Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého
v Olomouci

e-PEDAGOGIUM

I/2014

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

REDAKCE ČASOPISU e-PEDAGOGIUM

předsedkyně redakční rady
prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

výkonná redaktorka
PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

redaktoři
doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.
Mgr. Milan Polák, Ph.D.

REDAKČNÍ RADA ČASOPISU e-PEDAGOGIUM

prof. Dr. Konrad Bundschuh
Julius-Maximilians Universität Würzburg, SRN
doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.
Fakulta humanitných vied, Žilinská Univerzita, Žilina, SK
doc. PhDr. Jaroslav Koťa
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, CZ
doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
doc. PhDr. Bohumil Novák, CSc.
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
PaedDr. PhDr. Denisa Selická, PhD.
Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra, SK
PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, CZ
prof. PaedDr. Milan Schavel, PhD.
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava, SK
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, CZ
doc. PaedDr. Darina Tarcsiová, CSc.
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, SK
doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, CZ

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

e-PEDAGOGIUM

I/2014

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

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

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

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

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

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Časopis je zařazen v těchto databázích:
Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, Copernicus, EBSCO*host*.

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

Obsah

Úvod 5

Odborné články a statě

Experimentování žáků při výuce – nové možnosti a perspektivy 7
Jiří Dostál

Přírodopis v očích žáků 2. stupně základních škol 20
Jana Vlčková, Milan Kubiatko

Zjišťování spokojenosti ve škole s využitím dotazníku Servqual 38
Ilona Kočvarová

Prehľad výskumov študentov Učiteľstva etickej výchovy 56
Ľubica Hajnalová Buvalová

Profilovanie koncepcie vysokoškolského kurzu v oblasti rozvíjania jazykovej gramotnosti v MŠ 68
Zuzana Petrová

„Mám pre teba dve správy: dobrú i zlú, ktorú chceš počuť skôr?“ Stratégie dieťaťa-žiaka v komunikácii rodiny a primárnej školy 76
Jana Majerčíková, Zuzana Šuhajová

Mediální výchova v rodině: postoje a přístupy českých rodičů 89
Lucie Šťastná, Radim Wolák, Klára Cigánková

Sekundárna socializácia do dobrovoľníckej organizácie 101
Peter Dolník

Krátké zprávy

Reflexe uplynulých dvou dekád olomoucké školy speciálněpedagogických – dramaterapeutických studií 113
Milan Valenta

Recenze

Komunikace dětí předškolního věku 119
Barbora Kopecká

Výzkumné metody v pedagogické praxi 121
Bohdana Richterová

Úvod

Vážení čtenáři,
předkládáme vám první číslo e-PEDAGOGIA v roce 2014 a současně bychom vás chtěli seznámit s některými novinkami v koncepci a směřování našeho i vašeho společného časopisu.

Příprava publikačních výstupů, které jsou výsledkem výzkumné, tvořivé a inovační práce nás všech, vyžaduje systematický přístup, důslednost a důraz na kvalitu. Potěšilo nás, že se e-PEDAGOGIUM jako platforma otevřená pro prezentování výzkumné činnosti v podmínkách naší nepočetné pedagogické obce setkává se stále větší odezvou, a to jak čtenářů, tak počtem a kvalitou textů, které autoři nabízejí do redakce k publikování.

Snahy o zajištění kvality obsahu časopisu, jeho propagace v mezinárodním měřítku, postupné zvyšování kreditu a informovanosti o našich autorech a jejich práci, byly na počátku roku 2014 završeny jeho přijetím do mezinárodní databáze EBSCO*host* a zařazením do Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v České republice.

V souladu s tímto trendem se nadále bude rozvíjet i obsahová a formální koncepce časopisu. Hlavní důraz klade redakce na odborné články a statě jednak teoretického, jednak výzkumného charakteru. Příležitost dostanou samozřejmě také články věnované výzkumným šetřením, krátké texty o dění v pedagogické komunitě, zprávy z konferencí, stejně jako recenze nových publikací. Novinkou pro autory je také přijetí citační normy dle APA.

I přesto, že stránky tohoto periodika jsou věnovány převážně reflexím výzkumných aktivit, je třeba poukázat na to, že ne vždy existuje dostatečná vazba pedagogického výzkumu na praxi. Ve výzkumu také nebývá vždy teoreticky pevně zakotvena hodnota vzdělávání, kterou současná společnost tolik proklamuje. V tomto čísle jsme se proto snažili zařadit texty, jež svým obsahem mohou edukační praxi přispět. Kromě toho se zde prezentují také různé metodologické přístupy či výzkumné nástroje.

I když nelze detailně představit všechny autory a jejich příspěvky, uvádíme zde alespoň některé z nich. Novými možnostmi v experimentování a perspektivami využití

experimentu při výuce se v přehledové studii zabývá Jiří Dostál, který mimo jiné uvádí principy pro vytvoření „vzdálené laboratoře".

Brněnští autoři Jana Vlčková a Milan Kubiatko zjišťovali postoje žáků druhého stupně základní školy k předmětů přírodopis a spokojenost žáků ve škole zkoumanou s využitím dotazníku SERVQUAL prezentuje Ilona Kočvarová.

Dalším tematickým celkem jsou statě obsahově zaměřené na komunikaci dítěte v rodině a s rodiči, popřípadě na problematiku mediální výchovy v rodině. Jana Majerčíková a Zuzana Šuhajová poukazují na strategie, které děti při komunikaci s rodiči o škole a školním dění používají, kolektiv pražských autorů pod vedením Lucie Šťastné pak navazuje tématem mediální výchovy v rodině, konkrétně zjišťováním postojů a přístupů českých rodičů.

Z tohoto krátkého přehledu je patrné, že zatímco v předchozím čísle e-PEDAGOGIA v českém jazyce (III-2013) jsme se zaměřili na osobnost učitele a reflexi poznatků o profesní učitelské přípravě, nyní bychom chtěli v rámci snahy o zachování určitého systémového přístupu pozornost čtenářů obrátit k žákovi, jako k neméně důležitému aktérovi edukačního procesu.

Redakce

Odborné články a statě

Experimentování žáků při výuce – nové možnosti a perspektivy

Jiří Dostál

Abstrakt

Článek vychází ze skutečnosti, že školní experimenty jsou tradiční součástí výuky napříč všemi úrovněmi vzdělávání s řadou perspektiv dalšího rozvoje. Zaměřuje se na řešení terminologických problémů spojených se školským experimentováním, na řešení otázek spojených s didaktickými aspekty a dále s pomocí teoretických vědeckých metod, mj. komparativní analýzy, syntézy, indukce, dedukce a kritických přístupů, pojednává o přínosu experimentů pro žáky a provádí jejich klasifikaci dle řady kritérií. Jako další z výstupů jsou stanoveny základní atributy školních experimentů, které jsou předpokladem pro optimální naplňování výukových cílů.

Opomenuty nejsou ani nové trendy, především realizace školních experimentů prostřednictvím vzdálených a virtuálních laboratoří, které se začínají intenzivněji prosazovat zejména v distančním vzdělávání s využitím e-Learningu.

Klíčová slova: školní experiment, atributy experimentu, didaktické aspekty, virtuální experiment, vzdálený experiment, badatelsky orientovaná výuka.

Experimenting by Pupils in Instruction – new Possibilities and Perspectives

Abstract

This article is based on the fact that school experiments represent a traditional part of teaching at all levels of education with a range of perspectives for further development. The article focuses on solving terminological issues related to school experiments and on solving matters related to didactic aspects. Using theoretical scientific methods, among others comparative analysis, synthesis, induction, deduction and critical approaches, it deals with the benefits of experiments for pupils and classifies experiments according to various criteria. Subsequently, the basic attributes of school experiments, which form a presumption of optimal handling of educational goals, are set. Last but not least, the article deals with new trends, such as school experiments carried out through remote and virtual labs which start to be more and more common mainly in distance education using e-learning.

Key words: school experiment, attributes of experiment, didactic aspects, virtual experiment, remote experiment, inquiry-based instruction.

Úvod

Požadavky kladené na podobu dnešního vzdělávání, především v kontextu rozvoje kompetencí žáků, výrazným způsobem akcentují uplatňování aktivizačních výukových metod vycházejících z konstruktivistických teorií. Vedle osvojování si didakticky vybraných a zdůvodněných poznatků, na jejichž základě si žáci vytvářejí vědomosti, je zřetelný důraz na rozvoj schopností, dovedností a postojů žáka, tj. výrazněji se projevují formalistické přístupy. Materialistické tendence ustupují i v souvislosti s rozvojem a dostupností informačních technologií a taktéž ve vazbě na rozvoj informační gramotnosti společnosti. Čím snáze jsou tyto technologie dostupné, tím více se snižuje potřeba osvojení si velkého kvanta znalostí, naopak se ale zvyšuje potřeba umět údaje zpracovávat, kriticky hodnotit a vhodně aplikovat.

V současnosti zřetelné tendence směřují k intenzivnějšímu uplatňování badatelsky orientovaného pojetí výuky. Učení žaka má přirozenější charakter, avšak je žádoucí badatelsky orientovanou výuku realizovat prostřednictvím různorodých metod, které vychází z principů poznávání skutečnosti. Z hlediska aktivizace žáků se vedle celé řady metod jako didakticky vhodné jeví vyžití školního experimentu, který umožňuje jak ověřování teorie, tak i zkoumání reality a získávání nových poznatků.

Zařazení experimentu do výuky může být chápáno jako umožnění žákům seznámit se se základními praktickými postupy a metodami práce v příslušné oblasti lidského konání nebo jako prostředek k získávání či ověřování teoretických znalostí žáka, případně rekonstrukci již osvojených znalostí (zdroj poznatků). Tím, že je zkušenost získávána přímo, umožňuje trvalé a důkladné osvojení objevených poznatků.

Experimenty jsou vhodným nástrojem pro naplňování didaktické zásady spojení teorie a praxe. Při aplikaci do výuky jsou do jisté míry odrazem metod vědeckého výzkumu. Při poznávání určité skutečnosti žáci získávají informaci nejen o ní samotné, ale také o zvolené metodě studia a o experimentálním zařízení a o jiných užitých prostředcích.

Vhodné a promyšlené zaměření experimentů do výuky umožňuje hlubší pochopení obsahu základních pojmů a vztahů mezi nimi. Je předpokladem pro uvědomělé proniknutí od jevové stránky poznávání skutečnosti k její podstatě, napomáhá formování určité pojmové struktury (Černá, 1995). V experimentálních činnostech žáci nabývají potřebné dovednosti, které lze považovat za aktivní vědomosti a rovněž je chápat jako získávání určité připravenosti vykonávat vybrané činnosti v praktickém životě (Podroužek, 2003). Neméně důležité jsou i vzdělávací aspekty experimentu, jsou to především tyto (Kropáč a kol., 2004): rozvíjí připravenost k samostatné a tvořivé činnosti a logické myšlení; žák získá přesné vědeckotechnické představy o objektu, jevu; rozvíjí pozitivní a realistické postoje žáků k praxi; umožňuje odhalování zákonitostí, verifikaci teorie, poznání na vyšším stupni; žák nabude přesvědčení o užitečnosti výsledku práce; jsou rozvíjeny vyjadřovací schopnosti žáka, žák se učí vystihovat podstatu jevu a rozvíjí u žáků kladný postoj k danému oboru, z čehož vyplývá zájem o povolání určitého zaměření.

Experimenty jsou často realizovány při výuce přírodovědných a technických předmětů, méně často pak ve společenskovědních předmětech. Důvodem není to, že by společenské vědy experimenty nerealizovaly, ale především složitost, s ohledem na množství obtížně kontrolovaných proměnných, nákladnost a náročnost při vyhodnocování. Mnohdy hrají roli i etické důvody a nereprodukovatelnost historických pramenů.

Z hlediska myšlenkových postupů může být vzdělávací experiment založen na indukci, kdy vyvozujeme obecné závěry na základě výsledků jednotlivých experimentů, nebo na dedukci, kdy je ověřována platnost teorie na konkrétním příkladu. Znakem experimentu je relativně přesná znalost relevantních podmínek, za kterých probíhá, a jeho opakovatelnost se stejným výsledkem.

1 Terminologické problémy a jejich řešení

Ve vzdělávací praxi i teorii se lze setkat s terminologickou neustáleností a rozpory, zejména není vymezen vztah termínů *pokus* a *experiment*. Různí autoři uplatňují odlišné přístupy, např. O. Šimik (2011) hovoří o dvou různých pojmech – *pokus* a *experiment*, přičemž vymezuje následující chápání: experiment (v širším slova smyslu) v sobě za-

hrnuje i všeobecnou vědeckou metodu a experiment (pokus) chápe v užším zaměření ve vztahu ke školské praxi. V oborových didaktikách je přitom vedle termínu *pokus* i termín *experiment* často užíván, zejména pak v novějších publikacích, např. Škoda, Doulík (2009), Böhmová, Šulcová (2007), Bílek (1997), Beneš (1982), Onderová (1997), Gerhátová (2011) nebo Kostelníková a Ožvoldová (2011).

Analyzujeme-li jazykové slovníky, dojdeme ke zjištění, že se jedná o jeden pojem synonymně označovaný různými termíny: e*xperiment* = *odborně pokus* (Petráčková, Kraus a kol., 1995); *experiment* = *pokus* (Filipec a kol., 1994); *experiment* = *pokus* (Fronek, 2005); *experimentum* = *pokus* (Kábrt a kol., 2000).

V některých případech je i v rámci oborových didaktik *školní experiment* chápán jako synonymum k termínu *školní pokus*, viz např. (Pachmann, Banýr, Borovička a Halbych, 1982). V pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2009) je uveden pojem *experiment ve školním vyučování*, který je definován jako pokus, v němž žáci, zpravidla pod vedením učitele, provádějí pozorování určitého jevu, jeho průběh a výsledky zaznamenávají a hodnotí. Uvedená definice se s ohledem na naše potřeby nejeví jako optimální mj. i proto, že školní experiment může být realizován učitelem jako demonstrační.

Našemu pojetí žádné z vymezení zcela nevyhovovalo, a proto byla formulována následující definice: *školní experiment je za účelem vzdělávání záměrně vyvolaný proces, ve kterém jsou žákem nebo učitelem ovlivňovány podmínky a následně prováděno vyhodnocení jeho průběhu nebo výsledku*. Je zásadní, že musí plnit výchovně-vzdělávací funkce.

Experiment se od pouhé demonstrace a pozorování liší tím, že při experimentu jsou aktivně ovlivňovány podmínky. Předvádí-li učitel pouze nějaký jev, nejedná se o experiment, ale o jeho pouhou demonstraci, kterou žáci pozorují. Obdobně se vyjadřuje i Šimik (2011), který uvádí, že od demonstrace se liší zejména svým poznávacím nábojem, kdy žák sám přichází na nové vztahy a souvislosti. Experimentem se potom nesprávně označují jakékoliv činnosti spojené s manipulací s pomůckami. Manipulují-li žáci s látkami, přístroji nebo zařízeními, nemusí se ještě jednat o experiment. Stejně tak laboratorní práce nelze zaměňovat s experimentováním. Experiment může být realizován v laboratorním anebo přirozeném prostředí, současně platí, že ne každá laboratorní činnost musí být spojena s experimentováním.

V některých případech nelze pomocí běžného experimentu objasnit mechanismus jevu. Řadu demonstrací lze provést ve škole, avšak jejich přímé pozorování je pro žáky obtížné. Ve všech těchto případech přichází učiteli na pomoc metoda modelování. Sám školní experiment může být jako celek chápán jako model reálně prováděných experimentů v praxi. Vedle toho může experiment probíhat s využitím modelů, tj. nemusí být využity reálné prostředky. Model má funkci náhrady skutečnosti, se kterou má být žák seznámen. Může být sám předmětem osvojení, avšak může být i prostředkem k osvojení si poznatků konstruovaných samotným poznávajícím jedincem.

2 Didaktické zřetele experimentování ve výuce

Experimenty zaměřené na plnění vzdělávacích potřeb se odlišují od experimentů vědeckých, a to především tím, jak již bylo v předchozím textu naznačeno, že bezpodmínečně musí plnit didaktické funkce. Je pro ně charakteristické, že jejich zařazení do výuky přispívá ke komplexnějšímu či dílčímu rozvoji kompetencí žáka.

Školní experiment by měl optimálně splňovat šest základních atributů, které jsou zřetelné z následujícího obrázku. Není bezpodmínečně nutné, aby byl experiment nositelem všech atributů, nicméně lze vyvodit podmínku, že čím více jich je splněno, tím je experiment didakticky kvalitnější.

Vyžaduje-li experiment pro svou realizaci speciální zařízení, která nejsou z jakýchkoliv příčin žákům běžně dostupná, působí tato skutečnost negativně na motivaci žáků i udržení dlouhodobějšího zájmu o studovanou problematiku. V případě, že žák projeví o experimentování zájem, předpokládá se, že v něm bude chtít pokračovat i mimo školní výuku, např. doma. Nedostupnost experimentálního zařízení působí jako značný limitační faktor. Proto je žádoucí v maximální možné míře podporovat badatelsky orientované aktivity žáků i tím, že budou voleny experimenty, které je možné realizovat s využitím běžně dostupných prostředků.

V každém případě musí být experiment bezpečný, tj. nesmí ohrozit zdraví nebo životy žáků, učitele ani nikoho dalšího. Bezpečnost je třeba sledovat z několika hledisek: experimentální zařízení a pomůcky, látky, se kterými se pracuje, experimentální postupy a prostředí, ve kterém experiment probíhá, vše uvedené musí být neohrožující. Tato podmínka musí být splněna bezpodmínečně, případně musí být realizována patřičná bezpečnostní opatření.

Má-li být školní experiment přínosný, musí být jednoduchý na přípravu. V optimálním případě ho dokáže realizovat sám žák i bez pomoci učitele. Splnění tohoto atributu výrazným způsobem podporuje motivaci žáka k dalšímu bádání a tím i rozvoji kompetencí.

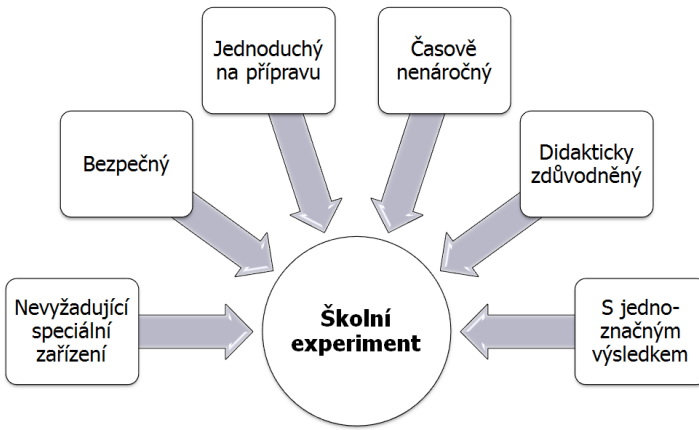
Časová nenáročnost je požadavek vyplývající jednak z délky vyučovací hodiny a dále taktéž z psychologických aspektů. Žák není schopen dlouhodobě udržet pozornost a zájem o experiment s postupem času opadá. U mladších žáků jsou zejména didakticky nevhodné dlouhodobé experimenty bez možnosti pozorovat výsledek v relativně krátkém čase.

Realizace školních experimentů musí korespondovat s plněním cílů výuky. Jiné experimenty nejsou vhodné, jelikož nepřispívají k plánovanému rozvoji žáků. Do výuky nesmí být bezdůvodně zařazeny experimenty pouze „pro efekt".

Je žádoucí, aby školní experimenty při dodržení všech stanovených podmínek a proměnných vedly k jednoznačným výsledkům. Je nevhodné, pokud se podmínky velmi obtížně navozují, případně pokud jeho průběh mohou ovlivnit proměnné, které nelze

jednoduše kontrolovat. Výsledek experimentu může být v takovém případě mnohoznačný, což působí jako rušivý faktor při dosahování výukových cílů.

Obr. 1
Základní atributy školního experimentu



Na základě analýzy řady publikací, např. Böhmová, Šulcová (2007), Kašpar a kol. (1978), Bílek (1997), Škoda, Doulík (2009), Beneš (1982), Onderová (1997), a poznatků z praxe byly vyvozeny praktické zásady pro realizaci školních experimentů: experiment nesmí být realizován ve výuce, pokud nebyl předem vyzkoušen a nebyla odhalena všechna jeho rizika; žáci musí být před manipulací seznámeni s nebezpečností použitých materiálů a látek; hrozí-li riziko, varuje učitel žáky před prováděním experimentů bez dozoru, např. doma; experiment musí souviset s obsahem vzdělávání; při demonstraci experimentu učitel eliminuje činitele rušící pozornost, např. nemá na stole nepotřebné předměty; při realizaci experimentu nesmí učitel ohrozit sebe ani žáky; musí být udržován pořádek; začínáme realizací jednodušších experimentů a pokračujeme k experimentům složitějším; pokus musí být přiměřený znalostem a experimentálním dovednostem žáků; experiment musí být didakticky zdůvodněn; experiment musí odpovídat materiálnímu vybavení školy; učitel musí umět experiment realizovat a vedle toho navíc didakticky podat; pokud je to žádoucí, je vhodné použít projekční techniku pro zajištění kvalitnější vizualizace experimentu.

Zejména přírodovědné a technické předměty by neměly být vyučovány pouze jako „teorie vzdálená běžnému životu", ale naopak, jednotlivé problémy by měly být vysvětlovány v kontextu každodenních a známých situací i v souvislosti s ostatními předměty a měl by tak být uplatňován interdisciplinární přístup. Tam, kde je to možné, by si žáci

studované jevy měli sami vyzkoušet pomocí experimentů (Trnová, Trna, 2011). Tento poznatek je možné podpořit i názory žáků na experimentování ve výuce, které byly zkoumány v rámci víceletého projektu s následujícími výsledky (Grecmanová, 2008): žákům se líbí, když jsou v přírodovědných předmětech zařazené experimenty (v roce 2006 – 91,0 %, v roce 2008 – 86,7 %) a žáky baví dělat experimenty ve výuce (v roce 2006 – 81,2 %, v roce 2008 – 78,1%). Podobně Podroužek (1997) ve vazbě na primární školu uvádí, že žáci mladšího školního věku chtějí manipulovat s předměty, baví je pozorování a experimenty.

K tomu, aby školní experiment plnil svou funkci, by měla jeho realizace probíhat ve třech fázích (Solárová, 2007): přípravné, realizační a hodnoticí. Didakticky efektivní je formulovat experiment jako učební úlohu (Koloros, 1999).

3 Klasifikace školních experimentů

Školní experimenty se vyznačují značnou rozmanitostí, čemuž odpovídá řada klasifikačních kritérií, která je možné pro jejich třídění užít. Jelikož současná pedagogická literatura nenabízí relativně ucelenou kategorizaci školních experimentů, byla navržena následující, která respektuje různá hlediska vycházející ze vzdělávací praxe:

1. *Podle způsobu osvojování poznání žákem:* demonstrační a badatelský, který lze dále členit na individuální, skupinový a frontální.
2. *Podle fáze výuky:* motivační, expoziční, fixační a verifikační.
3. *Podle oboru (předmětu):* technický, společenskovědní a přírodovědný, který lze dále členit na fyzikální, chemický, biologický, geologický a geografický.
4. *Podle funkce poznávacího procesu:* zjišťující (objevný), dokládající (ověřující), vysvětlující a potvrzující.
5. *Podle osoby experimentátora:* realizovaný žákem a realizovaný učitelem.
6. *Podle prostředí a podmínek, za kterých probíhá:* laboratorní a přirozený.
7. *Podle podstaty realizace:* myšlenkový, fyzický, virtuální a vzdálený.
8. *Podle druhu vzdělávání:* školní a zájmový, který lze dále členit na realizovaný v zájmovém kroužku a realizovaný doma.
9. *Podle řízení realizace experimentů:* podle postupu v učebnici či metodickém listu, podle instrukcí učitele a podle vlastních myšlenkových postupů žáka.

4 Nové trendy ve školním experimentování

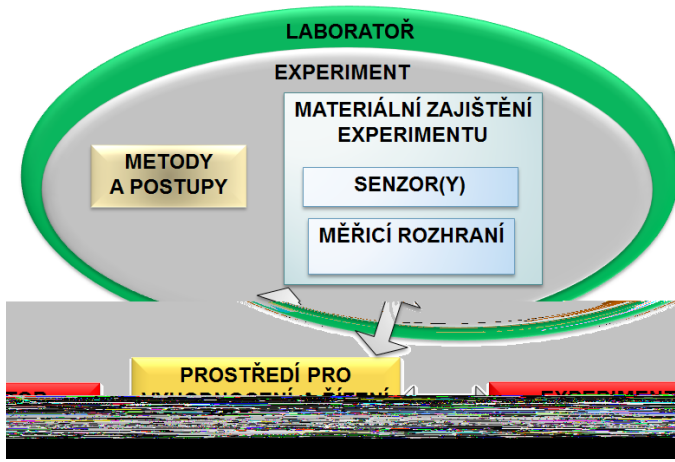
Technologický rozvoj umožňuje realizaci badatelsky orientované výuky prostřednictvím experimentů i bez přímého využití tradičních experimentálních prostředků. Dokonce není nutná časová ani místní vazba, žák tedy může bádat kdykoliv a kdekoliv. Existuje

řada variant pro takto pojaté bádání, např. Harms (2000) uvažuje 5 variant, z praktického hlediska je ale žádoucí rozlišovat pouze mezi vzdálenou (angl. *remote laboratory* nebo *remotely controlled laboratory*) a virtuální laboratoří (angl. *virtual laboratory*), ostatní jsou v podstatě variantami uvedených dvou.

V případě *vzdálené laboratoře* jsou získané údaje reálné, jelikož byly získány na skutečném zařízení. Lisalová a Lustig (2004) podotýkají, že jsou pod vzdálené laboratoře zahrnuty i pouhé databáze experimentů či sledování, resp. jenom záznamy experimentů kamerou atp., což není správné, jelikož žák nemá možnost experiment aktivně ovlivňovat.

Jak je na obr. 2 patrné, jsou založeny na tom, že je realizován skutečný pokus odděleně od studujícího a ten ho prostřednictvím ovládacího webového rozhraní přes počítačovou síť na dálku ovládá, experimentuje a měří relevantní data. Oborově nejsou pokusy nijak limitovány, může se jednat o experiment chemický, fyzikální, technický atp.

Obr. 2
Uspořádání a princip vzdálené laboratoře



Vzdáleně ovládané experimenty mají oproti klasickým školním experimentům realizovaným v tradičních školních laboratořích nebo oproti virtuálním experimentům několik podstatných výhod (Látal, 2009): žáci mohou provádět experimenty z libovolného místa a v libovolném čase, nejsou omezeni pouze na vyučovací hodiny; experiment je kdykoliv připraven a sestaven k měření a odpadá tím jeho zdlouhavé a někdy náročné sestavování; některé pokusy mají svá specifika právě pro dané měřící místo (např. výpočet tíhového zrychlení g, který lze provést z doby kmitu matematického kyvadla,

není konstantní hodnota, ale závisí mj. i na zeměpisné šířce místa měření), žáci získávají možnost porovnávat výsledky experimentů ze vzdálených laboratoří se svými vlastními pokusy, které provádějí ve školních laboratořích; z bezpečnostních důvodů není v klasických školních laboratořích možné provádět nebezpečné experimenty, ve vzdáleně ovládaných laboratořích toto nebezpečí pro experimentátora zcela odpadá a na rozdíl od virtuálních simulací pracují žáci se skutečnými měřícími pomůckami a nástroji.

Výraznou nevýhodou však je závislost na technických prostředcích, které pracují s různou mírou spolehlivosti a jsou energeticky vázané, např. při výpadku elektřiny výuka nemůže probíhat.

Virtuální laboratoř umožňuje realizovat počítačové modelování a simulace, u kterých může uživatel interaktivně měnit parametry studovaných dějů a pracovat s údaji, které nemůže reálně zjistit (srov. Jenisová, 2011). Celý experiment je naprogramován a žák může do běhu programu aktivně zasahovat. Ovlivňuje proměnné a následně získává výsledek. Schematicky je virtuální laboratoř zobrazena na obr. 3.

Výzkumy výuky podporované virtuálními nebo vzdálenými experimenty u nás nejsou obvyklé, výjimku tvoří rozsahově menší sonda Látala (2011). Její závěry prokazují, že četnosti fyzikálních pokusů ve výuce na SŠ jsou často velmi nízké a využití internetu ve výuce fyziky není častým jevem. 92 % studentů také uvedlo, že se ve výuce fyziky na SŠ nikdy nesetkali se vzdáleně ovládanými experimenty. Z další otázky ovšem vyplynulo, že by studenti přivítali tento typ experimentů ve výuce fyziky na SŠ. Nemělo by však být cílem nahradit nebo vytlačit klasické školní experimenty na úkor vzdáleně ovládaných.

Obr. 3
Uspořádání a princip virtuální laboratoře

školy. Především byl vytýkán přístup k dítěti, ale i uspořádání obsahu vzdělávání a použité metody, výchova měla těžiště vně dítěte. Jak uvádí Uher (1971), těžiště bylo především v látce, škola pěstovala neživotné knižní znalosti („Buchwissen") vycházející ze standardizované, uniformní koncepce, nepřihlížela k individualitě žáka a k jeho zájmu. Naproti tomu kupř. Úlehlova vídeňská škola byla založena na praktickém poznávání žáků, proto jeho škola byla vybavena mnoha pracovnami a laboratořemi. Dospělí okolo dětí byli spolupracovníky a pomocníky při jejich experimentech a pozorování (Svatoš, 2013). Přírodopis v Úlehlově pokusné škole byl plný biologie. V jeho třídě se líhnuli motýli, byli hlemýždi, akvária, v oknech květináče s obilím. Žáci skutečně pozorovali denní pochod růstu, fyziologických změn, zapisovali a zkoumali sami, sestavovali si třeba botanické hádanky a učitelka Hrejsová nikdy nevykládá podle učebnice, ale počínala vlastním podrobným pozorováním, hned popularizovala svá pozorování tím, že z nich sestavovala prosté, jednoduché pohádky (Pražák, 1927). Jak uvádí Rýdl (Koťa, Rýdl, 1992), Úlehla věřil dětem a dával jim prostor pro vlastní práci, aby se vyvíjely podle svého tempa, zájmů a schopností rozumových i citových. Hlavním pramenem poznání pro děti byl experiment, osobní zážitky, vlastní činnost, během níž objevovaly zákony a neučily se tak jen definice.

Z historického hlediska pozoruhodné poznatky v souvislosti s experimenty zmiňuje i Šindelář (1932): „Dlouhé psané návody činní žáky bezradnými, neboť při největší péči o srozumitelnost narážejí na velkou chudobu pojmů a touha po manipulaci s pomůckami u pokusného stolu, která je u všech téměř živelná, nedá klidně sledovati krok za krokem pokyny návodů. Jisto je, že 11letému a 12letému dítěti zůstává experiment účelem a ne prostředkem, ač je těší každý zajímavý a praktický objev, který činní na svůj vrub, k dedukcím a vyvozování pouček necítí se ani nejschopnější povolán bez pomoci učitele. V některých třídách se jeví chvat při práci, neboť aktivní zpracování celé látky učebním plánem předepsané a čas k tomu vyměřený se nedají uvést v rovnováhu. Mají-li žáci experimentovati důsledně a prováděti svá pozorování, je k tomu potřeba mnoho času, a nedostává se ho na ostatní stejně potřebné činnosti, jako je kontrola a doplnění poznatků z pokusů údaji knihy, úkoly a cvičení, aplikace, porady úvodní a závěrečné, zavádění, přezkoušení žáka, když je hotov s úkolem určitého problému, referáty, testy, vycházky."

Je zřetelné, že školní experiment má ve vzdělávání dlouhodobou historii a dílčím způsobem byl v zájmu řady předních pedagogů. Systematický pedagogický výzkum však chybí, což se v současnosti projevuje zejména ve vazbě na rozvoj experimentálního technologického zázemí ve školách.

Závěrem lze uvést přehled aktuálních problémů, které je žádoucí řešit: realizovat výzkumná šetření orientovaná na přínos školního experimentování s ohledem na dosahování výukových cílů; v širších souvislostech a v mezinárodním kontextu analyzovat obecné principy školního experimentování; prostřednictvím teoretických a empirických studií rozšířit teorii oborových didaktik a přispět ke kompatibilitě pedagogických vý-

zkumů a výzkumů v oborových didaktikách; vytvářet vhodné podmínky pro realizaci školních experimentů na úrovni kurikulární, materiálního zabezpečení i patřičného rozvoje kompetencí učitelů a rozvíjet metodiku školního experimentování v rámci jednotlivých oborových didaktik.

Literatura

Alexiou, A., Bouras, Ch., Giannaka, E. (2005). Virtual Laboratories in Education. *Technology Enhanced Learning*. 171, 19–28.

Beneš, P. (1982). *Školní chemický experiment.* Praha: PedF UK. Kandidátská disertační práce.

Bílek, M. (1997). Školní chemický experiment s využitím počítače. *Chemické listy.* 91, 1074–1080.

Böhmová, H., Šulcová, R. (2007). Alternativní využití experimentu v chemickém vzdělávání. *5. ročník konference Alternativní metody výuky 2007*. [převzato z: http://everest.natur.cuni.cz/konference/2007/prispevek/bohmova.pdf].

Černá, B. (1995). *Školní pokusnictví.* Brno: MU.

Dalgarno, A. B., Bishop, A. G., Adlong, W., & Bedgoo, D. R. (2009). Effectiveness of a Virtual Laboratory as a preparatory resource for Distance Education chemistry students. *Computers & Education.* 53, 3, 853–865.

Filipec, J. a kol. (1994). *Slovník spisovné češtiny.* Praha: Academia.

Fronek, J. (2005). *Velký česko-anglický slovník.* Praha: Leda.

Gerhátová, Ž. (2011). Úloha experimentu v primárnom prírodovednom vzdelávaní. In *Sborník z mezinárodní konference TVV 2011*, 272–275.

Grecmanová, H. (2008). Zvýšil se zájem žáků ZŠ o fyziku, chemii a matematiku? In *Nové metody propagace přírodních věd mezi mládeží*. Olomouc: UP, 22–26.

Harms, U. (2000). Virtual and remote labs in physics education. *Second European Conference on Physics Teaching in Engineering Education.* Budapest, Hungary.

Jenisová, Z. (2011). Vzdialené a virtuálne laboratoria. In Hašková, A. Pisoňová, M. Bitnerová, M. a kol. *Didaktické prostriedky jako optimalizačný faktor procesu vzdelávania.* Hradec Králové: Gaudeamus.

Kábrt, J. a kol. (2000). *Latinsko/český slovník.* Praha: Leda.

Kašpar, E. a kol. (1978). *Didaktika fyziky.* Praha: SPN.

Koloros, P. (1999). *Technika a didaktika školních chemických pokusů I.* České Budějovice: JČU.

Kostelníková, M. & Ožvoldová, M. (2011) Svet v pohybe – interaktívna pomôcka s využitím experimentovania cez internet. *eLearning 2011*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Koťa, J. & Rýdl, K. (1992). *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu: Příspěvky k filos. výchovy.* Praha: UK.

Kropáč, J. a kol. (2004). *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly.* Olomouc: PdF UP.

Látal, F. (2011). Vernier a LabVIEW ve vzdálených laboratořích. In *Veletrh nápadů učitelů fyziky.*

Lepil, O. (2010) *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů.* Olomouc: UP.

Lisalová, J. & Lustig, F. (2004). E-learning a laboratoře on-line. In *III.Národní konference Distanční vzdělávání v České republice.* Praha: CSVŠ.

Lustigová, Z., Mechlová, E., Malčík, M. & Lustig, F. (2009). A new e-learning strategy for cognition of the real world in teaching and learning Science. *The New Educational Review.* 17, 17, 305–318.

Morozov, M. Y., Tanakov, A., Gerasimov, A., Bystrov, D. & Cvirco, E. (2004). Virtual chemistry laboratory for school education. *Advanced Learning Technologies*. 605–608.

Nedic, Z., Machotka, J. & Nafalski, A. (2003). Remote laboratories versus virtual and real laboratories. *Frontiers in Education*. FIE 2003 33rd Annual. 31–36.
Onderová, Ľ. (1997). Netradičný fizikálny experiment a jeho miesto vo vyučování fyziky. In *Prírodovedné vzdelanie pre 21. storočie, zborník z konferencie Didfyz 96*. Nitra.
Pachmann, E., Banýr, J., Borovička, J. & Halbych, J. (1982) *Technika a didaktika školních chemických pokusů I*. Praha: SPN.
Petráčková, V., Kraus, J. a kol. (1995). *Akademický slovník cizích slov.* Praha: Academia.
Podroužek, L. (1997). *Prvouka a přírodověda s didaktikou III.* Plzeň: ZČU.
Podroužek, L. (2003). Přírodovědné experimenty a pozorování jako prostředek rozvoje myšlení žáků primární školy. *Pedagogické rozhľady*, 12, 4, 26–29.
Pražák, F. (1927). *Počátky české školy pokusné.* Praha: B. Kočí.
Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
Solárová, M. (2007). *Význam praktické výuky chemie*. Hradec Králové: NIDV.
Svatoš, T. (2013). *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu*. (cit. 12. 5. 2013). [převzato z: http://www.kky.tul.cz/personal/ladislav_perk/Psychologie/ Materialy/S/Obecn%E1%20pedagogika/Reform_Pg_clanek_katedra.pdf].
Šimik, O. (2011). Žák v páté třídě jako řešitel přírodovědného pokusu – analýza pracovních listů žáků. In *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: MU.
Šindelář, A. (1932). *Pražské pokusné reformní školy.* Praha: Státní nakladatelství.
Škoda, J. & Doulík, P. (2009). Lesk a bída školního chemického experimentu. In *Výzkum, teorie a praxe v didaktice chemie XIX. 1. část: Původní výzkumné práce, teoretické a odborné studie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
Trnová, E. & Trna, J. (2011). Přírodovědně nadaní žáci a IBSE. In *Nadaní žáci ve škole.* Brno: MU.
Uher, B. (1971). *Nové školy v předválečném Československu*. Praha: UK.

Kontakt na autora:
PaedDr. PhDr. Jiří Dostál, Ph.D.
Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta UP,
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel.: +420 585 635 813
E-mail: j.dostal@upol.cz

Přírodopis v očích žáků 2. stupně základních škol

Jana Vlčková, Milan Kubiatko

Abstrakt

Postoje žáků k určitému předmětu mohou ovlivňovat jejich úspěšnost v daném předmětu, proto by zkoumání postojů mělo být jednou ze základních ze základních součástí pedagogického výzkumu. Cílem výzkumného šetření bylo pomocí výzkumného nástroje zjistit postoje žáků druhého stupně základních škol k vyučovacímu předmětu přírodopisu. Dále bylo kladeno za cíl ověřit vliv genderu, bydliště a ročníku, který žáci navštěvují, na postoje k přírodopisu. Výzkumný nástroj obsahoval jednatřicet pětistupňových položek Likertova typu rozdělených do čtyř dimenzí. Vliv nezávislých proměnných byl zjišťován i dle jednotlivých dimenzí. Dále byl analyzován i vztah mezi jednotlivými dimenzemi navzájem. Výzkumu se zúčastnilo 363 žáků pěti základních škol. Celkový postoj žáků k přírodopisu se ukázal jako neutrální. Dívky projevily pozitivnější postoje oproti chlapcům a pozitivnější postoje se ukázaly u žáků z vesnic oproti žákům z města. Nejvyšší skóre dosahovali žáci šestých tříd, naopak nejnižšího skóre dosáhli žáci devátých tříd. Žáci z vesnického prostředí dosahovali pozitivnější postoje oproti žákům z města.

Klíčová slova: dotazník, postoje, přírodopis, žáci druhého stupně ZŠ

The biology in the eyes of lower secondary school pupils

Abstract

The pupils attitudes toward subject could positively affected the pupils achievement, therefore the investigation of pupils attitudes should be essential part of educational research. The main aim of the investigation was to find out pupils' attitudes towards biology by using a questionnaire as a research tool. Moreover the partial aims were to find out influence of gender, residence and grade level on the pupils' attitudes towards biology. The questionnaire comprised of 31 5-point items of Likert type divided into four dimensions. In addition, the influence of independent variables was found out on the four dimensions mentioned above. Furthermore, the correlation between the dimensions was analyzed as well. In total, 363 pupils from five primary schools were respondents of research. The girls had got more positively attitudes toward biology in comparison with boys, the youngest pupils achieved highest score and the oldest pupils achieved the lowest score. The pupils from rural environments had perceived biology more positively in comparison with pupils from urban environment.

Key words: questionnaire, attitudes, biology, lower secondary school pupils

Úvod

V dnešní době je moderní věnovat se jazykům, studiu práv či ekonomie. Řadě lidí se to jeví jako výhodné zaměření do dnešní doby. Ovšem přírodovědné obory, a tím i přírodopis, resp. biologie, přinášejí řadu důležitých a významných zjištění, která společnost posouvají dále a přispívají k jejímu rozvoji. Zabývají se prostředím člověka a snaží se najít řešení řady problémů, s nimiž se lidé potýkají. Pokud tedy žáci na základních školách získají negativní postoje k přírodopisu, je pravděpodobné, že to povede k vyloučení přírodopisu jako oboru jejich dalšího vzdělávání. Zjištění postojů k předmětu a jeho oblíbenost je základním předpokladem pro poznání, jak pozitivně ovlivňovat vnímání daného předmětu.

1 Výzkumná šetření týkající se přírodopisu/biologie

Některé výzkumy se zabývají postoji k biologii, resp. přírodopisu, na jiném stupni vzdělávání, další řeší postoje k jiným přírodovědným předmětům nebo postoje k přírodovědným předmětům společně. Vzhledem k malému počtu výzkumů, které řeší konkrétně postoje žáků druhého stupně základních škol k přírodopisu, jsou do rešerše literatury zahrnuty i výzkumy týkající se odlišné věkové skupiny respondentů.

Prokop, Tuncer & Chudá (2007) zjišťovali úroveň postojů k přírodopisu u žáků druhého stupně základních škol. Autoři zjistili pozitivní vztah žáků k přírodopisu. Jako nejčastější důvod k oblíbenosti přírodopisu žáci uváděli kontakt s živými rostlinami a živočichy. Přírodopis uvádějí jako vyučovací předmět více populární mezi mladšími žáky a děvčaty. Zeidan (2010) se zaměřil na zkoumání postojů žáku k biologii a na to, jak žáci vnímají prostředí, ve kterém se odehrává vyučování biologie. Do úvahy byly brány nezávislé proměnné jako gender a bydliště respondentů. Autor uvádí pozitivní vtah mezi postoji k biologii a vyučovacím prostředím biologie. Dále autor zjistil pozitivnější postoj k biologii u děvčat v porovnání s chlapci. V případě bydliště respondentů nebyl ve výsledcích nalezen rozdíl.

Z dalších studií se postoji studentů k přírodopisu resp. biologii, zabývala práce Trumpera (2006), který považuje za příčinu vzniku negativních postojů studentů jejich špatný názor na hodiny přírodopisu. Autor svůj výzkum zaměřil na studenty středních škol. Dále zjistil vyšší dosažené skóre v postojích k biologii oproti jiným přírodovědným předmětům. Celkové skóre, které bylo dosaženo v postojích k přírodopisu, však bylo neutrální. V tomto výzkumu dívky vykazovaly pozitivnější postoje k přírodopisu.

Ekici & Hevedanli (2010) zkoumali postoje středoškolských studentů k biologii. Celkový postoj středoškolských studentů se ukázal jako neutrální. Jednou ze zkoumaných nezávislých proměnných byl gender. Přičemž pozitivnější postoj byl na straně dívek. Také se projevil statisticky významný rozdíl mezi studenty prvního a druhého ročníku (pozitivnější postoje byly na straně studentů druhého ročníku). Statisticky významný rozdíl byl zjištěn i mezi studenty prvního a třetího ročníku (pozitivnější postoje na straně studentů prvního ročníku).

Telli, Rakici & Cakiroglu (2002) prováděli v Turecku výzkum na téma Učební prostředí a postoje studentů k biologii. Analýza dat vedla ke zjištění, že studenti tureckých středních škol obecně vnímají učební prostředí v biologii pozitivně. Významný rozdíl byl zjištěn ve vnímání učebního prostředí biologie podle genderu v prospěch dívek. Usak & kol. (2009) zjišťovali úroveň postojů k biologii studentů vysokých škol. Autoři neidentifikovali rozdíl v preferenci biologie mezi studenty a studentkami, stejně tak nebyl nalezen rozdíl mezi posluchači biologie a posluchači jiných předmětů.

V srpnu 1997 Rogers & Ford publikovali výzkum na téma Faktory ovlivňující postoje studentů k biologii. Negativní vztah se projevil mezi očekávanou známkou a získanými postoji k biologii. Stejný vztah byl i mezi aktuální známkou a postoji k biologii. Naopak pozitivní korelace se ukázala mezi očekávanou známkou a aktuální známkou. Statisticky nevýznamné byly nezávislé proměnné odstudovaná doba studia, věk a počet předchozích biologických předmětů.

Výše uvedené výzkumy se sice zaměřují na zkoumání postojů k přírodopisu, resp. biologii, na různých stupních škol, ale zkoumají často vliv podobných nezávislých proměnných. Mezi jednu ze základních patří gender (Prokop, Tuncer & Chudá 2007, Zeidan 2010, Trumper 2006, Ekici & Hevedanli 2010, Telli, Rakici & Cakiroglu 2002). Další častou

zkoumanou nezávislou proměnnou je bydliště (Zeidan 2010). Zkoumán je i vliv navštěvovaného ročníku (nebo věku žáků) na postoje (Prokop, Tuncer & Chudá 2007, Ekici & Hevedanli 2010, Telli, Rakici & Cakiroglu 2002, Rogers a Ford 1997). Autoři do svých výzkumů zahrnují i další proměnné, které nebývají tak časté, např. vliv studijního úspěchu (Ekici & Hevedanli 2010) nebo vliv učebního prostředí (Telli, Rakici & Cakiroglu 2002). Na základě výzkumů těchto výsledků byly stanoveny hypotézy tohoto výzkumu.

2 Cíle, výzkumné otázky a hypotézy

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit postoje žáků druhého stupně základních škol k vyučovacímu předmětu přírodopis. Tento cíl byl dále rozvíjen dílčími cíli:

1. zjistit vliv genderu na postoje,
2. zjistit míru vlivu ročníku, který žáci navštěvují, na utváření postojů,
3. objasnit míru ovlivnění postojů bydlištěm žáků.

Na základě cílů práce byly stanoveny výzkumné otázky:

1. Jaký vliv má na postoje k přírodopisu gender?
2. V jaké míře ovlivňuje ročník, který žáci navštěvují, postoje k přírodopisu?
3. Jak působí bydliště na postoje žáků k přírodopisu?

Hypotézy navazují na výzkumné otázky:

1. Dívky mají pozitivnější postoje k přírodopisu než chlapci.
2. Čím nižší ročník žáci navštěvují, tím pozitivnější zaujímají postoje k přírodopisu.
3. Žáci z města mají pozitivnější postoje k přírodopisu oproti žákům z venkova.

3 Metodologie

3.1 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník. První část dotazníku obsahovala demografické položky: gender, třída, bydliště a oblíbený předmět. Dále dotazník obsahoval postojovou část tvořenou pětistupňovými škálami Likertova typu, které byly formulované v pozitivním (18 položek) i negativním (13 položek) smyslu. Výzkumný nástroj byl ověřen v předvýzkumu a dále upravován na základě výsledků konfirmační faktorové analýzy. Celkově byl redukován na 31 položek. Podrobný popis rozdělení položek do okruhů obsahuje kapitola 4.3.

3.2 Respondenti

Výzkum zahrnoval celkem 363 respondentů z pěti základních škol. Rozložení respondentů v jednotlivých kategoriích demografických položek souhrnně ukazuje tabulka 1.

Tabulka 1
Rozložení respondentů dle demografických položek

Demografické položky		Počet respondentů
Gender	dívky	192
	chlapci	171
Třída	6.	65
	7.	95
	8.	98
	9.	105
Bydliště	město	207
	vesnice	156
Oblíbený předmět	neuvedeno	113
	humanitní předměty	60
	přírodovědné předměty	57
	technické předměty	34
	výchovné předměty	99
Celkem		363

3.3 Analýza získaných dat

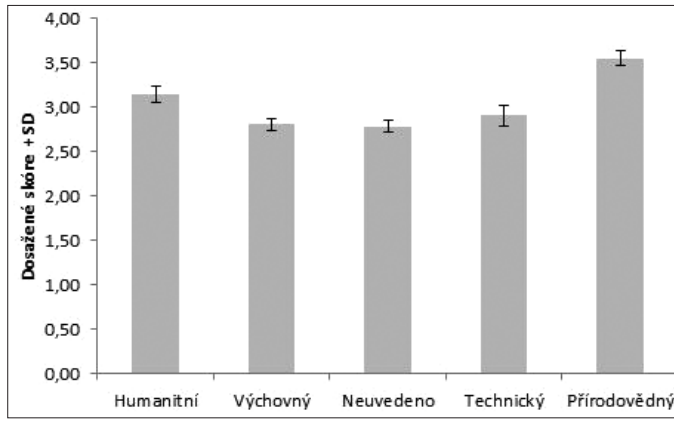
Výzkumný nástroj byl administrován na pět základních škol (tři ve městě a dvě na venkově). Dotazník byl žákům rozdán samotným výzkumníkem v případě městských škol, na venkovských školách dotazník zadávali příslušní vyučující, kteří byli poučeni o tom, jak s výzkumným nástrojem zacházet. Všichni žáci byli upozorněni na anonymitu dotazníku. Žáci měli na vyplnění dotazníku neomezený čas, doba potřebná na vyplnění dotazníku se pohybovala v rozmezí 10-20 minut.

Za účelem kvantitativního vyhodnocování výzkumného nástroje byly jednotlivé položky překódovány do číselné podoby. Pozitivně formulované položky byly kvantifikovány od 1 (zcela nesouhlasím) po 5 (zcela souhlasím). Negativně formulované položky byly překódovány opačně. Nízké skóre indikovalo negativní postoj a vysoké skóre pozitivní postoj. Neutrální postoj indikovalo skóre v rozmezí <2,75; 3,25>.

Spolehlivost výzkumného nástroje byla zjišťována pomocí Cronbachovo alfa (α = 0,92), které indikuje vysokou spolehlivost výzkumného nástroje (Nunnaly 1978). Za jednotlivé dimenze se Cronbachovo alfa pohybovalo od 0,54 do 0,92. V neposlední řadě

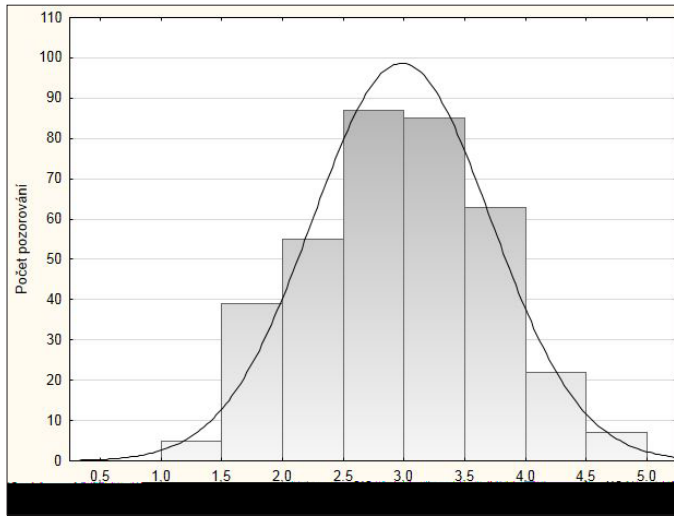
pro ověření souběžné validity byl zjišťován vliv oblíbeného předmětu na postoje k přírodopisu. Statisticky významný rozdíl byl zjištěn i dle oblíbeného předmětu ($F = 15,07$, $p < 0,05$). Nejpozitivnější se ukázaly postoje u žáků s nejoblíbenějším přírodovědným předmětem, což indikuje platnost výzkumného nástroje. Dosažené skóre dle oblíbeného předmětu je vidět v grafu 1.

Graf 1
Dosažené skóre dle oblíbeného předmětu



Pro ověření použití vhodných statistických metod byl použit Kolmogorův-Smirnovův test, jehož výsledek poukazuje na normální rozložení dat ($d = 0,04$; $p > 0,20$). Zjištěné výsledky povolily využití parametrických statistických metod. Normální rozložení dat je vidět na grafu 2.

Graf 2
Rozložení dat



Pro ověření rozdělení položek do dimenzí a vhodnosti položek byla použita konfirmační faktorová analýza. Na základě jejích výsledků byl výzkumný nástroj dále upraven k lepšímu využití pro měření postojů žáků druhého stupně základních škol k vyučovacímu předmětu přírodopis. Pro ověření vhodnosti použití faktorové analýzy byl použit Kaiser-Meyer-Olkin test a Bartlettův test sféricity. Hodnota KMO testu byla 0,93 a hodnota Bartlettova testu činila $\chi^2 = 6097{,}27$; $p < 0{,}001$. Hodnoty testů určují vhodnost použití faktorové analýzy.

Použitím konfirmační faktorové analýzy s Varimax rotací byly zjištěny 4 dimenze s vlastním číslem větším než 1,00. Přesné výsledky faktorové analýzy a rozložení položek do jednotlivých dimenzí jsou uvedeny níže v tabulce 2. Tyto dimenze vysvětlovaly 45,16 % celkového rozptylu. Nejvíce ho bylo vysvětleno dimenzí 1 (23,53 %). Do analýzy dat nebylo zahrnuto 8 položek.

Tabulka 2
Výsledky konfirmační faktorové analýzy

		α	I.	II.	III.	IV.
(I)	**Přírodopis jako vyučovací předmět**	0,92				
(1)	Přírodopis je zajímavější než ostatní předměty		**0,63**	0,29	0,03	0,11
(2)	Přírodopis mám raději než ostatní předměty.		**0,69**	0,27	–0,05	–0,03
(5)	Nemám rád hodiny přírodopisu.		**0,65**	0,18	0,14	0,20
(8)	Rád bych měl hodiny přírodopisu co nejčastěji.		**0,60**	0,28	–0,01	0,01
(9)	Na hodinách přírodopisu se nudím.		**0,64**	0,25	0,05	0,29
(10)	Rád bych učil přírodopis, když vystuduji.		**0,48**	0,34	–0,01	0,00
(19)	Těším se na hodiny přírodopisu.		**0,71**	0,39	–0,02	0,16
(22)	Nemám rád našeho učitele přírodopisu.		**0,59**	–0,05	0,06	0,33
(26)	Přírodopis mě zajímá jen kvůli našemu učiteli přírodopisu.		**0,54**	–0,04	–0,16	0,05
(29)	Přírodopis je mi cizí.		**0,63**	0,24	0,22	0,25
(30)	Nemám rád čtení přírodovědných knih.		**0,57**	0,19	0,12	0,07
(31)	Hodiny přírodopisu jsou pro mě zábavné.		**0,66**	0,32	–0,09	0,17
(33)	Když slyším slovo „přírodopis“, mám pocit odporu.		**0,73**	0,10	0,20	0,06
(35)	Nenávidím hodiny přírodopisu.		**0,76**	0,23	0,14	0,15
(38)	Přírodopis je zbytečný předmět.		**0,65**	0,25	0,15	0,31
(II)	**Neformální vzdělávání**	0,82				
(11)	Rád bych dělal pokusy týkající se přírodopisu doma.		0,19	**0,61**	0,09	0,16
(12)	Rád bych se staral o zvířata na farmě.		0,14	**0,63**	–0,03	0,11
(17)	Rád sbírám různé kameny.		0,14	**0,58**	0,11	0,15
(18)	Rád bych věděl, jak se vyrábí mléčné produkty, jako je např. sýr.		0,19	**0,58**	–0,06	0,13
(23)	Rád sleduji přírodopisné filmy v televizi.		0,20	**0,67**	0,09	0,03
(24)	Návštěva muzea patří mezi mé oblíbené činnosti.		0,18	**0,69**	0,00	–0,08
(25)	Rád chodím do ZOO.		0,17	**0,57**	0,03	0,02
(28)	Rád chodím do přírody sbírat houby.		0,22	**0,56**	0,11	0,09
(36)	Vědomosti o přírodě jsou důležité pro porozumění jiným předmětům.		0,17	**0,46**	0,08	0,32
(III)	**Náročnost**	0,54				
(4)	Přírodopis je velmi málo užitečný pro společnost.		0,21	0,10	**0,47**	0,31
(13)	Hodiny přírodopisu jsou pro mě náročné.		0,36	0,20	**0,50**	0,01
(16)	Musím se velmi snažit, abych pochopil učivo přírodopisu.		0,27	–0,08	**0,63**	–0,17
(32)	Na hodinách přírodopisu jsem pod neustálým napětím.		–0,06	–0,06	**0,59**	–0,06
(IV)	**Zájem**	0,60				
(14)	Na hodinách přírodopisu používáme mnoho zajímavých pomůcek.		0,33	0,20	–0,23	**0,59**
(21)	Práce s živým materiálem na hodinách je velmi zajímavá.		0,18	0,42	–0,14	**0,57**
(37)	Na hodinách přírodopisu nepoužíváme žádné pomůcky.		0,33	–0,13	0,00	**0,50**

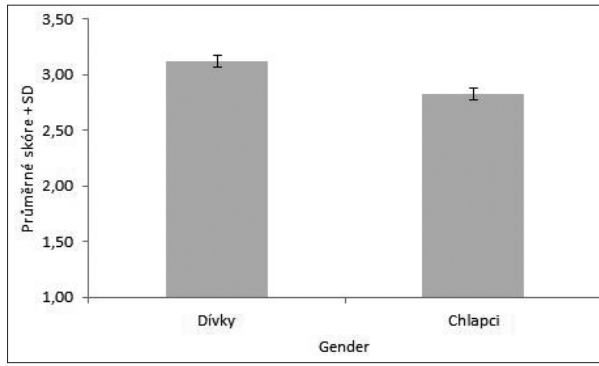
		α	I.	II.	III.	IV.
vlastní číslo			7,00	5,20	1,97	2,94
rozptyl (%)			0,18	0,13	0,05	0,08
Vyřazené položky						
(3)	Přírodopis může být nápomocný při hledání léku proti nemocem jako např. rakovina.		0,08	0,30	0,07	0,38
(6)	Měli bychom věřit všemu, co nám řeknou přírodovědci.		0,20	0,30	–0,20	0,20
(7)	Přírodopis snižuje moje porozumění přírodě.		0,24	0,13	0,43	0,40
(15)	Učitel nám vysvětluje učivo přírodopisu velmi zajímavě.		0,46	0,19	–0,17	0,49
(20)	Baví mě dělat přírodopisné experimenty.		0,12	0,57	–0,02	0,46
(27)	Přírodopisné experimenty mi pomáhají při rozvoji mých schopností.		0,26	0,46	0,00	0,51
(34)	Při pokusech se cítím nervózní.		0,04	0,06	0,40	–0,07
(39)	V hodinách přírodopisu se vždy dozvím zajímavé věci.		0,37	0,08	–0,07	–0,37

Na zjišťování statisticky významných rozdílů mezi skupinami nezávislých proměnných byly použity testy induktivní statistiky. Konkrétně pro výpočet byla použita analýza rozptylu (ANOVA), kde demografické položky plnily úlohu nezávislé proměnné a skóre z postojové části bylo určené jako závislá proměnná. Na zjišťování rozdílů u nezávislých proměnných, které obsahovaly více než dvě skupiny (třída, oblíbený předmět), byl dále použit post-hoc test (Fisherův LSD). Vztahy mezi jednotlivými dimenzemi byly měřeny za použití Pearsonova korelačního koeficientu.

4 Výsledky

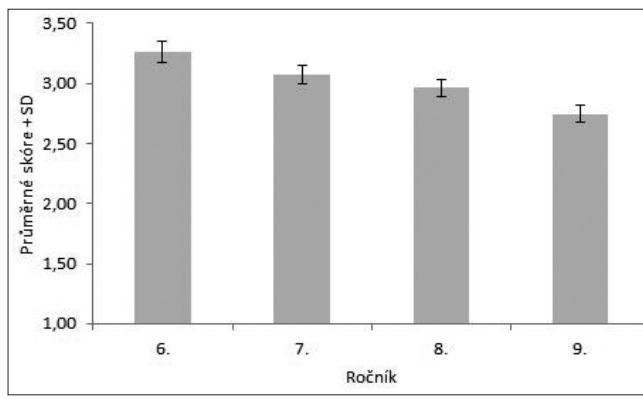
Celkové skóre ($x = 2,98$) indikovalo neutrální postoj žáků k vyučovacímu předmětu přírodopis. Mezi dívkami a chlapci se ukázal statisticky významný rozdíl v postojích k přírodopisu ($F = 8,13$; $p < 0,05$). Výsledky ukazují, že dívky vnímají přírodopis pozitivněji než chlapci (graf č. 3). Dosažené průměrné skóre a směrodatná odchylka jsou uvedeny v tab. 3.

Graf 3
Postoje k přírodopisu dle genderu



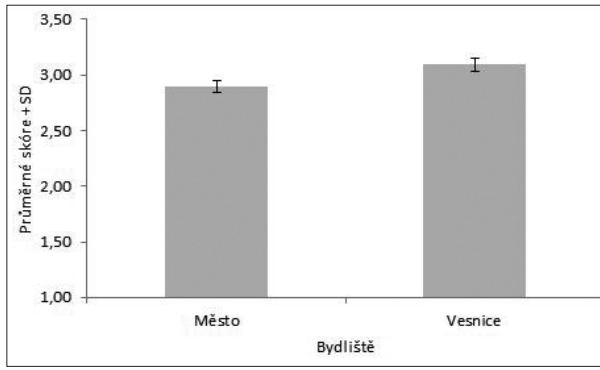
Dále byl zjišťován vliv ročníku, který žáci navštěvují, na postoje k přírodopisu. Analýza rozptylu odhalila statisticky významný rozdíl u této nezávislé proměnné ($F = 6,14$; $p < 0,05$). Fisherův LSD post hoc test rozpoznal statisticky významný rozdíl s pozitivnějšími postoji u žáků šestých tříd oproti žákům osmých a devátých tříd. Další statisticky významný rozdíl se ukázal u žáků sedmých a devátých tříd a statisticky významný byl i rozdíl mezi žáky osmých a devátých tříd. Nejvyšší skóre dosahovali žáci šestých tříd, naopak nejnižšího skóre dosáhli žáci devátých tříd (graf 4). Dosažené průměrné skóre a směrodatná odchylka jsou uvedeny v tab. 3.

Graf 4
Postoje k přírodopisu dle ročníku



Po aplikaci analýzy rozptylu byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi žáky bydlícími ve městě a na venkově ($F = 7,24$; $p < 0,05$). Pozitivnější postoje se ukázaly u žáků z vesnice oproti žákům z města (graf 5). Dosažené průměrné skóre a směrodatná odchylka jsou uvedeny v tab. 3.

Graf 5
Postoje k přírodopisu dle bydliště



Tab. 3
Průměr a směrodatná odchylka dle celkového skóre

Proměnná		Průměr	Směrodatná odchylka
Gender	chlapci	2,83	0,06
	dívky	3,12	0,05
Ročník	6.	3,26	0,09
	7.	3,07	0,07
	8.	2,96	0,07
	9.	2,74	0,07
Bydliště	město	2,90	0,05
	vesnice	3,09	0,06

Vliv jednotlivých nezávislých proměnných byl dále zjišťován dle jednotlivých okruhů. Průměrné skóre a směrodatná odchylka dle dimenzí jsou uvedeny v tabulce 4. Průměrné skóre demografických položek a směrodatné odchylky dle dílčích kategorií v dimenzích jsou uvedeny v tabulce 5.

U první dimenze Přírodopis jako vyučovací předmět se projevil statisticky významný rozdíl u všech nezávislých proměnných. Pozitivnější postoje vykazovali žáci z vesnice oproti žákům z města ($F = 5,64$; $p < 0,05$) a dívky oproti chlapcům ($F = 8,38$; $p < 0,05$).

U nezávislé proměnné ročník Fisherův LSD post hoc test ukázal pozitivnější postoje u žáků šestých tříd oproti všem ostatním ročníkům a u žáků sedmých tříd oproti žákům tříd devátých ($F = 6,14$; $p < 0,05$).

U druhé dimenze Neformální vzdělávání analýza rozptylu odhalila statisticky významný rozdíl u demografických položek gender ($F = 14,14$; $p < 0,05$) a ročník ($F = 8,32$; $p < 0,05$). Pozitivnější postoje byly odhaleny u dívek. Aplikace Fisherova LSD post hoc testu odhalila statisticky významný rozdíl mezi šestým a osmým a šestým a devátým ročníkem. Statisticky významný rozdíl byl zjištěn i mezi sedmým a osmým a sedmým a devátým ročníkem. Statisticky významný rozdíl se neprojevil mezi žáky z města a vesnice ($F = 2,84$; $p = 0,09$).

U třetí dimenze Náročnost byl zjištěn statisticky významný rozdíl u nezávislé proměnné gender ($F = 5,04$; $p < 0,05$). Pozitivnější postoje k přírodopisu projevily dívky. Statisticky významný rozdíl mezi žáky z vesnice a města se neprojevil ($F = 2,37$; $p = 0,12$). Analýza rozptylu neukázala statisticky významný rozdíl u zkoumání vlivu ročníku ($F = 2,29$; $p = 0,08$). Fisherův LSD post hoc test odhalil statisticky významný rozdíl mezi žáky sedmých a osmých tříd.

V dimenzi Zájem byl zjištěn statisticky významný rozdíl nezávislých proměnných bydliště ($F = 4,92$; $p < 0,05$), gender ($F = 8,01$; $p < 0,05$) a ročník ($F = 9,12$; $p < 0,05$). Pozitivnější postoj byl zjištěn u žáků z vesnice oproti žákům z města a u dívek oproti chlapcům. V kategorii ročník byl Fisherovým LSD post hoc testem zjištěn statisticky významný rozdíl mezi žáky šestých a osmých a šestých a devátých tříd.

Tab. 4
Dosažené skóre dle dimenzí

	Průměr	Směrodatná odchylka
Přírodopis jako vyučovací předmět	2,84	0,91
Neformální vzdělávání	2,96	0,92
Náročnost	3,37	0,82
Zájem	3,22	1,03

Tab. 5
Průměrné skóre demografických položek a směrodatné odchylky dle dimenzí

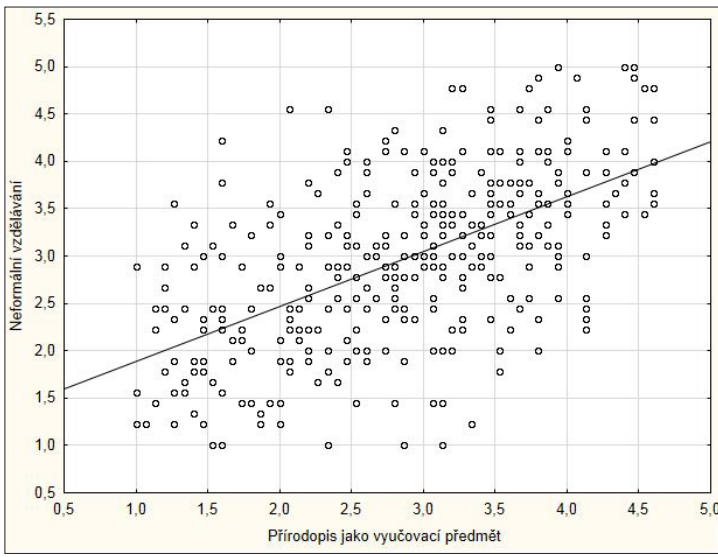
		Bydliště		Ročník				Gender	
		m	v	6.	7.	8.	9.	ch	d
Přírodopis jako vyučovací předmět	Průměr	2,75	2,97	3,19	2,9	2,83	2,59	2,7	2,97
	Směrodatná odchylka	0,06	0,07	0,11	0,09	0,09	0,09	0,07	0,07

		Bydliště		Ročník				Gender	
		m	v	6.	7.	8.	9.	ch	d
Neformální vzdělávání	Průměr	2,89	3,05	3,23	3,17	2,89	2,65	2,77	3,12
	Směrodatná odchylka	0,06	0,07	0,11	0,09	0,09	0,09	0,07	0,06
Náročnost	Průměr	3,32	3,45	3,32	3,23	3,53	3,39	3,27	3,46
	Směrodatná odchylka	0,06	0,07	0,10	0,08	0,08	0,08	0,06	0,06
Zájem	Průměr	3,12	3,36	3,67	3,4	3,08	2,92	3,06	3,36
	Směrodatná odchylka	0,07	0,08	0,12	0,10	0,10	0,10	0,08	0,07

m – město; v – vesnice; ch – chlapci; d – dívky

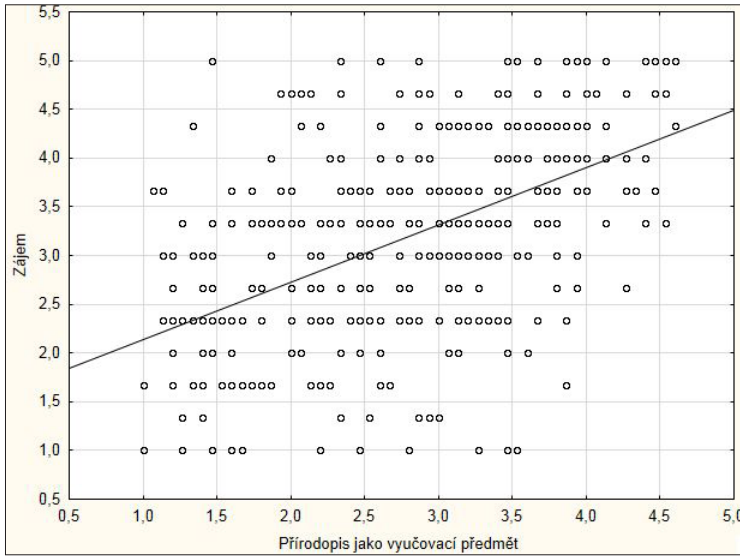
Data byla analyzována i z pohledu vlivu jednotlivých dimenzí mezi sebou navzájem. Mezi všemi dimenzemi navzájem byl zjištěn pozitivní vztah, kromě vztahu dimenze Náročnost a Zájem, kde byl zjištěn téměř neutrální vztah. Výsledky Pearsonova korelačního koeficientu jsou uvedeny v tab. 6 a v grafech 6 až 8.

Graf 6
Korelace mezi dimenzí Přírodopis jako vyučovací předmět a Neformální vzdělávání



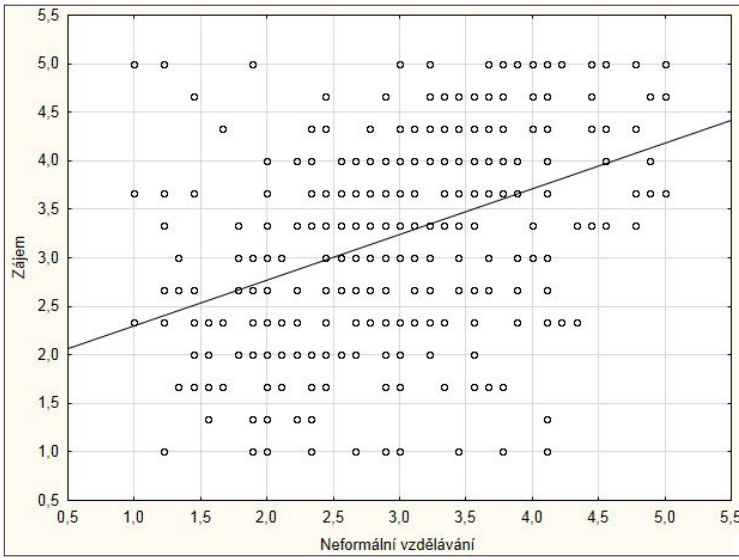
Pearsonův korelační koeficient dále odhalil silný vztah mezi dimenzí Přírodopis jako vyučovací předmět a Zájem (viz graf č. 7).

Graf 7
Korelace mezi dimenzí Přírodopis jako vyučovací předmět Zájem



O něco slabší vztah byl odhalen mezi dimenzí Neformální vzdělávání a dimenzí Zájem (viz graf 8). Výsledky analýzy vztahů mezi dimenzemi jsou uvedeny v tab. 5.

Graf 8
Korelace mezi dimenzí Neformální vzdělávání a Zájem



Tab. 6
Korelace mezi dimenzemi

	Neformální vzdělávání	Náročnost	Zájem
Přírodopis jako vyučovací předmět	0,58*	0,39*	0,52*
Neformální vzdělávání		0,20*	0,42*
Náročnost			0,07

* $p < 0,05$

6 Diskuse

Výzkum se zaměřoval na zjišťování postojů žáků druhého stupně základních škol k vyučovacímu předmětu přírodopis. Dále byl stanovenými hypotézami zjišťován vliv jednotlivých demografických položek (gender, ročník, bydliště) na postoje k přírodopisu. Celkové skóre žáků v postojích k přírodopisu se ukázalo jako neutrální. Stejného výsledku u žáků středních škol se ve svém výzkumu dobrali Ekici & Hevedanli (2010). Naopak pozitivní postoje k přírodopisu u žáků druhého stupně základních škol zjistili

Prokop, Tuncer & Chudá (2007). Celkové postoje k biologii tedy nejsou vždy pozitivní, ovšem negativní postoje nebyly zjištěny v žádném z výše uvedených výzkumů. Obsah tohoto vyučovacího předmětu se týká velmi širokého pole reality (od abiotických složek přírody, přes mikroorganismy a bakterie, rostliny a zvířata až ke člověku). Zabývá se jak syntézou složek přírody (např. ekosystémy) tak i analýzou jevů kolem nás (např. genetika), což by mělo vést k blízkosti tohoto předmětu žákům (každý by si měl něco vybrat) a k pozitivním postojům. Neutrální postoj k přírodopisu je tak možná zapříčiněn právě díky příliš širokému rámci.

Významnou součástí práce bylo ověřování stanovených hypotéz. První hypotéza se zaměřovala na demografickou položku gender. Analýza dat potvrdila hypotézu. V práci, kterou publikovali Prokop, Tuncer & Chudá (2007), se rovněž ukázal pozitivnější postoj u dívek. Další práce, která vedla ke stejnému výsledku, byla realizována Zeidanem (2010). Ekici & Hevedanli (2010) rovněž identifikovali pozitivnější postoje k přírodopisu na straně dívek. Gender je tedy faktor, který ovlivňuje postoje k přírodopisu, ovšem na vyšším stupni vzdělávacího systému se tento rozdíl může stírat. Někteří autoři se pokusili vysvětlit, proč a z jakého důvodu vznikají rozdíly v postojích z hlediska genderu. Baker & Leary (1995) došli ke zjištění, že děvčata mají přírodopis relativně ráda, ovšem jejich zájem je ovlivněn jejich okolím, které často nepovažuje přírodovědné předměty za vhodné pro děvčata z hlediska jejich uplatnění v budoucnosti, a proto se vnímání dívek mění v negativnější. Dále autoři uvádějí, že děvčata vnímají fyziku a chemii negativněji. Důvodem je, že nevidí spojitost s lidským tělem a opatrováním lidí. Tato témata naopak vidí děvčata u přírodopisu, což vede k jeho pozitivnějšímu vnímání oproti chlapcům, kteří v přírodovědných předmětech vnímají jako zajímavá jiná témata. Jones, Howe & Rua (2000) se zaměřovali na zjišťování rozdílů v postojích mezi děvčaty a chlapci z hlediska činností vykonávaných v přírodovědných předmětech (nebo s nimi souvisejících). Chlapci uvedli jako zajímavé činnosti pokusy s bakteriemi či různými chemickými látkami, zatímco děvčata preferují činnosti související s péčí o lidské tělo.

Druhá hypotéza operovala s tvrzením, že čím nižší ročník žák základní školy studuje, tím pozitivnější vztah k přírodopisu má. Průměrné skóre dosažené jednotlivými ročníky se opravdu se vzrůstajícím ročníkem snižuje, ovšem ne vždy statisticky významně. Hypotéza nebyla potvrzena. Pozitivnější vztah u mladších žáků nalezl i Prokop, Tuncer & Chudá (2007). Trumper (2006) uvádí, že žáci projevují větší zájem o témata jim blízká, např. biologie člověka, což je v našem školním systému nejčastěji tématem osmého ročníku. Dle tohoto tvrzení lze usuzovat, že žáci osmého ročníku budou vykazovat pozitivnější postoje k přírodopisu oproti žákům jiných ročníků. Tento výsledek však nebyl zjištěn. Žáci osmého ročníku dosáhli vyššího skóre jen oproti žákům ročníku devátého. Autor však výzkum realizoval na středních školách, kde už lze předpokládat užší zaměření žáků. Nejnižší skóre dosáhli žáci v devátém ročníku. Z toho lze usuzovat, že téma tohoto ročníku (neživá příroda: mineralogie, petrologie) není pro žáky příliš atraktivní. Vliv na výsledek může mít i blízký konec studia a především rozhodování

o dalším vzdělávání, případně volbě povolání. Žáci v této situaci mohou vnímat přírodopis jako méně důležitý oproti jiným předmětům. Naopak nejvyššího skóre dosáhli žáci šestých tříd, tento výsledek lze zdůvodnit přechodem z prvního stupně. Ve výuce nižších ročníků se více objevují prvky hry a jiných aktivizujících metod, na které žáci v tomto věku pozitivně reagují.

Třetí hypotéza se zaměřovala na vliv bydliště žáků (Žáci z města mají pozitivnější postoje k přírodopisu oproti žákům z venkova). Tato hypotéza nebyla potvrzena. Pozitivnější postoje se projevily u žáků z venkova. Zeidan (2010), který se taktéž zabýval vlivem bydliště na postoje k přírodopisu, nezjistil významný rozdíl mezi žáky dle bydliště. Učivo přírodopisu může být žákům bližší v každodenním životě, což usnadňuje porozumění probírané látce a tím i její pozitivnější vnímání.

Jednotlivé dimenze spolu většinou navzájem pozitivně korelovaly. Nejsilnější vztah byl nalezen mezi dimenzemi Přírodopis jako vyučovací předmět a Neformální vzdělávání. Je tedy zřejmé, že čím se žáci více zabývali činnostmi souvisejícími s přírodopisem mimo školu, tím vnímali přírodopis pozitivněji. Jediné dimenze, mezi kterými se neukázal vztah, byly Náročnost a Zájem. Dle dosaženého skóre v jednotlivých dimenzích lze usuzovat, že Náročnost je faktor, který ovlivňuje postoje k přírodopisu. Nejvyšší skóre dosáhli žáci v dimenzi Náročnost, což značí, že náročnost nemá negativní vliv na postoje k přírodopisu. U dimenzí Přírodopis jako vyučovací předmět, Neformální vzdělávání a Zájem žáci vykazovali neutrální postoj.

Závěr

Učitelé by se měli snažit zprostředkovat blízkost učiva přírodopisu žákům a ukázat propojenost s každodenním životem. Dalším způsobem, jak rozvíjet pozitivní postoje žáků k přírodopisu, může být využívání moderních technologií ve výuce.

Významný rozdíl byl zjištěn v postojích k přírodopisu u dívek a chlapců a u žáků z města a z vesnice. Učitelé by se měli snažit určit, proč právě žáci z vesnice a proč právě dívky zaujímají pozitivnější postoje a využít tuto informaci u druhé skupiny žáků.

Mnoho žáků neuvedlo žádný oblíbený předmět. Tito žáci získali nejnižší skóre v postojích k přírodopisu. Není právě dobrým ukazatelem, když tolik žáků nejeví hlubší zájem o žádný z předmětů. Každý by měl najít ve škále předmětů vyučovaných na základních školách (od výchovných, přes humanitní, přírodovědné až po technické) nějaký jemu blízký. Podpořit v tomto hledání žáky není jen úkolem učitelů, řada zájmů se utváří a vychází z rodiny, kde se každý primárně socializuje.

Vzhledem k současnému stavu zkoumání je realizace obdobných výzkumů žádána. Prázdné místo ve výzkumném poli se tento výzkum snaží alespoň částečně zaplnit. Stále však zůstávají aspekty tohoto tématu, na které by se měly zaměřit další práce. Tématem například mohou být moderní technologie a jejich vliv na postoje k přírodopisu nebo

jejich využití v hodinách přírodopisu s ohledem na zlepšování studijních výsledků a motivaci. Dále by mohlo jít o zkoumání vlivu náročnosti předmětu nebo úspěšnosti v daném předmětu – to by se mohlo projevit jako významný činitel v ovlivňování postojů k přírodopisu. Do zorného pole výzkumníků by si zasloužila být zahrnuta i proměnná klima třídy. Témata to ovšem zatím nejsou častá ani ve výzkumech řešících podobnou problematiku u jiných předmětů.

Literatura

Baker, D. & Leary, R. (1995). Letting girls speak out about science. *Journal of Research in Science Teaching.* 32, 1, 3–27.

Ekuci, G. & Hevedanli, M. (2010). Analyzing High School Students' Attitudes towards Biology Course in Different Variables. *Journal of Turkish science education.* 7, 4, 97–109.

Jones, M. G., Howe, A. & Rua, M. J. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 84, 2, 180–192.

Nunnally, Jum. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Prokop, P., Tuncer, G. & Chudá, J. (2007) Slovakian students' attitudes toward biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education.* 3, 4, 287–295.

Rogers, W. D. & Ford, R. (1997). Factors that Affect Student Attitude Toward Biology. Bioscene. *Journal of College Biology Teaching*, 23, 2, 3–6.

Telli, S., Rakici, N. & Cakiroglu, J. (2002). Student's Perceptions of Learning Environment in Biology Classrooms and their Attitudes toward Biology. [in Turkish], *V. biannual Meeting of National Science and Mathematics Education Congress*. Middle East Technical University (METU): Ankara, Turkey.

Trumper, R. (2006). Factors Affecting Junior High School Students' Interest in Biology. *Science Education International*, 17, 1, 31–48.

Uşak, M. a kol. (2009). High school and university students' knowledge and attitudes regarding biotechnology. *Biochemistry and molecular biology education*, 37, 2, 123–130.

Zeidan, A. (2010). The relationship between grade 11 Palestinian attitudes toward biology and their perceptions of the biology learning environment. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 5, 783–800.

Kontakt:
Mgr. Jana Vlčková, PaedDr. Milan Kubiatko, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 31, 603 00 Brno
E-mail: 252511@mail.muni.cz

Zjišťování spokojenosti ve škole s využitím dotazníku Servqual

Ilona Kočvarová

Abstrakt

Článek vymezuje pojmy spokojenost a míra spokojenosti z hlediska managementu kvality a pedagogiky. Zároveň varuje před příliš jednostranným vnímáním spokojenosti v oblasti edukace. Dále představuje obecnou metodiku zjišťování spokojenosti ve vzdělávání. Prezentuje nástroj Servqual a jeho teoretická východiska, přičemž se zaměřuje na jeho ověření v praxi sekundární školy, konkrétně zjištění jeho validity a reliability. V závěru shrnuje možnosti a limity aplikace Servqualu v českém edukačním prostředí.

Klíčová slova: spokojenost, míra spokojenosti, zjišťování spokojenosti, Servqual, validita, realiabilita.

Satisfaction Survey at School with the Use of Servqual Questionnaire

Abstract

The article defines concepts of satisfaction and rate of satisfaction from the view of quality management and educational science. At the same time it warns against one-sided account of satisfaction in education. It introduces a general methodology of satisfaction surveys in education. It presents a tool called Servqual, its theoretical background and verification of its validity and reliability at a secondary school. In the conclusion it

summarizes possibilities and limits of Servqual application in Czech educational environment.

Key words: satisfaction, rate of satisfaction, satisfaction survey, Servqual, validity, reliability.

Úvod

Zjišťování spokojenosti je jev, který se stále častěji stává součástí vlastního hodnocení škol. Souvisí především s autoevaluací, v rámci níž se pracovníci škol zaměřují na pravidelné monitorování různých aspektů kvality školy z hlediska vybraných aktérů školního života (žáků, jejich rodičů či zákonných zástupců, pedagogických i nepedagogických pracovníků, ale také absolventů, zřizovatelů, členů rady školy a dalších zainteresovaných stran). Uvědomujeme si, že kvalita školy se výrazně projevuje ve spokojenosti jejích aktérů, je proto naším záměrem spokojenost ve škole sledovat. Tato forma vlastního hodnocení školy je v současnosti považována za jeden z nejdůležitějších ukazatelů kvality školy. *„Mnozí řídící pracovníci ve školství připouštějí, že význam kvality je podstatně vyšší než původně předpokládali, že řízení kvality je především záležitostí lidských zdrojů, nikoliv problémem technickým, a že posláním školy je hlavně naplnění potřeb žáka, nikoliv neustálé zvyšování nákladů na vzdělávání a investice do budov"* (Nezvalová, 2001, 11).

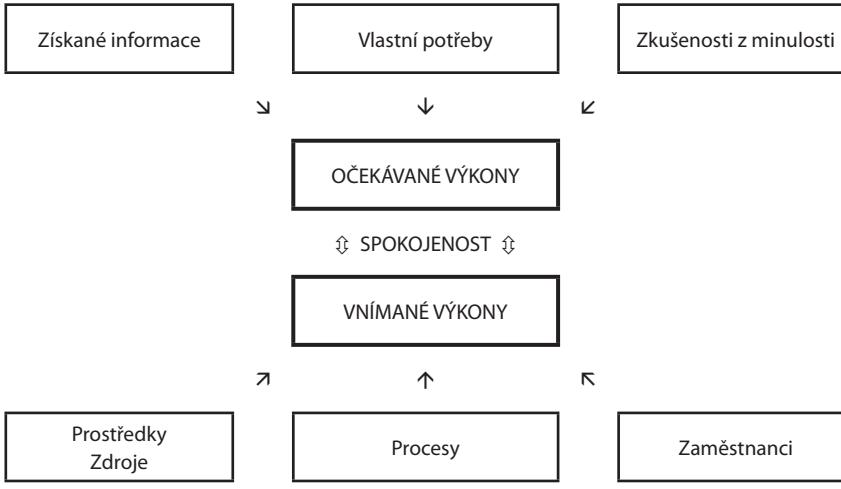
Zjišťování spokojenosti úzce souvisí s filosofií TQM (total quality management), která proniká do škol a na základě které je cílem každé organizace neustálé zlepšování vedoucí ke spokojenosti jejích aktérů (klientů, zákazníků). Množství odborné literatury zaměřené na zjišťování spokojenosti roste jak v oblasti managementu kvality (např. GfK Praha a Incoma Consult, 2004; Nenadál, 2001, 2008), tak v oblasti pedagogiky, kde jsou vyvíjeny či adaptovány metody zjišťování spokojenosti na různých úrovních a z pohledu vybraných aktérů edukace (např. Harvey, 1993; Green, 1994; Oliveira, Ferreira, 2009). Problematika zjišťování spokojenosti však dosud není v oblasti pedagogiky pevně ukotvena. Je nutné k ní přistupovat obezřetně a nepřejímat slepě nástroje, které nebyly vyvinuty přímo pro specifické školské prostředí v České republice.

Cílem článku je představit čtenářům obecnou metodiku zjišťování spokojenosti v edukačním prostředí. Následně se zaměřuje na nástroj Servqual, jeho teoretická východiska a praktickou využitelnost. Pozornost je věnována jeho ověření z hlediska validity a reliability, kterou vykazuje v prostředí české sekundární školy.

1 Spokojenost a její specifika ve škole

Spokojenost můžeme z pohledu obecného managementu kvality zjednodušeně definovat jako míru splnění našich požadavků vůči hodnocené realitě (Půček 2005, 7). Požadavky nebo také svá očekávání deklarujeme „na základě okamžitých vlastních potřeb, minulých zkušeností a informací z okolí, včetně reklamy" (Nenadál 2008, 175). Rozlišujeme také různé stupně spokojenosti. Pokud realita převyšuje očekávání, lze hovořit o *„potěšení"*, pokud je ve shodě s očekáváním, jedná se o *„spokojenost"*, pokud nedosahuje očekávání, jedná se o *„limitovanou spokojenost"* nebo *„nespokojenost"* (Nenadál 2001, 57–59). Výše uvedená definice spokojenosti je přejímána všemi autory, kteří se zjišťováním spokojenosti zabývají na poli obecného managementu (Nenadál 2001, 2008), v oblasti veřejné správy (Půček aj. 2005), v nemocnicích (Hnilicová 1994) nebo v knihovnách (Richter 2009), ale také v oblasti vzdělávání (Hrudková 2003). Také spokojenost zaměstnanců je definována na stejném principu (VÚPSV 2007). Je však jasné, že se jedná o velmi relativní koncept vycházející ze subjektivního vnímání jednotlivých hodnotitelů, v našem případě aktérů školy, kteří se vyjadřují k její kvalitě. Pojem spokojenost lze zjednodušeně vyjádřit jako rozdíl mezi očekáváním a vnímáním hodnotitele pomocí následujícího schématu.

Obr. 1
Spokojenost z pohledu obecného managementu



(převzato a zjednodušeno podle Nenadál aj. 2007, 132)

Nenadál (2001, 59) dále definuje pro účely měření míru spokojenosti (v jeho pojetí míru spokojenosti zákazníků), kterou označuje zkratkou MSZ a vyjadřuje pomocí vztahu **MSZ = f(x)**, kde *x* znamená rozdíl mezi požadavky (očekávanými výkony) a reálnou hodnotou (vnímanými výkony). Pomocí tohoto vzorce je možné spokojenost kvantifikovat, různé hodnoty nanášet do grafu funkce a získat tak obraz spokojenosti, se kterým se dá statisticky pracovat. Je však nutné tomuto pojetí spokojenosti přizpůsobit i výzkumnou metodu, která musí oddělovat stupně očekávání a stupně vnímání, aby bylo možné mezi nimi stanovit rozdíl. Ten pak vyhodnotíme jako spokojenost, se kterou dále pracujeme jako se samostatnou proměnnou.

Spokojenost, jak ukazuje předchozí odstavec, lze operacionalizovat a podrobit měření. Předmětem neuzavřené diskuse však zůstává, zda je vhodné tento „měkký" pojem převádět na „tvrdá" data a zda se nepotvrzuje varování Pola (2007, 48–49), že při hodnocení kvality školy dochází k měření všeho, včetně toho, co je neměřitelné. Z metodologického hlediska nejde jen o to, které pedagogické konstrukty je *vhodné* měřit, ale především o to, které je vůbec *možné* podrobit měření. Jsme skutečně schopni numericky vyjádřit spokojenost jako kvantitativní atribut v poměru k jednotkám jeho měření (Urbánek et al. 2011, 45–46)?

V prostředí školy se „měření" spokojenosti musí zvažovat velmi obezřetně, protože spokojenost (zejména z pohledu žáků) nemusí mít vždy pozitivní vztah s kvalitou školy. Jak uvádí Green (1994, 12–17), hlavní úskalí je v operacionalizaci kvality a spokojenosti ve škole. Uvádí, že nemáme jistotu, zda jsou především žáci schopni si uvědomovat své potřeby (očekávání) vůči škole, a to zejména dlouhodobé. Jejich spokojenost pak nemusí reálně korespondovat s pojetím kvality z hlediska pracovníků školy. Jinými slovy, spokojenost různých aktérů školy může vycházet ze zcela jiných, mnohdy i protichůdných požadavků na kvalitu. Aktéři školního života by jednoznačně měli mít právo klást na školu požadavky a hodnotit ji. Je však nutné mít na paměti, že cílem školy není jednostranné naplňování přání a požadavků jednotlivců. Školy slouží k rozvoji vzdělanosti celé společnosti, které se často musíme podřídit i za cenu vlastní dočasné nespokojenosti. Dále si musíme uvědomit, že vnímání spokojenosti se vyvíjí s časem. Znamená to, že aktuální nespokojenost žáka ve škole se v budoucnu může obrátit na dlouhodobou spokojenost, když si teprve jako absolvent v praxi uvědomí, co mu škola dala (Kočvarová 2013).

2 Obecná metodika zjišťování spokojenosti ve škole

Zjišťování spokojenosti, nemluvě o jejím objektivním měření, není jednoduché. Jak podotýká Nenadál (2007, 131), „obecně jsou však znalosti o podstatě těchto měření a monitorování nedostatečné a zkreslené zároveň." Stejný závěr uvádí také Williams (2002, 1) ve vztahu k edukačnímu prostředí, podle něhož mnoho škol provádí šetření

spokojenosti studentů, ale stále nemají jasno, jak k tomu přistupovat a jak nakládat s takto získanými daty.

Dosavadní přístupy ke zjišťování spokojenosti jsou postaveny na stejných principech jako klasická evaluační šetření. Vychází z myšlenky, že kvalitu lze určit subjektivně podle užitku, který má pro jednotlivce. Při měření kvality se jeví jako vhodné vycházet z pohledu jednotlivců, jejichž subjektivní hodnocení dají dohromady relativně objektivní obraz kvality (GfK Praha a Incoma Consult, 2004). Kvalitu si tedy můžeme představit jako obraz určité oblasti hodnocení, jehož jednotlivé linie jsou tvořeny mírou spokojenosti hodnotitelů.

Při realizaci šetření spokojenosti ve škole bychom si měli ujasnit a realizovat následující kroky:

1. definovat oblast kvality školy, na kterou se chceme zaměřit;
2. definovat aktéry školy, jejichž spokojenost chceme zjišťovat;
3. definovat znaky spokojenosti ve vztahu k hodnocené oblasti kvality (operacionalizované požadavky aktérů školy) a jejich závažnost;
4. navrhnout a vytvořit nástroj k monitoringu spokojenosti (nebo si opatřit již existující nástroj);
5. vyzkoušet nástroj a jeho případnými úpravami zajistit, aby splňoval požadavky na validitu a reliabilitu;
6. stanovit velikost vzorku v různých skupinách aktérů školy;
7. provést sběr dat;
8. vyhodnotit sebraná data a interpretovat naše zjištění;
9. informovat o výsledcích šetření;
10. využít výsledky šetření pro zlepšení práce školy v hodnocené oblasti.

Na základě vlastních zkušeností se domníváme, že největší problémy činí v praxi evaluace škol krok č. 5, který nebývá vůbec realizován. To potvrzuje i Gavora (2013) na úrovni odborných pedagogických studií. Přitom se jedná o velmi důležitý aspekt kvality celého evaluačního procesu. Nejen v rámci zjišťování spokojenosti musíme mít jasno v tom, zda náš nástroj skutečně měří to, co jsme si stanovili, zda je vnitřně konzistentní a vykazuje spolehlivé výsledky při opakovaném použití.

Dále je třeba zvažovat, v jaké fázi edukačního procesu chceme nástroj aplikovat. Různé fáze edukačního procesu totiž vyžadují různé typy feedbacku ze strany aktérů školy. Ty rozlišuje Partington (1993, 66) na *„start-up"*, který se využívá ještě před nástupem žáků do školy, aby zjistil jejich očekávání, dále na *„on-going"* aplikovaný v průběhu studia a *„end-of"*, kterým se získává zpětná vazba po ukončení studia. Autorka také rozlišuje feedback jednorázový a periodický. Před vývojem a realizací feedbacku by si měli pracovníci škol ujasnit, za jakým účelem jej provádí, co konkrétně chtějí zjišťovat a jak podrobně, jaká data k tomu budou potřebovat, kdo je bude shromažďovat, komu budou přístupná a jak budou využita (tamtéž, 22–23).

Jako nejlepší cesta ke zjišťování spokojenosti se ve vzdělávání jeví tvorba vlastních nástrojů pro potřeby konkrétních škol. Pro většinu školských organizací je však taková cesta příliš náročná či dokonce nereálná, protože nemají odborné kapacity schopné vyvinout kvalitní nástroj splňující současné nároky na kvalitu měření (především validitu a reliabilitu). Východiskem se pro ně stává využití nástrojů, které byly pro tyto účely vytvořeny, nebo se jimi alespoň inspirovat.

Konkrétní možností je například využití metodiky prezentované v rámci zvnějšku implementovaného systému řízení kvality CAF (Common assessment framework). Ten byl vytvořen speciálně pro potřeby organizací poskytujících služby a byl také přetransformován přímo pro potřeby škol (CAF and Education, 2010). Systém CAF nenabízí podrobný návod, ale spíše oblasti a doporučení, kterých se lze při zjišťování spokojenosti držet. V kapitole 6.1 se doporučuje, aby organizace využívaly ke zjišťování spokojenosti nejen dotazníky, ale také pozorování a přímou komunikaci zejména se žáky. Jako aspekty spokojenosti jsou zde zdůrazňovány pojmy jako image školy, vlídnost a nestrannost, vstřícnost, aktivita, flexibilita, otevřenost ke změnám, spolupráce, angažovanost, dostupnost informací, spolehlivost a podobně.

K nejvyužívanějším nástrojům pro zjišťování spokojenosti patří bezesporu dotazníky, jejichž obecné výhody z nich činí jeden z nejpoužívanějších nástrojů na poli pedagogické evaluace. Dotazníky jakožto samostatné metody zjišťování zpětné vazby ve školách však kritizuje Silver (1992, 8, 12–13) zejména proto, že nejdou do hloubky a přístup hodnotitelů (především žáků) k nim je kritický až cynický, protože se často nedozví jejich výstupy. Měly by být proto aplikovány v kombinaci s jinými metodami, zejména diskusí mezi aktéry škol na různých úrovních (na poradách pedagogického sboru, v rámci žákovského parlamentu či třídních schůzek).

Na internetu je volně k dispozici stále větší škála dotazníků ke zjišťování spokojenosti ve škole a to především zahraniční provenience (např. *TUSSTMQ6, High School Satisfaction Questionnaire, Student Satisfaction Questionnaire*, *Student Satisfaction Inventory*). Tyto dotazníky jsou vytvářeny pro různé úrovně škol, především sekundární a terciární stupeň vzdělávání. Jsou zaměřeny většinou na studenty a jejich struktura je velmi podobná. V naprosté většině jsou rozděleny do několika oblastí hodnocení (výuka, nabídka vzdělávacích aktivit, hodnocení ve škole, zkoušení žáků, odborné vedení žáků, pravidla školy, vyučovací a studijní prostory a jejich vybavení, kariérové poradenství, aj.). Každá oblast pak obsahuje několik konkrétních položek, ke kterým se respondenti vyjadřují. Bližší informace o tvorbě dotazníků či jejich testování nebo validizaci k dispozici nejsou, proto je nelze považovat za vhodné pro okamžitou aplikaci ve škole.

2.1 Servqual

Pro zjišťování spokojenosti byl kromě výše představených metod vyvinut také nástroj s označením Servqual. Jedná se o standardizovaný dotazník navržený pro potřeby všech

typů organizací poskytujících služby, ke kterým jeho autoři řadí také vzdělávání. Byl vytvořen v 90. letech 20. století (Zeithaml et al. 1990) a v současnosti se využívá na celém světě a bývá modifikován pro potřeby konkrétních oblastí služeb (viz např. www.servqual.estranky.cz). Byl také testován ve vzdělávání (Oliveira, Ferreira 2009), nicméně autoři neuvádí, zda a s jakým výsledkem zjišťovali jeho validitu a reliabilitu. Aplikací dotazníku je možné zjistit základní přehled o spokojenosti aktérů školy. Struktura dotazníku přesně souhlasí s definicí spokojenosti a míry spokojenosti uvedenou výše. Při zjišťování míry spokojenosti je kladen důraz na osobní potřeby respondentů, které vyjadřují jako své očekávání vzhledem k vybraným položkám, a posléze na hodnocení stejných položek, které jsou seskupeny do pěti dimenzí. V edukačním prostředí lze dimenze vymezit následovně:

1. **hmotné zajištění** (s důrazem na materiální vybavení a celkovou prezentaci školy);
2. **spolehlivost** (s důrazem na organizační zajištění edukace);
3. **zodpovědný přístup** (s důrazem na osobní zainteresovanost učitelů na kvalitě edukace);
4. **jistota** (s důrazem na odbornost učitelů a zároveň pocit bezpečí ve škole);
5. **empatie** (s důrazem na individuální přístup pracovníků školy k žákům).

Nástroj Servqual jsme se rozhodli ověřit na vybrané střední škole. Dotazník vyplnilo a v pořádku odevzdalo 255 žáků. Všichni respondenti dostali k vyplnění stejné podrobné instrukce a dostatečný časový prostor. Tyto podmínky přispěly k tomu, že získaný materiál nevykazoval žádná chybějící data.

Naším záměrem bylo zjistit validitu a reliabilitu dotazníku v prostředí české střední školy. Jinými slovy šlo o to zjistit, zda splňuje základní nároky na evaluační nástroje používané v pedagogické praxi. Přestože se jedná o standardizovaný nástroj, k testování jeho validity a reliability nás vedlo hned několik důvodů. V první řadě se jedná o velmi obecný dotazník se širokým polem využitelnosti, o které lze právem pochybovat v souvislosti se specifickým edukačním prostředím. Dalším důvodem je fakt, že byl vytvořen před více než 30 lety v USA, tedy v odlišném sociokulturním kontextu. Informace o jeho validitě a reliabilitě v prostředí školy nejsou známy. Proto je nasnadě jej otestovat v současném českém edukačním prostředí.

2.1.1 Postup ověřování dotazníku

Nejdříve bylo nutné přeložit anglickou verzi dotazníku do češtiny. Rozhodli jsme se vycházet primárně ze základní standardizované verze (Zeithaml et al. 1990). Snahou bylo přeložit položky tak, aby jejich význam co nejvíce korespondoval s původní anglickou formulací, ale zároveň vyhovoval českému středoškolskému prostředí. Museli jsme se však vyrovnat s příliš obecnými formulacemi některých položek, které musely být studentům blíže specifikovány, aby jim porozuměli. Od počátku tedy bylo nutné dotazník

dosti výrazně přetransformovat a tudíž počítat s tím, že nebude fungovat přesně tak, jak má. Všechny položky jsou shrnuty v následující tabulce, kde jsou zároveň rozděleny do původních faktorů (dimenzí) dotazníku Servqual.

Tab. 1
Faktory a položky českého překladu dotazníku SERVQUAL

FAKTORY DOTAZNÍKU	POLOŽKY
1. Hmotné zajištění	P1: vybavení školy
	P2: údržba školy
	P3: prezentace učitelů v práci (vzhled, vyjadřování)
	P4: prezentace školy na veřejnosti
2. Spolehlivost	P5: dodržování slibů ze strany učitelů
	P6: ochota učitelů řešit problémy žáků
	P7: stálost organizace výuky
	P8: dodržování stanovených pravidel ve škole
	P9: individuální informovanost žáků o průběhu studia
3. Zodpovědný přístup	P10: jasnost požadavků ze strany učitelů
	P11: možnost doučování a konzultací s učiteli po vyučování
	P12: ochota učitelů pomáhat žákům
	P13: ochota učitelů vysvětlit žákům to, čemu nerozumí
4. Jistota	P14: důvěra v učitele
	P15: pocit bezpečí ve škole
	P16: přátelský přístup učitelů
	P17: odborně předmětové kompetence učitelů
5. Empatie	P18: snaha vedení školy vyhovět individuálním požadavkům žáků
	P19: dostupnost úředních hodin pro žáky školy
	P20: individuální přístup učitelů k žákům
	P21: zaměřenost na kvalitu výstupů vzdělávacího procesu
	P22: zájem učitelů o osobní život žáků

Každá položka byla dále formulována tak, aby vyjadřovala očekávání žáků (např.: *Je pro mě důležité, aby prostory školy byly hezké a udržované.*) a dále hodnocení žáků *(Prostory naší školy jsou hezké a udržované.)*. Obě tyto položky pak žáci hodnotili na stupnici od 1 (zcela souhlasím) do 5 (zcela nesouhlasím). Z těchto dvojic číselných hodnot pak byl vypočítán rozdíl, který měl znázorňovat míru spokojenosti, tedy rozdíl mezi očekáváním a hodnocením jednotlivých položek. Míra spokojenosti tak dosahovala hodnot od –4

(velmi nespokojen) do +4 (velmi spokojen). Tyto hodnoty pak bylo možné zpracovávat klasickým způsobem využívaným při analýze dat z dotazníkových šetření.

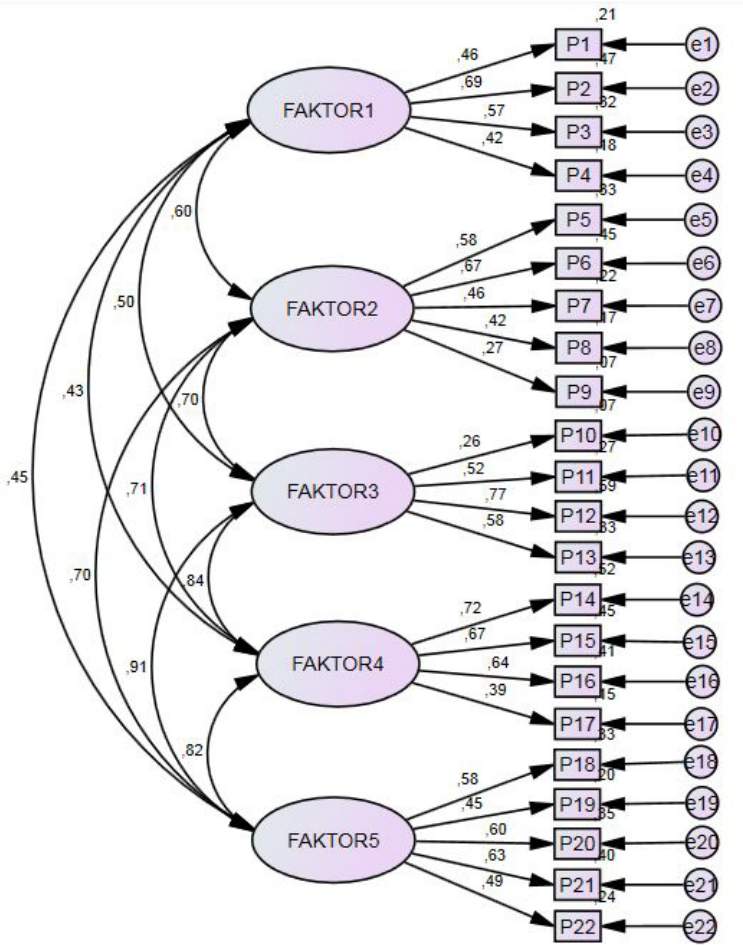
Získaná data jsme zaznamenali do tabulky v programu Excel, kde jsme provedli jejich základní kontrolu a dále stanovili rozdíl mezi „očekáváním" a „hodnocením" u jednotlivých položek. Dále jsme pracovali v programu SPSS (verze 21), kde jsme data podrobili faktorové analýze. Abychom mohli plánovanou analýzu uskutečnit, bylo nutné zjistit, zda k tomu splňujeme základní požadavky, totiž zda máme dostatečně rozsáhlý soubor dat, která pochází z normálního rozdělení, a zda nemáme v souboru chybějící data. Základní předpoklady jsme splnili (Gavora 2012, 34–35).

2.1.2 Validita dotazníku

Validitu lze posuzovat z různých hledisek. V první řadě jde o obsahové hledisko, kde zkoumáme, zda položky a faktory dotazníku dávají smysl ve vztahu k teorii, ze které nástroj vychází. Z tohoto úhlu pohledu se nám testovaný nástroj jeví v pořádku, přestože je velmi obecně zaměřen.

Naším záměrem bylo zjistit konstruktovou validitu nástroje Servqual, to znamená verifikovat faktorovou strukturu proměnných dotazníku. Data jsme proto podrobili nejprve konfirmační faktorové analýze v programu SPSS Amos (verze 21). S využitím tohoto postupu je možné testovat hypotézy o existenci faktorů (dimenzí) dotazníku, které deklarují jeho tvůrci. Vytvořili jsme schéma jednotlivých latentních (nepozorovaných) proměnných (FAKTOR 1–5), které jsou znázorněny v oválech. V obdélnících jsou pak zobrazeny pozorované proměnné (P1–P22). K položkám jsou automaticky přiřazeny exogenní proměnné (e1–e22), které také ovlivňují kvalitu vytvořeného modelu, avšak jejich hodnoty jsou determinovány mimo něj. Jednostranné i oboustranné vztahy (variance a kovariance) vycházející z původního modelu dotazníku jsou zobrazeny s pomocí šipek. Výsledky analýzy, které jsme model následně podrobili, ukazuje následující schéma.

Obr. 2
Výsledek konfirmační faktorové analýzy



Na schématu jsou zřetelně vidět hodnoty kovariancí a variancí (pohybující se mezi 0 a 1), které program přehledně přiřadil k jednotlivým faktorům a položkám. Již na základě zběžné kontroly modelu je patrné, že se jedná o nízké hodnoty. V ideálním případě by se měly všechny blížit hodnotě 1, nebo alespoň převyšovat hodnotu 0,7. Tento požadavek však nesplňuje naprostá většina vztahů v modelu.

Další informace o celkové kvalitě našeho modelu lze odvodit z nejdůležitějších indikátorů, které shrnuje následující tabulka (podle Schreiber et al., 2006, 327).

Tab. 2
Model Fit: základní indikátory kvality modelu

Indikátor	Získaná hodnota	Přijatelná hodnota	Vyhodnocení
CFI	0,828	minimálně 0,95	nevyhovující
RMSEA	0,067	maximálně 0,06	nevyhovující
TLI	0,8	minimálně 0,95	nevyhovující

Výsledky konfirmační faktorové analýzy jednoznačně ukázaly, že nástroj Servqual nevykazuje po vyzkoušení na našem vzorku respondentů faktory, které jsme očekávali. Další analýzy vztahující se na zjišťování kriteriální a diskriminační validity jsme proto nepovažovali za opodstatněné.

V případě, že konfirmační faktorová analýza nepotvrdila teoreticky očekávanou strukturu faktorů, doporučuje se následně aplikovat na data explorační faktorovou analýzu, abychom zjistili, do jakých faktorů se v našem prostředí položky shluknou (Suhr, s. 1). O způsobilosti dat pro explorační faktorovu analýzu jsme se přesvědčili s pomocí míry KMO a Barlettova testu. Zvolili jsme analýzu základních komponent, rotaci typu Varimax. Ukázalo se jako vhodné odstranit položky č. 5 a 17, které nezapadly do žádného z vyextrahovaných faktorů. Celková variance dotazníku pak dosáhla hodnoty 43,37 %. Výsledek explorační faktorové analýzy ukazuje tabulka.

Tab. 3
Výsledek explorační faktorové analýzy (rotovaná matice):

Položky dotazníku	Faktory		
	1	2	3
P12: ochota učitelů pomáhat žákům	,734		
P14: důvěra v učitele	,672		
P16: přátelský přístup učitelů	,655		
P20: individuální přístup učitelů k žákům	,626		
P15: pocit bezpečí ve škole	,605		
P18: snaha vedení školy vyhovět individuálním požadavkům žáků	,597		
P19: dostupnost úředních hodin pro žáky školy	,581		
P21: zaměřenost na kvalitu výstupů vzdělávacího procesu	,569		
P11: možnost doučování a konzultací s učiteli po vyučování	,556		
P13: ochota učitelů vysvětlit žákům to, čemu nerozumí	,537		
P6: ochota učitelů řešit problémy žáků	,531		

Položky dotazníku	Faktory		
	1	2	3
P22: zájem učitelů o osobní život žáků	,499		
P9: individuální informovanost žáků o průběhu studia		,727	
P8: dodržování stanovených pravidel ve škole		,710	
P10: jasnost požadavků ze strany učitelů		,646	
P7: stálost organizace výuky		,500	
P4: prezentace školy na veřejnosti			,751
P2: údržba školy			,701
P1: vybavení školy			,695
P3: prezentace učitelů v práci (vzhled, vyjadřování)			,482

Na základě explorační faktorové analýzy se položky shlukly do tří faktorů:

- nový faktor č. 1 je sycen 12 položkami (P6, P11–P22), které v původní verzi patřily do 4 různých faktorů. Propojuje v sobě položky zaměřené na **ochotu a důvěryhodnost pedagogických pracovníků**.
- Nový faktor č. 2 obsahuje 4 položky (P7–010), které původně náležely do 2 různých faktorů. Nyní je zřejmé, že do tohoto faktoru spadají položky zaměřené na **organizační zajištění chodu školy**.
- Nový faktor č. 3 obsahuje 4 položky (P1–P4) původně spadající pod faktor s označením **Hmotné zajištění**, jeho název tedy můžeme ponechat v původním znění.

Ačkoli je zřejmé, že nová struktura dotazníku zcela neodpovídá původnímu pojetí, nově extrahované faktory se ze statistického hlediska jeví jako funkční. I po obsahové stránce lze ve třech nových faktorech logicky identifikovat jejich zaměření.

Výsledky položek v rámci jednotlivých faktorů (dimenzí) dotazníku jsme vzájemně korelovali s využitím Pearsonova koeficientu korelace. Naprostá většina korelací se ukázala jako signifikantní na hladině významnosti 0,01. Tím jsme potvrdili vysokou míru jejich vzájemné asociace. Novou strukturu dotazníku můžeme považovat za validní. Avšak výsledky nelze považovat za důkaz toho, že stále měříme spokojenost, a to vzhledem k dosti zásadní restrukturalizaci faktorů dotazníku. V současné době neexistuje teorie, na základě které bychom mohli s jistotou posoudit, zda nové faktory skutečně měří konstrukt, který měřit mají.

2.1.3 Reliabilita dotazníku

Dále jsme chtěli zjistit základní charakteristiky reliability testovaného nástroje a jeho faktorů (dimenzí). Reliabilitu přitom chápeme jako tzv. vnitřní konzistenci dotazníku. Výpočty reliability jsme provedli s pomocí Cronbachova koeficientu alfa v programu SPSS (verze 21). Výsledky analýzy nové struktury dotazníku ukazuje následující tabulka.

Tab. 4
Reliabilita dotazníku

Oblast dotazníku	Reliabilita (Cronbachovo alfa)
Dotazník jako celek	0,838
Faktor 1	0,850
Faktor 2	0,600
Faktor 3	0,621

Jak je patrné z výsledků, reliabilita dotazníku je přijatelná, pokud považujeme za hraniční hodnotu 0,75 pro celkovou reliabilitu dotazníku (Hinton, 2004, s 357).

Abychom však nezůstali pouze u základní možnosti ověření reliability, využili jsme také tzv. metodu půlení *(split-half)*, při které se položky rozdělí na 2 poloviny, přičemž první polovinu tvoří položky liché a druhou polovinu položky sudé. Protože je známo, že reliabilita dotazníku roste s počtem jeho položek (Urbánek et al. 2011, 103), očekávali jsme v tomto případě nižší hodnotu reliability, kterou jsme stanovili podle Spearman-Brownova koeficientu. Ten vykázal hodnotu 0,711. Tu již nelze považovat za dostatečnou. Protože se jedná o dotazník, nikoli test, považujeme za podstatnější výsledek Cronbachova alfa, i přesto je však reliabilita dotazníku diskutabilní. Výsledky dvou koeficientů se poměrně výrazně liší.

3 Diskuse výsledků

Dotazník, který jsme ověřovali, byl nejdříve přeložen do češtiny, přičemž bylo nutné posunout původní znění některých položek blíže prostředí české sekundární školy tak, aby byly srozumitelné žákům. Tato transformace dotazníku se jevila jako obsahově validní a srozumitelná pro žáky střední školy, nicméně bylo jisté, že bude mít vliv na konstruktovou validitu české verze dotazníku. Rozdělení původních 22 položek do pěti dimenzí se na základě konfirmační faktorové analýzy ukázalo v prostředí české sekundární školy jako neplatné. Poté, co jsme data podrobili explorativní faktorové analýze, došli jsme k závěru, že po odstranění dvou položek lze uvažovat o existenci 3 nových faktorů, pro které se jeví vhodné názvy Ochota a důvěryhodnost pedagogických pracovníků, Organizační zajištění chodu školy a Hmotné zajištění školy. Vypadá to tedy, jako by spokojenost žáků souvisela se třemi základními aspekty prostředí školy, a to především sociálním a dále organizačním a materiálním. To, zda lze nově definované faktory považovat za indikátory spokojenosti žáků ve škole, je diskutabilní. Přestože se pojmenování nových faktorů jeví jako logické a položky v rámci faktorů spolu navzájem úzce korelují, není možné se automaticky domnívat, že dotazník v nové podobě měří stejný konstrukt jako jeho původní americká verze.

V další fázi ověřování nástroje jsme zjišťovali reliabilitu jeho české alternativy. Cronbachův koeficient alfa vykázal přijatelnou hodnotu 0,838, avšak metoda půlení s využitím Spearman-Brownova koeficientu vykázala hodnotu 0,711, která je z hlediska statistiky považována za nedostačující. Reliabilita transformovaného dotazníku je tudíž „na hraně".

K prezentovaným zjištěním docházíme na základě prvního vyzkoušení dotazníku, jehož některé položky musely být pro účely pedagogické praxe mírně upraveny tak, aby byly pro žáky srozumitelné. Ověření nástroje proběhlo na relativně malém, avšak pro naše účely dostatečném vzorku. Na základě důkladné statistické analýzy můžeme předpokládat, že po jeho aplikaci na širší vzorek by výsledky nebyly zásadně odlišné.

Při výběru tohoto dotazníku jsme považovali za výhodné jeho poměrně obecné zaměření, které se jevilo jako použitelné na různých úrovních vzdělávacího systému. V případě jeho adaptace by se tudíž dal využívat pro šetření, která by se zaměřovala na komparaci spokojenosti napříč aktéry edukační reality. Základní schéma ověřovaného dotazníku, kdy se míra spokojenosti určuje jako rozdíl mezi očekáváním a vnímáním respondenta, se též jeví jako logické. Je však nutné, aby se respondenti vyjádřili ke každé položce dvakrát, což je zdlouhavé a může vést k tomu, že respondenti ztratí zájem a nebudou se nad odpověďmi dostatečně zamýšlet. I přesto, že je dotazník velmi obecný, jeho vyplňování je v důsledku zdvojování položek poměrně zdlouhavé.

Domníváme se, že dotazník je v upravené podobě (po odstranění položek č. 5 a č. 17) využitelný v pedagogické praxi, a to především na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Je vhodný v případě, kdy jde o screening základních aspektů spokojenosti žáků ve škole. Vzhledem ke svému obecnému zaměření je možné jej po příslušné úpravě aplikovat i na jiné skupiny respondentů (žáky, rodiče), případně na jiném stupni vzdělávání. V každém případě je nutné jej před použitím znovu otestovat (nejedná se o standardizovanou ani adaptovanou verzi) a interpretovat jeho výsledky opatrně.

Závěr

Problematika zjišťování spokojenosti se nejen v oblasti vzdělávání stává novodobým fenoménem, stejně jako tomu bylo v minulosti například s výzkumy zaměřenými na klima školy. Diagnostika spokojenosti, stejně jako diagnostika klimatu školy, by se neměla považovat za jakékoli šetření, při němž se obecně zaměřujeme na evaluaci vybraných aspektů kvality vzdělávání. Spokojenost má svá specifika, která jsme částečně nastínili v tomto textu.

Pokud shrneme výsledky, ke kterým jsme došli při ověřování vybraného nástroje určeného ke zjišťování spokojenosti, docházíme ke dvěma závěrům. Jednak jsou ponaučením, že veškeré dotazníky, ať jsou či nejsou standardizované v zahraničí, je nezbytně nutné podrobit ověřování v českém prostředí. Dále z nich vyplývá, že cesta ke zjišťování

spokojenosti v české škole je teprve v počátcích. Než budeme mít v ruce skutečně funkční nástroj pro její diagnostiku, bude velmi pravděpodobně nutné vyzkoušet další nástroje zahraniční, případně vlastní tvorby.

V našem ověřovacím testu jsme dotazník zkoušeli pouze na žácích střední školy. Je však samozřejmé, že bude nutné jej podrobit testování na dalších aktérech školního života a také na dalších úrovních vzdělávání. Validitu ani reliabilitu dotazníku nelze považovat za dostatečně potvrzenou či vyvrácenou, pokud neprovedeme jeho ověření na dalších úrovních edukační reality.

Literatura

CAF and Education. (2010). Madrid. [cit. 201310-26]. Dostupné z http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CAFEdu_080410_V06_final.pdf

GAVORA, P. (2013). Validita a reliabilita výskumných nástrojov: princípy a reálna prax. *Pedagogická orientace.* 23, 4, 511–534.

GfK Praha a Incoma Consult. (2004). *Modely měření a zlepšování spokojenosti zákazníků. Od teorie k praxi.* Praha: Národní informační středisko pro podporu jakosti.

Green, D. (1994). *What is Quality in Higher Education?* Buckingham: Open University Press.

Harvey, L. & Green, D. (1993). *Quality assessment in Higher Education.* Birmingham: Quality in Higher Education project.

Hinton, P. R. (2004). *SPSS explained*. London: Routledge.

Hnilicová, H. (1994). *Průzkum spokojenosti pacientů* [online]. Praha: ŠVZ IPVZ. [cit. 2013-11-13]. Dostupné z: www.apra.ipvz.cz/download.asp?docid=12.

Hrudková, B. & Mezinárodní organizace pro normalizaci. (2004). Odborný komentář k systému managementu kvality ve výchově a vzdělávání. Směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 s použitím ISO/IWA 2:2003: založena na ISO 9001:2000, druhé vydání 2000-12-15. Systémy managementu jakosti – Požadavky. Praha: Český normalizační institut.

Kočvarová, I. (2013). Spokojenost klientů školy očima vedoucích a pedagogických pracovníků. *Orbis scholae.* 7, 1, 67–77.

Nenadál, J. et al. (2007). *Moderní systémy řízení jakosti.* Praha: Management press.

Nenadál, J. et al. (2008). *Moderní management jakosti.* Praha: Management press.

Nenadál, J. (2001). *Měření v systémech managementu jakosti.* Praha: Management press.

Nezvalová, D. (2001). Celkové řízení kvality ve škole. *Pedagogická orientace*, 4, 10–17.

Oliviera, O. J. & Ferreira, E. C. (2009). *Adaptation and application of the SERVQUAL scale in higher education.* POMS 20th Annual Conference, Orlando, Florida U.S.A., May 1 to May 4, 2009 [online]. [cit. 2013–11-13]. Dostupné z: www.pomsmeetings.org/ConfProceedings/011/FullPapers/011-0072.pdf

Partington, P. et al. (1993). *Student feedback: context, issues and practice.* Sheffield: CVCP,

Pol, M. (2007). *Škola v proměnách.* Brno: Masarykova Univerzita.

Půček, M. et al. (2005). *Měření spokojenosti v organizacích veřejné správy: soubor příkladů.* Praha: Ministerstvo vnitra České republiky. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/odbor/moderniz/spokojenost_final.pdf

Richter, V. (2009). *Benchmarking a zjišťování spokojenosti uživatelů knihoven* [online]. Praha: Národní knihovna ČR [cit. 2013-11-13]. Dostupné z: www.svkos.cz/data/xinha/sdruk/2009-7-187.pdf

Silver, H. (1992). *Student feedback: issues and experience.* London: Council for National Academic Awards.
Suhr, D. D. *Exploratory or Confirmatory Factor Analysis?* [online]. USA, University of Northern Colorado. [cit. 2013-10-11]. Dostupné z: http://www2.sas.com/proceedings/sugi31/200-31.pdf
Urbánek, T., Denglerová, D. & Širůček, J. (2011). *Psychometrika. Měření v psychologii.* Praha: Portál.
VÚPSV. (2007). *Spokojenost zaměstnanců. Manuál pro měření a vyhodnocení spokojenosti zaměstnanců* [online]. Praha: VUPSV. [cit. 2013-11-23]. Dostupné z: http:// praha.vupsv.cz/Fulltext/manual.pdf
Williams, J. (2002). Student Satisfaction: a British model of effective use of student feedback in quality assurance and enhancement. In *The 14th International Conference on Assessing Higher Education*. Vienna. [online]. [cit. 2013-11-14]. Dostupné z http://www0.bcu.ac.uk/crq/presentations/vienna2002james.pdf
Zeithaml, V. A., Parasuraman, A. & Berry, L. L. aj. (1990). *Delivering Quality Service. Balancing Customer Perceptions and Expectations.* New York: The Free Press. A Division of Simon & Schuster Inc.

Kontakt:
Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
Nám. T. G. Masaryka, 5555, 760 01 Zlín

Příloha 1

SERVQUAL – Dotazník pro žáky

Vážení žáci,

vyplněním tohoto dotazníku máte možnost ohodnotit naši školu, její vedení a učitele. **V první části** ohodnoťte jednotlivé výroky podle toho, jak jsou podle Vás ve škole důležité k tomu, abyste zde byli spokojení.

Ve druhé části ohodnoťte položky podle toho, jak je podle Vás splňuje naše škola.

Dotazník není písemka, nemá špatné a správné odpovědi, **prosíme Vás o pravdivé vyjádření Vašich názorů**.

Máte k dispozici čísla od 1 do 5, která mají tento význam:

1 *– s výrokem zcela souhlasím*
2 *– s výrokem částečně souhlasím*
3 *– nevím, s výrokem ani nesouhlasím, ani souhlasím*
4 *– s výrokem částečně **ne**souhlasím*
5 *– s výrokem zcela **ne**souhlasím*

1. ČÁST: Očekávání žáků vůči škole a učitelům **Označte, prosím, na škále, jak důležité jsou pro vás ve škole tyto položky:**						
1.1	Je pro mě důležité, aby škola měla moderní vybavení, jako např. speciální učebny.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.2	Je pro mě důležité, aby prostory školy byly hezké a udržované.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.3	Je pro mě důležité, aby se učitelé prezentovali vhodně a přiměřeně ke své pracovní pozici (vzhled, vyjadřování).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.4	Je pro mě důležité, aby škola měla poutavé a aktuální internetové stránky.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.5	Je pro mě důležité, aby učitelé dodržovali dané sliby a plnili je včas.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.6	Pokud mám nějaký problém, je pro mě důležité, aby učitelé a vedení školy dělali vše pro to, aby můj problém vyřešili.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.7	Je pro mě důležité, aby na škole vše fungovalo bez problémů a nedocházelo příliš často ke změnám učitelů nebo rozvrhu.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.8	Je pro mě důležité, aby se ve škole dodržovala stanovená pravidla.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.9	Je pro mě důležité, aby mí učitelé vedli v pořádku záznamy, které se mě týkají (absence, omluvenky, potvrzení, známky).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.10	Je pro mě důležité, aby učitelé dávali žákům jasné požadavky a termíny jejich splnění.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.11	Je pro mě důležité, aby učitelé byli žákům pravidelně k dispozici i mimo vyučování. (konzultační hodiny, doučování)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.12	Je pro mě důležité, aby učitelé byli vždy ochotní pomoci žákům.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.13	Je pro mě důležité, aby se učitelé vždy snažili vysvětlit žákům to, čemu nerozumí.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.14	Je pro mě důležité, aby chování učitelů vzbuzovalo u žáků důvěru.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.15	Je pro mě důležité, abych se ve škole cítil/a bezpečně a nebál/a se řešit své problémy.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.16	Je pro mě důležité, aby učitelé měli k žákům přátelský přístup.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.17	Je pro mě důležité, aby učitelé měli dostatečné znalosti k tomu, aby mohli vyučovat a odpovídat na dotazy žáků.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.18	Je pro mě důležité, aby se vedení školy snažilo vyhovět individuálním požadavkům žáků.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.19	Je pro mě důležité, aby byly na škole stanoveny úřední hodiny pro žáky v době, která mi vyhovuje.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.20	Je pro mě důležité, aby se mi učitelé věnovali individuálně podle mých potřeb.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.21	Je pro mě důležité, aby se škola snažila poskytovat žákům co nejlepší vzdělání.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.22	Je pro mě důležité, aby se učitelé zajímali také o mé osobní zájmy či problémy.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

2. ČÁST: Hodnocení naší školy a učitelů **Na škále prosím ohodnoťte naši školu a učitele z hlediska těchto položek:**						
2.1	Naše škola má moderní vybavení, jako např. speciální učebny.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.2	Prostory naší školy jsou hezké a udržované.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.3	Učitelé na naší škole se prezentují vhodně a přiměřeně ke své pracovní pozici.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.4	Internetové stránky naší školy jsou poutavé a aktuální.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.5	Učitelé na naší škole dodržují dané sliby a plní je včas.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.6	Pokud mám na naší škole nějaký problém, učitelé a vedení školy dělají vše pro to, aby můj problém vyřešili.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.7	Naše škola funguje bez problémů, nedochází zde příliš často ke změnám učitelů nebo rozvrhu.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.8	Na naší škole se dodržují stanovená pravidla.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.9	Moji učitelé vedou v pořádku záznamy, které se mě týkají (absence, omluvenky, potvrzení, známky).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.10	Učitelé na naší škole dávají žákům jasné požadavky a termíny pro jejich splnění.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.11	Učitelé na naší škole jsou žákům pravidelně k dispozici i mimo vyučování.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.12	Učitelé na naší škole jsou vždy ochotní pomoci žákům.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.13	Učitelé na naší škole se vždy snaží vysvětlit žákům to, čemu nerozumí.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.14	Chování učitelů na naší škole vzbuzuje u žáků důvěru.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

2.15	Na naší škole se cítím bezpečně, nebojím se zde řešit své problémy.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.16	Učitelé na naší škole mají k žákům přátelský přístup.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.17	Učitelé na naší škole mají dostatečné znalosti k tomu, aby mohli vyučovat a odpovídat na dotazy žáků.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.18	Vedení naší školy se snaží vyhovět individuálním požadavkům žáků.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.19	Na naší škole jsou stanoveny úřední hodiny pro žáky v době, která mi vyhovuje.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.20	Učitelé na naší škole se mi věnují individuálně podle mých potřeb.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.21	Naší škole záleží na tom, aby poskytovala žákům co nejlepší vzdělání.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.22	Učitelé na naší škole se zajímají také o mé osobní zájmy či problémy.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Prehľad výskumov študentov Učiteľstva etickej výchovy

Ľubica Hajnalová Buvalová

Abstrakt

Predkladaný príspevok sa zaoberá prehľadom výskumov, ktoré boli realizované študentmi na Pedagogickej fakulte a Fakulte humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v rokoch 2005–2012 v rámci záverečných prác. Výskumy sú z oblasti etickej výchovy v sekundárnom vzdelávaní. Prehľadová štúdia sumarizuje tematické oblasti záverečných prác, ich výskumné ciele a následne odporúčania pre prax.

Kľúčové slová: etická výchova, výskum, odporúčania pre prax

Overview of research students study ethics

Abstract

The present paper deals with an overview of studies that have been carried out by students at the Faculty of Education and Faculty of humanities, Matej Bel University in Banska Bystrica in the period from 2005 to 2012 in the framework of thesis. The researches are of the Ethics in Secondary Education. The study overview summarizes the thematic areas of thesis, the research objectives and subsequently recommendations for practice.

Key words: Ethical Education, research, recommendations for practice

Úvod

Etická výchova na Slovensku sa stala povinne vyučovacím predmetom v alternácii s náboženskou výchovou v sekundárnom vzdelávaní v roku 1993. Ani školská reforma v roku 2008 výrazne nezmenila postavenie predmetu, jeho zameranie či obsah. Umožnila školám v rámci svojich školských vzdelávacích programov čiastočnú modifikáciu (aj) etickej výchovy tak, aby zohľadňovala špecifické potreby danej školy.

Študijnému programu Učiteľstvo etickej výchovy sa venuje Katedra etickej a občianskej výchovy na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v obidvoch stupňoch vysokoškolského štúdia (Bc., Mgr.). Katedra vznikla v roku 2006 z Oddelenia etickej výchovy. **V súčasnosti** zabezpečuje výučbu teoretických základov vedných odborov, konkrétne základných disciplín histórie, filozofie, politológie, etiky a regionalistiky.

V rámci projektu APVV-0690-10 „Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy", ktorý je práve realizovaný na katedre sme sa zamerali aj na prieskum záverečných prác (bakalárskych, diplomových, rigoróznych) študentov Učiteľstva etickej výchovy, ktorí realizovali svoj výskum na hodinách etickej výchovy v rokoch 2005–2012. Spolu bolo analyzovaných 108 záverečných prác. Zamerali sme sa najmä na témy záverečných prác, výskumné ciele a odporúčania pre prax.

1 Témy záverečných prác študentov Učiteľstva etickej výchovy

U študentov Učiteľstva etickej výchovy, ktorí v rámci svojich záverečných prác realizovali výskum v oblasti etickej výchovy sme zaznamenali nasledovné tematické okruhy:

- etická výchova ako vyučovací predmet,
- metódy a formy etickej výchovy,
- učiteľ etickej výchovy,
- žiak na hodinách etickej výchovy,
- základné a aplikačné témy etickej výchovy,
- prierezové témy etickej výchovy,
- prevencia v etickej výchove.

Tabuľka 1
Prehľad tematických oblastí výskumov (Hajnalová Buvalová, 2011, Uhrin, 2011)

Tematická okruhy ETV	Témy výskumu v záverečných prácach
Vyučovací predmet ETV	– determinanty výberu predmetu etická výchova (ďalej ETV) v sekundárnom vzdelávaní – ETV na 2. st. ZŠ a na stredných školách v období školskej reformy v SR – ETV na 2. st. ZŠ v období školskej reformy – kurikulárne problémy ETV – názory žiakov 2. st. ZŠ na ETV – postavenie ETV v procese edukácie na druhom st. ZŠ – status ETV na základných a stredných školách – stav vyučovania ETV v primárnom vzdelávaní v regióne Spiš – stav vyučovania ETV v žilinskom kraji – ETV ako miesto stretnutí – potenciál ETV pri rozvoji občianstva – rozvojové vzdelávanie v kurikule ETV – vplyv ETV na utváranie klímy triedy na 2. st. základnej školy
Metódy a formy ETV	– hra ako prostriedok edukácie v ETV – kooperatívne učenie v ETV – štruktúrovaná dráma v kurikule ETV – utváranie inkluzívnej triedy prostredníctvom vyučovania ETV
Učiteľ ETV	– kompetenčný, osobnostný a etický profil učiteľa ETV – názory učiteľov na vyučovací predmet ETV v trenčianskom kraji – osobnosť a profesia učiteľa ETV – osobnosť učiteľa ETV – učiteľ etickej výchovy ako reflexný profesionál
Žiak na ETV	– aktivizácia žiaka na hodinách ETV – ETV a hodnotová orientácia žiakov ZŠ – komunikácia na hodinách ETV ako prostriedok rozvoja osobnosti žiaka – motivácia žiakov v ETV – možnosti rozvoja osobnosti rómskeho žiaka prostredníctvom ETV – podiel ETV na prevencii deviantného správania žiakov na 2. st. ZŠ – práva dieťaťa v ETV – pripravenosť žiakov na školskú integráciu prostredníctvom ETV – prostriedky prekonávania rozvojovo útlmových činiteľov v rozvoji osobnosti žiaka – rozvoj personálnych kompetencií detí a mládeže – rozvoj sociálnych kompetencií detí a mládeže – stratégie rozvoja osobnosti žiaka na hodinách ETV

Tematická okruhy ETV	Témy výskumu v záverečných prácach
Základné a aplikačné témy ETV	Empatia: – empatia v živote človeka – rozvoj empatie na 2. st. základných škôl prostredníctvom ETV
	Komunikácia: – špecifiká komunikácie na hodinách ETV – výchova k etickým hodnotám prostredníctvom komunikácie
	Asertivita: – asertivita vo výučbe ETV na 2. st. základných škôl
	Prosociálnosť: – hodnota tolerancie a ETV – rozvoj prosociálnosti na 2. st. ZŠ v rámci ETV – rozvoj sociálnych zručností vo výučbe ETV – výchova k prosociálnosti – možnosti rozvoja kritického myslenia vo výučbe ETV
	Výchova k manželstvu a rodičovstvu: – aktuálne problémy vyučovania sexuálnej a rodinnej výchovy v rámci ETV – výchova k manželstvu a rodičovstvu a jej realizácia na hodinách ETV
	Ochrana prírody a životného prostredia: – rozvoj ekologického vedomia v kontexte ETV na 2. st. základných škôl
Prierezové témy v ETV	– multikultúrna výchova na hodinách ETV – problematika zdravého životného štýlu s uplatnením na hodinách ETV – multikultúrna výchova v ETV
Prevencia v ETV	– možnosti prevencie drogových závislostí na ZŠ s osobitným zreteľom na ETV – ETV a prevencia sociálno-patologických javov – modifikácia agresívneho správania prostredníctvom etickej výchovy – prevencia sociálnych deviácií na základných školách so zreteľom na ETV

Z uvedeného prehľadu tém (viď Tabuľka 1) vyplýva, že záverečné práce študentov Učiteľstva etickej výchovy boli tematicky zamerané najčastejšie na problematiku samotného vyučovacieho predmetu – jeho stav, status a postavenie. Odborníci na danú problematiku (V. Gluchman, O. Krížová, T. Jablonský, B. Kudláčová) považujú postavenie etickej výchovy ako alternatívy k náboženskej výchove za chybu (Korim a kol. 2010). S podobným názorom sa stretávame aj v súčasnosti u učiteľov etickej výchovy. Ďalšia tematická oblasť je venovaná žiakovi/žiakom na hodinách etickej výchovy. Ide najmä o personálny, sociálny a morálny rozvoj žiakov. Veľmi častou témou je aj obsah etickej výchovy. Ide najme o základné témy, ako empatia, komunikácia, asertivita, prosociálnosť a aplikačné témy výchova k manželstvu a rodičovstvu, ochrana prírody a životného prostredia. V menšej miere sú zastúpené témy metódy etickej výchovy, učiteľ etickej výchovy, prierezové témy v etickej výchove a prevencia v etickej výchove.

Etická výchova ponúka veľa tém, ktoré by boli zaujímavé pre výskum, ako napr. obsah etickej výchovy, ciele etickej výchovy (v jednotlivých stupňoch vzdelávania), hodnotenie na hodinách etickej výchovy, pedagogická diagnostika v etickej výchove a pod.

2 Výskumné ciele v záverečných prácach študentov Učiteľstva etickej výchovy

Prehľad výskumných cieľov (viď Tabuľka T2) sme podobne rozčlenili ako témy záverečných prác.

Tabuľka 2
Prehľad výskumných cieľov (Hajnalová Buvalová, 2011, Uhrin, 2011)

Tematická okruhy ETV	Výskumné ciele v záverečných prácach
Vyučovací predmet ETV	– aké sú názory žiakov v siedmom, ôsmom a deviatom ročníku základnej školy na postavenie predmetu ETV vo výchovno-vzdelávacom procese základných škôl – pomocou dotazníka vlastnej konštrukcie zistiť postoj študentov stredných škôl k predmetu ETV v okrese Rimavská Sobota – popísať názory učiteľov etickej výchovy na kurikulárne problémy etickej výchovy na 2. st. ZŠ – popísať názory učiteľov ETV na kurikulárne problémy ETV na 2. st. ZŠ – popísať názory učiteľov ETV v žilinskom kraji na stav vyučovania ETV v danom regióne – popísať predmet ETV, status ETV na základných a stredných školách, kurikulum (obsah, ciele a metódy ETV) a postavenie ETV v zahraničí – prezentovať časovo-tematický plán pre 1. ročník gymnázia s dôrazom na rozvoj prosociálnosti, ktorý využívajú učitelia v bežnej škole (vypracovať vhodný časovo-tematický plán pre 1. ročník gymnázia, zostaviť sadu aktivít na rozvoj prosociálnosti) – pripraviť tematické plány etickej výchovy pre 5.–9. ročník základných škôl so zameraním na rozvoj asertivity, projektovania prípravy na výučbu a následného realizovania vyučovacích hodín – prostredníctvom dotazníka zistiť, aké faktory ovplyvňujú výučbu ETV v transformačnom procese slovenského školstva v okresoch Dolný Kubín, Tvrdošín a Námestovo – spracovať dva projekty vyučovacích hodín na predmetnú problematiku a realizovať ich v rámci záverečnej praxe na gymnáziu A. H. Škultétyho – vytvoriť časovo-tematického plánu etickej výchovy pre 8. ročník základných škôl – zistiť a porovnať názory učiteľov a žiakov na výučbu ETV na ZŠ v okrese Rimavská Sobota – zistiť ako vplýva etická výchova na utváranie sociálnej klímy školskej triedy – zistiť aký je stav ETV na 2. st. základných škôl z pohľadu učiteľov ETV v bratislavskom kraji – zistiť aký vplyv má ETV na žiakov a učiteľov z mesta a vplyv učiteľov a žiakov z dediny – zistiť názory učiteľov na motivačné faktory vo vyučovaní a učení sa žiakov v ETV, pričom pod motivačnými faktormi treba rozumieť ciele, obsah, úlohy, metódy, hodnotenie a sebahodnotenie žiakov využívané v rámci predmetu – zistiť obľúbenosť predmetu ETV medzi žiakmi na vybraných stredných školách – zistiť status ETV na základných školách v levickom okrese – zistiť stav vyučovania ETV na vybraných stredných školách v žilinskom kraji – zistiť, aké determinanty ovplyvňujú žiakov 8. a 9. ročníka vybraných základných škôl, pri výbere predmetu ETV

Tematická okruhy ETV	Výskumné ciele v záverečných prácach
Metód a formy ETV	– objasniť globálne rozvojové vzdelávanie a jeho témy, ktoré sa vo výučbe etickej výchove využívajú prostredníctvom jednotlivých metód – porovnať najčastejšie využívané organizačné formy a vyučovacie metódy uplatňované vo výučbe ETV v trenčianskom kraji s výsledkami celoslovenského výskumu realizovaného Katedrou etickej a občianskej výchovy PF UMB v roku 2006–2009 – poukázať na možnosti ETV pri utváraní inkluzívneho prostredia na druhom st. základnej školy a ponúknuť aktivity vhodné na utváranie tohto prostredia – poukázať na to, ako môže učiteľ prostredníctvom kooperatívneho vyučovania vytvoriť na hodinách ETV také podmienky, ktoré umožnia žiakom aktívnu, tvorivú činnosť, odstránia strach a napätie a z vyučovania vytvoria zaujímavú a príťažlivú prácu – zistiť mieru uplatňovania interaktívnych metód v práci učiteľov na hodinách etickej výchovy v okrese Námestovo – zistiť mieru uplatňovania interaktívnych metód v práci učiteľov na hodinách ETV, porovnať preferované hodnoty u žiakov ZŠ z vidieka a z mesta, porovnať preferované hodnoty u dievčat a chlapcov – zistiť, aké sú možnosti a limity štruktúrovanej drámy vo výučbe ETV na strednej škole (vo vyššom sekundárnom vzdelávaní) z pohľadu učiteľa – prostredníctvom kooperatívneho učenia vytvoriť na ETV také podmienky, ktoré umožnia žiakom aktívnu, tvorivú činnosť, odstránia strach a napätie a z vyučovania vytvoria zaujímavú a príťažlivú prácu
Učiteľ ETV	– preskúmať vnímanie učiteľa ETV z pohľadu žiakov a následne zistiť očakávania žiakov od učiteľa ETV – zistiť a zhodnotiť obľúbenosť učiteľov ETV na vybraných stredných školách – zistiť názory žiakov na neverbálnu a verbálnu komunikáciu u obľúbeného a neobľúbeného učiteľa – zistiť a zhodnotiť obľúbenosť učiteľov ETV medzi žiakmi na 2. st. vybraných škôl – porovnanie názorov učiteľov ETV a učiteľov iných predmetov na osobnosť, profesiu, postavenie činnosti učiteľa ETV – zistiť názory učiteľov a žiakov na osobnosť učiteľa ETV – zistiť úroveň reflexie učiteľov etickej výchovy a slovenského jazyka na základných školách v regióne Rimavská Sobota a porovnať zistený stav
Žiak na ETV	– zistiť, aký postoj prevláda u žiakov 6. ročníka ZŠ vo vzťahu k rómskym spolužiakom – zistiť ako zdraví žiaci 5. a 6. ročníka ZŠ vnímajú zdravotne postihnutých žiakov a vplyv ETV na prípravu a formovanie vzťahu zdravých žiakov k zdravotne postihnutým žiakom – analyzovať etické hodnoty žiakov a efektivitu výchovy žiakov k etickým hodnotám prostredníctvom komunikácie u učiteľov ETV – zamerať sa na prostriedky prekonávania rozvojovo-útlmových činiteľov v rozvoji osobnosti žiaka na hodinách ETV – zistiť či môže ETV pozitívne ovplyvniť osobnosť rómskeho žiaka v rómskej triede alebo v zmiešanej triede – poukázať na možné východiská prosociálneho správania a naznačiť možné cesty, ktoré napomáhajú rozvoju prosociálneho správania u žiakov na 2. st. ZŠ

Tematická okruhy ETV	Výskumné ciele v záverečných prácach
Základné a aplikačné témy ETV	– možnosti rozvoja občianskych kompetencií prostredníctvom ETV na Slovensku a vo vybraných európskych krajinách – poukázať na možné východiská prosociálneho správania a naznačiť možné cesty, ktoré napomáhajú rozvoju prosociálneho správania u žiakov na 2. st. ZŠ – poukázať na potrebu rozvoja sociálnych zručností na školách – prezentovať časovo-tematický plán pre 1. ročník gymnázia s dôrazom na rozvoj prosociálnosti, ktorý využívajú učitelia v bežnej škole (vypracovať vhodný časovo-tematický plán pre 1. ročník gymnázia, zostaviť sadu aktivít na rozvoj prosociálnosti) – rozčleniť a špecifikovať výchovné stratégie rozvoja prosociálnosti žiakov v ETV – vymedziť sociálne kvality z hľadiska obsahových a výkonových štandardoch v predprimárnom až vyššom sekundárnom vzdelávaní – získať objektívny obraz o stave komunikácie na hodinách ETV na vybraných žilinských školách – zistiť či existuje rozdiel v úrovni prosociálnosti žiakov výberových tried osemročného gymnázia a žiakov bežných tried základnej školy – zistiť empatiu detí vo vzťahu k rodine, rovesníkom a cudzím ľuďom a emocionálne prežívanie respondentov – zistiť možnosti realizácie výchovy k manželstvu a rodičovstvu v rámci hodín ETV – zistiť rozvoj empatie na vyučovacích hodinách etickej výchovy – zistiť vedomosti žiakov na 2. st. ZŠ o existencii Dohovoru práv dieťaťa, zistiť názory a postoje k dodržiavaniu ľudských práv – zistiť vzájomnú komunikáciu na vyučovaní etickej výchovy – zistiť záujem žiakov o participáciu na živote triedy, školy, obce alebo mesta – zistiť, ako by bolo možné rozvíjať toleranciu voči ľuďom s homosexuálnou orientáciou u žiakov ZŠ a študentov ZSŠ na predmete ETV – zistiť, ako je problematika sexuálnej výchovy na školách akceptovaná a upozorniť na problémy sexuálnej výchovy, s ktorými sa v tejto spoločnosti stretávame a ktoré negatívne vplývajú na jej realizáciu a presadenie v praxi – zistiť, či existuje rozdiel v úrovni prosociálnosti dievčat a chlapcov vo veku 14–15 rokov – zistiť, do akej miery ovplyvňuje výchovné prostredie školy úroveň prosociálneho správania žiakov
Prierezové témy v ETV	– zistiť, do akej miery je prierezová téma mulitkultúrna výchova prítomná na hodinách ETV na vybraných základných a stredných školách v žilinskom kraji – zisťovali variabilitu životného štýlu študentov druhých ročníkov stredných škôl – overiť teoretické vedomosti, postoje a názory respondentov na problematiku týkajúcu sa životného prostredia
Prevencia v ETV	– zistiť podiel ETV na prevencii a skúsenosti žiakov s legálnymi prípadne nelegálnymi drogami, ako aj vzťah žiakov ku škole a spôsob trávenia ich voľného času – zistiť podiel ETV na prevencii deviantného správania a skúsenosti žiakov s druhmi deviantného správania v školskom prostredí, ako aj vzťah žiakov ku škole a k voľnému času – zistiť podiel ETV na prevencií drogových závislostí a skúseností žiakov s nelegálnymi drogami, ako aj vzťah žiakov ku škole – zistiť stav deviantného správania na ZŠ so zreteľom na ETV – zistiť stav prevencie drogových závislostí na ZŠ na hodinách ETV – zistiť stav prevencie sociálnych deviácií na ZŠ so zreteľom na ETV – zistiť výskyt šikanujúceho správania v škole, ale aj niektoré skutočnosti súvisiace s názormi a skúsenosťami žiakov 6. a 9. ročníka, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu pri prevencií šikanovania na školách

Výskumné ciele uvedené v Tabuľke T2 sú väčšinou orientované na získavanie základných informácií ohľadom vyučovacieho predmetu etická výchova. Sú zamerané na zisťovanie názorov žiakov, učiteľov etickej výchovy na jednotlivé výskumné problémy, ďalej na popis, porovnanie, analyzovanie a vymedzenie skúmanej problematiky. Od roku 2010 nachádzame v záverečných prácach (diplomových) empirickú časť realizovanú prostredníctvom akčného výskumu. Tento trend pokračuje aj v nasledujúcich rokoch. Môžeme teda konštatovať, že realizácia záverečných prác študentov Učiteľstva etickej výchovy na Katedre etickej a občianskej výchovy PF UMB v Banskej Bystrici prešla od roku 2005 základným skúmaním v oblasti etickej výchovy a od roku 2010 sa postupne záverečné práce orientujú na akčný výskum, na možnosti inovácie etickej výchovy v sekundárnom vzdelávaní.

3 Odporúčania pre prax v záverečných prácach študentov Učiteľstva etickej výchovy

Z analýzy záverečných prác vyplynuli nasledovné odporúčania pre prax, ktoré boli smerované pre vyučovací predmet etická výchova, učiteľa etickej výchovy a školu (bližšie viď. Hajnalová Buvalová, 2011, Uhrin, 2011):

Odporúčania zamerané na vyučovací predmet **etická výchova** môžeme rozdeliť do dvoch oblastí.

Prvá oblasť odporúčaní je zameraná na samotný **vyučovací predmet** ETV, ktorý:

- nemá byť v alternácii s náboženskou výchovou;
- má sa vyučovať ako povinný predmet;
- nemá byť klasifikovaný;
- sa má zamerať na spoluprácu s rodinami;
- sa má realizovať aj napr. v parkoch, prírode, na školskom dvore;
- má mať prevažne praktický charakter;
- treba implementovať aj do iných vyučovacích predmetov;
- potrebuje zrevidovať učebné osnovy podľa sociálnej zrelosti žiackej populácie;
- potrebuje prispôsobiť obsah a ciele aj deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Druhá oblasť odporúčaní je zameraná na **témy** vyučovacieho predmetu ETV, ktoré treba:

- doplniť obsah o sexuálnou výchovou, závislosti rôzneho druhu, emocionálnu inteligenciu, multikultúrnu spoločnosť, masmediálnu výchovu, ako sa nestať obeťou agresivity a šikanovania, problematika ekológie;

– venovať oveľa väčšiu pozornosť problematike empatie, ľudským a detským právam, diskriminácii a predsudkom, integrácii zdravotne postihnutých prostredníctvom filmov, rôznych príbehov na zamyslenie, situačných hier.

Odporúčania zamerané na **učiteľa ETV** môžeme rozdeliť do dvoch tematických okruhov:

Prvý tematický okruh odporúčaní je zameraný na **osobnosť** učiteľa ETV má:

– mať kvalifikáciu na úrovni vysokej školy;
– využívať projektovanie výučby;
– mať funkciu koordinátora prevencie;
– mať k žiakom v škole bezpodmienečne kladný citový vzťah;
– byť schopný sa vcítiť do pocitov a prežívania žiakov;
– vedieť poradiť, pomôcť a spravodlivo riešiť rôzne nezhody a problémy medzi žiakmi;
– vedieť žiakov oceniť, povzbudiť, vyjadriť im dôveru, pochvalu a uznanie;
– sa naučiť pozorovať a analyzovať svoj neverbálny prejav;
– vedieť dobre počúvať, čo žiaci hovoria, sústrediť sa na podstatné, prípadne žiakov neverbálne podporiť;
– byť náročný, objektívny a spravodlivý, zároveň svedomitý, mal by sa neustále vzdelávať nielen v oblasti svojho vyučovacieho predmetu, ale aj v iných predmetoch;
– vytvárať na svojich hodinách príjemnú a priateľskú atmosféru, ktorá je založená na otvorenej komunikácii so žiakmi, na rešpektovaní ich názorov a postojov, na rešpektovaní ich individuality.

Druhý tematický okruh odporúčaní je zameraný na **činnosť** učiteľa ETV, ktorý má:

– dôsledne poznať učebné osnovy predmetu;
– uvedomiť si, že svojim prejavom ovplyvňujú žiakov;
– dbať na formuláciu otázok, kultúru jazyka a jeho rozvoj;
– monitorovať záujmy svojich žiakov;
– umožniť žiakom voľný výber témy;
– v rámci svojich hodín poskytovať primeraný priestor najmä reflexii a sebareflexii žiakov a žiackej práce;
– vytvárať vhodné úlohy na naplnenie stanoveného cieľa, podporovať objavovanie úlohových cieľov žiakmi a poskytovať im tak zážitok úspechu;
– viac a častejšie spolupracovať s rodičmi formou úloh pre žiakov, ktorých by sa zúčastnili aj rodičia;
– upozorniť žiakov na nebezpečenstvá vplyvu televízie, počítača, internetu, ktoré negatívne pôsobia na deti, a taktiež na nebezpečenstvá agresivity, šikanovania, ktoré sa v živote často vyskytuje;
– dbať na rozvoj komunikačných schopnosti žiakov na hodinách ETV v rôznych situačných hrách a aktivitách;

- formou komunikačných aktivít rozvíjať medziľudské vzťahy;
- tvoriť nové a netradičné hodiny ETV, ktoré môžu obohatiť žiakov po emocionálnej stránke, a tým rozvíjať tvorivosť, fantáziu a predstavivosť, rozvíjať ich ľudskosť vo vzťahoch k spolužiakom, učiteľom, rodičom a ostatným;
- usmerňovať mládež aj sprístupnením nových faktov, zistení či názorov k tomu, aby sa nedali zviesť na cestu intolerancie, predsudkov a pohŕdania;
- využívať zážitkové metódy a hrové aktivity, najmä dialógu a diskusie, riešenia bežných životných situácií, hrania rolí, bádateľské a mimoškolské aktivity, využívanie umeleckých prvkov, štruktúrovanú drámu, uprednostňovať kooperatívne úlohy;
- aktualizovať obsah vyučovania, a to predovšetkým z pohľadu žiakov;
- nechať žiakov tvoriť a modifikovať úlohy, ktoré majú riešiť na vyučovaní ETV a snažiť sa zapájať ich do vyučovania rovnomerne;
- vo väčšej miere spolupracovať s odborníkmi.

Odporúčania zamerané na **školu**:

- školy majú „dýchať" priateľskou atmosférou a pozitívnym prístupom k inováciám;
- podporovať všetky formy multikultúrneho a tvorivo-humanistického vzdelávania;
- na školách aplikovať taký typ výchovy a vzdelávania, ktoré je založené na vzájomnom rešpektovaní a kooperácii členov skupiny;
- vytvoriť učiteľom podmienky pre účasť na vzdelávacích podujatiach zameraných na ETV;
- podporovať celoživotné vzdelávanie učiteľov;
- zvýšiť propagáciu a informovanosť učiteľov o metodických materiáloch nachádzajúcich sa na internete;
- podrobnejšie informovať žiakov a rodičov o obsahu, témach, formách a spôsobe vyučovania ETV (na webových stránkach školy, prípadne môžu informačný list oboch predmetov – ETV aj NV – priložiť ako súčasť záväznej prihlášky na povinne voliteľný predmet);
- vyučovací predmet ETV nezaradovať v rámci rozvrhu na nultú, prípadne na poslednú vyučovaciu hodinu;
- realizovať na školách projekty prevenčnej práce v spolupráci s mimoškolskými preventívnymi zariadeniami,
- organizovať otvorené (ukážkové) hodiny jednotlivých predmetov s využitím prvkov ETV.

Z uvedených odporúčaní pre vyučovací predmet etická výchova vyplýva ako najnaliehavejšie odporúčanie postavenie tohto predmetu ako povinného pre každého žiaka. Potrebná je aj dobrá klíma v spoločenstve žiakov, a s tým súvisí aj neklasifikovanie tohto predmetu. Učiteľovi sa odporúča nielen dobre poznať ciele a obsah etickej výchovy, ale aj ich prispôsobiť aktuálnym potrebám triedneho spoločenstva. Dať možnosť žiakom

voľného výberu tém a využívať hodnotovú reflexiu a reflexiu na každej vyučovacej hodine. V súvislosti s odporúčaniami pre školu považujeme za dôležité neustále dávať do povedomia rodičov i širšej verejnosti opodstatnenie a dôležitosť predmetu etická výchova.

Záver

Predpokladáme, že „ak je škola nastavená proinovatívne a mravná výchova je jej edukačnou prioritou, dokáže vytvoriť podmienky pre uplatnenie akčného reflexívneho a inovatívneho metodologického nástroja učiteľa etickej výchovy – súčasti jeho didaktického konceptu výučby etickej výchovy." (Valica – Fridrichová a kol., 2011, s. 142) Priestor pre inováciu poskytujú samotné školské vzdelávacie programy, prostredníctvom ktorých si školy vytvárajú vlastnú profiláciu, a tak majú možnosť vyniknúť a odlíšiť sa v dnešnej konkurencii.

Za jednu z najvhodnejších možností ako efektívne inovovať hodiny etickej výchovy považujeme využitie akčného výskumu. Učiteľ ho môže využiť, ako uvádza P. Fridrichová (2012), na skvalitnenie jeho edukačného procesu a nepriamo núti „dobrého" učiteľa (nielen) etickej výchovy k priebežnému diagnostikovaniu konkrétnej skupiny žiakov. Využívaním akčného výskumu v rámci etickej výchovy sa učiteľ stáva „výskumníkom vo vlastnom vyučovaní, čo zvyšuje aj jeho profesionálny status. Vie validnejšie zdôvodniť, vysvetliť, modifikovať a úspešne realizovať výučbu etickej výchovy." (Valica – Fridrichová a kol., 2011, s. 144) Preto považujem akčný výskum v záverečných prácach študentov Učiteľstva etickej výchovy za veľký prínos v rámci skúmania etickej výchovy. Ešte ako študenti majú možnosť oboznámiť sa s akčným výskumom priamo v praxi, vyskúšať si v reálnych podmienkach celkovú realizáciu takéhoto výskumu. Predpokladáme, že následne ako učitelia v praxi využijú akčný výskum (nielen) na hodinách etickej výchovy a budú hľadať nové možnosti, inovácie vo výučbe, a tak skvalitňovať (nielen) hodiny etickej výchovy.

V súčasnosti prebieha druhá časť inovačného vzdelávania „Rozvoj psychodidaktických a výskumných kompetencií učiteľov" v rámci projektu APVV-0690-10, kde účastníci vzdelávania (učitelia, ktorí vyučujú etickú výchovu) po predchádzajúcej teoretickej príprave pracujú aktuálne na svojich projektoch akčného výskumu spolu s lektormi. Následne budú svoje projekty realizovať v rámci svojich hodín etickej výchovy (primár, nižší sekundár, vyšší sekundár). Inovačné vzdelávanie ukončia obhajobou záverečných prác, ktorých súčasťou je spomínaný akčný výskum. Záverečné práce budú publikované v zborníku, a tak budú k dispozícii aj ostatným učiteľom etickej výchovy ako inšpirácia pre vlastnú výučbu.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

Literatúra

Fridrichová, P. (2012). Kľúčové otázky pedagogickej diagnostiky vo vzťahu k výučbe etickej výchovy. In *Pedagogická diagnostika a evaluace 2012*. Sborník abstraktů a sborník příspěvků – X. mezinárodní konference. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.

Hajnalová Buvalová, Ľ. (2011). *Súčasný stav realizácie akčného výskumu na hodinách etickej výchovy.* Banská Bystrica: PF UMB, (cit. 2013-10-23). Dostupné na internete: <http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-etickej-a-obcianskej-vychovy/apvv-0690-10-inovacia-edukacnej-praxe-etickej-vychovy/vystupy-projektu.html>

Korim, V. a kol. (2010). *Koncepcie etickej výchovy v dynamických premenách.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.

UHRIN, P. (2011). *Prehľad kvalifikačných prác o metodike a akčnom výskume v etickej výchove.* Banská Bystrica: PF UMB, (cit. 2013-10-23). Dostupné na internete: <http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-etickej-a-obcianskej-vychovy/apvv-0690-10-inovacia-edukacnej-praxe-etickej-vychovy/vystupy-projektu.html>

Valica, M. & FRIDRICHOVÁ, P. a kol. (2011). *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, ISBN 978-80-557-0326-8. (cit. 2013-10-24). Dostupné na internete: <http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-etickej-a-obcianskej-vychovy/apvv-0690-10-inovacia-edukacnej-praxe-etickej-vychovy/vystupy-projektu.html>

Kontakt:
Mgr. Ľubica Hajnalová Buvalová, PhD.
Katedra etickej a občianskej výchovy
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica, SR
E-mail: lubica.hajnalova-buvalova@umb.sk

Profilovanie koncepcie vysokoškolského kurzu v oblasti rozvíjania jazykovej gramotnosti v MŠ

Zuzana Petrová

Abstrakt

Príspevok objasňuje možný postup pri tvorbe koncepcie vysokoškolského kurzu zameraného na rozvíjania jazykovej gramotnosti detí v MŠ, ktorý zohľadňuje nielen priority a obsah definované v národnom kurikule, ale aj aktuálne témy riešené na pôde teórie gramotnosti, ktorých konceptuálny rámec využíva na konfrontovanie efektivity vzdelávacej praxe. Ako jeden z prostriedkov, ako nájsť kľúčové oblasti umožňujúci túto konfrontáciu je objasnený výskum presvedčení učiteliek MŠ o možných a efektívnych podobách jazykového vzdelávania detí.

Kľúčové slová: jazyková gramotnosť v MŠ, koncepcia vysokoškolského kurzu, vysokoškolská príprava učiteliek MŠ.

The potential approach to preparing the conception of university study course in the field of developing language literacy in preschools

Abstract

Paper discusses the potential approach to defining the key priorities and content in preparing the conception of university study course centred on developing language literacy in preschool age with focus on the actual topics discussed in the field of theory of literacy, using its conceptual framework to reinterpret the effectiveness of everyday´s teaching practice in the current situation of preschools. As one of the means allowing to identify the key topics of pre-service teacher training in this field is introduced the research of preschool teachers beliefs aimed on identifying the core issues of their understanding of what are the most powerful strategies of language arts in preschool.

Key words: language literacy in preschools, conception of the university study course, pre-service teacher training of preschool teachers.

Úvod

Príspevok je ukážkou možného uvažovania vysokoškolského učiteľa o tom, ako postupovať pri profilovaní obsahu vysokoškolského kurzu zameraného na rozvíjanie jazykovej gramotnosti v MŠ, ktoré by sa nezakladalo len na recyklovaní *status quo* v poníman danej problematiky na akademickej pôde (v rámci *štandardného* koncipovania tematických celkov príslušnej odborovej didaktiky), či v sprostredkovaní aktuálnych trendov v prístupe k rozvoju danej oblasti na pôde teórie gramotnosti bez väzby na národný kontext alebo v reprodukovaní cieľov a obsahov vzťahujúcich sa k problematike v národnom kurikule. Ale sa snažilo v prvom rade o prehodnotenie zmyslu rozvíjania jazykovej gramotnosti v súlade s aktuálnymi diskusiami vedenými na pôde odborného diskurzu, o reflektovanie zmien v kurikulárnej politike i v hľadaní podôb, ako v rámci vysokoškolskej prípravy učiteľov rozvinúť u študentov ten typ poznania, či porozumenia, ktorý im umožní primeraný rozhľad v problematike s presahom do všetkých oblastí výkonu učiteľskej profesie súvisiacich s rozvíjaním jazykovej gramotnosti detí.

V tomto zmysle je problematika jazykovej gramotnosti zaujímavá, pretože otvára nové možnosti uvažovania o zámeroch jazykového vzdelávania z pohľadu cieľov základného vzdelávania a konkrétneho obsahu jazykového vzdelávania v predškolskom veku, pokiaľ ide o problematiku rodného jazyka. Súvisí to s tým, že sa v poslednom období intenzívnejšie hovorí o potrebe rozvíjania čitateľskej gramotnosti v súvislosti s prípravou žiakov na život v informačnej spoločnosti, čo otvára aj otázky toho, či a v akej podobe

môžu byť položené jej základy v období predškolského veku. To, že odborná diskusia o východiskách a možných postupoch rozvíjania jazykovej gramotnosti v materskej škole predišla v podobe odborných štúdií (Zápotočná, Hošková, 2000/2001; Zápotočná, 2007) koncipovanie národného kurikula, ktoré by legitimizovalo priestor na jej rozvíjanie v MŠ (explicitne s konceptom rozvíjania jazykovej gramotnosti pracuje až návrh nového štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0, podrobnejšie viď. Zápotočná, Petrová, 2012/2013), sa premieta aj do postupných zmien predstáv učiteliek v MŠ o tom, akú podobu by malo mať jazykové vzdelávanie v MŠ. Tie potom následne vplývajú aj podmienky každodennej pedagogickej praxe MŠ a napríklad aj na skúsenosti, ktoré získavajú študenti s možnosťami rozvíjania tejto oblasti v MŠ v kontakte s ňou (minimálne prostredníctvom priebežnej pedagogickej praxe, ktorú absolvujú ako súčasť svojej vysokoškolskej prípravy).

Pri koncipovaní vysokoškolského kurzu preto vyvstáva otázka, ako zladiť témy odborného diskurzu, s požiadavkami národného kurikula (ktoré v aktuálnej dobe definuje cieľové kategórie jazykového vzdelávania detí v podobe, ktorá súvisí s jej momentálnymi prioritami) a rozvinúť u študentov didaktické uvažovanie s presahom do oboch rovín problematiky (odborný diskurz vs. každodenná prax rámcovaná národným kurikulom). Cieľom príspevku je preto demonštrovať, ako je možné postupovať pri vymedzovaní obsahu vysokoškolského kurzu zameraného na rozvíjanie jazykovej gramotnosti v MŠ a hľadaní optimálnych postupov jeho sprostredkovania vo vysokoškolskej príprave učiteľov.

1 Kroky k definovaniu obsahu a povahy vysokoškolského kurzu

Profilovanie cieľov, obsahu a realizačných podôb tém kurzu *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*, ktorý je zaradený do bakalárskeho študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika ako povinný kurz na Pedagogickej fakulte TU v Trnave, prebiehalo v nadväznosti na realizáciu výskumu sociálnych reprezentácií učiteliek týkajúcich sa oblasti jazykového vzdelávania detí v MŠ (Petrová, 2005). Na základe neho boli definované a argumentačne konfrontované presvedčenia učiteliek v MŠ o tom, aké typy výučbových aktivít a prostredníctvom akých typov činností učiteľky je možné najefektívnejšie prispieť k rozvoju dieťaťa v tejto oblasti (Petrová, 2007). V rámci snahy sprostredkovať študentom čo najkonzistentnejšiu skúsenosť s teoretickými otázkami rozvíjania jazykovej gramotnosti a možnosťami jej rozvíjania v každodennej praxi MŠ tak vznikol priestor na identifikáciu toho, aké typy aktivít sú v súvislosti s jazykovým vzdelávaním detí v praxi MŠ dobre etablované a či a ako sa v MŠ vytvára priestor na zmenu praxe v prospech konceptu rozvíjania gramotnosti. To súvisí jednak s tradíciami v oblasti jazykového vzdelávania detí i potrebami inovácie tejto oblasti.

2 Výskum sociálnych reprezentácií jazykového vzdelávania u učiteliek v MŠ

Prvým krokom, ktorý ovplyvnil postup profilovania obsahu vzdelávacieho bola realizácia výskumu zameraného na rekonštrukciu ponímania jazykového vzdelávania detí v MŠ (Petrová, 2005), prostredníctvom ktorého sme identifikovali niekoľko presvedčení učiteliek MŠ v tejto oblasti. Išlo presvedčenia, ktoré mali silnú oporu v deklaráciách vtedy platného kurikulárneho dokumentu, Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách (ďalej PVVD, 1999), na ktorého základe sa uvažovanie učiteliek o možnostiach jazykového vzdelávania koncentrovalo okolo niekoľkých tém (Petrová, 2007):

1. Vylúčenie cieleného podporovania skúseností detí s písanou rečou (špeciálne s písaním) z predprimárneho vzdelávania súvisiaceho s chápaním písanej reči ako grafického záznamu vypovedaného a vypovedateľného v hovorenej podobe. Písaná reč sa tak redukuje na grafomotorický akt, na zvládnutie ktorého môže MŠ dieťaťa pripraviť v podobe grafomotorických cvičení, ale ktoré si vo formálne korektnej podobe bude dieťa osvojovať až v 1. ročníku ZŠ[1].
2. Zdôrazňovanie dôležitosti rečového vzoru učiteľky, ktoré súvisí s presvedčením, že hovorená podoba jazyka sa u dieťaťa vyvíja napodobňovaním. Korektný rečový vzor má podľa neho vplyv na všetky roviny jazyka, ktoré boli predmetom záujmu PVVD – od spisovnej výslovnosti, cez rozširovanie slovnej zásoby po gramatickú správnosť reči.
3. Formalizované rečové cvičenia sú dôležitým prostriedkom rozvíjania reči detí. Môže ísť o oromotorické cvičenia, ktoré majú napomôcť korektnej výslovnosti jednotlivých hlások, recitáciu riekaniek alebo iných krátkych literárnych žánrov z rovnakého dôvodu, pomenovávanie obrázkov alebo reálnych objektov, udalostí a osôb ako prostriedku obohacovania slovnej zásoby detí, cvičenia na upevňovanie gramatických pravidiel, a pod. Rozvíjanie reči detí sa tak umiestňuje do kontextu aktivít vyčleňujúcich konkrétne pravidlo alebo konvenciu spätú s jazykom a včleňujúce ich do úlohy, ktorá navodzuje ich mechanickú reprodukciu alebo repetíciu bez ohľadu na zmysluplnosť kontextu, v akom sa s týmito pravidlami operuje.
4. Jazyková výchova je zjednocujúcim prvkom všetkých zložiek výchovy dieťaťa a podnecuje komplexný vývin dieťaťa z dôvodu, že používa komunikáciu ako svoj prostriedok, čím súčasne dochádza k rozvíjaniu poznania a myslenia dieťaťa, a to bez ohľadu na kontext, či zmysluplnosť komunikácie.

[1] V tejto súvislosti je zaujímavé, že v rámci pripomienkového konania ku koncepcii vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v návrhu nového Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy, ktorá počíta aj s vytvorení podmienok na to, aby deti získavali skúsenosti aj s formálnymi prvkami písanej reči a písanej kultúry (vrátane podpory prvotných pokusov detí o zápis svojho mena, jednoduchých, či krátkych odkazov) sa opakovane objavuje námietka, že tento typ aktivity je vývinovo neprimeraný, hoci evidentne ide o oblasť, ktorá sa bezproblémovo u dieťaťa rozvíja vytvorením gramotného prostredia.

Tieto presvedčenia učiteliek v MŠ sa premietajú do výberu a konkrétnych podôb aktivít prostredníctvom ktorých sa snažia učiteľky v MŠ prispievať k jazykovému vzdelávaniu detí a sú tiež platformou, prostredníctvom ktorej vnímajú aj možnosti aplikácií inovácií v danej oblasti do praxe. Do toho navyše zasahujú podoby, ako problematiku jazykového vzdelávania komunikujú kurikulárne dokumenty, ktoré, ako sa ukázalo vo vyššie zmienenom výskume, vnímajú učiteľky v MŠ ako autoritatívne aj v prípade, že problematiku prezentujú skreslene.

3 Bariéry rozvíjania jazykovej gramotnosti pochádzajúce z národného kurikula pre MŠ

Jednou z kľúčových komplikácií etablovania rozvíjania jazykovej gramotnosti ako rámcového konceptu jazykového vzdelávania v MŠ je dlhodobé prežívanie hláskovej analyticko-syntetickej metódy ako oficiálnej metódy výučby čítania a písania. Tá totiž najväčší akcent kladie na zvládnutie technicko-formálnych parametrov čítania a písania hneď od začiatočných fáz výučby, t.j. v prvom ročníku ZŠ. V tejto línii bola MŠ priradená funkcia predprípravy na zvládnutie tých schopností a zručností, ktoré ich zvládnutie majú uľahčiť. Jej právomoci tak smerovali k rozvíjaniu jemnej motoriky a grafomotoriky (v oblasti výtvarnej výchovy), rozvíjaniu rečových a komunikačných schopností a rozvíjaniu fonologického uvedomovania (v oblasti jazykovej výchovy) a výchovy k literatúre a prostredníctvom literatúry (v oblasti literárnej výchovy). Fixovanie pozornosti na formálno-technické parametre čítania a písania postavili MŠ do druhoradej pozície, čo sa týka jej miesta v poznávaní písanej reči a písanej kultúry.

Keď sa aj explicitne definovalo rozvíjanie čitateľskej gramotnosti ako hlavný zámer výchovy a vzdelávania v MŠ (spolu s matematickou a prírodovednou gramotnosťou) v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0 (2008) i v podobe, že má dieťa „prejavovať predčitateľskú gramotnosť" (s. 9) ako integrálnu súčasť komunikatívnej kompetencie dieťaťa, možnostiam komplexnejšieho poznávania písanej reči a písanej kultúry v zmysle cieleného poznávania jej obsahu, funkcií aj formy sa nevytvoril plodnejší priestor. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0 tak síce uviedol pojem gramotnosti ako rámcový koncept, ktorý presahuje do obdobia predprimárneho vzdelávania, no na druhej strane sa to udialo spôsobom, ktorý postráda realistickejšiu predstavu o schopnostiach, skúsenostiach a znalostiach detí, ktoré je účelné v predškolskom veku rozvíjať a ujasnenia vízie týkajúcej sa profilu jazykovo gramotného jedinca v širšej perspektíve jeho vývinu a ďalšej vzdelávacej kariéry (viac viď. Petrová, 2008). Absencia tohto základného kameňa pre inovácie potom automaticky vedie k ďalšiemu fixovaniu tradícií jazykového vzdelávania detí, tentokrát ale pod zastrešením nového pojmu, pojmu predčitateľskej gramotnosti.

4 Problém na pomedzí odlišných poňatí jazykového vzdelávania detí

I keď vymedzenie základných cieľových kategórií rozvíjania jazykovej gramotnosti detí nemusí byť problémom (Petrová, 2011; Petrová, 2013), pokiaľ chceme postaviť koncepciu odborovej didaktiky bez ohľadu na lokálne tradície jazykového vzdelávania detí a priority definované národným kurikulom (konkrétne viď. Pupala, Petrová, 2009). Pri koncipovaní vysokoškolského kurzu však nepostačuje vziať do úvahy len aktuálne otázky teórie gramotnosti, ktoré potenciálne zasahujú do rozvíjania jazykovej gramotnosti v predškolskom veku, ale treba zohľadniť aj realitu jazykového vzdelávania detí v MŠ tak, ako je nastavená v kurikulárnych dokumentoch a tak, ako sú možnosti jej rozvíjania prítomné v každodennej praxi MŠ (vďaka presvedčeniam učiteliek o tom, ako pri rozvíjaní danej oblasti postupovať).

Tento problém vyvstane ako otázka praktickej prípravy učiteľov, ktorá má študentov pripraviť na rozvíjanie danej oblasti v každodennej praxi MŠ. MŠ toiž, opierajúc sa o dikciu národného kurikula, operujúce so špecifickými presvedčeniami o možnostiach jazykového vzdelávania detí, dokážu ponúknuť zväčša určitý repertoár ukážok praktického rozvíjania danej oblasti, ktorý nie je konzistentným obohatením praktickej zložky vysokoškolského kurzu zameraného na rozvíjanie jazykovej gramotnosti. Minimálne v zmysle poznávania písanej reči a písanej kultúry chápaného ako kontaktovanie dieťaťa s autentickým a na cieľ zameraným používaním širokej palety žánrov písanej reči, zahŕňajúcich počiatočné čítanie a písanie ako nevyhnutný nástroj tohto kontaktovania. Nachádzanie paralel medzi „teóriou" (konceptom rozvíjania gramotnosti) a „praxou" (jazykovým vzdelávaním zameraným na kultiváciu hovorenej podoby jazyka) môže byť v takejto situácii pomerne spletitou cestou, ktorá nemusí viesť k optimálnemu rozhľadu študentov v danej oblasti. Navyše nemusí byť ani produktívnou v tom zmysle, že vzdelávanie učiteľov (nielen pre MŠ) by nemalo byť len prípravou na aktuálnu vzdelávaciu prax, zdrojom jednoznačných, ľahko aplikovateľných princípov a návodov pre výučbu, ale nástrojom porozumenia zmyslu, povahy, základných cieľov a postupov rozvíjania gramotnosti detí v širšej perspektíve teoretických prístupov, ktoré nie sú limitované momentálnymi akcentami vo vzdelávacej politike a potrebami každodennej praxe.

Takáto situácia vyžaduje vytvorenie vhodného kontextu pre výučbu univerzitného kurzu, ktorý by umožnil študentom hlbšie porozumieť konceptuálnemu a teoretickému poznaniu, ktoré je v rámci kurzu prezentované (Hopkins, 1995), špeciálne v tých oblastiach, na ktoré sa viažu nosné presvedčenia učiteliek v MŠ tak, ako sme ich objasnili vyššie. Preto sme v rámci riešenia projektu MŠ SR KEGA 021TVU-4/2011 *Inovácia hospitačných pedagogických praxí prostredníctvom videozáznamov* vytvorili série videonahrávok výučbových aktivít, ktoré majú pre potreby analýzy na seminároch ku kurzu umožňovať prezentovať a diskutovať spôsob, akým sa presvedčenia učiteliek o možnostiach realizácie jazykového vzdelávania demonštrujú pri ich praktickej reali-

zácii (ako napr. rozširovanie slovnej zásoby, kladenie otázok k textu za účelom podnecovania porozumenia textu, nácvik správnej výslovnosti, ukážky dychových cvičení) a súčasne predstaviť možnosti rozvíjania jazykovej gramotnosti v oblastiach, ktoré sú najviac spochybňované ako legitímne v podmienkach MŠ z pohľadu učiteliek v praxi (hlavne vo vzťahu k podpore predkonvenčnej písomnej produkcii).

Diskusia, ktorá prebieha v nadväznosti na ukážky, sa potom týka predovšetkým potenciálu prezentovanej aktivity vo vzťahu k rozvoju oblastí, ktoré sú chápané ako kľúčové pre rozvoj jazykovej gramotnosti detí. Študenti tak môžu nielen vnímať priebeh aktivity spolu s vyučujúcim kurzu, analyzovať jej povahu, pričom získavajú aj skúsenosti s tým, ako možno použiť príslušný pojmový aparát, ktorým sú vymedzované kľúčové oblasti rozvíjania jazykovej gramotnosti v MŠ, na diskusiu o nich. V prípade aktivít, ktoré nepatria do bežného repertoáru MŠ (napr. zameraných na podnecovanie písomnej produkcie detí) môžu sledovať postupy vzdelávacej intervencie, podmienky jej realizácie, reakcie detí na ňu apod. Vďaka identifikovaniu nosných predstáv učiteliek MŠ vo vzťahu jazykovému vzdelávaniu, tak môžu byť tradície jazykového vzdelávania v MŠ priamo konfrontované so zámermi rozvíjania jazykovej gramotnosti, a v nadväznosti na to aj diskutované inovatívne postupy rozvíjania danej oblasti, predovšetkým ich úlohy v rozvíjaní jazykovej gramotnosti jedinca. Tak, aby študenti ľahšie porozumeli plánovaniu výučby ako intencionálnej činnosti, ktorá si nevystačí s adaptáciou postupov, ktoré sú prítomné v praxi, ale ju vnímali ako činnosť motivovanú špecifickými prioritami vzdelávania, ktorá vyžaduje osvojenie špecifického konceptuálneho aparátu.

Záver

V takomto rámci je možné koncepciu predmetného vysokoškolského kurzu vnímať pomerne plasticky ako reakciu na zmeny prebiehajúce na pôde teórie gramotnosti, so vzťahom k stavu definovania priorít a kľúčových oblastí jej rozvíjania v národnom kurikule, ktoré si v rôznej miere získavajú pozornosť a priestor v stvárnení každodennej praxe v MŠ v závislosti od ťažiskových presvedčení učiteliek o tom, ako je možné v praxi prispievať k ich rozvoju v MŠ. Domnievame sa, že v takejto podobe je po teoretickej stránke vysokoškolská príprava učiteliek pre MŠ v danej oblasti pomerne koncepčne homogénna a umožňuje vnímať praktický výkon profesie v tejto oblasti ako cielenú, kriticky reflektovanú činnosť učiteľky s presahom nad rámec aktuálnych priorít kurikulárnej polity.

Literatúra

Hopkins, S. (1995). Using the past; guiding the future. In G. A. Slick (Ed.): *Emerging trends in teacher preparation: The future of field experiences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, s. 1–9.

Petrová, Z. (2005). *Rozvoj reči detí v ponímaní učiteliek v materských školách: Sociálnoreprezentacionalistický prístup*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta (dizertačná práca).

Petrová, Z. (2007). Rozvíjanie jazykovej gramotnosti detí v MŠ: Poznanie a presvedčenia učiteliek v MŠ a ich zdroj v oficiálnom kurikule pre predškolskú výchovu. In Kaščák, O. & K. Žoldošová (Eds.) *Námety na reformu počiatočného vzdelávania.* Bratislava: Renesans pre PdF TU a ŠPÚ.

Petrová, Z. (2008). Jazyk a komunikácia – Jazyková a literárna oblasť rozvoja dieťaťa. In Doušková, A. & K. Ľuptáková-Vančíková (Eds.): *Didaktické kompetencie učiteľa v MŠ a ich rozvoj*. Banská Bystrica: PdF UMB.

Petrová, Z. (2011). Počiatočná jazyková gramotnosť vo vzdelávacích programoch – omyly a riešenia. In Kaščák, O. & B. Pupala (Eds.): *Školy v prúde reforiem*. Bratislava: Renesans.

Petrová, Z. (2013). Vysokoškolská príprava učitelek v MŠ v oblasti rozvíjania počiatočnej jazykovej gramotnosti. In Petrová, Z. (Ed.) *Prax v učiteľskom vzdelávaní. K otázkam praktickej prípravy učiteľov v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika.* Trnava: Typi Universitatis Trnaviensis.

Pupala, B. & PETROVÁ, Z. (2009). The Problem of Theory and Practice in University Course Theory and Methods of Literacy Development. In *The New Educational Review*, 18, 2, 197–214.

Zápotočná, O. (2007). Osvojovanie si písanej reči z pohľadu predškolskej výchovy a školskej pripravenosti. In *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie*. Banská Bystrica: UMB.

Zápotočná, O. & Hošková, Ľ. (2000/2001). Možnosti stimulácie gramotnosti detí predškolského veku. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 47, 3–4, 71–78.

Zápotočná, O., Petrová, Z. (2012/2013). Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia. *Predškolská výchova*, 67, 4, 7–12.

Kontakt:
PhDr. Zuzana Petrová, PhD.
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
Slovenská republika
E-mail: zuzana.petrova@truni.sk

„Mám pre teba dve správy: dobrú i zlú, ktorú chceš počuť skôr?“

Stratégie dieťaťa-žiaka v komunikácii rodiny a primárnej školy

Jana Majerčíková, Zuzana Šuhajová

Abstrakt

V texte je predložená empirická štúdia, ktorá vznikla na základe kvalitatívne orientovaného výskumného zisťovania. Opisuje, aké komunikačné stratégie používajú deti-žiaci primárneho vzdelávania medzi školou a rodinou. Analýzou dát získaných z interview s 8 deťmi-žiakmi, 8 rodičmi a s 2 učiteľkami je extrahovaných niekoľko stratégií, uplatnením ktorých sa deti snažia taktizovať pri sprostredkovávaní informácií, správ a rôznych situácií prebiehajúcich v škole rodičom.

Kľúčové slová: rodič, škola, učiteľka, dieťa-žiak, spolupráca, komunikačná stratégia

Abstract

In this text is presented empirical study, which was based on qualitative research. It describes which communicative strategies are used by children-pupils of primary education between school and family. By analysis of data obtained from interviews with 8 children-pupils, 8 parents and 2 teachers was extracted several strategies. Children try to apply these strategies to mediate informations, messages and different situations from school to their parents.

Key words: parent, school, teacher, child-pupil, cooperation, communication strategy.

Úvod

Diskurz súvisiaci s problematikou vzťahu školy a rodiny vstupuje u nás do tém okolo formálneho vzdelávania intenzívnejšie v 90-tych rokoch minulého storočia ako súčasť inovačných procesov prebiehajúcich v školách. Tie podporovala nielen verejná mienka, ale predovšetkým rodičia, pretože videli priame pozitívne výsledky na svojich deťoch (Kosová et al., 2012). Do novej kvality toho, ako sa pertraktuje táto problematika sa pretavila aj diskusia o snahách aspoň čiastočne vykryť šírku vzťahov a súvislostí, ktoré sprevádzajú žiaka v priestore školy.

Vzťah školy a rodiny sa rozvíja tak na **inštitucionálnej – skupinovej**, ale aj **personálnej** úrovni (Štech, 2007). Obsahy takto diferencovaného vzťahu sa môžu rovnako líšiť. Môžu sa týkať vyučovania ako aj tém zdanlivo s vyučovaním nesúvisiacich. Vzťah oboch entít sa môže tematizovať vo väzbe na ciele vzdelávania či politické ideológie. Pre túto problematiku sú zaujímavé aj potencionality rodinného prostredia žiaka rovnako i **jeho individuálne, osobnostné špecifiká**. Vzťah školy a rodiny teda zahŕňa širokú škálu otázok a súvislostí, nás bude v predloženej štúdii zaujímať práve pozícia žiaka v tomto vzťahu.

1 Teoretické východiská

Škola a rodina

Jednou z **úloh školy** je neustále hľadať spôsoby, akými nadväzovať a rozvíjať s rodinami svojich žiakov podporujúci vzťah. V pozadí týchto iniciatív je záujem dieťaťa-žiaka. Vyjednať to, akými cestami dosiahnuť **záujem dieťaťa-žiaka** je významným momentom vzťahu školy a rodiny. Spoločný záujem oboch strán sa premieta do dobrých učebných výsledkov dieťaťa-žiaka, jeho psychickej, fyzickej a sociálnej pohody, v škole i doma. Na konci spoločného postupu má teda stáť spokojné, vyrovnané a na život v spoločnosti pripravené dieťa. Tu by zhoda mohla nastať. **Problémy** sa môžu objaviť v momente, kedy sa budú voliť pre obe strany primerané spôsoby, ako to dosiahnuť. Z podstaty oboch inštitúcií, rodiny a školy vyplýva, že každá z nich zabezpečuje pri dosahovaní tohto cieľa rozdielne úlohy. Špecificky tiež pristupujú k riešeniu akýchkoľvek problémov. Nie vždy sa vedia dohodnúť na sférach, za ktoré preberú pri jeho dosahovaní zodpovednosť, nie vždy sú schopné akceptovať svoje „inakosti" a navzájom sa ovplyvňovať tak, aby to druhá strana necítila ako neprimeraný zásah do vlastných kompetencií či autonómie. Vzájomná komunikácia oboch strán je navyše zaťažená i mnohými **odlišnosťami interpretácie dieťaťa** o situáciách, ktoré v škole prebiehajú (Štech, 2009) a práve tie nás budú zaujímať.

Dieťa-žiak medzi školou a rodinou

Predmetom našej pozornosti je dieťa v mladšom školskom veku, žiak primárneho vzdelávania, zaujímať nás budú súvislosti, ktorých je nositeľom v sieti vzťahu školy a rodiny. Ak máme reflektovať jeho pozíciu, javí sa nám ako nevyhnutné, využívať slovné spojenie dieťa-žiak. Reprezentuje naše ponímanie tejto pozície. Bolo by neprijateľné hovoriť o žiakovi v súvislosti s tým, aké miesto zastáva v rodine a ako vystupuje vo vzťahu k jej členom. Pôsobenie v rodine sa spája s rolou dcéry, syna, vo väzbách na širšiu rodinu s rolou vnuka, netere a pod. Vstup dieťaťa do školy je zmenou, ktorá so sebou nesie novú sociálnu rolu – rolu žiaka.

V primárnom vzdelávaní je **komunikácia** medzi učiteľom a rodičom v porovnaní s nadväzujúcimi stupňami vzdelávania mimoriadne intenzívna. Rodič sa obracia na triednu učiteľku, od nej, jej schopností a vystupovania, odvíja vo významnej miere aj celkové hodnotenie školy. Existuje množstvo dôvodov, ktoré komunikáciu školy a rodiny vyvolávajú, tá prebieha priamo i nepriamo. Nepriama komunikácia je realizovaná aj prostredníctvom dieťaťa. Či už ako sprostredkovateľa informácií alebo nositeľa fyzických odkazov v papierovej podobe. Dieťa-žiak sa teda významne podieľa na modelovaní vzťahu školy a rodiny. Ako médiátor, sprostredkovateľ významov, ktoré si medzi sebou učitelia a rodičia vymieňajú.

Nástup do základnej školy sa spája s mnohými činnosťami a požiadavkami, napĺňaním ktorých sú reprezentované postoje rodičov ku škole. Prejavy školskej konformity v rodine sú podporované cez dochádzku dieťaťa do školy, jeho zdravotný stav, každodennú pripravenosť na vyučovanie, úpravu zovňajšku a celkové vystupovanie. Veľkú výpovednú hodnotu má aj správanie dieťaťa, jeho slovná zásoba, úroveň vyjadrovania sa, množstvo a kvalita poznania, ktoré nadobudlo mimo školy, rovnako jeho záujmy a ambície. Výrazne tak dotvárajú **obraz rodiny**, ktorý si učiteľka skladá aj zo všetkých, viac či menej zjavných, pozorovateľných javov týkajúcich sa žiaka. Prirodzene, neverbálne formy komunikácie sú podporované aj komunikáciou verbálnou, priamo reprezentujúcou osobu žiaka, jeho rodičov i ostatnú rodinu. V primárnom vzdelávaní vzniká ešte pomerne veľa situácií, v ktorých chcú deti-žiaci pertraktovať dianie, ktorého sú súčasťou mimo školy. Učiteľ má teda dosť príležitostí, ako lepšie poznať ich rodinné zázemie.

Pozícia dieťaťa-žiaka v komunikácii školy a rodiny môže byť definovaná aj cez reálne, priamo smerované posolstvá, ktoré si medzi sebou obe strany vymieňajú. Zaužívané sú písomné správy a na začiatku povinnej školskej dochádzky sú komunikačným ťažiskom medzi učiteľkou a rodičmi. Ich prevzatie osvedčujú obe strany svojim podpisom. Ako uvádza Grant (2009, s. 14), dieťa-žiak hrá vo vzťahu školy a rodiny najčastejšie rolu **„poslíčka"** ktorý doručuje listy zo školy domov a odovzdáva správy o svojich skúsenostiach a zážitkoch zo školy.

Mnohí rodičia sa však nedozvedajú o škole prostredníctvom dieťaťa toľko, koľko by skutočne chceli vedieť. Často by si priali poznať viac priamo od dieťaťa-žiaka (Crozier, Davies, 2007, Byron, 2009, in Grant, 2009, s. 14). Rozsiahle empirické zisťovanie

realizované v tejto problematike vo Veľkej Británii (zúčastnilo sa ho 1000 žiakov vo veku 7–14 rokov, tiež 1000 rodičov) dokonca dokladovalo 51 % rodičov zdôrazňujúcich neschopnosť alebo neochotu svojich detí hovoriť o ich školskom dni (43 % rodičov sa deti *zdajú byť* neschopné a neochotné hovoriť o škole) (Byron, 2009, 1–15). Z výskumu tiež vyplynulo (Byron, 2009, 5), že deti-žiaci sa rozhovoru s rodičmi vyhýbajú, pretože sa v ňom necítia vždy uvoľnene, rodičia na nich často vyvíjajú tlak, ich otázky spôsobujú stres, sú zamerané na výsledok kladených otázok a samotného rozhovoru.

V edukačnej realite primárneho vzdelávania nie sú zámerne, prostredníctvom dieťaťa zasielané, ústne verbalizované správy považované za formálne relevantný spôsob komunikácie[1], významy, ktoré dieťa-žiak takto prenáša sú však signifikantným zdrojom informácií pre obe strany, práve pre svoju neformálnosť. Ide predovšetkým o spontánne, ale aj vyžiadané spätné väzby, vlastné interpretácie situácií, okolností, ktoré sa doma i v škole vyskytujú. Aj naše vyjadrenie dieťa-žiak vo vzťahu školy a rodiny reprezentuje skutočnosť, že dieťa je súčasťou dvoch pomerne rozdielnych svetov, dvoch sociálnych skupín, dvoch inštitúcií. To je predpokladom toho, že v prípade ak dieťa posúdi nezrovnalosti alebo konfliktné situácie medzi prostredím školy a rodiny, môže komunikované obsahy modifikovať, prikrášliť. Alebo naopak popierať tak, ako mu to vyhovuje, resp. tak, ako predpokladá, že to môže vyžadovať, „chce počuť" druhá strana. Mimoriadne výstižne je táto pozícia dieťaťa-žiaka označená cez metaforu – **„dieťa ako dvojitý agent"** (Montandon, Perrenoud 1994, In Štech, Viktorová 2001, 83).

Deti-žiaci využívajú teda pri odovzdávaní informácií **premyslené stratégie**, pričom najlepšie sa uplatňujú pri **interpretácii** správ a **výbere vhodného času** k ich odovzdaniu (Štech, Viktorová 2001, 83).[2] Ide skutočne o často sofistikované postupy, ktorými sa deti-žiaci snažia, ako sme už naznačili, predovšetkým nepríjemnú situáciu či negatívne dôsledky svojho správania alebo konania vylepšiť, zjemniť alebo dokonca bagatelizovať či úplne zmeniť. I. Smetáčková (2011, 20) vo svojom výskume identifikovala dve základné stratégie žiakov pri odovzdávaní správ rodičom: a) **odklad na „pravú chvíľu"**, keď budú rodičia v dobrom rozpoložení a b) **odovzdanie správy neskôr**, keď bude realizovaná náprava problému. Ako ďalej autorka uvádza, medzi tými, ktorí neváhajú a hneď informujú sú tí, ktorí sa chcú vyhnúť väčšiemu problému, ktorý by vznikol po čase jeho zatajovania a tí, ktorí očakávajú pomoc, radu rodičov (Smetáčková 2011, 22). Medzi respondentmi tohto výskumu dominovali žiaci v období strednej adolescencie, žiaci mladšieho školského veku tvorili asi tretinu. Uvedený výskum nás orientoval i v našom empirickom snažení.

[1] Učiteľka sa nemôže spoľahnúť na to, že pozve rodiča do školy cez svojho žiaka, môže však rodičovi odkázať, aby mu namiesto šiltovky dal teplú čiapku alebo pomohol zastrúhať ceruzky.

[2] Naše osobné skúsenosti to potvrdzujú (pozn. spoluautorky J. M). Ak prejdem do osobnej roviny, môj 13ročný syn mi dával podpísať negatívne hodnotenie, poznámku tesne pred odchodom do školy, keď sme boli všetci v časovom strese, môj mladší, 8ročný syn ma po príchode zo školy privítal informáciou o tom, že má pre mňa dve správy: jednu a zlú a jednu dobrú. Dobrá bola v tom, že v škole našiel pred troma dňami stratenú mikinu a zlá spočívala v tom, že stratil bundu, ktorú mal oblečenú dnes.

2 Metodológia výskumu

Kontakty školy a rodiny sa vo väčšine prípadov realizujú cez spoluprácu, ktorej základom je **komunikácia** ako výmena rôznorodých významov medzi oboma inštitúciami a jej reprezentantmi. Takáto komunikácia je podfarbovaná, podporovaná a tlmená množstvom predstáv, dejov a súvislostí, skúseností jej účastníkov, vďaka ktorým naberá istý charakter a kvalitu. Tie je potrebné identifikovať a reflektovať. Ako sme už naznačili, na tomto mieste sme zvolili objasnenie súvislostí okolo jedného z dôležitých prvkov komunikácie medzi školou a rodinou, tými sú **komunikačné stratégie dieťaťa-žiaka**.

2.1 Formulácia problému a ciele výskumu

Za komunikačné **stratégie** dieťaťa-žiaka (medzi školou a rodinou) budeme považovať také jeho komunikačné postupy, v rámci ktorých je využívaná istá taktika pre dosiahnutie vytýčeného cieľa, v tomto prípade osobného záujmu. Stratégia predpokladá realizáciu premyslenej voľby metód komunikácie. Tieto majú byť primerane podfarbené neverbálnymi prostriedkami komunikácie, pričom nie je vylúčená ani modifikácia obsahu samotnej správy. Ide teda o účelné oznamovanie, v rámci ktorého chce dieťa-žiak dospieť k optimálnemu výsledku vzhľadom na jeho postavenie.

Zisťovali sme teda ako postupujú deti-žiaci mladšieho školského veku v komunikácii školy a rodiny, zaujímali nás i dôvody, ktoré vedú k možnému uplatňovaniu naznačených komunikačných stratégií detí-žiakov. Toto zisťovanie bolo súčasťou výskumného zámeru, ktorého cieľom bolo tiež objasnenie postupov rodičov a učiteľov pri odhaľovaní a overovaní komunikačných stratégií žiakov a reakcie dospelých na ne. V štúdii predkladáme len výsledky týkajúce sa stratégií dieťaťa-žiaka.

Poznanie komunikačných stratégií detí-žiakov, ktoré využívajú medzi školou a rodinou pomáha sprehľadniť vzťah školy a rodiny, v niektorých prípadoch identifikovať a pochopiť nejasné signály, ktoré si medzi sebou obe strany posielajú. V neposlednom rade v tomto kontexte rezonujú i závery výskumov, podľa ktorých majú doma odkomunikované zážitky zo školy odraz v lepších školských výsledkoch a zapojenosť rodičov do záležitostí školy má, cez ich dobrú informovanosť, vplyv na celkovú prosperitu dieťaťa-žiaka (Byron, 2009).

2.2 Skúmané prípady

Vzhľadom na naše možnosti a zameranie výskumu sme zvolili kvalitatívne orientovaný postup. Oslovili sme niekoľko žiakov, ich rodičov a učiteliek primárneho vzdelávania. Voľba prípadov, kľúčových aktérov výskumu – žiakov primárneho vzdelávania vychádzala z odporúčaní triednych učiteliek jednej z bratislavských základných škôl. Školu sme vybrali na základe pozitívnych skúseností a predošlej spolupráce.

Pre výskum bolo potrebné nájsť deti-žiakov, u ktorých sa predpokladalo isté taktizovanie pri komunikovaní správ medzi školou a rodinou, prípadne bola zaznamenaná predošlá skúsenosť učiteľky (vychovávateľky školského klubu detí) s modifikovaním, časovaním alebo zatajovaním informácie. Ďalším kritériom bola ochota rodiča vybraného dieťaťa spolupracovať pri výskume[3]. Posledné bolo rodové a vekové kritérium. V oboch prípadoch sme chceli dosiahnuť rovnaký počet detí-žiakov. Nakoniec sme na základe ochoty a prístupnosti rodičov vybrali 8 žiakov. Z toho boli 3 deti, ich rodičia a 1 triedna učiteľka z 3. ročníka ZŠ a 5 detí – žiakov, ich rodičov a 1 triedna učiteľka zo 4. ročníka ZŠ. Z pohľadu rodovosti sme vybrali do výskumnej vzorky 4 chlapcov, 4 dievčatá, 3 otcov, 5 matiek a 2 učiteľky. Účastníci výskumu teda tvorili 3 skupiny participantov: 8 žiakov, 8 rodičov a 2 učiteľky primárneho vzdelávania.

2.3 Výskumná metóda

Štúdia si nekladie za cieľ poskytnúť reprezentatívne výstupy o komunikácii žiaka v priestore školy a rodiny, na základe dát získaných kvalitatívne orientovaným výskumným postupom má ambície opísať komunikačné stratégie detí-žiakov na začiatku základného vzdelávania.

Pre identifikovanie týchto stratégií sme so všetkými participantami realizovali interview. Malo neštruktúrovanú, otvorenú podobu. Skúmané tematické okruhy v interview mali v podstate inverzný, zrkadlový charakter v rámci jednotlivých skupín participantov. Prirodzene, prispôsobili sme ich veku a súvislostiam vyplývajúcich z lokalizácie participantov v sieti vzťahu školy a rodiny.

Pri koncipovaní tematických okruhov pre rámec interview s rodičmi a učiteľkami sme postupovali od všeobecných aspektov týkajúcich sa spolupráce a komunikácie školy a rodiny, cez vnímanie pozície detí-žiakov v tejto komunikácii, až po odhaľovanie konkrétnych postupov dieťaťa pri komunikovaní viac či menej vyžiadaných správ z prostredia školy a rodiny. Detí-žiakov sme sa pýtali ako o škole rozprávajú doma v komunikácií s rodičmi, v škole o rodičoch a rodine, ako postupujú pri výbere a sprostredkovávaní jednotlivých udalostí, ktoré sa odohrali v škole a naopak doma.

2.4 Spôsob vyhodnotenia empirických údajov

Analýza získaných údajov bola realizovaná prostredníctvom programu MAXQDA 11, ktorý sa využíva sa na kvalitatívnu analýzu dát, umožňuje texty systematicky a dôkladne rozoberať a hodnotiť vzťahy medzi jednotlivými kategóriami. Získané dáta sme najprv voľne okódovali a následne zoskupili do kategórií. Tieto potom slúžili na tvorbu kon-

[3] Nášho výskumu sa zúčastnili rodičia strednej spoločenskej triedy. Ich záujem o veci školské je intenzívnejší, v spolupráci sú uvoľnenejší, priateľskejší a zároveň kritickejší (Lareauová 1989, in Šeďová, 2009). Pri výbere rodičov sa to potvrdilo aj nám.

ceptov, na ktorých sme budovali deskripciu stratégií dieťaťa-žiaka v komunikácii školy a rodiny.

3 Výsledky výskumu a ich interpretácia

3.1 Pri akých témach používajú žiaci najčastejšie komunikačné stratégie

Dieťa-žiak má v komunikácií školy a rodiny špecifické postavenie. Umožňuje mu rozhodovať o tom, akú informáciu, v akej forme a v akom čase odovzdá rodičovi alebo učiteľovi. Môže ísť o konkrétnu správu, ktorú má dieťa preniesť od rodiča učiteľovi a naopak, na základe usmernenia učiteľa.[4] Uvažujeme však aj o informáciách týkajúcich sa bežných situácií – vyučovania, diania cez prestávky medzi spolužiakmi alebo v rámci aktivít v školskom klube detí, ktoré by dieťa-žiak mohol zdieľať s rodičmi. Či už hovorí z vlastnej iniciatívy, alebo informuje druhú stranu až po výzve, konkrétnej otázke, môže akékoľvek informácie meniť, alebo zatajovať. Uvedomovanie a využívanie tejto zdanlivo výhodnej pozície súvisí s vekom dieťaťa-žiaka, staršie deti majú už skúsenosti a volia postupy, ktoré si overili a sú vhodné pre konkrétnu situáciu. V primárnom vzdelávaní je škola dôležitou témou rozhovorov v rodine. Počas pracovných dní, kedy sa rodina stretáva doma až v popoludňajších alebo večerných hodinách, tvorí podľa rodičov aj v súvislosti s realizovaním prípravy na ďalší školský deň dokonca tematické ťažisko rozhovorov medzi rodičmi a deťmi.

„Čo bolo v škole? Neviem, nič…" [5]

Súčasťou taktizovania dieťaťa-žiaka bola však podľa našich údajov aj skutočnosť, že na klasickú otázku rodičov plniacu „funkciu komunikačného rituálu" (Smetáčková, 2011, s. 21) *„Čo bolo v škole?"* odpovedá väčšina detí *„Neviem, nič …"*. Táto reakcia na prvú výzvu rodičov sa javí ako pokus o oddialenie detailnejšieho rozhovoru s rodičmi, ktorý vo väčšine prípadov i nastane. Rodičia musia doplňujúcimi otázkami špecifikovať svoj zámer a ako uvádzajú, informácie *„z detí dolovať"*. Najčastejšie nasleduje otázka týkajúca sa hodnotenia a stravovania dieťaťa *(„Čo si dostal/a? Čo bolo na obed?")*. Ak má rodič

[4] Výskum ukázal, že ak odkáže rodič alebo učiteľ po dieťati-žiakovi informáciu, táto informácia je buď nepodstatná (ak ju obmení, alebo zatají, nebude to mať žiaden následok) alebo je podložená papierovou formou, napr. v zrkadielku, slovníčku, žiackej knižke či inom doklade na písomné záznamy (jednalo sa zväčša o posielanie finančných prostriedkov alebo o oznamy o výletoch, škole v prírode, prípadne iných školských podujatiach).

[5] Takmer rovnaký názov („Čo bolo v škole: Oh, nič moc …") nesie publikácia T. Byron (2009). Musíme uviesť, že napriek tomu, že nás uvedený zdroj inšpiroval, názov tejto časti sme si nepožičali od uvedenej autorky. V našom výskume sa rovnako ukázalo, že prvá otázka rodičov týkajúca sa práve prežitého školského dňa má takéto znenie. Zdá sa, že kultúrne rozdiely medzi oboma krajinami nie sú také veľké, aby prístup rodičov v tomto smere špecifikovali.

záujem „byť v obraze", udržiavať si prehľad o dianí v škole očami svojho dieťaťa, musí cieľavedome rušiť informačné vákuum, ktoré by dieťaťu neprekážalo, zvlášť ak vie, že sa k téme „škola" skôr či neskôr dostanú. Na druhej strane, ak rodič záujem nemá, komunikáciu nevyvoláva, nepodporuje, môže sa ľahko pripraviť o zaujímavé postrehy a interpretácie svojho dieťaťa. Svojim nezáujmom, ľahostajnosťou voči detským výpovediam (chýbajúca reakcia v podobe odmeny alebo trestu) tiež môže dieťa oberať o „dospelácke" interpretácie javov a zážitkov a špecifické porozumenie dieťaťa nielen sociálnym javom, ale aj vlastným pocitom a skúsenostiam (Flannagan et al., 1995). Rodičovské komentáre, vysvetlenia toho, čo dieťa prežije, zachytí, čoho je svedkom v škole je pre dieťa dôležitým prvkom uľahčujúcim mu dešifrovanie niekedy nepochopiteľnej sémantiky prostredia školy. Nad tým však stojí hlavná výhoda dobrej komunikácie rodiča s dieťaťom o škole, tou je uľahčenie učenia doma i v škole. Spomínaná T. Byron (2009) uvažuje aj o dôvodoch neochoty dieťaťa-žiaka rozprávať doma o škole. Na základe svojho skúmania uvádza, že dieťa môže byť unavené, hladné, znechutené zo školy a otázky rodičov nemusia byť dobre načasované. Alebo deti môže odradiť i neprimeraný (naliehavý, necitlivý) komunikačný štýl rodičov.

Ako sme už uviedli často opakovaná otázka rodičov s cieľom zistiť, čo ich dieťa prežilo v škole, sa končí spravidla bez toho, aby bolo niečo odhalené. Väčšina detí však vie, že musí rodičom sprostredkovať aspoň minimálne informácie o svojom vystupovaní v škole, napriek tomu, že to často vôbec nepovažujú za dôležité. Vznikajú aj situácie, v rámci ktorých to robia spontánne, ale len do tej miery, v akej sa necítia ohrozené. Je pochopiteľné, že selektujú a vyberajú predovšetkým neutrálne ladené, prípadne pozitívne správy týkajúce sa svojej osoby. Ak dieťa spontánne „vytiahne" informáciu negatívnu, spravidla sa týka nepriamej situácie či inej osoby.

Osobitná situácia nastáva, ak v škole dieťa-žiak získa mimoriadne pozitívny zážitok týkajúci sa predovšetkým jeho školského hodnotenia, spätnej väzby od učiteľov. Zo skúseností vieme, že to nie je vec každodenná. Vtedy však častejšie, i z vlastnej iniciatívy, dieťa informuje rodičia (napr. *„Dnes som dostal dve jednotky; Odovzdal som ako prvý päťminútovku z matematiky*) a je skôr ochotné komentovať a opísať i širší školský kontext. Pochvala rodiča, ktorá po takomto vstupe dieťaťa nastane, je bezpochyby dôležitý „stmeľujúci" prvok vzťahu dieťaťa a rodiča týkajúceho sa komunikácie o škole, funguje ako komunikačné spojivo medzi oboma. V mladšom školskom veku je ocenenie, pozornosť rodiča pre dieťa mimoriadne dôležitá. Podľa našich skúseností tento mechanizmus voľby pozitívnej správy realizujú aj žiaci staršieho školského veku, tu je však súčasťou sofistikovanej stratégie na odľahčenie negatívnych správ, ktoré budú „zverejnené" neskôr.

Za súčasť stratégií detí-žiakov teda možno považovať i fakt, že selektujú a vyberajú isté informácie v závislosti od toho, či ich komunikujú samy od seba alebo až po výzve rodiča. Spontánne komentáre a zdieľanie diania v škole sa podľa našich zistení týka predovšetkým mimovzdelávacích aktivít, slovami rodičov, *„rozpráva mi skôr o vzťahu medzi spolužiakmi ako o tom, čo sa učia na vyučovaní"* alebo *„on skôr porozpráva, čo robil*

s kamarátmi, hrali takúto hru, vymenil si takýchto pokémonov, ale čo sa týka učenia, to ho nezaujíma". „Pandorinu skrinku" s informáciami okolo žiackych výsledkov, zážitkov z vyučovania nechce otvárať. Lepšie je rozprávať o svojich záľubách, dieťa-žiak preferuje témy, ktorých voľba je na ňom, môže sa slobodne rozhodnúť.

„Čo budeme robiť večer, keď nemôžem pozerať telku … ?" alebo prečo deti-žiaci taktizujú

Naše údaje potvrdili, že v pozadí všetkých postupov dieťaťa-žiaka pri sprostredkovávaní informácií a dianí v škole stojí strach. Ide o obavy z reakcií rodiča a dôsledkov, ktoré budú nasledovať. Strach dieťaťa ako dôvod jeho taktizovania vychádza teda z konzekvencií vyplývajúcich zo správania, postupov, reakcií, pozície dieťaťa v danej situácii, ktorú komunikuje rodičom.

Väčšina rodičov má záujem na dobrých študijných výsledkoch dieťaťa, ich nároky na dieťa však nie sú vždy primerané. Rodičia si uvedomujú, že to, ako budú ich deti prosperovať i v primárnom vzdelávaní, im dáva predpoklady úspešne pokračovať na osemročných gymnáziách alebo na ďalšom stupni základnej školy. Rovnako vedia, že im skutočnosť, ako zvládnu nástup do školy kladie do rúk základné zručnosti a postoje k (celoživotnému) vzdelávaniu. Aj keď sa obraz dobrého rodiča (v očiach učiteľov) nespája s vynikajúcimi študijnými výsledkami dieťaťa (Šeďová, 2009, s. 34), predsa však niektorí rodičia vzťahujú školský neúspech svojich detí i k svojmu socializačnému pôsobeniu. Aj podľa našich údajov svoje zlyhávanie v roli rodičia do istej miery odvíjajú aj od školských výsledkov dieťaťa. (Pripomíname, že opytovaní rodičia pochádzajú zo strednej spoločenskej triedy. Predpokladá sa u nich záujem na dobrých študijných výsledkoch svojich detí.) Reakcie rodičov na školské hodnotenie sú potom indukované práve týmto tlakom.

Deti sa teda zvyčajne obávajú, ako zareagujú rodičia na negatívnu informáciu – či už je to poznámka, zlá známka alebo v nejakom kontexte pre dieťa nepriaznivá situácia, ktorá sa odohrala v škole. Okrem prvej reakcie rodiča je pocit stiesnenosti u detí vyvolaný i očakávaním niečoho nepríjemného, zásahu rodičov, ktorý bude nasledovať.

Čoho sa deti-žiaci teda boja? Strach detí je u nich pomerne jednoznačne vyvolaný trestom, ktorý po odhalení nepriaznivej správy vo väčšine prípadov nasleduje. Aj v našom zisťovaní sa potvrdilo, že po prejavoch negatívnych emócií rodičov (hnev, zvýšený hlas a pod.) primárne rodičia volia tresty týkajúce sa zákazu obľúbenej činnosti. Spomedzi možností ide podľa našich výsledkov v prevažnej väčšine o obmedzenie kontaktu s digitálnymi technológiami. Najpopulárnejšie je – obmedzenie sledovania televízie a hry na počítači. Je zaujímavé ako sa mení genéza trestov používaných v rodine. Dnes už nie je najväčším trestom odoprenie styku s vrstovníkmi, partiou kamarátov či zákaz záujmovej činnosti, tie majú naopak vyvážiť statické sledovanie TV alebo činnosti s PC, záujmové aktivity sú nadôvažok finančne náročné.

V tomto kontexte stojí za pozornosť výpoveď mnohých detí-žiakov pri uvedených zákazoch: *„… lebo budem mať zakázané úplne všetko"*. Z ostatných výpovedí rodičov je zrejmé, že ide o uvedené digitálne technológie (PC, mobil, TV). Z týchto silných, miestami preexponovaných vyjadrení sa dá usudzovať, že v životoch súčasných detí zohrávajú pomerne významnú pozíciu.

Druhou možnosťou ako rodičia zasiahnu po časovanej nepríjemnej správe je tlak na realizáciu neobľúbenej činnosti. V tomto prípade je to zvýšenie intenzity domácej prípravy na vyučovanie. Potvrdzuje to záujem rodiča na dobrých študijných výsledkoch žiaka, zároveň je to riešenie situácie, ktorú z pohľadu rodičov nemožno prejsť bez povšimnutia. Ako vidno z výpovede dieťaťa: *„… bála som sa jej to povedať, že dostanem napríklad, že zákaz mať telku, pozerať alebo niečo také. Lebo potom je to najhoršie, musím sa potom iba učiť a učiť"*, dieťa-žiak má fiksovanú reakciu rodiča usmerňujúcu ho k zvýšenému úsiliu v snahe opraviť si negatívne školské hodnotenie.

3.2 Druhy stratégií dieťaťa-žiaka v komunikácii školy a rodiny

Stratégie dieťaťa-žiaka v komunikácii školy a rodiny (ďalej len stratégie) môžu mať rôznu formu. Naše zisťovanie nám umožnilo identifikovať dva základné koncepty pri interpretácii správ, v rámci ktorých sa jednotlivé stratégie využívajú. Ide o koncept **uplatňovania času** pre odovzdanie správy a koncept **využitia spôsobu** odovzdania správy rodičom.

3.2.1 Uplatňovanie času pre odovzdanie správy

Čas je významným faktorom využitia komunikačných stratégií dieťaťa-žiaka. Dieťa-žiak môže rodiča alebo učiteľa informovať okamžite, alebo až po určitom čase, dokonca ho nemusí informovať vôbec. Potvrdzujú to vyššie uvedení autori, aj naše výsledky. Dôsledky využívania času si plne uvedomujú aj žiaci primárneho vzdelávania, pracujú s ním, vedia ho zúročiť vo svoj prospech. I keď často len krátkodobý.

Jednou z možností ako deti-žiaci primárneho vzdelávania nakladajú s časom pri komunikovaní správ zo školy, je **dočasné zatajenie informácie**. Dieťa-žiak môže dočasne zatajovať negatívnu informáciu *bez zásadného dôvodu*, podľa našich výsledkov to robia žiaci predovšetkým vtedy, keď je informácia podľa nich nepodstatná, nezaujímavá, alebo ju nepovažujú za dôležitú, jednoducho na ňu zabudnú. V pozadí tohto zamlčania nie je žiaden úmysel, ktorý by zvýhodňoval postavenie dieťaťa-žiaka, ako rodičia sami konštatujú, za takýmto správaním ich detí je nezáujem, nevýznamnosť danej správy. Vzniká otázka, či možno takýto postup dieťaťa-žiaka považovať za stratégiu. Ak však zapadne do širšieho rámca – postupu dieťaťa, je to možné.

Osobitnou súčasťou stratégie dočasného zatajenia informácie je **zabúdanie negatívnych informácií**. Podľa výpovedí detí-žiakov, ale aj rodičov, ide o neúmyselné zabúdanie predkladania negatívnych informácií. Zvonka sa situácia javí tak, akoby

u detí fungoval akýsi obranný mechanizmus, vďaka ktorému nie je informácia uložená do pamäte. Zrejme ale ide o kvalitu a významnosť informácie pre samotné dieťa a v kontraste s tým pre rodiča. Je prirodzené, že disproporcie medzi tým, čo považujú za dôležité rodičia na jednej a ich deti na strane druhej je často veľká. Rodičom sa potom „zabudnutie" odovzdania pre neho zásadnej informácie javí ako taktika.

Aj dočasné zatajenie informácie deti-žiaci primárneho vzdelávania uplatňujú ako stratégiu predovšetkým v prípade, že ich k takémuto postupu motivuje **strach, obavy z konzekvencií**. Pri dočasnom zatajení informácie skúmané deti kalkulujú s odložením trestu, bez úvah o tom, že trest môže byť práve kvôli zatajovaniu neskôr väčší. Naopak deti operujú s tým, že čím dlhšia doba zamlčania prejde, tým bude rodič zhovievavejší a trest miernejší.

Ďalšou stratégiou, akú deti využívajú pri taktizovaní pomocou času je **definitívne zatajenie informácie**. Stane, že tento postup môže mať i úspešné vyústenie. Rodičia však na základe kontroly žiackej knižky, alebo po rozhovore s učiteľom alebo iným rodičom, častejšie stratégiu a zámer svojho dieťaťa odhalia.

Osobnostné ladenie detí-žiakov je rôzne. Je to prirodzené a potvrdzujú to každodenné skúsenosti rodičov i učiteľov. Prejavuje sa to i v tom, aké spôsoby volia pri komunikovaní informácií a diania zo školy svojim rodičom. Niektoré deti potom uplatňujú ďalšiu stratégiu s cieľom vyhnúť sa trestu. Ide o **okamžité odovzdanie informácie**. Podľa našich výsledkov takéto dieťa manipuluje s vedomím toho, že čím dlhšie bude odkladať negatívnu správu, tým horšia, pre neho neprijateľnejšia bude reakcia rodiča[6]. Dieťa-žiak teda počíta s tým, že takéto premyslené časovanie sa zároveň premietne do výšky alebo druhu trestu. Ide potom o dôsledok, ktorý v danej situácii vníma ako uľahčenie nepríjemnej situácie.

3.2.2 Uplatňovanie rôznych spôsobov odovzdania správy rodičom

Ako sme vyššie uviedli, druhým konceptom, v rámci ktorého deti-žiaci uplatňujú isté stratégie je koncept využitia spôsobu odovzdania správy rodičom. Tu je najobľúbenejšou stratégia **úplná zmena obsahu alebo popretie informácie**. Prijímateľ informácie, rodič je teda percipientom istej správy, zjednodušene ju možno nazvať i klamstvo alebo nepravda. Zo psychológie je známe, že vyhnutie sa trestu je u školopovinných detí najčastejšou príčinou klamstva. Zapadá to do našej štruktúry, vo výskume sme nena-

[6] V interview sa dokonca objavila zaujímavá stratégia, ktorá však nemala požadovanú frekvenciu výskytu. Jednalo sa o **odovzdanie informácií skôr, v predstihu**. A to prostredníctvom mobilného telefónu. Dieťa informuje rodičia tesne po udalosti, resp. počas dňa, v čase, kedy je ešte v škole alebo v školskom klube detí. SMS-ku využíva pri sprostredkovaní pozitívnej i negatívnej správy. *„… Keď sú dobré známky, tak to mi hneď píše, keď má náhodou mobil v škole, … zvykla mi ešte písať zo školy, aj keď bola zlá známka, tak si ma vždycky tak ‚predpiekla', aby som už bola na to psychicky pripravená."* Uvádza jedna z matiek. Je zrejmé, že tu dieťa stavia na výhode, ktorú získava tým, že nie je percipientom prvotnej reakcie rodiča, nepočuje, nevníma jeho reakcie. V prvom prípade sa chce podeliť o radosť, úspech, pochváliť sa, získať „dobré body".

razili na iné dôvody súvisiace nudou, upútaním pozornosti či pomstou (spolužiakovi, rodičovi).

Analýzou údajov sme zistili, resp. potvrdili, že typické prejavy správania detí-žiakov spájajúce sa s ich osobnostným ladením sú identifikovateľné aj pri samotnom odovzdávaní negatívnej informácie zo školského prostredia. Tie si deti nevolia sami, nie je to teda zámerný prístup, sú pre ne prirodzené. Krátkozrakosť a naivita detí je pri ich klamstvách odhalená pozorným rodičom: *„… ja už na nej vidím, tie pohľady, oči a tak sa tvári, že bude na tom trošku pravdy, alebo niečo si primyslela, alebo si vymyslela úplne, tak vždycky zakecá a skúsim sa jej iným spôsobom spýtať na to takže, aby to vyfučalo z hlavy a keď viem, že mi stále to isté odpovedá, tak vidím, že neklame.“* Rodič vie u svojho dieťaťa, ktoré dobre pozná, pomerne jednoducho zistiť istý nesúlad. Ide hlavne o jeho mimické prejavy, pohľad, neverbálnu komunikáciu alebo iné prejavy rozrušenia – artikuláciu, zmenený pohyb. Pre rodiča sú najprv signálom, indikáciou a neskôr i dôkazom toho, že dieťa neinterpretuje správy v pôvodnej podobe: *„… má nekoordinované pohyby, začína celým telom, nevie, čo so sebou, niekedy nerozumiem, čo hovorí, že ešte raz to musí povedať, trošku tak afektuje, svojsky to vysvetľuje.“*

Zaujímavým momentom tejto stratégie je fakt, že niektoré z opytovaných detí vedia, že ich klamstvo bude dôsledným rodičom odhalené a dokonca sa nakoniec i ku lži priznajú, napriek tomu sa pokúsia správu zmeniť a oddialiť nepríjemné dôsledky *„Ona (mama) to vie. Ona vždy vycíti, keď klamem.“*

Istú mieru naivity detí možno vyčítať aj z toho ako deti-žiaci zdôvodňujú a ako sa vyhovárajú na príčiny, predovšetkým zlej známky. Túto stratégiu sme nazvali **modifikácia informácie**. Zahŕňa istú obmenu obsahu správy alebo jednoducho známe sprostredkovanie „nie celej pravdy“ a modifikovanie príčin vzniku interpretovanej situácie, sprostredkovanej informácie.

Záver

Pre niektorých rodičov sú výpovede dieťaťa **jeden z najdôležitejších spôsobov získavania informácií** o všetkom, čo v škole prebieha. Býva často aj začiatkom intenzívnejšej komunikácie oboch strán kvôli dovtedy neodhalenému alebo neriešenému problému dieťaťa.

Dieťa-žiak ako sprostredkovateľ významov dvom protichodným stranám bude stále využívaný na tento účel. Je však potrebné odovzdávané správy uvádzať do reality, posúdiť ich oboma stranami – učiteľmi i rodičmi. Komunikácia prostredníctvom dieťaťa môže byť i zdrojom nezrovnalostí, ktoré je potrebné riešiť osobnou konzultáciou zástupcov oboch strán. Podobné signály sme v našom zisťovaní zaznamenali aj my. Isté rozdiely vo vnímaní akejkoľvek situácie rodičmi a učiteľmi sú prirodzené. Stále sa ukazuje, že prospešnejšie pre dieťa-žiaka je hľadať spoločný jazyk.

Z nášho sledovania tiež vyplynulo, že je mimoriadne dôležité venovať pozornosť tomu, ako rodičia s deťmi o škole komunikujú, ako sa mu prihovárajú, akú metodiku používajú. T. Byron (2009) hovorí o kreatívnom komunikačnom štýle rodičov, ktorý im má pomôcť prekonať problémy v komunikácii a potrebnými informáciami prispievať k úspechom žiaka v škole.

Literatúra

Byron, T. (2009). *The „Oh, nothing much" report: The value of the after-school conversation*. [online]. [cit. 2013-02-03]. Dostupné na: http://files.lgfl.net/Becta%20Documents/Use%20of%20LP/NGL%20-%20The%20Oh%20Nothing%20Much%20report%20-%2023-03-09.pdf

Flannagan, D., Baker-Ward, L. & Graham, L. (1995). Talk about preschool: Patterns of topic discussion and elaboration related to gender and ethnicity. *Sex Roles*, 32, 1–2, 1–15.

Grant, L. (2009). *Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies*. [online]. Bristol, 2009. 21 s. [cit. 2012-08-26]. Dostupné na: http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resource_files/HomeSchool.pdf

Kosová, B. et al. (2012). *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov.* Banská Bystrica: UMB.

Montadon, C. & Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Bern: Peter Lang.

Šeďová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami. *Studia Paedagogica*, 14, (1), 27–52.

Smetáčková, I. (2011). Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči. *Studia Paedagogica*, 16 (2), 9–47.

Štech, S. (2007). *Vystoupení na kulatém stole Stálé konference asociací ve vzdělávání a SVP PedF UK 15. 2. 2007 na tému Škola versus rodina.* [online] [citované 20. februára 2013]. Dostupné na: www.ucitelske-listy.cz

Štech, S. & Viktorová, I. (2001). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In Kolláriková, Z. & Pupala, B. *Predškolská a elementárna pedagogika.* Praha: Portál.

Kontakt:

PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.
Ústav školní pedagogiky FHS UTB
Mostní 939
760 01 Zlín
E-mail: majercikova@fhs.utb.cz

Mgr. Zuzana Šuhajová
ZŠ s MŠ Hubeného 25
831 06 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: suhajova@gmail.com

Mediální výchova v rodině: postoje a přístupy českých rodičů[1]

Lucie Šťastná, Radim Wolák, Klára Cigánková

Abstrakt

Předložený příspěvek se zaměřuje na téma mediální výchovy v rodinném prostředí v České republice. V teoretické části je shrnuto, jak je problematika zkoumaná v zahraniční a české odborné literatuře. Téma je zároveň zasazeno do širšího kontextu. Ve druhé části příspěvku autoři sumarizují získané poznatky ze dvou kvalitativních studií, které byly založené na hloubkových rozhovorech s rodiči dětí ve věku od 12 do 15 let. Cílem této analýzy bylo přispět k poznání: a) jakým způsobem nahlížejí rodiče na vztah svých dětí a médií, b) jak se vyrovnávají s rolí „mediálního vychovatele".

Klíčová slova: rodina, výchovné strategie, mediální gramotnost, mediální výchova v rodině

Media Education in Family: The Attitudes and Approaches of Czech Parents

Abstract

The article focuses on the topic of media education in family environment in the Czech Republic. The theoretical section of the text sums up how this topic was processed in foreign and Czech studies. It includes also the broader context of the topic. The practical

[1] Text vznikl v rámci projektů SVV 265 501 a GAUK 1152313 (Fakulta sociálních věd UK).

part of the article summarizes results of two qualitative analysis of in-depth interviews with parents who have children between the ages of 12 and 15. The analysis aims to contribute to the knowledge of a) how parents perceive the relationship between their children and the media and b) how they cope with the role of "media educator".

Key words: family, educational strategies, media literacy, family media education, parental mediation

Úvod

Od roku 2006 je mediální výchova v podobě průřezového tématu součástí českého kurikula pro základní školy a gymnázia, a ačkoli se její „zavádění" pojí s některými obtížemi (profesní příprava pedagogů, didaktika oboru atd. – podrobněji viz Wolák, 2010), pozornost se pomalu obrací i k dalším souvisejícím tématům. Je to např. potřebnost mediální výchovy v předškolním vzdělávání, mediální výchova dětí v rodinném prostředí (Sloboda, 2010; Šeďová, 2006), nebo mediální vzdělávání dospělých (Kaválková, 2011). Autoři předkládaného textu se věnují jednomu z těchto témat: mediální výchově v české rodině. V první části textu naznačují, jak je na téma mediální výchovy v rodině nahlíženo v české a zahraniční literatuře a uvádí nezbytný teoretický kontext. V druhé části textu prezentují výsledky dvou kvalitativních studií zjišťujících, jakým způsobem rodiče dětí od 12 do 15 let vnímají vztahy mezi svými dětmi a médii a jak se staví k osobní roli v přípravě svých dětí na život s médii. Autoři chtějí tímto příspěvkem upozornit na důležitost daného tématu v našem prostředí a rozvíjet poznání v této oblasti.

1 Teoretické ukotvení tématu mediální výchovy v rodině

V průběhu 20. století se postupně ustavila představa, že je důležité člověka žijícího v moderní společnosti vybavit „mediálním minimem", které by mu orientaci v mediální nabídce usnadnilo a umožnilo by mu ji tak efektivně využívat. V různých zemích se mediální výchova prosazovala s různou intenzitou, v českém prostředí se o ní začalo diskutovat v 90. letech. Svou současnou podobu získala v českém vzdělávacím systému až s provedením kurikulární reformy (Jirák, Šťastná, 2012). Mediální gramotnost jako svébytná kompetence nabývá pozice stále významnějšího prostředku zvyšování kvality soukromého i veřejného života i nezbytného předpokladu pro plnohodnotné zapojení do dění ve společnosti. Jak ale konstatoval Hans Martens (2010), pojem mediální

gramotnosti *(media literacy)* i pojem mediálního vzdělávání[2] *(media education, media literacy education)* jsou vědci různě vykládány. Existuje také mnoho různých perspektiv, jak k těmto pojmům lze přistupovat. Právě Martens věnoval pozornost rešerši používání těchto pojmů různými odborníky po celém světě, nevytvořil ale jednotnou terminologii, spíše shrnuje stávající nepřehlednou situaci. Například v Německu se ujal širší koncept mediální pedagogiky *(Medienpädagogik)*[3], pod který se zahrnuje nauka o médiích *(Medienkunde)*, výchova k (příprava na) využívání médií *(Medienerziehung)*, didaktika médií *(Mediendidaktik)* a výzkum médií *(Medienforschung)* (Niklesová, 2007, s. 20).

V českém prostředí se pro tuto interdisciplinární oblast ujalo spíše označení mediální výchova, které se objevuje jak oficiálních dokumentech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, tak ve většině odborných publikací (např. Jirák, Köpplová, 2009).[4] Mediální výchova se chápe jako systematické předávání poznatků o médiích, a to buď školní, nebo mimoškolní formou. Mediální gramotnosti lze dosáhnout různými způsoby, mediální výchova je jedním z nich (Jirák, Köpplová, 2009). Pojem mediální gramotnost vymezuje Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: *„Mediální gramotnost představuje soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit"* (VÚP, 2007, 77). Mediální výchova jako tzv. průřezové téma zahrnuje složku vědomostní a dovednostní. Autoři tohoto textu vycházejí ve svém zkoumání mediální výchovy v rodinném prostředí z tohoto pojetí.

1.1 Aktuální otázky mediální výchovy v rodině

V zahraničních výzkumech je téma mediální výchovy v rodině poměrně frekventované.[5] V České republice byl dosud odborný zájem zaměřen především na problematiku mediálního vzdělávání v systému formálního vzdělávání dětí a mládeže, příklon k oblasti mediální výchovy v rodinném prostředí je patrný teprve v posledních letech.[6] Tématu socializace v rodinném prostředí se zřetelem k mediální problematice se odborně věnuje Zdeněk Sloboda (2010) a Klára Šeďová (2006). Oba považují roli rodiny v mediálně výchovném procesu za důležitou vzhledem k tomu, že dítě přichází do styku s médii ještě před začátkem povinné školní docházky a upozorňují na problematiku mediální

[2] V češtině se používání pojmů ještě komplikuje překladem anglického *„media education"*, které může označovat *mediální vzdělávání*, *mediální výchovu*, nebo oba tyto české výrazy.

[3] I v tomto případě se objevují problémy s překladem pojmu. Podle Niklesové (2007) se jako vhodnější český ekvivalent jeví k pojmu *Medienpädagogik* pedagogika médií, nikoliv mediální pedagogika.

[4] Mediální výchova se objevuje i v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009), zatímco o pedagogice médií nebo mediální pedagogice se jeho autoři nezmiňují.

[5] Systematická pozornost je problematice věnována například v kontinuálním výzkumu, který realizuje britský Ofcom a v rámci výzkumného projektu EU Kids Online (např. Livingstone a kol., 2011).

[6] Pozornost byla věnována i zkoumání vztahů školy a rodiny v oblasti mediálního vzdělávání (Wolák, 2013).

výchovy předškolních dětí v rodině. V souvislosti s tím ale vyvstává hned několik dalších otázek: Od jakého věku je vhodné u dětí s mediální výchovou začít? Měla by být klíčovou institucí v tomto vzdělávacím procesu rodina, škola, nebo by se měly obě instituce doplňovat? Jsou na to rodiče vybaveni dostatečnými znalostmi v oblasti médií? V zahraničí jsou rodičům k dispozici popularizační i odborné publikace, které si kladou za cíl jim mediální výchovu v rodině usnadnit (Ribble, 2009; Edgington, 2011; DeGaetano, 2004 a další). V českém prostředí je zatím podobných zdrojů nedostatek. Jedním z mála takových zdrojů je publikace Eckertové a Dočekala (2013), ta se ale zaměřuje primárně na oblast nových médií.

Téma mediální výchovy v rodině se v zahraničních publikacích objevuje pod spojením *parental mediation*. Podle Pavla Izraele (2009) se může jednat o vědomou i nevědomou činnost ze strany rodiče, při níž jako třetí osoba zprostředkovává dětem kontakt s médii. Autoři tohoto textu chápou mediální výchovu v rodině v kontextu celkového výchovného působení rodiče na jeho dítě. Ztotožňují se tedy s názorem Izraele (2009) i Šeďové (2006). Zároveň se ale podobně jako Šeďová vyhýbají označení *parential mediation*, které v českém jazyce nemá vhodný ekvivalent. Kloní se tedy spíše k používání opisného označení *mediální výchova v rodině*.

1.2 Výchovné strategie rodičů a jejich přístupy k mediální výchově dětí

V odborné literatuře jsou popsány tři hlavní přístupy, které rodiče uplatňují při výchově svých děti k životu s médii, a to *přístup aktivní*, *přístup restriktivní* a *společné užívání*. Ačkoli byly tyto výchovné styly definovány zejména v souvislosti se sledováním televize, dají se přenést s menšími obměnami i na užívání dalších mediálních obsahů. Rodiče čelí nárůstu mediálního vybavení v domácnostech, vzrůstající komplexitě komunikačních technologií a internetizaci mediálních produktů. Nedostatek zkušeností s využíváním nových technologií a neznalost nových komunikačních prostředí (např. síťových médií) pak u mnohých rodičů způsobuje váhavost a nejistotu, která jim mnohdy brání s dětmi o médiích efektivně komunikovat, natož je vést k uvědomělému životu s médii (Livingstone, 2002, 2007; Livingstone, Helsper, 2008). V rychle se měnícím prostředí se problematika mediální výchovy v rodině soustředí zejména na oblast internetu a internetových médií. Rizika spojená s internetem jsou zároveň vnímána jako větší než ta, která jsou připisována sledování televize. Patří mezi ně možnost snadného přístupu k násilným a pornografickým obsahům, nebezpečí narušení soukromí či kontakt s cizí osobou (Livingstone, Helsper, 2008).

Aktivní přístup k mediální výchově v rodinném prostředí spočívá v tom, že rodiče s dětmi o mediálních obsazích diskutují a vysvětlují významy mediálních sdělení (Austin, 1993; Valkenburg a kol., 1999; Livingstone, Helsper, 2008). Komunikace by měla umožňovat dětem sdělit své zkušenosti a názory na média (Izrael, 2009). Přístup může

nabývat pozitivního a negativního charakteru. V prvním případě jsou mediální obsahy rodiči nekriticky přijímány a posilovány. Podle Austinové může toto pojetí zvyšovat persvazivní funkci mediálních sdělení. Užitečné může být v tom, že rodiče mohou děti upozornit na některé pozitivní aspekty či vzory v mediálních obsazích. Aktivní přístup negativního charakteru naproti tomu uplatňují rodiče, kteří mají pocit, že musí své děti chránit před škodlivými vlivy médií. Vyžaduje více úsilí, protože diskuse se častěji zaměřují na konkrétní témata, jakými jsou například reklamní techniky nebo zobrazování násilí (Fujioka, Austin, 2002). Tento přístup umožňuje rodičům ovlivňovat interpretaci mediálních obsahů svými dětmi (Austin, 1993). Ačkoli se jeví jako nejefektivnější typ přístupu (Austin, 1993; Nathanson, 1999), v praxi se objevuje velmi zřídka (Austin, 1993), vyžaduje totiž jistou míru erudice ze strany rodičů, kteří musí být nejen ochotni, ale též schopni s dětmi o užívaných obsazích diskutovat.

Restriktivní přístup k mediální výchově je založen na tvorbě pravidel, kterými rodiče regulují užívání médií. Jedná se o omezování sledovaného času nebo obsahu bez zásadních diskusí stran vnímání daného obsahu (Singer a kol., 1988; Valkenburg a kol., 1999; Eastin a kol., 2006; Livingstone, Helsper, 2008). Spočívá ve výběru konzumovaných produktů (rodiče rozhodují o ne/vhodnosti mediálních obsahů). Regulaci je vhodné doplňovat prvky aktivní mediální výchovy (Izrael, 2009). Restriktivní přístup bývá rodiči užíván častěji než přístup aktivní i proto, že je pro ně méně náročný (Austin, 1993; Nathanson a kol., 2002). Jeho použití v případě mladších dětí je také efektivní (Singer a kol., 1988), neboť tato skupina přijímá pravidla nastavená rodiči vesměs pozitivně. Starší děti naopak k přímému rozhodování rodičů cítí odpor a reagují mnohem příznivěji, když jsou zapojeny do procesu rozhodování jako rovnocenní partneři (Krcmar, 1996).[7]

Společné užívání médií[8] se ukazuje jako nejčastěji používaná rodičovská strategie. Rodiče vnímají společné užívání jako zábavu a způsob společného trávení času (Valkenburg a kol., 1999). Zejména mladší děti společné sledování vítají, protože mohou být společně s rodiči (Van den Bulck, Van den Bergh, 2000). Rodiče mohou nevědomky posilovat míru důležitosti, kterou děti médiím a jimi distribuovaným obsahům přikládají (Nathanson, 1999; 2001). Na druhou stranu při společném sledování mohou rodiče okamžitě aktivně regulovat a komentovat společně konzumované obsahy (Barr a kol., 2008; Nathanson, 1999).[9]

[7] Regulace se používá i ve vztahu k internetu. Jednou z možností jsou *restrikce interaktivity*, při kterých rodiče dětem omezují některé aktivity na internetu, jako je hraní her, vyhledávání informací nebo chatování. Dále rodiče uplatňují *technické restrikce*, které jsou pro internet specifické – užívání softwarů, které mohou zaznamenávat, jaké webové stránky dítě navštívilo, nebo naopak mohou určité webové stránky blokovat (Eastin, 2006; Livingstone, Helsper, 2008).

[8] Zmíněné tři typy rodičovských přístupů k mediální výchově dětí je nutné částečně redefinovat v kontextu měnícího se mediálního prostředí. V případě *společného sledování* (televize) se zdá výstižnější používat termín *společné užívání* (všech typů médií).

[9] Společné užívání médií bývá někdy používáno ve stejném smyslu jako aktivní přístup k mediální výchově, autoři tohoto textu nahlížejí na oba přístupy odděleně. Rozdíl mezi nimi vidí zejména v tom, že společné užívání médií nemusí nutně obsahovat prvek aktivity ze strany rodiče (diskuse o užívaných obsazích).

Specifickým typem rodičovského přístupu, který je charakteristický pouze pro prostředí internetu, je *monitoring*. Jedná se o zjevnou nebo skrytou zpětnou kontrolu aktivit dětí na internetu a následnou diskusi o využívaných či sledovaných obsazích. Pro rodiče může jít o možnost nenásilným způsobem kontrolovat aktivity dítěte, pro děti to ale může znamenat narušení soukromí a nedostatek důvěry do nich vkládané (Livingstone, Helsper, 2008). Monitoring bývá rodiči nejčastěji využíván až po konfrontaci s negativní zkušeností (Dureager, Livingstone, 2012).

2 Mediální výchova v české rodině – poznatky z kvalitativních výzkumů

Tato část textu prezentuje některé tendence plynoucí z kvalitativních výzkumů zaměřených na problematiku mediální výchovy v českých rodinách. Výzkumy byly realizovány autory textu v letech 2012 a 2013, oba byly provedeny metodou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Zaměřovaly se na rodiče dětí 2. stupně základních škol (celkem bylo tímto způsobem osloveno 36 rodičů dětí ve věku 12–15 let)[10]. Oba výzkumy byly podobně teoreticky ukotvené a vycházely z podobných okruhů otázek. V obou případech byl vytvořen scénář rozhovoru, podle kterého výzkumník postupoval. První oblastí byly názory rodičů na vztah dětí a médií obecně, na jejich užívání v rodině, druhá část byla zaměřena na mediálně-výchovné strategie rodičů a třetí část zjišťovala potřeby a náměty ze strany rodičů (např. týkající se dalšího vzdělávání v mediální oblasti). Rozhovory trvaly od 30 do 90 minut a byly prováděny v místě, které si zvolili sami respondenti – zpravidla u nich doma, nebo ve vybrané kavárně či restauraci. Při výběru respondentů byl kladen důraz na rozmanitost vzorku, zastoupeni byli rodiče různých kategorií: žijící ve městě i na vesnici; žijící v manželství, rozvedení, svobodní; pracující, nezaměstnaní, na rodičovské dovolené, studující; věřící, nevěřící; různé úrovně vzdělání, různých profesí, s různým počtem dětí atd.). Pro výběr respondentů byla využita metoda sněhové koule. Jako první byli osloveni respondenti z blízkého okolí výzkumníků, kteří splňovali odlišné sociodemografické charakteristiky. Na jejich doporučení pak byli oslovováni další rodiče. Výpovědi respondentů byly nahrávány na diktafon a následně přepsány.

Získaná data z prvních dvou oblastí je možné vztáhnout k již provedeným výzkumům u nás i v zahraničí a těm se také autoři v tomto textu primárně věnují. Třetí okruh otázek sloužil hlavně jako zdroj a inspirace pro definici obsahu a formy případných podpůrných materiálů, které by rodičům pomáhaly rozvíjet mediální gramotnost svých

[10] Výzkum s názvem „Rodiče, děti a média" (GAUK 1152313) se zaměřoval na rodiče dětí ve věku od 2 do 18 let. Do tohoto textu byla použita pouze část dat (16 rozhovorů s rodiči dětí ve věku od 12 do 15 let). Druhá část dat (20 rozhovorů) byla čerpána z výzkumu provedeného v rámci diplomové práce Kláry Cigánkové s názvem „Mediální výchova v rodině" (podpořeného projektem SVV 265 501).

dětí.[11] Autoři se v tomto textu nepokoušejí o tvorbu nové teorie, která by vysvětlovala rozdílné přístupy rodičů k otázce mediální výchovy, a nesnaží se ani o zevšeobecňování zjištění, která z obou výzkumů vyplynula. Předložený text se snaží podat obraz o tom, jak rozmanité postoje a strategie se mohou u českých rodičů při výchově dětí v souvislosti s médii objevovat a v jakých intencích může být tato oblast vnímána.

2.1 Vztah děti a média pohledem rodičů

Dokud k tomu nejsou vnějšími okolnostmi donuceni, nevnímají rodiče vztah svých dětí k médiím jako oblast, jíž je nutné věnovat samostatnou pozornost (či si neuvědomují, že by děti k uvědomělému užívání médií systematicky vedli). Pokud tomu tak je, zmiňují primárně internet. Televizi často vnímají jako nutné (ale též neškodné) zlo, které nepřináší mnoho pozitivního. Rodiny, které ji nemají, ji nahrazují počítačem. Pokud děti netráví sledováním televize nadměrné množství času, rodiče jejich chování nijak zásadně neregulují. Regulace televize se objevuje pouze v podobě „večerky" nebo v zákazu sledování nevhodných pořadů.

Ve vztahu k internetu a počítačovým hrám jsou názory rodičů pestřejší. Mezi rodiči zmíněné pozitivní stránky internetu patřily možnosti získávání informací a jeho využívání pro práci do školy. Rodiče své děti motivují k efektivnímu využívání internetu, i když o tom, co to znamená, mají mnohdy jen chabé představy. Zároveň ale titíž rodiče nelibě nesou, že v prostředí internetu dětí tráví tolik času, který by mohly strávit smysluplněji (např. pobytem venku nebo čtením). Velká část rodičů také nemá pochopení pro Facebook a online chatování, někteří je dokonce považují za nesmyslné a zbytečné. Ve vzorku se ale objevili i rodiče, kteří profily na Facebooku s dětmi zakládali. Kladli si ale jako podmínku to, že zůstanou v okruhu nejbližších přátel, kteří mohou aktivity dítěte sledovat. Hraní počítačových her je vnímáno bipolárně, více jsou mu naklonění rodiče, kteří je sami nebo s dětmi někdy hráli či hrají. Přítomnost počítače a internetu v domácnosti ale všichni rodiče považují za nutnost. Mezi důvody tohoto postoje zmiňovali rodiče například obavu, že v opačném případě by jejich dětem hrozilo sociální vyloučení ze skupiny vrstevníků, nebo by byly v počítačových dovednostech pozadu za svými spolužáky. Jiní si uvědomovali, že přístup k internetu dnes mají děti na mnoha místech (mimo jiné i ve škole), čili zabraňování dětem ho používat by stejně nebylo efektivní.

Za největší rizika v online prostředí považují rodiče poskytování osobních údajů, riziko navázání kontaktu s potenciálně nebezpečnou osobou a riziko nevhodných sexuálních obsahů. Tyto představy hrají důležitou roli při formování rodičovských postojů: rodiče se na regulaci těchto dvou oblastí také nejvíce zaměřují. Vliv na styl mediální výchovy v rodinném prostředí mají také uživatelské schopnosti rodičů i dětí. Podle ro-

[11] Zjištění plynoucí z tohoto okruhu otázek bude využito v rámci projektu „Rodiče, děti a média", jehož dílčím cílem je nejen zvyšovat mediální gramotnost rodičů, ale i tvorba podpůrného materiálu, který by pomohl českým rodičům v rozvoji mediální gramotnosti jejich dětí.

dičů může nerovnováha v uživatelských schopnostech jejich snahy komplikovat, ne-li znemožňovat. Je navíc zřejmé, že rodiče, kteří neumějí dobře používat počítač, popř. jiná „nová média", nemají ani představu, jaká rizika přináší. Důležitou roli „spouštěče" zájmu rodičů o danou oblast hraje setkání s negativní zkušeností v prostředí internetu ze strany dítěte (nejčastější jsou problémy v oblasti online komunikace a závislost na počítačových hrách), po které většinou následuje uplatňování monitoringu a zavedení vyšší míry aktivního přístupu k mediální výchově dítěte.

2.2 Mediálně-výchovné strategie rodičů

Z aktivit spadajících do oblasti *aktivního přístupu* k mediální výchově se ve sledovaných rodinách nejčastěji objevují diskuse o mediálních obsazích (zpravodajství a reklama), nebývají ale systematické a často ani záměrné. Jinak je tomu v souvislosti s internetem.[12] Diskuse s dětmi o jeho obsazích patří mezi nejrozšířenější způsoby záměrného výchovného působení rodičů na děti. Debaty se týkají hlavně ochrany osobních údajů a navazování kontaktů. V menší míře se vztahují ke kritickému náhledu na internetové obsahy nebo k varování před nebezpečnými stránkami s rizikem stažení virů. U počítačových her zase někteří rodiče upozorňují na rozdíl mezi skutečnou realitou a realitou her. Z vyjádření rodičů vyplývá, že v těchto případech není z jejich pohledu nutné znát odpovědi či problematice rozumět, jde o diskusi nad tématem, která nebývá předem připravena a vzniká spontánně. Jen výjimečně se objevuje aktivní přístup založený na společné práci s počítačem a promyšleně vzorovém a iniciačním chování ze strany rodiče.

Restriktivní přístup obsahuje promyšlenější a dlouhodobější regulační akty rodičů, které se týkají především restrikcí časových, obsahových a technických. O první dva zmíněné typy se rodiče pokoušejí nejčastěji, ale jen v ojedinělých případech se jim daří mít situaci pod kontrolou. Problémem je pracovní vytíženost, která jim neumožňuje být s dětmi po většinu jejich volného času, nebo nedůslednost rodičů. V ojedinělých případech se rodiče snaží uplatňovat technické restrikce či omezení komunikace na sociálních sítích. Úplný zákaz používání počítače a internetu jako forma trestu je uplatňován zřídka, jako hlavní důvod rodiče deklarují nutnost využívat počítač pro práci do školy. Restriktivní pravidla jsou v mnoha případech zaváděna až ve chvíli, kdy rodiče začnou vnímat určité chování dítěte ve vztahu k médiím za problematické.

Společné sledování televize nepředstavuje častou systematizovanou strategii, dochází k němu většinou neplánovaně. *Společné užívání* počítače je ještě méně časté,

[12] Zatímco v mladším školním a předškolním věku děti počítač s internetem používají spíše k hraní her, s přibývajícími roky ho ale stále častěji využívají i pro studijní účely a komunikaci. Učí se rozlišovat mezi prací na počítači (kterou rodiče zpravidla podporují) a zábavou (kterou se snaží rodiče více či méně regulovat). Internet dětem v této věkové kategorii umožňuje neustálý kontakt s vrstevníky. Přitom právě v období puberty se zvyšuje vliv vrstevníků, potřeba s nimi komunikovat a sdílet své pocity (často na úkor komunikace s rodiči).

jedná se převážně o společné hraní počítačových her. Výskyt *monitoringu* byl v obou výzkumech zastoupen relativně četně (nebo jej alespoň rodiče deklarovali), což může vypovídat o tom, že rodiče vnímají rizika jako zásadní, zmiňují zejména kyberšikanu a navazování kontaktů on-line. Rodiče, kteří tento způsob kontroly nepoužívají vůbec či jen v kritických případech, uvádějí, že se jedná o soukromý prostor jejich dětí, kam by už neměli vstupovat. Pro ty rodiče, kteří se umí pohybovat v prostředí sociálních sítí, vyvstávají nové otázky, které musí řešit (vhodnost a limity „přátelství" s dětmi na Facebooku, etika monitoringu atd.).

2.3 Přístup rodičů k roli „mediálního vychovatele"

Ačkoli rodiče připouštějí, že nesou zodpovědnost za mediální výchovu svých dětí a měli by je umět varovat před riziky, zároveň deklarují zodpovědnost školy a v menší míře též samotných médií. Důležitým ukazatelem byly také výpovědi rodičů o reakcích dětí na uplatňování rodičovských mediálně-výchovných strategií. Velká část rodičů si není jistá, nakolik jejich slova a zákazy berou děti v tomto věku vážně. Rodiče navíc mnohdy sami vnímají, že je děti nevnímají jako partnery, kteří by jim byli schopni v oblasti nových médií mnoho nabídnout, proto na výchovné snahy tohoto typu sami předem rezignují.

Závěr

Realizované výzkumy potvrzují, že problematika mediální výchovy v rodinném prostředí se v ČR pohybuje v podobném kontextovém rámci jako v jiných zemích a tendence vyplývající ze získaných dat jsou z velké části v souladu se zahraničními šetřeními. Z hlediska možné perspektivy zaměření mediálně-vzdělávacích aktivit do rodinného prostředí (za účelem podpory rodiny coby primární a rozhodující instituce stimulující rozvoj mediální gramotnosti dítěte) je důležité mít na zřeteli některá zásadní zjištění důležitá pro úspěšnost těchto snah. Oba výzkumy shodně upozornily na fakt, že rodiče vztah dětí a médií řeší spontánně a povětšinou (pokud nedochází k akutní situaci) jej nevnímají jako samostatnou výchovnou oblast, jíž je nutné věnovat specifickou pozornost (ta se zpravidla objevuje teprve ve chvíli, kdy je nutno řešit problém). Nastavování pravidel užívání médií a výchova ke kvalitnímu soužití s nimi je přirozenou součástí dalších výchovných procesů v rodině. Pozitivním jevem je deklarovaná ochota některých rodičů se v oblasti vzdělávat či využívat zdroje nabízející specializované materiály zaměřené na mediálně-výchovné aspekty rodinného prostředí (a tendence řešit situaci intuitivně). Proto by bylo zřejmě vhodné podobné nástroje koncipovat do širších tematických celků. V obou výzkumech byla potvrzena silná vazba mezi úrovní schopností rozumět médiím, technologiím, jejich využití a nástrahám, které se s nimi pojí, na stra-

ně rodičů a jejich schopnostmi předávat poznatky dětem. Očekávaným trendem byla tendence rodičů zaměřovat své mediálně-výchovné působení a rodičovskou pozornost na problematiku síťových médií a nových technologií (jako oblasti, s níž rodiče spojují největší očekávaná rizika) v kontrastu s minimální deklarovanou potřebou vést děti k přemýšlení o obecných otázkách našeho soužití s médii (proč s nimi trávíme tolik času, k čemu nám média jsou atd.). Výzkumy potvrzují dominanci protekcionistického přístupu rodičů (čili snaha chránit děti před možnými neblahými vlivy) před přístupem proaktivním vedoucím děti k uvědomělému využití médií a komunikačních technologií.

Pozitivním zjištěním je fakt, že ačkoliv někteří rodiče zdánlivě téma nepovažují za důležité (pokud bychom se jich zeptali, zda nějak vychovávají své děti k životu s médii, odpověděli by, že ne), tak z rozhovorů vyplynulo, že mu pozornost věnují a využívají mnoho výchovných strategií (jsou ochotní o tématu dlouho a zajímavě diskutovat). Nyní je na odbornících (z oblasti pedagogiky, mediálních studí, andragogiky atd.), aby se v popsané situaci snažili zorientovat a nabídli rodičům kvalitní a u nás stále chybějící nástroje, které by jim v jejich snažení pomohly.

Literatura

Austin, E. W. (1993). Exploring the Effects of Active Parental Mediation of Television Context. *Journal of Broadcasting and Electronic Media.* 37, 147–158.

Barr, R., Zack, E., Garcia, A. & MUENTENER, P. (2008). Infant's Attention and Responsiveness to Television Increases With Prior Exposure and Parental Interaction. *Infancy.* 13, 1, 30–56.

Cigánková, K. (2012). *Mediální výchova v rodině.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd. Diplomová práce. Vedoucí práce Radim Wolák.

Deaetano, G. (2004). *Parenting Well in a Media Age: Keeping Our Kids Human.* Fawnskin: Personhood Pres.

Dureager, A. & Livingstone, S. (2012). How can parents support children's internet safety? [online]. [cit. 2012-05-04]. UK, London: LSE. Dostupné z: http://eprints.lse.ac.uk/42872/1/How%20can%20parents%20support%20children%E2%80%99s%20internet%20safety%28lsero%29.pdf.

Eastin, M. S., Greenberg, B. S. & Hofschire, L. (2006). Parenting the Internet. *Journal of Communication.* 56, 486–504.

Eckertová, L. & Dočekal, D. (2013). *Bezpečnost dětí na Internetu: Rádce zodpovědného rodiče.* Praha: Computer Press.

Edgington, Sh. M. (2011). *The Parent's Guide to Texting, Facebook and Social Media: Understanding the Benefits and Dangers of Parenting in a Digital World.* Texas, Dallas: Brown Books Publishing Group.

Fujioka, Y. & Austin, E. W. (2006). The Relationship of Family Communication Patterns to Parental Mediation Styles. *Communication Research*. 29, 6, 642–665.

Izrael, P. (2009). Rodičovská mediácia. In Pavličíková, H., Šebeš, M. & Šimůnšk, M. eds. *Mediální pedagogika: Média a komunikace v teorii a učitelské praxi.* České Budějovice: JUČB.

Jirák, J. & Köpplová, B. (2009). *Masová média.* Praha: Portál.

Jirák, J. & Šťastná, L. (2012). K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu. *Sborník Národního muzea, Řada C – Literární historie.* 58, 4, 67–72.

Kaválková, L. (2011). Mediální výchova pro dospělé? *Andragogika.* 3, 2.

Krcmar, M. (1996). Family Communication Patterns, Discourse Behavior, and Child Television Viewing. *Human Communication Research.* 23, 2, 251–277.

Leung, L. & Lee, P. S. N. (2012). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media Society*. 14, 1, 117–136.

Lin, C. A. & Atkin, D. J. (1989). Parental Mediation and Rulemaking for Adolescent Use of Television and VCRs. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*. 33, 1, 53–67.

Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*. 52, 4, 581–599.

Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report.* LSE, London: EU Kids Online. [online]. [cit. 2012-05-05]. Dostupné z: http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20%282009-11%29/EUKidsOnlineIIReports/Final%20report.pdf

Livingstone, S. (2002). *Young people and new media*: *Childhood and the changing enviroment*. Londýn: SAGE Publications.

Livingstone, S. (2007). Strategies of parental regulation in media-rich home. *Computers in Human Behavior*. 23, 920–941.

Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*. 2, 1, 1–22.

Nathanson, A. et al. (2002). Perceived Media Influence and Efficacy as Predictors as Caregivers' Protective Behaviors. *Journal of Broadcasting and Electronic Media.* 46, 3, 385–410.

Nathanson, A. (1999). Identifying and Explaining the Relationship Between Parental Mediation and Children's Agression. *Communication Research.* 26, 2, 124–143.

Niklesová, E. (2007). *Teorie a východiska současné mediální výchovy.* České Budějovice: PF Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Ribble, M. (2009). *Raising a Digital Child: A Digital Citizenship Handbook for Parents.* Washington: International Society for Technology in Education.

Singer, J. L. et al. (1988). Family Mediation and Children's Cognition, Aggression and Comprehension of Television: A Longitudinal Study. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 9, 329–347.

Sloboda, Z. (2010). Mediální výchova v rodině z pohledu české společnosti: dílčí výsledky z výzkumu. In Mašek, J., Sloboda, Z. & Zikmundová, V. eds. *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň: PDF ZČU.

Šeďová, K. (2006). *Rodinná socializace dětského televizního diváctví.* Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Disertační práce. Vedoucí práce Milada Rabušicová.

Valkenburg, P. M. et al. (1999). Developing a Scale to Asses Three Styles of Television Mediation: ‚Instructive Mediation', ‚Restrictive Mediation' and ‚Social Cowieving'. *Journal of Broadcasting and Electronic Media.* 43, 1.

Van den Bulck, J. & Van den Bergh, B. (2000). The Influence of Perceived Parental Guidance Patterns on Children's Media Use: Gender Differences and Media Displacement. *Journal of Broadcasting and Electronic Media.* 44, 329–348.

VÚP, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* [online]. [cit. 2014-03-11]. Praha: VÚP. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf.

Wang, R., Bianchi, S. & Raley, S. B. (2005). Teenager's Internet Use and Family Rules: A Research Note. *Journal of Marriage and Family*. 67, 1249–1259.

Wolák, R. (2010). Mediální výchova očima učitelů. In Luszczak, M. ed. *Quo vadis massmedia, quo vadis marketing.* Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda.
Wolák, R. (2013). Škola – rodina – média: Partneři v procesu mediálního vzdělávání? In *Dotyk zla: Mediálna výchova a výchova médií*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda.

Kontakt:
Mgr. Klára Cigánková
E-mail: cigankova.k@gmail.com
Mgr. Lucie Šťastná
E-mail: stastnal@fsv.cuni.cz
Mgr. Radim Wolák
E-mail: wolak@fsv.cuni.cz
Katedra mediálních studií UK FSV
Centrum pro mediální studia CEMES
Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd
Smetanovo nábřeží 6, 110 00 Praha 1

Sekundárna socializácia do dobrovoľníckej organizácie

Peter Dolník

Abstrakt

V tomto článku popisujem ako prebieha socializácia jedinca do dobrovoľníckej organizácie. Empirická časť odhaľuje ako učí skupina svojim normám jednotlivca, ako sa jednotlivec učí od skupiny a ako prebieha kontrola ich vzťahu a naučeného. Socializácia je v tomto prípade sociálne učenie sa normám skupiny. Normy si vytvárajú sami účastníci a testujú ich tu v príjemnom a priateľskom prostredí, ktoré je naklonené spolupráci a experimentovaniu nielen s tvorbou, ale aj so sociálnou identitou a rolou. Skupina a jednotlivec si na seba privykajú, učia sa pre pre konrétnu rolu a pozíciu v organizácii, ale učia sa aj pracovať v skupine, zodpovednosti a iné mäkké zručnosti. Učenie sa je tu podporené emočnou dôležitosťou a osobným vkladom, ktoré utvárajú členov organizácie.

Kľúčové slová: sekundárna socializácia, normy, sociálne učenie, študentská organizácia

Abstract

This paper describes how the individual socializes into the volunteer group. Empirical part reveals three stages of socialization: How the group learn the individual its norms, how the individual learns from the group and how this learning is evaluated. Socialization here is considered as learning to the norms of the group. The norms here are created by participants and they are testing them in pleasant and friendly environment which is open for experimentation with their creativity and also with their social identity and role. Individuals here learn for particular role and position in organization, they learn to work in the group, they learn responsibility and other soft skills. Learning

here is supported with individual´s emotional commitment which creates the members of the organization.

Key words: secondary socialization, norms, social learning, student organization

Úvod a teoretické východiská

Na príklade dobrovoľníckej organizácie – študentského spolku chcem ukázať ako prebieha socializácia jedinca do skupiny. Tá prebieha sociálnym učením. Po vstupe do organizácie sa učia konkrétne fakty o nej, postupy práce. Popri tom sú im vštepované jej normy, pravidlá, zvyky a hodnoty, ktoré sú niekedy dôležité ešte viac. Na druhej strane sa účastníci snažia dať zmysel svojej participácii, pomenovať javy okolo seba, ovládnuť priestor. Toto jednanie prispieva k tomu, že jednotlivec ostáva v skupine, stáva sa jej rovnocenným, ceneným členom a plní úlohy aj bez toho, aby za to dostal zaplatené. Tento proces volám socializácia a identifikujem jej tri štádiá. Každé štádium je ohraničené určitými rituálmi, ktoré slúžia ako prestupný bod dokazujúci že jedinec je schopný prejsť do ďalšieho stupňa, novej role v organizácii. Výsledkom tohto učenia je sociálna identita, ktorá podľa Browna (2000, 311) vzniká poznaním členstva v sociálnej skupine spolu s hodnotou a emočnou dôležitosťou ktorú prikladá svojmu členstvu. Toto je popis socializácie jedinca v ideálnom prípade, ktorý prechádza jednotlivými bodmi ľahko, bez prerušenia.

Podľa Kellera (2004, 176) je socializácia zoznamovanie sa s predpísanými rituálmi ktoré treba vedieť použiť v príslušných situáciách. Výsledkom socializácie je kultúrna bytosť ktorá sa aj o samote správa tak, ako by bola pod dohľadom ostatných, reaguje očakávaným spôsobom, je schopná vstupovať do interakcii (32–33). Socializácia do skupiny podľa Morelanda a Levina (1994, 319) pozostáva z naučenia skupinovej kultúry, ktorá pozostáva zo zdieľaných myšlienok, noriem, symbolov, hodnôt a zvykov. Zdieľané myšlienky pozostávajú z noriem skupiny, vzťahov medzi jej členmi a cieľmi ktoré má skupina. Tieto sa odovzdávajú sociálnym učením. Sociálne učenie je v tom najširšom pojatí súbor zručností ako fungovať v interakciách s inými (Helus 2007). Toto učenie je nezámerné a nevedomé, častokrát nepostrehnuteľné a odohráva sa prostredníctvom spolupráce a komunikácie medzi jedincami. Berns (2001, 67) delí sociálne učenie na operatívne (posilňovanie, zánik želaného správania, trest, spätná väzba, učenie sa robením), pozorovacie, kognitívne (inštrukcie, štandardy, zdôvodňovanie), sociokultúrne (skupinový tlak, tradícia, rituály, symboly) a učňovské (štruktúrovanie, spolupráca, prenos). Helus (1973, 80) člení socializáciu na hodnotovo normatívnu, medziľudsky vzťahovú, výsledkovú a osobnostnú.

Medzi znaky sociálneho učenia patria podľa neho ďalej patria: Osvojovanie si určitej role, prijatie spoločnej úlohy, predávanie informácii o doterajších výsledkoch práce,

predávanie názorov, postojov, hodnôt a vedomostí, pôsobenie individuálnych a sociálnych spätných väzieb, koordinácia aktivít jednotlivcov v skupine, motivácia, vzťahy, komunikácia, osvojovanie si životného spôsobu…

Svoj skúmaný subjekt – činiteľ socializácie chápem podľa Nakonečného (2005, s. 141) ako sociálnu skupinu. Napriek neformálnym a dobrým vzťahom medzi jej členmi a tendencii ku komunite ju volám organizácia. Tá sa v najširšom zmysle chápe ako koordinácia aktivít ľudí za účelom dosiahnutia spoločného cieľa, ktorá má svoje pravidlá a systém vzťahov (Pol, 2007). Nakonečný (2005) chápe organizáciu ako štruktúrovanú sociálnu skupinu so zameranou, plánovanou a účelne riadenou spoločnou činnosťou zameranou na dosiahnutie špecifických cieľov. Študentské rádio spĺňa znaky organizácie, ako ich popisuje Nakonečný (2005): 1. deľba práce, moci a komunikačnej zodpovednosti, 2. prítomnosť „centra" moci, hierarchie či organizačnej štruktúry 3. cirkulácia personálu a úloh.

Študentské organizácie združujú mladých ľudí za účelom cieľa, spoločnej akcie či záujmu a rozvíjajú ich sociálne ale aj odborné kompetencie, podporujú vzdelávanie a rozvoj v oblastiach ktoré nie vždy dokáže zabezpečiť univerzita. Študentská organizácia je akýsi medzistupeň medzi voľnočasovou aktivitou a prácou. Preto v tomto prípade hovorím o sekundárnej socializácii. Prostredníctvom nej sa jedinec začleňuje do skupiny a osvojuje si jej normy, učí sa sociálnym rolám a vzťahom s ostatnými členmi, hľadá si v nej svoje miesto. Sekundárna socializácia je teda socializácia jedinca do ľudských a pracovných vzťahov. Skúmaná organizácia je výberová, vstupujú do nej jedinci s už vybudovaným hodnotovým systémom a vyberajú si na základe záujmu a určitých spoločných charakteristík. V skupinách spojených spoločným cieľom väčšinou panuje skupinová konformita, ktorá sa prejavuje dodržiavaním pravidiel a mierou identifikácie sa s ňou.

Najznámejším popisom procesu socializácie jedinca do skupiny je teória skupinovej socializácie Morelanda a Levina (1994). Tá vysvetľuje socializáciu na základe troch psychických procesov: hodnotenia, tvorby záväzkov a zmeny. Socializáciu jedinca v skupine možeme chápať ako sériu fáz ktoré sa od seba odlišujú zmenou rolí. Členstvo v skupine sa začína fázou pátrania (potencionálny člen), po vstupe fázou socializácie (nový člen) a fázou udržania (rolové vyjednávanie). Pri zmenách rolí je dôležitá fáza resocializácie a členstvo sa končí fázou spomínania. Socializácia sa teda prejavuje prostredníctvom zmeny rolí a zmeny rolí určujú rituály. Haski-Leventhal a Bargal (2008) volajú svoj model Organizačnou socializáciou. Aj oni akcentujú získavanie sociálnych poznatkov dôležitých ku získaniu organizačnej role. Ich model popisuje cestu od fázy prispôsobovania sa nováčika v dobrovoľnej organizácii: emočným pripútaním, začlenením, vyčerpaním až k odchodu. Na tejto ceste ukazujú aj potenciálne body sklamania, odchodu z organizácie a potenciálny návrat, obnovu síl a pokračovanie v dobrovoľníctve.

Pre efektívnejšie napĺňanie cieľov organizácie musia jej členovia postupovať podľa určitých pravidiel. V tomto prípade hovorím o normách. Normy tu posilňujú sociálnu

identitu členov organizácie, pocit spolupatričnosti ku skupine. V prípade dobrovoľnej organizácie je ich dodržiavanie o to dôležitejšie, keď jej členovia nie sú motivovaní finančne. Ich (ne)dodržiavanie záleží na tom ako hlboko sú socializovaní do skupiny. Norma je podľa Browna (2000, 14) hodnotová škála ktorá definuje rad akceptovateľných a neakceptovateľných postojov členov sociálnej jednotky. Sú to teda konkrétne pravidlá na to ako sa majú správať. Limity toho čo je akceptovateľné sú pevne stanovené. Jedinec sa na ne spolieha, a interpretuje, konštruuje a predvída prostredníctvom nich svet okolo seba. Slúžia sociálnym funkciám, pomáhajú regulovať a určovať aktivity jednotlivých skupín. Posilňujú identitu skupiny, ich pôvodný význam je definovať a odlíšiť členov jednotlivých skupín. Rámcujú správanie a aktivity členov jednotlivých skupín.

1 Popis terénu

Ako miesto pre svoj výskum som si zvolil študentské rádio brnianskej univerzity. Rádio ponúka študentom vlastné médium, komunikačný kanál, priestor na vyjadrenie sa. Slúži ako výcvikové miesto pre študentov, ponúka informácie z univerzitného života, ale aj priestor pre participáciu členov rôznych mestských komunít a menšín – etnických, rasových či hudobných. Týmto napĺňa aj svoju podstatu komunitného vysielania, pod ktoré patria aj študentské rádiá. Komunitné rádio je nástrojom umožňujúcim komunitám prezentovať sa, vyzývať a kritizovať autority a obhajovať občianstvo. Komunitné rádiá slúžia znevýhodneným skupinám obyvateľstva na vyjadrenie ich názorov či obáv. ***Sú*** väčšinou nekomerčné (nevysielajú platené reklamy), experimentálne, nezávislé a vedené dobrovoľníkmi (Diasio, 2009). Na tomto mieste treba objasniť organizačnú štruktúru v rádiu. Vysielané relácie sú rozdelené do siedmych redakcii podľa zamerania (hudba, denné moderované bloky, literárno-dramatická redakcia…). Každá redakcia má svojho vedúceho, čiže najaktívnejšieho člena. Vedúci redakcie získava svoju sociálnu identitu, a očakáva sa že bude najskúsenejší vo svojom odbore a že bude zodpovedný za svoju redakciu, svojich vysielajúcich. Musí obsiahnuť určitú sumu vedomostí a zručností zakotvenú v Manuále vedúceho redakcie (počúvať vysielanie členov svojich redakcii a poskytovať im pravidelne spätnú väzbu, zúčastňovať sa porád a rozhodovania o rádiu…) Má byť príkladom dodržiavania noriem v rádiu, aby ich potom mohol odovzdávať členom svojich redakcii. Identita vedúceho redakcie sa prejavuje tým mu je prejavená d***ô***vera, napríklad aj v tom, že može podávať kvalifikovanú písomnú spätnú väzbu svojim vysielajúcim: „Tí ľudia čo nie sú vedúci redakcii to nemusia podať tak, aby to bolo akceptovateľné. Myslím že keby si to bez cenzúry prečítal ten vysielajúci, tak by mu to moc radosť neurobilo. … Nemôžeme chcieť po vysielajúcich čo nemajú skúsenosti, aby im napadlo čo sa dá zlepšiť."

Rádio si dobrovoľne vyberá vyprofilovaná skupina mladých ľudí. Má svoje normy, pravidlá, systém odmien a trestov. Ich dodržiavanie a vymáhanie však stojí na iných

princípoch než v organizáciách zameraných na zisk. Je tu stále možnosť pokusu a omylu a aj tým tieto organizácie ponúkajú unikátny priestor na učenie, o ktorý by sa mala zaujímať pedagogika. Rádio potrebuje pravidlá na ktoré sa dá odkazovať pri riadení a každodennom živote, a pri prijímaní nových členov: organizačnú štruktúru a zodpovednosť podloženú systémom noriem. Normy do ktorých sa musí zmestiť člen skupiny v určitých fázach svojho vývoja sú zadefinované skupinou a skupina ich aj mení. Týkajú denného režimu v rádiu, pravidiel vysielania, pobytu v štúdiu ale aj mimo vysielania (nehaniť rádio, propagovať ho v súlade s pravidlami propagácie). Normy a pravidlá vznikajú na základe analýzy skupinovej diskusie. Pravidelne sa zvolávajú členovia ktorým nie je osud rádia ľahostajný, a vedie sa s nimi riadená skupinová diskusia. Členovia oceňujú priateľské vzťahy, priestor a tvorivú slobodu, minimálne požiadavky na hlasovú prípravu, technické zázemie, hru s médiom. Nepáči sa im stav techniky, nejasné kompetencie v rádiu, nedodržiavanie vysielacej schémy, absencia kontroly vysielania a nekvalitné vysielania. Niektorí vysielajúci kritizujú aj nedostatočný záujem zo strany rádia o kvalitu ich vysielania. Celé ich snaženie v rádiu sa to dá zhrnúť citátom: „Aby sa všetkým vysielalo dobre."

2 Popis zberu dát

Výskum prebiehal od januára 2012 do júna 2012. Dáta boli zbierané formou zúčastnených pozorovaní na vysielaní a na poradách vedenia. Vedúca programu, ktorá vedela že sa profesionálne zaujímam o rádio sa v rámci „lovu mozgov" sa stala mojou gatekeeperkou a pustila ma do „kuchyne" vedenia. Mohol som sa zúčastňovať ako pozorovateľ porád vedenia tzv. Panelu. Postupoval som teda opačným smerom ako to odporúčajú antropológovia (Švaříček, Šeďová 2007, 117), a to zhora dolu. Bol som oddobrený vedením a odporúčaný ostatným ako výskumník. Sledoval som aj vysielanie, ale porady vedenia sa stali najbohatším zdrojom mojich dát, lebo na nich sa dohadoval spoločný postup a novinky v rádiu. Otázky ktoré vznikli v čase analýzy dát som si vyjasnil prostredníctvom dvoch hĺbkových pološtruktúrovaných rozhovorov s dvoma členmi vedenia. Ako to býva v etnografickom výskume sociálnych skupín časté, zblížil som sa so svojimi skúmanými subjektmi (cca 10 ľudí). Utvorili sme si k sebe dôverný vzťah a trávili spolu čas aj mimo vysielania. Toto mi okrem iného prinieslo možnosť účastniť sa sérii neformálnych rozhovorov. Rádio je pre mojich respondentov dôležité. Je to ich aktuálny životný projekt, doslova zmysel života ktorý ich významne ovplyvňuje a tvorí dôležitú súčasť prežívania nielen ich voľného času. Neformálne rozhovory sa tak pre mňa stali významným zdrojom dát. Ďalším boli ohniskové skupiny na poradách tzv. Útvaru rýchleho nasadenia – spomínanej skupinovej diskusie. Tá sa organizuje raz za semester a diskutuje sa čo sa účastníkom páči, čo nepáči a čo by zmenili v rádiu. Keď sa zapíšu odpovede na otázky, nastáva riadená diskusia na základe ich analýzy. Pri

druhom takomto stretnutí si uvedomujem svoju príležitosť a kladiem otázky na ktoré dostávam rôzne odpovede od rôznych členov. Ohniskové skupiny sa ukázali ako metóda časovo najúčelnejšieho zberu dát, kedy sa na krátkej časovej ploche dajú získať nové podnety na ďalšie otázky.

Dáta boli analyzované metódou otvoreného kódovania a technikou vyloženia kariet. Hľadal som odpovede na moje výskumné otázky: Akými prejavmi prebieha socializácia jedinca do noriem skupiny? Ako sa prejavuje že je jedinec socializovaný do konkrétnej role?

Na základe analýzy empirických dát som identifikoval tri stupne sociálneho učenia medzi jedincom a skupinou: verbalizácia, napodobňovanie s nadstavbou v identifikácii a spevňovanie (sankcionovanie). Prezentovaná cesta je ideálna a redukovaná. Aj keď si jedinec vybral organizáciu dobrovoľne, na základe vlastného záujmu, stáva sa že jeho postup v nej nie je vždy kontinuálny a harmonický.

3 Úvodné školenie verbálnym vedením a osobným príkladom

Toto je štádium kedy organizácia socializuje jednotlivca. Každý nováčik prichádzajúci do rádia musí absolvovať úvodné školenie. To okrem pravidiel obsluhy vysielacej techniky pozostáva aj z pravidiel správania sa v štúdiu. Tréning vedie vedúci redakcie. Po prijímacom pohovore sú nováčikovia plne v jeho rukách. Výsledkom je, že „Redakcia má vyzerať tak ako to chce jej vedúci". Na zabezpečenie tohto je dôležité mať priamy a častý kontakt, ideálne osobný.

„Bola by som rada, aby ste sa aspoň raz za semester s tými ľuďmi zišli, mali s nimi kontakt. Aby aspoň vedeli že sú z rovnakej redakcie, keď už má toto rádio 150 ľudí. … A teda nie že by som chcela šmírovať, ale je dobré mať na vysielajúcich aj telefón, keby bol nejaký problém."

Vedúci redakcie socializuje jednotlivcov do práce v rádiu verbálnym vedením a svojim osobným príkladom. Je to príklad peer learningu – učenia skúsenejším, ale rovnocenným kolegom. Vedúci redakcie pomáha s vymyslením námetu novej relácie, stáva sa pre nováčika sprievodcom po rádiu, prostredníkom medzi vysielajúcimi a rádiom. Oboznamuje ich s normami ktoré treba dodržiavať pri vysielaní, tzv. Desatorom správneho moderátora. Vedúci redakcie by si mal vybudovať dôveru a rešpekt. Rádio je skupina kamarátov, ľudí spriaznených rovnakým záujmom o spoločnú vec. Sú to väčšinou silné osobnosti ktoré do rádia veľa vložili pre ktoré rádio znamená veľa, je to „aktuálny zmysel života". Meyer a Allen (1991) to nazývajú emočnou oddanosťou. Vedúci preto musí presvedčiť vysielajúcich že je ten schopný, charizmatický a s programom, kto bude nad nimi dohliadať. Ideálne osobným príkladom: „Je hrozne ťažké naučiť 120 ľudí jednu vec, kým im to stále niekto nepripomína". Napríklad poskytovanie a prijímanie

spätnej väzby. Spätná väzba štádiu slúži na hodnotenie za účelom zlepšovania sa v práci rozhlasového moderátora. Na spätnú väzbu na chod rádia sa pýtajú vedúci svojich vysielajúcich. Vyžadujú ju od nich a aj samých od seba. Svoje vysielanie si nahrávajú do počítača, počúvajú ho po sebe a to isté učia aj členov svojich redakcii. Verbálne pred všetkými hodnotia svoje výkony, ku vlastným chybám sa stavajú kriticky. Spätná väzba má utvárať u vysielajúcich pocit že niekto reflektuje ich vysielanie: „Najväčší zmysel to má u mladých ktorí sa ešte vyvíjajú a má zmysel na nich zapracovať. Pri tých starších čo sú vyhoretí zase dodať im nejakú energiu."

V tejto fáze sa socializuje prostredníctvom štandardizácie. Pre vstup do rádia je potrebné *byť registrovaný*. *Registrácia* pozostáva zo zloženia príjmacieho testu, absolvovania troch *Násluchov* na vysielaní skúsenejších kolegov a vykonania dobrovoľníckej činnosti v prospech rádia. „Registrácia je rituál ktorým treba prejsť aby sa nováčik vyznal v tom rádiu. Spozná ľudí a bude musieť ukázať nejakú činnosť, aby sa stal platným členom rádia. Nie že príde a povie: Ahoj, ja chcem vysielať. Tak poď medzi nás!" Registrácia zároveň upevňuje sociálnu súdržnosť v rádiu: „Predtým si ľudia nevážili techniku, nechodili na vysielanie, bolo tu stále veľa ľudí v štúdiu, sedeli tu, učili sa, robili kraviny a bordel, a potom napríklad neprišli vysielať ďalší týždeň. Tak my sa snažíme podporiť v ľuďoch taký ten pocit že oni patria do rádia, a nie len že oni dajú tomu rádiu svoj čas, ale že aj rádio dá niečo im, ten priestor. A to je všetko snaha pripútať tých ľudí k rádiu. Aby si len neodvysielali a potom nešli domov. Aby sa cítili ako súčasť komunity."

Podľa Bělohlávka (1996) v tomto prípade ide o štádium konfliktu a výzvy, dobu vzájomného skúšania a preverovania, keď jedinci spoznávajú názory vodcu a hľadajú svoje miesto v organizácii. V tomto štádiu je obvyklé že sa objavujú drobné formy vzbury, či výhrady. Bělohlávek (1996) tu spomína štádium kohézie, kedy sa rozvíja tímový duch, pretože členovia veria že sa už dostali do svojej správnej role. Podľa Morelanda a Levina (1994, 309) sa tejto fáze dá priradiť štádium hodnotenia, kedy sa jedinec a skupina rozhodujú do akej miery je pre obe strany ich vzájomný vzťah výhodný.

I v ňom budú pokračovať, alebo ho radšej ukončia.

Nováčik teda dostal v prvotnej fáze formálny, verbálny tréning. Ako sa k tomu stavia? „Ona nad nami všetkými dohliada a pomáha nám, a ja si myslím, že to celkom funguje. Nedokážem povedať čo presne robí, ale keď je tu, tak je vždy taká akčná, o všetko sa zaujíma, a ti to dáva taký pocit, že to funguje, že a niekto príde a spýta sa ťa ako to ide, napríklad aj mňa." Akým spôsobom si jedinec v sebe premieňa normy organizácie a stotožňuje sa s nimi?

4 Identifikácia a internalizácia s normami

Akceptácia a preberanie noriem jedincom prebieha v tomto štádiu v dvoch fázach – internalizáciou (zvnútorňovaním) a identifikáciou. Pri internalizácii si jedinci pretvárajú

požiadavky, ciele skupiny v príkaz, úlohu ktorú si ukladajú a ďalej s ňou narábajú sami. Tento proces prvý popisal Vygotskij (Helus 2007, s. 113) a prebieha v piatich fázach: 1, v prvom jedinec plní príkaz iba keď je pod dohľadom autority, ktorá ho socializuje (napríklad matky) 2, už bez priameho dohľadu, ale pri plnení úlohy myslí ešte na autoritu (zadávateľa) 3, požiadavka už vrástla do jedinca, ale pocit že jej vykonaním sa posilnia dobré vzťahy s autoritou pretrváva 4, tu už je príkaz súčasťou jedinca, považuje ju za samozrejmosť a v poslednom štádiu už vyžaduje jej rešpektovanie a plnenie aj od ostatných. Po úvodnom tréningu si musí nováčik urobiť poriadok v podnetoch, určiť si priority, a sám sa začať angažovať v učení sa normám organizácie. Potrebuje mať pre ne zmysel, prisúdiť význam činnostiam ktoré ide robiť dobrovoľne a zadarmo. Tento proces prebieha najprv pozorovaním a selektovaním pravidiel organizácie. Pozoruje vedúceho svojej redakcie a utvára si k nemu dôveru. Internalizuje si pravidlá skupiny a ideálne sa po čase s nimi začne aj identifikovať. Internalizovanou normou je používanie oficiálneho vysielacieho softwaru a nie jeho ľahko dostupných náhrad, ktoré však technicky komplikujú prácu ďalším členom rádia. Normou je aj nahrávanie si svojho vysielania za účelom poskytnutia ho vedúcemu redakcie na spätnú väzbu a hlavne na spätnú väzbu pre samého seba: „Na úvod vysielania toho človek musí vždy toľko stihnúť, niekedy na to nahrávanie úplne zabudnem…" Vysielajúci sú vedení k dodržiavaniu autorského zákona „Týka sa to hlavne fotiek ktoré používajú na webstránke na propagáciu, musia byť z nelicencovaných zdrojov. A hudba musí hrať iba z vysielacieho softwaru. Žiadny youtube!"

„Čo sa mi podarilo zmeniť vo svojej redakcii? Tak v prvom rade som odstránila nadávanie na nefunkčnú techniku počas vysielania, a zmieňovanie dvoch poslucháčov ktorí práve počúvajú."

Najvyšším dosiahnutým stupňom sociálneho učenia je identifikácia – učenie sa a preberanie správania či postupov na základe vzorov a modelov. Rozdiel medzi internalizáciou a identifikáciou je, že kým pri internalizácii jedinec prijíma iba také spôsoby ktoré považuje za účelné, efektívne a odmeňované, pri identifikácii si vyberá vzor, model ako celok, čiže automaticky preberá všetko za svoje (Reichel, 2008, s. 172). Oddaní členovia posielajú pohľadníce Rádiu z prázdnin, zdieľajú novinky a udalosti z rádia na svojich súkromných profiloch na facebooku. Mení sa aj ich slovný prejav, používajú spoločné pomenovania (vysielajúci sú ovečky alebo kuriatka), zdieľajú spoločné artefakty a historky z vysielania, žargón a rituály, počas trávenia voľného času si vymýšľajú prezývky. Príkladom identifikácie sa s rádiom je akceptácia jeho nízkej počúvanosti. Tá trápi na nováčikov, ale práve socializácia so skupinou ich učí zmieriť sa s ňou. „Koľko máš poslucháčov? Tak záleží… 10, 15? To asi tak ako my. Ale my sme predsa komunitné rádio, my vysielame pre komunitu, nie pre široké masy!" „Pre nás je osobne ďaleko dôležitejšie to čo sa deje vnútri a ako to rádio funguje. Malá počúvanosť je mi jedno. Pre mňa sú ďaleko dôležitejšie tie skúsenosti ktoré nadobudnem behom vysielania."

Identifikácia je teda že jedinec preberá za svoje určité postoje skupiny, a tým sa ňou akoby stáva (Hellus, 2007, 113). Akceptáciou a identifikáciou s normami skupi-

ny sa u neho utvára sociálna identita. Tú považujem za najvyšší stupeň socializácie do organizácie. Skupinových identít tu existuje viacero: identita člena redakcie „my sme Odposlech", či celého rádia „my sme alternatívne rádio, my sme Dojezd, ale nie sme rádio". Vysielajúci integrujú do svojej identity že sú rádio, a verbalizujú svoju príslušnosť ku skupine. Identifikácia a internalizácia sú aj podľa Morelanda a Levina(1994, s. 309) najsilnejšími prejavmi sociálneho učenia.

Rituálom internalizácie a identifikácie sa s normami je v tomto prípade porada – stretnutie vedúcich redakcii za účelom určenia spoločného postupu, utvrdzovania sa v správnosti ich postupu. Rozhodujú sa kolektívne, na základe tímovej diskusie. S dohodnutými postupmi musia najprv súhlasiť členovia vedenia, musia si ich internalizovať a identifikovať sa s nimi, aby ich potom mohli distribuovať ďalej medzi členov redakcii.

5 Udržiavanie pravidiel odmenami a trestami. Sociálne sankcionovanie prostredníctvom spätnej väzby

Normy sa v skupine udržiavajú sociálnym sankcionovaním kladným a záporným – systémom odmien a trestov. Kladné spevňovanie sú reakcie okolia na správanie jedinca – potvrdzujú správne riešenie, sú prejavom akceptácie okolím, poskytujú dar, odmenu. Negatívne spevňovanie potvrdzuje nesprávnosť riešenia, ignoráciu, odmietnutie výhody, pokarhanie (Helus, 2007, s. 115). Systém odmien a trestov je v rádiu postavený na spätnej väzbe. Tá slúži na kontrolu, porovnanie želaného a skutočného stavu, a používa sa aj ako hodnotiaci prostriedok pre vysielajúcich. Odmenou je vyjadrenie pochvaly, uznania komunitou na poradách („Keď budem mať niečo zaujímavé v redakcii, tak sa o to podelím?"). Informácie o dobrých, spoľahlivých a aktívnych vysielajúcich sa v rádiu rýchlo šíria. Najvyššou odmenou býva postup na vedúcu pozíciu.

„Niekto si veľmi chválil Náslechy u XY, že sa uistil v technike. Tam by som posielala všetkých. Ja by som urobila zoznam piatich programov na Náslechy, a tam odporučila aby chodievali. Zato niektoré hudobné programy nepúšťajú hudbu z vysielacieho softwaru. Avantýry to robia úplne štandardne, že púšťajú zo svojho. Nechcela by som tam púšťať nováčikov, aby potom neskúmali ako sa to dá obísť."

Sankcionovanie prebieha prostredníctvom spätnej väzby. Reakcie na žiadúce a nežiadúce správanie v tomto prípade prebieha ináč než v organizáciách zameraných na zisk. Odmeny a tresty tu nebývajú častokrát priamo vyjadrené. Cieľom spätnej väzby je zlepšovanie sa jedinca, snaha udržať ho v rádiu. Ak jedinec nespĺňa normy kladené pre výkon jeho role v rádiu, tak sa ho snažia dodatočne resocializovať. Vedúci redakcie porovnáva jeho výkon a správanie sa so želaným stavom, pripomína mu jeho práva a povinnosti ktoré vychádzajú zo štandardizácie vo forme pravidiel. Ideálne sa jedinec polepší a začne sa správať podľa noriem rádia.

Ako je to s trestami a postihmi, keď sa v skupine udržiavajú nadštandardne dobré vzťahy? Na jednej strane silná príslušnosť ku skupine zaväzuje dodržiavať normy, ale čo v prípade keď ich niekto výrazne poruší a neodíde z rádia sám? Porušovanie aj dodržiavanie pravidiel je odmeňované a trestané v symbolickej rovine. „Vyhodiť z rádia niekoho dokáže iba naozaj silná osobnosť, ktorá na to má vlohy, ja teda nie". Vylúčeniu predchádza niekoľko varovaní, snáh o nápravu. Za jedinca by sa mal postaviť vedúci jeho redakcie ktorý ho vďaka osobným vzťahom najlepšie pozná. Preto k vyhodeniu nedochádza často. Jedinec ktorý opúšťa rádio to robí obvykle z vlastnej vôle. Najvyšším trestom v rádiu je zrušenie registrácie, de facto povinnosť znova absolvovať test a Násluchy. To znamená že jedinec stratil dôveru skupiny a znova sa musí uchádzať o prijatie do nej. Zrušenie registrácie sa udeľuje keď niekto 3x neohlásene nevysiela, zabudne zamknúť rádio, alebo vysiela neohlásene mimo svoj vyhranený blok. Ako sa prejavuje porušovanie pravidiel v rádiu?

Katka: Tento semester vysielali hrozne málo, možno 2–3×. A som počúvala záznamy z minulého semestra a príde mi to zlé. Majú hrozne dlhé vstupy, faktografické chyby… Nevedia pracovať s technikou. … Michael: To sú závažné chyby, len si stále myslím že Jana je chytré dievča, a potrebuje usmerniť. A mám pocit, že to rádio nie je úplne jej krvná skupina. Katka: Oni nevedia komunikovať, neberú ma, nepríjmajú odo mňa kritiku, berú to ako kritiku a teda sa správajú arogantne. Katka: To je hrozne zacyklené, ja to do nich stále hučím, oni sú naštvaní že to do nich hučím, a keď sú naštvaní, nemajú nadšenie robiť veci pre rádio. Martina: Všetko o čom sa tu bavíme tak mi ukazuje na tú neochotu spolupracovať. A to je jedno či nejaké osobné nezhody, či im vadí Katka. Michael: Im nevadí Katka, im vadí ten poriadok a chod…

Spätnú väzbu ako rituál poskytuje vedúci redakcie pravidelne, jedenkrát za semester prostredníctvom tzv. Airchecku. Je to písaný dokument prístupný všetkým vysielajúcim, v ktorom má vedúci vypichnúť dobré a zlé stránky vysielania a podať návrhy na zmenu. Aircheck je v rádiu to, čím Moreland a Levin (1994, s. 308) porovnávajú jedincove aktuálne a očakávané správanie. Ak sa tieto nezhodujú, skupina môže podniknúť určité kroky na obmedzenie tohto nesúladu. Jedinec však tiež hodnotí do akej miery uspokojuje skupina jeho osobné potreby. Keď sa navzájom neuspokojujú, svoj vzťah prerušujú. Túto fázu teda nazývajú Moreland a Levin (1994, s. 309) ako udržiavaciu.

Závery

Tento článok si kladie za úlohu popísať socializáciu do dobrovoľnej organizácie. Identifikoval som tri štádiá socializácie člena od úplného nováčika ktorý prijíma normy skupiny, v druhom štádiu ich identifikuje a vlastným rozhodovaním zavádza do svojho systému hodôt a noriem. V treťom štádiu prebieha kontrola ich dodržiavania skupinou. Výsledkom je jedinec súznený s normami ktorý sa správa podľa pravidiel organizácie. Uvedený

model predstavuje zjednodušený, redukovaný prechod ideálneho člena. Každý prechod je špecifický svojimi prejavmi a je ohraničený rituálom, ktorý potvrdzuje že jedinec je socializovaný dostatočne podľa podmienok daného štádia. Socializácia do skupiny prebieha prostredníctvom sociálneho učenia: verbálnym vedením, internalizáciou a identifikáciou hodnôt a sociálnym sankcionovaním. Cieľom snaženia celého kolektívu je vytvoriť príjemné a podnetné prostredie na spoluprácu a experimentovanie.

Zúčastnení tu testujú normy a pravidlá, vymieňajú si role. Je to príklad ako sa učia bez toho aby vedeli že sa učia, je to prirodzená hra ktorú je dôležité hrať. Takýto tréning do noriem a kultúry organizácie im pomáha poznávať princípy sveta organizácii, lepšie sa prispôsobiť pracovnému prostrediu a jeho požiadavkám, utvárať si pozitívne pracovné návyky. Ďalej sa socializáciou učia schopnosti pracovať v skupine na základe pridelenej úlohy, učia preberať zodpovednosť, určovať a dodržiavať pravidlá, identifikovať sa s normami a pravidlami organizácie. ***Aj keď sa snažia hierarchiou či systémom pravidiel napodobniť „dospelú" organizáciu, stále sa porušovanie pravidiel neberie tak prísne. Napríklad Desatoro správneho moderátora je nalepené na viditeľnom mieste v rádiu a každý do neho môže hocikedy nahliadnuť.*** Pravidlá a normy sa zdajú byť pevné, ale vždy tu je priestor na nápravu, či vyjednávanie. Dôležitejšie sa z môjho výskumu tu zdá dodržiavať normy rádia ako dobre vysielať. Pri nedobrom vysielaní sa snaží skupina jedinca napraviť, resocializovať, ale k vylúčeniu obvykle neprichádza. Na porušenie pravidiel či chyby sa nazerá benevolentne. Ich dodržiavanie je závislé od toho ako silno je jedinec socializovaný v skupine. Tu sa prejavuje zásadný rozdiel medzi formálnymi vzťahmi v organizácii a neformálnymi v komunite. Vzťahy sa tu utvárajú a kultivujú ako v komunite, normy a pravidlá sa však distribuujú zhora nadol ako v byrokratickej organizácii. Komunita stojí v systéme vzťahov a deľby práce v protiklade ku organizácii. Pol (2007, s. 22–23) spomína Sengeho (1990) ktorý tvrdí že komunita je akési ideálne miesto. V ňom na rozdiel od organizácie dohoda nahrádza formálnu zmluvu, vzájomná podpora a spolupráca súťaž, ochota učiť sa strnulosť. Kým v organizáciách sú podľa Pola (2007) vzťahy utvárané formálne druhými ľuďmi a bývajú pevne stanovené systémom hierarchie a očakávaniam odvodených od rolí, v komunitách sa tieto vzťahy utvárajú vo vnútri skupiny prostredníctvom spoločných hodnôt, kolegiality, socializácie. Potrebná je silná osobná zainteresovanosť a emočná oddanosť, ktorá je najsilnejším motívom pri takejto činnosti.

Cieľom socializácie do rádia je vypestovanie a posilňovanie skupinovej identity u vysielajúcich. ***Socializácia má za cieľ zvýšiť pocit spolupatričnosti, zaručiť efektívne plnenie úloh – vysielania a z nej vyplývajúcej spokojnosti vysielajúcich.*** Cieľom socializácie je „aby vysielajúci súzneli s rádiom, aby sa všetkým dobre vysielalo a aby nebol žiadny problém." ***Vysielajúci sa*** socializujú do rádia aby sa im tu dobre a nerušene hralo a experimentovalo. Rádio je totiž „experiment, v ktorom sa stretli ľudia čo by sa za iných okolností nemali šancu stretnúť." Rádio je tiež priestor kde si môžu vytvárať svoje pravidlá a prispôsobovať ich svojej hre. Dôležitejšie ako výkon sú v tomto prípade dobré

osobné vzťahy, ktoré robia túto spoluprácu príjemnou a pomáhajú učiť sa nenásilnou formou. V tomto prípade teda platí vzorec: Radostná spolupráca plus pravidelné osobné kontakty rovná sa dobrý výkon a spokojnosť účastníkov.

Poďakovanie

Tento článok vznikol vďaka projektu Škola: výzkum vnitřních procesů a vnějších podmínek jejího fungování (GD406/09/H040). Autor ďakuje za poskytnutú podporu.

Literatúra

Bělohlávek, F. (1996). *Organizační chování: jak se každý den chovají spolupracovníci, nadřízení, podřízení, obchodní partneři či zákazníci*. 1. vyd. Olomouc: Rubico.
Berns, R. (2001). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Fort Worth: Harcourt College Publishers.
Brown, R. (2000). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell Publishers.
Diasio, F. (2010). AMARC and more than 25 years of community media activism. *Telematics and Informatics, 27*, 2, 193–195.
Haski-Leventhal, D., & Bargal, D. (2008). The volunteer stages and transitions model: Organizational socialization of volunteers. *Human Relations, 61*, 1, 67–102.
Helus, Z. (1973). *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada.
Keller, J. (2004). Úvod do sociologie. Praha: Sociologické nakladatelství.
Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment: Some methodological considerations. *Human Resource Management Review.* 1, 1, 61–89.
Levine, J. M. & Moreland, R. L. (1994). Group Socialization: Theory and Research. *European Review of Social Psychology*. 5, 1, 305–336.
Nakonečný, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Vyd. 1. Praha: Grada.
Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
Reichel, J. (2004). *Kapitoly systematické sociologie*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia.
Švyříček, R. & ŠEĎOVÁ, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál.
Tyson, S. & Jackson, T. (1997). *Organizační chování*. Vyd. 1. Praha: Grada.

Kontakt:
Mgr. Peter Dolník
Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy Univerzity
Veveří 28
602 00 Brno
E-mail: dolnik@phil.muni.cz

Krátké zprávy

Reflexe uplynulých dvou dekád olomoucké školy speciálněpedagogických – dramaterapeutických studií

Milan Valenta

Abstrakt

Článek reflektuje více jak dvacetiletou přípravu speciálních pedagogů – dramaterapeutů na Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Obsahuje nástin vývoje, obsah kurikula, publikace, výzkum, konferenční aktivity i mezinárodní spolupráci.

Klíčová slova: speciální pedagogika, léčebná pedagogika, dramaterapie, expresivní terapie, olomoucká dramaterapeutická škola, ústav speciálněpedagogických studií, studijní program, reflexe

Abstract

The paper reflects more than twenty-year-long preparation of special pedagogues – drama therapists, at the Institute of Special Education Studies of Faculty of Education at Palacky University in Olomouc. It includes an outline of its development, contents of the curriculum, publications, research, conference activities and also international cooperation.

Key words: special education, therapeutic education, drama therapy, expressive therapy, Drama Therapy School of Olomouc, Institute of Special Education Studies, study program, reflection

Se změnou paradigmatu české (československé) speciální pedagogiky po společenských změnách v roce 1989 došlo i k posunu ve vnímání předmětu oboru s tím, že značně nabyla jeho variabilita a zvětšil se „akční rádius", mimo jiné také o terapeuticko-formativní postupy (expresivní terapie, animoterapie, bazální stimulace etc). Je to logický vývoj, když si uvědomíme, že právě speciální pedagog disponuje významným časovým prostorem k intervenci (tj. že kromě rodičů tráví s dítětem, žákem a dospělým se zdravotním postižením nejvíce času).

Praxe na uvedený fakt reagovala vznikem několika asociací, publikováním množství odborné literatury domácí i zahraniční provenience, akreditováním výcvikových kurzů a vzdělávacích seminářů… Univerzity připravující speciální pedagogy pro praxi reflektovaly tento vývoj vřazením terapeuticko-formativních disciplín do kurikula přípravy jak učitelských, tak i neučitelských oborů, z této oblasti najdeme v nabídce fakult povinné, povinně volitelné i volitelné terapeuticko formativní disciplíny kurikula, na některých školách jsou tyto součástí okruhů státních závěrečných zkoušek. Po rozdělení Československa navázaly slovenské univerzity na léčebně pedagogickou tradici šedesátých let minulého století a expresivní terapie se staly nosnou součástí přípravy budoucích „liečebných pedagogov", zatímco „špeciálna pedagogika" se soustředila především na edukaci. V českých zemích po počátečních snahách o konsolidování samostatné léčebné pedagogiky (ve světě relevantní Curative Education, Healing Education, Heilpädagogik) se nakonec terapeuticko-formativní disciplíny integrovaly v jednotné speciální pedagogice.

Katedra speciální pedagogiky (dnes Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci s oddělením expresivních terapií a personálně-sociálního rozvoje) po více jak dvě dekády připravuje své posluchače v terapeuticko-formativních disciplínách, publikovaný článek je tak bilančním ohlédnutím za touto více jak dvacetiletou cestou hledání a nacházení.

Od roku 1992 vřadila tehdejší Katedra speciální pedagogiky olomoucké Alma mater do přípravy studentů volitelnou (a postupně též povinně volitelnou a povinnou) dramaterapii, která obsahovala též penzum dalších expresivních terapií. Volitelné kurzy dramaterapie (tzv. „céčkové" předměty) si zapisovali také studenti filozofické a lékařské fakulty olomoucké univerzity a sporadicky i studenti pražské pedagogické fakulty. O osm let později otevřela pedagogická fakulta specializační třísemestrální studium *dramaterapie/herní specialista*; tato třísemestrální forma studia pro zájemce z praxe se postupně osamostatnila (dramaterapie, herní specialista … dnes specialista pro herní práci) a rozšířila i na arteterapii, muzikoterapii a tanečně-pohybovou terapii. V současnosti tuto formu studia převzala a jeho variantu nabízí olomoucká filozofická fakulta.

Na základě vyhodnocení zkušeností s třísemestrálním studiem bylo připraveno k akreditaci a od roku 2003 otevřeno bakalářské a časem i magisterské studium neučitelského, odborného studia speciální pedagogika – dramaterapie (taktéž i doktorský a postdoktorský studijní program).

Studium, do kterého jsou přijímáni uchazeči na základě vědomostního testu a talentové zkoušky, disponuje – na rozdíl od „běžného" studia speciální pedagogiky – následujícími specifiky (na plánu magisterského studia):

- ⇨ Studenti absolvují šest týdenních výjezdních výcvikových kurzů, které jsou zážitkově a sebezkušenostně orientovány (dramika, divadelní příprava, evaluace, dramaterapie, boalovské techniky, dramaterapeutické projektování). Jedná se o sumář 200 hodin pod vedením akademiků i lektorů z praxe. Po výcviku si frekventanti vedou sebereflektivní deník, na jehož základě pak zpracovávají klausurní práci (sebereflektivní představení). Deník je vložen do osobnostního portfolia, které je součástí státní zkoušky z dramaterapie.
- ⇨ Během studia (v 2., 3. a 4. ročníku) realizují tři plakátovaná a veřejnosti otevřená představení malé scény, sebereflexního představení a sociálně-terapeutické podoby divadelních technik Augusta Boala.
- ⇨ Součástí kurikula je velmi bohatá praxe (14 typů praxe) zaměřená nejen na oblast speciálního školství, poradenství, sociální péče, neziskový sektor, ale jedná se také o dramaterapeutická praktika s klienty zdravotnických zařízení. Tradičně jde o kliniky a nemocnice spádové oblasti olomoucké univerzity – Klinika psychiatrie FN Olomouc, Vojenská nemocnice Olomouc (detox), Psychiatrické nemocnice ve Šternberku a v Kroměříži. Teatroterapeutická praxe je orientována na práci s minoritami a ústav dlouhodobě spolupracuje s takovými renomovanými divadly, jako jsou rotterdamský Maatwerk, banskobystrické Divadlo z Pasáže či bratislavské Divadlo bez domova, pražská Bohnická divadelní společnost a Divadlo Praha.
- ⇨ Kurikulum studia obsahuje – kromě běžných speciálněpedagogických disciplín – také předměty a přípravu spadající z velké části do interdisciplinárního, propedeutického a charakterem disciplíny příbuzného prostoru dramaterapie – jedná se (v magisterském plánu) o dalších přibližně 300 hodin, které dávají záruku teoretické i prakticky-dovednostní kvality, jež přesahuje běžné penzum „velkých psychoterapeutických výcviků": dramika, dramaterapie, rétorika, expresivní terapie, arteterapie, muzikoterapie, biblioterapie, aplikovaná teatrologie, gestaldrama, teatrologický seminář, nonverbální komunikace a personálně-sociální rozvoj, psychoterapie, improvizační seminář, skupinová psychoterapie, gestalt v dramaterapii, DT projektování, boalovské drama, expresivní techniky v práci s klienty, komunikace s klientem (a dále AAK), technické zabezpečení terapie, organizační seminář, klausurní práce… Obhajoba bakalářské práce a státní závěrečné zkoušky (Speciální pedagogika, psychologie, dramaterapie) jsou spojeny s předložením portfolia včetně sebereflektivního deníku, na jehož základě zpracovává student klausurní práci – sebereflexivní představení realizované před „státnicí" z dramaterapie.

Co se týče mezinárodní spolupráce, je tato realizována na několika úrovních. První z nich je již zmíněná studentská praxe, druhou je vědecko-pedagogická úroveň (především aktivní účast na mezinárodních expresivněterapeutických a speciálně-léčebně-pedagogických konferencích a participace na mezinárodním výzkumu), další úroveň obsahuje studentské a učitelské stáže, studentské jedno či dvousemestrální studijní pobyty a výuku dramaterapie na partnerských univerzitách v zahraničí. Jedná se především o projekt Erasmus a Erasmus Plus a partnerské univerzity v Groningen, Leeuwarden, Hameenlinna, Rovaniemi, Helsinki, Barcelona, Granada, Patras, Krakow, Banská Bystrica, Bratislava, Prešov, Rožumberok. Mimo Evropskou unii se jedná o dlouhodobou spolupráci s New York University NY (s katedrou i osobou prof. Roberta Landyho) a v poslední době stále bohatěji se rozvíjející spolupráci s univerzitami, fakultami a psychiatrickými instituty v Petrohradě i v Moskvě.

Samostatnou kapitolu mezinárodní spolupráce Ústavu speciálněpedagogických studií olomoucké univerzity tvoří profesionální divadlo mentálně postižených herců z nizozemského Rotterdamu, se kterým ústav aktivně spolupracuje od roku 1994 (umělecký vedoucí Koert W. Dekker). Spolupráce obsahuje jak studentské a učitelské stáže v tomto fenoménu evropského jevištního artbrutu, tak vzájemnou a čilou konferenční spolupráci a spolupráci kulturně-osvětovou zaměřenou na změnu veřejného mínění k osobám s mentálním postižením – ústav zorganizoval pětici turné divadla v ČR (Moravské divadlo Olomouc, SPOLU Olomouc, UP Olomouc, Divadlo Na provázku Brno, Divadlo Komedie Praha), na Slovensku a v Maďarsku.

Počátky konferenčně-organizační činnosti zaměřené drama-teatroterapeuticky lze datovat k roku 2000, kdy vznikla sekce dramaterapie na tradiční mezinárodní speciálněpedagogické konferenci v Olomouci, o čtyři roky později to už byly samostatné dramaterapeutické konference s mezinárodní účastí (většinou česko-slovensko-holandskou). V současnosti rozvíjí tuto tradici prostřednictví projektu Tera katedra psychologie olomoucké univerzity (expresivněterapeutické konference Common Space USA-Evropa-Rusko) ve spolupráci s Ústavem speciálněpedagogických studií. V expresivněterapeutických ateliérech pedagogické fakulty se realizovalo několik mezinárodních teatroterapeutických konferencí a workshopů, na které navázali absolventi dramaterapie zaměstnaní jako speciální pedagogové v Domově pro osoby se zdravotním postižením Klíč Olomouc organizováním teatroterapeutických konferencí a festivalů v rámci Týdne pro duševní zdraví.

S činností oddělení a ústavu je nerozlučně spojena publikační činnost monografického i učebnicového charakteru. Především se jedná o čtyři aktualizované a rozšiřované reedice *Dramaterapie* v nakladatelstvích Netopejr, Portál, Grada (Valenta 1999, 2001, 2007, 2011) a jedno drobně pozměněné vydání v moskevském nakl. Cogito (Valenta, Polínek 2013). Na dalších dvou publikacích – *Rukovětí dramaterapie (a teatroterapie) I. a II.* se podílel kolektiv autorů (Valenta a kol. 2006, 2009), rukověti vycházely jako produkt „latentní asociace" ČAD, tj. Česká asociace dramaterapeutů. Součástí posled-

ního vydání monograficky pojaté *Dramaterapie* (2011) je rozsáhlá kapitola, která byla původně publikována samostatně jako *Dramaterapeutické projektování* (Valenta 2003). *Dramaterapii* pro klienty s těžším mentální postižením publikoval v roce 2009 kolektiv autorů Valenta, Maštalíř, Mikláš (Institut pedagogicko-psychologického poradenství Praha). V rámci projektu ESF Tera vyšla v univerzitním nakladatelství UP v Olomouci *Dramaterapie v institucionální výchově* (Valenta, Polínek, Muller 2010).

Od roku 1992 bylo publikováno značné množství DT článků v odborných časopisech domácí provenience (především Arteterapie, Speciální pedagogika, e-Pedagogium, Tvořivá dramatika…) a v zahraničí (Slovensko, Rusko, Polsko, Španělsko, Finsko), stejně jako ve sbornících tuzemských i zahraničních konferencí zaměřených jak na speciálněpedagogickou či psychologickou problematiku, tak na expresivní terapie či přímo na dramaterapii či teatroterapii.

V průběhu uplynulých dvou dekád byly realizovány rozvojové a výzkumné projekty, jejichž hlavním řešitelem či spoluřešitelem byl autor článku ve spolupráci s dalšími členy ústavu. Jednalo se o „národní" granty a projekty, přičemž pracoviště se podílelo také na jednom mezinárodním výzkumném projektu (Evropa – Amerika – Asie) řízeném prof. Robertem Landym z New York University *(Comparative Study of Transcendental concepts in Childhood)*:

- ✓ *Evaluace efektivnosti postupů blízkých dramaterapii, dramice v pregraduální přípravě speciálních pedagogů.* KSPP PdF UPOL.
- ✓ *Uvedení oboru dramika.* Grant FRVŠ č. 7.
- ✓ *Rozvoj oboru dramika.* Grant FRVŠ č. 4. MŠMT.
- ✓ *Speciální pedagogika – herní specialista.* Grant FRVŠ č. 19/03.
- ✓ *Etablování dramaterapie na vysokých školách v České republice a na Slovensku.* Grant Vzdělávací nadace Jana Husa č. C1h 95.
- ✓ *Studium Herní specialista.* Grant Vzdělávací nadace Jana Husa č. C6h
- ✓ *Projekt Maatwerk.* Grant International Visegrad Fund
- ✓ *Kvalita života osob pečujících o člena rodiny s těžkým zdravotním postižením. (Expresivněterapeutický experiment).* Standardní projekt GAČR (GA406/09/0177).
- ✓ *Aktuální výzvy a alternativní strategie ve speciálněpedagogické diagnostice – evaluace dramaterapeutického procesu – I.* Grant IGA UP 2013
- ✓ *Evaluace a verifikace aktuálně konstruovaných nástrojů speciálněpedagogické diagnostiky – evaluace dramaterapeutického procesu II.* IGA UP 2014.

Literatura

Valenta, M., Müller, O. & Polínek, M. (2010). *Dramaterapie v institucionální výchově.* Olomouc: VUP.
Valenta, M. (2011). *Dramaterapie.* Praha: Grada.
Valenta, M. & Polínek, M. (2013). *Dramatěrapia.* Moskva: Cogito Centre.
Valenta, M., Maštalíř, J. & Mikláš, M. (2009). *Dramaterapie.* Praha: IPPP.

Valenta, M. et al. (2006). *Rukověť dramaterapie a teatroterapie.* Olomouc: UP.
Valenta, M. a kol. (2009). *Rukověť dramaterapie II.* Olomouc: UP.

Kontakt:
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
ÚSS PdF UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
E-mail: Valenta22@klikni.cz

Pozvánka na konferenci ČAPV

Ve dnech **8.–10. září 2014** se uskuteční XXII. konference České asociace pedagogického výzkumu, kterou tentokrát uspořádá Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Tématem letošní konference je **Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí**, účastníci se budou dále zamýšlet nad těmito dílčími otázkami:

- ⇨ Spojuje současný pedagogický výzkum pedagogickou teorii a praxi?
- ⇨ Jsou induktivní a deduktivní přístupy komplementární?
- ⇨ Obohacuje pedagogický výzkum teorii?
- ⇨ Obohacuje pedagogický výzkum praxi?
- ⇨ Zadávají a podporují tvůrci vzdělávací politiky současný pedagogický výzkum a využívají dále jeho výsledky?
- ⇨ Využívají různí aktéři pedagogické praxe výsledků pedagogického výzkumu?
- ⇨ Přispívá pedagogický výzkum k odbornému rozvoji tvůrců pedagogické teorie a aktérů pedagogické praxe?
- ⇨ Je pedagogický výzkum příležitostí ke spolupráci teoretiků, výzkumníků, politiků i praktiků?

Na plenární zasedání, kde přednesou hlavní referáty prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D. a PhDr. Martin Strouhal, Ph.D., bude navazovat jednání v těchto tematických sekcích:

- ⇨ Teorie a metoda v pedagogice.
- ⇨ Podmínky současného světa jako výzva pro pedagogickou teorii i praxi.
- ⇨ Vychovávaný a vzdělávaný jedinec.
- ⇨ Učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci.
- ⇨ Cíle a obsah výchovy a vzdělávání.
- ⇨ Procesy a výsledky výchovy a vzdělávání.
- ⇨ Teorie a praxe fungování výchovných a vzdělávacích institucí.
- ⇨ Posterová sekce.

Ve středu 10. 9. 2014 se pak nejen pro studenty doktorských programů uskuteční metodologické a odborné semináře.
Podrobné informace o konferenci, program a přihláška jsou zveřejněny na webových stránkách konference: www.capvolomouc.cz.
Těšíme se na shledanou v Olomouci.

Recenze

Komunikace dětí předškolního věku

Barbora Kopecká

BYTEŠNÍKOVÁ, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s.

Publikace *Komunikace dětí předškolního věku* nahlíží na proces komunikace u dětí určité věkové kategorie z různých úhlů pohledu. Tato kniha je určena pro všechny, kteří mají zájem o rozvoj komunikačních kompetencí dětí v předškolním věku. Cenné informace zde mohou najít studenti pedagogických fakult, učitelky v mateřských školách nebo logopedi. Autorka Ilona Bytešníková se v šesti kapitolách zabývá komunikačními schopnostmi dětí a možnostmi jejich rozvoje.

První kapitola s názvem *Proces osvojování komunikačních schopností v předškolním věku* se zabývá vymezením základních pojmů, jako jsou komunikace verbální a neverbální, jazyk, mluva, řeč a narušená komunikační schopnost. V první kapitole jsme seznámeni s ontogenezí řeči, aspekty optimálního vývoje řeči a rizikovými faktory vývoje řeči. Kapitola je doplněna zajímavými schématy vývoje řeči.

Druhá kapitola s názvem *Deficity komunikační schopnosti před zahájením školní docházky* je věnována jednotlivým druhům narušené komunikační schopnosti, které se mohou objevit u dětí předškolního věku. Autorka čtenáře seznamuje s opožděným vývojem řeči, vývojovou dysfázií, dyslalii, vývojovou dysartrií, koktavostí, breptavostí, huhňavostí, elektivním mutismem a poruchami hlasu. U jednotlivých typů narušené komunikační schopnosti jsou také uvedena různá doporučení jak pro rodiče, tak pro odborníky, kteří budou s dítětem pracovat. V kapitole jsou také uvedeny řečové mezníky v průměrném věku v měsících (Stoppardová, 1992). Tyto mezníky mohou pomoci rodičům v posuzování komunikačních schopností jejich dítěte.

Ve třetí kapitole se autorka zaměřuje na jednotlivé jazykové roviny a jejich vývoj v předškolním věku. V kapitole je zpracovaná rovina foneticko-fonologická, lexikálně-

-sémantická, morfologicko-syntaktická a také pragmatická jazyková rovina. Najdeme zde rady, jak jednotlivé jazykové roviny rozvíjet.

Čtvrtá kapitola publikace je věnovaná komunikačním kompetencím v předškolním vzdělávání. Autorka se zde zabývá tím, jaký prostor je věnován rozvoji komunikačních schopností v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. V této kapitole se dozvíme více informací např. o programech Zdravá škola a Začít spolu. Autorka podává informace o tom, jak se v těchto programech přistupuje k rozvoji komunikační schopnosti. Dozvíme se zde také, jak se přistupuje k rozvoji komunikace v alternativních školách (Montessori, Waldorfská škola, Daltonský model).

V předposlední kapitole knihy se dozvíme, jak rozvíjet komunikační kompetence v předškolním věku. Kapitola je věnována rozvoji sluchového vnímání a fonematické diferenciace. Můžeme se zde také inspirovat náměty pro rozvoj sluchového vnímání a sluchové diferenciace. Rozvoj komunikačních kompetencí se neobejde ani bez rozvoje zrakového vnímání. Autorka zde uvádí zajímavé náměty pro rozvoj zrakové percepce. Pozornost je věnována také dechovým a fonačním cvičením, rozvoji motoriky mluvních orgánů, jemné motorice a grafomotorice. Vše je doplněno fotografiemi s ukázkami cvičení.

Závěrečná kapitola knihy s názvem *Vyvození správné výslovnosti* je zaměřena na korekci výslovnosti. V kapitole je rozpracováno vyvozování všech vokálů a konsonantů. U každé hlásky je popsán artikulační okresek, místo tvoření, znělost, způsob tvoření, tvrdost, artikulační orgán a sluchový dojem. Dále zde najdeme podrobný popis správné artikulace hlásky. Před nácvikem hlásky předchází přípravná cvičení. Autorka zde uvádí cvičení sluchové percepce a fonematické diferenciace, dechová cvičení, cvičení zaměřená na rozvoj motoriky mluvních orgánů. Doporučují se zde postupy pro vyvození hlásky, a to vyvození z onomatopoií, vyvození přímou metodou nebo vyvození substitucí. Dále jsou zde doporučena slova, věty a básničky, ve kterých hlásku procvičovat.

Každý profesionál zabývající se komunikací dětí předškolního věku si v této knize může najít zajímavé informace. Kniha nenabízí čtenáři jen teoretické informace, ale také mnoho námětů pro praxi. Čerpat zde můžete z množství zajímavých her, které jsou určeny k rozvoji komunikačních schopností dětí.

Kontakt na autora:
Mgr. Barbora Kopecká
Fakultní nemocnice Ostrava
17. listopadu 1790
708 52 Ostrava-Poruba
E-mail: kopecka.barca@centrum.cz

Výzkumné metody v pedagogické praxi

Bohdana Richterová

GULOVÁ, L., ŠÍP, R. (eds.) (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing.

Vztahem teorie a praxe v pedagogice a objevováním nového místa pedagogického výzkumu se zabývá nová publikace editovaná Lenkou Gulovou a Radimem Šípem z katedry Sociální pedagogiky Masarykovy Univerzity v Brně. Jedná se o novátorskou knihu zaměřenou na některé využívané metody výzkumu v pedagogice a jejich možnosti aplikace v pedagogické a sociální praxi. Kniha je rozdělena na dvě části. První se věnuje teoretickému, filozofickému a historickému zakotvení metod a propojení teorie a praxe v pedagogice. Druhá je zaměřena na vybrané výzkumné metody, jejich teoretický rámec a postup realizace, ukázky výstupů včetně komentářů k použití metod v rámci výzkumů.

Zajímavé pojetí pohledu na dichotomii pedagogiky mezi praxí a teorií a vnímání polarity popisuje v úvodu Radim Šíp. Metaforicky představuje diskurs, který kontrastuje dva typy sociálních vědců; na jedné straně tzv. lidi (širokého) srdce, lidi s vizemi a dobrou vůlí, kteří jsou ale nedostatečně epistemologicky a metodologicky vybaveni pro výzkum, a tzv. lidi rozumu, kteří jsou připraveni pro výzkum, avšak jejichž případné deficity pro praxi nejsou dostatečně zmapovány (s. 12). Tento diskurs dává Šíp do historického kontextu vývoje pedagogiky od 19. století, kdy věda začala „přešlapovat" na pomezí mezi praktickou pedagogikou („srdcem") a vědou o výchově („rozum") (s. 13).

Popis teoretických a praktických přístupů k pedagogice vysvětluje také odkazem na texty Otta Willmanna a Emila Durkheima, kdy Willmann odlišuje „teoretický" přístup vymezený „zákonem" (zákony vymezují, co je – skutečnost odvozená z reality a objektivní měřitelnosti se zaměřením na minulost a přítomnost) a „praktický" přístup

vymezený „pravidly" (co má být – stanovení pravidel jednání, která nejsou odvoditelná z vědeckých poznatků a nejsou univerzální, ale jsou daná pro konkrétní situaci se zaměřením na budoucnost) (s. 15). Na základě těchto teorií a dalších příkladů popisuje jejich oddělenou nesmyslnost a potřebu obou částí navzájem. S odkazem na Webera píše, že *„úkolem vědy není ‚objektivně' poznávat svět, ale řešit problémy"* (s. 17). V novém pojetí vědy dává důraz na pochopení problémové situace a vyřešit ji uspokojivějším způsobem, než se to dařilo dosud (s. 30). Popisuje princip kontinuity kvantitativní a kvalitativní, přírodních a sociálních věd, popisu a norem, praxe, teorie a výzkumu (s. 32).

První část knihy Šíp ukončuje úvahou nad propojením osobní zkušenosti a výuky již v rámci vzdělávání: *„Při výuce předmětů, které jsou úzce svázány s praxí, se čím dál tím jasněji ukazuje, že znalosti předávané prostřednictvím ‚propozičních znalostí' jsou obtížně použitelné. A to proto, že z výukového procesu byl odsunut pro sociální vědy důležitý moment – vnitřní prožitek a bezprostřední osobní zkušenost, jež zcela specifickým způsobem řídí a usměrňují další proces poznávání. Je-li tento prožitek vypuštěn, což se děje pokaždé, když se naučíme nějakou definici (spolehneme se pouze na ‚propoziční znalost'), pak si učící se jedinec nemůže propojit tento poznatek se svými zkušenostmi, a proto si ani nedokáže představit, jaké může a pravděpodobně bude mít důsledky, když tuto znalost ovládne. Bez této ‚vnitřní' znalosti nemůže dále přizpůsobovat následující kroky svého poznávání potřebám postupu či výzkumu a znalost tak, ‚uvízne' jen na povrchní úrovni, s níž se velmi těžko pracuje dál"* (s. 33).

Druhá část knihy představuje některé známé i méně známé metody výzkumu, které vychází z praxe a snaží se nalézat výstupy do praxe. Mezi autory jednotlivých kapitol nacházíme akademické pracovníky katedry Sociální pedagogiky a současné či minulé studenty doktorského studia pedagogiky a psychologie převážně na Masarykově Univerzitě v Brně. Jde o Denisu Denglerovou, Veroniku Šuráňovou, Martina Stanoeva, Andreu Preissovou Krejčí, Dušana Klapka, Barbaru Strobachovou a oba editory.

Přes velmi jednoznačné vymezení první části této knihy směrem k propojení teorie a praxe a aplikaci do praxe, všechny uváděné příklady výzkumů tyto znaky nevykazují. V některých případech se jedná o představení zajímavé metody, kdy výstupy do praxe jsou v tuto chvíli pouze na teoretické úrovni (např. Případová studie drogových kariér, s. 72–84). V knize jsou představeny tyto metody: zakotvená teorie podle Strausse a Corbinové (srov. Strauss, Corbinová, 1999; Švaříček, Šeďová, 2007; Hendl, 2008), případová studie (srov. Švaříček, Šeďová, 2007; Hendl 2008), MCA – meaning constitution analysis (srov. Strobachová 2007, 2012), IPA – interpretativní fenomenologická analýza, narativní analýza, obsahová analýza textu (srov. Skutil, 2011), diskursivní analýza (srov. Hendl, 2008) a teorie vědomostního prostoru.

U každé metody je představený teoretický rámec, postup při aplikaci metody, specifika práce s jednotlivými metodami a ukázka z realizovaného výzkumu. Prostor věnovaný teoretickým východiskům je ale svým rozsahem velmi rozdílný. Všechny typy analýz, narativní, obsahová a diskursivní a metoda MCA jsou dostatečně zakotveny

v teoriích a jejích východiscích. Bohužel zajímavé téma případových studií je pojato spíše prakticky bez širšího zakotvení metody práce. Stejné úskalí vykazuje také popis metody interpretativní fenomenologické analýzy. Jednotlivé kroky práce jsou u všech metod popsány prakticky. Výstupy z výzkumu do pedagogické praxe můžeme nalézt například v analýze z ohniskové skupiny prostřednictvím zakotvené teorie Strausse a Corbinové s názvem „Asistenti pedagoga v náročném prostředí školy" (s. 66–71). Dalším zajímavým výzkumem s aplikací do praxe je ukázka analýzy specifičnosti cílů v plánovaných klíčových kompetencích ve školních vzdělávacích programech (dále ŠVP) v souvislosti s tématikou sociálního znevýhodnění. Výzkum realizovaný prostřednictvím obsahové analýzy nacházel shody a rozdíly mezi ŠVP a Rámcovým vzdělávacím programem (s. 154–159).

Kniha si dala za úkol nejen představit méně používané výzkumné metody propojené s pedagogickou praxí, ale také povzbudit studenty a vědecké pracovníky k jejich aplikaci v rámci výzkumů (s. 230). Výzkumy a práci katedry Sociální pedagogiky v Brně v posledním období sleduji se zájmem. V knize mi proto chyběla kapitola věnovaná aplikaci akčního výzkumu v rámci „Divadla utlačovaných", kterému se tato katedra také věnuje. Katedry a obory „sociální pedagogiky" poté, co neobdržely pro profesi sociálního pedagoga dostatečnou legislativní podporu v rámci školství ČR i SR, mohly zůstat na rozcestí. Tato publikace ukazuje, že tomu tak není a že některé katedry našly svůj nový směr reprezentovaný v Brně propojením rigorózního výzkumu (ve smyslu přesného a precizního) a pedagogické praxe.

Literatura

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace.* 2. vyd. Praha: Portál.

Skutil, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha: Portál.

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Brno: Albert.

Strobachová, B. (2007). *Diagnostický potenciál metody Meaning Constitution Analysis. Diplomová práce.* Brno: Masarykova univerzita, 2007.

Strobachová, B. (2012). Bariéry v edukaci rómských žáků, fenomenologický přístup v sociálně-pedagogickém výzkumu. In *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: Rómští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie.* Brno: Paido, 51–71 s.

Švaříček, R., & Šeďová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.

Mgr. Bohdana Richterová
ÚPSS Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
E-mail: bohdana.richterova@seznam.cz

e-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice

Ročník 2014, I. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

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

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
tel.: +420 585 635 144
e-mail: alena.juvova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

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

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