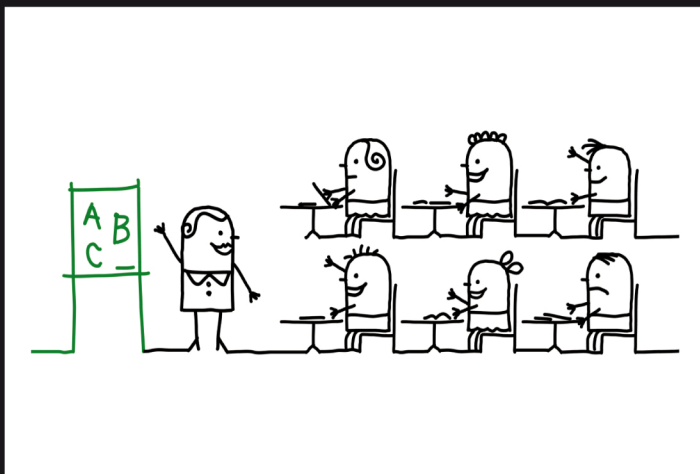


Školní
vzdělávání:
podmínky,
kurikulum,
aktéři,
procesy,
výsledky



Tomáš Janík, Karolína Pešková et al.

Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky
Tomáš Janík, Karolína Pešková et al.

Masarykova univerzita

**ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ:
PODMÍNKY, KURIKULUM,
AKTÉŘI, PROCESY, VÝSLEDKY**

Tomáš Janík, Karolína Pešková et al.

**Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Brno 2012**

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Janík, Tomáš

Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky / Tomáš Janík, Karolína Pešková et al. -- 1. vyd. -- Brno : Masarykova univerzita 2012. -- 354 s. -- (Pedagogický výzkum v teorii a praxi)

ISBN 978-80-210-6132-3

371 * 371.3 * 37.064.2 * 371.2 * 37.012

- školství
- vzdělávací systémy
- studium a výuka
- učitel a žák
- kurikulum
- pedagogický výzkum
- kolektivní monografie

371 – Školství (organizace) [22]

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 31

Publikace vznikla za podpory MUNI/A/0883/2011 Školní vzdělávání: podmínky, aktéři, kurikulum, procesy, výsledky – SKOLA 2012 a Pedagogické fakulty MU.

Autorský kolektiv:

Mgr. Alena Bendová (kap. 3), Mgr. Petr Blažej (kap. 5), Mgr. Marie Doskočilová (kap. 15), Ing. Marie Horáčková (kap. 12), Mgr. Markéta Hrozová Dusíková (kap. 4), doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. (kap. 1), Mgr. Iva Jevčaková (kap. 13), Mgr. Miroslav Jireček (kap. 6), Mgr. Hana Lavičková (kap. 8), Mgr. Veronika Lokajíčková (kap. 16), Mgr. Petra Vystrčil Marková (kap. 10), Mgr. Eva Minaříková (kap. 9), Mgr. Magdalena Novotná (kap. 14), Mgr. Gabriela Oaklandová (kap. 11), Mgr. Lenka Pavlíčková (kap. 17), Mgr. Karolína Pešková (kap. 1), PhDr. Jana Příkrylová (kap. 20), PhDr. Jana Stejskalíková (kap. 7), Mgr. Monika Tanenbergerová, DiS. (kap. 2), Mgr. Antonín Václavík (kap. 18)

Recenzovali: prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.
 doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
 doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.

© 2012 Tomáš Janík, Karolína Pešková et al.

© 2012 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-6132-3

Obsah

1	Tvorba a výzkum školy a školského systému: uvedení do problematiky.....	9
1.1	Úvod	9
1.2	Školský systém jako celek a teorie rekontextualizace	10
1.3	Tvorba a výzkum školy a školského systému	11
1.4	Potřeba odbornosti při řešení problémů	12
1.5	Odborné aktivity v dané oblasti – návaznost na předchozí projekty a publikace	13
1.6	Závěrem s poděkováním	16
I.	PODMÍNKY – KURIKULUM	19
2	Inkluze ve škole a možnosti jejího sledování	21
2.1	Úvod	21
2.2	Vymezení problematiky a základních pojmů	22
2.3	Shrnutí dosavadního stavu poznání	26
2.4	Proces sestavování nástroje na posouzení inkluzivního zaměření školy	28
2.5	Závěr	32
3	Klima tříd na středních odborných školách s bezpečnostně právním zaměřením: výsledky dotazníkové šetření	33
3.1	Úvod	33
3.2	Vymezení problematiky	34
3.3	Shrnutí dosavadního stavu poznání řešené problematiky	35
3.4	Dotazník Klima školní třídy	39
3.5	Metodologie výzkumné studie	41
3.6	Vybrané výsledky z dotazníkového šetření	42
3.7	Závěr	45
4	Podmínky pro realizaci výchovy ke zdraví v primární škole: teoreticko-metodologická východiska k tvorbě výzkumného nástroje.....	47
4.1	Úvod	47
4.2	Vymezení řešené problematiky	48
4.3	Historický vývoj výzkumu implementace programu v kurikulárních koncepcích	49
4.4	Užití kritických komponentů k výzkumu implementace programu	50
4.5	Přehled empirických prací	52
4.6	Možnosti a limity výzkumu implementace výchovy ke zdraví v českém prostředí	55
4.7	Metodologie navrhovaného výzkumu	57
4.8	Závěr	62
5	Učebnice jako nástroj politické moci: obraz ideálního občana jako kategorie pro diskursivní analýzu učebnic občanské výchovy.....	63
5.1	Úvod	63
5.2	Obsahový výzkum učebnic ve světle současného výzkumu	64

5.3	Komparace diskursivních a kvantitativních analytických postupů	68
5.4	Analýza učebnice občanské výchovy	70
5.5	Závěr a diskuse	75
6	K vývoji učebních plánů a osnov dějepisu v českých zemích v letech 1918–2012	77
6.1	Úvod	77
6.2	K vývoji učebních plánů a osnov dějepisu v letech 1918–2012	78
6.3	Shrnutí sledované problematiky a stanovení závěrů	95
7	Evropská dimenze v dějepisných učebnicích: metodologické aspekty a výsledky analýzy	99
7.1	Úvod	99
7.2	Vymezení základních pojmů řešené problematiky	99
7.3	Shrnutí dosavadního stavu poznání	105
7.4	Metodologie studie	107
7.5	Postup provedené analýzy	110
7.6	Výsledky analýzy	112
7.7	Závěr a diskuse	115
8	Analýza kvality čítanek pro primární školu: od vymezení pojmu k výzkumnému nástroji.....	116
8.1	Úvod	116
8.2	Vymezení řešené problematiky	117
8.3	Shrnutí dosavadního stavu poznání	120
8.4	Vývoj výzkumného nástroje	123
8.5	Závěr	127
II.	AKTÉŘI – PROCESY – VÝSLEDKY	129
9	Povaha profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka – teoretická východiska a metodologie výzkumu	131
9.1	Úvod	131
9.2	Teoretická východiska	131
9.3	Stav poznání	133
9.4	Metodologie	135
9.5	Závěr	146
10	Učitelovy subjektivní teorie: zjišťování míry inklinace k biofilní koncepci vzdělávání.....	148
10.1	Úvod	148
10.2	Vymezení řešené problematiky a základních pojmů	149
10.3	Shrnutí dosavadního stavu poznání se zřetelem na učitelovy subjektivní teorie a biofilně orientované vzdělávání	154
10.4	Ukázka z výzkumu subjektivních teorií učitele – cíl, výzkumná otázka a metodologie	156
10.5	První zjištění	159
10.6	Diskuse metodologie a zjištění	160
10.7	Shrnutí a závěry	161

11 Pro-environmentální přesvědčení učitele jako základ biofilní orientace vzdělávání	162
11.1 Úvod	162
11.2 Vymezení řešené problematiky a základní terminologie	163
11.3 Dosavadní stav poznání	167
11.4 Metodologie výzkumu	170
11.5 Diskuse a závěry	173
12 Postoje učitelů k environmentálním tématům: od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji	174
12.1 Úvod	174
12.2 Východiska výzkumu a vymezení základních pojmů	175
12.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání	180
12.4 Metodologie výzkumu	183
12.5 Závěr	186
13 Vysokoškolský učitel matematiky jako expert: vývoj výzkumného nástroje pro analýzu didaktických znalostí obsahu	188
13.1 Úvod	188
13.2 Vymezení základních pojmů	189
13.3 Současný stav zkoumané problematiky	191
13.4 Metodologie výzkumu a prezentace výzkumného nástroje	193
13.5 Závěr	199
14 Postavení nadaného žáka ve školní třídě: možné metody zkoumání.....	201
14.1 Úvod	201
14.2 Vymezení základních pojmů řešené problematiky	202
14.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání	205
14.4 Metody diagnostiky postavení nadaného žáka ve třídě	208
14.5 Závěr	216
15 Genderové nerovnosti ve výuce angličtiny: kategoriální systémy a první kvantitativní sonda.....	217
15.1 Úvod	217
15.2 Gender ve výuce a potenciální nebezpečí stereotypního vnímání dívek a chlapců	217
15.3 Cíle a design výzkumu, výzkumné otázky	219
15.4 Kategoriální systémy pro kvantitativní analýzu	220
15.5 Vybrané výsledky analýzy	222
15.6 Diskuse a závěry	228
16 Kvantitativní analýza učebních úloh z pohledu rozvíjení kompetence k učení ve výuce	230
16.1 Úvod	230
16.2 Teoretická východiska a vymezení pojmů	231
16.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání	237
16.4 Vlastní výzkum – cíle a metodický postup	244
16.5 Závěr	245

17 Řešení učebních úloh žáky s vývojovou dyskalkulií ve výuce fyziky a matematiky: postup a výsledky pilotních výzkumů.....	247
17.1 Úvod	247
17.2 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů	247
17.3 Dosavadní stav poznání řešené problematiky	251
17.4 Pilotní výzkumy: metodický postup a vybrané výsledky	255
17.5 Závěry	264
18 Žákovské portfolio: od konceptuálního rámce k výzkumnému designu případové studie	265
18.1 Úvod	265
18.2 Vymezení řešené problematiky	266
18.3 Portfolio v případových studiích	270
18.4 Výzkumný design: případová studie na míru	271
18.5 Analytické postupy	280
18.6 Závěrem	281
19 Motivační aspekty autoregulace učení: adaptace výzkumného nástroje	283
19.1 Úvod	283
19.2 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů	283
19.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání	284
19.4 Dotazník Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)	285
19.5 Adaptace nástroje českým podmínkám	287
19.6 Shrnutí a pohled na adaptovanou konstrukci dotazníku	298
19.7 Diskuse a závěry	300
20 Strategie učení se cizímu jazyku: jejich používání žáky a podpora učitelem na středních školách	301
20.1 Úvod	301
20.2 Pohled do problematiky a specifikace její terminologie	302
20.3 Shrnutí dosavadního stavu řešené problematiky	304
20.4 Vlastní výzkum	309
20.5 Diskuse a závěry	317
Summary.....	319
Literatura	321
Seznam obrázků a tabulek	349
O autorech	352

1 Tvorba a výzkum školy a školského systému: uvedení do problematiky

Tomáš Janík a Karolína Pešková

1.1 Úvod

Náhled na problematiku školního vzdělávání je do značné míry fragmentovaný. Jako by v diskursu kolem školy a školního vzdělávání chybělo povědomí o širších souvislostech, resp. o celku školského systému. Na uvedený problém poukazuje řada autorů jak u nás (např. Janík, 2010; Janík, Najvar, & Kubiátko, 2011; Walterová 2011; Průcha 2012; Syslová & Najvarová, 2012), tak v zahraničí (např. Fend, 2008; Prenzel, 2012). Například německý autor H. Fend (2008) otevírá výklad ve své knize s názvem *Tvorba školy: řízení systému, rozvoj škola a kvalita výuky*¹ příběhem jako ze života.

Byl jeden muž a ten muž šel k hodináři. Položil na stůl dvě hodinové ručičky a říká: „Mistře, tyto ručičky neukazují na mých hodinách správný čas. Prosím, oprav je.“ Hodinář na to odpoví: „Ty ručičky, pane, nemohu opravit, musíš přinést celé hodiny“. Muž však netuší, co má hodinář na mysli – hodiny jsou přece v pořádku, jen ty ručičky jdou špatně“. (Fend, 2008, s. 12 citující neznámého autora)

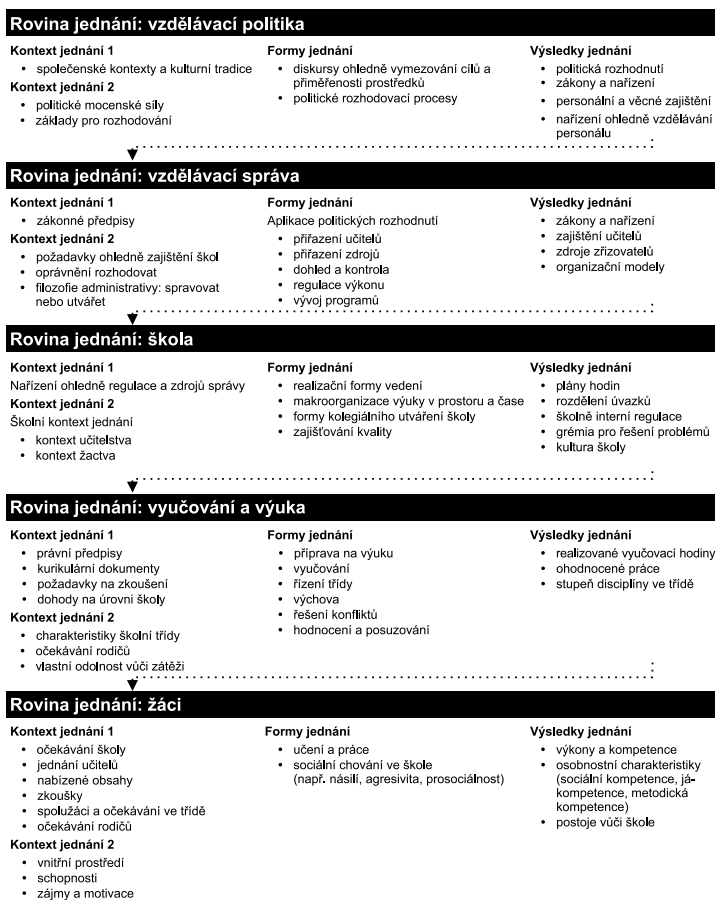
Není obtížné dovést, na co chce autor příběhem upozornit. Ve zkratce jde o toto: chceme-li kompetentně zlepšovat, či napravovat dílčí části systému, neobejdeme se bez porozumění celému systému. „Kdo nerozumí systému, má sklon vidět problémy v povrchových fenoménech a hledat řešení v operacích s těmito povrchovými fenomény. Teprve porozumíme-li systému, můžeme napravit jeho chybné fungování“ (Fend, 2008, s. 12).

Ve snaze postihnout školský systém jako celek nabízí citovaný autor komplexní model, v němž rozlišuje pět rovin (obrázek 1.1). V dalším textu této kapitoly Fendův model a s ním spojenou rekonceptualizační teorii představíme. Činíme tak s cílem nabídnout diferencované povědomí o systému, v němž škola, kurikulum, procesy vyučování a učení apod. fungují. Čtenáři tak budou mít možnost vztahovat v knize uváděné poznatky k celku, promýšlet je v souvislostech a začleňovat je do systému.

¹ Název v originále je *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*.

1.2 Školský systém jako celek a teorie rekontextualizace

V pozadí modelu na obrázku 1.1 stojí teorie rekontextualizace promyšlená a publikovaná Fendem v jeho pracích (2006, 2008). Jak autor uvádí (2008, s. 26), koncept *rekontextualizace ve vzdělávání* má odkazovat k „aktivnímu tvůrčímu podílu aktérů na jednotlivých rovinách [školského systému]“. Spolu s tím je zdůrazňováno propojení jednotlivých rovin, což je klíčové pro porozumění tomu, jaké jsou možnosti tvorby (školského systému). Teorie rekontextualizace zohledňuje, že při tvorbě (popř. optimalizaci) školy a školského systému na různých rovinách konstituují různí aktéři odlišná vnímání skutečnosti.



Obrázek 1.1. Model školského systému jako celku – teorie rekontextualizace (Fend, 2008, s. 36–37; překlad autory této kapitoly).

V modelu je rozlišeno pět *rovin jednání* (vzdělávací politika, vzdělávací správa, škola, vyučování a výuka, žáci). V těchto rovinách se realizuje jednání, přičemž platí, že jednání na nižší rovině je ovlivňováno nařízeními a směrnicemi z roviny vyšší. Současně je nezbytná specifikace jednání pro danou rovinu, v níž se jednání realizuje. Toto je v modelu označeno termínem *kontext jednání (1 a 2)*. Jinak řečeno, *kontext jednání 1* je dán nadřazenými rámcovými podmínkami a nařízeními z vyšší roviny, které mají být aktéry interpretovány a aplikovány. Současně však aktéři jednají v podmínkách specifických pro danou rovinu (viz *kontext jednání 2*). Tím, jak aktéři na vyšší rovině jednají, vytvářejí současně podmínky (kontext) pro rovinu nižší.

Model navíc evokuje, že na všech rovinách má v zájmu fungování systému docházet k optimalizaci podmínek jednání.

Např. na *rovině vzdělávací politiky* jsou optimalizovány rámcové právní podmínky, nasměrování zdrojů, prosaditelnost určitých nařízení s ohledem na politickou akceptaci a akceptaci veřejností. Na *rovině školy* její vedení (kolegium) optimalizuje zajištění pracovních podmínek např. s ohledem na solidaritnost mezi kolegy, na autonomii jednání učitelů ve školních třídách. Na *rovině výuky* optimalizují učitelé např. podmínky, za nichž může výuka ve školních třídách (pokud možno) nerušeně a efektivně probíhat. Také *žáci* optimalizují svoji situaci: investují určité učební úsilí tak, aby výsledkem byly optimální učební výsledky, přičemž sankce z různých stran (od rodičů, učitelů, spolužáků) jsou minimalizovány a pozitivní ohlasy jsou maximalizovány. (volně podle Fend, 2008, s. 34–35)

Jak citovaný autor dále uvádí, má-li být školství kompetentně řízeno a rozvíjeno, je třeba vypracovat *teorii tvorby v oblasti vzdělávání (Gestaltungslehre des Bildungswesens)*, a to na základě důkladného porozumění tomu, jak *vzdělávání jako systém* funguje (Fend, 2008, s. 12).

1.3 Tvorba a výzkum školy a školského systému

Tvorba školy, tvorba školského systému – poněkud nezvykle znějící pojmy, s nimiž současná česká pedagogika operuje spíše jen ojediněle (srov. např. Kotásek, 2004; Kuřina, 2005; Slavík & Janík, 2006). Co si však představit pod pojmy *tvorba školy* a *tvorba školského systému*? Ve snaze odpovědět na tuto otázku se nebudeme vracet – jak by se nabízelo – k budovatelským textům předlistopadové československé pedagogiky, naopak opřeme se o příslušnou zahraniční produkci z posledních let (např. Fend, 2008; Prenzel, 2012). Dost možná právě proto, že předlistopadová pedagogika vyprodukovala mnoho budovatelských textů, se dnes u nás texty věnované *tvorbě školy a školského systému* příliš nepiší. Dokonce se zdá, že dnes mezi odbornými pedagogy převládá opačný extrém. Možná je více *in* být nezúčastněným pozorovatelem a komentátorem (popř. analytikem), než působit v roli tvůrce a zlepšovatele školského systému (srov. Kuřina, 2005, s. 266).

Problém může být v tom, že v takto „uvolněném prostoru pro tvorbu“ se častěji angažují různé zájmové skupiny (neziskové / nevládní / soukromé a jiné organizace), jejichž vhléd a porozumění mnohdy nejsou zárukou kompetentního počínání v tak komplexním systému, jakým školství je. Přidruží-li se k tomu problém spočívající v de facto neexistující státní vzdělávací politice (srov. Pelikán, 2012), lze očekávat brzký průlom problémů souvisejících. Jistou protiváhou vůči naznačeným trendům by proto mělo být průběžné vypracovávání a ověřování mechanismů, strategií, nástrojů pro poznávání a zlepšování školy a školského systému a řešení problémů.

1.4 Potřeba odbornosti při řešení problémů

Určitý potenciál s ohledem na odborné řešení současných a budoucích problémů vzdělávání, školství, školy, kurikula, vyučování, učení apod. je spatřován ve studentech pedagogicky zaměřených doktorských studijních programů. Mnohé nasvědčuje tomu, že tohoto potenciálu jsou si vědomi také ti, kteří zde doktorské studijní programy garantují a realizují – předsedové a členové oborových rad, školitelé a konzultanti, přednášející a cvičící v kurzech pro doktorandy. Jejich úkol se dnes nemůže vyčerpat „individuálním školitelstvím“; s ohledem na budoucí výzvy se navíc očekává, že budou schopni koncipovat širší výzkumné programy a k jejich koordinovanému řešení přizvou doktorské studenty s předpokladem v této náročné roli obstát.

Požadavek na koncipování širších výzkumných programů a na koordinaci badatelských aktivit v oblasti vzdělávání je tím naléhavější, čím častější a závažnější jsou problémy způsobené různými „ad hoc“ řešeními zaváděnými např. pod tlakem určitých zájmových skupin. Domníváme se, že musí existovat určitá instance, která bude s nadhledem držet náhled na školský systém jako celek a upozorňovat na problémy díky tomu, že bude schopna zaujmout nezbytný odstup a uplatnit systémové myšlení. Musí existovat instance, která bude „poskytovat řeč, která by šla za povrchní ideologickou doxu“ a umožní „jinak artikulovat nebo hlouběji porozumět situacím výchovy“ (Štech, 2012, s. 609). Je legitimní očekávat a požadovat toto od vědy, výzkumu a teorie, přesněji řečeno od odborníků v těchto doménách působících.

Dobrou zprávou proto budiž to, že na doktorandských pozicích na fakultách dnes dorůstá generace odborníků, od níž lze očekávat, že bude poučeně vstupovat do diskusí kolem vzdělávání na různých úrovních, a to s respektem k systémovým souvislostem. O svých průpravných aktivitách dává tato generace průběžně vědět. Pokud jde o doktorandy oboru *Pedagogika* na *Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity*, ti se vedle individuálních vstupů a výstupů každoročně prezentují formou kolektivní odborné knihy. Nejinak je tomu v letošním roce v případě předložené knihy, která byla připravena pod gescí *Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU*.

1.5 Odborné aktivity v dané oblasti – návaznost na předchozí projekty a publikace

Problematika kvality školního vzdělávání patří mezi jedno z profilujících témat výzkumu *Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU*. Díky podpoře *Masarykovy univerzity* je této problematice od roku 2009 opakovaně poskytováno projektové zázemí a systémový rámec, a to:

- v projektu *MUNI/A/1038/2009: Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula v oborech školního vzdělávání – NAME 2010* (Janík, Najvar, & Knecht et al., 2010);
- v projektu *MUNI/A/1020/2010: Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality ve vzdělávání – NAME 2011* (Janík, Najvar, & Kubiátko et al., 2011);
- nejnověji v projektu *MUNI/A/0883/2011: Školní vzdělávání: podmínky, aktéři, kurikulum, procesy, výsledky – SKOLA 2012* (viz tato kniha).

Společným cílem všech zmíněných projektů je rozpracování teoretických rámců a výzkumných nástrojů umožňujících empirické podchycení proměnných vztahujících se k různým oblastem školního vzdělávání. Jak bylo uvedeno, vychází se přitom z aktuálně zpracovávaných disertačních prací studentů doktorského studijního oboru *Pedagogika* na PdF MU.

Pro předkládanou odbornou knihu – navazující na předchozí výstupy (viz výše) – je charakteristická snaha rozšířit výzkumnou pozornost. Vedle kurikula a výuky jsou zkoumány také podmínky (kontexty), aktéři a výsledky školního vzdělávání. Předchozí akcent na oborově didaktické přístupy je rozšířen o přístupy obecně pedagogické. Vedle zaměření na nižší sekundární školu se pozornost rozšiřuje na primární a vyšší sekundární školu.

Odborné aktivity řešitelů projektu – autorů se v roce 2012 zaměřovaly na vývoj výzkumného nástroje anebo na realizaci výzkumného šetření, o čemž pojednávají jednotlivé kapitoly. Těžiště knihy spočívá v metodologické problematice. V první kapitole nabízejí editoři (Tomáš Janík a Karolína Pešková) systémové zastřešení jednotlivým kapitolám (Fendův model a teorie rekontextualizace) a přehled o obsahu knihy. Dále je kniha rozdělena do dvou částí (*1. Podmínky – kurikulum* a *2. Aktéři – procesy – výsledky*), v nichž je obsaženo dalších 19 kapitol (viz tabulka 1.1).

Tabulka 1.1

Přehled výzkumných přístupů/nástrojů prezentovaných autory knihy

Autor(ka)	Problematika	Obor/oblast	Předmět/subjekt výzkumu	Nástroj/metoda
Tannenbergerová	Inkluze ve škole	Oborově neutrální	Základní školy	Dotazník
Bendová	Sociální klima třídy	Oborově neutrální	Žáci středních odborných škol s bezpečnostně právním zaměřením	Dotazník
Hrozová Dusíková	Implementace kurikula	Výchova ke zdraví	Učebnice a školní vzdělávací programy	Kategoriální systém
Blažej	Ideologičnost v učebnicích	Občanská výchova	Učebnice	Kategoriální systém
Jireček	Kurikulární dokumenty – vývoj v čase	Dějepis	Kurikulární dokumenty	Kategoriální systém
Stejskalíková	Evropská dimenze	Dějepis	Učebnice	Kategoriální systém
Lavičková	Komunikační pojetí literárního vzdělávání	Literární výchova	Čítanky	Kategoriální systém
Minaříková	Profesní vidění	Anglický jazyk	Učitelé nižších sekundárních škol	Kategoriální systém
Vystrčilová Marková	Inklinace k biofilní koncepci vzdělávání	Oborově neutrální	Učitelé primárních škol	Polostrukturovaný rozhovor
Oaklandová	Pro-environmentální přesvědčení	Oborově neutrální	Učitelé mateřských a základních škol	Dotazník
Horáčková	Proenvironmentální postoje	Oborově neutrální	Učitelé středních odborných škol	Dotazník
Jevčáková	Didaktické znalosti obsahu	Matematika	Učitelé vysokých škol	Polostrukturovaný rozhovor
Novotná	Postavení nadaného žáka ve třídě	Oborově neutrální	Žáci základních škol	Dotazník, sociometrické techniky
Doskočilová	Genderové stereotypy a nerovnosti	Anglický jazyk	Učitelé základních škol	Kategoriální systém
Lokajíčková	Kompetence k učení	Zeměpis	Učební úlohy	Kategoriální systém
Pavlíčková	Vývojová dyskalkulie	Matematika, fyzika	Žáci základních škol	Dotazník, didaktický test
Václavík	(Sebe)hodnocení žáků v primární škole	Oborově neutrální	Žákovské portfolio	Případová studie
Jakešová	Autoregulace učení	Oborově neutrální	Studenti vysokých škol	Dotazník
Příkrylová	Strategie učení v cizích jazycích	Cizí jazyk	Studenti a učitelé středních škol	Dotazník

První část knihy pokrývá dvě tematické oblasti (podmínky, kurikulum) a zahrnuje osm kapitol.

Monika Tannenbergerová (kapitola 2) představuje problematiku inkluzivního vzdělávání a některé z možností jeho posouzení. Nastihuje tři nástroje, ze kterých vycházela při tvorbě vlastního nástroje určeného ke zjišťování míry inkluzivního zaměření základní školy. Alena Bendová (kapitola 3) představuje převzatý diagnostický nástroj (dotazník) použitý pro zkoumání klimatu tříd středních škol a podává vybrané výsledky, které přinesl výzkum za pomoci tohoto nástroje.

Markéta Hrozová Dusíková (kapitola 4) ve své kapitole analyzuje vzdělávací oblast výchova ke zdraví reprezentovanou v učebnicích prvouky a ve školních vzdělávacích programech pro primární školu z hlediska naplnění požadavku holistického pojetí zdraví. Prezentuje výzkumné nástroje navržené k realizaci tohoto cíle. Petr Blažej (kapitola 5) se zabývá vybranými aspekty učebnic jako nástroje politické moci. Předkládá stručný popis možných řešení, jak vymezit kritéria politické podmíněnosti učebnic a popisuje vlastní analýzu učebnice občanské výchovy pomocí tzv. *kategorie ideálního občana*. Miroslav Jireček (kapitola 6) nastihuje hlavní tendence ve vývoji učebních plánů a osnov vyučovacího předmětu dějepis na školách odpovídajících dnešním základním školám od roku 1918 do současnosti. Důraz klade zejména na popis vývoje postavení, cílů a obsahu sledovaného vyučovacího předmětu. Jana Stejskalíková (kapitola 7) se zabývá teoretickými východisky a empiricko-výzkumným uchopením problematiky evropské dimenze v dějepisných učebnicích. Popisuje využití vyvinutého výzkumného nástroje na vzorku šesti učebnic dějepisu pro 9. ročník ZŠ a uvádí dílčí výsledky provedené kvantitativní obsahové analýzy. Hana Lavičková (kapitola 8) předkládá návrh výzkumné metody sloužící k hodnocení kvality čítankových řad pro primární školu z hlediska naplnění komunikační koncepce literárního vzdělávání. Představuje konstrukci výzkumného nástroje (kategoriálního systému), jež operacionalizuje komunikační pojetí literárního vzdělávání.

Druhá část knihy pokrývá tři tematické oblasti (aktéři, procesy, výsledky) a obsahuje jedenáct kapitol.

Eva Minaříková (kapitola 9) představuje nástroj pro zkoumání profesního vidění učitelů, a to především jedné z jeho složek – uvažování založeného na znalostech. Prezentuje též výsledky ověřování tohoto nástroje v rámci pilotního výzkumu. Petra Vystrčilová Marková (kapitola 10) se zabývá subjektivními teoriemi učitele ve vztahu k biofilní koncepci vzdělávání. Zaměřuje se na učitelovo uvažování o člověku a jeho postavení ve světě. Prezentuje rovněž postup ověřování výzkumného nástroje a první výzkumná zjištění. Gabriela Oaklandová (kapitola 11) představuje teoretická a empiricko-výzkumná východiska, která je možné využít pro zkoumání pro-environmentálního přesvědčení učitelů. Připravovaný výzkumný nástroj bere v úvahu kromě postojů a hodnot respondentů také jejich významné životní zkušenosti. Marie Horáčková (kapitola 12) popisuje vývoj výzkumných nástrojů, které tvoří projektivní technika nedokončených vět, scénář explorativního dotazování a dotazník. Kombina-

ce těchto technik má zajistit v rámci autorčina výzkumu poznání jak explicitních, tak i implicitních postojů učitelů k environmentální problematice na středních odborných školách. Iva Jevčaková (kapitola 13) představuje transformační model dimenzí didaktických znalostí obsahu, který autorka vytvořila pro potřeby plánovaného výzkumu zaměřeného na vysokoškolského učitele matematiky jako experta. Pojednává též o navrženém výzkumném nástroji – scénáři polostrukturovaného interview. Magdalena Novotná (kapitola 14) poukazuje na možnosti zkoumání postavení nadaného žáka ve školní třídě. Vychází z několika dříve realizovaných výzkumů a také z vlastního pilotního výzkumu.

Marie Doskočilová (kapitola 15) představuje finální verze kategoriálních systémů vypracovaných pro potřeby analýzy videozáznamů vyučovacích hodin anglického jazyka z hlediska genderové (ne)rovnosti v přístupu k chlapcům či dívkám. Předkládá též vybrané výsledky kvantitativní sondy do výuky anglického jazyka. Veronika Lokajíčková (kapitola 16) nastiňuje promyšlenou pracovní strukturu vytváření kategoriálního systému pro kvantitativní analýzu zastoupení učebních úloh ve výuce vyučovacímho předmětu zeměpis. Lenka Pavlíčková (kapitola 17) popisuje pilotní výzkumy (metodiku a výsledky), sloužící k mapování podmínek, v nichž má být uskutečněn hlavní výzkum zaměřený na řešení učebních úloh ve výuce fyziky a matematiky žáky s vývojovou dyskalkulií. Antonín Václavík (kapitola 18) představuje konceptuální rámec případové studie pro zkoumání žákovského portfolia. Nastiňuje teoretická východiska pro kritéria výběru případu a zdůvodňuje použití designu případové studie.

Jitka Jakešová (kapitola 19) se věnuje možnosti určení úrovně motivačních aspektů autoregulace učení studentů za pomoci zahraničního nástroje MSLQ dotazníku a popisuje adaptaci tohoto nástroje pro české prostředí. Jana Přikrylová (kapitola 20) představuje některé výsledky svého výzkumu, které se vztahují k používání strategií učení se cizímu jazyku žáky středních škol a podpoře strategií učení se cizímu jazyku učitelem. Popisuje srovnání odpovědí obou skupin respondentů co do míry používání strategií (žáky) a jejich podporování (učiteli).

1.6 Závěrem s poděkováním

Podobně jako v loňském a předloňském roce hledali editoři i v roce letošním nosný teoretický rámec, který by umožnil zařazené kapitoly zastřešit a situovat do vzájemných vztahů na straně jedné a poskytnout jim širší kontext na straně druhé. Tentokrát našli editoři oporu u německého autora H. Fenda (2008) v jeho pětiúrovňovém modelu vzdělávacího systému a v související rekontextualizační teorii.

Za odbornou podporu a konstruktivní připomínky editoři a autoři děkují akademickým pracovníkům PdF MU, kteří v projektu vystupovali v roli odborných konzultantů –

jmenovitě (abecedně) poděkování náleží doc. PaedDr. Haně Horké, CSc., Mgr. Petru Knechtovi, Ph.D., Mgr. Janě Kratochvílové, Ph.D., PaedDr. Milanu Kubiátkovi, Ph.D., Mgr. Petru Najvarovi, Ph.D., Mgr. Veronice Najvarové, Ph.D., doc. PhDr. Stanislavu Střelcovi, CSc., prof. PhDr. Oldřichu Šimoníkovi, CSc., PaedDr. Janu Šřávovi, CSc., prof. PhDr. Vlastimilu Švecovi, CSc., PhDr. Petru Vlčkovi, Ph.D. a doc. Mgr. et Mgr. Kateřině Vlčkové, Ph.D. Zvláštní poděkování patří recenzentům – prof. PhDr. Josefu Maňákovi, CSc., doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. a doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Ph.D. za posouzení rukopisu publikace a poskytnutí cenných podnětů pro úpravy textů i pro další práci v dané oblasti.

I. PODMÍNKY – KURIKULUM

2 Inkluze ve škole a možnosti jejího sledování

Monika Tannenbergerová

2.1 Úvod

Základním lidským právem je právo na vzdělání. Toto právo je „nezadatelné, nezcižitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné“ (*Listina základních práv a svobod*, Sládeček, Mikule, & Syllová, 2007), ať už se jedná o jedince intaktní, s dobrým sociálním zázemím, nebo o jedince postižené, znevýhodněné, s horším socio-ekonomickým statutem atd. Stát má povinnost poskytnout takové vzdělání, které každému člověku umožní maximálně rozvinout své schopnosti, a pomůže mu tak najít co nejlepší uplatnění ve společnosti. Tento fakt je zakotven v právních dokumentech, kterými je Česká republika vázána. Jedná se zejména o *Listinu základních práv a svobod*, *Úmluvu o právech dítěte*, *Úmluvu o právech lidí s postižením*, *Školský zákon* a nově také *Antidiskriminační zákon*. Každý v České republice má v intencích těchto předpisů právo na rovný přístup ke vzdělání a zároveň na zohlednění maxima svého potenciálu. Z rovného práva na vzdělání můžeme vyvodit, že právní předpisy ukládají českému školskému systému, aby byl spravedlivý.

Chápání spravedlnosti se liší lokálně, časově, oblastí života a současně i člověk od člověka. Spravedlnost chápeme na základě dvou principů. Dle Rawlse (1995, s. 45–50) zakotvuje první princip pro „každou osobu právo na co nejširší systém základních svobod, které jsou slučitelné s obdobnými svobodami pro jiné lidi.“ Druhý stanovuje, že „sociální a ekonomické nerovnosti mají být upraveny tak, (a) aby se u obou dalo rozumně očekávat, že budou ku prospěchu kohokoliv, a (b) byly spjaty s pozicemi a úřady přístupnými pro všechny.“

Koncept spravedlnosti ve vzdělávání se v posledních letech vyprofiloval do konceptu rovných příležitostí a šancí, které dále můžeme chápat v jejich jednotlivých složkách jako rovnost přístupu, podmínek nebo možnou rovnost výsledků. Studie PISA potvrzují, že některé země, které dosahují výborných výsledků vzdělávání, umí také snižovat podmínky vzdělanostních nerovností. Také výsledky TIMSS (např. z roku 1995) dokladují možnosti, jak zajistit vysokou kvalitu vzdělávání a zároveň spravedlivost systému (Vanderbergh, 2001). Také tato zjištění vedou mnohé odborníky k názoru, že spravedlivost je nutnou podmínkou kvality vzdělávání, tedy že nemůže být efektivita bez spravedlnosti (Greger, 2006, s. 47–52).

Nynější vzdělávací systém České republiky je charakterizován jako segregáční, separační nebo chceme-li selektivní, což lze shrnout tak, že tento systém některé jednotliv-

ce vylučuje a nepřístupuje k nim spravedlivě, neboť jim neposkytuje možnost naplnit své základní lidské právo na vzdělání beze zbytku. Nejen z těchto důvodů zejména nadnárodní instituce v čele s Evropskou komisí apelují na transformaci školského systému České republiky „pro-inkluzivním směrem“, který se svou podstatou zdá být spravedlivějším než ten současný.

Výzkumů, které by se zabývaly posuzováním stavu inkluze ve školách, není mnoho. Inkluzivní, popř. ne-inkluzivní, zaměření škol se posuzuje obtížně a to především z důvodu nejednotné definice základních pojmů. Z nástrojů, které se pokouší hodnotit pro-inkluzivitu školy, uvedme tři: dva jsou zahraniční: *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, *Sandwell Inclusion Quality Mark (SIQM)* a jeden se používá v českém prostředí: *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. Pro tvorbu vlastního nástroje jsme čerpali inspiraci nejen z těchto tří již existujících nástrojů, ale také z ohniskových skupin provedených s pedagogickými pracovníky různých škol a na závěr také ze zkušeností, které nám poskytl projekt *Férová škola*.

V této kapitole si představíme problematiku inkluzivního/integračního vzdělávání a některé z možností jejich posouzení. V úvodní části jsme se snažili vysvětlit argumenty ve prospěch zavedení inkluze do škol. Další část je věnována teoretickým východiskům a pokusům o definici základních pojmů problematiky inkluze/integrace. Třetí část shrnuje studie, které se již v problematice inkluze/integrace objevily, a jsou zde nastíněny 3 nástroje, ze kterých jsme vycházeli pro tvorbu vlastního nástroje. Čtvrtá kapitola je věnována popisu tvorby nástroje na zjišťování míry inkluzivního zaměření základní školy.

2.2 Vymezení problematiky a základních pojmů

Inkluze ve vzdělávání patří v posledních letech ke skloňovaným tématům nejen u odborné veřejnosti, ale také na politické scéně. Pro některé představitele politických stran se tato tematika stala nástrojem pro zviditelnění, popř. pro tvorbu líbivých gest a zejména proto se v celospolečenském měřítku k inkluzi přistupuje spíše emotivně, než konstruktivně. Problematiku tento vývoj paralyzuje a nedaří se nastolovat odbornou diskuzi pro její další rozvoj ve prospěch společnosti, ani ve prospěch školského systému České republiky.

Chápání inkluze i s ní spojených pojmů je problematické. Výklad podstaty inkluzivního vzdělávání i pojmenování cílových skupin, kterých by se mělo inkluzivní vzdělávání týkat, je různé. V těchto bodech dochází k zjednodušujícím formulacím a zkráceným představám o tom, že inkluze je určena hlavně minoritním skupinám. Ty jsou tímto způsobem pozitivně diskriminovány, nebo lépe řečeno stát se zde snaží uplatňovat tzv. afirmativní opatření. Smyslem afirmativních opatření, jinak řeče-

no podpůrných akcí, je vyrovnat nerovnosti, k nimž dochází na základě příslušnosti k marginalizované skupině – na základě rasy, pohlaví, regionu atp., nebo zvýšit etnicou či jinou diverzitu. Z námi provedených ohniskových skupin vyplynulo, že je inkluze ve vzdělávání obecně přijímána jako nadstandardní služba škol, která je spojena s velkým úsilím pedagogického sboru, který ji nevnímá jako přirozenou součást své pracovní náplně, ale spíše jako úkol navíc. Jako pozitivum je vyzdvihován pouze fakt, že se u některých jedinců podařilo je zařadit do běžné školy, a bylo jim tak poskytnuto plnohodnotné základní vzdělání. Nastínili jsme pouze některé ze zjednodušujících a často frekventovaných pohledů na věc, které se v této kapitole pokusíme osvětlit a uvést na pravou míru tak, aby si čtenář mohl vytvořit jasnější a ucelenější představu o tématu inkluze ve vzdělávání.

2.2.1 Inkluze ve vzdělávání

Inkluze je pojem, kterým je v obecné rovině vyjadřováno uzavření, uzávěr, zahrnutí do něčeho (Petráčková & Kraus, 1995, s. 333–334). Inkluzivní vzdělávání můžeme podřadit pod inkluzi sociální, která zasahuje do všech oblastí lidského života, kam také mimo oblast edukace patří oblasti zaměstnání, způsob trávení volného času, bydlení apod. Inkluzivní vzdělávání významně podporuje sociální inkluzi, která se snaží zabraňovat či odstraňovat již vzniklou sociální exkluzi, tedy vyloučení ze společnosti, izolaci (Pančocha, 2008, s. 33).

Inkluzivní vzdělávání mění pohled na dítě, které ve vzdělávacím systému selhává. Při tomto neúspěchu dítěte, je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený potřebám jednotlivce a ne je nacházet a stigmatizovat u jednotlivce samotného. Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Nejen díky proměně atmosféry školy umožňuje inkluzivní vzdělávání začlenit děti se specifickými potřebami do hlavního proudu, včetně dětí s těžkými postiženími.

„Princip inkluze implikuje, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti“ (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, UNESCO, 1994, Art. 2).

Dle Lechty (2010) je třeba si uvědomit, že akceptování heterogenity v inkluzivní edukaci obsahuje kromě humánního aspektu i faktor usnadňující práci učitele běžné školy, neboť odpadá potřeba pracovat se všemi žáky stejně a dosahovat s nimi stejného cíle.

Inkluze je takový systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy. Učitelé na inkluzivně orientovaných školách musí přistupovat ke

každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Na individualizovaném přístupu k dětem je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. Každé dítě má svou vzdělávací strategii, která se přizpůsobuje jeho schopnostem, talentům i handicapům. Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každé dítě plně využilo svůj potenciál a zároveň se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost dětí je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním a ne jako problém či přítěž. V inkluzivně orientované škole se nerozlišují děti na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s hendikepem nebo bez něj. Všechny jsou vnímány jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat jejich osobní specifika.

Je důležité si rovněž uvědomit, že inkluze není stav, ale proces. Není moment, kdy bychom mohli konstatovat, že právě v tomto okamžiku nebo od tohoto okamžiku škola je již zcela inkluzivní. Inkluze je cesta, vývoj a dlouhodobý proces, ve kterém se snažíme nacházet optimální řešení pro uplatnění stěžejní myšlenky inkluze, a ta zní *efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním-běžném vzdělávacím proudu*.

2.2.2 Integrace ve vzdělávání

Pojem, který bývá úzce spojován s inkluzí, je integrace, což obecně značí scelení, ucelení, sjednocení (Petráčková & Kraus, 1995, s. 338). Často jsou pojmy integrace a inkluze ztotožňovány a na druhé straně se objevují i výklady, které tyto dva pojmy staví do opozice. Světová zdravotnická organizace WHO charakterizuje integraci jako sociální rehabilitaci, schopnost příslušné osoby podílet se na objektivně společenských vztazích. Integrace je tedy stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije s nepostiženými a spolupracuje s nimi, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné (Pipeková, 1998, s. 13–15).

Integrované vzdělávání je chápáno jako „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 87).

Lechta (2010, s. 34) upozorňuje, že vzhledem k současnému stavu edukace dětí s postižením, narušením či v ohrožení, resp. „aplikací principů inkluzivní edukace v ČR i SR lze konstatovat, že zde momentálně probíhá přechodné období mezi integrací a inkluzí, které nejlépe vystihuje dvojtvar inkluze/integrace“. Je však zjevné, že pokud jde o celkový trend, ČR i SR se zavázaly národními i mezinárodními právními úmluvami k prosazení inkluzivní edukace. Integraci Lechta (2010, s. 27) popisuje jako existenci vedle sebe rozdílných podskupin žáků, kdy děti s postižením mohou za určitě podpory navštěvovat běžné školy. Principiálně jde tedy o školský systém, ve

kterém paralelně funguje integrativní/inkluzivní i segregovaná edukace. V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení.

Integrace je na rozdíl od inkluze zakotvena ve Školském zákoně 561/2004 Sb. a je tedy termínem, se kterým se ve školách a v praxi setkáváme častěji. V podmínkách současných škol můžeme objevit dva základní typy integrace, které zákonné úpravy povolují. Jedná se o *integraci individuální* a *integraci skupinovou*. Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka-jednotlivce v běžné škole, nebo jeho zařazení do speciální školy určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Skupinová integrace znamená, že se žák vzdělává ve třídě, oddělení nebo skupině, zřízené pro žáky se zdravotním postižením (či jiným druhem odlišnosti) v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Zde musíme zdůraznit, že přijatelná varianta pro inkluzivní směřování školského systému je pouze individuální či skupinová integrace realizovaná na půdě běžných škol.

Integrace je dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 13) v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Ve vzdělávání to prakticky znamená začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol a nastavení podmínek pro jejich vzdělávání tak, aby mohly dosahovat funkčního minima.

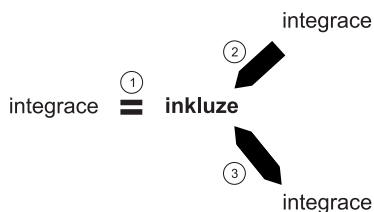
2.2.3 Inkluze a integrace ve vzdělávání

V literatuře můžeme nalézt trojí chápání vztahu integrace a inkluze, nebo lépe řečeno je to trojí pojetí inkluzivní edukace:

1. Inkluze a integrace jsou vesměs pojmy totožné.
2. Inkluze je vylepšením, „optimalizovaná“ integrace, její lepší varianta.
3. Inkluze jako odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy.

Školy jsou na vzdělávání heterogenních skupin žáků patřičně připraveny a akceptují speciální potřeby všech dětí. Ze svého principu nerozděluje na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich. Pracuje se samozřejmostí k heterogennímu složení kolektivu, a každý jedinec se proto stává objektem individualizovaného přístupu.

V případě prvních dvou bodů by šlo pouze o zdvojování nebo rozšiřování jednoho termínu, což není ani žádoucí ani odborně přínosné. Vzhledem k tomu, že je navíc inkluze samostatný pedagogický směr nebo koncept, tak vnímáme třetí bod v předěšlém výčtu jako správný.



Obrázek 2.1. Schéma trojího chápání vztahu inkluze a integrace ve vzdělávání.

Skutečnost, že se nejedná pouze o totožné či rozvíjející pojmenování téhož (bod 1 a 2), můžeme dokladovat i dalšími úvahami. Inkluze je vnímána jako proces a nikoliv jako stav, kterým často označujeme integraci. Oba termíny v sobě samozřejmě zahrnují jak teoretickou, tak praktickou stránku. Integrace je ovšem více záležitostí praxe než filozofickým konceptem. V integraci se jedná zejména o faktické začlenění jedince, tedy o provedení všech nutných opatření k tomu, aby byl jedinec přijat do skupiny či společnosti. Integraci lze tedy chápat jako nástroj, mechanismus či opatření. Naproti tomu je inkluze pojímána jako systém či směr.

Dále můžeme uvažovat nad tím, koho a v jakém měřítku se mohou inkluze a integrace týkat. V souvislosti s integrací vždy mluvíme o jednotlivci či skupině, inkluze se naproti tomu vždy snaží pojímat společnost, školu či komunitu jako celek a následně pouze individualizovat přístup k jednotlivci. Hlavní rozpor můžeme pozorovat i u pohledu na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. U integrace si dítě musí „zasloužit“ zařazení do běžné základní školy. Dítě je nuceno všem dokazovat, že si přežazení zaslouží a zvládne nové prostředí i požadavky. Naproti tomu v inkluzi je dítě automaticky přijímáno a nekladou se mu žádné podmínky přijetí, je to jeho přirozené právo a škola se snaží nastavit podmínky pro specifika dítěte. Odlišné je i chápání případného selhávání jedince. U integrace selhávání jedince vysvětlujeme na jeho předpokladech a možnostech. U inkluze selhávání vyjadřuje selhávání systému a nikoliv selhávání jednotlivce, hledají se tedy možnosti nápravy v systému a nikoliv „přenastavením“ jednotlivce.

2.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání

Problematika inkluze a spravedlnosti ve vzdělávání se v české pedagogické a pedagogicko-psychologické literatuře objevuje teprve poslední dvě desetiletí. Se spravedlností ve vzdělávání se setkáváme např. ve studiích Walterové et al. (2010), Gregera (2006) či Ježkové et al. (2011). Inkluzí spojenou se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývají zejména studie Bartoňové a Vítkové (2010), Vítkové a Opatřilové

(2011) či Hájkové (2005, 2010) a se zaměřením na primární pedagogiku nalezneme tuto tematiku např. u Kratochvílové, Havla a Filové (2009).

Z některých zahraničních výzkumů (Kron & Feuser, 1985, 2002; Eberwein, 1987, 1998), které analyzovaly vztahy postižených a intaktních můžeme usuzovat, že vzájemné kontakty intaktních žáků s postiženými nepůsobí automaticky proti vzniku předsudků a zcela neodbourávají ani předsudky již dříve zakořeněné. Studií, které by se zabývaly posuzováním stavu inkluze jako celku ve školách, tedy jakýmsi jejím „měřením“ či určováním její „hladiny“ není mnoho. Inkluzivní vzdělávání je, jak jsme naznačili v předchozích odstavcích, velice problematicky definovatelný pojem, který v sobě může zahrnovat nepřeberné množství úzce souvisejících aspektů. I z tohoto důvodu se inkluzivní, popř. ne-inkluzivní, zaměření škol posuzuje opravdu obtížně. Z nástrojů, které se pokouší evaluovat pro-inkluzivitu školy, uvedeme tři, jejichž cílem je poskytnout škole zpětnou vazbu, která shrnuje možnosti dalšího rozvoje školy inkluzivním směrem. Dva z těchto nástrojů jsou zahraniční: *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (Ainscow & Booth, 2002), *Sandwell Inclusion Quality Mark – SIQm* (Sandwell Metropolitan Borough Council, 2010) a jeden používaný v českém prostředí: *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (Lukas, 2012).

Index for inclusion (Ainscow & Booth, 2002) zkoumá míru inkluze na školách. Převahu inkluze či exkluze posuzuje ve třech vzájemně propojených oblastech (angl. *dimension*), které jsou součástí fungování každé školy: kultura, politika a praxe. Každá oblast se dělí na dvě podoblasti: Oblast Kultura na: budování komunity a stanovení inkluzivních hodnot, oblast Politika je rozdělena na: vytváření školy pro všechny a podporu různorodosti, poslední oblast Praxe v sobě zahrnuje: organizaci učení a mobilizaci zdrojů. V každé podoblasti jsou položky (angl. *indicator*), které pomáhají určit, jak je škola v dané podoblasti a zároveň oblasti daleko. Položky jsou tvořeny několika tvrzeními (7–10 tvrzení), která se posuzují na třístupňových škálách. *Index for inclusion* (Ainscow & Booth, 2002) tvoří rovněž rámec pro systematické vypracování plánu rozvoje školy, poněvadž cílem škol po vyhodnocení a zpětné vazbě by měl být rozvoj ve všech těchto oblastech a okruzích (tabulka 2.1).

Sandwell Inclusion Quality Mark – SIQm (Sandwell Metropolitan Borough Council, 2010) je v mnohém podobný předchozímu nástroji, avšak jeho členění je odlišné. Dělí se do čtyř oblastí (angl. *section*): vedení a management, škola pro všechny, výuka, komunita. Každá oblast v sobě zahrnuje 5–8 posuzovaných položek (angl. *aspect*) a tyto položky jsou hodnoceny na čtyřstupňové škále: soustředění-zачátek, vyvíjení, zavedení, posílení, resp. požadované stádium (tabulka 2.1).

Nástroj *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (Lukas, 2012) vede školy k reflexi a na základě výpovědí jednotlivých učitelů nabízí možnost rámcově posoudit, do jaké míry je škola připravena k inkluzivnímu pojetí vzdělávání (tabulka 2.1). Závěry získané z posuzovacího protokolu nemají být ani tak vyhodnocením „stavu inkluze“ na škole, ale mnohem více (v kombinaci s informacemi z předkládaného

manuálu) zdrojem podnětů k zamyšlení se nad způsobem práce školy se žáky, kteří se jakkoli odlišují od pomyslného „běžného“ žáka.

Tabulka 2.1

Posuzovací techniky inkluze na základních školách

Název nástroje	Autor	Formální podoba	Obsahová struktura
Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools	Booth Tony, Ainscow Mel 2002	3 oblasti, 6 podoblastí, 44 položek každá položka obsahuje v průměru 10 tvrzení či doplňujících otázek, na které se odpovídá pomocí třístupňové škály	Oblast: Kultura – A, Politika – B, Praxe – C Podoblast A.1: Budování komunity Podoblast A.2: Stanovení inkluzivních hodnot Podoblast B.1: Vytváření školy pro všechny Podoblast B.2: Podpora různorodosti Podoblast C.1: Organizace učení Podoblast C.2: Mobilizace zdrojů příklady položek podoblasti A.1: A.1.1: Každý se cítí vítán. A.1.2: Žáci si navzájem pomáhají. A.1.3: Zaměstnanci školy dobře spolupracují. A.1.4: Zaměstnanci školy a žáci spolu jednájí s úctou. ... A.1.7: Do školy se zapojují všechny místní komunity.
Sandwell Inclusion Quality Mark (SIQm)	Sandwell Metropolitan Borough Council 2010	4 oblasti, 25 položek, na položky se odpovídá pomocí čtyřstupňové škály	Oblast 1: Vedení a management Oblast 2: Škola pro všechny Oblast 3: Učení se a výuka Oblast 4: Komunita příklady položek Oblasti 1: Položka 1.1: Sdílená vize Položka 1.2: Strategie Položka 1.3: Role a povinnosti Položka 1.4: Finance Položka 1.5: Zodpovědnost Položka 1.6: Specifické vzdělávací potřeby
Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání	Lukas Josef 2012	3 oblasti, 30 otázek, na otázky se odpovídá pomocí třístupňové škály	Oblast 1: Politika školy Oblast 2: Kultura školy Oblast 3: Praxe školy

2.4 Proces sestavování nástroje na posouzení inkluzivního zaměření školy

V této kapitole bude nastíněn postup práce směřující k vytvoření nástroje, kterým bychom se chtěli pokusit zjišťovat míru inkluzivního zaměření vybraných základních škol. Jako cíl našeho výzkumu jsme si stanovili: (1) zjistit, do jaké míry se škola cel-

kově inkluzivně profiluje; (2) v jakých námi stanovených oblastech a do jaké míry je škola inkluzivně zaměřená; (3) získat podklady pro následné poskytnutí zpětné vazby škole za účelem jejího zlepšení v inkluzivním směřování.

2.4.1 Inspirace

Pro tvorbu nástroje jsme čerpali inspiraci ze tří hlavních zdrojů: (1) tři již existující nástroje (tabulka 2.1), (2) focus groups neboli ohniskové skupiny provedené s řediteli ZŠ, učiteli ZŠ, rodiči a (3) ze zkušeností, které nám poskytl projekt *Férová škola*, při němž získáváme bohaté poznatky o fungování inkluzivně směřujících základních škol.

Pro inspiraci k vytváření vlastního nástroje nám sloužily hlavně výše zmíněné nástroje: *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, *Sandwell Inclusion Quality Mark (SIQm)* a *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. Zprvu jsme přemýšleli nad možností jeden ze zahraničních nástrojů převést do češtiny a použít ho v našem prostředí. U obou zahraničních nástrojů se však prokázala jejich neaplikovatelnost na českých školách. Nepřekonatelné překážky se projeví zejména v kulturní, legislativní a organizační odlišnosti školských systémů zahraničních a systému českého. Z obou nástrojů jsme však načerpali cenné informace jak pro potřeby tematických oblastí, tak v rámci baterií otázek. Nástroj *Sandwell Inclusion Quality Mark (SIQm)* nás navíc přivedl k možnosti specifického škálování odpovědí podle toho, jak je škola v daném aspektu daleko a do jaké míry ho uplatňuje. Lukasův (2012) nástroj jsme použili především pro rozšíření baterií otázek a pro ujištění se o tematických oblastech, které jsme zvolili jako základní.

Pro sestavování vlastního nástroje nám rovněž pomohlo zastavit se nad výsledky focus groups, které jsme provedli s cílovými skupinami: ředitelé ZŠ, učitelé ZŠ a rodiče dětí s povinnou školní docházkou. Velkým přínosem byly zejména rozhovory s řediteli a učiteli. Od rodičů jsme získali především pohled klienta na kvalitní služby, které očekává od školy, do které umístí své dítě. Ředitelé i učitelé diskutovali o inkluzi jako celku, což nám následně dotvářelo nejen teoretický rámec pro tvorbu celého nástroje, ale také doplňovalo položky, které nemůžeme v nástroji opomenout. Hojně se debatovalo nad definicí inkluze jako takové a nad překážkami, které inkluzi brání. Co nás ovšem nejvíce oslovilo, byly diskuse o prvcích, které lze považovat za indikátory toho, že škola se o inkluzi snaží nebo už se výrazně inkluzivně profiluje.

Třetím faktorem, který byl zároveň motivací pro tvorbu nástroje a sloužil jako inspirace, byla práce v projektu *Férová škola*. Tento projekt již několik let zaštiťuje nevládní nezisková organizace *Liga lidských práv* a slouží jako platforma k prosazování inkluze do školského systému ČR. Jeden z hlavních úkolů *Férové školy* je vyhledávání a podpora těch základních škol, které mohou sloužit jako příklad dobré inkluzivní praxe. Za dobu, po kterou projekt existuje, se týmu podařilo sesbírat veliké množství podnětů z inkluzivní praxe škol, které byly pro tvorbu nástroje zásadní.

Především v aspektech, které jsou pro inkluzi na půdě základních škol určující a které mohou napovědět, zda škola jde či nejde inkluzivním směrem.

Práce na vlastním nástroji se nyní nachází ve fázi dotváření otázek v jednotlivých tematických oblastech a tvorby metodiky použití nástroje na škole. Důležité je zejména zpracovat vše podstatné, co jsme od inspiračních zdrojů sesbírali, a otázky klást tak, aby byly pro respondenty co nejsrozumitelnější.

2.4.2 Současná podoba nástroje

Z analýzy všech zdrojů a po pečlivém zvážení našich cílů a možností použití jsme nástroj rozdělili na 4 tematické oblasti:

- Kultura školy
- Podmínky ve škole
- Život školy
- Vztahy a komunikace ve škole

Tyto tematické oblasti se dále dělí na podoblasti, které v sobě zahrnují soubor tematicky propojených položek. Celkově nyní nástroj obsahuje 55 položek, na jejichž přesném znění nyní pracujeme jak z jazykového hlediska, tak z pohledu jejich srozumitelnosti a jasnosti. V oblasti *Kultura školy tvoří podoblasti*: étos, projevy inkluzivní politiky, nastavení a opatření, legislativa; v oblasti *Podmínky ve škole*: materiální podmínky, organizační podmínky, spolupráce s odborníky, DVPP-další vzdělávání pedagogických pracovníků. Pod oblast *Život školy* řadíme: obsah vzdělávání, mimoškolní aktivity, inkluzivní didaktika, asistent pedagoga, IVP-individuální vzdělávací plán, hodnocení efektivity výuky a pod oblast *Vztahy a komunikace ve škole*: komunikace mezi vedením školy a zaměstnanci, komunikace v rámci pedagogického sboru, komunikace školy a rodin, komunikace pedagogických pracovníků a žáků.

Tabulka 2.2

Příklad položek v podoblasti Organizační podmínky (oblast Podmínky ve škole)

Oblast: Podmínky ve škole	
Podoblast: Organizační podmínky	<p>položky</p> <p>Ve škole není žádná třída výběrová ani speciální.</p> <p>Všichni žáci jsou vzdělávání společně, nikdo není vyčleňován ani na část výuky (výběrové/speciální třídy, výběrové/speciální skupiny, osvobození z TV apod.).</p> <p>Prostředí třídy a školy je uspořádáno tak, aby mohli žáci pracovat co nejvíce samostatně (případně s pomůckami), ale zároveň aby se mohli plnohodnotně účastnit celé výuky.</p>

Jednotlivé položky je možno posuzovat za pomoci pěti stupňové škály. Škála by měla vypovídat o stavu dané problematiky na škole. Na jednom pólu škály stojí zjedno-

dušeně řečeno stav, kdy škola o dané problematice ani neuvažuje a nepovažuje ji za důležitou, druhý pól představuje plně integrovanou problematiku ve škole, která je funkční a je pravidelně evaluována.

Škála, jejíž pomocí respondenti vyhodnocují všechny položky, je následující:

- 0 – Škola se dané oblasti/problematice vůbec nevěnuje, považuje ji za nepodstatnou či pro školu neřešitelnou. (0–4 %)
- 1 – Škola akceptuje význam této oblasti/problematiky, ale dosud neučinila žádné nebo pouze ojedinělé/n systematické kroky k jejímu řešení. (5–34 %)
- 2 – Škola akceptuje význam této oblasti/problematiky, vyvíjí systematické úsilí k jejímu řešení a dosáhla v této oblasti/problematice dílčích úspěchů. (35–64 %)
- 3 – Oblast/problematika je řešena uspokojivě jak na úrovni principů, tak v praxi. Vyskytují se problémy, kterých si je škola vědoma a pracuje na jejich řešení. (65–94 %)
- 4 – Škola má řešení dané oblasti/problematiky pevně zakotvené ve svých principech, toto řešení je funkční a je podrobováno pravidelnému hodnocení. (95–100%)

2.4.3 Příklad: možnosti posouzení jedné položky

Jako příklad možných posouzení jedné položky na předkládané škále může posloužit např. položka: „Škola považuje přijetí všech žáků ze spádové oblasti za klíčový bod své politiky. Bez výhrad jej dodržuje a veřejně prezentuje.“ (tato položka patří do oblasti Kultura školy a podoblasti Ětos):

- 0 – Škola je mezi rodiči známa jako výběrová a veřejně se k tomu hlásí. Rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve spádové oblasti se na ni ani nepokouší své děti zapsat, popřípadě jsou učiteli při zápisu směřováni na „jiné, vhodnější školy“.
- 1 – Škola se nebrání přijímání všech žáků ve spádové oblasti. Pokud však přijde k zápisu nebo chce přestoupit žák se speciálními vzdělávacími potřebami ze spádové oblasti, často se pro něj nepodaří vytvořit vhodné podmínky, žák (jeho rodiče) nakonec najdou vhodnější školu i za cenu dojíždění. Škola nepodniká žádné systematické kroky k řešení těchto situací.
- 2 – Škola si je vědoma potřebnosti přijímání všech dětí ve spádové oblasti, tuto politiku však nijak nepropaguje mezi zaměstnanci ani navenek. Škola přijímá žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale jejich úspěšné začlenění do vzdělávacího procesu záleží na konkrétních okolnostech (př. na přístupu a aktivitě konkrétního učitele).
- 3 – Škola mezi zaměstnanci a navenek (mezi rodiči a veřejností) propaguje politiku přijímání všech žáků ze spádové oblasti. Škola již žáky se speciálními vzděláva-

cími potřebami vzdělává a je na přijetí dalších žáků se speciálními vzdělávacími potřebami organizačně, personálně i materiálně připravena. V případě, že se objeví obtíže, škola aktivně pracuje na jejich efektivním vyřešení.

- 4 – Zaměstnanci školy sdílí politiku přijímání všech žáků ze spádové oblasti. V okolí je škola tímto přístupem známá, aktivně jej propaguje mezi rodiči a veřejností. Škola má nastaveny takové mechanismy, které zaručují bezproblémové začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu, jejich efektivita je pravidelně hodnocena.

2.5 Závěr

Kapitola měla za cíl představit problematiku inkluzivního/integračního vzdělávání v současných podmínkách českých škol a některé z možností jeho měření. V úvodní části jsme se snažili zdůvodnit nutnost a aktuálnost snah o aplikování inkluze do praxe základních škol. Tyto snahy jsou argumentovány zejména legitimním požadavkem na spravedlivější vzdělávací systém v našem státě. Další část byla věnována teoretickým východiskům a pokusům o definici základních pojmů rozebírané problematiky. Ve třetí kapitole byly shrnuty některé studie, které se k problematice inkluze/integrace objevily. Dále jsou zde nastíněny tři nástroje, ze kterých jsme vycházeli pro tvorbu nástroje vlastního. Čtvrtá kapitola je věnována popisu tvorby nástroje na zjišťování míry inkluzivního zaměření základní školy. Jsou zde zmapovány inspirační zdroje a uvedeny některé hotové prvky nástroje jako: tematické oblasti a tematické podoblasti, na které se nástroj rozděluje, a také posuzovací škála pro všechny položky.

V nadcházejícím období nás čeká finalizace samotného nástroje a příprava metodiky pro jeho použití v praxi na školách. Poté bude následovat pilotáž nástroje a jeho posouzení odborníky, kteří se v dané problematice pohybují. Po této evaluaci a revizi máme za cíl vyzkoušet nástroj na širším vzorku škol a postupně korigovat další možné nesrovnalosti.

Účinná metoda, jak na školách zjišťovat inkluzivní zaměření, zatím neexistuje. I z našich ohniskových skupin vyplývá, že o takový nástroj školy zájem mají a zejména pak pokud bude nástroj schopen podat jim zpětnou vazbu, která je povede k dalším krokům, které chtějí učinit „pro-inkluzivním směrem“. Doufáme, že navrhovaný nástroj by mohl alespoň z malé části pomoci toto prázdné místo zaplnit, i když si dobře uvědomujeme, že se nejedná o nástroj v pravém metodologickém smyslu, ale lépe řečeno o jeho pokus či nástin.

3 Klima tříd na středních odborných školách s bezpečnostně právním zaměřením: výsledky dotazníkové šetření

Alena Bendová

3.1 Úvod

Ve třídě se odehrává naprostá většina školních činností žáků a učitelů. Žáci si sem přinášejí například zkušenosti z rodiny, ze vztahů ve vrstevnických skupinách nebo zájmového a mimoškolního vzdělávání. Vznikají a rozvíjí se zde vztahy jak mezi žáky navzájem, tak mezi žákem/y a učitelem. Všichni aktéři určitým způsobem reagují na situace, ve kterých se ocitají. Ty vyplývají z jejich vzájemných interakcí a okolností, za kterých vznikají. Vždy jsou v určitém slova smyslu jedinečné a pro danou třídu charakteristické. Jak učitelé, tak žáci tyto situace hodnotí a informace o svých postojích si do jisté míry sdělují. Tyto vztahy mezi žáky a mezi žáky a učitelem, trvající delší čas a charakteristiky třídy, které z nich vyplývají, chápeme jako klima třídy.

Problematicke třídního klimatu se u nás v posledních letech věnovalo mnoho pozornosti, a to hlavně na úrovni teoretické (např. Mareš, 1998; Lašek, 2001; Průcha, 2002; Ježek, 2006 aj.). Nyní pokračují hlavně snahy o adaptace dotazníků ze zahraničí a tvorba nových českých nástrojů (např. Mareš & Ježek, 2012). Rovněž sílí snahy přesunout tuto problematiku do povědomí učitelů z praxe a nabídnout jim vhodné nástroje pro zjišťování a zlepšování klimatu ve třídě (viz např. aktivity *Národního ústavu odborného vzdělávání – NÚOV* a jeho projektu *Cesta ke kvalitě*).

Cílem této kapitoly je vymezit základní teoretická východiska týkající se klimatu třídy, představit diagnostický nástroj, pomocí kterého byl proveden výzkum na středních odborných školách s bezpečnostně právním zaměřením, a prezentovat některé výsledky, které podávají základní charakteristiky psychosociálního klimatu tříd tohoto typu škol. Výzkum je součástí disertační práce autorky a je jeho první kvantitativní fází.

3.2 Vymezení problematiky

Chování, učení a percepce jevů není jen individuální záležitostí, ale záleží na sociálním prostředí, ve kterém žáci žijí. Kvalita těchto prostředí potom jedince významně ovlivňuje. Jedním z těchto prostředí je i školní třída. Fraser (1998) zdůrazňuje, že pro zlepšení kvality výuky je důležité propojit teoretické poznatky o klimatu třídy a jeho měření s praktickým využíváním diagnostických metod. Informace, které tato diagnostika přinese, pak mohou sloužit k autoevaluaci učitele, ke zlepšování klimatu třídy i vzdělávacích výsledků.

Třídní klima je nejobecněji chápáno jako vztahy, které existují mezi učiteli a žáky a ve skupině mezi žáky navzájem (Picket & Fraser, 2010, s. 322). Klimatem třídy se zabývají i mnozí čeští autoři (např. Průcha, 1997; Mareš, 1998; Grecmanová, 2003 aj.). Dle Mareše (1998, s. 4) termín sociální klima označuje

jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.

Spilková (2003) také dává důraz na interpersonální vztahy mezi aktéry ve třídě. Chápe klima třídy jako:

Komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikaci a interakci mezi učitelem a žáky ve třídě, dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve třídě. (s. 342)

Protože klima třídy chápeme jako něco odlišného od individuálního vnímání, souhlasíme s Marešem a Ježkem (2012, s. 7), kteří vymezují znaky klimatu třídy takto:

Je to skupinový, nikoli individuální jev; určitý názor na klima dané třídy mají všechny skupiny aktérů. Je sociálně konstruované, vzniká nejen osobní zkušeností jedinců (žáků, učitelů), ale též debatováním mezi žáky navzájem, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky, mezi žáky a rodiči. Je sociálně sdílené; u aktérů klimatu – na základě osobních zážitků i diskuzí s lidmi, kteří mají stejné či naopak rozdílné názory – se podoba klimatu v myslích aktérů zpřesňuje; současně se vyjevuje, které názory jsou společné většině aktérů (obrazně řečeno jde o průnik množin), které názory patří jen jedné skupině osob a ve kterých názorech se jedinec rozchází se všemi ostatními lidmi. Je ovlivňováno širším sociálním kontextem: klimatem, které panuje na dané škole, dále lokálními zvláštnostmi místa, kde škola sídlí (velkoměsto, krajské město, malé město, vesnice), a též spádovou oblastí žáků atd.

Mareš (1998, s. 5) upozorňuje, že klima nelze pochopit izolovaně od environmentálních, sociálně-psychologických a kulturních souvislostí. Hovoří o pěti teoretických úrovních sociálního klimatu třídy. Na *úrovni ekologické* jsou lidé přítomni spíše zprostředkovaně, jde o prostředí školní budovy, učebny, laboratoře atd. *Úroveň jedinců* zahrnuje jednotlivé učitele žáky atd. *Úroveň malých sociálních skupin* je úrovní školních tříd atp. a *úroveň větších sociálních skupin* zahrnuje klima školy. Poslední úroveň představují *velké sociální skupiny*, např. školství dané země nebo zvláštnosti její kultury.

Dle Laška (2001) žák spoluvytváří a prožívá klima ve třídě. Klima na žáka působí jednak *ve smyslu osobním*, jednak v *sociálně psychologickém smyslu*. Ve smyslu osobním autor mluví například o tom, že žák přináší mentální i emoční vklad do školní práce, může nebo nemusí být zaujat školou, pocituje učitelovu pomoc, prožívá soutěživost atd. V sociálně psychologickém slova smyslu jde o to, že se žák stává členem skupiny, podílí se na její činnosti, je učitelem nebo spolužáky favorizován nebo odsouván do pozadí atd.

Výstupem zkoumání této problematiky by mělo být hlavně zlepšování klimatu třídy. Efektivní (kvalitní) učitel by měl být schopen vytvořit pozitivní učební klima a atmosféru respektu mezi žáky a žáky a učitelem. Klima by tedy mělo být oboustranně bezpečné a jasné (pro učitele i žáky), kde žáci cítí „férové“ zacházení od svého učitele (srov. Kyriakides, 2006, s. 375).

Spilková (2003) klade také důraz na učitele, jako významného strůjce klimatu. Kvalitní sociální klima je z hlediska emocionálního pohodové, radostné oproti smutku, strachu nebo nervozitě. Z hlediska sociálního je otevřené, se vzájemným respektem, úctou, ohleduplností, tolerancí a spoluprací proti přílišnému soutěžení, žalování. Z hlediska pracovního má řád, respektují se v něm pravidla, převládá soustředěnost, činnosti a úkoly se dotahují do konce, nevládne chaos, roztěkanost, lenost.

3.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání řešené problematiky

Klimatu školní třídy je v zahraničí již delší dobu věnována velká pozornost. Tento trend lze vysledovat po roce 1989 i v České republice. Teorie Kurta Lewina (1936) dala základ pro první výzkumy v této oblasti. Životní prostor podle něj zahrnuje pro osobnost výsek jejího prostředí, kde jsou obsažena jen fakta, která jsou pro osobnost významná. Životní prostor je podle Lewina určován osobností a jejími potřebami, cíli nebo přáními, které jsou určeny vnímáním prostředí a věděním o prostředí (in Ježek, 2006).

Dalším teoretickým rámcem pro tyto výzkumy a tvorbu nástrojů je teorie Rudolfa Moose (1991, in Ježek, 2003), jenž je spoluautorem dotazníku CES (*Classroom Environment Scale*). Systém prostředí a osobnostní „systém“ jsou dvě oddělené oblasti, které se vzájemně ovlivňují. Prostedí působí na člověka a ten se s jeho vlivy vyrovnává. Na základě těchto vlivů může nebo nemusí měnit svoje chování. Tyto vlivy přicházejí z rodiny, ze školního prostředí, z pracovního prostředí. Na základě tohoto pojetí vytváří Moos tři dimenze:

1. *Dimenzi vztahovou* – vztahy mezi žáky, učitelova pomoc a podpora
2. *Dimenzi osobního růstu* – angažovanost, zaujetí školní prací, orientace na úkoly
3. *Dimenzi údržby a změny systému* – pořádek, organizovanost, jasnost pravidel

„Přínosem Moosova pojetí je propojení 3 prostředí, které na žáky působí. Děti se učí ve třídě s klimatem, na jehož vytváření se podílí učitel, který pracuje v nějakém pracovním klimatu (klima učitelského sboru, školní klima). Zároveň si děti do školy přinášejí něco ze své rodiny, v níž je také nějaké klima“ (Ježek, 2006, s. 41)

K velkému rozvoji v řešení této problematiky dochází před 40 lety, kdy klima třídy zkoumá Walberg (1979), Moos (1974, 1979), Fraser (1986) a jiní, kteří ukazují potřebu výzkumu subjektivních percepce samotných aktérů klimatu. S tím vzniká také potřeba standardizace vhodných evaluačních nástrojů. Vznikají dotazníky, které se zaměřují na subjektivní percepci klimatu jeho aktéry, tj. žáky a učitele. Tato linie zdůrazňuje vývoj nástrojů k měření třídního klimatu, dopadu studentských a žákovských percepce na měření kognitivních a afektivních výsledků (*cognitive, behavioral and affective outcomes*). Dále se věnují tomu, do jaké míry ovlivňují učitelé a jiné faktory klima třídy a do jaké míry lze toto klima zlepšovat nebo měnit atd. Obecně pomocí výsledků těchto studií a jejich revizí byly zjištěny proměnné jako soudržnost (*cohesiveness*), orientace na úkoly (*task orientation*), jasnost pravidel (*rule clarity*), žáková spokojenost (*student satisfaction*) a učitelova podpora (*teacher support*), které jsou pozitivně spojeny s nárůstem školních úspěchů (*academic achievement*) (Waxman & Chang, 2006, s. 196).

V historii proběhly různé výzkumy, kdy se zjišťoval vliv velikosti třídy na klima ve třídě. Glas a Smith v sedmdesátých letech zjistili, že malé třídy mají lepší klima. Eder (1996) zjistil, že velikost třídy o 26–30 žácích negativně ovlivňuje její klima. Skladbou třídy se zabýval tentýž autor (1996) a zjistil pozitivní souvislosti mezi kooperací učitelského sboru a vnímáním klimatu žáky na školní a třídní úrovni. Z výzkumu vlivu učitelů, které provedl Schwerer 1997 (in Janke, 2006) vyplývá to, že žáci mají velmi vysoké požadavky na osobnost a schopnosti jejich třídních učitelů.

Podle Mareše lze v současnosti ve výzkumu klimatu rozlišit 7 základních přístupů, a to sociometrický, organizačně-sociologický, interakční, školně-etnografický, vývojově psychologický, sociálně-psychologický a environmentalistický (srov. Mareš, 1998).

Trvá zájem o zjišťování percepce třídního klimatu učiteli a jejich žáky. Nejužívanější metodou zůstává dotazník. Využívá se revizí starších dotazníků nebo dotazníků „novějších“. Jako příklad lze uvést výzkum Fischera, Dormana a Waldripa (2006), kteří používají některé škály z dotazníku SPAQ (*Perceptions of Assessment Questionnaire Student*) a dotazníku WIHIC (*What Is Happening In This Class*) nebo výzkum (Brok, Bergen, & Brekelmans, 2006), kdy bylo zkoumáno 1604 studentů a 72 učitelů z Holandska pomocí dotazníku QIB (*Questionnaire of Instructional Behavior*).

Tyto metody bývají stále častěji doplněny o některou z dalších metod, jako je tomu například v indickém výzkumu (Koul & Fisher, 2006), kdy jsou dotazníky WIHIC a QTI doplněny o pozorování a rozhovor.

Na různých místech světa probíhají intenzivní snahy o adaptaci zahraničních nástrojů k zjišťování klimatu třídy. Snad největší „popularitě“ se v tomto ohledu v současnosti těší právě dotazník WIHIC (Rawnsley & Fisher, 1998), jehož některé dimenze jsou užity v novém českém dotazníku Klima školní třídy (Mareš & Ježek, 2012). Nedlouho po svém vzniku byl validizován např. v Singapuru (Chionh & Fraser, 1998), na Taiwanu (Aldrige, Fraser, & Huang, 1999), dále v Koreji (Kim, Fisher, & Huang, 1999), v Indonésii (Margianti, Fraser, & Aldrige, 2002), v USA (Brok, Fischer, Rickards, & Bull 2003).

Jak již bylo zmíněno, řada autorů se zaměřuje na prevenci a intervenci sociálně patologických jevů ve třídě. Leff et al. (2011) zkoumali klima třídy na prvním stupni ZŠ v USA pomocí nového pozorovacího nástroje C-CAT. Vybrány byly problematické školy se sociálně slabými žáky tj. převahou žáků s africkým nebo latinsko-americkým původem. Byla zjištěna souvislost mezi vysokou mírou agresivity a známkami šikany na prvním stupni s vrstevnickými procesy (*peer processes*) ve třídě, ale hlavně s vyučovacími praktikami (*teacher practices*) učitele. Ukázalo se, že při řešení těchto problémů i prevenci má velký význam kladný přístup učitele k žákům (právě u dětí problematických).

Dvojice Pickett a Fraser (2010) se zaměřila na pozitivní třídní klima na základních školách. K zjišťování použili dotazník WIHIC jako pre-test a posléze post-test po půlroční intervenci učitelů. Zjistilo se, že učitelé velmi vítají to, že mají informace o klimatu jejich třídy, a tím i zpětnou vazbu o tom, jak jsou vnímáni žáky. Reakcí na to byla reflexe a diskuse s žáky a rozhodnutí o tom, jaké učinit změny, aby došlo ke zlepšení klimatu. Tato studie byla provedena v USA, Velké Británii a Austrálii na prvním a druhém stupni ZŠ a všude došlo k následnému zlepšení klimatu.

V současnosti se ve výzkumu užívá jak kvantitativních, tak kvalitativních metod a technik. V posledních letech se uplatňuje také design smíšený. Nástrojem zůstávají dotazníky, které se používají např. ve formě pre-testů před a post-testů po provedení intervence ve třídě (Pickett & Fraser, 2010). Neprobíhají jen snahy o standardizaci dotazníků, ale i jiných metod (Leff et al., 2011).

Zájem o klima třídy neopadá ani v posledních letech, pozornost se obrací hlavně k praktickému využití nástrojů na zjišťování klimatu ve třídě. Lze najít spoustu studií na téma prevence a zvládnutí agresivity a nevhodného chování ve třídě nebo zaměřené na vytváření zdravého klimatu.

3.3.1 Výzkum klimatu třídy v českém prostředí

K velkému rozvoji ve výzkumu klimatu třídy dochází v českém prostředí po roce 1989.

Z devadesátých let jsou známé například výzkumy Mareše a Laška (1991), kteří zkoumali 24 tříd ZŠ. Při srovnání tradičních a alternativních škol byl v alternativních školách nižší výskyt třeňic.

Vzhledem k nedostatku většího počtu českých výzkumů na úrovni středoškolské třídy, okrajově zmíníme též slovenský výzkum Miezgové (1994), která zkoumala sociální klima tříd na gymnáziu. Přinesla např. informace o rozdílném prožívání aktuálního klimatu mezi chlapci a děvčaty. Dále zkoumala rozdíly v klimatu tříd na běžných a církevních gymnáziích.

Později klima v alternativních a běžných školách srovnává Linková (2000, 2001). Byl použit dotazník Naše třída a výzkumu se zúčastnilo 62 tříd různého typu (jak alternativní tak klasické) 4. a 5. ročníků ZŠ. Ve třídách byla zjištěna vysoká spokojenost, průměrný výskyt třeňic a vysoká soutěživost. Významné rozdíly mezi oběma typy škol nebyly zaznamenány. Alternativní a klasické třídy zkoumá tatáž autorka i později (2005). Zajímavým zjištěním byl rozdíl v klimatu závislém na věku učitele a také to, že pokud ve třídě vyučoval pouze jeden učitel, byli žáci spokojenější. Alternativní školy vykazovaly nižší soutěživost i obtížnost učení.

V roce 2001 proběhl rozsáhlý výzkum v rámci šetření MŠMT (Havlíčková & Kolář, 2001). Bylo srovnáváno klima třídy na běžných (kontrolních) a ve Zdravých školách. Šetření proběhlo na úrovni tříd prostřednictvím dotazníku CES a dotazníku o šikanování (vytvořen Kolářem pro tyto účely) v šesti vybraných dimenzích. Bylo zkoumáno 33 běžných škol a 33 škol s programem Zdravá škola. Každá z těchto skupin byla zastoupena 132 třídami. Cílem bylo zjistit kvalitu některých ukazatelů sociálního klimatu ve třídě. Výzkum se zaměřoval na to, jak se žáci cítí ve výuce a co prožívají ti, kteří se setkali se šikanou. V oblasti vztahů nebyly významné rozdíly, ty byly zaznamenány v oblasti bezpečného prostředí ve prospěch zdravých škol. Přesto paradoxně žáci Zdravých škol udávali větší výskyt šikany.

Kašpárková (2006) porovnává klima tříd středních škol pomocí dotazníku KLIT (Lašek & Zemanová, 2002) Cílem bylo „podrobněji zmapovat fenomén, jakým je sociálně psychologické klima středoškolské třídy“. Soubor zahrnoval 27 tříd z 6 středních škol v olomouckém kraji. Autorka přinesla například poznatky o rozdílném vnímání suportivního klimatu nebo v motivaci k negativnímu školnímu výkonu dívkami a chlapci. Dívky např. spíše souhlasí, že do třídy patří, chlapci spíše nesouhlasí.

Jednou z mnoha oblastí, kterou se zabývala *Pražská skupina školní etnografie*, byl longitudinální výzkum sociálních vztahů ve třídě. Hlavní metodou bylo zúčastněné pozorování doplněné o jiné metody, např. rozhovory s žáky a učiteli a také dotazníky (Klusák & Škaloudová 1992, 2004). Klima třídy bylo zkoumáno pomocí dotazníků

MCI (Inventář „Moje třída“) v překladu Mareše a Laška (1991) – s drobnými úpravami a *ICEQ* (Dotazník na míru individualizace prostředí ve třídě) v překladu Klusáka. Výzkum byl nejdříve uskutečněn v roce 1992 a o deset let později proběhl znovu, aby se zjistilo, jak se klima třídy za tu dobu změnilo. Bylo zjištěno, že v žádné oblasti klimatu nedošlo ke zlepšení. Nejvíce přibylo třenic, ubylo soudržnosti a spokojenosti žáků.

Obecně se výzkumy u nás nejčastěji zabývaly rozdíly v aktuálním a preferovaném klimatu, odlišnostmi v pohledu chlapců a dívek, srovnáváním vnímání klimatu učiteli a žáky, rozdíly mezi stupni škol, rozdíly mezi malými a velkými třídami, srovnáváním klasických a alternativních škol. Dále se zkoumaly např. kompetence učitele k tvorbě sociálního klimatu. Výzkumy se nejvíce orientovaly na třídy základních škol, méně již na gymnázia, středním odborným školám bylo věnováno minimum pozornosti. Výzkumy specificky zaměřené na klima ve školních třídách určitého typu středních odborných škol (např. zdravotní, průmyslové, konzervatoře atd.) autorka v českém prostředí nenašla.

V současné době sílí tendence přiblížit problematiku směrem ke školní praxi. Cílem je poskytnout učitelům vhodný nástroj, který odpovídá českým podmínkám a pomocí kterého mohou snadno zjišťovat klima ve svojí třídě a následně pracovat s informacemi, které tento nástroj přinese. V rámci projektu *Cesta ke kvalitě* vzniká nový dotazník *Klima třídy* autorů Mareše a Ježka (2012); ten je určen žákům a jejich učitelům ke zlepšení sociálního klimatu.

3.4 Dotazník Klima školní třídy

Dotazník Klima školní třídy autorů Mareše a Ježka byl vybrán jako vhodný pro výzkum klimatu na středních odborných školách (s bezpečnostně právním zaměřením). Splňuje několik podmínek, které autorka pro nástroj měla. Je to dotazník přizpůsobený českému prostředí, je vytvořen ve spolupráci s českými učiteli. Charakterizuje sociální klima třídy a zároveň zkoumá vztah žáků k vybranému učiteli. Je vhodný po všechny typy středních škol a manuál k tomuto nástroji je běžně k dispozici.

Dotazník vznikl výběrem vhodných položek ze dvou zahraničních dotazníků. Je určen ke zjišťování vybraných aspektů psychosociálního klimatu školní třídy na druhém stupni základních škol, na gymnáziích i víceletých gymnáziích a na středních odborných školách. Autoři vycházejí z dotazníků *MCIE – Multicultural Classroom Environment Instrument* (Carroll, 2006) a dotazníku *WIHIC – What Is Happening In this Class* (Fraser, McRobbie, & Fischer, 1996). Tyto dotazníky byly vybrány spolu s učiteli tak, aby odpovídaly typu školy, byly dostatečně ověřeny a relativně odpovídaly našim sociokulturním podmínkám. Po pilotním ověřování byl přepracován. Elektronická verze byla od září 2011 do listopadu 2011 vystavena na internetu, na *Portá-*

lu evaluačních nástrojů, ten vytvořil Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV) v rámci projektu *Cesta ke kvalitě*. Pro SŠ a SOU zahrnuje normalizační vzorek 44 tříd s 920 respondenty (viz Mareš & Ježek, 2012).

Dotazník Klima školní třídy je tvořen jedenácti škálami. Sedm z nich je povinných a čtyři jsou nepovinné. Povinné škály obsahují 34 položek. Škály jedna až šest obsahují vždy po 5 položkách, sedmá škála obsahuje 4 položky. Volitelné škály obsahují dalších 19 položek, škála osm, devět a jedenáct obsahuje 4 položky, škála deset položek 7. Názvy jednotlivých škál spolu s komentářem jsou uvedeny v tabulce 3.1.

Tabulka 3.1
Struktura výsledného dotazníku

Název škály	Komentář	Počet položek
1. dobré vztahy se spolužáky	Kamarádství, znalost spolužáků, chování žáka ke spolužákům	5
2. spolupráce se spolužáky	Práce na společném úkolu, vzájemné pomáhání si s učením.	5
3. vnímaná opora od učitele	Zájem učitele o daného žáka, snaha pomoci mu, když mám problémy.	5
4. rovný přístup učitele k žákům	Učitelův spravedlivý přístup ke všem žákům, nepřehlížení některých žáků.	5
5. přenos naučeného mezi školou a rodinou	To, co se žák naučil ve škole, používá doma. To, co se naučil doma, využívá ve škole. Rodiče či sourozenci pomáhají při přípravě do školy.	5
6. preference soutěžení ze strany žáků	Žáci rádi soutěží. Vadí jim, když nejsou tak dobří, jako jejich spolužáci.	5
7. dění o přestávkách ²	Na přestávky se žáci neteší. Vadí jim věci, které se o přestávkách dějí.	4
Celkem povinných položek		34
Volitelné proměnné		
8. možnost diskutovat během výuky	Žáci mohou vhodně říkat svoje nápady, mohou se učitele ptát.	4
9. iniciativa žáků	Žáci si své nápady ověřují v knížkách či na internetu. Snaží se dopátrat odpovědi na problémy, které se objevily při probírání učiva ve škole.	4
10. snaha žáků učit se	Žáci se snaží, aby za nimi byla vidět práce. Plánují si činnosti, snaží se porozumět učivu.	7
11. snaha zalíbit se okolí	Žáci se snaží zalíbit se učiteli. Vyčkávají na názor ostatních, aby se neodlišovali.	4
Celkem volitelných položek		19

Převzato z Mareš a Ježek (2012).

² Tato položka nebyla v původních dotaznících, autoři ji přidali

3.5 Metodologie výzkumné studie

Cílem výzkumné studie, realizované v rámci disertační práce autorky, bylo zjistit charakteristiky klimatu ve třídách středních odborných škol s bezpečnostně právním zaměřením.³ Specifikem těchto škol je velká převaha chlapců nad dívkami, zvláště v některých třídách.⁴ Poměr chlapců a dívek byl 305:178. Průměrný věk dotazovaných byl 17,8 let.

Data byla sbírána v průběhu měsíců května a června 2012 za pomoci učitelů a spolupráce žáků 5 středních odborných škol bezpečnostně právního zaměření. Bylo rozdáno 502 dotazníků v papírové verzi, 483 dotazníků bylo vhodných k dalšímu zpracování. Pro základní analýzu byl použit program Excel. Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně na základě dostupnosti a ochoty škol ke spolupráci. Je zde zastoupeno cca 50 % všech žáků 2. a 3. ročníků škol s tímto zaměřením. Tento fakt je třeba při čtení výsledků zohlednit. Výzkumu se účastnilo 24 tříd z krajů Jihomoravského, Moravskoslezského, Zlínského, Královéhradeckého a Plzeňského. Po předložení dotazníku respondenti určovali míru svého souhlasu na škále 1–5, přičemž 1 = nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = těžko rozhodnout, 4 = spíše souhlasím, 5 = souhlasím. Celkový počet jednotlivých škál byl 11, z toho poslední 4 škály autoři uvádí jako volitelné. Sledovaní žáci vyplňovali i tyto volitelné škály, protože je autorka považovala za důležité. Pokud se položky týkaly učitele, byly zacíleny na třídního učitele.

Až na výjimky je většina otázek koncipována pozitivně. Vysoké skóre ve většině škál charakterizuje dobré sociální klima třídy. Případem, kdy je celá sada položek (otázek) postavena negativně, je škála týkající se dění o přestávkách. Zde vysoké hodnoty naopak indikují potenciální problémy v žákovském kolektivu. Problematická je poslední škála, která zjišťuje míru snahy zalíbit se okolí, tedy míru žákovské konformity. Autoři dotazníku považují vysoké skóre za překážku v interaktivnosti výuky. V percentilových hodnotách má přesto vyšší skóre vyšší hodnotu (v percentilech). Proto při výběru tříd pro další zkoumání nebude tato škála brána v úvahu.

³ Absolvent tohoto druhu škol by se měl uplatnit v povoláních, v nichž je pracovní činnost vázána na znalost a správnou aplikaci právních předpisů ČR ve věcech veřejného pořádku a vnitřní bezpečnosti a na fyzickou zdatnost. v bezpečnostních sborech (PČR, armáda, obecní policie, HZS aj.), ve veřejné správě (státní správě a samosprávě), v odborech ochrany velkých podniků, ve složkách integrovaného záchranného systému, CBS apod.

⁴ 2 ze zkoumaných tříd tento poměr oslabují, neboť jsou svým zaměřením více orientovány na právní administrativu, zde je potom poměr dívek a chlapců opačný.

3.6 Vybrané výsledky z dotazníkového šetření

Tato kapitola prezentuje vybrané výsledky dotazníkového šetření, které mělo za cíl popsat klima třídy na středních odborných školách s bezpečnostně právním zaměřením a vytipovat si třídy vhodné pro druhou fázi výzkumu. Aby byla zachována anonymita zúčastněných škol, jsou tyto školy označeny náhodně pěti písmeny abecedy, tj. škola A až E (viz tabulka 3.3–3.5). Jednotlivé třídy jsou pak označeny číslicemi 1–24. Výsledky šetření byly srovnávány s normami, vytvořenými pro střední školy a SOU (tabulka 3.2). Tyto normy udávají hodnoty ze standardizačního vzorku, kterých dosáhla střední polovina tříd (Mareš & Ježek, 2012).

Tabulka 3.2
Normové hodnoty mediánů tříd

Škála	Název škály	Normové rozpětí
Š1	Dobré vztahy se spolužáky	3,8–4,4
Š2	Spolupráce se spolužáky	3,2–3,8
Š3	Vnímaná opora od učitele	3,7–4,2
Š4	Rovný přístup učitele k žákům	80 % více než 4
Š5	Přenos naučeného mezi školou a rodinou	3,4–4,4
Š6	Preference soutěžení ze strany žáků	3,1–3,5
Š7	Děni o přestávkách	1,5–2,25
Š8	Možnost diskutovat během výuky	3,4–4,0
Š9	Iniciativita žáků	3,25–4,0
Š10	Snaha žáků učit se	3,9–4,4
Š11	Snaha zalíbit se okolí	2,6–3,1

Modifikováno dle Mareš a Ježek (2012).

Vyhodnocení dotazníku proběhlo tak, že byly nejdříve vypočítány průměry jednotlivých škál pro každého žáka zvlášť. Výsledné číslo týkající se celé třídy je mediánem uvedených průměrů.

Tabulka 3.3 ukazuje, že celkově není většina výsledků v rozporu s normou. Podtržení mediánů vyjadřuje podprůměrnou hodnotu, pokud je u čísla vykřičník, je hodnota výrazně pod průměrem a indikuje možný problém v klimatu třídy. Tyto hodnoty se ojediněle objevily téměř u všech škál. V pěti případech to bylo u škály, která zjišťovala, nakolik mají žáci pocit, že učitel přistupuje ke všem žákům stejně (Š4). Tato škála měla překvapivě vysoké normové hodnoty (u sledovaných tříd, se kterými pracovali autoři dotazníku, dosáhlo 80 % učitelů skóre vyšší než 4). Tři velmi nízké hodnoty se objevily u škály, která zkoumala přenos naučeného mezi školou a rodinou (Š5), tj. přesvědčení o propojení učiva se životem doma. Stejný počet problémových hodnot se objevil u škály, která zjišťovala možnost diskutovat během výuky (Š8). Naopak 12 tříd dosáhlo nadprůměrných hodnot (tj. více než 3,5) u škály zjišťující preferenci soutěžení (Š6). Zajímavé bylo též srovnání odpovědí dívek a chlapců. Průměrná hod-

nota odpovědí na všechny otázky mimo položek týkajících se škály *dění o přestávkách* (negativní odpovědi by zkreslily výsledky) je naprosto shodná, tj. 3,5 u obou skupin.

Tabulka 3.3
Mediány jednotlivých tříd

		Š1	Š2	Š3	Š4	Š5	Š6	Š7	Š8	Š9	Š10	Š11
A	1	3,80	<u>2,90!</u>	<u>3,40</u>	<u>3,60!</u>	3,60	<u>2,90</u>	<u>2,63</u>	<u>3,00</u>	3,25	<u>3,64</u>	3,00
A	2	<u>3,40!</u>	<u>3,00</u>	<u>2,80</u>	<u>3,80</u>	3,00	3,60	2,50	<u>3,00</u>	<u>3,00</u>	<u>3,29!</u>	3,00
A	3	4,40	3,70	5,00	5,00	3,30	<u>2,80</u>	<u>1,38</u>	4,38	3,75	3,93	2,88
A	4	4,00	3,40	<u>3,40</u>	<u>3,60!</u>	3,40	3,60	1,75	3,50	3,25	3,86	3,25
B	5	3,80	3,00	<u>3,60</u>	<u>3,80!</u>	<u>3,20</u>	3,60	1,50	3,50	3,25	<u>3,71</u>	2,50
B	6	4,40	3,60	4,00	4,80	4,00	3,70	1,25	3,63	3,50	3,86	2,25
B	7	4,20	3,60	4,20	4,40	3,80	3,40	1,25	4,00	3,75	4,14	2,75
B	8	4,20	3,90	4,40	4,90	3,80	3,00	2,00	4,13	3,75	4,50	2,00
C	9	4,20	3,40	4,20	4,80	3,60	3,60	1,75	3,75	3,50	<u>3,57</u>	2,75
C	10	3,80	3,70	4,30	4,90	<u>2,90!</u>	3,40	1,50	4,13	<u>3,13</u>	4,07	2,00
C	11	<u>3,60</u>	3,00	<u>2,50!</u>	<u>3,50!</u>	<u>3,10</u>	<u>3,00</u>	1,63	<u>2,75!</u>	<u>3,13</u>	<u>3,71</u>	2,75
C	12	4,20	3,60	4,40	5,00	3,40	3,80	1,75	3,75	3,25	4,00	2,25
C	13	<u>3,40!</u>	3,20	<u>3,20</u>	<u>3,00!</u>	<u>3,00</u>	3,60	2,50	<u>3,00</u>	3,50	3,71	3,00
C	14	4,00	3,30	<u>3,50</u>	<u>3,50!</u>	<u>3,00</u>	3,30	1,88	<u>2,75!</u>	3,38	3,71	2,38
D	15	4,00	3,00	<u>3,60</u>	4,40	<u>2,60!</u>	3,60	1,25	<u>3,25</u>	<u>2,75!</u>	<u>3,57</u>	2,25
D	16	4,00	3,40	4,00	4,40	<u>3,00</u>	3,60	1,50	3,75	3,25	<u>3,71</u>	2,50
D	17	3,80	3,40	<u>3,40</u>	4,20	3,40	4,00	1,75	3,50	3,75	4,14	2,50
D	18	<u>3,40!</u>	3,20	3,80	4,00	<u>2,80!</u>	3,20	1,75	3,75	<u>3,00</u>	<u>3,57</u>	2,50
D	19	4,00	4,00	4,00	4,40	3,80	3,40	1,75	3,50	3,75	4,00	3,00
D	20	3,80	<u>2,90</u>	4,50	5,00	3,60	3,70	2,00	4,13	3,25	3,93	2,75
E	21	<u>3,60</u>	3,20	<u>3,60</u>	4,40	<u>3,20</u>	4,00	1,75	3,50	3,25	4,00	3,00
E	22	4,00	<u>3,00</u>	<u>3,60</u>	4,20	<u>3,00</u>	<u>3,00</u>	1,75	<u>2,25!</u>	<u>3,00</u>	4,00	3,00
E	23	4,20	3,70	4,70	4,80	3,60	3,30	1,88	4,00	3,88	4,07	2,50
E	24	3,80	3,40	4,80	5,00	3,20	3,20	1,75	4,50	3,25	4,00	2,50

Jednotlivé mediány lze převést na percentily, třídy tak můžeme lépe srovnat s normami i navzájem (tabulka 3.4). Třídy vykazovaly velmi různorodé výsledky. Percentily se značně liší v jednotlivých třídách, ale i v rámci jedné třídy. Dalo by se říci, že charakteristikou třídního klimatu SOŠ s bezpečnostně právním zaměřením je velká různost v jednotlivých škálách. Větší konzistentnost odpovědí je v *preferenci soutěžení ze strany žáků*, kde dosáhlo 14 tříd 60 percentilu. Vysoké hodnoty na této škále značí zálibu v soutěžení. Mareš a Ježek (2012) ji charakterizují spíše jako individuální proměnou. V souvislosti s tímto typem škol by tomu nemuselo tak být. Vzhledem k tomu, že autorka učební atmosféru na těchto školách zná, označila by ji jako velmi „prosoutěžní“ (téměř na všech těchto školách je vyšší dotace hodin tělesné výchovy a různých sportovních kurzů, které podporují soutěživost). Tj. tato „soutěžní atmosféra“ je vytvářena celým kolektivem a žáci se v tom podporují a utvrzují.

Tabulka 3.4

Percentilové skóre tříd

		Š1	Š2	Š3	Š4	Š5	Š6	Š7	Š8	Š9	Š10	Š11
A	1	20	10	20	10	40	20	90	20	25	10	70
A	2	5	20	10	20	10	80	90	20	10	5	70
A	3	80	60	100	95	20	5	20	95	60	30	50
A	4	30	30	20	10	20	80	40	40	25	20	90
B	5	25	20	25	20	20	80	20	40	25	10	20
B	6	80	60	50	60	60	90	10	50	40	20	10
B	7	60	60	70	25	50	70	10	75	60	50	40
B	8	60	90	80	70	50	20	60	80	60	90	5
C	9	60	40	70	60	40	80	40	60	40	10	40
C	10	25	70	80	70	10	70	20	80	10	50	5
C	11	10	20	5	10	10	20	30	5	10	10	40
C	12	60	60	80	95	20	90	40	60	25	40	10
C	13	5	25	10	5	10	80	90	20	40	10	70
C	14	40	30	20	10	10	50	50	5	30	10	20
D	15	40	20	25	25	5	80	10	20	5	10	10
D	16	40	40	50	25	10	80	20	60	25	10	20
D	17	25	40	20	20	20	100	40	40	60	50	20
D	18	5	25	30	20	5	40	40	60	10	10	20
D	19	40	90	50	25	50	70	40	40	60	40	70
D	20	25	10	90	95	40	90	60	80	25	30	40
E	21	10	25	25	25	20	100	40	40	25	40	70
E	22	30	20	25	20	10	20	40	5	10	40	70
E	23	60	70	95	60	40	50	50	75	70	50	20
E	24	25	40	95	95	20	40	40	95	25	40	20

Zajímavé (ale jen orientační) bylo srovnání klimatu tříd pěti zúčastněných škol (tabulka 3.5). U škál 1–4 se hodnoty pohybovaly od 30. do 60. percentilu. Jsou to škály, které se postupně zaměřují na *dobré vztahy se spolužáky, spolupráci se spolužáky, vnímanou podporu od učitele a rovný přístup učitele k žákům*. Škála *přenos naučného mezi školou a rodinou* je škálou s nejnižšími hodnotami. Naopak *preferenze soutěžení ze strany žáků* dosahuje nejvyšších skóre, od percentilu 40 do percentilu 80. Škála *dění o přestávkách* vykazuje různost od percentilu 20 do percentilu 60. Škála *možnost diskutovat během výuky* se pohybuje kolem středu, tj. od percentilu 38 do percentilu 61. U škály *iniciativity žáků* dochází opět k poklesu u všech škol a skóre se pohybuje mezi percentilem 26 a 46. Škála *snaha žáků učit se* je velmi různorodá pohybuje se od 16. do 43. percentilu. Poslední, problematická (viz předchozí text) škála *snaha zalíbit se okolí*, ukazuje největší variabilitu skóre, a to od 19. do 70. percentilu.

Tabulka 3.5

Percentilové skóre škol

	Š1	Š2	Š3	Š4	Š5	Š6	Š7	Š8	Š9	Š10	Š11
A	34	30	38	34	23	46	60	44	30	16	70
B	56	58	56	44	45	65	25	61	46	43	19
C	33	41	44	42	17	65	45	38	26	22	31
D	29	38	44	35	22	77	35	50	31	25	30
E	31	39	60	50	23	53	43	54	33	43	45

S využitím hodnot, získaných šetřením na tomto typu školy byly autorkou vytvořeny speciální percentilové normy pro mediány tříd (tabulka 3.6), které jsou určeny pouze pro 2. a 3. ročník středních odborných školy s bezpečnostně právním zaměřením. Na základě těchto norem je možné porovnat klima s normou v rámci škol (tříd) stejného zaměření, věku a podobného složení tříd, z hlediska pohlaví i zájmů. Vzhledem k tomu, že třídy tohoto typu škol dosahovaly obecně průměrných a v některých položkách i podprůměrných hodnot vůči standardizačnímu vzorku Mareše a Ježka (2012), jsou i normové hodnoty mediánů v percentilových skórech nižší.

Tabulka 3.6

Percentilové normy pro střední odborné školy s bezpečnostně právním zaměřením

Percentilový skór	Š1	Š2	Š3	Š4	Š5	Š6	Š7	Š8	Š9	Š10	Š11
5	3,40	2,90	2,58	3,13	2,65	2,83	1,25	2,38	2,81	3,36	2,00
10	3,40	2,95	3,00	3,50	2,85	2,95	1,25	2,75	3,00	3,57	2,13
20	3,60	3,00	3,40	3,60	3,00	3,00	1,50	3,00	3,13	3,64	2,25
25	3,80	3,00	3,43	3,80	3,00	3,20	1,50	3,06	3,16	3,71	2,41
30	3,80	3,10	3,55	3,90	3,00	3,25	1,57	3,38	3,25	3,71	2,50
40	3,80	3,20	3,60	4,20	3,20	3,40	1,75	3,50	3,25	3,71	2,50
50	4,00	3,40	3,90	4,40	3,25	3,50	1,75	3,57	3,25	3,90	2,63
60	4,00	3,40	4,00	4,40	3,40	3,60	1,75	3,75	3,38	4,00	2,75
70	4,10	3,60	4,25	4,80	3,60	3,60	1,82	3,88	3,50	4,00	2,94
75	4,20	3,60	4,38	4,88	3,60	3,60	1,88	4,00	3,69	4,00	3,00
80	4,20	3,70	4,40	4,90	3,60	3,70	2,00	4,13	3,75	4,07	3,00
90	4,30	3,80	4,75	5,00	3,80	3,90	2,50	4,26	3,75	4,14	3,00
95	4,40	3,98	4,95	5,00	3,95	4,00	2,60	4,47	3,85	4,41	3,19

3.7 Závěr

V této kapitole jsme vymezili základní teoretická východiska týkající se klimatu třídy, představili diagnostický nástroj, pomocí kterého byl proveden výzkum na středních odborných školách s bezpečnostně právním zaměřením, a prezentovali některé vybrané výsledky výzkumu dotazníkového šetření zjišťující klima tříd na těchto středních školách. Jako zajímavé se nám jeví srovnání tříd toho typu škol s normami ze standardizačního vzorku, kterých dosáhla střední polovina tříd ve výzkumech Mareše

a Ježka (2012). Z tohoto srovnání vyplývá, že zkoumané třídy se výrazně neodchylují od normy. Charakteristickým znakem jsou relativně vysoké hodnoty v preferenci soutěžení ze strany žáků. Naopak nejnižších hodnot tyto žáci dosahují v oblasti přenosu naučeného mezi školou a rodinou a také v iniciativě žáků. Zajímavé je také zjištění, že dívky i chlapci vnímají sociální klima třídy shodně. Na základě výzkumu byly vytvořeny speciální percentilové normy pro lepší srovnávání uvnitř těchto tříd i tříd tohoto typu mezi sebou. Pro interpretaci výsledků šetření by bylo vhodné další kvalitativní zkoumání

Popsané výsledky výzkumu klimatu třídy tvoří část disertační práce autorky. Jsou první fází výzkumu. Její hlavní význam spočívá ve výběru vhodných tříd pro další kvalitativní fázi výzkumu. Tou bude pozorování a rozhovory s žáky a jejich třídními učiteli. Výsledky dotazníkového šetření budou poskytnuty zúčastněným školám, třídám a jejich třídním učitelům. Ti je pak mohou využít při autoevaluaci a následném zlepšování klimatu třídy.

4 Podmínky pro realizaci výchovy ke zdraví v primární škole: teoreticko-metodologická východiska k tvorbě výzkumného nástroje

Markéta Hrozová Dusíková

4.1 Úvod

Probíhající kurikulární reforma s sebou přinesla nové vzdělávací oblasti, mezi něž patří i výchova ke zdraví, která při procesu implementace programu čelila problémům jak rázu neznalosti obsahu vzdělávání této vzdělávací oblasti ze strany vedení škol, tak nepřipravenosti této implementační výzvě čelit (Mužíková, 2010, s. 66). Slibně se rozvíjející programy podpory zdraví ve škole (Škola podporující zdraví, Havlíková, 1998), které by mohly výrazně přispět k vyššímu stupni implementace výchovy ke zdraví na základních školách, se nacházejí ve stavu stagnace (Mužíková, 2010, s. 66). Přitom právě výchova ke zdraví a její implementace, transformace jejích cílů, idejí a obsahů se jeví jako naléhavý problém, kde obecným „cílem je dlouhodobá změna stavu, vytyčení hlavních linií změn, které však hlouběji do procesu nezasahují“ (Maňák, 2010, s. 11). Následně provedené výzkumy prokázaly rozpor mezi projektovanou a realizovanou formou kurikula, např. v kurikulu tělesné výchovy bylo upozorněno na zjištěný nesoulad mezi formou projektovou a realizovanou (Mužík, 2008, s. 71).

Autoři zabývající se výzkumem implementace nových kurikulárních dokumentů, programů, či intervencí (dále jen programu) dospěli k názoru, že bez specifického a jasněho nástroje na měření implementace je nemožné dospět k poznání, zda jsou neuspokojivé výstupy výsledkem neadekvátního modelu určitého programu, nebo jsou výsledkem nízké nebo nekompletní implementaci programu. Důležitým předpokladem je důkladné rozvržení celého implementačního procesu (tedy zavedení procesu změny ve vzdělávání), důsledné propracování a realizace jednotlivých fází, které probíhají v rámci těchto procesů – tedy fázi iniciační, implementační a institucionalizační.⁵

V souvislosti s tím se otevírají otázky, jestli jednotlivé fáze byly dostatečně provedeny tak, abychom mohli považovat realizovanou kurikulární reformu s jejími cíli a obsahy jednotlivých vzdělávacích oblastí za úspěšně implementovanou. Nutno si také položit otázku, zda cíle a obsahy jednotlivých vzdělávacích oblastí byly stanoveny adekvátně s přihlédnutím k teoretickým pojetím jednotlivých vzdělávacích oblastí.

⁵ Použijeme-li terminologii M. Fullana (Triple I model, Fullan, 2007, s. 65).

4.2 Vymezení řešené problematiky

Ústředním pojmem kapitoly je *implementace kurikula*. V zahraničních studiích se také operuje s termínem *implementační fidelita*, sloužícím ke stanovení stupně implementace programu, intervence či kurikula. V centru zájmu této kapitoly je vzdělávací oblast Výchova ke zdraví, s výzkumným cílem zjistit podmínky pro realizaci výchovy ke zdraví na prvním stupni základních škol po implementaci kurikulární reformy.

Pojem *implementace* bývá úzce spojován se zaváděním nových kurikulárních dokumentů do škol, tedy s pojmem *kurikulum*. Na procesy spojené s kurikulem je nahlíženo skrze jeho roviny, modely a formy existence kurikula. Kurikulum můžeme chápat jako obsah vzdělávání v určitém vzdělávacím oboru, který není „statický jev, existující v jediné podobě... , ale jev dynamický či proměnlivý, jenž má několik forem nebo rovin existence“ (Průcha, 2009, s. 245). Následně pak *kurikulární proces implementace kurikula* je charakterizován jako transformační proces realizovaný projektováním kurikulem I; státní úrovní, RVP ZV a projektového kurikula II; školní úrovní, ŠVP (Janík et al., 2010). V edukačním prostředí je pojem vnímán prostřednictvím procesu, spojeným se zaváděním rozhodnutí školské vzdělávací politiky (např. zavedení nového kurikula), výzkumných poznatků a inovací do vzdělávací praxe (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 100). Pokud hovoříme o implementaci kurikulární reformy „jedná se především o změny v rovině cílů a obsahů školního vzdělávání“ (Janík et al., 2010, s. 31).

Uvažujeme-li o implementaci kurikula jako o komplexním výzkumném procesu, který vede ke stanovení stupně implementace nebo implementační fidelity, je implementace procesem naplnění, uskutečnění, začlenění či realizace programu, kurikula či intervence. V zahraniční literatuře se setkáváme s výzkumy implementační fidelity či výzkumy směřujícími ke stanovení stupně implementace. Implementační fidelita (*fidelity of implementation*) je definována jako „míra toho, jak dalece jsou vzdělávací programy nebo intervence zaváděny v souladu s původním záměrem nebo plánem“ (Stará, 2011, s. 291).

Implementace výchovy ke zdraví, jako nově se etablující vzdělávací oblasti, se díky zavedení dvoustupňového kurikulárního systému dostala do rukou jednotlivých škol, ředitelů a učitelů. Termín *výchova ke zdraví* budeme v kapitole užívat nikoliv ve smyslu samostatného vzdělávacího oboru (tj. kurikulum výchovy ke zdraví), který je platný pro 2. stupeň základních škol (dle RVP ZV), ale jako pojem nadřazený. Na 1. stupni základních škol se výchova ke zdraví realizuje prostřednictvím prvouky (1. období), přírodovědy (2. období), průřezových témat integrovaných do jednotlivých předmětů nebo v rámci dalších programů podporujících zdraví. Pojem *výchova ke zdraví* chápeme širěji jako součást výchovy a vzdělávání (nebo i jako soubor všech těchto edukačních činností školy a učitele). Výchovu ke zdraví užíváme v textu jako překlad anglického ekvivalentu *health education*. *Health promotion* překládáme jako podpora zdraví.

4.3 Historický vývoj výzkumu implementace programu v kurikulárních koncepcích

Od počátku výzkumu v oblasti implementace kurikulárních programů probíhaly pokusy o stanovení teoretického konceptuálního rámce, umožňující komplexní řešení problematiky. Jednotlivé teoretické počiny procházely přirozeným vývojem a modifikací dalších výzkumníků. Výzkumné rámce vycházely z předešlých teoretických koncepcí, evidentní byla snaha o jejich ukotvení, obohacení a komplexní zachycení konkrétního problému při výzkumu implementace programu. Teoretické práce v oblasti implementace programu se snaží o ucelené podání a vzhled do problematiky již několik desítek let. Následující výčet prací není vyčerpávající. Během této doby bylo převážně v zahraničí vytvořeno mnoho teoretických a následně empiricky ověřených koncepčních rámců. Byly realizovány různé přístupy ve výzkumu implementace programu.

Od 60. let minulého století byl uplatňován implementační model k výzkumu implementace programu *Research, Development and Diffusion* (RD & D). Tento model se zaměřoval na výzkum vzdělávacích problémů, které vznikly při implementaci programu, následně pak formuloval řešení k překonání těchto problémů tak, aby byl program srozumitelný a proveditelný v aplikaci na konkrétní vzdělávací podmínky. Zaměřoval se tedy na adaptaci programu, krátkodobé řízení programu, míru rozšíření programu, motivaci uživatelů programu akceptovat navržený program (Bash, 1984, s. 58). Od učitelů se předpokládala úplná implementace programu tak, jak byl vytvořen tvůrci, nepřipouští se modifikace programu jednotlivci (srov. Rogers, 1995, in Dusenbury, 2003).

Na konci 70. let vycházejí články, které shrnují dosavadní užívání metod, přístupů a teoretických návrhů k řešení implementaci programů jako výzkumného problému (např. Fullan & Pomfret, 1977; Hall & Loucks, 1976). Prvotním cílem byla obhajoba zkoumání implementace programu jako samostatného výzkumného problému a určení kritérií, které vedou ke stanovení stupně implementace nebo implementační fidelity. Fullan a Pomfret (1977) definují implementaci nejen jako rozšířené plánování a adaptaci procesů, nýbrž jako fenomén představující skutečné užití inovace v praxi. Neméně důležité je porozumění důvodům, proč mnohé vzdělávací programy nebyly úspěšně implementovány či byly ignorovány nebo došlo k nedorozumění během procesu implementace programu, které vedlo k nežádoucím změnám původního programu (srov. Fullan & Pomfret, 1977, s. 336–337).

V 80. letech byly využívány další přístupy ve výzkumu implementace programu. Přístupy inovativní představovaly výzkumy implementace programu prováděné prostřednictvím stanovení klíčových kompetencí. Docházelo ke stanovení uspořádání takových klíčových kompetencí, za kterých docházelo nejvíce a nejméně pravděpodobně k úspěšné implementaci programu. Cílem přístupu sociální interakce je dojít ke

zjištění, jestli a za jakých podmínek jednotlivci program implementovali. Předmětem výzkumu byl tedy jedinec a jeho individuální rozhodnutí program implementovat. Poslední uváděnou možností jak k výzkumům implementace programu přistupovat, je důležitost orientace na uživatele programu, interních hodnocení a řešení problémů a potřeba externí spolupráce k identifikaci a řešení stávajících problémů implementace programu (Bash, 1984, s. 58).

V 90. letech se výzkum implementační fidelity stává nedílnou součástí pedagogického výzkumného pole. Důležitým počinem byla analýza pojmu implementační fidelita autorů Dane a Schneider (1998), kde následně došlo ke stanovení pěti aspektů fidelity (popis jednotlivých aspektů fidelity v tabulce 4.2). Aspekty podávají ucelenější vzhled do problematiky výzkumů implementační fidelity. Těmito aspekty autoři specifikují kritéria k měření implementační fidelity. Rozpracování stanovených aspektů fidelity a ve svých pracích dále modifikují např. Dusenbury et al. (2003) a jiní. Aspekty fidelity budou popsány níže v komparaci s teoretickým rámcem implementační fidelity (Century, Rudnick & Freeman, 2010). K výzkumům implementační fidelity významně přispěl i Fullan vytvořením *Modelu tří I (Tripple I model)*. První fází tohoto modelu je fáze iniciační, která zahrnuje rozhodnutí změnu přijmout a dále se změnou pracovat. Druhou fází je fáze implementační, kde dochází k pokusu o předání myšlenky reformního snažení do praxe. Zahrnuje též první zkušenosti s implementovaným programem. Doba trvání této fáze se odhaduje na dva až tři roky práce s nově implementovaným programem. Při fázi institucionalizační dochází ke zjištění, zda změna byla implementována a stala se součástí systému nebo došlo-li k neúspěšné implementaci s výsledkem nezařazení změny do systému (Fullan, 2007, s. 65). Aspekty fidelity a *Model tří I* jsou postupy, které dodnes výzkumníci používají jako teoretické opory při svém bádání (např. Ha et al., 2010; Century, Rudnick & Freeman, 2010).

4.4 Užití kritických komponentů k výzkumu implementace programu

Vytvořením komplexního teoretického rámce, který umožňuje měření implementační fidelity v aplikaci na matematické a přírodní vědy se zabývali Century, Rudnick a Freeman (2010). Základním předpokladem pro uplatnění vytvořeného instrumentálního rámce je stanovení kategoriálního systému pomocí tzv. kritických komponentů (*critical components*)⁶. Stanovení systému a následná kategorizace je základním předpokladem pro výzkum implementační fidelity v jakékoliv vzdělávací oblasti. Definování těchto komponentů vychází z posouzení veškerých písemných materiálů,

⁶ Stanovením kritických komponentů autoři navazují na předešlé teoretické rámce v oblasti implementace programu viz Century, Rudnick a Freeman (2010, s. 201–203).

kteře jsou spjaté se zaváděným programem⁷. Stanovují se kritické momenty, které vyplývají z podrobné a kritické revize těchto dokumentů ze strany uživatele těchto dokumentů, tedy učitele. Analýza kritických komponentů je dále výzkumníkem konfrontována s výše uvedenými dokumenty a příslušnou řadou učebnic a je vytvořen soubor takových kritických komponentů, které se shodují z analýz stejných dokumentů. Dochází také k identifikaci dalších proměnných, které ovlivňují samotný edukační proces, které nemůžeme nazvat kritickými komponenty programu, avšak jsou důležité při následné analýze komponentů, jelikož ovlivňují implementační proces (například charakteristiky učitele, praxe učitele, účast na dalším vzdělávání, osobní přístup učitele ke vzdělávací oblasti).

Stanovením kritických komponentů a následnou komparací dochází ke zjištění, jaké kritické komponenty jsou přítomny během procesu implementace a do jaké míry jsou jednotlivé komponenty přítomny v edukačním procesu.

Základní rámec kategorizace tvoří dvě obecné kategorie: strukturální (*structural*) a vzdělávací (*instructional*) kritické komponenty a jejich podkategorie: procedurální (*procedural*), vzdělávací (*educative*), pedagogické (*pedagogical*) a zapojení žáků (*student engagement*), viz tabulka 4.1. Strukturální kategorie reflektují záměry tvůrců programu o návrhu a organizaci samotného programu (v tomto případě vzdělávací materiály), tzn. popisují ideální stav programu tak, jak měl být implementován. Vzdělávací kritické komponenty pak reflektují záměry ohledně chování a interakce účastníků programu (učitelé a žáci) během odehrávající se intervence (srov. Century, Rudnick, & Freeman, 2010, s. 204–205).

Tabulka 4.1

Kategorizace kritických komponentů

Implementační fidelita vzdělávacích materiálů 1. Věrnost (adherence)				
Kategorie kritických komponentů				
Kategorie odlišení	Strukturální kritické komponenty		Vzdělávací kritické komponenty	
	6. Struktura (structure)		7. Proces (process)	
5. Odlišení programu, (differentiation)	Procedurální	Vzdělávací	Pedagogické	Zapojení žáků
	2. Dávkování (exposure, dosage)		3. Kvalita předání programu, (quality)	4. Odezva, vnímání programu účastníků (responsiveness, participation)

Pozn.: Převzato z Centrum pro matematiku a přírodní vědy (*The Center for Elementary Mathematics and Science Education, CEMSE*). Konceptuální rámec implementace spojený s prací jiných autorů (Century, Rudnick, & Freeman, 2010, s. 205).

Kritické komponenty jsou začleněny do prací zkoumajících aspekty fidelity (tabulka 4.1). Tabulka 4.2 zprostředkovává dva různé pohledy na aspekty fidelity a charakterizuje jednotlivé aspekty v rámci dvou konceptuálních rámců.

⁷ V aplikaci na navrhované výzkumné šetření (Metodologie výzkumného šetření, kapitola 4.6) jde o kurikulární dokumenty školní i státní úrovně zabývající se výchovou ke zdraví, učebnice prvouky a přírodovědy pro primární školu včetně jejich didaktického aparátu, učební osnovy atd.

Tabulka 4.2

Aspekty fidelity v pohledu dvou výzkumných rámců

Aspekty fidelity	Popis aspektů	Začlenění aspektů fidelity do konceptuálního rámce (kategoriální systém kritických komponentů)
	Dane & Schneider (1998), v překladu Stará (2011, s. 292).	Century, Rudnick, & Freeman (2010, s. 207–209)
Věrnost (adherence)	Jak dalece jsou jednotlivé komponenty programu předávány tak, jak bylo stanoveno, co je vypuštěno, co přidáno.	Není považován za aspekt fidelity, ale jako synonymum k definici pojmu fidelita.
Dávkování (exposure, dosage)	V jakých dávkách je program předáván, např. počet nebo délka lekcí, nebo frekvence výstupu určitých postupů stanovených programem.	Tento aspekt se jeví jako příliš široký, autoři navrhují zařazení jednotlivých prvků „dávkování“ jako je frekvence sezení, strávená doba do výzkumného rámce s tím, že měření probíhá odděleně jako samostatný kritický komponent.
Kvalita předání programu (quality)	Jak poskytovatelé programu realizují jeho obsah v souladu s teorií, na které je program postaven.	Vychází se z přesvědčení, že tvůrci intervencí/programů vychází tzv. teoreticky ideálního stavu přijetí programu, prostřednictvím kategorizace kritických komponentů se pokouší o zachycení reálného stavu, jelikož měření je prováděno skrze tuto kategorii.
Odezva, vnímání programu účastníků (participant responsiveness)	Jaká je odezva účastníkům (žáků) na realizaci intervence / programu.	Zkoumá se zapojení žáků do vzdělávacích aktivit.
Odlišení programu (differentiation)	Realizuje jedinečné charakteristiky programu, které je mohou spolehlivě odlišit od jiných programů.	Není vnímán jako aspekt fidelity, ale spíše jako analytický proces, umožňující evaluátorům stanovit stupeň, do jaké míry kritické komponenty, které odlišují jeden program od druhého, jsou přítomny, nebo naopak chybí. Proces odlišení je přítomen před měřením implementace, během ní a po ní, není součástí vlastního měření implementační fidelity.
Structure/process	Není uveden v základním členění aspektů fidelity.	Aspekt slouží k základnímu rozdělení kategoriálního systému.

4.5 Přehled empirických prací

Výzkumy implementační fidelity jsou realizovány nejvíce v oblasti medicíny, speciální pedagogiky, sociální práce, psychologie, psychoterapie a částečně také v pedagogice (Stará, 2011, s. 291). V pedagogických vědách se mnohdy jedná o ověření nových kurikulárních programů, nebo o ověření jejich platnosti v praktickém měřítku, přičemž jsou sledovány právě takové faktory procesu implementace, které poukazují na

nedostatky v kurikulárním programu samotném nebo na problémy vyskytující se při realizaci programu. Zahraniční výzkumy v oblasti implementační fidelity jsou inspirativní v jejich důrazu na vypracování kvalitního implementačního plánu, didaktickou oporou, možností konzultací s akademickými pracovníky, tedy celkovým propojením a posílením celého vzdělávacího systému.

Porozumění tomu, do jaké míry byl program implementován, pomáhá výzkumníkům testovat své předpoklady, že za neúspěchem hodnoceného programu je buď nedostatečně či špatně propracovaný návrh programu (v tomto případě nastává fáze revize programu), nebo design programu je dobrý, ale existují indikátory o neúspěšné implementaci (např. neodpovídající studijní výsledky žáků). Výběr a užití metod výzkumu implementační fidelity pak závisí na aktuálním stádiu zkoumaného problému. Následný výčet výzkumů není vyčerpávající.

4.5.1 Přehled výzkumů implementace programu ve vzdělávací oblasti výchovy ke zdraví

Fuller (1969), Hall (1979), James (1981) dospěli na základě svých výzkumů v oblasti implementace výchovy ke zdraví k závěru, že učitelé, nezajímající se o přijetí programu výchovy ke zdraví se častěji snaží stanovit chyby v recipientech programu, než stanovit příčiny v nesprávné implementaci programu (například v nesprávné transformaci obsahu vzdělávací oblasti). Hlavní obavy spatřují v samotné implementaci programu nebo její části, tj. v realizaci v edukačním prostředí. Ve středu jejich výzkumného zájmu je učitel jako realizátor implementace výchovy ke zdraví (in Basch, 1984, s. 58).

Bonaguaro (1982, 1983) a Newman (1976) zkoumali učitele výchovy ke zdraví zabývající se samotným plánováním vzdělávacího programu užívajícího techniky tehdejšího marketingového výzkumu, který spojuje prvky kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Bylo užíváno metody ohniskových skupin například ke zjištění faktorů, které brání k úspěšné implementaci školních vzdělávacích programů vztahujících se k výchově ke zdraví (in Basch, 1984, s. 57–58).

Výzkumy organizačních změn způsobených implementací nového vzdělávacího programu zkoumali Hage & Aiken (1970), kteří implementaci popisovali jako konflikt. Závislost na úspěšné adaptaci vzdělávacího programu byla spatřována ve spojení s přijetím programu školním systémem (Pincus, 1974, in Basch, 1984, s. 58).

Byly provedeny také výzkumy zaměřené na realizaci výchovy ke zdraví, kde předpokladem bylo aktivní zapojení rodiny, školy a komunity. K tomuto požadavku české školní prostředí odolává, přestože stanovy Světové zdravotnické organizace pokládá sociální propojení za esenciální složku výchovy ke zdraví a podpory zdraví celkově. Komunita, ve které se dítě pohybuje, je kritickým elementem v realizaci výchovy ke zdraví (Zimmerli, 1981, in Basch, 1984, s. 58).

4.5.2 Aktuální výzkumy implementace programu ve vzdělávací oblasti výchovy ke zdraví

Fraser-Thomas a Beaudoin (2002) zkoumali implementaci nového kurikulárního dokumentu zabývajícího se tělesnou výchovou spolu s výchovou ke zdraví (Nové Skotsko, Kanada) v pohledu případové studie. Hlavním novým požadavkem tohoto dokumentu bylo vytvoření celoživotního kladného postoje ke sportu a k zásadám zdravého životního stylu. Implementace kurikula byla zkoumána pomocí intervenčního modelu Brunelle et al. (in Fraser-Thomas & Beaudoin, 2002). V rámci případové studie (n = 2) byl zjištěn nesoulad během procesu implementace, a to i přes vytvoření strategií k usnadnění implementačního procesu. Za obtížné považují učitelé i obsahové začlenění vzdělávací oblasti, kde nový obsah vzdělávání zasahuje do již tak malého časového prostoru tělesné výchovy a vyžaduje použití nových metod a přístupů, kterými nejsou učitelé vybaveni (Fraser-Thomas & Beaudoin, 2002, s. 249–268).

Dwyer et al. (2003) se zabývali identifikací bariér při implementaci nové části kurikulárního dokumentu týkající se tělesné výchovy (Toronto, Kanada). Výzkumným vzorkem bylo 45 učitelů z prvního stupně základních škol. Hlavní změnou a požadavkem tohoto dokumentu v oblasti tělesné výchovy je důraz na každodenní fyzickou aktivitu žáků. Od učitelů se očekává vytvoření učebních plánů a programů vycházejících z kurikulárního dokumentu. Použitou výzkumnou metodou byly ohniskové skupiny (8–11 učitelů v každé skupině), kde byl uplatněn polostrukturovaný rozhovor. Šetřením byly identifikovány tři hlavní „bariéry“, a to nízká priorita tělovýchovné edukace (není prioritou ve všeobecném vzdělávání ze strany rodičů), nedostatky v možnostech měření fyzických výkonů a materiální nevybavenost. Kurikulární dokument, dle tvrzení účastníků, neposkytuje dostatečnou oporu při navržení vyučovacích hodin pro tělesnou výchovu, aby byl v souladu s novými kurikulárními předpisy (Dwyer et al., 2003, s. 448–452).

4.5.3 Aktuální české výzkumy implementace vzdělávací oblasti výchova ke zdraví

Mužíková (2010) se zabývala připraveností a obeznámeností škol z pohledu ředitelů na vstup nové vzdělávací oblasti výchova ke zdraví do edukačního procesu. Výzkumným vzorkem bylo 532 ředitelů základních škol. Provedeným dotazníkovým šetřením bylo získáno 7564 dílčích výroků ředitelů ZŠ. Výroky byly dále podrobeny kvalitativní obsahové analýze a kvantitativnímu vyhodnocení. Z výzkumu vyplývá a lze zobecnit, že „ředitelé škol jsou přetížení administrativní prací a z tohoto důvodu nemají dostatek času na strategické ani další kurikulární dokumenty závazné pro blízkou budoucnost, dále i přestože většina ředitelů chápe významnost a důležitost této vzdělávací oblasti, není však v dostatečné míře seznámena s jejím vzdělávacím obsahem a požadavky na odpovídající realitu. Menšina ředitelů nerespektuje výchovu

ke zdraví jako vzdělávací obor a nehodlá ji ve škole v požadované míře realizovat“ (Mužíková, 2010, s. 109).

Wiegerová (2005) analyzovala názory a postoje učitelů prvního stupně k výchově ke zdraví s cílem zjistit reálnou situaci začlenění výchovy ke zdraví na základních školách v komparaci českých a slovenských učitelů. S tímto účelem byly provedeny dva výzkumy. První výzkum byl proveden dvakrát v letech 2002–2004 na Slovensku a zabýval se analýzou učitelových představ o výchově ke zdraví metodou rozhovoru. Výzkumným vzorkem bylo 90 učitelů prvního stupně. Výzkumná sonda nepomohla získat ucelenou představu o teoretické informovanosti učitelů základních škol o podpoře zdraví a zdravotní výchově (Wiegerová, 2005, s. 85). Bylo zjištěno, že výchově ke zdraví není věnována dostatečná pozornost a nad obsahem této vzdělávací oblasti a její začlenění učitelé příliš neuvažují. Druhý výzkum byl uskutečněn s cílem zjistit a analyzovat názory a postoje ke zdraví a drogám učitelů prvního stupně. Výzkumnou metodou bylo dotazníkové šetření (metoda dokončování vět), následně pak polostrukturovaný rozhovor. Výzkumným vzorkem bylo 175 učitelů z ČR a 212 učitelů ze Slovenska pro metodu dotazníkového šetření, a dále 50 učitelů ze Slovenska a 34 z ČR pro metodu polostrukturovaného rozhovoru. Byla potvrzena hypotéza, že učitelé z ČR pracující s programem výchova ke zdraví mají pozitivnější postoj než učitelé na Slovensku, kteří s takovým cílovým programem nepracují (Wiegerová, 2005, s. 85). Výzkum byl však primárně vztažen na drogovou problematiku, což neumožňuje vzhled do postojů učitelů týkajících se výchovy ke zdraví obecně, jak bylo v cíli výzkumu popsáno.

4.6 Možnosti a limity výzkumu implementace výchovy ke zdraví v českém prostředí

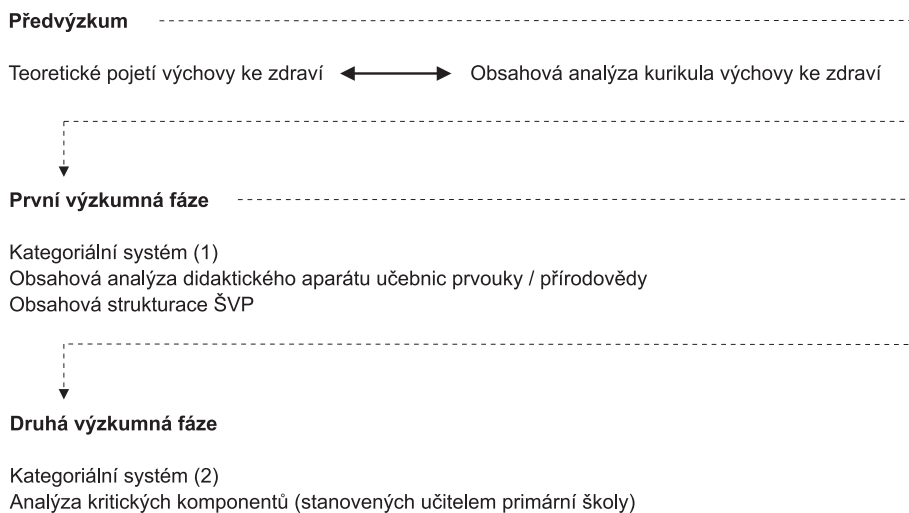
Vzdělávací oblast výchova ke zdraví je v evropském měřítku úzce spojena se ustanovením *Světové zdravotnické organizace* pro Evropu a z ní vyplývajících stanov pro výchovu ke zdraví i podporu zdraví na školách (např. ustanovení pro program *Škol podporujících zdraví*, *Zdraví 21* atd.).

Nemalé rozdíly jsou v implementaci programů v Evropě v zemích post-socialistických, kde implementace programů probíhá za zcela jiných podmínek. Následně tak vede k jiným výsledkům, nežli tomu je v ostatních evropských zemích. Možnosti zkoumání implementační fidelity v českém prostředí naráží na mnohá úskalí. U výzkumu implementační fidelity se předpokládá „existence pojmově logicky strukturovaných vzdělávacích programů vypracovaných na základě poznatků příslušné oborové didaktiky“ (Stará, 2011, s. 302), což v českém prostředí chybí. Pokud chceme zkoumat implementaci programu, musíme nejdříve „reflektovat strukturu učiva“, tedy logicky a pojmově strukturovat vzdělávací program (srov. Stará, 2011, s. 302).

Problémy při výzkumu implementace výchovy ke zdraví tkví také v mnohostrannosti samotné vzdělávací oblasti výchova ke zdraví, která nevychází z jednotného ustáleného teoretického konceptu. Jelikož výchova ke zdraví je oborem multidisciplinárním, tj. vychází a soustřeďuje poznatky z mnoha oborů (lékařství, preventivní lékařství, psychologie zdraví, etika zdraví, filosofie zdraví, kinantropologie a další), je třeba věnovat pozornost procesu transformace těchto poznatků a oborové komunikaci. Předpokládáme, že transformace poznatků ve vzdělávací oblasti výchova ke zdraví je ovlivněna i osobním přístupem učitele (jeho pojetím výuky, ztotožněním s cíli a obsahy vzdělávací oblasti).

Osobní přístup učitele a učitelovo pojetí výuky je v empirických výzkumech důležitým činitelem procesu implementace programu. Proces implementace bývá z velké části zkoumán právě skrze učitele (srov. např. implementační model Brunella et al. in Fraser-Thomas & Beaudoin, 2002). Učitel je zde v centru výzkumného zájmu. Menší počet prací bývá zaměřen na jiné účastníky edukační reality, např. implementační proces je zkoumán prostřednictvím interview s řediteli škol (srov. Mužíková, 2010). „Přestože ředitelovo vedení a jednání je nezbytné při implementaci nového kurikula ... učitelé implementují kurikulum na základě každodenní zkušenosti, hrají tedy obrovskou roli při účinném zavádění kurikula“ (Fraser-Thomas & Beaudoin, 2002, s. 253). Mužíková dodává, že z dotazníkového šetření bylo patrné, že ředitel si k vyplňování dotazníků týkajících se implementace výchovy ke zdraví přibral na pomoc právě učitele, nebo dokonce celý pedagogický sbor (srov. Mužíková, 2010, s. 66).

Přestože učitelé jsou důležitým článkem při implementaci programu, je podstatné zkoumat, s jakými učebnicemi učitelé pracují (tedy reflektovat strukturu učiva). Není možné předpokládat, že učitelé implementují programy v souladu s teoretickým pojetím výchovy ke zdraví, či pojetím stanoveným zaváděnými kurikulárními dokumenty, pokud vzdělávací oblast a následně vytvořené edukační materiály nebudou v souladu s tímto pojetím. Vzhledem k výše naznačeným souvislostem navrhneme dvoufázový design výzkumného šetření (viz obrázek 4.1). První fáze výzkumu projektového kurikula je zaměřena na obsah vzdělávací oblasti výchova ke zdraví, obsahovou analýzu didaktického aparátu učebnic prvouky a přírodovědy primární školy a obsahovou strukturaci školních vzdělávacích programů. Druhá fáze výzkumu realizovaného kurikula je zaměřena na učitele, jeho práci s kurikulárními dokumenty školní i státní úrovně (práce s obsahy a cíli vzdělávací oblasti).



Obrázek 4.1. Návrh designu výzkumu implementace holistického pojetí zdraví ve vzdělávací oblasti výchova ke zdraví.

4.7 Metodologie navrhovaného výzkumu

Cílem výzkumu je analyzovat vzdělávací oblast výchova ke zdraví reprezentovanou v didaktickém aparátu učebnic prvouky a ve školních vzdělávacích programech pro primární školu z hlediska naplnění požadavku holistického pojetí zdraví. Dílčím cílem je analýza kritických komponentů vzdělávací oblasti výchova ke zdraví stanovené učiteli primární školy.

První fáze výzkumu: Implementace holistického pojetí zdraví ve vzdělávací oblasti výchova ke zdraví na primární škole

Výzkumné šetření je rozděleno na dvě části. První část se zabývá reflexí teoretických východisek výchovy ke zdraví spolu s obsahovou analýzou kurikula výchovy ke zdraví z hlediska naplnění požadavku holistického pojetí zdraví, kde provedeným předvýzkumem tří učebnic vznikl induktivním postupem kategoriální systém. Kategoriální systém bude aplikován na otázky a úkoly a činnostní náměty učebnic prvouky a přírodovědy určené pro žáky primární školy, kde bude realizována obsahová analýza učebních úloh, otázek a činnostních námětů. Stejný kategoriální systém bude aplikován i na analýzu obsahové struktura ŠVP. Základní výzkumnou metodou je

obsahová analýza (Gavora 2000, s. 119; Krippendorff, 2004, s. 105) a komparativní metoda (Keeves, 1997, s. 31–41).

Při tvorbě kategoriálního výzkumu vycházíme v obecné rovině z ustanovení a dokumentů *Světové zdravotnické organizace (World Health Organization, WHO)*, *Dlouhodobého programu zlepšování zdravotního vztahu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století* (2002) vycházející z *Health 21: An Introduction to the Health for All policy Framework for the WHO European region* (1998), dokumenty a ustanovení *Evropské sítě škol podporujících zdraví* (European Network of Health Promotion Schools, ENHPS) atd. Vymezení jednotlivých kategorií vychází z holistického pojetí zdraví – *Eko-systématického paradigmatu přístupu ke zdraví* (Paulus, 2005; Kirsten, 2004), které je stanoveno ve výše zmiňovaných dokumentech. Teoretickými východisky vzdělávací oblasti výchova ke zdraví a následnému stanovení holistického pojetí zdraví jako základního požadavku pro realizaci principů výchovy je zdraví v evropských souvislostech se v této kapitole podrobně zabývat nebudeme. Jednotlivé kategorie systému jsme pro potřeby výzkumného šetření zúžili a sjednotili s požadavky kladenými na vzdělávací oblast výchova ke zdraví pro primární vzdělávání prezentované v kurikulu státní úrovně, tedy dle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*.

Základní kategorií systému je kategorie *Zdraví*, která je vlastním obsahem vzdělávací oblasti výchova ke zdraví. Dalších pět podkategorií prezentuje naplnění holistického pojetí zdraví (viz výše). Kategorie „Kontext“ manifestuje důraz kladený *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* na mezioborovou propojenost jednotlivých vzdělávacích oblastí. Vzhledem k multidisciplinární povaze vzdělávací oblasti je mezioborová propojenost opodstatněná, avšak díky provedenému předvýzkumu vidíme nemožnost dosažení holistického přístupu ke zdraví právě v těchto mezioborových předmětech (úkoly jsou odtrženy od primárního kontextu, učivo je prezentováno jako nadstavbové).

Tabulka 4.3

Návrh kategoriální systému (1) – zkráceno

Název kategorie	Zdraví		Zdraví	Zdraví	Kontext	
Název podkategorie	BIO	PSYCHO	SOC	EKO	DUCH	Matematika, tělesná výchova
Označení kategorie	T1	T2	T3	T4	T5	K1
Obsahové vymezení kategorie (zkráceno); popis kategorie/ obsahová struktura ŠVP	Lidské tělo, životní potřeby a projevy, stavba a funkce těla, reprodukce, režim dne, zdravá výživa, pohybová aktivita, vývojová stádia jedince, hygienické návyky, první pomoc, drobné úrazy a poranění, prevence nemocí, obezity, vyváženost psychické a fyzické zátěže..., a jiné.	Zdravý životní styl, vyváženost psychické a fyzické zátěže, zodpovědný pohlední život, odmítnutí návykových látek, harmonické vztahy mezi lidmi, duševní hygiena, bezpečné chování, prevence rizikového chování (modelové situace), prevence rizikového chování, krizové situace (modelové situace), prevence sociálně patologických jevů, prevence závislostí, stres a jeho rizika,....a jiné.	Zdravý životní styl, zodpovědný pohlední život, odmítnutí návykových látek, harmonické vztahy mezi lidmi, bezpečné chování, prevence rizikového chování, krizové situace (modelové situace), prevence sociálně patologických jevů, prevence závislostí, stres a jeho rizika, reklamní vlivy, bezpečné chování v silničním provozu..., a jiné.	Bezpečné chování, krizové situace (modelové situace), prostředí, kde žijeme, hluk, doprava, chování v přírodě, chráněné rostliny a zvířata, starost o domácí zvířata, výroba, konzumace a skladování potravin, obnovitelné zdroje	Morální hodnoty vztahující se k vlastnímu pocitu pohody jedince a soucitu k druhým, prosociální chování (osvojení a propojení názorů, znalostí, postojů, hodnot, následná podpora pro zdravotního chování a jednání, modelové situace, schopnost rozhodnout se ve prospěch zdraví svého i zdraví jiných), smysl života, duchovní a existenciální rozměr člověka, reflexe změn v životě jedince	Zdravý životní styl, lidské tělo, životní potřeby, bezpečné chování v silničním provozu chodec/cyklista, podpora pro zdravotního chování a jednání
Příklad	Jaké činnosti provádíš večer? V kolik hodin chodíš spát? Co by tvé stravě nemělo chybět? K čemu používáme teplo- měr?	Jak často sleduješ televizi, které pořady tě zajímají? Byl jsi někdy svědkem nehody kamaráda (pád z kola, odřená koleno)? Jaké jsi měly pocity? Co jsi udělal?	Jak se zachováš v případě úrazu svého kamaráda? Když se cítíš nemocný, co děláš, komu o tom řekneš, kam jdete?	Jak dlouho ti trvá cesta do školy? Použiješ při tom nějakého dopravního prostředku? Které zvířátko je vhodné k chování doma? Víš, jak se vyrábí mléko?	Co patří mezi významné rodinné události? Co je to tradice, znáš nějaké? Když vidíš člověka bez domova, co si o jeho situaci myslíš? Co ho/ji mohlo dostat do této situace? Jak můžeme pomoci těmto lidem?	Změř a zapiš do tabulky, kolik ml tekutin vypiješ denně? Proč je důležitá sportovat?

Druhá fáze výzkumu: Analýza kritických komponentů

Druhá fáze výzkumu se zabývá analýzou kritických komponentů, stanovených učitelem primární školy, který realizuje výuku vzdělávací oblasti výchova ke zdraví. Definice kritických komponentů vychází z teoretické práce Century, Rudnick a Freeman (2010, s. 202–205, popsány v kapitole 4.4). Při tvorbě konceptuálního rámce vycházíme z aspektů fidelity (Dane & Schneider, 1998) s propojením výzkumného rámce vytvořeného autory Century, Rudnick a Freeman (2010). V této fázi výzkumu budou zkoumány tři aspekty fidelity, a to (1) kvalita předávání programu, (2) věrnost, (3) dávkování. Popis a definice jednotlivých aspektů fidelity uvádíme v tabulce 4.2, kapitola 4.4.

Kategoriální systém je podmíněn stanovením kritických komponentů programu a následným rozčleněním dle navrženého kategoriálního systému. Učitel definuje kritické komponenty vzdělávací oblasti výchova ke zdraví. Každý zkoumaný učitel primární školy bude požádán o stanovení kritických komponentů vzdělávací oblasti výchova ke zdraví (definice kritických komponentů viz kapitola 4.4). Cílem definování kritických komponentů je stanovení a následná kategorizace komponentů, které vedou ke zjištění, zda byl vzdělávací program implementován, za jakých podmínek, které prvky jsou realizovány a které nikoliv. Definování kritických komponentů vychází z analýzy všech vzdělávacích dokumentů týkajících se vzdělávací oblasti výchova ke zdraví, tedy z analýzy kurikula výchovy ke zdraví školní a státní úrovně, pedagogických příruček, učebnic a jiných vzdělávacích dokumentů souvisejících s výchovou ke zdraví. Komponenty tak zpětně podávají výpověď o implementaci programu a odhalují problémy spojené s realizací. Kritické komponenty budou následně rozčleněny, dle stanoveného kategoriálního systému (tabulka 4.4), který vychází z teoretických prací (např. Century, Rudnick & Freeman, 2010, s. 206). Pomocí kritických komponentů se zjišťuje vztah mezi plánovaným a realizovaným vzdělávacím programem, tedy to, do jaké míry je program přijat v souladu se zamýšleným modelem programu. Implementace programu je determinována také tím, zda jsou kritické komponenty v edukačním procesu přítomny či nikoliv. Výzkum implementační fidelity prostřednictvím kritických komponentů, respektive jejich následná kategorizace podává informaci o tom, do jaké míry jsou přítomny kritické komponenty zamýšleného programu v době realizace programu. Jako výzkumná metoda bude uplatněna obsahová analýza spolu s metodou komparativní.

Díky navrženému dvoufázovému designu výzkumného šetření, který zahrnuje obsahovou analýzu didaktického aparátu učebnic, obsahovou strukturaci školních vzdělávacích programů a analýzu kritických komponentů stanoveným učitelem, předpokládáme propojení informací o možnostech implementace vzdělávací oblasti výchova ke zdraví na konkrétní primární škole (tabulka 4.5).

Tabulka 4.4

Návrh kategoriálního systému (2)

Kategorizace kritických komponentů vzdělávacích materiálů			
<i>Strukturální kritické komponenty</i>	struktura	Vzdělávací kritické komponenty	proces
<i>Procedurální kritické komponenty</i>	<i>Vzdělávací kritické komponenty</i>	<i>Pedagogické kritické komponenty</i>	<i>Zapojení žáků</i>
Čas	1. Cíle a obsahy vzdělávací oblasti v pojetí učitele	1. Plánovaná práce žáky s obsahy a cíli vzdělávací oblasti	Práce žáka se učivem (obsahem vzdělávací oblasti)
1. Doba trvání jednotky	2. Kurikulární dokumenty státní i školní úrovně týkající se VKZ	2. Plánované výukové strategie	1. Žák pracuje na úkolech vhodných jeho intelektu a věku
2. Čas strávený instruktáží/samotná práce		3. Strukturování učiva vzhledem k obsahům cílům vzdělávací oblasti	2. Žák pracuje na rozvoji dovedností potřebných pro zdravý život (<i>lifskills</i>)
3. Obsahové uspořádání hodiny, uspořádání aktivit ve vyučovacích jednotkách			Užití učebnic a jiných vzdělávacích materiálů
Učivo			3. Žáci pracují pouze na základních úkolech
4. Zahrnutí základního učiva stanovené RVP ZV v konkrétní hodině			4. Žáci pracují na volitelných či nadstavbových úkolech
5. Návaznost a propojení s dalšími tematickými celky			Kooperace žáků při výuce VKZ
Navazující elementy vzdělávací oblasti (třídní a školní projekty)			5. Žáci pracují ve skupinách/samostatně

Tabulka 4.5

Schéma výběru vzorku s účelem propojenosti poznatků o vzdělávací oblasti výchova ke zdraví na primární škole

Obsahová analýza didaktického aparátu učebnic	Obsahová struktura ŠVP	Analýza kritických komponentů stanovených učitelem primární školy
Pět řad učebnic (U1-U5)	Příslušný ŠVP (ŠVP1) školy, kde realizují výuku vzdělávací oblasti výchova ke zdraví pomocí U1 řady učebnic	Učitel primární školy, který na příslušné škole pracuje s materiály ŠVP1, U1.

4.8 Závěr

V této kapitole jsme se zabývali zahraničními i českými přístupy k výzkumu implementace kurikulárního programu. Jelikož hlavním cílem první fáze našeho výzkumu je analýza vzdělávací oblasti výchova ke zdraví reprezentovaná jednak v didaktickém aparátu učebnic prvouky a přírodovědy a ve školních vzdělávacích programech pro primární školu z hlediska naplnění požadavku holistického pojetí zdraví je nutné nejprve zmapovat jednotlivé přístupy a užití teoretické i metodologické rámce. Na základě studia přístupů a teoretických poznatků došlo k navržení (1) aplikovaného na didaktický aparát učebnic prvouky a přírodovědy primární školy, obsahovou strukturaci školních vzdělávacích programů a návrhu kategoriálního systému (2), který se soustřeďuje na analýzu kritických komponentů stanovených učitelem primární školy vzhledem ke vzdělávací oblasti výchova ke zdraví. S těmito nástroji se bude vstupovat do vlastního výzkumu.

5 Učebnice jako nástroj politické moci: obraz ideálního občana jako kategorie pro diskursivní analýzu učebnic občanské výchovy

Petr Blažej

5.1 Úvod

Učebnice tvoří nedílnou součást formálního kurikula. Samotný obsah učebnic je ovšem determinován vlivy, které jsou vnější nejen dalším kurikulárním dokumentům, ale i samotnému vzdělávacímu systému. Právě k problému společenské podmíněnosti učebnic mříí tato kapitola, přičemž jejím cílem je zaměřit se na politicko-společenskou, resp. ideologickou determinaci učebních textů – na vysvětlení jejího původu, návrhu možnosti analýzy a praktickou aplikaci rozboru konkrétního učebního textu.

Domníváme se, že tento pohled na učebnice je pro současný pedagogický výzkum velkou výzvou, neboť se svojí komplexností snaží postihnout skutečnost, která bývá často přehlížena či považována za samozřejmou (Maňák, 2007, s. 24). V této kapitole se zabýváme právě těmito aspekty, přičemž jsme si vědomi, že největším rizikem takto pojaté analýzy je právě její komplexnost. Je tedy nutné téma přesně vymezit a soustředit se pokud možno na co nejvíce konkrétní cíl. Záměrem tohoto textu proto bude provést popis, kritiku metodologie výzkumu učebnic a provedení konkrétní historicko-systematické analýzy učebnice občanské výchovy z období 80. let minulého století. Přitom zodpovíme dvě následující výzkumné otázky:

1. Otázka terminologicko-kriteriální: *Na základě jakých kritérií lze provést volbu kategorií (pojmu) pro relevantní deskripci politicko-společenské podmíněnosti učebnic?*
2. Otázka metodická: *Pomocí jakých metodických postupů lze provést analýzu konkrétních textů?*

Tyto otázky spoluurčují strukturu následujícího postupu. Otázka kriteriální bude zodpovězena tak, že ve druhé podkapitole předložíme stručný popis možných řešení, jak vymezit kritéria a terminologii politické podmíněnosti učebnic na základě aktuální odborné diskuse na dané téma. Otázka metodická bude zodpovězena tak, že provedeme konkrétní analýzu učebnice občanské výchovy pomocí tzv. *kategorie ideálního občana*, kterou můžeme prozatím vymezit jako pomyslný ideální cíl výuky občanské výchovy.⁸

⁸ Tato kapitola navazuje na předchozí autorův text (Blažej, 2011).

5.2 Obsahový výzkum učebnic ve světle současného výzkumu

Aktuální debatu o výzkumu obsahu kurikulárních textů můžeme schematicky rozčlenit do dvou hlavních proudů. První můžeme nazvat *sociologicko-filozofickým*. Jeho hlavním zájmem je totiž rozbor determinantů ovlivňujících obsah učebnic, přičemž platí, že rozbor těchto determinantů je možné učinit obsahovou analýzou s následnou interpretací výsledků. Tento proud se opírá především o diskursivně-interpretální postupy a směle využívá dekonstruktivistických přístupů sociálních věd (Freikamp, 2008). S jistou mírou zjednodušení bychom za základní kategorie těchto výzkumů textů mohli označit spojení *ideologie a školy* v návaznosti na tzv. novou sociologii vzdělávání, která je rozvíjena od 70. let minulého století (Weis et al., 2006). Domníváme se, že v tomto přístupu můžeme v současnosti rozlišit především dvě výzkumné tendence. První tendencí je reflexe a kritika neoliberálně motivovaných reforem vzdělávání, druhou diskuse o darwinismu a kreacionismu. Zde se budeme věnovat pouze první kategorii, neboť obě obsahové tendence se principiálně neliší, problém darwinismu je ovšem do značné míry specifickým USA, a tedy pro téma výzkumu občanské výchovy v českém školství spíše podružný.⁹

Druhým hlavním proudem současného výzkumu učebnic je kvantitativní empirické zkoumání obsahu textů. Jeho charakteristickým znakem je omezení zkoumání na explikaci souboru jazykových kategorií, jejichž výskyt je měřítkem ideologického zatížení textů (Groeben, 1987, s. 2). Obsahová analýza je „empirickou metodou pro systematizaci a intersubjektivní ověřitelnost obsahových a formálních znaků sdělení“ (Früh, 2011, s. 27). Kvantitativní výzkum tedy zkoumá pouze samotný text jako jazykovou reprezentaci určitého souboru idejí, a to bez ohledu na jeho širší kontext a implicitní významy (Neundorf, 2002, s. 4).

Oběma metodologickým přístupům se budeme věnovat ve dvou následujících podkapitolách, přičemž *ideologií* budeme rozumět v souladu s Appleovým (1990, s. 22) vymezením jako hegemonickému ideovému systému, který představuje rámec výkladu lidské zkušenosti (též Schwarzmantel, 2008; s. 25n.; Heywood, 2005, s. 28). To znamená, že ideologičnost učebnic občanské výchovy zde můžeme ztotožnit s jednostrannou, politicky jasně profilovanou a komplexní interpretací společenského života ve výkladu učebnice (Natterer, 2001, s. 51). Ideologičností učebnice či (v obecnějším smyslu) kurikula pak rozumíme jak ideovou, tak institucionální „kontrolou nad kurikulem“ (Apple, 2000, s. 67; Smith, 2003, s. 78; Arnot, 2006, s. 22), tedy kontrolu toho, zda obsah učebnice odpovídá konkrétním ideologickým východiskům dané společenské reprezentace (Torres, 2006, s. 58–59). Náš výklad zahájíme diskur-

⁹ Zde proto pouze odkazujeme na dvě práce, které se tématu podrobně věnují: Long (2011) a Singham (2009).

sivními analýzami, abychom dále přešli ke kvantitativním a na základě popisů obou přístupů mohli ve druhé kapitole provést komparaci obou metod.

Právě zmíněné rozdělení výzkumů na diskursivní a kvantitativní ovšem nelze adekvátně užít v kontextu českého zkoumání učebnic. I u nás je sice učebnicím věnována značná pozornost (jak ukazuje Průcha, 2006), ale spíše v jiných oblastech, než v souvislosti s jejich potenciální ideologickou podmíněností. Maňák (2007) se např. věnuje problémům optimalizace učebnic vzhledem k dynamickým proměnám kurikula v posledních letech v souvislosti se zaváděním Rámcových vzdělávacích programů (podobně i Klapko, 2006). Martinková (2007) zase zkoumá evaluaci učebnic z hlediska produkce – formuluje tzv. „nakladatelský přístup“ (Martinková, 2007, s. 41), přičemž kritizuje nejednotnost kritérií evaluace učebnic v českém školství (podobně také Staudková, 2007). Poměrně frekventovaně jsou zastoupeny studie mající za cíl optimalizovat učebnice jednotlivých předmětů (Knecht, 2007; Weinhöfer, 2007; Minářová & Štěpánek, 2006; Hrabí, 2007). Problému ideologie ovšem dle našeho názoru není v dosavadním českém výzkumu věnována patřičná pozornost, určitou výjimku tvoří Kubrická (2006) zabývající se genderovou problematikou v učebnicích angličtiny. Problematice genderu, ovšem již v rámci občanské výchovy, se věnuje rovněž Zormanová (2008). Pozoruhodnou studií, bohužel v pedagogickém výzkumu zřídka diskutovanou, je také práce Frankla (1999) o výkladu konečného řešení židovské otázky v českých učebnicích dějepisu užívaných od 90. let. Nyní se proto zaměříme na to, jakou podobu má odborná diskuse v rámci kvantitativních a diskursivních analýz v mezinárodním kontextu.

5.2.1 Diskursivní analýzy

Podívejme se tedy na práce z tzv. nové sociologie vzdělávání. Za jednu z reprezentativních publikací lze považovat sborník z roku *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education* (Weis et al., 2006), a to z toho důvodu, že navazuje Michaela Applea (1990), jehož práce od konce 70. let zásadně ovlivňovala výzkum ideologičnosti učebních textů. Tři z devíti kritických studií se nejprve věnují recepci Appleových myšlenek, např. Madeleine Arnotová (2006) se věnuje přínosu Appleových zkoumání pro genderové teorie, resp. pro „diskursivní konstrukce subjektu (žáků a žákyň) v rámci třídy a školy“. Carlos Alberto Torres (2006, s. 51) zase obhájuje tezi, že „školství ospravedlňuje a reprodukuje nerovnosti kapitalistických společností“ či jejich „autoritářské, třídní, rasistické, homofobní a patriarchální“ aspekty. Torres velmi pečlivě dokládá, že vládní reforma v USA *No Child Left Behind Act* (NCLB) vykazuje znaky neo-liberální ideologie vzhledem k postavení USA v globalizovaném světě. Stejnému tématu se věnuje i Denis Carlson (2006), přičemž si ve své výrazně foucaultovsky a poststrukturalisticky orientované interpretaci Appleova textu pokládá otázku po korekci jeho vymezení termínu ideologie právě v souvislosti s poststrukturalismem. To mu dále umožní provést kritiku reformy NCLB jako ideologického reformního programu vlády G. W. Bushe, jež vykazuje diskursivní znaky eliminace

odlišných pedagogických přístupů. To se projevuje tak, že NCLB vnucuje vzdělávacímu systému jediný soubor kritérií pokroku a rozvoje vzdělání.

Do kategorie diskursivních analýz spadá také práce Kevina B. Smitha (2003), jenž provádí rozbor aktuální diskuse o pedagogických reformách jakožto diskuse o odlišných „ideologických systémech“ (Smith, 2003, s. 127), které implikují rozdílné hodnotové interpretace či obrazy skutečnosti. Smithova (2003, s. 3) analýza se úzce specializuje na liberálně-ekonomické zdůvodnění reformy vzdělávání, přičemž se věnuje otázce, zda je „trh utilitární a instrumentální odpovědí na jasně definovaný soubor problémů, nebo zda se jedná o ideologickou agendu usilující o uzurpování demokratických hodnot“. Použitá metodologie je ovšem zatížena ne zcela jasným vymezením termínu ideologie, což se projevuje v tom, že Smithova práce automaticky předpokládá západní pojetí hodnot (demokracie, svoboda volby vzdělání), aniž by je hlouběji problematizovala.

Podobným směrem se vydává také studie *Scientism and Education: Empirical Research as Neo-Liberal Ideology* (Hyslop-Margison & Nassem, 2007). Jejím těžištěm je kritika scientistického přístupu (*scientism*) ke vzdělávání, jenž je – na rozdíl od vědeckého (*science*) – považován za ideologický v tom smyslu, že všechny klíčové pedagogické problémy považuje za problémy empirické (Hyslop-Margison & Nassem, 2007, s. 36), což následně s „monolitickou neoliberální agendou“ popírá jakékoli alternativní světonázory (Hyslop-Margison & Nassem, 2007, s. 122–123).

Z důvodu geografické i historické příbuznosti a dlouhé tradice analýz učebních textů ještě upozorníme na některé současné výzkumy z německého prostředí. Zde je vhodné upozornit na aktuální práci o reflexi evropské integrace v občanské výchově na německých základních školách od Alexandry Nattererové (2001). Autorka při něm dospěla k zajímavému závěru, že ve spolkové zemi Bádensko-Würtenbersko¹⁰, která sousedí přímo s Francií, zaznamenala v učebnicích občanské nauky na rozdíl od jiných spolkových zemí „silnou dominanci německo-francouzského smíření“ (Natterer, 2001, s. 263). V německém prostředí je věnována velká pozornost především učebnicím dějepisu (např. Schöner & Schreiber, 2006), přičemž zvláště zajímavá je činnost *Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*, jež zkoumá učebnice také z hlediska česko-německých vztahů. Sborník *Die Tschechen und ihre Nachbarn: Studien zu Schulbuch und Schülerbewusstsein* (Dolezel & Helmedach, 2006) pojednává ve čtrnácti příspěvcích o učebnicích dějepisu z různých perspektiv (např. českou a československou historii v německých učebnicích dějepisu současnosti či obraz Romů a Židů v českých učebnicích po roce 1989). Německá odborná recepce učebnic je zajímavá rovněž z toho důvodu, že právě v tomto prostředí se jako první objevily podrobné kvantitativní analýzy ideologičnosti textů. Na ně se podíváme v následující podkapitole.

¹⁰ Připomeňme, že podoba učebnic v Německu podléhá do značné míry přímo jednotlivým zemským vládám.

5.2.2 Kvantitativní výzkumy

Druhý přístup k analýze kurikulárních textů je empirický a zaměřuje se na kvantitativní rozbor učebních textů, který je možné profilovat různými způsoby. Zde rozlišujeme dva metodické postupy. První je frekvenční analýza (*frequency analysis*), která spočívá v rozboru četnosti výskytu určitých slov textu (Neundorf, 2002, s. 172–175). Předpokladem frekvenční analýzy je to, že četnost určitých slov přímo souvisí s jejich důležitostí v textovém sdělení. Platí tedy, že čím vyšší je četnost termínu *X* v textu *Y*, tím důležitější je význam *X pro význam Y*. Nevýhodou frekvenční analýzy je především necitlivost vůči asociacím a širším kontextuálním souvislostem textu. Z četnosti výskytu totiž ještě nemusí plynout sémantická role dané kategorie, která může být dána spíše kontextuálně. Druhým metodickým postupem je kontingenční analýza (*contingency analysis*), která je v některých případech (Krippendorf, 2006, s. 206) rovněž označována jako *korelační analýza*. Ta je poněkud složitější, zakládá se totiž na předpokladu, že text v podobě konkrétní kategorie zprostředkovává vždy určitý obsah, přičemž část tohoto obsahu spojuje kategorii *A* s kategorií *B*. Právě to, co je oběma kategoriím společné (tedy *C*), je vlastním obsahem sdělení (Weber, 1990, s. 49n). Kontingenční analýza je tedy dvojdimenzionální – zkoumá četnost výskytu dvou určitých kategorií a z jejich korelace usuzuje na relevanci třetí, oběma předchozím společné kategorie. Příkladem může být kategorie „černo“ a kategorie „měněcnost“, přičemž výskyt obou v určité frekvenci lze interpretovat jako rasismus.

Kvantitativní analýza má však jednu zásadní nevýhodu, která spočívá v nutnosti kontextuální interpretace výsledků. Tento problém, kdy je nezávislost dat zkreslena určitou interpretací, je v současnosti poměrně často předmětem odborných diskusí (Mayring, 2008; Freikamp, 2008), přičemž východiskem se prozatím zdá být kombinace kvantitativních metod s kvalitativními. Právě proto, že frekvenční a kontingenční analýza neposkytují dostatečnou interpretační oporu (z výčtu kategorií či jejich relací neplynou nutně jednoznačné závěry), jak ukazuje také Krippendorf (2004, s. 22n.), domníváme se, že je vhodné využít analýzy kombinované. To znamená takové, která kombinuje kvantitativní prvky s kvalitativními (deskriptivní obsahová analýza bude doplněna o diskursivně-interpretaci prvky). Jak poukazuje Mayring (2008, s. 8), kvalitativní a kvantitativní není možné vymezit „jednoznačně, vzájemně se vylučujícím způsobem“. Přitom navrhuje prolínání obou oblastí nebránit, nýbrž je naopak využít k zpřesnění výsledků analýzy. Důvodům pro volbu smíšené metody a její aplikaci se věnujeme v další kapitole.

5.3 Komparace diskursivních a kvantitativních analytických postupů

Jaký argument lze pro použití smíšené metody předložit? Podívejme se nejprve na to, jaké důvody lze předložit pro použití pouze metody empirické, nebo pouze metody diskursivní. Obě metody mají své silné (+) a slabé (–) stránky. Schematicky ale transparentně je uvádíme v tabulce 5.1.

Tabulka 5.1

Komparace diskursivní a analytické metody

Diskursivní metoda		Analytická (kvantitativní) metoda	
+	–	+	–
Zohledňuje kontext	Problematická verifikace	Transparentní verifikace	Nezohledňuje kontext
Předkládá zdůvodněná vysvětlení	Užívají se vnější kritéria hodnocení	Prokazatelné výsledky	Předpokládá atomizaci textu
Holistický přístup k textu (odolnost vůči odchylkám vstupních dat)	Predikce jsou nejasné	Silná pravděpodobnostní predikce	Vysoká citlivost vůči vstupním datům

Z komparace obou přístupů tedy vyplývá, že je rozumné kombinovat je takovým způsobem, aby metoda byla jak verifikovatelná, tak dostatečně zohledňovala kontext (Mayring, 2008, s. 11). Tuto otázku metodickou ovšem ještě doplníme jedním důležitým specifikem učebnic občanské výchovy. Jestliže jsou učebnice OV úzce vázány na konkrétní společenské či politické determinanty společnosti, pak platí, že musíme zvolit takovou metodu, která je schopna svébytnost tohoto kontextu zachytit. Proto, když např. již zmíněná Nattererová (2001, s. 105n.) zkoumá učebnice občanské výchovy v Bádensku-Würtenbersku z hlediska evropské integrace, volí takovou metodu, která zohlední kontext této konkrétní spolkové země – tedy metodu diskursivní, ovšem zároveň v její studii nechybí složka kvantitativní. Domníváme se tedy, že druhou (metodickou) otázku ze začátku studie (*Pomocí jakých metodických postupů provádět analýzu konkrétních textů?*) můžeme považovat za zodpovězenou: Nejlepší volbou je kombinace diskursivně-interpretativního přístupu s kvantitativní složkou, protože zohledňuje kulturní specifika občanské výchovy a zachovává alespoň principiální verifikovatelnost závěrů.

5.3.1 Specifikace metody analýzy pomocí kategorie ideálního občana

Empirické analýzy jsou obvykle založeny na konceptualizaci, která probíhá tak, že se prostřednictvím kódů stanoví kritériální systém, pomocí kterého se učebnice zkoumají (Krippendorf, 2004, s. 103). Návrh této metody byl představen v jedné ze

předchozích studií autora (Blažej, 2011), přičemž zatím byla prezentována právě jen analýza na základě kvantitativního zkoumání. Vystává tedy otázka, jak zkoumat onu kvalitativní složku textu. Otázku, kterou je nyní nutné zodpovědět, je právě otázka po kritériích zúžení tématu: Co, jak a proč na textech analyzovat pomocí diskursivního přístupu?

V této souvislosti lze za velmi podnětnou považovat publikaci Petera Gordona a Johna Whitea (2010) *Philosophers as Educational Reformers*. V ní autoři prokazují, že konkrétní podoba Kantova, Fichtova a Hegelova idealismu přímo determinovala reformy britského vzdělávacího systému v období 1870–1920. Idealistické tendence v reformách znamenají, že je přijata taková reforma, která dostojí určitému ideálu, cíli či účelu. Např. jeden z navrhovatelů reforem A. Acland doporučoval četbu Dickense, Eliota či Kingsleyho z důvodů transposice ideálních hodnot charakterů literárních postav na žáky (Gordon & White, 2010, s. 70). Tento způsob výkladu je, dle našeho názoru, velmi konstruktivní, neboť jej můžeme dobře využít tak, že idealismus v učebnici dovedeme *ad absurdum* (tedy k ideologii). Každá ideologie je totiž souborem myšlenek či idejí, které přímo ovlivňují pojetí hodnot jako cíle vzdělávání. Pochopíme-li vzdělávání jako transformaci idejí do vědomí občanů, tak výzkumná otázka může mít následující znění: *Jak by vypadala vzdělaná společnost, kdyby se záměry vzdělávacího systému podařilo dokonale naplnit?* To je samozřejmě modelový příklad, svého druhu myšlenkový experiment, ale zdá se, že může odpovědět na dvě důležité otázky: (1) Jaké jsou cíle konkrétního kurikula? (2) Jaké ideologické předpoklady tyto cíle mají?

Jak tyto dvě otázky využít při zkoumání učebnic občanské výchovy v českých zemích? Jakým způsobem a na základě jakých předpokladů bude výzkum probíhat? Domníváme se, že jednoduše to lze říci následujícím způsobem: Otázkou je, jaký obraz *ideálního občana* zprostředkovávají učebnice občanské výchovy. Kategorie ideálního občana je samozřejmě problematická. Gordon a White (2010, s. 2) ji přímo nepoužívají, nicméně i jejich zkoumání míří stejným směrem, když přijímají předpoklad, že „člověk je proto součástí reality jako celek a nikoli jako nezávislé individuum, jako participující na sdíleném sociálním a politickém životě, je občanem státu. Jeho vzdělání, čímž se míní to, prostřednictvím čeho se občanem stane, je jedním z hlavních zájmů státu.“ Na základě toho můžeme kategorii ideálního občana vymezit konkrétně: Ideální občan je cíl vzdělávání, přičemž učebnice je prostředkem, jak tohoto cíle dosáhnout (srov. Graham, 2007). Při tomto vymezení vycházíme z aktuálních výzkumů politického vzdělávání (Buck & Geissel, 2009), v němž si řada autorů pokládá otázku, jakým způsobem koncipovat vzdělávání k demokratickému občanství. Toto vymezení je tedy zároveň odpovědí na prvně položenou otázku v úvodu této práce – cíl vzdělávání je zúžením tématu, tedy vymezením kritérií zkoumání textu učebnice.

Ideálního občana můžeme popsat různými způsoby, přičemž zřejmě platí, že se musí jednat o soubor předpokladů a tezí, které se budou týkat identity člověka, jeho hodnotového rámce a pojetí mezilidských vztahů (Natterer, 2001, s. 50n.). Na základě

studia různých pramenů (Buck & Geissel, 2009, Natterer, 2001, Graham, 2007) lze dospět k následujícímu souboru šesti deskriptivních kategorií: *osobní identita, vztah státu a jedince, pojetí individuální svobody, hodnotový rámeček lidského života, pojetí intersubjektivní, vztah k cizím kulturám*. Těchto šest kategorií umožňuje popsat relaci idejí a společnosti, tedy hodnotový systém a společenské mocenské vztahy. Apple (2000, s. 42–43) v tomto kontextu užívá ještě termínu *kultura*. Tomuto termínu se však raději vyhýbáme, neboť jednak je příliš obecný, jednak není pro náš výzkum ideologie klíčový.

Hlavní předností kategorie ideálního občana je především její komparační potenciál. Vymezení ideality by mělo probíhat v různých učebnicích tak, aby bylo možné je navzájem srovnávat. Právě v komparaci bude totiž možné identifikovat míru ideologičnosti kurikulárního obsahu. Jak by ale konkrétní analýza pomocí kategorie ideálního občana měla vypadat? To budeme v následující kapitole demonstrovat tak, že provedeme analýzu kategorie ideálního občana na konkrétní učebnici – jedná se o učebnici OV pro sedmý ročník základní školy z r. 1982 (Dunovský et al., 1982). Bylo by možné namítnout, že v této učebnici zcela jistě najdeme ideologicky zatížené obsahy a výstupy analýzy tak budou triviální. Tomu bychom rádi oponovali dvojnásobem. Zaprvé není možné výsledky jakékoli analýzy anticipovat. Vycházíme z předpokladu, že kategorie ideálního občana umožní popis ideologického zatížení obsahu učebnice. Vycházet z předpokladu, že kategorie ideálního občana nutně znamená transpozici ideologie do učebního obsahu v konkrétní učebnici, považujeme za neprokázané. Je ale možné namítnout, že takto zvolená učebnice je příliš snadným objektem analýzy, že na základě naší historické zkušenosti přece obecně víme, že doba normalizace byla dobou ideologicky výrazně determinovanou. Naším cílem ovšem není pouze prokázat, zda normalizační učebnice obsahuje ideologicky zatížené vymezení ideálního občana. Naším cílem je především verifikovat tuto kategorii a aplikovat ji na konkrétní text, tzn. ukázat a prezentovat, jakým způsobem analýza probíhá a k jakým závěrům dochází. Tento postup považujeme za důležitější než vlastní závěr spočívající v prostém konstatování ideologického zatížení normalizační učebnice – chceme zjistit, co je obsahem ideálního občana, abychom verifikovali aplikovatelnost této kategorie pro analýzu učebnic, nikoli abychom triviálně konstatovali, že normalizační učebnice je zatížena komunistickou ideologií.

5.4 Analýza učebnice občanské výchovy

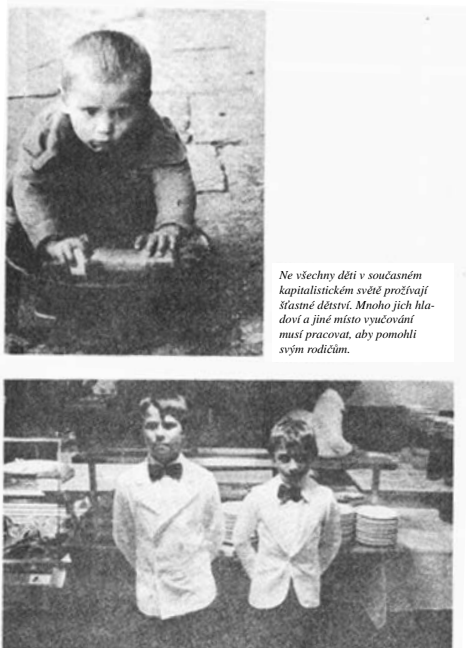
Učebnice pro 7. roč., SPN 1982 (Dunovský et al., 1982) je rozdělena do dvou kapitol (*Společenský zřízení ČSSR a Československé socialistické hospodářství*), přičemž první sestává ze třinácti, druhá z patnácti podkapitol. Zajímavé je tematické rozložení 28 kapitol do tří tematických celků: dějiny idejí a třídního boje

(kap. I.1–6, II.5); hospodářství (II.1–11); stát, společnost a jedinec (I.7–13, II.12–15). Už z tohoto rozložení je zřejmé, že učebnice zprostředkovává určitou interpretaci dějin a současnosti, v níž hrají zásadní roli ekonomické vztahy, kterým je podřízena individualita jednotlivých členů společnosti.

5.4.1 Osobní identita

Učební text pro sedmý ročník se zaměřuje na „společenské zřízení ČSSR“ (kap. I.) a „československé socialistické hospodářství“ (kap. II.) – z toho plynou implikace pro pojetí člověka, které je v souladu s marxismem. V učebnici se přímo objevuje spojení „socialistický člověk“ (s. 68). Tento termín je vymezen především prací („Prací člověk zdokonaluje sám sebe“, s. 90), přičemž tomuto rozvržení je podřízen i výklad identity – člověk je především tím, co dělá. Můžeme říci, že člověk je vlastně produktem své pracovní činnosti. Vykonávaná práce „přispívá k utváření pocitu zdravého sebevědomí a vnitřnímu uspokojení“ (s. 100).

Z tohoto důvodu učebnice zdůrazňuje důležitost volby povolání, je to „závažná věc v životě každého člověka“ (s. 95), která má dokonce „rozhodující význam pro život“ (s. 98). Pracovní vztahy jsou ovšem pouze jednou ze dvou důležitých částí. Tou druhou výklad učebnice hned začíná a tvoří jej společensko-ekonomické vztahy společnosti. Lidé byli dle výkladu „rozděleni na vládnoucí a utlačovaní, bohaté a chudé“ (s. 11), a nemohli tak rozvíjet sami sebe, nemohli plnohodnotně žít. Identita člověka je tedy tvořena dvěma aspekty. Na úrovni individuální je to pracovní činnost, na úrovni sociální jsou to pak ekonomické vztahy, přičemž platí, že ekonomicko-sociální vztahy podmiňují možnosti individuálního rozvoje. Tento obraz žákům předkládají první dvě kapitoly učebnice. První kapitola (*1. Dějiny lidstva jsou dějinami bojů za vytvoření spravedlivé společnosti*, s. 9–12) se věnuje historickému vývoji z pohledu marxismu, druhá kapitola (*2. Význam učení K. Marxe, B. Engelse a V. I. Lenina o třídní společnosti a historické*



Ne všechny děti v současném kapitalistickém světě prožívají šťastné dětství. Mnoho jich hledává jiné místo vyučování, musí pracovat, aby pomohli svým rodičům.

Obrázek 5.1. Ukázky pracujících dětí v „kapitalistickém světě“ (Dunovský et al., 1982, s. 10).

úloze dělnické třídy při výstavbě socialistického řádu) pak provádí výklad „vývoje společnosti (s. 16) dle „určitých zákonitostí“ (s. 12) a předkládá obrazy a osobnostní charakteristiky tří zakladatelských osobností „marxismu-leninismu“ (s. 15). Tím je žákům jasně zprostředkováno přesvědčení, že právě soudobá společnost je tou společností, v níž se teprve mohou svobodně rozhodovat, pracovat a žít. Toto ideové východisko poměrně sugestivně ilustrují fotografie na druhé straně první kapitoly, na nichž vidíme dítě trpící hladu a dvě děti nucené nespravedlivými společenskými podmínkami k práci (obrázek 5.1). Fotografie jsou doplněny slovy s téměř až výhružným podtextem: „Ne všechny děti v současném kapitalistickém světě prožívají šťastné dětství. Mnoho jich hladoví a jiní místo vyučování musí pracovat, aby pomohli svým rodičům.“ (s. 10). Tím je žákům poměrně jasně sdělováno, že už samotný fakt, že si mohou číst v učebnici, je výdobytkem svobody socialistické společnosti.

5.4.2 Vztah státu a jedince

Výklad o státním zřízení navazuje na výklad o identitě. Stát je chápán především jako místo střetu dvou společenských zřízení – „stát Čechů a Slováků“ ovšem nepřinesl „rovnoprávnost pro všechny vrstvy obyvatelstva“ (s. 21), a proto skutečným počátkem svobodného života člověka je „vítězství pracujícího lidu v únoru 1948“ (s. 30). Nyní se zaměříme na to, že učebnice užívá prostředků pro podporu pocitu nutné sounáležitosti se státem, neboť on je podmínkou svobody. To doložíme na třech příkladech. Zaprvé to ukazují již fotografie na s. 10, které jsme viděli ve výkladu o identitě – pakliže bychom pochybovali o výdobytčích socialismu, riskovali bychom návrat k bídě, hladu a dětské práci. Dalším způsobem je podpora zájmových činností – 12. podkapitola části I. učebnice pojednává o organizacích Národní fronty, které „zaručují, že každý občan ČSSR má možnost uskutečňovat právo sdružovat se“ (s. 53), přičemž organizace jsou představovány, aby „si každý osvojil lásku k práci, k učení, smysl pro kolektiv a podílel se na zájmové činnosti“ (s. 51). Třetí způsob demonstrace nutné sounáležitosti žáků se státem je důraz na integraci do společnosti prostřednictvím práce. Na s. 92 např. žáci čtou o „plnění výchovně vzdělávacích úkolů“ na školách, „pracovních úkolech“ v době prázdnin či „v pionýrských oddílech“ (s. 92). Vztah podřízenosti se plně projevuje právě u tématu práce: „Jste již ve věku, kdy si uvědomujete, že socialistická společnost hodnotí každého podle toho, co dokáže v práci, jak je připraven dát své schopnosti do služeb společnosti“ (s. 95). Jak se mají žáci rozhodnout, když zjistí, že jejich přání nesouhlasí s názorem ostatních? Výklad k tomu konstatuje, že „v současnosti společnost ještě nemůže každému jednotlivci poskytnout takové povolání, které by vyhovovalo pouze jeho vlastním zájmům“ (s. 96), a proto „je nutné sladit individuální (osobní) a společenské zájmy“ (s. 95). Z výkladu však nutně vyplývá, že člověk by se při nesouladu své volby se společností měl podřídit obecnému zájmu.

5.4.3 Osobní svoboda

Výklad o svobodě jedince je pevně zakotven již v prvních dvou historicky založených kapitolách – zde je úsilí komunistické strany vyloženo jako „osvobození pracujícího lidu“ (s. 19) nebo rovnou jako osvobození „lidstva“ (s. 14). Opět se objevuje výsadní postavení pracovních vztahů, neboť „vznik kapitalistické společnosti přinesl pracujícím osobní svobodu. Jejich bída a vykořisťování se však nezmírnily a s rozvojem průmyslové výroby dokonce ještě více vzrostly“ (s. 11, podobně také na s. 89). Osobní svoboda je tedy výdobytkem společenských poměrů a učebnice svým výkladem jasně podtrhuje, že změna těchto poměrů by vedla k nesvobodě. To se děje mimo jiné tak, že učebnice líčí alternativní společenská uspořádání jako politicky nesvobodná: „Volební právo v kapitalistických státech je často omezováno různými úpravami. Volebního práva je např. zbaven ten občan, který nebydlí stanovenou dobu v místě voleb, nebo nemůže volit ten, kdo se neprokáže potvrzením o vlastnictví majetku v určité hodnotě“ (s. 47). Osobní svoboda je plně podřízena společenskému zřízení. Zajímavé je, že se v učebnici hovoří i o občanských svobodách – svobodě tisku, shromažďování, „svobodě stávkové“ aj., ale to pouze v kontextu řeči K. Gottwalda v parlamentu ČSR r. 1929 (s. 24), dále se už o garanci těchto práv nehovoří.

5.4.4 Hodnoty a cíle

Pojetí hodnoty je závislé na dvou faktorech. Jednak je to ekonomický kontext: „nutná práce, kterou je nutné vynaložit k vyrobení určitého zboží“ (s. 108), jednak je to kontext politicko-společenský. Kritériem hodnocení je nejen práce: „socialistická společnost hodnotí každého podle toho, co dokáže v práci“ (s. 95), ale i příslušnost k socialistickému zřízení: „většina našich lidí bytostně spojuje svůj život se socialismem“ (s. 69). Cílem žáků je především zodpovědná volba povolání (s. 96) a prostřednictvím školy, zájmových organizací a konečně i vlastního zaměstnání plná integrace do společnosti takovým způsobem, že to vede primárně k prospěchu celé společnosti (srov. s. 92, 98, 100). Konkrétně je tedy cílem lidského života být v souladu s vůlí komunistické strany, neboť ona disponuje tzv. „vedoucí úlohou“ ve společnosti – tím se rozumí, že „strana organizuje a vědecky zdůvodňuje budovatelské úsilí pracujícího lidu a jeho boj za konečné vítězství komunismu“ (s. 38–39). Seberealizace člověka je podřízena této organizaci, neboť ta probíhá především v souvislosti s volbou povolání a vykonáváním konkrétního zaměstnání. Z tohoto pohledu je také zajímavé, že v následujícím ročníku byli žáci seznamováni se státním zřízením ČSSR a základy „marxisticko-leninského světového názoru a komunistické morálky“, kde byla úloha volby povolání zdůrazňována spíše okrajově (Čihák & Tyrychtr, 1983).

5.4.5 Intersubjektivita

Intersubjektivní (tedy mezilidské) vztahy hrají v obsahu učebnice sedmé třídy zásadní roli. Můžeme říci, že většina kapitol prvního i druhého oddílu učebnice se soustavně věnuje společnosti a společenskému řádu. Z předchozího výkladu vyplývá, že individualita je přímo odvozována a podmiňována intersubjektivitou. Ta je však chápána výhradně jako socialistická a žákům je vštěpován obraz spočívající v přesvědčení, že prioritním způsobem, jak se do společnosti začlenit, je zvolit si správné povolání (s. 95) a být jednoznačně loajální komunistické straně, tedy státnímu aparátu. Žák postupně nabývá přesvědčení, že mimo tuto loajalitu se nachází materiální bída (s. 9–12), hrozba války (s. 24, 65), riziko fatálního rozvratu společnosti (s. 29) či dokonce kontrarevoluce (s. 34).¹¹ Žáci jsou pomocí několika příkladů (světová hospodářská krize, Mnichovská dohoda, druhá světová válka, srpen 1968, vývoje podílu socialistických zemí na světovém hospodářství) utvrzováni v přesvědčení, že mimo socialistickou společnost neexistují žádné svobodné, mírové a ekonomicky stabilní alternativy společenského uspořádání. Intersubjektivita je také výrazně determinována konkrétními pracovními vztahy. Výklad na několika místech zdůrazňuje nutnost „uvědomělého vztahu k práci“ (s. 38, 51, 92, 93). Uvědomělým vztahem se myslí právě podřízení se vůli společnosti. Uvědomění tedy znamená poznání nutnosti boje za socialismus prostřednictvím práce a ochotu obětovat tomu své vlastní preference. Do kontextu práce jsou zasazeny i morální kvality člověka: „Vzdělaný člověk se musí vyznačovat i dobrými morálními vlastnostmi, aby výsledky jeho práce přinášely užitek celé společnosti“ (s. 100).

5.4.6 Vztah k cizím kulturám

Vztah k cizím kulturám, resp. státům je v učebnici vyložen výrazně polarizujícím způsobem. Pro označení „cizího“ se obvykle užívá přívlastek „buržoazní“, který má výrazně negativně hodnotící konotace (buržoazie „žije z vykořisťování dělnictva a rolnictva“, s. 108). Buržoazními státy se míní státy „západní Evropy“, které se zaměřují „na boj proti SSSR a ostatním socialistickým státům“ (s. 80). Čelit tomuto riziku lze jedině prostřednictvím udržování „spojenectví, přátelství a spolupráce se SSSR“, které má „hluboké historické kořeny“ (s. 33). Hospodářské a ideologické vztahy determinují hodnocení ostatních zemí, které jsou považovány za nepřátelské (kapitalistické), a ty, které jsou považovány za spřátelené v rámci Rady vzájemné hospodářské pomoci (RVHP). Určitá alternativa RVHP – tedy Evropské hospodářské společenství (EHS) – je vylíčena jako „politicky spojená oblast zaměřená na boj proti SSSR a ostatním socialistickým státům“ (s. 80), přičemž státy socialistické jsou „předvojem společen-

¹¹ Z tohoto pohledu je poměrně zajímavé (cynické) líčení srpnových událostí roku 1968: „I v krizových letech 1968–1969, kdy spojené kontrarevoluční síly chtěly zvrátit socialistický vývoj v naší vlasti zpět ke kapitalismu, přišla pomoc Sovětského svazu a ostatních zemí Varšavské smlouvy v pravý čas“ (s. 34).

ského vývoje lidstva“ a „rozhodující silou v boji mezi socialismem a kapitalismem“ (s. 80). Žákům je tedy vštěpována konfliktní povaha mezinárodních vztahů na základě střetů kapitalismu se socialismem. V kompozici knihy je také zajímavé, že hned po kapitole II.6, která právě hovoří o riziku ohrožení socialistických států ze strany EHS, následuje kapitola 7. s výmluvným názvem „SSSR – náš nejvýznamnější hospodářský partner“. Výklad paradoxně nepojednává zdaleka jen o ekonomice, neboť jádrem kapitoly (vyznačeno tučným písmem) je následující věta: „SSSR je zárukou mírového uspořádání světa, a tím i klidného, šťastného a tvůrčího života všech našich občanů.“ (s. 81).

5.4.7 Souhrn

Co jsme na základě právě provedené analýzy ideálního občana zjistili? Soubor šesti kategorií umožňuje poměrně přesnou explikaci edukačních cílů občanské výchovy sedmého ročníku. Cílem vzdělávání je formovat žáky tím způsobem, aby jejich osobní identita mohla být zformována jen a pouze v rámci socialistické ideologické soustavy. Každá jiná varianta je prezentována výrazně negativně. Žák se stává občanem jedině tak, že si zcela osvojí konkrétní hodnotový rámec, který má podobu především naprosté konformity s režimem. Tato tendence ke konformitě se plně projevila, když jsme se v analýze zaměřili na problém vztahu státu a jedince, kde je realizace osobní svobody a vlastní vůle možná jedině v mezích určených režimem. Pokud by se vůle občana měla odchylovat od zájmů státu, pak je nutné jednoznačně upřednostnit zájmy celku, reprezentovaného komunistickou stranou a státním aparátem, před zájmy individuálními. Učebnice také operuje s poměrně výrazně konfliktním a bipolárním obrazem geopolitické situace a mezinárodních vztahů. V žácích je i pomocí obrazových ilustrací neustále vytvářen a upevňován dojem, že ve světě právě probíhá ideologický střet mezi kapitalismem a komunismem, přičemž vítězství komunismu je jedinou možnou alternativou pro prosperující společnost a její šťastný a svobodný život.

5.5 Závěr a diskuse

Vymezení ideálního občana se v tak konkrétní podobě, jak jsme ji v této kapitole vyložili, při výzkumu učebnic obvykle nepoužívá. Výjimku sice tvoří Linda Graham (2007) a Alexy Buck, a Brigitte Geissel (2009), přesto však nelze konceptualizaci ideálního občana považovat za běžnou aplikaci při výzkumu učebnic. Cílem této kapitoly proto bylo ověřit aplikovatelnost této kategorie, operacionalizovat ji do podoby použitelného nástroje a jeho funkci také prakticky demonstrovat. Prokázali jsme, že kategorie ideálního občana je vhodným nástrojem analýzy textu učebnic v rámci diskursivních analýz, neboť explikace ideálního cíle občanské výchovy pomocí šesti

kategorií (4.1–4.6) je *de facto* explikací edukačního cíle školní výuky, jehož se má prostřednictvím učebnice dosáhnout. Jestliže platí výchozí předpoklad o podmíněnosti kurikula společensko-politickými podmínkami, pak kategorie ideálního občana umožňuje rozkrýt část kurikula reprezentovanou konkrétní politickou ideologií. Tato reprezentace se pak projevuje v oblasti vymezení identity člověka, relace mezi společenským zřízením (státem) a jedincem, vymezením osobní svobody člověka, souborem vyznávaných hodnot, vymezením intersubjektivní a vztahů k cizím kulturám.

Cílem předkládané kapitoly bylo zodpovědět dvě otázky. První byla kriteriálně-terminologická a týkala se specifikace kritérií pro analýzu učebnic. Druhá otázka pak byla metodická a týkala se konkrétního provedení analýzy. V první části kapitoly jsme předložili stručnou deskripci možností, jak na tyto dvě otázky odpovědět tím, že jsme ukázali možnosti analýzy učebnic. Tyto možnosti lze rámcově a metodologicky rozlišit na kvalitativní a kvantitativní. Kvantitativní metodou jsme se zabývali v předchozích textech (Blažej, 2011), přičemž jsme v této kapitole chtěli ukázat, v čem se druhý přístup – tzn. kvalitativní – v porovnání s empirickou metodou liší. Proto jsme zde představili v návaznosti na práce Gordona a Whitea (2010), Bucka a Geissela (2009) a Nattererové (2001) explikaci skryté komponenty učebnice, a to pomocí kategorie *ideálního občana*. Ta vychází z diskursivních analýz a svým analytickým potenciálem umožňuje explikovat implicitní obsahy učebních textů jakožto nejzazší cíle výuky. Kategorie ideálního občana tak poskytuje vhodné východisko pro výzkum ideologického pozadí kurikula, neboť odhaluje a identifikuje vlastní cíl učiva občanské výchovy.

6 K vývoji učebních plánů a osnov dějepisu v českých zemích v letech 1918–2012

Miroslav Jireček

6.1 Úvod

Cílem kapitoly je podat nástin vývoje učebních plánů a osnov (a dokumentů je nahrazujících) vyučovacího předmětu dějepis na školách odpovídajících dnešním základním školám od roku 1918 do současnosti v českých zemích. Důraz klademe zejména na popis vývoje postavení, cílů a obsahu sledovaného vyučovacího předmětu. Vycházíme z předcházejících příspěvků, kde jsme vymezili řešenou problematiku a základní pojmy a nastínili dosavadní stav poznání problematiky, teoretická východiska, metodologii výzkumu a podobu výsledků získaných prostřednictvím námi vytvořeného výzkumného nástroje (Jireček, 2010, 2011a). V dalších pracích (Jireček, 2011b, 2012a, 2012b) jsme podali nástin vývoje výuky dějepisu na sledovaném typu škol v letech 1918–1948.

Pokusíme se jak o kvalitativní, tak částečně také kvantitativní chronologické přiblížení vývoje sledovaných kurikulárních dokumentů dějepisu. Kvantitativně se pokusíme nastínit vývoj časové dotace (viz tabulka 6.1) a některé zajímavé výsledky týkající se obsahu vyučovacího předmětu dějepis. Zde ale narážíme na určité hranice tohoto přístupu, protože v některých obdobích učební osnovy neuváděly časovou dotaci určenou pro jednotlivé tematické celky či témata. Dalším problémem komplikujícím srovnání vývoje obsahu sledovaného vyučovacího předmětu je využívání marxistické periodizace dějin ve značné části sledovaného období. Skutečnost, že nezůstala udržena chronologická struktura, nám kvantitativně orientované srovnání znesnadňuje. Dalším faktorem znesnadňujícím srovnávání učebních plánů a osnov je rozdílný rozsah sledovaných dokumentů. Jsme si také vědomi toho, že sledujeme pouze normativně požadované, ne reálně uskutečněné dějepisné vyučování.

Kromě nastínění vývoje učebních plánů a osnov vyučovacího předmětu dějepis se pokusíme o krátké přiblížení vývoje školského systému a sledovaného typu škol. Bez toho by podle našeho názoru byla analýza povrchní a neúplná. Sledované období pro zjednodušení rozdělíme do deseti etap. Jednotlivé mezníky zde tvoří důležité události našich dějin nebo vydání důležitých kurikulárních dokumentů měnících rozhodujícím způsobem podobu našeho školství.¹² Pro každé období nastíníme pouze nejdůležitější

¹² Jsme si vědomi toho, že by bylo možné vymezit také některé další etapy či naopak některé etapy spojit. Zvolená periodizace byla zvolena tak, aby umožnila zachytit hlavní změny a zlomy ve vývoji sledovaného vyučovacího předmětu.

změny zaváděné kurikulárními dokumenty dějepisu a některé zajímavé výsledky ukazující, jakým vývojem sledovaný vyučovací předmět procházel. Na závěr kapitoly se pokusíme o krátké shrnutí problematiky a stanovení některých závěrů.

6.2 K vývoji učebních plánů a osnov dějepisu v letech 1918–2012

6.2.1 Období 1918–1939

Po vzniku samostatného státu byla podstata školského zákonodárství převzata z dob Rakousko-Uherska. Organizace školství v českých zemích byla založena zejména na říšském zákoně z roku 1869 a na jeho novele z roku 1883. Pravomoc dosavadních zákonů rakouské části monarchie byla rozšířena také na Slovensko a Podkarpatskou Rus, kde dosud platily školské zákony uherské části monarchie. Nejdůležitější normou, která vstoupila ve sledovaném období v platnost, byl tzv. malý školský zákon z roku 1922. Nižší stupeň škol se v tomto období nazýval školou obecnou (6–11 let), po jejím absolvování mohli žáci pokračovat ve studiu na vyšší obecné škole (11–14 let), na škole měšťanské (občanské, 11–14 let) či na jednom z typů středních škol. Sledujeme-li školy odpovídající dnešní základní škole, zaměřujeme pozornost jak na vyšší obecné školy, tak na školy měšťanské. K některým měšťanským školám byly navíc připojovány jednorocní učební kurzy (čtvrté třídy, dále pouze JUK). Povinná školní docházka začínala v šesti letech a trvala osm let (na Slovensku dočasně pouze šest let).

V tomto období byly vydávány stručné osnovy určující učivo pouze v hlavních rysech. Každá škola si měla v jejich rámci sestavit vlastní osnovy s přihlédnutím k potřebám místa a kraje. Dějepis byl na sledovaných typech škol vyučován ve společném počtu hodin dohromady se zeměpisem. Oběma předmětům náleželo přibližně 10 % z celkové časové dotace. Některé osnovy umožňovaly, aby s povolením patřičných úřadů bylo vyučováno v některých pololetích pouze dějepisu a v některých pouze zeměpisu. Ve dvacátých letech se učilo podle modifikovaných osnov bývalé monarchie, hlavní úpravy osnov na sledovaných typech škol byly provedeny začátkem třicátých let, kdy mělo dojít k vytvoření činné (pracovní) školy. Oproti období Rakousko-Uherska došlo k radikální změně obsahu vyučovacího předmětu dějepis, kde nastal posun k dějinám národním a novějším. Obecné dějiny měly být probírány hlavně ve vztahu k dějinám národním, pozornost měla být věnována také těm událostem obecných dějin, které „přispěly k rozvoji lidstva“. Omezeny byly dosud protěžované dějiny rakouské a německé, zejména výklad o habsburské dynastii. Zvláštní pozornost měla

být věnována kulturním dějinám. Žáci měli být poučováni o ochraně historických a kulturních památek. Učivo proto mělo navazovat na historické památky a na „život domácího kraje“. Dějepisné vyučování mělo napomáhat probouzet lásku k rodné zemi a oddanost k vlastnímu národu a státu. Zvláštní pozornost měla být věnována výchovné stránce dějepisu – zdůrazňována byla občanská a mravní výchova žáků v demokratickém a republikánském duchu (zřetel měl být kladen na politický a kulturní stav přítomnosti). Do zavedení občanské výchovy jako samostatného předmětu byla v dějepise vyučována také část látky případně později tomuto předmětu. Osnovy neobsahovaly rozdělení časové dotace pro jednotlivé tematické celky či témata, což nám znemožňuje kvantitativně vyjádřit jejich zastoupení.

Na obecných školách byl dějepis řazen nejprve mezi tzv. reálie, později mezi tzv. věcné nauky. Počet hodin určených společně pro dějepis a zeměpis záležel na počtu tříd obecné školy a z toho vyplývajícím počtu oddělení a běhů. Časová dotace určená oběma předmětům byla ve srovnání s časovou dotací měšťanských škol o něco nižší, a to až do vydání osnov z roku 1933, kdy dějepisu a zeměpisu připadly tři týdenní vyučovací hodiny v 6., 7. a 8. ročníku obecných škol, čímž došlo k vyrovnání časové dotace se školami měšťanskými (srov. tabulka 6.1). Osnovy dějepisu pro obecné školy byly vydány v roce 1923¹³, nahrazeny byly osnovami z roku 1930¹⁴ a následně osnovami z roku 1933.¹⁵ Na měšťanských školách byly po celé toto období určeny dějepisu a zeměpisu, i přes několikrát aktualizace časových dotací¹⁶, tři týdenní vyučovací hodiny v každém ze tří ročníků této školy. Osnovy dějepisu pro měšťanské školy byly vydány v roce 1919¹⁷, nahrazeny byly osnovami z roku 1932.¹⁸ Pro slovenské měšťanské školy byly přechodně vydány zvláštní osnovy, protože na Slovensku byly měšťanské školy zpočátku čtyřleté.¹⁹ Osnovy pro JUK připojené k měšťanským školám vstupovaly v platnost od počátku školního roku 1924/25²⁰, nahrazeny byly

¹³ Výnos Ministerstva školství a národní osvěty (dále pouze MŠANO) ze dne 4. srpna 1923, č. 92.189-I, o počtu týdenních hodin vyučovacích pro jednotlivé druhy a stupně škol obecných a pro školy občanské. In Věstník MŠANO, ročník IV. (1922–1923), sešit 8, s. 452–457.

¹⁴ Výnos MŠANO ze dne 6. května 1930, č. 47.415-I, jímž se upravují normální učebné osnovy pro školy obecné (řadové). In Věstník MŠANO, ročník XII. (1930), sešit 5, s. 175–294.

¹⁵ Výnos MŠANO ze dne 10. července 1933, č. 67.311-I, jímž se upravují a vyhlašují definitivní normální učebné osnovy pro obecné (řadové) školy. In Věstník MŠANO, ročník XV. (1933), sešit 7, s. 144–210.

¹⁶ Viz Výnos MŠANO ze dne 4. srpna 1923, č. 92.189-I, o počtu týdenních hodin vyučovacích pro jednotlivé druhy a stupně škol obecných a pro školy občanské. In Věstník MŠANO, ročník IV. (1922–1923), sešit 8, s. 452–457; Výnos MŠANO ze dne 4. července 1926, č. 42.023-I, o počtu týdenních hodin vyučovacích na školách občanských. In Věstník MŠANO, ročník VIII. (1926), sešit 7, s. 220–221.

¹⁷ Výnos O změně učebné osnovy zeměpisu a dějepisu na školách měšťanských (Č. 25.256, 7./VII. 1919.). In Věstník MŠANO, ročník I. (1918–1919), sešit 10, s. 163–165.

¹⁸ Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 69.485-I, jímž se stanoví normální učebné osnovy pro měšťanské školy. In Věstník MŠANO, ročník XIV. (1932), sešit 6, s. 88–113.

¹⁹ Učebná osnova pre meštianské školy slovenské (č. 54.840, 31. 1. 1920). In Věstník MŠANO, ročník II. (1919–1920), sešit 5, s. 71–79.

²⁰ Výnos MŠANO ze dne 13. června 1924, čís. 65.983-I, jímž se vyhlašují osnovy pro jednoroční učebné kursy, připojené ke školám občanským. In Věstník MŠANO, ročník VI. (1924), sešit 6, s. 309–313.

osnovami z roku 1932.²¹ V JUK byly po celé toto období dějepisu společně se zeměpisem určeny tři týdenní vyučovací hodiny.

6.2.2 Období 1939–1945

Po okupaci země německou armádou a vyhlášení Protektorátu Čechy a Morava byla v našem školství provedena řada násilných změn týkajících se jak organizační, tak zejména obsahové stránky. V období protektorátu můžeme sledovat systematickou snahu o snižování vzdělanosti české mládeže – většina populace měla absolvovat povinnou školní docházku na vyšší obecné škole, měšťanské školy byly změněny ve školy výběrové (název měšťanská škola byl v roce 1941 změněn na název škola „hlavní“), počet žáků středních a odborných škol byl podstatně snížen. České vysoké školy byly uzavřeny a jejich majetek byl převeden německým vysokým školám. Důležité místo v kánonu vyučovacích předmětů získal německý jazyk, na hlavních školách se zastavovalo nepovinné vyučování ostatním cizím jazykům, zrušena byla občanská výchova. Našemu školství se nevyhnuly ani protizidovské zásahy. Nacisté se snažili na mládež působit také ideopoliticky. (tzv. Kuratorium pro výchovu mládeže). Čeští učitelé i studenti byli vystavováni perzekuci (nucené práce, koncentrační tábory, věznice). Změny zasáhly také vyučovací předmět dějepis. Zastavovalo se užívání řady dějepisných učebnic, učitelé dějepisu byli přeškolení v nacistickém duchu.

Nové osnovy byly vyhlášeny v červenci 1939.²² Stejně jako osnovy v období první republiky obsahovaly učivo pouze v hlavních rysech, každá škola si měla v jejich intencích zpracovávat svoje vlastní podrobné osnovy. Tyto osnovy překvapivě nenesou stopy násilné ideologické deformace: výchově měl být dán jednotný základ v duchu národním a křesťanském, ve školách měly být harmonicky pěstovány duševní a tělesné schopnosti žáků, požadováno bylo vytvoření pracovní školy. Na obecných školách byl dějepis i nadále řazen mezi tzv. věcné nauky. Pro dějepis a zeměpis zůstaly na sledovaných typech škol zachovány stejné časové dotace jako na konci předchozího období. Důraz byl i nadále kladen na národní dějiny a na nejdůležitější události dějin světových (události spjaté s českými dějinami a události, které přispěly k rozvoji lidstva). Hlavní důraz měl být kladen na nedávné dějiny. V dějepise měla být prohlubována láska k národu a vlasti. V žácích mělo být probouzeno porozumění pro umělecké a historické památky a jejich ochranu.

²¹ Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 71.393/32-I/1, jímž se vyhláší normální učebné osnovy pro jednoroční učebné kursy připojené k měšťanským školám. In Věstník MŠANO, ročník XIV. (1932), sešit 6, s. 114–122.

²² Srov. Normální učebné osnovy pro obecné a měšťanské školy s českým vyučovacím jazykem a pro jednoroční učebné kursy, připojené k těmto měšťanským školám, v Čechách a na Moravě. Výnos MŠANO ze dne 27. července 1939, č. 98.000-I. Příloha Věstníku MŠANO, ročník XXI. (1939), sešit 8.

Osnovy byly nahrazeny výnosem z 8. ledna 1941.²³ Počet hodin určených společně dějepisu a zeměpisu na sledovaných školách se oproti osnovám z roku 1939 nezměnil. Škola (včetně dějepisu) měla napomáhat vytvářet podřízenost českého národa vůči německému národu. Výchova a vzdělávání se měla zakládat „na národní a kulturní svébytnosti, děje se v duchu postavení, které zaujímá český národ v rámci Velkoněmecké říše a v duchu křesťanském. Škola vede proto žactvo soustavně k vědomí, že český národ je zařazen do politického a hospodářského společenství s národem německým.“²⁴ Ve směrnicích je již patrná ideologická deformace sledovaného vyučovacího předmětu. V dějepise se měli žáci seznamovat s „nejdůležitějšími zjevy z minulosti českého a německého národa, jsou vedeni k účtě k Velkoněmecké říši a jejímu Vůdci a nabývají poučení o významu a formách spolupráce českého národa s národem německým. Ze světových dějin seznámí se žáci jen s některými z těch důležitých událostí, které se úžeji stýkají s českými a německými dějinami anebo přispěly k obecnému rozvoji lidstva...“²⁵ V roce 1942 byly směrnicemi určeny nové týdenní počty hodin pro jednotlivé předměty.²⁶ Na obecných školách měly být dějepis a zeměpis vyučovány již od pátého ročníku, v každém ročníku jim ale byly určeny pouze dvě týdenní hodiny. Oba předměty tedy přišly o jednu týdenní vyučovací hodinu. Změnil se také počet hodin určených pro oba předměty na školách hlavních (prodlouženy na čtyřleté, JUK zrušeny), kde oběma předmětům připadly také dvě vyučovací hodiny v každém z ročníků. Porovnáme-li tento počet s předchozími počty hodin určenými pro měšťanské školy a k nim připojené JUK, přišly oba předměty dokonce o čtyři týdenní vyučovací hodiny. Nově oběma předmětům připadlo na sledovaných typech škol asi 6 % z celkové časové dotace. Nacisté se snažili dějepisné vyučování využít ve svůj prospěch. Dějepisná výuka neměla ale nacisty požadované účinky, což vedlo k pozastavení výuky dějepisu na některých typech škol.

6.2.3 Období 1945–1948

Po osvobození a obnovení samostatné republiky došlo k odstraňování deformací zavedených do našeho školství (včetně výuky dějepisu) v období německé okupace a k odstraňování křivd způsobených v tomto období (obnovení vyučování na předválečných typech škol, odstranění závadných školských norem, uzavření německých škol, zastavení vyučování německého jazyka, úprava učebnic, potrestání „národně závadného“ chování žáků a učitelů, odstranění křivd způsobených přímo ve vyučování

²³ Výnos MŠANO ze dne 8. ledna 1941, čís. 1.968/41-I/1, kterým se vydávají směrnice pro vyučování na obecných a měšťanských školách s českým vyučovacím jazykem a jednoročních učebních kursech k nim připojených v školním roce 1940/41. In Věstník MŠANO, ročník XXIII. (1941), sešit 1, s. 19–23.

²⁴ Tamtéž, s. 21–22.

²⁵ Tamtéž, s. 23.

²⁶ Výnos Ministerstva školství (dále pouze MŠ) ze dne 29. července 1942, č. 78.307-I, kterým se vydávají směrnice pro vyučování na obecných a hlavních školách s českým vyučovacím jazykem v školním roce 1942/43. In Věstník MŠ, ročník XXIV. (1942), sešit 8, s. 281–284.

apod.). Nejdůležitější změny v našem školství byly formulovány již během válečného období v tzv. Košickém vládním programu (Program nové Československé vlády Národní fronty Čechů a Slováků) z dubna 1945 – provedena měla být demokratizace školství, přístup ke vzdělání měl být umožněn co nejširším vrstvám obyvatel. Patrnou se stala posílená pozice levicových stran, zejména komunistické strany. Došlo ke změně orientace na slovanské státy, zejména na Sovětský svaz. Významný prostor získalo vyučování ruskému jazyku. Zaveden byl předmět politická výchova (později přejmenován na občanskou výchovu). Nová škola měla být školou lidově demokratickou a politickou – v tomto období došlo také k částečnému zpolitizování společenskovedních předmětů, včetně dějepisu.

Po přechodnou dobu, než byly vydány nové osnovy, byla povinnost napravovat deformace ve vyučování ponechána na samotných učitelích.²⁷ Odstranění deformací implementovaných do výuky dějepisu se přitom jeví jako zvláště důležité. Podle další normy²⁸ mělo být na školách až do vydání nových osnov vyučováno v duchu a podle vnitřní náplně předválečných osnov. Učivo mělo být přizpůsobeno novým poměrům. Formulován byl nový úkol dějepisu: „V dějepise seznámte žactvo s nejdůležitějšími obdobími českých dějin a nejvýznamnějšími událostmi v dějinách jiných národů, zejména slovanských a Sovětského svazu, pokud měly vliv nebo se nějak dotýkaly dějin českého národa. Mimo to poučte žactvo o příčinách, vzniku a průběhu druhé světové války, o jejich následcích a o úsilí národů, kterak zabezpečiti trvalý mír a povznést kulturní, sociální a hospodářskou úroveň lidu.“²⁹

Období let 1945–1948 bývá někdy označováno jako období bojů o jednotnou školu. Přiblížení k ní znamenalo vydání přechodných osnov pro školy obecné, měšťánské a střední z roku 1945,³⁰ které byly vydány dohromady pro jmenované typy škol a kterými došlo ke sblížení měšťánské školy s nižšími středními školami. Václav Příhoda, jehož pojednání předcházelo vydání osnov, prosazoval jednotnou vnitřně diferenciovanou školu (Příhoda, 1945). K vytvoření jednotné školy v tomto období ale nedošlo. Na základě osnov z roku 1945 měly jednotlivé místní učitelské porady nebo okresní pedagogické sbory za součinnosti školních inspektorů vypracovat podrobné učební osnovy. Na obecných školách byl dějepis opět řazen mezi tzv. věcné nauky. Dějepis zde stále náležel společný počet hodin dohromady se zeměpisem. Oba předměty získaly na obecných školách stejný počet hodin, který jim náležel před válkou. Sblížení jednotlivých typů škol odpovídá také to, že pro vyšší stupně obecných škol nebyly vydány vlastní osnovy. Využity zde měly být osnovy tzv. škol druhého stupně

²⁷ Učitelstvu všech druhů škol a všem ostatním zaměstnancům školské a osvětové správy (Č. 2385/45 pres. z 12. V. 1945). In Věstník Ministerstva školství a osvěty (dále pouze MŠO), ročník I. (1945), sešit 1, s. 5.

²⁸ K zahájení vyučování na českých školách v osvobozené Československé republice (Výnos MŠO z 21. V. 1945, č. 26.225-I). In Věstník MŠO, ročník I. (1945), sešit 2, s. 9.

²⁹ Tamtéž.

³⁰ Přechodné učební osnovy pro školy obecné, měšťánské a střední na školní rok 1945/46 (Výnos MŠO z 30. XI. 1945, č. 10 584 pres.). In Věstník MŠO, ročník II. (1946), sešit 2, s. 12 + Příloha.

(tj. měšťanské a nižší střední školy). Učivo těchto škol se mělo pro obecné školy přiměřeně upravit se zřetelem k poměrům a možnostem tohoto typu školy. Na měšťanských školách (tento název byl obnoven, k nim byly připojeny JUK, měšťanské školy tak byly prodlouženy na čtyřleté) byl dějepisu poprvé určen samostatný počet hodin, tedy nikoli dohromady se zeměpisem. Dějepisu zde připadlo dohromady devět týdenních vyučovacích hodin. Cílem dějepisu podle osnov bylo „věcně správným poznáním osudů českého lidu v souvislosti s osudy ostatních slovanských a středoevropských národů upevňovati uvědomělý postoj mládeže k současné výstavbě lidově demokratické republiky a k současnému hospodářsko-politickému životu ostatního světa.“³¹ V dějepise měly být probírány obrazy z dějin českého národa od pravěku do přítomnosti. Látka nebyla rozdělena do jednotlivých ročníků. V tématech, která měla být probírána, došlo ke značnému posunu proti předcházejícím obdobím. Patrný se stal vliv marxistických myšlenek – důraz byl kladen na hospodářské a sociální dějiny, které byly pokládány za vliv určující dynamiku a směr dějin (sociální nerovnosti, společenské třídy, otrokářství, vykořisťování, revoluce apod.); dějiny Slovanů a SSSR; dějiny národní (rozmach národa, národní hrdost). V osnovách ale i nadále zůstávala demokratická témata vytěšňovaná z osnov po roce 1948 (Masaryk, Beneš, Wilson). Přechodné učební osnovy byly upravovány, doplňovány a zároveň byla prodlužována jejich platnost čtveřicí tzv. doplňků a změn vydaných v rozmezí let 1946–1947.³² V první části doplňků a změn byly nově upravovány týdenní počty vyučovacích hodin na jednotlivých typech škol (dějepis přišel o jednu vyučovací hodinu ve třetím ročníku měšťanských škol). Druhá část doplňků a změn obsahovala změny osnov dějepisu – částečně byl upraven cíl dějepisu: doplněno bylo v předcházejících osnovách chybějící poznávání osudů „slovenského lidu“, formulace o „středoevropských národech“ byla nahrazena formulací o „jiných národech“ apod. Učivo dějepisu bylo nově rozděleno do jednotlivých ročníků. Stále zůstávaly v popředí témata z přechodných osnov. Dějepisná látka byla oproti přechodným osnovám detailněji rozvedena. Podle třetích úprav a doplňků měla být ve vyučování dějepisu věnována zvýšená pozornost poznatkům o Slovensku, což mělo přispět k pěstování československé vzájemnosti.

³¹ Přechodné učební osnovy pro školy obecné, měšťanské a střední na školní rok 1945/46 (Výnos MŠO z 30. XI. 1945, č. 10 584 pres.). In Věstník MŠO, ročník II. (1946), sešit 2, Příloha, s. 33.

³² I. část doplňků a změn Přechodných učebních osnov pro školy obecné, měšťanské a střední (Výnos MŠO z 5. VIII. 1946, č. A-163 977-III.). In Věstník MŠO, ročník II. (1946), sešit 15, s. 327 + Příloha; II. část doplňků a změn Přechodných učebních osnov pro školy obecné, měšťanské a střední (Výnos MŠO z 17. IX. 1946, č. A-190 635-III.). In Věstník MŠO, ročník II. (1946), sešit 17a, s. 359 + Příloha; III. část doplňků a změn Přechodných učebních osnov pro školy obecné, měšťanské a střední (Výnos MŠO z 25. VII. 1947, č. A-166 766-III.). In Věstník MŠO, ročník III. (1947), sešit 15, s. 368–369 + Příloha; IV. část doplňků a změn Přechodných učebních osnov pro školy obecné, měšťanské a střední, týkající se školy měšťanské (Výnos MŠO z 22. X. 1947, č. A-255 440-II.). In Věstník MŠO, ročník III. (1947), sešit 20, s. 486.

6.2.4 Období 1948–1953

Po nástupu komunismu k moci prošlo naše školství řadou změn. Jejich vyjádřením byl nový školský zákon vydaný v dubnu 1948.³³ Školský zákon zavedl jednotnou nediferencovanou školu, která měla zajistit jednotnou výchovu všech dětí bez rozdílu původu, společenského postavení a náboženského vyznání. Školskému zákonu nelze upřít to, že přinesl do našeho školství určitou unifikaci dosavadních norem. Také princip jednotné školy je třeba hodnotit jako princip demokratický (viz např. Walterová, 2011, s. 33–34; Průcha, 2009, s. 46). Bohužel ale nebyla akceptována idea vnitřně diferencované školy druhého stupně. Jednotná škola byla zavedena politickým rozhodnutím bez ohledu na pedagogické zřetele. Dalším problémem je značné ideologické zneužití školství – výchova měla být uskutečňována v duchu marxismu-leninismu, školy měly vychovávat „národně a politicky uvědomělé občany lidově demokratického státu, statečně obránce vlasti a oddané zastánce pracujícího lidu a socialismu.“³⁴ Již během povinné školní docházky měl být u žáků vytvářen „vědecký světový názor“. Veškeré dosud nestátní školy byly postátněny. Došlo k prohloubení orientace na Sovětský svaz (důraz byl kladen na ruský jazyk). Od učitelů byla vyžadována aktivní spolupráce s režimem. Učitelé, kteří se neřídili těmito pravidly, byli sankcionováni. Při přijímání na výběrové školy hrál roli sociální a třídní původ – připravována tak měla být inteligence třídně a ideově spjatá s dělnickou třídou. Zavedením jednotné školy došlo k zásadní změně dosavadní školské soustavy. Uzákoněna byla devítiletá povinná školní docházka. Námi sledovaným typem školy je v tomto období škola střední (došlo ke změně náplně tohoto pojmu, nově jí byla rozuměna škola druhého stupně navštěvovaná všemi žáky od 11–15 let). Deklarováno bylo pozvednutí vzdělání celého národa na úroveň nižší střední školy.

Nové učební osnovy a učební plán (termín se v tomto významu objevuje v našem školství prvně) pro střední školy byly vydány v červenci 1948.³⁵ Součástí všech předmětů měla být politická, vlastenecká a branná výchova. Škola měla být včleněna do národního úsilí budování lidově demokratického státu a socialistické společnosti. Dějepis měl hrát v tomto procesu významnou úlohu. Předmět se ve svém počtu hodin osamostatnil od zeměpisu. Vyučován měl být od druhého ročníku střední školy v celkem sedmi týdenních vyučovacích hodinách. Dějepis připadlo 5,9 % (chlapci) či 5,5 % (dívký) z celkové časové dotace střední školy. Učební osnovy umožňovaly také zavedení zájmových kroužků včetně dějepisného zájmového kroužku (tj. možnost dvou týdenních hodin dějepisů navíc). Také dějepis postihla v tomto období masivní

³³ Zákon ze dne 21. dubna 1948 o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) (Č. 95/1948 Sb., vyhlášen dne 10. května 1948). In Věstník ministerstva školství, věd a umění (dále pouze Věstník MŠVU), ročník IV. (1948), sešit 9, s. 184–198.

³⁴ Tamtéž, s. 184.

³⁵ Učební plán a učební osnovy pro školy střední (Výnos MŠO z 31. VII. 1948, č. A-153 000-II). In Věstník MŠVU, ročník IV. (1948), sešit 14a, s. 361–362; Učební plán a učební osnovy pro školy střední. Výnos MŠO ze dne 31. července 1948, č. A-153 000-II. Zvláštní otisk přílohy Věstníku MŠO, ročník IV. (1948), sešit 14a. Praha: Státní nakladatelství, 1948.

ideologizace v duchu marxismu-leninismu. Pojetí dějepisu vycházelo ze zásad historické a dialektického materialismu. Pátetí výuky dějepisu měly být stále národní dějiny, vykládány ale měly být v souvislosti se světovými dějinami (prosazována byla jejich spjatost a nerozlučnost v souvislosti s přesvědčením o zákonitosti dějinného vývoje; tento fakt do značné míry oslaboval pozici národních dějin). Zvláštní zřetel měl být kladen na „společná období Čechů a Slováků“. Na rozdíl od předchozích osnov byla zdůrazňována orientace na dějiny obecně „pokrokového“ světa, ne pouze na dějiny slovanské. Stále zdůrazňován měl být zřetel k přítomnosti vyhledávání vztahů mezi minulostí a dneškem, mezi dějinami vlastního národa, slovanských národů a dějinami světovými. Osnovy určovaly také rozdělení obsahu do jednotlivých ročníků a měsíců výuky. To nám umožňuje porovnat zastoupení stanovených tematických celků ve výuce dějepisu. Jsou zde přítomny patrně některé abnormální výsledky. Např. tématu husitské revoluce mělo být věnováno 12,9 % z dotace určené dějepisu. Poměrně velký čas měl být věnován období antiky (17,1 %) nebo národnímu obrození Slovanů (8,6 %). Z výčtu jednotlivých témat uváděných osnovami můžeme konstatovat pokračující důraz položený na hospodářské a sociální dějiny, dějiny dělnické třídy a komunistické hnutí, dějiny slovanských národů, zejména Ruska a SSSR (např. význam VŘSR, úloha Rudé armády). Učební osnovy byly měněny a doplňovány několikerými úpravami a doplňky. Měnil se také učební plán středních škol.³⁶ Počet hodin dějepisu zůstal nezměněn. K ještě větší radikalizaci nejen dějepisného vyučování došlo po vydání usnesení předsednictva ÚV KSČ o učebnicích pro národní a střední školy v roce 1951. Jako pozitivum tohoto období je třeba vidět počátek vydávání odborných časopisů zaměřujících se na problematiku výuky dějepisu (časopis Společenské nauky ve škole). Přípravována byla změna dosavadních osnov,³⁷ která ale nevstoupila v platnost.

6.2.5 Období 1953–1960

V roce 1953 došlo k přijetí nového školského zákona.³⁸ Povinná školní docházka jím byla zkrácena na osm let, což bylo zdůvodňováno potřebami hospodářství a do budoucna potřebou zajištění úplného středoškolského vzdělání pro všechnu mládež. Školy měly být nyní důsledně budovány podle sovětského vzoru. Sledovanému typu školy nyní odpovídaly osmiletá střední škola (dále pouze OSS) a prvních osm ročníků jedenáctileté střední školy (dále pouze JSS). Učební plán a osnovy OSS byly stejné jako učební plán a osnovy prvních osmi ročníků JSS. Docházet mělo ke zvyšování

³⁶ Směrnice pro práci škol I.–III. stupně ve školním roce 1951/52 (Č. j. 22 022/51-II, 16. srpen 1951). In Věstník MŠVU, ročník VII. (1951), sešit 23, s. 298–306.

³⁷ Návrh učebních osnov pro národní a střední školy. Střední škola. Společenské vědy (dějepis, občanská nauka, zeměpis). Praha: SPN, 1952.

³⁸ Zákon ze dne 24. dubna 1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon) (Č. 31/1953 Sb., vyhlášen dne 7. května 1953). In Věstník Ministerstva školství (dále pouze Věstník MŠ), ročník IX. (1953), sešit 14, s. 127–128.

ideově politické práce našich škol – škola se měla stát radikálním nástrojem budování socialistické a komunistické společnosti. Zaveden byl nový vyučovací předmět Ústava ČSR a SSSR (zrušeno bylo vyučování občanské nauce). Prohlubováno mělo být polytechnické vyučování. Zkrácení povinné školní docházky bez revize kurikula a s tím spojený přílišný rozsah učiva s sebou přinesly problém přetěžování žáků a následně vysoké procento propadajících žáků. Do popředí zájmu se proto dostala problematika základního učiva.

Pro školní rok 1953/54 byl vydán přechodný učební plán a přechodné učební osnovy.³⁹ Učební osnovy pro jednotlivé předměty byly poprvé vydány v samostatných svazcích. Vyučování dějepisu začínalo v 6. ročníku. Dohromady připadlo dějepisu ve sledovaných školách osm týdenních vyučovacích hodin. Předmětu tak ve srovnání s časovou dotací dřívější střední školy vzrostla časová dotace o jednu týdenní vyučovací hodinu. Přechodné osnovy zajišťovaly přechod na nový učební plán⁴⁰ a z něj vycházející osnovy,⁴¹ vydané v roce 1954. Dějepis v nich nově získal dvě týdenní vyučovací hodiny v 5. ročníku OSS a JSŠ (učivo 5. ročníku tvořily samostatné obrázky z českých a slovenských dějin, které nahrazovaly zrušené vyučování vlastivědě), a nově v nich tak zaujímal rekordních deset týdenních vyučovacích hodin, tj. 8 % z časové dotace v 5.–8. ročníku OSS a JSŠ (zde je však třeba uvědomit si zmíněné zrušení vlastivědy a započítání dotace dějepisu v 5. ročníku, který byl součástí prvního stupně). Nové osnovy znamenaly další prohloubení vzdělávání v duchu marxismu-leninismu. Dějepis měl být důležitým prostředkem při budování nové socialistické školy, výchově žactva k socialistickému vlastenectví, k národní hrdosti, k lásce a věrnosti k Sovětskému svazu. Takto pojatý dějepis se měl stát mocnou zbraní dělnické třídy. Formován měl být komunistický světový názor žáků (zdůrazňován proto byl význam novověkých dějin). Předmět měl napomáhat také při výchově k brannosti, měl učit k úctě a lásce k druhým národům (zároveň se ale osnovy ostře vyhraňovaly proti „buržoaznímu nacionalismu“). Dospíváno mělo být ke zevšeobecnování faktů, k nimž vývoj vede. Tak měl být vytvářen dialekticko-materialistický světový názor žáků. Osou dějepisného učiva na sledovaném typu školy měly být nadále národní dějiny. Vyučování světovým dějinám mělo být zařazeno rámcově jako doplněk národních dějin. Důraz zůstal kladen na stejná témata jako v předcházejícím období. Základním tématem mělo být období husitství (20 hodin, tj. 7,6 % z dotace dějepisu). Dalšími základními tématy mělo být české a slovenské národní obrození a revoluční rok 1848. Výrazná pozornost měla být věnována tématům věnovaných dělnickému hnutí,

³⁹ Přechodný učební plán a přechodné učební osnovy. In Věstník MŠ, ročník IX. (1953), sešit 18, s. 170–171; Učební osnovy pro 6.–11. postupný ročník všeobecně vzdělávací školy na školní rok 1953/54. Dějepis. Praha: SPN, 1953.

⁴⁰ Učební plán všeobecně vzdělávacích škol (Č. j. 100 690/53-C I/1, dne 1. prosince 1953). In Věstník MŠ, ročník IX. (1953), sešit 34, s. 383.

⁴¹ Učební osnovy pro školy všeobecně vzdělávací (Č. j. 33 698/54-A I/1, dne 12. května 1954). In Věstník MŠ, ročník X. (1954), sešit 15, s. 142; Učební osnovy pro 6. až 11. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol. Dějepis. Výnos MŠ ze dne 25. ledna 1954 č. 4370/54-A-I/1. Praha: SPN, 1954.

revolučním hnutím (zejména VŘSR), dějinám slovanských států, zejména Ruska a SSSR. Zvláštní pozornost měla být věnována také problematice kulturních dějin. Osnovy se ostře vyhraňovaly proti období první republiky. Při výkladu dějepisného učiva měly být pokládány také základy polytechnického vzdělávání. Tradičně výrazný prostor zůstal zachován pro dějiny starověkého Řecka a Říma (38 hodin, tj. 14,4 % z dotace dějepisu).

V souvislosti se zavedením vyučování novým technickým předmětům došlo k úpravě učebního plánu.⁴² Dějepis mohl podle nového učebního plánu přijít o jednu vyučovací hodinu v druhém pololetí 8. ročníku (na těch školách, kde byla zavedena práce v dílnách a na školních pozemcích). Došlo také k úpravě učebních osnov – nové osnovy, vydané v roce 1957,⁴³ vycházely z osnov z roku 1954 a zahrnovaly změny uváděné v platnost v období let 1954–1957 týkající se zejména požadavků na redukci vyučovací látky. Osnovy částečně refletovaly změny ve společnosti po 20. sjezdu KSSS a kritice „kultu osobnosti“. Přestože základ osnov zůstal stejný, je patrné mírné „obroušení hran“ osnov (vypadly citace Stalina apod.). Případné snížení časové dotace dějepisu v 8. ročníku způsobilo také jediné změny v určení časové dotace jednotlivým tematickým celkům.

Změny provedené v našem školství v tomto období hodnotí Walterová (2011, s. 35) jako „násilné narušení kontinuity dosavadního vývoje a totální deformaci koncepce demokratické jednotné školy. Naplňování zákona přineslo největší škody kvalitě české školy, dosud jedné z podstatných národních hodnot.“ Také dějepisné vyučování se dostalo do krize, která nebyla zatajována ani za minulého režimu. „Doba příliš zřetelně ukázala zneužívání historických fakt, ale i celý komplex porušení etických hodnot....“ (Čapek, 1970, s. 96).

6.2.6 Období 1960–1978

V roce 1960 došlo k vydání nového školského zákona.⁴⁴ Po deklarovaném vybudování socialismu mělo nyní všechno úsilí směřovat k vytvoření předpokladů pro přechod ke komunismu. Povinná školní docházka byla prodloužena na devět let. Výchova a vyučování měly být i nadále založeny na marxismu-leninismu, vytvářen měl být vědecký světový názor žáků, pozornost měla být i nadále věnována morálně politické výchově a formování charakterových vlastností občana – budovatele a obránce socialistického státu. Důraz měl být kladen na polytechnické vyučování a na spojování

⁴² Směrnice pro učebně výchovnou práci na všeobecně vzdělávacích školách (Č. j. 25 301/57 – A I/2, dne 27. května 1957). In Věstník Ministerstva školství a kultury (dále pouze MŠK), ročník XIII. (1957), sešit 15–16, s. 181–187.

⁴³ Učební osnovy všeobecně vzdělávacích škol. Dějepis (6.–11. ročník), Ústava ČSR a SSSR (8. ročník), Psychologie (10. ročník), Logika (11. ročník). Praha: SPN, 1957.

⁴⁴ Zákon ze dne 15. prosince 1960, č. 186 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon). In Věstník MŠK, ročník XVII. (1961), sešit 1–11, s. 1–7.

duševní a fyzické činnosti. Stanoven byl úkol těsněji spojit školu se životem. Tato zásada byla zdůrazňována již dříve, nyní ale mělo jít o kvalitativně vyšší úroveň jejího uskutečňování. Pozornost byla věnována také branné výchově. Větší prostor měl být v nově připravovaných osnovách věnován otázce přiměřenosti učiva. Došlo také ke změnám ve školském systému. Mládeži od 6 do 15 let se nyní mělo dostávat vzdělání v základních devítiletých školách (ZDŠ). Po roce 1964 je možné v našem školství pozorovat jisté uvolnění. Do ZDŠ bylo zaváděno polo odborné a diferencované vyučování (jednalo se o první formy diferenciací uskutečněné po roce 1948).⁴⁵ Zavedení diferenciací nemělo být v rozporu s principy jednotné školy, ty ale neměly být nadále ztotožňovány s požadavkem uniformity pro všechny žáky. Zřizovány byly třídy a školy s rozšířeným vyučováním jazyků.⁴⁶ Došlo také k obnovení gymnázií a dokonce k pokusnému zakládání víceletých gymnázií. Po srpnových událostech roku 1968 ale došlo k „normalizaci poměrů“, zavádění „konsolidačních opatření“ a obnově socialistického charakteru školství. Řada změn zavedených v letech 1964–1968 byla zrušena. Naplno začal být znovu uplatňován marxisticko-leninský přístup.

Nový učební plán vycházející ze školského zákona byl vydán v roce 1960.⁴⁷ Dějepis v něm zaujímal sedm vyučovací hodiny (5,6 % z dotace 6.–9. ročníku), tj. o tři vyučovací hodiny méně než v učebním plánu předchozího období. Znovu však byl zaveden vyučovací předmět vlastivěda, který byl dosud zčásti suplován dvěma týdenními vyučovacími hodinami dějepisu v 5. ročníku. Přesto však došlo k poklesu časové dotace dějepisu, a to i přes prodloužení povinné školní docházky. Od školního roku 1966/67 se zvyšoval počet hodin dějepisu v šestém ročníku o jednu hodinu na dvě týdenní vyučovací hodiny.⁴⁸ Dějepisu tak připadlo dohromady osm vyučovací hodiny (7,1 % z časové dotace v 6.–9. ročníku ZDŠ). V dějepise na ZDŠ měly být podle osnov z roku 1960 podávány národní dějiny ve spojení s nejvýznamnějšími událostmi světových dějin. Znovu byly zdůrazňovány dějiny doby nové a nejnovější (tak měl předmět přispívat k morálně politické výchově). I nadále měl být v dějepise podáván marxistický výklad dějepisných jevů vycházející z hospodářského a sociálního života společnosti. Předmět měl napomáhat rozvíjet komunistické přesvědčení žáků, rozvíjet národní hrdost a city socialistického vlastenectví. Poznáváním dějin jiných zemí měla být u žáků probouzena úcta k ostatním národům a „city proletářského internacionalismu“. Dějepis měl přispívat také k rozvoji polytechnického vzdělávání žáků. Pozornost byla věnována také rozvoji historického myšlení, rozumové a citové

⁴⁵ Viz např. Pokyny pro polo odborné a pro diferencované vyučování na základních devítiletých školách (Čj. 24 369/65- I/1, dne 31. května 1965). In Věstník MŠK, ročník XXI. (1965), sešit 17, s. 169–173.

⁴⁶ Viz např. Pokusné zavedení rozšířeného vyučování jazykům na vybraných základních devítiletých školách a školách II. cyklu. In Věstník MŠK, ročník XXI. (1965), sešit 1, s. 3.

⁴⁷ Učební osnovy základní devítileté školy. Dějepis 6.–9. ročník. Praha: SPN, 1961.

⁴⁸ Pojetí základní devítileté školy a učební plán této školy – změna v učebních předmětech občanská výchova a dějepis (Čj. 21 319/66–I/1, dne 26. května 1966). In Věstník MŠK, ročník XXII. (1966), sešit 18, s. 145–146.

výchovy a kulturního života žáků. Velký význam měl být přikládán také regionálnímu principu. Důraz zůstal kladen na ta samá témata jako v předchozích obdobích – husitské hnutí (18 hod, tj. 7,8 % z dotace dějepisu), národní obrození, vznik a rozvoj dělnického hnutí, boj lidu za politická práva, revoluční rok 1848 v českých zemích (8 hodin, tj. 3,5 % z dotace dějepisu), rozvoj socialismu, význam VŘSR (7 hodin, tj. 3 % z dotace dějepisu). Klesla časová dotace, která měla být věnována starověkému Řecku a Římu (nově 19 hodin, tj. 8,2 % z dotace dějepisu). Pouhé 2 hodiny měly být věnovány dějinám pravěku (tj. 0,9 % z dotace dějepisu). V roce 1963 byly vydány nové osnovy vycházející z osnov z roku 1960.⁴⁹ Osnovy detailněji rozdělovaly časovou dotaci předmětu mezi jednotlivé tematické celky či témata. Osnovy byly nahrazeny osnovami z roku 1972.⁵⁰ Pro dějepis zůstala zachována dosavadní časová dotace. Osnovy vycházely z předchozích osnov, znamenaly ale jisté přitvrzení kurzu a snahu utvrdit marxistické chápání předmětu. Konstatováno bylo, že dějepis je výrazně ideovým předmětem, který podává marxisticko-leninský výklad vývoje lidské společnosti a jeho zákonitostí a spoluvytváří základy marxisticko-leninského světového názoru žáků. Témata, na která byl kladen důraz, se nezměnila. Větší důraz byl kladen na nejstarší dějiny (opět nárůst počtu hodin pro starověké Řecko a Řím), což bylo dáno přidáním vyučovací hodiny navíc v šestém ročníku ZDŠ oproti osnovám z roku 1960 (viz výše).

6.2.7 Období 1978–1989

Dalším významným mezníkem v dějinách našeho školství se stalo vydání dokumentu *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy* v roce 1976.⁵¹ Dokument stanovil pro naše školství tyto úkoly: zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu, zabezpečení jeho důsledného spojení s výrobní praxí a životem společnosti, sblížení jednotlivých typů středních škol, zavedení desetiletého středního vzdělání pro všechny a postupné rozšiřování úplného dvanáctiletého středního vzdělání s perspektivou jeho masového zavedení, modernizace obsahu a metod práce školy, posílení principu vědeckosti ve výuce. Tyto změny měly znamenat modernizaci našeho školství (tzv. nová koncepce výchovně vzdělávací práce). Přihlíženo mělo být ke zkušenostem a vývoji školských soustav v SSSR a ostatních socialistických zemích. Naše školy měly být i nadále oporami socialistického zřízení, vychovávaní v nich měli být „všestranně a harmonicky rozvinutí budovatelé socialistické společnosti, s komunistickým vztahem k práci“⁵² Znovu mělo dojít k posílení polytechnické složky učiva – zdůrazňována byla účast žáků na společensky prospěšné práci, spolupráce školy s výrobními

⁴⁹ Učební osnovy základní devítileté školy. Dějepis 6.–9. ročník. Praha: SPN, 1963.

⁵⁰ Učební osnovy základní devítileté školy. Dějepis 6.–9. ročník. Praha: SPN, 1972.

⁵¹ Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva. Praha: SPN, 1976.

⁵² Tamtéž, s. 4.

a jinými organizacemi. Pozornost měla být i nadále věnována branné výchově (včetně znalostí získávaných v dějepise⁵³). Základní devítiletá škola byla v tomto období znovu zkrácena na osm let a přejmenována na školu základní. Po jejím absolvování byli žáci povinni pokračovat v minimálně dvouletém studiu na středních školách (povinná školní docházka tedy trvala deset let). V návaznosti na dokument *Další rozvoj...* došlo v roce 1978 k vyhlášení nového školského zákona⁵⁴.

Tzv. nové pojetí se mělo týkat také dějepisu (viz Balcar & Zatkalíková, 1979). Podle nového učebního plánu z roku 1978⁵⁵ zůstalo pro dějepis na druhém stupni ZŠ zachováno osm vyučovacích hodin (tj. 6,9 % z časové dotace). Podle nových osnov⁵⁶ měl být dějepis v socialistické škole výrazně výchovným a integrujícím předmětem. Podíl se měl i nadále na vytvoření socialistického uvědomění žáků, jejich marxisticko-leninského světového názoru a třídního postoje na základě ideologie marxismu-leninismu. Předmět měl žáky formovat ve vědecko-ateistické výchově. Žáci zde měli získávat také základy historického myšlení, požadován byl rozvoj jejich intelektuálních schopností a dovednost práce s historickými informacemi. Zdůrazňována byla také oblast kulturních dějin, pomocí kterých měl dějepis přispívat k estetické výchově. Předmět měl i nadále přispívat také k polytechnickému vzdělávání. Nově byl v dějepisných osnovách formulován úkol výchovy k tvorbě a ochraně životního prostředí (jejíž součástí je také ochrana kulturních a historických památek). Patříčný důraz měl být věnován regionálním dějinám. Nově byly stanoveny výchovně vzdělávací cíle (včetně požadovaných dovedností a návyků) také pro jednotlivé tematické celky. Důraz měl být i nadále kladen na národní dějiny a nejdůležitější jevy ze světových dějin. Zdůrazněna byla blízkost dějin českých a slovenských a poprvé v osnovách také jejich spjatost s vývojem ostatních národností žijících na území Československa. Mimořádný důraz měl být kladen na nejnovější dějiny, zejména na období budování socialistické společnosti. I nadále byl položen důraz na hospodářské a sociální dějiny, vývoj dělnické třídy apod. Poklesly ale extrémní počty hodin určené pro některá dosud protěžovaná témata či tematické celky. K úpravě osnov došlo v roce 1987.⁵⁷ Časová dotace dějepisu zůstala nezměněna. Žáci si měli v dějepise i nadále osvojovat základy komunistického uvědomění a přesvědčení budoucích občanů socialistické společnosti. Přesto je patrné, že došlo k ideologickému zmírnění cílů dějepisu. Zdůrazňována byla např. schopnost operativně pracovat s poznatky a pohotově a přesvědčivě formu-

⁵³ Viz Metodický návod pro brannou výchovu žáků I. až 8. ročníku ZŠ (Čj. 15 708/83-25, dne 20. dubna 1983). In Věstník Ministerstva školství a Ministerstva kultury (dále pouze Věstník MŠ a MK), ročník XXXIX. (1983), sešit 7–8, s. 76–79.

⁵⁴ Zákon ze dne 21. června 1978 o opatřeních v soustavě základních a středních škol (Č. 63/1978). In Sbírka zákonů. Československá socialistická republika, částka 14, vydaná dne 23. června 1978, ročník 1978, s. 258–267.

⁵⁵ Výnos ministerstva školství České socialistické republiky o učebních plánech pro základní školy, pro základní školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, pro zvláštní školy a pomocné školy (Čj. 25 282/78-200, dne 31. srpna 1978). In Věstník MŠ a MK, ročník XXXIV. (1978), sešit 9, s. 106.

⁵⁶ Učební osnovy základní školy. Dějepis 5.–8. ročník. Praha: SPN, 1978.

⁵⁷ Učební osnovy základní školy. Dějepis 5.–8. ročník. Praha: SPN, 1987.

lovat názory. Poprvé v období komunismu se v osnovách objevuje klasická periodizace dějin (i když pouze v závorkách za marxistickou periodizací). U osnov z roku 1987 byly vypracovány výchovně vzdělávací cíle pro jednotlivé ročníky, určeny byly poznatky a dovednosti, které si měli žáci v jednotlivých ročnících osvojit. Nejdě-
tailněji ze všech osnov zde byla rozpracována časová dotace pro jednotlivá témata. I nadále je patrný pokles některých extrémních počtů hodin (např. pro husitství nově určeno sedm vyučovacích hodin, tj 2,7 % z dotace dějepisu).

6.2.8 Období 1989–1995

Po sametové revoluci bylo vyžadováno provedení reformy celého školského systému. Přestože zde chyběla ucelená představa vzdělávací politiky, došlo k realizaci řady radikálních změn, z nichž některé mohou být dnes viděny jako problematické (viz Spilková, 2005, s. 15). Kalous (2009a, s. 50) upozorňuje, že „v revolučním vzepětí, během pěti měsíců, bez podpory výzkumu a analýz, jen na základě tlaku zájmových skupin, byly uzákoněny zásadní změny českého vzdělávacího systému. Během dnů a týdnů se tehdy odehrávalo to, co nyní trvá dlouhá léta.“ Ve snaze demokratizovat naše školství byla připravena řada odborných materiálů, zabývajících se transformací a systémovými reformami našeho vzdělávacího systému (viz Spilková, 2005, s. 15–17). Dokumenty ale většinou zůstaly pouze v proklamativní podobě. Nový školský zákon připraven nebyl, zákony se pouze novelizovaly, aniž by byl k dispozici celkový strategický projekt (viz Kalous, 2009b, s. 539). Odstraněna byla řada deformací a zásahů zavedených do našeho školství v období předchozích více než 40 let – cíle a obsah vzdělávání byly očišťovány od ideologických pasáží, obnovena byla možnost zřizovat nestátní školy, zřizována byla víceletá výběrová gymnázia, zrušena byla povinná výuka ruštiny, posíleny byly počty hodin ostatních cizích jazyků, objevily se některé alternativní pedagogické koncepce. Základní škola zůstala zpočátku osmiletá, povinná školní docházka byla zkrácena na devět let.

Podle nových učebních osnov pro základní školy, vydaných v roce 1991,⁵⁸ nebyla poprvé v učebním plánu (pro většinu ročníků) stanovena pevná časová dotace pro jednotlivé vyučovací předměty. Dějepisu byly určeny dvě týdenní vyučovací hodiny v 5. ročníku. V 6.–8. ročníku měl o časové dotaci dějepisu (a některých dalších předmětů) rozhodnout ředitel školy. V dějepise měl být i nadále kladen důraz na národní dějiny („dějiny našich národů“) v kontextu se světovými dějinami. Pozornost měla být věnována také „vysvětlení charakteru kultury (vědy, techniky, umění), díla a odkazu významných osobností a způsobu života lidí a jejich úsilí o prosazení společenského pokroku, svobody, demokracie a lidských práv a kulturních vztahů mezi lidmi a národy.“⁵⁹ Kromě osvojování poznatků měly být rozvíjeny také dovednosti a návyky

⁵⁸ Učební osnovy základní školy. Dějepis 5.–8. ročník. Praha: Fortuna, 1991.

⁵⁹ Tamtéž, s. 10.

žáků. Vyučující měli vytvářet dostatečný prostor pro samostatnou práci žáků a umožňovat jim sdělovat a obhajovat své názory a stanoviska. Osnovy vyzdvihovaly také potřebu rozvíjení zájmu žáků o historii a hlubší poznávání regionálních dějin. Obsah dějepisu byl určen výčtem témat rozvržených do jednotlivých ročníků. Určení časové dotace pro jednotlivé tematické celky a stanovení obsahu vyučovacích hodin bylo ponecháno plně na vyučujících. Můžeme tak porovnat pouze rozvržení učiva do jednotlivých ročníků (za předpokladu, že ředitel školy rozhodl o zachování stejné časové dotace pro dějepis jako v předcházejícím období), kde je zřejmé rovnoměrnější rozvržení témat do jednotlivých období. Patrný je větší důraz položený na dějiny starší (zejména na dějiny starověku) a oslabení důrazu kladeného na dějiny doby nejnovější. Zrušena byla výuka v duchu marxismu-leninismu, odstraněno bylo protěžování témat preferovaných v předchozích čtyřech desítkách let. Patrné je také rovnoměrnější rozvržení pozornosti na jednotlivé části světa podle jejich vlivu na historii našich zemí (dříve protěžování dějin ruských a sovětských). Velice trefně (i když jsme si vědomi zjednodušení) označili změnu obsahu společenskovědních předmětů v tomto období Bloučková-Dvořáková a Dvořák (2005), kteří použili výraz o „nahrazování Gottwalda Masarykem“.

6.2.9 Období 1995–2007

V souvislosti s prodloužením základní školy na devět let byla provedena úprava učebního plánu a osnov základní školy. O časové dotaci dějepisu v nově zavedeném 9. ročníku měl také rozhodnout ředitel školy. Stanoveny byly doporučené okruhy učiva pro jednotlivé ročníky a doporučená témata, která měla být v dějepise probírána.⁶⁰ Klasické učební osnovy a plány se ale měly brzy stát minulostí. V roce 1995 byl zveřejněn dokument nazvaný *Standard základního vzdělávání*.⁶¹ Stát prostřednictvím tohoto dokumentu garantoval obecně platný rámec základního vzdělávání. Na jeho základě měly být připravovány tzv. vzdělávací programy (nahrazující dosavadní učební plány a osnovy) a učebnice. Standard formuloval vzdělávací cíle (poznávací cíle, dovednosti, kompetence, hodnoty a postoje) a vzdělávací obsahy (tzv. kmenové učivo pro základní vzdělávání), které měly být reflektovány ve vzdělávacích programech. Obsah (kmenové učivo) bylo rozčleněno do vzdělávacích oblastí a oborů. Jednotlivé vzdělávací oblasti a obory obsahovaly stručné charakteristiky specifických vzdělávacích možností, jimiž mělo jejich učivo přispívat k plnění obecných cílů základního vzdělávání. Stanoveno bylo celkem sedm vzdělávacích oblastí (některá témata měla být uplatňována průřezově). Vzdělávací obor nazvaný *Historie* byl spolu se vzdělávacím oborem *Člověk a společnost* zařazen do *společenskovědní vzdělávací*

⁶⁰ Organizace přechodu na povinnou devítiletou školní docházku v základní škole (Čj.:20744/95-22). In Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále pouze MŠMT), ročník LI. (1995), sešit 10, s. 14.

⁶¹ Standard základního vzdělávání. In Věstník MŠMT, ročník LI. (1995), sešit 9, s. 2–49.

oblasti. Ve vzdělávacím oboru *Historie* měl proces vzdělávání směřovat k tomu, aby žáci „získali základní poznatky o událostech, osobnostech, procesech a jevech národních dějin v kontextu s evropským a světovým vývojem; poznali a pochopili hlavní etapy historického vývoje a vzájemné souvislosti a vztahy mezi regionálními, národními a světovými dějinami; získali základní orientaci v kulturních dějinách (...) a vytvořili si vztah k duchovním a materiálním hodnotám vytvořeným v dějinném vývoji národa a lidstva, ke specifické národů a kultur a k jejich civilizačnímu přínosu; pochopili pluralitu kultur jako jeden z podstatných znaků historie s důrazem na národní dějiny jako součásti širšího evropského kulturního okruhu; získali schopnost hodnotit historické události a společenské procesy a zaujímat k nim vlastní zdůvodněná stanoviska; měli vytvořenou představu historického času, získali potřebné dovednosti pro práci s učebnicí, s přístupnějšími historickými dokumenty a literaturou.“⁶² Obsah vzdělávacího oboru byl určen stanovením okruhů kmenového učiva bez stanovení důležitosti jednotlivých tematických celků a témat. Stanovena byla rámcová pravidla pro tvorbu a schvalování vzdělávacích programů – vzdělávacímu oboru *Historie* mělo být vyučováno ve všech ročnících druhého stupně základní školy a to minimálně ve 33 hodinách za školní rok a minimálně 198 hodinách na druhém stupni ZŠ⁶³. V letech 1996–1997 byly schváleny tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání – *Obecná a Občanská škola*⁶⁴, *Základní škola*⁶⁵ a *Národní škola*.⁶⁶ Schváleny byly také některé alternativní vzdělávací programy.⁶⁷ Jednotlivé programy se lišily jak svými východisky a koncepcemi, tak stanovenými obsahy a cíli. Vzdělávací programy se lišily také v časové dotaci (viz tabulka 6.1), v cílech a obsahu stanovenými pro vyučovací předmět dějepis.

Spilková (2005, s. 18) upozorňuje, že publikování *Standardu* znamenalo nástup nového pojetí kurikulární politiky, zároveň ale upozorňuje, že „přes obecné proklamace

⁶² Tamtéž.

⁶³ Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se stanovují rámcová pravidla a postup při schvalování vzdělávacích programů základní školy (Č.j.: 10788/96-22). In *Věstník MŠMT, ročník LII*. (1996), sešit 6, s. 8–9.

⁶⁴ Vzdělávací program *Občanská škola*. Pojetí *Občanské školy*. Učební osnovy *Občanské školy*. Schváleno MŠMT ČR pod č.j. 27170/95-26 dne 18. března 1996 s účinností od 1. září 1996 jako modelový vzdělávací program pro 6.–9. ročník základního vzdělávání. Praha: Portál, 1996. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/.../obecna_skola

⁶⁵ Vzdělávací program *Základní škola* včetně úprav a doplňků. Doplňené vydání. Včetně osnov *Ekologického přírodopisu, Osnov volitelných předmětů, Úprav a doplňků, Učebních plánů s rozšířeným vyučováním*. Schválilo MŠMT ČR dne 30. 4. 1996 pod č.j. 16 847/96-2 s platností od 1. 9. 1996. Úpravy a doplňky schválilo MŠMT ČR dne 25. 8. 1988 pod č.j. 25 018/98-22 s platností od 1. 9. 1998. Praha: Nakladatelství *fortuna*, 1998.

⁶⁶ Vzdělávací program *Národní škola*. Vzdělávací program pro 1.–9. ročník základního vzdělávání. Schválilo MŠMT ČR dne 17. 3. 1997 pod č. j. 15724/97-20 s účinností od 1. září 1997 jako vzdělávací program pro 1.–9. ročník základního vzdělávání. Praha: SPN, 1997. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Narodni_skola_1-9.pdf

⁶⁷ Blíže k alternativním vzdělávacím programům např. Soubor pedagogicko-organizačních informací pro základní školy, střední školy, vyšší odborné školy a školská zařízení na školní rok 1998/1999 (Č.j.: 18 509/98-20). In *Věstník MŠMT, ročník LIV*. (1998), sešit 6, s. 28–52.

o novém pojetí vzdělávání a změny v hierarchii cílů vzdělávání zůstalo však konkrétní vymezení kmenového učiva v zasetí tradičního pojetí detailního výčtu učiva, jehož zvládnutí všemi žáky (tedy určitý základ – „vzdělávací minimum“) je nereálné... Naděje, jež byly do Standardu základního vzdělávání vkládány zejména reformně laděnými učiteli, se nenaplnily. S odstupem několika let je možné říci, že dokument celkově nenaplnil očekávání s ním spojené, i že jeho reálný vliv na praktické dění ve školách byl minimální“ (Spilková, 2005, s. 18).

6.2.10 Období 2007–2012

Hlavní cíle vzdělávací politiky pro následující období byly schváleny v podobě tzv. Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (1999) a z ní vycházejícího Národního programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) z roku 2001. Vydáním *Bílé knihy* mělo dojít k ukončení dosavadního „spíše živelného a nekonceptčního vývoje s mnohdy protichůdnými konkrétními kroky a podpoření systematičnosti a konzistentnosti změn ve školství“ (Spilková, 2005, s. 21). Dokument se stal základním podkladem k tvorbě nového školského zákona, který byl přijat v roce 2004.⁶⁸ *Bílá kniha* vyžadovala větší autonomii škol, předpokládáno bylo vytvoření dvou úrovní kurikulárních dokumentů – státní a školní. Státní úroveň je tvořena tzv. rámcovými vzdělávacími programy (RVP), stanovujícími rámec v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů. Pro základní školy je určen tzv. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV)⁶⁹. Úroveň školní pak představují tzv. školní vzdělávací programy (ŠVP), vytvářené na jednotlivých školách na základě RVP s přihlédnutím k místním podmínkám a potřebám. Jednotlivé školy tedy získaly příležitost podílet se na celkové podobě závazných kurikulárních dokumentů.

RVP ZV stanovuje devět vzdělávacích oblastí a na ně navazující vzdělávací obory. U každé vzdělávací oblasti je stanovena charakteristika vzdělávací oblasti a cílové zaměření vzdělávací oblasti. U jednotlivých vzdělávacích oborů je stanoven vzdělávací obsah pomocí tzv. očekávaných výstupů a učiva. V rámci základního vzdělávání na druhém stupni ZŠ musí být navíc zařazena tzv. průřezová témata. Základním cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí. Dějepis je společně se vzdělávacím oborem *Výchova k občanství* zařazen do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. Tato vzdělávací oblast navazuje na vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět*, zařazenou na 1. stupni základní školy. Vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* je na druhém stupni ZŠ určena minimální týdenní časová dotace 12 hodin (tj. 9,8 % z celkové časové dotace). Cílem vzdělávacího oboru dějepis je přinášet „základní poznatky o konání člověka v minulosti. Jeho hlavním posláním je kultivace historického

⁶⁸ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

⁶⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In Věstník MŠMT, ročník LXI. (2005), sešit 1, s. 31–105.

vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti. Důležité je zejména poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj společnosti a promítly se do obrazu naší současnosti. Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů. Významně se uplatňuje zřetel k základním hodnotám evropské civilizace. Podstatné je rozvíjet takové časové a prostorové představy a empatie, které umožňují žákům lépe proniknout k pochopení historických jevů a dějů. Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti. Obecně historické problémy jsou konkretizovány prostřednictvím zařazování dějin regionu i dějin místních“ (RVP ZV, s. 53). Cíle vzdělávací oblasti jsou blíže určeny v části nazvané cílové zaměření vzdělávací oblasti. Obsah vzdělávacího oboru je určen definováním očekávaných výstupů a učiva pro jednotlivé tematické celky. Konkrétní náplň určují jednotlivé školy v rámci ŠVP. RVP ZV také neurčuje časový rozvrh pro jednotlivé tematické celky či témata. Došlo tak k výraznému posílení kurikulární autonomie jednotlivých škol.

6.3 Shrnutí sledované problematiky a stanovení závěrů

V disertační práci, ze které tato kapitola vychází, jsme si stanovili několik kritérií, na základě kterých analyzujeme vývoj vyučovacího předmětu dějepis ve sledovaném období (viz Jireček, 2010). Zdaleka ne všem těmto kritériím jsme v tomto nastínění mohli věnovat pozornost. V následujícím přehledu se pokusíme o krátké shrnutí a formulování některých závěrů, ke kterým naše analýza dospěla. Závěry vyplývající z analýzy některých dalších stanovených kritérií (např. zastoupení sfér cílové struktury v osnovách dějepisu, vývoj zastoupení vybraných subdisciplín dějepisného vyučování, vývoj zastoupení jednotlivých časových období, vývoj zastoupení vybraných tematických celků, vývoj zastoupení historie každodenního života běžného člověka versus událostí historických) není možné přiblížit na tomto místě a zůstávají nám jako úkol pro další práci. Zde se omezuje pouze na závěry, které můžeme opřít o text kapitoly, jejíž primárním záměrem bylo podat nástin vývoje sledovaného vyučovacího předmětu na základě analýzy stanovených kurikulárních dokumentů. Přesto se zde shrnutí sledované problematiky a stanovení některých závěrů jeví jako potřebné.

1. *Časová dotace* (viz tabulka 6.1) – byla určena nejprve dohromady pro dějepis a zeměpis. Za první republiky zaujímaly oba předměty na sledovaných typech škol okolo 10 % z celkové časové dotace. Dějepisu a zeměpisu zde bylo určeno dohromady osm či devět týdenních vyučovacích hodin. V případě, že žáci navštěvovali JUK,

připojené k některým měšťanským školám, absolvovali o tři týdenní vyučovací hodiny dějepisu a zeměpisu navíc. Ke snížení počtu hodin obou předmětů došlo za 2. světové války v souvislosti s nezdarem snahy použít dějepis jako nástroj k porobením českého národa (oba předměty zaujímaly okolo 6 % z celkové dotace). Po 2. světové válce došlo k osamostatnění časové dotace dějepisu a k jejímu nárůstu. V období komunistické vlády byla dějepisu určena časová dotace v rozmezí 7–8 týdenních vyučovacích hodin (5,5–7,1 % z celkové dotace – již ale pouze pro dějepis, nikoli dohromady se zeměpisem). Výjimku tvořila padesátá léta, kdy bylo předmětu určeno až 10 týdenních vyučovacích hodin (asi 8 % z celkové časové dotace). To bylo ale umožněno zrušením vlastivědy a nasazením dvou týdenních vyučovacích hodin dějepisu v 5. ročníku (tj. v té době na prvním stupni). Od 90. let minulého století jsou stanovovány minimální časové dotace, nyní navíc pro celou vzdělávací oblast. Zde existuje jisté nebezpečí stanovení nízké časové dotace pro vyučovací předmět dějepis na některých školách.

Pozn.:

Tabulka vytvořena po vzoru Baumgärtnera (2004, s. 198).

Zaokrouhleno na jedno desetinné místo

První číslo ukazuje časovou dotaci určenou pro chlapce, v závorce je časová dotace určená pro dívky. Pokud je uvedeno pouze jedno číslo, ukazuje společnou časovou dotaci pro chlapce i dívky.

¹ Počet hodin dohromady pro dějepis a zeměpis

² Počet hodin v závorce platí pro školy, na kterých byla zavedena práce v dílnách a na školních pozemcích.

³ Započítány také počty hodin v 5. ročníku, který byl součástí prvního stupně. A to z toho důvodu, že zde byl nasazen vyučovací předmět dějepis (dvě hodiny týdně), který zde do určité míry suploval zrušený předmět vlastivěda.

⁴ Minimální počet hodin. Ředitel školy měl doplněním předmětu prohloubeného výkladu nebo navazujícího volitelného předmětu *Dějepisné a zeměpisné praktikum* doplnit dotaci předmětu tak, aby se předmětu v 6.–9. ročníku vyučovalo alespoň v šesti hodinách týdně.

⁵ Minimální počet hodin. V 6.–9. ročníku měl o časové dotaci jednotlivých vyučovacích předmětů rozhodnout ředitel školy tak, aby se vyučovalo všem předmětům učebního plánu daného ročníku, byl naplněn daný minimální počet hodin pro předmět a dodržena týdenní časová dotace. Jako volitelný předmět mohl být ve školách využívajících vzdělávací program *Základní škola zaveden Seminář ze společenskovědních předmětů*.

⁶ V 6. a 7. ročníku byl určen společný počet hodin pro dějepis a zeměpis (po třech týdenních vyučovacích hodinách), v 8. a 9. ročníku pouze pro dějepis (po dvou týdenních vyučovacích hodinách). Doporučována byla integrace dějepisu s některými dalšími předměty (od prostého budování mezipředmětových vazeb až k blokové výuce, kdy mohlo být učivo dvou nebo více předmětů propojeno natolik, že bylo vyučováno jako jeden předmět). Dějepis mohl být prohlubován v tzv. nadstavbové části vzdělávacího programu.

⁷ Minimální časová dotace pro vzdělávací oblast *Člověk a společnost* (tj. pro vzdělávací obory *Dějepis* a *Výchova k občanství*).

x) V 5. ročníku byly dějepisu určeny dvě týdenní vyučovací hodiny. V 6.–8. ročníku měl o časové dotaci některých vyučovacích předmětů včetně dějepisu rozhodnout ředitel školy tak, aby se vyučovalo všem předmětům učebního plánu daného ročníku, byl dodržen uvedený minimální týdenní počet hodin a nebyl překročen uvedený maximální počet týdenních hodin.

xx) V 5. ročníku byly dějepisu určeny dvě týdenní vyučovací hodiny. V 6.–9. ročníku měl o časové dotaci některých vyučovacích předmětů včetně dějepisu rozhodnout ředitel školy tak, aby se vyučovalo všem předmětům učebního plánu daného ročníku, byl dodržen uvedený minimální týdenní počet hodin a nebyl překročen uvedený maximální počet týdenních hodin.

Tabulka 6.1

Časová dotace vyučovacího předmětu dějepis na školách odpovídajících dnešní základní škole v českých zemích v letech 1918–2012

Rok	Typ školy	Celkový počet hodin dějepisu	Celkový počet vyučovacích hodin povinných předmětů	Podíl hodin dějepisu na celkovém počtu vyučovacích hodin povinných předmětů v %
1923	obecná škola (6.–8. ročník) (sedmitřídni)	8 ¹	83 (91)	9,6 (8,8) ¹
1923	měšťanská škola	9 ¹	90 (91)	10 (9,9) ¹
1924	JUK	3 ¹	29 (32)	10,3 (9,4) ¹
1926	měšťanská škola	9 ¹	84 (87/88)	10,7 (10,2/10,3) ¹
1930	obecná škola (6.–8. ročník) (osmitřídni)	8 ¹	83 (90)	9,6 (8,9) ¹
1932	měšťanská škola	9 ¹	90 (94)	10 (9,6) ¹
1932	JUK	3 ¹	30 (32)	10 (9,4) ¹
1933	obecná škola (6.–8. ročník) (osmitřídni)	9 ¹	83 (90)	10,8 (10) ¹
1939	obecná škola (6.–8. ročník)	9 ¹	99 (102)	9,1 (8,8) ¹
1939	měšťanská škola	9 ¹	102	8,8 ¹
1939	JUK	3 ¹	34	8,8 ¹
1941	obecná škola (6.–8. ročník)	9 ¹	99 (100)	9,1 (9) ¹
1941	měšťanská škola	9 ¹	102	8,8 ¹
1941	JUK	3 ¹	34	8,8 ¹
1942	obecná škola (5.–8. ročník)	8 ¹	131 (133)	6,1 (6) ¹
1942	hlavní škola	8 ¹	134	6 ¹
1945	obecná škola (6.–8. ročník)	9 ¹	93 (99)	9,7 (9,7) ¹
1945	měšťanská škola	9	128 (134/135)	7 (6,7)
1945	JUK	2	34	6,1
1946	obecná škola (6.–8. ročník)	9 ¹	102 (108)	8,8 (8,3) ¹
1946	měšťanská škola	8	136 (140/142)	5,9 (5,6/5,7)
1946	JUK	2	35	5,7
1948	střední škola	7	119 (127)	5,9 (5,5)
1951	střední škola	7	119 (127)	5,9 (5,5)
1953	OSŠ (5.–8. ročník), JSŠ (5.–8. ročník)	8	124	6,5
1954	OSŠ (5.–8. ročník), JSŠ (5.–8. ročník) ³	10	125	8
1957	OSŠ (5.–8. ročník), JSŠ (5.–8. ročník) ³	10 /9,5/ ²	125	8 (7,6)
1960	základní devítiletá škola (6.–9. ročník)	7	125	5,6
1966	základní devítiletá škola (6.–9. ročník)	8	113	7,1
1972	základní devítiletá škola (6.–9. ročník)	8	117	6,8
1978	základní škola (5.–8. ročník)	8	116	6,9
1987	základní škola (5.–8. ročník)	8	116	6,9
1991	základní škola (5.–8. ročník)	x)	118–105	x)
1995	základní škola (5.–9. ročník)	xx)	149–139(134)	xx)
1996	základní škola (6.–9. ročník) – vzdělávací program Občanská škola	5 ⁴	99	5,1 ⁴
1996	základní škola (6.–9. ročník) – vzdělávací program Základní škola	6 ⁵	115	5,2 ⁵
1997	základní škola (6.–9. ročník) – vzdělávací program Národní škola	10 ⁶	113–116	8,6–8,8 ⁶
2005	základní škola (6.–9. ročník) – RVP ZV	12 ⁷	122	9,8 ⁷

2. *Závaznost osnov* – ve sledovaném období můžeme sledovat vývoj od rámcově stanovených osnov v období první republiky přes pevně stanovené osnovy s určením časových dotací pro jednotlivá témata či tematické celky v období komunistické nadvlády až po dnešní rámcově stanovené dokumenty. Otázka je, jakým způsobem se bude podoba vyučovacího předmětu dějepis ubírat v dalším vývoji – půjde-li cestou další liberalizace, či se vrátí na cestu větší direktivnosti a svázanosti.

3. *Vztahy k ostatním předmětům* – v období první republiky a druhé světové války měl dějepis nejbližší k vyučovacímu předmětu zeměpis (stanovení společné časové dotace pro oba předměty). Patrný byl také příklon k občanské výchově (do zavedení tohoto předmětu byla část látky spadající pod tento předmět součástí dějepisu). Dnes je patrný příklon zejména k občanské výchově (zařazení do jedné vzdělávací oblasti společně se vzdělávacím oborem *Výchova k občanství*).

4. *Národní versus světové dějiny* – po většinu sledovaného období byly na sledovaném typu škol preferovány národní dějiny. Až na ně byly navazovány dějiny světové. Výjimku tvoří období druhé světové války, kdy byly kromě dějin národních preferovány také dějiny německé. Posílení pozice světových dějin je patrné v období komunistické vlády, kdy došlo k preferenci hospodářských a sociálních dějin, a to jak národních, tak světových (zdůrazňována jejich provázanost). To znamenalo částečné oslabení národních dějin a to i přes deklarovaný důraz na ně kladený. V současné době můžeme sledovat částečné posilování „evropských“ dějin v kurikulárních dokumentech dějepisu. Ve sledovaném období můžeme pozorovat také stálý zřetel kladený na regionální dějiny.

Jako největší problém se jeví ideologické zneužití výuky dějepisu po značnou část sledovaného období (zejména 1939–1945, 1948–1989). V těchto obdobích je patrné zpolitizování předmětu, zkreslování dějin, odmítání odlišných pojetí. Jedná se o období, kdy byly kurikulární dokumenty (nejen) dějepisu plné frází, pod jejichž záplavou, je někdy problematické nalézt samotné racionální jádro. Dějepis tak může být někdy vnímán jako „instrument ovlivňování a politického řízení, někdy i manipulace a propagandy“ (Beneš, 2005, s. 37), z čehož může vyplývat jistá veřejná nedůvěra vůči tomuto předmětu, jakožto kdykoli manipulovatelnému systému (Beneš, 2006). „Politická angažovanost, díky své institucionální a mediální moci, vede ke dvěma efektům: k přisvojování si dějin jako „svého předchůdce“ a tedy k legitimizaci vlastního postavení a ke „zpětnému moralizování dějin“ (Beneš, 2010, s. 22). Jak upozorňuje Beneš (2010, s. 22), „nedemokratické i demokratické politické systémy se tu chovají značně rozdílně a užívají i rozdílných nástrojů – ale užívají je k témuž základnímu cíli: historická složka edukace je natolik závažnou položkou v systému veřejného života, že ji nelze „ponechat stranou“. Na toto nebezpečí upozorňuje tzv. *Výzva z Blois* (z roku 2005), která konstatuje, že „historie nesmí posluhovat politické orientaci současné vládní garnitury, ani se nesmí psát na objednávku oponentů si historických paměť“ (podle výzvy z Blois Beneš, 2010, s. 22).

7 Evropská dimenze v dějepisných učebnicích: metodologické aspekty a výsledky analýzy

Jana Stejskalíková

7.1 Úvod

Zavádění evropské dimenze (dále jen ED) do vzdělávání a výchova k evropanství je perspektivně sílícím trendem, který reflektuje a podporuje integrační procesy v současné Evropě. Vzdělávání a jeho rozvoj se stalo během posledních desetiletí jednou z hlavních priorit EU, což se odráží v kurikulárních dokumentech členských zemí včetně ČR⁷⁰. Nejobecnějším cílem ED ve vzdělávání proklamovaným Radou Evropy a EU je „hlubší a širší nadnárodní přístup k evropské historii, současnosti, kultuře a prostředí, jenž může vytvořit předpoklady pro lepší porozumění, empatii mezi Evropany, ale i orientaci v evropských procesech“ (Walterová, 1997, s. 135). V tomto kontextu se nabízí otázka, jak přispívá dějepis k naplňování tohoto cíle. O příspěvku k zodpovězení této otázky usiluje autorka této kapitoly.

Kapitola navazuje na naše předchozí studie, kde jsme se podrobně zabývali výzkumnými metodami i nástroji nejčastěji využívanými při zkoumání ED v učebnicích dějepisu (Stejskalíková, 2010) a dále teoretickými východisky i empiricko-výzkumným uchopením sledované problematiky (Stejskalíková, 2011). Tato kapitola si klade za cíl popsat využití vyvinutého výzkumného nástroje na vzorku šesti učebnic dějepisu pro 9. ročník ZŠ. S ohledem na výše uvedené skutečnosti klademe v tomto textu důraz na metodologické aspekty výzkumu spolu s prezentovanými dílčími výsledky provedené kvantitativní obsahové analýzy.

7.2 Vymezení základních pojmů řešené problematiky

V návaznosti na vybraná teoretická východiska z naší předešlé studie (Stejskalíková, 2011), kde jsme v obecné rovině pojednali o pojmu ED ve vzdělávání v kontextu historického vývoje i v rovině konceptuální, bychom mohli tuto kapitolu považovat za její doplněk. Nyní je naším záměrem přenést se z perspektivy pedagogické do oborově didaktické, při zachování struktury zmíněné studie. Kapitolu jsme rozdělili do dvou na sebe navazujících podkapitol, přičemž ji zahájíme přehledem oficiálních dokumentů vztahujících se k problematice ED v dějepis, z kterých vycházíme.

⁷⁰ Řadu dokumentů, akcentujících nutnost zavádění ED do vzdělávání a stejně tak explicitní zakotvení ED v českém kurikulu pro druhý stupeň ZŠ, jsme uvedli v předešlé studii (Stejskalíková, 2011, s. 61–63).

7.2.1 Vhled do oficiálních dokumentů vztahující se k ED v předmětu dějepis

Požadavky stanovené Radou Evropy a EU sledují v obecné rovině vytvoření předpokladů pro soužití jednotlivých národů prostřednictvím uplatnění ED ve vzdělávání.⁷¹ Vzdělávací výbor Rady Evropy přednostně vyzdvihuje úlohu dějepisu na školách všech typů a jeho výuku považuje za základní kámen politické struktury ve sjednocující se Evropě.⁷² Zvýšený zájem o interpretaci dějin a jejich výuku v členských státech EU můžeme vysledovat z množství doporučení, která byla postupem času vydávána. Projekty Rady Evropy, jak to ostatně vyplývá z jejího poslání, jsou cenné akcentováním lidské dimenze integrace. Jejím metodickým cílem je mj. *podpora povědomí o evropské identitě*.⁷³ Nyní bychom v chronologickém pořadí uvedli doporučení vydané Radou Evropy vztahující se buď přímo k ED v dějepisném vzdělávání, nebo na ni odkazující.⁷⁴

1. V našem přehledu bychom začali doporučením z konference *Idea Evropy ve výuce dějepisu (The European idea in history teaching)* z roku 1953,⁷⁵ kde je kladen důraz na pochopení současné situace v Evropě na pozadí studia dějin, kde jsou zakořeněny problémy, jimž Evropané nyní čelí. Zejména je zde zdůrazněna nutnost rozvíjet u žáků vědomí práv a povinností, které nabízí EU. Doporučení dále uvádí, že cílem dějepisu není propaganda evropské jednoty.
2. Doporučení z konference *Co-operation in Europe since 1945, as presented in Resources for the Teaching of History, Geography and Civics in secondary schools* z roku 1979 uvádí čtyři hlavní cíle *učení o Evropě*: rozvíjet u žáků povědomí o sociálních, kulturních a ekonomických důsledcích změn v Evropě v kontextu zbytku světa; rozvíjet povědomí o společném dědictví, které sdílí všichni Evropané; ukázat jim vzájemné působení Evropy a zbytku světa (např. spoluutváření evropské kultury); pomoci žákům pochopit možnosti a limity evropské spolupráce v budoucnosti.⁷⁶

⁷¹ Jelikož vědomí evropské sounáležitosti a úcta k ostatním národům jsou neoddělitelné od vědomí vlastní národní identity a znalosti vlastních tradic i poznání jejich přínosu společné evropské kultuře (dále viz Koucký & Kovařovic, 1999, s. 17).

⁷² Nejprve se tedy tyto tendence začaly uplatňovat a promítat v politickém vzdělávání, nebo chceme-li výchově společenskovešdní (např. Cremer, Schmuck, & Heick, 1991).

⁷³ Tuhle větu nalezneme na úvodní stránce většiny publikací vydané Radou Evropy, alespoň co se projektů zabývajících se dějepisným vzděláváním týče.

⁷⁴ K činnosti Rady Evropy v obecné rovině možno doporučit publikaci Grosjeanové (1997) shrnující veškerá doporučení vydaná právě touto významnou organizací. Další informace lze rovněž čerpat na webových stránkách Rady Evropy: http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Perspective/HandCoe/HandCoEIntro_en.asp

⁷⁵ *Against bias and prejudice*, Council for Cultural Cooperation (1995, s. 13–14).

⁷⁶ *Against bias and prejudice*, Council for Cultural Cooperation (1995, s. 26). Ačkoliv se výlučně zaměřujeme na 2. stupeň ZŠ, doporučení pro střední školy uvádíme, protože v dokumentech Rady Evropy je povinná středoškolská docházka chápána pro studenty ve věku 11–19 let (to přibližně odpovídá naší

3. V závěrečném doporučení symposia *European meetings on educational research* z roku 1990 Bourdillonová (1990, s. 110) k ED ve vztahu k dějepisným učebnicím uvádí:

... Učebnice by měly být koncipovány na základě přiměřeného poměru místních, regionálních, národních, evropských a světových dějin. Spolupráce mezi členskými státy EU a Rady Evropy a ostatními evropskými státy předpokládá povědomí o evropském kulturním dědictví a kulturně-intelektuální prolínání. Historie by neměla být prezentována z národní perspektivy, ale v širším evropském kontextu svého vývoje...

4. V rámci projektu *History Teaching in the New Europe*, konkrétně ve zprávě ze symposia *Mutual understanding and the teaching of European history: challenges, problems and approaches* z roku 1995, se jeden oddíl věnuje ED ve výuce dějepisu (s. 31–33). Zde je pojednáno o třech strategiích zavádění ED do dějepisné výuky. První strategie zohledňuje existující témata v kurikulu, které disponují nebo mají potenciál obsáhnout ED a na něž by měl být kladen důraz. Druhá se zaměřuje na učitele dějepisu, resp. na to, jak by měli pojímat ED ve výuce dějepisu. A konečně třetí strategie podtrhuje význam dlouhodobé, koordinované spolupráce Rady Evropy a jednotlivých ministerstev školství.⁷⁷
5. Doporučení Rec (1283) – *Recommendation 1283 of the Parliamentary Assembly on history and the learning of history in Europe* z roku 1996 a dále na ně navazující závěrečná doporučení z dvouletého projektu *Learning and teaching the history of the 20th century in Europe in secondary schools* (1996–1998) z roku 1998.⁷⁸ V tomto doporučení je fundamentální porozumění klíčovým konceptům, které charakterizují evropské dějiny 20. století (1996, s. 12) a zejména jejich propojení s vytyčenými nosnými tématy, jež by měly být zahrnuty v dějepisných kurikulích napříč Evropou (1996, s. 15).⁷⁹

Na tento projekt pak navazuje další, a to *The ways in which the history of Europe in the 20th century is presented in textbooks for secondary schools* z roku 1997 (také i rozšířená zpráva z roku 1999; viz Pingel, 1997, 1999b).⁸⁰ Výsledky tohoto projektu jsme popsali dříve (Stejskalíková, 2010, 2011).

docházze 2. stupně ZŠ, která je od 11 do 15 let). Viz *Description of the Education Committee's new Project on „Learning and teaching the history of the 20th century in Europe in secondary schools“* (1995, s. 5). Avšak např. Stradling (2003, s. 19) uvádí rozmezí 11–16 let.

⁷⁷ Dalším zajímavým projektem je pak *History teaching and European awareness* (1995).

⁷⁸ Analogicky v českém prostředí najdeme dokument *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století* z roku 2009, reagující na aktuální a naléhavé požadavky současnosti, charakterizované důrazem na vzdělávání žáků v problematice moderních a zejména nejnovějších dějin.

⁷⁹ Podrobněji je tento projekt rozpracován v publikaci Rady Evropy (Stradling, 2001); explicitně o *ED výuky dějepisu* (2001, s. 25–34); v českém překladu (Stradling, 2003, s. 1721).

⁸⁰ Právě tato rozšířená zpráva komparativní analýzy evropských učebnic dějepisu pojednává mj. o dílčích výsledcích analýzy českých učebnic, provedených Průchou (1997). Bohužel manuskript samostatné studie českých učebnic není k dispozici ani v knihovně Georg Eckert Institutu pro výzkum učebnic, ani samotný autor již touto studii nedisponuje.

6. Doporučení *Rec (2001)15 o výuce dějepisu v Evropě 21. století (Recommendation on history teaching in twenty-first-century Europe)* z roku 2001. Tento dokument byl přeložen do češtiny a je dostupný na stránkách MŠMT. V příloze doporučení o výuce dějepisu v Evropě 21. století je zdůrazněna důležitost ED v dějepisném vyučování následovně: "...protože budování Evropy je výrazem svobodného rozhodnutí samotných obyvatel Evropy i historické skutečnosti, bylo by vhodné:
 - prokázat existenci trvalých historických vztahů mezi místní, regionální, národní a evropskou úrovní;
 - podnitit výuku věnovanou obdobím a vývojovým trendům, v nichž se ED projevila nejzřetelněji, zejména historickým či kulturním událostem a tendencím, jež podporují vědomí evropanství;
 - využívat všechny dostupné prostředky, k podpoře projektů zaměřených na témata související s evropskými dějinami;
 - rozvíjet zájem žáků o historii dalších evropských zemí;
 - zavést či rozvíjet výuku historie samotného budování Evropy.“
7. Závěrečná doporučení z čtyřletého projektu *Evropská dimenze ve výuce dějepisu – The European dimension in history teaching* (2002–2006) z roku 2006.⁸¹ Cílem projektu bylo zasadit evropské dějiny do globálního kontextu včetně zahrnutí dimenze demokratického občanství. V ohnisku zájmu projektu byly události/témata, které měly ať už přímý či nepřímý vliv na většinu Evropy, ne-li celý evropský kontinent (především ta, jež byla spojena s migrací a minoritami). Projekt se zaměřil na evropské dějiny v letech 1848–1989 a v rámci tohoto období vytypoval klíčové letopočty, jež představují významné mezníky v evropských dějinách 20. století a jimž by měla být dána priorita ve všech kurikulích dějepisu (Stradling, 2002, s. 4). Jedná se o tato data: 1912/1913, 1917, 1919, 1929, 1945, 1968, 1989/1990, 1991 (srov. McKellar, 2004, s. 70; Manea, 2005, s. 8).

Také Evropská asociace učitelů dějepisu EUROCLIO (jímž je ČR členem) upírá svou pozornost k podpoře ED v dějepisném vzdělávání, což je ostatně uvedeno v cílech této asociace. Důkazem toho jsou pak zprávy z konferencí následně publikované v jejích bulletinech. Přínos této organizace spočívá v uskutečňování různých projektů (např. Connecting Europe Through History) a programů (např. Historiana), které podporují rozvíjení evropského vědomí a identity.⁸²

Uvedené dokumenty nepředstavují vyčerpávající přehled o všech zprávách, sympóziích a konferencích, jež byly věnované tak rozsáhlému konceptu, jakým ED ve vzdělávání bezesporu je. Pokud bychom nyní měli tato doporučení sumarizovat či hledat společné prvky můžeme říci, že vyjadřují zejména potřebu rozvíjet u mladých

⁸¹ Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v ČR za rok 2004 (2005, s. 27) uvádí, že ČR klade na tento projekt důraz v oblasti vzdělávání. Na tomto místě také připomeňme, že ČR je členem Rady Evropy od roku 1991.

⁸² Podrobněji na stránkách EUROCLIA: <http://www.euroclio.eu/new/>

lidí porozumění historickým kořenům v kontextu hlavních výzev, jímž dnes Evropa čelí. Dále kladou důraz na to, aby žáci byli vedeni k oceňování bohatosti a rozmanitosti evropské historie a porozuměli událostem, jež utvářely Evropu ve 20. století. K těmto cílům pak navrhuje příslušné metodologické postupy (srov. *Learning and teaching the history of the 20th century in Europe in secondary schools*, 1996, s. 6–7).

7.2.2 K vymezení pojmu evropská dimenze ve vzdělávání v rovině oborově didaktické

ED proniká do didaktiky dějepisu ve všech třech úrovních, o kterých jsme pojednali v předchozí studii (viz Stejskalíková, 2011). V teoretické rovině jsme ED ve vzdělávání vymezili dle Walterové (1996, s. 22) jako „koncept vztahující se k hodnotové výchově, rozvoji evropské identity, tj. uvědomování si přináležitosti k Evropě“ a dále v obecné rovině rozebrali pojmy, z nichž ED vychází, jimiž operuje, a kterými se problematika vymezuje.⁸³ 3-dim model ED ve vzdělávání tedy *Učení o, z a pro Evropu* staví na procesu kultivace vztahu k Evropě, ale také, jak je zdůrazňované oficiálními evropskými institucemi, i k EU.

V této souvislosti je třeba zdůraznit, že pojem ED ve vzdělávání souvisí přímo s integračními procesy v Evropě, a tudíž se tento pojem objevuje ve smlouvách o Evropských společenstvích, resp. doporučeních týkající se oblasti vzdělávání pro všechny členské země (blíže jsme o tomto vývoji pojednali v již výše zmíněném odkazu na naší studii: Stejskalíková 2011). V této souvislosti je třeba si také uvědomit, že koncept ED ve vzdělávání vychází z přesvědčení, že „společenská a ekonomická integrace Evropy je reálná za podmínky, že si mladí lidé uvědomí historický a kulturní základ Evropy a pochopí smysl společně sdílených perspektiv...“ (Walterová, 1997, s. 131).

V návaznosti na předchozí podkapitolu, kde jsme nastínili tendence a principy, jež určují linii rozvíjení ED v dějepisu, resp. co znamená ED pro předmět dějepis, nyní přejdeme k výkladu toho, jak je koncept ED rozpracován u jednotlivých autorů. Většina studií zabývající se ED začíná rozpracováním pojmu Evropa, neboť jeho chápání následně určuje obsahovou linii vztahující se k ED. Stradling (2003, s. 17) polemizuje, zda je Evropa nejlépe definována svým společným kulturním dědictvím, nebo svou růzností. Přiklání se k pluralitnímu přístupu (2003, s. 92–95), který spočívá v multiperspektivitě, jež představuje cestu k rozvíjení evropského vědomí. Naproti němu Slater (1995, s. 3–4) se přiklání k uniformnímu přístupu a Evropu nevynechává dle nějaké striktní definice, ale uvádí témata, představující základ evropských dějin. Zásadní rozdíl mezi oběma autory spočívá v tom, že pro Stradlinga je klíčovým momentem při rozvíjení ED stimulace kritického myšlení žáků, zatímco Slater jej vidí ve výběru evropských témat. Didaktické principy obou zmíněných autorů se liší také ve způsobu, jakým by chtěli, aby se žáci cítili být součástí společně sdílených dějin Evropy.

⁸³ Jedná se o pojmy: *Evropa, evropanství a výchova k němu, evropská identita a vědomí*.

O stanovení obsahového rámce vztahující se k ED v dějepisu se pokusila ve čtyřech tématických bodech Tholeyová (1992, s. 39). Autorka uvádí tato témata:

1. Dynamický koncept evropských států se společnými problémy, ale mnohdy i rozdílnými zájmy, vyznačující se společným historickým i kulturním dědictvím, společným pojetím života a zvyky, které jsou společné všem obyvatelům Evropy.
2. Vztahy Západu a Východu.
3. Evropská spolupráce a integrace.
4. Mezinárodní problémy (životní prostředí, migrace, lidská práva, Evropa a Třetí svět etc.).

Také Pingel (1991, s. 29–30, 33–34) naznačil, jakým směrem by se mohla obsahová analýza učebnic dějepisu s ohledem na ED ubírat. Navrhl následující témata, které by bylo vhodné zhodnotit:

1. Koncept Evropy (definování v geografickém, politicko-ekonomickém nebo kulturním kontextu).
2. Evropa dvou mocenských bloků (dva rozdílné systémy, které ekonomicky, politicky, vojensky, ideologicky rozdělovaly Evropu do nepřátelských táborů, ovlivňovaly pohled a očekávání několik generací na obou stranách).
3. Nové uspořádání Evropy (definice Evropy a jejích hranic, vyjasnění jejího rozsahu a historických tradic).
4. Mezinárodní vztahy (vztahy Evropy s USA a Ruskem, evropský vliv na zbytek světa).
5. Sociální dimenze. Ekonomický a kulturní rozvoj, politické a sociální změny (vztahy k neevropským společnostem a tradicím).
6. Integrace a exkluze – tolerance a diskriminace (minority v kontextu kulturních souvislostí; sociální, kulturní a tehdejší ideologické rozdíly jako charakteristiky evropské historie – s důrazem na toleranci, lidská práva a svobody, apod.).
7. Vznik evropských institucí (kořeny konceptu ideje Evropy).

Kapitola přirozeně nemohla obsáhnout zkoumanou oblast v celé její komplexnosti, avšak umožnila nám blíže popsat další aspekty ED specifické právě pro předmět dějepisu. Cílem výše uvedeného přehledu bylo doplnění teoretických východisek předchozí studie (viz Stejskalíková, 2010, 2011) o další poznatky, jež byly nezbytné k pochopení sledovaného výseku konceptu ED ve vzdělávání a jeho následného empirického uchopení. Při srovnání jednotlivých přístupů různých autorů je zřejmé, že se mnohá témata překrývají. Následující kapitola ukáže, že některé koncepční modely ED v podání různých autorů jsou v kontradikci. Nyní přejdeme k vybraným metodologickým postupům aplikovaných ve výzkumech zabývajících se danou tematikou.

7.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání

V této kapitole uvedeme pouze výzkumy, které jsme v našich předešlých pojednáních nerozebírali. V naznačeném ilustrativním přehledu je naším záměrem demonstrovat příklady uchopení jednotlivých aspektů ED v učebnicích dějepisu. Kapitulu jsme pro větší přehlednost rozdělili do dvou podkapitol. V první kapitole klademe větší důraz na teoreticko-koncepční rozpracování ED a v druhé rozebíráme metodologické postupy a výsledky výzkumů vážící se k sledované problematice.

7.3.1 Teoreticko-koncepční práce vážící se k ED s ohledem na předmět dějepis

V rámci této podkapitoly představíme ukázky možných přístupů k ED v podobě klíčových témat a konceptů zpracovaných dle různých autorů. Stejně jako Stradling (2003, s. 17) i Pingel (1999a, s. 215) rozpracovává dva koncepty Evropy dle proklamovaného hesla EU: *Evropa: jednota v různosti*. Jednotu Pingel (2002, s. 91) spatřuje v procesu integrace (tedy evropských institucích, evropském rozhodovacím procesu a také ve společném postoji k mezinárodním problémům), různost vidí v zeměpisných podmínkách, populaci a osídlení, ekonomických a životních podmínkách, kultuře, politických systémech, historickém pozadí.⁸⁴

Shenannová (1991, s. 66–67) oproti Pingelovi přidává k těmto dvou konceptům ještě koncept změny a rozlišuje tyto tři dimenze Evropy:

1. času;
2. prostoru;
3. kulturně-sociální.⁸⁵

Pro náš výzkum je klíčová dimenze časová, kterou autorka přiřazuje právě k předmětu dějepis. Navrhuje interdisciplinární přístup ED v podobě klíčových témat a konceptů, které reflektují nejen námi sledované období:

⁸⁴ Právě v konceptu různosti vidíme, že navrhované témata neodpovídají obsahově českému učivu dějepisu pro 9. ročník ZŠ, neboť *zeměpisné podmínky, populace a osídlení* spadají do oboru zeměpis (RVP ZV, 2007, s. 60–63). Další konflikt bychom mohli nalézt v *kultuře a historickém pozadí*, který Shenannová (viz dále) uvádí v konceptu jednoty.

⁸⁵ Tuto dimenzi autorka sice nevymezuje explicitně pro žádný konkrétní školní předmět, jako pro dějepis a zeměpis (dimenze prostoru), ale navrhuje pro ni tyto témata: *Změny v sociálním systému a zkušenosti; Kooperace a spolupráce*. Zajímavé je srovnání s dimenzemi konceptu Evropy (geografickou, politickou, kulturní a historickou) Visserové (2007, s. 54–55) nebo Motschmannové (2001, s. 21), která zohledňuje vícedimenzionální hledisko konceptu Evropy: Evropa se zeměpisným ohraničením; Evropa s kulturně-historickými kořeny; Evropa jako kontinent vyznačující se společně sdílenou mentalitou, resp. způsobem myšlení a pocitu sounáležitosti či příslušnosti k ní; Evropa jako EU.

- Koncept různosti v jejím podání je diametrálně odlišný od Pingelova pojetí (viz výše). Autorka spatřuje rozdílnost v rozličném politickém dědictví; odkazu rivality a konfliktů z minulosti (vztahy mezi evropskými státy) a v tradici dogmatického, sociálního a kulturního schizmatu mezi náboženskými vyznáními.
- Koncept jednoty vidí ve společném dědictví, které je dáno křesťanskou etikou – veřejnou a osobní morálkou; koloniální expanzí;⁸⁶ mezinárodními vztahy v kontextu moci, spolupráce a diplomacie; internacionálními hnutími a intelektuálními, kulturními a uměleckými úspěchy.
- Koncept změny odráží vývoj suverénních států ve 20. století a nacionalismus (poválečný ústup od kolonialismu, oživení sociálního a politického separatismu, měnící se role křesťanské etiky v evropské politice).

Navržené modely nám sice udávají obsahový rámec, avšak neumožňují bližší představu o tom, jak konkrétně by mohla být v rámci těchto témat ED rozvíjena.

7.3.2 Empirické práce zaměřené na ED v učebnicích dějepisu

Podkapitola uvádí tři vybrané zahraniční výzkumy, jež analyzují téma ED v učebnicích dějepisu. Autoři zde zaměřili svou pozornost jak na vybraná evropská témata, tak na obraz Evropy resp. EU i evropskou perspektivu v učebnicích dějepisu.

O evropské dimenzi potažmo perspektivě v německých učebnicích dějepisu pojednává práce Lilienthala (2003). Autor provedl kvalitativní obsahovou a komparativní analýzu čtyř učebnic (z toho tři učebnice byly vydané v 90. letech 20. století a jedna představuje současnou tvorbu). Takto stanovený výběr odrážel autorův záměr porovnat, do jaké míry byly zohledněny úkoly stanovené ministry školství Evropské rady v roce 1988 týkající se implementace ED do vzdělávání v nové učebnici dějepisu v kontrastu s učebnicemi staršího data. Autor naznačuje zjevný posun ve sledovaném aspektu, který spatřuje zejména v jeho formě (kontext, v jakém je probírána evropská tematika).

Analýzu 12 rakouských učebnic (6 dějepisných a 6 zeměpisných) pro 8. ročník ISCED II.⁸⁷ provedli Gattermannová a Gintenstorferová (1991). Autorky využily metodu kvantitativní obsahové analýzy (konkrétně frekvenční analýzu a prostorovou analýzu), přičemž zkoumaly výskyt evropských témat jak ve verbálních, tak neverbálních komponentech učebnic. Ve svém interpretativním shrnutí konstatují, že obraz Evropy prezentovaný v učebnicích je značně různorodý, přičemž neexistuje žádná jednotná koncepce a systematický pokus o nahlížení na Evropu jako na kulturní a politickou

⁸⁶ Zde ovšem připomeňme, že ne všechny evropské státy mají koloniální minulost, tudíž zařazení *koloniální expanze* do konceptu jednoty se může jevit značně problematicky.

⁸⁷ ISCED je zkratkou pro Mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání. Římská dvě značí druhý stupeň. Viz *International Standard Classification of Education* (UNESCO, 2011, s. 29).

jednotu. Ve svých zjištěních dále tvrdí, že většina učebnic klade důraz na Evropu jako EU. Jinými slovy Východní Evropa je prezentována ve smyslu konfliktu Západ-Východ a Západní Evropa je prakticky ztotožňována s EU. K učebnicím dějepisu pak explicitně uvádí, že o ekonomických aspektech Evropy zde není zmínka a Evropa je zde viděna zejména v kontextu kultury a lidských práv.

Předmětem výzkumu Diendorferové (2009) byl obraz EU, resp. Evropy v rakouských učebnicích dějepisu. Ve výzkumu byla využita obsahová analýza neverbálních prvků učebnic, kde se autorka zaměřila na období po druhé světové válce až do současnosti. Autorka stanovila celkem 6 kategorií (Evropa jako mapa; Oficiální Evropa, Evropský dům; EU-Evropa bez patosu; Evropský most jako symbol modernity; Východ a Západ – rozdělení světa), které sledovala v těch kapitolách, jež v nadpisu zahrnovaly slovo Evropa či evropský. Z výsledků analýzy je patrné, že sledovaným učebnicím dominují národní a světové ikony a tím pádem nechávají méně prostoru k ikonám vztahujícím se k evropské identitě. EU-Evropa je převážně prezentována jako evropské hospodářské společenství a dějiny evropské integrace po roce 1945 nabízí málo podnětů, které by přispívaly k tolik diskutovanému a propagovanému rozvíjení evropského vědomí a evropanství.⁸⁸

Pokud bychom měli z uvedeného zlomku výzkumů s ohledem na již prezentované výzkumy dříve (viz Stejskalíková, 2010, 2011) vysledovat určité obecné tendence, můžeme konstatovat, že všechny složky ED v učebnicích (zejména dějepisu) jsou často zkoumanou tematikou, a to zejména v Západní Evropě. Bezesporně je to dáno i tím, že oborová didaktika dějepisu má např. v Německu o poznání delší tradici, než je tomu u nás (o moderní německé didaktice dějepisu můžeme hovořit zhruba již od roku 1970, více Haberl, 2008, s. 98). Dalším faktem je různá úroveň, co se samotného výzkumu učebnic v jednotlivých státech týče.⁸⁹ Nyní přejděme k metodologickým aspektům této/naší výzkumné studie.

7.4 Metodologie studie

Cílem této části studie je tedy popsat vybrané metodologické aspekty výzkumu vážící se k disertační práci autorky. V podkapitole je popsán způsob výběru výzkumného vzorku i jeho charakteristik a dále ověřování navrhnutého výzkumného nástroje.

⁸⁸ K obohacení zjištění dvou výše jmenovaných výzkumů zabývajících se analýzou rakouských učebnic se nabízí analýza rakouského učebního plánu národní a základní školy s ohledem na ED provedená Seebauerovou (2009).

⁸⁹ Připomeňme, že právě v Německu se nachází unikátní institut Georga Eckerta, specializovaný na výzkum učebnic dějepisu (ale i občanské nauky a zeměpisu) a rovněž ve Vídni v letech 1988–2001 fungoval Institut pro výzkum učebnic pod vedením Richarda Bambergera.

7.4.1 Výzkumný vzorek

Základní soubor tvoří učebnice dějepisu pro druhý stupeň ZŠ. Záměrným výběrem jsme zvolili učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ;⁹⁰ schválené MŠMT ČR pro školní rok 2010/2011, splňující tato kritéria:

- rok vydání 2000 a výše;
- různá nakladatelství i autoři;
- učebnice zpracované dle RVP ZV;
- učebnice zpracované bez ohledu na RVP ZV.⁹¹

V této studii je tedy s ohledem na výše uvedené vyhodnocen výběrový vzorek učebnic dějepisu pro 9. ročník mající doložku MŠMT ČR, které byly vydány v nakladatelstvích Dialog, Prodos, Nová škola, SPL – Práce a SPN a.s. Vzorek tvoří celkem šest učebnic (respektive pět – učebnice z nakladatelství SPL se skládá ze dvou dílů), z čehož tři učebnice byly zpracovány dle RVP ZV a tři učebnice byly zpracovány bez ohledu na RVP ZV. Seznam učebnic zahrnutých v naší analýze uvádíme v tabulce 7.1.

Tabulka 7.1

Seznam analyzovaných učebnic dějepisu pro 9. ročník ZŠ

Název	Autor	Rok vydání	Nakladatelství
Dějiny 20. století pro 9. ročník ZŠ a pro kvartu osmiletého gymnázia)	Mandelová, Kunstová, & Pařízková	2004	Dialog
Dějiny moderní doby, 1. díl	Pečenka, Augusta, Honzák, & Luňák	2004	SPL – Práce
Dějiny moderní doby, 2. díl	Pečenka, Augusta, & Honzák	2000	SPL – Práce
Dějepis 9 – Moderní dějiny (učebnice a pracovní sešit)	Burešová, Hýsek, & Schulzová	2008	Prodos (podporující RVP)
Dějepis 9 (od r. 1918 do současnosti)	Čapka	2010	Nová škola (podporující RVP)
Dějepis 9 – nejnovější dějiny (učebnice a pracovní sešit)	Válková	2009	SPN, a.s. (podporující RVP)

⁹⁰ Závažnost moderních dějin je reflektována mnohými stěžejními dokumenty, zmiňme tedy tyto: V RVP ZV (2007, s. 43) se uvádí, že *ve výuce dějepisu je kladen důraz především na dějiny 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů*. O tom svědčí rozložení učiva napříč jednotlivými ročníky, kde je vyhrazen dějinám 20. století a 21. století celý poslední ročník ZŠ (Pro ilustraci uveďme, že 6. ročník se vztahuje k dějinám do 5. století n. l., 7. ročník – do 17. století a konečně 8. ročník – do počátku 20. století). Dále se jedná o *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století* (2009, s. 1); *Doporučení Rady Evropy – konkrétně Zpráva Rady Evropy týkající se projektu Learning and Teaching about the history of Europe in the 20th Century in secondary schools* (1996, s. 5). Zvýraznění výuky dějin 20. století jako prioritou dějepisných kurikulů napříč Evropou, vyplývá mj. i z komparativní analýzy dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných evropských státech, kterou provedla Hudcová (2006, s. 127, 130).

⁹¹ Takto stanovený výběr odráží autorčin záměr porovnat, do jaké míry byla zohledněna závazná stanoviska vytyčená oficiální vzdělávací politikou EU, ale i doporučeními Rady Evropy týkající se implementace ED do vzdělávání, v učebnicích dějepisu koncipovanými dle RVP ZV ve srovnání s učebnicemi koncipovanými bez ohledu na RVP ZV.

7.4.2 Ověřování kategoriálního systému

Výzkumným nástrojem pro analýzu se stal modifikovaný kategoriální systém, jehož tvorbu jsme popsali dříve (Stejskalíková, 2011). Nyní jsme se zaměřili na ověření jeho spolehlivosti. Inter-coder reliabilita byla v rámci předvýzkumu ověřena na 30 stránkách ve třech učebnicích dějepisu pro 9. ročník ZŠ z různých nakladatelství (Prodos, SPN a Scientia) mající platnou schvalovací doložku MŠMT ČR. Analyzované stránky byly vybrány tak, aby na každé stránce byla k nalezení alespoň jedna kategorie a nestalo se tak, např. při zhodnocení prvních nebo posledních třiceti stran v každé učebnici, že z tohoto záměrného výběru bude až polovina mimo zkoumanou tematickou oblast našeho výzkumu. Konkrétně se jedná o učebnice uvedené v tabulce 7.2.

Tabulka 7.2

Seznam učebnic dějepisu pro 9. ročník ZŠ, které byly použity pro účely předvýzkumu

Název	Autor	Rok vydání	Nakladatelství
Dějepis 9 – Moderní dějiny	Burešová	2000	Prodos
Dějepis 9 – od roku 1918 do současnosti	Čapka	2007	Scientia
Dějepis – nejnovější dějiny	Kuklík & Kocian	2000	SPN

Inter-coder reliabilitu jsme vypočetli prostřednictvím Cohenova koeficientu Kappa a přímé shody ve statistickém programu SPSS (tabulka 7.3).

Tabulka 7.3

Inter-coder reliabilita navrženého kategoriálního systému za jednotlivé učebnice

Učebnice	Počet analyzovaných stran	Četnost zkoumaných jednotek	κ	Přímá shoda
Prodos (2000)	30	49	0,664	76,74 %
Scientia (2007)	30	54	0,716	68,29 %
SPN (2000)	30	54	0,912	90,00 %

Na základě získaných hodnot tohoto koeficientu a přímé shody můžeme v souladu se Stemlerem (2001) považovat prezentovaný kategoriální systém za spolehlivý výzkumný nástroj.

Tabulka 7.4

Stupnice pro interpretaci koeficientu Kappa

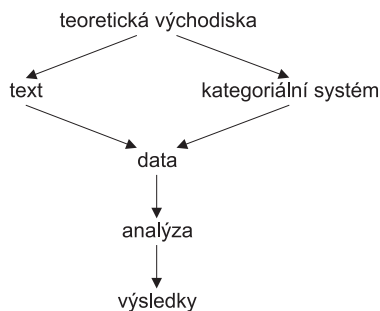
Kappa	Míra shody
< 0,00	nedostačující
0,00–0,20	nepatrná
0,21–0,40	nízká
0,41–0,60	mírná
0,61–0,80	dostačující
0,81–1,00	téměř dokonalá

Pozn.: Převzato z Stemler (2001).

Kappa koeficient vyšší než 0,61 tedy představuje dostačující shodu kódovatelů. Nyní bychom popsali postup provedené analýzy.

7.5 Postup provedené analýzy

Výzkumnou studii lze chápat jako deskriptivní. K posuzování dané problematiky jsme zvolili metodu kvantitativní obsahové analýzy. Podkapitola si klade za cíl nastínit její proces, zejména popsat, jakým způsobem jsme učebnice analyzovali (obrázek 7.1). Z kvantitativního hlediska zjišťujeme četnost výskytu jednotlivých kategorií, stanovených dle navrženého kategoriálního systému. Tato část analýzy slouží k zmapování výskytu prvků reprezentujících ED ve stanoveném vzorku učebnic.



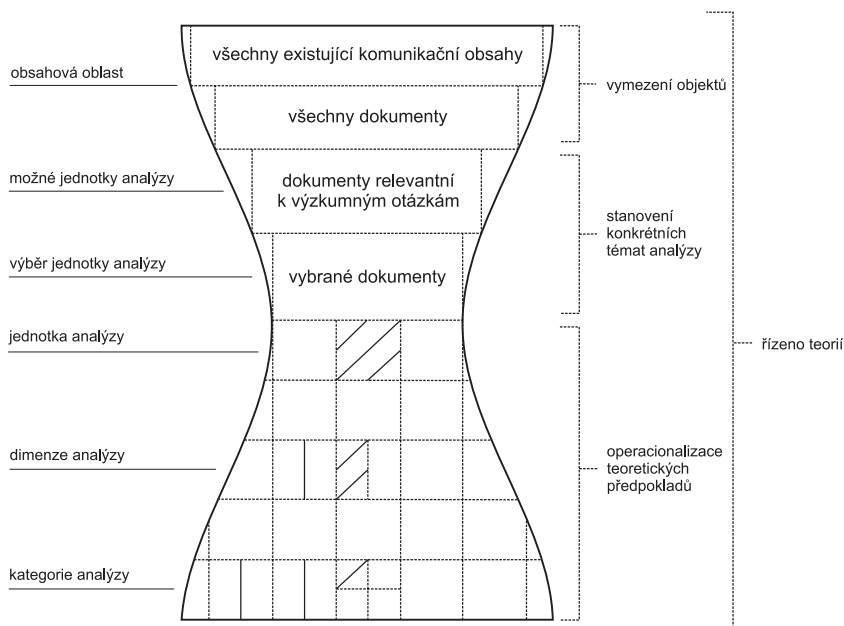
Obrázek 7.1. Výzkumný proces kvantitativní obsahové analýzy. Převzato z Lamnek (2000, s. 330).

Přípravné fázi analýzy jsme se částečně již věnovali v předchozí kapitole a v již publikovaných studiích zmíněných výše, tudíž nyní rozebereme jen skutečnosti, o kterých nebylo dosud pojednáno. Ve výzkumné studii jsme využili jednu z nejjednodušších technik kvantitativní obsahové analýzy, a to frekvenční analýzu neboli analýzu kontextové četnosti, která spočívala ve zjišťování výskytu analytických kategorií a jejich kvantifikaci dle systému kategorií. Nyní si tento proces podrobněji rozebereme, přičemž náš přehled začneme tím, co následovalo po tvorbě kategoriálního systému (viz Stejskalíková, 2011).

Po vytvoření systému kategorií, tzn. určení textových elementů, jejichž četnost má být zkoumána, bylo klíčové určení kvantitativních jednotek. Dle Dismana (1993, s. 169) jsou jednotky analýzy definovány na dvou úrovních: záznamové jednotky (ve kterých měříme rozsah); a kontextuální jednotky (jsou rozsahem širší než záznamové jednotky

a představují východisko pro kategorizaci).⁹² V našem výzkumu jsme si stanovili jako záznamovou jednotku tvrzení resp. fakt a kontextuální jednotkou se pak stal odstavec.

Nejlépe objasní přípravu a realizaci analýzy obrázek 7.2.



Obrázek 7.2. Schematické vyjádření postupu kvantitativní obsahové analýzy. Převzato z Lamnek, 2000, s. 325).

Ke stanovení, za kterých podmínek je každá součást zkoumané jednotky analýzy přiřazena k dané kategorii, bylo třeba přesně definovat kategorie a části textů připadající k určité kategorii. Dalším krokem bylo uvést ilustrativní příklady, tzn. uvést přesné pasáže z textu, které připadají k určité kategorii a platí pro tuto kategorii jako příklady. Neméně důležitým krokem bylo stanovení pravidel kódování, umožňující jednoznačné přiřazení jednotek v případě hraničních problémů mezi kategoriemi. K tomu účelu posloužil *Manuál pro kódovatele*, ve kterém vymezujeme termín *výkladová složka učebnic*, kterou posléze kódujeme (tabulka 7.5).

⁹² Určení těchto jednotek jsme potřebovali proto, abychom se vyvarovali nesprávné kategorie (zařazení izolovaného obsahu záznamové jednotky do nesprávné kategorie).

Tabulka 7.5

Výkladové komponenty učebnic dějepisu⁹³

Výkladový text	Doplnující text	Vysvětlující text
Výchozí text	Úvodní text	Vysvětlivky, poznámky v textu/ pod čarou/na okrajích
Objasňující text	Shrnující text k předchozímu ročníku, celému ročníku (aktuálního), tématům (kapitolám popř. podkapitolám)	Text k obrázkům/podtexty k vyobrazením (odlišovat od popisku ikonického materiálu)
Základní text	Text určený k četbě/ dokumentační materiál (např. citace z pramenů)	
Zpřehledněný text (přehled učiva/přehledové tabulky a schémata)	Časová přímka	

Jednotkou analýzy se pak stal historický fakt. Za historická fakta považujeme spolu s Burešovou a Hýskem (2008, s. 5) „skutečné, faktické události, osobnosti a výsledky jejich práce, ale i výsledky lidského působení, jež zůstávají vždy neměnné“. V analýze nám šlo o zhodnocení každého faktu spadající do sledované oblasti dle kategoriálního systému s přihlédnutím k obsahovému kontextu.

Po vytvoření kódovacích kategorií, stanovení jednotky analýzy a explicitních pravidel pro klasifikaci údajů můžeme nyní přikročit ke kvantifikaci analytických jednotek.

7.6 Výsledky analýzy

Cílem kapitoly je nastínit jak a k jakým předběžným výsledkům jsme dospěli. Začneme tedy popisem statistického zpracování dat a poté přejdeme ke stručné ukázce jejich vyhodnocení.

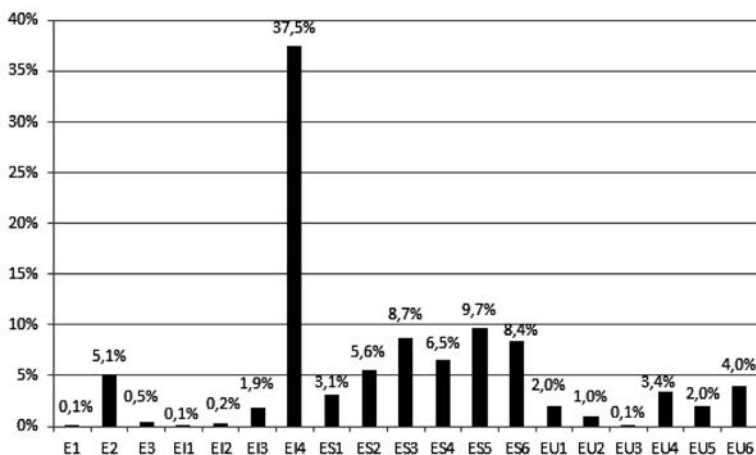
Získaná data jsme zapisovali do záznamového archu v podobě tabulky v programu Excel, která obsahovala tyto čtyři základní údaje: číslo strany, analyzovaná jednotka, název kategorie a poznámky. K vyhodnocení dat jsme využili statistický program SPSS a Excel. Nejprve jsme spočítali četnosti za každou učebnici zvlášť a poté jsme výsledky sečetli za celý výzkumný vzorek. Výsledky prezentuje tabulka 7.6 a obrázek 7.3.

⁹³ Tabulka 7.5 zobrazující výkladové komponenty učebnic zohledňuje modely Průchy (1989, s. 114–115), Zujeva (1986, s. 127–136) či Valenty (1997, s. 12–13) a Bednaříka (In Průcha, 1989a, s. 18).

Tabulka 7.6

Celkový výskyt jednotlivých kategorií za analyzované učebnice (n = 801).

Kategorie	Podkategorie	Počet	Četnost (%)
Koncept Evropy	E1 Evropa jako celek	1	0,12
	E2 Evropa dvou mocenských bloků	41	5,11
	E3 Evropa jako koncept budoucnosti	4	0,49
Evropská idea	EI1 Společné dědictví	1	0,12
	EI2 Společné hodnoty	2	0,24
	EI3 Společné cíle a zájmy	15	1,87
	EI4 Společné problémy	300	37,45
Evropská integrace do vzniku EU	ES1 Myšlenky evropského sjednocování v historické perspektivě	25	3,12
	ES2 Poválečná Evropa (během a po 1. svět. válce) a snahy o její integraci	45	5,61
	ES3 Poválečná Evropa (během a po 2. svět. válce) a snahy o její integraci	70	8,73
	ES4 Politicko-ekonomické aspekty integrace	52	6,49
	ES5 Bezpečnostní aspekty integrace	78	9,73
	ES6 Integrace střední a východní Evropy	67	8,36
EU	EU1 Politika EU	16	1,99
	EU2 Instituce EU	8	0,99
	EU3 Mění se pozice EU	1	0,12
	EU4 Vznik a rozšiřování EU	27	3,37
	EU5 Pozice ČR v EU	16	1,99
	EU6 Výzvy pro EU	32	3,99
Celkem		801	100



Obrázek 7.3. Zastoupení jednotlivých kategorií ve výzkumném vzorku celkem (n = 801).

Graf na obrázku 7.3 ukazuje, na jaká témata (rozvrstvená dle kategoriálního systému) kladou jednotlivé učebnice důraz. Co se týče kategorie *Koncept Evropy*, musíme konstatovat, že její zastoupení nepřesahuje ve výzkumném souboru více než hranici 6 %. Pokud se podíváme na kategorii *Evropská idea*, zjistíme, že nejvíce zastoupenou podkategorií (téměř 40 %) je EI4 prezentující problémy evropské ideje, zejména problematiku národnostních menšin v Evropě (z toho největší podíl je věnován problematice německé menšiny v bývalém Československu – viz dále). Výskyt ostatních podkategorií se jeví jako zanedbatelný, nepřesahující hranici 2 %. V kategorii zabývající se evropským integračním procesem *Evropská integrace do vzniku EU* je nejvíce dominující podkategorií (9,7 %) ES5 reprezentující bezpečnostní aspekty integrace včetně obranné politiky a vojenské integrace, následující podkategorií ES3 věnující se Evropě během a po druhé světové válce a snahami o její integraci. Zanedbatelný byl rovněž výskyt podkategorie ES6 pojednávající o integraci střední a východní Evropy, tedy o sdružování bývalých socialistických států Evropy ekonomického tak vojenského charakteru. U kategorie *EU* můžeme konstatovat, že nejvýrazněji zastoupenou podkategorií zde představuje *Výzvy pro EU* (EU6) se 4 % následující podkategorií EU4 zabývající se vznikem a rozšiřováním EU (3,4 %) a dále podkategorií EU1, jež obsáhla politické aspekty EU.

Z grafu na obrázku 7.3 je rovněž patrné, že mnoho kategorií se vyskytuje poměrně zřídka, což může být dáno charakterem učiva, např. učivo o EU (v našem případě podkategorie EU1 až EU6) je ve většině učebnic rozebráno na posledních několika stránkách, tudíž frekvence podkategorií je přirozeně nízká. Zanedbatelné zastoupení kategorie *Koncept Evropy*, zachycující kontinuitu Evropy v čase, potvrzuje výsledky předešlých analýz (viz např. Homérová, 1998, s. 236), kde se opět a znovu ukazuje, že Evropa je termínem, který se sice v učebnicích objevuje velmi často, ale chybí její přesnější vymezení. Vyšší zastoupení podkategorie E2 je dáno historickou skutečností, tedy rozdělením Evropy na Západ a Východ (učebnice pro 9. ročník zachycují dějiny 20. století, kdy Evropa byla rozdělena téměř polovinu zmiňovaného období). To by mohlo vysvětlit zvýšený výskyt kategorie E2 oproti E1 či E3. Co se týče kategorie *Evropská integrace do vzniku EU*, není překvapivým zjištěním, že podkategorie *Integrace střední a východní Evropy* (ES6) poměrně hojně zastoupená, vzhledem k tomu, že tehdejší ČSR byla poměrně dlouhou dobu součástí Východního bloku. Analýza rovněž ukázala na případ, kdy jedna kategorie zahrnuje extrémně velké procento textu (podrobněji k tomu problému viz Bryman & Bell, 2007, s. 316). To se stalo v případě nejvíce zastoupené podkategorie EI4, která obsáhla problematiku menšin.⁹⁴

Výhledově plánujeme podrobně zabývat rozdíly mezi učebnicemi po stránce koncepční i obsahové v další části výzkumu v rámci naší disertace (zejména otázkám typu, na kolik učebnice odpovídají schváleným standardům, doporučením, jaký je

⁹⁴ Tato skutečnost zrcadlí mnohonárodnostní složení obyvatel našeho státu jako dědictví zejména z doby habsburské monarchie a právě učebnice pojednávající o období 20. století reflektují tento fakt.

poměr mezi národními, evropskými a světovými dějinami, jaký důraz je kladen na klíčová data, zmíněné v kapitole 7.2.1., apod.).

7.7 Závěr a diskuse

Kapitola se zabývá problematikou ED v dějepisných učebnicích. Po krátkém nástinu základních pojmů řešené problematiky a naznačení teoretických principů, kterými jsme se ve výzkumu řídili, jsme se zaměřili na metodické aspekty výzkumného šetření, ve kterém spatřujeme těžiště této kapitoly. Rozebrali jsme reliabilitu vytvořeného výzkumného nástroje, představili jsme výzkumný vzorek a následně se věnovali samotnému postupu analýzy dat a jejich zpracování ilustrovaném příklady.

Na tomto místě považujeme za vhodné zmínit problémy, se kterými jsme se v rámci předvýzkumu tedy přípravné fáze výzkumu (viz kapitola 7.5) i samotného výzkumného šetření potýkali. Předvýzkum nám pomohl najít potíže při aplikaci kategoriálního systému, kterými byly nejistota zvažování, kterou kategorii vybrat, nebo zjištění, že není dostupný žádný kód, aby nám pokryl konkrétní případ.

K dalším problematickým momentům, které se během užití kvantitativní obsahové analýzy vyskytly, patřila mnohoznačnost pojmů a určení extenze prostřednictvím kontextu. K usnadnění kódování přispěl *Manuál pro kódovatele*, který zmiňuje řadu úskalí, se kterými se mohou kódovatelé potýkat.

V další fázi výzkumu se zaměříme na interpretaci získaných dat, neboť si uvědomujeme limity plynoucí z využití pouze kvantitativní obsahové analýzy. Úskalí spatřujeme spolu s Hendlem (2005, s. 360) v tom, že tato metoda je ve své podstatě reduktivní metodou a má tendenci zastírat komplexnost jevů. Jelikož obsahová analýza konvertuje kvalitativní data do kvantitativní podoby, aby s nimi bylo možné manipulovat, nemůže dostatečně zajistit uchování interpretativních kvalit výsledků z jednotlivých učebnic. Tak by mohlo dojít k zjednodušení závěrů tím, že uvažujeme pouze to, co lze klasifikovat a počítat, a nevěšíme si poznatků, které jsou skutečně důležité. S ohledem na tento fakt považujeme za nezbytné doplnit kvantitativní analýzu o kvalitativní, díky níž můžeme získaná data interpretovat detailněji s přihlédnutím k specifické povaze zkoumaného materiálu.

8 Analýza kvality čítanek pro primární školu: od vymezení pojmu k výzkumnému nástroji

Hana Lavičková

8.1 Úvod

Cílem této kapitoly je předložit návrh výzkumné metody sloužící k hodnocení kvality čítankových řad pro primární školu z hlediska naplnění komunikační koncepce literárního vzdělávání. Komunikační koncepce založená na vnímání uměleckého textu jako jedinečného slovesného díla byla do výuky předmětu literární výchova prosazována v souvislosti se zaváděním *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV). Diskuse o konkrétní podobě realizace literárního vzdělávání na základních školách se v posledních letech zintenzivňuje a poukazují zejména na nedostatečné naplnění estetickovýchovného potenciálu předmětu (podrobněji viz Hník, 2010, s. 153). To paradoxně stírá jeho vlastní podstatu spočívající v přímém kontaktu žáka s textem umělecké literatury. Zásadní problém je spatřován v chybné didaktické transformaci učiva, jež stále vede k preferenci znalostí a racionality v intencích tradičního kognitivního přístupu výuky literatury na úkor zážitkovosti a emocionálně-estetického zaměření tvořícího pilíře soudobé edukační koncepce (srov. Toman, 2007, s. 60). Tato disproporce vede k otázce, zda a jakým způsobem je v čítankách implementována v současnosti preferovaná komunikační koncepce literárního vzdělávání.

Ideové východisko práce spatřujeme v systémovém zkoumání implementace teoretických konstruktů komunikační koncepce literární výchovy do čítanek. Směřujeme k představení výzkumného nástroje, který umožní posoudit, jak jsou čítanky uzpůsobeny ke zprostředkování vzdělávacích obsahů literární výchovy, za něž je považován text jako jedinečné dílo slovesného umění. Hlavním indikátorem sloužícím k posouzení kvality vybraných čítanek v intencích komunikační koncepce bude míra, s níž uměnovědný, literárně-estetický a komunikačně-recepční aspekt proniká do vlastního obsahu otázek, úkolů a námětů k práci s texty určenými pro žáky.

8.2 Vymezení řešené problematiky

Teoretická východiska problematiky jsou představována literárně-teoretickými a literárně-didaktickými konstrukty *komunikační koncepce* literární výchovy. V širším rámci je zkoumaná tematika zastřešena následně popsány metodologickými přístupy obsahové analýzy textů aplikovanými ve výzkumu učebnic (viz kap. 8.3.2).

8.2.1 Diskuse o podobě předmětu literární výchova

Aktuální pozice literárního vzdělávání má své kořeny v historických sporech o podobu předmětu, respektive v diskusích o vlastním obsahu literárního vzdělávání ve smyslu vzájemného poměru textu, teorie a dějin. V průběhu vývoje docházelo ke konfrontaci mezi kognitivním a komunikačním paradigmatem. Cesta kognitivního přístupu charakteristická deskriptivním výkladem a kvantitou znalostí má své počátky v tradici Rakousko-Uherského školství, jež byla v Českých zemích silně zakořeněna. Utilitární podoba vzdělávání na základních školách v první polovině 19. století požadavky na literární výchovu neprosazovala. Vyhraňování základních rysů literárního vzdělávání spatřujeme až po vydání *Školského zákona* (1869), v němž se zrodila formalistická koncepce literární výchovy, jež důsledně preferovala kognitivní přístup, který spočíval především ve zvládnutí literární historie a teoretických poznatků bez zřetele k estetickovýchovné funkci předmětu.

Do opozice k utilitárně-didaktickému charakteru formalistické koncepce se v 60. letech 19. století postavili průkopníci myšlenkového proudu esteticko-výchovného hnutí v čele s O. Hostinským, v jejichž pokrokových názorech spatřujeme kořeny současného komunikačního modelu literární výchovy. Jeho koncepční prameny nacházíme zejména v akcentaci estetické kvality textu a jeho interakce se čtenářem, v důrazu na složitou strukturu a jedinečnost literárních děl (viz Mukařovský, 1925, s. 18; Mathesius, 1922, s. 6) a v rozvoji komunikační teorie vycházející z komunikativně-pragmatického obratu v lingvistice. Ten je vnímán jako přelomový z hlediska zaměření na nejrůznější komunikační aspekty ovlivňující řadu humanitních oborů, literární výchovu nevyjímaje (podrobněji viz Machytka, 1975, s. 74).

Literární výchova tak postupně směřovala k naplnění statutu estetickovýchovného předmětu, jehož podstata spočívá v uplatňování estetické funkce slovesných děl (podrobněji viz Řeřichová, 1999, s. 48). Mezník ve vývoji pojetí literárního vzdělávání je spatřován v postupném terminologickém sblížení metodologické a literárněvědné teorie, jež vyústilo k prosazování pojmu interpretace (Vařejková, 1998). Interpretace se jako výuková metoda začala uplatňovat v osnovách 70. let 20. století nejprve na druhém stupni základních škol. Koncem 80. let 20. století se prvky interpretačních postupů staly samozřejmou součástí literárně-výchovného procesu i na prvním stupni. Priorita literární výchovy začala být spatřována v estetické interakci ve smyslu přímé-

ho setkávání žáka s uměleckým dílem. Literární výchova tak aspirovala na zařazení do specifické oblasti výchovy slovesným uměním, která je považována za širší složkou estetické výchovy (Plch, 1981, s. 18). Kurikulární rámec literárního vzdělávání 90. let 20. století kontinuálně navazoval na dosavadní vývoj a neprosazoval žádné výrazné změny do koncepční podoby literárního vzdělávání. Definitivní prosazení komunikační koncepce do kurikula literární výchovy pro základní školy, v jejímž jádru stojí umělecký text, je spojeno se zavedením *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Ten však kromě důrazu na komunikaci s textem umělecké povahy reflektuje i požadavky na mezioborové propojení předmětů s akcentem na rozvoj klíčových kompetencí. Formulování literárně-výchovných cílů je však v RVP ZV pojímáno ve velmi obecné rovině (podrobněji viz Zítková, 2006, s. 232).

8.2.2 Soudobá edukační koncepce literární výchovy

Naplnění komunikační koncepce v literární výchově na primární škole je velmi úzce provázáno s rozvojem počáteční čtenářské gramotnosti žáků. Pojem *čtenářská gramotnost* byl zaveden v souvislosti s mezinárodními studii měření gramotnosti PISA (*Programme for International Student Assessment*) a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). Výzkumy PISA v oblasti čtenářské gramotnosti (2000, 2009) jsou explicitně zaměřeny na dovednosti patnáctiletých žáků. Čtenářská gramotnost je pojímána pragmaticky a vztahuje se zejména k funkční povaze čtení, které je definováno jako proces, v němž dochází k porozumění pomocí nejrůznějších postupů, dovedností a strategií, přičemž podstatným cílem je udržení a podpora tohoto procesu (viz Procházková, 2002). Důraz je kladen zejména na složku dovedností ve smyslu vyhledávání informací, vytváření interpretace a posuzování obsahové a formální stránky všech typů textů, tedy jak komunikátů věcné povahy, tak textů uměleckých. K problematice pojetí čtenářské gramotnosti v základním vzdělávání se vyjádřila řada odborníků. Studie *Výzkumného ústavu pedagogického zvaná Gramotnosti ve vzdělávání* (2011) upozorňuje na skutečnost, že pojetí čtenářské gramotnosti tak, jak je testována v mezinárodním výzkumu PISA, není zcela úplné, neboť nezahrnuje i netestovatelné složky – postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení (VÚP, 2011, s. 8). Na nevhodnost evaluace literárního vzdělávání pomocí testování upozornil již dříve Janoušek (2009b, s. 9). Pragmatické pojetí čtenářství do velké míry naplňuje nutnost orientaci člověka v dnešní informační společnosti, avšak literární výchova jako cesta slovesným uměním nachází své kořeny v přímé práci s beletristickým textem. Tento potenciál není v pragmaticky zaměřeném pojetí čtenářské gramotnosti zcela naplňován.

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS (2001, 2011) probíhající v pravidelných pětiletých cyklech (v r. 2006 v rámci ČR neproběhl) je zacílen na devítileté děti, tedy žáky 4. ročníků základních škol. V pojetí čtenářské gramotnosti je ve výzkumu rozlišováno čtení pro literární a informační účely. Čtenářská gramotnost

je pro výzkum PIRLS definována jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. V rámci mezinárodního výzkumného šetření IALS (*International Adult Literacy Survey*, 2004) byla v souvislosti s měřením a porovnáváním funkční gramotnosti dospělých v jednotlivých zemích považována za jednu z jejich tří základních kategorií gramotnost literární (dále pak dokumentová a numerická). Definujeme ji jako dovednost pracovat s informacemi obsaženými v souvislém a plynulém textu, tedy jako soubor schopností potřebných k porozumění a využití informací např. v novinových člancích, beletrii, básních, recenzích apod. Termín *literární gramotnost* se v rámci české literárně-didaktické terminologie chápe jako schopnost poučené recepce literárního díla (Zítková, 2004, s. 6). Tento koncept však doposud není korektně terminologicky zakotvený. Za hlavní příčinu terminologického roztržitého považujeme neexistenci všeobecně uznávaného konceptu vymezujícího jednotlivé gramotnosti. Pojem *čtenářská gramotnost* (*reading literacy*) se svým zaměřením na porozumění textu a zpracování a využití textových informací pojmově překrývá s funkční, respektive komplexní gramotností (Liptáková et al., 2011, s. 194).

Snaha o mezioborové propojení literární výchovy s ostatními vzdělávacími oblastmi do značné míry reflektuje požadavky současného světa, v jehož centru stojí schopnost získat, zpracovat a smysluplně využívat informace. Důraz a ukotvení rozvoje čtenářské gramotnosti se však do cílů literárního vzdělávání dostatečně nepromítá (viz VÚP, 2011, s. 12). To ovlivňuje i způsob výuky literární výchovy, která si plný esteticko-výchovný status s důrazem na text jako svůj vlastní obsah stále plně nevydobykla. Literární výchova je v souvislosti s komplexně pojatým rozvojem čtenářské gramotnosti významnou vzdělávací oblastí sloužící k uplatnění rozvoje klíčových kompetencí, a to zejména komunikačních, k čemuž směřuje její současné pojetí.

Cílem literárního vzdělávání má být především pěstování schopnosti porozumět přečtenému. Soudobá edukační koncepce literárního vzdělávání nazývaná komunikační počítá s vyváženým zastoupením kognitivní složky při poskytnutí adekvátního prostoru pro komunikaci s textem – s respektem k jeho esteticky-funkčním prioritám a zážitkové dimenzi (Lederbuchová, 2008, s. 83). Naproti tomu didaktické literatury upozorňují, že požadavek literárně-historických a teoretických znalostí na úkor přímého kontaktu s uměleckým textem v současné výuce literatury na českých školách dominuje. Hník (2010, s. 34) rozkrývá skutečnost, že se žák stává zapisovatelem výčtového výkladu namísto pozice aktivního komunikátora s literárním dílem, a to nejen na druhém stupni základních škol a školách středních, ale i ve 4. a 5. ročníku primární školy. V souvislosti se zavedenou akcentací kognitivní složky Janoušek (2009a, s. 6) paradoxně hovoří o poklesu úrovně české vzdělanosti a ignoraci znalostí jako organické součásti operační paměti, o něž se opírá myšlení a jednání člověka. Z hlediska literárně-výchovného považuje za nezbytné, stejně jako řada literárních historiků a didaktiků (Hausenblas, 1997; Lederbuchová, 2009), vytvoření znalostí systémového charakteru podpořené tvrzením, že recepce slovesného díla nelze oddělit od literárně-historického kontextu, v němž vznikala a působila.

Základní problematika výuky literatury na prvním stupni základní školy se tedy otevírá ve dvou perspektivách. Primárně se jedná o položení základů čtenářské gramotnosti v jejím bazální pojetí kódování a dekodování komunikátů – čili v nutnosti naučit žáky číst, psát a vyjadřovat se s ohledem na komunikační cíl. Zároveň považujeme za nezbytné podporovat princip zážitkovosti a přímého kontaktu s textem ve smyslu rozpoznávání univerzálních a specifických rysů umělecké komunikace prostřednictvím přímého kontaktu s díly slovesného umění. Nalézt ideální poměr orientace na zážitky a kognici při přímém kontaktu s uměleckým textem se v projektové formě kurikula jeví jako nesnadný úkol. K postupné harmonizaci poznávací a zážitkové dimenze v oblasti literárního vzdělávání chceme přispět zjištěním, do jaké míry je potenciál komunikační koncepce naplněn v učebnicích literární výchovy – čítankách.

8.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání

V této kapitole se budeme zabírat teoretickými i empirickými pracemi, které zpracovávají problematiku literárního vzdělávání z teoreticko-koncepčního charakteru, a pro potřeby našeho výzkumu budou sloužit jako teoretická východiska. Vybrané studie empirického charakteru poskytnou metodologickou oporu při vytváření kategoriálního systému, jehož předložení je cílem kapitoly.

8.3.1 Teoreticko-koncepční práce vážící se k tvorbě teoretického rámce oboru

Korektní vymezení vlastního obsahu komunikační koncepce literárního vzdělávání bylo nesnadné vzhledem k roztržitému jednotlivých pramenů zohledňujících komunikační pojetí literárního vzdělávání. Při koncipování teoretického rámce komunikačního paradigmatu literárního vzdělávání a jeho kategorizaci se budeme odkazovat na teoretické práce zejména českých a slovenských literárních teoretiků a didaktiků, jež nám slouží jako opora pro naplnění kategoriálního systému ve smyslu operacionalizace vlastního obsahu komunikačního pojetí literárního vzdělávání pro primární školu.

Základní kategorie imanentní textové roviny, v jejichž centru stojí umělecký text chápáný jako samotný obsah literárního vzdělávání, definoval Peterka (2007). Stanovil jednotlivé oblasti vymezující vlastní roviny literárního díla založené na jeho estetické funkci (mj. jazyk, perspektiva, autor, žánr, vypravěč, kompozice, téma a motiv, příběh, vyprávění, prostor, smysl, obrazné konstrukce, verš a rytmus, intertextovost). Definování těchto textových oblastí zúžených ve vztahu k očekávaným výstupům literárního vzdělávání žáků na prvním stupni základních škol bude tvořit základní strukturu námi navrhovaného výzkumného nástroje.

Ke komplexnímu vymezení komunikačního pojetí literárního vzdělávání nám bude sloužit koncepční teoretická studie Hníka (2011), v níž jsou předloženy klíčové kategorie literárního vzdělávání s akcentací estetické funkce textu, které se v oborové didaktice literární výchovy doposud neetablovaly.⁹⁵

Pro specifikaci jednotlivých kategorií použijeme vybrané komunikační indikátory vztahující se k recepční textové kompetenci, jež v rámci metodiky rozvíjení komunikačních dovedností předložila Liptáková et al. (2011). Autoři zde akcentují zejména vztah žáka k porozumění uměleckému textu, přičemž rozlišují různé úrovně jeho porozumění (identifikace informace, vyvození informace, interpretace a integrace, kritická analýza a hodnocení textu), a to metodou aktivního poslechu a rozvojem porozumění čteného textu.

8.3.2 Metodologické a empiricko-výzkumné práce sloužící jako východiska tvorby výzkumného nástroje

Budeme se odkazovat na práce, jež tvoří metodologickou oporu sloužící k vývoji našeho výzkumného nástroje – kategoriálního systému, který bude komplexně vymezovat obsah komunikačního pojetí literárního vzdělávání v primární škole a následně sloužit k analýze míry zastoupení tohoto pojetí v čítankách. Pro obsahové vymezení samotné výzkumné metody – obsahové analýzy – nacházíme oporu v metodologické práci Krippendorffa (2004, s. 105). Při konstrukci výzkumné metody budeme vycházet z metodického postupu obsahové analýzy textů podle Gavory (podrobněji viz Gavora, 2010, s. 144), jenž podrobně vymezil a specifikoval posloupnost jednotlivých kroků obsahové analýzy. Tento postup bude částečně modifikován pro potřeby obsahové analýzy literárního kurikula primární školy zakotveného v RVP ZV. K vlastní obsahové analýze zaměřené na výzkum čítankových textů použijeme metodiku Š. Švece (Švec, 2009, s. 141), která je pojímána na rozhraní kvalitativních a kvantitativních metod, jelikož kvantifikuje obsahové jednotky na základě jejich kvalitativních kategorií (např. podle hlavních pojmů, tematik, myšlenek).

Pro samotný metodický postup vedoucí k posuzování a hodnocení kvality čítanek z hlediska naplnění komunikačního pojetí literární výchovy v otázkách a úkolech k textům jsme jako východiska zvolili empirické studie německých autorů, a to vzhledem k relativně blízkému pojetí literárního vzdělávání, dlouholeté výzkumné tradi-

⁹⁵ Autor uvádí následující kategorie: přímé poznávání literárního díla; aktivní setkávání s textem; přímá práce s textem; přímá zkušenost s textem; umělecká apercpece textu, zážitek a zážitkovost; čtenářský zážitek; zážitek z tvorby; reflexe čtenářského zážitku; reflexe vlastního čtenářství; reflexe zážitku z tvorby, reflexe (žakovské) tvorby; poučená reflexe (žakovské) tvorby, tvořivá interpretace; tvořivá hra a experiment; (literární) tvořivá expresivita, imaginace; reflexe vlastní imaginace, konstrukce a re-konstrukce fikčního světa díla /textu/ produkce a re-produkce fikčního světa díla /textu/, text jako východisko, práce s literárním aspektem textu, funkční myšlení ve vztahu k textu; reflexe vlastního funkčního myšlení ve vztahu k textu.

ci i kontinuálnímu průběhu výzkumu čítanek. Helmers (1969) provedl obsahovou analýzu německých čítanek, na základě které porovnával, jak do učebnic literatury pronikají literárně-sociologické aspekty. Navrhl rozsáhlý kategoriální systém, v jehož intencích prezentoval jednotlivá literárně-sociologická kritéria a jejich průniky do celkové podoby čítanek ve smyslu výběru a řazení textů i jejich doprovodných úkolů. Helmersův kategoriální systém detailně vymezuje a rozpracovává deset základních literárně-sociologických kategorií, mezi něž patří: podíl rozpoznatelné literárně-didaktické koncepce, výstavba (podle druhů textů, témat, učebních cílů), výběr textů, grafické ztvárnění, přihlednutí ke specifickým vzdělávacím podmínkám (diferenciace ve výuce), úkoly k jednotlivým textům, postavení čítanky v rámci výuky jazyka, didaktické zpracování pro žáky, metodické zpracování pro učitele a zapracovaná pojetí výuky literatury a čtení.

Rozsáhlou empirickou studii postihující vývoj čítanek v Německu a jejich současné směřování předložila Wildeová (2000). Metodou obsahové analýzy vycházející z požadavků historického vývoje výuky literatury na německých školách a rozvoje čtenářství žáků byla stanovena kritéria pro analýzu čítanek z hlediska požadavků na rozvíjení čtenářské kompetence, mezi něž jsou řazeny např. kategorie struktury textu, výběr a počet textů, intertextovost, komentáře k jednotlivým textům, otázky a úkoly k textům, celková typografie aj. Dotazníkovým šetřením adresovaným žákům čtvrtého ročníku a jejich učitelům německého jazyka a literatury bylo zjištěno, že 76 % žáků preferuje práci s čítankou v hodinách německého jazyka a literatury, přičemž nejvíce oblíbeny jsou čítanky s krátkými texty. Učitelé od čítanek požadují široké žánrové zastoupení textů, jejich různé stupně obtížnosti, kvalitní ilustrace a jazykovou úroveň.

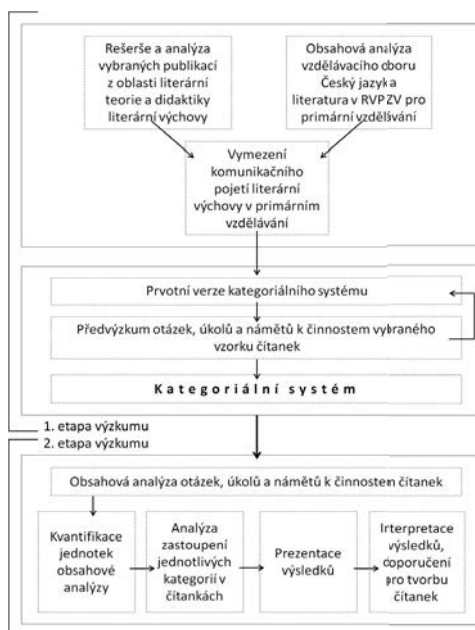
Indikátory rozvoje čtenářské kompetence v učebnicích německého jazyka navrhla Hoppeová (2011), jež v empirické studii analyzovala jednotlivé úlohy v učebnicích německého jazyka žáků 4. ročníku s ohledem na jejich přínos ke vzdělávání a důrazem na rozvoj čtenářství. Úlohy byly analyzovány na vzorku 4 čítanek z hlediska kategorií dekódování textu, hledání hlavního motivu, všeobecného porozumění a interpretace, přičemž autorka vycházela ze zjednodušeného modelu čtenářské kompetence podle PISA. Bylo zjištěno, že největší podíl v čítankách zaujímají úlohy zaměřené na hledání informací z textu (40–50 %), následují úlohy interpretační (10–30 %) a úlohy zaměřené na porozumění textu (7–20 %). S nejnižší četností byly zastoupeny otázky směřující k dekódování významů čteného (5–15 %).

8.4 Vývoj výzkumného nástroje

Vznik výzkumného nástroje – kategoriálního systému sloužícího k hodnocení kvality čítanek ve smyslu naplnění komunikačního paradigmatu literárního vzdělávání – spočívá ve stanovení analytických kategorií. Jednotlivé kategorie klasifikují významové jednotky (jimiž rozumíme jednotlivé otázky, úkoly a náměty k činnostem obsažené v čítankách) ve vztahu k estetické funkci. Indikátorem estetické funkce je míra, s jakou se otázky, úkoly a náměty k činnostem v čítankách vztahují k uměleckému textu, přesněji k jeho vlastním kategoriím, jelikož text je v komunikačním paradigmatu literárního vzdělávání chápán jako jeho obsah. Naplnění estetické funkce v žákům adresovaných otázkách, úkolech a námětech k činnostem zařazených do čítanek pojmáme jako objektivně existující znaky, které slouží k tvořivé práci se základními literárními kategoriemi. Ty vycházejí z požadavků pojmát literární výchovu jako předmět s širokým potenciálem vlastní kreativní aktivity dítěte, jako předmět, jehož primárním obsahem je umělecká literatura a cílem formování tvůrčí, všestranně rozvinuté osobnosti dítěte. Samotné vymezení komunikačního paradigmatu literárního vzdělávání, jež tvoří základní oporu k tvorbě kategoriálního systému, bylo problematické vzhledem k tomu, že jeho prameny jsou značně roztržštěny v jednotlivých literárně-historických, literárně-didaktických i empirických pracích.

8.4.1 Tvorba kategoriálního systému

Při konstrukci kategoriálního systému v obecné rovině vycházíme z detailní analýzy pojetí literárního vzdělávání podle zásadních literárně-teoretických prací prezentovaných v kap. 8.1.2. Ke komplexnímu vymezení jednotlivých kategorií komunikačního paradigmatu literárního vzdělávání a jejich operacionalizaci nám sloužily modifikované kategoriální systémy zkoumající čítanky i pojetí literárního vzdělávání prezentované v kap. 8.1.3. Kategoriální systém je vymezen na základě členění vlastní textové roviny, jelikož umělecký text stojí v centru komunikačního pojetí literárního vzdělávání. Obsahové vymezení jednotlivých kategorií jsme pro potřeby našeho výzkumu přizpůsobili v korespondenci s požadavky na očekávané výstupy žáků stanovené v kurikulu literární výchovy primární školy, které je, ač ve velmi zobecňující rovině, zakotveno v RVP ZV. Metodika našeho postupu je prezentována v 1. etapě výzkumu (obrázek 8.1).



Obrázek 8.1 Design výzkumu.

8.4.2 Vymezení základních kategorií

Kategoriální systém (tabulka 8.1) je tvořen čtyřmi základními kategoriemi. V centrální kategorii *Umělecký text* chápáné jako obsahové naplnění komunikačního paradigmatu literárního vzdělávání jsme vydělili sedm podkategorií, jež reprezentují jednotlivé složky uměleckého textu. Při specifikaci jednotlivých podkategorií jsme se opírali o teoretické práce Peterky (2007), Hníka (2011) a Liptákové et al. (2011).

Zařazení kategorií *Kontext*, *Kontext se sekundární estetikou funkcí* a *Mimotextovost* do předkládaného kategoriálního systému vyplynulo z námi provedené obsahové analýzy učiva a očekávaných výstupů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura pro 1. stupeň základního vzdělávání v RVP ZV a z předvýzkumu otázek, úkolů a námětů k činnostem ve vybraném vzorku tří čítanek s platnou schvalovací doložkou MŠMT určených pro primární školu. Tento předvýzkum rovněž sloužil ke zpřesnění obsahového vymezení všech podkategorií kategoriálního systému. Kategorie *Kontext*, *Kontext se sekundární estetikou funkcí* a *Mimotextovost* však reflektují neliterární přístup v čítanekách, jelikož pojímají literární výchovu jako prostředek sloužící k ilustraci jiných učebních předmětů (viz Hrabák, 1977, s. 21).

8.4.3 Kategoriální systém pro posuzování kvality čítanek pro primární školy

Tabulka 8.1

Kategoriální systém

Kategorie	Podkategorie	Označení	Obsahové vymezení	Příklad
Umělecký text	Jazyk a styl	T1	Jazykové prostředky, druhy řeči, básnické konstrukce, verš a rytmus, rým a strofa.	Která slova v básni ukrývají podzim? Obměň rým ve druhé sloce básně.
	Žánr	T2	Lyrika, epika, drama, poezie, próza, folklórní slovesnost.	Jakou náladu básně předává? Co se Aniče ve škole přihodilo?
	Vypravěč	T3	Druhy řeči, typy vypravěčů.	Kdo příběh vypráví? Čím se odlišuje promluva Josífka a vypravěče?
	Kompozice	T4	Kompozice vnější a vnitřní, postava, prostor. Vyprávění chronologické, retrospektiva.	Kde se příběh odehrává? Čím se básně odlišují, aniž byste je předtím četli?
	Téma	T5	Věcný obsah, tematická výstavba, motivické komplexy.	Jakou moudrost vyprávění naznačuje?
	Smysl	T6	Explicita, implicita, interpretace.	Jak se děti v příběhu zachovaly?
	Intertexto-vost	T7	Vztah k pretextu, posttextu.	Kterou pohádku Vám vyprávění připomíná?
Kontext se sekundární estetickou funkcí⁹⁶	Literární výchova – matematika	K1	Mezioborové propojení literární výchovy s matematikou	Kolik postav loupežníci okradli?
	Literární výchova – hudební výchova	K2	Mezioborové propojení literární výchovy s hudební výchovou	Vytleskej, jak déšť bubnuje na parapet.
	Literární výchova – prvouka	K3	Mezioborové propojení literární výchovy s prvoukou	Z jakých stromů spadlo zlaté listí?
Kontext mimoestetický	Autor	KM1	Informace o životě spisovatele	Proč se spisovatel zajímal o psy?
	Dobové reálie	KM2	Dobové reálie související se vznikem či obsahem textu	Kdo je to romantik?
Mimotextovost	Výtvarná výchova	M1	Reálie z výtvarné výchovy	Jaké barvy může mít petrklíč?
	Prvouka	M2	Reálie z prvouky	Dovedou kuřátka mluvit?

⁹⁶ Vymezení jednotlivých podkategorií kategorie Kontext se sekundární estetickou funkcí a kategorie Mimotextovost je v rámci prezentovaného kategoriálního systému zestručněno.

Obsahové vymezení jednotlivých kategorií a stupeň kvality naplnění komunikačního pojetí ilustruje tabulka 8.2.

Tabulka 8.2

Vymezení kvality naplnění komunikačního pojetí literárního vzdělávání v rámci jednotlivých kategorií

Název kategorie	Stupeň kvality	Obsahové vymezení kategorie
Umělecký text	3	Vymezení struktury literárního díla na základě identifikace jednotlivých složek nacházejících se v naplnění struktury ideově-tematického základu, věcného obsahu, autorského přístupu, kompozice a jazykových prostředků.
Kontext se sekundární estetickou funkcí	2	Naplnění vlastních kategorií uměleckého textu v těsném sepětí s mimooborovým kontextem, který slouží i ilustraci neliterárních vyučovacích předmětů (českého jazyka, matematiky, prvouky, přírodovědy, vlastivědy, výtvarné výchovy, hudební výchovy, tělesné výchovy).
Kontext mimoestetický	1	Vázanost námětů na literární historii a terminologii, avšak bez přímé souvislosti s uměleckým textem.
Mimotextovost	0	Vztah k mimotextové realitě, odklon od uměleckého textu, směřování tematiky k reáliím neliterárních vyučovacích předmětů (český jazyk, matematika, prvouka, přírodověda, vlastivěda, výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova).

Stupeň kvality komunikačního pojetí literárního vzdělávání v otázkách, úkolech a námětech k činnostem zařazených do čítanek pro žáky primární školy bude posuzován z hlediska naplnění přímé práce s uměleckým textem. Ta je v rámci komunikačního pojetí považována za vlastní obsah literárního vzdělávání. Každá kategorie představuje jeden ze čtyř stupňů kvality hodnocené nula až třemi body. Kategorie *Umělecký text* (hodnocena stupněm 3) tak zcela naplňuje komunikační pojetí literárního vzdělávání. Kategorie *Kontext* (stupeň 2) a *Kontext se sekundární estetickou funkcí* (stupeň 1) částečně naplňují komunikační pojetí literárního vzdělávání. Kategorie *Mimotextovost* (stupeň 0) toto pojetí nenaplňuje.

Obsahovou analýzu otázek, úkolů a námětů k činnostem zařazených do čítanek pojmáme podle Švece (2009, s. 141) jako metodu na rozhraní metod kvalitativních a kvantitativních, při níž se kvantifikace obsahových jednotek (čili konkrétních úkolů, otázek a námětů k činnostem) uskutečňuje v rámci jejich kvalitativních kategorií (pojmů, tematik a myšlenek vztahujících se primárně k naplnění estetické funkce textu).

Za jednotku analýzy je považována každá otázka, úkol či námět k činnosti, jenž je zařazen do čítanek a adresován žákům. Otázka, úkol a námět k činnosti je formálně pojmán jako ucelený grafický celek stojící před textem (jako uvedení do problematiky, motivační otázka či podnět k zamyšlení), v průběhu textu (jako metatextový odkaz poukazující na text), nebo za textem (jako instrukci k úkolům komplexnější povahy, námět pro mimoškolní činnost, odkaz na další informační zdroje). Za text považujeme každý beletristický útvar (konkrétní grafický celek) s vlastním titulem, popř. uvedením

autora, pokud jde o text autorský. Rozsah textů se různí, a to podle dosažené úrovně čtenářství žáků a žánrového zastoupení jednotlivých textů. Rozsah poetických textů se pohybuje v limitách 5–50 veršů. Rozsah prozaických textů kolísá v rozmezí 2 000–5 000 znaků. Otázky, úkoly a náměty k činnostem uváděné pro texty odborné a věcné literatury předmětem analýzy nebudou.

Jednotlivé otázky, úkoly a náměty k činnostem budou v rámci kategoriálního systému rozřazovány do jednotlivých podkategorií podle věcného obsahu jejich sdělení ve vztahu k estetické funkci textu. Při vlastním kódování bude jednotkám analýzy v rámci jejich zařazení do příslušné podkategorie kategoriálního systému přidělen symbol 0, nebo 1 podle jejich obsahové příslušnosti. Následně bude provedena kvantifikace jednotek obsahové analýzy a zjištění jejich poměrného zastoupení v rámci jednotlivých kategorií. Výsledky výzkumného šetření pak budou prezentovány a interpretovány v rámci připravované dizertační práce.

8.5 Závěr

Cílem kapitoly bylo představit konstrukci výzkumného nástroje kategoriálního systému, jenž operacionalizuje komunikační pojetí literárního vzdělávání. Problém, s nímž jsme se při tvorbě výzkumného nástroje potýkali, spočíval ve vymezení komunikačního pojetí literárního vzdělávání a jeho operacionalizaci, jelikož se jedná o značně rozsáhlou tematiku s hlubokými historickými kořeny, která je však v kontextu primární školy zpracována ve velmi obecné rovině. Tvorba kategoriálního systému spočívala v zúžení záběru sledované problematiky do jednotlivých kategorií, jež se primárně vztahují k vlastnímu obsahu literárního vzdělávání – uměleckému textu. Předpokládáme zpřesnění našeho kategoriálního systému jak z hlediska metodologického, tak v rámci jeho obsahu. Spolehlivost výzkumného nástroje bude ověřena zjištěním míry shody mezi dvěma kódovateli na vzorku tří čítanek pro primární školy. Výzkumný nástroj poté hodláme použít k analýze 5 čítankových řad s platnou schvalovací doložkou MŠMT.

II. AKTÉŘI – PROCESY – VÝSLEDKY

9 Povaha profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka – teoretická východiska a metodologie výzkumu

Eva Minaříková

9.1 Úvod

Tato kapitola si klade za cíl představit nástroj pro zkoumání profesního vidění učitelů, především pak jedné z jeho složek – uvažování založeného na znalostech. Profesní vidění odkazuje ke specifickému způsobu, jakým příslušníci určité profese „vidí“ situace související s jejich doménou (na rozdíl od příslušníků jiných profesí nebo laiků). Tato kapitola nejprve vymezuje profesní vidění a popisuje metodologie a výsledky studií, které tento koncept zkoumaly. Následně představuje námi navržený výzkumný nástroj pro zkoumání profesního vidění učitelů a výsledky jeho ověřování v rámci pilotního výzkumu. V závěru naznačíme směřování dalšího výzkumu i jeho význam pro pedagogickou teorii i praxi.

9.2 Teoretická východiska

V rámci debat o profesionalitě a profesionalizaci učitelského povolání se v pedagogickém výzkumu i teorii začal prosazovat pojem profesní vidění, které lze spolu s profesním věděním a jednáním považovat za dimenze profesionality (viz Minaříková & Janík, 2012).

Pojem profesní vidění použil poprvé Goodwin (1994) na poli analýzy diskursu k označení souboru diskursivních praktik používaných členy profese ke strukturování událostí v poli, které je předmětem jejich profesního pozorování (s. 606). Schopnost vidět smysluplnou událost je podle Goodwina sociálně situovanou aktivitou, nikoliv pouze transparentním psychologickým procesem. Příkladem rozdílného profesního vidění mohou být farmář a archeolog. Dívají-li se na stejný kousek pole, vidí v něm rozdílné jevy – podle toho, co je pro jejich práci relevantní. Výzkumu profesního vidění je v posledním desetiletí věnována pozornost i v rámci výzkumu učitelů (viz např. Sherin, 2007; Seidel et al., 2011; Lefstein & Snell, 2011), kde tento koncept odkazuje ke znalostně založeným procesům řízení pozornosti a zpracování informací. Podle uve-

dených autorů zahrnuje dva subprocesy: (a) všímání si/výběrové zaměření pozornosti (*noticing*) a (b) uvažování založené na vědění (*knowledge-based reasoning*).

Výběrové zaměření pozornosti představuje znalostně založený proces identifikace situací, událostí a jevů, které jsou relevantní pro úspěch pedagogického jednání (Seidel et al., 2010, s. 297). Uvažování založené na vědění je procesem přemýšlení o situaci ve světle událostí a jevů, které byly identifikovány jako relevantní pro úspěch pedagogického jednání. Tento proces předpokládá určité znalosti (Seidel et al., 2010) nebo porozumění (Sherin, 2007). Seidelová et al. (2010, 2011) zmiňují tři subprocesy, které jsou součástí tohoto uvažování. Jedná se o *popis* (čeho si učitel všimnul), *vysvětlení* (spojování konkrétních situací ve třídě s učitelovými předchozími znalostmi a porozuměním) a *predikci* (použití tohoto spojení k předvídání toho, co může nastat jako následek dané situace). Procesy výběrového zaměření pozornosti a uvažování založeného na vědění jsou vzájemně provázané a cyklické – učitelé zaměřují pozornost na základě promýšlení situace a promýšlejí jevy, kterým pozornost věnují (Sherin, Jacobs, & Philipp, 2011, s. 5).

V našem přístupu vymezujeme profesní vidění učitelů ve shodě s výše uvedenými přístupy jako komplexní soubor procesů vnímání výuky a uvažování o výuce, který zahrnuje selektivní pozornost a uvažování založené na vědění⁹⁷. Selektivní pozornost chápeme jako identifikování relevantních znaků určité situace, které jsou důležité pro dosažení daného cíle. Ve světle výzkumů zaměřených na rozdíly mezi méně a více zkušenými učiteli v oblasti kognitivních aktivit při pozorování, analýze a reflexi výuky zahrnujeme pod uvažování založené na vědění procesy reprezentování, interpretování, vysvětlování, predikování, hodnocení a navrhování alternativ a alterací výukových situací. Tyto jednotlivé subprocesy lze vymezit takto:

- a) reprezentování – (vnitřní) deskriptivní vyjadřování, pojmenovávání, zpřítomňování, popisování situací nebo jejich relevantních znaků;
- b) interpretování – učitelovo rozumění situaci;
- c) vysvětlování – použití obecných principů a znalostí k porozumění dané situaci;
- d) predikování – odhad následků jednání učitele i důsledků celé situace;
- e) hodnocení – zaujetí pozitivního nebo negativního postoje k situaci;
- f) navrhování alternativ a alterací⁹⁸ – návrh určitého přístupu k situaci nebo konkrétního postupu, který je podle učitele v daném kontextu vhodný.

⁹⁷ Jednotlivé subprocesy profesního vidění mohou probíhat různě uvědoměle (u různých učitelů, v různých kontextech, v reakci na různé podněty) a odrážet různá stádia/různou povahu učitelova vědění. V návaznosti na Korthagena et al. (2011, s. 176) se lze domnívat, že profesní vidění může probíhat na úrovni gestaltu, schématu i teorie.

⁹⁸ Jelikož lze rozlišit dva úhly, ze kterých se může učitel na výuku dívat (jako aktér nebo jako pozorovatel; viz Minaříková & Janík, 2012, s. 193), odkazuje proces navrhování alternativ a alterací i k situaci ve výuce, kdy učitel okamžitě jedná ve své vlastní výuce.

V dalším textu se budeme věnovat především procesům uvažování založeného na vědění. Představíme výzkumy, které se zabývaly tímto konceptem, a také výzkumy, které mohou být pro jeho zkoumání inspirací.

9.3 Stav poznání

V této podkapitole představíme některé výzkumy zaměřené na profesní vidění učitelů, případně na reflexi výuky (více o vztahu profesního vidění a reflexe in Minaříková & Janík, 2012, s. 197–199). Nejprve zmíníme studii, která se profesním viděním zabývala mezioborově, poté popíšeme studie věnované učitelům matematiky. V tomto oboru je profesnímu vidění (především ve vztahu k matematickému myšlení žáků) věnována intenzivní pozornost (viz např. Sherin, Jacobs, & Philipp, 2011). Na závěr se zaměříme na studii věnovanou reflexi u učitelů angličtiny jako cizího jazyka. Studie zabývající se specificky profesním viděním učitelů anglického jazyka nejsou zatím k dispozici.

Mezioborově srovnávací přístup ve svém výzkumu zvolili Blombergová, Stürmerová a Seidelová (2011), v jehož rámci se pokusili popsat, jaký vliv má studijní obor studentů učitelství na jejich profesní vidění při sledování videosekvencí z různých předmětů. Výzkumným nástrojem bylo online prostředí OBSERVE, které kombinuje videosekvence se škálovanými položkami pro jejich hodnocení. Videosekvence jsou vybírány tak, aby reprezentovaly alespoň dvě ze tří výukových komponent, které mají vliv na učení žáků – orientace na cíl, podpora učebního procesu a atmosféra/klima. Škálované položky mají zachytit uvažování založené na vědění. Každá položka reprezentuje jednu dimenzi tohoto procesu (popis, vysvětlení, predikce; detailně popsáno in Blomberg et al., 2011 nebo Minaříková, 2011a). Výsledky tohoto výzkumu naznačují, že uvažování založené na znalostech má obecný charakter, protože studenti všech oborů (sociální vědy, humanitní předměty, matematika, přírodní vědy) byli schopni reagovat na videosekvence z různých předmětů (matematika, angličtina, fyzika). Zajímavé je, že skupina studentů humanitních předmětů a sociálních věd si obecně vedla lépe (jejich profesní vidění se více blížilo profesnímu vidění expertů, se kterými byli srovnáváni) – dokonce i u videosekvencí z hodin matematiky a fyziky. Nepotvrdila se tedy domněnka, že studenti projeví vyšší úroveň uvažování založeného na znalostech při sledování videosekvencí z předmětu jejich aprobace.

Van Esová (2011) se ve svém výzkumu zabývala povahou „všímání si“ (*noticing*) u skupiny učitelů matematiky. Všímání si má v přístupu van Esové širší záběr – nezahrnuje pouze to, čeho si učitelé všímali, ale i to, jak si všímali (je tedy podobné našemu vymezení profesního vidění). Její výzkum se uskutečnil v rámci videoklubů (detailněji in Minaříková, 2011b), které si (jakožto intervence) kladly za cíl zaměřit

pozornost učitelů na matematické myšlení žáků. Jedním z výsledků studie byl návrh modelu učení se všímat si matematického myšlení žáků (*Framework for learning to notice student mathematical thinking*). Tento model operuje se dvěma obsahovými komponentami (čeho a jak si učitelé všímají) a čtyřmi úrovněmi kvality. Úrovně kvality komponenty „čeho“ (si učitelé všímali) byly odlišeny podle toho, do jaké míry se učitelé věnovali matematickému myšlení žáků (vůbec, částečně, specificky). Nejvyšší úroveň představovala propojení úvah o matematickém myšlení žáků a vyučovacích strategiích. V rámci komponenty „jak“ byly úrovně kvality odlišeny podle toho, zda se v konverzaci vyskytovaly deskriptivní nebo evaluativní komentáře bez opory o důkazy z videosekvence (*evidence*), interpretativní výroky vztahující se ke specifickým jevům ve videosekvenci či výroky komentující vztah pozorovaných jevů a obecných principů vyučování a učení nebo navrhuující alternativní přístupy. Pomocí tohoto modelu autorka dále popisovala vývoj všímání si u skupiny učitelů v průběhu účasti ve videoklubu (tedy postup z kvalitativní úrovně 1 do úrovně 4). Důležitým zjištěním tohoto výzkumu bylo, že úroveň komponenty „co“ obecně odpovídala úrovni komponenty „jak“ (a naopak). To koresponduje s výše uvedenou premisou, že procesy výběrového zaměření pozornosti (co) a uvažování založeného na znalostech (jak) jsou provázané a vzájemně se ovlivňují.

U nás se výzkumu profesního vidění věnovaly Vondrová a Žalská (2012). Předmětem jejich zájmu bylo, kterým specificky matematickým jevům⁹⁹ věnují studenti učitelství matematiky pozornost při pozorování videozáznamu celé hodiny a jak tyto jevy interpretují. Ve své studii mj. srovnávaly povahu uvažování založeného na znalostech u studentů učitelství po jednom a dvou (resp. třech) semestrech kurzů oborové didaktiky. Uvažování založené na znalostech operacionalizovaly jako přítomnost popisných či kritický výroků a výroků nabízejících alternativní řešení v písemných reakcích studentů na shlédnutý videozáznam hodiny. Analýza ukázala, že studenti s „menší fundovaností“ v oborové didaktice (tedy po jednom semestru oborové didaktiky) se vyjadřovali více kriticky a nabízeli více alternativ než studenti po dvou (resp. třech) semestrech. Autorky upozorňují na skutečnost, že tento rozdíl mohl být také způsoben vlivem výukové praxe, kterou skupina „více fundovaných“ v průběhu studia prošla.

Zkoumání prokazované kvality reflexe se věnovala Píšová (2005, s. 146–156) v rámci výzkumu vlivu klinického roku na studenty učitelství anglického jazyka. Kvalita reflexe byla v návaznosti na Smytha (1989, s. 146) posuzována pomocí úrovně myšlenkových operací studentů ve dvou klíčových momentech klinického roku – v polovině a na jeho konci. Jednalo se o následující procesy: popis, analýza, hodnocení, návrh alternativních postupů, generalizace a metakognice. Analyzovány byly rozborů videozáznamů vlastní výuky studentů. V polovině roku většina rozborů obsahovala

⁹⁹ Specificky matematické jevy jsou takové, které mohou být pozorovány, vysvětleny nebo interpretovány ve vztahu k matematickým nebo didaktickým otázkám učení se a výuky matematiky (na rozdíl od ostatních předmětů; Vondrová & Žalská, 2012, v tisku).

pouze komentáře popisné, zhruba polovina i komentáře analytické a hodnotící. Minimálně se vyskytovaly komentáře, které ukazovaly na generalizace a metakognici. Na konci roku byli všichni studenti schopni svou výuku nejen popsat, ale i analyzovat. U většiny se také objevily komentáře hodnotící, navrhuující alternativy a také komentáře dokládající proces generalizace.

V dalším textu popíšeme vývoj vlastního nástroje pro popis uvažování založeného na vědění u studentů učitelství a také design pilotní studie, která si kladla za cíl ověřit výzkumné nástroje, které budou použity v hlavním výzkumu.

9.4 Metodologie

V této podkapitole popíšeme metodologii našeho výzkumu zaměřeného na uvažování založené na vědění. Stručně představíme cíl výzkumu a nástroj sběru dat společně se zkoumaným vzorkem z pilotní studie. Popíšeme metodu kvalitativní obsahové analýzy a zmíníme první verzi kategoriálního systému pro analýzu odpovědí studentů (viz Minaříková, 2011b) a její nedostatky. V návaznosti na to se budeme věnovat nové verzi kategoriálního systému, především vymezení kategorií a ověření jeho reliability.

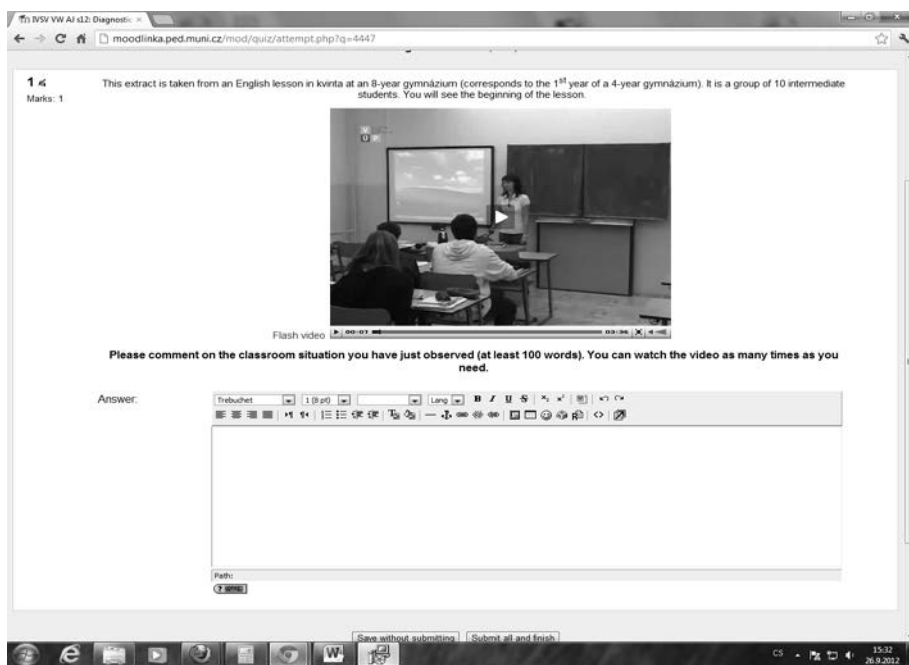
9.4.1 Cíl výzkumu

Náš výzkum si klade za cíl poznat povahu uvažování založeného na vědění jakožto součásti profesního vidění studentů učitelství anglického jazyka a prozkoumat možnosti jeho rozvoje pomocí IVŠV VideoWebu – elektronického učebního prostředí využívající videozáznamy reálné výuky (viz např. Janík & Minaříková et al., 2011). Pro dosažení těchto cílů je nezbytné vyvinout nástroj, pomocí kterého lze uvažování založené na vědění popsat. Vývoj tohoto nástroje a způsob jeho použití je přiblížen v dalším textu.

9.4.2 Sběr dat a zkoumaný vzorek

Sběr dat probíhal s využitím elektronického učebního prostředí Video Web. Toto prostředí tvoří základ volitelného předmětu s názvem VideoWeb, který je nabízen studentům všech programů vyučovaných Katedrou anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Jedná se o jednosemestrální předmět, jehož prezenční výuka probíhá ve dvou blocích (na začátku a na konci semestru), kdy studenti pracují s tzv. diagnostickými moduly VideoWebu. V průběhu semestru studenti pracují pouze online s tematicky zaměřenými intervenčními moduly. Intervenční moduly nejsou předmětem tohoto textu a bude o nich pojednáno jinde.

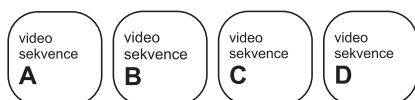
Diagnostické moduly slouží především ke sběru dat pro náš výzkum. Jejich cílem je elicitovat, čeho si studenti všimají při pozorování videosekvencí z reálné výuky. Každý diagnostický modul se skládá ze dvou částí. V první části studenti shlédnou čtyři videosekvence (max. délka 4 minuty), po kterých následuje instrukce „Okomentujte videoukážku, kterou jste právě viděli“ (obrázek 9.1). Jejich odpovědi nejsou v této fázi dále strukturovány a není jim nabízena žádná další podpora. Tento přístup byl zvolen proto, aby odpovědi reprezentovaly pouze to, čeho si studenti sami všimnou, co sami „vidí“. Druhá část diagnostických modulů se skládá opět ze čtyř videosekvencí. Dvě jsou stejné jako v části jedna, dvě jsou pro studenty nové (obrázek 9.2). Po každé z videosekvencí následuje sada otázek, které se zaměřují na jednotlivé dimenze uvažování založeného na znalostech. V této fázi našeho výzkumu jsou analyzovány pouze odpovědi z prvních částí diagnostických modulů.



Obrázek 9.1. Screenshot diagnostického modulu VideoWebu.

Diagnostický modul 1

Část 1 Obecné otázky



Please comment on the classroom situation you have just observed (at least 100 words). You can watch video as many times as you need.

Část 2 Konkrétní otázky



Otázky cílené na:

- Popis
- Interpretaci a vysvětlení
- Predikci
- Hodnocení
- Alteraci

Diagnostický modul 2

Část 1 Obecné otázky



Please comment on the classroom situation you have just observed (at least 100 words). You can watch video as many times as you need.

Část 2 Konkrétní otázky



Otázky cílené na:

- Popis
- Interpretaci a vysvětlení
- Predikci
- Hodnocení
- Alteraci

Obrázek 9.2. Struktura diagnostických modulů VideoWebu.

Studenti mohou jednotlivé videosekvence zhlédnout opakovaně a také si vybrat jazyk, kterým budou odpovídat (angličtina, čeština nebo jejich kombinace). Pro tento přístup existuje několik důvodů. VideoWeb pro studenty učitelství anglického jazyka a literatury byl vytvořen v anglickém jazyce, v souladu s jazykovou politikou katedry, kde jsou všechny předměty vyučovány v angličtině. Pro účely výzkumu je ale důležité, aby studenti byli schopni vyjádřit své myšlenky co nejpřesněji, tedy aby nebyli limitováni svými znalostmi cizího jazyka. Důležitou je i otázka terminologie – studenti absolvují obecně didaktické předměty v češtině, ale oborovou didaktiku v angličtině. Proto předpokládáme, že je pro ně přirozenější o některých tématech psát v angličtině (např. *classroom management*) a o některých v češtině (např. klíčové kompetence). Tato domněnka se potvrdila i v reakcích studentů v závěrečném dotazníku, kde se ukázalo, že někteří studenti odpovídali většinou anglicky, protože to pro ně bylo přirozenější, někteří spíše česky, protože to pro ně bylo rychlejší, a byli tak lépe schopni vyjádřit svoje myšlenky. V komentářích se také potvrdilo, že otázka terminologie hrála roli při výběru jazyka – především při komentování klíčových kompetencí.

Výzkumný vzorek pilotní studie tvořilo 13 studentů Katedry anglického jazyka a literatury (5 mužů, 8 žen), kteří dokončili celý předmět VideoWeb podzimmím semestru akademického roku 2011/2012. Šest z nich studovalo bakalářský stupeň, sedm magisterský. Šest účastníků mělo za sebou v době realizace pilotní studie

více než šest semestrů didaktiky (obecné nebo oborové). Šest respondentů uvedlo, že absolvovali i jinou než povinnou praxi (např. výuka na jazykových školách). Průměrný věk účastníků byl 27 let (v rozmezí 22–38 let).

Před začátkem práce ve VideoWebu byli účastníci informováni o tom, že svou účastí potvrzují souhlas s použitím svých odpovědí pro výzkumné účely. Jejich odpovědi byly v rámci našeho výzkumu zpracovány metodou kvalitativní obsahové analýzy, která bude podrobněji představena v následující podkapitole.

9.4.3 Kvalitativní obsahová analýza

Kvalitativní obsahová analýza představuje metodu analýzy verbálního nebo obrazového materiálu, která kombinuje kvalitativní a kvantitativní kroky – může být tedy příkladem metody smíšeného designu (srov. Mayring, 2010, s. 27). Obecně se *obsahová analýza* vyznačuje několika znaky. Jedná se o *analýzu komunikace*, a to reálně zachycené, *protokolované* komunikace (obrázky, texty, videozáznamy). Důležité je tedy vědomí, že analyzovaný celek je součástí komunikačního modelu (tedy kdo komunikuje s kým, jakým způsobem a z jakého důvodu; srov. např. Krippendorff, 2004, s. 34). Při obsahové analýze postupujeme *systematicky* dle určených pravidel a řídíme se *teorií*. Konkrétní postupy analýzy určujeme dle výzkumné otázky. Stěžejní pro tuto metodu je přesný sled kroků analýzy, vytvoření a aplikace kategoriálního systému, nutnost provedení pilotní studie a sledování kritérií kvality (např. shoda kódovatelů; viz níže).

Kvalitativní obsahová analýza se používá k analýze materiálů, které vyžadují interpretaci, a od kvantitativní obsahové analýzy se liší především zkoumáním latentních, ne manifestních významů (Schreier, 2012, s. 16).

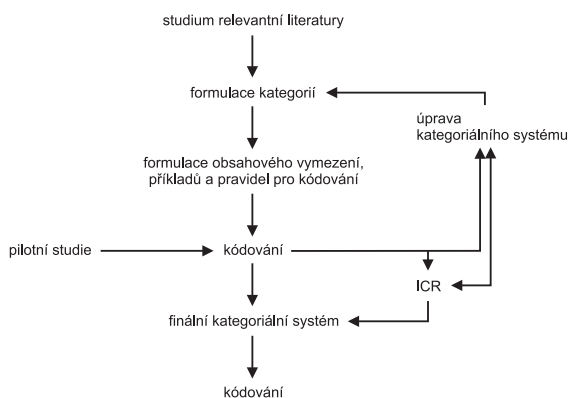
V našem výzkumu byla metoda kvalitativní obsahové analýzy zvolena k zodpovězení naší výzkumné otázky především z následujících důvodů:

- Redukuje data – neposkytuje holistický přehled o zkoumaném materiálu (na rozdíl např. od hermeneutického přístupu), ale je řízena výzkumnou otázkou. Výzkumná otázka určuje, z jakého úhlu bude na data pohlíženo (Schreier, 2012, s. 4). Ačkoliv může docházet ke ztrátě specifických dat, je možné získat informace na vyšší, agregované úrovni (s. 8). Jelikož na začátku našeho výzkumu stála otázka, která vycházela z teorie a předchozích výzkumů, bylo důležité zvolit metodu, s jejímž použitím bude možné vhodně zredukovat data.
- Používá se k interpretaci informačně bohatých dat – jelikož zkoumá latentní významy analyzovaného materiálu, je vhodná pro identifikaci dílčích procesů uvažování založeného na znalostech ve výpovědích respondentů, ve kterých nelze výroky přiřadit význam pouze na základě jednotlivých slov a jejich manifestních významů bez znalosti kontextu (v našem výzkumu věta „Výuka je zaměřena na

učitele – *teacher-centred*“ může v jednom kontextu vyjadřovat pouhý popis, v jiném ale negativní hodnocení).

- Je flexibilní – tato metoda umožňuje jak vytváření kategoriálních systémů z dat (*data-driven*), tak vedených určitým konceptem (*concept-driven*). Ačkoliv jsou kategorie u tohoto přístupu definovány předem, jsou adaptovány na daný materiál, aby ho co nejlépe popisovaly. Tento druhý typ tvorby kategoriálního systému jsme zvolili i v našem výzkumu (*concept-driven*). Jelikož jsme vycházeli z teoretického konceptu, který v našem vymezení ještě nebyl zkoumán, potřebovali jsme flexibilní metodu, která nám umožní adaptovat kategoriální systém na skutečná data – neučiní nás tedy „slepými“ k případným dalším otázkám a problémům (či novým kategoriím), na které v materiálu narazíme.

Kvalitativní obsahová analýza je založena na přesném sledu kroků, které se řídí dle výzkumné otázky a zdroje kategoriálního systému (z dat/z teorie). Pro náš výzkum byl zvolen postup odvození kategoriálního systému z teoretického konceptu (Mayring, 2010; Schreier, 2012). Nejprve jsme prostudovali relevantní literaturu (viz např. kapitola 9.1 nebo Minaříková & Janík, 2012), na jejímž základě jsme formulovali kategorie a k nim obsahová vymezení, příklady a pravidla pro kódování. Část dat z pilotního výzkumu byla pomocí tohoto kategoriálního systému nakódována. Na základě toho byl kategoriální systém upraven (viz kapitola 9.3.5). Nová verze kategoriálního systému byla použita k nakódování další části dat. Toto kódování bylo provedeno nezávisle na sobě dvěma kódovateli. Po diskusi sporných případů a dosažení shody byl kategoriální systém upraven. Další část dat byla nakódována opět dvěma kódovateli pomocí této finální verze a byl proveden test reliability (shoda mezi kódovateli – ICR; viz obrázek 9.3)¹⁰⁰.



Obrázek 9.3. Postup vytváření a revize kategoriálního systému v našem výzkumu.

¹⁰⁰ Obecně k tvorbě kategoriálního přístupu viz např. Schreier, 2012; Früh, 2011; Mayring, 2010.

Jedním z kroků kvalitativní obsahové analýzy je rozdělení materiálu na jednotky. Jedná se o jednotky analýzy, jednotky kódování a jednotky kontextové (Schreier, 2012, s. 129–134). Rozdělení materiálu na jednotky je předstupněm samotného kódování.

- *Jednotky analýzy* souvisí s jednotkami sběru dat. K jejich definici se využívá především formálních kritérií (např. článek, kapitola, odstavec apod.). V našem výzkumu za jednotku analýzy považujeme celou reakci (odpověď) studenta na jednu videosekvenci.
- *Jednotka kódování* představuje takovou část jednotky analýzy, kterou můžeme smysluplně interpretovat ve světle námi definovaných kategorií a která patří právě do jedné z těchto kategorií. Obecně se může jednat o různě dlouhé úseky (celý text, odstavec, několik slov) podle charakteru kategorií. V našem výzkumu se většinou jedná o několik slov až vět, které vyjadřují právě jednu komponentu uvažování založeného na věděni (a představují tedy jednu kategorii). Často se jedná o dekontextualizované výroky, které nelze interpretovat samostatně (samostatně by je ani nebylo možné jako patřící do určité kategorie identifikovat), potřebujeme tedy kontextové jednotky.
- *Kontextové jednotky* jsou definovány jako část daného materiálu, která je potřeba k porozumění významu dané jednotky kódování. V našem výzkumu pro určení kontextových jednotek používáme tematické kritérium – jedna jednotka končí a druhá začíná se změnou tématu (např. když student ve své odpovědi přejde od tématu *classroom management* k tématu osobnosti učitele).

Dále stručně popíšeme první verzi kategoriálního systému (srov. Minaříková, 2011b) a zdůvodníme nutnost jeho změny a představíme novou verzi kategoriálního systému.

9.4.4 První verze kategoriálního systému

První verze kategoriálního systému se skládala z pěti kategorií, které reflektovaly konceptualizaci diagnostické kompetence¹⁰¹ (tabulka 9.1; viz např. Minaříková, 2011b). První verze kategoriálního systému nejen operovala s kategoriemi, ale počítala i se zařazením jednotlivých jednotek kódování do určitého stupně kvality v rámci dané kategorie podle toho, jestli byly navázány na jiné jednotky analýzy (např. alterace podpořená popisem) a jestli v nich byl použit běžný či odborný jazyk.

¹⁰¹ Ve světle dalšího studia literatury a šíře pole, které jsme chtěli postihnout (celá vyučovací situace), byl tento pojem v dalším zpracování výzkumu opuštěn a nahrazen konceptem profesní vidění.

Tabulka 9.1

První verze kategoriálního systému

Dimenze	Obecná charakteristika	„Stupně kvality“
Identifikace a popis	Rozpoznání jevů a jejich zachycení jazykovými prostředky.	3 <i>Popis propojených událostí odborným jazykem</i>
		2 <i>Popis propojených událostí běžným jazykem nebo popis jednotlivých událostí odborným jazykem</i>
		1 <i>Popis jednotlivých událostí běžným jazykem</i>
		0 <i>Věcně nesprávný popis</i>
Interpretace a vysvětlení	Vyjádření toho, jak respondent chápe danou situaci, případně vyjádření porozumění založeného na objektivních poznacích a teoriích.	3 <i>Vysvětlení odborným jazykem</i>
		2 <i>Interpretace odborným jazykem nebo vysvětlení běžným jazykem</i>
		1 <i>Interpretace běžným jazykem</i>
		0 <i>Věcně nesprávné závěry</i>
Hodnocení	Explicitní nebo skryté vyjádření pozitivního nebo negativního postoje k pozorované skutečnosti.	3 <i>Hodnocení spojené s vysvětlením odborným jazykem</i>
		2 <i>Hodnocení spojené s popisem nebo interpretací odborným jazykem nebo s vysvětlením běžným jazykem</i>
		1 <i>Hodnocení spojené s popisem nebo interpretací</i>
		0 <i>Hodnocení</i>
Predikce	Odhad následků jednání učitele i důsledků celé situace.	3 <i>Predikce odborným jazykem, podložená popisem, interpretací nebo vysvětlením</i>
		2 <i>Predikce odborným jazykem nebo predikce běžným jazykem podložená popisem, interpretací nebo vysvětlením</i>
		1 <i>Predikce běžným jazykem</i>
		0 <i>Věcně nesprávné závěry</i>
Alterace	Alternativní řešení situace nebo přístup k ní, který respondent považuje za lepší nebo také možný.	3 <i>Alterace odborným jazykem podložená interpretací, vysvětlením, hodnocením nebo predikcí</i>
		2 <i>Alterace odborným jazykem nebo alterace běžným jazykem podložená interpretací, vysvětlením, hodnocením nebo predikcí</i>
		1 <i>Alterace běžným jazykem</i>
		0 <i>Věcně nesprávné závěry nebo naznačení nutnosti alterace bez jejího konkrétního navržení</i>

Upraveno podle Minaříková (2011b, s. 157–158).

Po nakódování první části dat získaných v rámci pilotního výzkumu se ukázalo několik problémů. První představovalo odlišení běžného a odborného jazyka. Obtížně zařaditelné byly výrazy, které se používají v běžném jazyce (např. žáci pracují ve skupinách), ale v didaktice mají funkci termínů (práce ve skupinách). Ukázalo se také, že kvalitativní stupně redukuje data nežádoucím způsobem. Po zařazení jednotky kódování např. do kategorie alterace-2, nebylo v následných analýzách možno zohlednit, zda se jednalo o výrok běžným nebo odborným jazykem, či o výrok podpořený dalšími výroky, případně kolika a jakými. Dalším problémem byly jednotky kódování, které nespadaly do žádné z daných kategorií. V důsledku zmíněných problémů a také

v návaznosti na změnu teoretického přístupu (koncept diagnostická kompetence nahrazen konceptem profesní vidění) jsme přistoupili k úpravě kategoriálního systému.

9.4.5 Druhá verze kategoriálního systému

Aby námi navržený kategoriální systém co nejpřesněji zachycoval profesní vidění respondentů (viz problémy zmíněné v předchozí kapitole), bylo nutné jej upravit a adaptovat. Došlo ke zrušení kvalitativních stupňů jednotlivých kategorií a k zavedení kontextových jednotek, v rámci kterých lze sledovat zastoupení (a tedy i propojení) jednotlivých kategorií a blíže tedy poznat povahu uvažování založeného na věděním u studentů učitelství. V důsledku zrušení kvalitativních stupňů byla kategorie *Interpretace a vysvětlení* rozdělena na dvě samostatné (tyto dva procesy byly v první verzi kategoriálního systému rozlišovány na úrovni kvalitativních stupňů, nikoliv na úrovni samostatných kategorií).

Při kódování s první verzí kategoriálního systému se objevily jednotky, které nepatřily do žádné z výše uvedených kategorií. Při jejich bližší analýze se ukázalo, že tvoří dvě skupiny. V první skupině byly výroky, které měly ráz čistě technický (např. vztahující se ke kvalitě zvuku nebo videa). Druhou skupinu ale tvořily výroky, které se vztahovaly k *obsahu* videosekvence, ale žádné kategorii neodpovídaly. Podle našeho názoru tvoří tato kategorie materiál pro další analýzu, jelikož se často jedná o výroky vyjadřující názory a postoje studentů a jejich vztah k tématu videosekvence (např. *Ráda ve výuce používám interaktivní tabuli*). Byly tedy zavedeny dvě nové kategorie – *Jiné* (technické) a *Ostatní* (možnost další analýzy).

Pomocí nové verze kategoriálního systému byla dvěma kódovateli zpracována další část dat z pilotní studie. Po slepém kódování následovala diskuse obou kódovatelů nad spornými případy a došlo k precizaci obsahového vymezení jednotlivých kategorií, aktualizaci příkladů a úpravě pravidel postupu kódování (viz tabulka 9.2 a 9.3).

Tabulka 9.2

Druhá verze kategoriálního systému

Kategorie	Obsahové vymezení	Příklad z dat (tučně) a komentář (kurzivou)
Popis/ Identifikace	Deskriptivní vyjádření.	The fact that the teacher distributed the worksheets herself might have been changed, learners could have done it, but it must have been done because of time. <i>Přímo pozorovatelné.</i>
Interpretace	Výrok vyjadřuje to, jak respondent rozumí situaci – tzn. odhad jevů a vztahů mezi jevy, které nejsou přímo pozorovatelné.	The fact that the teacher distributed the worksheets herself might have been changed, learners could have done it, but it must have been done because of time. <i>Ze situace (informací o kontextu, projevu učitele apod.) vyvozuje důvod, proč učitelka zvolila daný postup (tzn. rozdala pracovní listy sama) – není přímo pozorovatelné.</i>
Vysvětlení	Formulování obecných principů, ať už s odvoláním na teorie/autory/literaturu nebo bez nich. Jedná se o obecné vyjádření.	I would greet the learners and let them answer, which could build a stereotypical behaviour to the class... and such repeated behaviour brings positive results. <i>Respondent vyjadřuje obecné pravidlo (bez odkazu na Teorie s velkým T).</i>
Predikce	Odhad následků jednání učitele a důsledků situace (pro učení žáků, jejich motivaci, emocionální naladění apod., také odhad budoucího stavu – např. nutnost opakování v příští hodině).	I would greet the learners and let them answer, which could build a stereotypical behaviour to the class... and such repeated behaviour brings positive results. <i>Odhad důsledku alterace.</i>
Hodnocení	Vyjádření pozitivního nebo negativního postoje k pozorované skutečnosti. Může být vyjádřeno explicitně (např. dobrá organizace) nebo skrytě (např. Učitel vůbec žáky neopravuje. – jedná se o popis, ale zároveň i o hodnocení).	The overall atmosphere and teacher's class management seems to be fine and friendly. <i>Pozitivní hodnocení pozorovaných jevů.</i>
Alterace	Alternativní řešení situace nebo jiný přístup k ní, který respondent považuje za vhodnější nebo také možný.	The fact that the teacher distributed the worksheets herself might have been changed, learners could have done it , but it must have been done because of time. <i>Návrh změny.</i>
Ostatní	Výroky, které ukazují na to, jak respondenti o situaci přemýšlí, ale nespádají do žádné z výše zmíněných kategorií. Jednotky, které by se mohly dále analyzovat nebo nabízejí vytvoření nové kategorie.	I'm keen on the interactive board in the class.
Jiné	Jedná se o výroky spíše organizačního charakteru. Jednotky nespádají do žádné z výše uvedených kategorií, ale nemají potenciál pro další analýzu ani pro vytvoření nové kategorie.	I could not hear the teacher very well.

Tabulka 9.3 Postup kódování

Určení kontextových jednotek – jedná se o úsek textu, který pojednává o jedné myšlence, vztahuje se k jedné situaci. Kódujeme podle změny tématu – jedna jednotka končí a druhá začíná se změnou tématu.

Určení jednotek kódování – jedna jednotka patří do jedné kategorie. Jelikož budeme sledovat četnosti zastoupení jednotlivých kategorií, dáváme přednost menším jednotkám, aby se nic z dat „neztratilo“. Tzn., pokud jsou v logicky ohraničeném úseku přítomny znaky dvou kategorií, rozdělíme na dvě jednotky (i pokud by jedna jednotka měla být jen jedno slovo).

Zařazení jednotek kódování do kategorií – řídit se obsahovým vymezením a příklady. Jelikož jednotky kódování jsou dekontextualizované (samy o sobě nemusí dávat smysl), je třeba brát v úvahu při zařazení do kategorie celou kontextovou jednotku (viz 1).

Obecný postup kódování (tabulka 9.2 a 9.3) ilustrujeme na obrázek 9.4 na konkrétních datech. Obrázek 9.4 představuje příklad kódování jedné jednotky analýzy (tedy reakce jednoho studenta na jednu videosekvenci).

- | |
|--|
| <p>(1) [V této hodině žáci procvičovali předpřítomný čas]^{popis} [za pomocí dialogů]^{popis}.</p> <p>(2) [Na začátku byli žáci trochu zmatení, kdo je kdo]^{interpretace} [(učitelka je rozdělila na A a B)].^{popis} [Lepší by bylo individuálně každému z nich říct, co je za písmeno]^{alterace} a [určitě bych napsala na tabuli ke každému písmenu číslo stránky, která k nim patří. Např. A – page 132 atd.]^{alterace} [Žáci by pak nebyli tak zmatení a mohli se kdykoliv podívat na tabuli, kde je vše napsáno.]^{predikce}</p> <p>(3) [Jako pozitivum беру to,]^{hodnocení} [že učitelka v průběhu dialogů chodí mezi žáky a pozoruje,]^{popis} [popřípadě opravuje jejich chyby.]^{popis}</p> <p>(4) [Giving instructions-ověřila bych si, jestli žáci vědí, co mají dělat]^{alterace} [- zeptala bych se jednoho ze studentů, aby to žákům znovu vysvětlil.]^{alterace}</p> |
|--|

Shrnutí:

4 kontextové jednotky (1 odstavec = 1 kontextová jednotka)

11 jednotek kódování (5x popis; 1x interpretace; 1x predikce; 1x hodnocení; 4x alterace)

Obrázek 9.4. Příklad kódování jedné jednotky analýzy.

Student se v této jednotce analýzy vyjadřuje ke čtyřem tématům (každé představuje jednu kontextovou jednotku) – popisuje hodinu jako celek, věnuje se rozdělení žáků do skupin, instrukcím učitele a chování učitele při skupinové práci. V jedné kontextové jednotce pouze popisuje (1), v jedné pozitivně hodnotí na základě všimnutí si určitých jevů (3). Ve druhé kontextové jednotce (2) student na základě popisu a interpretace situace navrhuje alternativní (lepší) přístup k situaci (alterace) a odůvodňuje jej

(poukazuje na důsledky alternativního přístupu – predikce). Poslední kontextová jednotka (4) navazuje na druhou kontextovou jednotku (2), ale pouze nabízí alteraci, aniž by student jinak komentoval tento aspekt výukové situace ve videosekvenci (tedy aniž by popisoval učitelčiny instrukce, interpretoval chování žáků, zkoumal důsledky nebo situaci explicitně hodnotil).

Z uvedeného příkladu vyplývá, že zařazení jednotek kódování do kategorií vyžaduje od kódovatelů vysoký stupeň vyvozování (*high inference*). Dalším krokem tvorby a ověřování námi navrženého kategoriálního systému bylo tedy určení jeho reliability, které popíšeme v následující podkapitole.

9.4.6 Reliabilita kategoriálního systému

Důležitým krokem v kvalitativní obsahové analýze, v níž se pracuje s latentními významy a kategoriálními systémy s vysokým stupněm vyvozování (*high inference*), je ověření reliability kategoriálního systému. Ta byla v našem výzkumu zjišťována mírou shody mezi dvěma kódovateli¹⁰², kteří nezávisle na sobě kódovali část dat získaných z pilotní studie¹⁰³ (8 jednotek analýzy, které představovaly 105 jednotek kódování), která určuje míru konzistentnosti kategoriálního systému (srov. Schreier, 2012, s. 167). Kódovatelé nezávisle na sobě rozdělovali text do jednotek kódování, přičemž se do značné míry shodovali (neshodli se pouze v 5 případech, kdy stejný úsek textu byl jedním nakódován jako jedna jednotka a druhým jako jednotky dvě). Pro určení míry shody byly použity dvě metody¹⁰⁴. Byla určována přímá shoda v procentech a koeficient Cohena kappu, který na rozdíl od přímé shody bere v úvahu vliv náhody při rozhodování kódovatelů (viz tabulka 9.4 a 9.5). Obě byly určeny jak pro kategoriální systém jako celek, tak pro jednotlivé kategorie.

Tabulka 9.4

Reliabilita druhé verze kategoriálního systému

	Shoda v %	Cohenova Kappa	Počet shod	Počet neshod	Počet jednotek
Kategoriální systém	88,6	0,850	93	12	105

¹⁰² Oba kódovatelé vystudovali obor učitelství anglického jazyka a literatury a mají zkušenosti s výukou anglického jazyka i s výukou budoucích učitelů. Oba se věnují práci s videozáznamy a výzkumu v této oblasti.

¹⁰³ Vybraný vzorek představuje asi 8 % dat z pilotní studie. Na přesné velikosti vzorku pro určení reliability neexistuje shoda. V některých pramenech se uvádí 10–100 % (Neuendorf, 2002, s. 158). Reliabilita bude ověřována ještě jednou, a to v hlavním výzkumu na větším vzorku.

¹⁰⁴ Pro určení přímé shody a koeficientu Cohena Kappa byl využit software ReCal2 – viz <http://dfreelon.org/utills/recalfront/>.

Tabulka 9.5

Reliabilita druhé verze kategoriálního systému – jednotlivé kategorie

	Shoda v %	Cohenova Kappa	Počet shod	Počet neshod	Počet jednotek
Popis/Identifikace	91,4	0,819	96	9	105
Interpretace	92,4	0,649	97	8	105
Vysvětlení	98,1	0,912	103	2	105
Predikce	98,1	0,740	103	2	105
Hodnocení	98,1	0,946	103	2	105
Alterace	100,0	1,000	105	0	105
Ostatní	99,0	0,662	104	1	105
Jiné	100,0	1,000	105	0	105

Odborná literatura týkající se obsahové analýzy (pro přehled viz Neuendorf, 2002, s. 143) uvádí, že kategorii lze považovat za spolehlivou, pokud dosáhne hodnoty koeficientu Cohenova kappa 0,80 a více. Kategorie, které nedosahují hodnoty 0,70 (podle některých zdrojů 0,67, případně 0,40), jsou s těžší interpretovatelné a nesplňují kritéria reliability. Z tabulky 4 tedy vyplývá, že kategoriální systém jako celek se ukázal být spolehlivým. Jednotlivé kategorie, kromě *Interpretace* a *Ostatní*, kritéria reliability také splňují (tab. 5).

Reliabilita bude ověřována znovu v rámci hlavní studie. Předtím však budou zpřesněna obsahová vymezení kategorií *Interpretace* a *Ostatní* a další kolo „sładování“ neboli tréninku kódovatelů, aby byla zajištěna vyšší míra reliability.

9.5 Závěr

Tato kapitola měla za cíl představit metodologii zkoumání profesního vidění u budoucích učitelů. V první části jsme tento koncept teoreticky vymezili a popsali výzkumy, které se jím zabývaly (případně které mohou být při jeho zkoumání inspirací). V metodologické části jsme se věnovali vymezení cílů výzkumu a popisu nástrojů sběru i analýzy dat. Představený nástroj bude využit konkrétně při zkoumání vlivu elektronického učebního prostředí využívajícího videozáznamy reálné výuky (IVŠV VideoWeb) na profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka a literatury. Dále může být použit při zkoumání vlivu dalších programů profesního rozvoje, stejně jako při zkoumání profesního vidění u různých skupin učitelů (začínajících, zkušených, expertů).

Profesní vidění představuje spolu s profesním jednáním a profesním věděním dimenzi profesionality učitele. Ovlivňuje profesní jednání i rozhodování ve výukových situacích (viz např. Erickson, 2011, s. 20) a má vztah k jeho reflexi (v akci i po akci – viz Minaříková & Janík, 2012, s. 198). Zkoumání profesního vidění může napomoci lépe

pochopit, jak vidí výukové situace učitelé v jednotlivých fázích svého profesního vývoje, čemu věnují pozornost a jak nad situacemi uvažují. Tyto poznatky jsou důležité pro přípravné i další vzdělávání učitelů, ve kterém mohou být využity při navrhování programů cílených na učitele podle fáze jejich profesního života i při ověřování jejich účinnosti.

10 Učitelovy subjektivní teorie: zjišťování míry inklinace k biofilní koncepci vzdělávání

Petra Vystrčil Marková

10.1 Úvod

Tato kapitola se zabývá subjektivními teoriemi učitele ve vztahu k biofilní koncepci vzdělávání. V zastřešujícím pohledu je zaměřena na učitelovo chápání a uvažování o člověku a jeho postavení ve světě. Vymezuje základní pojmy, nabízí shrnutí dosaďadního stavu poznání a popisuje metodologii výzkumu s akcentem na uvedenou problematiku. Kapitola rovněž prezentuje postup ověřování výzkumného nástroje. Závěr je věnován prvním zjištěním a diskusi metodologie.

Kapitola vychází z projektu disertační práce autorky, jejímž tématem je zjišťování míry příklonu učitele k biofilní koncepci vzdělávání, které je charakterizováno pochopením konfliktu přírody s kulturou (tedy přirozeného s umělým) a osvojením si biofilní hodnoty – úcty k přírodě. Prostřednictvím subjektivních teorií učitele bude zjišťována míra příklonu učitele ke vztahu člověk-příroda-kultura. Subjektivní teorie jsou kognitivní struktury, které umožňují poznat sebe sama, jsou implicitní a zahrnují argumenty, jimiž učitel zdůvodňuje svoje jednání a chování. Vycházíme z názoru, že učitel disponuje souborem názorů, přesvědčení a argumentů, kterými zdůvodňuje svoji edukační činnost. Právě argumentace je důležitým aspektem subjektivních teorií učitele. Rovněž je z našeho pohledu důležité (s ohledem na požadavky biofilně orientovaného vzdělávání), aby učitelovo chování a jednání nebylo v rozporu s jeho slovy. Učitelovo pojetí vztahu přírody a kultury v pedagogickém kontextu vnímáme jako důležitou složku profesní přípravy učitele, která může ovlivňovat biofilní (propřírodní) orientaci vzdělávání, neboť je naším záměrem posílit učitelovo pedagogické a ekologické myšlení (srov. Horká, 2012, s. 1). Cíl našeho výzkumu a do jisté míry i této kapitoly spočívá v poznání, jak učitel přemýšlí o vztahu člověka k přírodě a kultuře, co ho ovlivňuje a zda, popř. jak se jeho subjektivní teorie odrážejí v pedagogické praxi.

10.2 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

V této části kapitoly stručně představíme teoretická východiska kapitoly. Jako stěžejní pojem uvádíme učitelovy subjektivní teorie, jejichž prostřednictvím bude zjišťována míra inklinace učitele ke vztahu člověk-příroda-kultura. Vztah člověka k přírodě a kultuře můžeme označit jako určité východisko a současně dilema biofilně orientovaného vzdělávání. Zároveň prezentujeme i jiné pojmy nebo termíny vztahující se k tématu kapitoly.

10.2.1 Edukační koncepce učitele

V odborné literatuře lze najít různé termíny související s problematikou učitelova pojetí výchovy a vzdělávání. Na tomto místě necháváme stranou související termíny z literatury anglicky psané. Zaměřujeme se zde na vymezení v rámci termínů užívaných v češtině – což již samo o sobě představuje dosti široké pole. Uvedme např. *učitelovo pedagogické vědomí a myšlení* (Bacík, 1990), *učitelova individuální koncepce vyučování* (Gavora, 1990), *učitelovo pojetí výuky* (Mareš et al., 1996), *pedagogická filosofie učitele* (Vorlíček, 2000) atd. Tyto pojmy však nemusí nutně znamenat vždy stejný popis či uchopení problematiky. Spíše odkazují k různým úhlům pohledu. Nyní se pokusíme o stručný popis termínů, jak je vnímají a používají jednotliví autoři v odborné literatuře.

Gavora (2001, s. 352) uvádí, že explicitní stránku učitelova působení na žáky lze zmapovat, avšak nelze popsat, čím je činnost učitele podložena a proč učitel vyučuje právě tímto způsobem a ne jinak. Proto se odborníci zaměřují na nové „paradigma“ ve výzkumu učitele. Toto „paradigma“ popisuje učitelovy myšlenkové pochody, představy a přesvědčení. Hovoříme o subjektivních teoriích učitele, jeho individuální koncepci vyučování, pojetí vyučování a podobných konceptech.

Mareš et al. (1996, s. 9) uvádí pojem *učitelovo pojetí výuky*, který označuje „souhrn učitelových názorů, přesvědčení, postojů a zásoba argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje.“ Učitelovo pojetí výuky podle Mareše (1996, s. 12) tvoří „základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání.“ Charakteristickými rysy učitelova pojetí výuky podle Mareše et al. (1996, s. 12) jsou: (a) *implicitnost*, neboť nemá podobu výslovně řečených a detailně propracovaných zásad, (b) *subjektivnost*, neboť souvisí se zvláštnostmi osobnosti, vede k individuálnímu stylu činnosti a (c) *spontánnost*, neboť zpravidla vzniká a proměňuje se na základě životních zkušeností, klíčových událostí atd.

Vorlíček (2000, s. 13), v souvislosti s myšlenkou nad tím, co ovlivňuje praktickou učitelskou činnost, uvádí termín *každodenní pedagogická filosofie učitele*, což je podle něj více nebo méně ucelený soubor názorů, přesvědčení, postojů a zásoba argumentů, kterými je učitel zdůvodňuje. V tomto případě Vorlíček opět odkazuje na termín *učitelovo pojetí výuky* zmíněné výše.

Další pojem, který se v české odborné literatuře vyskytuje, je pojem *pedagogické vědomí a myšlení učitele* (Bacík, 1990, s. 388–389), které do značné míry určují jeho pedagogické chování a činnost. Bacík vychází z předpokladu, že „podle toho, jak člověk vidí určité věci, jevy, procesy, události i jiné lidi, jak je chápe a hodnotí, podle toho k nim přistupuje, jedná a zachází s nimi“. Pedagogické vědomí mj. zahrnuje také přístupy a postoje učitele, které vychází z jeho hodnotové orientace. Učitel podle něj dokáže „vidět“ pedagogickou realitu, což následně vede k určitým postupům, tedy jednání a chování. Bacík (1990, s. 390) dále vymezuje pojem *individuální pedagogické vědomí učitele*. Tvoří jej pedagogické ideje, principy a normy, které učitel přijme za své a které jsou základem pro individuální pedagogickou koncepci učitelů, kterou Bacík (1990, s. 390) chápe jako „specifický vztah učitele k systému požadavků na jeho činnost z hlediska subjektivně chápané účelnosti a splnitelnosti těchto požadavků.“

Podobně jako Bacík prezentuje pojem *učitelova individuální koncepce vyučování* také Gavora (1990, s. 209–222). Uvádí, že explicitní činnosti se uskutečňují na základě něčeho, co na první pohled není zřejmé. „Na základě individuální koncepce učitel interpretuje pro sebe předepsané vyučovací cíle, upravuje učivo, volí vyučovací metody a přistupuje k žákům“ (Gavora, 1990, s. 209). Učitelova koncepce vyučování je podle něj tvořena souborem vědomostí, názorů, představ a přesvědčení. Gavora (1990, s. 215) také uvádí, že učitel má vlastní koncepci cílů výuky vytvořených z cílů výuky uvedených v učebních osnovách. Ty poté naplňuje ve své třídě na základě poznání reálných možností jejich uplatnění. Učitel má rovněž vlastní interpretaci učiva, tzn. význam učiva pro vyučování a způsob, jakým ho bude žákům prezentovat (Gavora, 1990, s. 215).

Výše uvedené pojmy se vesměs dotýkají pouze učitelova pojetí vzdělávacích cílů, učiva nebo žáka. Žádný z těchto pojmů vztahujících se k učitelově edukační koncepci však přímo neodkazuje k argumentační struktuře pojetí edukace. Proto se nám jako vhodnější jeví pojem *subjektivní teorie učitele*, který rovněž odkazuje k učitelově argumentaci a zároveň zahrnuje zdůvodnění, proč ve své výuce učitel uvažuje nebo podle něj postupuje právě daným způsobem.

Pojem *subjektivní teorie* se rozšířil v německy mluvících zemích zhruba od 80. let 20. století a to díky tamějším symposiím. Schlee a Wahl (1987, s. 5–7) uvádí, že zájem o téma subjektivních teorií byl motivován kognitivním obratem v psychologii. Subjektivní teorie jsou podle nich zastřešující pojem pro další pojmy jako je např. „každodenní teorie“, nebo „naivní teorie“. Zároveň poukazují a vysvětlují rozdíl mezi *pojmy subjektivní a objektivní teorie*. Objektivní, vědecká teorie většinou nevzniká pod tlakem, ale je výsledkem systematické a metodicky řízené vědecké práce, u které očekáváme vyšší stupeň koherence a systematizace. Její jazykové formulace jsou precizní a zároveň splňují kritéria generalizace a ověřitelnosti. Argumentační struktura objektivní teorie je dána explicitně. Proti objektivní teorii stojí teorie subjektivní. Ty často vznikají spontánně, pod tlakem, bez vědomé kontroly a řízení

subjektem, jejich argumentační struktura¹⁰⁵ je implicitní, platí pro ně liberálnější kritéria posuzování atd. (srov. Janík, 2005a, s. 478).

Janík (2005, s. 479) však poukazuje na možný problém spojený s objektivní a subjektivní teorií. Tvrdí, že vědecké (objektivní) teorie jsou pro učitele „teoriemi z druhé ruky“, které přicházejí explicitně. Učitelé však mají své vlastní implicitní subjektivní teorie („teorie z první ruky“), které jsou jim bližší, neboť si je vytvořili oni sami na základě svých vlastních zkušeností. A právě o tyto subjektivní teorie učitelé opírají své rozhodování a jednání v pedagogickém kontextu. Janík dále uvádí (2005, s. 479), že objektivní i subjektivní teorie se v průběhu profesního vývoje učitele propojují, čímž představují kvalitnější základ pro učitelovo jednání a rozhodování.

V této části kapitoly shrneme výklad k uvedeným pojmům. Na první pohled se může zdát, že některé představují východisko k jinému pojmu, popř. jeho zastřešení, další se mohou vzájemně překrývat, prolínat atd. Většina pojmů např. *učitelovo pojetí výuky*, *individuální koncepci vyučování* nebo *každodenní pedagogickou filosofii učitele* představuje značně široký rámec pro učitelovy názory, představy, přesvědčení či postoje, o které se učitel opírá při svém každodenním pedagogickém rozhodování a jednání. V případě termínu *učitelovo pojetí výuky* najdeme zmínku o učitelově argumentaci, která však zůstává v rovině popisu, bez hlubšího vymezení. Oproti tomu je termín *subjektivní teorie učitele* pregnantnější a ostřeji vymezený – umožňuje zachytit širokou síť obsahových elementů a relací. Pokud v učitelových názorech či představách najdeme argumentační strukturu (tedy výroky ve vzájemných vztazích), můžeme vyvodit jeho subjektivní teorii. Jak jsme již naznačili výše, v této kapitole a potažmo v celé disertační práci budeme používat *subjektivní teorii učitele*.

Potud stručně objasnění užívané terminologie u nás a v zahraničí. V následující části prezentujeme problematiku vztahu člověka k přírodě a kultuře jako východisko biofilně orientovaného vzdělávání.

10.2.2 Biofilní koncepce vzdělávání

Biofilní neboli propřírodní orientace vzdělávání souvisí s prosazující se myšlenkou života v harmonii s přírodou, života respektujícího a ochraňujícího, což také můžeme označit jako jednu z vizí 21. století (Horká, 2012, s. 2). Vycházíme z evoluční ontologie Šmajse (2008, s. 50–55), který vidí pojetí nové koncepce vzdělávání v pochopení ontického konfliktu, tedy v pochopení konfliktu umělého s přirozeným, a v jeho řešení či předcházení. Šmajš naznačuje potřebu vzdělávání biofilním směrem, protože jedině tak můžeme vychovat generaci, jež bude odpovědná nejen za současnost, ale

¹⁰⁵ Pojem subjektivní teorie dále rozebírá Dann (2000, s. 87). Uvádí, že subjektivní teorie obsahují elementy znalostí (obsahové koncepty), které jsou v určitých vzájemných vztazích (formální relace). Proto je možné z nich vyvozovat důsledky (např. výpovědi typu „když-tak“).

i za budoucí generace. Hovoříme o takové generaci, jež nebude orientovaná pouze na výkon a materiální blahobyt, ale která pochopí vzájemné souvislosti a závislosti všech živých i neživých složek. Proto je podle citovaného autora (Šmajš, 2008, s. 58) nezbytné dětem již od raného věku vštěpovat evoluční způsob myšlení a posilovat jej vzděláváním.

Tématem biofilně orientovaného vzdělávání se zabývá také Marboe (2011, s. 70). Uvádí, že hlavním cílem vzdělávání je učit přemýšlet, hledat. Hledání je předpokladem k nalézání cesty. K nalézání komplexního, ne pouze povrchního vědění. Komerční vědění děti sice připraví pro pracovní proces, zábavní průmysl či vyhledání informací všeho druhu, ale zbaví je snahy chápat vše v souvislostech a schopnosti reflexe.

Charakteristickými znaky biofilní orientace vzdělávání se zabývá Horká (2012, s. 3–4). Autorka je shrnuje takto: (a) pochopení hodnoty přírody pro život a objasnění její hodnoty i bez ohledu na člověka; (b) předávání informací v souvislostech, vzájemných vztazích a vazbách s aplikací v běžném životě; (c) výchova ekologicky odpovědného člověka, který si uvědomuje důsledky svého jednání a chování; (d) pochopení přirozené evoluce Země, umělé evoluce kultury a konečně (e) biofilní orientace vzdělávání směřuje k pochopení odpovědnosti člověka za expandující kulturu, za své dílo (Horká, 2012, s. 2–3).

Jak uvádí Keller et al. (1996, s. 9), v současné době dominuje kořistnický vztah člověka k přírodě, který si ospravedlňujeme představou, podle níž má příroda a vše, co je přírodního původu, nižší hodnotu než to, co vyrobil a vymyslel člověk. Člověk tak nabývá představy, že svými činy přírodu zušlechťuje a dotváří. Této myšlence však oponuje Šmajš (2008, s. 5) svým tvrzením, že příroda je dostatečně dotvořená a humanizovaná sama o sobě a je nadřazená všem živým bytostem a představuje jejich jeden jediný přirozený domov. Člověk má proto povinnost respektovat zákonitosti přírody, bez ohledu na jeho postavení ve světě, protože příroda byla, je a bude člověku nadřazená. Člověk je na přírodě závislý, a pokud by byla zničena, je ohrožen sám člověk.

V souvislosti s výše uvedeným je na místě zmínit naléhavou potřebu změny zažitého hodnotového systému, jež je stavěn na materiálním blahobytu, a nahradit ho novou hodnotou života samého. Toto je základní předpoklad humanistické axiologie. Kučerová (1996, s. 201) uvádí hodnotovou koncepci výchovy, která chápe člověka jako součást přírody a jejího ochránce, ale zároveň jako součást, ochránce a tvůrce kultury, který reaguje na krizi současné civilizace. Cesta k předpokladu humanistické axiologie vede skrz výchovu a vzdělávání, které jsou tady podle Kučerové (1996, s. 201) k podpoře a předávání základních hodnot, které lidstvo vytvořilo.

Podle Blížkovského et al. (2000, s. 20) je úkolem vzdělávání uschopnit mladou generaci k poučené a odpovědné účasti na rekonstrukci světa a na objevování příznivější budoucnosti pro naši planetu. Tvrdí, že se přeceňuje pragmaticko-utilitární funkce vzdělávání jako nástroj technického rozvoje a ekonomického růstu. Podle něj

se jeví kultivace jedince sama o sobě jako nepodstatná a zbytečně zpomalující proces předávání poznatků.

Současné pojetí školy kritizuje také Klíma (2001, s. 66–67), který uvádí, že škola podává žákům nadbytečné množství složitých a nespojitých teoretických poznatků. Podle něj je žákům předán celý koncept bádání generací vědců, aniž by je byl schopen pochopit či se zeptat na jakoukoliv otázku, protože odpověď dostane ještě dřív, než na ni pomyslí. Klíma rovněž uvádí, že odpovědnost vůči potomkům nespočívá ve sledování vývoje jednotlivých věd, ale především v zodpovědnosti za stav světa (Klíma, 2001, s. 67).

Není naším cílem obracet život naruby, žít bez moderních prostředků či techniky, chceme však nalézt cestu ke společnosti, která bude respektovat zájmy přírody i své, zájmy světa jako celku. K tomu by mělo směřovat i vzdělávání, kde informace budou žákům předávány v souvislostech a vzájemných vztazích bez vytržení z kontextu. Vzdělávání jako takové patří do kulturního systému, tedy do něčeho, co pochází od člověka. Proto by mělo podporovat či probudit cit pro hodnoty a krásu přírody a zároveň také vést k odpovědnému a šetrnému způsobu života. Na rozdíl od Klímy (2001, s. 66–67) se domníváme, že škola žákům nedává složité informace, je však nezbytné předat žákům informace v souvislostech, s pochopením kontextu. V našem případě vycházíme z názoru Kučerové (1996, s. 201), která uvádí, že prostřednictvím vzdělávání můžeme žákům předat základní hodnoty, jejichž přijetí a respektování povede k výchově takového člověka, který pochopí přirozenou evoluci přírody a kultury a zároveň bude žít odpovědným a šetrným způsobem života.

10.2.3 Učitelovy subjektivní teorie k biofilně orientovanému vzdělávání

V této části kapitoly se pokusíme popsat konstrukt učitelovy subjektivní teorie vztahující se k biofilně orientovanému vzdělávání. Abychom mohli konstrukt subjektivní teorie operacionalizovat, je nezbytné určit jejich *subjekt a objekt*. *Subjektem* je v našem případě učitel (hovoříme o subjektivní teorii učitele) a *objektem* je biofilní orientace vzdělávání.

Na to, jak učitel přemýšlí o vztahu člověka k přírodě a kultuře (východisko biofilní orientace vzdělávání), můžeme usuzovat prostřednictvím subjektivních teorií. V kapitole 10.2.1 jsme uvedli, že subjektivní teorie jsou implicitní a představují poznání sebe sama. Jsou také výrazně ovlivněny zkušeností a patří k nim také názory a představy. Subjektivní teorie patří svému „majiteli“, v našem případě učiteli. V rámci této kapitoly i disertační práce nás zajímá, jaké jsou učitelovy subjektivní teorie k biofilně orientovanému vzdělávání.

Biofilní orientace vzdělávání pro nás představuje jednu z vizí současného století. V přijetí jejích zásad, požadavků či kritérií můžeme dosáhnout života v harmonii,

souladu s přírodou. Usilujeme nejen o uznání hodnoty přírody o sobě, jejíž hodnota je pro nás nenahraditelná, ale také o to, aby člověk a jeho kultura, někdy přezdívaná jako „druhá příroda“, byl s přírodou v souladu, rovnováze. Proto nás v našem výzkumu zajímá, jak učitel přemýšlí o vztahu člověka k přírodě a kultuře a můžeme říci i o postavení člověka ve světě. Výše nastíněné charakteristiky biofilní orientace vzdělávání jsme shrnuli do znaků, kterým se podrobněji věnujeme v kapitole 10.1.4.

Následující kapitola představuje dosavadní výzkumy týkající se subjektivních teorií učitele. Zároveň prezentujeme vybrané výzkumy související s tematikou biofilní orientace vzdělávání.

10.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání se zřetelem na učitelovy subjektivní teorie a biofilně orientované vzdělávání

Metodologie předkládané kapitoly vychází z již realizovaných výzkumů Janíka (2005) a Porubského (2007). Dále uvádíme výzkumy Bubeliniové (2003) a Horké (2012), které se ve svých studiích zabývají problematikou environmentálního vzdělávání.

Nejprve uvedeme výzkumy týkající se subjektivních teorií učitele. Janík (2005, s. 477–496) se inspiroval myšlenkami německého pedagoga Theodora Litta (1927), jenž ve svém výzkumu pracuje s dilematem „vést nebo nechat růst“. Litt (1927) ve své studii analyzuje dialektiku vztahu mezi dítětem a vychovatelem, tedy to, jak rodiče/ vychovatelé přistupují k výchově svých dětí. V návaznosti na to Janík zkoumal subjektivní teorie rodičů k dilematu „vést versus nechat růst“. Prezentovaný výzkum byl realizován v 5 krocích, přičemž autor použil metodu komentování metafor, kontrastní interview a techniku strukturování konceptů (SLT). Výsledkem výzkumu byla interpretace subjektivní teorie zkoumané osoby. Ta ukázala, že respondent preferuje raději kompromis než kterýkoliv z extrémů, tzn. spíše se přiklání k metafoře „doprovázení cestovatele“ a „pečování o květiny“ než k „vedení loutek“ či „ponechání volnosti růstu stromům v lese“. Jednalo se o případovou studii.

Porubský (2007, s. 100–134) zkoumal subjektivní pedagogické teorie učitelky formou narativního interview a technikou strukturování konceptů. Cílem bylo zjistit, jaké jsou subjektivní pedagogické teorie učitelky vztahující se na její třídu a preferované metody a formy práce v oblasti kognitivního rozvoje žáků při práci s pedagogickým textem. Položené otázky v interview byly deskriptivního, analytického a kontrastního typu. Interview bylo zachyceno na diktafon, přepsáno do částečného protokolu a na základě analýzy údajů byla vytvořena jejich interpretace přiřazováním sledovaných jevů do interpretačních kategorií kódování. Z analýzy vyplynulo, že učitelčina indi-

viduální pedagogická teorie není komplexem strukturovaných znalostí a názorů. Její formulace byla spontánní, vznikala pod tlakem výzkumníka. Následovala technika strukturování konceptů, autor zvolil dilema „zapamatování versus interpretace textu“, k čemuž se vztahovaly i metafory, jejichž komentář byl východiskem výzkumné sondy. V návaznosti na komentování metafor bylo vedeno strukturované interview. Autor zjistil, že učitelka se nepřiklání ani k jednomu pólu dilematu. Spíše hledá kompromis, který má dynamický charakter, tzn. přiklání se k metafoře číslo 3: „Pedagogické texty jsou vlastně návody, jak poznávat obraz světa. Učitel pomáhá žákům návody správně používat“, avšak směřuje k pozici vyjádřené metaforou číslo 1: „Pedagogické texty jsou přesné obrazy skutečného světa, které si žák osvojuje, aby tento svět poznal“ (Porubský, s. 125).

Následující stručně představené výzkumy jsou zaměřeny na environmentální problematiku. Bubeliniová (2003) se ve své disertační práci zaměřila na environmentální tematiku v řeči učitelů a studentů učitelství. Prostřednictvím tří výzkumných metod (Q-metodologie, metoda obsahové analýzy produktů respondentů a metoda ohniskových skupin) si dala za cíl zachytit, zmapovat a kategorizovat prostřednictvím společných a odlišných znaků sociální diskurs výzkumného vzorku k environmentální problematice. Dalším cílem výzkumu bylo porovnat jednotlivé výzkumné metody při identifikování a kategorizování diskursu a konečně porovnat teoretický diskurs sociálně-vědní oblasti a veřejného diskursu respondentů. Výzkumný vzorek pro Q-metodologii čítal 76 respondentů; respondenti pro ostatní metody byly v rozsahu cca 30 osob pro každou z nich. Závěr výzkumu prezentuje výsledky jednotlivých metod s akcentem na jednotlivé faktory. Jako jeden z mnoha výsledků této práce uvedeme vyjádření respondentů k antropocentrismu, resp. k panskému postoji člověka k přírodě. V pěti ze sedmácti faktorů se respondenti vyjádřili striktně proti tomuto postoji. Jako zajímavá se jeví myšlenka respondenta, který označuje moudrost a vzdělanost za lék proti tomuto panskému postoji.

V českém prostředí se environmentální tematice věnuje Horká (2007, s. 539–548). Podobně jako Bubeliniovou ji v uvedeném výzkumu zajímalo, jak studenti i učitel uvažují o environmentálních tématech v kontextu podpory zdraví. Cílem výzkumu bylo zachycení názorů a myšlenek respondentů týkající se vztahu a chování k přírodě v kontextu podpory zdraví a dále zachycení postojů a hodnot respondentů, které by bylo možné považovat za základ pro rozhodování o otázkách péče o životní prostředí. Pro výzkum byla použita metoda obsahové analýzy esejí. Vzorek čítal 46 respondentů. Z analýzy esejí vyplynuly tyto kategorie – ochrana přírody, dětství a výchova, budoucnost-ohled na další generace, využívání přírody, hodnoty a postoje ve vztahu k problémům v životním prostředí a zdraví. Výzkum přinesl zjištění, že životní styl respondentů je ovlivněn kulturními stereotypy, zejména rodinou. Proto i škola jako reprezentant společnosti může ovlivnit životní styl lidí. Respondenti tohoto výzkumu rovněž věří, že dobrá výchova je předpokladem pro zodpovědné jednání a chování v přírodě.

10.4 Ukázka z výzkumu subjektivních teorií učitele

10.4.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Cílem našeho výzkumu je popsat, jak učitel tematizuje své subjektivní teorie k biofilní orientaci vzdělávání, přičemž se snažíme nalézt odpověď na výzkumnou otázku, jak učitel přemýšlí o vztahu člověka k přírodě a kultuře.

10.4.2 Metodologie výzkumu – design

V této části kapitoly představíme „osu“ designu disertační práce (obrázek 10.1), z níž budeme prezentovat výšeč (tj. ukázkou z rozhovoru, grafické znázornění subjektivní teorie učitelky a vyvození subjektivní teorie učitelky).

1. Polostrukturovaný rozhovor

Otázky v rozhovoru vychází z oblastí biofilně orientovaného vzdělávání. Během rozhovoru zároveň reagujeme na aktuální výpověď učitele.

2. Koncepty

Z výpovědi učitele vybereme určité výroky nebo pasáže, které můžeme přiřadit ke znakům biofilně orientovaného vzdělávání (více v tabulce 10.2).

3. Strukturování konceptů

Vybrané koncepty, které budou napsány na kartičkách, předložíme učiteli na druhém setkání. Kromě kartiček s koncepty bude mít učitel k dispozici také kartičky s operátory, kterými může koncepty, výroky propojit (výsledek, rozpor, důsledek, připustka, indikace). S kartičkami učitel libovolně manipuluje, propojuje a skládá je tak, jak o těchto výrocih přemýšlí. Vznikne tak struktura pojmů a vztahů mezi nimi, které odráží učitelovo přemýšlení o dané problematice. Propojené kartičky nalepíme na papír.

4. Vyvození subjektivní teorie učitele

Cílem této části výzkumu je popsat strukturu pojmů a vztahů mezi nimi.

5. Interpretace subjektivní teorie

V závěrečné části výzkumu se pokusíme o interpretaci subjektivní teorie učitele k biofilně orientovanému vzdělávání.

Obrázek 10.1. Design výzkumu disertační práce.

10.4.3 Ukázka z výzkumu

Pro účely této kapitoly zde představíme výše z výzkumu. Vlastní výzkum jsme rozdělili do dvou etap (částí). V první etapě jsme pracovali s metodou polostrukturovaného rozhovoru, ve druhé etapě jsme vycházeli z techniky strukturování konceptů (SLT)¹⁰⁶. Jak již bylo naznačeno v kapitole 10.2.3, pro operacionalizaci konstruktu subjektivní teorie je třeba vymezit její subjekt, objekt a kvalitu. *Subjektem* je ten, kdo subjektivní teorii „vlastní“, v našem případě učitel (hovoříme o subjektivní teorii učitele). *Objektem* je to, čeho se subjektivní teorie týká, v našem případě biofilní orientace vzdělávání. *Kvalitou* je subjektivnost, která vyjadřuje individuálnost subjektu, učitele.

1. etapa – polostrukturovaný rozhovor

Jako první jsme ve výzkumu použili metodu polostrukturovaného rozhovoru. Při tvorbě otázek pro rozhovor jsme vycházeli z úvah popsanych v kapitole 10.2.2, přičemž jsme se snažili reflektovat všechny oblasti biofilní orientace vzdělávání. Oblasti a příklady otázek jsou uvedeny v tabulce 10.1. Rozhovor trval 1 hodinu a 40 minut, byl zaznamenán na diktafon a přepsán do protokolu.

Tabulka 10.1

Scénář rozhovoru

Oblast biofilně orientovaného vzdělávání	Příklad otázky
Profese učitelky	Co Vás přivedlo k profesi učitelky? Kdo Vás ovlivnil? Co se Vám ve Vaší profesi povedlo?
Poznávání světa	Co považujete za klíčové při poznávání světa ve škole? Co limituje naši výchovnou práci?
Konflikt mezi přírodou a kulturou	Jak vnímáte vztah mezi kategoriemi příroda, kultura, lidské potřeby, styl života? Co stojí v centru Vaší pozornosti a zájmu? V čem spatřujete smysl života?
Hodnotová výchova	Jak chápete úkol hodnotové výchovy? Která témata ve škole považujete za důležitá a proč?

Zkoumaným subjektem, o němž bude pojednáno v této kapitole, je učitelka Jana Z., která vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Nyní je třídní učitelkou druhého ročníku na základní škole ve větším městě, kde vyučuje druhým rokem. To je také délka její pedagogické praxe. Vybraná učitelka se vyznačovala předpoklady k biofilní orientaci vzdělávání (např. při studiu na vysoké škole absolvovala předmět *Praktikum ekologické výchovy*, má zájem o ochranu přírody).

Dále bylo pro účely této kapitoly nezbytné určit objekt subjektivní teorie, což je v našem případě biofilní orientace vzdělávání, která pro nás představuje jednu z vizí

¹⁰⁶ Technika strukturování konceptů (SLT) byla vytvořena v 90. letech minulého století výzkumníkem Scheelem et al. v Německu (in Janík, 2005a, s. 485). SLT, jak uvádí Janík (2005, s. 484–485), je jednou z neznámějších a pravděpodobně nejčastěji používaných technik pro zjištění subjektivních teorií učitele.

21. století (viz kapitola 10.2.3). Abychom ve výpovědi respondenta mohli hledat pasáže, popř. výroky vztahující se ke konceptu biofilní orientace vzdělávání¹⁰⁷, je třeba určit hlavní znaky, jež vychází z charakteristiky biofilně orientovaného vzdělávání (více v kapitole 10.2.2). Znaky biofilně orientovaného vzdělávání včetně příkladů výroků, které podle nás značí vysokou míru příklonu k biofilní orientaci vzdělávání, jsou uvedeny v tabulce 10.2.

Tabulka 10.2

Znaky biofilně orientovaného vzdělávání

Znaky biofilně orientovaného vzdělávání	Příklad výroku
1. Hodnota přírody o sobě	Příroda je křehká. Příroda má význam pro sebe.
2. Pochopení komplexní hodnoty přírody bez člověka	Příroda má své zákonitosti
3. Uvažování v souvislostech	Výroky: pokud – tak, když – tak
4. Úroveň ekologického myšlení	Znám důsledky svého jednání.
5. Pochopení evoluce	Vše se vyvíjí, myslím přírodu i kulturu.

Poté, co jsme v terénu posbírali data, jsme přistoupili ke kódování přeepsaného rozhovoru. Při čtení výpovědi učitelky jsme vybírali výroky (věty nebo slovní spojení), které jsme mohli přiřadit ke znakům vycházejících z charakteristiky biofilně orientovaného vzdělávání. Touto cestou jsme se propracovali ke konceptům, které jsou východiskem pro druhou etapu výzkumu.

Ukázka z rozhovoru

V této části kapitoly představíme ukázkou z rozhovoru s učitelkou Janou Z. Podtržené výroky ve výpovědi se vztahují k charakteristice biofilní orientace vzdělávání, tři tečky znamenají pokračující výpověď učitelky, kterou jsme do ukázky z důvodu stručnosti nezahrnuli.

Výzkumník: Jak objasňujete vztahy mezi přírodou a kulturou ve vyučování?

Jana Z.: Řekla bych, že příroda je východisko k té kulturnosti, protože už ten náš vztah tvoří kulturu člověka, já nevím, pocit zodpovědnosti, sounáležitosti, prostě soudržnosti s tou přírodou, ze které jsme všichni vyšli a je to takový základ budování kulturnosti, i toho vztahu...

Výzkumník: Často se mluví o hodnotové dimenzi vzdělávání. Jak se vám daří hodnotová výchova?

Jana Z.: Já vidím jako úplně ústřední hodnotu pro sebe i pro ty děti, kterou jim chci předávat, úctu, úctu k životu jako takovému, k lidem, k celé společnosti, k přírodě, kultuře, k toleranci k odlišnostem, k respektování druhého, respektování života jako takového, nejen života druhého člověka, ale opravdu i těch květin..., k takové té účtě,

¹⁰⁷ Koncept biofilní orientace vzdělávání chápeme jako pojetí východisek biofilně orientovaného vzdělávání.

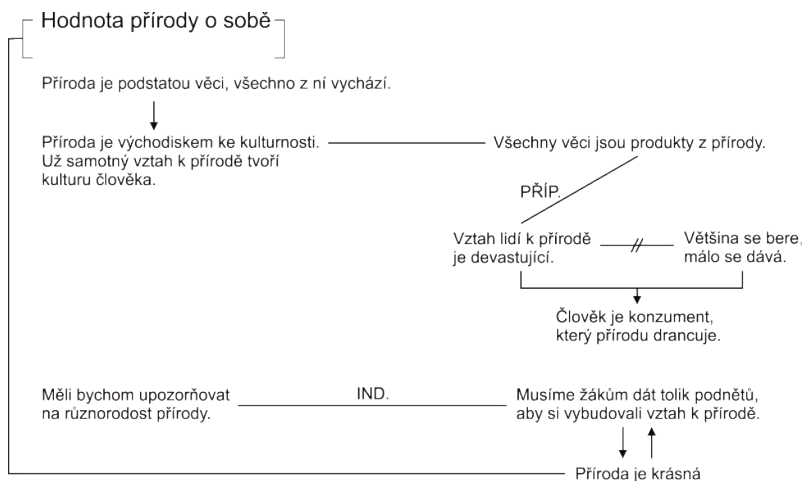
že si od každého tvora, člověka můžu vzít něco pozitivního, co mě ovlivní, co mě něco hezkého přinese, ale zároveň nemůžu být ten pasivní, pouze požíračný tvor, ale musím tu hodnotu vidět naopak v tom dávat něco společnosti, kultuře, té přírodě, ochraňovat, vést šetrný způsob života, v takovém rozmezí, abych svoje potřeby, které mám, korigovala nějakým způsobem tak, abych se cítila dobře..., ale abych neškodila ostatním... Takový nějaký aktivní přístup k životu obecně.

2. etapa – technika strukturování konceptů

Druhou technikou použitou v našem výzkumu je technika strukturování konceptů (SLT). Její podstata spočívá v grafickém znázornění struktury subjektivní teorie, které zachycuje obsahové koncepty a formální relace, jimiž jsou tyto koncepty spojeny. Tato technika umožňuje analyzovat obsah subjektivní teorie včetně její argumentační struktury (koncepty ve vztazích). Ukázka grafického znázornění je uvedena v kapitole 10.5.

10.5 První zjištění

V této podkapitole prezentujeme první zjištění z výzkumu, který byl popsán v kapitole 10.4. Uvádíme výšeč grafického znázornění subjektivní teorie učitelky, která se vztahuje k jednomu ze znaků biofilní orientace vzdělávání, konkrétně k „Hodnotě přírody o sobě“ (více na obrázku 10.2).



Obrázek 10.2. Grafické znázornění subjektivní teorie učitelky – výšeč (legenda: spojení (I), vysvětlení (II), rozpor (x), důsledek (>), indikace (ind.), přípustka (příp.))

Vyvození subjektivní teorie učitelky

Z výše uvedené ukázky subjektivní teorie učitelky můžeme usuzovat na vysokou míru inklinace k biofilní orientaci vzdělávání. Ilustrují to výroky typu „Příroda je podstatou věci, všechno z ní vychází“, „Příroda je krásná“. Na přemýšlení učitelky o vztahu přírody a kultury můžeme usuzovat z výroku „Příroda je východiskem ke kulturnosti, protože už ten náš vztah tvoří kulturu člověka“. Z tohoto výroku můžeme vyvodit, že učitelka reflektuje závislosti člověka na přírodě, což také dokazuje její další výrok „Všechny věci jsou produkty z přírody“. Zároveň však připouští, že „Člověk je konzument, který přírodu drancuje.“ Ve své pedagogické praxi se snaží žákům hodnotu přírody předat, na což lze usuzovat z výroku „Musíme žákům dát tolik podnětů, aby si vybudovali vztah k přírodě“.

Nastíněné vyvození subjektivní teorie učitelky se týká znaku biofilní orientace vzdělávání „Hodnota přírody o sobě“. Další části subjektivní teorie obsahují výroky, které můžeme přiřadit k ostatním znakům biofilní orientace vzdělávání (viz tabulka 10.2). V této kapitole je ne reprezentujeme, k dispozici budou v disertační práci autorky.

10.6 Diskuse metodologie a zjištění

Výše představený výzkum si kladl za cíl zjistit, zda je výzkumný nástroj vhodný pro zjišťování subjektivních teorií učitele k biofilně orientovanému vzdělávání. V rámci tohoto výzkumu byl scénář rozhovoru několikrát přepracován tak, aby co nejpřiléhavěji postihl všechny oblasti biofilně orientovaného vzdělávání. Abychom dosáhli přijatelné a adekvátní úrovně otázek, museli jsme přesně vymezit a pojmenovat znaky biofilně orientovaného vzdělávání. Při vedení rozhovoru byly některé otázky vynechány, neboť na ně respondent již spontánně odpověděl (příklad otázky: Co považujete za důležité ve své profesi?)¹⁰⁸.

Prezentovaný výzkum naznačil vysokou míru inklinace učitelky k biofilní orientaci vzdělávání. Proto v dalším výzkumu plánujeme ověření výzkumného nástroje u učitele, u kterého se domníváme, že jeho míra příklonu k biofilní orientaci bude nízká (usuzujeme tak např. podle jeho nezájmu o přírodu, preferenci materiálního blahobytu, prosazování vlastních hodnot či předávání informací žákům bez souvislostí). Jako zajímavé se nám jeví porovnání subjektivních teorií obou učitelů.

¹⁰⁸ Na základě našich zkušeností z výzkumu plánujeme v další fázi zachytit obraz subjektivní teorie učitele v jeho pedagogické praxi. Tedy to, do jaké míry koresponduje učitelova výpověď s tím, jak jedná ve výuce. Pro posouzení míry korespondence v dalším výzkumu použijeme metodu pozorování. Pozorování učitele ve výuce bude následovat po rozhovoru a bude trvat několik vyučovacích hodin.

10.7 Shrnutí a závěry

V této kapitole jsme se pokusili vymezit termíny z edukační koncepce učitele užívané v češtině, nastínili jsme charakteristiku biofilně orientovaného vzdělávání a konečně jsme se zabývali subjektivními teoriemi učitele včetně možností jejich zkoumání, což jsme ilustrovali ukázkou z konkrétního realizovaného výzkumu. Kladli jsme si za cíl zjistit, jaké představy a názory má učitel o přírodě a kultuře, resp. o postavení člověka ve světě, což označujeme jako východisko a dilema biofilně orientovaného vzdělávání. Zjistili jsme, že z výroků učitelky můžeme usoudit na vysokou míru příklonu k biofilní orientaci vzdělávání. Podobný výzkum v našem prostředí dosud nebyl realizován. Proto bude našim úkolem provést šetření u více učitelů a vyvodit závěry, které budou prezentovány na úrovni případů. Domníváme se, že takto koncipovaný výzkum umožní nahlédnout do myšlení učitele o biofilní orientaci vzdělávání.

11 Pro-environmentální přesvědčení učitele jako základ biofilní orientace vzdělávání

Gabriela Oaklandová

11.1 Úvod

Pedagogika není pouze vědou zabývající se realizací výchovy a vzdělávání, ale je i vědou, která reflektuje stav společnosti a výsledky této reflexe potom převádí do praxe. Od sedmdesátých let 20. století narůstal zájem odborné i neodborné veřejnosti o problematiku vztahu přírody a kultury. Zároveň byl tento zájem reflektován i ve školním vzdělávání, a to zejména v environmentální výchově. Ta zpočátku bývala součástí zejména vyučovacích předmětů zabývajících se přírodními vědami a byla výchovou k péči o životní prostředí. Environmentální výchova v sobě však mísí jak poznatky environmentálně odborné tak poznatky environmentálně-etické a environmentálně-filozofické, a tak se posléze začala prolínat dalšími vědními a společensko-vědními vyučovacími předměty. Snahy zavádět do škol systematickou environmentální výchovu však i nyní zůstávají na okraji zájmu pedagogů (viz výzkum Krugly-Smolksa & Robertson, 1997). Další výzkumy (Moroye, 2009; Cotton, 2006; Dillon & Gayford, 1997) poukazují na to, že zkoumání učitelů, a to zejména jejich přesvědčení, kulturních hodnot a postojů, může osvětlit to, proč se environmentální výchovu nedaří zavést celoplošně a systematicky do všech předmětů, a zároveň to, proč někteří učitelé, a to více než jiní, orientují svoji výuku pro-environmentálně.

Zejména po roce 2000 lze mezi výzkumy nalézt studie, které se zabývají kvalitativním zkoumáním postojů a přesvědčení učitelů či budoucích učitelů o environmentální problematice. Některé z nich (např. Ballantyne, 1999; Forbes & Zint, 2011) ukazují, že významným faktorem v environmentální výchově jsou postoje učitelů, a shodují se v tom, že mezi některými učiteli existuje snaha o šíření pro-environmentálních postojů (Cotton, 2006). Nicméně, studie dále ukázaly, že se učitelům úplně nedaří své postoje přenášet do výuky. V této kapitole prezentujeme východiska výzkumu, jehož cílem je uchopení toho, co má vliv na pro-environmentální přesvědčení učitele. U učitele, který při výchově klade na prvním místě zřetel k environmentální výchově a je orientován biofilně (Šmajš, 2011, s. 123–132), lze očekávat, že bude v předávání svého přesvědčení při vzdělávacím procesu úspěšný (Horká, 2011).

11.2 Vymezení řešené problematiky a základní terminologie

11.2.1 Teoretická východiska

Navrhovaný výzkum vychází z vybraných oblastí proudů environmentální etiky a filozofie. Počátky *antropocentrického* proudu lze nalézt v 17. století v Descartově pojetí prostorového světa a v 18. století v Kantově racionalismu. V jejich pojetí spočívá lidskost v postavení se své přirozenosti a v ovládnutí mimolidského světa. Tento typ antropocentrismu bývá nazýván omezeným primitivním antropocentrismem. Antropocentrismus má ovšem i jiný význam, a to přesvědčení, že až s člověkem do světa vchází ohleduplnost, dobro a vznešenost. Z tohoto proudu tak vychází Al Gorova (1992) kritika konzumerismu i Duane Elginova (1982) teorie dobrovolné skromnosti. Počátky *biocentrického* proudu jsou spojovány s úctou k veškerému životu na zemi a rovnoprávností všech životů na zemi, a tedy se jménem Alberta Schweitzera, a sahají tedy do první poloviny 20. století. *Ekocentrický* proud je spojován se jménem Aldo Leopolda a jeho počátky se datují do první poloviny 20. století. Ekocentrický proud hodnotu člověka odvozuje z celého ekosystému, nikoli od člověka samotného (Kohák, 2006).

Teoretickým východiskem pro zkoumání pro-environmentálních přesvědčení učitelů jsou nám dvě environmentální eticko-filozofické teorie současnosti. Evoluční ontologie českého filozofa Josefa Šmajse (2008a), jejímž jádrem je rozdělení vývoje na Zemi do dvou evolučních proudů – přirozené (příroda) a umělé (kultura) evoluce. Podle této teorie nestojí v opozici člověk a příroda, ale kultura a příroda. Člověk sám je součástí obou evolucí. Evoluční ontologie tak přehodnocuje současné většinové chápání vztahu příroda-kultura-člověk a zasazuje se o pochopení přírody jakožto entity nadřazené kultuře a člověka jakožto tvůrce kultury, která je v rozporu s přírodou, zatímco člověk je její součástí. Významnými pojmy evoluční ontologie jsou pojmy *umělá a přirozená informace*¹⁰⁹, které jsou ve vztahu vůči umělé a přirozené evoluci, a dále také propagace většinové změny v pojetí vztahu příroda-kultura-člověk (Šmajš, 2011, s. 123–130). Druhou teorií, ze které vycházíme, je teorie amerického filozofa Davida Abrama (2009), který v souvislosti s přirozenou a umělou informací rozvíjí problematiku *reciprocity* mezi člověkem a živými a neživými organismy na

¹⁰⁹ Informaci v souladu s evoluční ontologií chápeme v širším smyslu. Tedy nikoli pouze jako verbální či vizuální podnět vztahující se k lidské kultuře. Pojem informace se vztahuje nejen na lidské vnímání a chápání světa, ale i na výměnu sdělení mezi strukturami uvnitř přírody, tedy uvnitř přirozeného řádu. O přirozené informaci uvažujeme tedy také jako o abiotické a biotické uspořádanosti skutečnosti. Na bázi přirozené informace, která je obsažena ve strukturách (paměti) živých systémů, vznikla lidská kultura. K tomu, aby vznikla a udržela se kultura, bylo třeba jiného druhu informace, a to kulturní konstitutivní informace (informace umělé) (Šmajš, 2008).

Zemi. Dále doplňujeme tyto dvě pro nás zásadní teorie o *teorii pěti oblastí odcizení* (Oaklandová, 2011), které v závislosti na přesycenosti kulturními informacemi u člověka pozorujeme. V navrhovaném výzkumu se budeme tedy zabývat tím, jak respondenti vnímají přirozenou a umělou informaci, reciprocitu a odcizení.

Ve zkoumání pro-environmentálních přesvědčení učitelů je třeba zaměřovat se nejen na kognitivní stránku přesvědčení (Strong, 1998; Morrone, Mancl, & Carr, 2001), ale také na jeho stránku afektivní a konativní. Tedy na to, jak jsou v učitelově přesvědčení reflektovány jeho osobní pocity, jak se staví k dopadu svých rozhodnutí na přírodu (Horká, 2011, s. 32–34), jak se zabývá disharmonickým vztahem kultury a přírody a vztahem člověka vůči nim a jak řeší konfliktní vztah umělé a přirozené informace.

11.2.2 Historický vývoj environmentální výchovy

S nástupem industrializace a urbanizace začalo docházet k narušování přirozeného kontaktu člověka s přírodou. Snahy o nápravu se projevovaly i ve vzdělávání a výchově. Samotná environmentální výchova prošla od svého vzniku několika fázemi. Od romantismem ovlivněného vztahu k přírodě a ve druhé polovině 19. století přes výchovu k ochraně přírody spojenou se snahou pochopit rovnováhu v přírodě po druhé světové válce, výchovu k čistému prostředí sedmdesátých let 20. století, výchovu k péči o životní prostředí, až po výchovu pro udržitelný rozvoj (Horká, 2005, s. 13–24). Za zlomový bod environmentálního vzdělávání lze považovat *Konferenci Spojených národů o lidském životním prostředí* OSN, která roku 1972 proběhla ve Stockholmu. Jedním se zásadních závěrů konference bylo to, že se environmentální výchova musí stát jedním ze způsobů, jak čelit globálním změnám životního prostředí způsobovaným člověkem.

Pro-environmentálně smýšlející učitelé reflektují stav společnosti a její vztah k přírodě. Při této reflexi zpravidla, vědomě či nevědomě, vycházejí ze zmiňovaných eticko-filozofických environmentálních proudů a paradigmat. Právě skrze přesvědčení pro-environmentálně smýšlejících učitelů se tyto proudy a paradigmata odráží i v environmentální výchově a stávají se tak součástí vzdělávacího procesu.

11.2.3 Základní terminologie

Environmentální výchova

Environmentální výchova¹¹⁰ je součástí rámcových vzdělávacích programů a je jedním z jejich průřezových témat. Environmentální výchova je vzděláváním o přirozeném prostředí, výchovou *pro* přirozené prostředí a vzděláváním a výchovou v přirozeném

¹¹⁰ Termín *Ekologická výchova* je považována za ekvivalent termínu *Environmentální výchova* (Horká, 2005).

prostředí. Environmentální výchova vede jedince k environmentální gramotnosti, tj. k základnímu porozumění systémům přírodního světa, vztahům a interakcím mezi živým a neživým prostředím, a dále ke schopnosti citlivě zacházet s problémy, které zahrnují vědecké důkazy i neurčitost a vyžadují ekonomický, estetický a etický přístup (Horká, 2005, s. 28–40). Nově objevujícím se termínem v oblasti environmentální výchovy je biofilně orientované vzdělávání (Šmajš, 2011; Horká, 2011), které má ambici stát se vzdělávací koncepcí, která environmentální výchovu přesahuje.

Biofilní orientace vzdělávání

Biofilně orientované vzdělávání je vzděláváním, které se přibližuje souladu s přirozenou informací (Šmajš, 2011, viz výše) a zároveň se zaměřuje na rovnoměrný rozvoj kognitivní, afektivní a konativní složky osobnosti. Biofilní orientace vzdělávání spočívá v přijetí čtyř základních požadavků: (a) nahrazení dílčího, faktografického a pasivního přístupu holistickým a aktivním přístupem; (b) chápání souvislostí mezi evolucí kultury a evolucí přírody a zdůraznění toho, že příroda má svoji hodnotu i bez ohledu na potřeby člověka; (c) objasnění predátorského postoje kultury k Zemi a zdůraznění podřízenosti kulturní evoluce evoluci přirozené; (d) posílení přesvědčení, že člověk nese odpovědnost za svoji kulturu, a že má upřednostňovat takové prvky kultury, které pozitivně ovlivňují přirozený systém (Horká, 2011; Šmajš, 2011), včetně soudržnosti komunity.

Na biofilně orientované vzdělávání budeme usuzovat prostřednictvím zkoumání pro-environmentálního přesvědčení učitelů.

Přesvědčení

Přesvědčení je komplexním systémem hodnot a postojů (Rokeach, 1968, s. 111–132) a lze je definovat výčtem takto: (a) jsou založena na úsudku a hodnotách, pro které není nutné dohledávat důkazy, (b) jsou podkladem pro myšlení, vyvozování významu, rozhodování a chování ve třídě, (c) mohou být podvědomá, (d) se prolínají osobním i profesionálním životem a jsou odrazem osobních i profesionálních zkušeností, (e) jsou obohacována délkou pedagogické praxe, (f) mohou být původcem změny vyučovacích metod, (g) vycházejí z hodnot a vedou myšlení a jednání (Rimm-Kaufman et al., 2006). Dle Pajarese (1992) přesvědčení bývá běžně nahrazováno termínem postoje či hodnoty. V našem pojetí vycházíme z toho, že přesvědčení je založeno na vnitřních pohnutkách učitele, na jeho názoru o pravdě, a není přímo ovlivněno epistemickým pozadím (Richardson, 2003).

Postoj

Atkinsonová et al. (1995, s. 727) postoj definuje jako sympatii nebo nesympatii k různým identifikovatelným stránkám prostředí. Pojem *postoj* však není snadné definovat. Jen v roce 1939 bylo napočítáno jeho 23 různých definic (Nakonečný, 1997, s. 216). Z možných definic jsme se pro potřeby výzkumu rozhodli pro definici,

dle které jsou postoje a hodnoty součástí přesvědčení (Rokeach, 1968, s. 111–132). Dále také ve výzkumu vycházíme z teorie trojstránkovitosti postojů, a tedy jejich rozdělení na kognitivní, afektivní a konativní složku (Nakonečný, 1997, s. 217), a dále z toho, že na postoje učitele mají vliv klíčové události jeho života. Tedy události z doby učitelova dětství a dospívání, které proběhly v jeho rodině, ve škole, v mimoškolních aktivitách a které tedy souvisely s životním stylem jeho rodiny, s jeho citovým vztahem k rodnému místu, s tím, jak mu byl vztah příroda-kultura-člověk prezentován ve škole či mimo školu, a dále s tím, jak sám a do jaké míry mohl přírodu prožít a jak ji prožívá nyní (Horká, 2011). Postoje učitele dále ovlivňuje to, do jaké míry je schopen nahlížet svět detailně i holisticky a reflektovat své postavení uvnitř celého systému (Kohoutek, 2008).

Hodnota

Hodnota je axiologickou zkušeností (Nakonečný, 1997, s. 224). Naagarazan (2007) definuje hodnotu jako emocionální přesvědčení v takových principech, které jsou zásadní pro život jedince. Hodnoty jsou získávány podvědomě, vnímáním svého okolí, a také verbální repeticí. Rokeach (1973, s. 5–10) definuje hodnotu jako pozitivní či negativní abstraktní ideál, který není vázán na specifický subjekt či situaci, a který je projevem přesvědčení jedince. Hodnoty, dle Rokeache (1968, s. 111–132), se od postojů liší právě ve vázanosti na specifický subjekt či situaci. Postoj je výsledkem aplikace všeobecné hodnoty na specifický subjekt nebo situaci. Manifestací postojů a hodnot je chování (Connor & Becker, 2000).

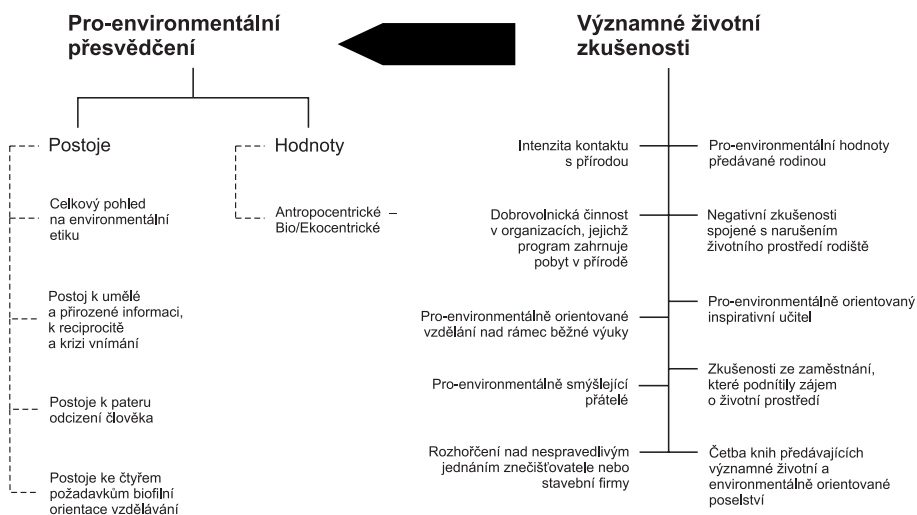
Pro-environmentální přesvědčení

Pro-environmentální přesvědčení charakterizujeme na základě environmentálních postojů a hodnot respondenta. Postoje dělíme na čtyři základní oblasti. První oblastí je celkový environmentální postoj, tedy jeho antropocentrické, biocentrické či ekocentrické vyznění (Kohák, 2006, s. 61–99). Druhou oblastí je postoj respondentů k umělé a přirozené informaci (Šmajš, 2008, s. 65–80) a s tím spojený postoj k otázkám reciprocit a krize vnímání (Abram, 2009, s. 9–36). Třetí oblastí je postoj respondentů k problematice patera odcizení člověka (Oaklandová, 2011) a čtvrtou oblastí je postoj respondentů vůči biofilní orientaci vzdělávání (Šmajš, 2011; Horká, 2011). Hodnoty posuzujeme na škále antropocentrické hodnoty – ekocentrické/biocentrické hodnoty a vycházíme zde ze škál navržených Vavrouškem (1996). Tyto dvě proměnné pro-environmentálního přesvědčení, tedy postoje a hodnoty, stavíme do vztahu s významnými životními zkušenostmi jedince.

Významné životní zkušenosti

Významné životní zkušenosti (*significant life experiences* – SLE) jsou konceptem, kterým se v souvislosti s pro-environmentální orientací jedince poprvé zabýval Tanner (1980). Tanner definoval řadu formativních faktorů, které na pro-environmentální

orientaci jedince mají vliv. V českém prostředí se přehledem výzkumů, které se zabývají vztahy mezi významnými životními zkušenostmi a environmentálním přesvědčením, zabývá například Kulhavý (2009). Chawla (1999) navrhuje 11 oblastí významných životních zkušeností, které na pro-environmentální přesvědčení mají vliv. Pro účely našeho výzkumu jsme oblasti významných životních zkušeností upravili a postavili je do vztahu s pro-environmentálním přesvědčením (obrázek 11.1):



Obrázek 11.1. Významné životní zkušenosti (Chawla, 1999) ve vztahu s pro-environmentálním přesvědčením a jejich členění.

11.3 Dosavadní stav poznání

11.3.1 Výzkum environmentálních postojů a přesvědčení

Výzkumy, které se zabývají přesvědčením, tedy postoji a hodnotami (např. Rokeach, 1968; Franěk, 2003; Krajhanzl, 2009a), se potýkají s problémy spojenými s jejich měřením. Přesvědčení, svojí podstatou vědomé i nevědomé, lze totiž při výzkumech vyvozovat pouze z jeho druhotných projevů – mluvený a psaný projev, záměry, činy (Pajares, 1992; Rokeach, 1968, s. 111–132).

Metaanalýzu 128 výzkumů, které se zabývaly zodpovědným chováním vůči životnímu prostředí, provedli Hines, Hungerford a Tomera (1986/1987). Autoři zhodnotili 51 výzkumů, které se zabývaly environmentálními postoji. Závěrem metaanalýzy

bylo zjištěno, že vztah mezi postoji a chováním je sice pozitivní, ale korelace mezi postoji a chováním je nevýrazná.

Jedním z prvních pokusů o výzkumné měření postojů a přesvědčení spojených se životním prostředím je *New Environmental Paradigm Scale* (NEP) (Dunlap & Van Liere, 1978). Škála NEP se týká prvotního přesvědčení o podstatě lidských vztahů vůči Zemi. Na základě tohoto prvotního přesvědčení se pak odvíjí další přesvědčení a postoje. V sedmdesátých letech 20. stol. se environmentalismus vynořoval jako nové paradigma, které se stavělo proti stávajícímu většinovému sociálnímu paradigmatu, které tehdy, mimo jiné, nebylo pro-environmentální. (Strejčková et al., 2006).

Škála byla v roce 2000 jejími autory revidována a nazvána *New Ecological Paradigm*. Škála je upravena s ohledem na současnou terminologii, na globálnější dopad lidského jednání na přirozené prostředí, a zejména s ohledem na to, že v současnosti se opět objevuje nutnost změny paradigmatu, a to i uvnitř samotného environmentalismu (Strejčková, 2006; Šmajš, 1994; Abram, 2009; Capra, 1996; Harding, 2006).

Nejrozsáhlejší český výzkum, který se věnoval odcizování člověka přírodě a jeho postojům vůči ní, je *Výzkum odcizování člověka přírodě* (Strejčková et al., 2006). Výzkum je výjimečný nejen svým ideologickým zaměřením, ale také svojí snahou o celoplošné pokrytí problematiky. Pro účely našeho výzkumu zde zmiňujeme výzkum postojů dospělých respondentů vůči přírodě, který byl proveden Fraňkem (2006). Výzkum byl proveden pomocí dotazníku na vzorku 610 respondentů a potvrdil Krajhanzlovu teorii (2009a), že lze definovat čtyři základní postoje člověka vůči přírodě: panský postoj, strážce, aktivní partner a romantický partner. Dále bylo zjištěno, že ve společnosti převažuje spíše postoj biocentrický, nicméně je zde zdůrazněno, že vnitřní pohnutky člověka nemusí vždy korespondovat s jeho jednáním.

11.3.2 Výzkum postojů a přesvědčení učitelů

Přesvědčení učitelů je komplexním výsledkem sociologických a psychologických vlivů, ovlivňuje vnímání, úsudek, rozhodování a směřování učitele (Richardson, 2003), není snadné je měřit, a to zejména pro jeho implicitní charakter (Vartuli, 2005). V přesvědčení a postojích učitele, stejně jako v jejich výzkumu, se tak mísí učitelova osobní a profesionální historie.

O'Connor (2008) ve svém výzkumu vyhodnocovala přesvědčení a hodnoty respondentů. Výzkum byl proveden na vzorku tří učitelů metodou dvou hloubkových polo-strukturovaných rozhovorů, na základě analýzy prvního rozhovoru byl připraven rozhovor druhý. Otázky byly rozděleny do skupin podle témat: životní historie respondentů, detaily jejich životních zkušeností a význam, který tyto zkušenosti pro ně mají. Výzkum potvrdil úzkou spjatost mezi osobním a profesionálním životem učitelů, a také to, že významné životní zkušenosti mají zásadní vliv na přístup učitelů k výuce.

Rimm-Kaufman et al. (2006) ve své studii nabídli nový způsob k vyhodnocování přesvědčení a priorit učitelů. Přesvědčení učitelů je považováno za původce jejich rozhodování, metod a efektivity. Východiskem pro výzkum přesvědčení bylo sedm základních bodů, kterými lze přesvědčení definovat. Studie se explicitně nezabývala propojením přesvědčení učitelů s jejich pedagogickou praxí. Výzkum byl proveden na vzorku cca 300 učitelů různých stupňů vzdělávání metodou pěti dotazníků, jejichž otázky vycházely z metody Q-Sort. Tato metoda pomáhá při posuzování lidské subjektivity a spočívá v hledání závislosti mezi proměnnými. Výzkum ukázal, že pokud nás zajímá, proč učitelé učí určitým způsobem, je nutné věnovat více pozornosti jejich cílům a subjektivním interpretacím dění ve třídě. Priority samotných učitelů tak mohou být příčinou úspěchu či neúspěchu dětí.

11.3.3 Výzkum environmentálních postojů a přesvědčení učitelů

Cotton (2006) ve své studii zkoumal pro-environmentální postoje učitelů a zabýval se rozpory mezi akademickým a praktickým přístupem k environmentální problematice. Tato studie se stavěla do kontrastu s dosavadními kvantitativními studiemi, zabývala se pro-environmentálními postoji učitelů detailněji a odhalila komplexitu jejich postojů a z ní pramenící odlišnosti, které se zmiňovaným kvantitativním výzkumům nepodařilo rozkrýt. Výzkum probíhal formou opakovaného polostrukturovaného rozhovoru, a to v průběhu dvou let na vzorku tří učitelů zeměpisu na střední škole. Následně byla pozorována jejich výuka. Studie odhalila podobnost přesvědčení tří zkoumaných učitelů a zároveň jejich snahu poskytovat při výuce škálu různých environmentálních postojů.

Forbes a Zint (2011) se zabývali přesvědčením učitelů a tím, jak je toto jejich přesvědčení aplikováno při podněcování ekologického smýšlení a ekologických aktivit žáků. Výzkum proběhl na náhodně vybraném vzorku 250 učitelů základní školy, kterým byl zaslán dotazník. Z výzkumu vyplynulo, že vyučující nerozlišovali mezi vzděláváním *o* životním prostředí a vzděláváním *pro* životní prostředí. Vyučující byli přesvědčeni, že by se výukou spojenou s životním prostředím měli zabývat, nebyli si však jisti svými schopnostmi v této oblasti. Výzkum dále potvrdil, že další vzdělávání vyučujících v této oblasti, a to formou kurzů a seminářů, by situaci mohlo změnit.

Moroyeová (2009) se zabývala výzkumem pro-environmentálních postojů na vzorku tří pro-environmentálně smýšlejících učitelů. Metodou zvolenou pro první část výzkumu byl rozhovor, ve kterém respondenti odpovídali na otázky týkající se jejich záměrů ve výuce, jejich ekologického přesvědčení a jejich všeobecných pedagogických cílů. Metodou užitou v další části výzkumu bylo pozorování. Autorka tři až šest týdnů pozorovala výuku respondentů. Výzkum byl uzavřen rozhovorem, který tematizoval spojitosti mezi ekologickým smýšlením učitelů a cíli, které si kladou při výuce. Au-

torka dospěla k závěru, že přesvědčení učitele silně ovlivňuje jeho výuku a tedy i to, co studenti při výuce zažijí a jak budou ovlivněni. Pro-environmentální vzdělávání tak dle autorky má zcela jasný a zásadní význam jakožto součást kurikula.

11.4 Metodologie výzkumu

V této kapitole popisujeme metodologii našeho výzkumu, jehož cílem je zjistit míru pro-environmentálního přesvědčení učitelů a jeho provázanost s významnými životními zkušenostmi. Ve výzkumu přesvědčení učitelů a jeho vztahu k environmentální výchově se setkáváme s kvantitativně i kvalitativně orientovanými výzkumy, i s jejich kombinací. Pro účely našeho výzkumu využíváme kombinace obou přístupů (tabulka 11.1). Výsledky výzkumu mají přispět k empiricko-výzkumnému uchopení faktorů, které mají vliv na pro-environmentální přesvědčení, a nastínit tak jednu z možných cest biofilně orientované environmentální výchovy.

11.4.1 Metodologický postup první části výzkumu

První fáze navrhovaného výzkumu je orientovaná kvantitativně. Metodou zvolenou pro tuto fázi výzkumu je dotazník, který se skládá ze tří částí: stručná úvodní část, postojová část, hodnotová část. Úvodní část dotazníku využívá polouzavřených otázek a vztahuje se k základním významným environmentálně orientovaným životním zkušenostem respondenta. Druhá část dotazníku zkoumá postojové oblasti pro-environmentálního přesvědčení učitelů. Zde je užito škály Likertova typu. Při její tvorbě jsme vycházeli z položek, které pro svůj výzkum environmentálních postojů použili Strejčková et al. (2006) a doplnili jsme je o položky nové. Při výzkumu environmentálních hodnot respondentů používáme sémantického diferenciálu a vycházíme z práce Vavrouška (1996), který proti sobě do dvou protipólů postavil dominující vztahy evropsko-americké civilizace ke klíčovým aspektům lidského života (primitivní antropocentrismus) a jejich alternativní hodnotové postoje (biocentrický, ekocentrický postoj a participativní demokracii).

11.4.2 Metodologický postup druhé části výzkumu

Druhá fáze navrhovaného výzkumu je orientována kvalitativně a bude provedena na vzorku tří vybraných respondentů, kteří vykazují silné pro-environmentální přesvědčení. Zde bude využito metody nestrukturovaného interview. Jeho cílem bude nalézt mezi významnými životními zkušenostmi respondentů (Franěk, 2002; Krajanžl, 2008; Kulhavý, 2009) ty, které měly největší vliv na formování jejich pro-

environmentálního přesvědčení. Interview by také mělo přinést další informace o hodnotových a postojových preferencích respondentů. Při jeho analýze s využitím kódování budou hledány další možné souvislosti mezi významnými životními zkušenostmi a environmentálním přesvědčením respondentů a dále spojitosti těchto kategorií s aplikací biofilní orientace ve vzdělávání. Interview bude vycházet z okruhů vztahujících se ke klíčovým významným životním zkušenostem. Těmi jsou (a) rodina – životní styl rodiny, mravní kvality rodičů, prožitky v dětství, prožitky spojené s přírodou; (b) vztah k rodnému místu – prožitky spojené s rodným místem, jeho kulturou a přírodou; (c) vzdělání ve škole – vliv osobností učitelů, způsob podání učiva, zážitky spojené se vztahem kultury a přírody, s přírodou samotnou, mimoškolní aktivity v dětství (Horká, 2011); (d) zásadní momenty v profesním životě; (e) volnočasové aktivity; (f) osobně významné osobnosti.

Tabulka 11.1

Cíle, výzkumné otázky a metody výzkumu

Fáze	Cíl	Výzkumné otázky	Metody
1 Kvantitativní	<p>1. Zjistit míru pro-environmentálního přesvědčení respondentů, a to v těchto oblastech:</p> <p>a) postoj demonstrující celkový pohled na environmentální etiku</p> <p>b) postoj vůči přirozené a umělé informaci a s tím souvisejícího postoj k reciprocitě a krizi vnímání</p> <p>c) postoj k pateru odcizení člověka</p> <p>d) postoj ke čtyřem požadavkům biofilní orientace vzdělávání</p> <p>e) environmentálně-společenské hodnoty</p> <p>2. Zjistit, ovlivňují-li pro-environmentálně orientované významné životní zkušenosti míru pro-environmentálního přesvědčení.</p>	<p>1. Jaká je míra pro-environmentálního přesvědčení respondentů v těchto oblastech?:</p> <p>a) postoj demonstrující celkový pohled na environmentální etiku</p> <p>b) postoj vůči přirozené a umělé informaci a s tím souvisejícího postoj k reciprocitě a krizi vnímání</p> <p>c) postoj k pateru odcizení člověka</p> <p>d) postoj ke čtyřem požadavkům biofilní orientace vzdělávání</p> <p>e) environmentálně-společenské hodnoty</p> <p>2. Mají pro-environmentálně orientované významné životní zkušenosti vliv na míru pro-environmentálního přesvědčení respondenta?</p>	dotazník
2 Kvalitativní	Mezi pro-environmentálně orientovanými významnými životními zkušenostmi respondentů nalézt ty, které měly největší vliv na formování jejich pro-environmentálního přesvědčení.	Jaké významné životní zkušenosti respondentů měly největší vliv na míru jejich pro-environmentálního přesvědčení?	nestrukturované interview

11.4.3 Výzkumný vzorek

Pro zjišťování základních významných životních zkušeností respondentů a jejich pro-environmentálního přesvědčení a hodnot bude použit dotazník. Dotazník bude distribuován on-line. O spolupráci bude požádáno 200 učitelů mateřských a základních škol Jihomoravského kraje. Předpokládáme návratnost dotazníku cca 50 %.

Výzkumným vzorkem druhé části výzkumu budou tři učitelé, u kterých se v první části výzkumu ukáže nejvyšší míra pro-environmentálního přesvědčení. Předpokládáme, že kvalitativní fáze výzkumu může pomoci prohloubit poznatky o skutečnostech, které byly při tvorbě pro-environmentálního přesvědčení těchto respondentů zásadní.

11.4.4 Hypotézy

H_0 Pro-environmentálně orientované významné životní zkušenosti nemají vliv na míru pro-environmentálního přesvědčení respondenta.

H_A Pro-environmentálně orientované významné životní zkušenosti mají vliv na míru pro-environmentálního přesvědčení respondenta.

Z důvodu omezeného rozsahu kapitoly uvádíme pouze dílčí alternativní hypotézy, jejichž počet a znění bude upraveno na základě předvýzkumu.

H_A 1.1 Intenzita kontaktu s přírodou má vliv na míru pro-environmentálního přesvědčení.

H_A 1.2 Pro-environmentální hodnoty předané rodinou mají vliv na míru pro-environmentálního přesvědčení.

H_A 1.3 Dobrovolnická činnost v organizacích, jejichž program zahrnuje pobyt v přírodě, má vliv na míru pro-environmentálního přesvědčení.

H_A 1.4 Zažitá negativní zkušenost spojená s narušením životního prostředí rodiště má vliv na míru pro-environmentálního přesvědčení.

H_A 1.5 Absolvování pro-environmentálně orientovaných vzdělávacích programů nad rámec běžné výuky má vliv na míru pro-environmentálního přesvědčení.

H_A 1.6 Zkušenost s výukou inspirativního učitele má vliv na míru pro-environmentálního přesvědčení.

H_A 1.7 Pro-environmentálně smýšlející přátelé mají vliv na míru pro-environmentálního přesvědčení.

H_A 1.8 Zkušenost ze zaměstnání v environmentální oblasti má vliv na míru pro-environmentálního přesvědčení.

H_A 1.9 Rozhořčení nad nespravedlivým jednáním znečišťovatele nebo stavební firmy má vliv na míru pro-environmentálního přesvědčení.

H_A 1.10 Četba environmentálně orientovaných knih má vliv na míru pro-environmentálního přesvědčení.

11.5 Diskuse a závěry

Cílem této kapitoly bylo představit teoretická východiska a výzkumy, které je možné využít pro zkoumání pro-environmentálního přesvědčení učitelů, a nastínit východiska pro vytvoření výzkumného nástroje. Výzkum přesvědčení se jeví jako problematický. Například Rokeach (1968) za hlavní složky přesvědčení považuje postoje a hodnoty. McGuire (1960) a Wyer (1970) naopak považují přesvědčení za složku postoje, který je pak jeho vyústěním (Bassili & Brown, 2005). Pro účely našeho výzkumu jsme se rozhodli vyjít z práce Rokeache (1968) a míru pro-environmentálního přesvědčení tak navrhneme zkoumat skrze postoje a hodnoty respondentů.

Připravovaný výzkumný nástroj nebere v úvahu pouze postoje a hodnoty respondentů, ale také jejich významné životní zkušenosti (Chawla, 1998; Kulhavý, 2009). Vycházíme tak z ideje neoddelitelnosti přesvědčení člověka od jeho životního příběhu.

V další fázi výzkumu plánujeme ověřit validitu a reliabilitu dotazníku. Validitu budeme ověřovat prostřednictvím faktorové analýzy. Reliabilitu zamýšlíme ověřovat pomocí Cohenova koeficientu kappa. Dále připravujeme pilotáž, po které bude následovat úprava otázek nestrukturovaného interview. Protože měření přesvědčení závisí do značné míry na zkoumaném subjektu a jeho interpretaci skutečnosti, budeme se dále zabývat i reliabilitou našeho výzkumu. Například Roberts (2002) navrhuje pro kvalitativní výzkumy jiná kritéria, než jsou tradiční reliabilita a validita. Jeho hlavním navrhovaným kritériem je vhled, tedy detailní uchopení konkrétní situace, a to v kognitivní i afektivní rovině.

12 Postoje učitelů k environmentálním tématům: od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji

Marie Horáčková

12.1 Úvod

Tématem kapitoly je analýza postojů učitelů působících na středních odborných školách k environmentální problematice. Nejprve je nastíněno teoreticko-filosofické východisko. Poté je vymezen konstrukt *postoj* z obecného hlediska, a to především z psychologického pohledu tak, jak je uváděn v české i zahraniční literatuře s důrazem na stručné vysvětlení rozdílu mezi explicitními a implicitními postoji. Dále navazuje vymezení pojmu *proenvironmentální postoj*, neboť tento pojem je považován v rámci výzkumu za jeden z klíčových.

V další části je popsána metodologická stránka výzkumu, který autorka připravuje v rámci své disertační práce. Hlavním cílem této části kapitoly je popsat vývoj a zdůvodnit postupnou úpravu výzkumných nástrojů, které tvoří projektivní metoda nedokončených vět a explorativní metoda dotazování s technikou dotazníku. Kombinace obou technik má zajistit v rámci našeho výzkumu poznání jak explicitních, tak i implicitních postojů učitelů k environmentální problematice na středních odborných školách, což má vytvořit dostatečný prostor pro učinění závěrů k danému tématu.

Výzkum bude probíhat na středních odborných školách. Zkoumaný soubor respondentů budou tvořit učitelé těchto škol. Důvodem pro zkoumání postojů učitelů k environmentálním tématům je předpoklad, že právě ze středních odborných škol odcházejí absolventi, kteří v rámci své profese výrazně zasahují do životního prostředí a učitelé je svým postojem mohou významně ovlivnit v pozitivním, ale i v negativním slova smyslu.

12.2 Východiska výzkumu a vymezení základních pojmů

12.2.1 Teoreticko-filosofické východisko

Výchozí problém výzkumu vystihuje úvaha nad tím, zda postoje učitelů k environmentálním tématům na středních odborných školách jsou založeny na chápání přírody pouze jako zdroje surovin a nutné podmínky rozvoje lidské kultury nebo na základě chápání přírody jako hodnoty, která je základní podmínkou lidského přežití.

Teoreticko-filosofickým východiskem pro práci je teorie Josefa Šmajse (2008b, s.58–59), který se zabývá vztahem člověka ke kultuře a přírodě. Ústřední myšlenkou jeho filosofie je názor, že přírodu člověk nevytváří. Vše, co je přírodní, je přirozené. Kultura je umělý systém, který je v plném rozsahu lidským dílem. Vesmír, včetně živé pozemské přírody, je produktem přirozené evoluce. Lidská kultura je výtvořem evoluce kulturní, tj. spontánní kreativní činnosti lidí.

Šmajse (2008b) vychází z toho, že člověk je produktem přirozené evoluce, který se pyšní pouze vlastní tvořivostí. Současný člověk má přírodu za bezduchou, kterou je nutné kulturou dotvořit a humanizovat. Podle Šmajse (2008b) je však příroda dostatečně dotvořená a je všem živým bytostem nadřazená. Lidé toto nechápou a přírodní přirozenou krajinu mění v kulturní umělou krajinu, čímž vážně poškozují systém, který člověka vytvořil. Trvalou destrukcí přirozeného systému dosáhneme zničení své podstaty a čeká nás předčasná druhová smrt.

Nynější globální ekologická krize je podle Šmajse (2008, s. 6) ontickým konfliktem tj. konfliktem kultury s přírodou, umělého s přirozeným. Abychom v ekologicky ohrožené kultuře mohli přežít, potřebujeme nové filosofické poznání skutečnosti. Potřebujeme poznání, které nebude klást otázky, kde jsou další zdroje surovin pro rozvoj lidské kultury, ale půjde o poznání, které se bude ptát, co bude za sto let s dnešní hedonistickou kulturou, co bude s člověkem jako biologickým druhem? V této souvislosti Šmajse (2008, s.50–52) upozorňuje na vzájemnou provázanost mezi ekologickou krizí a vzdělávacím systémem. Podle něj je evropská vzdělanost na rozcestí. Vzdělávací systém, který pomáhá formovat člověka i kulturu, bohužel přispívá k prohlubování globální ekologické krize. Pro překonání globální ekologické krize, která je vážným konfliktem abiotické kultury a přírody, potřebujeme nejen nový teoretický koncept přírody a nový koncept kultury, ale i nový vzdělávací systém. Tento systém by měl zahrnout srozumitelnou didaktickou podobu a zpřístupnění jak onticky konstitutivního procesu přirozené evoluce, tak i opozičního onticky konstitutivního procesu vytváření kultury lidskou aktivitou. Vzdělávacím institucím je třeba nabídnout nejen srozumitelnou filosofickou reflexi příčin globální ekologické krize, ale také ukázat možné způsoby jejího řešení. Mělo by být vytvořeno tzv. ontologické minimum srozumitelné žákům, studentům a všem občanům.

Šmajš (2010, s. 12–14) vychází z předpokladu, že racionalita dnešního vzdělávacího systému je podřízena animálnímu predátorskému paradigmatu. Podmínka, biofilní rekonstrukce kultury a vzdělávacího systému, je dána změnou tohoto kořistnického paradigmatu na paradigma úcty, obdivu a pokory k přírodě. Současné školní vzdělávání se podle Šmajše (2010, s. 12–14) objasnění vztahu přírody a kultury nevěnuje. Obsah středoškolské i vysokoškolské výuky představuje lidské poznání světa nekriticky: kořistnické, bořivé složce lidské činnosti se věnuje velmi sporadicky nebo ji zcela zamlčuje, ukazuje ji pouze jako nutnou podmínku rozvoje lidské kultury nebo jako nástroj humanizace přírody.

Šmajš (2008, s. 57–58) poukazuje na nutnost zahájit vědomou biofilní transformaci kultury. Z nezbytné komplexnosti této činnosti vyplývá, že je třeba při transformaci postupovat jak shora: koordinovaným odborným úsilím, tak zdola: veřejně občanským úsilím. Nový biofilní způsob vzdělávání je pouhou částí této změny, ale nelze ji nahradit žádným jiným způsobem působení na mladé lidi. Základním cílem je, aby se před mladou generací otevřel problém skutečného konfliktu kultury s přírodou, aby jej pochopili a byli schopni nalézat možná řešení.

Základ Šmajšovy teorie (2008) je nezpochybnitelný, protože kořistnický přístup člověka nelze vyvrátit. Jedním z důkazů kořistnického přístupu, jak uvádí Brown (2000), je např. shoda přírodovědců na nejdokonalším indikátoru zdraví naší planety, a to je počet existujících biologických druhů. Během evoluce počet druhů postupně rostl do obrovské rozmanitosti, dnes je velký problém s mizejícími a ohroženými druhy rostlin i živočichů, a to především zásluhou nevhodné činnosti člověka. Tomuto tématu věnují pozornost i další autoři. Před kořistnickým vztahem člověka k přírodě varují i Keller, Gál a Frič (1996, s. 8–9). Autoři upozorňují na to, že náš umělý svět neudržíme v chodu poté, co by došlo ke zhroucení přirozených přírodních systémů. Na nutnost proenvironmentálního jednání poukazuje také Krajhanzl (2009b, s. 42–51), který uvádí do vzájemných souvislostí zdravotní problémy dnešní populace, znečištění životního prostředí a nadměrné čerpání neobnovitelných přírodních zdrojů. Kohák (1998, s. 15), který se zabývá environmentální etikou, v této souvislosti uvádí potřebu vytvoření zásad a pravidel, která jednotlivcům zcela zřetelně ukáží, jaké by mělo být soužití s mimolidským světem. Z pojednání vyplývá, že je nutné přírodu vnímat jako podstatu lidského života, a proto ji chápat jako nejvyšší hodnotu současného bytí. Nejvíce se myšlenkám Šmajše blíží názory Valacha (1998) a Horké (2005), kteří významnou roli v problematice přístupu člověka k přírodě přisuzují učitelům a jejich působení na žáky.

Výše uvedené důvody nás vedly k záměru zabývat se biofilní orientací výchovně-vzdělávacího procesu. Výzkum, ze kterého vychází tato kapitola, je založen na zmapování, deskripci a následné analýze postojů učitelů k environmentální problematice, která se zabývá vztahem člověka k přírodě, tzv. environmentální senzitivitou. Naše motivace pro výzkum postojů učitelů vychází z předpokladu, že by učitelé při výuce neměli vycházet z myšlenky ochrany přírody, jejímž cílem bude jen zachování

možností využívání nerostných zdrojů pro další rozvoj lidské společnosti. Hlavním důvodem pro ochranu pozemského životního prostředí by mělo být vědomí nepostradatelnosti diverzibility životních podmínek na Zemi, pro zachování rovnováhy jednotlivých ekosystémů. Jde především o pochopení souvislostí mezi zdravím planety Země a možností zachování lidského rodu, možností přežití člověka jako lidského druhu. Přesvědčení učitelů o nutnosti biofilního vzdělávání je základem pro vznik proenvironmentálních postojů k přírodě u žáků.

V této souvislosti považujeme pro výzkum za klíčové pojmy *postoj a proenvironmentální postoj*. V následujícím textu se věnujeme jejich vymezení, které vychází ze zahraničních i českých literárních zdrojů.

12.2.2 Postoj

V této kapitole jsou prezentovány klíčové definice pojmu *postoj*. Nejdříve je pozornost zaměřena na nejvýznamnější zahraniční autory a poté následují definice od českých autorů. Definováním pojmu *postoj* se zabývá především sociální psychologie. Zavedení tohoto pojmu je spojeno se jmény Thomase a Znanieckého (1918). Pojem *postoj* byl použit v jejich díle *Polský sedlák v Evropě a v Americe*, ve kterém byla řešena problematika polských přistěhovalců. Autoři již na počátku 20. století *postoj* definovali jako *stav mysli jedince vůči hodnotě*. V následujících letech pojem *postoj* definovala celá řada zahraničních i českých autorů (viz např. Myers, 2008; Říčan, 2007).

Americký psycholog Myers (2008, s. 639–640) vymezuje *postoje jako pocity vycházející z lidského přesvědčení*, které poté předurčují reakce lidí na různé situace, zážitky, věci nebo témata. Když člověk věří, že je někdo odpudivý, nesnesitelný nebo podlý, má pocit odporu k tomuto člověku a *postoj nepřátelský*.

V poměrně rozsáhlých souvislostech *postoje* chápou Krech, Cruchfield a Ballachey (1968). Autoři vycházejí z teorie, že jde o široce organizovaný systém reakcí. Za základní charakteristiku *postoje* pokládají jeho trojsložkovou strukturu, která obsahuje složku kognitivní, emotivní a konativní. Kognitivní složka se týká názorů a myšlenek člověka vztahující se k předmětu *postoje*. Emotivní neboli afektivní složka vychází z toho, co člověk k předmětu *postoje* cítí, a konativní složka obsahuje sklon k chování nebo jednání člověka ve vztahu k předmětu *postoje*. Tyto složky ovlivňují konzistenci *postojů*. *Postoje* jsou stabilnější v těch případech, kdy se jednotlivé složky vzájemně podporují. Eagly, Chaiken (1998, s. 269) *postoj* definují jako psychologickou tendenci, která směřuje k pozitivnímu nebo negativnímu hodnocení osoby, věci nebo jevu. Některé *postoje* jsou podle Tessera (1993) vrozené, ale většina je získána v průběhu života přímo prostřednictvím osobní zkušenosti s předměty *postojů* nebo zprostředkovaně, sociálním učením.

Důraz na poznání postojů u jednotlivců klade Říčan (2007, s. 105). Podle něj znalost konkrétních postojů jednotlivců a způsobů, jakým tyto postoje uplatňují ve svém jednání, má velký význam. Velmi zajímavý je názor Říčana, který říká, že pokud známe postoj člověka k jeho rodině, k pracovnímu kolektivu nebo určitému společenskému tématu atd., můžeme předpovědět jeho jednání daleko lépe, než kdybychom vycházeli jen z jeho schopností, temperamentu a síly primárních potřeb. Podle Říčana (2007, s. 105) nejobecnější postoje, které určují celý životní styl a orientaci člověka ve světě, nazýváme *hodnoty nebo hodnotové orientace*. Můžeme je chápat jako nejvyšší abstrakce z konkrétních postojů. Tím se dostáváme k původní definici Thomase a Znanieckého, kteří také spojovali postoje se vztahem k hodnotám.

Mezi české autory, kteří se zabývají slovníkovým vymezením pojmu *postoj*, se řadí Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 171). V jejich podání je postoj charakterizován jako *hodnotící vztah* zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému. Zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získán na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích. Postoje souvisejí s hodnotovými systémy, a jsou tudíž závislé na kulturních, etnických a vzdělanostních faktorech. Pojmem *postoj* se zabývají také Výrost, Slaměnik (2008, s. 127). Autoři uvádějí, že postoje nejsou neutrální, protože vyjadřují současně hodnotící vztah jedince k různým sociálním objektům v daném prostředí tedy, co jedinec upřednostňuje nebo naopak odmítá.

Z výše představených způsobů definování pojmu *postoj* se jako nejvhodnější jeví definice Říčana. Jmenovaný autor nejen dává postoj do přímé souvislosti s hodnotovým systémem jedince, ale zároveň se zabývá vztahem mezi postojem a jednáním jedince.

Nakonečný (2009, s. 118) uvádí, že každý člověk si vytváří individuální systém postojů. V něm jsou určité postoje *centrální*, tj. pro jedince významné, a jiné *periferní*, nedůležité a jako takové obvykle málo diferencované. Centrální postoje se vztahují k centrálním objektům, tj. k těm, které jsou nám psychologicky blízké, více o nich víme, více se o ně zajímáme, máme k nim výraznější citový vztah, nemusí však být spojeny jen s kladnými postoji. U centrálního postoje se často projevuje adaptivní funkce postoje, která je charakteristická odolností těchto postojů vůči změnám. Vysoká míra odolnosti způsobuje, že jedinec reinterpretuje skutečnost tak, aby byla v souladu s jeho postoji, a zároveň se brání logice určitých argumentů. Zdrojem postojů jsou sociální zkušenosti jedince a s tím související sociální komunikace, dále institucionální faktory nebo primární a sekundární skupiny, jako je např. rodina a škola.

Pro výzkum se však mnohem podstatnější jeví rozdělení postojů dle Noska (2005, s. 565–584) na *explicitní a implicitní*. Explicitní postoje Nosek definuje jako přímé a vědomé, neboť dotazovaný musí pro jejich vyjádření vynaložit určité úsilí. Jde o postoje kontrolované, protože ten, kdo je prezentuje, je si vědomý veřejného odhalení svého postoje. Implicitní postoje jsou nepřímé, spontánní a nekontrolované, někdy si je dotazovaný ani sám neuvědomuje, i když významně ovlivňují jeho chování a jednání.

Záměrem výzkumu je získat podklady k vytvoření obrazu o postojích učitelů středních odborných škol k environmentální problematice. Z tohoto důvodu jsou informace o explicitních a implicitních postojích a možnost jejich srovnání u jednotlivců považovány za důležitý zdroj pro dosažení stanoveného cíle.

V návaznosti na teoreticko-filosofické východisko, které poukazuje na zavedení biofilního způsobu vzdělávání, což je spojeno se změnou současných postojů učitelů k environmentální tematice na proenvironmentální postoje, je nezbytné zabývat se i vymezením pojmu *proenvironmentální postoj*.

12.2.3 Proenvironmentální postoj

Na základě vyjádření jednotlivých autorů by bylo možné pojem *proenvironmentální postoj* ztotožnit s pojmem propřírodní postoj. Například Bezouška a Činčera (2007, s. 1–4) charakterizují proenvironmentální postoj jako „postoj vyjadřující kladný vztah k přírodě“. Tento proenvironmentální postoj směřuje ke změně životního stylu jednotlivce, který spočívá nejen v ohleduplnějším vztahu k životnímu prostředí, ale i v uvědomělé úctě k životu ve všech jeho formách a pochopení skutečné sounáležitosti s přírodou.

Krajhanzl (2007, s. 10–12) jde ve svém vymezení proenvironmentálního postoje ještě dál, neboť uvádí, že jde o postoj spojený s ochranou přírody a zároveň i o morální postoj k mimolidskému světu. Podle něj se jedná také o postoj, který je citlivý k vnímání ekologických rizik či vyjadřuje přesvědčení o nezastupitelné roli člověka v ekologickém „fungování“ Země. Obdobným způsobem definuje proenvironmentální postoje i Palmer (2003), která uvádí, že osvojením tohoto postoje se jedinec dostává do oblasti porozumění, které ho vede k osobní environmentální etice, což znamená, že se zřetelně vymezuje ve prospěch životního prostředí a přírody.

Při vytváření proenvironmentálních postojů v rámci výchovného procesu chápe etickou stránku jako klíčovou i Horká (2005, s. 96–97). Podle autorky nestačí používat pouze nové metodické postupy, ale především je nutné dospět k novým hodnotovým systémům, upřednostňujícím hodnoty mravní, hodnoty ochrany života a zdraví před hodnotami materiálními.

I když se řada autorů (Keller, Gál & Frič, 1996; Krajhanzl, 2009b) přiklání k názoru, že pojem *proenvironmentální postoj* je synonymum propřírodního postoje, v předkládaném textu bude ve vyvozovaných souvislostech používán pouze pojem proenvironmentální postoj.

12.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání

Jak již bylo výše uvedeno, tato kapitola se zabývá zkoumáním postojů učitelů působících ve středních odborných školách k environmentální problematice.

Ze studia české odborné literatury vyplynulo, že doposud se výzkum (viz Bezouška & Činčera, 2007; Kulich & Dobiášová, 2003) v této oblasti převážně zabýval sledováním a analýzou postojů žáků, ve kterých se promítal hodnotící vztah k sobě samému i k okolnímu světu. Výsledky provedených výzkumů ukazují, že navenek se tyto postoje projevují tendencí reagovat na situace, učitele, rodiče, spolužáky, věci a názory poměrně ustáleným způsobem.

Výzkum, který by se přímo zabýval postoji učitelů k environmentálním tématům, nebyl námi nalezen. Výzkumy, které se zabývaly zkoumáním postojů učitelů, vždy směřovaly k jiné problematice např. k učitelské profesi (Chráska, 2003), k vlastní přípravě (Havlík, 2003), k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků (Lazarová & Prokopová, 2004), k vytváření školních vzdělávacích programů (Beran, Mareš, & Ježek, 2007) apod. Doposud námi nalezené výzkumy, které se zabývají zkoumáním environmentálních postojů, se zaměřovaly na různé cílové skupiny. Výzkumy provedené v České republice v této oblasti (viz Bezoušek & Činčera, 2007; Havlásková, 2008) je možné zařadit mezi výzkumy menšího rozsahu, v některých případech lze říci, že se jedná pouze o průzkumná šetření.

V roce 2001 provedli Kulich a Dobiášová (2003) výzkum environmentální gramotnosti mezi žáky základních a středních škol. Cílem tohoto výzkumu bylo ověřit vliv míry environmentální gramotnosti na vznik proenvironmentálních postojů. Bylo osloveno 2000 respondentů z 51 základních a středních škol. Jako výzkumný nástroj pro sběr dat byl zvolen dotazník. Výsledky výzkumu ukázaly u žáků nízkou míru environmentální gramotnosti a převažující antropocentrické postoje. Havlásková (2010) v rámci svého empirického výzkumu zjišťovala míru proenvironmentálních postojů a míru proenvironmentálního jednání u žáků středních škol. Výzkumný vzorek tvořili žáci středních odborných škol. Bylo osloveno 180 respondentů. Ke sběru dat byla použita explorativní metoda dotazování, výzkumný nástroj byl dotazník. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že žáci středních škol sice deklarují proenvironmentální postoje, ale ty už nekorespondují s jejich deklarovaným jednáním v běžném životě.

Výzkum provedený Bezouškou a Činčerou (2007) se zabýval vlivem environmentální profilace středních škol na proenvironmentální postoje a jednání žáků. Cílem výzkumu byla komparace postojů a jednání žáků environmentálně orientovaných škol s postoji a jednáním žáků ze škol bez environmentální profilace. Výzkumná otázka byla zaměřena na to, zda střední školy s environmentální profilací více ovlivňují postoje svých žáků než střední školy jinak profilované. Výzkumným nástrojem byl i v tomto případě dotazník. Autoři uvádějí, že odpovědi byly získány od 201 respondentů, z toho bylo 89 žáků z experimentální skupiny a 112 žáků ze skupiny kontrolní. Vzhledem k tomu, že nejdříve shromáždili údaje o závisle proměnné, kterou byly

postoje žáků, a poté hledali v množině nezávisle proměnných, což byly školy s environmentální profilací a školy jinak profilované podmínku tohoto zjištěného stavu, můžeme usoudit, že výzkumně nešlo o experiment, ale že tuto výzkumnou proceduru lze chápat jako experiment ex-post-facto. Podle získaných výsledků autoři konstatují, že nebyly zjištěny významné rozdíly v jednotlivých postojích a činnostech mezi respondenty obou skupin, tedy ze škol s environmentální profilací a respondentů ze škol bez environmentální profilace. Ze závěrů výzkumu je zřejmé, že se přínos environmentálně profilovaných škol na formování proenvironmentálních postojů a propřírodního jednání žáků nepodařilo prokázat.

V zahraničních zdrojích lze nalézt mnohem rozsáhlejší výzkumy z této oblasti. Ovšem i zde u popsaných výzkumných šetření výzkumný vzorek tvořili učitelé. Environmentální sociologové Van Liere a Dunlop (1980 in Winter & Koger, 2009) se zabývali zkoumáním environmentálních postojů ve vztahu k úrovni vzdělání a k příslušnosti ke společenským vrstvám. Na základě výzkumu zjistili, že vyšší zájem o životní prostředí souvisí s vyšším vzděláním a vyšším společenským postavením respondentů.

V rámci dlouhodobého výzkumu, který probíhal v letech 1965–1990, Dunlop (1991) a tým výzkumníků zjišťovali zájem veřejnosti o problematiku životního prostředí podle bohatství země, ve které lidé žijí, dále podle místa bydliště a jejich věku. Z výzkumu vyplynulo, že zájem o životní prostředí není determinován bohatstvím země, ze které lidé pocházejí. I obyvatelé chudších zemí se výrazným způsobem zajímají o životní prostředí. Výzkumu se zúčastnilo šedesát zemí a jen ve třech z nich (Arménie, Kamerun, Hongkong) se většina obyvatel domnívá, že ekonomický růst je důležitější než ochrana životního prostředí. Výsledky výzkumu také ukázaly, že lidé z měst se více zajímají o environmentální problémy, než lidé z vesnic a pokud se týká věku, výzkum ukázal, že mladší lidé mnohem častěji zaujímají proenvironmentální postoje než lidé starší.

Od začátku 90. let probíhal výzkum, jehož prostřednictvím výzkumníci sledovali souvislost mezi zaujímanými environmentálními postoji a pohlavím lidí (Mohai, 1992; Stern, Dietz & Kalof, 1993; Zelezny, Chua & Aldrich, 2000; in Winter & Koger, 2009). Výzkum prokázal, že mnohem více a častěji proenvironmentální postoje zaujímají ženy než muži.

Z výše uvedeného je patrné, že výzkumný vzorek u nalezených výzkumů v České republice v oblasti zkoumání postojů k environmentální problematice tvořili žáci středních a základních škol. V zahraničních výzkumech zkoumané soubory byly složeny z jedinců blíže nespecifikované veřejnosti. Výzkumné vzorky v zahraničí jsou však podstatně početnější, než je tomu u výzkumných vzorků v České republice. Zkoumaný soubor, který by tvořili pouze učitelé a kde by byla cílem výzkumu analýza postojů k environmentální problematice, nám není znám.

V plánovaném výzkumu vycházíme z toho, že učitel je jedním z hlavních subjektů vzdělávání. Spolu vytváří edukační prostředí, organizuje, koordinuje činnost žáků a může mít i velký vliv na vytváření postojů žáků, na jejich proenvironmentálního myšlení a cítění. To jsou důvody, které nás vedou k myšlence, začít výzkum u učitelů a jejich postojů k environmentální problematice.

Často používaným výzkumným nástrojem v zahraničním i v českém výzkumu postojů je dotazník *Nové environmentální paradigma* (dále jen NEP), který vytvořili Dunlop a Van Liere (1978) za účelem měření postojů k environmentální problematice. V roce 1992 provedli Dunlop, Van Liere, Mertig a Jones (2000) jeho revizi. Původní verze dotazníku byla zaměřena pouze na antropocentrismus, jednalo se o *Dominantní společenské paradigma* (dále jen DSP), založené na víře v neomezené přírodní zdroje, ekonomický růst a v neomezenou moc vědy a technologií. Nutnost revize vyvolal proenvironmentální posun ve společnosti, který vedl autory k nahrazení původních položek dotazníku *Novým environmentálním paradigmatickým* (NEP), jež je zaměřeno na pochopení existence limitů růstu, nezbytnosti ochrany životního prostředí a potřeby jedince žít v souladu s přírodou. Autoři NEP škály původně považovali tento nástroj za jednorozměrný a pracovali s ním aditivně. Později s ohledem na novější poznatky byl rozdělen na více dimenzí, jako je přírodní rovnováha, limity růstu nebo vztahy k přírodě. (Soukup, 2001, s.17–19). Revize přinesla lepší vyvážení položek s využitím současné terminologie. NEP od svého vzniku prošel mnohou kritikou, ale stále zůstává nejznámějším nástrojem pro měření postojů k environmentální problematice.

Ve výzkumech, které proběhly v České republice, byl NEP použit v původní, ale i v modifikované formě. V následující části představíme vybrané výzkumy, které probíhaly od roku 1993 až do roku 2007. Sociologický ústav *Akademie věd České republiky* výzkum, který byl součástí mezinárodního výzkumného projektu ISSP¹¹¹. Navazoval na předchozí šetření o životním prostředí a lokální politice, které Sociologický ústav provedl v roce 1993. Výzkumným nástrojem se stal identický modul dotazníku. Společný modul Životní prostředí se zabýval postoji k přírodě, životnímu prostředí, k ekologickým problémům, ekonomickému růstu apod. Cílem tohoto environmentálního modulu bylo zmapování postojů populace k životnímu prostředí, zachycení vnímání rizik a jedincova chování ve vztahu k životnímu prostředí. Výsledky výzkumu ukazují, že v oblasti environmentálního chování byl zaznamenán nárůst aktivit, zejména u třídění odpadů. Došlo však k úbytku ochoty obětovat se ve prospěch životního prostředí, jedná se o neochotu platit vyšší ceny, nebo snížit životní

¹¹¹ *International Social Survey Programme* je mezinárodním výzkumným projektem. Vznik projektu je datován do roku 1983 a je svázán se čtyřmi subjekty. NSCP (*National Center for Social Research*) z Velké Británie, NORC (*National Opinion Research Center*) z USA, ZUMA (*Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen*) z Německa a *Institute of Advanced Studies Australian National University*. Výzkumný projekt obsahuje 9 modulů a participuje na něm 35 zemí. Od roku 1985 je každý rok prováděno jedno šetření zaměřené na vybraný modul. Témata jednotlivých modulů postihují poměrně širokou oblast lidského společenského, patří k nim *Sociální nerovnost, Životní prostředí, Rodina a gender, Národní identita, Náboženství, Sociální nerovnost a spravedlnost a Životní prostředí II*.

úroveň. Zároveň došlo v rámci zkoumané populace i poklesu ve vnímání environmentálních nebezpečí. (Soukup, 2001). Zájmové sdružení Toulcův dvůr provedlo v letech 2004–2005 výzkum se zaměřením na odcizování člověka přírodě. Výzkumný tým se orientoval na dětskou populaci a jejich cílem bylo zachytit aktuální vztah dětí k přírodě. Kromě dotazníkového šetření byla použita metoda zúčastněného pozorování a projektivní technika zaměřená na analýzu dětské kresby. Výsledky výzkumu naznačují, že snižující se množství kontaktů s přírodním prostředím přináší negativní důsledky. Dětem chybí osobní zkušenosti, přírodu vnímají jako kulisu a přirozený svět je u nich nahrazován mediální a virtuální realitou, (Strejčková, 2006). V roce 2007 byl proveden výzkum, který se zabýval postoji ke třídění a recyklaci odpadů determinované vztahem k přírodě a osobnostními rysy. Cílem výzkumu bylo hledání souvislostí mezi postoji jedinců ke třídění odpadů a pohledu na postavení člověka v přírodě a vazby na některé osobnostní rysy. Výzkumný vzorek tvořilo 399 respondentů, vysokoškolských studentů. Respondentům byl předložen dotazník, na který odpovídali prostřednictvím pětistupňové Likertovy škály. Dalším použitým výzkumným nástrojem byl test osobnosti TIPI¹¹², který vytvořili Gosling, Rentfrow a Swann (2003). Výsledky výzkumu naznačují, že zastávaný pohled na postavení člověka v přírodě je silným prediktorem toho, zda jedinec bude ochoten třídit odpad. Respondenti, kteří zastávají vyhraněně antropocentrický postoj, třídění odpadu považují za zbytečné. Výsledky analýzy vztahu mezi osobnostními rysy a pohledem na postavení člověka v přírodě ukázala, že nejvýraznější je spojení se projevuje mezi svědomitostí a zastávaným typem pohledu. Svědomitost je spojena s ochotou převzít svůj díl odpovědnosti za stav životního prostředí. (Franěk, 2008).

Metodologie našeho výzkumu vychází z výše uvedených již realizovaných výzkumů Soukup (2001) a Strejčková (2005). V následující kapitole bude věnována pozornost popisu výzkumných nástrojů, které budou v našem výzkumu použity.

12.4 Metodologie výzkumu

Podobně jako u výše uváděných zahraničních i českých výzkumů, kde byla hlavní výzkumnou metodou dotazování, tak i náš výzkum je založen na této explorativní metodě. Výzkum však nebude mít pouze kvantitativní charakter. Půjde o smíšený design, neboť technika dotazníku bude doplněna projektivní metodou nedokončených vět a v případě potřeby u jednotlivých respondentů i rozhovorem.

¹¹² Test vychází z pětifaktorového modelu osobnosti. Měří osobnostní dimenze stabilitu, extraverci, otevřenost, přívětivost a svědomitost. Tento krátký test byl vyvinut pro výzkumy, kde není možné z časových důvodů použít obsáhlejší test a kde testování osobnosti není hlavním předmětem zájmu výzkumu, ale má pouze doplňkový charakter. Test má adekvátní konvergenci s běžně používanými testy založenými na pětifaktorovém modelu osobnosti.

Záměrem uvedené kombinace výzkumných metod je proniknutí ke skutečným postojům oslovených respondentů. Dotazník bude vycházet z revidované verze NEPu, která bude pro potřeby tohoto výzkumu rovněž mírně modifikována. Podrobnosti k provedené modifikaci uvedeme v následující kapitole 12.4.1. Prostřednictvím dotazníku budou zjišťovány explicitní postoje respondentů. Pomocí projektivní metody nedokončených vět budou získávány informace o implicitních postojích respondentů. Pokud se ve výsledcích u některých respondentů objeví extrémní rozdíly mezi explicitními a implicitními postoji bude proveden rozhovor za účelem objasnění skutečného postoje respondenta.

12.4.1 Tvorba výzkumného nástroje a provedení předvýzkumu

Pro návrh vlastních výzkumných nástrojů, to znamená dotazníku a baterie nedokončených vět, se nám staly inspirací zdroje z české (Šípek, 2000) i ze zahraniční literatury (Dunlop & Van Liere, 1978).

Původní varianta vytvořených výzkumných nástrojů zahrnovala dotazník NEP, který obsahoval 15 položek a baterie nedokončených vět, kterou tvořilo 25 položek. Pro zpřesnění naší výzkumné strategie jsme se rozhodli realizovat předvýzkum na střední odborné škole. Oslovení respondenti byli učitelé odborných předmětů vybrané střední školy. Zkoumaný vzorek tvořilo 20 respondentů. Mezi dotazovanými převládaly ženy. Respondentům byla nejprve předložena baterie nedokončených vět, která obsahovala 25 položek, a poté byl administrován dotazník, který obsahoval 15 položek. Úkolem respondentů bylo předložené nedokončené věty ukončit první myšlenkou, která je v dané souvislosti napadne. Podle Pelikána (1998, s. 186–189) se jedná o okamžité, nesofistikované odpovědi. Tyto bezprostřední reakce mohou odhalit skutečné vnitřní postoje nebo pocity, které při použití pouze explorativních metod mohou zůstat výzkumníkům utajeny. Na jednotlivé položky v dotazníku respondenti odpovídali prostřednictvím pětistupňové Likertovy posuzovací škály, kde určovali míru svého souhlasu nebo nesouhlasu (1 zcela souhlasím, 2 částečně souhlasím, 3 nejsem rozhodnutý, 4 částečně nesouhlasím, 5 zcela nesouhlasím). Výsledky zjištěné předvýzkumem nám posloužily k posouzení vzájemné vazby mezi oběma výzkumnými nástroji a k posouzení kvality formulací u nedokončených vět.

Po uskutečněním předvýzkumu jsme zjistili, že získané výsledky z nedokončených vět v některých případech nekorrespondují s výsledky získanými z dotazníku a z tohoto důvodu není možné spolehlivě vyhodnotit míru shody mezi explicitními a implicitními postoji oslovených respondentů. Rozdílný počet položek u vytvořených výzkumných nástrojů způsobil, že pro některé nedokončené věty chyběla komparace mezi položkami dotazníku. Na základě tohoto zjištění jsme přistoupili k modifikaci dotazníku. K původním patnácti položkám jsme přidali dalších deset, aby došlo ke sjednocení jejich počtů. Pro lepší orientaci ve vzájemných vazbách mezi oběma vý-

zkumnými nástroji, a tím i mezi implicitními a explicitními postoji respondentů, jsme zvolili vytvoření dimenzí, do kterých jsme rovnoměrně rozdělili položky nedokončených vět a dotazníku. Vytvořené dimenze sledují *postoj k přírodě, postoj ke kultuře, stav životního prostředí, přání a očekávání, hodnoty*. Při vytváření dimenzí jsme vycházeli z výzkumů, které opustily měření proenvironmentálních postojů pomocí jedné dimenze a revidovanou verzi dotazníku členily na několik dimenzí (Lalonde & Jakson, 2002).

12.4.2 Pohled na znění vybraných položek

V této části je představena vybraná část z obou výzkumných nástrojů s cílem přiblížit provedené úpravy po uskutečnění předvýzkumu. Jako ukázka bylo vybráno řazení položek dvou dimenzí (více v kapitole 12.4.1), které zjišťují u respondentů explicitní a implicitní postoje k přírodě a ke kultuře.

Tabulka 12.1

Položky dotazníku a nedokončených vět

Dimenze: Postoj k přírodě

Dotazník	Zcela souhlasím	Částečně souhlasím	Nejsem rozhodnut	Částečně nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
Lidé jsou na Zemi proto, aby vládli zbytku přírody					
Lidé mají právo upravovat přírodní prostředí podle svých potřeb.					
Lidské zásahy do přírody vedou ke katastrofálním dopadům					
Navzdory našim schopnostem jsme stále podřízeni přírodním zákonům					
Země je jako kosmická loď s omezeným prostorem a zdroji					

Nedokončené věty

Vztah člověka a přírody obvykle spočívá v tom, že.....

Neobnovitelné přírodní zdroje, které se na Zemi vyskytují, lidé

Pobyt v přírodě je pro současného člověka

Můj vztah k přírodě byl ovlivněn

Příroda je pro člověka ve skutečnosti

Dimenze: Postoj ke kultuře

Dotazník	Zcela souhlasím	Částečně souhlasím	Nejsem rozhodnut	Částečně nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
Lidská vynalézavost zajistí, že nikdy neučiníme Zemi neobyvatelnou.					
Rovnováha v přírodě je dost silná na to, aby zvládla vliv moderní průmyslové společnosti.					
Moje jednání nemá žádný faktický vliv na události mimo místo, kde žiji.					
Název „ekologická krize“ je značně přehnaný.					
Rozvoj vědy a techniky zajistí, že lidstvo bude vždy mít potřebné zdroje energie.					

Nedokončené věty

Činnost lidí na Zemi způsobuje.....

Život ve velkém městě je protože.....

Když lidé vyčerpají dostupné přírodní zdroje, tak.....

Dnešní ekologické problémy lze zvládnout, když.....

Věda v oblasti ochrany přírody.....

Výše uvedená ukázka představuje část výzkumných nástrojů na měření proenvironmentálních postojů. Naším záměrem bylo vytvoření stručného náhledu na provázanost dotazníku a baterie nedokončených vět. V materiálu, který bude předložen respondentům, budou oba výzkumné nástroje oddělené a jednotlivé položky budou rozptýleny tak, aby nemohlo dojít k ovlivnění a případnému zkreslení výsledku.

12.5 Závěr

V této kapitole jsme se pokusili představit filosoficko-teoretická východiska výzkumu, vymezit klíčové pojmy a provést stručné shrnutí dosavadního poznání. Kladli jsme si za cíl zaměřit se na popis, vznik a vývoj výzkumných nástrojů s odkazem na provedenou pilotáž. Z výsledků realizovaného předvýzkumu jsme vyvodili potřebu změny u první varianty vytvořených výzkumných nástrojů. Změna se týkala početní

rozdílnosti u položek dotazníku a nedokončených vět. Z tohoto nesouladu vyplývaly problémy, které působily obtíže při sledování vazeb mezi explicitními a implicitními postoji respondentů. Druhá varianta u obou výzkumných nástrojů obsahuje stejné počty položek, které jsou rozděleny do dimenzí. Tyto dimenze obsahují vzájemně korespondující položky, které se vztahují k postoji respondenta k přírodě a ke kultuře. Dimenze byly námi zřízeny pro snadnější orientaci ve výpovědích respondentů. Oba výzkumné nástroje budou znovu podrobeny pilotáži a v případě zjištění dalších problematických míst budeme dále pracovat na jejich úpravě. Domníváme se, že takto připravené výzkumné nástroje nám umožní lépe se zorientovat ve zkoumané oblasti, kterou jsou proenvironmentální postoje učitelů.

13 Vysokoškolský učitel matematiky jako expert: vývoj výzkumného nástroje pro analýzu didaktických znalostí obsahu

Iva Jevčaková

13.1 Úvod

Současným trendem v oblasti vysokoškolské pedagogiky v zahraničí i u nás je hledání cest, jak zvýšit profesionalitu vysokoškolského učitele. Do popředí se začíná dostávat problematika vysokoškolského učitele jako experta. Dosud se výzkumy expertnosti týkaly především učitelů působících na základních a středních školách. Méně pozornosti, zejména u nás, je věnováno procesům profesního rozvoje vysokoškolského učitele-experta, především je v českém prostředí patrná absence takto pojatých výzkumů se zaměřením na didaktické znalosti obsahu vysokoškolského učitele-experta.

Ve svém výzkumu se zaměřujeme na vysokoškolské učitele-experty z oblasti matematiky, kteří vzdělávají budoucí učitele tohoto předmětu pro základní školy. Do zkoumaného souboru budou zahrnuti jak učitelé, kteří vyučují algebru a aritmetiku jako odbornou disciplínu, tak učitelé, kteří vyučují vedle toho či výhradně didaktiku této disciplíny. Matematika patří ke klíčovým předmětům v základním vzdělávání, protože vedle osvojení matematických znalostí vede také k utváření matematického myšlení jako myšlení logického, systematického a především přesného, myšlení, které žák využije nejen v každodenním životě, ale i v jiných předmětech. V rámci výzkumu se zaměříme z matematických disciplín na doménu algebry a aritmetiky.

Cílem této kapitoly je prezentovat vývoj výzkumného nástroje pro analýzu didaktických znalostí obsahu vysokoškolského učitele matematiky-experta. Nejprve vymezíme řešenou problematiku, její základní pojmy a uvedeme shrnutí dosavadního stavu poznání této problematiky. Dále představíme vlastní transformační model didaktických znalostí obsahu, který jsme vytvořili pro potřeby plánovaného výzkumu. Poté pojednáme o výzkumném nástroji – *polostrukturovaném interview*, které bude použito ve výzkumu. Tento výzkumný nástroj uvádíme v prvotní podobě a také v jeho modifikaci po realizaci pilotáže, jejímž cílem bylo ověření konstrukce výzkumného nástroje. Prezentováno je také schéma zachycující časový sled jednotlivých fází procesu vytváření tohoto výzkumného nástroje.

13.2 Vymezení základních pojmů

Ericsson (2006, in Pířová, 2010, s. 243) uvažuje o *expertovi* jako o „osobě široce uznávané jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností nebo technik, jejímuž úsudku je veřejností i odborníky připisována autorita a status. Má v určité konkrétní oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost danou praxí a vzděláním“. Bromme hovoří o *expertech* jako o osobách, které jsou schopny úspěšně řešit odborné úkoly, ke kterým je třeba mít dlouholeté vzdělání a praktické zkušenosti (Bromme, 1992, s. 7–8).

Švaříček (2009), který se zabýval narativní a sociální konstrukcí profesní identity učitele experta, vymezil v rámci operacionalizace pro potřeby svého výzkumu učitele-experta následujícími charakteristikami:

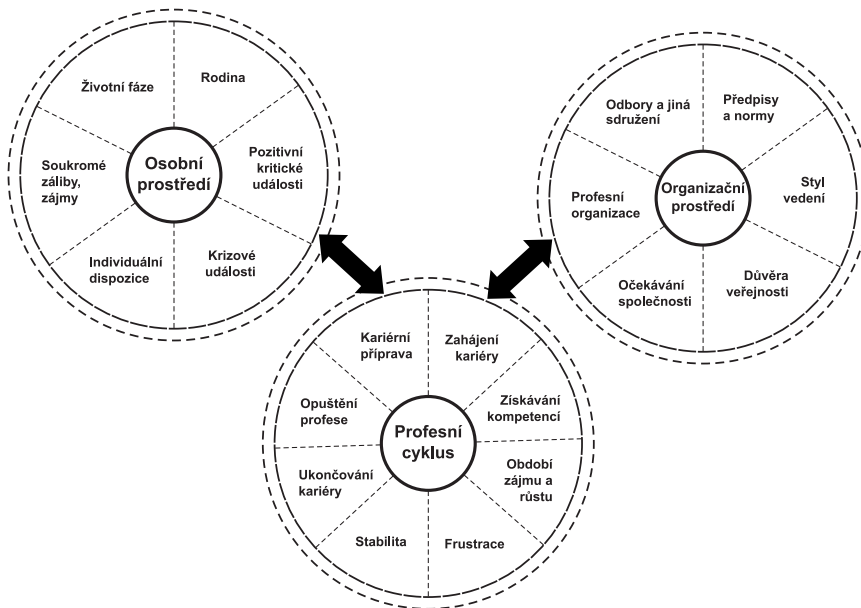
... má nejméně deset let praxe, má potřebnou kvalifikaci na výuku, kterou realizuje, je doporučen ředitelem školy, je uznáván kolegy pro své odborné a morální kvality, má velké znalosti a dovednosti z oblasti didaktiky a vyučovaného předmětu, vede žáky k dobrým vzdělávacím výsledkům. (Švaříček, 2009, s. 53)

Proces, kdy se z učitele-začátečníka postupně stává učitel-expert, je dlouhodobý a je ovlivněn řadou faktorů. Na otázku, za jak dlouho se stává z učitele-začátečníka učitel-expert, neexistuje jednoznačná odpověď, neboť proces postupného stávání se učitelem-expertem je individuální a ne každý učitel se během svého profesního vývoje stane učitelem-expertem. Expertem se vysokoškolský učitel stává v průběhu svého profesního vývoje, který vysvětlují různé teorie. Mezi širší pojetí učitelova vývoje lze zařadit teorie rozšířených životních cyklů učitele, koncepci kritických událostí, širší pojetí identity a životní příběh učitele. Příkladem systémového pojetí založeného na rozšíření životního cyklu učitele je Fesslerův model učitelova profesního cyklu. Tento model ukazuje na existenci tří vzájemně komunikujících subsystémů: osobní, institucionální a profesní. Vychází z předpokladu, že učitelův vývoj je modifikován mnoha faktory, které není snadné kauzálně uchopit, vysvětlit nebo předvídat (obrázek 13.1). V rámci profesního cyklu jsou vymezeny jednotlivé fáze profesního vývoje učitele počínaje kariérou až po opuštění profese.

Expertnost se vztahuje „k charakteristikám, dovednostem a znalostem, které odlišují experty od začátečníků nebo méně zkušených jedinců.“ (Pířová, 2010, s. 243). S pojmem expertnost souvisí také pojem *expertní výkon*. Jde o „excelentní reprodukovatelný výkon reprezentativních úkolů, které představují jádrové činnosti v dané oblasti“ (Pířová, 2010, s. 243).

Důležitou komponentou učitelovy expertnosti jsou jeho znalosti. Významným druhem znalostí jsou znalosti pedagogické. Švec (2005, s. 15) definuje pedagogické znalosti jako „vnitřní potenciál osobnosti subjektu, který mu umožňuje řešit pedagogické situace“. Janík vymezuje pojem pedagogická znalost jako:

... širší kognitivní strukturu, která zahrnuje teoretické znalosti a znalosti praktické. Objektem pedagogické znalosti je výchova a vzdělávání a jejím subjektem je učitel, její kvalita je pedagogická a odkazuje na využitelnost této znalosti v pedagogické praxi. (Janík, 2005b, s. 26)



Obrázek 13.1. Fesslerův systémový model vývoje učitele (cit. podle Lukas, 2008, s. 40).

Specifickým druhem pedagogických znalostí, důležitým pro náš výzkum, jsou *didaktické znalosti obsahu*, které Shulman označuje za centrální kategorii poznatkové báze učitelství. Ve své studii z roku 1987 autor uvádí sedm kategorií, ze kterých poznatková báze učitelství (knowledge base for teaching) sestává:

... znalost obsahu (content knowledge), obecné pedagogické znalosti (general pedagogical knowledge), znalosti kurikula (curriculum knowledge), didaktické znalosti obsahu (pedagogical content knowledge), znalosti o žákovi a jeho charakteristikách (knowledge of learners and their characteristics), znalosti o kontextu vzdělávání (knowledge of educational context), znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání (knowledge of educational ends, purposes and values)... (Shulman, 1987, s. 8).

Didaktické znalosti obsahu Shulman vymezuje jako:

... slitinu (amalgam) obsahu a didaktiky do učitelova porozumění tomu, jak jednotlivé problémy, témata a pojmy organizovat, ztvárnit a adaptovat s ohledem na zájmy a schopnosti žáků a prezentovat ve výuce ... ty nejučinnější analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení, slovní demonstrace, způsoby znázorňování a formulování tématu, které je učiní srozumitelným pro jiné ... Didaktické znalosti obsahu také zahrnují porozumění tomu, co činí učení se určitému tématu snadným či obtížným; koncepcím a prekonceptům, které si žáci různého věku a zázemí s sebou přinášejí do výuky... (Shulman, 1987, s. 8–9).

V Shulmanově definici didaktických znalostí obsahu jsou patrné dvě klíčové složky, jedná se o znalosti, které se vztahují k reprezentaci učiva, a znalosti o žácích a jejich

prekonceptcích. Didaktické znalosti obsahu jsou klíčovým druhem znalostí učitelů. O tato fakta se budeme opírat ve výzkumu, v němž se zaměřujeme na analýzu didaktických znalostí obsahu vysokoškolského učitele matematiky-experta.¹¹³

Většina znalostí, které experti uplatňují ve své činnosti, má tacitní (skrytý) charakter (Ireson, 2008). *Tacitní znalosti* jsou takové znalosti, které jsou osvojovány a rozvíjeny řešením profesních situací. Tacitní znalosti vznikají prostřednictvím osobních praktických zkušeností, jsou vysoce individualizované, často si je subjekt neuvědomuje, projevují se v profesionálním jednání, jsou závislé na kontextu a obtížně se verbalizují (viz např. Bowman, 2001; Horvath, 1999; Švec, 2011b). Explicitní znalosti jsou naopak znalostmi, které lze vyjádřit slovy nebo i neverbálně (např. graficky).

Švec poukazuje na skutečnost, že také didaktické znalosti obsahu jsou do jisté míry „skryté“ (Švec, 2007). Konstatuje, že „tacitní (skryté, nevyslovené) znalosti se jeví jako více vrstevnaté struktury zahrnující vrstvu kognitivní, afektivní a tělovou“ (Švec, 2011b, s. 23).

13.3 Současný stav zkoumané problematiky

V souvislosti s akcentem na potřebu zvyšování kvality ve vzdělávání je v posledních desetiletích pozornost v pedagogickém výzkumu zaměřena na výzkum expertnosti a expertního výkonu. Při zkoumání expertnosti lze podle Chi rozlišit dvě hlavní východiska. To první se opírá o předpoklad, že expertnost vyrůstá z příležitostí, které se subjektu dostávají, a z jeho specifického vrozeného talentu. Druhé východisko je založeno na srovnání myšlení a výkonu noviců a expertů (in Píšová, 2010), umožňuje volnější vymezení pojmu *expert* – v kontinuu etapových modelů profesního rozvoje učitele (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

Od konce 80. let minulého století je možné ve výzkumu expertnosti zaznamenat dva hlavní přístupy: *statický přístup* a *přístup dynamický (procesuální)*. Statický přístup

¹¹³ Expertnost vysokoškolského učitele matematiky – vzdělavatele budoucích učitelů se týká jeho odborných matematických znalostí (v matematické disciplíně, kterou vyučuje) a jeho oborově didaktických znalostí. Lze předpokládat, že jiná bude míra těchto expertních znalostí u vysokoškolských učitelů matematiky na pedagogických fakultách, jiná u vysokoškolských učitelů matematiky na jiných fakultách, zejména přírodovědeckých, které mají akreditované studijní programy učitelství matematiky pro střední školy. Na pedagogických fakultách vysokoškolských učitelů matematiky vzdělávají budoucí učitele matematiky pro základní školy, zatímco na ostatních fakultách vysokoškolských učitelů matematiky vzdělávají jednak budoucí odborníky v matematice (teoretické nebo aplikované) a jednak se podílejí na vzdělávání budoucích učitelů matematiky pro střední školy. Lze předpokládat, že u těchto vysokoškolských učitelů bude jejich expertnost zacílena na odborné matematické poznatky. U vysokoškolských učitelů matematiky, kteří vyučují matematické disciplíny na fakultách připravujících budoucí učitele matematiky, vystupují do popředí jejich didaktické znalosti matematického obsahu.

zkoumá expertnost jako stav, dynamický přístup se orientuje na poznávání procesů vývoje expertnosti a jejich determinant. V současné době jsou v rámci statického přístupu pokládány za nejlivnější dvě následující pojetí: v prvním pojetí je chápána expertnost jako záležitost intuice a tzv. tacitních (vnitřních, skrytých, pozorování obtížně dostupných) znalostí (např. Štech, 1994) a druhým pojetí rozlišovaném v rámci statického přístupu je koncepce, která se opírá o kognitivní modely učení. Je nutné dodat, že studium kognitivní dimenze učení, tedy i procesu stávání se expertem, je v posledních několika letech doplňováno zkoumáním dimenze non-kognitivní, zejména postojové a emoční.

Výzkumy u nás jsou zaměřeny na učitele-experta působícího na základní a střední škole (Příšová, 2009, 2010). Mezi další představitelé, kteří se u nás zabývali výzkumy učitele-experta v základní (střední) škole patří např. Švaříček (2009), který se zaměřil na zkoumání identity učitele.

Cílem výzkumu Příšové (2009), která se zabývá problematikou učitele-experta, bylo zjistit, jak učitel dospívá k poznání, co vyučovat a jak to vyučovat, a do jaké míry jsou v těchto procesech zúčastněny jeho expertní znalosti oboru. V tomto výzkumu byla použita interpretativní metodologie kvalitativního výzkumu. Výzkum byl realizován formou případové studie. Respondentkou byla na základě účelového vzorkování stanovena učitelka anglického jazyka na střední škole. Data získávaná v rámci výše uvedených výzkumných šetření byla zaznamenávána, transkribována a podrobena v dalším rozpracování obsahové analýze. Na základě obsahové analýzy interview byly identifikovány tři základní analytické kategorie: profesní znalosti a jejich rozvoj, učitelovo přesvědčení a profesní vědění v procesech vyučování (Příšová, 2009, s. 188). Zjištění naznačují, že expertní znalosti oboru jsou respondentkou vnímány jako jisté zázemí, které ovšem naprosto nereflektuje v procesech tvorby obsahu vyučování, učiva a jeho zprostředkování žákům (Příšová, 2009, s. 194). Ke stejnému zjištění dospěly i některé podobné výzkumy realizované v zahraničí. Jejich přehled uvádí např. Vonk (1993).

V zahraničí se výzkumy zaměřují podobně, ale lze zde registrovat byť ojedinělé výzkumy vysokoškolského učitele-experta (např. Hativa, Barak, & Simhi, 1999). Výzkumy se soustřeďují na znaky, které charakterizují vysokoškolského učitele-experta. Jsou v nich uplatňovány rozmanité výzkumné metody, především biografické, narativně orientované a v posledních letech také kombinace rozhovorů a pozorování. Jedná se hlavně o kvalitativní výzkumy, objevují se však pokusy projektovat smíšené výzkumy.

Výzkumy (zejména zahraniční) vysokoškolského učitele matematiky-experta se zaměřují především na oborovou expertnost, tj. na jeho vysoce specializované znalosti v určitých matematických disciplínách (např. Martinovic, 2009). Výrazně méně pozornosti se dostává didaktickým znalostem obsahu u vysokoškolského učitele matematiky.

V zahraničí se objevují výzkumy expertních znalostí, které se týkají jejich tacitního charakteru. Takto orientovanými výzkumy se zabýval např. Sternberg (1999). Srovnával profesní výkony začátečníků a expertů. Zjistil, že začátečníci kladou důraz na standardní druhy pracovních postupů a přeceňují své zkušenosti. Většina chyb, kterých se začátečníci dopouštějí, spočívá v tom, že se rozhodují nebo uzavírají řešení profesních situací příliš brzy (Germain & Quinn, 2005, s. 77). Experti mají naopak rozvinutou schopnost pro výběr informací a znalostí, které jsou adekvátní pro efektivní řešení vzniklé profesní situace (Sternberg, 1999, s. 233–234).

U nás byly zkoumány tacitní expertní znalosti u manažerů (Gregar, Kressová, Matošková, & Švec, 2007), a to s využitím rozmanitých, převážně kvalitativních výzkumných metod, např. polostrukturovaných rozhovorů a pojmových map. Bylo zjištěno, které osobnostní, zkušenostní a situační faktory ovlivňují proces formování tacitních znalostí manažerů.

Oblast tacitních znalostí u vysokoškolského učitele matematiky-experta je v českém pedeutologickém výzkumu v současné době neprozkoumána.

13.4 Metodologie výzkumu a prezentace výzkumného nástroje

Předkládaná kapitola prezentuje dílčí etapu výzkumu, která je autorkou realizována v rámci disertační práce a jejímž cílem je zkonstruovat výzkumný nástroj pro zjištění, jak se projevují tacitní didaktické znalosti obsahu vysokoškolského učitele matematiky-experta v reaktivní fázi, tedy při projektování výuky.

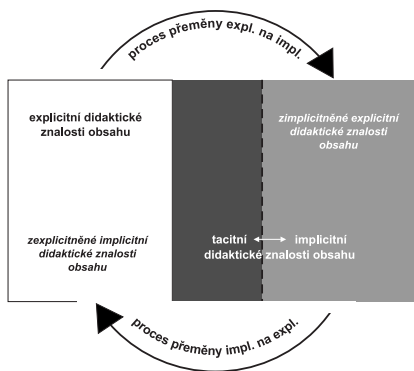
Realizace plánovaného výzkumu je založena na předpokladu, že vysokoškolský učitel matematiky-expert, disponuje nejen znalostí svého oboru (v rovině syntaktických struktur matematické disciplíny i v rovině substantivních struktur), ale také rozsáhlými, široce rozvinutými *didaktickými znalostmi obsahu*.

Dalším předpokladem, z něhož plánovaný výzkum vychází, je skutečnost, že stěžejní součástí profesionality vysokoškolských učitelů jsou *tacitní znalosti* (Švec, 2011b, s. 13). Dle Horvatha (1999) jsou tacitní znalosti považovány za základ profesních kompetencí profesionálů.

Aby bylo možné empiricky zkoumat tyto znalosti, je třeba přistoupit k operacionalizaci konstruktů *tacitní znalosti*. Zde vycházíme ze studie Švece, který uvádí, že „tacitní znalosti“ lze charakterizovat jako na zkušenostech založené vnitřní (skryté) individuální znalosti profesionála, osvojené řešením praktických profesních problémů“ (Švec, 2011a, s. 52).

V plánovaném výzkumu bude zaměřena pozornost na didaktické znalosti obsahu vysokoškolského učitele matematiky-experta a jejich tacitní charakter se snahou proniknout ke dvěma komponentám didaktických znalostí obsahu. Těmito komponentami jsou znalosti vztahující se k reprezentaci učiva a znalosti o studentech a jejich prekonceptech. V našem výzkumu se orientujeme na vysokoškolské učitele matematiky-experty vyučující na pedagogických fakultách studenty, kteří se připravují na svou budoucí profesi učitelů matematiky na základní škole, přičemž se bude vycházet z předpokladů, že: a) tacitní znalosti se utvářejí řešením *praktických situací*; b) k uvědomění tacitních znalostí dochází zejména prostřednictvím *sebereflexe*.

Didaktické znalosti obsahu jsou subjektem zčásti uvědomované a zčásti neuvědomované, tedy mají také tacitní charakter. Na obrázku 13.2 je předložen námi vytvořený transformační model didaktických znalostí obsahu. Tento model jsme sestavili jako výchozí a v průběhu realizace výzkumu jej plánujeme na základě výsledků jednotlivých výzkumných šetření dále modifikovat.



Obrázek 13.2. Transformační model didaktických znalostí obsahu (vlastní zpracování).

Výzkum se dále opírá o Shulmanovu definici *didaktické znalosti obsahu*, která je uvedena v kapitole 13.2. Z Shulmanova vymezení didaktických znalostí obsahu je zřejmá dvojdimenzionálnost didaktické transformace.¹¹⁴ Znamená to, že učitel je schopen zo-

¹¹⁴ Proces didaktické transformace je složitý. Janík a Slavík (2007) poukazují v této souvislosti na triádu termínů *obsah oboru – kurikulární obsah – učivo*, díky kterým „můžeme přiléhavěji popsat a pochopit složitost didaktických transformací či rekonstrukcí, které se odehrávají mezi *oborem – školou – výukou*“ (Janík & Slavík, 2007, s. 57). Oborové obsahy představují obsahovou náplň příslušných oborů, z těchto oborových obsahů je vybrán soubor znalostí pro kurikulum. Toto vymezení je neseno v duchu tzv. ontodidaktické transformace (podrobněji viz Janík & Slavík, 2007, s. 58). Tento kurikulární obsah je dále rozpracován do podoby učiva. Při procesu transformace kurikulárního (vzdělávacího) obsahu do učiva je zvažováno, „jak uzpůsobit vzdělávací obsahy vzhledem k dosažené úrovni vývoje žáků, jejich schopnostem a zkušenostem, jejich psychické výbavě“ (Janík & Slavík, 2007, s. 58). Jedná se o tzv. psychodidaktickou transformaci.

hledňovat nejen oborovou správnost vyučovaného obsahu, ale současně i brát zřetel na učební potenciality studentů.

Pro výuku jednotlivých matematických disciplín u studentů pedagogických fakult, kteří jsou zde připravováni na jejich budoucí profesi učitelů předmětu matematika pro základní školy, je nezbytné provést didaktickou transformaci. Jedná se o transformaci teoretického odborného matematického obsahu jednotlivých matematických disciplín do učiva tak, aby bylo učivo přiměřené studentům na vysoké škole, aby bylo podáno jazykem jim srozumitelným s využitím matematického aparátu, kterým již studenti na základě předchozího studia na středních školách disponují a současně aby nebylo v rozporu s matematickou správností. Takto bude pojat v plánovaném výzkumu konstrukt *didaktická znalost matematického obsahu*.

Ve výzkumu realizovaném v rámci naší disertační práce se zaměříme na didaktické znalosti obsahu a jejich tacitní charakter u vysokoškolských učitelů matematiky-expertů, kteří se podílejí na přípravě budoucích učitelů předmětu matematika na základních školách. Pro plánovaný výzkum budeme tyto znalosti chápat jako didaktické znalosti matematického obsahu. Ve výzkumu bude zaměřena pozornost na jejich dvojdímenzionálnost, tedy konkrétně při snaze o zjištění, jak určitý matematický obsah (učivo) didakticky zpracovává vysokoškolský učitel-expert, jak rozpracovává metodická řešení konkrétních matematických úloh a problémů a jak zohledňuje učební potencialitu studentů. Plánovaný výzkum bude zaměřen na projevovanou didaktickou znalost obsahu vysokoškolského učitele matematiky-experta v preaktivní fázi, tedy při projektování výuky. Budou sledovány dvě komponenty didaktických znalostí obsahu: orientace na obor a orientace na studenta.

Výzkumný nástroj pro zjištění projevů didaktických znalostí obsahu učitele-experta při projektování výuky

Na tomto místě představíme výzkumný nástroj *polostrukturované interview*, který bude použit v našem výzkumu. Jeho cílem je zprostředkovat pohledy do učitelova uvažování o obsahu a jeho didaktickém ztvárnění ve vyučování, tedy zjištění, jak se projevují didaktické znalosti obsahu vysokoškolského učitele matematiky-experta při projektování výuky. Takto pojaté interview bude realizováno s vybranými vysokoškolskými učiteli matematiky na bázi konkrétního učiva. Nejprve používáme (s malými úpravami) výzkumný nástroj *polostrukturované interview*, které uvádí ve své práci Janík a Knecht (2008, s. 100). V následující tabulce 13.1 jsou uvedeny příklady otázek polostrukturovaného interview vztahující se k výše zmíněným komponentám didaktických znalostí obsahu vysokoškolského učitele matematiky-experta.

Tabulka 13.1

Komponenty didaktických znalostí obsahu a příklady otázek z polostrukturovaného interview

Orientace na obor v didaktických znalostech obsahu

Vztahuje se k učitelovým představám o tom, jak musí obsah matematického učiva zpracovat, aby zůstal korektní z hlediska oboru.

Příklady otázek v interview

Jakým způsobem lze dané matematické učivo didakticky zpracovat?

Jaké ztvárnění tohoto učiva ve výuce použijete a proč?

Orientace na studenta v didaktických znalostech obsahu

Vztahuje se k učitelovým představám o tom, jak musí být obsah matematického učiva vyučován, aby byl přístupný studentům.

Příklady otázek v interview

Jaké problémy mohou mít studenti s pochopením tohoto učiva a proč?

Na co je podle Vás potřeba při vysvětlování tohoto učiva dávat pozor, aby studenti učivu porozuměli?

Jakým způsobem jste zohlednil při Vaší přípravě na výuku představy, znalosti a zkušenosti studentů, kterými disponují na základě jejich předchozího středoškolského studia?

Dvojdímenzionálnost v didaktických znalostech obsahu

Vztahuje se k dovednosti vybalancovat ohled na oborovou korektnost s ohledem na učební potenciality studentů.

Příklady otázek v interview

Jak docílíte toho, aby se Vám podařilo vybalancovat ohled na oborovou správnost učiva s ohledem na možnosti studentů porozumět danému učivu?

Pozn.: Adaptováno podle Janík & Knecht (2008, s. 100).

Byla provedena pilotáž tohoto výzkumného nástroje. Respondenti pro realizaci rozhovorů s cílem ověření konstrukce výzkumného nástroje byli vybíráni podle vlastní definice vysokoškolského učitele–experta.¹¹⁵ Vysokoškolský učitel-expert je definován výčtem charakteristik:

- má odpovídající vysokoškolské vzdělání
- má nejméně 10 let pedagogické praxe
- má respekt ze strany kolegů a studentů
- je u něj prokazatelná gradace profesní dráhy učitele (tj. kvalifikační vzestup v učitelově profesní kariéře)
- aktivně se podílí na vědecké a výzkumné činnosti (publikace, výzkumné projekty)

Pilotáž výzkumného nástroje byla realizována ve třech fázích. V první fázi byly vedeny rozhovory se dvěma respondenty na základě otázek, které jsou uvedeny v tabulce 13.1. Odpovědi respondentů naznačovaly, že respondenti mají tendenci uvažovat ve dvou rovinách: v *rovině obecných úvah o didaktickém zpracování matematického obsahu*

¹¹⁵ Při definování vysokoškolského učitele-experta jsme vycházeli z kritérií pro identifikaci učitele-experta, které byly použity v rámci řešení projektu GA ČR P407/11/0234 „*Učitel – expert; jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky)*“ realizovaném na Pedagogické fakultě MU v Brně.

a v rovině *konkrétních úvah* – úzce zaměřených na konkrétní učivo. Po analýze dat získaných z úvodních rozhovorů jsme tedy upravili strukturu prvotního rozhovoru. Původní rozhovor jsme rozdělili do dvou částí – A, B, čímž odlišujeme výše zmíněné roviny úvah vysokoškolského učitele-experta. V první části rozhovoru (viz část A v tabulce 13.2) pokládáme respondentovi otázky obecné, nepodložené rozpravou nad konkrétním učivem. Tím je mu umožněno v širší míře projevit své úvahy o tom, jak je třeba zpracovat obsah odborného matematického učiva, aby zůstal korektní z hlediska oboru a jak zohlednit při přípravě na výuku prekoncepty studentů, kterými disponují na základě jejich předchozího studia na středních školách. Dále následuje část B rozhovoru, který je zaměřen na úvahy o didaktickém zpracování konkrétního učiva. Jak v části A, tak také v části B rozhovoru se i nadále orientujeme na dvě komponenty didaktických znalostí obsahu vysokoškolského učitele-experta. Jedná se o orientaci na obor a orientaci na studenta. Upravený výzkumný nástroj *polostrukturovaný rozhovor* s uvedením příkladů otázek zachycuje tabulka 13.2.

Tabulka 13.2

Modifikovaný výzkumný nástroj polostrukturované interview s komponentami didaktických znalostí obsahu a příklady otázek

<p>část A</p> <p>Orientace na obor v didaktických znalostech obsahu Vztahuje se k učitelovým představám o tom, jak musí obsah matematického učiva zpracovat, aby zůstal korektní z hlediska oboru.</p> <p>Příklady otázek v interview Co konkrétně zvažujete při promýšlení, jak naučit matematický odborný základ daného učiva? Co je důležité pro to, aby bylo učivo didakticky dobře zpracováno? Jaká ztvárnění odborného matematického učiva ve výuce používáte a proč?</p> <p>Orientace na studenta v didaktických znalostech obsahu Vztahuje se k učitelovým představám o tom, jak musí být obsah matematického učiva vyučován, aby byl přístupný studentům.</p> <p>Příklady otázek v interview Jakým způsobem zohledňujete při Vaší přípravě na výuku představy, znalosti a zkušenosti studentů, které si osvojili předchozím studiem (na středních školách)?</p> <p>Dvojdímenzionálnost v didaktických znalostech obsahu Vztahuje se k dovednosti vybalancovat ohled na oborovou korektnost s ohledem na učební potenciality studentů.</p> <p>Příklady otázek v interview Jak zajistit odbornou správnost učiva ve spojitosti s různou úrovní studentů při chápání učiva?</p>
--

část B

Orientace na obor v didaktických znalostech obsahu

Vztahuje se k učitelovým představám o tom, jak musí obsah matematického učiva zpracovat, aby zůstal korektní z hlediska oboru.

Příklady otázek v interview

Jakým způsobem lze dané učivo didakticky zpracovat?

Jaké ztvárnění tohoto učiva ve výuce použijete a proč? (Jaké metodické postupy použijete?)

Orientace na studenta v didaktických znalostech obsahu

Vztahuje se k učitelovým představám o tom, jak musí být obsah matematického učiva vyučován, aby byl přístupný studentům.

Příklady otázek v interview

Jaké problémy mohou mít studenti s pochopením tohoto učiva a proč?

Na co je podle Vás potřeba při vysvětlování tohoto učiva dávat pozor, aby studenti učivu porozuměli?

Jakým způsobem jste zohlednil při Vaší přípravě na výuku představy, znalosti a zkušenosti studentů, kterými disponují na základě jejich předchozího středoškolského studia?

Jakým způsobem se vyrovnáte s odlišnými stupni znalostí studentů z různých typů škol?

Dvojdímenzionálnost v didaktických znalostech obsahu

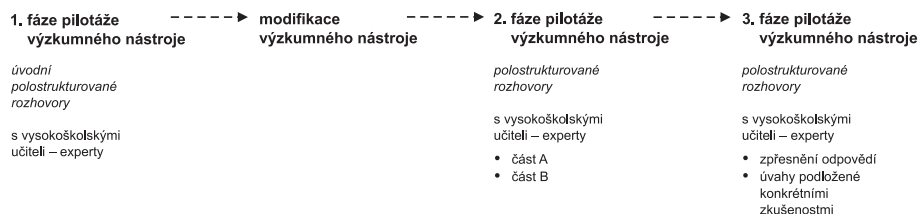
Vztahuje se k dovednosti vybalancovat ohled na oborovou korektnost s ohledem na učební potenciality studentů.

Příklady otázek v interview

Jak zajistíte odbornou správnost učiva ve spojitosti s různou úrovní studentů při chápání tohoto učiva?

Po takto provedené modifikaci výzkumného nástroje byla realizována druhá fáze pilotáže, v níž byly uskutečněny další rozhovory se stejnými respondenty, ale rozhovor byl již rozdělen do dvou částí A, B (viz výše). Na základě porovnání výpovědí bylo patrné, že rozdělení rozhovoru do dvou rovin dávalo respondentům prostor k širším odpovědím.

V závěrečné, třetí fázi jsme se s jednotlivými respondenty při rozhovorech vrátili k některým částem předchozího rozhovoru a dále jej rozvíjeli. Zde byli respondenti vyzýváni zejména k ilustraci svých myšlenek prostřednictvím konkrétních zkušeností. Časový sled jednotlivých fází zachycuje následující schéma (obrázek 13.3).



Obrázek 13.3. Schéma jednotlivých fází pilotáže výzkumného nástroje.

Navržený výzkumný nástroj *polostrukturované interview*, jehož konečná podoba je uvedena v tabulce 13.2, bude sloužit ke zjištění didaktických znalostí obsahu při

projektování výuky u vysokoškolských učitelů matematiky-expertů, kteří připravují budoucí učitele tohoto předmětu na základních školách. Cílem bude prostřednictvím úvah respondentů zjistit, jak se projevují didaktických znalostí obsahu vysokoškolského učitele matematiky-experta v preaktivní fázi, přičemž snahou je proniknout do dvou dimenzí didaktických znalostí obsahu: do oblasti explicitních didaktických znalostí obsahu a tacitních. Na základě těchto zjištění plánujeme dále modifikovat námi vytvořený transformační model dimenzí didaktických znalostí obsahu, který uvádíme na obrázku 13.2.

13.5 Závěr

V této kapitole jsme prezentovali náš výzkumný záměr, který spadá svým zaměřením do oblasti psychodidaktických výzkumů. Cílem bylo vedle vymezení problematiky a základních pojmů dále představit vlastní transformační model dimenzí didaktických znalostí obsahu, který jsme vytvořili jako výchozí pro potřebu našeho výzkumu a v průběhu dalších výzkumných šetření jej budeme modifikovat.

Dále jsme představili návrh výzkumného nástroje, jehož cílem je zprostředkovat pohledy do učitelova uvažování o obsahu a jeho didaktickém ztvárnění ve vyučování, tedy zjištění, jak se projevují didaktické znalosti obsahu vysokoškolského učitele matematiky-experta při projektování výuky. Uvedli jsme původní variantu výzkumného nástroje i jeho modifikaci, ke které jsme dospěli po provedení pilotáže. Snahou bylo seznámení s výzkumnou etapou v rámci autorčiny disertační práce. Cílem této etapy výzkumu bylo navržení výzkumného nástroje pro zjištění projevů didaktických znalostí obsahu vysokoškolského učitele matematiky-experta při projektování výuky, provedení pilotáže a popsání procesu tvorby tohoto nástroje.

V rámci pilotáže výše uvedeného výzkumného nástroje byly realizovány rozhovory se dvěma respondenty – vysokoškolskými učiteli matematiky-experty. Na základě zjištění po provedené pilotáži byla původní podoba výzkumného nástroje upravena. Poté následoval druhý rozhovor, který se skládal ze dvou částí: z části, v níž byly kladeny obecné otázky, nepodložené konkrétním učivem a z druhé části, která byla rozpravou na bázi konkrétního matematického učiva. Toto rozdělení původního výzkumného nástroje na dvě části se nám jeví jako možnost většího vhledu do uvažování učitele-experta. Z odpovědí dotazovaných respondentů bylo patrné, že toto rozdělení jim dává širší prostor pro vyjádření svých úvah opřených o jejich expertnost.

Prezentovaná studie představuje výsledek dílčí etapy autorčina disertačního výzkumu. Dále bude následovat realizace interview dle navrženého výzkumného nástroje, přičemž získaná data budou podrobena kvalitativní obsahové analýze.

V současné době, která apeluje na potřebu zvýšení kvality ve vzdělávání a poukazuje také na naléhavou potřebu zvýšit úroveň matematického vzdělávání, se stává klíčovým trendem profesionalizace učitelství. V pedeutologických výzkumech nabývá na aktuálnosti tematika expertnosti učitele. Snahou plánovaného výzkumu didaktických znalostí obsahu vysokoškolského učitele matematiky-experta a jejich tacitního charakteru je získání poznatků, které by mohly přispět ke zvýšení kvality ve vzdělávání.

14 Postavení nadaného žáka ve školní třídě: možné metody zkoumání

Magdalena Novotná

14.1 Úvod

Zatímco v zahraničí je problematika nadání a nadaných dětí zkoumána již několik desítek let, u nás to zatím tak dlouhá doba není, ale i tak je o tuto oblast poměrně velký zájem ze strany laické i odborné veřejnosti. K výrazným změnám došlo také ve vzdělávání, nadané děti od roku 2005 (podle vyhlášky 73/2005 a podle Školského zákona) spadají do kategorie žáků se speciální vzdělávací potřebou a mají nárok na vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve škole mohou být akcelerovány, anebo je jim rozšiřováno učivo. Pokládáme to za důležitý mezník v oblasti školství, jelikož nadané děti jsou svou charakteristikou velmi specifické a specifické jsou také jejich vzdělávací potřeby. Laznibatová (2007), Vondráková (2002) a další odborníci tvrdí, že nadané děti jsou v běžné výuce netrpělivé, velmi rychle chápou nové učivo, a pak se nudí při častém opakování a procvičování. Kapacita těchto dětí tak není plně využita. Dětem vadí tempo učení, přizpůsobování se kolektivu, čekání na ostatní. Preferují samostatnou práci, jsou velmi perfekcionistické, mají problematický přístup k pravidlům. Často pak vyrušují, chtějí diskutovat, opravují učitele.

Podle Hrabala (2003) má školní třída výrazný vliv na vývoj a formování žáka. Při dobrém působení třída pozitivně u žáků rozvíjí základní dispozice k životu ve společnosti. Proto pokládáme za velmi důležité se touto problematikou v otázkách výchovy a vzdělávání nadaných zabývat.

Cílem této kapitoly je poukázat na možnosti zkoumání postavení nadaného žáka ve školní třídě. Práce reaguje na nedostatek studií v této oblasti. Vychází z několika málo výzkumů, které již byly dříve realizovány a také z našeho pilotního výzkumu provedeného dříve. Naší snahou je navrhnout možné metody zkoumání, které by se daly využít při rozsáhlejším sociometrickém šetření třídních kolektivů, v nichž jsou nadaní žáci. Jednotlivé metody přiblížíme.

14.2 Vymezení základních pojmů řešené problematiky

14.2.1 Charakteristika pojmu „nadání“

V otázkách přesného vymezení pojmu nadání převládá mezi autory velká mnoho-názorovost a mnohdy výraznější odlišnost. Terman (1968) ve svém longitudinálním výzkumu zdůraznil, že nadání se netýká jen intelektových schopností, ale postihuje celou osobnost. Stejně tak i další autoři zdůrazňují, že nadání je výsledkem součinnosti celkového osobnostního, kognitivního, motivačního, kreativního potenciálu a sociokulturních podmínek na učení a výkonnost. Optimální vývoj nadání jedince je závislý na interakci interních dispozičních faktorů a faktorů externích (Laznibatová, 2007). Proto se také spousta odborníků, kteří se zabývají touto problematikou, nesnaží zformulovat verbální definici, ale nadání ve své komplexnosti postihují v názorném modelu nadání. Tyto modely jsou pak přehlednější a podávají výstižnější obraz o vnitřní podstatě nadání, i o činitelích, které jej ovlivňují (Jurášková, 2006).

Většina autorů se shoduje na tom, že nadání není pouze jednostrannou záležitostí, ale že jej tvoří několik složek. Jednou z těch nejdůležitějších, na které se většina autorů shodne, je určitá nadprůměrná schopnost. Autoři se také shodují, že na projevení nadání má velký vliv motivace, případně jistá angažovanost v úkolu. Odlišují se však ve vnějších faktorech, které by mohly mít na nadání vliv. Někteří tyto faktory nezohledňují, druzí na ně naopak kladou velký důraz, jiní se snaží najít kompromis mezi vnitřní a vnější složkou jedince. Důležité je uvědomit si, že vnější faktory rozhodně existují a nejsou od nadání striktně odděleny, ale do určité míry je ovlivňují. Je to nejenom užší společnost, ve které se jedinec nachází, tedy jeho rodina, škola, vrstevníci, zájmové skupiny, ale vůbec celá společnost, která jedince ovlivňuje svým postojem a přístupem k němu.

14.2.2 Základní charakteristiky nadaných žáků

Přístupů k pojetí nadání je velké množství, většina autorů uznává, že nadání se projevuje v různých oblastech. Je třeba mít stále na zřeteli, že projevy nadaných žáků jsou velmi různorodé, přesto se u nich setkáváme s podobnými *znaky*, díky nimž je můžeme rozpoznat. Laznibatová (2007), Portešová (2005), Vondráková (2002), Hříbková (2005), Dočkal (1987), Mönks a Ypenburgová (2002) se shodují, že nadaní jsou odlišní a rozpoznatelní podle následujících oblastí: Mimořádně rozvinutých vyšších myšlenkových operací, logického a abstraktního myšlení, systematického uvažování; velmi rychlého psychomotorického tempa; mimořádně rozvinutou kapacitou pracovní a dlouhodobé paměti; vysokou koncentrací a rozsahem pozornosti; vytrvalostí a snahou – pokud jsou úkolem zaujati; bohatou slovní zásobou a přesným

vyjadřování; bohatou představivostí; preferencí složitosti a samostatné práce; problematickému přístupu k pravidlům.

Je však třeba mít na zřeteli, že ne pro všechny nadané žáky jsou tyto charakteristiky typické, každá z nich má navíc široké rozpětí. U některých dětí se projeví již v raných vývojových obdobích, u jiných až v pozdějším věku. A navíc často můžeme tyto znaky pozorovat jen v případech, kdy je žák svou činností zaujat a kdy může plně své schopnosti uplatnit.

14.2.3 Školní třída jako sociální skupina

Obecně je skupina definována jako sociální útvar, „ve kterém se společně nachází více individuí a na základě pravidelnějších interakcí si tato individua vytvářejí určité vědomí sounáležitosti. Jejich jednání směřuje ke společným cílům“ (Kern, Mehlová, Nolz, Peter, & Winterspergerová, 1999).

Sociální skupina není jen pouhé seskupení určitých lidí, kteří se náhodně někdy a někde potkali, ale má svá určitá specifika, která ji vymezují a charakterizují. Vymezují se určitou charakteristickou strukturou a dynamikou. Osobnost v nich zaujímá určité více či méně stabilní postavení, plní v nich určité funkce, realizuje v nich určité činnosti (McGrath, 1984).

Školní třída je specifický sociální útvar se specifickými znaky, ale podléhající obecnějším zákonitostem skupiny. Školní třída je nejpočetněji zastoupeným typem sociálního útvaru ve školské soustavě. Podle Hrabala (2003, s. 21) se dá snadno popsat a definovat jako: „Soubor žáků, který se převážně společně učí a je vyučován. Pokud se třídy od sebe liší, dají se rozdíly charakterizovat a vysvětlit učebním programem a rozdílnými vlastnostmi žáků, kteří je tvoří.“

Ve školních třídách probíhá mnohostranná interakce, jednotliví účastníci se chovají střídavě jako subjekty i objekty interakce. Učitel a žák zastávají specifické sociální role, které předurčují jejich vzájemné vztahy. A škola tlačí tyto subjekty k tomu, aby navzájem spolupracovali. Jejich společná činnost navozuje nové, zpravidla bohatší vzájemné vztahy. Vzájemné působení a společná činnost umožňují učiteli i žákům lépe poznávat jeden druhého, poznávat sebe sama, formovat jeden druhého (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Třída má významný vliv na vývoj a formování žáka. Prokazatelné je také působení třídy jako vrstevnické skupiny na sociální a morální vývoj žáka, na jeho život, životní spokojenost v době školní docházky. Školní třída představuje také významný článek v řetězu socializačních sociálních útvarů. Tvoří most mezi vztahem k matce a k rodině na jedné straně, a pracovní skupinou a budoucí novou, jedincem založenou rodinou na straně druhé. Třída do určité míry kombinuje charakteristiky výchozích i cílových skupin a vytváří funkční etapu na cestě od naprosté závislosti novorozence

až k postupné autonomii člověka jako spolutvůrce společnosti. Život a výchova ve skupině jsou nezbytné podmínky existence člověka. V dobrém případě třída rozvíjí u žáků základní dispozice k životu ve společnosti, tedy podporuje vznik systému interindividuálních, skupinových i celospolečensky zaměřených postojů, rozvíjí dispozice k vytváření pozitivních interindividuálních vztahů, k produktivnímu řešení napětí mezi rovnými, učí vést, podřizovat se a spolupracovat (Hrabal, 2003).

Navíc v různých věkových obdobích má vývojová úroveň dětí odlišný vliv na strukturu a dynamiku třídy jako sociální skupiny, i na postavení jedince v této skupině, jelikož skupina vrstevníků má vždy odlišnou váhu v životě a etapě socializace člověka. Změny jsou někdy velmi náhlé, jindy mírné a nepatrné. Dochází tak k postupnému vývoji třídy, interpersonálních vztahů mezi žáky i vztahů ve skupině, vztahů třídy jako celku i jednotlivců. Skupina a společnost představují jak základní podmínku sociálního života jednotlivce, tak i mez jeho individuality (Hrabal, 2003).

14.2.4 Pozice a role žáka ve třídě a formování žáka třídou

Formování žáka je v podstatě oboustranný proces, tedy na jedné straně je žák formován třídou, ale na straně druhé ji také sám formuje. Třída je závislá na tom, jací žáci ji tvoří, podle toho se také do určité míry vyvíjí její struktura. Současně ale vznik a fungování třídy zpětně přetváří a ovlivňuje chování jednotlivých žáků, a tím potom dále její vlastní podobu. Stejně se vyvíjí i závislost třídy a učitele, i když zpětný vliv třídy na učitele je méně zřetelný a obvykle i slabší než jeho vlastní vliv na třídu. Vzájemné ovlivňování skupiny a jejích členů je cyklický a permanentní proces a má na jednotlivé členy skupiny jak konstruktivní, tak i destruktivní dopad. Rostoucí autonomie osobnosti umožňuje ve větší míře ovlivňovat skupinové dění a reagovat na podněty výběrově (Hrabal, 2003).

Podle Hrabala (2003) ovlivňuje utvoření pozic a rolí ve třídě struktura a dynamika kolektivu, ty také ovlivňují, jací žáci tyto pozice zaujmou. Do jaké pozice a do jaké role se jedinec dostane, závisí ale také na spolužácích a třídě jako celku, ale také na jeho individuálních charakteristikách a dispozicích. Hodnocení spolužáků ale závisí i na individuálních zvláštnostech hodnoceného a hodnotitele. Kromě toho se na postoji jednotlivců podílí skupina svými hodnotami a normami.

14.2.5 Možné problémy nadaných v kolektivu

Nadaní žáci mají nadprůměrné schopnosti pro některé oblasti, ale v důsledku často asynchronního vývoje mívají problémy v jiných oblastech. Podle Freemanové (1998) jsou nadaní (většinou dívky) zranitelnější – pociťují svoji odlišnost od okolí a rozhodně ji nevnímají jako něco pozitivního. Při nevhodném vedení ze strany učitele tak může dojít k překrytí nadání problémovými charakteristikami, případně

k přizpůsobení se průměru, mimo zájmy nadaného žáka. Problémy se u nadaných mohou vyskytnout také v případě neúspěchu nebo nepřijetí kolektivem. Mnozí nadaní jsou také nekonformní, komunikující s autoritami jako s partnery, otevřeně reagující na pocit nespravedlnosti. Morální a etické hodnoty sice ovládají, ale ne vždy jsou ochotni se jimi řídit.

Webb (1993) potvrzuje asynchronní vývoj nadaných a doplňuje také, že tito žáci potřebují partnery, kteří sdílejí podobné zájmy a podobně zralé myšlenkové pochody. V kolektivu vrstevníků se obvykle cítí nepochopené a osamocené. Mají také tendenci organizovat veškerou činnost kolem sebe. Vymýšlejí si různá pravidla a po okolí vyžadují, aby se jim podřídlilo. Často nejsou také schopni navázat kontakt a spolupracovat. Webb dále uvádí, že nadaní jsou velmi perfekcionista, musí být za každých okolností bezchybní. Stanovují sobě i druhým vysoké až nereálné cíle, a následně jsou nespokojeni, pokud je oni sami anebo okolí nedokáží splnit.

Podle Winebrennerové (2001) se nadaní žáci v negativním slova smyslu mohou v kolektivu projevat následovně: odmítají práci nebo pracují ledabyle, jsou nervózní při tempu práce třídy, které považují za pomalé a spolužáky za neaktivní, protestují proti rutinní a předvídatelné činnosti, kladou choulostivé otázky a vyžadují zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem, ovládají třídní diskuse, bývají panovačné k učitelům i spolužákům, jsou netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním, přecitlivěle reagují na kritiku, snadno se rozpláčou, odmítají se podřídit, odmítají kooperativní učení, „hrají divadlo“ a ruší spolužáky, mohou se stát „třídním šaškem“.

Nadané děti mohou být kvůli svým projevům ve škole vnímány velmi negativně, jako hyperaktivní až agresivní, naprosto nepřizpůsobivé, které vždy musí mít pravdu. Jsou dominantní, sebeprosazující, uzavření často do sebe, zaměstnaní jen samy sebou, naprosto nerespektující autoritu. A na základě toho, co si okolí o nich myslí, se k nim také chová.

Nadané děti jsou citlivé a vnímavé, v prostředí, které je nepřijímá, se cítí cize, a proto se uzavírají do sebe a do svého světa. Vlivem všech okolností mají mnohem nižší sebepojetí než průměrné děti (Laznibatová, 2001).

14.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání

Vondráková (2002) i Laznibatová (2007) se shodují na tom, že nadaní žáci nejsou v centru dění ve třídě, že pracují raději samostatně, a že se jen neradi zapojují do společných činností. Třída jim často nerozumí, a proto je buď odmítne, nebo izoluje.

O problému začlenění do třídního kolektivu hovoří také Hrašnová (1996) a Kearneyová (1996). Dle těchto autorek zastávají nadaní žáci v třídním kolektivu nějakou ex-

trémní pozici. Jejich vztahy se spolužáky nemusí být uspokojivé a činnost skupiny je mnohdy ani nezajímá. Proto nebyvají oblíbení, jejich spolužáci je často ignorují, kritizují a odmítají. Jsou vyloučeni z třídního kolektivu. Někteří jsou učitelem zneužíváni na doučování slabších. Malá skupinka je dokonce trestána – jak učiteli, tak i dětmi.

Podobnou cestou jde ve svých tvrzeních také Tolanová (1985), která uvádí, že nadaní žáci žijí v úplně jiném světě a v jiných pravidlech. Klasické školní vzdělávání jim nevyhovuje, protože extrémně rychle chápou a učí se. Ve svém mentálním věku jsou na jiné úrovni, než jejich spolužáci, což se projevuje nejenom v inteligenci, ale i ve zvýšené citlivosti a vnímavosti. Nadaní žáci nerozumí světu svých spolužáků a cítí i neporozumění ze strany spolužáků a učitelů. Školní vyučování jim svými pravidly nevyhovuje, žáci raději pracují jiným tempem než ostatní, nemají rádi dril a neustále stereotypní opakování.

Otázce „nevhodnosti“ klasického vzdělávání pro nadané žáky se věnovala také Hollingworthová (1943). Na její zkoumání navazují i současní autoři (Laznibatová, 2007; Vondráková, 2002; Konečná, 2006) a shodují se v názoru, že klasické vyučování není pro nadané žáky vhodné. Tito žáci totiž pracují jiným způsobem, do dění ve třídě se nezapojují, mají odlišné zájmy. Mají také obtíže v sociální oblasti, v kolektivu obvykle zastávají extrémní pozice, jsou stavěni na okraj kolektivu. Naopak Czeschlik a Rost (1988) namítají, že nadaní žáci, dokud jsou ve věku docházky na základní školu, jsou se svými sociálními vztahy spokojeni a jsou dobře přizpůsobeni.

Narozdíl od všeobecných studií řešících postavení žáků v třídním kolektivu se výzkumy na téma postavení *nadaného* žáka v třídním kolektivu moc neuskutečňují. V roce 2003 provedla Novotná (2004) dílčí výzkum, ve kterém se zaměřila na specifika třídních vztahů nadprůměrně nadaných žáků osmiletého gymnázia. Autorka pro své zkoumání použila nejvíce rozšířenou metodu SORAD. Zjistila, že ve všech třídních kolektivech se vyskytují oblíbení i neoblíbení až izolovaní žáci.

Další menší studii provedla také Konečná (2006) na dvou brněnských základních školách v 1.–9. ročníku. Pro svůj výzkum zvolila metody B – 3, B – 4 a SORAD. Autorka ve svých výsledcích poukazuje na to, že nadaní žáci zastávají ve třídních kolektivech obvykle extrémní pozice. Objevují se jak žáci odmítaní, tak i izolovaní, ale i populární a všeobecně přijímaní. Autorka však ve své studii nespecifikuje, zda byli žáci, které ve svém výzkumu označila jako nadané, skutečně diagnostikováni odborníky, a zda tedy výzkum skutečně řešil postavení *nadaných* žáků.

V roce 2007 jsme realizovali menší pilotní studii sledující postavení nadaného žáka v běžné třídě (Novotná, 2007). Zkoumali jsme 15 třídních kolektivů ve Zlínském kraji. Zaměřili jsme se na žáky 1.–5. ročníku, v každé třídě byl jeden nadaný žák, který byl dříve odborníky již diagnostikován a označen jako „nadaný“. Data jsme sebrali v jednotlivých třídách formou dotazníku tužka – papír. Pro diagnostiku vztahů v třídním kolektivu jsme použili dotazník B – 4, Walshovu sociometrii třídního kolektivu a dotazník B – 3 pro posouzení sebeprožívání zapojení nadaného žáka do

třídního kolektivu. Výsledky jsme zpracovali deskriptivní statistikou a provedli jsme součet preferencí pro zjištění sociálního statusu. Jelikož se jednalo o malý vzorek, nezpracovávali jsme data parametrickou statistikou.

Ze získaných výsledků vyplynulo, že nadaní žáci zkoumaných třídních kolektivů hodnotili svou třídu obvykle jinak, než jak ji hodnotil celý kolektiv, a to méně pozitivně. Nadaní žáci byli hodnoceni svými spolužáky spíše negativně, byly jim přisuzovány vlastnosti jako „protivný, osamocený“. Celých 40 % sledovaných nadaných žáků zaujímalo ve svém třídním kolektivu místo opomíjeného jedince, dalších 27 procent bylo třídou dokonce zavrženo, pouze 13 % nadaných bylo hodnoceno jako populární. Následující tabulka 14.1 ukazuje souhrn výsledků.

Tabulka 14.1

Pozice nadaného žáka ve třídě

Pozice	Počet žáků	Procenta
Přehlížený, opomíjený	6	40,0
Zavržený, odmítnutý	4	26,7
Populární	2	13,3
Kontroverzní	0	0,0
Ostatní	3	20,0
Celkem	15	100,0

Ve výzkumu jsme se také zaměřili na to, jak samotní zkoumaní nadaní žáci percipují své zapojení do třídního kolektivu. Výsledky měření ukazuje tabulka 14.2. Z výsledků vyplynulo, že nadaní žáci se nevnímali být v centru dění ve třídě, spíše své zapojení vnímali negativně a nezapojovali se do společných činností nebo jen zřídka, dokonce měli pocit, že o ně třída nejeví zájem.

Tabulka 14.2

Zapojení nadaného žáka do třídního kolektivu

Hodnocení	Počet dětí	Procenta
V centru dění	0	0,0
Občasná účast, informovanost	5	33,3
Slabá účast, neinformovanost	2	13,3
Nezájem třídy	4	26,7
Nezájem o třídu	4	26,7
Celkem	15	100,0

Velmi zajímavé pak bylo zjištění míry pocitů zkoumaných nadaných žáků ve třídě (tabulka 14.3). Výsledky ukázaly, že nadaní žáci svému třídnímu kolektivu nedůvěřovali, neví, jak se ke kolektivu chovat a neví, jak se kolektiv zachová k nim. Většina nadaných vnímala ze strany spolužáků silnou netoleranci, cítila, že je spolužáci nepřijímali takové, jací jsou. Žáci cítili ze strany třídního kolektivu nepřátelství, některé dokonce silný pocit ohrožení.

Tabulka 14.3

Míra pocitů nadaných žáků ve třídě

Míra pocitů	Ohrožení	Nepřátelství	Nedůvěra	Netolerance
Počet nadaných	4	8	6	11

14.4 Metody diagnostiky postavení nadaného žáka ve třídě

V naší kapitole si dále představíme možné metody zkoumání postavení nadaného žáka ve třídním kolektivu. Námí navrhované diagnostické metody spadají do kategorie dotazníkových metod a metod klasické sociometrie.

14.4.1 Všeobecná charakteristika dotazníku a sociometrie

Dotazníky

Dotazníky jsou velkou skupinou diagnostických nástrojů pro dospělou i dětskou populaci. Jejich užití je však u dětí vzhledem k věku do jisté míry omezeno. Dítě by mělo umět číst (jinak musíme předčítat), musí porozumět otázkám, posoudit svoji odpověď (chování, postoj, názor, apod.) a zformulovat adekvátní odpověď. Musí být schopno alespoň jisté míry introspekce (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001). Dotazníky jsou založeny na subjektivní výpovědi vyšetřované osoby o jejích vlastnostech, citech, postojích, názorech, zájmech, atd. Jejich konstrukce vychází z principu introspekce, neboť probandovy odpovědi jsou závislé na jeho vnitřních poznatcích (Svoboda, 1999). Podstatou je řada otázek s volbou odpovědi (otázky uzavřené); otázky, kdy část odpovědi je volena a zároveň doplněna písemnou odpovědí (polouzavřené otázky); a otázky, na které proband sám tvoří odpověď (otázky otevřené). Určitým rizikem při tvorbě otázek v dotazníku je jejich nejednoznačnost a nejasnost, která umožňuje odpovídat zkresleně anebo nepravdivě (Střelec, 2007). Úkolem zkoumané osoby je zatrhnout nebo jiným způsobem označit odpověď, která podle jejího názoru nejlépe vystihuje zkoumaný znak. Výhodou dotazníků je snadná a rychlá administrace i způsob jejich hodnocení. V krátké době lze získat velký počet údajů od mnoha osob. Jejich zpracování je ve většině případů neproblematické a dovoluje možnost kvantifikace výsledků (Svoboda, 1999). Na druhou stranu ale můžeme při jejich používání narazit na problém motivace a upřímnosti probanda. Někdy může být také otázka formulována zavádějícím způsobem. Další nedostatek spočívá v tom, že některé pokusné osoby mají pod vlivem úzkostnosti nebo nejistoty tendenci odpovídat „ano“. Speciálními technikami se tak autoři pokoušejí zvýšit pravdivost, a tím i hodnotu dotazníkových metod. Patří sem skryté položky, u kterých není jasné, na

co vlastně proband odpovídá. Obecně lze říci, že mají dotazníky smysl tehdy, když chceme v relativně krátké době získat důležité údaje o určitých kritériích.

Sociometrie

Sociometrické techniky jsou velmi populární a často užívané. Slouží k diagnostice mezilidských vztahů a z toho vyplývající atmosféry v malé sociální skupině (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001). Objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Výzkumníka zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků (Mareš & Křivohlavý, 1995). Tuto metodu vytvořil Moreno v 50. letech 20. století a pro práci s touto technikou stanovil několik podmínek:

- Posuzovaná skupina musí být přesně vymezena.
- Lze posuzovat libovolný počet jejích členů.
- Je třeba přesně stanovit hodnotící kritérium, aby bylo srozumitelné pro všechny členy, resp. aby je všichni chápali stejným způsobem.
- Hodnocení je tajné, aby se posuzovatelé vzájemně neovlivňovali.

Různé modifikace sociometrických technik mají omezený počet voleb i počet kritérií (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001). Nezávislou proměnnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Závislou proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy (Mareš & Křivohlavý, 1995).

14.4.2 Charakteristika konkrétních možných metod zkoumání postavení nadaného žáka ve třídě

Dotazník B – 4

Metoda Brauna (2000) vychází z australského dotazníku MCI autorů Fräsera a Fisher, u nás publikovaného v roce 1988 a 1992. MCI je určen pro 3.–7. ročník, jeho nevýhodou je však anglosaské prostředí, ve kterém vznikl. B – 4 byl vytvořen českým školním psychologem Braunem v roce 1998, za účelem charakteristiky dynamiky a struktury základních (i latentních) interakcí ve třídním kolektivu na prvním stupni základní školy. Dá se využít již od 2. ročníku základní školy a také v základních školách praktických. Používá se u nás, v Německu a v Polsku. Administrace trvá celkově asi 20 minut, vyhodnocení zabere asi 45–90 minut na jeden třídní kolektiv.

Dotazník je sestaven následovně:

- První a druhá otázka má podobu klasické sociometrie. Žáci mají volit až tři své spolužáky, kteří jsou jim sympatičtí, a až tři, kteří jsou jim nesympatičtí.

- Třetí položka obsahuje šest vlastností (tří kladných a tří záporných – ve smyslu dětského vnímání světa). Úkolem každého žáka je přiřadit k nim některého ze svých spolužáků. Zodpovídanými vlastnostmi jsou: spolehlivý, zábavný, se všemi kamarád, protivný, nespolehlivý, osamocený.
- Poslední čtvrtá položka představuje pět jednoduchých otázek, na které žáci volí odpověď: ano – ne.
 - Ve třídě jsem spokojen.
 - Jsme spíš hádavá třída.
 - Do školy se obvykle těším.
 - Máme spolužáka, který nám ubližuje.
 - Někomu spolužákovi je ubližováno.

Z těchto důvodů není možné, aby byl dotazník anonymní. Dále sem nebyly zařazeny otázky na sebevnímání žáka z důvodu věkové nevyzrálosti respondentů. Podle autora však lze tento nedostatek nahradit podobně konstruovanou otázkou z dotazníku B – 3, který dotaz na sebevnímání žáka obsahuje. Dotazník B – 4 je konstruován tak, aby byl zpracovatelný jak kvalitativně, tak i kvantitativně (Braun, 2000).

Předtestová příprava:

Metoda dotazníku nebývá dětem vždy zcela známá, zejména pro ty mladší, a proto je třeba třídní kolektiv na testování připravit. To znamená vysvětlit účel testování, závislost výsledků na pravdivosti odpovědí dětí, opakované vysvětlování způsobu vyplňování. Důležité pro testování je také to, aby děti reflektovaly všechny spolužáky, i ty, kteří nejsou aktuálně přítomní.

Zásady konstrukce a následného vyhodnocení dotazníku:

- Mezi sebou jsou porovnávány „kladné“ zisky a „záporné“ zisky žáka v třídním kolektivu.
- Následně odečtou-li se od kladných zisků ty záporné, získáme *hierarchii třídy*.
- Pokud zisky sečteme, získáme přehled o tom, jak často se o žákovi ve třídě hovoří a získáme také jeho *atraktivitu – neatraktivitu*.

Kvalitativní analýza dotazníku:

- Hierarchie třídy (od kladných bodů odečítáme záporné, a podle toho žáky seřadíme nad nulu i pod nulu, zjistíme kolik % žáků je v kladné polovině).
- Vytvoříme graf – sociogram ukazující kladné a záporné volby.
- Zjišťujeme atraktivitu – neatraktivitu jednotlivých žáků podle voleb (sčítáme kladné a záporné body).
- Zjišťujeme jednotlivé vlastnosti žáků.

- Zjišťujeme pocity žáků v třídním kolektivu.

Kvantitativní analýza dotazníku:

- Podmíněno minimálně 80 % účastí žáků v dotazníkovém šetření.
- Zjišťujeme pocity žáků v třídním kolektivu aritmetickým průměrem.
- Aritmetickým průměrem dále zjišťujeme kvalitu kolektivu.
- Zjišťujeme žáky v kladné polovině třídy.
- Zjišťujeme počet vzájemných voleb (ze sociogramů).
- Zjišťujeme počet voleb celkem, obojí také v indexech.

Interpretovat výsledky dotazníku je vhodné v kontextu školy. Normy pro subjektivní pohledy žáků a kolektiv třídy stanovit nelze. Proto je vhodné s B – 4 pracovat v rámci školy, kdy ukazuje atmosféru a spokojenost žáků v dané třídě.

Dotazník B – 3

Dotazník byl také vytvořen českým psychologem Braunem, a to již v roce 1997, ale publikován byl až o rok později. Umožňuje orientaci ve vztazích mezi žáky v třídním kolektivu, pochopit sociální interakci skupiny a vytipovat ohrožené jedince. Vývoj dotazníku byl započat v roce 1992, vycházel ze standardizovaných metod (Hrabalův SORAD) a techniky klasické (sociogram), dále z amerických a australských dotazníků, nejvíce z výše zmiňovaného australského MCI. Předstupněm testu byly varianty B – 1 a B – 2, které byly zkušeny v letech 1993 – 1995. Konečná podoba testu B – 3 byla vyzkoušena v předvýzkumu a pak ve screeningu celé školy, kde se osvědčila jeho jednoduchá konstrukce i vyhodnocení.

B – 3 je použitelný až pro starší žáky (od 4. ročníku základní školy po maturanty). Dále se dá využít v zájmových a sportovních kroužcích, výchovných skupinách, v dětských domovech, ve výchovných ústavech, apod. Administrace trvá celkově asi 15–20 minut, vyhodnocení asi 45 minut na jeden kolektiv. Existují již i vyhodnocovací programy na internetu (např. Doležalův). Dotazník taktéž poskytuje možnost kvalitativního i kvantitativního zpracování, vyhodnocení probíhá na stejném principu jako výše zmiňovaný dotazník B – 4. B – 3 poskytne informace o postojích jednotlivce, dokáže odhalit outsidersy třídního kolektivu i tzv. sociometrické hvězdy, atd. (Braun, 1998). Celý dotazník je konstruován podobně jako B – 4, zejména položky 1, 2, 4, 6 jsou téměř identické. Dotazník se liší pouze položkami 3 a 5, které také využijeme pro naše zkoumání, abychom zjistili, jak nadaní žáci vnímají své zapojení do třídního kolektivu, a jaká je míra pocitů těchto žáků ve třídě. Kombinace různých technik (např. sociometrie, uzavřené otázky, škálování, apod.) přináší objektivizovaný pohled na třídní kolektiv a zvyšuje tak validitu techniky.

Formulace vybraných otázek:

- 3. Sám sebe hodnotím:
 - a) jsem vždy v centru dění ve třídě
 - b) občas se zúčastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
 - c) párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován
 - d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
 - e) o dění ve třídě nejevím zájem
- Položka 5. – škálování. Žáci mají zakroužkovat v daném řádku číslici (od 1–7), která nejlépe vystihuje míru jejich pocitů v třídním kolektivu:
 - pocit bezpečí X ohrožení
 - pocit přátelství X nepřátelství
 - atmosféra spolupráce X atmosféra lhostejnosti
 - pocit důvěry X nedůvěry
 - tolerance X netolerance

Walshova sociometrie třídního kolektivu (Walsh's Classroom Sociometrics)

Jedná se o tzv. nominační sociometrii, která se používá již od začátku 20. století pro monitorování sociálního statusu žáka v třídním kolektivu. Dá se chápat tedy jako empirická metoda monitorování vývoje sociální pozice a interpersonálních vztahů mezi žáky (Mezera, 2006).

Jedná se o softwarový program vytvořený v 90. letech 20. století americkým školním psychologem Walshem (Walsh, n.d.). Tento program během 10–15 minut dokáže zpracovat vypovídající vhled do interpersonálních vztahů ve školní třídě. Walsh vytvořil nástroj pro učitele a školní psychology za účelem rychlého získávání sociometrických výsledků na základě několika otázek, které zadají všem žákům ve třídě. Softwarový program je pak schopen jim nabídnout jak sociogramy pozitivních a negativních voleb žáka, tak i mapu sociálního postavení každého žáka ve třídě, stejně jako i sociometrický graf pozitivních a negativních preferencí, který jim umožní identifikovat nejen oblíbené (popular), ale i odmítané (rejected), opomíjené (neglected) a kontroverzní (controversial) žáky v třídním kolektivu. S jejich pomocí je možné ověřovat nejen kvalitu sociálních vztahů v třídním kolektivu, ale i efektivitu užitých intervenčních programů zaměřených na posílení týmové spolupráce ve zvolené školní třídě (Mezera, 2006). Autor při konstrukci vycházel z klasické morenovské sociometrie, navazoval na jednoduchou nominační sociometrii Longa a Jonesové. V USA je tato metoda velmi populární pro svou jednoduchost a rychlost. U nás však nebyla dosud přeložena, používá se její americká verze (Walsh, n.d.).

Z webové stránky <http://www.classroomsociometrics.com> si může uživatel stáhnout demoverzi Walshova programu sociometrie třídy (kompletní program lze také zakoupit), ale v podstatě i tuto demoverzi lze běžně používat v každodenní poradenské či školní praxi. Po nainstalování vyhodnocovacího programu již lze běžně zpracovávat

sociometrické údaje získané od žáků, a získané výsledky se dají velmi snadno přenést do programu Word nebo Powerpoint, kde se dají archivovat, jelikož demoverze tuto archivaci neumožňuje (Mezera, 2006).

Autor zformuloval celkem šest otázek (tři pozitivní a tři negativní), z nichž se vybírá pro výzkum vždy čtyři. Musí se použít všechny pozitivní, z negativních se vybírá pouze jedna. Administrace je velmi snadná a rychlá. Žáci otázkám dobře rozumí. Metoda je použitelná již od prvního stupně základní školy.

Jednotlivé položky:

- Pozitivní:
 1. S kým ze třídy bys chtěl sedět?
 2. S kým ze třídy bys chtěl pracovat?
 3. S kým ze třídy by sis chtěl hrát?
- Negativní:
 1. S kým ze třídy bys nechtěl sedět?
 2. S kým ze třídy bys nechtěl pracovat?
 3. S kým ze třídy by sis nechtěl hrát?

Ke každé položce může proband uvést až 5 jmen z daného kolektivu (Walsh, n.d.).

Počítačový program následně umožňuje rychlé zpracování:

- Sociogramů pozitivních a negativních voleb včetně zobrazení jednosměrných a vzájemných sociálních vazeb.
- Mapy sociálního postavení každého jednotlivého žáka ve třídě.
- Grafu pozitivních a negativních preferencí každého žáka.

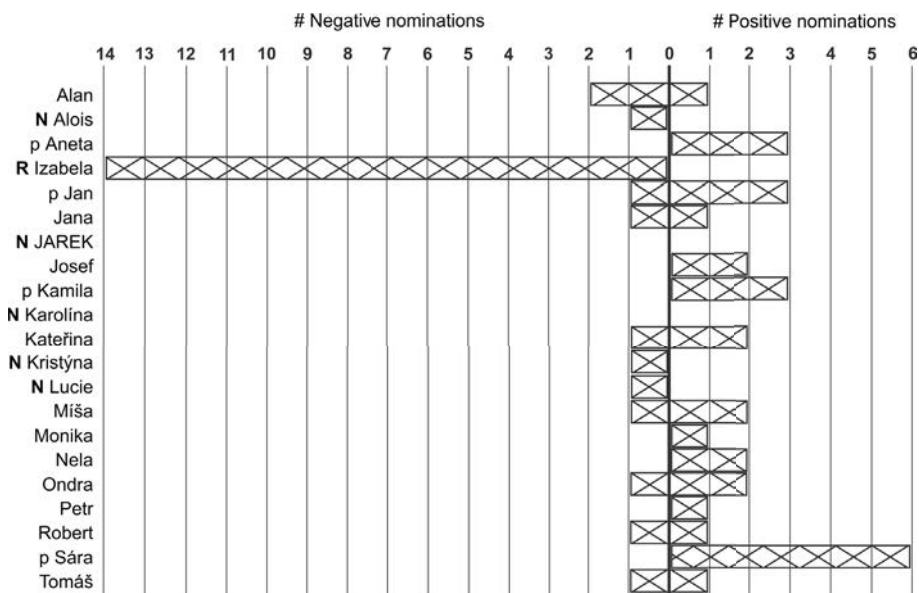
Dále program umožňuje:

- Výpočet procenta vzájemných sociálních voleb mezi jednotlivými žáky, který je jedním z indikátorů skupinové kohezivity.
- Rychlou identifikaci oblíbených (P), odmítaných (R), izolovaných (N) a kontroverzních (C) žáků v třídním kolektivu.
- Rychlou identifikaci žáků, kteří mají ve školní třídě interpersonální problémy (např. nepřátele).
- Měření sociálního klimatu třídy.
- Evaluaci a validizaci školních reedukačních socializačních či preventivních programů.
- Průběžné sledování vývoje a dynamiky sociálních vztahů v průběhu školního roku.

- Rychlou identifikaci skupin a podskupin žáků v třídním kolektivu (Mezera, 2006).
Výsledky sociometrie poukazují na:
 - Odmítané, izolované, kontroverzní, nebo naopak populární jedince;
 - Děti s interpersonálními problémy;
 - Sociální klima v třídním kolektivu;
 - Skutečnost, zda jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami akceptovány třídním kolektivem;
 - Rozdělení třídy a vytvořené třídní „party“ nebo skupinky (Vrbková, 2006).

Vyhodnocovací program poskytne uživateli informace o 5 možných variantách sociálního postavení žáků ve sledované třídě:

- P – Popular – oblíbený žák, u kterého dominují ve srovnání s průměrem ve třídě pozitivní volby.
- R – Rejected – odmítaný žák má zpravidla daleko více negativních voleb od spolužáků, než je průměr podobných voleb ve třídě, a daleko méně pozitivních preferencí, než je průměrná hodnota těchto voleb mezi spolužáky. Odmítaní žáci zpravidla vykazují agresivní projevy v chování a obvykle mají vážné adaptační problémy v dalších etapách svého vývoje. Užívají daleko méně technik verbální asertivity, jsou impulzivnější než ostatní spolužáci, nejsou schopni sociální anticipace svého chování a v oblasti školního výkonu vykazují významně nižší úroveň individuálního sebehodnocení.
- N – Neglected – opomíjený žák v průběhu sociometrie zpravidla nezíská pozitivní ani negativní volby od svých spolužáků. Opomíjení žáci vykazují významně vyšší úroveň sociální úzkostnosti, naproti tomu však nízkou míru subjektivně vnímaných sociálních dovedností. Vrstevníci je většinou charakterizují jako slabé a méně kooperativní spolužáky, kteří daleko častěji porušují školní řád a ve škole dosahují špatných studijních výsledků.
- C – Controversial – žáci kontroverzní vykazují přibližně stejný počet pozitivních a negativních voleb od ostatních spolužáků než je průměr pozitivních a negativních preferencí ve třídě. Většina spolužáků k nim zaujímá ambivalentní vztahy. Kontroverzní žáci mají daleko větší tendenci k poruchám chování, dívky s tímto sociálním statutem jsou vystaveny daleko častěji riziku předčasné gravidity.
- A – Average – průměrný žák není ve výsledcích této sociometrie zobrazován (Mezera, 2006).



Obrázek 14.1. Ukázka výsledného grafu Walshovy sociometrie.

Vysvětlivky ke grafu:

P – populární

R – odmítnutý, zavržený

N – přehlížený, opomíjený

C – kontroverzní

Sociogram zachycuje nejen sociální vazby mezi jednotlivými žáky, ale i procento vzájemných preferencí/negací mezi žáky, které je velmi dobrým indikátorem kohezivity třídního kolektivu. Ve třídě s vyšším procentem vzájemných voleb je daleko lepší sociální atmosféra, protože žáci se navzájem akceptují. Akceptovaní žáci pak zpravidla nevykazují projevy záškoláctví, není-li ovšem třída natolik narušena žáky s poruchami chování, kteří v třídním kolektivu určují základní normy kolektivního chování. V takovém případě se občas stává, že třídním kolektivem jsou odmítáni žáci s výborným prospěchem, kteří se ocitají na okraji kolektivu. Negativní sociogram poskytuje stejně významné informace. Informuje o neoblíbených žácích, a to zejména pro svoje chování. S těmi žáky nechce nikdo sedět v lavici, nikdo s nimi nechce spolupracovat (Walsh, n.d.).

14.5 Závěr

Otázka postavení nadaného žáka ve školní třídě by měla být důležitou součástí problematiky nadání. A to nejen proto, že odborníci z celého světa poukazují na důležitost vzájemného ovlivňování účastníků sociálního vztahu, ale i proto, že větší výzkumné studie v této oblasti chybí. Jak jsme se mohli dočíst, nadaný žák je ve svých charakteristikách a projevech velmi specifický. Stejně tak se bude projevovat i ve výchovně vzdělávacím procesu – jako velmi specifický s vlastními individuálními požadavky, a to nejen na tempo, ale i styl, kvalitu a množství práce. Nadaný žák je obvykle samostatně pracující, neschopný spolupráce zejména se žáky, kteří nejsou na podobné rozumové a vědomostní úrovni a kteří nepřemýšlí a nepracují stejně rychlým tempem. Nepochopení je vzájemné, jelikož rozumově průměrně disponovaní žáci (případně s oslabeným intelektem) nechápuou výroky, názory a myšlenky mimořádně nadaných. Je to podobné jako vztah např. průměrné populace a osob s mentálním postižením. Také v tomto případě často můžeme narážet na nepochopení.

Proto se domníváme, že vysledování obrazu mimořádně nadaného žáka v třídním kolektivu může být velmi zajímavé a důležité. Pokusili jsme se tedy navrhnout a popsat možné metody zkoumání této problematiky. Tyto metody jsme již dříve vyzkoušeli v pilotní studii, kde se velmi osvědčily pro svou jednoduchost a srozumitelnost. A to nejen pro žáky při vyplňování, ale i při následném vyhodnocování.

Pro další zkoumání proto navrhuje použít stejné metody diagnostiky, vycházet ze stejných předpokladů jako u pilotní studie a rozšířit zkoumaný vzorek tak, aby se dala data statisticky zpracovat a výsledky byly zobecnitelné na celou populaci. Dále navrhuje prozkoumat vliv různých proměnných na postavení nadaného žáka ve třídě, jako například vliv hodnocení nadaného žáka učitelem na hodnocení nadaného žáka jeho spolužáky, případně vliv osobnostních determinant nadaného na jeho hodnocení spolužáky, a další.

15 Genderové nerovnosti ve výuce angličtiny: kategoriální systémy a první kvantitativní sonda

Marie Doskočilová

15.1 Úvod

Gender představuje sociální dimenzi biologického pohlaví, soubor atributů, které jsou mužům a/nebo ženám připisovány v daném společenském, kulturním a historickém kontextu. Odborná literatura rozlišuje mezi dichotomickým biologickým pohlavím, tedy rozdělením na muže a ženu na základě vnějších pohlavních znaků, a genderem jako proměnlivou skupinou charakteristik těmto pohlavím připisovaným. Tato kapitola se zaměřuje na odraz konceptu genderu ve výuce anglického jazyka. V návaznosti na dosavadní výzkumy vymezuje tři oblasti genderových nerovností ve výuce a prostřednictvím pro tento účel vytvořených kategoriálních systémů si klade za cíl zmapovat situaci v daném výzkumném vzorku.

Kapitola navazuje v představení dizertačního projektu na předchozí publikace (Doskočilová, 2010, 2011). Nejprve shrnuje teoretická východiska a zaměřuje se na výsledky vybraných výzkumů v oblasti genderu ve výuce, konkrétně výskytu genderových nerovností. Dále představuje finální verze kategoriálních systémů vypracovaných pro potřeby analýzy výuky z hlediska genderu a také design výzkumu. V neposlední řadě předkládá vybrané výsledky kvantitativní sondy. V závěru diskutujeme o přínosech a potenciálních překážkách tohoto přístupu.

15.2 Gender ve výuce a potenciální nebezpečí stereotypního vnímání dívek a chlapců

15.2.1 Teoretické vymezení genderu ve výuce

Gender byl dlouhou dobu viděn skrze prizma biologického esencialismu (Bem, 1993; Smetáčková, 2007), teorie, která je úzce spjata s androcentrickým viděním světa a muže a ženy vnímá jako dichotomické kategorie, jejichž typické znaky jsou důsledkem a odrazem biologické přirozenosti, čímž sice zjednodušuje realitu, ale zároveň zcela marginalizuje sociální vlivy. Poststrukturalismus sice dekonstruuje toto binární

vnímání reality (Francis & Skelton, 2005, s. 5), ovšem za pozůstatek vlivu biologického esencialismu lze považovat genderové stereotypy. Těmi rozumíme přepisování fixních, zobecňujících atributů, které vycházejí z představ o typičnosti vzhledu, chování a povahy muže či ženy. Stereotypizace na základě pohlaví se odráží v tvorbě genderové identity (více viz Doskočilová, 2011). Hlavními nositeli genderových stereotypů jsou rodiče, média a v neposlední řadě škola (Fitzpatrick & McPherson, 2010; Bem, 1981), která může tímto následně pozitivně nebo negativně ovlivňovat další směřování žáka. Škola je v nesnadné pozici, na jedné straně je vnímána jako nositelka tradice, na straně druhé by ale měla zajišťovat z tradice potenciálně plynoucími předsudky nezatížené prostředí, v němž je žákům umožněno plně rozvinout své předpoklady.

15.2.2 Vybrané výsledky výzkumů aspektu genderu ve výuce

V případech, že jsou stereotypy jakéhokoli typu, tedy i genderové, prosazovány, jsou jimi žáci zatíženi ve svém sebepojetí, aspiracích a výkonech, jak dokládá koncept hrozby stereotypu – *stereotype threat* (Steele & Aronson, 1995; Smith & White, 2001). Jakmile si jedinec uvědomí stereotypní zatížení, signifikantně to zhorší jeho výsledky ve sledovaném testu (Nosek, 2009; Steele & Aronson, 1995; Smith & White, 2001). Tento předpoklad ve své práci potvrzují i Goodová, Woodzicka a Wingfieldová (2010), které zkoumaly a v daném zkoumaném souboru potvrdily vliv genderových stereotypů zachycených v obrázcích učebnic na výkon žáků v hodinách fyziky (Good et al., 2010; více viz Doskočilová, 2011).

I většina ostatních námi sledovaných výzkumů se týká vlivu genderových stereotypů a případných nerovností na výuku matematiky, fyziky či chemie. Výsledky opakovaně ukazují několik oblastí, ve kterých k nerovnostem dochází. Zvýhodňování jsou podle nich především chlapci. Chlapcům je během vyučovacích hodin těchto předmětů věnováno více pozornosti (Peterson & Fenema, 1985; Brophy, 1985), například učitelé¹¹⁶ udržují s chlapci intenzivnější oční kontakt a účastní se více neformálních interakcí (Thorne, 1993; Becker, 1981). Časová dotace interakcí mezi učitelem a chlapci je delší, je jim poskytována kvalitativně i kvantitativně lepší zpětná vazba, jsou více povzbuzováni a při správné odpovědi více chváleni (Sadker & Sadker, 1982; Thorne, 1993; Morse & Handley, 1985; Smetáčková, 2007). Chlapcům jsou kladeny náročnější otázky (Smetáčková, 2007; Peterson & Fenema, 1985; Žinec Anima, 2002) a vyučující umožňují chlapcům, aby třídě ve vyučování dominovali (Thorne, 1993; Brophy 1985; Lavy, 2004). Chlapci jsou vnímáni jako úspěšnější v těchto předmětech, následně si v nich i více věří a v případě volitelnosti je i preferují (AAUW, 1992; Lavy, 2004). Není nezajímavé, že například v USA jsou tyto rozdíly méně markantní než například v zemích Evropské unie (AAUW, 1998), což autoři připisují cílenému vzdělávání učitelů v oblasti gender studies a nácviku citlivosti

¹¹⁶ V textu je použito generické maskulinum učitel/žák v situacích, kde je míněno i učitelka/žákyně

vůči genderovým nerovnostem (AAUW, 1998). Stejně tak hypotéza o zvýhodnění dívek nad chlapci byla vyvrácena ve výzkumu realizovaném na izraelských veřejných středních školách, výsledky odhalily, že znevýhodňování jsou ve výše zmíněných oblastech chlapci (Lavy, 2004).

Yepezová (1994) provedla kvalitativní a kvantitativní sondu do výuky v hodinách ESL¹¹⁷ pomocí videozáznamů, v nichž si dala za cíl zjistit, do jaké míry odpovídá chování vyučujících dosavadním poznatkům o genderově nekorektním jednání ve třídě. S použitím kategoriálního systému INTERSECT (*Interactions for Sex Equity in Classroom Teaching*) sledovala četnost a kvalitu interakcí ve třídě: pochval (tedy pozitivního zpevňování), přijetí správné odpovědi, oprav chybných odpovědí a kritiky jako indikátoru silného nesouhlasu. Na rozdíl od jiných autorů (např. Sadker & Sadker, 1989) ovšem dospěla Yepez k závěru, že v případě tří učitelů ze čtyř byly řízení třídy, obsah a forma výuky a interakce ve třídě velmi genderově vyvážené.

Jak vyplývá z výše zmíněného, ačkoli výsledky vybraných dosavadních výzkumů v oblasti genderových stereotypů a genderové nerovnosti ve výuce naznačují přítomnost negativních vzorců z hlediska genderové korektnosti, nelze a priori předpokládat, že se vyskytují plošně. Proto je žádoucí v České republice realizovat nejen kvalitativní sondy do výuky z hlediska genderových nerovností, ale i kvantitativní výzkumy na větších souborech dat. Jeden z takových výzkumů prezentuje následující kapitola.

15.3 Cíle a design výzkumu, výzkumné otázky

Výzkum genderu s sebou nese mnohá úskalí. Není snadné vstoupit do genderových systémů, které nás obklopují, jelikož jsou natolik integrální součástí každodenního života, že je často nezaznamenáme (Kimmel, 2000; Smetáčková, 2007). Navíc koncept genderu je často zjednodušován a zaměňován za biologické pohlaví, což může vést ke zkreslení vnímání pozorované reality a výsledků bádání. K jisté schematizaci vede i přílišný důraz na kvantitativní design, jelikož pro účely takto postaveného výzkumu musíme využít právě snadno kvantifikovatelné dichotomické proměnné muž – žena (chlapec – dívka).

Cílem představovaného výzkumu je zjistit, zda v níže uvedených sledovaných aspektech výuky angličtiny dochází k nerovnému přístupu ze strany učitele k chlapcům či dívkám. Při identifikaci jednotlivých oblastí a tvorbě z nich vyplývajících kategoriálních systémů jsme vycházeli z výsledků předchozích výzkumů týkajících se této problematiky, které uvádíme na předchozí straně.

¹¹⁷ ESL (někdy také EFL) je zkratkou pro anglickou *English as a Second / Foreign Language*, tj. mezinárodně uznávané označení pro výuku angličtiny jako cizího jazyka.

Na základě tohoto cíle byly formulovány výzkumné otázky: *V jakých aspektech dochází ve výuce anglického jazyka k nerovnému přístupu učitele k žákům na základě pohlaví? Odrážejí tyto oblasti genderové stereotypy?* Tato otázka byla konkretizována pro tři sledované aspekty výuky.

- Míra pozornosti učitele věnovaná chlapcům a dívkám.
- Vyvolávání chlapců a dívek v hodinách angličtiny: četnost, pořadí vyvolání a typy kladených otázek.
- Disciplína: pochvaly a napomenutí v reakci na výkon a chování žáků.

Prezentovaná sonda pracuje s výzkumným souborem pořízeným v projektu *Videostudie anglického jazyka*, kterou realizuje Institut výzkumu školního vzdělávání (Najvar et al., 2011). Výzkumný soubor sestával ze záznamů 79 hodin anglické výuky na druhém stupni ZŠ v třech moravských krajích: Olomouckém, Zlínském a Jihomoravském. Školy byly vybrány náhodným váženým výběrem. (více viz Najvar et al., 2008). Pro potřeby prezentovaného výzkumu byl vytvořen podsoubor 73 hodin. Z původního vzorku byly vyřazeny ty vyučovací hodiny, v nichž probíhala výuka pohlavně homogenních skupin.

Výuka byla zachycena na videozáznamu pomocí dvou kamer: učitelské, která snímá především učitele, a žákovské, která snímá převážně žáky tak, aby úhly těchto dvou kamer zabraly pokud možno všechny žáky a jejich učitele. Toto uspořádání se ukázalo nezbytným pro práci s kategoriálním systémem Míra pozornosti učitele (více viz dále). Pro potřeby prezentované analýzy byly vytvořeny tři kategoriální systémy (tabulka 15.1, 15.3, 15.4).

15.4 Kategoriální systémy pro kvantitativní analýzu

Jak již bylo zmíněno, pro potřeby obsahové analýzy¹¹⁸ byly vytvořeny tři kategoriální systémy, jeden pro každý sledovaný aspekt výuky (viz kapitola 15.3), které pokrývají všechny okruhy výzkumných otázek. Kódování kategorie *míra pozornosti učitele* je provedeno prostřednictvím *time-sampling* v programu Videograph, tedy časovým kódováním, kdy jednotlivé jevy jsou zaznamenávány tak, jak probíhají v určeném časovém úseku, v našem případě 10 sekund. Sledované jevy *vyvolávání* a *kázeňské pokyny učitele* jsou v závislosti na četnosti výskytu kódovány do záznamových archů, které byly pro tento účel vytvořeny.

¹¹⁸ Komplexní obsahová analýza bude provedena v rámci dizertační práce autorky.

Tabulka 15.1

Kategoriální systém: míra pozornosti učitele

Kategorie	Obsahové vymezení
Žádná	Časové úseky před začátkem hodiny či po jejím skončení, neprobíhá výuka.
Pozornost učitele není věnovaná chlapcům ani dívkám	Učitel neobrací přímou pozornost k dívkám ani chlapcům v 80 a více procentech intervalu, neprobíhá většinou z jeho strany verbální ani neverbální komunikace.
Pozornost učitele věnovaná chlapcům	Učitel obrací pozornost alespoň v 80 % intervalu k chlapcům (skupině či jednotlivci), komunikace probíhá verbálně či neverbálně.
Pozornost učitele věnovaná dívkám	Učitel obrací pozornost alespoň v 80 % intervalu k dívkám (skupině či jednotlivci), komunikace probíhá verbálně či neverbálně.
Pozornost učitele věnovaná dívkám i chlapcům	Učitel obrací pozornost ke všem žákům, oslovuje celou třídu, oční kontakt udržuje těkavě s dívkami či chlapci, komunikace probíhá verbálně či neverbálně.
Nelze určit	Učitel je mimo záběr kamery, nelze s určitostí říci, komu se věnuje.

Kategoriální systém *míra pozornosti učitele* (tabulka 15.1) obsahuje kategorie s nízkým stupněm vyvozování (*low-inference categories*), byl testován a postupně přepracován do výsledné podoby, která obstála v ověření výzkumného nástroje. Výsledná inter-coder reliability (dále jen ICR), tedy míra shody mezi kódovateli, dosáhla přijatelných hodnot (Cohen's Kappa > 0.70 a přímá shoda > 85 %).

Kategoriální systém *vyvolávání* (tabulka 15.2) sleduje tři skupiny zkoumaných jevů zařazených pod vyvolávání: v první rovině rozlišuje, kdo je vyvolán, tedy dívka, chlapec, či zda je otázka položena do pléna. Druhá rovina sleduje, zda se jedná o první pokus o správnou odpověď nebo zda byl žák vyvolán proto, aby opravil chybu svou nebo svého spolužáka. Ve třetí rovině se zajímáme o typ kladené otázky, zda je jednoduchá, zda vyžaduje syntézu více dovedností, či zda se výuky nijak netýká.

Do kódovacího archu byly zaznamenány četnosti výskytu jednotlivých vyvolání, které byly zároveň zařazeny do správné kategorie ve druhé a třetí rovině.

Tabulka 15.2

Kategoriální systém: vyvolávání

Kategorie	Obsahové vymezení
Vyvolávání chlapců	Učitel vyvolává chlapce, požaduje po nich odpovědi na otázky nebo řešení problémů.
Vyvolávání dívek	Učitel vyvolává dívky, požaduje po nich odpovědi na otázky nebo řešení problémů
Vyvolávání všech žáků	Učitel pokládá otázku všem žákům ve třídě, aniž by rozlišoval mezi chlapci a dívkami.
Otázka: první pokus	Učitel dává příležitost tázanému žákovi odpovědět na otázku jako první.
Otázka: opravný pokus	Učitel dává příležitost tázanému žákovi opravit předchozí pokus svůj či spolužákův.

Kategorie	Obsahové vymezení
Otázky mechanické	Otázky a úkoly nevyžadující integraci více jazykových dovedností, paměťové úkoly, otázky vyžadující jednoslovné znalostní odpovědi v rámci opakování. Např. překlad slovíček, zopakování již řečeného, opakování po přehrávači apod.
Otázky komplexní	Otázky vyžadující znalostní odpovědi na otázky všeobecného charakteru, které nesouvisejí přímo s učivem nebo jsou novinkou; demonstrace jazykových dovedností a jejich kombinací, překlad větších celků, delší rozhovor v angličtině v rámci jednoho vyvolání.
Otázky netýkající se učiva	Řečnické otázky s disciplinárním podtextem, ujišťovací otázky, pokyny a příkazy. Otázky jsou kladeny v češtině.

Tabulka 15.3

Kategoriální systém: kázeňské pokyny učitele

Kategorie	Obsahové vymezení
Pochvala dívky	Učitel reaguje na výkon/chování dívky verbální pochvalou.
Pochvala chlapce	Učitel reaguje na výkon/chování chlapce verbální pochvalou.
Napomenutí dívky	Učitel reaguje na výkon/chování dívky verbálním napomenutím.
Napomenutí chlapce	Učitel reaguje na výkon/chování chlapce verbálním napomenutím.

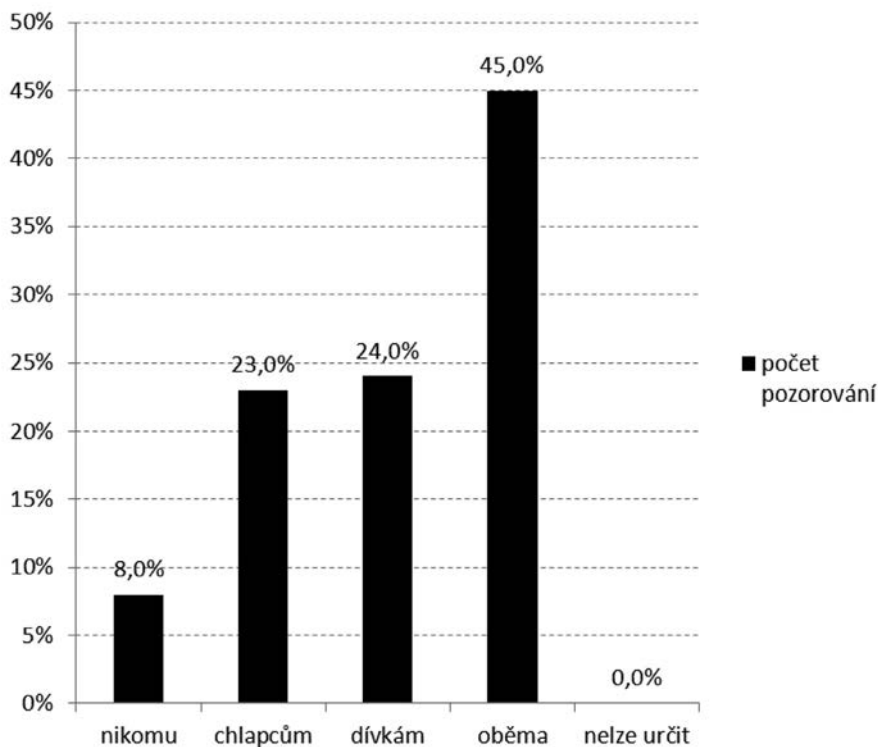
Kategoriální systém pro analýzu kázeňských pokynů učitele (tabulka 15.3) se zaměřuje na disciplinaci, učitel reaguje na výkon žáků pozitivně či negativně prostřednictvím *kázeňské pokyny učitele*. I v tomto případě byly četnosti výskytu sledovaných jevů zaneseny do kódovacích archů.

15.5 Vybrané výsledky analýzy

Výše uvedené kategoriální systémy poté, co byly upraveny na základě výsledků ICR, byly uplatněny pro analýzy jednotlivých vyučovacích hodin. Průběžné výsledky kódování byly systematizovány do databází, které slouží jako východisko pro následné statistické analýzy. První výsledky pro každý kategoriální systém uvádíme v této kapitole.

Míra pozornosti učitele

Jak můžeme vidět na obrázku 15.1, ve vyučovacích hodinách angličtiny převažuje situace, kdy učitel věnuje svou pozornost buď celé třídě (průměrně 19,6 minut z hodiny) nebo nikomu (průměrně 3,6 minuty). Dívkám či chlapcům odděleně věnuje pozornost průměrně 20,3 minuty v hodině s tím, že v absolutních hodnotách nepatrně více dívkám.



Obrázek 15.1. Pozornost učitele v rámci jednotlivých kategorií.

Vzhledem k tomu, že v jednotlivých hodinách není počet chlapců a dívek stejný, bylo nutné výsledky přepočítat tak, aby poměr míry pozornosti věnované chlapcům a pozornosti věnované dívkám odpovídal poměru zastoupení obou pohlaví v jednotlivých hodinách. Jak je patrné z obrázku 15.2, rozdíly jsou tím ztelnější. Přepočítání přináší lepší porozumění zkoumaného jevu. Chlapcům je pozornosti ve většině hodin věnováno více než dívkám (obrázek 15.2). Analýza ukazuje, že ve vzorku existuje chlapcům šest učitelů (D, E, F, J, K, W), kteří se konsistentně ve všech svých hodinách zaznamenaných pro účely tohoto výzkumu věnují více chlapcům, a naopak dva učitelé (I, N) věnující více pozornosti dívkám. U zbývajících šestnácti učitelů se situace buďto lišila v jednotlivých hodinách, nebo vzorek obsahuje pouze jednu jejich zaznamenanou hodinu.



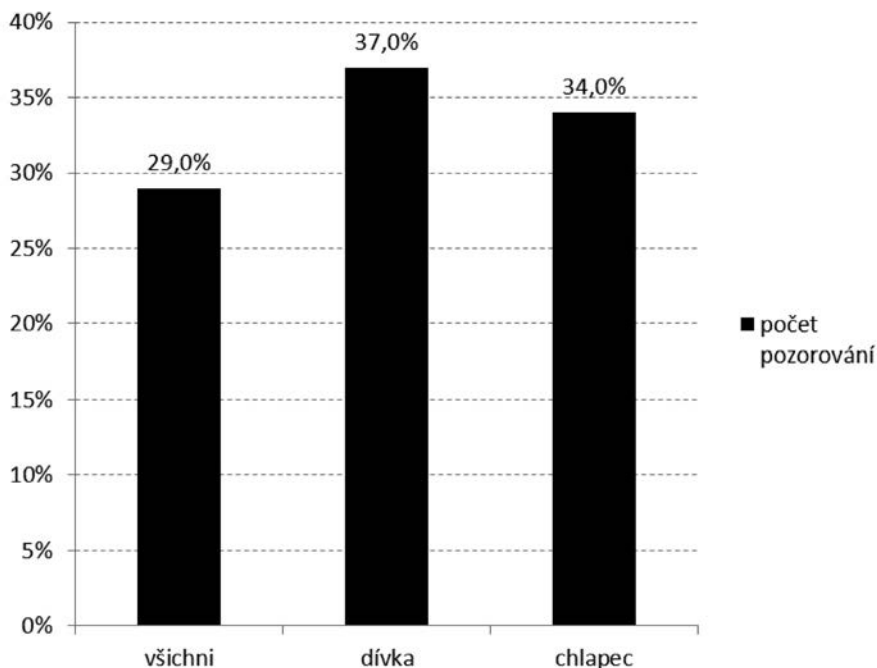
Obrázek 15.2. Přepočítaný poměr míry pozornosti učitele věnované chlapcům a dívkám po zohlednění reálného poměru chlapců a dívek ve zkoumaných třídách.

Vyvolávání žáků

Analýza vyvolávání žáků byla realizována pomocí observačního archu, který byl pro tyto účely vytvořen. V této kapitole se budeme zabývat pouze četnostmi vyvolání v jednotlivých hodinách a jejich poměrem. Podrobnějšími analýzami typů otázek či pořadí vyvolání se budeme zabývat v dizertační práci.

Průměrný počet vyvolání na vyučovací hodinu v našem vzorku byl 136 (SD = 21,58). Minimum vyvolání v hodině bylo 101, maximum potom 173. Žáci byli nejvíce vyvoláváni v první polovině hodiny. Drtivá většina žáků byla vyvolávána na první pokus o odpověď na otázku, případné opravy prováděl až na občasné výjimky ve všech sledovaných hodinách učitel.

V absolutním součtu, jak ukazuje obrázek 15.3, byly mírně více vyvolávány dívky než chlapci. Necelá třetina otázek směřovala do celé třídy bez specifického určení, kdo odpoví. Ovšem postupujeme-li stejně jako u předchozího kategoriálního systému, tedy odvážíme-li počty vyvolání tak, aby odpovídaly poměru dívek a chlapců v jednotlivých hodinách, výsledek se mění. Ve 46 hodinách z celkového počtu 73 vyučovacích hodin byli více vyvoláváni chlapci (obrázek 15.4).



Obrázek 15.3. Vyvolávání žáků.



Obrázek 15.4. Přepočítaný poměr vyvolávání chlapců a dívek po zohlednění reálného poměru chlapců a dívek ve zkoumaných třídách.

Kázeňské pokyny učitele

V rámci kategoriálního systému *kázeňské pokyny učitele* jsme oproti předchozím dvěma zjistili nižší četnosti výskytu sledovaných jevů, což do jisté míry omezuje možnosti následných analýz. Nebylo možné vážit počet napomenutí a pochval vzhledem k poměru počtu dívek a chlapců, jelikož v 38 vyučovacích hodinách nedošlo k výskytu pozorovaného jevu. Z tohoto důvodu jsme zvolili jiný přístup vážení výsledků, kde počet vyvolání jsme vztáhli na jednotku, jíž byl jeden žák.

Tabulka 15.4

Srovnání počtu pochval a napomenutí jednotlivých žáků ve sledovaných hodinách (četnost zkoumaného jevu vydělena počtem chlapců / dívek ve třídě)

Pochvaly			Napomenutí								
hodina	chlapci	dívky	hodina	chlapci	dívky	hodina	chlapci	dívky	hodina	chlapci	dívky
Aj_A1	0	0,1	Aj_O3	0,1	0,2	Aj_A1	0,4	0	Aj_O3	0,8	0,2
Aj_A2	0	0,2	Aj_O4	0,3	0,2	Aj_A2	0,7	0,2	Aj_O4	1,1	0,5
Aj_A3	0,2	0,1	Aj_P1	0,3	0,5	Aj_A3	0,6	0,2	Aj_P1	0,1	0
Aj_A4	0	0,3	Aj_P2	0,7	0,7	Aj_A4	0,5	0	Aj_P2	0,2	0,1
Aj_B1	2,2	1	Aj_P3	0,9	0,5	Aj_B1	0	0,3	Aj_P3	0,5	0
Aj_B2	0,7	0,8	Aj_P4	1,8	1	Aj_B2	0,3	0,6	Aj_P4	0	0
Aj_B3	1,4	1,3	Aj_Q1	0,6	0,3	Aj_B3	1,2	1	Aj_Q1	0,4	0
Aj_B4	0,4	0,5	Aj_Q2	0	0	Aj_B4	0,2	0,3	Aj_Q2	0,7	0,4
Aj_D1	1,6	1,2	Aj_R1	0,8	0,9	Aj_D1	0,4	0	Aj_R1	0,9	0,6
Aj_D2	0	0,5	Aj_R2	1,7	2,5	Aj_D2	1,2	0,5	Aj_R2	0,7	0
Aj_D3	0,3	0,2	Aj_S1	0,7	0,4	Aj_D3	1,25	0,4	Aj_S1	0	0,3
Aj_D4	0,5	1,1	Aj_S2	0,7	0,5	Aj_D4	0,5	1	Aj_S2	0,2	0
Aj_E1	1,9	2,3	Aj_S3	0,9	0,8	Aj_E1	2,3	0,7	Aj_S3	0,6	0,2
Aj_E2	4,3	2,5	Aj_S4	0,2	1	Aj_E2	1,3	1	Aj_S4	0,7	0,7
Aj_E3	1,2	0,3	Aj_T1	0,1	0,1	Aj_E3	1	0,3	Aj_T1	0,5	0,9
Aj_E4	1	0,5	Aj_T2	0,2	0	Aj_E4	1,5	0,8	Aj_T2	1	0,5
Aj_F1	0,4	0	Aj_T3	0,1	0,6	Aj_F1	1,4	2	Aj_T3	0,5	0,4
Aj_F2	0,8	0	Aj_T4	0,6	1	Aj_F2	0,5	0	Aj_T4	1,4	1,1
Aj_F3	0	0	Aj_U1	0,5	1	Aj_F3	0,8	0,1	Aj_U1	1	0,3
Aj_F4	0	0,4	Aj_U2	1,5	2,4	Aj_F4	1,3	0,8	Aj_U2	4,7	0,6
Aj_G2	0,3	0,6	Aj_U3	1,7	0,8	Aj_G2	0,1	0	Aj_U3	2,3	0,2
Aj_H1	1,2	0,5	Aj_U4	1,3	1,4	Aj_H1	0	0	Aj_U4	3,1	2
Aj_H2	0,4	0,3	Aj_V1	3,5	2	Aj_H2	0,4	0,2	Aj_V1	3,5	0,9
Aj_H3	1,4	1,2	Aj_V2	2	0,8	Aj_H3	0,3	0,1	Aj_V2	2,7	0,6
Aj_H4	2,4	0,8	Aj_V3	3,7	3,5	Aj_H4	0,8	0,3	Aj_V3	4,7	0,2
Aj_I1	1,2	0,6	Aj_V4	3,7	2,6	Aj_I1	0	0	Aj_V4	1,7	0,7
Aj_I2	0,4	0,1	Aj_W1	0	0,8	Aj_I2	0	0	Aj_W1	0,8	0,3
Aj_I1	0,3	0,6	Aj_W2	0,5	0	Aj_I1	0,3	0,1	Aj_W2	1,5	0
Aj_J2	0	0,8	Aj_W3	0,4	0,2	Aj_J2	0,8	0	Aj_W3	0,1	0,2
Aj_K1	3	1,2	Aj_W4	0,4	0,2	Aj_K1	0,7	0	Aj_W4	2,3	0,5
Aj_K2	3,7	1,1	Aj_X1	2	2,1	Aj_K2	0	0	Aj_X1	0,7	0,5
Aj_L1	0	0,1	Aj_X2	0,6	0,3	Aj_L1	0	0,1	Aj_X2	2,9	1
Aj_M1	0,5	0,4	Aj_Y1	1,2	1,2	Aj_M1	1,4	0,3	Aj_Y1	0,5	0
Aj_N1	1,5	1,4	Aj_Y2	0	0,8	Aj_N1	1,3	0,5	Aj_Y2	2,1	0,3
Aj_N2	0,3	0,8	Aj_Y3	0,6	1	Aj_N2	0,5	1	Aj_Y3	1,8	0,5
Aj_O1	0,1	0,2	Aj_Y4	0,7	1,2	Aj_O1	0,8	0,2	Aj_Y4	0,2	0,2
Aj_O2	0,5	0,6				Aj_O2	0,8	0,3			

Z tabulky 15.4 vyplývá, že při zohlednění reálného počtu chlapců a dívek ve třídách byli v 37 hodinách častěji chváleni chlapci, zatímco v 36 hodinách byly častěji chváleny dívky. Co se týká napomínání, v 54 hodinách byli více napomínáni chlapci, pouze v 19 hodinách dívky.

15.6 Diskuse a závěry

Tato kapitola představila koncept genderu ve výuce, nejprve teoreticky vymezuje použité pojmy, poté se zaměřila na výsledky vybraných zahraničních výzkumů výuky z hlediska genderové (ne)rovnosti. Následně předložila kategoriální systémy, které jsme sestavili pro analýzu videozáznamů vyučovacích hodin anglického jazyka z hlediska genderové (ne)rovnosti v přístupu k chlapcům či dívkám. V poslední podkapitole byly prezentovány první výsledky kvantitativních analýz výuky anglického jazyka.

Za pozitiva zde představených kategoriálních systémů považujeme jejich podrobnost, jež nám umožňuje detailně sledovat vymezené aspekty edukační reality. Pomocí obsahové analýzy jsme kvantifikovali sledované jevy v často diskutovaných oblastech výskytu genderové nerovnosti. Nevýhodou kvantitativní analýzy ovšem je, že se získáváme informace pouze o počtu sledovaných interakcí, nikoli o jejich kvalitě či například důvodech, které učitele vedly k jejich volbě. Na druhou stranu ale v situacích, kdy se některé vzorce opakují nezávisle na sobě u různých učitelů v různých hodinách, lze předpokládat, že se jedná o trend, který si zaslouhuje výzkumnou pozornost.

V těchto případech budou v další fázi výzkumu provedeny kvalitativní sondy prostřednictvím interpretativní analýzy, abychom odhalili jemné nuance, které se v generalizující obsahové analýze mohou ztratit. Hlubší pohled do kontextu sledovaných jevů pomůže ukázat, zda a do jaké míry je nedostatek pozornosti ze strany učitele projevem nezájmu, či naopak odměnou za důvěryhodnou práci žáka, a dále zda tato případná „odměna“ není paradoxně v dlouhodobém horizontu výuky vlastně znevýhodněním.

Potenciálním nedostatkem našeho výzkumu tak, jak je postaven, je pouze omezená možnost proniknout do hlubších důvodů, které podmiňují četnost pozorovaných jevů. Zde by se jako řešení nabýzely doplňující polostrukturované rozhovory s učiteli, které umožňují detailněji rozkrýt pozadí a příčiny jejich jednání. Ovšem využití tohoto výzkumného nástroje brání relativně dlouhý časový odstup mezi nynější analýzou dat a jejich sběrem.

Obzvláště v kategoriálních systémech *míra pozornosti* a *vyvolávání* je výhodou vysoký počet sledovaných případů v každé kategorii. Naopak u kategoriálního systému *kázeňské pokyny učitele* je počet sledovaných jevů v jednotlivých kategoriích nízký,

navíc v některých případech se sledovaný jev nevyskytuje vůbec, což znesnadňuje následné analýzy. Dalším možným negativem jednoduchých kvantitativních analýz je nebezpečí nepřiměřené generalizace a zkreslení dat.

V následujících fázích výzkumu budou generovány další kvantitativní výsledky. Všechny získané výsledky budou následně ověřeny pomocí statistických testů, aby bylo možné posoudit, do jaké míry jsou zjištěné rozdíly statisticky významné a do jaké míry jsou naopak pouze dílem náhody. Výsledky vycházející z jednotlivých kategoriálních systémů budou analyzovány ve vzájemných souvislostech a doplněny o výsledky kvalitativních sond.

16 Kvantitativní analýza učebních úloh z pohledu rozvíjení kompetence k učení ve výuce

Veronika Lokajíčková

16.1 Úvod

Kompetencí (včetně těch klíčových) je ve vzdělávání vymezena celá řada. Schopnost učit se je však jednou ze základních dovedností, kterou by si měl každý jedinec postupně osvojit, aby obstál nejen v průběhu školní docházky. Kapitola je pojata jako přehledová studie s metodologickým vyústěním. Těžiště kapitoly spočívá v objasnění teoretických východisek a vymezení stěžejních pojmů a ve stručném shrnutí dosavadního stavu poznání. Cílem kapitoly je nastínit promyšlenou pracovní strukturu vytváření kategoriálního systému pro kvantitativní analýzu zastoupení učebních úloh ve výuce vyučovacího předmětu zeměpis. Kapitola přispívá k prohloubení problematiky kvantitativní fáze šetření disertační práce *Rozvíjení kompetence k učení prostřednictvím učebních úloh*, kterou autorka zpracovává.

Výzkum kompetence k učení bude smíšeného charakteru a bude rozčleněn do dvou hlavních fází: (1) kvantitativní analýza učebních úloh a (2) kvalitativní analýza učebních úloh. Cílem kvantitativní fáze je podrobné zmapování a kategorizace příležitostí k učení, resp. učebních úloh v souboru vyučovacích hodin zeměpisu zaznamenaných na video. Kvalitativní analýza si klade za cíl hlouběji analyzovat situace, které mají potenciál rozvíjet kompetenci k učení. V návaznosti na to mají být navrženy alterace (kvalitativně lepší varianty) těchto situací, u kterých nebyl plně využit jejich potenciál k rozvíjení kompetence k učení.

Vzhledem k zaměření této kapitoly na kvantitativní fázi šetření (1) zde bude představeno vymezení pojmů a výzkumy, které s touto fází souvisejí. Kompetence k učení bude zkoumána prostřednictvím příležitostí učení (situací), které se výuce vyskytují. Tyto situace jsou ve výuce navozovány žákovskou prací s učivem a především prostřednictvím řešení učebních úloh.

16.2 Teoretická východiska a vymezení pojmů

V této podkapitole se pokusíme o stručné objasnění teoretických východisek a vymezení stěžejních pojmů (klíčové kompetence, kompetence k učení, učební úlohy a otázky), které vstupují do promyšlené pracovní struktury kategoriálního systému.

16.2.1 Kompetence a klíčové kompetence

Kompetence (angl. *competence*, něm. *Kompetenz*) patří mezi jeden ze (staro)nových pojmů a trendů nové kultury vyučování a učení, se kterými pracují na kurikulární úrovni kromě České republiky i další vzdělávací systémy. Podle Kliemeho (2010, s. 106) klíčovou charakteristikou pojmu kompetence v oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky je prvotní silnější vztah ke „skutečnému životu“ vyjádřený např. souhrnem požadavků profesních kontextů. Tento vztah ke konkrétním kontextům se objevuje v různých definicích kompetence. Klieme (2010, s. 107) kompetence vymezuje jako „kontextově specifické kognitivní výkonové dispozice, které se funkcionálně vztahují na situace a požadavky v určité doméně“. Ve vzdělávacím kontextu jsou kompetence považovány za obecné cíle výuky.

V oficiálních dokumentech (české) vzdělávací politiky jsou s v souvislosti s potřebou revize encyklopedického vzdělávání¹¹⁹ spojovány *kompetence klíčové* (angl. *key competencies*¹²⁰, něm. *Schlüsselkompetenzen*). Hoskins a Fredriksson (2008, s. 11) považují za klíčové kompetence ty kompetence, jejichž osvojení je nezbytně nutné v průběhu života pro úspěšné zařazení se do společnosti a každodenního života, rozhodování se a získání zaměstnání. Slavík et al. (2010) pokládají klíčové kompetence za stěžejní cíle vzdělávání, za jeden z nejzávažnějších faktorů, který aktuálně podmiňuje kvalitu výuky.

¹¹⁹ Moderní vzdělávání by mělo vést ke snadnějšímu uplatnění jedinců jak na pracovním trhu, tak i v praktickém životě. Má vést žáky např. k tomu, aby se naučili získané poznatky aplikovat v praxi.

¹²⁰ Knecht et al. (2010, s. 40) poukázali na nejednoznačnost a zaměnitelnost pojmu kompetence při používání v českém jazyce: „Angličtina umožňuje odlišit pojem *competence*, který je užíván v holistickém významu k označení komplexních schopností jedince (např. kompetence číst), od *competency*, tj. dílčího požadavku ve vztahu k výkonu (např. kompetence používat s porozuměním symbolická i grafická vyjádření informací různého typu). Plurálový tvar *competencies* – odvozený od singuláru *competency* – se vztahuje k jednotlivým dílčím složkám situovaných „dovnitř“ celostně pojaté kompetence. Český pojmový aparát tento rozdíl nereflektuje – četné nejasnosti pramení z toho, že jednou je termín kompetence používán v singuláru jako pojem obecný a nadřazený, jindy v plurálu pro označení různých dílčích složek“ (srov. Píšová, 2005, s. 39).

16.2.2 Kompetence k učení

V naší analýze se hodláme zaměřit na *kompetenci k učení* (angl. *learning competencies*, něm. *Lernkompetenzen*)¹²¹. Kompetence k učení patří mezi ty důležitější, které bychom si měli v průběhu života a především školní docházky osvojit, neboť potřeba „něčemu se naučit“ nás provází celým životem. Trier (2001) vytvořil na základě analýzy kurikulárních dokumentů 12 zemí zapojených do projektu DeSeCo¹²² (*Defining and Selecting Key Competencies*) soubor celkem deseti klíčových kompetencí, jejichž důležitost je zdůrazňována napříč zeměmi (tabulka 16.1).

Tabulka 16.1

Frekvence výskytu klíčových kompetencí v kurikulárních dokumentech

Vysoká	Střední	Nízká
Sociální kompetence/spolupráce	Osobnostní kompetence/ sebeřízení	Zdravotní/sportovní/pohybová kompetence
Gramotnosti/kvalitní a aplikované znalosti	Politická kompetence/ demokracie	Kulturní kompetence – estetické, tvořivé, interkulturní, mediální
Kompetence k učení /celoživotní učení	Ekologická kompetence/vztah k přírodě	
Komunikační kompetence	Hodnotová kompetence	

Pozn.: Upraveno dle Trier (2001, s. 29). Zvýraznění kompetence k učení poukazuje na námi zkoumanou kompetenci.

Stringherová (2006 in Hoskins & Fredriksson, 2008, s. 16) analyzovala vymezení pojmu schopnost učit se z různých zdrojů a našla celkem 40 různých definic. Poukázala tak na složitost tohoto konceptu a na různé přístupy k jeho chápání.¹²³ Zjistila, že současné chápání schopnosti učit se je spojeno s pojmy jako je *metakognice*¹²⁴,

¹²¹ Přípravenost žáka k učení není v českém pedagogickém výzkumu problematikou novou, v minulosti byla zkoumána prostřednictvím způsobilosti učit se, školní zdatnosti, docility, školní úspěšnosti, kognitivní svébytnosti nebo autoregulace autonomního učení (Chvál & Kasíková, 2011, s. 146).

¹²² Belgie (Flandry), Dánsko, Finsko, Francie, Německo, Nizozemí, Norsko, Nový Zéland, Rakousko, Švédsko, Švýcarsko a Spojené státy.

¹²³ Například RVP ZV (2007, s. 14) vymezuje kompetenci k učení prostřednictvím činností, které by měl žák na konci základního vzdělávání zvládnout: (a) vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu učenovat se dalším studiu a celoživotnímu učení; (b) vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě; (c) operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy; (d) samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti; (e) poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

¹²⁴ Metakognicí rozumíme poznávání vlastního způsobu poznávání a je nezbytná pro rozvíjení kompetence k učení („plánuje, organizuje a řídí vlastní učení“, „poznává smysl a cíl učení“) (Janík et al., 2011, s. 108).

sociokonstruktivismus, socio-kognitivní a sociálně-historické přístupy, celoživotní vzdělávání a se studii v oblasti hodnocení (assessment studies).

V odborné literatuře psané anglicky se setkáváme i s pojmem *learning to learn*, který však nepovažujeme za synonymum s pojmem *learning competencies*. Ten chápeme jako dispozici ke zvládnání situací k učení, kdežto *learning to learn* vnímáme jako proces, který k učení vede.

Chvál a Kasíková (2011, s. 146–147) v *kompetenci k učení* spatřují těžiště kvalitní výuky: „Kompetenci k učení chápeme jako dispozici ke zvládnání situací učení: vnořit do učení, vytrvat v něm, organizovat je. Tato kompetence zahrnuje získávání a asimilaci nových poznatků a dovedností, budování poznatků na předchozím vědění a zkušenosti tak, aby bylo aplikovatelné v různorodých kontextech (v následném vzdělávání a tréninku, doma, v práci), dále pak uvědomění si vlastních učebních procesů a potřeb, určení dostupných možností a schopnost překonat obtíže na cestě k úspěšnému učení, včetně hledání vedení v těchto situacích.” Kvalita výuky tak spočívá v situacích učení, jejichž prostřednictvím je kompetence k učení rozvíjena.

Utváření a rozvíjení kompetence k učení

Utváření a rozvíjení kompetencí je proces dlouhodobý. Jednotlivé kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, naopak se prolínají a jsou nadpředmětové, multifunkční (místa se překrývají) (RVP ZV, 2007). Podle Janíka et al. (2011, s. 21) je k jejich rozvíjení nezbytné, aby výuka překročila rámec konkrétního učiva a žák pracoval s nejobecnějšími cílovými úrovněmi obsahu. Za rozhodující požadavek rozvíjení (klíčových) kompetencí považují *generalizaci* (dovednost žáka zobecňovat a přenášet poznatky mezi různými situacemi i mezi teorií a praxí) a *transfer* (směřování žáka k přenosu poznatků, dovedností aj. v rámci různých situací) (srov. Westera, 2001, s. 82).

Přístup k rozvíjení kompetencí, zahrnutých v RVP ZV, byl rozpracován Výzkumným ústavem pedagogickým. Přístup navrhuje tzv. „hladiny“ (vyjádřené formou žákovských činností), pro které můžeme zkonstruovat učební úlohy, a prostřednictvím jejich řešení kompetence rozvíjet (podrobněji viz Klíčové kompetence ..., 2007).

Chvál a Kasíková (2011, s. 147) konstatují, že „záměrné rozvíjení kompetence k učení závisí na kvantitě a kvalitě dostupných *příležitostí k učení*“ (angl. *opportunities to learn*, něm. *Lerngelegenheiten*). S přihlédnutím k dalším autorům (Seidel & Prenzel, 2006; Lipowski et al., 2009) mají podle Najvara et al. (2011, s. 91) příležitosti k učení povahu určité výzvy, která podněcuje žáky k tomu, aby se zabývali učivem (resp. učebními úlohami). Navenek se projevují v aktivitách učitele i žáků a ve výuce je možné pozorovat. Janík et al. (2011) považují vytváření příležitostí k učení za hlavní podstatu samotného vyučování.

Knecht et al. (2010, s. 49) kladou v kontextu příležitostí k učení a rozvíjením klíčových kompetencí požadavky především na: (1) *transfer* (dekontextualizaci), (2) zo-

hledňování relevantního *situačního kontextu* (vytvářet cíleně takové situace, kde se kompetence může projevat) a (3) *provazování určitých typů situací* se „skutečným životem“. To, aby se do výuky tyto požadavky promítly, je možné zajistit prostřednictvím řešení učebních úloh žáky; tímto způsobem můžeme kompetenci k učení (stejně jako i další kompetence) ve výuce rozvíjet (srov. Klieme 2010, s. 107).¹²⁵ Navíc prostřednictvím řešení úloh jako žákovské činnosti může učitel reálně ověřovat dosahování cílů ve výuce (Janík et al., 2011, s. 20).

16.2.3 Učební úloha

Podle Švece (1998), Kalhous (2002) i Janíka, Maňáka a Knechta (2009) by měli žáci získávat nové vědomosti a dovednosti prostřednictvím řešení učebních úloh. *Učební úloha* (angl. *learning task*, něm. *Lernaufgabe*) patří mezi důležité nástroje řízení učení. Jejich pomocí učitel aktivizuje žáka, a přispívají tak k efektivnímu učení (Kalhous, 2002, s. 328).

Dle Seela (1981, s. 7–8) učební úlohy představují „věcné vztahy či objekty, které učitel vybírá na základě specifických cílů s ohledem na požadované učební procesy a předkládá je žákům v časoprostorově vymezených učebních situacích“. Vaculová, Trna a Janík (2008, s. 36) vymezují pojem učební úloha v širším kontextu jako příležitost k učení. Ta je chápána jako výzva nebo soubor požadavků podněcující žáky k tomu, aby se zabývali učivem.¹²⁶ Slavík, Dyrťová a Fulková (2010, s. 227) ve vymezení pojmu učební úloha různými autory (např. Tollingerová, 1986; Pasch et al., 1998; Kalhous, 2000; Švec, Filová, & Šimoník, 2003) našli 3 společné znaky učební úlohy: (1) vyzývá žáka k aktivní činnosti, (2) vychází z oboru a směřuje k cíli učení, (3) zakládá edukativní situaci a podmiňuje její formu, organizaci a průběh.

Konkrétně předpokládáme, že kompetenci k učení rozvíjí zejména takové typy učebních úloh, které podporují žákovskou metakognici.

Otázka

Učitelské otázky jsou také považovány za klíčový prvek procesu učení (srov. Švaříček, 2011, s. 10). Cottonová (2000, s. 1) *učitelské otázky* ve vyučování definuje jako podněty, které vyjadřují žákům prvky obsahu, který se mají naučit, a pokyny, co a jak mají dělat.

Vaculová, Trna a Janík (2008, s. 37) upozornili na problém, že pojmy úloha, úkol, otázka a příklad, bývají často nesprávně používány či zaměňovány. Úlohu a úkol po-

¹²⁵ Adamina (2010, s. 126) nahlíží na problematiku z opačného úhlu pohledu a tvrdí, že právě kompetence mohou sloužit jako východiska a kritéria pro rozvoj učebních úloh. Předpokládá tedy, že situace, které učitel ve výuce vytvoří s cílem kompetence rozvíjet, budou zároveň směřovat i k rozvoji učebních úloh.

¹²⁶ Tyto dvě definice byly vybrány proto, že učební úlohu charakterizují z pohledu učebních situací nebo příležitostí k učení.

važují za synonyma a odlišují pojmy úloha a příklad. Příklad je ukázkou, vzorem, kdežto úloha vyžaduje řešení a může mít formu otázky nebo příkazu. Otázka a příkaz vnímají jako komponenty učební úlohy. Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 73) bývá otázka často zaměňována s tázací větou. Vysvětlují, že otázka zdůrazňuje spíše stránku významovou, funkční, vyjadřuje snahu něco se dozvědět a v mimolingvistických souvislostech se označení otázka užívá ve významu úkol, problém, který je třeba vyřešit. Podobně Švaříček (2011, s. 10) odlišuje běžnou otázku od otázky didaktické ve výukové komunikaci: „Zatímco v běžném rozhovoru klademe otázku proto, že neznáme odpověď, ve škole klade učitel otázku proto, aby zjistil, zda žák odpověď na otázku zná a jak o ní přemýšlí, jak se k ní dopracoval.“ Autor navíc zdůrazňuje i to, že učitelská otázka nutně nemusí mít formu tázací věty. Podle Švaříčka (2011, s. 16) je nutné posuzovat učitelskou otázku podle komunikačního záměru mluvčího, realizovaného v jeho výpovědi. Komunikační funkce výpovědi je tak určena nejen větnou formou, ale především kontextem interakční výměny. Mezi učitelské otázky proto můžeme počítat i přímá vyjádření oznamovací formy (pokyny a vybídnutí), formy rozkazovací (povely) nebo formy přací (přání).

Klasifikace otázek a učebních úloh

Ve výuce jsou žáci konfrontováni s různými typy učebních úloh a otázek. Otázky a učební úlohy můžeme klasifikovat prostřednictvím různých kritérií, např. podle (a) pedagogických cílů a záměrů; (b) obsahu, k němuž se vztahují; (c) subjektů, které s nimi pracují; (d) způsobů, jimiž jsou prezentovány; (e) podmínek, za nichž se s nimi pracuje; (f) psychických stavů a procesů, které vyvolávají; (g) sociálních postojů a vztahu, které navozují; (h) výsledků a efektů, jichž bylo pomocí otázek dosaženo (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 78).

Nejjednodušší klasifikace otázek je na uzavřené a otevřené (Mareš & Křivohlavý, 1995; Gavora, 2005; Vališová & Kasíková, 2011; Cotton, 2000).¹²⁷ Na *otázky otevřené* neexistuje jen jedna správná odpověď, ponechávají žákovi prostor vyjádřit vlastní názor a podněcují dialog. Cottonová (2000) upozornila, že kladení otevřených otázek nemusí vždy vést k rozvoji myšlení, protože vždy záleží na obsahu otázky, úrovni dosavadních znalostí žáků a na tom, jak učitel naučil žáky na tento typ otázky odpovídat a vyvozovat závěry. Na *otázky uzavřené* existuje jen jedna správná odpověď. Podle Cottonové (2000) tyto otázky vyžadují, aby žáci pouze připomněli nebo vyjádřili vlastními slovy osvojené učivo (např. rozhodují o pravdě či nepravdě, uspořádávají či přiřazují pojmy).

¹²⁷ Smithová a Higginsová (in Šed'ová & Švaříček, 2010, s. 64) upozorňují na to, že abychom dokázali posoudit, zda učitel položil otevřenou či uzavřenou otázku, tak nejprve musíme zjistit, jak učitel nakládá s odpověďmi žáků. Učitel totiž může neočekávané odpovědi na otevřenou otázku považovat za špatné a může po žácích požadovat jedinou správnou variantu odpovědi. Gavora (2005, s. 81–82) vysvětluje důvody převládnutí uzavřených otázek ve výuce: např. uzavřené otázky se lehce formulují, jejich řešení zabírá méně času, typ učiva je spíše faktografický a z něj se těžko tvoří otázky otevřené.

S využitím Bloomovy taxonomie kognitivních cílů rozlišuje Švaříček (2011, s. 20) otázky vyšší a nižší kognitivní náročnosti. *Otázky vyšší kognitivní náročnosti* (angl. *higher cognitive questions*) jsou zaměřené na pochopení¹²⁸, aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení. Odpověď na tyto otázky nesmí být přímo dostupná z materiálů, které mají žáci k dispozici (např. učebnice). *Otázky nižší kognitivní náročnosti* (angl. *lower cognitive questions*) vyžadují doslovné vybavení si faktu – znalosti, která byla již učitelem prezentována.

S ohledem na oba výše přístupy ke třídění otázek, Švaříček (2011, s. 21–23) dále klasifikuje: (1) *Uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti*, které jsou požadavky na sdělení dříve osvojeného faktu. (2) *Uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti*, které vyžadují aplikaci nějakého pravidla, nejde pouze o pamětní úlohu. Předpokladem je žákovské porozumění a zadání vždy směřuje k jediné správné odpovědi. (3) *Otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti* mohou mít dvě varianty: (a) dotaz na osobní život žáků, jehož realie je možné propojit s učivem nebo (b) jednoduché dotazování na početnou množinu předmětů, které žáci vyjmenovávají, aniž by to vyžadovalo náročnější kognitivní operaci. (4) *Otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti*, které směřují k analýze, hodnocení či tvořivému výkonu a neexistuje předem daná správná odpověď.

Vališová a Kasíková et al. (2011, s. 231–232) podle vztahu k učivu a učební situaci třídí otázky vztahující se: (a) *bezprostředně k učivu (věcné)*; (b) *k řízení určité učební situace*; (c) *k „výchovným“ úkolům vyučování*; (d) *k vytváření atmosféry ve vyučování* a (e) *osobní*.

Náročnost učebních úloh můžeme kategorizovat také ve vztahu k procesu osvojování dovedností. Švec (1998) vymezuje celkem pět etap osvojování dovedností: (a) *motivační*; (b) *orientační* (úlohy na prověření vědomostí, které jsou důležité pro správné osvojení dané dovednosti); (c) *krystalizační* (žáci řeší jednoduché reproduktivní úlohy, kde se daná dovednost uplatňuje); (d) *dotvářecí* (žáci se učí řešit složitější tvořivé a problémové úlohy s využitím získaných vědomostí, návyků a dovedností z předchozích etap) a (e) *integrační* (žáci řeší úlohy komplexní povahy a to jak mezipředmětové, tak i praktické úlohy a projekty).

Nikl (1997, s. 41–43) třídí učební úlohy z pohledu činnosti žáků a formování jejich odpovědi. Úlohy *volné formy* bez jednotného řešení považuje za produkční úlohy (volné produkce žáků), které ovlivňují rozvoj vyjadřovacích schopností žáka, ale vyhodnocení správnosti je subjektivní. Mezi učební úlohy *vázané formy* patří další tři podtypy úloh (tabulka 16.2).

¹²⁸ Švaříček (2011, s. 20) na rozdíl od Blooma proces pochopení zařadil mezi procesy vyšší kognitivní náročnosti s odůvodněním, že k vysvětlení porozumění určitému jevu musí žák užít kognitivního procesu aplikace.

Tabulka 16.2

Klasifikace učebních úloh dle Nikla (1997)

Učební úloha	Podtypy učebních úloh
Nonverbální	manipulace s objekty činnosti podle instrukcí (experiment)
Verbální	ústní písemné
Volné formy	produkční úlohy (volné produkce žáků)
Vázané formy	s tvořenou konstruovanou odpovědí (jednoslovné doplňovačky a rozsáhlejší výpovědi žáka bez nabídky možnosti) s výběrovou (alternativní) odpovědí (dvoučetný až mnohočetný výběr, kvízové, seřadovací, přiřazovací, algoritmické (postupové), rozdělovací) smíšeného typu (s tvořenou, s výběrovou odpovědí)

Pozn.: Upraveno dle Nikl (1997, s. 41–43).

Klasifikace učebních úloh nalezneme i u autorů z oborových didaktik. Zařazujeme do kapitoly klasifikace otázek v přírodovědných předmětech, protože v naší analýze se zaměříme na zeměpisné učební úlohy. Přírodovědné předměty a Zeměpis obzvláště¹²⁹ se vyznačují specifickými typy otázek.

Vaculová, Trna a Janík (2008, s. 37) vymezují ve výuce fyziky učební úlohy týkající se: (a) *postupu provádění činnosti na základě osvojené dovednosti*, (b) *aplikace dovednosti* a (c) *rozvoje fyzikálního myšlení žáků*.

Šupka, Hofmann a Rux (1993, s. 63–64) rozlišují v Zeměpise učební úlohy vyžadující: (a) *reprodukcí faktů, pojmů, definic a čísel* (z učebnice, mapy aj.); (b) *vyhledávání faktů, jejich analýzu, syntézu, třídění, hodnocení a srovnávání, vysvětlování a zjišťování vztahů a příčin*; (c) *konání složitějších myšlenkových operací*; (d) *praktickou činnost a aplikaci získaných poznatků* a (e) slovní, písemnou nebo grafickou formu sdělování poznatků tzv. *kombinované*.

16.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání

Janík, Najvar a Kubiátko et al. (2011, s. 12) přišli se zjištěním, že poznatky získané prostřednictvím výzkumu školního vzdělávání se vyznačují fragmentárností a relativně nízkou mírou integrity. Narůstající objem popisného vědění (co) začíná pozvolna kontrastovat s nedostatkem procedurálního vědění (jak) a vysvětlujícího vědění (proč). Za vysloveně nedostatkové autoři považují procedurální vědění pro změnu (jak jinak), které by bylo využitelné při řešení problémů.

¹²⁹ Zeměpisné úlohy u žáků rozvíjí specifické dovednosti, protože vyžadují řešení ve spolupráci se zeměpisnými didaktickými prostředky (mapami, atlasy, glóby, grafy a diagramy, snímky dálkového průzkumu Země aj.).

Problematika rozvíjení i hodnocení (klíčových) kompetencí patří nepochybně mezi nejnáročnější a nejvíce problematické kurikulární činnosti, což je podloženo i na základě současných výzkumů. V oblasti základního vzdělávání to z pohledu učitelů naznačil Monitoring implementace kurikulární reformy (MIKR, 2009) a z pohledu gymnaziálních učitelů výzkum Kvalitní škola (Janík & Janko et al., 2010, s. 93).

Mesárošová et al. (2012) i Slavík et al. (2010) upozornili, že je jen málo výzkumů, které by analyzovaly jednotlivé úrovně a struktury klíčových kompetencí nebo které by určily příčiny problémů souvisejících s kvalitou výuky se zaměřením na vazbu učiva a kompetencí.

Slavík et al. (2010, s. 5–6) s odkazem na mezinárodně srovnávací studie TIMSS a PISA (viz dále) poukázali na to, že s dosahováním rovnováhy mezi nabýváním znalostí (osvojováním učiva) a rozvojem klíčových kompetencí mají čeští učitelé v praxi problémy. Učitelé totiž věnují největší pozornost vzdělávacímu obsahu a nikoli vazbě učiva a klíčových kompetencí (problém tzv. *didaktického formalismu*), avšak doposud nejsou k dispozici hlubší kvalitativní analýzy, které by tyto problémy zdůvodnily.

16.3.1 Kompetence k učení

Slavík et al. (2010) zaměřili konceptovou analýzu 46 vyučovacích hodin na propracování kvality výuky. Na základě řešení učebních úloh byly vymezeny celkem čtyři typy výukových situací odlišujících se co do kvality z hlediska potenciálu pro rozvíjení klíčových kompetencí: *selhávající, nerozvinuté, podnětné a rozvíjející*. Na základě výzkumu s využitím těchto kategorií pak byly navrhovány alterace k situacím selhávajícím a nerozvinutým. Selhávajících situací bylo zjištěno 20 %, nerozvinutých 40 %, podnětných 30 % a rozvíjejících 10 % z celkového počtu analyzovaných situací (Slavík et al., 2010, s. 23).

Příležitosti k rozvíjení kompetence k učení ve výuce zkoumali Chvál a Kasíková (2011) na druhém stupni ZŠ i na víceletých gymnáziích s cílem porovnání kvality výuky na obou typech škol. Pozorování bylo realizováno na souboru 106 vyučovacích hodin (53 hodin na ZŠ a 53 na víceletých gymnáziích). Zaznamenáván byl výskyt příležitostí (nazvány situacemi) k učení (13 situací *podporujících* a situace *tlumící*) (2011, s. 150–151). Z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení žáků výzkum neprokázal rozdíl ve výuce na druhém stupni ZŠ a nižším stupni víceletého gymnázia. Vlastní výsledky (četnosti výskytu a průměry efektivity) až na dvě charakteristiky spíše poukazovaly ve prospěch základních škol. Také se ukázala nízká četnost některých situací (např. *reflexe kognitivních činností; reflexe procesu, metod a forem výuky nebo blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení*), u kterých panuje přesvědčení, že směřují k rozvoji kompetence k učení (2011, s. 159).

Csapó (2007) zjišťoval v maďarských školách úroveň znalostí v jednotlivých předmětech (přírodovědných i humanitních). Žáci absolvovali tři typy testů: (1) znalostní

testy, které zjišťovaly úroveň znalostí v jednotlivých předmětech a odpovídaly školnímu kurikulu, (2) test zjišťující míru porozumění daným oblastem, chybné představy spojené s vyučoványými jevy a pojmy, dovednost aplikovat naučené poznatky v mimoškolním kontextu a (3) psychologické testy, které zjišťovaly úroveň myšlenkových dovedností žáků a jejich motivaci. Výzkumu se zúčastnilo 10 000 žáků v 7. a 11. roce školní docházky. Byly odhaleny nedostatky způsobené s největší pravděpodobností memorováním a reprodukcí. Žáci si sice osvojili velké množství vědomostí obsažených v učebnicích (průměrně 50 %), ale často nebyli schopni aplikovat na situace každodenního života a měli řadu mylných představ o fungování přírody. Dále bylo zjištěno, že dovednosti nejsou procvičovány v kontextu výuky jednotlivých předmětů. Nepříznivým poznatkem výzkumu bylo zjištění, že obecné kognitivní dovednosti žáků se v průběhu studia (věk 13–17 let) vyvíjejí velmi pomalu a v případě hledání souvislostí se dokonce zhoršují. Čím déle chodí žáci do školy, tím méně jsou schopni rozpoznat a přijmout (*accept*) pravděpodobnostní vztahy (s. 204–207).

Mesárošová et al. (2012) zkoumali prostřednictvím standardizovaného verbálního a numerického testu a dotazníku učebních přístupů kognitivní a motivační složku kompetence k učení ve vztahu k verbální a matematické kompetenci. Analýza byla zaměřena na 1027 slovenských vysokoškolských studentů z různých fakult i oborů. Kompetence k učení se ukázala silně variabilní z hlediska studijního oboru. Studenti se vyznačovali podle oboru různou úrovní vnitřní motivace a hloubavého přístupu k učení, výukové orientace a motivace, porozumění při studiu, využívání logických operací i ve výskytu percipovaných patologických znaků vlastního učení (s. 112–113).

16.3.2 Učební úlohy a jejich řešení

Vaculová, Trna a Janík (2008, s. 36) považují (ne)kvalitu učebních úloh ve výuce za jeden z mezinárodně sdílených problémů přírodovědného vzdělávání. V našem prostředí pokládají výzkum přírodovědných předmětů z pohledu učebních úloh řešených ve výuce zatím za nedostatečný. Co čeští žáci umí a jak se jejich dovednosti mění v čase, se totiž dozvídáme převážně z mezinárodně srovnávacích výzkumů PISA a TIMSS¹³⁰ (viz dále).

První testování mezinárodně srovnávacího výzkumu PISA (2000) bylo zaměřeno na oblast čtenářské gramotnosti, druhé testování (2003) na matematiku, třetí testování (2006) na oblast přírodních věd a čtvrté (2009) se soustředilo opět na oblast čtenářské

¹³⁰ Výzkum PISA (Program for International Student Assessment) je aktivitou zemí OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) a jeho posláním je monitorovat výstupy vzdělávacích systémů v mezinárodním srovnání a zaměřuje se na testování čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti u patnáctiletých žáků. Výzkum TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků ve vzdělávání IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement) a zaměřuje se na hodnocení dovedností a vědomostí žáků v různých věkových kategoriích v matematice a přírodovědných předmětech.

gramotnosti.¹³¹ Učební úlohy jsou orientovány na: (1) postupy, které jsou aplikované při řešení úkolů; (2) obsah (konkrétní vědomosti), na které jsou postupy aplikovány a (3) typ situace, ve které k aplikování vědomostí a postupů dochází. Mezinárodně srovnávací výzkum TIMSS se soustředí na testování matematiky a přírodovědných předmětů (fyziky, chemie, zeměpisu a biologie). Čeští žáci se zúčastnili testování v letech 1995, 1997, 2007 a 2011. Testové učební úlohy jsou zařazeny do 3 kategorií: prokazování znalostí, aplikace znalostí a uvažování.

Ukazuje se, že výsledky českých žáků se v posledních letech v porovnání se staršími ročníky testování PISA a TIMSS nevyvíjí příznivě, zhoršují se nebo stagnují. Dle shrnutí Strakové (2009, s. 108) „čeští žáci na konci povinné školní docházky dosahují opakovaně nadprůměrných výsledků v přírodovědných předmětech a průměrných výsledků v matematice“ (Tabulka 3).

Straková et al. (2002, s. 94) upozornili na to, co činilo českým žákům problémy v testování výzkumu PISA 2000. V testech matematické gramotnosti největší problémy žákům činilo aplikovat dovednosti v neobvyklých situacích. Naopak nejlepších výsledků žáci dosáhli v úlohách zaměřených na žákovské vědomosti (proto také v testech přírodovědné gramotnosti dosáhli vůči ostatním zemím nadprůměrných výsledků). Mandíková a Houfková et al. (2011) zase poukázali na to, co činilo českým žákům problémy v přírodovědném testování výzkumu TIMSS 2007. Bylo prokázáno, že ve všech přírodovědných testovaných předmětech si čeští žáci nejhůře vedli s úlohami založenými na uvažování. Čeští žáci byli v menší míře schopni řešit úlohy, kde byli nuceni formulovat odpověď a často na tyto odpovědi úplně rezignovali. Tyto úlohy souvisely s popisem a vysvětlením výsledků experimentu, přírodního jevu nebo vysvětlením závěru pokusu a vyžadovaly vyšší úroveň poznatků a znalost odborné terminologie. Nejlépe si čeští žáci vedli v řešení úloh zaměřených na prokazování znalostí.¹³²

Tabulka 16.3

Porovnání výsledků českých žáků z výzkumů TIMSS a PISA na konci povinné školní docházky (pořadí mezi zeměmi OECD/počet zúčastněných zemí OECD)¹³³

	TIMSS 1995	TIMSS 1999	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	TIMSS 2007
Matematika	3./24	10./15	17./27	10./29	11./30	8./15
Přírodní vědy	1./24	6./15	11./27	6./29	10./30	5./15

Pozn.: Převzato z Straková (2009, s. 109).

¹³¹ Výsledky a hodnocení testování čtenářské gramotnosti se nezabýváme vzhledem k orientaci naší analýzy na přírodní vědy.

¹³² Vzhledem k rozsahu kapitoly není bohužel možné se jednotlivým mezinárodně srovnávacím testům a jejich výsledkům věnovat podrobněji.

¹³³ Rozdíl mezi výzkumy TIMSS a PISA spočívá v rozdílném zaměření. Výzkum PISA si klade za cíl zjišťovat dovednosti potřebné pro život, kdežto výzkum TIMSS ve větší míře zjišťuje vědomosti nabyté ve škole a je bližší českým učebním osnovám (Straková et al., 2002). Mezinárodně srovnávací analýzy testování TIMSS z roku 2011 doposud nejsou k dispozici.

Wahla (1975) pomocí kvantitativní obsahové analýzy zkoumal 7091 úloh v devíti učebnicích s využitím taxonomie Tollingerové. Taxonomie klasifikuje dle náročnosti v pěti kategoriích celkem 27 typů učebních úloh vyžadujících: 1. pamětní reprodukci poznatků, 2. jednoduché myšlenkové operace s poznatkem, 3. složité myšlenkové operace s poznatkem, 4. sdělení poznatků a 5. tvořivé myšlení. Zjistil, že úlohy jsou nejvíc zastoupeny v 1. a 2. kategorii, vyžadující pamětní reprodukci poznatků a jednoduché myšlenkové operace (s. 142–143).¹³⁴

Také Vránová (2005) analyzovala poznávací náročnost 2276 učebních úloh ve 12 přírodovědných pracovních sešitech čtyř nakladatelství prostřednictvím klasifikace Tollingerové. Zjistila, že ve zkoumaném souboru převažují také nejméně náročné úlohy 1. a 2. kategorie (s. 64). Obtížnější úlohy byly naopak zastoupeny pouze ojediněle.

Vaculová, Trna a Janík (2008) zkoumali s pomocí videozáznamu postavení učebních úloh v procesu výuky fyziky na 2. stupni ZŠ v průběhu 27 vyučovacích hodin. Výzkum ukázal, že práce s učebními úlohami zaujímá 63 % všech posuzovaných sekvencí, což odpovídá přibližně 6 úlohám za vyučovací hodinu. Samotné řešení zaujímalo 61 % času věnovaného práci s úlohami (podrobněji s. 48) a diskuse o využití úlohy v praxi byla méně častá. Nejčastěji řešil úlohy ve výuce fyziky učitel v interakci se žáky (38 %). Samostatné práci žáků a práci žáků ve skupinách bylo sice celkově věnováno nejvíce času, ale během tohoto času byli žáci schopni vyřešit jen poměrně nízký počet úloh. Nejvíce úloh vyžadovalo slovní řešení (34 %) a nejméně byly zastoupeny úlohy řešené experimentálně (14 % a někde vůbec).

Hübelová (2009) zkoumala 50 vyučovacích hodin zeměpisu (téma Přírodní podmínky ČR) prostřednictvím videostudie. Rozbor učebních úloh ukázal, že převládají úlohy vyžadující spíše jednoduché myšlenkové operace nebo pamětní reprodukci (s. 116).

Hiebert a Wearnová (1993) zkoumali příležitosti k učení z pohledu řešení učebních úloh žáky. Vycházeli z předpokladu, že úlohy, které žáci řeší, se liší ve své náročnosti na porozumění, užití strategií a dovedností, vyžadují rozdílné kognitivní procesy, a tím podněcují různé druhy učení. Autoři dospěli k závěru, že nelze jednoznačně určit, které procesy žáci při řešení úloh uplatňují, avšak popis charakteristik učebních úloh může postihnout vazby mezi vyučováním a učením.

Steinová et al. (1996) zjišťovali, jaké příležitosti (učební úlohy z hlediska náročnosti podle převažujícího zaměření na demonstraci znalostí nebo řešení problémů) jsou žákům nabízeny v matematice. Navrhli dva konstrukty pro tvorbu objektivního deskriptivního rámce pro posuzování problémů/úloh, na nichž mají žáci pracovat: (1) charakteristiky zadaných úloh, např. počet možných strategií pro řešení úlohy, komunikační aspekt; (2) kognitivní náročnost, např. využití postupů v souvislosti s koncepty daného předmětu.

¹³⁴ Na nízkou kognitivní náročnost otázek poukazují i další výzkumy z 80. let 20. století domácí, tak i z dalších zemí „východního bloku“ (podrobněji Mareš & Krivohlavý, 1995, s. 80–81).

Kleinknecht a Bohl (2010) prostřednictvím videostudie, zaměřené práci s učebními úlohami ve výuce, analyzovali 40 vyučovacích hodin z osmých tříd na německých sekundárních školách ve čtyřech vyučovacích předmětech. Data analyzovali prostřednictvím kvalitativní obsahové analýzy. Dále vedli s učiteli rozhovory zaměřené na jejich subjektivní přesvědčení o roli učebních úloh v procesu vyučování a učení. Vytvořili typologii sestávající z 5 vzorců – způsobů práce s učebními úlohami (*řízená práce, optimální učení, optimální učení plus, obsahově strukturovaná práce a kognitivně aktivizující impulzy*), které se odlišují na základě míry kognitivní aktivizace a míry strukturovanosti. V rámci kvality učebních úloh zjistili, že v téměř 50 % vyučovacích hodinách se žádné náročnější učební úlohy, vyžadující transfer a řešení problémů, nevyskytují (s. 253). Výsledky ukázaly, že dvě třetiny zkoumaných hodin se odehrávaly podle vzorce *řízená práce* (úlohy nižší komplexnosti, úzce vedený rozhovor se třídou, nízká míra strukturovanosti a kognitivní aktivizace) a *optimální učení* (úlohy vyšší komplexnosti, vyšší míra strukturovanosti, částečně vyšší míra kognitivní aktivizace).

Martinha (2011) provedla obsahovou analýzu činností v 18 portugalských zeměpisných učebnicích pro žáky odpovídající našemu 2. stupni základních škol. Z výzkumu vyplynulo, že převládají úlohy, které patří do skupiny s nejnižší kognitivní náročností. Nejvíce kognitivně náročné úlohy související s řešením problémů byly v učebnicích zahrnuty v malé míře (1–8 %) (s. 28). Navíc se ukázalo, že neplatí předpoklad, že pro vyšší ročníky budou v učebnicích učební úlohy více kognitivně náročné a že budou více rozvíjet kompetence.

Výše zmíněné domácí výzkumy poukazují na zastoupení učebních úloh především nižší kognitivní náročnosti, které zjišťují pamětní znalost již dříve osvojeného faktu. Tento faktor může mít negativní vliv na výsledky českých žáků v mezinárodně srovnávacích testech.

16.3.3 Otázky

Učební úlohy jsou nejčastěji žákům ve výuce předkládány prostřednictvím otázek. Pstružinová (1992) se zaměřila na pedagogicko-psychologické aspekty otázek pokládaných učitelem a jejich frekvenci s ohledem na možnosti jejich využívání pro rozvoj schopností žáků a podporu aktivní participace ve vyučování. V 17 vyučovacích hodinách (4.–8. ročník, zahrnut byl i zeměpis) bylo zařazeno 1767 otázek a 1429 z nich se vztahovalo k obsahu vyučování. 1382 otázek (97 %) vyžadovalo pouze jednoduché odpovědi, nárokkující zejména žákovu paměť. 1125 otázek bylo uzavřených (79 %) (s. 225–226). Byl zpozorován časový nátlak na vlastní vyjádření žáků a frekvence otázek nedovolovala obsažnější odpovědi žáků, rozvinutí dialogu o problému, což by bylo předpokladem jak pro rozvíjení verbálních schopností, tak i pro promyšlení odpovědí a zejména pro poznávání samo.

Švaříček (2011) analyzoval druhy učitelských otázek a jejich funkce v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. Výzkum byl realizován s pomocí 32 videozáznamů hodin humanitních předmětů (občanská výchova, mluvnice, literatura a dějepis) v 7. a 8. třídách čtyř základních škol. Sběr dat spočíval v etnografickém pozorování ve třídách, videostudii vyučovacích hodin, hloubkových rozhovorech s učiteli a dotaznících pro žáky. Z celkových 1389 otázek připadlo průměrně na vyučovací hodinu 43 otázek. Počet a charakter otázek byl závislý na vyučovacím předmětu (dějepis byl typický výskytem uzavřených otázek (95 %), naopak největší prostor pro otázky otevřené poskytovala občanská výchova (68 %). Autor dospěl k závěru, že čím více je ve vyučovací hodině položeno otázek, tím méně je to otázek otevřených. Ve výzkumu bylo identifikováno 25 % otázek otevřených a 75 % uzavřených. Ve zkoumaném vzorku 61 % otázek tvořily otázky nižší kognitivní náročnosti a 39 % otázky vyšší kognitivní náročnosti (s. 18–21). Více než polovinu (52 %) zkoumaných otázek tvořily uzavřené otázky nízké kognitivní náročnosti a naopak nejnižší zastoupení (9 %) měly otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti (s. 24).

Časový nátlak zaregistrovala i Cottonová (2000), která analyzovala 37 studií z USA (z toho 18 studií orientováno na základní vzdělávání). Zaměřila se na vztah mezi chováním učitelů v průběhu pokládání otázek a žákovským výkonem včetně dosažení, udržení a úrovně žákovského zapojení. Průměrně učitelé čekali po položení otázky na odpověď žáka 1 sekundu nebo dokonce méně. Navíc učitelé dávali žákům pomalejším, nebo méně bystrým méně času než těm schopnějším. U otázek vyšší kognitivní náročnosti byl učitel více ochotný vyčkat na žákovskou odpověď. Při pokládání otázek nižší kognitivní náročnosti byla se žákovským výkonem pozitivně spojená doba 3 sekundy, nižší výkon byl spojen s kratší čekací dobou učitele na odpověď (s. 5, srov. Švaříček, 2011, s. 29–30). Byla zjištěna souvislost mezi výhodami plynoucími ze zvýšené kognitivní náročnosti otázek a delší čekací dobou. Znamená to, že složitější mentální operace, které vyžadují řešení otázek vyšší kognitivní náročnosti, také vyžadují více času na žákovské odpovědi (s. 6). Analýza studií dále ukázala, že otázky pokládané ústně jsou v podpoře učení účinnější než písemné. Zvýšení četnosti otázek však neposilovalo osvojování náročnějšího učiva – některé studie nenašly žádný vztah a některé vztah negativní (s. 3; srov. Švaříček, 2011, s. 11–12). Výzkumy zaměřené na kognitivní náročnost učitelských otázek a žákovských výsledků nepodávají konečné výsledky. Ve výuce bylo zjištěno 60 % otázek nižší kognitivní náročnosti, 20 % vyšší kognitivní náročnosti a 20 % tvořily otázky procesní. Řada výzkumných studií shledala otázky vyšší kognitivní náročnosti nadřazené těm nižším, některé studie potvrdily opak a některé nenašly rozdíl. Stejná zjištění platí i pro výzkumy zaměřené na kognitivní náročnost učitelských otázek a kognitivní úroveň žákovských odpovědí. Učitelé žákům pomalejším pokládali méně otázky s vyšší kognitivní náročností. Studie prokázaly, že navýšení otázek vyšší kognitivní náročnosti (na více než 20 %) vede k vynikajícím žákovským výsledkům (s. 4).

16.4 Vlastní výzkum – cíle a metodický postup

Cílem této kapitoly je nastínit proces směřující k vytvoření kategoriálního systému pro kvantitativní analýzu zastoupení učebních úloh ve výuce vyučovacího předmětu zeměpis. Na počátku našeho zvažování stojí předpoklad, že čím větší bude variabilita učebních úloh ve výuce, tím více bude příležitostí k učení, které mají potenciál rozvíjet kompetenci k učení.¹³⁵ Dalším výchozím předpokladem je, že úspěšné učení se realizuje prostřednictvím řešení a reflektování učebních úloh, se kterými se žák musí vlastním úsilím vypořádat a projevit tvořivou aktivitu.

Hlavnímu výzkumu bude předcházet předvýzkum, který bude pracovat s již pořízenými videozáznamy 8 hodin Zeměpisu z videostudie TIMSS 1999. Hlavní výzkum bude realizován na základě analýzy již pořízených videozáznamů 50 vyučovacích hodin školního roku 2005/2006, které byly natočeny pro účely *IVŠV videostudie zeměpisu* (Hübelová, 2009), popř. dalších. Výzkum bude omezen na tematický celek Přírodní podmínky ČR, který byl v rámci uvedené videostudie podchycován. Všechny pořízené záznamy jsou vyučovací hodiny smíšeného charakteru – reprezentují různé typy výuky.

Dále bude popsána promyšlená pracovní struktura kategoriálního systému pro kvantitativní analýzu učebních úloh. Analýza bude spočívat v zodpovězení níže uvedených otázek.

- S kolika úlohami žáci ve vyučovací hodině průměrně pracují (četnost učebních úloh)?
- Kolik času z vyučovací hodiny je průměrně věnováno učebním úlohám?
- Jaké procento času věnovaného učebním úlohám zaujímá zadávání úlohy, samotné řešení a jaké kontroly řešení (jednotlivé fáze řešení učební úlohy)?
- Jakou formou je učební úloha zadávána?
- Jaký je zdroj učební úlohy?
- Jak je učební úloha vymezena?
- Jaká je kognitivní náročnost učební úlohy?
- Jak jsou ve výuce zastoupeny úlohy z hlediska etap osvojování dovedností, kolik času je věnováno úlohám jednotlivých etap a jaký je poměr četností úloh jednotlivých etap?
- Kdo je adresátem učební úlohy?

¹³⁵ Budeme zkoumat jen některé vybrané dílčí složky kompetence k učení, protože jsme si vědomi, že ne všechny dílčí složky kompetence k učení je prostřednictvím našeho přístupu zaznamenat.

- Kdo je řešitelem učební úlohy?
- Jaká je sociálně-organizační forma řešení učební úlohy?
- Jaký je způsob řešení učební úlohy?
- Jaké zaznamatelné strategie řešení učebních úloh žák využívá?¹³⁶
- Jaké je hodnocení učební úlohy?

Pro posuzování kvantitativní analýzy učebních úloh zastoupených ve výuce Zeměpisu bylo předběžně vytvořeno celkem 14 kategorií (tabulka 16.4).

Tabulka 16.4

Pracovní struktura kategoriálního systému pro kvantitativní analýzu učebních úloh

Kategorie	Subkategorie
Počet učebních úloh ve vyučovací hodině	
Časové zastoupení fází řešení učební úlohy ve vyučovací hodině	zadávání úlohy, řešení úlohy, kontrola řešení, jiné
Forma zadávání učební úlohy	ústně, písemně, jiné
Zdroj učební úlohy	z učebnice, z pracovního sešitu, z atlasu, jiné
Vymezení učební úlohy	úplně vymezené, neúplně vymezené
Forma učební úlohy podle žákovské činnosti a formování odpovědi	nonverbální, verbální, volné formy, vázané formy, jiné
Kognitivní náročnost učební úlohy	uzavřené otázky nižší k. n., uzavřené otázky vyšší k. n., otevřené otázky nižší k. n., otevřené otázky vyšší k. n.
Z hlediska etapy osvojování dovedností	motivační, orientační, krystalizační, dotvářecí, integrační
Adresát učební úlohy	žák, skupina žáků, celá třída, jiné
Řešitel učební úlohy	žák, učitel, jiné
Organizačně-sociální forma řešení	žák samostatně, žáci ve skupině, žák/žáci dle pokynů učitele, učitel samostatně, učitel v interakci se žáky, jiné
Způsob řešení učební úlohy	slovní, početní, grafické, experimentální, jiné
Strategie žáka při řešení učební úlohy	budou specifikovány v průběhu analýzy videozáznamů
Způsob hodnocení učební úlohy	ústní, známku, písemné, jiné

16.5 Závěr

V této přehledové kapitole jsme se pokusili nastínit teoretická východiska a stěžejní pojmy a stručně popsat dosavadní stav poznání ve sledované oblasti. V závěru jsme představili pracovní strukturu navrhovaného kategoriálního systému kvantitativní

¹³⁶ Strategie řešení učebních úloh se pokusíme podchytit i přesto, že jsme si vědomi limitů, které videozáznam výuky (bez rozhovorů se žáky) přináší.

analýzy učebních úloh z pohledu rozvíjení kompetence k učení ve výuce zeměpisu. Doposud bylo navrženo celkem 14 kategorií, následujícím krokem bude obsahové vymezení jednotlivých podkategorií navrhovaného systému.

Přestože věříme, že námi navrhovaná pracovní struktura kategoriálního systému může být funkční, její podoba není definitivní a bude zpřesňována s ohledem na učební úlohy zastoupené ve výzkumném vzorku. Pracovní struktura kategoriálního systému bude využita pro potřeby disertační práce autorky. Výsledky samotné kvantitativní analýzy učebních úloh budou popsány v dalších textech.

17 Řešení učebních úloh žáky s vývojovou dyskalkulií ve výuce fyziky a matematiky: postup a výsledky pilotních výzkumů

Lenka Pavlíčková

17.1 Úvod

Problematika specifických poruch učení je v současné době stále častějším tématem. Vlivem výzkumů vystupují nové skutečnosti, které jsou pramenem současného hledání a poznání, nových metod a přístupů k této problematice. V minulých letech byl velký význam přikládán hlavně problematice dyslexie a dysgrafie, která se průběžně dostává do povědomí veřejnosti. V oblasti specifické poruchy počítání tomu zatím tak není. Proto ani diagnostické a speciálně nápravné metody nejsou dosud propracovány. Zásada však zůstává stejná jako u dyslexie: náprava vychází z důkladného diagnostického rozboru případu. Obtíže vyplývající z této poruchy zasahují nejen do výuky matematiky, ale i do výuky dalších předmětů zejména přírodovědných, kde se matematika užívá, což má vliv především na úspěšnost žáka ve fyzice či chemii. V této kapitole jsme se zaměřili na proces řešení učebních úloh, jelikož dovednost řešit úlohy je považována za jeden z hlavních indikátorů úrovně zvládnutí matematického učiva i tvořivých matematických schopností žáků. Kromě řešení učebních úloh v matematice jsme se zaměřili i na řešení učebních úloh ve fyzice. V kapitole popisujeme pilotní výzkumy, jejich metodiku a výsledky, které nám posloužily k mapování podmínek, v nichž má být uskutečněn hlavní výzkum disertační práce.

17.2 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

Ve výuce fyziky a matematiky se často zadávají a řeší úlohy, a to zvláště úlohy kvantitativní. Ve fyzice žák uplatňuje matematizované fyzikální poznatky v nových situacích a při různých aplikacích. Cesta od teorie k aplikaci, od vědomosti k vyřešení problému zadaného úlohou není pro žáka s vývojovou dyskalkulií samozřejmá a už vůbec ne jednoduchá. Učitel žáka učí příslušným postupům při řešení jednotlivých typů matematických a fyzikálních úloh. Aby byl učitel dobře připraven pro tuto práci, musí sám umět vyřešit řadu matematických a fyzikálních úloh, orientovat se v jejich metodice a teorii a musí znát specifika vzdělávání žáků s vývojovou dyskalkulií.

17.2.1 Vývojová dyskalkulie

Obtíže v matematice jsou odborníky pozorovány již po dobu nejméně sto let (Adler, 2001). První zdravotnické studie věnované tomuto tématu obsahovaly pozorování pacientů se závažným neurologickým poškozením mozku. Německý lékař Henschen v roce 1919 zavedl na základě studia dospělých osob, které ztratily schopnost počítat následkem poškození mozku, termín *akalkulie* (Denburg & Tanel, 2012, s. 170). Diagnóza akalkulie byla stanovena především následkem kompletní neschopnosti zvládnout většinu jednoduchých matematických úloh. Skupina měla zřetelnou neurologickou poruchu.

Vývojová dyskalkulie byla poprvé definována v padesátých letech dvacátého století rakouským neurologem Gerstmannem. Ten viděl praktický význam v separování pojmu *neschopnost počítat* od pojmu *specifické poruchy učení v matematice*. Vývojovou dyskalkulii definoval takto: „Dyskalkulie je izolovaná narušená schopnost (*dysability*) různé závažnosti, která se projevuje v neschopnosti provádět jednoduché nebo komplexní aritmetické operace a v narušení orientace v následnosti číslic a zlomků v čísle“ (in Košč, 1971/72, s. 3). V šedesátých letech minulého století se setkáváme s dalšími definicemi tohoto pojmu. Newyorský pediatr Bakwin (1965) vývojovou dyskalkulii definoval jako „potíže s počítáním“, americký neurolog Cohn (1968) jako „selhávání při poznávání čísel nebo při manipulaci s nimi v pokrokové kultuře“.

Pojem *vývojová dyskalkulie*, jak ho známe dnes, poprvé předložil slovenský psycholog Košč v šedesátých letech dvacátého století. Chtěl ho zcela oddělit od pojmu *akalkulie*. V této době pracoval na výzkumech zabývajících se příčinami a důsledky poruch matematických schopností u dětí. Zejména zpřesnil definici specifické poruchy počítání a rozdělil ji na různé druhy (viz dále). Definice *vývojové dyskalkulie* podle Košče zní:

Dyskalkulie je strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálními vlivy podmíněném narušení těch částí mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného dozrávání matematických funkcí, které však zároveň nemají za následek snížení všeobecných rozumových schopností. (1971/72, s. 3)

Z této definice vychází Novák (2004), který ji rozšiřuje:

Vývojová dyskalkulie je specifická porucha počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše a s příznačnou vnitřní strukturou, v jejímž rámci je výrazně snížena úroveň matematických schopností a narušena skladba za přítomnosti projevů dysfunkcí centrální nervové soustavy podmíněných vlivy dědičnými nebo vývojovými. (Novák, 2004, s. 16)

Obecně je vývojová dyskalkulie označována jako specifická porucha matematických schopností. Žák podává v matematice podstatně horší výkony, než by se daly vzhledem k jeho inteligenci předpokládat. Vývojová dyskalkulie se vyznačuje poměrně pestrou škálou typických příznaků, podle kterých se také člení na jednotlivé druhy (viz dále).

Jednotlivé příznaky se zpravidla navzájem kombinují a prolínají a obtíže z nich plynoucí ztěžují rozvoj počtářských dovedností.

Jako první se příznakům dyskalkulie věnoval americký neurolog Cohn (1961). Uvedl, že u dyskalkulie jde o tyto základní poruchy: znemožnění rozvíjení schopnosti poznávat číselné znaky, obvykle jako součást všeobecné poruchy řeči; selhávání při rozpomínání se na základní operace nebo na použití operačních a separačních znaků; neschopnost vzpomenout si na násobilku a selhávání při umísťování čísel při násobení a neschopnost psát čísla ve správném pořadí při počítání (Cogn, 1961; in Košč, 1971/72, s. 24). Cohn svůj výčet příznaků vývojové dyskalkulie později zpřesňuje, když píše, že vývojová dyskalkulie se projevuje: deformovanými nebo (nepřiměřeně velkými) číselnými znaky; strephosymboli¹³⁷; neschopností sčítat jednoduchá celá čísla; neschopností vzpomenout si na operační znaky; selhávání při rozlišování specifických pořadových charakteristik mnohomístných čísel; neschopnost vzpomenout si na násobilku a použít ji; neschopnost převádět čísla z jednotek na desítky atd. a nepřiměřeným řaděním při násobení a dělení (Cogn, 1961; in Košč, 1971/72, s. 24). Na základě výzkumů matematických schopností u žáků, které nedopadly v matematických testech dobře, začal v sedmdesátých letech minulého století slovenský psycholog Košč rozlišovat několik druhů vývojové dyskalkulie: *verbální dyskalkulie* (porucha slovního označování matematických pojmů a vztahů); *praktognostická dyskalkulie* (narušení matematické manipulace s konkrétními nebo nějak znázorněnými předměty a jejich symboly); *lexická dyskalkulie* (porucha čtení matematických znaků a jejich kombinací a identifikace geometrických figur apod.); *grafická dyskalkulie* (narušení psaní matematických znaků a kreslení geometrických figur); *ideognostická dyskalkulie* (narušení chápání matematických pojmů a vztahů a počítání „z hlavy“) a *operační dyskalkulie* (chybné vykonávání matematických operací) (Košč, 1971/72, s. 25). Nynějších autorů věnujících se příznakům dyskalkulie ve světě je celá řada, avšak není sestaven konečný seznam příznaků. Wilsonová (2007/08), na základě metaanalýzy aktuálních pedagogických výzkumů věnujících se této problematice, stanovila tři nejčetnější příznaky dyskalkulie na základní škole:

- (1) Zpoždění v počítání. (Pět až sedm let staré děti vykazují menší pochopení základních principů počítání než jejich vrstevníci.)
- (2) Zpoždění při používání početní strategie pro sčítání. (Děti s dyskalkulií mají tendenci používat neefektivní strategie pro výpočet sčítání mnohem déle než jejich vrstevníci.)
- (3) Obtíže při zapamatování početních fakt. (Děti s dyskalkulií mají velké problémy se zapamatováním si jednoduchého sčítání, odčítání a násobení. Tento problém přetrvává nejméně do třinácti let.)

¹³⁷ Strephosymbolie je definována jako forma dyslexie, kdy se text zobrazuje jako v zrcadle, obráceně dozadu, zleva doprava, způsobuje neschopnost rozlišit tvarově podobná písmena.

17.2.2 Učební úloha

Pedagogové a psychologové považují *učební úlohy* za jeden z nejdůležitějších prostředků zvyšování poznávací i praktické aktivity žáků (např. Volf, 1996, s. 22). V didaktice přírodovědných předmětů se často setkáváme s pojmem *učební (poznávací) úloha*. Případy použití tohoto pojmu se mohou lišit. Často se můžeme setkat se zaměřováním tohoto pojmu s pojmy otázka, příklady, úkoly a problémy. Proto je velmi důležitá definice tohoto pojmu.

Nahlédneme-li do pedagogického slovníku, zjistíme, že „učební úloha je každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle. Je zaměřena na pět aspektů učení: obsahový; stimulační (motivační); operační; formativní a regulativní“ (Průcha, 2009, s. 323). Učební úlohy (Švec et al. 1996, s. 55) mají prostřednictvím řešení navodit zájem žáka o poznávání (stimulační parametr) a mají podnítit a rozvíjet učební operace, které odpovídají svou náročností vymezeným výukovým cílům (operační parametr). Učební úloha (Helus a kol., 1979, str. 225) nejenže podněcuje potřebnou činnost žáků a navozuje žádoucí skladbu operací, nýbrž také v jistém stupni reguluje a řídí průběh žákovské činnosti (regulační parametr). Regulační funkce učební úlohy (Švec a kol. 1996, s. 58) je dána dvěma základními aspekty: určeností a heurističností učební úlohy. Z hlediska určenosti lze rozlišit *úlohy úplně a neúplně vymezené*. Úplně vymezené úlohy zahrnují všechny nutné a postačující podmínky k řešení. V neúplně vymezené úloze chybí k jejímu vyřešení některá nutná a postačující podmínka. Heurističnost učební úlohy vyjadřuje prostor volby řešení. Rozeznávají se učební úlohy, u nichž žák postupuje podle předem známého postupu (kroky postupu a jejich posloupnost jsou žákovi známy) a učební úlohy, které poskytují prostor pro volbu řešení. Formativní parametr učební úlohy (Helus a kol., 1979, str. 221) je pozorovatelný až při práci s učivem v delším časovém období a z pedagogického hlediska je propracován především v oborových didaktikách, jak bude patrné z dalšího výkladu.

Řešení učebních úloh je obecně definováno jako

postup, který v případě zadávaných učebních úloh má nejméně čtyři základní etapy: 1. přijetí úlohy, tj. pochopení subjektivního smyslu a objektivního významu řešení, odhadnutí vlastních možností; 2. orientace v úloze, tj. určení zadaných a hledaných prvků, rekonstruování struktury úlohy, formulování hypotéz, sestavení plánu řešení; 3. vlastní řešení úlohy, tj. úvaha o počtu řešení, volba postupu, přenos a aplikace dovedností, průběžná kontrola, reagování na chybu; 4. kontrola výsledku řešení. U složitějších problémů a u praktických problémů předcházejí ještě dvě etapy: identifikování úlohy mezi ostatními informacemi; volba úlohy přiměřené obtížnosti. (Průcha et al., 2009, s. 253)

Podívejme se nyní na pojem *učební úloha* ve výuce fyziky. *Fyzikální úloha* je podle Janáse (1996, s. 44) „slovně formulovaný podnět k činnosti žáků vyjádřený textem úlohy“. Nyní vyčleníme stádia a etapy řešení učební úlohy podle různých autorů. Razumovskij (in Volf, 1996, s. 22), významný ruský didaktik fyziky, uvažuje o míře osvojení učiva žáky: Nejprve žák ovládne učivo do té míry, že je schopen ho reprodukovat v té podobě, jak je získal. Ve druhém stádiu je žák schopen aplikovat učí-

vo při řešení procvičovacích úloh, jejichž podmínky přímo naznačují, která pravidla nebo zákony je třeba při řešení použít. Nejvyšší stádium osvojení učiva znamená, že žák dokáže aplikovat své vědomosti při řešení tvůrčích úloh, jejichž podmínky nena- značují (přímo ani nepřím), jakých zákonů je nutno užít při řešení. Obecný postup řešení úlohy Janás aplikuje na výuku fyziky, tedy na řešení fyzikálních úloh. Podle Janáse (1996, s. 46) se strategie řešení fyzikálních úloh skládá z deseti základních etap: 1. čtení textu (porozumění čtenému textu, pochopení fyzikálního obsahu úlohy); 2. zápis veličin (správné symbolické označení a převod do základních fyzikálních jednotek); 3. náčrt situace (náčrt či schéma); 4. fyzikální analýza situace (návrh po- stupu řešení); 5. obecné řešení úlohy (ve vyšších ročnících); 6. rozměrová zkouška (určení jednotky výsledku); 7. numerické řešení úlohy (odhad, zaokrouhlení výsled- ku); 8. konstrukce grafu (u grafických úloh je to základní etapa); 9. diskuse řešení; 10. odpověď.¹³⁸ Podle Janáse (1996, s. 44) řešení fyzikální úlohy plní ve vyučování fyziky řadu funkcí. Fyzikální úlohy jsou prostředkem k osvojování si fyzikálních po- znatků a dovedností; slouží k rozvíjení fyzikálního myšlení a morálních vlastností (přesnost, důslednost, vytrvalost); aktivizují žáky k samostatné činnosti (motivace, aktivizace) a jsou důležitým prostředkem kontroly vědomostí (zpětná vazba). Tím, že se při řešení fyzikálních úloh provádí analýza fyzikálního a technického obsahu úlo- hy, že se deduktivně usuzuje a ověřuje výsledek, rozvíjí se fyzikální a logické myšle- ní vůbec. Fyzikální úlohy můžeme klasifikovat podle formální povahy (kvantitativní a kvalitativní, problémové); podle formy zadání (textové, obrazové a experimentální) nebo podle logické povahy (analytické a syntetické). Podle Fenclové (1984, s. 44) má učební úloha ve výuce dvojí význam: utvrzuje a rozvíjí vědomosti a myšlenkové dovednosti žáků; slouží jako prostředek zpětné vazby, umožňuje zjišťovat výsledky výuky. Fenclová zdůrazňuje, že učitel by měl při zadávání a řešení učebních úloh disponovat třemi dovednostmi: vybrat vhodnou úlohu ze sbírek; konstruovat dobrou aktuální úlohu a didakticky úlohu zpracovat.

Vedle učebních úloh se ve výuce přírodovědných předmětů setkáváme s *laboratorní- mi pracemi*. *Laboratorně-praktické úkoly* (Volf, 1996, s. 24) umožňují spojení „hlavy a rukou“, samostatné použití studovaného zákona v praxi, získání přesvědčení o prav- divosti teoretických poznatků. Zejména úkoly výzkumného charakteru umožňují žá- kům samostatně řešit zadané problémy.

17.3 Dosavadní stav poznání řešené problematiky

Od doby, kdy vstoupila problematika vývojové dyskalkulie na vědeckou scénu, byla provedena řada výzkumů zaměřující se na poruchy učení v matematice. V lékařském

¹³⁸ Toto je formální etapizace, která neplatí pro každý typ fyzikální úlohy. Etapy 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10 lze identifikovat ve všech učebních úlohách.

světě se dyskalkulie akceptuje jako diagnóza. Na počátku jednadvacátého století vývojová dyskalkulie představuje etablovanou diagnózu speciální formy matematických obtíží. Výzkumy, které v současné době probíhají v této oblasti, se zabývají jednak aspekty pedagogickými a didaktickými, ale hlavně aspekty neurologickými. Mohli bychom říct, že dyskalkulie je spíše předmětem výzkumu neurologů či psychiatrů. Kromě metodických doporučení týkajících se reedukace je zdůrazňován individuální přístup k žákovi, který je jedním z nejdůležitějších momentů práce s žákem s dyskalkulií.

V následujícím textu uvedeme některé výzkumy zabývající se touto problematikou. Pro přehlednost jsme rozčlenili kapitolu do dvou podkapitol, a to na studie zaměřené na poměrné zastoupení dyskalkulie v populaci a studie zabývající se příznaky a projevy dyskalkulie.

17.3.1 Výzkumy zaměřené na zastoupení dyskalkulie v populaci

Pro popis pilotních výzkumů, jejich metodiky a výsledků je v první řadě třeba se zabývat otázkou diagnostiky. Ve studiích, které zde předkládáme, se zastoupení vývojové dyskalkulie odhaduje mezi 0,95–6,5 % populace. Odlišnosti v poměrném zastoupení dyskalkulie jsou převážně důsledkem používání různých definic vývojové dyskalkulie a různých kritérií pro diagnostiku této poruchy (Novák, 2004, s. 17). Na světě neexistuje jednotný diagnostický postup pro zjištění specifické poruchy počítání, proto i poměrné zastoupení této poruchy se může v různých zemích lišit. Proto se dále zaměřujeme na výzkumy realizované u nás a v zahraničí. V České republice funguje jednotný postup pro diagnostiku vývojové dyskalkulie.

Košč (1972, s. 233) dle výzkumů prováděných v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století v Československu považuje za odůvodněné počítat s výskytem vývojové dyskalkulie u 6–6,4 % obyvatelstva, přičemž se asi u dvou třetin z nich dyskalkulie kombinuje s jinými vývojovými poruchami. Na základě zpracování výzkumných dat pro účely diagnostiky matematických schopností od více než 2000 respondentů v roce 2000 považuje Novák (2004, s. 17) výskyt vývojových dyskalkulií za reálný přibližně u 3 % dětské populace na území České republiky. Blažková (2010) provedla výzkumné šetření na 31 základních školách v Brně a dalších 37 základních školách v Jihomoravském kraji. Z celkového počtu 13180 zkoumaných žáků bylo uvedeno 2189 žáků se specifickými poruchami učení (16,6 %) a z toho 125 žáků s diagnostikovanou dyskalkulií (0,95 %). Zastoupení žáků s dyskalkulií ve skupině žáků se specifickými poruchami učení bylo 5,71 %.

V celých Spojených státech provedl Badian (1983) studii, která hodnotila výskyt početních potíží u 1476 žáků primárního a nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED1 a ISCED2). Zjistil, že 6,4 % z těchto žáků má poruchu počítání (*arithmetic learning disability*), a to buď specifickou poruchu učení (výskyt u 3,6 % žáků) nebo v kombinaci

s poruchou čtení (výskyt u 2,7 % žáků). V této studii mělo problémy s počítáním a čtením více chlapců než dívek. V Německu bylo provedeno mnoho studií zabývajících se výskytem dyskalkulie. Klauer (1992) odhaduje výskyt dyskalkulie v Německu na 4,4 %, s mírně vyšším zastoupením dívek. V této studii bylo zkoumáno 5 463 žáků třetích ročníků a bylo také zjištěno, že výskyt dyslexie u žáků (3,7 % u tohoto výzkumu) je o něco menší než výskyt dyskalkulie. Ve dvou dalších studiích (1995, 1999), které obě testovaly téměř 200 studentů, byl zjištěn výskyt 6,6 % se stejným počtem chlapců a dívek. Von Aster et al. (1997) ze Švýcarska odhaduje výskyt dyskalkulie na 4,7 %. Vzorek k této studii byl složen z 279 dětí 2. a 4. ročníků ve věku od 8 do 10 let. V Anglii Luis, Hitch a Walker (1994) provedli studii na 1056 žácích. Z výzkumu vyplynulo, že 1,3 % má specifickou poruchu počítání, 2,3 % má specifickou poruchu počítání a čtení a největší skupinou byli žáci se specifickou poruchou čtení 3,9 %. Poměr chlapců a dívek s vývojovou dyskalkulií byl téměř 1:1. Shalev et al. (1996) sestavil výzkumný vzorek z žáků 5. ročníků v Izraeli (ve věku 10–11 let). Odhaduje výskyt dyskalkulie u žáků základních škol na 6,5 %.

17.3.2 Empirické práce a výzkumné studie zaměřené na vzdělávání žáků s dyskalkulií

Košč (1972) popsal na základě faktorové analýzy strukturu matematických schopností. Autor se nejdříve zabíral faktorovou analýzou všeobecných rozumových schopností. Řešil otázku vztahu mezi úrovní všeobecných rozumových schopností a úrovní speciálních matematických schopností. Ukázalo se, že čím je dítě mladší, tím víc se u něho uplatňuje při řešení dokonce i neobvyklých úloh všeobecná rozumová schopnost a že o specifičnosti matematických schopností můžeme mluvit v plném smyslu jen u dospělého. Do 8. až 9. roku života má všeobecná inteligence větší zásluhu na dobrých výsledcích v matematice než speciální matematické schopnosti. Ve struktuře matematických schopností je třeba rozlišovat tyto speciální faktory: všeobecný matematický faktor; číselné faktory; prostorové, vizuálně-percepční faktory; slovní faktory; faktory usuzování; školské faktory ad. Autor uskutečnil vlastní výzkum v oblasti matematických schopností u 375 žáků. Vyčlenil faktory u matematicky nadaných žáků (generální, paměťový, školský) a u matematicky nenadaných žáků (generální, paměťový, numerický, prostorový, rychlost vykonávání matematických operací, ovládnání elementární matematiky). Košč poukazuje na to, že nejdůležitější roli u selhání v matematice hraje nesprávný systém a způsob výuky matematiky. Z hlediska závěrů svých výzkumů však uvádí, že jedním z důvodů selhávání je samozřejmě i porucha matematických schopností.¹³⁹

Novák koncipoval strukturu jednotlivých metod, cvičení a pomůcek, které se zaměřují na reedukaci dyskalkulie především v učivu 1. stupně základní školy. Za svou pra-

¹³⁹ Autor se ve svých publikacích (Košč 1971/72, 1972) zabývá také správnou diagnózou dyskalkulie, všeobecnými principy korekce, či spoluprací s rodiči dětí s dyskalkulií.

xi předložil nespočet úloh vhodných pro reedukaci dyskalkulie. Novák (2004) uvedl i obecnější náhled na klasifikaci dyskalkulie, jelikož narušení matematických schopností má mnoho nejrůznějších příčin a projevů. Vychází z praktických zkušeností, které načerpal v oblasti diagnostické a nápravné za více než dvacet let.

Blažková se zaměřuje na typické chyby a problémy žáků s dyskalkulií a její následnou reedukaci. Ve své publikaci týkající se dyskalkulie (Blažková, 2010), se věnuje také slovním úlohám a problematice jejich řešení. Uvádí, že proces řešení slovních úloh bývá často pro žáky s poruchami učení úkolem stěžejnějším. Příčiny problémů při řešení slovních úloh jsou podle Blažkové (2010, s. 63–67): pochopení či nepochopení textu zadání slovní úlohy (zde hraje roli délka textu, volba použitých termínů, tematika slovní úlohy, způsob zadání číselných údajů, vliv dalších specifických poruch učení, schopnost koncentrace na daný text); zvládnutí rozboru slovních úloh; zápis příkladu (event. rovnice nebo soustavy rovnic); řešení příkladu; odpověď; provedení zkoušek správnosti. Uvádí také reedukační přístupy uplatňované při řešení slovních úloh. Po dlouholeté práci s dětmi dospěla ke třídění vývojové dyskalkulie podle matematického obsahu.¹⁴⁰ Zabývá se především reedukací dyskalkulie na 1. a 2. stupni základní školy. Své poznatky čerpá z případových studií, kterých během let provedla několik.

Chvalinová (2003) se věnovala speciální pedagogické intervenci u žáků s dyskalkulií v mladším školním věku. Pomocí anonymního dotazníkového šetření (u 251 učitelů 1. a 2. stupně základních škol v Praze a v Brně) se pokusila analyzovat nejčastější potíže žáků s dyskalkulií ve výuce a zaměřila se na možnosti jejich nápravy. Na 1. a 2. stupni základních škol zkoumala znalosti a postoje učitelů vůči dyskalkulii. Orientovala se také na aktuální potíže v systému péče o žáky s dyskalkulií na základních školách. Dotazník pokrýval 18 oblastí aktuálních problémů v systému péče o žáky s dyskalkulií. Výzkum prokázal, že pokud učitel informuje všechny žáky ve třídě o problematice dyskalkulie, má to pozitivní vliv na vztahy mezi žáky a akceptaci slovní hodnocení spolužáka s dyskalkulií. Přínosné bylo také výzkumné zjištění, že kvalifikace učitele ve speciální pedagogice pozitivně ovlivňuje připravenost žáka s dyskalkulií na další studium. Avšak na připravenost žáků s dyskalkulií na další studium nemají podle výsledků vliv podmínky vytvořené školou pro výuku těchto žáků. Nezáměr rodičů těchto žáků je podle zjištění výzkumného šetření jedním ze základních problémů výuky žáků s dyskalkulií. Výzkum dále ukázal, že na většině základních škol je naprostý nedostatek speciálních pomůcek pro výuku žáků s dyskalkulií a že se učitelé potýkají s neinformovaností o problematice dyskalkulie.

Další autoři věnující se problematice dyskalkulie u nás jsou např. Pokorná (1994), Kumorovitzová (1994), Treuová (1995) nebo Zelinková (2009) a ve světě např. Chinn (2004, 2012), Butterworth (2007), Ebhardt (2005), Metzler (2002), Krüll (2000), Gaidoschik (2003) nebo Grissemann (1996).

¹⁴⁰ Klasifikace je zaměřena na oblasti učiva, ve kterých se projevují problémy dětí vzhledem k matematickému učivu. Pochopení a zvládnutí jedné oblasti je nezbytným předpokladem k pochopení a zvládnutí oblastí další. Jde zejména o tyto oblasti: vytváření pojmu čísla; čtení a zápis čísel; operace s čísly; slovní úlohy; geometrická a prostorová představivost; početní geometrie; jednotky měř (Blažková, 2009, s. 17–18).

17.4 Pilotní výzkumy: metodický postup a vybrané výsledky

V této kapitole popisujeme pilotní výzkumy, jejich metodiku a výsledky, které nám posloužily k mapování podmínek, v nichž má být uskutečněn hlavní výzkum disertační práce. V roce 2007/2008 jsme provedli mapování na 11 základních a 11 středních školách v Brně (Šíroká, 2008). Tři základní školy z celkového počtu dotazovaných základních škol měly speciální třídy pro žáky se specifickými poruchami učení. Ze středních škol převládaly integrované střední školy. Výběr škol byl náhodný a bylo využito 25 škol, které byly ochotny poskytnout informace (jednalo se o všechny oslovené školy). Zaměřili jsme se na žáky základních (1. a 2. stupně) a středních škol. Pomocí dotazníkového šetření jsme zkoumali četnost žáků s vývojovou dyskalkulií na základních a středních školách. Cílem mapování bylo získat alespoň orientační údaje o poměrném zastoupení žáků se specifickými poruchami učení na základních a středních školách a o poměrném zastoupení žáků s dyskalkulií na základních a středních školách. Zajímali nás především počet všech žáků na školách, počet žáků se specifickou poruchou učení a počet žáků s dyskalkulií. Statistický soubor měl rozsah 4 260 respondentů z brněnských základních škol (1. a 2. stupeň) a 7 470 respondentů z brněnských středních škol (tabulka 17.1 a 17.2).

Tabulka 17.1

Počet žáků se specifickou poruchou učení a s vývojovou dyskalkulií na školách

	Celkový počet žáků na školách	Celkový počet žáků se specifickou poruchou učení	Celkový počet žáků s vývojovou dyskalkulií
Základní škola	4 260	965	111
Střední škola	7 470	720	90
Celkem	11 730	1 685	201

Tabulka 17.2

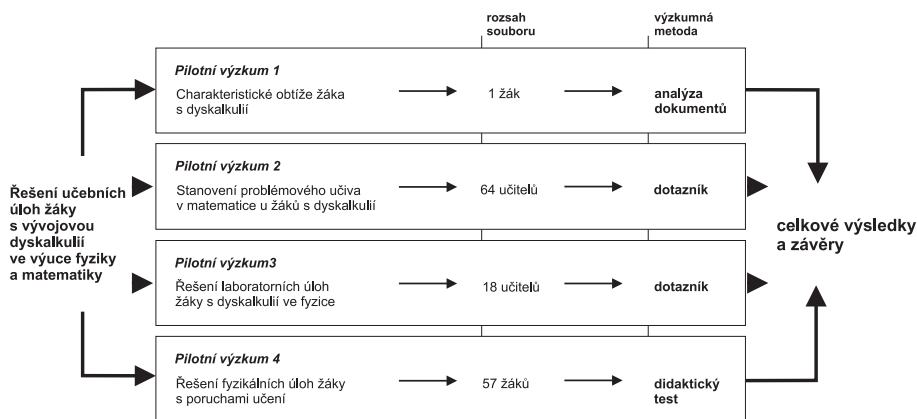
Zastoupení žáků se specifickou poruchou učení a s vývojovou dyskalkulií na školách

	Zastoupení žáků se specifickou poruchou učení z celkového počtu žáků	Zastoupení žáků s vývojovou dyskalkulií z celkového počtu žáků	Zastoupení žáků s vývojovou dyskalkulií z celkového počtu žáků se specifickou poruchou učení
Základní škola	22,65 %	2,61 %	11,50 %
Střední škola	9,64 %	1,20 %	12,50 %
Celkem	14,36 %	1,71 %	11,93 %

Dále jsme zjistili, že téměř u všech žáků s diagnostikovanou dyskalkulií se vyskytují i další poruchy učení. Na základních školách převládají tyto specifické poruchy učení, které jsme vypsalí v pořadí od nejvíce se vyskytující po nejméně: dysortografie, dyslexie, dysgrafie.

V našem mapování se zastoupení dyskalkulie na základních a středních školách pohybovalo okolo 1,71 %. Ve studiích, které jsme prezentovali v kapitole 17.3.1, se zastoupení vývojové dyskalkulie odhaduje mezi 0,95–6,5 % populace.

Údaj o zastoupení dyskalkulie na základních a středních školách v Brně pro nás byl prvotní a velmi důležitý pro vytvoření výzkumného designu disertační práce. Hlavním cílem disertačního výzkumu bude zjistit vliv vývojové dyskalkulie u žáka na proces řešení učebních úloh v matematice a ve fyzice. Ve výzkumném šetření chceme odhalit, s jakými problémy a obtížemi se žáci s dyskalkulií setkávají během výuky (pilotní výzkum 1); jaké učivo dělá žákům s dyskalkulií největší obtíže (pilotní výzkum 2); vymezit etapy řešení učebních úloh, které jsou pro žáka s dyskalkulií nejproblémovější (pilotní výzkum 3) a stanovit typické chyby žáků s dyskalkulií při řešení učebních úloh (pilotní výzkum 4). Pomocí pilotních výzkumů (obrázek 17.1), které jsme dosud provedli na menším vzorku případů, jsme začali mapovat podmínky, v nichž má být proveden hlavní výzkum disertační práce. Pilotáže nám poskytnou důležitá data pro další zkoumání a ověří nám metody pro hlavní výzkum.



Obrázek 17.1. Pilotní výzkumy.

17.4.1 Pilotní výzkum 1: Charakteristické obtíže žáka s dyskalkulií

Tento pilotní výzkum vychází ze spolupráce se studentem s vývojovou dyskalkulií. Honzu autorka příspěvku doučovala od sedmého ročníku na základní škole do čtvrtého ročníku na střední škole (tzn. sedm let), nyní navštěvuje druhý ročník vysoké školy. Ve třetím ročníku základní školy u něj byla stanovena dyskalkulie, dysortografie a obtíže dyslektického charakteru. Vzhledem k uvedeným obtížím nejen matematického zaměření Honzova maminka zajistila speciální pedagogickou péči pod vede-

ním speciální pedagožky. Na konci třetího ročníku ZŠ požádala maminka o kontrolní vyšetření SVPU. Z vyšetření plynulo: „V matematice má oproti minulému vyšetření rozšířenu většinu vědomostí a dovedností. Tento pokrok nastal však díky mechanickému učení a opakování. Matematické schopnosti zůstávají i nadále oslabeny.“ Ve čtvrtém ročníku byl Honza vzhledem k závažnosti obtíží přeřazen do dyslektické třídy na jinou ZŠ, kterou navštěvoval do šestého ročníku. Od sedmého ročníku začal opět navštěvovat svou kmenovou základní školu. Na konci devátého ročníku Honza úspěšně zvládl přijímací řízení na střední školu. Rodina i on sám věděl, že bude mít i následující čtyři roky matematiku. Avšak Honza v ostatních předmětech dosahoval velmi dobrých výsledků, a tak se rozhodl s matematikou „poprat“. Po úspěšném složení maturity byl přijat na vysokou školu (humanitní obor), kterou studuje druhým rokem dálkově a dosahuje na ní velmi dobrých výsledků. Vznik charakteristických chyb, problémů a obtíží v matematice nám obecně více objasní zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, kterou navštívil v průběhu deseti let pětkrát. Závěry, které zde byly uvedeny, jsme podrobili analýze a prezentujeme je dále v bodech.

Obecné závěry z pilotního šetření 1 nám objasní charakteristické obtíže žáka s dyskalkulií – ukazují se následující obtíže:

- zvyšuje se neklid v úkolech zaměřených na matematické schopnosti, poměrně rychle nastupuje únava;
- jsou oslabeny operační faktory, téměř při všech výpočtech nutná opora o prsty;
- je oslabena schopnost vnímání a zapamatování si prostorových vztahů;
- je oslabena schopnost manipulace s prostorem;
- je oslabena optická diferenciacie (chybně čtení číslic a matematických znamének);
- označuje chybně obrazy čísel na číselné ose;
- objevují se problémy u porovnávání zlomků, při porovnávání čísel jsou patrné inverze;
- upřednostňuje, při počítání, nižší číselné operace před vyššími (počítá po jedné, místo násobení opakovaně sčítá apod.);
- zapisování čísel do sloupců pod sebe je problematické vzhledem k potížím v grafomotorice, orientaci v prostoru a ztížené orientaci v prostorových vztazích, text je pak pro žáka nepřehledný;
- je oslabeno vnímání číselných řad, vážne zápis delších čísel, poziční hodnota číslice v čísle je nejistá;
- aplikuje obtížně násobení a dělení;
- selhává v sériových číselných operacích.

17.4.2 Pilotní výzkum 2: Stanovení problémového učiva v matematice u žáků s dyskalkulií

Tento výzkum proběhl ve školním roce 2007/2008. Byl prováděn anonymně pomocí dotazníků, které vyplňovali učitelé matematiky. Oslovili jsme 30 učitelů brněnských základních škol (zúčastnili se nejčastěji učitelé ve věku 20–30 let) a 34 učitelů brněnských středních škol (zúčastnili se nejčastěji učitelé ve věku 31–50 let). Výběr učitelů byl náhodný a byli osloveni učitelé, kteří byli ochotni poskytnout informace a kteří se ve své praxi setkali s žáky s dyskalkulií. Učitelé byli ze škol, u kterých jsme ve stejném školním roce zjišťovali zastoupení dyskalkulie u žáků na základních a středních školách. Dotazník byl rozdělen na dvě části, první část se zabývala informovaností učitele o problematice dyskalkulie (3 otevřené otázky) a druhá se věnovala metodám práce učitele s dyskalkuliky (7 otevřených otázek). Pro doplnění informací o učiteli byla uvedena jedna uzavřená otázka (zjišťovala délku praxe učitele).

Cílem výzkumu bylo zjistit: 1. informovanost učitelů matematiky o této problematice; 2. metody práce učitelů matematiky se žáky s dyskalkulií; 3. úpravu podmínek ve výuce matematiky pro tyto žáky; 4. učivo, které je podle tázaných učitelů pro dyskalkuliky nejproblémovější, které jim naopak nedělá žádné problémy a které učitelé vzhledem k jejich poruše vysvětlují pouze orientačně; 5. míru spolupráce s rodiči těchto žáků.

Abychom naplnili hlavní cíl tohoto pilotního výzkumu, tj. stanovení problémového učiva v matematice u žáků s dyskalkulií, uvádíme zde výsledky pouze z jedné části tohoto dotazníkového šetření. Tato část obsahovala 2 otevřené otázky. Odpovědi jsme roztřídili podle jednoduchého kategoriálního systému, a to na učivo nejproblémovější a učivo nejméně problémové.

Z výzkumu vyplývá, že žákům s dyskalkulií na základních školách dělají podle dotazovaných učitelů největší problém slovní úlohy, numerické počty (sčítání, odčítání, násobení, dělení), prostorová představivost a orientace. Jako nejméně problémovou oblast učitelé uvádějí mechanické počítání a postupy. Sedm z dotázaných učitelů vysvětluje žákům s dyskalkulií složité slovní úlohy pouze orientačně. Dále uvádějí, že studenti řeší pouze jednodušší příklady; u učiva, které je časově náročnější, vybírají jen základní učivo. Pro přehlednost odpovědi uvádíme v tabulce 17.3.

Na středních školách dělají žákům s dyskalkulií (podle dotázaných učitelů) největší problémy algebraické výrazy a jejich úpravy, numerické počítání a početní operace. Jako nejméně problémovou uvádějí oblast geometrie. Větší část učitelů uvádí, že pouze orientačně vysvětlují téměř veškeré učivo anebo kvůli malé časové dotaci matematiky vysvětlují dyskalkulikům stejné učivo jako ostatním žákům. Jen málo učitelů uvedlo konkrétní učivo, které vysvětlují pouze orientačně. Jako konkrétní učivo uvedli binomickou větu, konstrukční úlohy, množinu všech bodů dané vlastnosti, tělesa a funkce. Pro přehlednost uvádíme odpovědi v tabulce 17.4.

Tabulka 17.3

Problémové učivo na základní škole – přehled četností jednotlivých odpovědí

Nejproblémovější učivo	Nejméně problémové učivo
slovní úlohy (n = 10)	jednoduché písemné sčítání (n = 2)
numerické počty: sčítání, odčítání, násobení, dělení (n = 6)	počítání do 10 (n = 1)
prostorová představivost, orientace (n = 3)	mechanické počítání (n = 1)
přechod přes 10 (n = 2)	písemné odčítání (n = 1)
počítání s vícemístnými čísly (n = 2)	počítání s přirozenými čísly (n = 1)
zlomky (n = 2)	násobilka (n = 1)
převody jednotek (n = 2)	převody jednotek (n = 1)
pythagorova věta (n = 2)	
záporná čísla (n = 1)	
racionální čísla (n = 1)	
desetinná čísla (n = 1)	
přednost početních operací (n = 1)	

Tabulka 17.4

Problémové učivo na Střední škole – přehled četností jednotlivých odpovědí

Nejproblémovější učivo	Nejméně problémové učivo
algebraické výrazy a jejich úprava (n = 6)	geometrie jako celek (n = 8)
slovní úlohy (n = 4)	rovnice a jejich řešení (n = 3)
numerické počítání (n = 3)	rýsování (n = 2)
početní operace (n = 3)	numerické výpočty (n = 1)
prostorová představivost v geometrických úlohách (n = 3)	procenta (n = 1)
numerické počítání v učivu algebry (n = 2)	slovní úlohy (n = 1)
vzorce (jejich úprava, dosazování do vzorců,...) (n = 2)	funkce (n = 1)
mocniny (n = 2)	úlohy s prostorovou představivostí (n = 1)
početní úkony se zlomky (n = 2)	planimetrie (n = 1)
grafy funkcí (n = 2)	
procenta (n = 1)	
rovnice a jejich řešení (n = 1)	

17.4.3 Pilotní výzkum 3: Řešení laboratorních úloh žáky s dyskalkulií ve fyzice

Výzkum zaměřený na řešení laboratorních úloh byl realizován v roce 2011 (Trna, Makydová, & Pavlíčková, 2011). V dotazníkovém šetření jsme se zaměřili na učitele fyziky a chemie, kteří vyučují žáky se specifickými poruchami učení (SPU) v běžných třídách základních škol, nebo ve speciálních třídách pro žáky se SPU. Výzkum

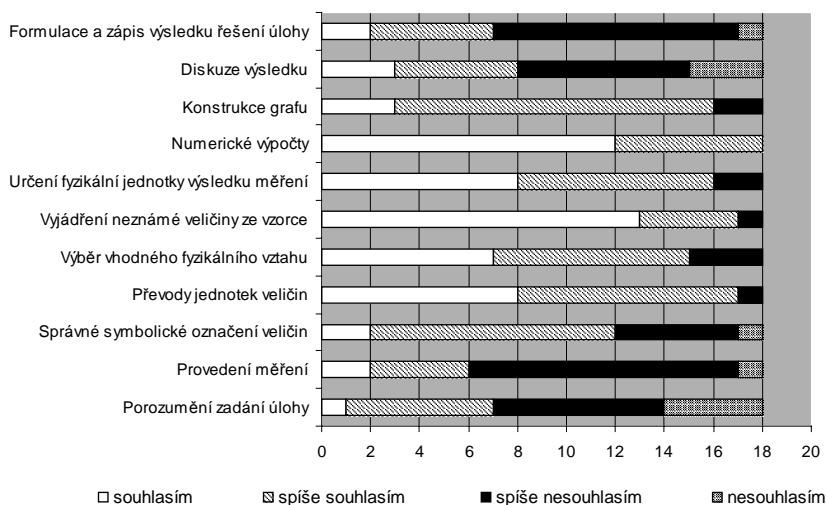
se zaměřoval především na počítačovou gramotnost učitelů; využití informačních a komunikačních technologií ve výuce žáků se specifickými poruchami učení; na řešení fyzikálních úloh žáky s SPU a na provádění a vyhodnocování laboratorních prací žáky s dyskalkulií. Dotazník obsahoval 22 uzavřených otázek a 2 otevřené otázky. Výzkumné sondy se účastnil reprezentativní vzorek 18 učitelů základních škol z města Brna. V pilotním výzkumu chceme určit, která SPU má největší vliv při řešení laboratorních učebních úloh a které etapy řešení laboratorních učebních úloh jsou pro žáky s dyskalkulií nejvíce problematické, proto zde uvedeme výsledky jen jedné části výzkumu. Tato výzkumná část obsahovala 1 polootevřenou otázku a 1 uzavřenou otázku. První otázka měla za cíl odhalit specifickou poruchu učení, která má podle respondentů největší vliv na řešení laboratorní práce. Druhá otázka měla za úkol zjistit, která část laboratorní práce je pro žáky s dyskalkulií podle tázaných nejvíce problematická. Otázka byla formulována na základě rešerše literatury zabývající se etapami řešení učebních úloh. Etapy řešení laboratorní práce jsme rozdělili na jedenáct částí a pomocí čtyřstupňové škály zjišťovali míru souhlasu učitelů s uvedenými výroky.

Podle většiny učitelů mají nejvíce potíží s laboratorní učební úlohou žáci s dyskalkulií. Mezi nejobtížnější etapy řešení úloh patří podle učitelů numerické řešení úlohy (výpočet, odhad, zaokrouhlení výsledku), obecné řešení laboratorní učební úlohy (vyjádření neznámé veličiny ze vzorce), převody jednotek a určení jednotky výsledku řešení úlohy (tabulka 17.5; obrázek 17.2).

Tabulka 17.5

Vliv specifické poruchy učení u žáka na řešení laboratorní práce (n = 18)

Jaké specifické poruchy učení mají podle vašeho názoru největší dopad na žákovo řešení laboratorní učební úlohy?	
Dysgrafie	33 %
Dyslexie	44 %
Dyskalkulie	83 %
Dyspraxie	44 %
ADHD	6 %



Obrázek 17.2. Selhávání žáků s dyskalkulií při provádění příslušné etapy laboratorní učební úlohy (n = 18).

17.4.4 Pilotní výzkum 4: Řešení fyzikálních úloh žáky s poruchami učení

Pilotní výzkum 4 jsme uskutečnili v roce 2011. Základní soubor tvořili žáci 8. ročníků brněnských a kolínských základních škol. Celkem se pilotního výzkumu účastnilo 57 žáků, z toho 21 žáků, u nichž nebyla diagnostikována žádná specifická porucha učení. U žáků se specifickými poruchami učení (36 žáků) převládala dyslexie kombinovaná s dysgrafií (20 žáků). Pouze dyslexie se vyskytovala u 5 žáků, dysgrafie u 6 žáků. Dyskalkulie se vyskytla zřídka, avšak vždy s kombinací s další specifickou poruchou. Těchto žáků bylo 5. Výzkumné otázky byly sestaveny na základě rešerše literatury o specifických poruchách učení a výzkumné sondy, která se zaměřovala na metody práce s žáky s SPU vycházející z praxe učitelů. Zajímalo nás především, v jaké etapě řešení fyzikálních úloh dochází nejčastěji k chybám u žáků s dyslexií, dysgrafií a dyskalkulií v porovnání se žáky bez specifických poruch učení. Jaké jsou odlišnosti při řešení fyzikálních úloh běžným žákem a žákem s poruchou učení. Stanovili jsme si tyto výzkumné otázky:

1. V které etapě řešení fyzikálních úloh dochází nejčastěji k chybám u žáků s dyslexií, dysgrafií a dyskalkulií s porovnáním se žáky bez specifických poruch učení?
2. Jaké jsou odlišnosti při řešení fyzikálních úloh běžným žákem a žákem s poruchou učení?

Při pilotáži bylo použito testování. K sestavení didaktického testu bylo využito didaktického materiálu (Bohuněk, 2000). Didaktický test se skládal z kvalitativních (test A) a kvantitativních (test B) fyzikálních úloh a byl sestaven k tematickému celku mechanická energie.

Vyhodnocení testů čtvrtého výzkumu je shrnuto v následujících dvou tabulkách (tabulka 17.6 a 17.7). Žáci třídy 8.A tvoří kontrolní vzorek žáků bez poruchy učení. Kvalitativní test A obsahoval pět otázek, v tabulce jsou zaznamenány počty žáků, kteří správně odpověděli na daný počet otázek. Poslední sloupec obsahuje průměrný počet správných odpovědí. Kvantitativní test B se skládal ze šesti úloh, jejichž náročnost se postupně zvyšovala. Obsahoval příklady na výpočet mechanické práce, výkonu a potenciální energie.

Tabulka 17.6

Test A: Počty správně zodpovězených otázek

	1	2	3	4	5	Průměr
třída 8.A	2	2	5	9	3	3,4
třída 8.B	0	3	6	1	1	3,0
třída 8.C	1	4	2	1	1	2,7
třída 8.D	0	3	5	2	0	2,9

Tabulka 17.7

Test B: Počty správně vyřešených úloh

	0	1	2	3	4	5	6	Průměr
třída 8.A	3	1	5	1	6	2	3	3,1
třída 8.B	4	2	3	1	1	0	0	1,4
třída 8.C	5	3	1	0	0	0	0	0,6
třída 8.D	9	1	0	0	0	0	0	0,1

Ve třídě 8.B jsou žákům poskytnuty různé kompenzační pomůcky jako kalkulačka, přehledy veličin, fyzikálních vztahů apod. V době testování však žáci neměli svoje přehledy k dispozici. V 8.C a D žáci tyto pomůcky používat při písemných pracích nemohou. Během didaktického testu tedy nikdo žádné pomůcky nepoužíval.

Z počtů správných odpovědí vyplývá, že žáci s kompenzačními pomůckami dosahují lepších výsledků.

Pro zodpovězení výzkumné otázky 1 byl sestaven kategoriální systém třídění, který vychází z jednotlivých etap řešení fyzikálních úloh. Kategorie jsou:

- symbolické označení jednotlivých veličin (v tabulce 17.8 je procentuální vyjádření počtu žáků, kteří v zápisu úlohy uvedli alespoň dvě značky chybně);
- převod do SI (v úlohách bylo nutné převést čtyři hodnoty do soustavy SI; v tabulce jsou žáci, kteří alespoň dvě převedli chybně nebo špatně převedli výsledek na větší jednotku);

- fyzikální vztah (žáci, kteří alespoň ve dvou úlohách použili špatný vztah nebo špatně vyjádřili neznámou);
- odpověď (do výsledků jsme zahrnuli pouze nesmyslné odpovědi, které naznačují, že žák nepochopil zadání).

Tabulka 17.8

Selhávání žáků v jednotlivých etapách řešení fyzikálních úloh (n = 57)

	Žáci s poruchou	Žáci bez poruchy
1. chybné označení fyzikálních veličin	61 %	10 %
2. chyba v převodu do SI	72 %	33 %
3. chybný fyzikální vztah	25 %	19 %
4. nesmyslná odpověď	25 %	0 %

Z tabulky 17.8 vyplývá, že největším problémem pro žáky s poruchou učení jsou převody fyzikálních jednotek. Druhé nejčastější chyby se žáci s SPU dopouští při označení veličin. Procentuální výsledky uvedení chybného vztahu a zapsání nesmyslné odpovědi jsou nízké především proto, že velké množství žáků s poruchou učení se k této fázi řešení úlohy nedostalo.

Výsledky vztahující se k výzkumné otázce 2 vycházejí z vyhodnocení testu B. Při vyhodnocování testu B se ukázaly odlišné postupy v řešení kvantitativních fyzikálních úloh u žáků s poruchou učení a u žáků bez této poruchy:

- řešení úlohy často začínají žáci s SPU zápisem fyzikálního vztahu, poté dosazují číselné údaje;
- hodnoty a zápis fyzikálních veličin doplňují až na vyžádání učitelem;
- hmotnost tělesa zapisují rovnu tíhové síle (např. $m = 200 \text{ kg} = 2000 \text{ N}$);
- pokud neznají potřebný fyzikální vztah, vynásobí (např. vydělí) čísla ze zadání příkladu;
- při provádění podílu na kalkulačce zaměňují dělence a dělitele (např. $10:31 = 31:10$);
- nepoužívají vyjadřování neznámé ze vzorců;
- jednotka často není součástí výsledku, ani odpovědi;
- odpovědi většinou neuvádí vůbec.

17.5 Závěry

Vývojová dyskalkulie je označována jako specifická vývojová porucha matematických schopností, která se projevuje výrazně narušenými dílčími předpoklady pro matematiku. Zahrnuje specifické postižení dovednosti počítat, které nelze vysvětlit mentální retardací, nevhodným způsobem vyučování, nepodnětným rodinným zázemím ani nevhodnou domácí přípravou. Porucha se týká ovládnání základních početních výkonů, jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení, spíše než abstraktnějších matematických dovedností. Z definic a příznaků dyskalkulie je jasné, že obtíže vyplývající z této poruchy zasahují nejen do výuky matematiky, ale i do výuky dalších přírodovědných předmětů, kde se matematika aplikuje.

Z pilotních výzkumů vyplývá, že nejvíce potíží s řešením laboratorní úlohy mají žáci s dyskalkulií; nejproblémovější učivo pro žáky s dyskalkulií v matematice jsou slovní úlohy a mezi nejobtížnější etapy řešení úloh žáky s dyskalkulií patří numerické řešení úlohy (výpočet, odhad, zaokrouhlení výsledku), obecné řešení laboratorní učební úlohy (vyjádření neznámé veličiny ze vzorce), převody jednotek a určení jednotky výsledku řešení úlohy. Z těchto zjištění vyplývá nutnost zabývat se procesem řešení učebních úloh žáky s dyskalkulií nejen v matematice, ale i ve fyzice. Pro učitele matematiky i fyziky bude v praxi přínosné zjištění, na kterou etapu v řešení učební úlohy se mají více zaměřit a která je pro žáky s vývojovou dyskalkulií nejvíce problematická.

V hlavním výzkumu, který autorka realizuje v rámci disertační práce, se zaměříme nejen na metody výzkumu, které jsme zde zveřejnili. Spatřujeme za přínosné věnovat se jednotlivým případům, jelikož detailní studium případů nám umožní porozumět složitým pedagogickým a sociálním jevům u žáků s dyskalkulií. Cílem případových studií bude především popis jevu vývojové dyskalkulie v jeho komplexnosti.

18 Žákovské portfolio: od konceptuálního rámce k výzkumnému designu případové studie

Antonín Václavík

18.1 Úvod

Žákovské portfolio je u nás jedním z témat, která se v současnosti často diskutují, přesto nejsou podrobněji rozpracována. Toto téměř informační vakuum se projevuje především v praxi, kdy se učitelé i při dobré vůli při práci s portfoliem dopouští chyb plynoucích z nepochopení podstaty této metody. Bylo by však mylné domnívat se, že lze pomocí výzkumu vytvořit návod, jak s portfoliem pracovat. Cílem je odhalení potenciálu portfoliové metody, popis podmínek jejího fungování a poskytnutí inspirace pro práci učitelů i výzkumníků. I z tohoto důvodu v zahraničních přístupech poznání portfolia převládají deskriptivní práce, především případové studie.

Z přehledu odborné literatury vyplývají v zásadě dva protichůdné pohledy na portfolio, které se však v praxi často doplňují a prolínají. Autoři hovoří o konstruktivistickém a pozitivistickém paradigmatu (Barrett & Carney, 2005; Conrad 2006; Paulson & Paulson, 1994).

Z konstruktivistického modelu vychází portfolio, jehož „cílem je podpořit vzdělávání a dokumentovat růst v čase...“ (Barrett & Carney, 2005, s. 2). V tomto pohledu portfolio umožňuje žákům začít jejich učení v různých výchozích bodech a dozvědět se a zamyslet se nad tím, co je pro ně důležité. Nabízí také originální pohledy a pobízí k reflexi a revizi (Acker, 2005 in Barrett & Carney, 2005). Jeho výukovým cílem je také integrovat poznatky a znalosti. Na základě tohoto pohledu lze vývoj portfolia analogicky popsat jako cestu se vším, co cestu provází (Conrad, 2006, s. 206).

Pozitivistické pojetí role portfolia v učení spočívá ve vnímání portfolia jako nástroje nebo kanálu (prostředníka, vstupenku) k akreditaci (postupu) na vzdělávací instituci, pro kterou je určeno. V intencích této úvahy by portfolio mohlo být analogicky přirovnáno k bráně nebo portálu, jinými slovy, portfolio slouží jako cíl (Conrad, 2006, s. 207). Podle pozitivistického paradigmatu portfolio tedy slouží k dokumentaci a posouzení pokroku ve studijních výsledcích při dosahování externě definovaných obecných dovedností a kompetencí (Barrett & Carney, 2005; Paulson & Paulson, 1994). Takové portfolio je místo pro umístění a prezentaci příkladů žákovských prací použitých k odvození toho, k jakému výsledku došlo v procesu učení, přičemž se předpokládá, že význam těchto prací je konstantní a jejich sledování v průběhu času není podstatné (Paulson & Paulson, 1996, s. 33).

Tenzi mezi těmito paradigmaty je tedy možné popsat jako rozdílný pohled na funkci obsahu portfolia a procesy s ním spojenými. Pozitivistický přístup klade důraz na výběr materiálů v portfoliu, které odrážejí externí standardy a zájmy, zatímco konstruktivistický přístup zdůrazňuje výběr těchto položek, které odrážejí učení z pohledu žáka (Paulson & Paulson, 1994, s. 33).

Tato kapitola představuje konceptuální rámec případové studie (a) a její metodologické pozadí, které se o tento rámec opírá (b). Jejím cílem je poskytnout teoretický vhled do problematiky žákovského portfolia a alespoň v některých základních rysech charakterizovat práci s ním. Zmiňuji se také o některých základních typech portfolia, o portfoliovém hodnocení, nastiňuji teoretická východiska pro kriteria výběru případu a v neposlední řadě také zdůvodňuji použití designu případové studie pro zkoumání portfolia.

18.2 Vymezení řešené problematiky

Koncept portfolia není snadné jednoznačně vymežit. Některé přístupy nazírají na portfolio především jako na alternativní formu hodnocení. V pedagogickém slovníku je portfolio definováno jako:

Soubor různých produktů žáka (písenné práce, výtvarné práce, laboratorní protokoly aj.), které dokumentují práci žáka a jeho vývoj za určité období. Někteří pedagogové zdůrazňují využití portfolia jako součásti komplexního hodnocení žáka a jako doplňku k příliš zjednodušujícímu hodnocení jen pomocí testových výsledků. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 170)

Jako soubor prací žáka demonstrujících jeho výsledky vnímá portfolio i Freeman a Lewis (1998). Jiné přístupy však spatřují jeho roli v širším významu. Například Klenowski (2001) akcentuje využití portfolia vedle cílů hodnotících také pro cíle vyučovací a prezentační.

Použití portfolia se odvíjí od výchovně vzdělávacích cílů. Jak pregnantně píše Arter a Spandel (1992), bez cílů je portfolio jen složka žákových prací. Arter, Spandel a Culham (2001) popisují dva vzájemně související cíle pro použití portfolia – hodnocení a podpora učení a vyučování. V otázce hodnocení spatřují přínos portfolia v možnosti hlubšího vhledu do žákových znalostí a dovedností, v příležitosti hodnotit autentické práce žáka, v rozšíření či případně nahrazení standardizovaných testů a v šanci lépe komunikovat s rodiči žáka o jeho výsledcích a pokroku, případně stagnaci. V otázce podpory učení vyzdvihují rozvíjení žákovy sebereflexe či rozvíjení zodpovědnosti za své učení prostřednictvím plánování a rozhodování o dalších krocích svého učení, stejně jako i získávání dovedností a znalostí v jednotlivých předmětech, kdy se portfolio stává pro žáka autentickým zdrojem informací a učebních materiálů.

18.2.1 Hlubší vhled do žakových znalostí a dovedností

Archbald a Newmann chápou portfolio jako „soubor prací žáka, který poskytuje rozmanité informace o jeho zkušenostech a pracovních výsledcích“ (1988, s. 29). Pod souborem prací si představujeme například písemné práce, úvahy, eseje, výtvarné a fotodokumentační materiály, výtvarná díla, školní projekty, záznamy, laboratorní práce, ročníkové práce, pozorování apod. (srov. Slavík, 1999; Mareš & Gavora, 1999). Může však obsahovat i práce, jejichž autorem není sám žák, ale které jsou ve vztahu k danému portfoliu relevantní. Jsou to například výstřižky, kopie, scany, tisky, materiály od učitele případně třetích osob atd. Stejně tak může portfolio obsahovat i materiály mimoškolního až osobního charakteru, jako jsou sbírky nebo jejich dokumentace, fotografie, deníkové zápisy, úvahy, diplomy ze zájmových kroužků apod. Speciální druh materiálů v portfoliu tvoří komentáře druhých lidí (např. Cotton, 1995, s. 23; Obst, 2002, s. 411).

Je to především žák, kdo určuje konkrétní podobu portfolia. Žák je v procesu tvorby portfolia a práce s ním jeho tvůrce, designér, jediný majitel a zároveň jeden z hodnotitelů. Jen tak může portfolio co nejobektivněji odpovědět na otázku „Kdo je jeho autor?“ a vypravovat souvislý příběh žáka (Oates & Leavitt, 2003). Velmi případně v tomto smyslu popisuje portfolio Martin-Kniep jako „*okno do studentova myšlení a učení*“, protože nabízí pohled pod povrch a objevuje, co si žák myslí, jak a čeho si cení a kdo je (2000, s. 66). Pro učitele je portfolio tedy jeden ze zdrojů informací o žákovi, díky kterému v něm může vidět komplexní osobnost s mnoha rozmanitými schopnostmi, s vlastními cíli a přáními (Slavík, 1999, s. 108). Je to příběh o žakových úspěších a o jeho růstu (Arter, Spandel, & Culham, 2001). Odráží také aspekty žakovy osobnosti, které jsou v rámci výuky často nečitelné. Sbírá něco žák? Jaké jsou jeho koníčky? Kde všude byl? Jak se učí? Samostatnou práci by si například zasloužilo zajímavé téma žakových aspirací a otázka výběru další vzdělávací dráhy v kontextu jejich reflexe v portfoliu.

Jedním ze znaků dobrého příběhu portfolia je, že „časosběrným způsobem“ vypráví delší historii s výhledem do budoucna. Prostřednictvím portfolia lze hodnotit vývoj žakovy práce v čase (Hout-Wolters, 2000, s. 93). Učitel může vysledovat, jak žák začal pracovat na svém úkolu, jak se začal učit, co stálo na začátku jeho úvah o zadaném problému, s jakými problémy se potýkal, jaká řešení navrhl a jaká nová vygeneroval. Z rozhovorů nad portfoliem či ze zařazených písemných úvah a esejů může také usuzovat na to, jak se změnil jeho postoje a v neposlední řadě jak průběžně reflektuje hodnocení a jaká opatření si sám navrhuje. Monitoruje proces žakovy práce krok za krokem a poznává, proč má výsledná práce takovou podobu, jakou má. Co je důležité, na rozdíl od tzv. standardních způsobů hodnocení, kdy se učitel soustředí na normalizovaný výkon, portfolio „vizualizuje proces učení pomocí produktů učení“ (Hout-Wolters, 2000, s. 93). Žák má tak konkrétní viditelný doklad o svých výkonech. Takové dokladování procesu žakova učení podporuje jeho učení samotné (srov. Glaser, 1990).

Přebírání nových postupů a forem hodnocení bez změny výuky a učení ve škole však nemá smysl (Košťálová, Miková, & Stang, 2008, s. 112). Proces hodnocení je součástí promyšlené strategie učitele jak vyučovat. Způsob hodnocení je do určité míry neoddělitelně součástí učitelova pojetí výuky (Kolář & Šikulová, 2007, s. 21). Konstruování hodnocení mimo tento rámec pojetí výuky může vést ke ztrátě validity tohoto hodnocení. Je tedy možné nazírat na portfolio nejen jako na nový způsob hodnocení žáků ve škole, ale také jako na inovativní způsob práce samotné, nové chápání výuky a novou kulturu učení, která mění podstatu interakce mezi učitelem a žákem a odhaluje nové cíle a nové způsoby dosažení cílů starých (Zagvodzkin, 2004, s. 252).

18.2.2 Portfolio: Autentické hodnocení

Autentické hodnocení chápeme jako příležitost k posouzení žákovy komplexní osobnosti, jeho úspěchů, schopností a přání, a to i u žáků nějakým způsobem znevýhodněných (Obst, 2002, s. 411). Na rozdíl od hodnocení zaměřeného na kognitivní složku žákovy osobnosti je autentické hodnocení zacíleno na postojoyé kvality žáka, jeho praktické dovednosti a na smysluplné využití učiva v reálném životě (Obst, 2002, s. 411). Takové hodnocení tedy pozornost upírá na úkoly důležité pro skutečný život, nikoli na umělá školní cvičení (Pasch, 1998, s. 110).

Ne náhodou je hodnocení metodou portfolio jednou z častých uváděných metod autentického hodnocení. Košťálová, Miková a Stang (2008, s. 112) dokonce považují hodnocení autentického učení za hlavní důvod vedení portfolio. Zároveň však připouštějí, že portfolio může sloužit i jiným cílům. Portfolio umí vyprávět příběh pomocí obsažených dokumentů způsobem pro jiné metody nedosažitelným. Učitel volí práci s portfolioem ve chvíli, kdy běžný způsob hodnocení není vhodný (Bertrand, 1998, s. 150). Slavík (1999, s. 106–107) například v této souvislosti píše, že práce s portfolioem nabízí příležitost nalézt úspěchy u žáků postižených vývojovými poruchami učení (dyslexie, dyskalkulie, dysortografie atd.).

18.2.3 Rozvíjení žákovy sebereflexe a sebehodnocení

Kolář a Šikulová (2007) výstižně popisují aktivní roli žáka v procesu hodnocení jeho výsledků jako roli *advokáta* svých úspěchů s příležitostí ukázat svému učiteli, čeho dosáhl. Je to především právě on, žák, kdo ví, jaké úsilí ho dosažení cíle stálo a kdo může poskytnout k výsledku jeho učení relevantní informace. V intencích tohoto slovníku lze říct, že portfolio může v tomto procesu vhodně sloužit jako *důkazní materiál*. Při společné diskuzi nad výsledky, které žák předkládá, střetává se vhodně hodnocení učitele s tím, jak hodnotí svou práci sám žák. Toto setkání dvou pohledů rozvíjí žákovu *sebehodnocení*, které je v pedagogice považováno za nejvyšší formu hodnocení (Dvořáková, 2007, s. 247). Navíc tím, že se diskuse zaměřuje na žákův pracovní postup, necítí žák hodnocení jako kritiku své osoby, ale jako posouzení

své práce, což má velký dopad na jeho sebevědomí a komplementárně na úroveň sebehodnocení (Sedláčková, 2009). Podle Koláře by všechny hodnotící činnosti učitele měly směřovat „k dosažení stavu, kdy žáci budou schopni sami realizovat hodnotící aktivity, provádět analýzu výkonu, pronášet hodnotící soudy o výkonech svých spolužáků i o výkonech svých“ (2001 in Kosíková, 2011, s. 128).

V průběhu práce s portfoliem lze identifikovat sebehodnotící aktivity ve formě žákových slovních hodnotících výroků, ale také ve specifických činnostech, které žák provádí někdy více jindy méně autonomně. Jednou z nich, prostřednictvím které učitel aktivizuje žáka k sebehodnocení, je například výběr materiálů, které si do portfolia zakládá (Gavora, 2001, s. 249). Stejně tak i další na první pohled jen organizační operace s těmito materiály motivují žáka k rozhodování na základě nastavení vlastních kritérií, vyplývajících z jeho sebereflexe. Rozhoduje se například o tom, které materiály vyřadí, které přepracuje, které dodatečně doplní nebo které bude prezentovat a obhajovat.

Za sebehodnocení považujeme posuzování a oceňování svého vlastního já (Smékal, 2009). V psychologické konstrukci je sebehodnocení složkou sebepojetí, která zahrnuje rovněž další aspekty jako například sebeakceptace a seberegulace a dotýká se míry sebevědomí a svědomí v rámci sebereflexe vlastního konání (srov.např. Vágnerová, 2010; Vágnerová, 2005; Nakonečný, 2009; Boud, 1995) Za zdroje sebehodnocení Nakonečný pokládá vnímání vlastních schopností a úspěchů a reflexi reakcí sociálního okolí na subjekt sebehodnocení a jeho činnost (2009, s. 347). „Z kognitivního hlediska jde o ocenění vlastních kompetencí a kvalit, z emočního hlediska jde o vztah k sobě a míru přijetí sebe sama“ (Vágnerová, 2010, s. 306).

18.2.4 Příklady kategorizace typů portfolia

Ačkoli existuje nepřeberné množství typů portfolií a jejich kombinací, alespoň základní kategorizace těchto typů portfolií nabízí přehled o jejich využitelnosti. Například Graves (1994) třídí portfolia na pracovní, dokumentační a reprezentační. Jedno z nejjednodušších dělení portfolií nabízí Košťálová, Miková a Stang (2008, s. 114), které je rozlišují z hlediska hodnotící funkce na ta, která slouží k formativnímu účelu, a ta, která slouží k sumativnímu účelu. Předložené dělení ale přehlíží využitelnost portfolia ve škole k jinému než hodnotícímu cíli. Naproti tomu Worthamová (1998, s. 16–17) se zmiňuje o portfoliu hodnotícím jako o zvláštní kategorii. Podobně dělí portfolia například i Danielsonová (1997). Gläser-Zikuda, Fendler, Noack a Ziegelbauer (2011) zase dělí portfolia na pracovní, vývojová, prezentační, hodnotící a ukázková.

Závěrem lze tedy shrnout, že metoda portfolia spočívá v aktivitách spojených s autentickými výtvoři žáka i jinými neautorskými jím získanými materiály a zaznamenanými reakcemi okolí, sbíranými, selektovanými a tříděnými podle kritérií, která se odvíjí od konkrétních cílů daného modelu.

18.3 Portfolio v případových studiích

Výzkumná šetření zabývající se problematikou portfolio nejsou na poli české pedagogické vědy častá. Ačkoli o práci s portfolioem je mezi učiteli v praxi velký zájem, nemají tak k dispozici podrobný teoretický ani empirický zdroj, který by jim poskytl alespoň elementární inspiraci a pomohl jim vyhnout se metodickým chybám. Důkladem zájmu jsou například aktivity seskupení SKAV, které se portfoliou věnovaly v rámci svých kulatých stolů. To ovšem neznamená, že by zájem o portfolio nerostl v posledních letech i ve vědeckých kruzích, práce jsou ale nejčastěji zaměřeny na Evropské jazykové portfolio (např. Brychtová, 2009; Májová, 2007), případně na studentské portfolio. Na toto téma je u nás známá monografie *Portfolio v profesní přípravě učitele* (Píšová et al., 2007).

V zahraničí se problematice studentského portfolio věnuje například práce Mansvelder-Longayroux (2006), zaměřená na sebereflexi studentů. Řeší především otázky spojené s tím, jak se vzdělávací aktivity v portfoliou projevují a jak je studenti reflektují. Dotýká se také témat spojených s plánováním studentových aktivit a učení.

V českém prostředí dosud chybí ucelená teoretická či empirická práce, která by se do hloubky zabývala alespoň některým z modelů žákovského portfolio s jeho kontexty české základní školy a která by se neomezovala jen na citace definic a kopie hodnotících listů. Přitom práce takového charakteru, která by se zabývala procesními otázkami spojenými s portfolioem, by byla přínosná pro výzkumníky i učitele v praxi.

Jak bylo řečeno, v zahraničí převládá ve zkoumání portfolio kvalitativní přístup, využívá se zejména případová studie. Brady (2004, s. 120) uvádí několik důvodů pro použití případové studie při zkoumání portfolio. Vyzdvihuje například, že případové studie osvětlují zkoumaný fenomén pro další intenzivnější šetření a poskytují vhled do dalších podobných případů.

Případové studie věnující se portfolio se zaměřují především na procesní otázky. Sharp (1997) shrnuje cíle studií do těchto témat: problematika konkrétního obsahu portfolio a jeho praktického použití, hodnocení portfoliové metody v konkrétních případech a její účinnost. Stejně jako Brady akcentuje Sharp roli inspirace a zdrojů pro další výzkum. Důvodem je zmíněná bohatá rozmanitost typů portfolio a cílů jejich použití. Kromě fundamentální otázky: Co vlastně portfolio je? Sharpová (1997) cílí svůj zájem například na to, jak se ve třídách s portfolio pracuje, jak se hodnotí nebo jak je tato metoda efektivní.

18.4 Výzkumný design: případová studie na míru

V této části popisujeme metodologické pozadí studie. Uvádíme cíle výzkumu, základní výzkumnou otázkou a specifické výzkumné otázky. Popisujeme faktory ovlivňující výzkumný design a kritéria volby případu vycházející z konceptuálního rámce.

18.4.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo popsat, jak žáci vybrané třídy 7. ročníku ZŠ a jejich učitel pracují s prezentačně-hodnotícím předmětovým portfoliem. V centru pozornosti je implementace portfolia do kurikula ročníku v daném předmětu/předmětech (1); aktivity žáků a učitele při práci s portfoliem (2); sebereflexe a sebehodnocení žáků a učitelovo hodnocení (3); porovnání očekávaného stavu se stavem skutečným (4); porovnání vybraných žáků třídy (5); vyhodnocení výsledků práce s portfoliem vzhledem k cílům portfolia (6); poskytnutí zpětné vazby participujícím učitelům (7).

V závěru kapitoly této části textu jsou pak nabídnuty další možné cesty zkoumání portfolia, které by přispěly k rozšíření poznatků o něm a v neposlední řadě poskytly zájemcům z praxe inspiraci, porozumění a vhled do práce s podobnými typy portfolií.

18.4.2 Základní výzkumná otázka a specifické výzkumné otázky

Maxwell (2009) se v souvislosti s formulacemi výzkumných otázek mj. ptá, čemu všemu se chceme naučit nebo čemu chceme porozumět realizací dané studie a jak spolu souvisí otázky, na které se výzkum pokouší odpovídat. V kontextu těchto vodítek jsme při formulaci výzkumných otázek, které vycházely především z konceptuálního rámce, přihlíželi také k tomu, aby tyto otázky sledovaly jednotlivé fáze procesu práce s portfoliem. Flick takové otázky charakterizuje jako otázky orientované na popis procesu (Flick, 2009, s. 101).

Základní výzkumnou otázku vycházející z konceptuálního rámce, výzkumného problému a z cílů výzkumu jsme tedy formulovali takto: Jak učitel a jeho žáci 7. ročníku ZŠ pracují s prezentačně-hodnotícím předmětovým portfoliem? Protože tato široká otázka odkazuje k vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáků, jejich chronologii, vzájemnou provázanost a vztahy, implementaci portfolia a jeho didaktických cílů do učebního procesu, bylo třeba ji rozdělit do několika specifických otázek. Některé z nich byly v průběhu výzkumu upraveny a doplněny.

18.4.3 Design případové studie

„Klíčové místo při vědeckém zkoumání má volba metodologie, protože ovlivňuje výběr metod a výsledný vědecký obraz zkoumaného cíle“ (Ochrana, 2009, s. 12). Přímoú souvislost vystihuje Punch (2008, s. 28), když píše, že plán výzkumu propojuje výzkumné otázky s výzkumnými daty.

Toto výzkumné šetření vychází principiálně z interaktivního modelu výzkumného designu podle Maxwella (obrázek 18.1). Případovou studii jako design kvalitativního výzkumu jsme zvolili na základě charakteru výzkumného cíle a výzkumných otázek. Argumentem a oporou byly také některé zahraniční zkušenosti s tímto designem (např. Biklen & Casella, 2007; Bagley, 1995; Sharp, 1997; Falls, 2011). Jsme si vědomi, spolu s autoritami kvalitativního výzkumu (např. Disman, 2002; Hendl, 2005), že teorie či závěry učiněné pomocí kvalitativních procedur nelze zobecňovat na širokou populaci a formulovat obecně platné závěry. Teoretická konstrukce vytvořená kvalitativním výzkumem má vždy platnost hypotézy (Disman, 2002, s. 287). Tato studie si však neklade za cíl zobecňovat své výsledky a postihnout zákonitosti. Je zaměřena na podrobnou deskripci případu, prostřednictvím které je možné získat nová data v nových souvislostech pro další použití. Podle Dismana (2002) je cílem kvalitativního výzkumu porozumění, které vyžaduje vhléd do co největšího množství dimenzí studovaného problému.

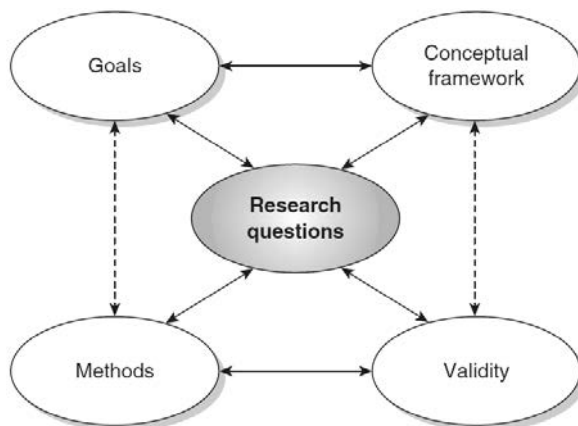
Pedagogický slovník definuje případovou studii takto:

Výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, jednotlivá třída, škola apod.), detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 188–189)

18.4.4 Model výzkumného designu

Obrázek 18.1 ilustruje nejdůležitější vztahy mezi konceptuálním rámcem, cíli, výzkumnými otázkami, výzkumnými metodami a validitou podle Maxwella (2005) v rámci jeho interaktivního modelu kvalitativního výzkumného designu. Maxwell ještě dále rozděluje tento provázaný model na integrovaný systém pomyslného horního a dolního trojúhelníku (tamtéž).

Horní trojúhelník vyznačuje provázaný vztah výzkumných otázek a cílů a informuje o tom, co je o tématu již známo. Deskriptivnímu cíli studie byla teorie vodítkem k otázkám, které rámují procesní metodickou stránku práce s portfoliem. Otázky vyplývající z těchto teoretických nastínění jsou zaměřeny na realistický popis toho, co a jak se skutečně děje při aplikaci teorií uváděných postupů.



Obrázek 18.1. Interaktivní model výzkumného designu¹⁴¹ (Maxwell, 2005, s. 217).

Dolní trojúhelník naproti tomu poukazuje na to, že použité metody musí především umožnit výzkumníkovi odpovědět na jeho výzkumné otázky, a to věrohodně. Charakter výzkumných otázek v této studii umožnil a logicky vedl k použití klasických metod sběru dat kvalitativního výzkumu, tedy pozorování, rozhovor a shromažďování dokumentů.

18.4.5 Faktory ovlivňující výzkumný design

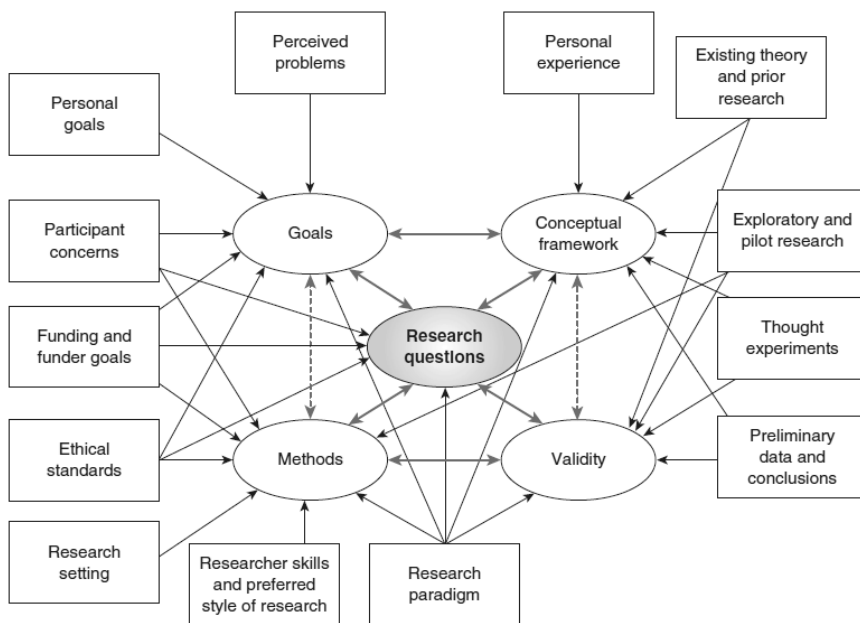
Maxwell (2005) dále tento model rozvádí a upřesňuje, že vedle těchto pěti hlavních faktorů ovlivňují studii některé faktory další (obrázek 18.2), které sice nejsou součástí výzkumného designu, ale tvoří jeho pozadí a výzkumník by je měl vzít na vědomí (tamtéž). O některých faktorech považuji za podnětné se zde zmínit, i když jsou podrobněji řešené v samostatných kapitolách.

Prvním z nich je „zájem a motivace účastníků na výzkumu“, v tomto případě především učitele. Pan učitel Martin A. byl od samého začátku nadšeným účastníkem. Výzkum mu podle jeho slov přinášel příslib zpětné vazby například v podobě pracovní verze výzkumné práce. V tomto smyslu i po skončení výzkumu pozitivně hodnotil svoji roli účastníka a přínos pro jeho osobu a profesní růst.

Po celý rok, který jsem sledoval práci učitele se třídou, později hlavně s vybranými žáky, bylo třeba držet se vzájemně dohodnutých pravidel, nezklamat důvěru účastníků,

¹⁴¹ Slovník: conceptual framework – konceptuální rámec; goals – cíle; research question – výzkumné otázky; methods – metody; validity – validita.

nerozbít nadstandardní vztahy a přitom nesklouznout k úskalím hrozícím při navázání blízkého vztahu mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu, jak o tom píše například Hendl (2005). Základní etické standardy se staly nutnou, avšak nikoli nepřírozenou a násilnou součástí naší komunikace. Otázka existujících teorií a výzkumů je zodpovídána v konceptuálním rámci.



Obrázek 18.2. Faktory ovlivňující výzkumný design¹⁴² (Maxwell, 2005, s. 218).

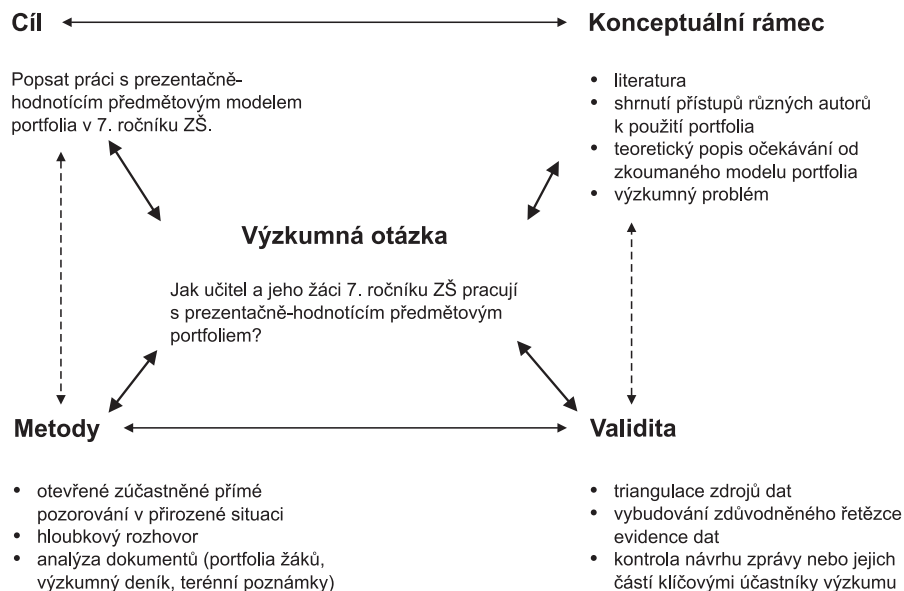
Za neopomenutelný faktor pochopitelně považuji vlastní metodologické dovednosti výzkumníka a vědecký pohled na celou problematiku. Za jednu z nejdůležitějších vědomých činností jsem po celou dobu trvání studie považoval kritický pohled na všechna data.

Ne nepodstatným faktorem, který se promítal do výzkumu, byly mé „osobní zkušenosti“ a „osobní zájmy“. Na jedné straně to byly zkušenosti a zážitky, které mě

¹⁴² Slovník: personal goals – osobní cíle, participants concerns – zájmy účastníků, ethical standards – etické standardy, research settings – výzkumné prostředí, perceived problems – uvědomované problémy; personal experience – osobní zkušenosti; existing theory and prior research – existující teorie a předchozí výzkum, funding and funder goals – financování a cíle sponzorů, thought experiments – myšlenkové experimenty, preliminary data and conclusions – předběžná data a závěry; research paradigm – výzkumné paradigma; researcher skills and preferred style of research – dovednosti výzkumníka a preferovaný styl výzkumu.

vedly k tématu práce, na straně druhé vlastní zkušenosti s vedením portfolia (přesněji portfolií) a práce s portfolií v mé pedagogické praxi. Zajímavou částí těchto mých zkušeností bylo pak samotné vedení výzkumného sběrně analytického portfolia.

Obrázek 18.3 představuje aplikovaný interaktivní model výzkumného designu, tedy model doplněný o konkrétní popis částí dané studie. Slouží především pro přehlednou sumarizaci výzkumníka i čtenáře výzkumné zprávy.



Obrázek 18.3. Aplikovaný interaktivní model výzkumného designu.

18.4.6 Volba případu

Od teorie ke kritériím volby případu

Zatímco se kvantitativní výzkum při výběru vzorku řídí ideou reprezentativnosti, „demokracií“ výběru jak píše Kerlinger (1972), případová studie touto cestou nejde. „Jako kvalitativní výzkum nemůže případová studie nikdy spoléhat na náhodný výběr“ (Merriam, 1988 in Sedláček, 2007b) Volba případu je tedy záměrná, teoretická, a to v tom smyslu, že případ musí mít takové vlastnosti, které chce výzkumník sledovat. Masonová (1996 In Silverman, 2005) toto spojení případu – vzorku a teorie vysvětluje jako relevantnost vzorku vůči výzkumným otázkám a jeho smysluplnost vůči teorii.

Teorie tedy generuje kritéria pro výběr případu. Před vstupem do terénu výzkumník definuje sadu takových kritérií a na jejich základě se rozhoduje, který kandidát na případ je vhodný (Yin, 2009).

Ve výběru vhodného případu pro tuto studii byla klíčová teorie, cíle výzkumné otázky. Nebyl však předem striktně určený zkoumaný typ portfolia. Teprve až po výběru případu, kdy byl konkrétní model typ znám, byly některé specifické výzkumné otázky doplněny a upřesněny. Sada kritérií (vycházející z konceptuálního rámce) pro výběr našeho případu, který představuje učitel a třída žáků, měla tuto podobu:

- (1) Učitel má stanovený edukační cíl (cíle) pro použití portfolia.
- (2) Portfolio je promyšleně a neizolovaně zakomponováno do kurikula vyučovaného předmětu (předmětů).
- (3) Učitel má na základě cíle (cílů) promyšlenou strategii práce s portfoliem a alespoň elementárně definovaný typ portfolia.
- (4) Jsou nastavena kritéria hodnocení portfolia a žáci jsou s nimi seznamováni.
- (5) Žáci pracují s portfoliem průběžně a dlouhodobě.
- (6) Práce s portfoliem je součástí celkového pojetí a strategie výuky učitele.
- (7) Hodnocení portfolia je reflektováno v sumativním hodnocení žáka (vysvědčení, slovní hodnocení...), stejně tak je portfolio použito pro formativní hodnocení.
- (8) Učitel provádí pravidelně s každým žákem tzv. hodnotící rozhovor nad portfoliem.

Dalším důležitým kritériem pro výběr případu byla také jeho snadná dostupnost. Jako pro výzkumníka bylo pro mě vzhledem k charakteru výzkumu důležité, abych mohl třídu kdykoli navštívit, v kteroukoli dobu kontaktovat učitele nebo jednotlivé žáky a provést osobně rozhovor či pozorování, aniž bych byl omezen prostorem a časem, a přicházel tak o cenná data.

Je na místě zde přiznat, že ihned na začátku hledání vhodného případu se naplnily mé obavy. Teoretická neznalost portfolia a nedostatečné praktické dovednosti učitelů jak pracovat s portfoliem, jedny z důvodů proč jsem se rozhodl věnovat se tomuto tématu, se projevíly v celé šíři. Místo seznamu kandidátů, kteří splňují daná kritéria, shromáždil jsem jen takové kandidáty, kteří vyhovovali kritériím pouze částečně či případně vůbec. Vzhledem k fundamentálnímu charakteru těchto podmínek a výpovědní hodnotě výzkumu však nebylo pro mě přijatelné přistoupit na kompromis a zdálo se, že studii nebude možné vůbec realizovat. Nakonec jsem však takový případ – učitele a jeho žáky/třídu – našel.

Obecná charakteristika případu

Případ tvoří žáci 7. ročníku plně organizované základní školy v centru města. Třídu navštěvuje 21 žáků, zkoumaný učitel zde vyučuje anglický a český jazyk. V přede-

šlých ročnících s portfoliem žáci nepracovali. Učitel zkouší práci s portfoliem čtvrtým rokem, zkoumaná třída s portfoliem začíná. Případ vyhovuje ve všech bodech kritérií pro výběr případu, jak byla uvedena výše.

18.4.7 Prostředí výzkumu

Při sběru dat je v designu kvalitativní studie důležitým krokem rozhodnutí o způsobu vstupu do terénu a nastavení vztahu s účastníky výzkumu (Maxwell, 2005, s. 4). V kvalitativním výzkumu jsou tyto vztahy mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu mnohem zásadnější, než ve výzkumu kvantitativním, vyznačují se větší blízkostí a intenzitou (např. Flick, 2009, s. 111). Platí totiž, že míra důvěry a otevřenosti zkoumaných osob vůči výzkumníkovi silně ovlivňuje kvalitu získaných dat (Šed'ová, 2007b). Proto je důležité, aby měl výzkumník jasno v otázce svého statusu vůči zkoumaným aktérům, aby ho předem zvážil ve vztahu k rizikům zkreslení dat, které z těchto různých statusů vyplývají. Flick uvádí, že tento status výzkumníka „předurčuje zvolená výzkumná strategie“ (2009, s. 111). Jinak tomu nebylo ani v případě této studie.

Maxwell připomíná, že pro čtenáře výzkumné zprávy je legitimní ptát se na sběr dat, jejich analýzu a s tím související aspekty (2009, s. 245). Samotný sběr dat spočíval v našem případě v klasických kvalitativních postupech: v pozorování, v rozhovorech a v analýze dokumentů. Svou roli hrály i mé terénní poznámky, kam jsem zaznamenával kratší rozhovory, postřehy, poznámky, drobná pozorování apod. V průběhu výzkumu vznikl výzkumný deník.

Plánovaná doba trvání výzkumu byla jeden školní rok. Práce v terénu byla vzhledem k zamýšlené strategii sběru dat až na výjimky nepravidelná, ohraničená byla především koncem obou pololetí.

Vstup do terénu, vztahy s účastníky

Můj vstup do terénu měl de facto dvě nezávislé etapy. V první etapě jsem prováděl tzv. screening kandidátů a rozhodoval o volbě případu. V rámci tohoto screeningu jsem absolvoval i několik rozhovorů s budoucím vybraným učitelem a navštívil jeho výuku v inkriminované třídě. S tímto učitelem jsme se znali asi 7 let z různých akcí brněnských škol. Náš vztah byl čistě formální, vykali jsme si. Vybraný učitel se rozhodl pro účast v mé studii i proto, že dle svých slov cítil šanci potenciální zpětné vazby pro svoji práci. Druhá etapa, důkladnější, následovala po konečném rozhodnutí o výběru případu. Zahrnovala především seznamovací a vysvětlující rozhovory s učitelem a žáky vybrané třídy, pohovor s ředitelem školy a některými kolegy. Realizace výzkumu měla podporu vedení školy.

Můj status v předkládaném výzkumu lze pojmenovat jako částečně zasvěcený návštěvník (srov. Švaříček, 2007b, s. 142–146; Flick, 2009, s. 106–107). Jako návštěvníka, tedy známého člověka často přicházejícího kvůli výzkumu, mě vnímali přede-

vším žáci. Znali mé jméno a běžné personálie z několika neformálních rozhovorů. Seznámil jsem je s podstatou mého výzkumu a vysvětlil jim, proč by mohl být užitečný i pro ně. Tento krok je důležitý zejména kvůli důvěře zkoumaných osob (Gavora, 2010, s. 190). S učitelem jsem měl vztah bližší. Seznámil jsem ho s celým designem výzkumu. Ze začátku byl pro mě i prostředníkem ke komunikaci se žáky. (Později jsem začal po získání oboustranné důvěry se žáky komunikovat přímo.)

Maxwell (2005, s. 83) popisuje vztah s účastníky výzkumu jako „komplexní a měnící se entitu“. Jedním z faktorů, které mají vliv na tento vztah, je čas. „Čím je výzkumník déle ve zkoumaném prostředí, tím více si lidé na něj zvyknou“ (Gavora, 2010, s. 190) V průběhu mých návštěv výuky jsem postupem času zaznamenal uvolněný a přátelský vztah žáků ke mně. Indiciemi mi byla například témata, o kterých se mnou hovořili, otázky, které mi pokládali, a témata, o kterých hovořili mezi sebou v mé přítomnosti.

18.4.8 Sběr dat

Pozorování

Všechna pozorování v této studii, zaměřená na přirozené situace, proběhla v reálném čase a v autentickém prostředí a všechny zkoumané subjekty znaly moji identitu. Použijeme-li typologie pozorování podle Švaříčka (2007b) a Hendla (2005), jednalo se o otevřené zúčastněné¹⁴³ přímé pozorování v přirozené situaci.

Pozorování hodnotících rozhovorů nad portfoliem

Zajímavým specifikem pozorování byla skutečnost, že jsem pozoroval rozhovory. Konkrétně hodnotící rozhovory mezi učitelem a žákem nad jeho portfoliem. Každý takový rozhovor jsem zaznamenal na diktafon a přepsal s komentovanou transkripcí. V průběhu tohoto pozorování jsem také pořizovat terénní poznámky.

Pozorování vyučovacích hodin

V ostatních případech jsem pozoroval vyučovací hodiny, případně části vyučovací hodin, ve kterých žáci pracovali s učitelem. Prostředkem záznamu zde byly opět terénní poznámky.

Rozhovory

Rozhovory probíhaly s učitelem, se žáky a s učitelem a žáky dohromady. Vždy šlo o tzv. rozhovor hloubkový, tedy nestandardizované dotazování pomocí několika otevřených otázek (Švaříček, 2007a, s. 159). Ke specifickým otázkám, které si vyža-

¹⁴³ Švaříček (2007b, s. 144) charakterizuje zúčastněné pozorování jako takové pozorování, kdy výzkumník sleduje studované jevy přímo v prostředí, ve kterém se odehrávají s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.

dovaly rozhovor, jsem formuloval tazatelské otázky. Podle Maxwella (2005, s. 92) výzkumné otázky formulují to, čemu chceme rozumět, tazatelské otázky jsou to, na co se ptáme lidí, abychom získali ono porozumění.

Rozhovory s učitelem probíhaly na půdě školy i mimo školu, byly zaznamenány na diktafon a poté přepsány. Několik doplňujících otázek odpověděl učitel prostřednictvím elektronické komunikace.

Otázka, jakou formou realizovat rozhovory s vybranými žáky, byla pro můj výzkum velmi podstatná. Cílem bylo získat množství relevantních dat. I když jsem měl se žáky neformální a nadstandardní vztah, obával jsem se, že by mohly nastat dvě negativní situace: zkreslení odpovědí plynoucích z mé pozice dospělé autority a neschopnosti žáků hovořit dlouze o nastolených tématech. Na tyto překážky rozhovoru s jedním žákem ve věku základní školy upozorňuje i Švaříček (2007a, s. 177) a doporučuje provádět rozhovor se žáky ve skupině. Moje volba tedy padla na tento typ rozhovoru. Nevýhody, kterých jsem si byl vědom, především pak hrozící „opisování“ odpovědí, se nepotvrdily. Již při přepisu prvního rozhovoru se ukázalo, že pořadí odpovídajících se měnilo a odpovědi byly shodné jen minimálně. Se žáky tedy probíhaly (1) plánované hloubkové rozhovory a (2) neplánované nestrukturované rozhovory (například o přestávkách jako reakce na nějakou situaci apod.).

Dokumenty k analýze: Portfolia žáků

Třetím zdrojem dat byla žákovská portfolia. První obrazové záznamy (scany) portfolií jsem pořídil v 1. pololetí po hodnotících rozhovorech. Druhé záznamy proběhly na konci školního roku. Ze všech oskenovaných portfolií jsem nakonec analyzoval 4, které patřily vybraným žákům třídy a které splňovaly podmínky pro adekvátní zdroj dat.

Dokumenty k analýze: Výzkumný deník a terénní poznámky

Od začátku výzkumu jsem si vedl výzkumný deník. Tvořily ho složky s dokumenty, terénními záznamy z pozorování a dalšími materiály vztahujícími se k výzkumu (jakési sběrně analytické portfolio výzkumníka) a osvědčený moleskin A6 obsahující deníkový typ záznamů a terénní poznámky, tedy to, co Flick nazývá *Field Notes* (2009, s. 296). Na konci výzkumu můj deník také obsahoval poznámky z pozorování a z rozhovorů, především z těch, které jsem digitálně nezaznamenával, postřehy o účastnících výzkumu a první interpretace dat. Měly charakter poznámek popisných i poznámek reflektujících.

18.4.9 Propojení výzkumných otázek a metod

Maxwell (2009, s. 240) doporučuje jako užitečnou techniku pro logické spojení výzkumných otázek, metod sběru dat i dalších aspektů výzkumného designu matici,

kteřá obsahuje výzkumné otázky a vyznačuje plánovanou cestu výzkumníka k datům, kteřá vedou k jejich zodpovězení. Takový nebo jiný podobný matrix je výhodný nejen pro výzkumníka, ale je užitečný i při hodnocení kvality výzkumu, pro rekonstrukci případu. Pro účel této studie jsem podobnou maticí sestavil (část matice viz tabulka 18.1). Ta demonstruje souvislosti mezi specifickými výzkumnými otázkami, jejich zdůvodněním a zdroji dat v časovém plánu.

Tabulka 18.1

Ukázka matice spojení výzkumných otázek a sběru dat

Specifická výzkumná otázka	Proč potřebuji odpověď na tuto otázku?	Kdo nebo co poskytne data?	Metoda sběru dat	Časový plán získávání dat
Jaké cíle a motivy učitele vedly k použití portfolia v jeho praxi?	Popsat motivaci učitele k použití portfolia a jeho výukové cíle	učitel Martin	rozhovor	6 – 9/2010

18.5 Analytické postupy

Při kvalitativní analýze jde podle Hendla o „systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahy“ (2005, s. 223). Miles a Huberman (1994 in Hendl, 2005) rozlišují analýzu orientovanou na proměnné a analýzu orientovanou na proces. Naše prestrukturovaná studie je svojí povahou primárně orientována na proces, hledá především konfigurace, asociace, příčiny a následky uvnitř sledovaného případu. Není možné se však během analýzy vyhnout ani vztahům mezi některými definovanými proměnnými, jako je například sumativním hodnocení žáků a výstup hodnocení portfolia.

Pro analýzu dat získaných z pozorování hodnotících rozhovorů nad portfoliem a z rozhovorů s učitelem a se žáky jsem zvolil techniku otevřeného kódování původně vyvinutou pro metodu zakotvené teorie a tzv. techniku vyložení karet. Při analýze dokumentů – portfolií jsem postupoval stejným způsobem s doplněním některých kvantitativních metod.

Důležitým momentem analýzy dat bylo také rozhodnutí o tom, kteřá data nebudou ve výsledcích, kteřá budou vypuštěna. Při tomto rozhodování o relevantnosti jsem se vždy obracel zpět k teoretickému rámci a hledal možná spojení s výzkumnými otázkami a cíli výzkumu.

18.5.1 Otevřené kódování

V kódování, ve kterém Maxwell spatřuje hlavní strategii analýzy v kvalitativním výzkumu (2005, s. 96), jde o „roztřídění“ dat a jejich nové uspořádání do kategorií, které usnadňují porovnávání mezi věcmi/jednotkami ve stejné kategorii a které přispívají k rozvíjení teoretických konceptů. Techniku otevřeného kódování pak Šed'ová považuje za „velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat“ (2007a, s. 211).

Postup otevřeného kódování spočívá v tom, že je „text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (2007a, s. 211). Prvním krokem je rozdělení textu na jednotky (věty, odstavce, slova apod.), nejlépe podle významu. Dále jsou jednotkám přiděleny rozlišovací kódy, které by měly nějakým způsobem svojí povahou korespondovat s výzkumnými otázkami (2007a, s. 211).

Jako nadstavbu otevřeného kódování jsem vzhledem k cílům výzkumu zvolil tzv. techniku vyložení karet.

18.5.2 Technika „vyložení karet“

Tzv. technika vyložení karet spočívá v uspořádávání kategorií vzniklých otevřeným kódováním do obrazce či linky a následným sestavením tohoto uspořádání do textu tak, že je tento text jakýmsi převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií (Šed'ová, 2007a, 226). Kategorie tedy musí spolu nějak souviset, na sebe navazovat, aby byl obrázek případu kompletní.

18.6 Závěrem

V širokém pojetí žákovského portfolia lze nejobecněji rozlišit dva hlavní směry: pozitivistický a konstruktivistický. Zatímco v pozitivistickém pojetí představuje portfolio cíl školní práce, konstruktivistický pohled, kterému se věnuje naše studie, spatřuje portfolio jako prostředek či cestu k dosažení vytýčených edukačních cílů.

Cílem této kapitoly bylo představit konceptuální rámec problematiky žákovského portfolia (a) a popsat design případové studie jako přístupu k jeho zkoumání (b). Konceptuální rámec v této studii sloužil ke zmapování předmětu studie a k identifikaci témat, na která byla při výzkumu zaměřena primární pozornost. V průběhu studie se k těmto tématům přidala témata další, vyplývající ze specifických případů.

Předkládaná studie se zaměřuje zejména na procesní otázky spojené s použitím žákovského portfolia, jehož primárním cílem je hodnocení žáka a rozvíjení jeho sebehodnocení a sebeprezentačních dovedností. V centru pozornosti stojí aktivity učitele a aktivity žáků, které provází práci s portfoliem. Jedná se například o sbírání materiálů do portfolia, jejich selekci, třídění, obhajobu, stanovení kritérií hodnocení portfolia a podobně. V pozadí nestojí ani edukační cíle použitého portfolia. Za stěžejní také považujeme informace o žákovi a jeho učení, které učitel může prostřednictvím portfolia a jeho hodnocení získat a využít je pro svoji diagnostiku žáka. Patří sem také možnost zapojit do hodnotícího procesu rodiče žáka.

Naše případová studie si klade za cíl i umožnění zpětné vazby učiteli. Ve výzkumu portfolia patří zmíněná zpětná vazba účastníku výzkumu mezi často zmiňované cíle tohoto designu. Případové studie umožňují zaměřením na procesní otázky práce s portfoliem, přičemž se soustředí na konkrétní obsah portfolia, jeho praktické použití a na hodnocení jeho účinnosti v konkrétních případech. Stěžejním krokem studie tedy byl výběr tohoto konkrétního případu.

Najít případ samotný však byl větší problém, než se z počátku výzkumu zdálo. Výběr případu byl dán kritérii vyplývajícími z konceptuálního rámce, která musel případ splňovat, aby přinesl relevantní data. V této fázi se potvrdil jeden z mých předpokladů, který mě motivoval ke zkoumání této problematiky. Byla jím skutečnost, že učitelé v praxi nepracují s portfoliem tak, aby bylo možné tato portfolia identifikovat jako výukovou metodu. Většina potenciálních případů tak nespĺňovala daná kritéria.

Nakonec jsem případ vyhovující všem požadavkům našel. V této fázi byl upřesněn typ zkoumaného portfolia (předmětově-hodnotící prezentační portfolio) a doplněny některé výzkumné otázky vztahující se k tomuto typu. Již první analýzy dat napověděly, že vybraný případ nespĺňoval kritéria jen formálně a že bohatost a šíře získaných dat vyhovuje cílům studie.

19 Motivační aspekty autoregulace učení: adaptace výzkumného nástroje

Jitka Jakešová

19.1 Úvod

Poznání, jak dochází k formování a rozvíjení procesu autoregulace učení a jak dále lze tento proces podpořit v rámci vysokoškolského studia je nejen zajímavé, ale také přínosné pro teorii i praxi. Může tak dojít ke zlepšení profesní přípravy studentů a k účinnému zvyšování odborné kompetentnosti. To znamená ve svém důsledku nabývání takových dovedností, které přesahují hranice profese a vedou k rozvoji celé osobnosti.

Prezentované výzkumné téma reaguje na současnou potřebu vybavit budoucí absolventy odpovídajícími kompetencemi k učení a osvojit si „umění“, jak tento proces učení samostatně regulovat. Cílem této kapitoly je popis adaptace MSLQ dotazníku pro české prostředí navrženého Pintrichem et al. (1991). Na tomto základě je možné prezentovat první údaje o úrovni utváření motivačních komponent autoregulace učení vysokoškolských studentů, jež se podle zahraničních i domácích výzkumů (Boekaerts, 2002; Pintrich, 2002; Hrbáčková et al., 2011; Zimmerman et al., 2008) jeví jako nejsilnější faktor rozvoje autoregulace učení.

Dá se říci, že autoregulace je proces, při kterém učící se transformuje své duševní schopnosti do dovedností potřebných pro učení (Zimmerman, 2002, s. 65). Student při tomto procesu reguluje kognitivní, metakognitivní a motivační stránku učení. Výzkumné šetření vychází z předpokladu, že systematický rozvoj těchto zmíněných procesů vede ke zvýšení úrovně osvojení autoregulačních dovedností, a tím rovněž ke zlepšení studijního výkonu.

19.2 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

Autoregulované učení (*self-regulated, self-controlled, self-directed learning*) má mnoho různých přístupů, avšak všechny se shodují na takových procesech, ve kterých učící se monitoruje, řídí a reguluje své vlastní poznání, jednání a chování. Můžeme konstatovat, že autoregulace učení představuje takovou úroveň učení, při které se učící se stává „aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činností, motivační a metakognitivní“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 24).

Ve výzkumech souvisejících s učením studentů v rámci vzdělávacího procesu se daleko více věnuje pozornost tzv. vnějšímu řízení – učení se s pomocí učitele, rodičů, učebnice nebo programů a počítače – než tomu, jak naučit studenta, aby se sám dokázal, co nejlépe učit. V tomto smyslu je nutno na studenty a žáky nahlížet jako na aktivní a reagující bytost, schopnou autoregulace učení. Ukazuje se, že v každém člověku je kompetence k autoregulaci učení uložena jako potencialita (Mareš, 1998, s. 172), kterou je třeba kultivovat, tj. zejména rozšiřovat a prohlubovat.

Z pohledu autoregulace učení jde v podstatě o to, aby vnější řízení postupně přecházelo ve vnitřní proces autoregulace učení, aby vnější řízení a další intervence postupně likvidovaly samy sebe (srov. Kulič, 1992, s. 59). Proces autoregulace učení však nepřichází sám od sebe. Je třeba ho vhodnou intervencí a zeslabující rolí vnějšího řízení a kontroly rozvíjet.

Autoregulace učení je chápána z různých pohledů (Marcou & Philippou, 2005, s. 298) jako:

- schopnost studenta používat *metakognitivní strategie*, respektive řídit poznávací proces;
- schopnost studenta používat *kognitivní strategie* (strategie opakování, elaborace, organizace);
- propojení *motivačních, kognitivních a metakognitivních* komponent učení.

Tento pohled zdůrazňuje nezastupitelnou roli všech tří komponent v procesu autoregulace učení. Chybějící komponenta může znamenat, že student není schopen autoregulovat vlastní proces učení. Např. vysoká motivace studenta ještě neznamená, že student při učení používá vhodné autoregulační strategie. Naopak student, který zná a používá širokou škálu autoregulačních strategií, nemusí být motivován k tomu, aby vynaložil potřebné úsilí do učení (Pape, Bell, & Yetkin, 2003).

Motivace není izolovaný faktor procesu autoregulace, ale budeme na ni pohlížet jako na součást procesu autoregulace učení, vzhledem k tomu, že při tomto procesu student řídí nejen své kognitivní procesy, ale i ty nonkognitivní (motivaci, emoce, vůli apod.).

19.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání

Poznání, jakými způsoby lidé řídí své poznávací procesy, je aktuální otázkou výzkumných šetření převážně zahraničních autorů, mezi které patří Boekaertsová (2002), Pintrich (2002), Zimmerman (1989, 1990, 2002), Zimmerman a Martinez-Pons (1990) a Deci a Ryan (2000a, 2000b). Často je zkoumán vliv experimentálních programů výuky na rozvoj autoregulace učení žáků a studentů a dále se zjišťuje úroveň jednotlivých komponentů autoregulace učení (motivace, kognitivní strategie, metakognice), včetně zkoumání jejich vzájemných souvislostí.

V české pedagogické a pedagogicko-psychologické literatuře je problematika autoregulace učení rozpracována ve studiích např. Čápa a Mareše (2001), Heluse a Pavelkové (1992), Foltýnové (2009). Ve vztahu k metakognitivním strategiím se objevují výzkumy Vlčkové (2007), Hnilicy (1992), Krykorkové a Chvála (2001), Hrbáčkové, Hladíka, Vávrové a Švece, (2011). Mnozí autoři ve svých studiích vycházejí ze zahraničních teorií autoregulace učení (Boekaerts, 2002; Pintrich, 2002; Zimmerman, 2002; Zimmerman et al., 2008). Inspirací pro diagnostiky se stávají především zahraniční nástroje jako například *Learning and Strategies Study Inventory* (Weinstein et al., 1987), *Metacognitive Awareness Inventory* (Schraw & Dennison, 1994), *Self-regulated Learning Inventory* (Lindner et al., 1992), *Self-regulated Learning Interview Schedule* (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Mezi patrně nejfrekventovanější nástroje měření autoregulace učení patří sebesozovací dotazníky a škály (Mareš, 1998). Tyto nástroje přináší informace o tom, jak žáci vysvětlují své kognitivní i nonkognitivní procesy učení, které jsou jinak těžko pozorovatelné. Měření autoregulace učení je v zahraničních výzkumech realizováno pomocí testů, dotazníků, sebesozovacích škál, strukturovaného interview, verbalizačních protokolů, pozorovacích protokolů, sebumonitorovacích protokolů žáků, sebereflexivních deníků apod.

V zaměření na motivaci se často v diagnostice používá například verbalizační *Academic Motivation Scale AMS-C 28* (Vallerand et al., 1992; Campbell, 2007); *Dotazník motivace k výkonu LMI* (Schuler & Procházka, 2003) a *Motivated Strategies for Learning Questionnaire MSLQ* (Pintrich et al., 1991), jenž se na základě dosavadních zjištění považuje za vhodný prostředek diagnostiky úrovně utváření motivačních dispozic autoregulace učení.

19.4 Dotazník Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

Autorem MSLQ dotazníku je Paul Pintrich a kolektiv autorů (1991). Zjišťuje motivační orientaci studentů středních a vysokých škol a míru používání učebních strategií při studiu. Poprvé byl použit v roce 1982 v rámci výzkumu způsobů učení a vyučování na vysokých školách především v USA.

Vývoj dotazníku trval několik let, během nichž byla testována validita a reliabilita. Koeficient reliability se pohyboval v rozmezí od 0,52 do 0,93. Pro měření autoregulace učení mladších žáků středních škol byla navržena zkrácená verze tohoto dotazníku, obsahující 44 položek. Současná základní verze MSLQ dotazníku obsahuje 81 položek členících se do dvou hlavních oblastí (motivační přesvědčení a používání učebních strategií), z nichž každá je dále složená z několika podoblastí. Jednotlivé části dotazníku mohou být použity odděleně dle potřeb výzkumníků.

Tabulka 19.1
Oblasti MSLQ dotazníku

Motivační přesvědčení (položky 1–31)	Použití učebních strategií (položky 32–81)
<p><i>Hodnota:</i> vnitřní cílová orientace (4 položky) vnější cílová orientace (4 položky) hodnota úkolu (6 položek)</p> <p>Očekávání: důvěra ve vlastní učení (4 položky) osobně vnímaná zdatnost (8 položek) Citové prožívání (afekt): testová úzkost (5 položek)</p>	<p><i>Kognitivní a metakognitivní strategie:</i> opakovací strategie (4 položky) elaborativní strategie (6 položek) organizační strategie (4 položky) kritické myšlení (5 položek) metakognitivní řízení (12 položek)</p> <p>Strategie řízení učení: organizace času a učebního prostředí (8 položek) regulace úsilí (4 položky) vrstevnické učení (3 položky) vyhledání pomoci (4 položky)</p>

Pozn.: Převzato z Pintrich et al. (1991).

Z uvedené tabulky výše lze vyčíst rozložení položek dotazníku do jednotlivých oblastí (dimenzí). První část dotazníku zjišťující *motivační přesvědčení* studentů obsahuje celkem 31 položek. Druhá část se vztahuje k *používání kognitivních a metakognitivních strategií* studentem v rozsahu 31 položek a k *regulaci procesu učení*, zastoupeno 19 položkami dotazníku.

Motivační přesvědčení autoregulace učení je v tomto modelu kategorizované podle významu jednotlivých položek respondentem. Jsou jimi hodnoty, které respondent učení přisuzuje, očekávání a citové prožívání procesu učení. V rámci tohoto modelu předpokládáme výsledky odhalující, na jaké úrovni jsou studenti motivováni ve vlastním procesu řízení učení a jak jsou v tomto procesu úspěšní. K docílení takového závěru byla použita první část dotazníku (položky 1–31) zjišťující *motivační přesvědčení* studentů s uvedením demografických údajů respondentů (proměnné pohlaví, věk, obor, forma studia, studijní průměr apod.).

Respondenti zaznamenávají své odpovědi na sedmistupňové Likertově škále zjišťující nejen obsah postoje, ale i jeho přibližnou sílu. Zkoumaná proměnná nabývá hodnot 1 až 7 a časová dotace pro vyplnění dotazníku je vymezená v rozsahu 15–20 minut.

Mezinárodně byl MSLQ dotazník široce využíván v různých prostředích tradičních vzdělávacích oborů, jako jsou např. pedagogická psychologie (Hamman & Stevens, 1998), biologie a společenské vědy (Lin & McKeachie, 1999), vzdělávání učitelů (McClendon, 1996) a lékařské vědy (Barker & Olsen, 1995). Použit byl také v netradičním vzdělávacím prostředí, jako je distanční vzdělávání (Gibson, 1998; Joo, Bong, & Choi, 2000; Lynch & Dembo, 2004; Sankaran & Bui, 2001). V našich podmínkách nebyl MSLQ dotazník doposud standardizován.

19.5 Adaptace nástroje českým podmínkám

Mezi přední autory věnující se adaptaci zahraničních nástrojů patří Peter Gavora, jenž ve své studii seznamuje se standardizací nejčastěji používaného nástroje na zjišťování profesní zdatnosti vnímané učitelem tzv. *Teacher Efficacy Scale* a s vlastní konstrukcí 24 položkového dotazníku (ZduR) na měření vnímané zdatnosti učitele spolupracovat s rodiči (Gavora, 2009; Gavora & Majerčíková, 2012). Dále autor ve spolupráci s Jarmilou Braunovou (Gavora & Braunová, 2010) zpracoval adaptaci *Dotazníku organizačního klimatu školy (OCDQ-RS)* a společně s Jiřím Marešem a Petty Den Brokem (2003) vytvořil slovenskou verzi *Dotazníku interakčního stylu učení*. Tyto studie přináší mnoho zajímavých podnětů a inspirací ke zpracování adaptace MSLQ nástroje.

Vzhledem k tomu, že MSLQ dotazník doposud nebyl v českém prostředí testován, přeložili jsme jeho název do českého jazyka, kterým je *Dotazník motivačních strategií v učení* (dále pro stručnost jen MoSU). Autoři původního MSLQ dotazníku vyjádřili souhlas s jeho adaptací pro české prostředí. V následující části představujeme jednotlivé kroky adaptace MoSU. Popíšeme statistický postup zjišťující odpověď na hypotetickou otázku, zda jednotlivé položky tvoří zvolený konstrukt¹⁴⁴. V první části vysvětlíme proces určení konstruktové a obsahové analýzy. V druhé části přiblížíme postup určení odhadu reliability jako vnitřní konzistence nástroje za pomoci výpočtu koeficientu Cronbachovo alfa. Získáme tak přehled o posouzení kvality dat, která se obecně posuzuje jednak z hlediska chyb měření (validita a reliabilita) na jedné straně a z hlediska výběrových chyb, tj. reprezentativity datového souboru a cílové populace, na straně druhé (srov. Řehák, 1998). Dále jsou zdůvodněny přínosy i limity, které v praxi nastaly a uvádíme finální pohled na znění položek adaptovaného MoSU dotazníku.

Překlad

MSLQ dotazník si získal široké přijetí mezi akademiky výzkumníky a byl použit ve studiích vysokoškolských studentů mnoha zemí, jako je např. Saudská Arábie (Almehta, 1997), Austrálie (Fuller, 1999), Kanada (d'Apollonia, Galley, & Simpson, 2001), Čína (Chan, 2002), Japonsko (Yamauchi, Kumagai, & Kawasaki, 1999), Turecko (Karadenizat et al., 2008) a Tchaj-wan (Lee, 1997). Pintrich et al. (1991) uvádí, že MSLQ dotazník byl přeložen do mnoha různých jazyků, včetně francouzštiny, němčiny, španělštiny, italštiny, finštiny, švédštiny, norštiny, maďarštiny, řečtiny, japonštiny, čínštiny a arabštiny.

Základem adaptace zahraničního dotazníku pro české podmínky je jeho kvalitní překlad. Po jazykové stránce představuje náročný proces, jelikož nejde pouze o překlad

¹⁴⁴ Konstrukt je abstraktní psychologický nebo pedagogický pojem (např. inteligence, schopnost, vědomost, dovednost).

cizojazyčného textu do českého jazyka, ale rovněž o zhodnocení vhodnosti jednotlivých termínů. Velmi často mají významy jednotlivých slov v různých jazycích a v různých edukačních realitách odlišné použití. Dobrý překlad je jedním ze základních předpokladů jeho dobrých edumetrických vlastností (Gavora, Mareš, & den Brok, 2003; Gavora & Braunová, 2010).

Pro adaptaci byla zvolena americká verze MSLQ dotazníku, jenž je verzí originální. K zajištění odpovídající formulace položek prošel dotazník několika fázemi překladu a úprav odvíjejících se od konfrontací s několika odborníky, v našem případě z oboru pedagogika, pedagogická metodologie a lingvistika. Rozhodující nebyl doslovný překlad, ale překlad věrný, při kterém se zohledňuje především vyjádření vlastností, které chceme konkrétní položkou měřit.

Zásobník položek

Vzhledem k umístění nástroje do nového prostředí dochází často k docílení rozdílného počtu položek, než je tomu v původní verzi před překladem. Výzkumník vytváří vedle původních položek rovněž položky nové tak, aby v příslušném edukačním prostředí fungovaly optimálně a zapadly do jednotlivých dimenzí dotazníku. Očekává se, že ne všechny položky budou do českého edukačního prostředí zapadat. Jejich následná redukce je tedy velmi pravděpodobná.

V této fázi vytváříme zásobník relevantních položek, které mohou původní verzi dotazníku rozšířit například až na dvojnásobek. Jde o teoretický konstrukt vzniklý bez praktické odezvy, které je možné docílit pilotním testováním. Původní počet (31 položek) byl z důvodu předpokladu lepší položkové a faktorové analýzy navýšen, čímž bylo dosaženo celkového počtu 70 položek. Zkušební verze dotazníku byla následně v pilotáži prezentována prvním respondentům (tzv. probandům¹⁴⁵) a vyhodnocena.

Porovnání zastoupení položek v jednotlivých dimenzích a jejich umístění v MSLQ a MoSU dotazníku přináší přehled tabulky 19.2.

Pilotáž

V navržené podobě byly položky dotazníku administrovány prvním respondentům. Byli jimi vysokoškolští studenti UTB ve Zlíně a studenti dalších vysokých škol České republiky. Uskutečněn byl tzv. dostupný (účelový) výběr o celkovém počtu 12 studentů prezenční formy studia. Zahájili jsme první vstup do terénu s cílem zjistit jaké je porozumění překladu jednotlivých položek.

Osobní setkání s respondenty a realizace rozhovorů zjišťující pochopení a význam jednotlivých položek přinesla zpětnou vazbu sloužící k úpravě jejich českého znění. Na základě této zpětné vazby a konzultace překladu s odborníky v oboru vznikla prvotní podoba MoSU dotazníku.

¹⁴⁵ Proband je jedinec, který je předmětem prvního zkoumání.

Tabulka 19.2

Pozice a pořadí položek jednotlivých dimenzí dotazníku MSLQ a MoSU

Dimenze	Pozice/pořadí položek MSLQ dotazníku	Pozice/pořadí nových položek	Počet položek MoSU dotazníku
Vnitřní cílová orientace (<i>Intrinsic Goal Orientation</i>)	1, 16, 22, 24	34, 38, 40, 43, 46, 50, 56, 66	12
Vnější cílová orientace (<i>Extrinsic Goal Orientation</i>)	7, 11, 13, 30	37, 42, 44, 48, 52, 64	10
Hodnota úkolu (<i>Task Value</i>)	4, 10, 17, 23, 26, 27	33, 41, 47, 51, 67, 68	12
Důvěra ve vlastní učení (<i>Control of Learning Beliefs</i>)	2, 9, 18, 25	39, 53, 55, 58, 61, 63	10
Osobně vnímaná zdatnost (<i>Self-Efficacy for Learning and Performance</i>)	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31	35, 45, 59, 62, 65, 70	14
Testová úzkost (<i>Test Anxiety</i>)	3, 8, 14, 19, 28	32, 36, 49, 54, 57, 60, 69	12
Počet položek celkem			70

Předvýzkum

Předmětem předvýzkumu bylo ověřit nosnost výzkumného nástroje. Průběžně byla ověřována možnost přístupu k respondentům, ochota respondentů ve výzkumu spolupracovat, včetně zhodnocení jeho časové náročnosti a možnosti vyhodnocení sesbíraných dat. Jde o součást výzkumu, ve které se na malém vzorku zkoumaných osob ověřuje srozumitelnost, správnost a vhodnost formulace všech otázek dotazníku.

Distribuce dotazníku v rámci jeho pilotního ověření proběhla na dostupném vzorku vysokoškolských studentů FHS UTB ve Zlíně na začátku akademického roku 2012/2013. Celkový počet¹⁴⁶ respondentů byl 268, všechny položky dotazníku však vyplnilo 238 respondentů. Jak je patrné, 30 respondentů neodevzdalo dotazník kompletně vyplněný a s jejich daty se v analýze nepočítalo. Čas potřebný pro vyplnění dotazníku se pohybovala v rozmezí 17 až 20 minut.

¹⁴⁶ Minimální rozsah subjektů při faktorové analýze má dosahovat 150 případů (Pallant, 2010) a poměr rozsahu zkoumaného souboru a počtu položek dotazníku nesmí být menší, než 2:1. V našem případě (n = 238) je poměr 3,4:1. V rámci minimalizování chyby výběru jsou v předvýzkumu zastoupeny všechny ročníky bakalářského a navazujícího magisterského stupně studia v jejich prezenční i kombinované formě oboru Sociální pedagogika a Učitelství pro mateřské školy. Průměrný věk výběrového souboru je 24 let (n = 238).

Statistická analýza

Proces analýzy dat byl zahájen výpočtem základních deskriptivních charakteristik (střední hodnoty, míra rozptylu aj.). Kromě deskriptivních statistik bylo cílem ověřit, zda má výzkumný nástroj vyhovující konstruktovou validitu, a ověřit, zda je měření dostatečně reliabilní za pomoci koeficientu Cronbachovo alfa. K dalšímu posouzení kvality škál bylo u položek provedeno podrobnější určení dimenzionality použitím faktorové analýzy a obsahové validity na základě shody posuzovatelů. Statistické zpracování se uskutečnilo za pomoci softwaru SPSS Statistics Base 19.

19.5.1 Zjišťování validity

Měření má dobrou validitu tehdy, jestliže měří to, co podle předpokladů měřit má. Hovoříme o analýze struktury dotazníku, zjišťující z jakých dimenzí se dotazník skládá a jak tyto dimenze spolu souvisí. V rámci validizace struktury dotazníku jsme podrobili položky tzv. *explorativní faktorové analýze*¹⁴⁷. Jejím podstatou jsou vzájemné korelace mezi všemi položkami dotazníku, které se uspořádávají do tvaru matice, na jejímž základě ověřujeme, zda položky zapadají do daných faktorů. Tento přístup znamená dodatečné hledání společných faktorů na základě zjištění matice. Teprve poté se hledá věcná interpretace faktorů jako určitých obecnějších proměnných dané struktury. Jde o základní metodu redukce informací a vysvětlení korelovanosti manifestních proměnných latentními proměnnými (Blahuš, 1985). Společné faktory tohoto modelu lineární faktorové analýzy, představují nepozorovatelné veličiny, pro které se používá speciální název, tzv. společné faktory.

V rámci této metody jsme si stanovili čtyři otázky:

1. Existují společné příčiny vysvětlující variabilitu proměnných?
2. Jaká je latentní příčina manifestních výpovědí respondentů?
3. Lze výpovědi respondentů k danému tématu shrnout do jedné syntetické proměnné?
4. Jaký je význam latentních faktorů (příčin) ovlivňujících výpovědi dotazníku?

Při adaptaci nástroje je cílem zjistit, jakou faktorovou strukturu vytváří položky dotazníku. Pozitivní výsledek by představovalo zjištění šesti faktorů, které odpovídají šesti původním dimenzím MSLQ dotazníku. V procesu faktorové analýzy se vyloučí položky se slabým nábojem (*factor loading*), tj. s malou silou položky v daném faktoru, jenž se obvykle udává hranicí (min.) 0,30 nebo -0,30 a vyloučí se také položky,

¹⁴⁷ Jeden ze zakladatelů faktorové analýzy je anglický psycholog Spearman (1904), jenž v psychologii dokazoval existenci jediného společného faktoru. Vývoj však ukázal existenci vícerozměrné reality, jejímž představitelem je známý klasik faktorové analýzy Thurstone. V oblasti sportu se jí zabýval Burt, jehož schéma se v dnešní sportovní terminologii stále používá jako modelu základních složek sportovního výkonu a tréninku.

kteře zapadají současne do dvou či více faktorů. Položky lze podrobovat faktorové analýze i v několika cyklech. Základním ukazatelem úspěšnosti získávání faktorů z dat je celková variance (procento dat pokrývající všechny faktory).

Provedení faktorové analýzy se děje ve třech krocích:

- (1) musíme určit, zda jsou data vhodná pro faktorovou analýzu;
- (2) musíme se rozhodnout, s jakým počtem faktorů budeme pracovat;
- (3) musíme jednotlivé faktory pojmenovat a interpretovat.

Ad 1. Vhodnost použití modelu faktorové analýzy

Proměnné, které vstupují do faktorové analýzy, musí být měřeny přinejmenším na ordinální úrovni a doporučují se delší stupnice. Dichotomické proměnné jsou pro aplikaci faktorové analýzy nevhodné a navíc by neměly být mezi sebou příčinně vztaženy. Proměnné musí mezi sebou korelovat takovým způsobem, že těsnost korelace by měla být vyšší než 0,30, případně $-0,30$ (Muijs, 2011, s. 58). Zatímco první dvě podmínky lze odhalit pouhou úvahou nad povahou dat, těsnost korelace nelze odhadnout. Vzájemné korelace mezi proměnnými ukáže matice interkorelací, kterou dostaneme již jako první část výstupu po zadání faktorové analýzy.

Výstup po zadání faktorové analýzy přinese matice interkorelací zkoumaných položek (*Correlation Matrix*) a dále přinese tzv. anti-image matici (*Anti-image Matrices*), v níž v její dolní polovině jsou na diagonále uvedeny hodnoty Kaiser-Meyer-Olkinovy (KMO) míry vhodnosti položek pro faktorovou analýzu¹⁴⁸. Tato míra by měla být vyšší než 0,60, vhodnější ale je, pokud dosahuje hodnoty 0,70 a více.

Výstup z tohoto zadání přinese také celkovou hodnotu KMO (pro všechny položky) a Bartlettův test sféricity (tabulka 19.3). Oba tyto údaje nám pomohou dále zhodnotit, zda naše položky, které chceme faktorovat, jsou pro tuto analýzu vhodné.

Tabulka 19.3

Vhodnost použití faktorové analýzy

Míry KMO a Bartlettova testu	
Kaiser-Meyer-Olkinova míra vhodnosti	0,844
Bartlettův test sféricity chí-kvadrát	8515,369
stupeň volnosti	2415
významnost	0,000

KMO by měla dosahovat hodnot vyšší než 0,70 a signifikance Bartlettova testu by měla být významná minimálně na úrovni 0,05. Obě podmínky jsou dle výsledků tabulky

¹⁴⁸ Koeficient KMO může teoreticky nabývat hodnot 0 až 1. Hodnocení koeficientu KMO: do 0,50 nepřijatelný; 0,50–0,60: špatný; 0,60–0,70: nízký; 0,70–0,80: střední; 0,80–0,90: vysoký; 0,90–1: vynikající.

19.3 splněny (KMO míra adekvátnosti výběru je 0,844 a signifikance Bartlettova testu sféricity je významná na úrovni 0,000).

Doporučuje se také vyloučit ty položky, které hodnotíme dle míry variability jako extrémní (tj. průměrná hodnota $< 1,75$ a $> 6,25$). Takové hodnoty se ve výsledcích nevyskytovaly. Ukázala se vhodnost dat pro faktorovou analýzu a mohlo se přistoupit k druhému kroku, tj. extrakci faktorů.

Ad 2. Extrakce faktorů

Pro nalezení (extrakci) faktorů existují různé možnosti, velmi častým postupem je tzv. metoda hlavních komponent (*principal components analysis*), jejíž předností je maximalizace % vysvětlitelnosti rozptylu pro daný počet faktorů.

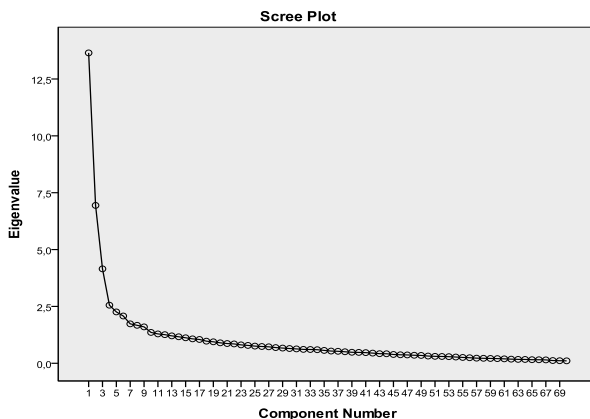
Během extrakce dojde k získání velkého množství faktorů (odpovídá celkovému počtu položek) vysvětlujících 100 % rozptylu. Některé z faktorů budou nepodstatné, vysvětlující pouze velmi omezenou míru rozptylu. Naznačuje to potřebu jisté redukce celkového počtu získaných faktorů. Zachováme pouze ty, které jsou důležité a vysvětlují dostatečnou míru rozptylu. Jak zjistíme, které faktory to jsou? Existují pro to tři základní metody.

Předně jde o výpočet tzv. *eigenvalue* a dále sestrojení Catellova grafu (*scree plotu*). Na základě výpočtu *eigenvalues* a jejich grafu se pak rozhodneme, s kolika faktory budeme pracovat. Pro takové rozhodnutí platí standardně dodržovaná pravidla:

- (1) volíme takový počet faktorů K , které mají *eigenvalue* (počet vlastních čísel korelační matice Y) vyšší než 1, tzv. Kaiserovo pravidlo (běžná předvolba statistických programů);
- (2) volíme podle procenta vysvětleného rozptylu danými faktory;
- (3) volíme takový počet faktorů, které jsou v scree plotu nad prolomením křivky;
- (4) volíme podle jejich interpretace, smysluplnosti a využitelnosti.

Určující rozhodnutí o počtu faktorů dává třetí metoda, kterou je porovnání struktury teoretického modelu, ze kterého se při konstrukci dotazníku vychází, s významem, který nová struktura přináší. Subjektivně tedy volíme faktory podle nejvíce přesvědčivé interpretace, bez čehož se proces faktorové analýzy neobejde.

Usilovali jsme o zjištění, jakou faktorovou strukturu tvoří položky nového dotazníku. Výstup extrakce metody hlavních komponent s *eigenvalue* vyšší než 1 a se stanoveným faktorovým nábojem položek (korelace mezi položkou a příslušným faktorem) minimálně 0,30 byl těžko interpretovatelný. Hodnoty *eigenvalue* větší než 1 dosáhlo sedmáct extrahovaných faktorů (celkový výsledek přináší 70 extrahovaných faktorů vysvětlující 100 % variance). Dle výsledků první komponenta vyčerpává 19 % rozptylu, druhá komponenta vyčerpává 10 % rozptylu a všechny komponenty dohromady pak 66 %. Graf tohoto výsledku je uveden na obrázku 19.1.



Obrázek 19.1. Výřez scree plotu – grafický způsob určení optimálního počtu faktorů.

Podle scree plotu bychom měli extrahovat přibližně do deseti faktorů, neboť dále se křivka láme a dle pravidla máme vzít takový počet faktorů, který je nad zlomem křivky (jedná se o graf *eigenvalue* všech faktorů). Křivka grafu je klesající a mez oddělující vhodný počet faktorů nacházíme tam, kde vidíme nejvyšší pokles vlastních čísel mezi dvěma faktory. Abychom se mohli rozhodnout pro konečný počet faktorů, se kterými budeme počítat při další rotaci s uvedením počtu faktorů, provedli jsme paralelní analýzu Monte Carlo.

Její smyslem je, na základě uvedení počtu položek a respondentů, výpočet průměrných *eigenvalue* pro 100 náhodně generovaných vzorků, které se porovnávají s výsledky hodnot *eigenvalue* sedmnácti původně extrahovaných faktorů (tabulka 19.4).

Tabulka 19.4

Výstup paralelní analýzy Monte Carlo

Počet položek	70
Počet respondentů	238
Počet generovaných vzorků	100
Faktor	Eigenvalue
1	2,28
2	2,16
3	2,08
4	2,00
5	1,95
6	1,89

Pozn.: Vzhledem k délce zkráceno (obsahuje údaje sedmdesáti položek).

Po srovnání *eigenvalue* z paralelní analýzy a hodnot vlastních čísel extrahovaných faktorů z faktorové analýzy zjistíme počet přijatých faktorů (přijmeme pouze ty extrahované faktory z faktorové analýzy, jenž dosahující vyšších hodnot *eigenvalue*, než jsou hodnoty faktorů paralelní analýzy). V tomto případě bylo potvrzeno šest faktorů (tabulka 19.5).

Tabulka 19.5

Porovnání hodnot eigenvalue metody hlavních komponent a paralelní analýzy Monte Carlo

Počet komponent	Hodnoty eigenvalue z PCA (SPSS)	Kritická hodnota z paralelní analýzy	Rozhodnutí o přijetí
1	13,647	2,276	Přijato
2	6,942	2,160	Přijato
3	4,151	2,077	Přijato
4	2,554	2,008	Přijato
5	2,258	1,951	Přijato
6	2,079	1,894	Přijato
7	1,734	1,838	Nepřijato
8	1,670	1,787	Nepřijato

Rotace faktorů

V prvním kole faktorové analýzy se nepodařilo dosáhnout interpretovatelného složení dimenzí. Abychom zvýšili interpretovatelnost faktorů, necháme je rotovat. Smyslem rotace faktorů je, aby se původně rozptýlené body co nejvíce přimkly k jednomu z extrahovaných faktorů. Na základě výsledků paralelní analýzy Monte Carlo a scree plotu jsme provedli rotaci šesti faktorů.

Na výběr jsou dva základní typy rotace. Jde o rotaci pravouhlo (ortogonální), při které je dodržena skutečnost, že i po rotaci budou osy (faktory) svírat pravý úhel a budou na sobě nezávislé – nekorelované (např. varimax, quartimax, equamax), nebo o rotaci šikmou (obliquální), při které rotované faktory mohou být korelované. Faktory (osy) v tomto případě spolu při rotaci udržují úhel menší než 90° (např. oblimin, promax). Pro rozhodnutí, zda zvolit rotaci nekorelovanou (kolmou), nebo korelovanou (šikmou) rotaci jsme provedli výpočet Pearson korelace odhalující, zda existuje či neexistuje závislost (vztah) mezi faktory.

Je třeba uvést, že volba druhu rotace závisí také na teoretickém základu, ze kterého se při tvorbě dotazníku vychází. V našem případě faktory představují motivační komponenty, které se vztahují k nadřazenému konstrukturu autoregulovaného učení. Předpokládáme tedy výskyt korelací, ale současně usilujeme o co nejsilnější vztahy mezi faktory a položkami a aby faktory pokud možno určovaly položky maximálně nebo vůbec (tj. aby faktorové zátěže byly co nejbližší k jedné nebo k nule). K takovému

výsledku jsme použili ortogonální transformaci (rotaci) varimax, která minimalizuje počet proměnných, které mají vysoké zátěže s každým společným faktorem.

Dle výsledků první komponenta po rotaci šesti faktorů vyčerpává 13 % rozptylu, druhá komponenta vyčerpává 7 %, všechny komponenty dohromady pak 45 % rozptylu, což se považujeme za dobrý výsledek. Vhodnější je však získání min. 50 % rozptylu proměnných, jelikož jde o hladinu ztráty informace o vnitřní struktuře proměnných (zjištěné toho, co se v datech skrývá). Rotované řešení nám bohužel nijak nepomohlo při interpretaci. Naopak přibýlo položek, které mají poměrně silnou zátěž v obou položkách, takže pojmenování faktorů by bylo obtížné. Rovněž se na pátý faktor nenavázaly žádné položky (při stanovení min. zátěže 0,30), na faktor čtvrtý a šestý pouze položky dvě, což neplní pravidlo tvorby samostatného faktoru obsahující min. tři položky.

Rozhodli jsme se pro nižší počet faktorů a pro ještě jedno taktické opatření, zvýšili jsme náročnost extrakce upravením zátěží. Provedli jsme řadu extrakcí tří faktorů s interpretací různých zátěží. Jako nejlépe přehledná a interpretovatelná se jevila extrakce s faktorovými náboji 0,55 a více. Výsledek s původním umístěním položek v rámci pilotního testování nástroje obsahující 70 položek zobrazuje tabulka 19.6. Ukazuje tři extrahované faktory, rozložení položek do faktorů a jejich faktorový náboj. Položky a faktory jsou uspořádané podle toho, do jaké míry vysvětlují varianci. V posledním řádku tabulky je uvedena hodnota procenta variance pro jednotlivé faktory. Tři faktory vysvětlují celkově 35 % variace.

Na základě faktorové analýzy byly přijaty tři faktory z předpokládaných šesti faktorů původní verze dotazníku. Počet položek byl zredukován ze 70 na 32. První faktor tvořilo 11 položek, druhý faktor 12 položek a třetí faktor 9 položek. Obsahově do jednotlivých faktorů zapadly převážně ty položky, které tyto faktory reprezentovaly i v testované verzi a které dle předpokladů výzkumníků tyto dimenze vystihovaly.

Obsahová validita – shoda posuzovatelů

Hodnocení kvality zapadání položek do jednotlivých faktorů a způsob jejich případné redukce byl rovněž testován na základě shody posuzovatelů. Položky, ve kterých se posuzovatelé rozcházel, byly vyloučeny. Ke stanovení obsahové validity bylo osloveno pět domácích expertů pro danou oblast, kteří vypracovali posudek zjišťující, do jaké míry výzkumný nástroj reprezentuje daný obsah, tj. jak položky vystihují daný faktor.

Posuzovatelé hodnotili položky na škále 1 až 5, kde 1 znamená nejnižší validitu a 5 nejvyšší validitu. Poté se vypočítala celková validita každé položky, na jejímž základě se vyloučily položky s nízkými průměrnými hodnotami, danou hranicí 2,5. Na základě shody posuzovatelů byly vyřazeny položky 26 a 67 druhého faktoru a položka 42 třetího faktoru. Nejlépe položky vystihují daný faktor dle obsahové validity ve třetím faktoru a nejméně ve druhém.

Tabulka 19.6

Faktorové náboje české verze dotazníku po rotaci tří faktorů

	Komponenta		
	1	2	3
63. Jestliže je potřeba, dokážu se toho hodně naučit.	,690		
15. Jsem přesvědčen(a), že dokážu pochopit i složité učivo předložené vyučujícím.	,660		
70. I když je učivo těžké, dokážu vyvinout úsilí, abych ho zvládl(a).	,648		
6. Jsem si jist(a), že dokážu pochopit i to nejtěžší učivo v rámci studia.	,639		
59. Věřím, že když se rozhodnu uspět, uspěji.	,635		
21. Očekávám, že se mi bude ve studiu dařit.	,611		
20. Myslím si, že jsem schopen(schopna) v rámci zkoušek dosahovat vynikajících výsledků.	,602		
12. Jsem přesvědčen(a), že se mohu snadno naučit základní pojmy probírané v jednotlivých předmětech.	,587		
53. Myslím si, že dokážu vynaložit dostatečné úsilí potřebné k učení na vysoké škole.	,587		
65. I když jsem v časové tísní, dokážu vyvinout úsilí, abych studijní úkoly zvládl(a).	,581		
31. Dokážu splnit všechny studijní požadavky, které jsou na studenty v rámci studia kladeny.	,555		
56. Učím se, protože mě můj obor zajímá.		,724	
17. Učivo, které v rámci předmětů probíráme, je pro mě obecně zajímavé.		,700	
51. Úkoly, které ve škole dostáváme, považuji za užitečné pro mou budoucí praxi.		,682	
39. Věřím, že to, co se naučím v rámci studia, mohu využít v praxi.		,662	
47. Zadané školní úkoly jsou pro mě většinou zajímavé.		,636	
26. Obecně jsem s předměty, které studuji spokojen(a).		,633	
23. Myslím si, že učivo, se kterým se ve škole setkáváme, je obecně užitečné znát.		,612	
50. Učím se, abych se naučil(a) něco nového.		,610	
27. Pochopení učiva jednotlivých předmětů je pro mě velmi důležité.		,581	
67. Ve škole se dost často nudím.		,572	
10. Je pro mě důležité naučit se probírané učivo.		,552	
48. Chci dosáhnout co nejlepších studijních výsledků, protože se mi to může v budoucnu hodit.		-,551	
54. U zkoušek se mi dělá často nevolno.			,679
36. Během zkouškového období mívám často pocit úzkosti.			,677
28. Během zkoušky jsem velmi nervózní.			,659
69. Tréma mi brání dosahovat lepších výkonů při zkouškách.			,635
60. Vzpomenu-li si na rodinu, ještě víc u zkoušky znervózním.			,614
42. Učím se spíše kvůli ostatním, aby nebyli zklamaní, kdybych studium nezvládl(a).			,598
49. U zkoušky se nedokážu soustředit.			,586
32. Často se mi stává, že nedokážu na neúspěšný výkon u zkoušky dlouho zapomenout.			,585
62. Často mám pocit, že ničemu nerozumím a studium nezvládnou.			,566
Procento vysvětlené variance	19,49	9,91	5,93

Pozn.: Extrakce: metoda hlavních komponent. Rotace: normalizovaný varimax.

Na základě rozhovoru s posuzovateli předkládající posudek, jsme poukázali na výskyt několika položek ve velmi podobných formulacích (takové zjištění FA, ani obsahová shoda posuzovatelů nepřinese). Šlo o dvojici položek 15 a 6 prvního faktoru a dvojici položek 51 a 39 a dvojici položek 17 a 47 druhého faktoru. Vznikla otázka, zda tyto položky rovněž neredukovat a neponechat pouze ty, které lépe vystihují daný faktor (již při vyplňování dotazníků měli respondenti často připomínky o výskytu velmi podobných otázek). Předem jsme se museli ujistit o tom, zda respondenti skutečně na tyto otázky odpovídali stejným způsobem, a tudíž lze usuzovat, že je chápali významově stejně. Takové zjištění přinesl pohled na tabulku deskriptivní statistiky dat, po jejímž srovnání jsme přistoupili k vyloučení položky 15 prvního faktoru a položky 51 druhého faktoru, položky poslední dvojice vnímali respondenti dle výsledků odlišně a proto byly ponechány.

Ad 3. Pojmenování a interpretace faktorů

Jeden z posledních kroků určování validity je pojmenování a interpretace faktorů. Dle významu obsahu položek první faktor motivačního přesvědčení autoregulace učení odpovídá původní dimenzi *osobně vnímané zdatnosti (Self-efficacy for Learning and Performance)*, která je definována jako přesvědčení, které má student o svých vlastních schopnostech vzhledem k procesu učení. Znamená také, že student subjektivně hodnotí vlastní potenciál k výkonu určité činnosti. Je to přesvědčení o tom, jak dokáže pracovat v konkrétních (v našem případě studijních) podmínkách a jak se hodnotí.

Druhý faktor byl interpretován jako *hodnota učiva (Task Value)*. Studenti vykazují větší zájem o oblast učení v případě, že ji považují za hodnotnou. Motivovanost procesu autoregulace učení stoupá, je-li činnost vnímaná jako smysluplná, mají osobní zájem ji vykonat a vnímají-li ji jako prospěšnou. Tento faktor vyjadřuje hodnotu, kterou studenti učivu přisuzují. Přesvědčení o vysoké hodnotě úkolu vede k lepšímu zapojení studenta do procesu vlastního učení, jelikož úkoly vnímá jako zajímavé, prospěšné a užitečné.

Třetí faktor byl pojmenován *testovou úzkostí (Test Anxiety)*, jenž obsahuje obrácené (*reversed*) hodnoty položek ovlivňující autoregulaci učení. S prožíváním úzkosti souvisí také míra výskytu stresu v osobním, tak v profesním životě. Úzkost může způsobit např. příliš velké nároky kladené ze strany rodičů a školy, konkurence, strach ze selhání a pocit neschopnosti vypořádat se se vzniklým tlakem. Faktor vyjadřuje úzkostné pocity, které student prožívá během náročných období studia, jimiž je především zkouškové období daného semestru.

19.5.2 Odhad reliability

Reliabilita znamená přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje. Lze ji vyjádřit jako relativní nepřítomnost chyby při měření. Obvykle se reliabilita vyjadřuje výpočtem

vnitřní homogenity (konzistence) získaných faktorů pomocí *koeficientu Cronbachova alfa*. Vnitřní homogenita vyjadřuje, jak je dotazník obsahově celistvý; tedy do jaké míry jsou si položky dané dimenze blízké. Další používané způsoby odhadu reliability výzkumného nástroje je například metoda opakovaného měření (tzv. test-retest reliability), paralelního měření (tzv. reliability paralelních forem) a metoda půlení (tzv. split-half method).

Hodnoty Cronbachova alfa bývají velmi citlivé na počet položek (kratší dimenze dosahují zpravidla nižší reliability), proto v následující tabulce uvádíme nejen výsledky pro jednotlivé dimenze a celkovou reliability dotazníku, ale také počet položek v jednotlivých dimenzích. Tato vlastnost je podstatná pro plánování položkových baterií měřící postojové a jiné latentní proměnné, jelikož rychlost zvyšování spolehlivosti se mění s rostoucím počtem položek (tzn., že opakovaná měření vedou k vzájemné kompenzaci náhodných nezávislých chyb). Časová náročnost, neochota či neschopnost respondenta odpovídat na mnoho položek je přirozeně v konfliktu s přesností, která s délkou baterie roste. Je-li reliability nízká, je deflace korelačního koeficientu poměrně značná a chyba měření maskuje skutečné vztahy (Řehák, 1998).

Zajímavý pohled na odhad reliability jednotlivých dimenzí přináší tabulka 19.7, ve které nejslabší výsledek prokázala dimenze hodnota učiva (ač není v dotazníku nejkratší). Lze ji pokládat za nejvíce „roztříštěnou“. Odhad reliability dotazníku jako celku je 0,83, můžeme ho tedy hodnotit jako spolehlivý a obsahově celistvý.

Tabulka 19.7
Reliability dotazníku MoSU

Faktor	Osobně vnímaná zdatnost	Hodnota učiva	Testová úzkost	Celkem
Počet položek	10	9	8	27
Cronbachovo alfa	0,86	0,70	0,86	0,83

19.6 Shrnutí a pohled na adaptovanou konstrukci dotazníku

Na základě faktorové analýzy byly extrahovány tři faktory, které byly součástí původního MSLQ dotazníku (tabulka 19.1). Faktor *hodnota úkolu* byl přejmenován na *hodnotu učiva*, jelikož vyjadřuje hodnotu učiva jako celku, nikoliv pouze jeho částí (zadaných úkolů). Faktorová analýza však nepotvrdila výskyt dalších původních faktorů americké verze, jimiž jsou: *vnitřní a vnější cílová orientace a důvěra ve vlastní učení*. Celkový počet položek se do této fáze zredukoval na přijatelných 32 položek (z celkového počtu testovaných položek bylo tedy vyřazeno 38 položek).

Položky byly selektovány na základě následujících kritérií:

- (1) dle míry variability (extrémní případy s průměrnými hodnoty $< 1,75$ nebo $> 6,25$ se v datech nevyskytovaly);
- (2) dle míry faktorových zátěží (stanovená minimální hladinou 0,55);
- (3) dle míry shody posuzovatelů (danou průměrnou hranicí 2,5 a méně);
- (4) dle významu položek (vyloučí se stejné položky na základě deskriptivních statistik).

Dle shody posouzení expertů byly vyřazeny tři položky. Dále je třeba uvést, že první faktor obsahuje dvě položky původně patřící do jiné dimenze, druhý faktor obsahuje tyto položky čtyři a třetí faktor položku jednu.

Výsledky faktorové a obsahové validity však neřešily výskyt totožných formulací položek v dotazníku, u kterých je vhodná redukce jedné nebo druhé položky. Zde přicházelo na řadu subjektivní hodnocení výzkumníkem a pohled na deskriptivní charakteristiku položek, jenž posouvá rozhodování o finální podobě výzkumného nástroje zpět do jeho rukou. V rámci tohoto hodnocení jsme se rozhodli, že vyloučíme dvě položky. Souhrnný pohled na zastoupení jednotlivých položek konečného znění 27 položek adaptovaného nástroje přináší tabulka 19.8. Zajímavé je zjištění převládajícího „fungování“ nových položek nad původními položky MSLQ dotazníku. Ve finální adaptované podobě převládají především ty položky, které byly vytvořeny autorkou. To potvrzuje i reakce respondentů předvýzkumu na znění položek, kteří tyto položky hodnotili jako jednodušší. Lze usoudit, že jsou nové položky pro české respondenty přirozenější než původní pocházející ze zahraničního prostředí.

Tabulka 19.8

Zastoupení položek v jednotlivých dimenzích MSLQ a MoSU dotazníku

Faktor	Počet položek z MSLQ dotazníku	Počet nových položek	Počet položek MoSU dotazníku
Osobně vnímaná zdatnost	5	5	10
Hodnota učiva	4	5	9
Testová úzkost	1	7	8
Počet položek celkem			27

Limity

Z hlediska metodologie je princip explorativní faktorové analýzy do značné míry problematický mimo jiné proto, že umožňuje dodatečnou spekulaci. Historicky je dobře známá kritika za to, že dodatečnou rotací či volbou jiného úhlu mezi faktory se každý výzkumník snaží dokázat svou teorii o uspořádání faktorů. V našem případě byla ponechána nová struktura dotazníku prokazující menší počet výsledných faktorů, které lze prokazatelně interpretovat.

Při práci s faktorovou analýzou je třeba mít na paměti, že nejde o běžný statistický test přinášející jasnou odpověď. Naopak role a zkušenosti výzkumníka jsou nezastupitelné. Během celého procesu je hlavní osobou, která přijímá rozhodnutí o volbě počtu faktorů, kterým v závěru interpretace vdechuje význam. Postup faktorové analýzy nerealizujeme na zkoumaném základním souboru, ale pouze na výběru z tohoto souboru. Proto budou analogicky výsledky faktorové analýzy pouze odhady skutečných faktorů¹⁴⁹.

19.7 Diskuse a závěry

Autoregulace učení neboli proces řízení sebe sama, vstupuje v dnešní době do popředí a stává se jedním z hlavních otázek kvality celoživotního učení. Osvojení si určitého základu odborných znalostí mnohdy nestačí. Dochází k potřebě vybavit studenty, budoucí odborníky, i dalšími dovednostmi, jak se dále vzdělávat a jak tento proces učení samostatně regulovat. Kulič uvádí (1992, s. 58), že učení se a řízení svého učení není přesně totéž. Koncepce řízení vlastního učení, označující se také jako autoregulace učení, si již dlouhá léta upevňuje svou pozici v oblasti vzdělávání u nás i v zahraničí. Představili jsme použití adaptovaného nástroje v praxi s konkrétními výsledky.

Cílem předložené kapitoly byl popis relativně nové problematiky autoregulace učení. Věnovali jsme se možnosti určení úrovně motivačních aspektů autoregulace učení studentů za pomoci zahraničního nástroje MSLQ dotazníku, který nebyl v našich podmínkách doposud používán. Vycházíme přitom z řady výzkumných studií, které potvrzují, že studenti, kteří regulují svůj vlastní proces učení (obecně lze také hovořit o autoregulaci člověka a jeho chování a jednání), dosahují významně vyšší úrovně studijních, tak i profesních a osobních úspěchů.

Podle výsledku statistického zpracování dat obsahuje česká verze MSLQ dotazníku tři faktory, které čeští studenti vnímají jako motivačně významné. Mezi ně patří přesvědčení, které mají o svých vlastních schopnostech, dále prožívání testové úzkosti a následně se motivujícím faktorem stává význam, hodnota či užitečnost učiva. Tím, že proces adaptace MSLQ dotazníku přinesl pouze tři faktory, byla popřena teorie Pintricha (tedy popřela se na datech s českými studenty). Položení základů nové teorie je možno dále ověřit. Doporučuje se použít výše uvedené výsledky explorativní faktorové analýzy ke stanovení hypotézy o počtu a povaze faktorů (předběžné posouzení faktorové struktury) a ty následně ověřovat za pomoci konfirmativní faktorové analýzy. V této fázi výzkumu je předčasné činit konečné závěry ze získaných poznatků, naopak, otevírají se před námi možnosti další výzkumné práce.

¹⁴⁹ Na druhou stranu výzkum pokrývající celý základní soubor je velmi často z mnoha důvodů nerealizovatelný (finanční, časové, kapacitní apod.). Naopak, usilujeme-li o produkci seriózních dat, doporučuje se opakované provedení validizace výzkumného nástroje vždy na novém výzkumném vzorku.

20 Strategie učení se cizímu jazyku: jejich používání žáky a podpora učitelem na středních školách

Jana Příkrylová

20.1 Úvod

Součástí všeobecného vzdělávání je dnes jednoznačně také cizí jazyk. Požadavky na absolventy škol při výběru zaměstnání na trhu práce a potažmo také vzdělávacích institucí na žáky v oblasti cizího jazyka rostou. Na všech stupních vzdělání se v průběhu vzdělávání požadavky na úroveň cizího jazyka žáků neustále zvyšují, a na žáky jsou tak kladeny vyšší nároky (od mateřského jazyka rozdílné) nejen po lexikální a fonetické stránce cizího jazyka, ale také syntaktické. Ve školách je často požadováno, aby žák pochopil daný cizí jazyk jako systém a dovedl jej ovládnout. Mnohdy je tak výuka realizována s akcentem na řečové dovednosti a jazykové prostředky, které bývají pomocí strategií učení se cizímu jazyku rozvíjeny.

Učení se cizímu jazyku tedy funguje v souvislosti se strategiemi učení se cizímu jazyku, které zjednodušeně řečeno jako vědomé postupy pomáhají žákovi řešit jazykové úkoly. Podle jejich volby a jejich vzájemné souhry žák postupuje při řešení úlohy, chce něčeho dosáhnout nebo se chce něčeho vyvarovat. Výběr strategií učení se cizímu jazyku je vázán na individuální kognitivní styl a styl učení žáka. Strategie učení se cizímu jazyku jsou základní složkou strategické kompetence, která představuje součást komunikační kompetence. V této souvislosti hovoříme o komunikační kompetenci (např. Šebestová, 2011; Pířová, Kostková, Janík et al., 2011)¹⁵⁰, která je cílem cizojazyčného učení, jako o souboru vědomostí, dovedností a vlastností, které člověku pomáhají provádět určité úkoly s využitím specificky jazykových prostředků.

V této kapitole budou představeny některé výsledky disertačního výzkumu autorky, a to zejména ty, které se vztahují k používání strategií učení se cizímu jazyku žáky středních škol a podpoře strategií učení se cizímu jazyku učitelem. Kapitola popíše srovnání odpovědí obou skupin respondentů z pozice míry používání (žáci) a míry

¹⁵⁰ Rozhodli jsme se používat pojem komunikační kompetence i přesto, že se v odborných publikacích objevuje také termín komunikativní kompetence (např. Choděra, 2006; SERRJ, 2001; RVP G, 2007). Přikláníme se k názorům bohemistů (např. Hrdlička, 2005), že je vhodné původní anglický termín *communicative competence* překládat do jazyka českého jako komunikační (odvozeno od podstatného jména komunikace) a nikoli komunikativní (od podstatného jména komunikativnost).

jejich podporování (učitelé). Toto porovnání bude uskutečněno skrze dvě nezávislé typologie strategií učení se cizímu jazyku, z nichž jedna je vystavěna na funkci strategií učení se cizímu jazyku v procesu zpracování informací a druhá je založena na provázanosti strategií učení se cizímu jazyku s řečovými dovednostmi, některými jazykovými prostředky a překladem. Jedná se o jeden z prvních výzkumů v této oblasti v českém prostředí. Výzkum byl realizován v roce 2011 a jeho první výsledky byly publikovány (Přikrylová, 2011).

20.2 Pohled do problematiky a specifikace její terminologie

Obecná východiska předkládané problematiky jsou zasazena v kognitivní psychologii, v konstruktivistické teorii, na jejichž počátcích stál Jean Piaget. Konstruktivistická teorie v této souvislosti stojí v opozici např. k behaviorální teorii učení, která předpokládá pasivní přístup člověka k podnětům z okolí, uvažuje o nácvičku bez ohledu na individuální vnitřní procesy jedince. Konstruktivismus lze považovat za teorii, která předpokládá, že jsou to právě kognitivní procesy, pomocí nichž jedinec aktivně organizuje získávané informace, a tak je zpracovává. Posun paradigmatu behavioristického ke konstruktivistickému zapříčinil změnu zaměření lingvodidaktiky. Důraz se začal více klást na učícího se, na jeho procesy učení, spíše než na učitele a vyučování. Na rozdíl od behavioristických teorií kognitivní psychologie odmítá původní předpoklad poznání ve smyslu černé skříňky a naopak podporuje myšlenku, že mezi podnětem a odezvou je vnitřní činnost hodná zájmu, ale nemusí být vždy objektivně pozorovatelná (Therer, 1998). Zkoumaná problematika je chápána také v širší souvislosti s diferenciatní psychologií, která předpokládá existenci individuálních rozdílů ve všech psychických procesech a funkcích mezi lidmi.

20.2.1 Strategie učení se cizímu jazyku

Termín strategie byl do oblasti psychologie zaveden v polovině 60. let Brunerem, Goodnowou a Austinem. Strategie byla chápána jako sekvence rozhodování v oblasti získávání a ukládání informací a disponování s nimi. Jakmile se tento termín začal používat také v oblasti lingvodidaktiky, začala být tato problematika více zkoumána a prohlubována. Například Oxfordová (1990) chápe strategie učení jako soubory činností, plánů, kroků využívaných učícími se k usnadnění získávání, zapamatování a vybavování informací (Vlčková, 2011, s. 120) a postupně vytváří typologii strategií učení se cizímu jazyku a věnuje se strategiím učení z pohledu jejich funkce v procesu učení.

V českém kontextu se strategiím učení věnoval například Mareš (1998), který je vymezuje jako postupy většího rozsahu, jimiž žák vlastním způsobem plní plán při řešení úlohy. Tyto postupy, strategie učení, jsou voleny individuálně a jsou relativně ovlivnitelné. Zkrátka se jedná o specifické kroky, které žák používá, aby si učení zjednodušil, zefektivnil, aby pro něj bylo učení zábavnější a adaptivnější v závislosti na situaci. Strategie učení se cizímu jazyku přispívají k cíli cizojazyčné výuky, čímž je komunikační kompetence, a podporují rozvoj řečových dovedností. Stále více autorů předpokládá, že strategie vedou žáka k autoregulaci učení, a tím pomáhají podporovat proces celoživotního učení a používání jazyka. Strategie bývají vědomé a učení se cizímu jazyku mohou podporovat přímo nebo nepřímo. Oba tyto způsoby mohou být využívány současně.

Na rozdíl od stylu učení a kognitivního stylu jsou strategie učení přizpůsobitelné a flexibilní. Dosud není jasné, v jakých seskupeních strategie fungují, ale hovoří se o shlucích nebo sekvencích (např. Macaro, 2003; Lojová & Vlčková, 2011), které mohou učení se cizímu jazyku urychlovat. Jak uvádí Vlčková (2007), strategie učení jsou naučitelné. Je tedy možné je zprostředkovat, osvojit si a měnit, a to především výukou. Podpora strategií by měla být jasnou součástí jazykového vzdělávání. I nejlepší žáci mohou často své používání strategií učení a své povědomí o nich zlepšit. Učitel může podporovat používání strategií učení svých žáků pomocí několika modelů (viz např. Oxford, 1990; Chamot & O'Malley, 1994; Cohen & Weaver, 2006; Grenfell & Harris, 1999), které jej mohou směřovat.

20.2.2 Podpora strategií učení cizímu jazyku

Výuka strategií a jejich nácvik mohou ovlivnit žákovské preference i orchestraci strategií učení se cizímu jazyku. Podpora strategií učení se cizímu jazyku je chápána z pozice učitele, který má ve výuce prostor, aby žákům strategie učení se cizímu jazyku představil a zprostředkoval. Učitel rozvíjí jak individuální kognitivní styl, styl učení, tak i s tím související strategie učení. Podporu může učitel provádět přímo nebo nepřímo, eventuálně prolínáním obou způsobů. Přímo podporou se rozumí explicitní podání informací, jakoby návodu, manuálu, jasným vysvětlením postupu řešení úlohy apod. Podpora nepřímá je založena obecně na podpoře procesu učení, nikoli přímo pouze na rozvoj strategií učení jako takových. Strategie přímé lépe v procesu učení působí při rozvoji i strategií nepřímých. Diskutuje se o tom, do jaké míry mají být strategie učení se cizímu jazyku vázány na kontext, jestli podporovat více obecné nebo oborově specifické strategie (Lojová & Vlčková, 2011). Učitel může strategie rozvíjet pomocí cvičení (např. Oxford, 1990; Příkrylová, 2012) a žáci by měli být k nácviku strategií učení se cizímu jazyku vedeni.

20.2.3 Řečové dovednosti

Učení se cizímu jazyku probíhá často skrze recepci a reprodukci jazyka. S tím souvisejí řečové dovednosti, které se na komunikaci podílejí. Řečové dovednosti bývají dávány do souvislosti se strategiemi učení se cizímu jazyku. Jejich používání totiž může pomoci řečové dovednosti rozvíjet. S ohledem na vztah strategií učení se cizímu jazyku a řečových dovedností vznikají typologie (např. Cohen, Weaver, 2006), které strategie učení zkoumají a kategorizují ve vztahu s řečovými dovednostmi. Řečové dovednosti se dělí podle druhů na receptivní (poslech, čtení) a na produktivní (mluvení a psaní). Rozvíjejí se v činnostech podporujících především osvojování jazykových prostředků, tzn. slovní zásoba, výslovnost, pravopis a gramatika (Šebestová, 2010, s. 132–134). Jejich rozvíjení bývá často prostředkem k zlepšování komunikační kompetence a k realizaci komunikačního cíle, přičemž rozvíjet řečové dovednosti nelze bez patřičného osvojení jazykových prostředků (pravopis, fonetika, mluvnice a slovní zásoba). Jakmile uvažujeme na úrovni reálné výuky, hovoříme tak často o konkrétních plánech výuky, tedy v oblasti jazykových prostředků je to např. plán výslovnosti nebo gramatiky. Souběžně se mohou realizovat i plány řečových dovedností jakožto vzdělávacího cíle.

20.3 Shrnutí dosavadního stavu řešené problematiky

V minulých letech bylo realizováno mnoho výzkumů zabývajících se tématem strategií učení se cizímu jazyku. Tyto výzkumy byly provedeny především v zahraničí a byly nejčastěji založeny na interview nebo dotazníkovém šetření. Zpočátku (např. Rubinová, 1975) byly ve výzkumech aplikovány strukturované a polostrukturované rozhovory. Nicméně brzy se objevily slabé stránky této metody. Nevýhodou rozhovorů při zjišťování strategií učení se cizímu jazyku je především možnost zkreslení informací jejich přenosem od respondenta k výzkumníkovi a jeho interpretací ve výzkumu. Také se ukázalo (např. Rubinová, 1975), že někteří respondenti jsou schopni popsat postupy při učení se cizímu jazyku lépe, jiní hůře. Později se jako výhodná ukázala technika dotazníků a inventářů. Tato technika byla používána v 90. letech (např. Oxfordová, 1990). Za výhodu dotazníků je pokládána především snadná administrace, a tedy rychlejší získávání většího množství dat. Nicméně možnosti respondentů vyjádřit se k odpovědi nebo položce v dotazníku jsou omezené, tím mohou být data neúplná.

Zpočátku byly výzkumy strategií učení ovlivněny rozvojem konstruktivistické teorie, a tak se více zaměřovaly na výpovědi úspěšných žáků (např. Stern, 1975; Naiman, Fröhlich, Stern, & Todesco, 1978; Rubin & Wenden, 1987). Výzkumníci vycházeli z předpokladu, že úspěšní žáci cizího jazyka se od ostatních neliší inteligencí, nýbrž používáním vhodných strategií učení. První výsledky výzkumů strategií učení se cizí-

mu jazyku poskytly v této době Rubinová a Wendenová (1987, s. 19), které také představují jednu z prvních definic strategií učení se cizímu jazyku. Ty byly tehdy chápány jako „soubory činností, kroků, plánů, rutinních postupů užívaných žáky k usnadnění, získávání, zapamatování, znovu vybavení a užití informací“.

Postupně se začalo pracovat s tezí, že úspěšní žáci se učí v cizím jazyce myslet (Naiman et al., 1978). Výzkumníci se tak zaměřují na kognitivní dimenze procesu učení a některé výzkumy (např. Rubin, 1975; Naiman et al., 1978; Vlčková, 2005b aj.) například ukazují, že jakmile se úspěšný žák setká s neznámým výrazem, začne činit odhady založené na svých zkušenostech, znalostech a dovednostech, kdežto slabší žák častěji sáhne po slovníku a každé neznámé slovíčko vyhledává, což ho brzdí v pokroku v učení se cizímu jazyku (Vlčková, 2010, s. 58). Žákovská úspěšnost je mnohdy spojována také s emoční stránkou lidské psychiky. Podle Naimana et al. (1978) jsou úspěšní žáci ti, kteří umí kontrolovat své emoce a postoje k učení, a tím podporují afektivní stránku svého učení se cizímu jazyku.

Studie Dansereaua (1978) se zaměřují především na vyučování strategií učení se cizímu jazyku a soustředí se na programy zaměřené na rozvíjení kompetencí k učení a afektivních kompetencí, které zlepšují učení jazyku. Studie se zaměřují na žáka jako jednotlivce, na jeho poznávací procesy (možnosti a limity jeho poznávacích procesů a emoce (obavy). Výzkumníci se tedy zaměřují i na různé faktory, které ovlivňují výběr strategií učení se cizímu jazyku a jejich používání, jiní výzkumníci integrovali strategie do vlastních modelů (McLaughlin et al, 1983; Faerch & Kasper, 1983; Bialystok, 1978). V pedagogice tak začaly vznikat komplexní klasifikace, např. Oxfordové 1990, založené právě na studii Dansereaua, v psychologii pak O'Malley et al. (1987, 1990) inspirované Andersonem (1983, 1985) (Duquette & Renié, 1989, s. 237).

Mnoho studií strategií učení se cizímu jazyku se zaměřuje na různé specifické oblasti, např. na strategie a emocionální složku (např. Wong Fillmore 1983), na výzkum strategií v oblasti čtení (např. Phakiti, 2003), strategie učení v návaznosti na výukové programy (např. Sadler-Smith, Smith, 2004), nebo např. strategie a generové rozdíly (např. Phakiti, 2003).

20.3.1 Výzkumy v oblasti používání strategií učení se cizímu jazyku

Výzkumy realizované v oblasti zjišťování druhů strategií učení se cizímu jazyku a míry jejich používání žáky se ubírají kvantitativním i kvalitativním směrem. V těchto výzkumech patří obecně k nejvíce používaným metodám dotazník. Oxfordová, která se podrobněji zabývá problematikou strategií učení se cizímu jazyku, používá při svých výzkumech především dotazníkové šetření (např. Oxfordová, 1990). Její výzkumy a dotazníky pracující se strategiemi učení se cizímu jazyku obohacují pedagogickou vědu v této oblasti a rozšiřují se i za hranice svého původního oboru. Dotazníkové šetření se uplatňuje i v dalších výzkumech, např. u Cohena a Weaverové (např. 2006),

kteří přichází s novým přístupem ve výzkumu strategií učení se cizímu jazyku a podle zjištěných strategií vytváří také metodiku přístupu práce učitele. Přístup, který autoři popisují, se nazývá *Style- and Strategies-Based Instruction* (SSBI, 2006) a je zaměřený především na žáka anglického jazyka. Žáku předkládají možnost porozumět vlastnímu učení nikoliv ve smyslu „co“ se učit, nýbrž především „jak“. Autoři práce své myšlenky podrobně rozpracovávají a doplňují o další související pojmy. Hovoří např. o úzkém vztahu strategií učení se cizímu jazyku s motivací (Cohen & Weaver, 2006, s. 3). Strategie učení se cizímu jazyku byly i v případě SSBI zkoumány pomocí dotazníkového šetření. V případě přístupu SSBI Cohena a Weaverové byly položky řazeny nikoli podle typologie skupin strategií učení (jako např. u Oxfordové), ale podle rozvíjených jednotlivých řečových dovedností.

Strategiemi učení se cizímu jazyku se věnují také Chamotová a O'Malley (1994), podle kterých mohou být strategie vhodně použity a přinést očekávaný úspěch především při řízeném učení, kdy učitel vytváří „na míru“ úkoly podle jazykových potřeb. Žáci pak bývají schopni vysvětlit aplikované strategie a důvody jejich použití. Strategie učení, které Chamotová a O'Malley popisují, dělí do třech skupin na metakognitivní, kognitivní a socioafektivní. Chamotová a O'Malley přichází rovněž s vlastním přístupem, který nazývají CALLA. Tento edukační model s sebou přináší také diagnostické techniky, které můžeme z pohledu didaktiky a lingvodidaktiky shledat jako vhodné. Autoři k samotným technikám uvádějí způsoby vyhodnocování a další možnosti konkrétního rozpracování jednotlivých technik. Z pohledu praktického použití je pro nás zajímavá jejich snadnost aplikace v edukačním prostředí. Diagnostické techniky Chamotové a O'Malleyho jsou rukověti pro učitele, lektory a další odborníky v oblasti výchovy a vzdělávání (Chamot & O'Malley, 1994, s. 4). Podstatou diagnostiky CALLA přístupu je především identifikování specifických potřeb žáků při studiu jazyka, umístění žáků do vhodných programů a volba vhodných výukových metod a technik jazykového vyučování a následně také možnost žáka postoupit ze stávajícího programu do vyššího. Záměrem CALLA je „měřit žákův výkon a míru používání“ učebních strategií nejen v rámci sumativního hodnocení, ale zejména během pokroku (Chamot & O'Malley, 1994, s. 104), proto autoři přichází s šesti jednoduchými technikami diagnostikování strategií učení se cizímu jazyku.

V poslední čtvrtině 20. století byla pozornost v oblasti strategií učení se cizímu jazyku věnována také strategiím sociálním a afektivním, jejich používání a především jejich podpoře ve výuce. Poslední dekáda 20. století je pro oblast výzkumů strategií učení se cizímu jazyku ve znamení propojování studií a výzkumů z oblasti lingvodidaktiky a kognitivní psychologie. Vlčková (2007, s. 23–24) poukazuje na skutečnost, že některé otázky stále nejsou jednoznačně zodpovězeny (např. otázka míry používání strategií učení).

V České republice lze aktuálně pozorovat přibývající zájem o problematiku strategií učení se cizímu jazyku. Tento nárůst výzkumných šetření připisuje Vlčková (2007, s. 23) zavedení aktuálních kurikulárních dokumentů RVP, ŠVP a v těchto dokumentech položení akcentu na klíčové kompetence, odkazujících na strategie a taktiky učení u žáků. Systematické a komplexní výsledky výzkumných šetření k používání strategií učení se cizímu jazyku (žákem) v Jihomoravském kraji přináší právě Vlčková (2003, 2007, 2010). Vlčková (2010) realizovala např. výzkum na několika gymnáziích. Její výzkum by založen na dotazníku navrženém Oxfordovou (Vlčková 2007, 2010). Výsledky např. ukazují, že nejefektivnější skupinou strategií učení se cizímu jazyku jsou strategie kognitivní a také, že strategie afektivní a kompenzační používají nejvíce žáci nepřímou úměrně ve vztahu k řečovým dovednostem, tzn. že čím méně je rozvinuta řečová dovednost, tím více tyto skupiny strategií používají. Vlčková ale dále zamítá hypotézu, že žáky nejvíce používané strategie jsou strategie nejefektivnější (2006, s. 132–133). Dále se ukazuje např., že se více respondentů zaměřuje na přímé strategie učení se cizímu jazyku než nepřímé, z čehož lze usuzovat, že žáci cizího jazyka v českých poměrech se více zabývají cizím jazykem než procesem učení a jeho dílčími částmi (Vlčková, 2007, s. 97).

Vlčková (2009) se zaměřila také na srovnání žáků ve studiích osmiletého a čtyřletého gymnázia podle používání strategií učení se cizímu jazyku. Výzkumný vzorek tvořilo 297 žáků čtyřletého studia a 296 studia osmiletého. Respondenty byli vždy žáci třetího ročníku a septimy gymnázií v Brně. Jako nástroj byl použit autorkou adaptovaný inventář strategií učení se cizímu jazyku SILL (*Strategy Inventory for Language Learning* od Oxfordové (1990)). Vlčková k interpretaci dat použila také typologii strategií učení se cizímu jazyku Oxfordové, která rozlišuje 6 skupin strategií (paměťové, kognitivní, kompenzační, metakognitivní, afektivní a sociální). Analýza dat ukazuje, že některé strategie učení se cizímu jazyku používají více žáci osmiletého studia. Jednalo se o 6 ze 7 proměnných (např. z kognitivních to jsou např. strategie opakování činnosti, strategie orientačního čtení, z metakognitivních např. strategie všímání si chyb v cizím jazyce a zaměřování se na jejich příčinu atd.). Žáci čtyřletého gymnázia ve srovnání se žáky osmiletého programu uváděli, že používají více strategie věnování pozornosti příznakům stresu a snažili se mu předcházet. Vlčková ale shrnuje výsledky na obecné úrovni – mezi žáky osmiletého a čtyřletého gymnázia se nevyskytly žádné systematické rozdíly v používání strategií učení se cizímu jazyku (Vlčková, 2009).

Výzkumná šetření strategií učení na poli české pedagogické vědy nejsou častá, nicméně zájem o tuto problematiku především v řadách začínajících výzkumníků se zvyšuje (např. Vlčková 2007, 2010, 2011). V posledních letech tedy roste zájem o realizaci výzkumu strategií učení se cizímu jazyku, a to i na úrovni závěrečných prací vysokoškolských studentů. Jejich výzkumy se zaměřují především na používání strategií učení se cizímu jazyku na základních školách (a), středních školách (b), jiném typu vzdělávání (c) nebo na podpoře strategií učení se cizímu jazyku učitelem (d):

- a. výzkum používání strategií učení se cizímu jazyku na ZŠ: např. Kozmonová (2008; anglický jazyk), Fischerová (2009; více jazyků), Matyasková (2009; více jazyků), Večerková (2010; anglický jazyk), Němcová (2012; anglický jazyk), Winklerová (2012; anglický jazyk);
- b. výzkum používání strategií učení se cizímu jazyku na SŠ: např. Vlčková (2003, 2007, 2010; více jazyků), Koudelková (2009; francouzský jazyk), Přinosilová (2010; více jazyků), Parobková (2012; anglický jazyk);
- c. výzkum používání strategií učení se cizímu jazyku na jiném typu vzdělávání: např. Bušová (2011; více jazyků) a Jará (2010; český jazyk);
- d. podpora strategií učení se cizímu jazyku: např. Burešová (2007), Vlčková (2007), Němcová (2012) a Přikrylová (2012).

Ve výzkumech se ukazují některé zajímavé skutečnosti, např. že úspěšní žáci používají strategie učení více než žáci neúspěšní, významný rozdíl se ukazuje u strategií, které podporují překládání (takové strategie používá 74 % úspěšných a pouze 20 % neúspěšných žáků) (Večerková, 2010), stejně tak lze podobné výsledky najít i některých dalších výzkumech (např. Přikrylová, 2011). Němcová (2012), stejně jako např. Vlčková (2005b) nebo Koudelková (2009) poukazuje na skutečnost, že čím více učitel podporuje žákovské strategie učení se cizímu jazyku, žáci je více používají. V grafické prezentaci Němcová ukazuje, že učitelé například uvádějí, že podporují poslechové strategie učení se cizímu jazyku v 7., 8. a 9. ročníku ZŠ. Tito žáci ve srovnání s jinými ročníky používají strategie učení více. Autorka ale neuvádí možnost preference širšího spektra strategií v závislosti na věku žáků. Němcová dále uvádí, že učitelé z výzkumu podporují strategie mluvení v 7. ročníku z 82 % a žáci z toho ročníku je používají z celých 70 %, nejméně učitelé podporují strategie psaní v 5. ročníku (42 %), kde však žáci tyto strategie používají z 51 %. Problematika vlivu učitele na rozvoj, používání a preference strategií učení se cizímu jazyku se dostává v odborné veřejnosti teprve do povědomí výzkumníků.

20.3.2 Výzkumy v oblasti podpory strategií učení se cizímu jazyku

Problematika podpory strategií učení se cizímu jazyku učitelem je v oblasti výzkumu teprve v počátcích. Ke zjišťování míry podpory strategií učení se cizímu jazyku učitelem bylo provedeno pouze několik šetření. V těchto studiích je patrná společná tematika (Bégin, 2008), zaměřující se především na 3 hlavní problémy:

- 1 Podmínky výuky a výuku strategií učení se cizímu jazyku na podporu jejich využití a přenosu (Ouellet, 1997; Peters & Viola, 2003; Pressley, El-Dinary, Brown, Schuder, Bergman, York & Gaskins, 1995)
- 2 Účinky výuky strategií a jejich vliv strategií na výsledky vzdělávání (Hadwin & Winne, 1996; Hattie, Biggs & Purdie, 1996)

- 3 Komparativní a deskriptivní analýzy strategií učení a charakteristiky používání strategií u žáků různých úrovní vzdělávání (Boulet, Savoie-Zajc & Chavrier, 1996; O'Malley, Russo, Chamot, & Stewner-Manzanares, 1988; Romainville, 1993; Wolfs, 1998).

V některých studiích (např. Ouellet, 1997) jsou blíže popsány pro učitele podnětné teoretické rámce, jako např. pedagogické principy nebo modely výuky strategií učení. Ouellet (1997) připomíná 6 pedagogických principů, které podněčují k různým vzdělávacím postupům, ale také mohou usnadnit zkoumání účinnosti vzdělávacích aktivit na studenty. Podle prvního principu má být učení chápáno jako aktivní a konstruktivní proces, druhý princip připomíná, že v učení jde v podstatě o propojení nových údajů k předchozí znalosti a třetí je věnován učení jako procesu získávání znalostí deklarativních a procedurálních. Následný princip popisuje potřebu neustálé organizace vlastního učení s přihlédnutím k individuálním potřebám jednotlivce. V pátém principu je pozornost věnována kognitivním a metakognitivním strategiím, tzn. formulaci „co“, „proč“, „jak“ a „kdy“, řízení praxi a kooperaci. Poslední šestý princip směřuje k motivaci, především vnitřní, která žáka vede k vytrvalosti a zodpovědnosti.

Pozornost v odborných statích (např. Oxfordová, 1990; O'Malley & Chamotová, 1995; Cohen & Weaverová, 2006; Grenfell & Harris, 1999) věnovaná problematice podpory strategií učení se cizímu jazyku se posouvá na úroveň doporučení pro učitele a k vytváření modelům výuky strategií. Modely bývají podloženy teoretickou základnou vystavěnou na výzkumných šetřeních a tvorbě pravidel a podnětů k realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Modely jsou založeny na postupných krocích, které je třeba dodržovat k zajištění optimální podpory strategií. Modely jsou flexibilní a v návaznosti na aktuální a individuální situaci ve třídě učitelé povolují i opakování některých kroků.

Problematika používání strategií učení se cizímu jazyku žákem a jejich podpora učitelem se jeví jako výzkumně i prakticky zajímavá. Zatímco v oblasti zjišťování míry používání strategií žáky byla realizována mnohá šetření, na zjišťování míry podpory učitelem se mnoho výzkumů nezaměřilo. A oblast srovnání míry používání strategií učení se cizímu jazyku žáky a jejich podpory učitelem je na mapě pouhým bílým místem.

20.4 Vlastní výzkum

Metodologie výzkumů strategií učení se cizímu jazyku čítá několik technik, které je možné často spolehlivě aplikovat, a zjistit tak např. míru používání strategií učení se cizímu jazyku. Výzkumníci si v úvodu svého bádání formulují výzkumné cíle a podle nich volí vhodné metody. Bývají si tak vědomi výhod své volby. Nicméně jsou se-

známení také s riziky a možnými úskalími vybraného designu a metodologie jejich výzkumu. Také Vlčková (2005b) upozorňuje na přednosti a rizika různých výzkumných technik, a navrhuje tak kombinaci několika preferenčních výzkumných metod, které mohou eliminovat společně možné chyby či nejasnosti. My jsme pro zjišťování míry používání strategií učení se cizímu jazyku žáky a jejich podpory učitelem volili dotazník a z výše uvedených důvodů zvažujeme další metodu výzkumu.

20.4.1 Výběr nástroje a sběr dat

Ke zjišťování míry používání strategií učení se cizímu jazyku žáky a jejich podpory učitelem byl pro prezentovaný výzkum vybrán dotazník Cohena a Weaverové (2002), který je založen na jimi navrhovaném přístupu Styles and strategie based instruction. Tento dotazník Language Strategy Use Survey (Cohen, 2002) strategie učení se cizímu jazyku zjišťuje v návaznosti na řečové dovednosti a jazykové prostředky.

Dotazník je tvořen 112 položkami. Každá položka dotazníku reprezentuje jednu strategii podle typologie Cohena a Weaverové. Strategie (v dotazníku položky) jsou rozděleny do 6 skupin dle řečových dovedností, některých jazykových prostředků a jiných aspektů jazyka. Tato baterie položek (6 skupin položek) reprezentuje 6 skupin strategií učení se cizímu jazyku, které Cohen a Weaverová rozlišují. Jedná se o strategie porozumění poslechu, strategie osvojování slovní zásoby, strategie čtení, strategie mluvení, strategie psaní a strategie překládání.

Dotazník byl uveřejněn na internetovém portálu projektu *Cesta ke kvalitě*¹⁵¹. Tento projekt byl vytvořen jako pomoc školám, které mají zákonnou povinnost pravidelně provádět vlastní hodnocení. Během tříletého trvání projektu bylo vytvořeno a ověřeno 30 evaluačních nástrojů. Ty byly postupně na webových stránkách projektu zveřejňovány, k nim také manuály, které vysvětlovaly teoretická východiska a postup školy (učitele, žáky) při realizaci nástroje. Byly také zveřejněny ukázky evaluačních zpráv, které školy v případě použití vybraného/ých nástroje/ů mohly získat. Pro školy se tak objevila možnost, jak usnadnit tvorbu hodnocení vlastní práce, učitelům se rozkryly možnosti, jak zjišťovat kvalitu své výuky a výzkumníkům dal projekt další podněty k práci. Během pilotních i hlavních šetření bylo sesbíráno mnoho dat, která mohou posloužit dalším analýzám. Dotazník představený v této kapitole byl uveřejněn pod názvem Strategie učení se cizímu jazyku, obsahuje 2 sady dotazníků. Jedna sada je zaměřena na zjišťování míry používání a podpory strategií učení se cizímu jazyku na základní škole, druhý na škole střední, jazykové, popř. na středním odborném učilišti. Škola může využít všech možností, které jim tento evaluační nástroj nabízí, a použít tak dotazník pro žáky (zjišťuje jejich používání strategií učení se cizímu jazyku) a/nebo dotazník pro učitele (zjišťuje podporu strategií učitelem). Jak dotazník pro žáka, tak dotazník pro učitele tvoří součást jedné sady dotazníků.

¹⁵¹ Viz <http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje>.

Výběr a ověřování nástroje, sběr dat a pilotní šetření byly blíže popsány v dřívějších studiích (Přikrylová, 2011; event. Přikrylová, 2010).

20.4.2 Výzkumný vzorek

Níže představujeme některé výsledky poslední části celého výzkumu, a to srovnání výsledků žáků a učitelů (tabulka 20.1). Představujeme tedy výsledky výzkumu 13 učitelů a žáků, s nimiž (nebo k jejichž třídě) tito učitelé dotazník vyplnili. V tomto případě se jedná o 168 žáků. Nejvíce respondentů jak učitelů, tak žáků je z gymnázia (55 žáků a 4 učitelé), dále z obchodních akademií (45 žáků a 3 učitelé), jazykové školy (26 žáků a 2 učitelé) a nejméně ze střední pedagogické školy (22 žáků a 1 učitel) a SOŠ (20 žáků a 3 učitelé). Z celkového počtu respondentů žáků vyplnilo dotazník nejvíce žáků z druhého ročníku (75 a 5 učitelů), dále ze třetího ročníku (45 a 5 učitelů). Už méně se účastnili výzkumu žáci prvního ročníku (26 a 2 učitelé) a žáci čtvrtého ročníku (22 a 1 učitel). Výzkumu se zúčastnili respondenti z 6 krajů z České republiky. Nejvíce respondentů pochází z Libereckého kraje (45 žáků a 3 učitelé), Jihomoravského kraje (30 žáků a 2 učitelé), Plzeňského kraje (26 respondentů a 2 učitelé), Jihočeského kraje (25 žáků a 2 učitelé), méně pak z kraje Zlínského (22 žáků a 1 učitel) a Ústeckého (20 žáků a 3 učitelé).

Tabulka 20.1
Výzkumný vzorek

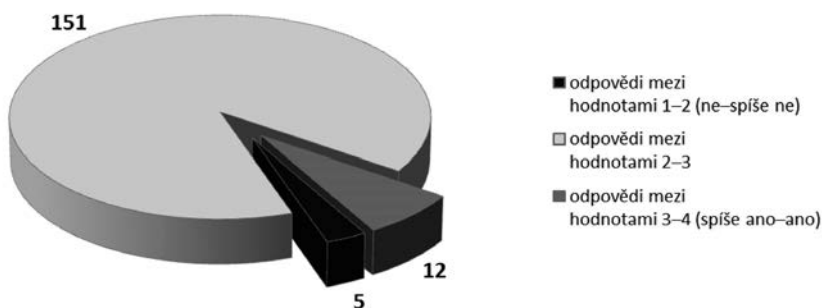
	Typ školy					
	Gymnázium	Jazyková škola	Obchodní akademie	Střední pedagogická škola	Střední odborná škola	
Počet resp. žák/učitel	55/4	26/2	45/3	22/1	20/3	
	Ročník					
	první	druhý	třetí	čtvrtý		
Počet resp. žák/učitel	26/2	75/5	45/5	22/1		
	Kraj					
	Jihočeský	Jihomoravský	Liberecký	Plzeňský	Ústecký	Zlínský
Počet resp. žák/učitel	25/2	30/2	45/3	26/2	20/3	22/1

Respondenti vyplňovali dotazník na počítači a míru svého souhlasu se strategií vyjádřenou v položce vyjadřovali na škále Likertova typu, v našem případě Ne, Spíše ne, Spíše ano, Ano.

20.4.3 Vybrané výsledky výzkumu

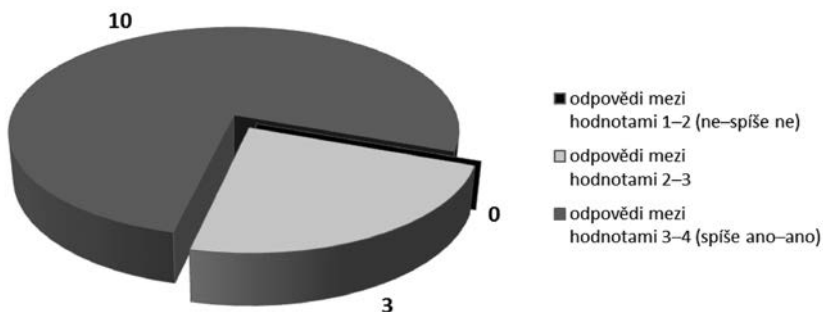
V této části představujeme výsledky realizovaného šetření. Zaměříme se na rozdíly mezi žákovským používáním strategií učení cizímu jazyku a jejich podporou učitelem z pohledu celkového srovnání používání a podpory a z pohledu vazby strategií učení na řečové dovednosti, osvojování slovní zásoby a překlad.

Při analýze dat byla pozornost věnována nejprve srovnání používání strategií učení se cizímu jazyku (žáci) a jejich podpory (učitelé). Každé odpovědi byla přiřazena číselná hodnota (1 = ne, 2 = spíše ne, 3 = spíše ano, 4 = ano). Průměr všech strategií učení používaných žáky a podporovaných učiteli přinesl zajímavé výsledky. Na škále mezi hodnotami 1–2 byly odpovědi pouze 5 žáků a žádného učitele. Což znamená, že tito respondenti strategie učení spíše nepoužívají nebo je nepodporují. Nejvíce odpovědí (průměrů všech strategií) bylo zaznamenáno na škále mezi 2–3, tzn. že jsou strategie používány nebo podporovány na průměrné úrovni 151 žáků a 3 učitelé. Mezi hodnotami 3–4, které indikují odpovědi spíše ano a ano, odpovědělo 12 žáků a 10 učitelů. Z následujících grafů (obrázek 20.1 a obrázek 20.2) je patrné, že 99 % žáků používá strategie učení se cizímu jazyku, z toho 7 % nadprůměrně.



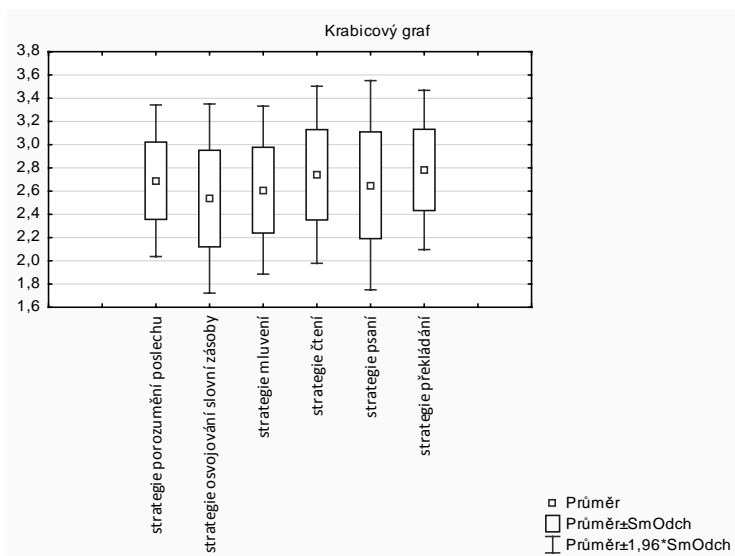
Obrázek 20.1. Četnost průměrných odpovědí žáků.

Výsledky z učitelského dotazníku ukazují, že 100 % učitelů strategie žáků podporuje, z toho téměř okolo 70 % nadprůměrně. Mezi průměrným používáním strategií učení se cizímu jazyku a jejich průměrnou podporou učiteli se ukazují signifikantní rozdíly, které naznačil t-test (Levene $p = 0,85$). Průměrně používají respondenti-žáci všechny strategie ($x = 2,61$, $SD = 0,30$) méně, než je učitelé podporují ($x = 3,24$, $SD = 0,31$).



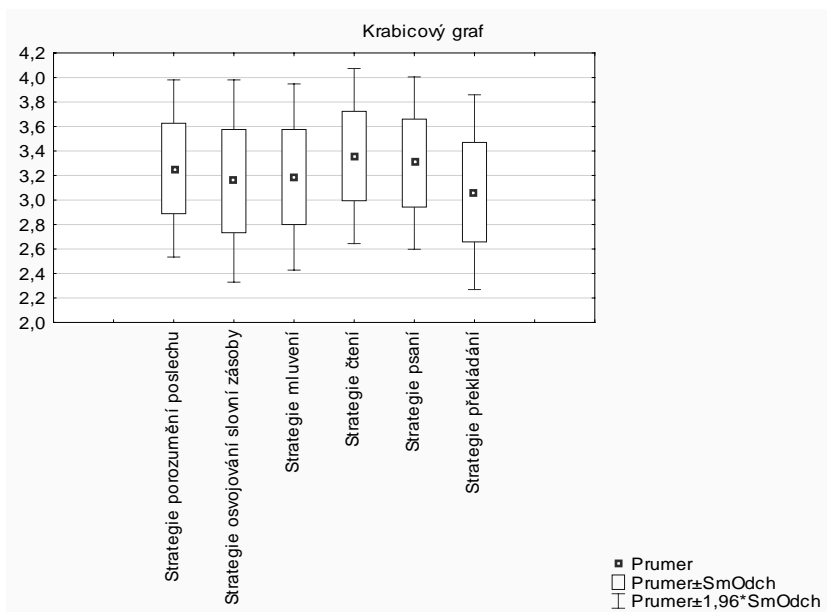
Obrázek 20.2. Četnost průměrných odpovědí učitelů.

Jak je patrné z grafu (obrázek 20.3), že žáci nejvíce používají strategie překládání ($x = 2,78$, $SD = 0,35$) a čtení ($x = 2,74$, $SD = 0,39$). Strategie porozumění poslechu, psaní a mluvení jsou používány méně (strategie porozumění poslechu: $x = 2,69$, $SD = 0,33$, strategie psaní: $x = 2,65$, $SD = 0,46$) a strategie mluvení: $x = 2,61$, $SD = 0,37$). Nejméně jsou pak těmito žáky používány strategie osvojování slovní zásoby ($x = 2,54$, $SD = 0,42$).



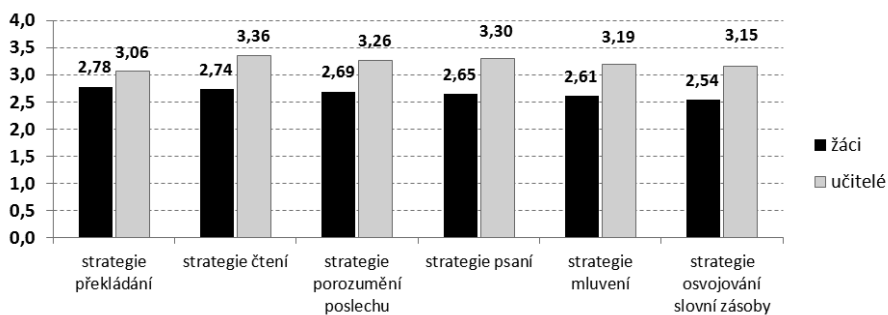
Obrázek 20.3. Průměrné používání skupin strategií žáky.

Z učitelského dotazníku obrázek 20.4 se ukazuje, že nejvíce učitelé ve výuce podporují strategie čtení ($x = 3,36$, $SD = 0,36$), dále strategie psaní ($x = 3,30$, $SD = 0,36$) a porozumění poslechu ($x = 3,26$, $SD = 0,37$). Méně pak učitelé podporují strategie mluvení ($x = 3,19$, $SD = 0,39$), osvojování slovní zásoby ($x = 3,15$, $SD = 0,42$) a překládání ($x = 3,06$, $SD = 0,41$).



Obrázek 20.4. Průměrná podpora skupin strategií učitelů.

Ukazuje se tedy (obrázek 20.5), že žáci nejvíce používají strategie překládání, které jsou skupinou strategií, jež učitelé podporují nejméně. Jako druhá nejvíce žáky používaná skupina strategií jsou strategie čtení, které učitelé podporují nejvíce ze všech skupin. Strategie psaní jsou strategiemi, které žáci používají méně, ale učitelé tvrdí, že tuto skupinu podporují na druhém místě nejvíce.



Obrázek 20.5. Srovnání použití strategií učení se cizímu jazyku žákem a jejich podpora učitelem.

Nejvíce a nejméně používané a podporované strategie

Pokud věnujeme pozornost jednotlivým skupinám strategií učení se cizímu jazyku dělených autory dotazníku dle typologie Cohena a Weaverové (strategie porozumění poslechu, osvojování slovní zásoby, čtení, mluvení, psaní a překládání), ukazují se i zde zajímavé výsledky. V tomto dotazníku jsou verbalizovány všechny strategie, které Cohen a Weaverové zahrnují do své typologie. Každá strategie je obsažena v jedné položce dotazníku.

První kategorie, o kterou jsme se zajímali, je kategorie strategií porozumění poslechu: Žáci se vyjádřili, že nejvíce *poslouchají hudbu v cizím jazyce*, 69 % žáků odpovědělo ano (116 resp.), spíše ano 18 % (31 resp.), spíše ne odpovědělo 4 % (6 resp.) a ne 9 % (15 resp.). Ke kladné možnosti se tedy přiklonilo celkem 88 % žáků. Tato strategie je podle odpovědí učitelé jasně podporována všemi (13 učitelů ano). Další významnější strategií, kterou podporují všichni učitelé a respondenti používají, je, že *se žáci snaží zachytit klíčová slova, která jsou důležitá pro pochopení sdělení*. Kladně odpovědělo 97 % (163 žáků, z toho ano 58 % a spíše ano 39 %). Nikdo z dotázaných žáků neodpověděl ne, 4 respondenti zhodnotili položku jako spíše ne. Podle učitelů (všichni respondenti) jsou u žáků také ve stejné míře podporovány i další strategie, které žáci v takové míře nepoužívají. Žáci jsou vybízeni, aby *sledovali televizi v cizím jazyce*, ale tyto strategie používá jen 48 % dotázaných žáků (ano i spíše ano). Strategii v položce 23 (*aby žáci věnovali pozornost aspektům slyšeného, např. jak se vyslovují hlásky*) používá 74 % žáků (ano i spíše ano) a aby *žáci sledovali filmy v původním znění bez českých titulků* (strategie v položce 10) používá 30 % dotázaných žáků, nicméně *žáci sledují filmy v původním znění, ale k filmu připojují české titulky* (89 %). Tuto strategii podporuje 11 ze 13 dotázaných učitelů cizího jazyka.

Ve skupině strategií osvojování slovní zásoby všichni učitelé podporují strategii v položce 54, aby *si pro lepší zapamatování nová slovíčka několikrát prošli*. Tuto strategii používá 85 % žáků (ano 43 %, spíše ano 41 %). Přímou negativní odpověď dodal pouze jeden respondent. Všichni dotázaní učitelé podporují strategii *několikrát si projít nová slovíčka pro lepší zapamatování* a také žáci ji často používají (82 %). Dále je to vždy 12 učitelů ze 13, kteří podporují další strategie, které žáci také spíše používají, jedná se o *vybavování, jak se slovo píše* (85 % žáků), 63 % žáků *přiřazuje nová slovní slovíčka ke slovům, která s nimi souvisí* a 55 % *používá ustálená slovní spojení*. Opět 12 učitelů podporuje *strategii všímání si struktury nového slova*, které používá 53 % žáků. Nicméně 12 učitelů označilo dalších 5 položek v dotazníku jako podporované, žáci je ale spíše nepoužívají. Učitelé podporují strategii *procvičování používání známých slovíček různými způsoby*, kterou ale používá 51 % žáků. Učitelé také podporují strategii *psaní si nových slovíček do smysluplných vět*, používá ji pouze 22 % žáků. Učitelé podporují žáky, *aby si všímali významových částí slov pro připomenutí si významu* (položka 56) a *pravidelně si opakovali slovíčka* (položka 55). Žáci uvádějí, že tyto strategie ale spíše nepoužívají (položka 56, spíše nepoužívá nebo určitě nepoužívá 40 % žáků; položka 55, spíše nepoužívá nebo určitě nepoužívá 51 % žáků).

Mezi strategiemi mluvení jsou dvě, v nichž se shodují obě skupiny respondentů. Nejvíce (86 %) používají žáci strategii, *že hledají jiný způsob, jak vyjádřit to, co chtějí říct, např. použitím synonyma*. Určitě ano 32 % a spíše ano označilo 54 % žáků, opět pouze 1 respondent se vyjádřil přímo záporně a 13 % tuto strategii spíše nepoužívá. Další pro žáky zajímavou strategií byla: *Když se učím nová slovíčka, říkám si je nahlas*. I tuto položku podporují všichni učitelé, stejně jako strategii 87. Mezi žáky ji tedy používá 83 % (ano 45 %, spíše ano 38 %). 17 % žáků tuto strategii nepoužívá, z toho pouze 4 žáci ji nepoužívají vůbec. Všichni učitelé shodně tvrdí, že radí žákům, *aby konverzovali v cizím jazyce tak často, jak je to možné*, žáci ale tuto strategii používají nejméně (spíše ji nepoužívání nebo nepoužívá 67 % žáků) ze všech strategií mluvení. Zajímavé také je, že třetí strategii mluvení, kterou žáci nejvíce používají, *když mluví ve výuce v cizím jazyce a neví nějaké slovíčko, aby se na ně zeptali česky*, většina učitelů spíše nepodporuje nebo nepodporuje vůbec (7 učitelů).

Mezi strategiemi čtení je oběma skupinami respondentů nejčastěji preferovaná strategie, kdy žák *odhadne přibližný význam z kontextu materiálu, který čte*, která je podporována všemi učiteli a používána 84 % žáky (26 % ano a spíše ano 58 %). Z 22 žáků (13 %) ji pouze 2 vůbec nepoužívají. Učiteli nejméně podporované strategie z této skupiny (*Čtu text několikrát, dokud neporozumím*) patří k těm, které jsou žáky spíše používány (68 %). Strategie (*Čtu v cizím jazyce co možná nejvíce*) je spíše podporována nebo podporována všemi učiteli, kdežto žáci tuto strategii spíše nepreferují (61 % ji spíše nepoužívá nebo vůbec nepoužívá).

Strategie psaní jsou hodně používány žáky a podporovány učitelem. Všechny čtyři strategie, které v tomto odstavci představíme, podporují všichni učitelé. Pro obě skupiny respondentů je nejvíce upřednostňovaná strategie *Když neznám vhodné slovo*,

použiji synonymum, kterou používá 83 % žáků (ano 29 % a spíše ano 54 %). Téměř shodně je používána strategie, *Když nevím správný výraz, najdu si různé způsoby, jak ho vyjádřit jinak*, a to 80 % (ano 26 % a spíše ano 55 %), dále je hojně používána strategie, *Projdu si, co jsem napsal/a, než pokračuji v dalším psaní*. Tu používá 77 %, z nich určitě ano 29 % a spíše ano 49 %. Dále pak, *Když neznám vhodné slovo, popíšu, co mám na mysli*, která je používána 73 % žáků (51 % ji určitě používá a 22 % ji spíše používá).

Strategie překládání patří mezi strategie žáky používané. V této skupině je celkově pouze 6 strategií, z nich jsou 3 podporovány všemi učiteli a pouze 1 z nich je používána větším počtem žáků. Jedná se o strategii, *Snažím se porozumět tomu, co slyším nebo čtu, aniž bych překládal/a slovo od slova do češtiny*, kterou používá 81 % (27 % ano a 54 %). Nicméně strategie, která je v této skupině žáky používána nejméně (62 % žáků ji spíše nepoužívá nebo vůbec nepoužívá), strategie, *Pustím češtinu z hlavy a co nejvíce přemýšlím jen v cizím jazyce*, je podporována všemi učiteli.

Strategie porozumění poslechu a strategie čtení patří mezi ty, které žáci nejvíce používají. Žáky nejvíce upřednostňované strategie poslechu souvisí s poslechem hudby v cizím jazyce. Tyto strategie jsou také všemi učiteli. Z používaných strategií čtení se těší velké oblibě strategie odhadnutí významu z kontextu materiálu, která je podporována všemi učiteli a která napomáhá rozvíjet čtenářskou gramotnost. Strategie psaní, které žáci používají, úzce souvisí se strategiemi mluvení. V obou skupinách strategií využívají žáci jiných možností, např. použití synonym. Tzn. při psaní i při mluvení, pokud žáci nevědí, jak něco vyjádřit, hledají jiný způsob jak informaci sdělit. Strategie psaní a mluvení bychom mohli kategorizovat jako strategie produktivní (z pohledu řečových dovedností), protože souvisí s produkcí jazyka. Všichni učitelé podporují při učení se slovní zásobě, aby si žáci slovíčka opakovali. Žáci ale tuto strategii tolik nepoužívají. Strategie osvojování slovní zásoby patří mezi strategie učení se cizímu jazyku žáky nejméně používané. Naopak strategie překládání jsou žáky používány nejvíce. V této kategorii se ale ukazuje, že učitelé podporují spíše jiné strategie učení se cizímu jazyku, než které žáci používají. Mezi strategiemi překládání je strategie nepřekládat slovo od slova do češtiny používána větším počtem žáků a podporována všemi učiteli.

20.5 Diskuse a závěry

Podle výsledků výzkumu se učitelé ukazují jako svědomití zprostředkovatelé strategií učení se cizímu jazyku, kteří 100 % podporují žáky v používání strategií. Co se míry používání týká, žáci používají strategie spíše průměrně. Nicméně odpovědi učitelů by neměly být přeceňovány, bereme totiž v úvahu, že obě skupiny respondentů v dotaz-

níku označují odpovědi, které se nejvíce blíží k tomu, jaké strategie učení se cizímu jazyku používají nebo podporují. Jejich odpovědi tedy chápeme na úrovni „uvádějí, že dělají“. Zprvu se dalo předpokládat, že učitelé se více zamyslí nad předloženými výroky a jejich odpovědi budou více reflektovány z jejich výuky cizího jazyka, a že tudíž budou strategie učení se cizímu jazyku podporovat více, než žáci používat. I tak jsou v takové míře pozitivní výsledky učitelových dotazníků neočekávané. Výsledky dokládají vysokou míru podpory strategií učení učitelem, což může ukazovat, že učitelé strategie učení se cizímu jazyku znají a také je podle jejich odpovědí žákům zprostředkovávají. Dále by nás zajímalo, jaké praktické metody na jejich podporu učitelé volí. Pomocí takové studie by se mohlo rozkrýt zajímavé pole didaktických metod.

Z výsledků výzkumu lze ukazovat na vliv učitele na žákovské používání strategií učení se cizímu jazyku. Strategie, které učitelé podporují (strategie čtení), patří mezi ty, které žáci používají (téměř) nejvíce. Naopak ty strategie, které žáci používají nejvíce, strategie překládání, učitelé podporují nejméně. Možná je to dáno tím, že se učitelé ve výuce (opravdu) zaměřují na komunikační kompetenci a rozvoj řečových dovedností a jejich menší zájem je věnován na překládání, kterému ale zase žáci věnují více pozornosti. Jak se ukázalo, např. ze strategií porozumění poslechu, žáci *poslouchají hudbu v cizím jazyce* z 88 % (ano i spíše ano) a překládání může být například v tomto případě pro žáky klíčové, protože stále je pro ně důležité, aby věděli, co zpívají nebo poslouchají více než opakování prázdných slov. To potvrzuje i žáky spíše neoblíbená (62 % ne i spíše ne) strategie (*Pustím češtinu z hlavy a co nejvíce přemýšlím jen v cizím jazyce*), kterou učitelé více podporují. Žáci totiž stále hledají pomoc v mateřském jazyce a jsou méně schopni pracovat pouze s jazykem cizím. Nejvíce se obě skupiny respondentů shodují ve strategiích psaní, kde je hned několik strategií preferovaných oběma skupinami respondentů. Jsou to především strategie, které kompenzují neznalosti (*Když neznám vhodné slovo, použiji synonymum. Když nevím správný výraz, najdu si různé způsoby, jak ho vyjádřit jinak. Když neznám vhodné slovo, popíšu, co mám na mysli.*).

V kapitole byly představeny vybrané výsledky dotazníkového šetření, které proběhlo v několika krajích České republiky. Výzkum si kladl za cíl zjistit, jaké strategie jsou používány žáky na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání a jaké strategie jsou podporovány jejich učiteli. Mezi podporou strategií učení se cizímu jazyku učiteli a jejich používáním žáky se ukazují jisté vztahy a souvislosti, kterým bychom se rádi věnovali v dalším výzkumu. Výsledky ukazují, že žáci strategie, které jsou učiteli podporovány, více používají. Srovnání odpovědí žáků a učitelů může učitelům zprostředkovat zpětnou vazbu jejich práce a přiblížit výchovně-vzdělávací činnost k potřebám žáků. Může také učitele podnítit k tvorbě didaktických cvičení, která budou více rozvíjet strategie učení se cizímu jazyku.

Summary

School education: contexts, curriculum, participants, processes and results

The book introduces various approaches to and instruments for research into curriculum and instruction. It comprises conceptual background of the topic (Chapter 1) as well as examples of methodological approaches to specific research project as represented by PhD students of the Faculty of Education at Masaryk University (Chapters 2–20).

The first chapter by Tomáš Janík and Karolína Pešková serves as an introduction to the area of school education. It aims to present a systematic framework of school education in order to interconnect the individual chapters in this book. In the chapter a complex model of school education and related theory of recontextualisation introduced by Fend is discussed.

Monika Tannenbergerová (Chapter 2) leads readers into inclusive/integrative education as well as selected possibilities of its evaluation. Three instruments used as a basis for her own instrument of research into the extent of inclusive orientation of primary school are presented. Alena Bendová (Chapter 3) introduces her diagnostic instrument used for research into climate of upper secondary school classes and its first results.

Markéta Hrozová Dusíková (Chapter 4) analyses curriculum conception of Health Education as it is represented in textbooks for Elementary Science and Social Studies and in School Educational Programmes for Basic Education from the point of view of fulfilling the requirement of the holistic concept of health. The research instruments designed for the achieving of this goal are presented. Petr Blažej (Chapter 5) focuses on selected aspects of textbooks as instruments of political power. The author briefly depicts possible ways to define criteria for political conditionality of textbooks and describes his own analysis of a Civics textbook using a category of the so-called *ideal citizen*. Miroslav Jireček (Chapter 6) outlines prevailing tendencies in the development of History curricula at elementary schools in Bohemia since 1918 until present. Emphasis is placed primarily on the description of the development of the position, goals and content of the researched school subject. Chapter 7 by Jana Stejskalíková comprises theoretical background as well as research design of the European dimension in History textbooks. It describes both how the developed research instrument is implemented on a sample of six History textbooks for the final year of lower secondary schools and presents partial results of quantitative content analysis. Hana Lavičková (Chapter 8) presents a research method intended for evaluation of the quality of reading books for primary schools and their fulfilment

of the communication concept of literary education. She introduces a system of categories which operationalises the communication concept of literary education.

Eva Minaříková (Chapter 9) introduces an instrument for the research into teachers' professional vision, primarily one of its aspects – knowledge-based reasoning. Results of a pilot study conducted to establish the reliability of the developed instrument are presented. Petra Vystrčil Marková (Chapter 10) focuses on teacher's subjective theories in connection to biophilic concept of education, their understanding and reflection of a human being and his/her place in the world. The process of development of a research instrument is presented as well as first results of the research. Gabriela Oaklandová (Chapter 11) introduces theoretical and empirical background for research into teachers' pro-environmental beliefs. Not only the respondents' values and beliefs but also their life experiences are taken into consideration in the development of the research instrument. Marie Horáčková (Chapter 12) describes the development of methodological instruments consisting of a projective technique of unfinished sentences and an explorative method of questioning by means of questionnaire. The combination of techniques is expected to disclose teachers' attitudes, not only explicit but also implicit, to environmental issues at secondary technical schools. Iva Jevčaková (Chapter 13) introduces the transformational model of dimensions of pedagogical content knowledge which was developed by the author in order to research a university Maths expert teacher. The chapter focuses on the development of a research instrument, a semi-structured interview, before and after a conducted pilot study. Magdalena Novotná (Chapter 14) delineates the possibilities to conduct research into a gifted student's position in a classroom. Selected previously conducted studies as well as author's own pilot research are stemmed from.

Marie Doskočilová (Chapter 15) introduces final versions of systems of categories used in research into video-recordings of English as a foreign language lessons focusing on gender correctness. First results of quantitative content analysis are presented. Veronika Lokajíčková (Chapter 16) describes the process of development of a system of categories elaborated for quantitative analysis into learning tasks in Geography lessons. Lenka Pavlíčková (Chapter 17) presents pilot studies which focus on students with developmental dyscalculia solving learning tasks in Math and Physics lessons. Antonín Václavík (Chapter 18) introduces a conceptual framework for a case study focusing on student portfolios. Theoretical foundations of the criteria used to select the case are depicted and the use of the case study is substantiated.

Jitka Jakešová (Chapter 19) examines the possibilities of measuring motivational aspects of students' self-regulated learning. The process of adaptation of the MSLQ questionnaire to the Czech environment is described. Jana Příkrylová (Chapter 20) presents selected results of research into the use of foreign language learning strategies by students of secondary schools on the one hand and the support of the use of foreign language learning strategies by teachers on the other. Responses of both respondent groups (i.e. teachers and students) are compared.

Literatura

- Abram, D. (2009). *Procitnutí do živé země*. Nymburk: OPS.
- Adamina, M. (2010). Mit Lernaufgaben grundlegende Kompetenzen fördern. In P. Labudde (Ed.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.–9. Schuljahr* (s. 117–133). Germany: Bern-Stuttgart-Wien.
- Adler, B. (2001). *What is dyscalculia?* Dostupné z <http://www.dyscalculiainfo.org/What%20is%20dyscalculia%20-%20B%20Adler.pdf>
- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Huang, T.C.I. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. *Journal of Educational Research*, 93(1), 48–62.
- Almeida, N. R. (1997). Relationship of self-efficacy, causal attribution and emotions to female college students' academic self-evaluations. In C. S. Chen, *Information Technology, Learning, and Performance Journal* (s. 11–25). Morehead: OSRA.
- American Association of University Women (AAUW) (1998). *Gender gaps: where schools still fail our children washington: AAUW*. Dostupné z <http://www.aauw.org/learn/research/upload/GGES.pdf>
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Archbald, D. A., & Newmann, F. M. (1988). *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Arnot, M. (2006). Retrieving the ideological past: critical sociology, gender theory, and the school curriculum. In L. Weis, C. McCarthy & G. Dimitriadis (Ed.), *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: Revisiting the work of Michael Apple* (s. 17–36). New York: Routledge.
- Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36–44.
- Arter, J. A., Spandel, V., & Culham, R. (2001). Portfolio for assessment and instruction. In G. R. Walz & J. C. Bleuer (Eds.), *Assessment: Issues and challenges for the millennium* (s. 287–292). Greensboro, NC: CAPS Press.
- Atkinsonová, R. L. (Ed.). (1995). *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing.
- Bacík, F. (1990). K otázkám pojetí praxe a školní výuky. *Pedagogika*, 40(4), 387–400.
- Bagley, P. B. (1995). *Authentic assessment: How do portfolios fit the picture?* (Disertační práce). Jacksonville: University of North Florida, College of Education and Human Services.
- Bakwin, H. (1965). Learning problems and school phobia. In H. Medoway (Ed.), *School Health Problems* (s. 995–1014). Pediatric Clinics of N. America.
- Balcar, L., & Zatkalíková, M. (1979). *O novom chápaní výchovy a vzdelávania na 2. stupni základnej školy. Dejepis v 5.–8. ročníku základnej školy. Študijné texty na prípravu pedagogických pracovníkov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Ballantyne, R. (1999). Teaching environmental concepts, attitudes and behaviour through geography education: Findings of an international survey. *International Research in Geographical & Environmental Education*, (8)1, 40–58.
- Barker, J. R., & Olsen, J. P. (1995). Medical students' learning strategies: Evaluation of first year changes. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 321–331.
- Barrett, H., & Carney, J. (2005). *Conflicting paradigms and competing purposes in electronic portfolio development*. Dostupné z <http://helenbarrett.com/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf>
- Bartoňová, M. (2007). *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2010). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Education of pupils with special educational needs*. Brno: Paido.

- Basch, C. E. (1984). Research on disseminating and implementing health. Education programs in Schools. *Journal of School Health*, 54(6), 57–66.
- Bassili, J. N. & Brown, R. D. (2005). Implicit and explicit attitudes: Research, challenges and theory. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (s. 543–574). NY, London: Psychology Press
- Baumgärtner, U. (2004). Tendenzen der Lehrplanentwicklung in Bayern im 20. Jahrhundert In S. Sandro & B. Schönemann (Eds.), *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven* (s. 187–202). Münster: LIT Verlag.
- Bégin, Ch. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des science de l'éducation*, 34(1), 47–67.
- Bem, S. (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364.
- Bem, S. (1993). *The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Beneš, Z. (2005). Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 55(1), 37–47.
- Beneš, Z. (2006). Současný školní dějepis – koncepty, možnosti, nebezpečí. In MŠMT ČR *Historie a škola III. Člověk, společnost, dějiny II. – Jak učit dějiny 20. století* (s. 27–37). Praha: Ústav pro informace a vzdělávání.
- Beneš, Z. (2010). Co je školní dějepis a co s ním? Dějiny ve škole a škola jako historická dílna. In M. Šustová (Ed.), *Dějiny ve škole – škola v dějinách. Historia scholastica*, sv. I. (s. 13–24). Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského.
- Beran, J., Mareš, J., & Ježek, S. (2007). Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis scholae*, 1(3), 43–65.
- Bezouška, A., & Činčera, J. (2007). Vliv environmentální profilace středních škol na proenvironmetální postoje a jednání studentů. *Envigogika*, 2(3), 1–4.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69–83.
- Biklen, S. K., & Casella, R. (2007). *A practical guide to the qualitative dissertation*. New York: Teachers College Press.
- Blahuš, P. (1985). *Faktorová analýza a její zobecnění*. Praha: SNTL.
- Blažej, P. (2011). Výzkum ideologičnosti učebnic občanské výchovy: prezentace metodologických nástrojů. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiátko, et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 45–59). Brno: Masarykova univerzita.
- Blažková, R. (2010). *Dyskalkulie II – poruchy učení v matematice na 2. stupni ZŠ*. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita.
- Blažková, R. (2007). Postavení dyskalkuliků na základní škole. In M. Vítková (Ed.), *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole* (s. 66–68). Brno: Paido.
- Blažková, R. (2009). *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita.
- Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M., et al. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj.
- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject on the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131–1140.
- Bloudková-Dvořáková, M., & Dvořák, D. (2005). Společenskovědní vzdělávání. In V. Spilková (Ed.), *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (s. 209–233). Praha: Portál.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn*. Geneva: International Bureau of Education.
- Bohuněk, J. (2000). *Fyzika pro 9. ročník základní školy*. Praha: Prometheus.
- Boulet A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les strategies d'apprentissage à l'Université*. Sainte-Foy, Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Bowman, C. (2001). Tacit knowledge: Some suggestions for operationalization. *Journal of Management Studies*, 38(6), 811–829.
- Brady, L. (2004). Portfolios in school: A longitudinal study. *Journal of Educational Enquiry*, 5(2), 116–128.
- Braun, R. (1998). *Dotazník B – 3: Příručka*. Praha: AUDENDO.

- Braun, R. (2000). *Dotazník B – 4: Příručka*. Praha AUDENDO.
- Brok, P., Bergen, T., & Brekelmans, M. (2006). Convergence and divergence between students and teachers perception of instructional behavior in Dutch secondary education. In D. Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. A. (2010). Framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2), 199–218.
- Brok, P., Fisher, D. L., Rickards, T. & Bull, E. (in press). *Californian science students' perceptions of their classroom learning environments*. Paper accepted for publication in *Educational Research and Evaluation*
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. In F. C. Wilkinson & C. B. Marret (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (s. 115–142). Orlando: Academic Press.
- Brown, L. R. (2000). *State of the world 1999*. Praha: Hynek.
- Bryman, A., & Bell, E. (2007). *Business research methods*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Bubeliniová, M. (2003). *Environmentálna tematika v reči učiteľov a študentov učiteľstva* (Disertačná práca). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Buck, A., & Geissel, B. (2009). The education ideal of the democratic citizen in Germany: Challenges and changing trends. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 225–243.
- Burešová, H. (2007). *Social strategies in foreign language teaching* (Diplomová práca). Brno: Masarykova univerzita.
- Burešová, J. (2000). *Dějepis 9 – Moderní dějiny*. Olomouc: Prodos.
- Burešová, J., Hýsek, O., & Schulzová, E. (2008). *Dějepis 9 – Moderní dějiny*. Olomouc: Prodos.
- Bušová, D. (2011). *Strategie učení cizích jazyků účastníků podnikového vzdělávání* (Diplomová práca). Brno: Masarykova univerzita.
- Butterworth B., & Yeo, D. (2007). *Dyscalculia Guidance: Helping pupils with specific learning difficulties in maths*. Abingdon: nferNelson Publishing Company Limited.
- Campbell, M. M. (2007). Motivational systems theory and the academic performance of college students. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(7), 11–24.
- Capra, F. (1996). *The web of life*. London: Flamingo.
- Capra, F. (1999). *Ecoliteracy: The challenge for education in the next century*. Liverpool: Liverpool Schumacher Lectures.
- Carlson, D. (2006). Are we making progress: Ideology and curriculum in the age of no child left behind. In L. Weis, C. McCarthy, & G. Dimitriadis (Ed.), *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: Revisiting the work of Michael Apple* (s. 91–114). New York: Routledge.
- Cohen, A., & Weaver, S. (2006) *Styles and strategie based instruction*. Minesota: the Board of Regents.
- Cohn, R. (1968). *Developmental dyscalculia*. Pediatric Clinics of N. America.
- Connor, P. E., & Becker, B.W. (2000). Values and the Organization: Suggestions for Research. In M. Rokeach (Ed.), *Understanding Human Values – Individual and Societal* (s. 71–81). New York: Simon and Schuster.
- Conrad, D. (2006). E-Portfolios as a new learning spaces? Portfolios, paradigms, and pedagogy. In *Proceedings of annual European distance education network* (s. 206–210). Vienna, Austria: European Distance and E-Learning Network.
- Cotton, D. R. E. (2006). Implementing curriculum guidance on environmental education: The importance of teachers' beliefs. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 67–83.
- Cotton, J. (1995). *The theory of assessment: An introduction*. London: Kogan Page Publishers.
- Cotton, K. (2001). *Classroom questioning* [online]. Dostupné z http://rsd.schoolwires.com/145410515152938173/lib/145410515152938173/Classroom_Questioning_by_Cotton
- Council for Cultural Cooperation (1995). *Against bias and prejudice. The Council of Europe's work on history teaching and history textbooks. Recommendations on history teaching and history textbooks adopted at Council of Europe conferences and symposia 1953–1995* Strasbourg: Council for Cultural Cooperation. Dostupné z http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/.../Bias&Prejudice_en.pdf
- Council of Europe. (1995). Report: *History teaching and European awareness*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Council of Europe. (1995). *Report: Mutual understanding and the teaching of European history: challenges, problems and approaches*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Dostupné z http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/Reports&Studies/Prag1995_en.pdf
- Council of Europe. (1995). Symposium on „*Mutual understanding and the teaching of European history: challenges, problems and approaches*“. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (1996). Description of the education committee's new project on „*Learning and teaching the history of the 20th century in Europe in secondary schools*“. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (1996). *Report: Teaching about the History of Europe in the 20th Century: approaches, resources and problems*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2006). *Project on the European dimension in history teaching* Strasbourg: Council of Europe.
- Cremer, W., Schmuck, O., & Heick, I. (1991). *Politische Bildung für Europa. Die europäische Dimension in der politischen Bildung der zwölf EG-Staaten*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Csapó, B. (2007). Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 18(2), 195–210.
- Czeschlik, T., & Rost, D. H. (1988). Hochbegabte und ihre Peers. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2(1), 1–23.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, V. (1970). *Problémy a tendence vyučování dějepisu v současném světě (studie k otázkám koncepcí dějepisného vyučování)*. Praha: SPN.
- Čapka, F. (2007). *Dějepis 9 – od roku 1918 do současnosti*. Praha: Scientia.
- Čapka, F. (2010). *Dějepis 9 – od roku 1918 do současnosti*. Brno: Nová škola.
- Čihák, J., & Tyrycht, Z. (1983). *Občanská nauka pro 8. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- D'Apollonia, S., Galley, D. & Simpson, M. (2001). Formal reasoning and conceptual development. In M. R. Talebinezhad, & G. M. Negari (Eds.), *The Effect of Explicit Teaching of Concept Mapping in Expository Writing on EFL Students' Self-Regulation* (s. 85–108). Tortola: Linguistics Journal Press.
- Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva*. (1976). Praha: SPN.
- Dane, A. U., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effect out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23–45.
- Dann, H. D. (2000). Lehrerkognition und Handlungsentscheidungen. In K. K. W. Schweer (Ed.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (s. 79–108). Opladen: Leske + Bundrich.
- Dansereau, D. F. (1978). The development of a learning strategies curriculum, In H. F. O'Neil, Jr. (Ed.), *Learning strategies* (s. 1–29). New York: Academic Press.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research, In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills* (s. 209–239). Hillsdal: N. J., Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., Levy, J., & Wubbels, T. (2002). International journal of educational management emerald article: Diagnosing and improving the quality of teachers' interpersonal behaviour. *The International Journal of Educational Management*, 16(4), 176–184.
- Denburg, N. L., & Tanel, D. (2012) Acalculia and disturbances of the body schema. In K. M. Heilman & E. Valenstein (Eds.), *Clinical Neuropsychology* (s. 169–197). Oxford: Oxford University Press.
- Diendorfer, G. (2009). Das EU-Europa Bild in österreichischen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht. In G. Diendorfer & H. Uhl (Eds.), *Europäische Bilderwelten. Visuelle Darstellungen EU-Europas aus österreichischer Perspektive* (s. 111–133). Innsbruck: Studienverlag.
- Dillon, P. J., & Gayford, C. G. (1997). A psychometric approach to investigating the environmental beliefs, intentions and behaviours of pre-service teachers. *Environmental Education Research*, 3(3), 283–298.
- Disman, M. (1993). *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.

- Dočkal, V. et al. (1987). *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN.
- Dolezel, H., & Helmedach, A. (Ed.). (2006). *Die Tschechen und ihre Nachbarn: Studien zu Schulbuch und Schülerbewusstsein*. Hannover: Hahn.
- Doskočilová, M. (2010). Výzkum výskytu a reprodukce genderových stereotypů ve výuce angličtiny. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar (Eds.), *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 157–166). Brno: Paido.
- Doskočilová, M. (2011). Genderové stereotypy a nerovnosti ve výuce angličtiny: vývoj výzkumného nástroje. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiátko, et al. (Eds.), *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 131–145). Brno: Masarykova Univerzita.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus S. E. (1986). *Mind over machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Dunlop, R. E. (1991). Trends in public opinion towards environment issues: 1965-1990. *Society and Natural Resource*, 4, 285–312.
- Dunlop, R. E., & Van Liere, K. D. (1978). The new environmental paradigm. *The Journal of Environmental Education*, 40(1), 19–28.
- Dunlop, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale – statistical data included. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425–442.
- Dunovský, J., Ladman, J., & Bračko, J. (1982). *Občanská nauka pro 7. ročník základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Duquette, L., & Renié, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. In *Études de linguistique appliquée (éla)*, 110, 237–246.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237–256.
- Dwyer, J. J. M., Allison, K. R., Barrera, M., & Hansen, B., et al. (2003). Teacher's perspective on barriers to implementing physical activity curriculum guidelines for school children in Toronto. *Canadian Journal of Public Health*, 94(6), 448–452.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). *Attitude structure and function*. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of social psychology*. Boston: McGraw Hill.
- Ebhardt, A. (2005). *Fröhliche Wege aus der Dyskalkulie*. Dortmund: Verlag modernes lernen Borgmann KG.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas ab höheren Schulen*. Innsbruck-Wien: StudienVerlag.
- Elgin, D. (1982). *Voluntary simplicity: An ecological lifestyle that promotes personal and social renewal*. New York: Bantam Books.
- Erben, M. (1998). *Biography and education*. London: Farmel Press.
- Erickson, F. (2011). On noticing teacher noticing. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (s. 17–34). New York, London: Routledge.
- Faerch, C., & Kasper, G. (Eds.). (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Falls, J. A. (2011). *Using a reflective process to implement electronic portfolios* (Disertační práce). Blacksburg, Virginia: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute.
- Fenclová, J. (1984). *Didaktické myšlení a jednání učitele fyziky*. Praha: SPN.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Eine Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fischer, D., & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments* (s. 125–154). Singapore: World Scientific Publishing.
- Fischerová, M. (2009). *Používání strategií učení cizímu jazyku u žáků na konci prvního stupně základního vzdělávání*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Fitzpatrick, M. J., & McPherson, B. J. (2010). Coloring within the lines: gender stereotypes in contemporary coloring books. *Sex Roles*, 62, 127–137.

- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Foltýnová, D. (2009). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, 19(2), 72–88.
- Forbes, C. T., & Zint, M. (2011). Elementary teachers' beliefs about, perceived competencies for, and reported use of scientific inquiry to promote student learning about and for the environment. *Journal of Environmental Education*, 42(1), 30–42.
- Francis, B., & Skelton, C. (2005). *Reassessing gender and achievement*. London: Routledge.
- Franěk, M. (2002). Změny postojů ve vztahu k přírodě ve vyspělých zemích. *EKO – ekologie a společnost*, 14(3), 47–48.
- Franěk, M. (2006). Výzkum antropocentrických a biocentrických postojů k přírodě v české populaci. In E. Strejčková (Ed.), *Výzkum odcizování člověka přírodě: závěrečná zpráva* (s. 47–64). Praha, Toulcův Dvůr.
- Franěk, M. (2008). Postoje ke třídění a recyklaci odpadů determinované vztahem k přírodě a osobnostními rysy. *Psychologie v ekonomické praxi*, 43(1–2), 11–25.
- Frankl, M. (1999). Konečné řešení židovské otázky v současných učebnicích dějepisu. In M. Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Fraser-Thomas, J. L., & Beaudoin, CH. (2002). Implementing a physical education curriculum: Two teacher's experiences. *Canadian Journal of Education*, 27(2/3), 249–268.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and application. *Learning environments research*, 1(1), 7–33.
- Freeman, J. (1998). *Educating the very able*. London: The Stationery Office.
- Freeman, R., & Lewis, R. (1998). *Planning and implementing assessment*. London: Kogan Page.
- Freikamp, U. (Ed.) (2008). *Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik*. Berlin: Karl Dietz Verlag.
- Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335–397.
- Fuller, R. (1999). Do university students' conceptions of learning really influence their learning? In *Cornerstones: what do we value in higher education?* Proceedings, July 12–15, Melbourne, Australia.
- Gaidoschik, M. (2003). *Rechnenschwäche – Dyskalkulie*. Vídeň.
- Gattermann, B., & Gintensterfer, A. (1991). *Das Europabild im Schulbuch. Zum Europabegriff in den österreichischen Geschichts- und Geographiebüchern der 8. Schulstufe*. Wien: Institut für Schulbuchforschung.
- Gavora, P. (1990). Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*, 42(3), 209–222.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2001). Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Predškolská a elementárna pedagogika* (s. 233–257). Praha: Portál.
- Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 51(3), 352–368.
- Gavora, P. (2005). *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2009). Profesijsná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61(1–2), 19–37.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), 39–59.
- Gavora, P., & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodiči. *Pedagogická orientace*, 22(2), 205–221.
- Gavora, P., Mareš, J., & den Brok, P. (2003). Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 126–145.
- Germain, L. S., & Quinn, D. M. (2005). Investigation of Tacit Knowledge in Principal Leadership. *The Educational Forum*, 70(1), 75–90.

- Gibson, C. C. (1998). The distance learners' academic self-concept. In C. C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes* (s. 65–76). Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.
- Glaser, R. (1990). Toward new models for assessment. *International Journal of Educational Research*, 14(5), 475–483.
- Good, J. J., Woodzicka, J. A., & Wingfield, L. C. (2010). The effects of gender stereotypic and counter-stereotypic textbook images on science performance. *The Journal of Social Psychology*, 150(2), 132–147.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Gordon, P., & White, J. (2010). *Philosophers as Educational Reformers: The Influence of Idealism on British Educational Thought and Practice*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gore, A. (1992). *Earth in balance: Ecology and the human spirit*. Boston: Houghton.
- Graham, L. J. (2007). (Re)Visioning the centre: Education reform and the 'ideal' citizen of the future. *Education Philosophy and Theory*, 39(2), 197–215.
- Grečanová, H. (2003). Klima současné školy. In M. Chráska, D. Tomanová, & D. Gregar, A., Kressová, P., Matošková, J., & Švec, V. (2007). Výzkum tacitních znalostí u manažerů a využití pojmové mapy. In V. Řehan & M. Šucha (Eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI. Vybrané aspekty teorie a praxe* (s. 67–74). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Greger, D. (2006). Kvalita a spravedlivost ve vzdělávání. In D. Greger & V. Ježková (Ed.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.
- Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies in theory and practice*. New York: Routledge.
- Grissmann, H. (1996). *Dyskalkulie heute*. Bern: Hans Huber.
- Groeben, N. (1987). Möglichkeiten und Grenzen der Kognitionskritik durch Inhaltsanalyse von Texten. In P., Vorderer & N. Groeben (Ed.), *Textanalyse als Kognitionskritik? Möglichkeiten und Grenzen ideologiekritischer Inhaltsanalyse* (s. 1–21). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Grosjean, E. (1997). *Forty years of cultural cooperation at the Council of Europe 1954–1994*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Haberl, G. (2008). *Geschichte der Geschichtsdidaktik in Deutschland. Entwicklung und konzeptionelle Schwerpunkte vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (Diplomarbeit). Wien: UW. Dostupné z http://othes.univie.ac.at/648/1/04-25-2008_0206035.pdf
- Hájková, V. (2005) *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: (teorie a praxe)*. Praha: Grada.
- Hall, G., & Loucks, S. (1977). A developmental model for determining whether or not the treatment really is implemented. *American Educational Research Journal*, 14(3), 263–276.
- Hammann, L. A., & Stevens, R. J. (1998). *Metacognitive awareness assessment in self-regulated learning and performance measures in an introductory educational psychology course*. Washington D. C.: ERIC Clearinghouse.
- Harding, S. (2006). *Animate Earth*. Totnes, Devon: Green Books.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (1999). *Expert University Teachers: Thinking, Knowledge and Practice Regarding Effective Teaching Behaviors*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Americké asociace edukačního výzkumu (AERA), Montreal.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. *Review of Education Research*, 66(2), 99–136.
- Hausenblas, O. (1997). *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Havlásková, M. (2010). *Konfrontace proenvironmentálních postojů a environmentálního jednání u studentů SŠ* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Havlík, R. (2003). Postoje mladých učitelů k vlastní přípravě. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy*. Brno: Paido (CD-ROM).
- Havlinová, M. (1998). *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál.
- Havlinová, M., & Kolář, M. (2001). *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Praha: MŠMT.
- Helmers, H. (1969). *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart: Klett.

- Helus, Z., & Pavelková, I. (1992). Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 42(2), 197–208.
- Helus, Z., Kulič, V., & Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Heywood, A. (2005). *Politické ideologie*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Hiebert, J., & Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal*, 30(2), 393–425.
- Hines, J. H., & Hungerford, H. R., & Tomera, A. N. (1986/1987) Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18(2), 1–8.
- Hník, O. (2010a). Literární výchova: reflexe v oborové didaktice. In E. Příhodová (Ed.), *Oborová didaktika v přípravě a dalším vzdělávání učitel mateřského jazyka a literatury* (s. 152–158). Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Hník, O. (2010b). Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. *Český jazyk a literatura*, 61(2), 33–39.
- Hník, O. (2011). Čtenářsky pojatá literární výchova a její klíčové kategorie. In R. Wildová (Ed.), *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy* (v tisku). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hnilica, K. (1992). Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. *Pedagogika*, 42(4), 477–485.
- Hollingsworth, H. L. (1943). *Leta Shetter Hollingsworth*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. Dostupné z <http://www.webster.edu/woolfilm/letahollingsworth.html>
- Holoušová (Eds.), *Klíma současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. (s. 14–17). Brno: Konvoj.
- Homérová, M. (1998). Evropské dimenze ve výuce dějin 20. století. *Historický obzor*, 9/10, 234–238.
- Hoppe, H. (2011). Aufgaben im Schulbuch. In E. Matthes & S. Schütze (Eds.), *Aufgaben im Schulbuch* (s. 211–221). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Horká, H. (2005). *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Masarykova univerzita.
- Horká, H. (2007). The way students and teachers reason about environmental issues in the context of health support. In E. Řehulka (Ed.), *School and health 21/2* (s. 539–548). Brno: Paido.
- Horká, H. (2011). Biofilní orientace vzdělávání z pohledu učitelova pojetí environmentální problematiky. In E. Řehulka (Ed.), *Škola a zdraví pro 21. století* (s. 70–77). Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita.
- Horká, H. (2012). *Učitelovo pojetí přírody a kultury jako spontánní předpoklad biofilní orientace vzdělávání* (v tisku).
- Horvath, J. A. (1999). Preface: Tacit Knowledge in the Professions. In R. J. Sternberg & J. A. Horvath (Eds.), *Tacit Knowledge in Professional Practice* (s. 9–14). London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* Ispra: European Commission.
- Hout-Wolters, B. (2000). Assessing active self-directed learning. In R. J. Simons, J. Linden, & T. Duffy (Eds.), *New learning* (s. 83–99). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hrabák, J. (1977). *Poetika*. Praha: Československý spisovatel.
- Hrabal, V. (2003). *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Hrabí, L. (2007). Náročnost textu v učebnicích přírodopisu. In J. Maňák & P. Knecht (Ed.), *Hodnocení učebnic* (s. 98–108). Brno: Paido.
- Hrašnová, M. (1996). Sociometrický status tvorivého žiaka. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 31(4), 346–351.
- Hudecová, D. (2006). *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*. Praha: UK PdF.
- Hrbáčková, K., Hladík, Vávrová, S., & Švec, V. (2011). Development of the Czech version of the questionnaire of self-regulated learning of students. *The New Educational Review*, 26(4), 33–44.

- Hřibková, L. (2005). *Nadání a nadání. Pedagogicko psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hübelová, D. (2009). *Pohledy na výuku zeměpisu: Metodický postup a výsledky CPV videostudie zeměpisu* (Dizertační práce). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Hadwina A. F., & Winne, P. H. (1996). Study strategies have meager support: A review with recommendations for implementations. *Journal of Higher Education*, 67(6), 682–715.
- Hyslop-Margison, E. J., & Naseem, A. (2007). *Scientism and Education: Empirical research as neo-liberal ideology*. Dordrecht: Springer.
- Chamot, A., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA Handbook*. New York: ESL Publishing Group.
- Chan, K. (2002). Teacher education students' epistemological beliefs and their relations with conceptions of learning and learning strategies. *The Asia Pacific-Education Researcher*, 16(2), 199–214.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage: entre flou conceptionnel et intérêt pratique. *Savoirs*, 2, 7–28. Dostupné z <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-7.htm>
- Chawla, L. (1998). Research methods to investigate significant life experiences: review and recommendation. *Environmental Education Research*, 4(4), 383–397.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of Environmental Education Research*, 31(1), 15–26.
- Chevrier, J. (2000a). La construction du style d'apprentissage. *Le style d'apprentissage*, 1, 47–72. Dostupné z <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/03-chevrier.html>
- Chevrier, J. (2000b). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Le style d'apprentissage*, 1, 3–19. Dostupné z <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/01-chevrier.html>
- Chinn, S. (2004). *The trouble with maths. A practical guide to helping learners with numeracy difficulties*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Chinn, S. (2012). *More trouble with maths. A complete guide to identifying and diagnosing mathematical difficulties*. Abingdon: Routledge.
- Chionh, H., & Fraser, B. J. (1998). *Validation and use of the „What Is Happening In This Class“ Questionnaire in Singapore*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- Chráská, M. (2003). Pостоje k učitelské profesi v pregraduální učitelské přípravě. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy*. Brno: Paido (CD-ROM)
- Chvál, M., & Kasíková, H. (2011). Příležitosti k rozvíjení kompetence k učení ve výuce: srovnání základních škol a víceletých gymnázií. *Pedagogika*, 61(2), 144–153.
- Chvalinová, E. (2003). *Specifická intervence v oblasti výchovy a vzdělávání žáků s dyskalkulií na základních školách* (Dizertační práce). Brno: PdF MU.
- I. část doplňků a změn Přechodných učebních osnov pro školy obecné, měšťanské a střední (Výnos MŠO z 5. VIII. 1946, č. A-163 977-III.). In *Věstník MŠO, ročník II. (1946)*, sešit 15, s. 327 + Příloha.
- II. část doplňků a změn Přechodných učebních osnov pro školy obecné, měšťanské a střední (Výnos MŠO z 17. IX. 1946, č. A-190 635-III.). In *Věstník MŠO, ročník II. (1946)*, sešit 17a, s. 359 + Příloha.
- III. část doplňků a změn Přechodných učebních osnov pro školy obecné, měšťanské a střední (Výnos MŠO z 25. VII. 1947, č. A-166 766-III.). In *Věstník MŠO, ročník III. (1947)*, sešit 15, s. 368–369 + Příloha.
- Ireson, J. (2008). *Learners, learning and educational activity*. London and New York: Routledge.
- IV. část doplňků a změn Přechodných učebních osnov pro školy obecné, měšťanské a střední, týkající se školy měšťanské (Výnos MŠO z 22. X. 1947, č. A-255 440-II.). In *Věstník MŠO, ročník III. (1947)*, sešit 20, s. 486.
- Janás, J. (1996). *Kapitoly z didaktiky fyziky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T. (2004). Transmise versus konstrukce. Pedagogické dilema v subjektivních teoriích učitelů. In V. Švec (Ed.), *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem* (s. 17–26). Brno: Paido.
- Janík, T. (2005a). Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 57(5), 477–496.
- Janík, T. (2005b). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.

- Janík, T. (2010). Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 20(2), 5–22.
- Janík, T. et al. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Janík, T., & Knecht, P. (2008). Transformace, artikulace a reprezentace vzdělávacího obsahu v učebnicích: k roli didaktických znalostí obsahu autora učebnice. In P. Knecht & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 91–105). Brno: Paido.
- Janík, T., & Minaříková, E., et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Slavík, J. (2007). Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis scholae*, 2(1), 54–66.
- Janík, T., Janíková, M., Najvar, P., & Najvarová, V. (2008). Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie fyziky. *Orbis Scholae*, 2(1), 29–52.
- Janík, T. et al. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP.
- Janík, T., Knecht, P., & Najvar, P., et al. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis Scholae*, 4(3), 9–36.
- Janík, T., Najvar, P., & Kubiátko, M. (2011). Systémový rámec kvality školního vzdělávání: uvedení do problematiky. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiátko, et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 11–19). Brno: Paido.
- Janík, T., Najvar, P., & Kubiátko, M., et al. (2011). *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Hajdušková, L., Hesová, A., Lukavský, J., Minaříková, E., Příšová M., & Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: VÚP.
- Janke, N. (2006). *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive*. Münster: Waxman Verlag.
- Janoušek, P. (2009). Didaktici všech českých zemí, spojte se! II. *Tvar*, 9(7), 10–11.
- Janoušek, P. (2009). Didaktici všech českých zemí, spojte se! *Tvar*, 9(6), 6–8.
- Jará, Z. (2010). *Používání strategií učení se češtině jako cizímu jazyku* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Ježek, S. (2006). *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Ježková, V., Dvořák, D., Greger, D., & Daun, H. (2011). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum.
- Jireček, M. (2010). Vývoj výuky dějepisu na školách odpovídajících dnešní základní škole od roku 1918 do současnosti z hlediska vývoje kurikulárních dokumentů. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 111–124). Brno: Paido.
- Jireček, M. (2011a). Historicko-srovnávací analýza kurikulárních dokumentů dějepisu. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiátko, et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 23–43). Brno: Masarykova univerzita.
- Jireček, M. (2011b). Výuka dějepisu na školách obecných a měšťanských v Československu v letech 1918–1939 z hlediska vývoje kurikulárních dokumentů. *Sborník prací PdF MU, řada společenských věd*, 25(1), 3–20.
- Jireček, M. (2012a). K výuce dějepisu na školách obecných a měšťanských (později hlavních) v Protektorátu Čechy a Morava z hlediska vývoje kurikulárních dokumentů. *Sborník prací PdF MU, řada společenských věd*, 26(1), 123–138.
- Jireček, M. (2012b). K výuce dějepisu na školách obecných a měšťanských v Československu v letech 1945–1948 z hlediska vývoje kurikulárních dokumentů. *Sborník prací PdF MU, řada společenských věd*, 26(2) (v tisku).
- Joo, Y., Bong, M., & Choi, H. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy and internet self-efficacy in web based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5–17.

- Jucovičová, D., Žáčková, H., & Sovová, H. (2001). *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Praha: D+H.
- Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP ČR.
- K zahájení vyučování na českých školách v osvobozené Československé republice (Výnos MŠO z 21. V. 1945, č. 26.225-I). In *Věstník MŠO, ročník I. (1945), sešit 2, s. 9.*
- Kalhous, Z. (2002). Učební úlohy ve výuce. In Z. Kalhous, & O. Obst, et al., *Školní didaktika* (s. 328–336). Praha: Portál.
- Kalous, J. (2009a). Transformace české společnosti, školství a vzdělávání po r. 1989. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 50–55). Praha: Portál.
- Kalous, J. (2009b). Česká vzdělávací politika. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 539–544). Praha: Portál.
- Karadeniz, S. (Ed.). (2008). The turkish adaptation study of Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) for 12–18 year old children: Results of confirmatory factor analysis, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 7(4), 108–118.
- Kašpárková, J. (2006). Pohled studentů na klima tříd středních škol. In *Šorník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu*. Olomouc: Pdf UP.
- Kearney, K. (1996). *Highly gifted children in full inclusions classrooms*. Dostupné z <http://www.hollingworth.org/fullincl.html>
- Keeves, J. P. & Adams, D. (1997). Comparative methodology in education. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (s. 31–41). London: Pergamon.
- Keller, J., Gál, F., & Frič, P. (1996). *Hodnoty pro budoucnost*. Praha: G plus G.
- Kerlinger, F. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.
- Kern, H., Mehlová, CH., Nolz, H., Peter, M., & Winterspergerová, R. (1999). *Přehled psychologie*. Praha: Portál.
- Kim, H., Fisher, D. L., Huang, T.C.I. & Fraser, B. J. (1999). Assessment and investigation of constructivist science learning environments in Korea. *Research in Science and Technological Education*, 17(2), 239-149.
- Kimmel, M. (2000). *The gendered society*. New York: Oxford University Press.
- Kirsten, T. G. J. C (2004). A holistic eco- systemic view of the health, well-being and wellness of the human being. In T. G. J. C. Kirsten, H. J. L. Van der Walt, & C. T. Viljoen (2009). Health, wellbeing and wellness: An anthropological eco-systemic approach. *Health SA Gesondheid* 14(1). Dostupné z <http://www.hsag.co.za/index.php>
- Klapko, D. (2006). Evaluace učebnic jako cesta k optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu. In J. Maňák & D. Klapko (Ed.), *Učebnice pod lupou* (s. 45–51). Brno: Paido.
- Kleinknecht, M., & Böhl, T. (2010) Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische video und Unterrichtsstudie an Hauptschulen. In A. Gehrman, et al., *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (s. 249–258). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klenowski, V. (2001). Portfolio assessment in teacher education. In D. Scott (Ed.), *Curriculum and Assessment* (s. 63–82). Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání (2007)*. Praha: VÚP. Klíma, I. (2001). *Jak přežít blahobyt*. Brno: Doplněk.
- Klieme, E. (2010). Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104–119.
- Klusák, M. (2004). Klima ve třídě z perspektivy žáků. In Pražská skupina školní etnografie, *Čeští žáci po deseti letech* (s. 21–47). Praha: UK PedF.
- Klusák, M., & Škaloudová, A. (1992) Školní klima z perspektivy žáků, In Pražská skupina školní etnografie, *Co se v mládí naučíš...* (s. 96–128). Praha: PedF UK.
- Knecht, P. (2007). Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně základních škol. In J. Maňák & P. Knecht (Ed.), *Hodnocení učebnic* (s. 121–133). Brno: Paido.
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Vlčková, K. (2010). Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis scholae*, 4(3), 37–62.
- Kohák, E. (1998). *Zelená svatozář: kapitoly z ekologické etiky*. Praha: Sociologické nakladatelství.

- Kohák, E. (2006). *Zelená svatozář – kapitoly z ekologické etiky*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kohoutek, R. (2008). *Postoje a vztahy*. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/postoje-a-vztahy>
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2007). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Konečná, V. (2006). Sociální postavení rozumově nadaného dítěte ve třídě. In P. Humpolíček, M. Jelínek, & M. Svoboda (Eds.), *Sborník příspěvků přednesených k 80. výročí založení Psychologického ústavu Filozofické fakulty Masarykovy univerzity* (s. 66–75). Brno: Psychologický ústav FF MU.
- Korthagen, F. A. J. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Košč, L. (1971/72). *Vývinová dyskalkúlia ako porucha matematických schopností v detskom veku*. Praha: SPN.
- Košč, L. (1972). *Psychológia matematických schopností*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Sttang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Kotásek, J. (2004). Veřejné vzdělávání pro všechny na začátku 21. století a „Všeobecný školní řád“. In *Mezinárodní konference Všeobecné vzdělávání pro všechny* (s. 256–265). Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského.
- Koucký, J., & Kovařovic, J. (1999). *České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku.
- Koudelková, M. (2009). *Strategie učení se francouzštině jako cizímu jazyku na Gymnáziu Matyáše Lercha* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Koul, B. R., & Fisher, D. L. (2006). A contemporary study of learning environments in Jammu, India. In D. Fisher & M. S. Khine, *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments* (s. 273–296). Singapore: World Scientific Publishing.
- Kozmonová, M. (2009). *Language learning strategies and their training in a primary English class* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Krajhanzl, J. (2007). Přesvědčení a osobní vztah člověka k přírodě. *Veronica*, 11(1), 10–12.
- Krajhanzl, J. (2008). Rozmanitost, a společné motivy v odpovědích ankety „pojem vztah k přírodě“. *Envigogika*, 3(2).
- Krajhanzl, J. (2009a). Ekopsychologie a environmentální chování. In J. Dlouhá, (Ed.), *Vědění a participace* (s. 132–142). Praha: Karolinum.
- Krajhanzl, J. (2009b). Environmentální a pro-environmentální chování. *Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh.
- Kratochvílová, J., Havel, J., & Filová, H. (2009). *Sebehodnocení inkluzivního prostředí na 1. stupni základních škol: analytická studie – výsledky Rámce pro sebehodnocení podmínek vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Balachey, E. L. (1968). *Člověk v společnosti: základy sociální psychologie*. Bratislava: SAV.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction do its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Krugly-Smolka, E., & Robertson, C. L. (1997). Gaps between advocated practices and teaching realities in environmental education. *Journal of Environmental Education Research*, 3(3), 311–318.
- Krüll, K. E. (2000). *Rechnenschwäche – was tun?* München: E. Reinhardt.
- Krykorková, H., & Chvál, M. (2001). Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 51(2), 185–196.
- Kubrická, J. (2006). Trend genderové korektnosti v učebnicích cizích jazyků. In J. Maňák & D. Klapko (Ed.), *Učebnice pod lupou* (s. 107–110). Brno: Paido.
- Kučerová, S. (1996). *Člověk, hodnota, výchova : kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: ManaCon.
- Kuklík, J., & Kocian, J. (2000). *Dějepis – nejnovější dějiny*. Praha: SPN.
- Kulhavý, V. (2009). Zkušenosti významné pro formování vztahu člověka k přírodě – shrnutí dosavadních poznatků. In J. Činčera & J. Jandová (Eds.), *Praha, Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti* (s. 90–99). Praha: Zelený kruh.
- Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Kulich, J., & Dobiášová, M. (2003). Průzkum ekogramotnosti. *Bedrník*, 1(2), 2–16.
- Kumorovitzová, M., & Novák, J. (1994). *Nauč mě počítat*. Litomyšl: Augusta.
- Kuřina, F. (2005). Co je to vlastně didaktika? *Pedagogika*, 55(3), 264–267.

- Kyriakides, L. (2006). Measuring the learning environment of the classroom and its effect on cognitive and affective outcomes of schooling. In D. Fisher & M. S. Khine, *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments* (s. 369–403). Singapore: World Scientific Publishing.
- LaLonde, R. & Jackson, E. L. (2002). The new environmental paradigm scale: Has it outlived its usefulness? *The Journal of Environmental Education*, 33(4), 26–36.
- Lamnek, S. (2000). Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse. Forschungsmethoden im Kontext von Schulbuchanalysen zum Geschichtsunterricht. In W. Schreiber (Hrsg.), *Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt Tagungsband* (s. 319–347). Neuried: Ars Una Verlagsgesellschaft.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lavy, V. (2004). Do gender stereotypes reduce girls' achievements? Evidence from a natural experiment Jerusalem: CEPR and NBER. Dostupné z <http://www.cepr.org/meets/wkcn/3/3520/papers/lavy.pdf>
- Lazarová, B., & Prokopová, A. (2004). Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 54(3), 261–273.
- Laznibatová, J. (2001). *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.
- Lederbuchová, L. (2008). Čtenářská zkušenost žáka jako didaktický prekoncept. In J. Zítková, (Ed.), *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury* (s. 81–88). Brno: Masarykova univerzita.
- Lederbuchová, L. (2009). Literární výchovou k četbě. *Český jazyk a literatura*, 59(3), 154–156.
- Lee, L. H. (1997). Goal orientation, goal setting, and academic performance in college students: An integrated model of achievement motivation in school settings. *Dissertation Abstracts International*, 59(06), 1905A.
- Leff, S. et al. (Ed.). (2011). Developing and validating a new classroom climate observation assessment tool. *Journal for School Violence*, 10(2), 165–184.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505–514.
- Lechta, V. (Ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
- Lilienthal, O. (2003). *Die europäische Perspektive bzw. Dimension in deutschen Schulgeschichtsbüchern* (Hausarbeit). München: Grin.
- Lin, Y. G., & McKeachie, W. J. (1999). *College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning*. Washington D. C.: ERIC Clearinghouse.
- Lindner, R. W. (Ed.). (1992). Self-regulated learning: Its assessment and instructional implications. *Education Research Quarterly*, 16(2), 29–37.
- Linková, M. (2001). Sociální klima školní třídy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků k IX. konferenci ČAPV (s. 42–46). Ostrava: PdF OU
- Linková, M. (2003). Klima školní třídy a některé jeho determinanty. In: *Klima současné české školy* (s. 117–123). Brno: Konvoj.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Reusser, K., & Pauli, C. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students? Understanding of Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527–537.
- Liptáková, L. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: PdF Prešovské univerzity v Prešove.
- Litt, Th. (1927). *Führen oder Wachsenlassen*. Leipzig: B. G. Teubner.
- Lojová, G., & Vlčková K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Long, E. D. (2011). *Evolution and religion in American education: An ethnography*. Dordrecht: Springer.
- Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. *Pedagogika*, 58(1), 36–49.
- Lukas, J. (2012) *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. Brno: CPIV Brno.
- Macaro, E. (2003). *Learner Strategies: Extending the Framework of Definition and Relationships* (rukopis). Oxford: Oxford University.
- Machytka, J. (1975). *Vedení žáků základní školy k četbě knih od konce 18. do konce 19. století*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Májová, J. (2007). Sebehodnocení žáků v německém jazyce. In J. Doležalová, D. Vrabcová, & T. Svatoš (Eds.), *Hodnocení v práci učitele – psychodidaktické a etické souvislosti* (s. 80–84). Hradec Králové: GAUDEAMUS UHK.

- Maňák, J. (2007). Učebnice jako kurikulární projekt. In J. Maňák & P. Knecht (Ed.), *Hodnocení učebnic* (s. 24–30). Brno: Paido.
- Maňák, J. (2010). Implementace výchovy ke zdraví do praxe škol. In E. Řehulka et al. (Eds.), *Škola a zdraví 21. Výchova ke zdraví: mezinárodní zkušenosti* (s. 9–15). Brno: Masarykova univerzita.
- Mandelová, H., Kunstová, E., & Pařízková, I. (2004). *Dějiny 20. století pro 9. ročník ZŠ a pro kvartu osmiletého gymnázia*. Liberec: Dialog.
- Mandíková, D., & Houfková, J. (2011). *Přirodovědné úlohy pro druhý stupeň základního vzdělávání: Náměty pro rozvoj kompetencí žáků na základě zjištění výzkumu TIMSS 2007*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Manea, M. (2005). *Report: "Council of Europe and Euroclio in international cooperation for facilitating the innovation of the learning and teaching of history in the MATRA Countries". "The Legacy of World War II" The Nazi-Soviet Pact to the end of 1989: Europe after 1945*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Dostupné z http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/Matra/Bucharest2005_en.pdf
- Marboe, M. (2011). Jsme vinni. In J. Šmajš (Ed.), *Aby Země nebyla jen hrobem. Literatura, kultura, příroda* (s. 69–78). Praha: Obec spisovatelů.
- Marcou, A., & Philippou, G. (2005). Motivational beliefs, self-regulated learning and mathematical problem solving. In H. L. Chick, & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (s. 297–304). Melbourne: PME.
- Mareš, J., & Ježek S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy*, Lékařská fakulta UK v Hradci Králové. Dostupné z http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf
- Mareš, J. (1998). *Slyly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český slovník pedagogický*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Krívohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J., & Lašek, J. (1991). Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělávání*, 1(8), 173–176.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů.
- Margianti, E. S., Fraser, B. J., & Aldridge, J. M. (2002). *Learning environment, attitudes and achievement: Assessing the perceptions of Indonesian university students*. Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Martinha, C. (2011). An analysis competence of development in portuguese geography textbooks. *Rewiew of International Geographical Education online*, 1(1), 27–40. Dostupné z <http://www.rigeo.org/vol1no1/2.pdf>
- Martin-Kniep, G. O. (2000). *Becoming a better teacher: eight inovation that work*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Martinková, V. (2007). Příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele (aneb hodnocení učebnic jako nástroj každodenní praxe). In J. Maňák & P. Knecht (Ed.), *Hodnocení učebnic* (s. 41–47). Brno: Paido.
- Martinovic, D. (2009). Being an expert mathematics online tutor: what does expertise entail? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(2), 165–185.
- Mathesius, V. (1922). Mateřský jazyk a domácí literatura základem národní výchovy v Anglii. *Naše řeč*, 6(7), 6–10.
- Matyasková, J. (2009). *Strategie učení cizímu jazyku u žáků na 2. stupni základní školy* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *The Sage handbook of applied social research methods* (s. 214–253). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Ed.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (s. 7–19). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- McClendon, R. C. (1996). Motivation and cognition of preservice teachers: MSLQ. *Journal of Instructional Psychology*, 23(3), 216–221.

- McGrath, J. E. (1984). *Groups: interaction and performance*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- McGuire, W. J. (1960). A syllogistic analysis of cognitive relationships. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (s. 65–111). CT: YUP.
- McKellar, I. (2004). *Belonging to Europe – Small Nations, Big Issues Relation between Local, National, Regional, European and World Dimension in History. EUROCLIO Bulletin Nr. 20*. Hague: EUROCLIO Publishing. Dostupné z <http://www.euroclio.eu/new/index.php/2004-belonging-to-europe-bulletins-375>
- McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: an information processing perspective, *Language Learning*, 33.
- Mesárošová, M., Mesároš, F., & Mesároš, P. (2012). Klíčové kompetence vysokoškolských studentov: Učebná kompetencia a jej vzťah k verbálnej a matematickej kompetencii. *Československá psychologie*, 56(2), 106–118.
- Metodický návod pro brannou výchovu žáků 1. až 8. ročníku ZŠ (Čj. 15 708/83-25, dne 20. dubna 1983). In Věstník MŠ a MK, ročník XXXIX. (1983), sešit 7–8, s. 76–79.
- Metzler, B. (2002). *Hilfe bei Dyskalkulie*. Dortmund: Verlag modernes lernen Borgmann KG.
- Mezera, A. (2006). Walshova sociometrie třídního kolektivu. *Prevence*, 2(9), 6–9.
- Miezgová, D. (1994). *Sociálně-psychologická klíma stredoškolskej triedy*. Nitra: Vysoká škola pedagogická.
- Minaříková, E. & Janík, T. (2012). Profesionní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- Minaříková, E. (2011a). Video v učitelském vzdělávání: vybrané zahraniční zkušenosti. In T. Janík & E. Minaříková, et al., *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska – aplikace – výzkum* (s. 47–74). Brno: Paido.
- Minaříková, E. (2011b). Nástroj pro zkoumání diagnostické kompetence (budoucích) učitelů. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiato, et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 147–160). Brno: MuniPress.
- Minaříková, E. & Štěpánek, K. (2006). *K mezipředmětovým vztahům v rámci obsahové dimenze kurikula ZŠ – na příkladu českého jazyka a dějepisu*. In J. Maňák & T. Janík (Ed.), *Problémy kurikula základní školy* (s. 189–202). Brno: Masarykova univerzita.
- Monitoring implementace kurikulární reformy (MIKR) 2008 – souhrnná zpráva* (2009). Praha: ÚIV.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2002). *Nadané dítě*. Praha: Grada.
- Moos, R. (1974) *Evaluating treatment environments: A social ecological approach*. New York: Wiley.
- Moos, R. (1979). *Evaluating Educational Environments*, San Francisco: Jossey – Bass publisher.
- Moos, R. H. (1991). Connections between school, work, and family settings. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*, (s. 29–54). Oxford: Pergamon Press.
- Moroye, C. M. (2009). Complementary curriculum: The work of ecologically minded teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 789–811.
- Moroye, C. M. (2009). Complementary curriculum: The work of ecologically minded teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 789–811.
- Morrone, M., & Mancl, K., & Carr, K. (2001). Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 33–43.
- Morse, L., & Handley, H. M. (1985). Listening to adolescents: gender differences in science classroom interaction. In F. C. Wilkinson & C. B. Marret (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (s. 37–56). Orlando: Academic Press.
- Motschmann, B. (2001). *Die Umsetzung der „europäischen Dimension“ in der Lehrerbildung* (Disertační práce). Lüneburg: Universität Lüneburg. Dostupné z <http://www.gbv.de/dms/lueneburg/LG/OPUS/2001/14/pdf/Motschmann.pdf>
- MŠMT (2009). *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/doporuceni-msmt-k-vyuce-dejin-20-stoleti>
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Mukařovský, J. (1925). Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na našich školách. *Střední škola*, 5(18), 18–23.

- Mužík, V. (2008). Vztah mezi projektovanou a realizační formou kurikula v tělesné výchově na základní škole. In E. Řehulka et al. (Eds.), *School and Health 21, Praxe současné školy a výchova ke zdraví* (s. 58–74). Brno: Masarykova univerzita.
- Mužíková, L. (2010). *Podněty pro implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Myers, D. (2008). *Psychologie*. Springer: Hardcover.
- Naagarazan, R. S. (2007). *Textbook on professional ethics and human values*. New Delhi: New Age International.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Najvar, P., Najvarová, V., Soběslavská, V., Šebestová, S., & Vlčková, K. (2008). CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis Scholae*, 2(1), 73–91.
- Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Natterer, A. (2001). *Europa im Schulbuch: Die Darstellung der europäischen Einigung in baden-württembergischen Schulbüchern für Geschichte und Gemeinschaftskunde der Sekundarstufe I*. Grevenbroich: Omnia.
- Návrh učebních osnov pro národní a střední školy. Střední škola. Společenské vědy (dějepis, občanská nauka, zeměpis). (1952). Praha: SPN.
- Němcová, A. (2012). *Vztah výkonové motivace a používání strategií učení angličtině jako cizímu jazyku na základní škole* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis: guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Nikl, J. (1997). *Metody projektování učebních úloh*. Hradec Králové: VŠP.
- Normální učební osnovy pro obecné a měšťanské školy s českým vyučovacím jazykem a pro jednorocní učební kursy, připojené k těmto měšťanským školám, v Čechách a na Moravě. Výnos MŠANO ze dne 27. července 1939, č. 98.000-I. Příloha Věstníku MŠANO, ročník XXI. (1939), sešit 8.
- Nosek, B. (2009). National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement. In C. M. Steele (Ed.), *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* (s. 10593–10597). Dostupné z <http://www.pnas.org/content/106/26/10593>
- Nosek, B. A. (2005). Moderators of the relationship between implicit and explicit evaluation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 13(4), 565–584.
- Novák, J. (1994). *Nauč mě počítat (Metodika korekce vývojových dyskalkulií)*. Litomyšl: AUGUSTA.
- Novák, J. (2004). *Dyskalkulie (Metodika rozvíjení početních dovedností)*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ.
- Novotná, L. (2004). *Specifika třídních vztahů nadprůměrně nadaných studentů osmiletého gymnázia*. Praha (nepublikovaný rukopis), s. 1–40.
- Novotná, M. (2007). *Postavení nadaného žáka ve školní třídě* (Diplomová práce). Brno.
- O'Connor, K. E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Walker, C. (1987). Some applications of cognitive theory to second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 9(03), 287–306.
- O'Malley, J. M., Russo, R. P., Chamot, A. U., & Stewner-Manzanares, G. (1988). Applications of learning strategies by students learning English as a second language. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.): *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego, California: Academia Press.
- Oaklandová, G. (2011). Úvaha o vztahu informace-odcizení-vzdělávání. In J. Šmajš (Ed.), *Literatura-kultura-příroda* (s. 185–194). Praha: Obec spisovatelů.
- Oates, K. K., & Leavitt, L. H. (2003). *Service – learning and learning communities: Tools for integration and assessment*. Washington: Association of American College and Universities.
- Obst, O. (2002). Hodnocení výsledků výuky. In Z. Kalhous & O. Obst, et al., *Školní didaktika* (s. 403–414). Praha: Portál.

- OECD (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for*
- Ochrana, F. (2009). *Metodologie vědy: Úvod do problému*. Praha: Karolinum.
- Organizace přechodu na povinnou devítiletou školní docházku v základní škole (Čj. 20744/95-22). In Věstník Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále pouze MŠMT), ročník LI. (1995), sešit 10, s. 2–35.
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de reference en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, 104, 4–11.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. (1985). *A new taxonomy of second language learning strategies*. ERIC Clearing House on Languages and Linguistics: Washington, D. C.
- Oxford, R. L. (2009). *Language learning strategies*. Centre of applied linguistics. Dostupné z <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Palmer, J. A. (2003). *Environmental education in the 21st century*. London: New York.
- Pančocha, K. (2008). Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání. In M. Bartoňová, & M. Vítková, *Education of pupils with special educational Leeds* (s. 31–38). Brno: Paido.
- Pape, S. J., Bell, C. V., & Yetkin, I. E. (2003). Developing mathematical thinking and self-regulated learning: A teaching experiment in a seventh-grade mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 53(3), 79–202.
- Parobková, M. (2011). *Vztah používání strategií učení a znalostí angličtiny jako cizího jazyka* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Pasch, M. et al. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Paulson, F. L., & Paulson, P. R. (1996). Assessing portfolios using the constructivist paradigm. In R. Fogarty (Ed.), *Student portfolio* (s. 32–46). Palatine: IRI SkyLight Training and Publishing.
- Paulus, P. (2005). From the health promoting school to the good and healthy school: New developments in Germany. In S. Clift & B. B. Jensen (Eds.), *The health promoting school: International advances in theory, evaluation and practice* (s. 55–75). Copenhagen: DPU
- Pavelka, P., Prokešová, L., Stuchlíková, I., & Man, F. (2003). Vývoj a předběžná validizace české verze dotazníku zjišťování výkonových a učebních cílových tendencí. *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita.
- Pečenka, M., Augusta, P., & Honzák, F. (2000). *Dějiny moderní doby, 2. díl*. Praha: SPL – Práce/Albra.
- Pečenka, M., Augusta, P., Honzák, F., & Luňák, P. (2004). *Dějiny moderní doby, 1. díl*. Praha: SPL – Práce/Albra.
- Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, J. (2012). Státní vzdělávací politika jako významný problém českého školství. *Pedagogická orientace*, 22(4), 581–595.
- Peterka, J. (2007). *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Mercury Music & Entertainment.
- Peters, M., & Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences: intervenir pour mieux agir*. Montréal, Québec: Éditions Hurtubise.
- Peterson, P., & Fenema, E. (1985). Autonomous learning behaviour: a possible explanation of gender-related differences in mathematics. In F. C. Wilkinson & C. B. Marret (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (s. 17–36). Orlando: Academic Press.
- Petráčeková, V., & Kraus, J. (1995). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- Phakiti, A. (2003). A Closer Look at Gender Strategy Use in L2 Reading. *Language Learning*, 53(4), s. 649–700.
- Picket L., & Fraser B. (2010). Creating and Assessing Positive Classroom Learning Environment. *Childhood Education*, 86(5), 321–326.
- Pingel, F. (1991). The European community: social segregation, national traditions and economic integration; the presentation of Europe in school textbooks. In I. Barr & H. Hooghoff (Eds.),

- Report on the Third International Dillingen Symposium „The European Dimension in Education“* (s. 27–36). Enschede: National Institute for Curriculum Development.
- Pingel, F. (1999a). Europe in history books. In S. Kolb & P. Rösger (Eds.), *The culture of European history in the 21st century* (s. 200–222). Bonn: Stiftung Haus der Geschichte der Literaturverzeichnis.
- Pingel, F. (2002). Concepción y práctica de la enseñanza de la Historia en los países europeos. In R. V. Montés, & A. L. Serrano (Eds.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales* (s. 69–89). Madrid: Editorial Síntesis.
- Pingel, F. et al. (1997). *The ways in which the history of Europe in the 20th century is presented in textbooks for secondary schools*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Pingel, F. et al. (1999b). *The ways in which the history of Europe in the 20th century is presented in textbooks for secondary schools (Extended study)*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(42), 219–226.
- 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.
- Pipeková, J. (1998). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- PISA 2006. Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/63/35/37464175.pdf>
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií.
- Píšová, M. (2009). Od oboru k obsahu vzdělávání a učivu: z příběhu učitele – experta. *Pedagogika*, 59(2), 182–197.
- Píšová, M. (2010). Učitel – expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3–4), 242–253.
- Píšová, M., Kostková, K., & Janík, T., et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP
- Plch, J. (1981). *O výchově slovesným uměním*. Praha: SPN.
- Pojetí základní devítileté školy a učební plán této školy – změna v učebních předmětech občanská výchova a dějepis (Čj. 21 319/66–I/1, dne 26. května 1966). In *Věstník MŠK*, ročník XXII. (1966), sešit 18, s. 145–146.
- Pokorná, V., & Boháčová, Š. (1994). *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii: porovnej, dokreslí, spoj, rozlišuj, skládej: soubor volných pracovních listů k rozvoji zrakového vnímání: rodičům, poradnám školám*. Praha: Blug.
- Pokusné zavedení rozšířeného vyučování jazykům na vybraných základních devítiletých školách a školách II. cyklu. In *Věstník MŠK*, ročník XXI. (1965), sešit 1, s. 3.
- Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se stanovují rámcová pravidla a postup při schvalování vzdělávacích programů základní školy (Čj.: 10788/96-22). In *Věstník MŠMT*, ročník LII. (1996), sešit 6, s. 8–9.
- Pokyny pro polooborné a pro diferencované vyučování na základních devítiletých školách (Čj. 24 369/65–I/1, dne 31. května 1965). In *Věstník MŠK*, ročník XXI. (1965), sešit 17, s. 169–173.
- Portešová, Š. (2005). *Multidimenzionální modely talentu a nadání*. Dostupné z http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16&jazyk=
- Porubský, Š. (2007). *Učitel – diskurz – žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateje Bela v Banskej Bystrici.
- Prenzel, M. (2012). Empirický výzkum vzdělávání: vystačí naše stávající přístupy zítra? *Pedagogická orientace*, 22(4), 475–489.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Brown, R., Schuder, T., Bergman, J. L., York, M., & Gaskins, I. W. (1995). A transactional strategies instruction Christmas Carol. In A. McKeough, J. Lupart, & A. Marini (Eds.): *Teaching for transfer: fostering generalization in learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Procházková, I. (2002). *Sympózium PISA v Berlíně – zpráva ze zahraniční služební cesty*. Praha: SVP ÚVŘŠ PedF UK Praha.
- Průcha J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1989). *Studijní příručka – Teorie, tvorba a hodnocení učebnic*. Praha: ÚÚVPP.

- Průcha, J. (1997). *European Dimension in Czech Textbooks on History* (manuskript). Braunschweig: Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál
- Průcha, J. (2002). Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání náleží z empirických šetření. *Sborník prací FFMU*. Brno: MU.
- Průcha, J. (2006). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In J. Maňák & D. Klapko (Ed.), *Učebnice pod lupou* (s. 9–21). Brno: Paido.
- Průcha, J. (2009). Historický vývoj českého školství II. (1948–1989). In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 45–49). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2012). 20 let České asociace pedagogického výzkumu: historie a výzvy současnosti. *Pedagogická orientace*, 22(4), 596–607.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Přechodné učební osnovy pro školy obecné, měšťanské a střední na školní rok 1945/46 (Výnos MŠO z 30. XI. 1945, č. 10 584 pres.). In *Věstník MŠO*, ročník II. (1946), sešit 2, s. 12 + Příloha.
- Přechodný učební plán a přechodné učební osnovy. In *Věstník MŠ*, ročník IX. (1953), sešit 18, s. 170–171.
- Příhoda, V. (1945). Učební osnovy. *Věstník Ministerstva školství a osvěty*, 1(4), 27–31.
- Příkrylová, J. (2010). Strategie učení cizímu jazyku a jejich diagnostikování. In T. Janík, & P. Najvar, et al. (Eds.) *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 167–175). Brno: Paido.
- Příkrylová, J. (2011). Používání strategií učení cizímu jazyku u žáků vyššího sekundárního vzdělávání. In T. Janík, & P. Najvar, et al. (Eds.), *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. (s. 177–192). Brno: Masarykova univerzita.
- Příkrylová, J. (2012). *Podpora žákovských strategií učení se cizímu jazyku (na příkladu francouzského jazyka)* (Rigorózní práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Přinosilová, J. (2010). *Používání strategií učení cizímu jazyku* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Pstružinová, J. (1992). Některé pedagogicko-psychologické aspekty učitelových otázek. *Pedagogika*, 42(2), 223–228.
- Punch, K. F. (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In *Věstník MŠMT*, ročník LXI. (2005), sešit 1, s. 31–105.
- Rawls, J. (1995). *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria Publishing.
- Rawsley, D., & Fisher, D. L. (1998). *Learning environments in mathematics classrooms and their associations with students' attitudes and learning*. Association for Research in Education Conference, Adelaide.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers beliefs. In J. Raths & A. R. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: the impact of teacher education* (s. 1623–1640). USA: University of Michigan.
- Rimm-Kaufman, S. E. et al. (2006). The teacher belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141–165.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Buckingham: OUP.
- Rokeach, M. (1968). *Dogmatism, tradition and general innovativeness – beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Michigan: Free Press.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles, Belgique: De Boeck-Wesmael.
- Rubin, J., & Wenden, A. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Herefordshire: Prentice Hall International.
- Řehák, J. (1998). Klasický model měření reliability a jeho praktický aplikační význam. *Sociologický časopis*, 34(1), 51–60.
- Řeřichová, V. (1999). *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774–1948)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti obor v polybu*. Praha: Grada.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1982). *Sex equity handbook for schools*. New York: Longman.

- Sadler-Smith, E., & Smith, P. (2004). Strategies for accomodating individuals' styles and preferences in flexible learning programmes. *British Journal of Education Technology*, 35(4), 395–412.
- Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994) UNESCO.
- Sandwell Metropolitan Borough Council. (2010) *Sandwell Inclusion Quality Mark (SIQM)*. West Bromwich: Children and Young People's Services.
- Sankaran, S. R., & Bui, T. (2001). Impact of learning strategies and motivation on performance: A study in web based instruction. *Journal of Instructional Psychology*, 28(3), 191–198.
- Sedláček, M. (2007). Případová studie. In R. Švaříček & K. Šedřová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 96–112). Praha: Portál.
- Seebauer, R. (2009). Evropa ve výuce – evropská dimenze a evropská identita: výsledky analýzy rakouského Učebního plánu národní a základní školy. In T. Janík & V. Švec, et al., *K perspektívám školního vzdělávání* (s. 117–126). Brno: Paido.
- Seel, N. M. (1981). *Lernaufgaben und Lernprozesse*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2006). Stability of teaching patterns in physics instruction: Findings from a video study. *Learning and Instruction*, 16(3), 228–240.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(Beiheft), 296–306.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267.
- Shalev, R. S., Auerbach, J., Manor, O., & Gross-Tsur, V. (2000). Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. In J. K. Buitelaar (Eds.), *European child + adolescent psychiatry* 9 (s. 58–64). Dresden: Steinkopff Verlag.
- Sharp, J. E. (1997). Using portfolios in the classroom. In *Frontiers in Education Conference* (s. 272–279). PA: IEEE Education Society.
- Shennan, M. (1991). *Teaching about Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Sherin, M. G. (2007). The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video Research in the Learning Sciences* (s. 383–395). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sherin, M. G., Jacobs, V. R., & Philipp, R. A. (2011). *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. New York, London: Routledge.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schlee, J., & Wahl, D. (Eds.). (1987). *Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Schöner, A., & Schreiber, W. (2006). De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern: Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht. In Schreiber & Mebus (Ed.), *Durchblicken: De-Konstruktion von Schulbüchern* (s. 23–32). Neuried: Ars Una.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: Sage.
- Schuler, H., & Procházka, M. (2003). *Dotazník motivace k výkonu – LMI*. Praha: Testcentrum.
- Schwarzmantel, J. (2008). *Ideology and politics*. London: Sage Publications.
- Silverman, D. (2005). *Ako robíť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar.
- Simon, H. (2006). *Dyskalkulie*. Praha: Portál.
- Singham, M. (2009). *God vs. Darwin: The war between evolution and creationism in the classroom*. Lanham: Rowan & Littlefield Education.
- Sládeček, V., Mikule, V., & Syllová, J. (2007). *Ústava České republiky, Listina základních práv a svobod*. Praha: C. H. Beck, s.r.o.
- Slater, J. (1995). *Teaching history in the new Europe*. London, New York: Cassell ve spolupráci s Radou Evropy.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.

- Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56(2), 168–177.
- Slavík, J., Dyrťová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3–4), 223–241.
- Slavík, J. et al. (2010). *Monitorování realizace kurikulární reformy – kvalitativní výzkum v základních školách s využitím hospitací*. Praha: VÚP.
- Směrnice pro práci škol I.–III. stupně ve školním roce 1951/52 (Č. j. 22 022/51-II, dne 16. srpna 1951). In *Věstník MŠVU*, ročník VII. (1951), sešit 23, s. 298–306.
- Směrnice pro učebně výchovnou práci na všeobecně vzdělávacích školách (Č. j. 25 301/57 – A I/2, dne 27. května 1957). In *Věstník Ministerstva školství a kultury (dále pouze MŠK)*, ročník XIII. (1957), sešit 15–16, s. 181–187.
- Smetáčková, I. (2007). Genderová rovnost – nový požadavek v českých školách. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu* (s. 10–19). České Budějovice: JČU. [CD-ROM]
- Smith, J. W. (2001). Development of the domain identification measure: a tool for investigating stereotype threat effects. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 1040–1057. Dostupné z <http://epm.sagepub.com/cgi/content/refs/61/6/1040>
- Smith, K. B. (2003). *The ideology of education: The commonwealth, the market, and America's schools*. New York: State University of New York Press.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2–9.
- Soubor pedagogicko-organizačních informací pro základní školy, střední školy, vyšší odborné školy a školská zařízení na školní rok 1998/1999 (Č.j.: 18 509/98-20). In *Věstník MŠMT*, ročník LIV. (1998), sešit 6, s. 28–52.
- Soukup, P. (2001). *ISSP- životní prostředí*. Praha: Sociologický ústav AVČR.
- Spearman, C. (1904). 'General intelligence', objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15(1), 201–293.
- Spilková, V. (2003). Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání In: *Klima současné české školy* (s. 117–123). Brno: Konvoj.
- Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2006). Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Language Division. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Standard základního vzdělávání. In *Věstník MŠMT*, ročník LI. (1995), sešit 9, s. 2–49.
- Stará, J. (2011). Výzkumy souladu záměru vzdělávacích programů s jejich implementací. *Pedagogika*, 61(3), 290–305.
- Staudková, J. (2007). Jak by měla vypadat moderní učebnice z pohledu vydavatele?. In J. Maňák & P. Knecht (Ed.), *Hodnocení učebnic* (s. 48–53). Brno: Paido.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and intellectual test performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455–488.
- Stejskalíková, J. (2010). Zastoupení tématu Evropa v učebnicích dějepisu: tvorba a ověřování výzkumného nástroje. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 99–109). Brno: PdF MU.
- Stejskalíková, J. (2011). Evropská dimenze ve vzdělávání a její empiricko-výzkumné uchopení v učebnicích dějepisu. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiátko, et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 61–77). Brno: Paido.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Dostupné z <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304–318.
- Sternberg, R. J. (1999). What do we know about tacit knowledge? Making the tacit become explicit. In R. J. Sternberg & Horvath, J. A. (Eds.), *Tacit Knowledge in Professional Practices* (s. 231–236). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-Century European History*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Dostupné z http://www.coe.ba/pdf/Strad_E.pdf1.pdf
- Stradling, R. (2002). *The European dimension in history teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Stradling, R. (2003). *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT.
- Straková, J. et al. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Straková, J. et al. (2009). Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. *Orbis scholae*, 3(3), 103–118.
- Strejčková, E. (2005). *Děti, aby byly a žily*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Strejčková, E. et al. (2006). *Výzkum odcizování člověka přírodě: závěrečná zpráva*. Praha: Toulcův dvůr.
- Strong, C. (1998). The impact of environmental education on children's knowledge and awareness of environmental concerns. *Marketing Intelligence & Planning*, 16(6), 349–355.
- Štřelec, S. (2007). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: MSD.
- Svoboda, M. (1999). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: SPN.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.
- Šebestová, S. (2010). Příležitost k učení jako aspekt kvality výuky. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al. (Eds.), *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 127–140). Brno: Paido.
- Šebestová, S. (2011). *Příležitosti k rozvoji řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šedřová, K. (2007a). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček & K. Šedřová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 207–247). Praha: Portál.
- Šedřová, K. (2007b). Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In R. Švaříček & K. Šedřová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 51–82). Praha: Portál.
- Šedřová, K., & Švaříček, R. (2010). Zamčené hodnocení: Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 15(2), 61–86.
- Šípek, J. (2000). *Projektivní metody*. Praha: ISV.
- Šíroková, L. (2008). Problematika dyskalkulie na základní a střední škole. In I. Sytařová (Eds.), *Setkání učitelů matematiky* (s. 91–106). Brno: Masarykova univerzita.
- Šíroková, L. (2010). Problematika dyskalkulie na střední škole. In P. Horváth, T. Lengyelalussy, & M. Záborský (Eds.), *7. žilinská didaktická konference s mezinárodní účastí*. Žilina: Žilinská univerzita v Žilině. [CD-ROM]
- Šmajš, J. (1994). *Kultura proti přírodě*. Brno: Zvláštní vydání.
- Šmajš, J. (2008a). *Filosofie – obrat k Zemi*. Praha: Academia.
- Šmajš, J. (2008b). *Potřebujeme filosofii přežití?* Brno: Doplněk.
- Šmajš, J. (2010). Naša súčasná kríza. *Slovo*, 12(13), 12–14.
- Šmajš, J. (2011). Příroda a kultura – téma pro filosofii, vzdělání i krásnou literaturu. In J. Šmajš (Ed.), *Literatura – Kultura – Příroda* (s. 123–132). Praha: Obec spisovatelů.
- Štech, S. (1994). Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–313.
- Štech, S. (2012). Konfrontace diagnózy z počátku 90. let s dnešním stavem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 608–610.
- Šupka, J., Hofmann, E., & Rux, J. (1993). *Didaktika geografie I*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, M. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Švaříček, R. (2007a). Hlubkový rozhovor. In R. Švaříček & K. Šedřová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 159–184). Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2007b). Zúčastněné pozorování. In R. Švaříček & K. Šedřová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 142–158). Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* (Disertační práce). Brno: MU.
- Švec, Š. (2009). *Metodologie věd o výchově*. Brno: Paido.

- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- Švec, V. (2007). Implicitní charakter didaktických znalostí obsahu a jejich utváření. In T. Janík et al., *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* (s. 91–97). Brno: Paido.
- Švec, V. (2011a). Sdílení tacitních znalostí jako významný rys profesionality vysokoškolských učitelů. In *Vzdělávání jako významný faktor konkurenceschopnosti* (s. 51–56). Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Švec, V. (2011b). Tacitní znalosti v činnosti profesionálů. In A. Gregar et al., *Tacitní znalosti a úspěšné řízení* (s. 13–25). Martin: Alfa print.
- Švec, V., Filová, H., & Šimoník, O. (1996). *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V., Filová, H., & Šimoník, O. (2003). *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tanner, T. (1980). Significant life experiences: A new research area in environmental education. *Journal of Environmental Education*, 11(4), 20–24.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius*. Stanford: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1968). *Genetic studies of genius: mental and physical traits of a thousand gifted children (2nd edition)*. Stanford: Stanford University Press.
- Tesser, A. (1993). The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes. *Psychological Review*, 100, 129–142.
- Therer, J. (1998). Styles d'enseignants, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée de sciences. In *Informations pédagogiques*, 3, 3–23. Dostupné z <http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40a.pdf>
- Tholey, M. (1992). On the importance of textbook analysis in educational innovation. In I. Barr, & H. Hooghoff (Eds.), *Report on the Third International Dillingen Symposium „The European Dimension in Education“* (s. 37–48). Enschede: National Institute for Curriculum Development.
- Thomas, W. J., & Znaniecky, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America: A classic work in immigration history*. Urbana: University of Illinois Press.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Tolan, S. S. (1985). *Stuck in another dimension: the exceptionally gifted child in school*. Dostupné z http://www.stephanietolan.com/another_dimension.htm
- Tollingerová, D. et al. (1986). *K teorii učebních činností*. Praha: SPN.
- Toman, J. (2007). *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Torres, C. A. (2006). Schooling, power, and the exile of the soul. In Weis, L., McCarthy, C. & Dimitriadis, G. (Ed.), *Ideology, curriculum, and the new Sociology of education: Revisiting the work of Michael Apple* (s. 47–65). New York: Routledge.
- Treuová, H. (1995). *Pracovní sešit pro rozvoj početní představitosti a dovedností*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Trier, P. (2001). *12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary report* [online]. Dostupné z <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/05.parsys.1992.downloadList.41429>. DownloadFile. [tmp/sfsodesecocpssummaryreport.pdf](http://www.sfsodesecocpssummaryreport.pdf)
- Trna, J., Makydova, L., & Pavlickova, L. (2011). ICT support of science learning task solving by students with dyscalculia and gifted students. In S. Divjak (Eds.), *Proceedings book of the joint international conference MPTL'16 – HSCi 2011* (s. 81–87). Ljubljana: University of Ljubljana.
- Učební osnova pre meštianské školy slovenské (č. 54.840, 31. 1. 1920). In *Věstník MŠANO, ročník II. (1919–1920), číslo 5, s. 71–79*.
- Učební osnovy pro 6. až 11. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol. Dějepis. Výnos MŠ ze dne 25. ledna 1954, č. 4370/54-A-I/1. Praha: SPN, 1954.
- Učební osnovy pro 6.–11. postupný ročník všeobecně vzdělávací školy na školní rok 1953/54. Dějepis. Praha: SPN, 1953.
- Učební osnovy pro školy všeobecně vzdělávací (Č. j. 33 698/54-A I/1, dne 12. května 1954). In *Věstník MŠ, ročník X. (1954), sešit 15, s. 142*.
- Učební osnovy všeobecně vzdělávacích škol. Dějepis (6.–11. ročník), Ústava ČSR a SSSR (8. ročník), Psychologie (10. ročník), Logika (11. ročník). Praha: SPN, 1957.

- Učební osnovy všeobecně vzdělávacích škol. Dějepis (6.–11. ročník), Ústava ČSR a SSSR (8. ročník), Psychologie (10. ročník), Logika (11. ročník). Praha: SPN, 1957.
- Učební osnovy základní devítileté školy. Dějepis 6.–9. ročník. Praha: SPN, 1961.
- Učební osnovy základní devítileté školy. Dějepis 6.–9. ročník. Praha: SPN, 1963.
- Učební osnovy základní devítileté školy. Dějepis 6.–9. ročník. Praha: SPN, 1972.
- Učební osnovy základní školy. Dějepis 5.–8. ročník. Praha: Fortuna, 1991.
- Učební osnovy základní školy. Dějepis 5.–8. ročník. Praha: SPN, 1978.
- Učební osnovy základní školy. Dějepis 5.–8. ročník. Praha: SPN, 1987.
- Učební plán a učební osnovy pro školy střední (Výnos MŠO z 31. VII. 1948, č. A-153 000-II). In Věstník MŠVU, ročník IV. (1948), sešit 14a, s. 361–362.
- Učební plán a učební osnovy pro školy střední. Výnos MŠO ze dne 31. července 1948, č. A-153 000-II. Zvláštní otisk přílohy Věstníku MŠO, ročník IV. (1948), sešit 14a. Praha: Státní nakladatelství, 1948.
- Učební plán všeobecně vzdělávacích škol (Č. j. 100 690/53-C I/1, dne 1. prosince 1953). In Věstník MŠ, ročník IX. (1953), sešit 34, s. 383.
- Učitelstvu všech druhů škol a všem ostatním zaměstnancům školské a osvětové správy (Č. 2385/45 pres. z 12. V. 1945). In Věstník ministerstva školství a osvěty (dále pouze MŠO), ročník I. (1945), sešit 1, s. 5
- UNESCO (2011). *International Standard Classification of Education*. Paris: Unesco Publishing. Dostupné z http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf
- Ústav pro informace ve vzdělávání (Ed.) (2005). *Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru I. Od koncepcí k inovacím vzdělávání. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v České republice za rok 2004*. Praha: MŠMT.
- Vaculová, I., Trna, J., & Janík, T. (2008). Učební úlohy ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy: vybrané výsledky CPV videostudie fyziky. *Pedagogická orientace*, 18(4), 35–56.
- Valach, M. (1998). Poslání učitele pro 21. století. In S. Střelec et al., *Kapitoly teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido.
- Valenta, M. (1997). *Koncepce a tvorba učebnic*. Olomouc: Netopejř.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (eds.) (2011). *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. Praha: Grada.
- Válková, V. (2009). *Dějepis 9 – nejnovější dějiny*. Praha: SPN.
- Vallerand, R. J. (Ed.). (1992). Academic Motivation Scale AMS – C28. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.
- van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (s. 134–151). New York, London: Routledge.
- Vanderberghe, V. (2001). Is there an effectiveness-equity trade-off? A cross-country comparison using TIMSS test scores. In *Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to Compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer.
- Vartuli, S. (2005). Research in review. Beliefs: The heart of teaching. *Young Children*, 60(5), 76–86.
- Vařejková, V. (1998). *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vavroušek, J. (1996). Hledání lidských hodnot sluchatelných s trvale udržitelným způsobem života. In E. Kohák et al. (Eds.), *Závod s časem* (s. 209–217). Praha: Torst.
- Večerková, R. (2010). Diagnostika strategií učení angličtině jako cizímu jazyku u žáků 6. třídy základní školy (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Visser, S. (2007). *Is Europe History? History education and students' construction of meaning regarding Europe* (Diplomová práce). Rotterdam: Erasmus University Rotterdam. Dostupné z http://www.eshcc.eur.nl/fileadmin/ASSETS/eshcc/2007-2008/Onderzoek/CHC/Visser_thesisv.pdf
- Vítková, M., & Opatřilová, D. (2011). *Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: sborník z konference s mezinárodní účastí = Inclusive education of students with health disabilities in primary school; Education of students with special educational needs: conference proceedings*. Brno: Paido.

- Vlčková, K. (2003). *Nepřímé strategie učení cizímu jazyku* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Vlčková, K. (2005a). Genderové rozdíly v používání strategií učení cizímu jazyku. In V. Janíková & K. Vlčková, *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků. Sborník dlíčích studií* (s. 75–81). Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita.
- Vlčková, K. (2005b). Používání strategií učení cizímu jazyku a jejich efektivita v gymnaziálním vzdělávání. In V. Janíková (Ed.), *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků* (s. 53–55). Brno: Masarykova univerzita.
- Vlčková, K. (2006). Organizační formy, fáze výuky, učivo a rozvíjené dovednosti v cizojazyčné výuce z hlediska autonomního učení (zpráva z výzkumu). In V. Janíková, & K. Vlčková, *Sborník z konference Autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka* (s. 124–147). Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita.
- Vlčková, K. (2007). *Strategie učení cizímu jazyku: Výsledky výzkumu používání a efektivitu strategií na gymnáziích*. Brno: Paido.
- Vlčková, K. (2009). Strategie učení: Výzkumné oblasti, přístupy a metody. In V. Janíková & K. Vlčková, *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 105–124). Brno: Paido.
- Vlčková, K. (2010). *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání (průřezový výzkum)* (habilitační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Volf, I. (1996). *Několik úvah o výuce fyziky*. Hradec Králové: MAFY.
- Vondráková, E. (2002). *Nadané děti 1*. Dostupné z <http://www.rodina.cz/clanek2606.htm>
- Vondrová, N., & Žalská, J. (2012). Do student teachers attend to mathematics specific phenomena when observing mathematics teaching on video? *Orbis Scholae*, 6(2), v tisku.
- Vonk, J. H. C. (1993). Mentoring beginning teachers: Mentor knowledge and skills. *Mentoring*, 1(1), s. 31–41.
- Vorlíček, Ch. (2000). *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: Nakladatelství H & H.
- Vránová, O. (2005). Posuzování úloh v pracovních sešitech přírodopisu. *E-pedagogium*, (4), 55–66.
- Vrbková, H. (2006). Walshova sociometrie třídního kolektivu. *Prevence*, 2(9), 18.
- Výnos ministerstva školství (dále pouze MŠ) ze dne 29. července 1942, č. 78.307-I, kterým se vydávají směrnice pro vyučování na obecných a hlavních školách s českým vyučovacím jazykem v školním roce 1942/43. In *Věstník MŠ*, ročník XXIV. (1942), sešit 8, s. 281–284.
- Výnos ministerstva školství České socialistické republiky o učebních plánech pro základní školy, pro základní školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, pro zvláštní školy a pomocné školy (Čj. 25 282/78-200, dne 31. srpna 1978). In *Věstník Ministerstva školství a ministerstva kultury* (dále pouze MŠ a MK), ročník XXXIV. (1978), sešit 9, s. 105–119.
- Výnos MŠANO ze dne 10. července 1933, č. 67.311-I, jímž se upravují a vyhledávají definitivní normální učebné osnovy pro obecné (řadové) školy. In *Věstník MŠANO*, ročník XV. (1933), sešit 7, s. 144–210.
- Výnos MŠANO ze dne 13. června 1924, čís. 65.983-I, jímž se vyhledávají osnovy pro jednorozhodné učebné kursy, připojené ke školám občanským. In *Věstník MŠANO*, ročník VI. (1924), sešit 6, s. 309–313.
- Výnos MŠANO ze dne 4. července 1926, č. 42.023-I, o počtu týdenních hodin vyučovacích na školách občanských. In *Věstník MŠANO*, ročník VIII. (1926), sešit 7, s. 220–221.
- Výnos MŠANO ze dne 4. srpna 1923, č. 92.189-I, o počtu týdenních hodin vyučovacích pro jednotlivé druhy a stupně škol obecných a pro školy občanské. In *Věstník MŠANO*, ročník IV. (1922–1923), sešit 8, s. 452–457.
- Výnos MŠANO ze dne 6. května 1930, č. 47.415-I, jímž se upravují normální učebné osnovy pro školy obecné (řadové). In *Věstník MŠANO*, ročník XII. (1930), sešit 5, s. 175–294.
- Výnos MŠANO ze dne 8. ledna 1941, čís. 1.968/41-I/1, kterým se vydávají směrnice pro vyučování na obecných a měšťánských školách s českým vyučovacím jazykem a jednorozhodných učebních kursech k nim připojených v školním roce 1940/41. In *Věstník MŠANO*, ročník XXIII. (1941), sešit 1, s. 19–23.
- Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 69.485-I, jímž se stanoví normální učebné osnovy pro měšťánské školy. In *Věstník MŠANO*, ročník XIV. (1932), sešit 6, s. 88–113.

- Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 71.393/32-I/1, jímž se vyhláší normální učebné osnovy pro jednoroční učebné kursy připojené k měšťanským školám. In *Věstník MŠANO, ročník XIV. (1932)*, sešit 6, s. 114–122.
- Výnos O změně učebné osnovy zeměpisu a dějepisu na školách měšťanských (Č. 25.256, 7./VII. 1919.). In *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty (dále pouze MŠANO), ročník I. (1918–1919)*, číslo 10, s. 163–165.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (Eds.). (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Výzkumný ústav pedagogický (2004). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Výzkumný ústav pedagogický (2011). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: VÚP v Praze.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP. Dostupné z <http://www.msmt.cz>
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP. 2007.
- Vzdělávací program Národní škola. Vzdělávací program pro 1.–9. ročník základního vzdělávání. Schválilo MŠMT ČR dne 17. 3. 1997 pod č. j. 15724/97-20 s účinností od 1. září 1997 jako vzdělávací program pro 1.–9. ročník základního vzdělávání. Praha: SPN, 1997. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Narodni_skola_1-9.pdf
- Vzdělávací program Občanská škola. Pojetí Občanské školy. Učební osnovy Občanské školy. Schváleno MŠMT ČR pod čj. 27170/95-26 dne 18. března 1996 s účinností od 1. září 1996 jako modelový vzdělávací program pro 6.–9. ročník základního vzdělávání. Praha: Portál, 1996. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/.../obecna_skola
- Vzdělávací program Základní škola včetně úprav a doplňků. Doplňené vydání. Včetně osnov Ekologického přírodopisu, Osnov volitelných předmětů, Úprav a doplňků, Učebních plánů s rozšířeným vyučováním. Schválilo MŠMT ČR dne 30. 4. 1996 pod čj. 16 847/96-2 s platností od 1. 9. 1996. Úpravy a doplňky schválilo MŠMT ČR dne 25. 8. 1988 pod čj. 25 018/98-22 s platností od 1. 9. 1998. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1998.
- Wahla, A. (1975). *Využití samočinného počítače k analýze didaktického materiálu v didaktice zeměpisu*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
- Walterová, E. (1996). Evropská dimenze ve vzdělávání: Východiska, problémy, perspektivy. In E. Walterová (Ed.), *Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů. Sborník referátů a informací z interdisciplinárního kolokvia* (s. 18–27). Praha: PdF UK.
- Walterová, E. (1997). *Objevujeme Evropu*. Praha: PdF UK.
- Walterová, E. (2011). Jak se dělá pedagogický výzkum v Česku? Podmínky, instituce, lidé. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z 18. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Liberec: TU. [CD-ROM]
- Walterová, E. (2011). Vývoj primární a nižší sekundární školy v českém kontextu. In E. Walterová et al., *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 16–50). Praha: Karolinum.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Praha: Karolinum.
- Waxman, H. C., & Chang H. (2006). Mixed method approaches for examining classroom learning environments for resilient and nonresilient students in urban elementary schools. In D. Fisher & M. S. Khine (2006). *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments* (s. 195–215). Singapore: World Scientific Publishing.
- Webb, J. T. (1993). *Guiding the gifted child*. Scottsdale: Ohio Psychology Press.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Weinhöfer, M. (2007). Obtížnost textu vybraných učebnic zeměpisu pro základní školy. In J. Maňák & P. Knecht (Ed.), *Hodnocení učebnic* (s. 115–120). Brno: Paido.
- Weinstein, C. E., Schulte, A., & Palmer, D. R. (1987). The learning and study strategies inventory. In F. Cano, *An In-Depth Analysis of the Learning and Study Strategies Inventory* (pp. 1023–1037). London: Sage Publications Ltd.
- Weis, L., McCarthy, C., & Dimitriadis, G. (Ed.). (2006). *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: Revisiting the work of Michael Apple*. New York: Routledge.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum studies*, 33(1), 75–88.

- Wiegerová, A. (2005). *Učitel-škola-zdravie*. Bratislava: Regent.
- Wilde, D. (2000). *Lesebuch als Universalbuch für sämtliche Schulfächer, lesebuchfixierte Phase*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Wilson, A. (2007/08). *What are the symptoms of dyscalculia?* Dostupné z <http://www.aboutdyscalculia.org/symptoms.html>
- Winebrennerová, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Winklerová, B. (2012). *Strategie učení se cizímu jazyku: autoevaluační zpráva školy*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Winter, D. D. N. & Koger, S. M. (2009). *Psychologie environmentálních problémů*. Praha: Portál.
- Wolfs, J. L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles, Belgique: DeBoeck Université.
- Wong Fillmore, L. (1983). The language learner as an individual: implications of research on individual differences for the ESL teacher, In M. A. Clarke & J. Handscombe (Eds.), *On TESOL 82: Pacific perspectives on language learning and teaching* (s. 157–173). Washington, D.C.: Teaching English as a Second or Other Language.
- World Health Organization (1998). *Health 21: An introduction to the health for all policy framework for the WHO European region*. Dostupné z http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0010/98398/wa540ga199heeng.pdf
- Wyer, R. S. (1970). Quantitative predictions of belief and opinion change: A further test of a subjective probability model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(4), 559–570.
- Yamauchi, J., Kumagai, Y., & Kawasaki, Y. (1999). Perceived control, autonomy and self-regulated learning strategies among Japanese High School Learners. *Psychological Reports*, 85(3), 779–798.
- Yepez, M. E. (1994). An observation of gender-specific teacher behavior in the ESL classroom. *Sex Roles*, 30(1/2), 121–133.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zagvozdkin, B. K. (2004). Portfolio v učebnom procese. *Voprosy obrazovaniya*, 2(1), 251–259.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Zákon ze dne 15. prosince 1960, č. 186 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon). In *Věstník MŠK*, ročník XVII. (1961), sešit 1–11, s. 1–7.
- Zákon ze dne 21. června 1978 o opatřeních v soustavě základních a středních škol (Č. 63/1978). In *Sbírka zákonů*. Československá socialistická republika, částka 14, vydaná dne 23. června 1978, ročník 1978, s. 258–267. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1978/sb14-78.pdf>
- Zákon ze dne 21. dubna 1948 o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) (Č. 95/1948 Sb., vyhlášen dne 10. května 1948). In *Věstník ministerstva školství, věd a umění* (dále pouze *Věstník MŠVU*), ročník IV. (1948), sešit 9, s. 184–198.
- Zákon ze dne 24. dubna 1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon) (Č. 31/1953 Sb., vyhlášen dne 7. května 1953). In *Věstník Ministerstva školství* (dále pouze *Věstník MŠ*), ročník IX. (1953), sešit 14, s. 127–128.
- Zelinková, O. (1996). *Poruchy učení*. Praha: Portál.
- Zelinová, O. (2009). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J. (Ed.). (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York, London: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Manuel Martinez-Pons. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.

- Zimmerman, B. J., & Manuel Martinez-Pons. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59.
- Zítková, J. (2004). Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.–5. ročníku základní školy. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita.
- Zítková, J. (2006). Literární výchova na základní škole v kontextu kurikulární reformy českého školství. In M. Ligoš (Ed.), *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka* (s. 227–238). Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta.
- Zormanová, L. (2008). Nutnost zavádění konceptu gender do vzdělávacího obsahu předmětu občanská výchova. In A. Staněk & F. Mezihorák (Ed.), *Výchova k občanství pro 21. století* (s. 308–323). Praha: SPHV.
- Zujev, D. D. (1986). *Ako tvoríť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Žinec, A. (2002). *Gender stereotypes in elementary school textbooks (grades 1, 4 and 8) in use in Montenegro* (závěrečná zpráva). Podgorica: Information and Education Center for Women of Montenegro.

Seznam obrázků a tabulek

Obr. 1.1	Model školského systému jako celku – teorie rekontextualizace	10
Obr. 2.1	Schéma trojího chápání vztahu inkluze a integrace ve vzdělávání	26
Obr. 4.1	Návrh designu výzkumu implementace holistického pojetí zdraví ve vzdělávací oblasti výchova ke zdraví	57
Obr. 5.1	Ukázky pracujících dětí v „kapitalistickém světě“	71
Obr. 7.1	Výzkumný proces kvantitativní obsahové analýzy	110
Obr. 7.2	Schematické vyjádření postupu kvantitativní obsahové analýzy	111
Obr. 7.3	Zastoupení jednotlivých kategorií ve výzkumném vzorku celkem	113
Obr. 8.1	Design výzkumu	124
Obr. 9.1	Screenshot diagnostického modulu VideoWebu	136
Obr. 9.2	Struktura diagnostických modulů VideoWebu	137
Obr. 9.3	Postup vytváření a revize kategoriálního systému v našem výzkumu	139
Obr. 9.4	Příklad kódování jedné jednotky analýzy	144
Obr. 10.1	Design výzkumu disertační práce	156
Obr. 10.2	Grafické znázornění subjektivní teorie učitelky – výšeč	159
Obr. 11.1	Významné životní zkušenosti ve vztahu s pro-environmentálním přesvědčením a jejich členění	167
Obr. 13.1	Fesslerův systémový model vývoje učitele	190
Obr. 13.2	Transformační model didaktických znalostí obsahu (vlastní zpracování)	194
Obr. 13.3	Schéma jednotlivých fází pilotáže výzkumného nástroje	198
Obr. 14.1	Ukázka výsledného grafu Walshovy sociometrie	215
Obr. 15.1	Pozornost učitele v rámci jednotlivých kategorií	223
Obr. 15.2	Přepočítaný poměr míry pozornosti učitele věnované chlapcům a dívkám po zohlednění reálného poměru chlapců a dívek ve zkoumaných třídách	224
Obr. 15.3	Vyvolávání žáků	225
Obr. 15.4	Přepočítaný poměr vyvolávání chlapců a dívek po zohlednění reálného poměru chlapců a dívek ve zkoumaných třídách	226
Obr. 17.1	Pilotní výzkumy	256
Obr. 17.2	Selhávání žáků s dyskalkulií při provádění příslušné etapy laboratorní učební úlohy	261
Obr. 18.1	Interaktivní model výzkumného designu	273
Obr. 18.2	Faktory ovlivňující výzkumný design	274
Obr. 18.3	Aplikovaný interaktivní model výzkumného designu	275
Obr. 19.1	Výřez scree plotu – grafický způsob určení optimálního počtu faktorů	293
Obr. 20.1	Četnost průměrných odpovědí žáků	312
Obr. 20.2	Četnost průměrných odpovědí učitelů	313
Obr. 20.3	Průměrné používání skupin strategií žáky	313
Obr. 20.4	Průměrná podpora skupin strategií učiteli	314
Obr. 20.5	Srovnání použití strategií učení se cizímu jazyku žákem a jejich podpora učitelem	315

Tab. 1.1	Přehled výzkumných přístupů/nástrojů prezentovaných autory knihy	14
Tab. 2.1	Posuzovací techniky inkluze na základních školách	28
Tab. 2.2	Příklad položek v podoblasti Organizační podmínky (oblast Podmínky ve škole)	30
Tab. 3.1	Struktura výsledného dotazníku	40
Tab. 3.2	Normové hodnoty mediánů tříd	42
Tab. 3.3	Mediány jednotlivých tříd	43
Tab. 3.4	Percentilové skóre tříd	44
Tab. 3.5	Percentilové skóre škol	45
Tab. 3.6	Percentilové normy pro střední odborné školy s bezpečnostně právním zaměřením	45
Tab. 4.1	Kategorizace kritických komponentů	51
Tab. 4.2	Aspekty fidelity v pohledu dvou výzkumných rámců	52
Tab. 4.3	Návrh kategoriální systému (1) – zkráceno	59
Tab. 4.4	Návrh kategoriální systému (2)	61
Tab. 4.5	Schéma výběru vzorku s účelem propojenosti poznatků o vzdělávací oblasti výchova ke zdraví na primární škole	61
Tab. 5.1	Komparace diskursivní a analytické metody	68
Tab. 6.1	Časová dotace vyučovacího předmětu dějepis na školách odpovídajících dnešní základní škole v českých zemích v letech 1918–2012	97
Tab. 7.1	Seznam analyzovaných učebnic dějepisu pro 9. ročník ZŠ	108
Tab. 7.2	Seznam učebnic dějepisu pro 9. ročník ZŠ, které byly použity pro účely předvýzkumu	109
Tab. 7.3	Inter-coder reliabilita navrženého kategoriálního systému za jednotlivé učebnice	109
Tab. 7.4	Stupnice pro interpretaci koeficientu Kappa	109
Tab. 7.5	Výkladové komponenty učebnic dějepisu	112
Tab. 7.6	Celkový výskyt jednotlivých kategorií za analyzované učebnice (n = 801)	113
Tab. 8.1	Kategoriální systém	125
Tab. 8.2	Vymezení kvality naplnění komunikačního pojetí literárního vzdělávání v rámci jednotlivých kategorií	126
Tab. 9.1	První verze kategoriálního systému	141
Tab. 9.2	Druhá verze kategoriálního systému	143
Tab. 9.3	Postup kódování	144
Tab. 9.4	Reliabilita druhé verze kategoriálního systému	145
Tab. 9.5	Reliabilita druhé verze kategoriálního systému – jednotlivé kategorie	146
Tab. 10.1	Scénář rozhovoru	157
Tab. 10.2	Znaky biofilně orientovaného vzdělávání	158
Tab. 11.1	Cíle, výzkumné otázky a metody výzkumu	171
Tab. 12.1	Položky dotazníku a nedokončených vět	185
Tab. 13.1	Komponenty didaktických znalostí obsahu a příklady otázek z polostrukturovaného interview	196
Tab. 13.2	Modifikovaný výzkumný nástroj polostrukturované interview s komponentami didaktických znalostí obsahu a příklady otázek	197
Tab. 14.1	Pozice nadaného žáka ve třídě	207
Tab. 14.2	Zapojení nadaného žáka do třídního kolektivu	207
Tab. 14.3	Míra pocitů nadaných žáků ve třídě	208

Tab. 15.1	Kategoriální systém: míra pozornosti učitele	221
Tab. 15.2	Kategoriální systém: vyvolávání	221
Tab. 15.3	Kategoriální systém: kázeňské pokyny učitele	222
Tab. 15.4	Srovnání počtu pochval a napomenutí jednotlivých žáků ve sledovaných hodinách	227
Tab. 16.1	Frekvence výskytu klíčových kompetencí v kurikulárních dokumentech	232
Tab. 16.2	Klasifikace učebních úloh dle Nikla	237
Tab. 16.3	Porovnání výsledků českých žáků z výzkumů TIMSS a PISA na konci povinné školní docházky (pořadí mezi zeměmi OECD/počet zúčastněných zemí OECD)	240
Tab. 16.4	Pracovní struktura kategoriálního systému pro kvantitativní analýzu učebních úloh	245
Tab. 17.1	Počet žáků se specifickou poruchou učení a s vývojovou dyskalkulií na školách	255
Tab. 17.2	Zastoupení žáků se specifickou poruchou učení a s vývojovou dyskalkulií na školách	255
Tab. 17.3	Problémové učivo na základní škole – přehled četností jednotlivých odpovědí	259
Tab. 17.4	Problémové učivo na Střední škole – přehled četností jednotlivých odpovědí	259
Tab. 17.5	Vliv specifické poruchy učení u žáka na řešení laboratorní práce	260
Tab. 17.6	Test A: Počty správně zodpovězených otázek	262
Tab. 17.7	Test B: Počty správně vyřešených úloh	262
Tab. 17.8	Selhávání žáků v jednotlivých etapách řešení fyzikálních úloh	263
Tab. 18.1	Ukázka matice spojení výzkumných otázek a sběru dat	280
Tab. 19.1	Oblasti MSLQ dotazníku	286
Tab. 19.2	Pozice a pořadí položek jednotlivých dimenzí dotazníku MSLQ a MoSU	289
Tab. 19.3	Vhodnost použití faktorové analýzy	291
Tab. 19.4	Výstup paralelní analýzy Monte Carlo	293
Tab. 19.5	Porovnání hodnot eigenvalue metody hlavních komponent a paralelní analýzy Monte Carlo	294
Tab. 19.6	Faktorové náboje české verze dotazníku po rotaci tří faktorů	296
Tab. 19.7	Reliabilita dotazníku MoSU	298
Tab. 19.8	Zastoupení položek v jednotlivých dimenzích MSLQ a MoSU dotazníku	299
Tab. 20.1	Výzkumný vzorek	311

O autorech

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Absolvent oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě MU v Brně, oboru pedagogika na univerzitě v Derby (UK) a doktorského studia pedagogiky na PdF MU. V roce 2008 se habilitoval v oboru pedagogika na PdF MU, kde vede Institut výzkumu školního vzdělávání. V letech 2009–2011 působil ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze, kde vedl výzkum implementace kurikulární reformy. Zaměřuje se na problematiku didaktického výzkumu a výzkumu kurikula. Předmětem jeho odborného zájmu jsou také otázky související se vzděláváním učitelů.

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D.

Je absolventkou magisterského (obor Učitelství anglického jazyka a literatury a německého jazyka a literatury pro základní školy) a doktorského studia (obor Pedagogika) na Pedagogické fakultě MU. V současnosti působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání na téže fakultě. Specializuje se na didaktiku cizích jazyků, konkrétně na problematiku vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků a problematiku výuky reálií. Metodologicky se profiluje v oblasti výzkumu učebnic.

Mgr. Alena Bendová

Na Pedagogické fakultě a Fakultě sportovních studií MU v Brně vystudovala obor učitelství občanské výchovy, tělesné výchovy a speciální pedagogiky pro střední školy a německého jazyka pro 2. stupeň základní školy. Nyní studuje doktorský studijní program v oboru Pedagogika. Ve svém výzkumu se zabývá problematikou klimatu ve školní třídě.

Mgr. Petr Blažej

Na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem vystudoval bakalářský program Základy humanitní vzdělanosti se specializací politologie, poté na Filozofické fakultě MU magisterský program Učitelství základů společenských věd pro střední školy. V současné době studuje doktorský studijní program Pedagogika na PdF MU. Zaměřuje se na analýzu kurikulárních dokumentů, konkrétně na vztah učebnic občanské výchovy a politického systému.

Mgr. Marie Doskočilová

Vystudovala Filozofickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně, obory English and American Studies a Pedagogika, v rozšiřujícím studiu dvouletý kurz školského managementu. V současnosti v rámci studia oboru Pedagogika v doktorském studijním programu působí na Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Ve své práci se zaměřuje především na problematiku genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu a standardizované testování cizích jazyků.

Ing. Marie Horáčková

Absolventka Agronomické fakulty Vysoké školy zemědělské v Brně a oboru Učitelství občanské výchovy a základů společenských věd pro 2. stupeň základní školy a střední školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V současnosti studuje doktorský studijní program v oboru Pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

V rámci svého studia se ve výzkumu zaměřuje na environmentální vzdělávání na středních školách.

Mgr. Markéta Hrozová Dusíková

Je absolventkou magisterského studia, oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě MU, kde v současnosti studuje doktorský studijní program v oboru Pedagogika. Ve svém výzkumu se věnuje problematice implementace kurikula a zaměřuje se na vzdělávací oblast Výchova ke zdraví v rámci primárního vzdělávání.

Mgr. Jitka Jakešová

Vystudovala sociální pedagogiku na Fakultě humanitních studií University Tomáše Bati ve Zlíně. Nyní studuje doktorský studijní program v oboru Pedagogika. Věnuje se problematice autoregulace učení vysokoškolských studentů humanitních oborů.

Mgr. Iva Jevčáková

Vystudovala Učitelství matematiky a hudební výchovy pro střední školy na Pedagogické fakultě MU a obor Německý jazyk a literatura na Filozofické fakultě MU. V rámci doktorského studia v oboru Pedagogika na téže fakultě se věnuje problematice expertnosti učitele a didaktických znalostí obsahu.

Mgr. Miroslav Jireček

Na Pedagogické fakultě MU v Brně vystudoval obor učitelství dějepisu a občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy. V současné době studuje na téže fakultě doktorský studijní program v oboru Pedagogika. Zaměřuje se na výzkum vývoje kurikulárních dokumentů.

Mgr. Hana Lavičková

Absolventka oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě MU. V současnosti působí v rámci doktorského studia oboru Pedagogika na Katedře českého jazyka a literatury PdF MU, kde se zaměřuje na současnou literaturu pro nejmenší a začínající čtenáře. Výzkumně se profiluje v oblasti výzkumu učebnic, konkrétně čítanek pro první stupeň základní školy.

Mgr. Veronika Lokajíčková

Vystudovala kombinaci oborů Učitelství dějepisu a Učitelství zeměpisu pro základní školy. Působí jako interní doktorandka v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Ve svém výzkumu se zaměřuje na problematiku kompetence k učení.

Mgr. Eva Minaříková

Vystudovala obor Učitelství anglického jazyka a literatury a německého jazyka a literatury pro základní školy na PdF MU a nyní na téže fakultě studuje doktorský studijní program v oboru Pedagogika. Věnuje se otázkám vzdělávání učitelů, zejména využití videa v učitelské profesionalizaci.

Mgr. Magdalena Novotná

Vystudovala jednooborovou psychologii na FF MU, v současné době pokračuje v doktorském studijním programu Pedagogika na PdF MU. Pracuje jako dětská poradenská psycholožka v OPPP Vyškov a vyučuje na VUT v Brně. Od dob magisterského studia se zajímá o problematiku nadaných dětí a spolupracuje s mnoha odborníky v této oblasti.

Mgr. Gabriela Oaklandová

Na Pedagogické fakultě MU v Brně vystudovala obor Učitelství anglického jazyka a literatury a občanské výchovy. V současné době vyučuje na Katedře anglického jazyka a literatury PdF MU a studuje na téže fakultě doktorský studijní program v oboru Pedagogika. Zaměřuje se na výzkum proenvironmentálního přesvědčení učitelů jako základu biofilní orientace vzdělávání.

Mgr. Lenka Pavlíčková

Vystudovala obor Učitelství matematiky a fyziky pro základní školy na Pedagogické fakultě MU. Nyní na téže fakultě studuje doktorský studijní program v oboru Pedagogika. Ve svém výzkumu se zaměřuje na problematiku vývojové dyskalkulie.

PhDr. Jana Přikrylová

Vystudovala obor Učitelství francouzského jazyka a literatury a českého jazyka a literatury pro základní školy na Pedagogické fakultě MU a je absolventkou rigorózního řízení. V současné době vyučuje francouzský a český jazyk na gymnáziu. Působí jako interní doktorand v Institutu výzkumu školního vzdělávání na Pedagogické fakultě MU. Výzkumně se zaměřuje na problematiku strategií učení cizímu jazyku, především v souvislosti s jejich diagnostikováním.

PhDr. Jana Stejskalíková

Na Pedagogické fakultě MU vystudovala obor Učitelství dějepisu a fyziky pro 2. stupeň základní školy. Nyní studuje v doktorském studijním programu v oboru Pedagogika na PdF MU. Zaměřuje se na výzkum evropské dimenze ve vzdělávání.

Mgr. Monika Tannenbergerová, DiS.

Absolvovala VOŠ veřejně-správní a Pedagogickou fakultu MU. V současné době pokračuje v Brně doktorským studijním programem v oboru Pedagogika. Pracuje jako pedagog ve dvou nevládních neziskových organizacích: Liga lidských práv a Vzdělávací institut ochrany dětí. Věnuje se zejména otázkám inkluze, vrstevnických skupin, interkulturního a spravedlivého vzdělávání.

Mgr. Antonín Václavík

Na Pedagogické fakultě MU vystudoval obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. V současné době studuje na téže fakultě doktorský studijní program v oboru Pedagogika. Působí také jako učitel 1. stupně na ZŠ v Brně. Věnuje se především alternativním metodám hodnocení žáků, zvláště pak žákovskému portfoliu a jeho procesním aspektům implementace do kurikula.

Mgr. Petra Vystrčil Marková

Na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. V současnosti studuje doktorský studijní program v oboru Pedagogika na Pedagogické fakultě MU. V rámci studia působí jako interní doktorandka na Katedře primární pedagogiky téže fakulty. Ve svém výzkumu se zaměřuje na subjektivní teorie učitele.

Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., et al.

Vydala Masarykova univerzita roku 2012

Jazykové korektury: PhDr. Jana Přikrylová

1. vydání, 2012

Náklad: 200 výtisků

Tisk: Books Print, s. r. o., I. P. Pavlova 69, 779 00 Olomouc

ISBN 978-80-210-6132-3

V knize jsou prezentovány nástroje umožňující realizovat výzkum v různých oblastech školního vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy a výsledky. Autoři představují kategoriální systémy pro zkoumání: (a) holistického pojetí zdraví v učebnicích prvouky a školních vzdělávacích programech, (b) ideologičnosti v učebnicích občanské výchovy, (c) kurikulárních dokumentů v dějepise, (d) evropské dimenze v učebnicích dějepisu, (e) komunikačního pojetí literárního vzdělávání v čítankách, (f) profesního vidění u učitelů anglického jazyka, (g) genderových stereotypů a nerovností ve výuce anglického jazyka, (h) kompetence k učení v zeměpisu. V publikaci jsou dále prezentovány dotazníky pro zjišťování (a) inkluze ve škole, (b) sociálního klimatu třídy, (c) proenvironmentálního přesvědčení a postoje učitelů, (d) postavení nadaného žáka ve třídě, (e) řešení úloh žáky s vývojovou dyskalkulií, (f) autoregulace učení a (g) strategií učení v cizích jazycích. Představena jsou též schémata interview pro zjišťování inklinace k biofilní koncepci vzdělávání učitelů a pro zjišťování didaktických znalostí obsahu u učitelů a případová studie zaměřená na sebehodnocení žáků formou portfolia.

Kolektiv autorů:

Alena Bendová, Petr Blažej, Marie Doskočilová, Marie Horáčková, Markéta Hrozová Dusíková, Tomáš Janík, Iva Jevčaková, Miroslav Jireček, Hana Lavičková, Veronika Lokajíčková, Petra Vystrčil Marková, Eva Minaříková, Magdalena Novotná, Gabriela Oaklandová, Lenka Pavlíčková, Karolína Pešková, Jana Příkrylová, Jana Stejskalíková, Monika Tanenbergerová, Antonín Václavík