míru frekvence podvádění, a to zejména tzv. získávacích strategií, navyšují. Daný vliv byl zjištěn u těchto dovedností: Schopnost rozvržení si učiva, Zájem o učivo, Motivace kariérou a Schopnost ohodnotit se. Částečně pak také u dovednosti Uvědomování si důležitosti své vlastní práce.

Ukazuje to, že autoregulovaní studenti využívají své určité dovednosti pro dosažení svého cíle velmi kreativně, tedy nejen k vylepšení vlastního procesu učení, ale i k nečestným strategiím. Vzhledem k diskuzi výsledků se ovšem zdá, že hlavní roli zde hraje tlak a obavy, které tito žáci pociťují, a kvůli nimž dosahují žádoucího zisku rovněž pomocí tohoto způsobu. Dále se potvrdil rozdíl mezi muži a ženami. Platí, že muži jsou více hnáni snahou o dosažení kariéry a touhou ušetřit si práci, kdežto ženy k podvádění vede potřeba být úspěšná v konkrétním předmětu, o který má zájem.

Literatura

- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 84–93.
- Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating* (1st ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Dunn, K. E., Lo, W.-J., Mulvenon, S. W., & Sutcliffe, R. (2012). Revisiting the motivated strategies for learning questionnaire: A theoretical and statistical reevaluation of the metacognitive self-regulation and effort regulation subscales. *Educational and Psychological Measurement*, 72(2), 312–331.

- Foltýnová, D. (2008). *Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení při osvojování zeměpisného učiva* (Disertační práce). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Galloway, M. K. (2012). Cheating in advantaged high schools: Prevalence, justifications, and possibilities for change. *Ethics and Behavior*, 22(5), 378–399.
- Helus, Z., & Pavelková, I. (1992). Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 42(2), 197–207.
- Hrbáčková, K. (2011). *Rozvoj autoregulace učení studentů* (1st ed.). Praha: Hnutí R.
- Hrbáčková, K., Vávrová, S., Hladík, J., Švec, V., & Novotná, J. (2010). *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů* (1st ed.). Brno: Paido.
- Jakešová, J. (2011). Motivační aspekty autoregulace učení: od vymezení problematiky k diagnostice. In *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (1st ed., pp. 161–174). Brno: Masarykova univerzita.
- Jakešová, J. (2012). Motivační aspekty autoregulace učení: adaptace výzkumného nástroje. In *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (1st ed., pp. 283–300). Brno: Masarykova univerzita.
- Jakešová, J. (2013). Motivace v procesu autoregulace učení: výsledky empirického šetření. In *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům* (1st ed., pp. 104–121). Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 55(2), 310–335.
- McLaughlin, R. D., & Ross, S. M. (1989). Student cheating in high school: A case of moral reasoning vs. „fuzzy logic“. *The High School Journal*, 72(3), 97–104.
- Midgley, C., & Anderman, E. M. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 499–517.
- Miller, A., Murdock, T. B., Anderman, E. M., & Poindexter, A. L. (2007). Who are all these cheaters? characteristics of academically dishonest students. In *Psychology of academic cheating* (pp. 9–32). Amsterdam; Boston: Elsevier Academic Press.
- Pintrich, P. R. (Ed.). (1991). *A manual for the use of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, School of Education. Retrieved from files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Řimánková, A. (2015). *Faktory ovlivňující podvádění studentů středních škol* (Diplomová práce, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno). Retrieved from http://is.muni.cz/th/371639/ff_m/Smetáčková_I_2010
- Smetáčková, I. (2010). Běžný den v životě žen a mužů – představy dívek a chlapců o vlastní budoucnosti. *Studia paedagogica*, 15(1), 107–124.
- Taylor, L., Pogrebin, M., & Dodge, M. (Eds.). (2002). Advanced placement-advanced pressures: Academic dishonesty among elite high school students. *Educational Studies*, 33(4), 403–421.
- Vacek, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků* (2nd ed.). Hradec Králové: Gaudamus.
- Vrbová, J. (2011). Recenze: Davis, S. F., Drinan P. F., & Bertram Gallanty, T. (2009). Cheating in school: what we know and what we can do (Podvádění ve škole: co víme a co můžeme dělat). *Pedagogická orientace*, 21(4), 514–517.
- Vrbová, J., & Stuchlíková, I. (2012). Školní podvádění starších žáků: pilotní studie. *Pedagogika*, 62(3), 317–331.

Výzkumný ústav pedagogický. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (1st ed.). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practise*, 41(2), 64–70.

Kontakt

Mgr. Anna Římánková

Ústav pedagogických věd

Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Arna Nováka 1

602 00 Brno

E-mail: anna.rimankova@mail.muni.cz

Pedagogický pohľad na edukačný proces podporovaný digitálnymi technológiami

Peter Polakovič, Marta Vránová

Abstrakt

Moderné IKT zmenili kultúru a spoločnosť v rozsahu porovnateľnom s Gutenbergovým vynálezom kníhtlače. Naša doba je charakterizovaná obrovskou informačnou explóziou. Množstvo poznatkov, ktoré má ľudstvo k dispozícii, rastie obrovskou rýchlosťou. Už od konca 18. storočia sa objem informácií každých päť rokov zdvojnásobuje. Čím viac informácií má ľudstvo k dispozícii, tým dôležitejšie je vedieť informácie triediť, spracovávať a odovzdávať iným ľuďom. Rýchly rozvoj IKT, ktorého sme svedkami v súčasnej dobe, zasiahol všetky oblasti nášho každodenného života. Nie je tomu inak ani v školstve. IKT a rozvoj techniky utvárajú nové možnosti pre sebarealizáciu ľudí, pre uspokojovanie ich potrieb a tvorbu nových hodnôt. Osobný počítač a moderné komunikačné technológie ako moderný informačný nástroj nemalou mierou zvyšujú profesionalitu práce učiteľa. Pri vhodnom použití otvára okno do sveta a sprístupňuje učiteľovi a jeho žiakom nekonečný rad nových poznatkov a rovnako napomáha v riadení samotného edukačného procesu.

Kľúčové slová: edukačný proces, digitálne technológie, multimédiá, didaktické zásady edukácie.

Teacher's perspective on the educational process supported by digital technologies

Abstract

Modern ICT has changed the culture and society in a way comparable to the invention of the Gutenberg letterpress. Our world is characterized by an information explosion. The amount of knowledge that is available for men is growing very rapidly. Since the late 18th century the volume of information doubles every five years. The more information is available to humans, the more important is to know how to sort, process and pass the information on to other people. The rapid development of ICT, that we are witnessing now, has affected all areas of our daily lives, including education. ICT and the development of technology create new opportunities for self-realisation of people, for meeting their needs and creating new values. Personal computers and modern communications technologies as a modern information tool notably increase the professionalism of the teacher's work. When used appropriately, it opens a window to the world and enables both teachers and pupils to use an endless array of new knowledge. It also assists in the management of the process of education itself.

Keywords: Educational process, digital technology, multimedia, didactic principles of education.

Úvod

Pod pojmom informačno-komunikačné technológie (ďalej len IKT) rozumieme informačné zdroje ako sú Internet, edukačné aplikácie a rôzne multimediálne a hypermediálne prvky, ktoré sa využívajú v edukačnom procese. Tieto technológie pôsobia na všetky ľudské zmysly (Binkley et al., 2010). Vďaka týmto svojim novým možnostiam nadobúdajú dôležitú úlohu pri získavaní poznatkov a informácií a riadení poznávacieho procesu. IKT sa stali dôležitou hybnou silou v každodennom živote a v hospodárskej činnosti. Väčšina ľudí v Európe dnes používa osobný počítač na rôzne účely, zvlášť pre mladšiu generáciu je používanie počítača bežná každodenná činnosť. Integrácia osobných počítačov do vzdelávania reaguje na tieto trendy. Úspešné používanie osobných počítačov v edukácii je závislé nielen od ich dostupnosti, ale tiež od znalostí užívateľov. Rovnako sa to týka aj prístupu k počítačovej sieti Internet. IKT poskytujú rôzne druhy nástrojov, ktoré dávajú nové možnosti edukácie v triede. Umožňujú predovšetkým prispôbiť edukačný proces individuálnym potrebám žiakov, a tiež poskytujú užívateľom dôležité digitálne kompetencie potrebné v našej znalostnej spoločnosti. Podľa Blaha (2010), Brdičku (2003), Mikuleckej (2009) si žiaci musia osvojiť veľké množstvo informácií, a preto

kladie spoločnosť zvýšené požiadavky na úroveň a kvalitu technológie vzdelávania. Je treba používať nové metódy, formy a postupy ako aj nové edukačné prostriedky, ktoré umožnia prijímať, spracovávať a poskytovať široké spektrum informácií.

1 Informačné a komunikačné technológie a ich implementácia do edukačného procesu

IKT ponúkajú širokú paletu spôsobov, ako prezentovať informácie a komu ich prezentovať. Umožňujú nám priamu (on-line) alebo nepriamu (offline) komunikáciu prakticky s kýmkoľvek na svete. Poskytujú nám bezprostredný prístup k najaktuálnejším informáciám doslova v neobmedzenom objeme a formách. IKT sú teda technológie, ktoré súvisia so zberom, zaznamenávaním a spracovávaním informácií. Podľa Kalaša (2011) k tomu využívajú:

- tradičné médiá ako televíziu, video a rádio,
- osobné počítače s multimediálnou podporou,
- vstupné a výstupné zariadenia, prostriedky na digitalizáciu, snímanie, riadenia a meranie,
- Internet a jeho služby,
- integrované edukačné programy (čiže komplexné počítačové prostredia pre učenie sa),
- prostriedky pre video, konferencie, e-mail, elektronické a programovateľné hračky, automatické snímače, záznamníky a zariadenia na automatické vyhodnocovanie údajov.

Používanie týchto prostriedkov rôznymi spôsobmi podporuje edukáciu, štúdium a ďalšie aktivity v oblasti vzdelávania, a tým zvyšujú informačnú gramotnosť. Organizačné formy edukačného procesu môžeme chápať ako štruktúru edukácie, jeho zložiek a vzájomných väzieb v čase a v priestore. Organizačná forma teda predstavuje logické usporiadanie stránok a podmienok edukácie tak, aby došlo čo najefektívnejšie k naplneniu edukačných cieľov vzdelávania. Frontálnu alebo hromadnú edukáciu považujeme v súčasnej škole za najviac používanú. Učiteľ má v rámci frontálnej edukácie náročnú úlohu, pretože sú na neho kladené vysoké požiadavky ohľadom hardvérovej, softvérovej kompetencie, rovnako príprava vhodných multimediálnych edukačných obsahov vyžaduje vysokú mieru digitálnej gramotnosti. Multimédia vnášajú do edukácie motivačný prvok aj pre žiakov, ktorí o edukačný obsah nejavia prílišný záujem. Pri využívaní multimédií v edukácii má svoje uplatnenie skupinová (kooperačná) organizácia, kde žiaci v skupine navzájom kooperujú na vlastnom skupinovom projekte a musia riešiť daný problém skupinovo a triediť rôznorodé názory na samotnú situáciu. Táto situácia je využiteľná aj ako rozdelenie konkrétneho problému na určitý počet žiakov, ktorý

spracúvajú čiastkový problém vo voľnom čase mimo školy a v škole zlučujú vlastné realizácie do jedného spoločného projektu. V rámci skupín môžu digitálne technológie u žiakov podnecovať:

- vzájomnú pomoc,
- súťaživosť,
- zodpovednosť,
- komunikáciu,
- pozorovanie,
- diskusiu,
- triedenie názorov,
- kritické myslenie,
- vzájomné rešpektovanie,
- tímovú prácu.

Projektová edukácia s podporou multimédií podporuje porovnávanie jednotlivých zúčastnených médií (text, obrazový materiál, zvuk, animácie a video). Podoba projektovej edukácií sa odvíja od veľkosti riešiteľského tímu, pretože existujú projekty individuálne, skupinové, triedne, školské atď. Dôležitou organizačnou formou je samostatná práca žiaka, kde žiak samostatne spolupracuje s multimediálnym titulom a teda si sám určuje cestu vedúcu ku konkrétnej informácii a rovnako aj rýchlosť. Dôležitou poznámkou k využitiu multimediálnych titulov akéhokoľvek druhu v edukačnom procese je digitálna gramotnosť samotných žiakov, ako aj učiteľov. Aby edukačný proces s využitím multimédií prebiehal systematicky plynulo a efektívne, je potrebné dosiahnuť takú úroveň digitálnej gramotnosti u žiakov, aby boli schopní technológiu využiť vo svojom prospechu a nie opačne. Táto veta rovnako platí pre učiteľov, ktorí majú vo veľa prípadoch k digitálnym technológiám a ich využitiu v edukačnom procese odpor z dôvodu zdieľavej prípravy samotného obsahu. V prípade, že učitelia majú možnosť využiť multimediálne tituly, ktoré spĺňajú obsahovo edukačný obsah, nemali by rovnako podceňovať prípravu edukácie z dôvodu možnosti zahltenia samotného žiaka edukačným obsahom.

Pedagogickí priekopníci ako Piaget a Vygotsky navrhovali, aby metódy učenia boli založené viac na skúsenosti, vytváraní projektov a menej na obyčajnom zhromažďovaní faktov a správnych odpovedí. Technológia v dnešnej dobe umožňuje naplniť ich sny, pretože výrazným spôsobom rozširujú možnosti naplňovania pedagogických zásad. Pedagogické zásady tvrdia nasledovné:

1. Zásada komplexného rozvoja žiaka – edukačný obsah rozvíja u žiaka oblasti kognitívne, afektívne a psychomotorické oblasti.
2. Zásada vedeckosti – učiteľ vie využívať vhodné edukačné metódy pre odovzdanie vedeckých informácií, inštruuje žiaka aby vyhľadával, spracovával a aplikoval.
3. Zásada individuálneho prístupu – učiteľ rešpektuje individuálne vlastnosti žiakov a riadi sa nimi pri samotnej edukácii.

4. Zásada spojenia teórie s praxou – učiteľ riadi edukáciu takým spôsobom aby žiaci pochopili proces prepojenia teórie s praxou.
5. Zásada názornosti – učiteľ riadi expozíciu edukačného obsahu pomocou dostupných technológií tak, aby čo najlepšie vystihol jeho podstatu.
6. Zásada koherencie a proporcionality – edukačný obsah je usporiadaný v didaktickom systéme tak, aby bol prijateľný pre žiakov v danom veku, teda aj samotné technológie využívané v edukácii musia byť rovnako prijateľné.

2 Zásady nasadzovania multimédií do edukačného procesu

V kontexte s problematikou platia všeobecné didaktické zásady, ktoré by mali byť dodržiavané v edukácii za podpory multimédií. Formuloval ich Mayer (2009), ktorý prezentoval celkom 12 konkrétnych zásad multimedialnej edukácie:

- Princíp modality vychádza z teórie duálneho kódovania, ktorá hovorí o dvoch typoch pracovnej pamäti – verbálnej a vizuálnej, pričom učenie je najúčinnnejšie vtedy, keď sú používané oba typy zároveň.
- Časový princíp hovorí, že by mali byť komentáre a animácie vo výučbe prezentované naraz – súčasne.
- Priestorový princíp hovorí, že popisný text by mal byť vždy v blízkosti ku konkrétnemu obrazu.
- Multimediálny princíp stavia na efektívnej kombinácii niekoľkých foriem informácií (statický, dynamický obraz, zvuk, text).
- Personálny princíp kladie dôraz na to, aby boli komentáre uvádzané v konverzačnom štýle – v prvej alebo v druhej osobe.
- Princíp súdržnosti uvádza, že všetky použité obrázky, videá, zvuky a animácie v edukačnom programe musia vždy korešpondovať so sprievodným komentárom, v opačnom prípade totiž pôsobia rušivo a odvádzajú pozornosť žiaka.
- Princíp nadbytočnosti upozorňuje na možnosť preťaženia kapacity vizuálnej pracovnej pamäti pri súčasnom použití animácie s textom, ktorý je v tlačenej podobe.
- Princíp postupnosti vychádza zo zásady postupovať od najjednoduchšieho k najzložitejšiemu, aby nedochádzalo k preťaženiu pracovnej pamäti – predpokladom porozumenia je znalosť základných pojmov a termínov.
- Princíp systematickosti tvrdí, že žiaci sa učia lepšie, v prípade že sú v edukácii prítomné podnety, odhaľujúce základné usporiadanie preberaného obsahu. Táto zásada teda do istej miery korešponduje so zásadou sústavnosti, kedy je potrebné, aby bola literárna látka predkladaná systematicky a v prijateľnej postupnosti, čomu by malo zodpovedať aj jej následné multimedialné spracovanie.

- Princíp postupných krokov uvádza, že učenie je jednoduchšie, keď je edukačný obsah prezentovaný po častiach, nie ako celok.
- Princíp hlasu hovorí, že v programoch a prezentáciách je potrebné uprednostňovať ľudský hlasový komentár.
- Obrazový princíp znamená, že podoba hovorcu – učiteľa nemusí byť (nie je to potrebné) zobrazovaná na projekcii.

Otázka efektivity využitia edukačného softvéru stavala vždy do opozície dve skupiny pedagógov. Prvú skupinu, ktorá bola presvedčená o zefektívnení výučby pomocou edukačného softvéru, a druhú, ktorá sa stavala ostro proti plošnému využitiu týchto moderných elektronických edukačných pomôcok. V odbornej literatúre sa stretneme s mnohými výpočtami kladov a záporov, ktoré so sebou prináša táto moderná výučba. Je však dôležité si uvedomiť, že klady vo využití edukačného softvéru nestoja na názorosti, ktorá je v odborných výskumoch preceňovaná, ale stoja na fakte, že proces efektívnej výučby je založený najmä na jasnosti a porozumení – tzn. pochopenie učebného celku. Tapscott (2009) vystihol tento mylný názor úplne presne: „Rozlišujeme pojmy názornosť a jasnosť“. Aj v prípade, že využijeme počítač v edukácii a edukácia teda bude názorná, neznamená to však ešte, že bude učivo žiakom jasné. Naopak, iba výklad učiva bez pomoci počítača môže byť žiakom natoľko zrozumiteľný, že učivo bez problémov pochopia. Nasadenie počítača do edukácie vždy neznamená jej zvýšenie efektivity, ale naopak jeho aplikácie sa môžu stať v niektorých prípadoch neefektívne (Tapscott, 2009).

V odbornej literatúre sa často stretávame s kategorizáciou edukačného softvéru, ktorú mnohé školy podceňujú, a k žiakom a študentom sa tak často dostávajú programy, ktoré neplnia svoju prvotnú didaktickú funkciu – efektívne vzdelávať. Pre správny výber vhodného programu je potrebné si vytýčiť základné požiadavky, ktoré by mal softvér spĺňať, aby sa stal naozaj plne funkčným vzdelávacím nástrojom. Dostál (2007) uvádza niekoľko kategórií, do ktorých roztriedil, ako už sme uviedli v predošlej kapitole, edukačný softvér na základe prieskumu 148 tuzemských i zahraničných programov. Podľa miery interaktivity rozdeľuje softvér na:

- programy s interaktívnymi prvkami,
- programy bez interaktívnych prvkov.

Interaktivitu možno v tomto prípade brať ako veľmi podstatnú vlastnosť, vďaka ktorej môže žiak aktívne ovplyvňovať beh programu, čím obohacuje svoju pasívnu participáciu na edukačnom softvéri. Ako ďalším kľúčovým meradlom pre kategorizáciu môžeme spomenúť prítomnosť alebo absenciu spätnej väzby, ktorá dokáže korigovať žiakovu cestu k edukačnému cieľu. Softvér tak možno rozdeliť na:

- softvér so spätnou väzbou
- softvér bez spätnej väzby.

Organizácia edukácie nám poskytuje ďalšie roztriedenie edukačného softvéru na nasledujúce:

- programy pre školské vyučovanie
- programy pre samoštúdium.

Ak sa pozrieme bližšie na možnosti inštalácie a spôsob využitia softvéru, musíme vziať do úvahy ich on-line alebo offline funkčnosť. Podľa týchto kritérií delíme softvér nasledovne:

- softvér spustiteľný offline
- softvér spustiteľný offline s on-line podporou
- softvér spustiteľný on-line.

Pre softvér spustiteľný offline je potrebná inštalácia priamo v lokálnom počítači alebo na serveri danej školy. Niektoré školy však tiež využívajú možnosti inštalácie programu na vzdialenom serveri a jeho funkčnosť je daná on-line zdieľaním prostredníctvom internetu. V súčasnej dobe však zaznamenávame nárast výučbového softvéru, ktorý je určený pre inštaláciu na lokálnych počítačoch školy a s on-line podporou možno získavať najrôznejšie aktualizácie obsahu či možnosť on-line testovania žiakov. Ak sa pozrieme do minulosti, softvér bol vytváraný s jedným tematickým celkom, postupom času však pokrývali dva alebo viac tematických okruhov, čo im umožňuje viacúrovňové štruktúrovanie programu. Podľa obsahového pokrytia rozlišujeme:

- softvér monotematický
- softvér multidisciplinárny.

Veľmi diskutovanou témou je v oblasti edukačného softvéru možnosť vnímania edukačného obsahu, podľa ktorého rozdeľujeme programy na nasledujúce:

- softvér vizuálne
- softvér audiovizuálne.

Z čisto didaktického hľadiska podľa počtu didaktických funkcií možno výučbový softvér rozdeliť taktiež na nasledujúce:

- softvér s jednou didaktickou funkciou
- softvér didakticky polyfunkčný.

Nie je konkrétne určené, ktorý z týchto dvoch druhov softvéru je vhodnejšie pre školskú edukáciu, všetko závisí na celi, ktorý má program splniť. Pre fixačnú časť výučby bude využívaný softvér s jednou funkciou (a pre ďalšie časti možno využiť iné – ako s jednou, tak s viacerými funkciami). V poslednej dobe sa stále viac hovorí o nutnosti medzipredmetových vzťahov, takže sa začína na trhu objavovať softvér, ktorý je svojím obsahom zameraný na viac predmetov, stále je však veľmi populárny medzi učiteľmi tzv. jedno-

predmetový softvér. Do osobitnej kategórie dnes radíme tzv. didaktické počítačové hry zamerané primárne na odreagovanie, zábavu a rozvoj osobnosti a majú výchovno-vzdelávací charakter. Prostredníctvom virtuálneho sveta tak dnes môže žiak poznávať svet reálny. Edukačným softvérom nazývame softvér vytvorený pre edukáciu ako vhodný prostriedok pre pedagógov pre potreby edukačného procesu. V škole sa na edukačné účely často používa softvér, ktorý nie je učený priamo k edukácii.

Záver

Z uvedeného je zjavné, že zmeny informačnej spoločnosti prinášajú pre edukačný proces mnoho úloh. Jednou z hlavných úloh je zhodnotenie kládov, ale aj rizík, ktoré môžu za určitých okolností očakávaný pozitívny prínos z inovácie edukačného procesu celkom eliminovať. Vyjadriť sa k zmenám vyvolaným informačnými a komunikačnými technológiami je dôležité najmä preto, že v oblasti edukácie môžu nevhodnou aplikáciou spôsobiť škody i naopak vhodné využitie môže byť prínosom pre zefektívnenie edukačného procesu. Toto stanovisko posunulo uvedenú problematiku za účelom efektívnejšieho vyučovania a učenia sa do odboru Technológie vzdelávania, v ktorom sa stáva vysoko aktuálne diskutovaným problémom. V správe Európskej siete expertov na problematiku vzdelávacích technológií (EENet, <http://www.eenet.org.uk/>) sa hlavné zámery v oblasti informačných a komunikačných technológií dajú zahrnúť do splnenia týchto úloh:

- definovať koncepciu využívania informačných a komunikačných technológií a ich uplatnenie v edukácii,
- prakticky implementovať informačné a komunikačné technológie do edukácie,
- vytvoriť prehľad o dosiahnutých výsledkoch a skúsenostiach v oblasti využívania informačných a komunikačných technológií,
- definovať prínos využívania informačných a komunikačných technológií v edukácii.

Veľmi často uvádzaným dôvodom, prečo využívať IKT v edukácii je ich schopnosť, ktorá správnym využívaním zefektívňuje činnosť edukanta. Daný problém zasahuje aj do oblasti sociálnej, kde je potrebné, aby nevznikal, resp. sa minimalizoval rozdiel medzi tými, ktorí majú prístup k technológiám i tými, ktorí takýto prístup z rôznych dôvodov nemajú. Cieľom tohto problému je vytvoriť rovnaké podmienky pre všetkých na trhu práce.

Literatúra

- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Blaho, A. (2010). *Informatická výchova pre 2. ročník ZŠ*. Bratislava: AITEC.
- Brdička, B. (2003). *Role internetu ve vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Dostál, J. (2007). *Počítač ve vzdělávání – modul 1*. Olomouc: Votobia.
- Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: UIPŠ.
- Kalaš, I. (2012). *Učebné aktivity žiakov pre 21. storočie*. Banská Bystrica: UMB.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mikulecká, J. (2009). *Pedagogika a nástroje e-learningu*. Banská Bystrica: UMB.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO and Microsoft.

Kontakt

PaedDr. Peter Polakovič, Ph.D.
Hochschule Fresenius,
University of Applied Sciences
Standort München D-80797, BRD
E-mail: peter.polakovic@hs-fresenius.de

PaedDr. Marta Vránová, PhD.
Katedra odbornej jazykovej komunikácie
Ekonomická fakulta
Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica
Tajovského 10, 975 90
Banská Bystrica

Výuka evoluce a přírodního výběru na českých a britských školách

Lucie Hlaváčová

Abstrakt

Příspěvek prezentuje výsledky komparativní analýzy, zabývající se výukou evoluční biologie na českých a britských, respektive anglických a skotských školách. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, v jakém rozsahu se vybraná biologická témata pojí s výukou evoluční teorie a přírodního výběru. Výzkum byl uskutečněn metodou dotazníkového šetření, na kterém participovalo celkem 350 učitelů českých škol a 122 učitelů britských škol. Data jsou prezentována pomocí popisné statistiky a signifikantní rozdílnost odpovědí je dokázána pomocí chí-kvadrát testu. Z výsledků výzkumu vyplývá, že na českých školách je Evoluce člověka a Vznik života nejvíce rozšířeným tématem v rámci výuky evoluce, zatímco na britských školách jsou to témata jako Genetika a Adaptace.

Klíčová slova: evoluce, přírodní výběr, výuka, Česká republika, Anglie, Skotsko.

Teaching evolution and natural selection at Czech and British schools

Abstract

The article presents data of a comparative analysis dealing with evolutionary biology taught at Czech and British (English and Scottish) schools. The research aims to find out to which extent the biological topics are associated with teaching evolution and natural selection. Total of 350 teachers from the Czech Republic and 122 teachers from

England and Scotland took part in the research. The data were collected from online questionnaires. The main statistical procedures used for data analysis were descriptive statistics and chi-square test. The results show that Human Evolution and the Origin of life are the most common topics taught at Czech schools in the context of biological evolution while the British schools focus on Genetics and Adaptation.

Key words: Evolution, natural selection, learning, teaching, Czech Republic, England, Scotland.

Úvod

Podstata evoluce zahrnuje mnoho zákonitostí a principů, které zasahují do rozličných biologických disciplín. Z pohledu didaktiky biologie je tematika evoluce poměrně zásadní, jelikož má integrační charakter a poskytuje pro biologii jednotící rámec. V zahraniční literatuře roste počet studií zabývajících se výukou evoluce na školách (Giordan, 2010, s. 40–47). Jedná se o výzkumy popisující konkrétní pedagogické faktory, jež výuku evoluce ovlivňují (např. Aguilard, 1999, s. 182–188; Prinou et al., 2005; Smith, 2010a, s. 539–571), dále filozofické/epistemologické problémy, kterých se výuka a učení o evoluční teorii dotýkají (např. Smith, 2010b, s. 523–538). A značná část výzkumů se věnuje také miskoncepcím žáků v kontextu evoluce nebo přírodního výběru (Bishop & Andreson, 1990, s. 415–427; Rector et al., 2013, s. 1107–1133).

V České republice byl realizován výzkum mapující znalosti základních evolučních pojmů (Müllerová, 2012, s. 33–64), který ukázal, že i některé běžně používané biologické pojmy (např. přizpůsobení organismů, vznik druhů) jsou v souvislosti s evolučními procesy žákům poněkud nejasné. Konečné pochopení a vnímání evolučních zákonitostí však může být u žáků silně ovlivněno evolučními tématy, jež jsou na školách interpretována. Proto je vhodné věnovat této oblasti pozornost. Při té příležitosti může být velmi přínosné porovnat rozsah výuky základních evolučních témat i s jinou zemí. Jako klíčový stát se nabízí Velká Británie, konkrétně země Anglie a Skotsko, kde Ch. R. Darwin působil a odkud „moderní“ evoluční teorie vzešla (Darwin, 1859).

Tento příspěvek se zabývá jedním z dílčích cílů výzkumného PhD projektu „Analýza vědomostí žáků základních a středních škol a interpretace evoluční biologie učitelů ve Skotsku, Anglii a České republice“. V rámci daného projektu byl dosavadně uskutečněn kvantitativní výzkum mapující rozsah a způsob výuky vybraných témat evoluční biologie na českých školách (Hlaváčová, 2015, s. 104–120). Za účelem komparace výsledků s britskými školami byl uskutečněn analogický výzkum v Anglii a Skotsku, jehož částečné výsledky jsou v této studii předkládány.

1 Metodologie

Následující kapitola popisuje metodologii výzkumu. Uvádíme cíl výzkumu a výzkumné otázky. Představen je způsob, jakým byli vybráni respondenti, charakterizována je struktura dotazníku, respektive otázek, a následně je zmíněno statistické vyhodnocení získaných dat.

1.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je ověřit a porovnat rozsah výuky vybraných biologických témat a pojmů v rámci výuky evoluce a přírodního výběru na českých a britských, respektive anglických a skotských školách. Porovnávány jsou samostatně české a britské školy nižšího a vyššího sekundárního stupně vzdělávání.

Výzkumné otázky:

1. V jakém rozsahu se vybraná biologická témata pojí s výukou evoluce na českých a britských školách nižšího a vyššího stupně sekundárního vzdělávání?
2. V jakém rozsahu se vybrané biologické pojmy související s přírodním výběrem interpretují na českých a britských školách nižšího a vyššího stupně sekundárního vzdělávání?

1.2 Sběr dat a výběr respondentů

Kvantitativní výzkum byl uskutečněn metodou dotazníkového šetření (Chráska, 2007). Data byla sbírána pomocí online dotazníku, jehož česká i anglická verze byla vytvořena v aplikaci Google Docs. V každém jazyce byly zhotoveny dvě analogické verze, tzn. pro nižší a vyšší sekundární stupeň vzdělávání. Školám, které zahrnovaly oba vzdělávací stupně, byly zaslány obě verze dotazníku.

Dotazník byl distribuován buď na kontaktní adresy škol, nebo přímo učitelům biologie/přírodopisu. Výběr kontaktů byl převážně náhodný, korigován byl pouze tím, aby byly osloveny školy, popřípadě pedagogové z různých krajů České republiky, Anglie a Skotska.

Za Českou republiku byl výběr škol uskutečněn z internetové databáze Atlas školství¹, konkrétně ze sekce „základní školy“ a „střední školy“. Sekce „základní školy“ zahrnovala v rámci výzkumu učitele druhého stupně základních škol a nižších ročníků gymnázií. Sekce „střední školy“ zahrnovala v rámci výzkumu učitele vyššího gymnázia, středních zdravotnických škol, lyceí a středních odborných škol, které vyučují alespoň v jednom ročníku biologii.

¹ Dostupné na: <<http://www.atlasskolstvi.cz>>

Kontakty na anglické a skotské školy byly získávány pomocí anglické Wikipedie, která obsahuje seznam většiny škol v Anglii² a Skotku³ rozmístěné dle oblastí a měst. Ze seznamu byly vybírány pouze školy spadající do kategorie „secondary schools“, zahrnující jak nižší sekundární stupeň vzdělávání (ISCED 2)⁴, tak vyšší sekundární stupeň vzdělávání (ISCED 3). Pomocí daného seznamu bylo možné vyhledat odkazy na webové stránky některých škol. Z konkrétních webových stránek byly následně získávány kontaktní emailové adresy na danou školu nebo přímo na učitele biologie/science.

Použití zkratk:

ZŠ – zahrnuje české i britské školy nižšího sekundárního stupně vzdělávání (ISCED 2).

SŠ – zahrnuje české i britské školy vyššího sekundárního stupně vzdělávání (ISCED 3).

Počet rozeslaných kontaktů a zúčastněných respondentů:

1. *Česká republika (dále označováno popiskem CZ):*

V kategorii ZŠ byl dotazník rozeslán 750 kontaktům, zúčastnilo se 213 respondentů.

V kategorii SŠ byl dotazník rozeslán 450 kontaktům, zúčastnilo se 137 respondentů.

2. *Anglie a Skotsko (dále označováno popiskem GB):*

V kategoriích ZŠ i SŠ byl dotazník rozeslán 700 kontaktům, zúčastnilo se 90 respondentů ZŠ a 32 respondentů SŠ.

1.3 Struktura dotazníku

Celková koncepce dotazníku je uvedena v souhrnné studii (Hlaváčová 2015, s. 104–120). Pro předkládanou část výzkumu byly uplatněny položky dotazníku zabývající se pouze rozsahem výuky konkrétních biologických témat a pojmů. Položky byly hodnoceny na základě škálovací otázky (Chráška, 2007). Respondenti vybírali ze čtyřstupňové škály (0–3) dle následujícího konceptu: 0 – tématu se nevěnuji (v grafech značeno popiskem „nevyučováno“), 1 – téma stručně zmíním (v grafech značeno popiskem „stručně“), 2 – téma uvádím podrobně na konkrétních příkladech či zástupcích (v grafech značeno popiskem „podrobně“), 3 – tématu se věnuji velmi podrobně na konkrétních příkladech či zástupcích a v dalších úlohách rozvíjejících dané téma (v grafech značeno popiskem „velmi podrobně“).

² Dostupné na: <https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_schools_in_England>

³ Dostupné na: <https://en.wikipedia.org/wiki/Lists_of_schools_in_Scotland>

⁴ ISCED (*International Standard Classification of Education*) je mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání vypracovaná podle UNESCO od roku 1976. Dostupné na: <<http://www.naep.cz/image/content-management/ISCED%20klasifikace%20vzdelavani.pdf>>

1.4 Statistické zpracování

V rámci statistického zpracování byly samostatně vyhodnoceny odpovědi českých a britských učitelů nižšího a vyššího sekundárního stupně vzdělávání. Ke zpracování dat byl použit Excel 2010, v němž byly vytvořeny grafy (graf 1–4). Statistická významnost rozdílnosti odpovědí byla ověřena pomocí chí-kvadrát testu (tab. 1–4).

2 Výsledky výzkumu

Uvedené grafy shrnují výsledky výzkumu a porovnávají, v jakém rozsahu se učitelé českých a britských škol věnují vybraným biologickým tématům (graf 1, 2) a v jakém rozsahu interpretují konkrétní pojmy vztahující se k výuce přírodního výběru (graf 3, 4).

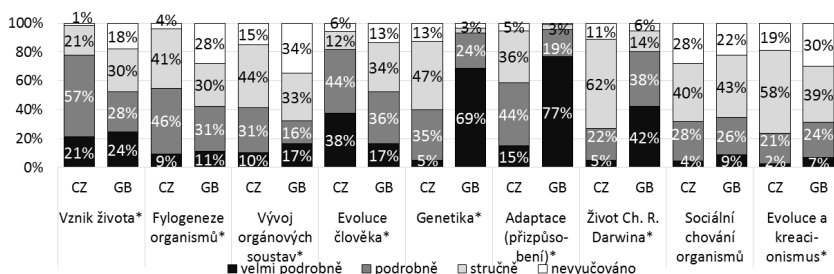
Tabulky uvádí p-hodnoty chí-kvadrát testu srovnávajícího rozdělení četností pro jednotlivá témata a pojmy mezi odpověďmi učitelů českých a britských škol. (tab. 1–4). Hodnoty označené hvězdičkou jsou statisticky významné na hladině významnosti 5 %.

2.1 Biologická témata v rámci výuky evoluce

V následující části jsou samostatně prezentována biologická témata v rámci výuky evoluce na českých a britských ZŠ (graf 1) a SŠ (graf 2).

Graf 1

Vyučovaná témata v rámci evoluce na ZŠ



Tab. 1

P-hodnoty chí-kvadrát testu:

rozdelení četností pro jednotlivá témata mezi českými a britskými ZŠ (graf 1)

Témata	Vznik života	Fylogeneze organismů	Vývoj orgánových soustav	Evoluce člověka	Genetika	Adaptace	Život Darwina	Sociální chování organismů	Evoluce a kreacionismus
p-hodnota	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,331	0,009*

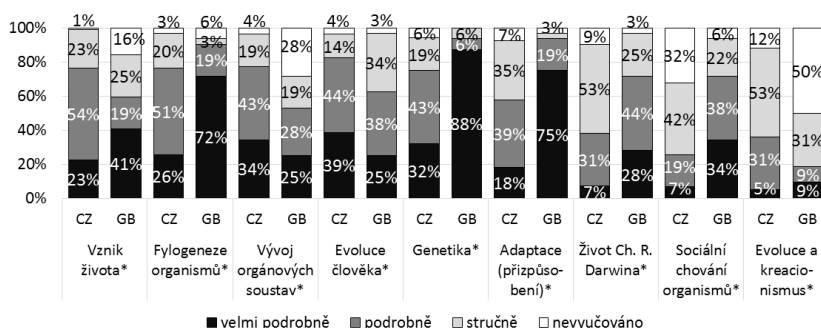
Z výsledků vyplývá (graf 1), že rozsah výuky sledovaných témat evoluční biologie je na českých i britských ZŠ značně odlišný. Téměř ve všech případech je rozdílnost rozsahu výuky statisticky významná (tab. 1). Výjimkou je téma Sociální chování organismů, které je na českých i britských školách interpretováno v obdobném rozsahu (graf 1).

Z grafu 1 je patrné, že tématům jako je Genetika a Adaptace je v britských ZŠ věnován mnohem větší prostor než na českých školách. Tato témata interpretuje detailně téměř většina britských učitelů (Adaptace 96 %, Genetika 93 %)⁵, kdežto z českých učitelů je to zhruba polovina (Adaptace 59 %) či méně jak polovina (Genetika 40 %). Převážná většina britských učitelů (80 %) také věnuje značný prostor tématu Život Ch. R. Darwina.

Většina českých učitelů rozsáhle interpretuje témata jako Evoluce člověka (82 %) a Vznik života (78 %), kdežto z britských učitelů se jim podrobně věnuje zhruba polovina (Evoluce člověka 53 %, Vznik života 52 %). Také témata Fylogeneze organismů (CZ 55 %, GB 42 %) a Vývoj orgánových soustav (CZ 41 %, GB 33 %) mají na českých školách, v porovnání s britskými, častější zastoupení.

Graf 2

Vyučovaná témata v rámci evoluce na SŠ



⁵ V textu jsou uvedeny součty hodnot zahrnující dva stupně rozsahu výuky (tzn. velmi podrobně – podrobně).

Tab. 2

P-hodnoty chí-kvadrát testu: rozdělení četností pro jednotlivá témata mezi českými a britskými SŠ (graf 2)

Témata	Vznik života	Fylogeneze organismů	Vývoj orgánových soustav	Evoluce člověka	Genetika	Adaptace	Život Darwina	Sociální chování organismů	Evoluce a kreacionismus
p-hodnota	0,000*	0,000*	0,000*	0,050*	0,000*	0,000*	0,001*	0,000*	0,000*

Výsledky ukazují (graf 2), že na českých i britských SŠ je diferenciací rozsahu výuky statisticky významná u všech sledovaných témat (tab. 2). Podobně jako na ZŠ, tak i na SŠ téměř všichni britští učitelé v rámci evoluce detailně interpretují témata Genetika (94 %) a Adaptace (94 %). Z českých učitelů se ve spojitosti s evolucí tématu Genetika podrobně věnuje 75 % a tématu Adaptace 57 %. Téměř většina britských učitelů se dále rozsáhle zabývá tématem Fylogeneze organismů (91 %). Z českých učitelů je to 77 %. Výrazně více britských učitelů SŠ také podrobně interpretují témata Sociální chování organismů (GB 72 %, CZ 36 %) a Život Ch. R. Darwina (GB 72 %, CZ 48 %).

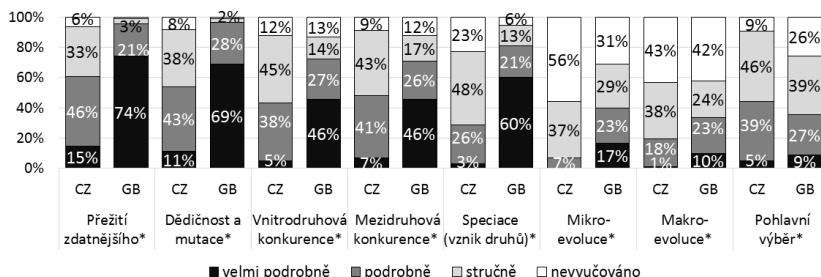
Na českých SŠ se více učitelů důkladně věnuje tématům Vznik života (CZ 77 %, GB 60 %), Vývoj orgánových soustav (CZ 77 %, GB 53 %) a Evoluce a kreacionismus (CZ 36 %, GB 18 %).

2.2 Biologické pojmy v rámci výuky přírodního výběru

V následující části jsou samostatně prezentovány biologické pojmy v rámci výuky evoluce na českých a britských ZŠ (graf 3) a SŠ (graf 4).

Graf 3

Vyučované pojmy v rámci přírodního výběru na ZŠ



* V textu jsou uvedeny součty hodnot zahrnující dva stupně rozsahu výuky (tzn. velmi podrobně – podrobně).

Tab. 3

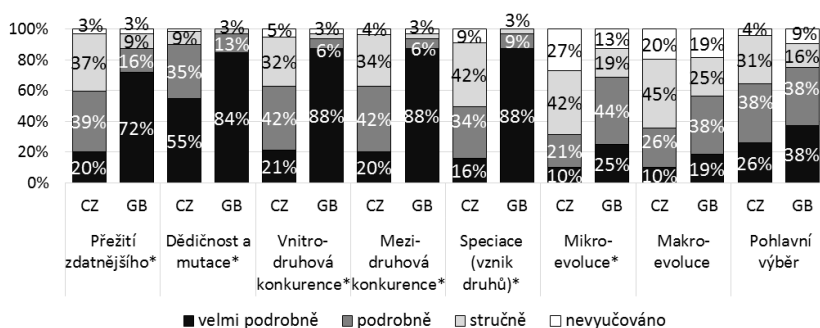
P-hodnoty chí-kvadrát testu: rozdělení četností pro jednotlivé pojmy mezi českými a britskými ZŠ (graf 3)

Témata	Přežití zdatnějšího	Dědičnost a mutace	Vnitrodruhová konkurence	Mezidruhová konkurence	Speciace	Mikroevoluce	Makroevoluce	Pohlavní výběr
p-hodnota	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,001*

Dle výsledků je patrné (graf 3), že téměř všechny pojmy spojené s výukou přírodního výběru jsou na britských ZŠ vyučovány více podrobně než na českých školách. Konkrétně se jedná o pojmy Přežití zdatnějšího (GB 95 %, CZ 61 %) ⁷, Dědičnost a mutace (GB 97 %, CZ 54 %), Vnitrodruhová konkurence (GB 73 %, CZ 43 %), Mezidruhová konkurence (GB 72 %, CZ 48 %), Speciace (GB 81 %, CZ 29 %), Mikroevoluce (GB 40 %, CZ 7 %) a Makroevoluce (GB 33 %, CZ 19 %). Tématu Pohlavní výběr se naopak více věnují čeští učitelé (CZ 44 %, GB 36 %). Rozdílnost rozsahu všech sledovaných pojmů je statisticky významná (tab. 3).

Graf 4

Vyučované pojmy v rámci přírodního výběru na SŠ



Tab. 4

P-hodnoty chí-kvadrát testu: rozdělení četností pro jednotlivé pojmy mezi českými a britskými SŠ (graf 4)

Témata	Přežití zdatnějšího	Dědičnost a mutace	Vnitrodruhová konkurence	Mezidruhová konkurence	Speciace	Mikroevoluce	Makroevoluce	Pohlavní výběr
p-hodnota	0,000*	0,027*	0,000*	0,000*	0,000*	0,001*	0,147	0,201

⁷ V textu jsou uvedeny součty hodnot zahrnující dva stupně rozsahu výuky (tzn. velmi podrobně – podrobně).

Výsledky ukazují (graf 4), že britští učitelé SŠ téměř všechny sledované pojmy spojené s výukou přírodního výběru prezentují se statistickou významností více podrobně než čeští učitelé SŠ (tab. 4). Konkrétně jsou to pojmy *Přežití zdatnějšího* (GB 88 %, CZ 59 %)⁸, *Dědičnost a mutace* (GB 97 %, CZ 90 %), *Vnitrodruhová konkurence* (GB 94 %, CZ 63 %), *Mezidruhová konkurence* (GB 94 %, CZ 62 %), *Speciace* 97 %, CZ 50 %) a *Mikroevoluce* (GB 69 %, CZ 31 %). U pojmů *Makroevoluce* a *Pohlavní výběr* není diferenciace rozsahu výuky mezi britskými a českými učiteli statisticky významná (tab 4).

3 Diskuze

Na základě celkových výsledků aktuálního výzkumu je možné konstatovat, že interpretace evoluční biologie je v českých a britských školách velmi rozdílná. Obecně je většina zkoumaných témat i pojmů vyučována na britských školách podrobněji než na českých.

Celkové výsledky však mohou být částečně ovlivněny skutečností, že z Velké Británie odpověděla menší část učitelů než z České republiky. Proto je více pravděpodobné, že se do výzkumu mohli zapojit převážně ti britští učitelé, kteří jeví o problematiku evoluce zájem. Takoví učitelé se pak přirozeně evoluční problematice i více věnují v rámci vyučování.

Největší rozdílnost v rozsahu výuky, s větším zastoupením v britských školách, je patrná u témat *Genetika* a *Adaptace* (graf 1, 2), což se odráží také v interpretaci přírodního výběru u pojmu *Dědičnost a mutace* (graf 3, 4). I když na českých SŠ je pojem *Dědičnost a mutace* vyučován výrazně více (90 %, graf 4)⁹ než na ZŠ (54 %, graf 3), a blíží se tak hodnotám ve Velké Británii (97 %, graf 4). Tyto výsledky odpovídají i výzkumu popisujícího definice evolučních pojmů v českých a britských učebnicích (Müllerová, 2015, s. 40–79), který prokázal v britských učebnicích větší důraz na genetické aspekty v definicích přírodního výběru a evoluce (Müllerová, 2015, s. 67). V Anglii také v nedávné době vznikl projekt¹⁰ podporující výuku evoluce a genetiky, což ukazuje na skutečnost, že toto téma je v Anglii aktuální.

Dle výsledků je zároveň zřejmé, že pojmy *Přežití zdatnějšího*, *Speciace*, *Vnitrodruhová* a *Mezidruhová konkurence* vykazují na britských školách mnohem větší rozsah výuky na ZŠ i SŠ (graf 3, 4). Tyto oblasti jsou zásadní pro pochopení ekologických zákonitostí a jejich vlivu na evoluci organismů. Daná témata v podstatě zahrnují základní principy, kterým se zevrubně věnoval Ch. R. Darwin (1859) při objasňování mechanismu přírodního výběru. Patrně i britští učitelé považují daná témata za klíčová pro porozumění evoluce a věnují jim značný prostor, což je pozorovatelné i v britských učebnicích (např. Bowness, et al. 2012; Scott, 2009). Britští učitelé se také podrobněji věnují životu

⁸ V textu jsou uvedeny součty hodnot zahrnující dva stupně rozsahu výuky (tzn. velmi podrobně – podrobně).

⁹ V textu jsou uvedeny součty hodnot zahrnující dva stupně rozsahu výuky (tzn. velmi podrobně – podrobně).

¹⁰ GEVOteach: Genetics and Evolution Education Project. Dostupné na: <http://people.bath.ac.uk/rm609/>

Ch. R. Darwina (graf 1, 2), což nemusí být příliš směrodatné pro pochopení evoluce, ale vzhledem k tomu, že je Ch. R. Darwin britského původu, tak je daný rozsah tohoto tématu pochopitelný.

Naopak na českých základních i středních školách se mnohem více učitelů zabývá tématy Evoluce člověka a Vznik života (graf 1, 2). Největší diference v rozsahu daných témat je zřejmě na ZŠ (Evoluce člověka CZ 82 %, GB 53 %; Vznik života CZ 78 %, GB 52 %, graf 1). Je otázkou, zda se britské školy věnují evoluci člověka a vzniku života výrazně méně díky jisté kontroverzi daných témat, jelikož kulturně historický kontext křesťanství je v britských zemích mnohem více ukotven, na rozdíl od částečně ateistického klimatu v České republice. Na druhou stranu značný rozsah výuky evoluce člověka na českých školách může být způsoben tím, že česká didaktická tradice, zejména v oblasti ztvárnění vzdělávacích obsahů je silně ovlivněna německými autory (Knecht, 2007, s. 67–81). Přičemž němečtí přírodovědci (např. Haeckel 1874) jevíli značný zájem o vývoj člověka hned z počátku vzniku evoluční teorie. Také Hermann a Šimůnek (2008, s. 199–216) pojednávají, že chápání evoluční teorie v českých zemích bylo ze začátku silně ovlivněno německou filozofií.

Evoluční tematika zabývající se fylogenezí organismů je podrobně rozebírána na ZŠ větší částí českých učitelů (CZ 54 %, GB 42 %, graf 1), kdežto na SŠ se situace výrazně mění a danému tématu se věnuje naopak mnohem více britských učitelů (CZ 77 %, GB 91 %, graf 2). O významu fylogeneze v oblasti vzdělávání pojednává M. J. Donoghue (2005, s. 69–77), který uvádí, že explicitní využití fylogenetických stromů zvyšuje povědomí o evolučních změnách a usnadňuje žákům uchopit evoluční myšlení a začlenit ho přirozeně do svého učení. Zároveň tato tematika pomáhá žákům lépe a komplexně porozumět klasifikaci organismů dle jejich příbuznosti (Donoghue, 2005, s. 69–77). Z tohoto pohledu se jeví prospěšnější seznamovat žáky s fylogenezí organismů již na ZŠ, z počátku výuky evoluce. Současně se však jedná o poměrně složité téma, proto je otázkou, do jaké míry jsou mladší žáci skutečně schopni porozumět fylogenetickým zákonitostem a příbuznosti organismů.

Na základě získaných výsledků bude dále pomocí kvalitativního výzkumu, metodou strukturovaných rozhovorů, zkoumáno, jaká konkrétní témata se v českých a britských školách vážou k výuce genetiky v kontextu evoluce a jaké informace považují učitelé za důležité pro výuku evoluce člověka. Dále budou u českých a britských žáků pomocí dotazníku ověřovány a porovnávány názory, znalosti a případné miskoncepce vztahující se k evoluci organismů.

Závěr

Všeobecně lze konstatovat, že na českých a britských (anglických a skotských) školách je v rámci výuky evoluce značná diference v rozsahu interpretace základních biolo-

gických témat a pojmů. Je možno konstatovat, že větší část učitelů britských škol klade důraz na témata a pojmy související převážně s mechanismem evoluce a přírodního výběru, tzn. Genetika, Adaptace, Speciace, Vnitrodruhová i Mezidruhová konkurence a Přežití zdatnějšího. Učitelé českých škol ve větší míře interpretují témata související spíše s popisem procesu děje evoluce, tzn. Evoluce člověka, Vznik života a Vývoj organových soustav.

Poděkování: Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 1006213).

Literatura

- Aguillard, D. (1999). Evolution Education in Louisiana Public Schools: A Decade Following Edwards v Aguillard. *The American Biology Teacher*, 61(3), 182–188.
- Bishop, B. A. & Anderson, C. W. (1990). Student conceptions of natural selection and its role in evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (5), 415–427.
- Bowness, E., Burrows, C., Craig, K., Elder, E., McCurrie, R., Rogers, R., Thompson, H. Towle, J., Tyler M., ed. (2012). *AS – level Biology for AQA*. CGP.
- Darwin, C. R. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. London: John Murray.
- Donoghue, M. J. (2005). Comparisons, Phylogeny, and Teaching Evolution. In: Cracraft, J., Bybee, R. (ed). *Proceedings of the Biological Sciences Curriculum Study (BSCS)*, American Institute of Biological Sciences (AIBS) Symposium, 69–77.
- Giordan, A. (2010). Teaching and communicating Evolution: Proposals for innovative approaches and didactic researches. *Biology International*, 47, 40–47.
- Haeckel, E. (1874). *Anthropogenie oder Entwicklungsgeschichte des menschen*. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.
- Hermann, T. & Šimůnek, M. (2008). Between Science and Ideology: The Reception of Darwin and Darwinism in the Czech Lands, 1859 – 1959. In: E. M. & Glick, T. F. (ed.). *The Reception of Charles Darwin in Europe*, 199–216.
- Hlaváčová, L. (2015). Výuka evoluční biologie na základních a středních školách. *Scientia in educatione*, 6(2), 104–120.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, 2(1), 67–81.
- Müllerová, L. (2015): Termín „evoluce“ a jeho vymezení a použití v českých a britských učebnicích přírodopisu a biologie. *Scientia in educatione*, 6(1), 40–79.
- Müllerová, L. (2012). Pojem evoluce a jeho vnímání žáky základních a středních škol. *Scientia in educatione*, 3(2), 33–64.
- Prinou, L., Halkia, L. & Skordoulis, C. (2005). Teaching the Theory of Evolution: Teacher's Attitudes, Views and Difficulties. Paper presented at the Proceedings of International History, Philosophy and Science Teaching Conference. Leeds, UK.
- Rector, M. A; Nehm, R. H. & Pearl, D. (2013). Learning the Language of Evolution: Lexical Ambiguity and Word Meaning in Student Explanations. *Res Sci Educ*, 43, 1107–1133.

- Scott, A. ed. (2009). *Salters-Nuffield Advanced Biology for Edexcel A2 Biology: Student book*. Pearson Education Limited.
- Smith, U. M. (2010a). Current status of research in teaching and learning evolution: II. Pedagogical Issues. *Science & Education*, 19, 539–571.
- Smith, U. M. (2010b). Current status of research in teaching and learning evolution: I. Philosophical and epistemological issues. *Science & Education*, 19, 523–538.

Kontakt

PhDr. Lucie Hlaváčková
Katedra biologie a environmentálních studií
Pedagogická fakulta, Karlova univerzita v Praze,
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha
E-mail: lucie.hlavacova@pedf.cuni.cz

Recenze a krátké zprávy

Orofaciálna a bazálna stimulácia

Kateřina Jehličková

Fábiánová, A. (2014). *Orofaciálna a bazálna stimulácia*. Havlíčkův Brod: Tobiaš. ISBN 978-80-7311-145-8

Adelaida Fábiánová vystudovala obor klinická logopedie na Univerzitě Komenského v Bratislavě, pracovala v Univerzitní nemocnici v Bratislavě s pacienty s různými neurologickými poruchami, v Pedagogicko- psychologické poradně u dětí předškolního a školního věku. V Adeli Medical Center v Piešťanech působí od jeho založení a úspěšně se věnuje specifické logopedické intervenci pacientů s poškozením centrálního a periferního nervového systému. Svoje praktické poznatky shrnula ve své rigorózní práci. Působí jako odborný garant v odboru klinická logopedie.

Publikace Adelaidy Fábiánové zprostředkovává komplexní pohled na techniky orální, orofaciální a psychomotorické stimulace, popisuje raný vývoj dítěte s důrazem na odchylky v psychomotorickém vývoji a praktickou aplikaci intervence dokládá v kazuistikách.

Pro rozvoj osobnosti dítěte je nejcitlivější období raného dětství, raná stimulace výrazným způsobem ovlivňuje celkový vývoj dítěte. Rozvoj jednotlivých oblastí psychomotorického vývoje se rozvíjí postupně se vzájemnou interakcí. Pokud stimulujeme a zdokonalujeme jednu oblast, zároveň podporujeme vývoj jiné oblasti.

Kniha je členěna do tří hlavních částí. První část teoreticky popisuje obvyklý raný vývoj dítěte, odchylky v psychomotorickém vývoji a možné varovné signály abnormálního vývoje. Ve druhé části se autorka zabývá různými koncepty, které stimulují a podporují vývoj motoriky, psychomotoriky, orální a orofaciální oblasti. Třetí část se věnuje výsledkům dlouhodobého výzkumu a kazuistikám, kde Fábiánová uplatňuje výsledky jejího pozorování v průběhu odborné praxe v rehabilitačním centru Adeli. Soustředí se na aplikaci bazální stimulace v kombinaci s oromotorickou a orofaciální stimulací u dětí v raném věku.

První část se postupně věnuje vývoji vnímání, komunikace, motoriky a pohybů orofaciální soustavy, ale také upozorňuje na varovné signály ve vývoji řeči, při patologických změnách artikulačních orgánů a při mentálních deficitech. Kapitoly, které se zaměřují na raný vývoj, poukazují na důležitost fyziologické činnosti orgánů participujících na elementárních činnostech řečových subsystémů (sání, žvýkání, polykání, řeč). Bez adekvátního pohybu jazyka a měkkých částí ústní dutiny může být dítě přímo ohrožené na životě v důsledku vážných problémů při příjmu potravy. Pohyb, vnímání a komunikace se navzájem ovlivňují, v konečném důsledku má jejich rovnováha vliv na celkový vývoj dítěte a tvoří tak základní pilíře konceptu bazální stimulace.

Jednotlivé koncepty stimulace a podpory motoriky, psychomotoriky apelují na nutnost bezprostřední diagnostiky ihned po narození dítěte a s tím související okamžité zahájení rehabilitační péče. Procesy, které se u zdravého dítěte spouštějí automaticky (na základě senzomotorické aktivity), u dětí s psychomotorickým opožděním musí být iniciované speciálním pedagogem, logopedem a v neposlední řadě rodičem. Základním principem je respektování ontogenetických vývojových stupňů a stádií a navození optimálního držení a cvičení dítěte v různých polohách bez patologické odezvy svalové aktivity. Jednotlivé kapitoly blíže charakterizují metodiky Bobath konceptu, konceptu bazální stimulace, nadstavbové prvky bazální stimulace a stimulace percepce. Techniky orální a orofaciální stimulace připravují dítě nejen na perorální příjem potravy, ale také na samotnou artikulaci. Autorka popisuje všeobecné podpůrné stimulační techniky (chuťové, termální), ale také specifické techniky, které jsou součástí aktivních (sání, žvýkání, polykání, aj.) a pasivních orofaciálních cvičení (plošné, bodové a dráhové techniky, techniky desenzibilizace).

Poslední část seznamuje čtenáře s výsledky pozorování po dobu dlouholeté odborné praxe v oblasti bazální stimulace v kombinaci s oromotorickou a orofaciální stimulací u dětí v raném věku. Všechny pozorované děti byly ve věku od 10 měsíců do 36 měsíců, celkový počet 72 dětí. U všech dětí psychomotorický vývoj výrazně zaostával oproti fyzickému vývoji, v klinickém obraze dominovaly známky spasticity anebo hypotonie. Skupina dětí byla rozdělena na dvě poloviny – v jedné skupině probíhala standardní logopedická intervence se zaměřením na orofaciální a intraorální stimulaci, v druhé skupině byla intervence kombinovaná s konceptem bazální stimulace. „Na základě výsledků jednotlivých skupin pozorování je zřejmý výrazný vliv bazální stimulace na urychlení pozitivní terapeutického účinku oromotorické a orofaciální stimulace. V konečném důsledku byl rozdíl až 44% ve prospěch skupiny s bazální stimulací“ (Fábiánová, 2014, s. 106). Dále se Fábiánová zabývá různými faktory, které mají vliv na výsledky pozorování ve vztahu k věku, pohlaví, využití diagnosticko-terapeutických materiálů. Výsledky dokládá čtyřmi kazuistikami, kde podrobně popisuje průběh terapie, na závěr hodnotí úspěšnost intervence. Velký důraz klade na vytvoření příznivě působící celkové atmosféry – pozitivní emoční vztah mezi terapeutem a klientem, navození pocitu bezpečí a důvěry. Očekávaný terapeutický výsledek je determinovaný kvalitou interdisciplinární spolupráce, která ovlivňuje pozitivní výsledný efekt terapie.

Publikace Adelaidy Fábíánové s názvem Orofaciální a bazální stimulácia je jedinečná tím, že nabízí komplexní přehled všeobecných a speciálních technik a metod, které se aplikují při orofaciálních dysfunkcích v kombinaci s bazální stimulací. Popisuje i nové metody a koncepty v praxi, různorodé postupy léčby směřující ke zlepšení kvality života, přičemž jedním z konceptů je bezpochyby bazální stimulace. Kniha je psaná odborným jazykem a tím je určena speciálním pedagogům, logopedům, jiným odborníkům, kteří se chtějí docílit pozitivního výsledného efektu komplexní terapie.

Kontakt

Mgr. Kateřina Jehličková

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

E-mail: kata.trojanova@post.cz

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice

Ročník 2016, III. 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 2016

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