

Pedagogická fakulta  
Univerzity Palackého  
v Olomouci

I/2018



# e-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis  
pro interdisciplinární výzkum  
v pedagogice

## **VĚDECKÁ RADA/SCIENTIFICAL BOARD**

Předseda vědecké rady/Chairman of Scientifical Board

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Zástupce předsedy vědecké rady/Deputy Chairman of Scientifical Board

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

## **MEZINÁRODNÍ VĚDECKÁ RADA/INTERNATIONAL SCIENTIFIC BOARD**

Em. Prof. Dr. Konrad Bundschuh	LMU München, DE
doc. PaedDr. PhDr. Jiří Dostál, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Imron Wakhid Harits, Ph.D.	Trunojoyo University Madura, Indonesia
Prof. Des Hewitt	University of Warwick, UK
Patricia Huion	University College Leuven-Limburg, BE
Prof. dr hab. Jolanta Karbovniczek	Akademia Ignatianum w Krakowie, PL
Dr. Steven Kohn	Valdosta State University, USA
doc. PhDr. Jaroslav Koča	Univerzita Karlova v Praze, CZ
Prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Dr. Anna Romagnuolo, PhD	Università della Tuscia, Viterbo, IT
Doc. PhDr. Václav Řeřicha, CSc.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
PaedDr. PhDr. Denisa Selická, Ph.D.	Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, SK
Doz. Dr. Ulrike Stamm	Humboldt-Universität zu Berlin, DE
PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.	Univerzita Karlova v Praze, CZ
doc. PaedDr. Darina Tarciová, CSc.	Univerzita Komenského v Bratislave, SK
doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Jonathan White	University of Derby, UK
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, CZ

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

# e-PEDAGOGIUM

**I/2018**

Nezávislý odborný časopis  
pro interdisciplinární výzkum  
v pedagogice

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

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

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předseda redakční rady: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Časopis je zařazen do Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR schváleného Radou pro výzkum a vývoj ČR, je evidován a zařazen do databází Index Copernicus™, WorldCat®, ERIH PLUS a EBSCOhost.

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

# Obsah

Časopis e-Pedagogium v roce 2018 aneb jaký by měl být.....5

## Odborné články a statě

Možnosti hodnocení pragmatické roviny komunikace u dětí  
s poruchou autistického spektra II.....7

KATEŘINA VITÁSKOVÁ, LUCIE KYTNAROVÁ, LUCIE SCHWARZOVÁ, JANA MIRONOVA TABACHOVÁ

Znalosti vysokoškolských studentů o poruchách autistického spektra  
měřené validovaným testem ..... 16

VERONIKA BÁROVÁ, DANA BRABCOVÁ, JIŘÍ KOHOUT

Konzum ako hodnota v postmodernej spoločnosti ..... 33

MONIKA ŠTRBOVÁ, DENISA SELICKÁ

„Děláš machry a přitom máš mikinu za dvacku“: socioekonomické antagonismy  
ve školní třídě..... 47

RADEK VORLIČEK

Finančná gramotnosť: Sirény lákajú – Slovensko podlieha.  
Ako? „Svojským folklórom“..... 58

ZUZANA DANIŠKOVÁ

Vnímaná zdatnost učitele anglického jazyka – přehled problematiky..... 69

ANDREA MACKOVÁ

Reflexe studentů na míru rozvíjení odborných kompetencí ve vybraných předmětech pregraduální přípravy budoucích učitelů AJ .....	78
ONDŘEJ DUDA, JOSEF NEVÁŘIL, VÁCLAV ŘEŘIČA	

Standards pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví a jejich evaluace v prostředí pedagogické reality .....	87
MICHAELA HRIVNOVÁ	

Vývoj rakouského školství s akcentem na legislativní vývoj středního školství .....	102
ZDENKA NOVÁKOVÁ	

## Recenze a krátké zprávy

Pedagogická diagnostika v MŠ. Práce s portfoliem dítěte .....	110
PETRA BENDOVÁ	

Psychický vývoj dítěte a výchova. Jak porozumět socializačním obtížím .....	112
IRENA PLEVOVÁ	

Tao cesta porozumění statistice .....	113
RADKA DOFKOVÁ	

Poruchy vývoje řeči .....	115
LUCIE VÁCLAVÍKOVÁ	

# Časopis e-Pedagogium v roce 2018 aneb jaký by měl být

Psát úvodník pro periodikum, které si klade za cíl být interdisciplinární, není vůbec jednoduché. Ztěžuje to fakt, že jsme součástí komunity, kterou tvoří nejen redakce, ale také autoři a čtenáři. Ti všichni se pak podílejí na utváření podoby časopisu. Často je také třeba rozlišovat mezi realitou a fikcí, mezi soudností a naivitou, mezi tím, jak si „náš“ časopis představujeme a jaký reálně je. Na základě zkušeností, které máme nejen z práce v redakci, ale i z akademického prostředí, můžeme říci, že nejde o jednoduchou práci. Avšak spokojit se s tímto konstatováním opravdu nestačí.

Autoři vstupují do prostředí odborných periodik s odlišnými motivy, představami a mnohdy také s předsudky, které se týkají redakční práce a přípravy jednotlivých čísel do tisku. Tyto myšlenkové konstrukty sdílené ať už ústně či na „papíře“ někdy vyvolávají až úsměvné reakce členů redakční rady. Ale to je realita dnešní doby. Externalizace myšlenek totiž nezaručuje vždy úspěch, jaký autor očekává. Mnoho autorů si totiž neuvědomuje, že kromě prezentace jejich myšlenek, výzkumných zjištění či teorií, jde v příspěvku také o obecnou podstatu, vědecký obsah a jeho odborné zaměření. V neposlední řadě pak jde také o pohnutky, které k napsání příspěvku vedly: od prezentace vlastní výzkumné práce, představení poznatků ze zahraničí až po splnění povinností vyplývajících z plnění kritérií kariérního růstu či požadavků hodnocení vědy. Jde tedy každé jen o snahu posunout lidské vědění?

Přáli bychom si, aby obsah textů publikovaných v e-Pedagogium v roce 2018 nebyl fikcí, ale realitou, která poskytne prostor pro kontroverzní, polemické, interdisciplinárně zaměřené příspěvky. V redakci jsme se rozhodli pro změny, které, jak předpokládáme, napomohou e-Pedagogium nejen vylepšit, ale dále je zkvalitnit. V roce 2018 přecházíme na nový redakční systém, který umožní autorům komfortní prostředí a lepší komunikaci s redakcí. Další rovinou činnosti redakce a zacílení našeho časopisu je snaha o podporu a pomoc mladým autorům. Uvědomujeme si, že někdy je pro ně těžké přijmout redakční poznámky či výsledek recenzního řízení a že nezbytný odstup a kontroverze mohou někdy vyvolat pocity neúspěchu a splín.

Důležitým faktem, který by si všichni naši autoři měli uvědomit je i to, že jde o především o prostor určený pro diskusi a objektivní kritiku. Prostor, který akceptuje myšlenky nejen současnosti, ale také minulosti a má jasné vize budoucnosti. Neméně podstatná je také skutečnost, že tento prostor vytvářejí autoři společně se čtenáři.

Hlavním úkolem redakce je prostřednictvím objektivní a konstruktivní kritiky zajistit odbornou kvalitu časopisu. Toto jsou hlavní motivy pro snahu o zachování původní podstaty média, jako je e-Pedagogium. Neklademe si za cíl být nepříjemnými „mentory“, případně autory trýznit či znechutit. Právě naopak, naší snahou je podpořit diverzitu myšlenkových proudů a vytvořit ještě lepší prostor pro vyváženou diskusi a pro kvalitu, protože takový by měl náš časopis být.

Štefan Chudý a Alena Jůvová

# Odborné články a statě

## Možnosti hodnocení pragmatické roviny komunikace u dětí s poruchou autistického spektra II

(Diskuse hlavních výzkumných zjištění v logopedickém náhledu)

Kateřina Vitásková, Lucie Kytnarová,  
Lucie Schwarzová, Jana Mironova Tabachová

### Abstrakt

Článek představuje diskusi hlavních zjištění v rámci výzkumu zaměřeného na možnosti hodnocení pragmatické roviny komunikace u dětí s poruchou autistického spektra (PAS) z pohledu logopeda, a to na základě srovnání se skupinami dětí se specificky narušeným vývojem řeči, lehkým stupněm mentálního postižení a dětí z typické populace. Odkazujeme přitom na nově vytvořený hodnotící nástroj využitelný nejenom v logopedické praxi a srovnáváme výsledná zjištění s dříve publikovaným předvýzkumem. Zjištěné výsledky svědčí o potvrzení některých deficitů vnímání na úrovni pragmatické jazykové roviny, zvláště ve vnímání proxemiky, stejně jako o překvapivých rozdílech mezi výkony dětí s poruchou autistického spektra vůči ostatním. S ohledem na variabilitnost a zjištěná úskalí vyhodnocení sociálně-pragmatické jazykové informace doporučujeme opatrnost při evaluaci a interpretaci hodnocení pragmatické jazykové roviny nejenom u dětí s PAS.

**Klíčová slova:** pragmatická jazyková rovina, diagnostika, porucha autistického spektra, vývojové jazykové poruchy, mentální postižení.

## The options of the assessment of pragmatic communication level in children with autism spectrum disorder II.

(Discussion of the main research outcomes from the perspective of speech – language therapist)

### Abstract

The article describes the main findings of the research focused on the possibility of evaluating the pragmatic level of communication in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) from the point of view of speech-language therapist based on a comparison with groups of children with specific language impairment, a mild intellectual disability and typical children. We refer to the originally developed evaluation tool that can be used not only in speech-language therapy practice, and we compare the resulting findings with previously published pre-research. The findings show that some perceptual deficits at the level of the pragmatic language level, especially the recognition of the proxemics, as well as the surprising differences between performances of children with autism spectrum disorders compared to others, are confirmed. Given the variability and the identified pitfalls of evaluating socio-pragmatic language information, we recommend caution in evaluating and interpreting the pragmatic language level assessment not only in children with PAS.

**Keywords:** pragmatic language level, diagnosis, autism spectrum disorder, developmental language disorders, intellectual disability.

### Uvedení do problematiky

Poruchu autistického spektra (PAS) můžeme dle klasifikace DSM V. Americké psychiatrické asociace a z hlediska tzv. korových příznaků definovat jako neurovývojovou poruchu projevující se atypickým jazykovým a sociálním vývojem s restriktivním, repetitivním chováním a neobvyklými zájmy (American Psychiatric Association, 2013). Hlavní symptomy pokrývají především jak verbální, tak nonverbální odchylné či komunikačně specifické projevy v rozsahu produkce i percepce mimiky, prozodie, zrakového kontaktu či sdílené pozornosti, hry, imitace, zvláštností vývoje koordinace a suplementárního či synchronního produkování nebo percepce mluvené a gestické formy řeči již od prelingvistického období. Tyto projevy se objevují spolu s odchylkami sensorické percepce; např. poměrně známé jsou projevy auditivní či vizuální hypersenzivity nebo hyposenzivity, ale také motorických deficitů a specifického vývoje kognice (Beranová,

& Hrdlička, 2012; Biscaldi, 2016; Dostálová, 2014; Říhová, & Vitásková, 2012; Tierney, Kurtz, Panchik, & Pitterle, 2014.). Přestože je ale např. percepční reaktivita dětí s PAS při hodnocení pomocí evokovaných potenciálů snižena jak pro auditivní tak vizuální podněty, tak se téměř svou amplitudou tyto reakce neodlišují od percepční responsivenessity dětí z typické populace. Signifikantní odchylka byla však prokázána ve vztahu k reakci na lexikálně-sémantické podněty, stejně jako k některým dalším parametřům percepčního zpracování vyššího řádu, jak prokázali ve své studii u verbálně nekomunikujících či minimálně verbálně komunikujících dětí s autismem Cantiani, Choudhury, Yu, Shafer, Schwartz, & Benasich (2016). Jak nedávno potvrdili Tillmannová a Swettenham (2017), u adolescentů s poruchami autistického spektra navíc, na rozdíl od jejich vrstevníků z neurotypické populace, ale nedochází k redukci detekce auditivního podnětu v závislosti na zesílení vizuálně percepční zátěže, což by mohlo svědčit o jejich zvýšené percepční výkonnosti fungující napříč percepčními modalitami. Oba zmíněné výsledky aktuálního výzkumu posouvají možnosti diagnostiky do sice komplikované, ale přece jen pozitivnější perspektivy jak logopedické diagnostiky, tak komunikačně zaměřené terapie, jejíž jak primární determinací, tak metodicko-didaktickou esencí je právě provázanost vzájemné synchronizace a inter-stimulace senzomotorických, ale i neuromuskulárních funkčních systémů.

Z našeho pohledu je podstatné, že odchylky v mluvní (orální, artikulované) produkci infiltrují částečně nebo úplně do všech jazykových rovin – foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické. Mnohdy nejzávažnější jsou však především sekundárně přidružené, ale někdy i primárně dominující projevy odchýlně fungující pragmatické jazykové roviny, reprezentující výrazně interferenčně působící deficity zasahující schopnost sociální aplikace komunikace v průběhu každodenní sociální interakce osob s PAS s okolím (Paul, Fuerst, Ramsay, Chawarska, & Klin, 2011; Toth, Munson, Meltzoff, & Dawson, 2006).

Manifestující symptomy poruchy autistického spektra (PAS) jsou nejčastěji detekovány do období dosažení 30. měsíce věku, s prvním kulminační vlnou nejčastěji zaznamenávanou mezi dvanáctým až osmnáctým a druhou mezi osmnáctým a dvacátým čtvrtým měsícem, s odkazovanější vazbou incidence na mužské pohlaví (Beranová, & Hrdlička, 2012). Značně variabilní behaviorální markery mohou zahrnovat externalizované projevy (častěji pozorovatelné právě u chlapců), stejně jako projevy internalizované (naopak spíše vázané na ženské pohlaví) (Beggiato et al., 2017; de Schipper et al., 2016). Odchylky v komunikaci se proto stávají primárním indikátorem vyvolávajícím znepokojení rodičů či vychovatelů s vývojem dítěte na jedné straně a rovněž výrazným determinantem postupné socializace dítěte do okolní užší či širší sociální skupiny (Říhová, & Vitásková, 2012). Identifikace symptomů PAS díky zapojení rodičů do primární diagnostiky raném věku tak může ovlivňovat deklarovaný nárůst incidence PAS v dětské populaci, i když Shieve et al. (2012) upozorňují na se současně posunující dobu nástupu návazné konkrétní intervence např. v některých oblastech USA. Kritika pozdní identifikace

ce či diagnostiky PAS nastupující až mnohdy s velkým odstupem od chvíle skutečného pozorování prvních markerů poruchy rodiči v raném a předškolním věku) se objevila také v českém odborném prostředí (srovnej např. Dudová, Beranová, & Hrdlička, 2013).

Z logopedického hlediska můžeme odkázat také na prokázané odchylky už na předpokládaném rozhraní preverbální a neverbální etapy vývoje řeči (mezi 10.–14. měsícem věku dítěte), která je dle Lechtovy periodizace právě tzv. pragmaticky jazykově detemínovanou etapou ontogeneze (Lechta a kol., 2011a; 2011b). Na základě experimentálního longitudinálního měření, stejně jako pozorováním v přirozených podmínkách, byly také stanoveny signifikantní markery odchýlného vývoje řeči ve smyslu PAS (viz např. Bólte, Marschik, Falck-Ytter, Charman, Roeyers, & Elsabbagh, 2013; Volkmar, & Reichow, 2014) nebo Woynaroski et al. (2017).

Jelikož jsou logopedi v současné době více než kdy jindy přímo konfrontováni s realitou inkluzivní praxe, a to orientované jak na školský, tak klinický či sociální resort, vzrůstá jejich potencionální profesní odpovědnost za provádění diferenciální diagnostiky, která je směřována mimo jiné do ověření funkčnosti a podstaty pragmatické jazykové roviny u různých skupin dětí s tzv. sekundárními (symptomatickými) poruchami řeči. Jak jsme zjistili ale i na základě našich dřívějších dílčích výzkumných šetření v podmínkách české logopedické a speciálněpedagogické praxe neexistují vhodné materiály, které by se zaměřovaly na specifické oblasti přímo ovlivňující průběh logopedické intervence, přestože si logopedi uvědomují význam pragmatické jazykové roviny právě v logopedické intervenci u osob s PAS (viz např. Říhová, & Vitásková, 2012; Vitásková, & Říhová, 2014a, 2014b; Vitásková, & Říhová, 2015).

## **Výzkumné šetření zaměřené na pragmatickou jazykovou rovinu u osob s poruchami autistického spektra – dílčí analýza a diskuse výsledných zjištění**

V rámci řešení grantového úkolu GAČR „Hodnocení pragmatické jazykové roviny u dětí s poruchou autistického spektra“ (GA14-31457S, 2014/2016, řešitel: Vitásková) jsme na základě výše uvedených důvodů realizovali výzkum, jehož cílem bylo mimo jiné pomocí originálně diagnostického materiálu zhodnotit vybrané parametry pragmatiky komunikace u dětí s PAS. Následně jsme komparovali výkony dětí s PAS se skupinami dětí se specificky narušeným vývojem řeči, lehkým mentálním postižením a dětí intaktních (z typické populace, u kterých se nevyskytovaly žádné vývojové intelektové, somatické, senzorycké či jazykové poruchy). Materiál jsme vytvořili pro děti ve věku 5–18 let a kromě testu na vnímání vizuálně percepčních schémat (viz níže) jsme ve výzkumu komparovali výkon s výsledkem analýzy výkonu pozorováním. Základními hodnocenými oblastmi v námi vytvořeném materiálu jsou problémové chování, zrakový kontakt,

sociální interakce a chování (pozdrav, oslovení, loučení, střídání komunikačních rolí a komunikační pravidla). Původně jsme plánovali zaměření pouze na děti předškolního věku, a to mimo jiné z důvodu výše uvedené nejčastější doby uplatnění prvotní diagnostiky PAS (viz aktuální implementace pediatrického screeningu PAS) (Dudová, Beranová, & Hrdlička, 2013), a to přesto jsme si byly vědomy, že raná diagnostika představuje v rovině interdisciplinárních vazeb mnohdy poměrně ostře diskutovanou oblast, názorově velmi rozdílnou (např. Visser et al., 2017). V průběhu námi prováděného testování se ale ukázalo, že s ohledem na vývoj pragmatických dovedností a schopností je nezbytné subjektivní zdůvodnění vlastního výkonu samotným dítětem mnohdy omezené nebo nemožné, což bylo jedním z podstatných zjištění i našeho předvýzkumu, na základě kterého jsme upravili svůj náhled na cílovou výzkumnou skupinu. Bez následně kvalitativně podložené analýzy se nám již z předvýzkumu navíc jevilo využití vizuálních schémat pro posouzení porozumění pragmatické jazykové informaci jako nedostatečné a neobjektivně formální. Předvýzkum (viz Vitásková, Kytnarová, Schwarzová, 2017), ve kterém jsme hodnotili výzkumný vzorek dvacet dětí (deset z typické populace a deset z populace dětí s PAS), prokázal odchylky v hodnocení pragmatiky komunikace námi vytvořeným originálním ilustrovaným materiálem zaměřeným na vnímání pragmatických komunikačních odchylek reprezentovaných graficky zpracovanými vizuálními schématy demonstrujícími běžné sociálně-komunikační situace ve vazbě na nejužší sociální skupinu a prostředí dítěte.

Následně byl v rozsáhlejší výzkumu využit smíšený metodologický design a prostřednictvím adaptovaného a rozšířeného komplexního hodnotícího nástroje „Hodnocení úrovně pragmatické jazykové roviny u osob s poruchou autistického spektra. Potencionální bariéry pro logopedickou intervenci“ byly v průběhu roku 2016 posouzeny i výkony dětí s lehkým mentálním postižením, specificky narušeným vývojem řeči – vývojovou dysfázií a dětí z intaktní skupiny (typické populace) – celkem se jednalo o 120 dětí rozdělených do skupin po 30. Na základě zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že neproblematičtější zůstala u dětí s PAS oblast sociálně-komunikační pragmatické komunikace posuzující zapojení zrakového kontaktu v komunikaci a adekvátní identifikace jeho významu, a to i přes poměrně vizuálně výrazné, až návodné schematické ilustraci (vyznačení směr pohledu přerušovanou čarou apod.). V porovnání s předvýzkumem, ve kterém vykazala skupina dětí s PAS značnou variabilitu výsledků, ale téměř polovina z nich v testu téměř nechybovala a mezi oběma sledovanými skupinami nebyl potvrzen statisticky významný rozdíl v jejich výkonu, byly v pozdějším výzkumu děti s PAS sice výkonově lepší než děti s lehkým mentálním postižením, ale přece jen se u nich projevily určité deficit výkonu. Výkon dětí s PAS byl mnohdy ale na lepší úrovni než u dětí se specificky narušeným vývojem řeči. V části posuzující sensorickou integraci nejvíce chybovaly děti s lehkým mentálním postižením. Nejčastěji chybným výkonem v předvýzkumu bylo posouzení položek „Proxemika“, „Vyčkání na komunikaci“, „Střídání komunikačních rolí“. Předvýzkum i výzkum se po kvalitní analýze pozorova-

ných, komentovaných či referovaných faktorů ovlivňujících výkony dětí a věkových rozdílů vyznívajících mnohdy paradoxně ve prospěch mladších než starších dětí také shodoval s výsledky např. Schulze, Tomasello (2015) či Barbosa a Fernandes (2014), kteří rovněž prokázali paradoxně lepší výsledek u dětí mladších než starších se stejným stupněm hlubší diagnózy PAS na úrovni dětskou autismu.

Posouzení znázornění proxemiky byla i v následném výzkumu nejtěžší položkou pro vnímání pragmatické informace, a to napříč hodnocenými skupinami dětí. Proxemika je ale obecně náročnou oblastí pragmatiky komunikace pro posuzování či objektivnější posouzení. Naopak, stejně jako v pilotním předvýzkumu, děti s PAS nejméně chybovaly u schémat souvisejících s chováním při nakupování v obchodě (blíže např. Vitásková, & Kytnarová, 2017 v publikaci shrnující celý průběh realizace výzkumu, včetně vstupního state-of-the-art). Důvodem může být mimo jiné emocionálně silná vazba těchto sociálně-pragmatických komunikačních situací na matku, časté opakování tohoto komunikačního jednání a také spojení s následným uspokojením základní biologické potřeby spojené se saturací chuťových vjemů, spojenou s příjmem potravy (viz např. studie vzájemného vlivu senzorycké percepce, jazyka a kognice Caballero, & Paradis, 2015).

## Závěr a doporučení pro návazné výzkumy

Vyšetření pragmatické jazykové roviny u osob s poruchou autistického spektra považujeme i s ohledem na námi provedené výzkumy za nejtěžší oblast logopedické diagnostiky, jelikož nemůžeme zjevně využít pouze kvantitativní, testově podložené ukazatele. Jejich omezení pramení ze specifické interpretace případných reprodukovatelných sociálně-pragmatických vazeb, zřejmě protože je výkon dětí podmíněn snahou o nalezení správné varianty, která však po důkladnějším prozkoumání podléhá mnohem vyššímu zaměření na detail, než by bylo s ohledem na generalizovanou, ale funkčně vázanou pragmaticko-komunikační vazbu vhodné.

I průběžně zpracované kazuistické studie (např. Vitásková, Kytnarová, & Mironova Tabachová, 2017) potvrdily na jednu stranu uchopitelnost a použitelnost námi vytvořeného diagnostického materiálu, i když na druhé straně upozornili i ony, společně s výsledky celkového komplexnějšího testování, na variabilitnost a někdy až zavádějící správnost vyhodnocení sociálně-pragmatické jazykové informace, umožňující vyslovovat pouze opatrné závěry, jelikož heterogenita výzkumného vzorku i s ohledem na nejednoznačnost diagnostiky PAS v České republice.

*Tento text vznikl v rámci řešení grantového úkolu GAČR „Hodnocení pragmatické jazykové roviny u dětí s poruchou autistického spektra“ (GA14-31457S, 2014/2016).*

## Literatura

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Arlington, American Psychiatric Publishing.
- Barbosa, M. P., & Fernandes, F. M. (2014). Comparing the results of DAADD and ABC of children included in autism spectrum disorders. *Codas*, 26(3), 208–212.
- Beggiato, A., Peyre, H., Maruani, A., Scheid, I., Amsellem, F., Delorme, R., &... Leboyer, M. (2017). Gender differences in autism spectrum disorders: Divergence among specific core symptoms. *Autism Research*. 10(4), 680–689. doi:10.1002/aur.1715
- Beranová, Š., & Hrdlička, M. (2012). *Časná diagnostika a screening dětského autismu*. *Československá Psychologie*, 56(2), 167–177.
- Biscaldi, M. (2016). Symptomatik und Klassifikation von Autismus-Spektrum-Störungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In Tebartz von Elst, L. *Das Asperger-Syndrom im Erwachsenenalter und andere hochfunktionale Autismus-Spektrum-Störungen*. (pp. 16–26). Berlin: MWV Medizinisch-Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Bölte, S., Marschik, P., Falck-Ytter, T., Charman, T., Roeyers, H., & Elsabbagh, M. (2013). Infants at risk for autism: a European perspective on current status, challenges and opportunities. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 22(6), 341–348. doi:10.1007/s00787-012-0368-4
- Caballero, R., & Paradis, C. (2015). Making sense of sensory perceptions across languages and cultures. *Functions of Language*, 22(1), 1–19. doi: 10.1075/fol.22.1.01cab
- Cantiani, C., Choudhury, N. A., Yu, Y. H., Shafer, V. L., Schwartz, R. G., & Benasich, A. A. (2016). From Sensory Perception to Lexical-Semantic Processing: An ERP Study in Non-Verbal Children with Autism. *Plos One*, 11(8), p. e0161637. Available from: 10.1371/journal.pone.0161637. [2February 2018]. DOI: 10.1371/journal.pone.0161637
- de Schipper, E., Mahdi, S., de Vries, P., Granlund, M., Holtmann, M., Karande, S. & Bölte, S. (2016). Functioning and disability in autism spectrum disorder: A worldwide survey of experts. *Autism Research*. 9(9), 959–969. doi:10.1002/aur.1592.
- Dostálová, K. (2015). Projevy auditivní agnózie u osob s Aspergerovým syndromem očima rodičů. In: Vitásková a kol. *Projevy auditivní agnózie u osob s Aspergerovým syndromem očima rodičů*, (pp. 73–90) Olomouc: Univerzita Palackého Olomouci.
- Dudová, I., Beranová, Š., & Hrdlička, M. (2013). Screening a diagnostika dětského autismu v raném dětství. *Pediatric pro praxi*. 14(3), 153–156
- Lechta, V. a kol. (2011a). *Symptomatické poruchy řeči*. Praha: Portál.
- Lechta, V. a kol. (2011b). *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Paul, R., Fuerst, Y., Ramsay, G., Chawarska, K., & Klin, A. (2011). Out of the mouths of babes: vocal production in infant siblings of children with ASD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*. 52(5), 588–598. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02332.x
- Říhová, A., & Vitásková, K. (2012). *Logopedická intervence u osob s poruchami autistického spektra*. *Odborná publikace pro logopedy*. Olomouc: VUP.
- Schieve, L. A., Rice, C., Yeargin-Allsopp, M., Boyle, C. A., Kogan, M. D., Drews, C., & Devine, O. (2012). Parent-reported prevalence of autism spectrum disorders in US-born children: an assessment of changes within birth cohorts from the 2003 to the 2007 National Survey of Children's Health. *Matern Child Health Journal*. 16(Suppl 1), S151-S157. doi: 10.1007/s10995-012-1004-0.
- Schulze, C., & Tomasello, M. (2015). 18-month-olds comprehend indirect communicative acts. *Cognition*. 136, 91–98. doi:10.1016/j.cognition.2014.11.036
- Tierney, C. D., Kurtz, M., Panchik, A., & Pitterle, K. (2014). 'Look at me when I am talking to you': evidence and assessment of social pragmatics interventions for children with autism and social communication disorders. *Current Opinion In Pediatrics*. 26(2), 259-264. DOI:10.1097/MOP.0000000000000075

- Tillmann, J., & Swettenham, J. (2017). Visual perceptual load reduces auditory detection in typically developing individuals but not in individuals with autism spectrum disorders. *Neuropsychology*, 31(2), 181–190. doi:10.1037/neu0000329
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N. & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 993–1005.
- Visser, J. C., Rommelse, N. N., Lappenschaar, M., Servatius-Oosterling, I. J., Greven, C. U. & Buitelaar, J. K. (2017). New Research: Variation in the Early Trajectories of Autism Symptoms Is Related to the Development of Language, Cognition, and Behavior Problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, doi:10.1016/j.jaac.2017.05.022
- Vitásková, K., & Kytarňová, L. (2017). *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra. (Hodnocení pragmatické jazykové roviny u osob s poruchami autistického spektra z pohledu logopeda)*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Vitásková, K., & Říhová, A. (2014a). Logoped a jeho role v rámci diagnostiky pragmatické jazykové roviny u osob s poruchami autistického spektra. In Maierová, E. Procházka, R., Dolejš, M. Skopal, O. (Eds.). 2014. *PhD existence 2014 Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a doktorandech*. (pp. 84–92). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vitásková, K., & Říhová, A. (2014b). A comparison of the changes related to the assessment of pragmatic communication difficulties in children with autism spectrum disorder with the emphasis on speech and language therapists' engagement. In *ICERI2014 Proceedings*. (pp. 974–983). Madrid: IATED.
- Vitásková, K., & Říhová, A. (2015). Speech and language therapy in the context of autism spectrum disorders assessment and intervention – professional undergraduate and graduate approach. In *ICERI2015 Proceedings*. (pp. 4484–4491). Madrid: IATED.
- Vitásková, K., Kytarňová, L., & Mironova Tabachová, J. (2017). Assessment of the influence of speech-language intervention on perceptual-sensory integration in persons with autism spectrum disorder in the context of assessing the pragmatic level of language. *Social Welfare – Interdisciplinary Approach*. 1(7), 117–129. Dostupné na <http://socialwelfare.eu/index.php/sw/article/view/297/260>. doi: <http://dx.doi.org/10.21277/sw.v1i7.297>. WOS:000411517000010
- Vitásková, K., Šebková, L., & Schwarzová, L. (2017). Možnosti hodnocení pragmatické roviny komunikace u dětí s poruchou autistického spektra – výsledky dílčího šetření. *E-Pedagogium*. 2017, (1), 139–148.
- Volkmar, F., & Reichow, B. (2014). Infants and toddlers with autism: *The promise and the challenges*. *International Journal Of Speech-Language Pathology*. 16(1), 11–14. doi:10.3109/17549507.2013.862859
- Woyňarowski, T., Oller, D., Keceli-Kaysili, B., Xu, D., Richards, J., Gilkerson, J. & ... Yoder, P. (2017). The stability and validity of automated vocal analysis in preverbal preschoolers with autism spectrum disorder. *Autism Research*. 10(3), 508–519. doi:10.1002/aur.1667

#### **Kontakt na hlavní autorku:**

doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

E-mail: katerina.vitaskova@upol.cz

**Doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.** je docentkou na Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UP v Olomouci, vede Oddělení logopedie a studií komunikačního procesu a Oddělení výzkumu, jejími hlavními obory jsou logopedie, surdopedie a psychopedie. Ve své odborné výukové a publikační činnosti se zaměřuje především na problematiku narušené komunikační schopnosti a specifík komunikace u různých skupin dětí i dospělých, včetně speciálněpedagogické a logopedické diagnostiky, specifických vývojových poruch učení a problematiky osob se sekundárními (symptomatickými) poruchami řeči (např. u poruch autistického spektra), a to vše v mezinárodním náhledu. Rovněž se zaměřuje na inkluzivní přístup ve speciální pedagogice a logopedii, interdisciplinární přípravu logopedů a kulturně-jazykovou diverzitu.

**Mgr. Lucie Kytnarová** pracuje jako asistentka na Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UP v Olomouci a současně je studentkou prezenčního doktorského programu Speciální pedagogika tamtéž. Ve své odborné a publikační činnosti se zaměřuje primárně na problematiku osob s afázií, především na oblast poruch kognitivních funkcí u osob s touto narušenou komunikační schopností. Hlavními oblastmi výzkumné činnosti jsou: logopedická intervence u osob s narušenou komunikační schopností (jak dětského, tak dospělého věku), rozvoj kognitivních funkcí u osob s afázií, aplikace počítačových programů v terapii afázie, interdisciplinární spolupráce s dalšími odborníky, věnujícím se tomuto tématu (psycholog, ergoterapeut, neurolog, kognitivní sestra atd.).

**Mgr. et Bc. Jana Mironova Tabachová** je asistentkou na Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UP v Olomouci, logoped a předškolní pedagog a studentkou kombinovaného doktorského programu Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své odborné a publikační činnosti se zaměřuje primárně na problematiku osob se syndromickým onemocněním, především na oblast oromotoriky a orosenzoriky u těchto jedinců. Hlavními oblastmi výzkumné činnosti jsou: logopedická intervence u osob s narušenou komunikační schopností (jak dětského, tak dospělého věku), rozvoj komunikační schopnosti u osob se syndromickým onemocněním, výskyt poruch polykání a jejich vliv na komunikační schopnosti u jedinců se syndromickým onemocněním a u předčasně narozených dětí, práce s rodinou s dítětem s tímto postižením.

**Mgr. Lucie Schwarzová** je studentkou doktorského studijního programu Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své odborné činnosti se zaměřuje primárně na problematiku logopedické intervence u osob s poruchami autistického spektra, mentálním postižením a kombinovanými vadami. Zabývá se rovněž alternativní a augmentativní komunikací a poradenskou prací speciálních pedagogů, včetně diferenciativní diagnostiky. Hlavními oblastmi výzkumné činnosti jsou: rozvoj komunikační schopnosti u osob s poruchou autistického spektra, speciálněpedagogická andragogika logopedická.

# Znalosti vysokoškolských studentů o poruchách autistického spektra měřené validovaným testem

**Veronika Bárová, Dana Brabcová, Jiří Kohout**

## **Abstrakt**

Prevalence poruch autistického spektra (PAS) v posledních letech vzhledem k lepší diagnostice a dalším faktorům výrazně roste a s tím se zvyšuje i význam tohoto tématu pro pedagogické disciplíny. Navzdory tomu dosud nebyla v České republice provedena systematická studie zabývající se znalostmi o této problematice a není k dispozici ani spolehlivý test umožňující tyto znalosti kvantifikovat. Cílem této studie bylo proto validovat 24 položkový test měřící znalosti o PAS a následně prozkoumat úroveň těchto znalostí u studentů VŠ v ČR. Výzkum byl proveden na vzorku 328 studentů humanitních, technických a přírodovědných oborů Západočeské univerzity v Plzni a Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Bylo zjištěno, že nástroj beroucí při vyhodnocení do úvahy rovněž míru jistoty respondentů s jejich odpověďmi má velmi dobré psychometrické vlastnosti (vnitřní konzistence měřená pomocí Cronbachova alfa dosáhla hodnoty 0,816, test-retest reliabilita poté 0,825). Explorativní faktorová analýza vedla k jednofaktorovému řešení odpovídajícímu obecnému faktoru znalostí o této problematice. Průměrná úspěšnost v testu byla pouze 36,4% a nezávisela na oboru studia respondentů. Byly identifikovány časté miskoncepce jako je přesvědčení, že PAS jsou způsobeny očkovaním. Uvedené výsledky ukazují, že by bylo vhodné se zaměřit na intervence vedoucí ke zvýšení znalostí speciálně u budoucích učitelů, kteří se ve školách s PAS velmi pravděpodobně setkají.

**Klíčová slova:** poruchy autistického spektra, znalosti, studenti, dotazník, reliabilita.

# Knowledge of university students about autism spectrum disorders measured by a validated test

## Abstract

Prevalence of autism spectrum disorders (ASD) has been significantly rising in the last decades due to improvement in diagnostic and other factors. Not surprisingly, it also results in higher attention devoted to this issue in education. Despite the importance of the topic, no systematic study focusing on knowledge of ASD has been yet carried out in the Czech Republic, and there is no reliable test enabling quantification of this variable. Thus, we aimed to validate a 24-item test measuring knowledge of autism spectrum disorders and to explore the level of knowledge in Czech university students. The research was carried out on a sample of 328 students of different majors (science, humanities, technology) at the University of West Bohemia and University of South Bohemia. We found out that the instrument taking into consideration also the level of confidence of respondents shows very good psychometric properties (Cronbach's alpha of 0.816, test-retest reliability of 0.825). Exploratory factor analysis revealed a one-factor solution with the sole factor corresponding to overall knowledge of ASD. The average success rate in the test was 36.4%, and no effect of the field of study was observed here. Common misconceptions such as that ASD are caused by vaccination have been identified. The presented results suggest that an effective intervention focusing on improvement of knowledge of ASD, especially among future teachers, would be highly needed.

**Keywords:** autism spectrum disorders, knowledge, students, questionnaire, reliability.

## Úvod a cíle studie

Poruchy autistického spektra (PAS) jsou dle Mezinárodní klasifikace nemocí označovány jako pervazivní vývojové poruchy a jsou řazeny do skupiny poruch psychického vývoje. Patří k nim dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, dětská dezintegrační porucha, hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a Aspergerův syndrom. Typickým projevem PAS je zhoršená mezilidská interakce a stereotyp v zájmové činnosti a aktivitách. V mnoha případech jsou narušeny i kognitivní funkce (Šnýdrová, 2008). Diagnostika a terapie PAS je podrobněji diskutována H. Ošlejškovou (2008), kontext rodiny je poté řešen v práci A. Říhové (2010). Komplexní náhled na problematiku poté poskytuje kniha K. Thorové (2006). Prevalence PAS je stále předmětem diskuzí mezi odborníky. Ačkoliv ještě v 90. letech 20. století byly udávány hodnoty kolem 0,2 % a na přelomu milénia vědecké studie ukazovaly prevalenci v rozmezí 0,5–0,7 % (Ošlejšková, 2008), komplexní studie z nedávné doby z USA udává hodnotu 1,5 %, přičemž u chlapců je pravděpodobnost výskytu téměř pětikrát větší než u dívek (Christensen et al., 2016).

Prudce rostoucí hodnoty jsou často připisovány pokrokům v diagnostice, roli však mohou hrát i jiné faktory jako větší procento přeživších dětí narozených předčasně, změny životního stylu či růst průměrného věku rodičů při narození dítěte (Hultman et al., 2011).

Ačkoliv je problematika PAS diskutována ve společnosti podstatně častěji než dříve, znalosti o této problematice jsou v mnoha zemích stále na poměrně nízké úrovni. Studie z Dánska (Jensen et al., 2016) například ukazuje, že velké procento respondentů má PAS automaticky spojeno se zvýšenou inteligencí, miskoncepce pak existují i v souvislosti s vývojem řeči či u role dědičnosti u PAS. Studie z Nigérie (Bakare et al., 2009) ukázala poměrně nízkou úroveň znalostí o PAS u studentů medicíny, ošetřovatelství a psychologie, přičemž nejnižší hodnoty byly zaznamenány u psychologů. Srovnání znalostí studentů z USA a Libanonu (Obeid et al., 2015) prokázalo lepší znalosti ve Spojených státech, ačkoliv i tam byly rozšířeny některé miskoncepce spojené s PAS. Tato studie rovněž potvrdila efektivitu cílené intervence zaměřené na zlepšení úrovně znalostí. Závažným tématem je nízká úroveň znalostí o PAS u učitelů, která byla zaznamenána v nedávné studii provedené v Číně (Liu et al., 2016). V České republice dosud nebyla provedena žádná studie zabývající se systematicky touto problematikou. Byla však poměrně podrobně zkoumána problematika znalostí o epilepsii (Brabcová et al., 2016) a byly rovněž realizovány edukační intervence vedoucí prokazatelně k trvalému zlepšení úrovně znalostí a snížení míry stigmatizace související s touto nemocí u dětí mladšího školního věku (Brabcová et al., 2017). Tyto intervence nyní společně se souvisejícími informačními brožurami pro učitele nacházejí cestu do mnoha českých škol. Vzhledem k tomu, že epilepsie a PAS mají podle aktuálních výzkumů mnoho společného (Lee, Smith a Paciorowski, 2015), pokládáme za rozumné vyjít ze zkušeností získaných mnohaletým výzkumem zaměřeným na znalosti o epilepsii a podobným způsobem zacílit na problematiku PAS.

Prvním krokem při systematickém výzkumu znalostí o nějaké nemoci či skupině nemocí je získání validního a reliabilního měřicího nástroje. Ukazuje se, že většina studií pracuje s ad-hoc dotazníky vlastní konstrukce, u nichž mnohdy chybí i základní informace demonstrující jejich reliabilitu a validitu. Vzniká tak přirozená otázka, zda tyto testy měří skutečně to, co měřit mají. Přehledová studie z roku 2017 (Harrison et al., 2017) analyzující nástroje ke měření znalostí o PAS prokázala, že pouze 7 % z celkem 67 uvažovaných studií pracovalo s dotazníkem, u něhož byly demonstrovány vyhovující psychometrické vlastnosti. Existence vhodného nástroje měřícího znalostí o PAS se tak stává významným tématem výzkumu v celosvětovém měřítku.

V návaznosti na výše uvedené argumenty byly stanoveny cíle této studie následovně:

- Na základě dostupné literatury přeložit do češtiny, upravit a následně validovat nástroj mající vhodné psychometrické vlastnosti a měřící znalosti o PAS.
- Pomocí tohoto nástroje prozkoumat úroveň znalostí studentů českých VŠ o PAS a zjistit, zda jsou tyto znalosti ovlivněny oborem studia resp. tím, zda jde o studenty učitelsky zaměřených oborů či nikoliv.

# 1 Metodologie

## 1.1 Užítý nástroj a sběr dat

Znalostní test byl sestaven na základě výběru a dvou nezávislých překladů otázek z diplomové práce Development and validation of a survey of knowledge of Autism spectrum disorder (Hansen, 2015, s. 54–58). Na základě konzultací s odborníky týkajícími se vhodnosti položených otázek a jednoznačnosti odpovědí, a následného ověření srozumitelnosti otázek pro cílovou skupinu studentů VŠ bylo nakonec zařazeno 24 dichotomických položek z celkem 28 ve finální verzi originálního nástroje. Některé položky přitom byly přeformulovány tak, aby byla zaručena jejich srozumitelnost a nemohly vzniknout pochybnosti o správnosti odpovědi. Byla přitom provedena kontrola toho, že odpovědi jsou v souladu s tím, co je uvedeno v Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch DSM-V (Americká psychiatrická asociace, 2013) a s údaji v odborné literatuře z posledních let. Dotazník je uveden v příloze a obsahuje u každé položky vedle výběru toho, zda je tvrzení správné či chybné, rovněž určení míry jistoty respondenta s vybranou odpovědí na stupnici zcela nejistý-částečně jistý-zcela jistý. To je velmi důležité z hlediska zohlednění odpovědí uhádnutých respondenty bez znalosti problematiky.

Samotný výzkum proběhl na různých fakultách Západočeské univerzity v Plzni a Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v období prosinec 2016 – květen 2017. Vzhledem k požadavku na ověření test-retest reliability byly testy rozdávány dvakrát s odstupem cca 3 měsíců. Účastníci byli seznámeni s předmětem výzkumu, do něhož se zapojovali zcela dobrovolně. Většina dotazníků byla respondentům předána osobně v době přednášek (po předchozí konzultaci s přednášejícím), pouze některé retesty byly zaslány elektronickou formou. V hlavičce dotazníku uváděl respondent svůj věk, pohlaví, jméno a příjmení či jiné označení pro možnost spárování prvního testu s retestem a studovaný obor resp. fakultu pro určení zaměření.

## 1.2 Soubor respondentů

Podmínkou pro zařazení mezi respondenty bylo pouze studium humanitního, přírodovědného či technického oboru vysoké školy. Do jednotlivých skupin pak byly typově zařazeny následující obory:

- Humanitní – učitelství 1. stupně ZŠ, psychologie, tělesná výchova, výchova ke zdraví, studium jazyků a historie, hudební a vizuální kultura a humanistika
- Přírodovědné – geografie, biologie, chemie, matematická studia, fyzika, technická výchova, učitelství biologie a zeměpisu
- Technické – elektroenergetika, průmyslové inženýrství, inženýrská informatika

Všichni studenti přírodovědných oborů a naprostá většina studentů humanitních oborů (až na několik studentů oboru Humanistika na Filozofické fakultě ZČU) přitom pocházela z pedagogických fakult ZČU a JČU, naopak všichni studenti technického zaměření působili na fakultách strojí, elektrotechnické a aplikovaných věd ZČU. V rámci testování byl studentům objasněn termín PAS a jeho možná zaměnitelnost s pojmem autismus v dotaznících. Rozdíl ve věku a studijním zaměření vytvořily poměrně pestrý soubor čítající celkem 328 respondentů. Jeho základní charakteristiky jsou uvedeny v tabulce 1. Retestu se následně zúčastnilo 100 respondentů, jejichž charakteristiky z hlediska pohlaví, věku a studovaného oboru odpovídaly charakteristikám původního souboru.

Tab. 1

Základní charakteristiky souboru respondentů

Charakteristika	1. testování (n = 328)	2. testování (retest, n = 100)
<b>Pohlaví</b>		
Muž	165 (50,3 %)	47 (47 %)
Žena	163 (49,7 %)	53 (53 %)
Věk	21,5 ± 3,5 <sup>a</sup> roku (rozpětí 18–46 let)	21,4 ± 4,4 roku (rozpětí 18–46 let)
<b>Setkal se s pojmem autismus</b>		
Ano	307 (93,6 %)	97 (97 %)
Ne	21 (6,4 %)	3 (3 %)
<b>Osobní znalost někoho s autismem</b>		
Ano	75 (22,9 %)	21 (21 %)
Ne	253 (77,1 %)	79 (79 %)
<b>Studovaná skupina oborů</b>		
Humanitní	132 (40,2 %)	41 (41 %)
Technické	106 (32,3 %)	31 (31 %)
Přírodovědné	90 (27,5 %)	28 (28 %)

<sup>a</sup> průměr ± výběrová směrodatná odchylka

### 1.3 Analýza dat

Analýza získaných dat zahrnovala vedle deskriptivních statistik a základní položkové analýzy rovněž ověření normality výsledného skóre pomocí Shapiro-Wilkova testu, stanovení vnitřní konzistence testu užitím Cronbachova alfa, výpočet test-retest reliability (Pearsonův korelační koeficient) a explorativní faktorovou analýzu provedenou na základě tetrachorických resp. polychorických korelací. K testování hypotézy o vlivu

studovaného oboru byla využita jednovýběrová Analýza rozptylu (ANOVA) a dvouvýběrový t-test shody středních hodnot. Výsledky statistických testů jsou udány pomocí p-hodnoty, jako statisticky významné jsou uvažovány případy s p-hodnotou menší než 0,05. Ke statistické analýze byl využit software MS Excel s doplňkem XLSTAT.

## 2 Výsledky a validace znalostního testu

### 2.1 Možnosti vyhodnocení testu

Vyhodnocení znalostního testu je možné realizovat vzhledem k jeho povaze různými způsoby. Klasickou metodou je u každé položky započítat jeden bod za správnou odpověď a nula bodů za odpověď nesprávnou, a to bez ohledu na uvedenou míru jistoty u dané odpovědi. Výhodou tohoto postupu je jeho jednoduchost, nevýhodou pak to, že značná část správných odpovědí může být uhodnuta zcela bez znalosti problematiky. V našem případě se ukázalo, že podíl uhádnutých odpovědí je při tomto způsobu vyhodnocení tak vysoký, že je zásadním způsobem narušena vnitřní konzistence testu a související psychometrické vlastnosti. Tento způsob tak není vhodný (Bárová, 2017). Ve snaze překonat uvedený problém jsme provedli modifikaci způsobu hodnocení tak, aby zahrnovalo míru jistoty u odpovědi deklarovanou respondentem. Rozhodli jsme se pro následující způsob hodnocení položek: chybně zodpovězené otázky byly hodnoceny vždy nulou bodů. Správně zodpovězené otázky byly rovněž hodnoceny nulou v případě nulové jistoty respondenta (tj. zcela natipované odpovědi), jedním bodem v případě částečné jistoty a dvěma body v případě zcela jisté odpovědi. Tím jsme zohlednili vliv míry jistoty na hodnocení a zcela odfiltrovali natipované odpovědi<sup>1</sup>.

#### 2.1.1 Položková analýza

Výsledky položkové analýzy jsou uvedeny v Tabulce 2. Z ní je patrné vedle procenta správných odpovědí, průměru a směrodatné odchylky počtu bodů při výše popsaném vyhodnocení rovněž to, jaká část odpovědí byla uvedena s nulovou resp. částečnou jistotou<sup>2</sup> Možné rozpětí je u každé položky 0–2 body, minimum bylo ve všech případech 0 bodů, maximum poté 2 body.

<sup>1</sup> Bylo by samozřejmě možné zvolit i jiný model např. odečítat body za chybné odpovědi uvedené s velkou jistotou apod. To je však nad rámec této studie. Cílem je nějak vyřešit problém s nízkou vnitřní konzistencí, což se, jak uvidíme později, podařilo.

<sup>2</sup> Podíl zcela jistých odpovědí se pak zjistí jednoduchým dopočtem do 100 procent.

Tab. 2

## Položková analýza znalostního testu

Číslo položky	Podíl správných odpovědí (%)	Podíl zcela nejistých odpovědí (%)	Podíl částečně jistých odpovědí (%)	Průměrný počet bodů	Výběrová směrodatná odchylka počtu bodů
1	60,1	16,2	66,8	0,63	0,68
2	91,5	5,2	43,6	1,37	0,69
3	60,4	13,4	66,2	0,68	0,71
4	63,4	24,7	54,9	0,65	0,71
5	89,9	13,1	39,6	1,28	0,77
6	35,4	38,7	51,5	0,24	0,49
7	89,9	20,1	48,8	1,04	0,75
8	85,1	71,1	26,8	0,29	0,50
9	76,8	49,7	41,2	0,51	0,64
10	84,8	24,7	57,9	0,83	0,68
11	84,5	35,1	45,7	0,74	0,74
12	55,5	44,2	44,8	0,43	0,61
13	53,1	35,1	50,0	0,47	0,65
14	58,8	37,2	49,1	0,40	0,57
15	70,4	39,7	40,5	0,57	0,73
16	96,6	5,5	16,5	1,69	0,62
17	85,7	19,5	38,1	1,11	0,83
18	74,4	30,2	57,9	0,65	0,66
19	63,1	43,3	45,4	0,49	0,65
20	41,2	51,5	39,0	0,23	0,51
21	86,6	27,1	59,2	0,77	0,66
22	77,2	33,5	52,1	0,66	0,68
23	87,2	21,9	54,9	0,92	0,72
24	83,5	29,0	44,8	0,84	0,77
Celkově	73,1	30,4	47,3	17,45	6,29

Míra úspěšnosti u jednotlivých položek se pohybuje v rozmezí 35–97 %, přičemž celková úspěšnost (bez uvážení míry jistoty) je zde zhruba 73 %. U položek 6 a 20 je úspěšnost pod 50 %, což znamená, že zde respondenti dopadli hůře, než kdyby pouze tipovali odpovědi bez jakékoliv úvahy. Naopak u položek 2 a 16 byla zaznamenána velmi vysoká úspěšnost s hodnotami přes 90 %. U více než 30 % všech odpovědí respondenti uvedli, že si u příslušných otázek jsou zcela nejistí, naopak pouze něco přes 22 % odpovědí

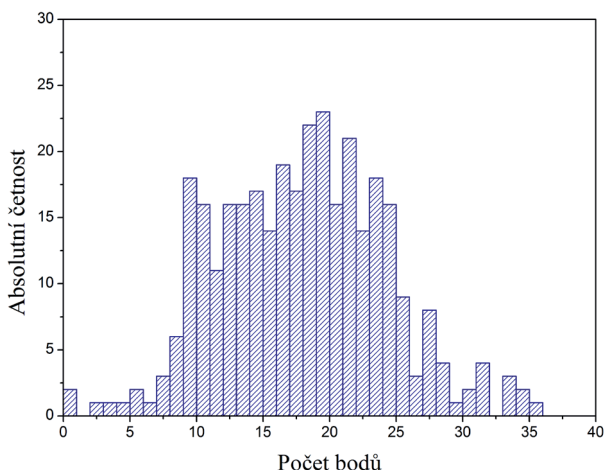
bylo uvedeno s úplnou jistotou. Největší míra nejistoty (přes 70 %) byla zaznamenána u položky 8 týkající se užití aplikované behaviorální analýzy při terapii PAS, kde, na první pohled překvapivě, byla poměrně vysoká úspěšnost přes 85 %. U většiny položek však platilo, že vysoká míra jistoty odpovídala velkému podílu správných odpovědí. Například u nejuspěšnější položky číslo 16 zaměřené na nakažlivost PAS (úspěšnost přes 96 %), byla zároveň zaznamenána nejnižší míra tipování (pouze něco přes 5 % zcela nejistých odpovědí oproti 78 % odpovědí uvedených s jistotou). Z tabulky vidíme, že průměry u jednotlivých položek se pohybují od pouhých 0,23 bodu u položky 20 (mající velmi nízkou úspěšnost) až po 1,69 bodu u položky 16, kde byla naopak úspěšnost nejvyšší. Při tomto způsobu vyhodnocování hrála velkou roli i míra jistoty, což je jasně vidět u položky 8 vykazující zde druhý nejhorší výsledek (průměr pouze 0,29 bodu, ačkoliv samotná úspěšnost dosahovala nadprůměrných 85 %. Celkový počet bodů byl s uvážením míry jistoty pouze 17,45 ze 48 možných, což odpovídá úspěšnosti něco přes 36 %.

## 2.1.2 Celkové skóre a jeho normalita

Celkové skóre získané součtem bodů za jednotlivé položky má rozpětí 0–48 bodů. Minimální zaznamenaná hodnota byla 0 bodů, maximální poté 35 bodů. Průměr a směrodatná odchylka jsou patrné z posledního řádku v Tabulce 2. V Grafu 1 je uveden histogram absolutních četností pro celkové skóre.

### Graf 1

Histogram četností při vyhodnocení zohledňujícím míru jistoty



Ohledně normality by se mohlo na první pohled z histogramu zdát, že data příliš dobře neodpovídají Gaussově křivce. Zdání však v tomto případě klame. Exaktní Shapiro-Wilkův test (testová statistika  $W = 0,992$ ,  $p$ -hodnota testu =  $0,06$ ) v tomto případě neumožňuje na běžně užívané hladině významnosti  $0,05$  zamítnout hypotézu o tom, že data pocházejí z normálního rozdělení. Z toho plyne, že data u celkového skóre můžeme v tomto případě pokládat za normálně rozdělená a je tak možné běžně užívat parametrické testy.

### 2.1.3 Vnitřní konzistence a test-retest reliabilita

Z hlediska psychometrických vlastností je klíčové, zda popsaná úprava při vyhodnocování přispěla ke zlepšení vnitřní konzistence testu. Ukazuje se, že ano, když Cronbachova alfa vypočtené z příslušných polychorických korelací dosáhlo poměrně vysoké hodnoty  $0,816$  v porovnání s nízkou hodnotou  $0,431$  v případě nezohlednění míry jistoty, kde byl výpočet proveden užitím tetrachorických korelací. Vnitřní konzistence je tak na velmi dobré úrovni a je rozumné se dále zabývat faktorovou strukturou dotazníku. Test-retest reliabilita znalostního testu byla ověřována na vzorku 100 respondentů (charakteristiky souboru jsou uvedeny v Tabulce 1), kteří vyplňovali test dvakrát s odstupem cca tři měsíce. V původním testu i retestu byla u dané skupiny zaznamenána prakticky shodná průměrná celková skóre ( $18,03$  bodu v prvním testování<sup>3</sup> a  $18,10$  bodu v retestu), totéž platilo pro výběrovou směrodatnou odchylku ( $7,31$  bodu v prvním testování,  $7,58$  bodu v retestu). Pearsonův korelační koeficient pro celkové skóre dosáhl velmi vysoké hodnoty  $0,825$ , což svědčí o výborné test-retest reliabilitě znalostního testu jako celku. Pro jednotlivé položky byly vzhledem k povaze dat (stupnice 0-1-2 body) vypočteny polychorické korelace. Byly zaznamenány kladné hodnoty v rozmezí  $0,07$ – $0,83$ , přičemž u velké většiny položek byla tato hodnota větší než  $0,6$ . S převahou nejnižší test-retest reliabilita byla zaznamenána u položky 20, kde byla zároveň velmi malá míra úspěšnosti. I další nízké hodnoty byly zaznamenány vesměs u otázek s nízkou až velmi nízkou úspěšností. Uvedené výsledky jasně ukazují vysokou míru test-retest reliability znalostního testu jako celku ovšem s tím, že v případném dalším vývoji testu by bylo vhodné zvážit vypuštění či nahrazení položek, u nichž je zaznamenávána velmi nízká úspěšnost související následně s nedostatečnou test-retest reliabilitou.

#### 2.1.4 Explorativní faktorová analýza

Předpoklady faktorové analýzy zde byly splněny ve všech klíčových kritériích (velikost vzorku, linearita, faktorovatelnost, normalita). KMO kritérium sloužící jako metrika k stanovení míry faktorovatelnosti zde dosáhlo souhrnné hodnoty  $0,663$ , když u všech

<sup>3</sup> Jde o něco vyšší hodnotu než je výše uvedený průměr pro celou skupinu 328 respondentů v prvotním testování.

položek s výjimkou položek 6 a 20 překračovalo toto kritérium hodnotu 0,5. Faktorová analýza byla realizována v programu XLSTAT metodou hlavních faktorů a na základě polychorických korelací vystihujících povahu třístupňové škály u jednotlivých položek. Počet faktorů nebyl prvotně nijak omezen (to odpovídá skutečnosti, že o faktorové struktuře dotazníku nebylo předem nic známo), rotace faktorů byla postupně prováděna pro jeden až pět faktorů s využitím metody Varimax předpokládající nekorelovanost faktorů.<sup>4</sup> Při výpočtu vlastních čísel byla zjištěna dominantní role prvního vlastního čísla (hodnota 4,21), celkem tři další vlastní čísla překročila hodnotu 1 (postupně hodnoty 1,59, 1,29 a 1,20). Orientační Kaiserovo pravidlo by tak naznačovalo existenci čtyř faktorů, tento údaj ale není možné brát absolutně. Podrobná analýza výsledků pro rotaci 1–5 faktorů ukázala, že vícefaktorová řešení nejsou přesvědčivá a věcně rozumně interpretovatelná. Navíc faktorové zátěže u mnoha položek jsou menší než 0,4, což naznačuje slabou vypovídající hodnotu modelu. Na základě analýzy a studia literatury se proto přikláníme k tomu, že nejrozumnější je zde jednofaktorová struktura zahrnující obecný faktor vystihující znalosti o problematice PAS.

## 2.2 Vliv studovaného oboru na znalosti o PAS

Před samotným ověřením toho, zda se znalosti o PAS liší mezi jednotlivými studijními zaměřeními (humanitní, přírodovědné, technické) je třeba zjistit, zda je ve všech třech uvažovaných skupinách splněna podmínka normality dat a je tudíž k testování shody středních hodnot možné použít parametrické techniky. Shapiro-Wilkův test pro celkové skóre testu stanovené na základě upraveného způsobu hodnocení vedl k následujícím výsledkům:

- humanitní zaměření (132 respondentů) – testová statistika  $W = 0,991$ ,  $p = 0,511$
- technické zaměření (106 respondentů) –  $W = 0,991$ ,  $p = 0,739$
- přírodovědné zaměření (90 respondentů) –  $W = 0,987$ ,  $p = 0,484$ .

Je tak zcela zjevné, že hypotézu o tom, že data pocházejí z normálního rozdělení, není možné na rozumné hladině významnosti zamítnout ani u jedné ze skupin, a tudíž lze data pokládat s poměrně velkou jistotou za odpovídající Gaussově křivce. Je tedy možné používat standardní parametrické testy mající jako předpoklad normalitu dat. Konkrétně jsme k testování použili jednocestnou Analýzu rozptylu, která je v podstatě zobecněním dvouvýběrového t-testu pro případ více než dvou populací. Tato technika má jako předpoklad (vedle již prokazané normality dat) rovněž shodu rozptylů všech uvažovaných populací. Výběrové rozptyly byly u všech tří skupin velmi podobné (rozpětí pouze 38 – 40,5) a rovněž exaktní testování užitím pomoci Levenova testu shody

<sup>4</sup> Pro lepší představu byla rovněž provedena rotace metodou Oblimin počítající naopak s významnými korelacemi mezi faktory. Výsledky byly ve většině případů podobné, užitá metoda rotace faktorů tak podle všeho není zásadní.

rozptylů pro více populací jasně ukázalo, že na hladině 0,05 není možné zamítnout hypotézu o existenci rozdílů v rozptylech mezi skupinami (p-hodnota byla rovna 0,995). Analýza rozptylu poté ukázala, že na hladině 0,05 není možné zamítnout nulovou hypotézu o tom, že střední hodnota je u všech uvažovaných studijních zaměření stejná (výsledky testování: humanitní –  $18,31 \pm 6,36^5$ ; technické –  $17,13 \pm 6,17$ ; přírodovědné –  $16,65 \pm 6,22$ ; testová statistika  $F = 2,22$ ; p-hodnota testu – 0,11). Můžeme tedy říci, mezi jednotlivými skupinami není statisticky významný rozdíl a mírně vyšší průměr pro studenty humanitního zaměření není při daném počtu respondentů průkazný.

Podobným způsobem jsme postupovali rovněž při ověření toho, zda existují rozdíly mezi studenty učitelského (216 respondentů) a neučitelského (112 respondentů) zaměření. Testování normality pomocí Shapiro-Wilkova testu opět potvrdilo, že v obou skupinách jsou data rozdělena přibližně podle Gaussovy křivky (p-hodnota testu u učitelského 0,324 a u neučitelského 0,715). Parametrický F-test shody rozptylů následně prokázal, že není statisticky významný rozdíl v rozptylech obou skupin (p-hodnota testu 0,923). K porovnání středních hodnot byl proto zvolen dvouvýběrový t-test se shodou rozptylů. Ten prokázal, že na hladině významnosti 0,05 rozhodně není možné zamítnout hypotézu o tom, že by střední hodnoty u učitelského a neučitelského zaměření byly odlišné (výsledky testování: učitelské zaměření –  $17,59 \pm 6,33$ , neučitelské zaměření –  $17,20 \pm 6,20$ ). Obě uvažované skupiny je tak možné pokládat z tohoto hlediska za rovnocenné.

### 3 Diskuze

Bylo zjištěno, že vyhodnocení znalostního testu systémem 0–1 neberoucím do úvahy míru jistoty respondentů při odpovědi na dichotomické otázky (pravda-nepravda) vede k nedostatečné vnitřní konzistenci testu v důsledku vysokého procenta uhádnutých odpovědí. To je v souladu s poznatky z literatury (Pennigton et al., 2001) i s tím, co bylo zjištěno v našich předchozích výzkumech týkajících se znalostí studentů učitelství o epilepsii (Brabcová et al., 2016). Naopak zohlednění míry jistoty při vyhodnocení vedlo k získání nástroje majícího zcela vyhovující vnitřní konzistenci i další psychometrické vlastnosti. Samotné zjišťování toho, jak jsou si respondenti u jednotlivých položek jisti, pak dalo lepší představu o tom, jaká je reálná úroveň znalostí o PAS. Je třeba říci, že s uvedenou mírou jistoty by bylo možné pracovat i mnoha dalšími způsoby, než bylo ukázáno zde. U výkonového testu (např. při zkoušce apod.) by zde popsaný systém zcela selhával, protože by všichni uváděli, že jsou si svojí odpovědí naprosto jisti (v případě úspěchu by tak získali body navíc, v případě neúspěchu by nic neztráceli). V takovém případě by tudíž bylo nutné odečítat body za nesprávné odpovědi. Otázkami spojenými s odečítáním bodů za chybné odpovědi se z hlediska teorie testů detailně zabývá

<sup>5</sup> Průměr ± výběrová směrodatná odchylka v dané skupině.

Burton (2010). V našem případě se však nejednalo o klasický výkonový test, respondenti odpovídali v zásadě anonymně, a proto se nedá předpokládat, že by se snažili kalkulovat nad tím, jak maximalizovat počet bodů při vyhodnocení beroucím do úvahy míru jistoty (způsob vyhodnocení jim navíc nebyl předem znám). Svědčí o tom i skutečnost, že cca 99 % všech odpovědí uvedených s jistotou bylo skutečně správných, zatímco u zcela nejistých odpovědí bylo úspěšnost velmi blízká 50 %, což je hodnota odpovídající zákonům teorie pravděpodobnosti. Naše výsledky rozhodně ukazují, že zohlednění míry jistoty při odpovídání je u testů tohoto typu metodologicky přínosné a dává lepší představu o skutečné úrovni znalostí.

Faktorová analýza znalostního testu vedla k jednofaktorovému řešení zahrnujícímu obecné znalosti o PAS. K obdobné interpretaci faktorové struktury znalostního testu dospěli např. američtí autoři Wodrich et al. (2011) v jejich studii zaměřené na znalosti o epilepsii. Jako problematické se v našem případě jeví především položky 6 a 20, u nichž je vedle nízké hodnoty KMO kritéria rovněž velmi nízká hodnota příslušné faktorové zátěže v jednofaktorovém modelu. V dalším vývoji testu by bylo vhodné tyto položky vypustit či nahradit.

Srovnání znalostí o PAS mezi studenty humanitních, přírodovědných a technických oborů ukázalo, že zde nejsou patrné žádné statisticky významné rozdíly. To je na první pohled poněkud překvapivé, protože by se dal očekávat nadprůměrný výsledek u studentů humanitně zaměřených, kteří k tomuto tématu mají blíže, a naopak slabý výsledek u studentů technických oborů. Vysvětlení může spočívat v odlišnostech mezi jednotlivými skupinami u dalších zde nestudovaných faktorů, jako je například typ absolvované střední školy. V jedné z předchozích studií (Brabcová et al., 2016) byl například prokázán signifikantní vliv typu studované střední školy na úroveň znalostí o epilepsii u studentů učitelství, když absolventi gymnázií dosahovali lepších výsledků ve srovnání s ostatními typy škol.

Náš dotazník identifikoval rovněž nejčastější miskoncepce českých studentů VŠ v souvislosti s PAS. Výrazná většina respondentů pokládala za nepravdivé tvrzení, že značné procento jedinců s PAS se nenaucí používat řeč. To může úzce souviset s rozšířenou představou lidí s PAS jako vysoce inteligentních asociálních jedinců, která je podporována médií, tvůrci filmů apod. Tato miskoncepce byla identifikována i v dalších studiích (Jensen et al., 2016). Varující je rovněž to, že cca 30 % studentů VŠ pokládalo za správné tvrzení, že PAS jsou dle většiny vědeckých studií způsobeny očkováním<sup>6</sup>. Pro srovnání, studie z roku 2009 z USA (Freed et al., 2009) ukázala, že vakcinaci za příčinu autismu pokládá zhruba 25 % rodičů. Tato teorie vznikla na základě studie z roku 1998 (Wakefield et al., 1998), která byla později kvůli zásadním chybám stažena z lékařského časopisu Lancet. Všechny další studie však ukázaly, že očkování PAS nezpůsobuje (Maglione et al., 2014). Naopak pozitivní je, že jen naprosté minimum respondentů

<sup>6</sup> Otázka byla záměrně formulována ve vztahu k většině vědeckých studií tak, aby se předešlo spekulacím o možném, vědci dosud neprokázaném, vlivu očkování.

se domnívá, že PAS jsou nakažlivé, rovněž identifikace problémů se sociální interakcí u osob majících PAS byla na vysoké úrovni (přes 90 % správných odpovědí).

Náš výzkum má pochopitelně určité limity související s jeho designem. Především je třeba uvážit, že problematika znalostí o PAS se velmi rychle vyvíjí a v důsledku toho tvrzení všeobecně pokládána za správné před deseti lety již nemusí být pokládána za správné dnes. Z tohoto důvodu je třeba neustále sledovat vývoj poznání a podle potřeby aktualizovat i test. Mezi otázky zvláště náchylné na změnu správné odpovědi v důsledku nových poznatků patří položky 6 a 9 obsahující procentuální údaje. V prvním případě jde o procento dětí s PAS, které se nenaučí používat řeč. Ještě na začátku 21. století se běžně uváděl údaj kolem 50 % (National Research Council, 2001). Během dalších let však s rostoucím celkovým počtem dětí s diagnostikovanými PAS uvedené procento klesá a aktuální výzkumy uvádějí typicky 30 % (Tager-Flusberg a Kasari, 2013), někdy je uváděno rozmezí 25–50 % (Patten et al., 2013). Není nám známa žádná studie ukazující pokles uvedeného podílu pod 25 % zmiňovaných ve formulaci otázky, u níž uvedená odpověď je tak zcela v souladu s aktuálním stavem poznání. Na druhé straně do budoucna se nedá vyloučit, že se situace změní a je tak vhodné uvážit případnou změnu formulace otázky. Podobná situace je u položky 9 týkající se procenta dětí s PAS trpících zároveň obsedantně-kompulzivní poruchou. Metaanalýza 31 studií zjišťujících úzkostné poruchy u dětí z PAS (van Steensel, Bögels a Perrin, 2011) ukazuje, že u všech těchto studií byla zjištěna obsedantně-kompulzivní porucha jako komoribidita PAS, když podíl u PAS byl větší než v celkové populaci. Většina těchto studií poté uvádí i hodnotu větší než 20 % zmíněných ve formulaci otázky. Je ale pravda, že lze nalézt i studie, kde se uvádí méně než 20 % a uvedený procentní údaj by tak bylo vhodné upravit. To však nic nemění na to, že obsedantně-kompulzivní porucha je podstatnou komorbiditou PAS, což ostatně potvrzuje i nedávná velmi komplexní longitudinální studie dánských autorů (Meier et al., 2015).

Do budoucna by bylo vhodné zvážit i úpravu otázky 1 týkající se budování intimních vztahů u dětí s PAS včetně vztahu s jejich rodiči. Dále by bylo dobré dát lépe do souvislosti znalosti o PAS s dalšími proměnnými, např. s úrovní stigmatizace. To bude předmětem dalšího výzkumu.

## Závěr

V rámci této studie byl přeložen do češtiny, upraven a následně validován znalostní test měřící úroveň znalostí o PAS. Tento nástroj může v budoucnu posloužit například k zhodnocení efektivnosti intervencí vedoucích ke zlepšení znalostí o dané problematice a umožňuje rovněž porovnávat míru znalostí v různých skupinách. Bylo zjištěno, že znalosti studentů českých VŠ o PAS nejsou na příliš dobré úrovni, když průměrná úspěšnost v testu byla jen 36,4 % a pouze zhruba u 22 % všech odpovědí si byli respondenti

zcela jisti. Byly rovněž identifikovány závažné miskoncepce související s PAS jako např. přesvědčení téměř třetiny respondentů, že dle většiny vědeckých studií je autismus způsobem očkováním. Budoucí výzkum by měl být zaměřen na další vývoj uvedeného znalostního testu (vypuštění či nahrazení některých položek, ověření validity nástroje) a rovněž na plánování cílených intervencí vedoucích k potlačení těchto miskoncepčí a k postupné redukci stigma souvisejícího s PAS.

*Tento výzkum byl podpořen projektem BAPE Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.*

## Literatura

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: Author.
- Bakare, M. O., Ebigbo, P. O., Agomoh, A. O., Eaton, J., Onyeama, G. M., Okonkwo, K. O., et al. (2009). Knowledge about childhood autism and opinion among healthcare workers on availability of facilities and law caring for the needs and rights of children with childhood autism and other developmental disorders in Nigeria. *BMC pediatrics*, *9*(1), 12.
- Bárová, V. (2017). *Autismus a stigma*. Západočeská univerzita v Plzni. Bakalářská práce.
- Brabcová, D., Kohout, J., & Kršek, P. (2016). Knowledge about epilepsy and attitudes towards affected people among teachers in training in the Czech Republic. *Epilepsy & Behavior*, *54*, 88–94.
- Brabcová, D., Kohout, J., Weberová, V., & Komárek, V. (2017). Educational video and story as effective interventions reducing epilepsy-related stigma among children. *Epilepsy & Behavior*, *69*, 12–17.
- Burton, R. F. (2004). Multiple choice and true/false tests: reliability measures and some implications of negative marking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *29*(5), 585–595.
- Freed, G. L., Clark, S. J., Butchart, A. T., Singer, D. C., & Davis, M. M. (2010). Parental vaccine safety concerns in 2009. *Pediatrics*, *125*(4), 654–659.
- Christensen, D. L., Baio, J., Braun, K. V. N., Charles, J., Bilder, D. A., Constantino, J. N., et al. (2016). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. *Surveillance Summaries*, *65*(3), 1–23.
- Hansen, L. K. (2015). *Development and validation of a survey of knowledge of autism spectrum disorder*. The University of Southern Mississippi. Diplomová práce.
- Harrison, A. J., Slane, M. M., Hoang, L., & Campbell, J. M. (2017). An international review of autism knowledge assessment measures. *Autism*, *21*(3), 262–275.
- Hultman, C. M., Sandin, S., Levine, S. Z., Lichtenstein, P., & Reichenberg, A. (2011). Advancing paternal age and risk of autism: new evidence from a population-based study and a meta-analysis of epidemiological studies. *Molecular psychiatry*, *16*(12), 1203.
- Jensen, C. M., Martens, C. S., Nikolajsen, N. D., Skytt Gregersen, T., Heckmann Marx, N., Goldberg Frederiksen, M., & Hansen, M. S. (2016). What do the general population know, believe and feel about individuals with autism and schizophrenia: Results from a comparative survey in Denmark. *Autism*, *20*(4), 496–508.
- Lee, B. H., Smith, T., & Paciorkowski, A. R. (2015). Autism spectrum disorder and epilepsy: disorders with a shared biology. *Epilepsy & Behavior*, *47*, 191–201.

- Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X., & Hao, Y. (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. *BMC psychiatry*, *16*(1), 142.
- National Research Council (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: NRC.
- Maglione, M. A., Das, L., Raaen, L., Smith, A., Chari, R., Newberry, S., Shanman, R., et al. (2014). Safety of vaccines used for routine immunization of US children: a systematic review. *Pediatrics*, *134*(2), 325–337.
- Meier, S. M., Petersen, L., Schendel, D. E., Mattheisen, M., Mortensen, P. B., & Mors, O. (2015). Obsessive-compulsive disorder and autism spectrum disorders: longitudinal and offspring risk. *PLoS one*, *10*(11), e0141703.
- Obeid, R., Daou, N., DeNigris, D., Shane-Simpson, C., Brooks, P. J., & Gillespie-Lynch, K. (2015). A cross-cultural comparison of knowledge and stigma associated with autism spectrum disorder among college students in Lebanon and the United States. *Journal of autism and developmental disorders*, *45*(11), 3520–3536.
- Ošlejšková, H. (2008). Poruchy autistického spektra: poruchy vyvíjejícího se mozku. *Pediatric pro praxi*, *9*(2), 80–84.
- Patten, E., Ausderau, K. K., Watson, L. R., & Baranek, G. T. (2013). Sensory response patterns in non-verbal children with ASD. *Autism research and treatment*, *2013*, 436286.
- Pennington, H. R., Pachana, N. A., & Coyle, S. L. (2001). Use of the facts on aging quiz in New Zealand: Validation of questions, performance of a student sample, and effects of a don't know option. *Educational Gerontology*, *27*(5), 409–416.
- Říhová, A. (2010). Dítě s poruchou autistického spektra v raném věkovém období v kontextu rodiny. *e-Pedagogium*, *2010*(2), 116–126.
- Šnýdrová, I. (2008). *Psychodiagnostika*. Praha: Grada.
- Tager-Flusberg, H., & Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: the neglected end of the spectrum. *Autism Research*, *6*(6), 468–478.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- van Steensel, F. J., Bögels, S. M., & Perrin, S. (2011). Anxiety disorders in children and adolescents with autistic spectrum disorders: a meta-analysis. *Clinical child and family psychology review*, *14*(3), 302–317.
- Wakefield, A. J., Murch, S. H., Anthony, A., Linnell, J., Casson, D. M., Malik, M., et al. (1998). Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *The Lancet*, *351*(9103), 637–641 (staženo z časopisu v roce 2010).
- Wodrich, D. L., Jarrar, R., Buchhalter, J., Levy, R., & Gay, C. (2011). Knowledge about epilepsy and confidence in instructing students with epilepsy: Teachers' responses to a new scale. *Epilepsy & Behavior*, *20*(2), 360–365.

#### Kontakt:

Dana Brabcová, vedoucí autorského kolektivu

Katedra psychologie, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni

Klatovská 51, 301 00 Plzeň

E-mail: dannab@seznam.cz

## Příloha:

### Znalostní dotazník (podtrženy správné odpovědi)

1. Jedinci s PAS zřídka kdy budují intimní vztahy a to i s vlastními rodiči.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
2. Jedinci s PAS mají problémy se sociální interakcí.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
3. Děti s PAS hrají podobné hry jako jejich běžně se vyvíjející vrstevníci.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
4. Jedním z prvních příznaků PAS je neschopnost zvládat mimiku, gesta a řeč.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
5. Všichni jedinci s PAS mají podprůměrné IQ.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
6. Nejméně 25 % jedinců s PAS se během svého života vůbec nenaučí používat řeč.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
7. Díky všestranné podpoře, terapii a lékům mohou být PAS zcela vyléčeny.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
8. Jedním z běžných způsobů léčby PAS je aplikovaná behaviorální analýza (ABA).  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
9. Značné procento (nejméně 20 %) jedinců s PAS zároveň trpí obsedantně-kompluzivní poruchou.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
10. Včasná intervence může zmírnit příznaky PAS a vést ke zlepšení v oblasti IQ, jazyka a sociálního chování.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
11. Většina PAS může být sama o sobě smrtelná.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
12. Problémy při narození (např. stísněnost plodu, porod koncem pánevním) souvisí s rozvojem PAS.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý

13. U dětí se staršími rodiči je vyšší pravděpodobnost, že se rozvinou PAS.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
14. V minulosti vědci věřili, že je PAS způsoben nedostatkem lásky při výchově a emocionálním chladem matky  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
15. Většina vědeckých studií naznačuje, že PAS mohou být způsobeny očkovacími látkami.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
16. PAS jsou nakažlivé.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
17. Existuje přesvědčivý důkaz, že nízký příjem rodiny (nedostatek financí) může být podstatným rizikovým faktorem pro PAS.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
18. Výskyt autismu u dětí se v posledních 15 letech ve vyspělých zemích znatelně zvýšil.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
19. Výskyt PAS je až pětkrát pravděpodobnější u chlapců než u dívek.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
20. Existuje jeden konkrétní gen, podle něhož můžeme identifikovat PAS.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
21. Počátečním impulsem ke zkoumání toho, zda dítě (ne)trpí PAS, jsou často problémy při rozvoji řeči.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
22. Jedinec může být diagnostikován jak s PAS, tak i s intelektovým postižením (dříve známé jako mentální retardace)  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
23. Diagnostika PAS je často založena na rozhovorech s rodiči a pozorování chování dítěte.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý
24. Dospělým nemohou být nikdy diagnostikovány PAS.  
pravda – nepravda      zcela nejistý – částečně jistý – zcela jistý

# Konzum ako hodnota v postmodernej spoločnosti

**Monika Štrbová, Denisa Selická**

## **Abstrakt**

Spotreba prenikla do hodnotových vzorcov spoločnosti. Konzumenti hľadajú nemateriálne hodnoty v materiálnych objektoch spotreby. Nekupujú samotný predmet pre jeho funkciu, ale kupujú istotu, spokojnosť, krásu a zdravie prostredníctvom predmetov, ktoré tieto vlastnosti sľubujú. V príspevku popisujeme konzumnú spoločnosť, skúmame správanie konzumentov a následne z nich vytvárame segmentáciu typov podľa hodnotových orientácií a vzťahu ku konzumu.

**Kľúčové slová:** spoločnosť, hodnoty, konzument, vzťahy.

## **Consumption as a Value in Postmodern Society**

### **Abstract**

Consumption breaks through values of society. Consumers seek nonmaterial values in material objects of consumption. Consumers do not buy objects because of their function but they buy safety, certitude, comfort, beauty and health by means of the objects. In the contribution consumer society is described, consumer behaviour explored and, per cosequens, segmentation by values and consuming behaviors created.

**Key words:** society, values, consumer, relations.

## Úvod

Konzumné spoločnosti sa objavili na konci 19. storočia a na začiatku 20. storočia s nástupom masovej výroby ako dôsledok priemyselnej revolúcie. K aspektom ktoré prispeli k rozvoju masovej spotreby patrí aj mobilita a koncentrácia obyvateľov v mestách.<sup>1</sup> „Život človeka sa postupne radikálne mení, do svojho života púšťa chaos, zmeny, neistotu, konkurenciu“<sup>2</sup> a stáva sa z neho davový a konzumný človek.

Keď hovoríme o procese rozvoja masovej spotreby, chceli by sme poukázať na vývojový aspekt spotrebnej kultúry. Pod týmto aspektom chápeme dve výrazné črty spotrebnej kultúry:

- a) Prvá je typická pre počiatkové obdobie konzumnej spoločnosti. Jej charakter predstavovala masová výroba v dôsledku industriálneho pokroku a masová spotreba najmä strednej vrstvy, ktorá si rozšírenú ponuku mohla bez väčších finančných problémov dovoliť.
- b) Pod druhou črtou rozumieme transformáciu pôvodného charakteru spotrebnej kultúry vo vývoji spoločnosti. Následkom spoločenských, politických a ekonomických pomerov spoločnosti, ktorú Toffler<sup>3</sup> nazýva „spoločnosťou tretej vlny“, vzniká nová forma konzumnej kultúry, ako ju môžeme pozorovať dnes. Nadmerné množstvo tovaru a služieb, ktoré je spoločnosti ponúkané nie je možné spotrebúvať a nakupovať v takej miere, ako tomu mohlo byť na začiatku vývoja spotrebnej kultúry.

Pri vstupe do modernej spoločnosti ľudia vymenili tradičné hodnoty za hodnotu materié. Podľa Lyka<sup>4</sup> už nie sú zrazu „zvyknutí nedopriať si nič, čo majú na dosah ruky. Veci tohto sveta im zatemňujú nielen myseľ, ale aj srdce.“

Kapitalistický ráz spoločnosti, výrobného procesu a zmluvných vzťahov prinútila ľudí tej doby vzdať sa sakrálneho náboženstva v prospech náboženstiev profánnym. *„Zatiaľ čo náboženstvom ovplyvnený étos 18. a začiatku 19. storočia vyznával hodnoty šetrenia a hospodárnosti, na konci 19. storočia sa už začal v týchto spoločnostiach objavovať dôraz na utrácanie a predstavu, že cesta k vlastnému zdokonaleniu a zlepšeniu vlastnej situácie vedie cez získanie väčšieho množstva tovaru.“*<sup>5</sup>

V čase, keď rukolapne môžeme veľmi zriedka definovať naše pozície v spoločnosti sa naskytá príležitosť ich kupovať. Vyjadrovať svoj postoj a hodnoty prostredníctvom tovaru, ktorý nesie určité konotačné významy. Dnešná spoločnosť sa tak ocitá v priestore definovanom významami, ktoré nesie tovar. Kupujeme predmety sľubujúce istotu, krásu a mladosť. Podobne sa k problematike vyjadřila Bartalová (Kotrusová), ktorá napísala „Ži-

<sup>1</sup> Turken, Cartwright, 2009, s. 272.

<sup>2</sup> Jakubovská, 2009, s. 2.

<sup>3</sup> Toffler, 1991, s. 25.

<sup>4</sup> Lyko, 2007, s. 59.

<sup>5</sup> Sturken, Cartwright, 2009, s. 274

voť navonok je trendom tejto doby, avšak čoraz viac potlačované ja s derie von a nemá sa ako uplatniť lebo spoločnosť ho neprijíma. Tá prijíma vo všeobecnosti konformitu, za ktorou sa však skrýva cynizmus<sup>6</sup>. V období neistoty a nestálosti produktov, ktorých vlastnosti sú vopred ťažko overiteľné, sa s nimi spojený význam stáva hlavným predmetom záujmu. Objekty spotreby postavené na marketingovom základe a významových asociáciách, vzbudzujú v ľuďoch pocity dobrej kúpy a investície do správnych hodnôt. Spotreba prenikla do hodnotových vzorcov spoločnosti.

V nasledujúcej tabuľke 1 uvádzame príklady vybraných objektov spotreby a ich asociácie u 160 respondentoch od 18 do 30 rokov.

V tabuľke vidíme vyznačené najpočetnejšie odpovede respondentov, vzniknuté spojením významov a objektov spotreby. Objektom diamant, J&T, mercedes, Vichy, Adiddas, Dubaj, Cartier a Vogue boli veľmi často pripisované hodnoty vysokého statusu. Tieto predmety si respondenti spájali s vysokým spoločenským postavením pravdepodobne z dôvodu, že vystupujú ako stereotypy vo vnímaní spoločnosti. Respondentom sme predložili zámerné stereotypne vystupujúce objekty spotreby, lebo v sebe nesú niekoľko spoločensky internalizovaných kódov, ktoré môžu respondenti vnímať odlišne. Naším zámerom bolo najmä odhaliť asociatívne spojenia a poukázať tak na to, ako respondenti a teda konzumenti vnímajú tovar a objekt spotreby.

S diamantom si respondenti najčastejšie spájajú silu – 44 respondentov (27,5 %), vysoké spoločenské postavenie – 41 respondentov (25,6 %) a investičnú hodnotu – 32 (20 %).

Myslíme si, že respondenti si spájajú tento objekt práve so silou, vysokým spoločenským postavením a investíciou, v dôsledku spoločenských a kultúrnych stereotypov, ktoré sa v našej spoločnosti vyskytujú. Je to dôkazom internalizácie hodnôt spojených s objektmi spotreby. Pre ďalšiu ilustráciu uvádzame aj iné typy asociatívnych spojení, vzniknutých na základe semiotických vzťahov.

Tatry si najviac respondentov 83 (51,9%) spája s hodnotou zdravia. Vysoko pravdepodobne sa táto asociácia dá pripísať rekreačným pobytom, ktoré sa v Tatrách organizujú, prípadne mnohým kúpeľným strediskám. Možno si všimnúť, ako respondenti registrujú a spájajú hodnoty zdravia s Tatrami bez ohľadu na to, či sa jedná o samotné pohorie, alebo komplex služieb a hotelov. Druhá najpočetnejšia hodnota pripisovaná Tatrám je sila, zvolilo ju 28 respondentov (17,5 %). 18 respondentov (11,3 %) spája Tatry s ochranou. Spájanie objektu so silou a ochranou je významným ukazovateľom najmä v jeho využívaní. Možno si všimnúť ako sa používa symbol Tatier v rôznych investičných spoločnostiach, alebo poisťovniach. Je preto možné, že tieto hodnoty sa respondentom spájajú s Tatrami práve pod vplyvom reklám a mediálnych tlakov.

Za významný príklad považujeme značku Cartier, ktorá je známa väčšinou len medzi ľuďmi zaujímavými sa o módu, preto veľké percento odpovedalo neviem – 45 respondentov (28,1 %). Respondenti, ktorí poznali Cartier mu vo väčšine 39 respondentov

<sup>6</sup> Kotrusová, 2002, s.114

Tab. 1  
Objekty a významy spotreby

	Istota	Stabi- lita	Sila	Dôvera	Zdravie	Vysoký status	Ochrana	Investi- cia	Štýl	Luxus	Oddyh	Úspech	Neod- vera	Kráša	Rozmar	Neviem	Neod- povedal
Diamant	19	13	44	4	1	41	4	32	2		0	0	0	0	0	0	0
Tatry	5	10	28	3	83	5	18	1	0	0	0	0	0	1	0	4	2
J&T	4	7	22	2	0	56	0	43	0	1	0	0	6	0	0	0	0
Mercedes	20	2	17	8	6	77	6	12	0	0	0	0	0	0	0	7	5
VICHY	5	1	8	12	69	12	17	11	0	0	0	0	0	0	4	18	3
Adidas	25	21	3	25	9	29	6	17	2	0	0	0	1	0	0	17	5
Dubaj	4	0	2	2	7	95	5	27	0	1	6	0	0	0	1	6	4
Cartier	12	8	0	5	10	39	8	10	1	8	0	0	0	1	2	45	11
Živ. poisťka	59	8	0	10	21	1	34	19	0	0	0	0	0	0	0	5	3
Koenzyým Q10	0	1	1	0	109	11	11	1	0	0	0	0	0	2	4	15	5
Vogue	9	6	1	10	22	29	3	4	21	2	1	1	0	1	2	45	3
Aloe Vera	13	20	2	1	102	0	19	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0

(24,4%) pripísali hodnotu vysokého spoločenského postavenia. Na tomto príklade si dovoľíme ilustrovať, ako respondenti pripisujú významový obsah samotnej značky, už ani nie predmetu ako takému. Pokiaľ respondenti poznali Cartier a jeho dlhodobú tradíciu vo výrobe šperkov, môžeme si dovoliť konštatovať dôvod spojenia s vysokým spoločenským postavením, keďže značka Cartier sa do takejto pozície štylizuje už svojou marketingovou a podnikovou politikou. Respondenti preto správne čítajú jej kódy vypovedajúce o luxusnom zákazníkovi so zmyslom pre tradíciu, ochotným utrácať veľa peňazí za svoju osobnú prezentáciu.

## Segmentácia respondentov podľa osobných hodnôt

Na základe hodnotových orientácií sme vytvorili stereotypizované segmenty respondentov. Podľa osobných hodnôt sme vytvorili nasledovné typy:

- a) Materialisti
- b) Aktivisti
- c) Romantici
- d) Baviči
- e) Tradicionalisti
- f) Kreatívci.

Romantikov sme charakterizovali ako ľudí dávajúcich dôraz na vzhľad, nepripisujúcich veľký význam vzdelaniu. Svoj čas venujú najmä zábave a vysokú prioritu prikladajú dlhodobým partnerským vzťahom. Bývajú zväčša na vidieku. Ich hodnoty sú: dlhodobý partnerský vzťah, výzor, spoločenské akcie, užívanie si života.

Bavičov sme charakterizovali ako osoby hľadajúce vzrušenie v živote, nové podnety a snažia sa žiť pestrý život. Je pre nich dôležitý vzhľad a názor okolia. Orientujú sa skôr na seba ako na okolie, ktoré je pre nich skôr kulisou, alebo obecnstvom. Neangažujú sa v dobrovoľníctve. Prevažuje u nich láska k móde a vonkajšiemu vzhľadu. Žijú viac v mestách ako na vidieku. Ich hodnoty sú žiť pestrý a rozmanitý život, zažiť veľa zábavy, mať veľa priateľov.

Materialistov sme charakterizovali ako ambiciózných s túžbou niečo dosiahnuť a zmeniť. Peniaze sú pre nich dôležitým prvkom v živote na dosahovanie vlastných cieľov. Je pre nich významné mať známosti, na dosahovanie osobných cieľov. Túžia sa odlišovať a byť finančne samostatní. Väčšinou pochádzajú alebo žijú v mestách. Ich hodnoty sú ambicióznosť, dosahovanie veľkých vecí, finančná nezávislosť, samostatnosť a preferovanie značkového tovaru.

Tab. 2  
Materialisti

			Značkový tovar je kvalitnejší ako neznačkový		spolu
			neplatí	platí	
Mať dosť peňazí, aby som si mohol dovoliť čo chcem	nevýznamný	početnosť	0	15	15
		%	0,00 %	100,00 %	100,00 %
	neutrálny	početnosť	2	43	45
		%	4,40 %	95,60 %	100,00 %
	významný	početnosť	9	91	100
		%	9,00 %	91,00 %	100,00 %
spolu	početnosť	11	149	160	
	%	6,90 %	93,10 %	100,00 %	

Respondenti považujúci peniaze ako významný prostriedok na dosahovanie cieľov sú často náchylný vnímať a prijímať poskytované vzorce od výrobcov a propagácie tovarov vo forme reklám a marketingu. Materialisti radi vyjadrujú svoje postavenie, respektíve vytúžené postavenie a štylizujú sa do neho pomocou rôznych stereotypov. Značkový tovar ako kvalitatívne lepší je jedným z nich, nehovoriac o jeho identifikačnej hodnote.

Aktivistov sme charakterizovali ako orientovaných na okolie s potrebou byť užitočný, s častou angažovanosťou v dobrovoľníckych aktivitách, pripisujúcich význam vzdelaniu. Ambicióznosť je u nich nižšia ako u materialistov, nehľadajú vzrušenie v živote, málo sa viažu na tradície. Obývajú väčšinou mestá Ich hodnoty sú: snaha byť užitočný, čestnosť, vzdelanie

Tab. 3  
Aktivisti

			Vysoké vzdelanie za cenu uskromnenia			spolu
			nevýznamný	neutrálny	významný	
Zážitky v živote	neodpovedal	početnosť	0	4	1	5
		%	0,00 %	80,00 %	20,00 %	100,00 %
	vyhľadávam vzrušenie	početnosť	3	15	79	97
		%	3,10 %	15,50 %	81,40 %	100,00 %
	nevyhľadávam vzrušenie	početnosť	4	15	33	52
		%	7,70 %	28,80 %	63,50 %	100,00 %
spolu	početnosť	7	34	113	154	
	%	4,50 %	22,10 %	73,40 %	100,00 %	

33 (63,5 %) respondentov, ktorí nevyhľadávajú vzrušenie v živote z celkového počtu 52, považuje za významné dosiahnuť vysoké vzdelanie aj za cenu dočasného uskromnenia. Rovnaký cieľ má aj 79 respondentov vyhľadávajúcich vzrušenie v živote. Celkovo je skupina vyhľadávajúca vzrušenie v živote početnejšia ako skupina, ktorá nevyhľadáva vzrušenie v živote.

Tab. 4  
Baviči

			Dôležitý upravený zovňajšok		
			neplatí	platí	spolu
Udržiavanie dobrých vzťahov	nevýznamný	početnosť	0	8	8
		%	0,00 %	100,00 %	100,00 %
	neutrálny	početnosť	0	31	31
		%	0,00 %	100,00 %	100,00 %
	významný	početnosť	10	106	116
		%	8,60 %	91,40 %	100,00 %
spolu	početnosť	10	145	155	
	%	6,50 %	93,50 %	100,00 %	

Respondenti orientovaní na udržiavanie dobrých vzťahov s okolím – 106 (91,4% zo 116 respondentov pripisujúcich význam dobrým vzťahom) respondentov, sa stotožňujú s dôležitosťou upraveného zovňajška. Je pre nich dôležité dobre vyzerať a udržiavať dobré vzťahy s okolím

Tradicionalistov sme charakterizovali ako ľudí orientovaných na tradičné hodnoty, konzervatívne zameraných. Vzdelanie má pre nich vysoký význam, žijú väčšinou na vidieku. Riadia sa náboženskými zásadami. Nevyhľadávajú vzrušujúce zážitky v živote. Ich hodnoty sú: zachovávanie tradícií, vzdelanie, dobrá povesť v okolí.

Tab. 5  
Tradicionalisti

		Vzrušenie v živote				
			neodpovedal	vyhľadávam vzrušenie	nevyhľadávam vzrušenie	spolu
Život podľa náboženských zásad	nevýznamný	početnosť	1	61	6	68
		%	1,50 %	89,70 %	8,80 %	100,00 %
	neutrálny	početnosť	4	21	16	41
		%	9,80 %	51,20 %	39,00 %	100,00 %
	významný	početnosť	0	20	28	48
		%	0,00 %	41,70 %	58,30 %	100,00 %
spolu	početnosť	5	102	50	157	
	%	3,20 %	65,00 %	31,80 %	100,00 %	

28 (58,3 %) respondentov považujúcich za významné žiť podľa náboženských zásad nevyhľadáva vzrušenie v živote. Vo väčšej miere nemajú sklony k závažným zmenám v živote, pokiaľ je rozhodnutie na nich. Nevyhľadávajú vzrušujúce zážitky. Zaujímavý je aj fakt, že pre 61 (89,7%) respondentov, ktorí nepovažujú za významný život podľa náboženských zásad, vyhľadáva vzrušenie v živote. V takomto prípade by sme mohli hovoriť o skupine bavičov.

Tab. 6  
Bydlisko tradicionalistov

		Bydlisko			
			vidiek	mesto	spolu
Dodržiavanie tradícií	nevýznamný	početnosť	18	33	51
		%	35,30 %	64,70 %	100,00 %
	neutrálny	početnosť	25	42	67
		%	37,30 %	62,70 %	100,00 %
	významný	početnosť	27	10	37
		%	73,00 %	27,00 %	100,00 %
spolu	početnosť	70	85	155	
	%	45,20 %	54,80 %	100,00 %	

27 (73 %) respondentov považujúcich dodržiavanie tradícií za významné, žije na vidieku. Je zaujímavé si všimnúť skupinu respondentov – 33 (64,7 %) pre ktorých je nevýznamné dodržiavanie tradícií. Títo respondenti žijú v meste. Je evidentné, že respondenti žijúci

na vidieku viac uznávajú a pravdepodobne aktívne udržujú tradície. U respondentov z miest o to nie je veľký záujem. Príčinou by mohol byť život orientovaný na iné, skôr materiálne hodnoty a slabé udržiavanie povedomia mladých ľudí o tradíciách ako takých.

KreatívcoV sme charakterizovali ako intelektuálne zameraných, nevyhľadávajúcich vzrušenie. Nežijú podľa náboženských zásad, respektíve im neprikladajú vysoký význam. Žijú v mestách. Často navštevujú výstavy a kultúrne podujatia, koncerty. Radi robia veci, ktoré ich vnútorne naplňajú. Ich hodnoty sú kreativita, túžba dozvedieť sa nové veci.

Tab. 7

Bydlisko kreatívcoV

		Bydlisko			
		vidiek	mesto	Spolu	
Návštevy divadiel a kultúrnych podujatí	nevýznamný	početnosť	12	11	23
		%	52,20 %	47,80 %	100,00 %
	neutrálny	početnosť	25	25	50
		%	50,00 %	50,00 %	100,00 %
	významný	početnosť	37	50	87
		%	42,50 %	57,50 %	100,00 %
spolu	početnosť	74	86	160	
	%	46,30 %	53,80 %	100,00 %	

50 respondentov (57,5 %) považujúci návštevy divadiel a kultúrnych podujatí za významné žije v mestách. Na vidieku žije 42,5 % z respondentov, ktorí považujú za významné návštevy kultúrnych podujatí. Je však dôležité podotknúť, že medzi respondentmi sa nachádzajú len mladí ľudia a tí majú všeobecne veľký záujem o kultúrne podujatia, či už žijú na vidieku alebo v mestách.

## Segmentácia respondentov podľa postoju ku konzumu

Na základe postojov ku konzumu sme vytvorili nasledovné stereotypizované segmenty konzumentov:

- Hľadači kvality
- Značkoví optimisti
- Racionalisti
- Značkoví pesimisti.

Hľadačov kvality sme charakterizovali ako uprednostňujúcich značkový tovar, kvôli kvalite, ktorú pre nich predstavuje. Neznačkový tovar nepovažujú za dostatočne kvalitný. Pri výbere dbajú na funkčnosť predmetu.

Tab. 8

Hľadači kvality

		Za kvalitu si priplátim			
			nepláť	pláť	spolu
Funkčnosť	nevýznamný	početnosť	0	5	5
		%	0,00 %	100,00 %	100,00 %
	neutrálny	početnosť	0	8	8
		%	0,00 %	100,00 %	100,00 %
	významný	početnosť	11	134	145
		%	7,60 %	92,40 %	100,00 %
spolu	početnosť	11	147	158	
	%	7,00 %	93,00 %	100,00 %	

134 (92,4% z respondentov, ktorí považujú funkčnosť za významnú) respondentov, pre ktorých je funkčnosť objektov spotreby významným ukazovateľom, je ochotných si za kvalitu priplatiť. Hľadači kvality považujú za významnú aj funkčnosť produktu.

Tab. 9

Hľadači kvality II

		Funkčnosť – význam				
			nevýznamný	neutrálny	významný	spolu
Životnosť	nemá vplyv	početnosť	4	4	47	55
		%	7,30 %	7,30 %	85,50 %	100,00 %
	váha vplyvu je silná	početnosť	0	4	34	38
		%	0,00 %	10,50 %	89,50 %	100,00 %
	hlavný ukazovateľ pri výbere	početnosť	1	0	63	64
		%	1,60 %	0,00 %	98,40 %	100,00 %
Spolu	početnosť	5	8	144	157	
	%	3,20 %	5,10 %	91,70 %	100,00 %	

63 respondentov, pre ktorých je hlavným ukazovateľom pri výbere tovaru životnosť, považujú funkčnosť výrobku za významnú. Respondenti uvádzajúci silnú váhu jeho

vplyvu – 34 respondentov, tiež považujú funkčnosť za významný faktor pri výbere tovaru. Takýchto respondentov charakterizuje záujem o funkčnosť, stabilitu dlhú životnosť. Zameriavajú sa najmä na kvalitu produktov ktoré kupujú, preto sme ich nazvali rovnako ako v predchádzajúcom prípade hľadačmi kvality.

Značkových optimistov sme charakterizovali ako ochotných priplatiť si za značkový tovar, presvedčených že značky sú symbolom kvality. Pomocou značkového tovaru sa reprezentujú voči okoliu. Majú pozitívny vzťah k móde, čítajú módne časopisy a navštevujú obchody s módou. Pri tovare zohľadňujú značku a volia už známy produkt, pred neznámym. Respondenti, považujúci za významnú značku produktu, vyjadrujú značkovým tovarom svoje hodnoty.

Tab. 10

Značkoví optimisti

		Značkovým tovarom lepšie vyjadrim aký som			
			neplatí	platí	spolu
Značka	nevýznamný	početnosť	20	0	20
		%	100,00 %	0,00 %	100,00 %
	neutrálny	početnosť	37	14	51
		%	72,50 %	27,50 %	100,00 %
	významný	početnosť	35	46	81
		%	43,20 %	56,80 %	100,00 %
spolu	početnosť	92	60	152	
	%	60,50 %	39,50 %	100,00 %	

46 respondentov považujúcich značku za významný faktor si myslia, že značkovým tovarom lepšie vyjadria akí sú ľudia. Možno konštatovať, že ide opäť o určitý typ konzumenta, ktorý vyjadruje značkovým tovarom svoje hodnoty. Nakupuje značkový tovar, aby lepšie vyjadroval svoje postoje. Značkoví optimisti sú ochotní si za značku priplatiť.

Tab. 11  
Značkoví optimisti II

		Za značku si priplátim			
		neplatí	platí	spolu	
Mám obľúbené značky	neplatí	početnosť	13	9	22
		%	59,10 %	40,90 %	100,00 %
	platí	početnosť	22	106	128
		%	17,20 %	82,80 %	100,00 %
spolu	početnosť	35	115	150	
	%	23,30 %	76,70 %	100,00 %	

106 respondentov (82,8% respondentov, ktorí majú obľúbené značky) majúci obľúbené značky je ochotných si priplatiť za značku. Z tabuľky jednoznačne vyplýva, že táto skupina respondentov má prevahu napríklad oproti respondentom, ktorí nie sú ochotní si za značku priplácať. Sú ochotní si priplácať za značku, preto, že jej veria a zohľadňujú ju pri výbere tovaru. Má pre nich vysoký význam ako súčasť objektov spotreby a spotrebného života.

Racionalisti kupujú značkový tovar, ale nie je pre nich ukazovateľom kvality. Preferujú určitý pomer kvality a ceny. Značkový tovar viac selektujú. Oblečenie musí byť hlavne praktické a pohodlné, nie sú ochotní priplatiť si za značku. Montoussé, Renouard, uvádzajú, že podľa mikroekonómov volia racionálne konajúci spotrebiteľia, ktorí disponujú určitým príjmom, medzi rôznymi kombináciami tovaru, pričom ich cieľom je maximalizácia šťastia ako formy uspokojenia<sup>7</sup>.

Značkoví pesimisti sú naopak charakteristickí nepreferovaním značiek. Nemajú pre nich význam. Predpokladajú, že značkový tovar je predražený a kvalitný je aj neznačkový.

## Záver

V prieskume sme zistili, že respondenti reagujú odlišne na spotrebné podnety, ako je napríklad vplyv designu odlišne v závislosti na bydlisku. Je to spôsobené rôznymi podnetmi a najmä motiváciou, ktorá vedie konzumentov k výberu objektov spotreby. Rovnako by sme sa mohli vyjadriť k prestíži vybraných produktov. Konzumenti z vidieka neprikladajú taký vysoký význam prestíži ako konzumenti v meste.

V otázke dôvery k vopred nepredvídateľným vlastnostiam objektov spotreby sa respondenti správali podľa našich očakávaní. Vo väčšine prípadov dôverujú objektom

<sup>7</sup> Montoussé, Renouard, 2005, s. 149.

spotreby, ktoré nesú hodnotové významy zhodné s hodnotami konzumentov. Sú tak náchylní na kúpu predmetov spotreby nesúcich skôr hodnoty ako samotnú funkciu. Títo konzumenti sa tak stávajú obeťami marketingových ťahov.

Na začiatku prieskumu sme skúmali priradovanie významových obsahov materiál- nym objektom spotreby. Popísali sme len niekoľko vybraných sekcií, aby sme ilustrovali, že respondentom sa vytvárajú asociácie medzi objektmi spotreby a významovým ob- sahom, ktorý im bol ponúknutý. V tomto prípade pre nás nie je dôležitá početnosť, akú nadobudli jednotlivé významy pri jednotlivých objektoch, ale fakt, že si respondenti vytvárajú medzi nimi asociácie.

Počas nášho prieskumu sme si uvedomili zákonitosti fungujúce v oblasti konzumu, či už zo strany konzumentov, alebo napríklad obchodných reťazcov a výrobcov tovarov. Náš systém je závislý na výrobe a spotrebe veľkého množstva tovaru. Väčšieho, než je nevyhnutné pre prežitie Konzumovanie po istom čase prestáva konzumenta naplňať. A tak dochádza k výmene starých objektov spotreby za nové. Vytvára sa určitý kolobeh vyžadujúci rovnaký kolobeh tovaru, ktorý naplňa potreby konzumentov. Dokázali sme, že dnešná spoločnosť je ovplyvnená hodnotami, skrytými v produktoch a službách a podľa zhody s vlastnými potrebami sa na spotrebnom trhu podľa nich riadi a je po- trebné, aby tento fakt poznala aj sociálna pedagogika. Každá naša návšteva obchodných centier sa stáva sondou do významových odkazov a kódov produktov, značiek, ktoré majú ľudia na výber. Chceme tak poukázať na nerozlučiteľný vzťah medzi potrebami konzumenta a ich uspokojovaním prostredníctvom tovarov. Jednotlivé segmenty, kto- ré sme medzi respondentmi vytvorili sa javia v reálnom živote ako aplikovateľné, nie len ako model. Najvýznamnejším typom pre našu štúdiu, reprezentujúcim hľadanie a identifikáciu s hodnotami v spotrebnom správaní je typ značkových optimistov, sto- tožňujúcich sa plne s významovými odkazmi a kódmi. Majetok sa tak mení vo viditeľnú kvalitu bytia.

## Literatúra

- Jakubovská, V. (2009). *Príroda versus kultúra (zamyslenie sa nad ľudskou prirodzenosťou cez optiku S. Freuda)*. In Hájková, E., & Vémolová, R. (Eds.). *XXVII International Colloquium on the Management of Educational Process, aimed at current issues in science, education and creative thinking development: Brno, May 21, 2009* [CD-ROM]. Brno: University of Defence, Faculty of Economics and Management.
- Kotrusová, J. (2002). *Životný trend ako príčina sebadeštrukcie a samovrážd*. In Matulník, J., Mini- chová, M., Vávrová, Z., & Trnavská univerzita (Trnava). *Rodina v ohrození – výzva pre sociálne vedy: Zborník Katedry sociológie Fakulty humanistiky Trnavskej univerzity v Trnave*. Trnava: Fakulta humanistiky Trnavskej univerzity v Trnave.
- Lyko, M. (2007). *Kardinálne čnosti v rodine vo svetle učenia Katolíckej cirkvi, ich misijný a sociálny rozmer: misijná práca*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Montoussé, M., & Renouard, G. (2005). *Přehled sociologie*. Praha: Portál.

Sturken, M., & Cartwright, L. (2009). *Studia vizuální kultury*. Praha: Portál.

Toffler, A. (1991). *Powershift: Knowledge, wealth and violence at the adge of the 21st century*. New York [etc.: Bantam Books.

**Kontakt:**

PhDr. Monika Štrbová, PhD.

PaedDr. PhDr. Denisa Selická, PhD.

Katedra sociológie

Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa

B. Slančíkovej 1, 949 01 Nitra

Slovenská republika

E-mail: dselicka@ukf.sk; mstrbova@ukf.sk

**PaedDr. PhDr. Denisa Selická, PhD.** profesne pôsobí na Katedre sociológie FF UKF v Nitre ako odborná asistentka. Zabezpečuje pedagogické disciplíny: sociológiu výchovy, sociálnu pedagogiku, sociálnu politiku. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa venuje medzigeneračným vzťahom v rómskej rodine. Je autorkou monografií, vysokoškolských učebných textov a vedeckých štúdií. Je členkou sociologickej spoločnosti pri SAV v Bratislave a členkou redakčnej rady časopisu *Mládež a spoločnosť*.

**PhDr. Monika Štrbová, PhD.** profesne pôsobí na Katedre sociológie FF UKF v Nitre, je vedúcou katedry. Zabezpečuje pedagogické disciplíny: sociálnu patológiu, sociológiu rodiny, sociologické teórie. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa venuje medzigeneračným vzťahom v rómskej rodine. Je autorkou monografií, vysokoškolských učebných textov a vedeckých štúdií. Je členkou sociologickej spoločnosti pri SAV v Bratislave a členkou redakčnej rady časopisu *mládež a spoločnosť*.

# „Děláš machry a přitom máš mikinu za dvacku“: socioekonomické antagonismy ve školní třídě

Radek Vorlíček

## Abstrakt

Článek se zabývá sociální stratifikací ve školní třídě a zaznamenává kontext, v němž probíhá inkluze a exkluze těch, kdo jsou vnímáni jako nositelé jiné než dominantní identity, ať už má povahu spíše etnickou nebo sociálně třídní. Speciální pozornost je věnována vzájemné interakci sociodemografických kategorií. Článek je založen na kvalitativním a etnografickém výzkumu.

**Klíčová slova:** interetnické vztahy, sociální interakce, etnicita, socioekonomický status, romský žák, základní škola.

## “You’re Bragging Here While Having a Sweatshirt for Twenty Bucks”: Socioeconomic Antagonisms in a School Class

### Abstract

In this article, I examine the process of social stratification in the school class, and record the context in which the inclusion or exclusion of those who are seen as the bearers of an identity other than the group dominant identity takes place, and whether it has the

character of ethnic or social class. Special attention is paid to the interrelations among various sociodemographic categories. The article raises complex questions about the social inclusion and exclusion dynamics in educational settings. The article is based on qualitative inductive and ethnographic fieldwork. Ethnographic observations play a key role in this fieldwork.

**Keywords:** interethnic relationship, social interaction, ethnicity, socioeconomic status, Roma pupil, elementary school.

## Úvod

Tento článek se zabývá sociální dynamikou marginality a dominance v základní škole, která se nachází v Kraji Vysočina. Popisuji v něm proces sociální stratifikace ve školní třídě a zaznamenávám kontext, v němž probíhá inkluze a exkluze těch, kdo jsou vnímáni jako nositelé jiné než dominantní identity, ať už má povahu spíše etnickou nebo sociálně třídní. Pozornost věnuji zejména socioekonomickému statusu, který se významnou měrou uplatňuje při diferenciaci školního kolektivu.

Terénní výzkum probíhal v Základní škole Antonína Jaroslava Puchmajera, která se nachází v Ořechovci, jenž má přes 40 000 obyvatel.<sup>1</sup> Škola v minulosti získala nálepku zvláštní školy. V posledních letech má ale velmi dobré renomé a nálepky se postupně zbavila. Zvyšující se prestiž školy se odráží i ve zvýšeném počtu žáků. Ve školním roce 2014/2015 ji navštěvuje 210 žáků, což je o 40% více než v roce 2010/2011. *Pedagogický sbor tvoří 30 učitelů: pedagogové pro základní vzdělávání a speciální vzdělávání, asistenti pedagoga pro žáky se zdravotním postižením a žáky se sociálním znevýhodněním a pomocný pedagog pro volnočasové aktivity.*

Vedení školy společně s učitelským sborem do velké míry podporuje myšlenku inkluzivního vzdělávání a odmítá separační tendence vzdělávacího systému. *Škola věří v ideály inkluzivního vzdělávání (viz např. Tannenbergerová 2016). Z vyjádření ředitelky vyplývá, že škola zastává názor, který je blízký tvrzení Bootha a Ainscowa (2007: 7): „Inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.“* Tomu odpovídá prostředí základní školy i složení žáků, které se podobá skutečnému složení společnosti. Školu navštěvují žáci se zdravotním postižením, lehkým mentálním postižením, sociálním znevýhodněním, žáci mimořádně nadaní i žáci, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem a odchodem ze systému vzdělávání. V rámci svých možností se škola snaží vzdělávat tyto žáky společně s ostatními žáky školy a zapojit je do všech školních i mimoškolních aktivit. Menší část žáků navštěvuje speciální třídy pro žáky se speciálními potřebami, řídicí se výukou dle školního vzdělávacího programu pro základní školu speciální, a třídy, určené pro žáky se zdravotním a kombinovaným postižením.

<sup>1</sup> Názvy jsou fiktivní – bude zdůvodněno dále.

## 1 Metodologie výzkumného šetření

Výzkum v Základní škole Antonína Jaroslava Puchmajera byl součástí dlouhodobého a širšího výzkumného projektu, který byl realizován v rámci disertační práce (blíže Vorlíček 2016; 2017a; 2017b; 2017c). Disertační práce se zabývá sociální dynamikou a interetnickými vztahy ve školním prostředí. V rámci doktorského studia jsem navštívil dvanáct základních škol v různých českých a slovenských regionech. Terénní výzkum dohromady probíhal deset měsíců. Byl kvalitativního typu a opíral se o metodu polozúčastněného pozorování. Z teoreticko-metodologického hlediska byl ukotven v antropologii vzdělávání a založen na pomezí komparativní studie a výzkumné strategie „*Multi-Sited Ethnography*“, která byla rozpracována Georgem Marcusem v 90. letech 20. století (Marcus 1995, 1998).<sup>2</sup>

Během práce v terénu jsem se maximálně snažil dodržovat standardy ochrany osobnosti těch, s nimiž jsem v terénu spolupracoval (informovanost, anonymita, zodpovědnost, otevřenost, upřímnost, poctivost, důvěryhodnost získaných informací, ochrana důvěrné komunikace, dodržení závazků, nezneužití výsledků). Název školy a lokality je přejmenován. Identita dětí i učitelů byla chráněna během výzkumu i po jeho skončení. Z důvodu zvýšené ochrany identity školy otevřeně nepřiznávám všechna specifika školy i lokality a dokonce některé (méně podstatné) detaily záměrně pozměňuji natolik, aby školu a lokalitu téměř nebylo možné odhalit.

## 2 Třídní konflikt a antagonistické vztahy

*„Chápání jiných (...) je hluboce propojeno s tím, jak chápeme sama sebe“* (Fay 2002: 271).

*Pocit „my“ záleží především na druhých, ať již „je“ vytváříme „my“, abychom posílili naši vnitřní soudržnost, či to jsou „oni“, kdo vytváří „nás“* (Eriksen 2007: 149).

Čtvrtou třídu Základní školy Antonína Jaroslava Puchmajera navštěvuje sedm chlapců a osm dívek. Dva chlapci a dvě dívky jsou svými spolužáky i učiteli považováni za romské. V této třídě lze u dětí zaznamenat obrovské rozdíly v socioekonomickém kapitálu. Projevují se v oblečení, školní výbavě, pomůckách i hračkách. Jsou dokonce tak velké, že se například třídní učitelka úmyslně vyhýbá jakékoliv diskuzi týkající se vánočních dáreků. Zatímco některé děti dostaly obyčejnou výbavu do školy či levné oble-

<sup>2</sup> Antropologie vzdělávání se specializuje na vzdělávání, socializaci, vzdělávací instituce a jejich sociokulturní kontext. Mezi její oblíbená témata patří například reprodukce sociálních nerovností, ideologie vzdělávání, interkulturní vzdělávání a soužití, studium školního prostředí, proměny a reformy vzdělávání, sociální a interetnické vztahy, otázka kulturní akvizice, sociální inkluze apod. Mezi zakladatele antropologie vzdělávání patří George Spindler a Louise Spindler (Spindler 2000, 1963, 1974), Dell Hymes (1980; Hymes, Courtney, Vera 1972), Margaret Mead (1972) a další. V současné době stále probíhá konstituce a rozvoj antropologie vzdělávání. Svědčí o tom kniha, nazvaná „A Companion to the Anthropology of Education“ (Levinson, Pollock 2011), kde padesát šest odborníků pomáhá definovat a redefinovat tuto subdisciplínu sociální antropologie.

čení, jiné se chlubil notebookem cenově přesahující průměrný měsíční příjem, drahým mobilním telefonem či značkovým oblečením. Podobné socioekonomické rozdíly se projevovaly i při cvičení z českého jazyka, ve kterém žáci měli napsat dopis pomyslennému džinovi, aby jim splnil tři přání. Zatímco někteří žáci si přáli dvoupatrový penál, fotbalový míč, nebo nanejvýš nový školní batoh, movitější žáci si přáli dárky o kategorii dražší.

Výuka matematiky a českého jazyka probíhá pro některé děti ze třídy individuálně. Znamená to, že přechází do jiné učebny a jsou vedeni jiným pedagogem. V době mého výzkumu se individuální výuka z českého jazyka týkala dvou romských žáků a v individuální výuce matematiky k nim přibyl ještě jeden chlapec.

Výsledky výzkumu z počátku naznačovaly, že se jedná na jedné straně o školní mechanismus, který pomáhá udržet vzdělanostně méně úspěšné žáky v hlavním vzdělávacím proudu, na druhé straně o opatření, ve kterém se projevuje, že inkluze jde ruku v ruce s exkluzí. Snaha inkludivovat v oblasti školní úspěšnosti může částečně podporovat exkluzi sociální. Snaha zlepšit školní úspěšnost žáků tím, že se jim bude druhý učitel individuálně věnovat o hodinu matematiky a českého jazyka v jiné učebně, vede k ustanovení zvláštní skupiny v kolektivu dětí a k jejímu mírnému sociálnímu vyčleňování.<sup>3</sup>

Postupující výzkum však výše zmíněné počáteční úvahy nepotvrdil. Individuální vyučování, realizované v odlišné učebně, nemělo významný vliv na tvorbu sociálních skupin ve školním kolektivu a neovlivňovalo proces vymezování symbolických hranic mezi dětmi. Mnohem důležitější bylo rozdělování kolektivu, podmiňované vzájemným vlivem genderu, etnicity a třídy (socioekonomického statusu).<sup>4</sup>

Z dlouhodobého pozorování každodenních sociálních interakcí v pozorované třídě vyplývá, že se kolektiv dělí do tří větších sociálních skupin:

1. skupina: „Bohatí“ – šest chlapců, mezi nimiž je jeden Rom.
2. skupina: „Dívky“ – šest dívek.
3. skupina: „Chudí Romové“ – tři Romové (dvě romské dívky a jeden romský chlapec).

Z rozdělení žáků do tří skupin vyplývá, že se Romové nacházejí ve dvou skupinách, v první a ve třetí. Ve třídě tedy nevznikla žádná výhradně romská soudržná skupina.

Uvedené dělení se projevovalo ve všech sférách školního života. Bylo zaznamatelné jak o přestávkách, tak o vyučovacích hodinách – viz rozmístění žáků v níže uvedeném záznamu z terénního deníku:

*Během čtení učitelka oznamuje žákům, že si zahrají na detektiva. Za tímto účelem požádá žáky, aby vstali ze svých lavic a přišli dopředu k tabuli.*

*Žáci reagují na pokyn učitelky a vyráží směrem k tabuli. Už cestou se začínají sdružovat do třech známých skupin.*

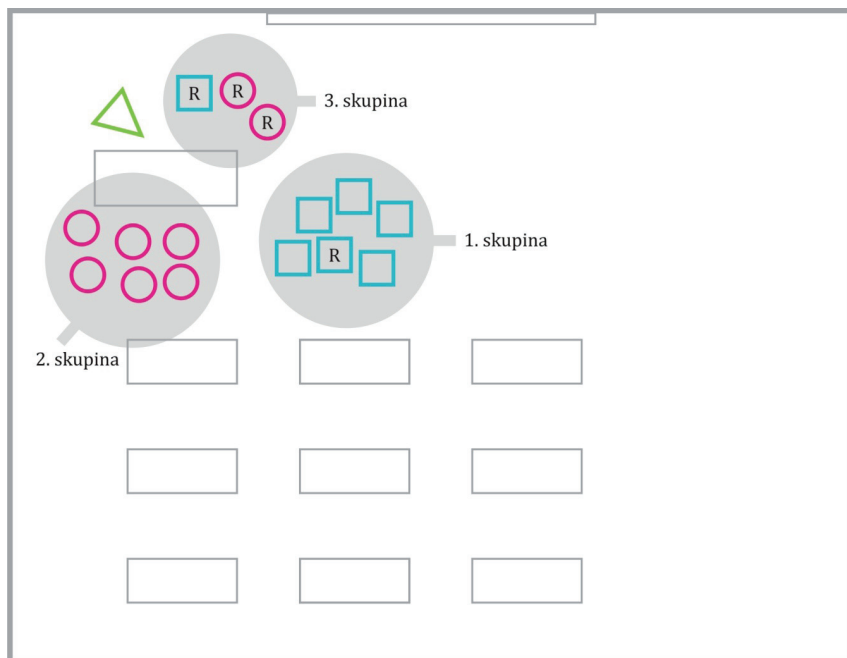
*Tento proces se dovršuje před tabulí (viz níže zobrazený obrázek).*

<sup>3</sup> K tématu školní úspěšnosti a k její (re)produkci na základní škole viz Vojtíšková (2011).

<sup>4</sup> Pojem třída přehledně vysvětluje Pullmann (2014).

Obr. 1

Tři skupiny ve čtvrté třídě<sup>5</sup>



Učitelka pokračuje ve vysvětlování hry: „Děti, správný detektiv musí mít dobrou paměť. Já vám ukážu několik předmětů, které jsem si pro vás připravila. Pak je schovám a vaším úkolem bude si jich co nejvíce zapamatovat a zapsat na papír. Dobře? Rozumíte tomu?“

Učitelka: „Zatím zavřete oči, připravím předměty. Je jich jedenáct (učitelka připravuje jednotlivé předměty).“

Učitelka: „Dobrá, takže otevřete oči a zkuste si je všechny zapamatovat.“

Několik žáků se baví nahlas a učitelka je hned upozorňuje, aby byli zticha: „Ticho, ticho, ticho, nikdo nemluví.“

Učitelka: „Tak teď se vraťte do lavic a pište, co jste si zapamatovali. Poté uděláme statistiku, na co jsme si nevpomněli.“

Učitelka nechává žáky několik minut přemýšlet a pracovat.

Učitelka: „Ještě někdo píše? Abychom stihli i další hry.“

Nikdo se nehlásí.

<sup>5</sup> V grafickém schématu modrý čtverec znázorňuje chlapce, červený kruh dívky a zelený trojúhelník pedagogy.

*Učitelka: „Tak stop, jdeme na to, jo? Já budu předměty postupně odkrývat, a kdo je bude mít, tak si je odškrtně.“*

*Filip: „Paní učitelko, ještě chvílku.“*

*Učitelka: „Ne Filipe, čas už vypršel. Jdeme na to.“*

*Učitelka: „Takže první předmět – sešit. Kdo má sešit?“*

*Deset žáků se přihlásí.*

*„Proč si tolik z vás zapamatovalo sešit?“*

*Žáci: „Protože byl výraznej a často se s ním setkáváme.“*

*Učitelka: „Výborně. Co dál?“*

*Žáci: „Protože do něj píšeme.“*

*Učitelka: „Vidíte, když se s něčím setkáváte častěji, tak si to snáze zapamatujete (záznam z pozorování, Základní škola Antonína Jaroslava Puchmajera, 20. 1. 2015).“*

Bližší pohled na skupiny prozrazuje, že pro první skupinku je charakteristický vyšší socioekonomický status, prezentovaný oblečením, vybavením a cenově odlišným typem hraček (drahé dotykové mobily Apple iPhone a tablety).<sup>6</sup> První skupina se tak vymezuje vůči ostatním skupinám, zdůrazňuje své mocenské postavení a dokonce sama vybírá faktory, jimiž by se měla hierarchizace školní třídy řídit.<sup>7</sup>

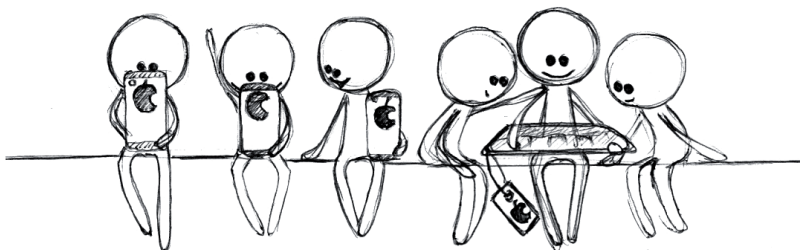
Výzkum ukázal, že první skupinka, charakterizovaná vyšším socioekonomickým statutem, se snaží v rámci školního kolektivu zaujímat vyšší postavení.<sup>8</sup> Žáci této skupiny tráví přestávku většinou tím, že hrají hry na tabletech a dotykových mobilech. Často mezi sebou soutěží, střídají se ve hrách a porovnávají, kdo kolik získal bodů. Těchto soutěží se ale může účastnit vždy jenom člen jejich skupiny, nikdo jiný.

<sup>6</sup> Žáci z první skupiny často posuzovali své spolužáky podle způsobu oblékání (viz níže uvedený příklad, kdy Mirek kritizuje Františka, že má mikinu za dvacku). Oblečení je dětmi vnímáno jako jeden ze znaků vyššího či nižšího socioekonomického statusu.

<sup>7</sup> Obecně lze říci, že v sociální antropologii jsou nejméně čtyři přístupy k sociálnímu konfliktu: „(1) a cultural perspective that focuses on the relationship between conflict and learned, shared, and transmitted systems of symbolic meanings; (2) a perspective that combines interest in conflict from both individual-subjective and group-social perspectives; (3) a perspective that combines interest in both the processes of conflict and the structures that underlie them; and (4) a perspective that incorporates elements of both structure or system and power-conflict theory“ (Sluka 1992: 22).

<sup>8</sup> Z důvodu vyšší přehlednosti občas člením hierarchizaci do několika úrovní, přestože hierarchie tvoří kontinuitu, nepřetržitě na sebe navazující.

Obr. 2  
První skupina



Romský chlapec Mirek se snaží udržet a vylepšit své postavení v rámci první skupiny především tím, že se vymezuje proti Romům ze třetí skupiny. Vymezování probíhá formou posměchu a poukazováním na jejich nižší socioekonomický status.

Mirek tak vyzvedá úlohu socioekonomického statusu a upozaduje roli etnicity. Sám sebe považuje za bohatého a ostatní Romy vnímá a označuje jako chudé spolužáky. Terčem posměchu a urážek se stává zejména romský spolužák František. Mirek často poukazuje především na jeho laciné oblečení: „Děláš machry, že máš takovou mikinu a přitom stála jenom dvacku“ (z vyjádření romského žáka Mirka). Přitom oba společně dochází na individuální vyučování z matematiky a českého jazyka.<sup>9</sup>

Učitelka se svou činností snaží narušovat hranice zavedených sociálních skupin například tím, že pracovní skupinky žáků vytváří jiným způsobem. Například při zeměpisu vytvořila pracovní skupinky po třech. K Radimovi a romskému chlapci Mirkovi, náležejícím obvykle do první skupiny, byl přiřazen romský žák František, patřící obvykle do třetí skupiny.

*Učitelka: „V další skupince bude Radim, Mirek a František.“*

*Radim se zatváří odmítavě.*

*Učitelka si toho všimne a zareaguje: „Radime, co je? Třeba tě František překvapí.“*

*Radim s opovržením dodává: „Ten určitě.“*

*Učitelka: „Radime buď ticho!“*

*Učitelka: „Sedněte si společně do jedné lavice. Františkovi udělejte místo mezi vámi.“*

*Radim: „Ne! Já vedle něj sedět nebudu.“*

*Mirek: „Já vedle něj taky sedět nechci.“*

*František situaci nekomentuje, ale tváří se smutně (záznam z pozorování, Základní škola Antonína Jaroslava Puchmajera, 28. 1. 2015).*

<sup>9</sup> Jarkovská, Lišková, Obrovská (2015) ukazují, jaké strategie využívají viditelně a slyšitelně jiní žáci, aby zapadli do kolektivu (blíže 2015: 92–96).

Děti měly za úkol pracovat ve skupince na zadané téma, které se týkalo modelu země, podnebných pásů a významných rovnoběžek. František byl po celou dobu ze skupinky vyčleňován. Projevoval velkou snahu, aby se do plnění úkolu zapojil. Nicméně Mirek a Radim mu pro takovou spolupráci nedali žádný prostor. Nepouštěli Františka k žádnému úkolu a nenechali ho zpracovat ani jedno zadání. Celý úkol se odehrával pouze v režii Radima a Mirka. Učitelka si toho všimla a pokusila se na to zareagovat:

*Učitelka: „Děti vystřídejte se v těch úkolech.“*

*Učitelka se obrátí přímo na Radima.*

*Učitelka: „Radime, nech nějaký úkol Františkovi. Ať něco udělá on.“*

*Radim: „Ne, já to všechno udělám.“*

*Učitelka přehlíží poznámku Radima a jde blíž k Františkovi.*

*Učitelka: „Františku, kde je Afrika?“*

*František: „Afrika je tady (ukáže na model země).“*

*Mirek: „Pššš (záznam zvuku), buď ticho a nic neříkej (směrem na Františka)“ (záznam z pozorování, Základní škola Antonína Jaroslava Puchmajera, 28. 1. 2015).*

Během vypracovávání zadaného úkolu se zřetelně projevila hranice mezi výše uvedenými skupinami. Zatímco hranice skupiny „Dívky“ (2. skupina) nejsou pevné a stálé, hranice zbylých dvou skupin („Bohatí“ a „Chudí Romové“) jsou uzavřenější a méně propustné. Učitelce se je nepodařilo rozmělnit, protože její vliv na uspořádání skupin byl velmi omezený a ještě závislý na kontextu.

Z výzkumu Základní školy Antonína Jaroslava Puchmajera vyplývá, že sociální pozice žáka v hierarchii školní třídy je podmínována velikostí jeho ekonomického kapitálu. Tento kapitál a s ním spjatý socioekonomický status zřetelně promlouvá do utváření vztahů mezi dětmi jako jeden z hlavních činitelů.

Žáci s nižším socioekonomickým statutem mají tendenci se vzájemně sdružovat. Podobnou tendenci nacházím i u žáků s vyšším socioekonomickým statutem. Žáci s vyšším socioekonomickým statutem k sobě vyhledávají vrstevníky, zaujímající stejné postavení ve společnosti. Ti jsou pro ně více atraktivnější, než děti níže postavené.

Projevuje se zde tzv. *homofilie* (homophily) – „podobnost vede ke kontaktu“ (Šafr 2008: 27).<sup>10</sup> Princip homofilie je charakterizován anglickým příslovím: „birds of a feather flock together“ neboli „vrána k vráně sedá“.<sup>11</sup> „Lidé sdílející podobnou sociální pozici, z hlediska vertikálních nerovností jde o status či třídu, mají vyšší pravděpodobnost, že se budou navzájem potkávat a sdružovat. (...) Princip tak významně napomáhá

<sup>10</sup> Mechanismus homophily je také někdy nazýván jako princip diferencovaného sdružování (Šafr 2008: 29).

<sup>11</sup> O tomto principu v knize „*The Ordeal of Integration*“ pojednává Orlando Patterson (1998), který se odvolává na Caspara Homanse a jeho knihu *The Human Group* (Homans 1950).

reprodukcí nerovnosti: znevýhodnění mají tendenci sdružovat se se znevýhodněnými, privilegovaní s privilegovanými“ (Šafr 2008: 29).<sup>12</sup>

Na základě svého výzkumu v různých základních školách si uvědomuji, že mezi aktéry nacházející se na podobné sociální pozici ještě nemusí vznikat pocit přátelství či soudržnosti a solidarity (viz Vorlíček 2014). Záleží na kombinaci socioekonomických faktorů, kontextu, situaci a tzv. „agency“ (aktivní aktérství se svou vlastní identitou). Podle mého názoru je důležité sledovat, jak se samotní sociální aktéři snaží uchopit vlastní identitu a jak nahlíží i „pracují“ s informacemi, které se týkají otázky etnicity a socioekonomického statusu.

## Závěr

V Základní škole Antonína Jaroslava Puchmajera dochází k zostřování třídních antagonismů a velké rozdíly ve výši socioekonomického kapitálu vyvolávají napětí uvnitř školního kolektivu. Nejen že v České republice sílí tendence na rozdělování škol pro bohaté a chudé žáky, ale Základní škola Antonína Jaroslava Puchmajera je ukázkou, že toto dělení nastává i uvnitř školy samotné. Kolektiv se rozměňuje do skupin, které se od sebe odlišují zejména velikostí ekonomického kapitálu. Nejvýznamnější roli v utváření školního kolektivu zastává socioekonomický status, zatímco etnicita v této škole ustupuje do pozadí. Z hlediska interetnických vztahů může být zajímavé, že romští žáci v této škole netvoří homogenní skupinu, ale jsou naopak členy odlišných sociálních skupin, mezi nimiž existují významné, málo propustné, socioekonomické a symbolické hranice. Ve školním prostoru se výrazně projevuje princip tzv. homofilie, který je charakterizován příslovím „vrána k vráně sedá“. Žáci s nižším socioekonomickým statutem mají tendenci se vzájemně sdružovat. Podobnou tendenci nacházím i u žáků s vyšším socioekonomickým statutem, kteří k sobě vyhledávají vrstevníky, zaujímající stejné postavení ve společnosti. Ti jsou pro ně více atraktivnější, než děti níže postavené.

Výzkum v této základní škole naznačuje, že inkluze by neměla být jenom o žácích s odlišnými zdravotními či etnickými charakteristikami, ale také o inkluzi chudých a bohatých, respektive o inkluzi žáků s různou výší ekonomického a kulturního kapitálu – sociolog Jan Keller v podobné souvislosti hovoří o přehlížené inkluzi (viz Keller 2016).

<sup>12</sup> V podobném duchu uvažuje i Bourdieu (1998: 13), který tvrdí, že aktéři mají tím víc společného, čím více je podobná výše jejich ekonomického a kulturního kapitálu, a tím méně společného, čím větší je rozdíl mezi uvedenými kapitály.

## Literatura

- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednní*. Praha: Karolinum.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách* [online]. Redakce a produkce výroby pro CSIE Mark Vaughan. Rytmus o. s. Dostupné z: [www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index\\_inkluze.pdf](http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluze.pdf) [cit. 2014-02-15].
- Eriksen, T. H. (2007). *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton.
- Fay, B. (2002). *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Homans, G., C. (1950). *The Human Group*. New York, Harcourt.
- Hymes, D. H. (1972). *Introduction*. In Cazden, C. B., In Hymes, D., & In John, V. P. *Functions of language in the classroom*. New York [etc.]: Teachers College Press.
- Hymes, D. (1980). *Language in education: ethnolinguistic essays*. Center for Applied Linguistics. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Jarkovská, L., Lišková, K., & Obrovská, J. (2015). *Zapadnout a nelížit se, nebo trvat na své jinakosti? Dynamika etnické smíšených kolektivů školních tříd*. In Jarkovská, L. et al. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Keller J. (2016). Přehližená inkluze. *Deník Právo*, 1. března 2016.
- Levinson, B. A., & Pollock, M. (2011). *A companion to the anthropology of education*.
- Levinson, B. A. / Pollock, M.. (2011). *A companion to the anthropology of education*. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24.
- Marcus, G. E. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Mead, M. (1972). *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York: Morrow Quill.
- Patterson, O. (1998). *The Ordeal Of Integration: Progress And Resentment in America's "Racial" Crisis*. Washington, D.C.: Civitas/Counterpoint.
- Pullmann, M. (2014). Třída. In Storchová, L. a kol. *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*. Praha: Scriptorium.
- Sluka, A. Jeffrey. (1992). *The Anthropology of Conflict*. In Nordstrom, C. *The paths to domination, resistance, and terror*. Berkeley u.a: Univ. of California Press.
- Spindler, G. D. (1974). *Education and cultural process: toward an anthropology of education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, G. D. (1963). *Education and culture: anthropological approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, G. D. (2000). *Fifty years of anthropology and education 1950–2000: a Spindler anthology*. Mahwah, N. J., London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Šafr, J. (ed.). (2008). *Sociální distance, interakce, relace a kategorizace: alternativní teoretické perspektivy studia sociální stratifikace*. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, Sociologický ústav.
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* [E-kniha]. Praha: Wolters Kluwer.
- Vorlíček, R. (2014). *Dynamika sociální inkluze a exkluze v rámci výchovně-vzdělávacích institucí*. Diplomová práce. Pardubice: Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta.
- Vorlíček, R. (2016). „Vy jste dole, my nahoře“: Sociální a etnické hranice v základní škole. *Lidé města/Urban People*, 18(3).
- Vorlíček, R. (2017a). „Vyvolení, outsideři a Romové“: Selektce žáků v základní škole s výběrovými třídami. *Slovenský národopis*, 65(1).

- Vorlíček, R. (2017b). „S odlišností se nekarádíme“: sociální exkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. *AntropoWebzin*, 1–2/2017, 21–29.
- Vorlíček, R. (2017c): „Už nechceme chodit do školy společně s romskými dětmi“: segregace v obci a slovenském vzdělávacím systému. *Anthropologia integra*, 8(1), 45–52. <https://doi.org/10.5817/AI2017-1-45>
- Vojtíšková, K. (2011). Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 47(5).

#### Kontakt:

Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D.  
Katedra sociální pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové  
Hradecká 1227, 500 03 Hradec Králové  
E-mail: Vorlicek.r@gmail.com

**Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D.** je absolventem magisterských oborů sociální antropologie a specializace v pedagogice na Univerzitě Pardubice. Titul Ph.D. získal v oboru Integrované studium člověka – Obecná antropologie na Fakultě humanitních studií UK v Praze. Mezi jeho odborné zájmy patří antropologie vzdělávání a antropologie dětství. Zabývá se výzkumem sociální inkluze a exkluze v základních školách, nízkoprahových klubech a sociálně vyloučených lokalitách. Externě vyučuje sociologii na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

MÜNCHHAUSEN, von, Marco. *Nenechte se vyrušit*. Překlad: Kateřina Prešlová. Praha: Portál, 2018, 168 s. ISBN 978-80-262-1323-9.



Neustálé podněty, trvalá dostupnost skrze média či tendence ihned reagovat nám zabraňují v soustředění. V posledních desetiletích se z toho stává významný ekonomický problém – protože schopnost koncentrace je rozhodujícím faktorem úspěchu a efektivity. Kniha Marca von Münchhausena ukazuje, jak žít a pracovat uvědoměle, jak se nenechat vyrušit a jak dosahovat lepších výkonů. Představuje koncentraci jako „dveřníka“ vědomí a klíčový faktor sebeovládání. Popisuje fungování mozku a těla ve vztahu ke koncentraci i to, jaké psychologické faktory této schopnosti napomáhají. Radí, jak zabránit diktátu médií. Varuje před iluzí zvanou multitasking. Pojednává o stavu flow, meditaci, všímavosti, o uplatnění koncentrace při komunikaci či stresu, o lécích podporujících soustředění. Bohatě strukturovaná kniha obsahuje sebezposuzovací test a závěrečný přehled základních tipů, jak zvýšit vlastní soustředěnost.

Dr. Marco von Münchhausen je právník, kouč, konzultant a autor několika německých bestsellerů. Jeho knihy, přednášky a semináře se soustředí na různé aspekty úspěšného a naplněného života. Česky vyšla jeho kniha *Princip barona Prášila* (2012).

# Finančná gramotnosť: Sirény lákajú – Slovensko podlieha. Ako? „Svojským folklórom“.

Zuzana Danišková

## Abstrakt

Finančná gramotnosť sa stala vďaka *Národného štandardu finančnej gramotnosti* povinnou súčasťou základného a stredného vzdelávania, pričom metodiky napomáhajúce učiteľovi exponujú témy v rôznych vyučovacích predmetoch, ktoré sú využiteľné pre realizáciu jej cieľov. Z týchto snáh a značného množstva materiálov by bolo možné usúdiť, že FG nadobúda väčšiu hodnotu ako prierezové témy definované v ŠVP. Na jednej strane je preventívnou módnou vlnou sledujúcou trhliny kapitalizmu, ale aj nástrojom, ktorým vychovávame ekonomicky aktívne subjekty v duchu súčasných neoliberalných trendov. FG má určite aj odporcov, ktorých hlasy však nie sú veľmi hlasné a zároveň v očiach proponentov vnímané aj ako podivné. Bez ohľadu na tábor, v ktorom sa nachádzame, sa snažíme zdôrazniť, že tvorcovia slovenského kurikula (primárneho vzdelávania) nie sú schopní zreflektovať existujúcu skúsenosť (napr. zo susedných Čiech), ktorá ukazuje, že predmety reprezentujúce spoločensko-vedné poznávanie možno sýtiť témami, ktoré napĺňajú ciele FG, pričom ich prítomnosť by nemusela vyznievať umelo ani nadbytočne. Tento model by mohol nielen obohatiť zdedenú tradíciu prvouky a vlastivedy, ale aj zosystematizovať toto vzdelávacie úsilie namiesto toho, ako sa stáva na Slovensku zvykom, predstierať, že sa v škole toto vzdelávanie realizuje.

**Kľúčové slová:** finančná gramotnosť, neoliberalizmus, občianska výchova, prvouka.

## Financial literacy as a Siren for Slovakia

### Abstract

Financial literacy has become a compulsory component of primary and secondary education through the National standard of financial literacy, with methodic helping teachers to expose topics in various subjects that are useful for the realization of its goals. From these efforts and a considerable amount of materials it could be concluded that FG gains more value than the sectional topics defined in state curriculum.

On one hand, it is a preventive fashion wave following the issues of capitalism, but also a tool for educating economically active entities in the spirit of current neoliberal trends. FG certainly has opponents whose voices are not very loud and, at the same time, perceived as strange in the eyes of the its proponents.

Regardless the side we take, we are trying to emphasize that the creators of the Slovak curriculum (primary education) are not able to reflect on existing experience (e.g. from neighboring Czech Republic), which proves that classes representing socio-cognitive learning may be subject to topics, which meet the objectives of FG and their presence may not be artificial or redundant.

This model could be not only enrich the inherited tradition of primary social studies but also to systematize this educational effort instead of pretending this is being implemented, as it is a common to think in Slovakia.

**Key words:** financial literacy, neoliberalism, civic education, primary social studies.

## Úvod

V rôznych učebniciach dejín filozofie sa reprodukuje všeobecný obraz obdobia 20. storočia, pričom zväčša posledná kapitola nesie názov *Postmoderná filozofia*. Študent rozumie ideovému konceptu postmodernizmu cez uchopenie pojmov ako relativita a pluralita názorov, diskurzov, kedy disenzus strieda moderný záujem o dosiahnutie konsenzu. V hlbšej perspektíve sa možno objaví aj zmienka o masovej kultúre a informačnej spoločnosti. Tieto rôzne čiastkové heslá a slogany sa pokúšajú zachytiť charakter postmoderného myslenia, ktoré vždy spochybňovalo, dekonštruovalo, či delegitimizovalo osvietenský pohľad na poznanie či pravdu. Z toho následne vyplýva, že žiadny „diskurz“ nemôže disponovať privilegovaným postavením a ani mocensky nemôže ašpirovať na vodcovskú pozíciu pravdy či poznania. Avšak zdá sa, že sen o konci veľkých príbehov sa nenaplnil. Nielenže sa používanie prívlastku *postmoderný* z akademického slovníku vytráca, ale dostáva aj ideovo „na frak“, pretože mnohé idey postmodernizmu sú „sprivatizované“ (Balon, 2014) a neoliberálna racionalita získala nepredpokladané univerzálne a mocensky vyhranené postavenie v akomkoľvek aspekte reality.

Styčným bodom oboch „ideológií“ bola performativita poznania, avšak postmodernizmus o ňom neuvažoval ako o rovnocennom zdroji pôde a kapitálu. Očami kritickej sociológie je tento stav považovaný za hanebný, naopak prostredie ekonómie a manažmentu túto situáciu víta, dokonca velebí (jednou z možných ilustrácií je rôznorodý tón textu od Balona a Veselého; Balon, 2014; Veselý, 2014). Nie je cieľom tohto textu zodpovedať otázku, či postmodernizmus učinil neoliberalizmu medvediu službu, alebo naopak máme neoliberalizmu ďakovať, že vrátil rôznym inštitúciám ich legitimitu, ale ilustrovať akým spôsobom ekonomická racionalita presakuje aj miesta, ktoré neboli pre ňu pred časom zaujímavé. K takýmto patrí oblasť vzdelávania, na čo už poukázali viacerí autori, pričom my sme zamerali pozornosť na úzky a na prvý pohľad veľmi nevinný vzdelávací projekt súčasnej školy, a tým je projekt finančnej gramotnosti. V texte sa však nebudeme spochybňovať jeho samotnú legitimitu, ale pokúsime sa naznačiť, že spôsob, akým bol do školského prostredia uvedený, je chybný a mĺňajúci sa vzdelávaciemu účinku. Navyše, samotný spôsob vytvárania projektu reprezentuje ekonomickú užitočnosť *par excellence*.

## 1 Dôvody pre finančnú gramotnosť

Od roku 2014 sú súčasťou školských vzdelávacích programov rôzne témy, ktoré súvisia s finančnou gramotnosťou. Samotná finančná gramotnosť nie je prísne definovaná ako prierezová téma, avšak pokyny pre jej implementáciu naznačujú, aby sa s ňou takýmto spôsobom zaobchádzalo („má charakter prierezovej témy“). Ako sme naznačili v úvode, nechceme ma tomto mieste spochybňovať koncept, avšak plne sa stotožňujeme so spôsobom uvažovania, ktorý prezentoval v diskusnom príspevku Najvar (2014), resp. samotná redakcia časopisu *Pedagogická orientace*, v recenzii k príspevku, ktorý bol odpoveďou Najvarovi (Ševčík, 2015). Tento vzdelávací projekt je výrazom utilitarizácie vzdelávania, kedy sa škola nahliada ako výcvikové stredisko, pričom nereflektuje zásadnú vec – a tou je vedomie, že „zdravý“ vzťah k financiám nie je vecou výcviku, ale zrelosti osobnosti a jej kultivácie. Tento aspekt nie je možný čítať zo žiadneho podporného dokumentu, ktorý uzrel svetlo sveta spolu so vzdelávacím projektom finančnej gramotnosti.

Zásadným faktom, ktorý je veľmi prekvapujúci a znepokojivý, je imúnosť finančnej gramotnosti a jej bezproblémové prijatie, nielen akademikmi z oblasti vzdelávania, ale aj samotnými učiteľmi v školskej praxi. Práve úlohou tých prvých by malo byť spochybňovanie legitimacy takého (a akéhokolvek iného) vzdelávacieho projektu, na druhej strane samotní učitelia musia vedieť, koľko sú ešte schopní uniesť – nielen v rovne nárokov kladených na nich samotných (dovzdelávanie, administrácia, implementácia), ale aj nároky na „objem“ kurikula. Je predsa zrejmé, že pridanie nových tém a cieľov, sa musí udiat na úkor tých v súčasnej dobe menej „užitočných“. Domnievame sa, že potenciálne vyslovená kritika z radov jedných aj druhých, by nemusela stáť veľké úsilie,

nakoľko samotné zdôvodnenie potreby modulu finančnej gramotnosti je vo východiskových dokumentoch značne slabé, resp. absentuje úplne. Sumarizáciou zdôvodnení prichádzame k štyrom možným argumentom, pričom slovenské programové dokumenty vyslovujú práve jeden.

Prvým intuitívnym argumentom je charakter spoločnosti, ktorá nás momentálne obklopuje. Pozeráme sa na budúceho občana očami dobrotivého a starostlivého štátu, ktorý ho musí vyzbrojiť proti dravému a nekompromisnému trhu, proti cielene útočiacej reklame a svetu peňazí<sup>1</sup>. Občan bude vystavený týmto dennodenným nástrahám, a preto sa ešte škola musí postarať v minimálnej miere o to, aby bol schopný sa s ním vysporiadať.

Značné sebavedomie prezentuje aj druhé možné zdôvodnenie, avšak nevychádza z ideologicky rovnakého miesta – finančne gramotného občana potrebujeme nie preto, aby štát nemusel sanovať nežiaduci stav napr. pri nevhodne zvolenej pôžičke, ale potrebujeme aktívny subjekt, jedinca autonómneho, podnikavého a seba-podnikavého s individuálnou zodpovednosťou pre povzbudenie ekonomického rastu a prosperity, schopného generovať bohatstvo nielen sebe, ale celej spoločnosti. Prvý argument vychádza skôr z paternalistickej perspektívy, zatiaľ čo druhý zapadá do vzorca súčasnej neoliberalnej racionality, ale ani cez jeden z nich nie modul finančnej gramotnosti ospravedlňovaný, hoci *Národný štandard finančnej gramotnosti* uvádza: „(učebné materiály) budú zdôrazňovať potrebu nárastu počtu ekonomicky úspešných jednotlivcov ako dôležitého prvku hospodárskeho rastu krajiny a napomáhať prepojeniu vzdelávania talentov s víziou ekonomickej úspešnosti jednotlivcov“ (2014, s. 2).

Tretí dôvod, prečo je nutné zaviesť učenie sa byť finančne gramotný do školského kurikula, sú medzinárodné merania. Odhliadnuc od toho, že aj tieto samotné sú výsledkom ekonomickej logiky, ak sú úlohy s touto tematikou súčasťou porovnávacích testov, nemôže naša krajina váhať a tváriť sa, že o tom nevie. Toto výostne pragmatické a sebalegitimizujúce zdôvodnenie nie je v slovenských dokumentoch priznané, ale *Metodika* (jeden z podporných dokumentov) uvádza definíciu finančnej gramotnosti podľa PISA. Najvar (2014) popisuje funkčnosť tohto alibizmu najmä v mediálnej sfére.

Zdôvodnenie, ktoré nachádzame v základnom dokumente Ministerstva školstva (do dnešného dátumu existuje už v dvoch verziách, 1.0 a 1.1)<sup>2</sup>, znie veľmi prasto: „vláda považuje výchovu a vzdelávanie slovenskej spoločnosti za základný prostriedok jej ďalšieho rozvoja a rozhodujúcu podmienku jej úspešného adaptovania sa v integrovanom európskom priestore. Výchova a vzdelávanie sa bude rozvíjať v duchu moderných a svetových trendov“ (NŠFG, 2014, s. 4). Toto zdôvodnenie nemusí byť nutne sytené ideologicky, ani pragmaticky, ale rozhodne konštatuje, že Slovenská republika neostane pozadu, čím rozhodne ukazuje, ako ľahko podlieha lákavým sirénam bez nutného

<sup>1</sup> Kauza s nebankovými subjektami je na Slovensku už staršieho dáta, ale spomienky na ňu sú živé, najmä u tých, ktorých sa bytostne dotkla.

<sup>2</sup> Národný štandard finančnej gramotnosti, v citáciách už len NŠFG

odstupu a aspoň čiastočného vyhodnotenia. Ak sa vrátíme ku konštatovaniu o nenáročnosti kritického stanoviska, tak je zrejmé, že konštruovanie protiargumentov v tomto prípade je oveľa jednoduchšie, ako tých, ktoré by museli podryť ideologické základy.

## 2 Samotný projekt a možné námietky

Základným dokumentom, ktorým Vláda Slovenskej republiky etablovala finančné vzdelávanie na základných a stredných školách, je už spomínaný *Národný štandard finančnej gramotnosti*<sup>3</sup>. Tento dokument sa stal záväzným pre všetky základné a stredné školy (vrátane napr. konzervatórií), pričom podpora rozvoja finančnej gramotnosti musí byť začlenená do vzdelávania plošne.

*Finančná gramotnosť* je tu definovaná ako „schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti“ (NŠFG, 2014, s. 4) a má ústíť do trinástich cieľov/schopností, pričom iba v jednej z formulácií nevystupujú rôzne varianty pojmu financie (efektívne používať finančné služby vs orientovať sa v problematike ochrany práv spotrebiteľa a byť schopný tieto práva uplatňovať).

Okrem charakteristiky samotného pojmu a cieľov vzdelávania vymedzuje *Štandard* sedem tém<sup>4</sup>, pričom pre každú z nich je vymedzená celková kompetencia, ďalej rozpracovaná do čiastkových kompetencií a tie sú ešte rozdrobené do troch možných úrovní (číselná postupnosť reprezentuje tri rôzne stupne vzdelávania).

Okrem tohto dokumentu máme k dispozícii ďalšie podporné materiály<sup>5</sup>. V prvom rade je to *Metodika pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných a stredných škôl*. Táto pomôcka má zefektívniť prácu

<sup>3</sup> Menovanie vlády ako aktéra nie je náhodné – podobne ako komentuje českú realitu Najvar (2014), aj v našej krajine nevzniká tento projekt pod dikciou špecializovaného orgánu pre oblasť vzdelávania, ale ako výsledok spolupráce vlády, ministerstva financií a následne logicky aj školstva.

<sup>4</sup> *Človek vo sfére peňazí* – Posúdenie významu trvalých životných hodnôt, zväzanie vplyvu peňazí na ich zachovávanie a na základe toho vybratie a stanovenie životných priorít a východísk zabezpečenia životných potrieb; *Finančná zodpovednosť a prijímanie rozhodnutí* – Používanie spoľahlivých informácií a rozhodovacích procesov v osobných financiách; *Zabezpečenie peňazí pre uspokojovanie životných potrieb – príjem a práca* – Porozumenie a orientovanie sa v zabezpečovaní životných potrieb jednotlivca a rodiny. Vyhodnotenie vzťahu práce a osobného príjmu; *Plánovanie a hospodárenie s peniazmi* – Organizovanie osobných financií a používanie rozpočtu na riadenie hotovosti; *Úver a dlh* – Udržanie výhodnosti, požičiavanie za priaznivých podmienok a zvládanie dlhu; *Sporenie a investovanie* – Aplikácia rôznych investičných stratégií, ktoré sú v súlade s osobnými cieľmi; *Riadenie rizika a poistenie* – Používanie primeraných stratégií riadenia rizík.

<sup>5</sup> Na internetovej stránke ministerstva školstva je taktiež zverejnený zoznam odkazov na ďalšie informačné zdroje (prevádzkovateľmi sú štátne inštitúcie, súkromné, ako aj občianske združenia), štátny pedagogický ústav podobne ponúka niekoľko doplnkových materiálov (napr. publikáciu Ako funguje poisťovníctvo od Slovenskej asociácie poisťovní) a odkazy internetových zdrojov. Samotný štandard odporúča portál finančnej gramotnosti, ktorý vytvorila medzirezortná expertná skupina, pričom internetová stránka sa nachádza na portáli ministerstva financií.

učiteľov, ktorí musia zapracovať témy do vyučovacieho procesu cez jednotlivé vyučovacie predmety, blokové celky, špecifickým kurzom alebo aj samostatným predmetom, pričom samostatné krúžky nie sú postačujúce. Škola môže vytvoriť aj koordinátora pre finančné vzdelávanie, ktorý zabezpečuje vzdelávanie učiteľov, ale koordinuje aj samotnú aplikáciu do výučby<sup>6</sup>.

Táto pomôcka však pôsobí značne komicky. Okrem deklaratívnych a vzletných vyjadrení<sup>7</sup> príručka na piatich stranách vymenúva len vyučovacie predmety v jednotlivých ročníkoch a k nim priradzuje akési heslá, ktoré vieme potenciálne využiť pre ciele finančného vzdelávania. Táto forma nie je pre učiteľa žiaľ nápomocná nielen preto, že „heslá“ variujú od obsahových štandardov cez tematické celky (pričom Metodika nereaguje na zmeny v kurikule, pretože aktuálne existujú vzdelávacie štandardy bez tematických celkov a ani na zmeny v učebných plánoch, pretože napr. Vlastiveda už nie je prítomná v druhom ročníku<sup>8</sup>, ale metodika ju tam zmieňuje), ale najmä preto, že takejto domnejšej obsahovej analýze jednotlivých predmetov, je schopný každý učiteľ poznajúc svoj predmet s minimálnym časovým a odborným úsilím. Pre ilustráciu uvádzame dva príklady (Matematiku a zmienenú Vlastivedu):

## 2. ročník:

- Matematika – Sčítanie a odčítanie prirodzených čísel v obore do 100.
- Vlastiveda – Rodina, Obec.

Okrem toho, že táto časť *Metodiky* nie je podľa nás učiteľovi nápomocná, exponovanie rôznych tém v rôznych učebných predmetoch, vyznieva často až bizarne. Rozumieme, že aktéri tohto projektu mu chceli zabezpečiť vážnosť, aby prestúpil čo najviac vyučovacích predmetov, ale usudzujeme, že takáto plošná aplikácia je v konečnom efekte kontraproduktívna. Projekt nestráca kredibilitu nielen amatérsky spracovanou metodikou, ale najmä tým, že sa triešti do parciálneho úsilia viacerých učiteľov, pričom mnohí z nich sa nemusia vnútorne stotožniť s potrebou venovať sa takýmto témam, pretože spojitosť svojho predmetu s finančným vzdelávaním vnímajú ako násilnú (fyzika, chémia, informatika, výtvarná výchova, literatúra). Toto je pre nás prvým silným dôvodom na to, aby sme vyslovili tézu, ktorá zaznieva v názve tohto textu – vyučovanie tém finančného vzdelávania bude vykazované vo všetkých kontrolovaných dokumentoch,

<sup>6</sup> Takáto osoba, dohliadajúca na samotnú realizáciu a jej správnosť, zľahka pripomína dramaturga – „cenzuristu“, ktorý číta scenáre a musí dohliadnuť, aby bola strana vždy vykreslená ako správny aktér diania.

<sup>7</sup> „Pre vzdelávanie je dôležité, aby bola problematika po odbornej stránke správna. Vo finančnom vzdelávaní je preto dôležité disponovať odbornými vedomosťami z oblasti financií. Nevyhnutná je aj schopnosť adekvátne používať základné ekonomické pojmy a vysvetľovať ich s prihliadnutím na jednotlivé vekové kategórie.“ „Výučba je potom prednostne zameraná na získavanie zručností a rozvíjanie stratégií pre život“.)

<sup>8</sup> Ako pedagógovi, ktorý vyučuje v odbore Učiteľstva pre primárne vzdelávanie predmet reprezentujúci v základnej škole Vlastivedu, mi nedá nespomenúť situáciu od roku 2015, kedy je Vlastiveda prítomná len v 3. a 4. ročníku, hoci učebnice máme stále tri (2., 3. a 4. ročník) a nemáme žiadne metodické príručky. Je finančné vzdelávanie viac ako etablovaný učebný predmet, keď sa mu venuje toľko úsilia a pozornosti?

avšak jeho reálna výučba sa bude len predstierať. Pre ilustráciu násilnosti tém uvádzame dva príklady gymnaziálnych učebných predmetov:

- Fyzika – Energia okolo nás.
- Chémia – Chemické reakcie, chemické rovnice; Kvalita života a zdravie.

Komickosťou, bizarnosťou a amatérizmom častujeme aj poslednú časť metodiky, ktorá sa venuje metódam a formám práce. Táto kapitola má byť učiteľovi nápomocná v didaktickom priestore, kedy sa rozhoduje akými nástrojmi sprostredkuje dané učivo čo najefektívnejšie. O význame didaktiky a didaktických postupoch sa v dnešnom pedagogickom svete diskutuje asi najintenzívnejšie od doby vzniku pedagogiky, pretože sa mnohí domnievajú, že vyučovanie týmto trpí zrejme najviac. Opäť však ostávame ukotvený v slovenskom „folklore“, kedy je naša didaktika redukovaná na poznanie metód a zásad. Tretia kapitola metodiky bezvýznamne reprodukuje tieto základné poznatky, s ktorými sa stretol každý učiteľ už niekoľkokrát nielen absolvovaním všeobecnej didaktiky, ale aj príslušných odborových didaktík alebo participáciou v rôznych kurzoch kontinuálneho vzdelávania. Informácia o tom, že poznáme heuristické alebo situačné metódy, didaktické hry, kooperatívne učenie, či poučenie o tom, že žiaci by mali byť na hodinách aktívni a tie by mali byť dynamické, predsa nezaručí, že učiteľ bude toto poznanie aktívne v praxi využívať. Navyše, ak máme didakticky nezručného učiteľa v svojom vyučovacom predmete, je utopické očakávať, že zrazu bude činný práve pri témach finančnej gramotnosti.

Naším druhým a silnejším dôvodom pre vyslovenie tézy o tom, že sa budú vyučovacie ciele finančnej gramotnosti viac predstierať, ako reálne realizovať, je problém odbornosti.

*Metodika* obsahuje tri prílohy: prvá napomáha implementovať finančné vzdelávanie učiteľom stredných odborných škôl a konzervatórií a zvyšné dve predstavujú akési skriptá určené pre samo-vzdelávanie. Najskôr máme k dispozícii tzv. *Odborné texty k jednotlivým témam Národného štandardu finančnej gramotnosti verzia 1.1* a poslednou prílohou je *Slovník základným pojmov Národného štandardu finančnej gramotnosti verzia 1.1*.

Dokument *Odborné texty* je stotridsaťpäť stranový súbor, ktorý nielen odporúča zoznam dostupnej študijnej literatúry, ale priamo ponúka odborné ekonomické vedomosti. Slovník, ako je čitateľné z názvu, vysvetľuje viac ako 200 pojmov z oblasti finančnej terminológie. Autori textu síce nie sú uvedení, avšak je zjavné, že nie sú v danej oblasti amatéri, preto nespochybňujeme jeho samotnú odbornosť a presnosť. Sporné sú pre nás dva momenty.

Nie je jednoduché priradiť ekonómiu jednoznačne k exaktným vedám – samotní ekonómovia ju za takúto vedu považujú, avšak očami prírodných vied môže byť vnímaná skôr ako sociálna veda. Nie je bezvýznamné spomenúť aj tento na prvý pohľad nesúvisiaci fakt, pretože bez ohľadu na konečnú súd, do ktorej oblasti ju nakoniec za-

radiť – ekonómia so svojím špecifickým svetom financií rozhodne nie je triviálnym odborom, ktorému je možné porozumieť cez kompilát odborných textov (napr. fenomén inflácie). Ako odborníkom z oblasti pedagogiky nám nemusí záležať na jej osude, ale poznamenávame, že podobnému spôsobu riešenia problému by napr. chémia alebo fyzika rozhodne nečelila. Vyslovujeme prekvapenie, že odborníci, ktorí spolupracovali (a nielen tí) na všetkých podporných dokumentoch neformulujú, resp. v tom čase nevyjadrili obavy, že takýmto rýchlokurzom sa degraduje ich odbor (aj iné sociohumanitné vedy) na sumár ľahko odovzdateľných poznatkov bez nutného dlhoročného štúdia ľubovoľnou osobou.

Druhý moment, ktorý nám v pedagogike musí prekážať, že konzekvencia toho predchádzajúceho. Vyššie sme citovali vzletné vyjadrenia o tom, že vyučovanie je závislé na odbornosti a má pestovať u žiakov najmä zručnosti. Ale toto úsilie stroskotá, pretože učitelia budú disponovať informáciami/vedomosťami z oblasti ekonómie a finančnictva, ale nie poznáním v tejto oblasti. Presne týmto spôsobom vo vzdelávaní vzniká a reprodukuje sa formalizmus, ktorý je v našom školskom prostredí zakorenený pomerne hlboko. Učiteľ umožní nazrieť do sveta svojho odboru vtedy, ak mu rozumie, ak stojí nad ním, je preň zapálený a pohybuje sa v ňom s ľahkosťou. Prečo nútime učiteľa výtvarnej výchovy, ktorý má blízko k umeleckému svetu slobodnej mysle a nekonvenčnosti, hovoriť so žiakmi o konvenčnom svete financií a jednoznačných mantineloch pragmatičnosti? Naopak, učiteľ fyziky uvažujúci exaktne a systematicky, bude finančné vzdelávanie vnímať s podozrením, prípadne s dešpektom, čo žiaci rozhodne vycítia. Argument o medzi-predmetových vzťahoch, alebo modernom integrovanom tematickom vyučovaní neobstojí, pretože nie je možné spájať viaceré svety umelo a nasilu (chémia vs financie), resp. pole prieniku nemôže byť vzhľadom na obmedzený vyučovací čas a priestor nekonečne široké (napr. dizajn mincí a bankoviek na výtvarnej výchove). Vysoká odbornosť poznatkov, ktorými musí učiteľ disponovať a následné riziko ich formálneho odovzdávania predstavujú pre nás silné námietky, na základe ktorých zdôvodňujeme našu tézu o predstieraní po druhé.

### 3 Ako inak?

„Nevzniká z peňazí ctnosť, ale ze ctnosti vznikajú penize a všetky ostatné dobré veci, pro človeka i pro obec“ (Platón, Obrana Sókratova 30d).

Otvorenie sveta ekonómie, má byť súčasťou povinného vzdelávania, pretože predstavuje jeden z aspektov žitej reality človeka. Avšak ekonomické vzdelávanie je v tomto vládnom projekte utilitaristicky zredukované len na klasické funkcie peňazí – na význam výmeny, miery hodnoty a na význam sporiaci. Sociologická funkcia<sup>9</sup>, ako o nej

<sup>9</sup> Simmel uvažuje o tom, že peniaze rozširujú konkrétny priestor ľudskej slobody.

uvažuje Simmel (2011), nestojí v koncepcii projektu za pozornosť. Súhlasíme s Najvarom, že upriamujeme zrak žiakov na financie, ale „oslabujeme priestor pre budovanie ich porozumeniu“ (2014, s. 814). Toto vzdelávanie sa má diať v duchu ekonomickej a hodnotovej socializácie, pretože ekonomicnosť ľudského konania nie výsledkom jednostranného záujmu o najvyšší hmotný zisk, ale je determinovaná tým, na čo je človek zameraný<sup>10</sup> (Etzioni, 1995). Okrem toho, hodnota vecí nie nič subjektívne ani objektívne, ale vzniká z odporu, ktorý kladú dané veci čase, keď sa ich chceme zmocniť, vzniká z námahy a obetí, ktoré je potrebné vynaložiť (Simmel, 2011). Sporenie a dlh sú vecou vôle a zrelosti, ktoré ťažko ovplyvníme tým, že sprostredkujeme žiakovi širokú paletu pôžičiek (napr. americká hypotéka, viď *Slovník*). Hodnotu peňazí nenahliadneme matematickými úlohami, ktoré využívajú kontext obchodu, pretože ich podstata stále ostáva v precvičovaní numerických operácií. Je možné formulovať aj otázku o oprávnenosti a opodstatnenosti takých vyučovacích hodín, na ktorých žiaci porovnávajú výhody ponúkaných telefónnych paušálov alebo sa dozvedajú, čo je SMS banking, čo však presahuje možnosti tohto textu.

Predkladaný projekt nemá záujem na tom, aby žiak porozumel svetu ekonómie. Tento projekt dokladuje, ako sme sa snažili ukázať na viacerých miestach, že ide postupuje plne v línii neoliberalnej racionality, nielen v rovine legitimacy, paradigmy, ale aj praktickou realizáciou: bolo potrebné vytvoriť medzirezortné skupiny, zoskupiť a „ousourcovať“ odborníkov, vygenerovať materiály, školenia, akreditovať kontinuálne vzdelávanie v metodických centrách a vynaložiť tak nemalé prostriedky.

Pričom stačilo využiť a zdokonaľiť to, čo k dispozícii máme.

Na vyšších stupňoch vzdelávania existuje predmet občianska výchova, ktorá je koncentrovaným predmetom a nesie v sebe aj obsahy prináležiace ekonómii. Nebolo by efektívnejšie a zmyslupľnejšie vynaložiť úsilie, aby tento predmet učili kvalifikovaní pedagógovia prichádzajúci z Pedagogických fakúlt (nie absolventi filozofií, sociológii, politológií z Filozofických fakúlt), z odboru občianskej výchovy, ktorí sa s ekonómiou stretli počas štúdia? Posilniť a dohliadnuť na ich štúdium, aby bolo silné nielen v samotnej poznatkovej báze, ale aj v didaktickej rovine, ktorú si tento špecifický predmet vyžaduje? V škole máme vytvorený priestor aj čas (napr. občianska výchova 9. ročníka je z veľkej miery tvorená témami z oblasti ekonómie), ktorý však zahadzujeme a začíname nanovo.

Ak sa pozrieme na primárne vzdelávanie, tak mrháme výnimočnou skúsenosťou a exaktným poznaním českého tímu výskumníkov, ktorý začal ešte v minulom storočí experimentálne overovať ekonomické vzdelávanie detí v tomto špecifickom veku (Jiránek, 1974; Vyskočilová, 2006; Vyskočilová, Morgado, 2000). O spôsobe uvažovania dieťaťa v tomto vývinovom období zďaleka nič netušia odborníci, ktorí spolupracovali na metodickej príručke *Finančná gramotnosť 1 – Metodická príručka pre implementáciu*

<sup>10</sup> Stále má význam Weberova téza o funkčnosti spojenia protestantskej askézy so schopnosťou kumulovať kapitál (Weber, 1998).

*finančnej gramotnosti do vzdelávania na prvom stupni základných škôl* (Hallon, Reiterová, 2014), pretože nereflektujú existenciu špecifického konštruovania ekonomických pojmov a vzťahov u detí tohto veku. Psychológ F. Jiránek a jeho ďalší nasledovníci však neostali len pri experimentálnych overovaniach alebo akademických textoch, ale ich úsilie sa zhmotnilo do konkrétnych učebníc *Prvouky* (Vyskočilová, Machalová, Šebková, 2000; 2003; Vyskočilová et al., 2000), v ktorých je učivo o ekonomických vzťahoch rozpracované širokospektrálne, reflektujúc napr. chápanie sociálnej funkcie peňazí, vzťah medzi výrobou a spotrebou alebo cyklickosť systému obehu peňazí a tovaru<sup>11</sup>. Vytvorili súbor unikátnych úloh, otázok a cvičení, ktoré socializujú dieťa do ekonomického sveta bez toho, aby sme tieto snahy museli čítať očami pragmatickej pedagogiky alebo neliberálnych tlakov na užitočnosť, zamestnanecký výkon či vlastnú schopnosť sebaorganizácie.

Okrem českej skúsenosti máme k dispozícii Xenofónovo (2007) poučenie o tom, že „cnosťou dobrého hospodára je dobre spravovať vlastný majetok“ (s. 35), že hlavnou príčinou chudoby je neschopnosť zachovať mieru a zdržanlivosť alebo, že ľudia nenásytní, chlípni a nezdravo ctižiadostiví sú otrokmi veľmi zlých pánov. Avšak to by sme museli viac veriť tradičným vzdelávacím obsahom a nepodliehať módnym vlnám a vytvárať rýchlo-kvasené projekty, materiály šité horúcou ihlou so stehom prakticky aplikovateľným v bežnom živote.

## Zoznam použitej literatúry

- Balon, J. (2014). Jak se privatizují ideje? Neoliberální režim vědění a jeho přivlastnění postmoderního obrazu světa. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 50(5), 713–734.
- Etzioni, A. (1995). *Morální dimenze ekonomiky*. Praha: Victoria Publishing.
- Hallon, M., & Reiterová, M. (2014). *Finančná gramotnosť 1 – Metodická príručka pre implementáciu finančnej gramotnosti do vzdelávania na prvom stupni základných škôl*. Bratislava: ŠPU.
- Jiránek, F. (1974). *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu*. Praha: Ústav pro učitelské vzdělávání na UK.
- Metodika pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných škôl a stredných škôl*. 2014. Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Najvar, P. (2014). Filipika proti finanční gramotnosti aneb o dvou (ne)souvisejících jevech. *Pedagogická Orientace*, 24(5), 811–817.
- Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1. 1*. 2014. Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Odborné texty k jednotlivým témam Národného štandardu finančnej gramotnosti verzia 1.1*. 2014. Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Platón. (2005). *Euthyfrón: Obrana Sókrata ; Kritón* (5., opr. vyd.). Praha: OIKOYMENH.
- Simmel, G. (2011). *Filosofie peněz*. Praha: Academia.

<sup>11</sup> České dědictví Jiráneka a Vyskočilovej sa stále v učebniciach prvouky zúročuje, v slovenských učebniciach nie je ani náznak.

- Slovník základných pojmov Národného štandardu finančnej gramotnosti verzia 1. 1.* 2014. Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Ševčík, K. (2015). Apologetika finanční gramotnosti. *Pedagogická orientace*, 25(3), 465–471.
- Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 40(4), 433–446.
- Vyskočilová, E., & Morgado, L. (2000). Rozumí české děti ekonomickým pojmům a vztahům podobně jako portugalské děti? *Československá psychologie*, 44(6), 528–538.
- Vyskočilová, E. (2006). Jak naučit děti ekonomickým pojmům a vztahům. In Maňák, J., & Janík, T. (Eds.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, s. 300–308.
- Vyskočilová, E., Machalová, M., & Šebková, A. (2000). *Prvouka pro 1. ročník*. Úvaly: Albra.
- Vyskočilová, E., Machalová, M., & Šebková, A. (2001). *Prvouka pro 2. ročník*. Úvaly: Albra.
- Vyskočilová, E. et al. (2000). *Prvouka pro 3. ročník*. Úvaly: Albra.
- Weber, M. (1998). *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh.

**Kontakt:**

Mgr. Zuzana Danišková, PhD.  
Katedra školskej pedagogiky  
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave  
Priemyselná 4, P. O. BOX 9  
918 43 Trnava

**Mgr. Zuzana Danišková, Ph.D.** je odbornou asistentkou na Katedre školskej pedagogiky PdF TU v Trnave a výkonnou redaktorkou medzinárodného časopisu *Journal of Pedagogy*. Vo svojich prácach sa snaží upozorňovať na nie vždy pozitívny prienik moderných ideológií do oblasti vzdelávania a súbežne revitalizuje význam antickej tradície v širšej optike filozofie výchovy, ktorú aplikuje na rôznorodé témy počnúc občianskym vzdelávaním, archetypom univerzity a končiac profesijnou etikou učiteľa.

# Vnímaná zdatnost učitele anglického jazyka – přehled problematiky

Andrea Macková

## Abstrakt

Následující příspěvek se věnuje problematice vnímané zdatnosti učitelů anglického jazyka, kteří vyučují anglický jazyk jako svůj cizí jazyk, v kontextu sebehodnocení ovládnání jejich úrovně anglického jazyka. Jedná se o učitelovo vnímání vlastních potencialit, které následně ovlivňují jeho konání. V celosvětovém měřítku bylo provedeno několik výzkumů, které použily jako nástroj pro určování vnímané zdatnosti učitele modifikovaný dotazník „The Teacher Sense of Efficacy Scale“ (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), kdy byl brán v potaz fakt, že vyučování i samotné učitelovo sebehodnocení jsou součástí jeho vnímané zdatnosti. Globalizace a celosvětové rozšíření anglického jazyka tak má za následek nárůst počtu učitelů anglického jazyka v posledních dekádách. Díky tomu, že se právě tito učitelé stávají předmětem výzkumů a zájmu aplikované lingvistiky, téma self-efficacy a jejich úrovně sebehodnocení ovládnání anglického jazyka nabývá na své důležitosti.

**Klíčová slova:** Self-efficacy, sebehodnocení úrovně ovládnání anglického jazyka, angličtina jako cizí jazyk, učitel.

## Self-efficacy of English Language Teachers – Survey of the Issue

### Abstract

This study examines the self-efficacy of nonnative English speaking teachers in terms of personal capabilities to teach English as a Foreign Language and their perceived English language proficiency. Several researches have been carried out on a global scale, using a modified version of “The Teacher Sense of Efficacy Scale” (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). The important facts have been taken into consideration, the process of teaching and the teacher’s perceived efficacy are part of their self-efficacy. Globalization and the worldwide expansion of English has resulted in an increase in the number of English language teachers in recent decades. Due to the fact that these teachers are the subject of research and interest in applied linguistics, the topic of self-efficacy and their level of self-reported English proficiency is gaining its importance.

**Key words:** Self-efficacy, self-reported English proficiency, English as a foreign language, teacher.

### Koncept self-efficacy – úvod do problematiky

Počátek výzkumu self-efficacy (SE) u učitelů možno připsat náhodě, kdy pracovníci organizace RAND v Santa Monice zjišťovali, kterému kurikulu čtení daly přednost školy, které navštěvovali žáci minoritních skupin. Do dotazníku v rámci hledání faktorů spojených se zavedením nového kurikula byly zahrnuty také dvě otázky, které zjišťovaly, do jaké míry učitel připisuje svoje úspěchy svým schopnostem (jádro SE) a do jaké míry mimo něj, které nemůže ovlivnit. Tento příběh je popsán v přehledové studii Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoya, 1998<sup>1</sup>. Další výzkum s použitím těchto dvou položek odhalil souvislosti mezi nimi a faktory působení učitele, výsledky učení se žáků, stresem učitele a jinými proměnnými (Majerčíková et al., 2012). Samotný koncept self-efficacy je součástí **sociokognitivní teorie** kanadského sociálního psychologa Alberta Bandury, který je považován za jeho „otce“. Sociokognitivní teorie byla budována a publikována postupně v několika jeho pracích (např. Bandura, 1977; 1982; 1994; 1996; 1997; 2001). Samotná Bandurova teorie využívá tzv. „**triadického modelu**“, ve kterém sehrávají svou úlohu v chování člověka tři důležité prvky – chování člověka, osobnostní vlastnosti člověka, prostředí.

<sup>1</sup> TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., & HOY, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.

V rámci osobnostních vlastností je velká role přisuzována právě self-efficacy. Bandura definuje self-efficacy jako úsudek člověka o svých schopnostech iniciovat činnost a vykonávat ji, přičemž jejím prostřednictvím dosahuje vytyčeného cíle. Pojem SE je v českém jazyce nejčastěji překládán jako „**osobní zdatnost**“ (Mareš, Gavora, 1999) či „**vnímaná osobní zdatnost**“ (Mareš, 1997). Ve vztahu k profesi učitele potom jako „**profesní zdatnost**“ (Majerčíková et al., 2012). Bandura rozvinul svoji teorii osobně vnímané zdatnosti ve dvou pojmech (Bandura, 1996). Jde o přesvědčení o svých vlastních schopnostech vykonávat určitou činnost (self-efficacy) a představu o výsledku (outcome expectancy). Podle Bandury „...lidé, kteří jsou přesvědčeni, že mají silnou self-efficacy, činí, uvažují a cítí se jinak než lidé, kteří si myslí opak. O své budoucnosti nesní, ale formují ji...“ (Bandura, 1997).

Jak uvádí Gavora (2008) byla v rámci těchto pojmů vytvořena dvojice kategorií – **personal teaching efficacy (PTE)**, kdy učitel věří ve své schopnosti ovlivňovat chování a učení žáků a **general teaching efficacy (GTE)**, kdy učitel naopak přikládá význam externím faktorům (schopnosti žáka, vybavení školy, rodinnému prostředí žáka apod.). Tento dvojitý pohled vnímané zdatnosti se prosadil ve zkoumání self-efficacy a tvorbě škálového dotazníku TES autorů Gibson a Dembu (1984)<sup>2</sup> a OSTES (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)<sup>3</sup>.

## 1 Zdroje self-efficacy

Podle Tschannen-Moran et al. (1998) SE učitelů je ve své podstatě cyklickým procesem. Je důležité si uvědomit, že SE jednotlivce vychází ze čtyřech zdrojů: **mastery experience** (autentická zkušenost), **vicarious experience** (zástupná zkušenost), **verbal persuasions** (přesvědčování) a **physiological states** (informace či úsudek o vlastním fyziologickém stavu), (Bandura, 1997). Podle Bandury je nejdůležitějším zdrojem SE právě mastery experience, jelikož pozitivní i negativní autentické zkušenosti mohou ovlivnit schopnost jednotlivce zvládnout jemu uložený úkol. Pokud existuje pozitivní zkušenost z minulosti, bude se cítit kompetentní při zdolávání úkolu v podobné oblasti. Pokud se bude jednat o úkol, se kterým má jedinec negativní zkušenost z minulosti, úroveň SE při řešení bude pravděpodobně nižší (Bandura, 1997). Co se zástupné zkušenosti týká, jednotlivci mohou vykazovat vyšší či nižší úroveň SE skrze zkušenosti jiných osob. Děje se tak díky pozorování a následnému porovnání vlastní kompetence s kompetencí jiných lidí řešících podobnou situaci (Bandura, 1977). Což opět může vést ke zvýšení nebo naopak ke snížení SE. Podobně je tomu v případě tzv. přesvědčování, kdy pozitivní povzbuzení

<sup>2</sup> GIBSON, S., DEMBO, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, roč. 76, č. 4, s. 569–582.

<sup>3</sup> TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

typu „Ty to zvládneš!“ může vést ke zvýšení šance na úspěch, zato věta „...jsem si mohl myslet, že je to pro tebe příliš obtížné...!“ může vést k opačnému efektu. Poslední, a dle Bandury s nejmenším vlivem z výše zmiňovaných zdrojů SE jsou úsudky o vlastním fyziologickém stavu, které doprovází např. skládání zkoušky, vystupování před publikem atd. Může se jednat o pocení, pocity úzkosti či bušení srdce (Bandura, 1977).

## 2 Faktory spojené se self-efficacy učitelů

Výzkumy, které byly uskutečněny v posledních třech desetiletích ukazují, že SE učitele má vliv na výkon studenta a jeho motivaci (Gibson & Dembo, 1984), učitelovu přizpůsobivost k inovacím (Ghaith & Yaghi, 1997; Guskey, 1988), oddanost k učení (Colardarci, 1992), a také na zdatnost řídit třídu a kontrolní strategie (Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk et al., 1990). Důležitou roli v této problematice sehrávají určité faktory, jako např. pohlaví učitele nebo ročníky škol, ve kterých je anglický jazyk vyučován a také počet let praxe učitele (Ghaith & Shaaban, 1999; Podell & Soodak, 1993; Woolfolk & Murphy, 2001). Četné studie potvrzují existenci vztahu mezi SE učitele a jeho praxí, z výzkumů vyplývá, že učitel s vysokou úrovní osobně vnímané zdatnosti věnuje ve svých hodinách více času jiným aktivitám, než je řízení třídy. Učitelé s touto úrovní SE pracují ochotně s problémovými studenty a vynakládají vyšší úsilí ve smyslu používání vhodného učebního materiálu a aktivit, což celkově vede k lepšímu zvládnání jejich učitelské profese a odhodlání učit (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Mills, 2011).

V případě self-efficacy učitelů anglického jazyka se jeví jako velmi důležitý faktor tzv. **English proficiency** (zdatnost anglického jazyka), která utváří základ profesionální vědomí učitelů anglického jazyka, tato jazyková kompetence je považována za nejdůležitější vlastnost dobrého učitele cizího jazyka (Lange, 1990). Pole Doffa (1987)<sup>4</sup> učitelovo sebevědomí ve třídě je podryváno „slabou znalostí anglického jazyka“ („poor command of the English language“). Tento důležitý fakt může ovlivnit učitelovo self-esteem (sebevědomí) a profesionální status učitele, což vede k užívání jednoduchých učebních postupů, tato skutečnost může dále vést ke snižování nároků ze strany učitele na užívání komunikačního přístupu při výuce anglického jazyka.

## 3 Výzkumy self-efficacy učitelů anglického jazyka

Studie zaměřené na kontext výuky cizích jazyků berou na zřetel fakt, že učení a učitelovo sebehodnocení jsou obojí součástí důvěry v sebe sama (Tschannen-Moran & Wool-

<sup>4</sup> DOFF, A. (1987). Training materials as an instrument of methodological change. In R. Bowers (Ed.), *Language Teacher Education: An Integrated Programme for ELT Teacher Training*. ELT Documents 125: 67–71.

folk Hoy, & Hoy, 1998). Přestože čísla výzkumů v oblasti SE v posledních letech narůstají (např. **matematika**, přírodní vědy), jen minimum výzkumů bylo spojeno s výzkumem vnímané SE učitelů anglického jazyka mimo Spojené státy (Chacón, 2005). Tschannen-Moran et al. (2001) tvrdí, že SE učitele je konstruována na bázi osobní znalosti a důvěry v sebe sama, ale také na vlivu kultury a společnosti a očekávání ze strany společnosti a sociálních vztahů. Právě z tohoto faktu plyne důležitost zkoumání vnímání učitelovy kompetence k učení ve smyslu osobních schopností vyučovat angličtinu jako cizí jazyk (Chacón, 2005). Podle Eslami a Fatahi (2008) existuje spojitost mezi praxí učitele a výkony žáků. Podle dalších výzkumů je nezbytné pochopení učitelova vnímání a přesvědčení, protože právě učitelé, kteří se intenzivně podílejí na různých procesech výuky a učení, jsou praktiky výchovných principů a teorií (Jia, Eslami & Burlbaw, 2006).

Celosvětové rozšíření anglického jazyka má za následek fakt, že se počet učitelů anglického za poslední dekády výrazně zvýšil. Díky tomu, že se právě tito učitelé stávají předmětem výzkumů a zájmu aplikované lingvistiky, téma jejich **úrovně ovládnání anglického jazyka** nabývá na důležitosti (Eslami & Rasekh, 2005). Mezi pochybnosti, kterým učitelé anglického jazyka čelí, patří např. vnímání nedostatku sebevědomí, předpojatý přístup ze strany žactva a jiných učitelů díky jejich statusu nerodilého mluvčího, tak jako jejich jazykové potřeby v oblasti angličtiny (Samimy & Brutt-Griffer, 1999). Cevdet Yilmaz (2011)<sup>5</sup> ve svém výzkumu uvádí, že učitelova SE má také značný dopad jak na žákovské dovednosti, tak na učitelovu přizpůsobivost k inovacím v oblasti instrukcí ve třídě či zdatnost řídit třídu. Podle výzkumu Carmen Teresy Chacón (2005)<sup>6</sup> je vnímaná SE v pozitivním vztahu s hodnocením ovládnání anglického jazyka. Také výzkum Cevdeta Yilmaze (2011) potvrdil tento vztah u učitelů anglického jazyka v Turecku. Dále pak výsledky jeho výzkumu indikovaly, že čím více se učitelé cítili zdatní v ovládnání anglického jazyka ve všech čtyřech základních dovednostech (mluvení, poslech, čtení a psaní), tím vyšší míra SE byla pociťována jimi samotnými. Ze studií, uskutečněných ve Venezuele, Iránu a Turecku dále vyplývá, že u učitelů, kteří vyučují angličtinu jako cizí jazyk, převládá zdatnost v používání vyučovacích strategií. Na základě výše zmiňovaných výzkumů byly identifikovány **vlastní hodnocení ovládnání anglického jazyka** (self-reported English proficiency) a **zdatnost používat vyučovací postupy** (instructional strategies) jako dvě důležité proměnné ve výzkumu SE učitelů, kteří vyučují anglický jazyk jako svůj cizí jazyk.

<sup>5</sup> YILMAZ, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. Social behavior and personality, 2011, 39(1), 91–100.

<sup>6</sup> CHACÓN, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. Teaching and Teacher Education 21 (2005) 257–272.

## 4 Metodologie výzkumů self-efficacy učitelů anglického jazyka

Ve většině zahraničních výzkumů byla pro zjišťování SE použita **kvantitativní metoda**, v níž byla jako nástroj aplikována zkrácená modifikovaná verze dotazníku **Ohio State Teacher Efficacy Scale /OSTES** nebo **STES/** (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)<sup>7</sup>. V ní byly identifikovány 3 faktory: 1. **SE pro motivaci žáků** (student engagement), 2. **SE pro používání vyučovacích postupů** (instructional strategies) a 3. **SE pro řízení třídy** (classroom management). Co se týká výzkumu zdatnosti v anglickém jazyce, byl navržen adaptovaný dotazník „**Self-reported English Proficiency**“ pro zjištění sebehodnocení úrovně ovládnání anglického jazyka Chacón (2005)<sup>8</sup>.

V některých dotaznících byla navíc zahrnuta tzv. **background information** (informace o zázemí) – úroveň výuky anglického jazyka na škole (school level) a dále osobní informace o jednotlivých učitelích (pohlaví, věk, úroveň výuky, počet let praxe, frekvence dalšího vzdělávání učitelů, délka pobytu učitele v anglicky mluvících zemích /studijní či pobytové účely/). Tyto charakteristiky byly odvozeny z literatury, ve které jsou popsány vlivy na učitelovo vnímání a praxi (S.-Y. Kim, 2008; Moussu & Llurda, 2008; Nishino, 2012; Rubie-Davies, Flint, & McDonald, 2011).

Výzkum Eslami a Fatahi (2008)<sup>9</sup> byl dále rozšířen o dotazník, který se zaměřil na tvrzení souvisejících s učitelovými **osobně vnímanými pedagogickými strategiemi**.

Pro zjišťování SE učitelů anglického jazyka ve Venezuele (Chacón, 2005) byl pro výzkum navržen nástroj nazvaný **ESTES** (English Teachers' Sense of Efficacy Scale), který sestával z pěti poddotazníků: a) učitelova SE pro motivaci žáků, b) učitelova SE pro řízení třídy, c) učitelova SE pro používání vyučovacích postupů, d) učitelova SE pro sebehodnocení úrovně ovládnání anglického jazyka (English proficiency), e) učitelova SE v pedagogických strategiích k učení angličtiny (komunikačně orientované a gramaticky orientované strategie). Nástroj také zahrnoval demografické charakteristiky učitelů – roky praxe, zkušenosti s dalším vzděláváním a zkušenosti s cestováním nebo studiem v anglicky mluvících zemích.

<sup>7</sup> TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., HOY, W. (1996) Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, roč. 68, č. 2, s. 202–248. ISSN 1935-1046.

<sup>8</sup> CHACÓN, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education* 21 (2005) 257–272.

<sup>9</sup> ESLAMI, Z. R., FATAHI, A. (2008). Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran. *TESL-EJ*, 11 (4).

## 5 Výsledky výzkumů

Analýzou dat zmiňovaných výzkumů byl potvrzen pozitivní vztah mezi učitelovou SE a vnímanou úrovní ovládnutí anglického jazyka. Výsledky ukazují, že čím zdatnější se učitel vnímal v anglickém jazyce (ve 4 základních dovednostech – poslech, čtení, psaní, mluvení), tím byla vyšší jeho SE.

Učitelé většinou shledávali svoji SE ve všech třech faktorech: Pro motivaci žáků, pro používání vyučovacích postupů a pro řízení třídy na spíše vyšší úrovni. Jinými slovy věřili, že mají určitý vliv ve všech třech dimenzích. Co se rovně ovládnutí anglického jazyka týká, nejrozdílnějších výsledků bylo dosaženo v poslechových dovednostech, standardní rozdíly byly dosaženy v mluvení, čtení i psaní. Můžeme také říci, že učitelé, kteří mají vyšší vnímanou úroveň ovládnutí anglického jazyka, dosahují vyšší hladiny motivace žáků.

Tak, jak je uvedeno v Bandurově teorii (1997), SE má vliv na úsilí, které učitel vyvíjí ve třídě. Učitelé s vyšší SE používají složitějších metod, dávají si vyšší cíle jak pro sebe, tak pro studenty. Ghaith a Shaaban (1999)<sup>10</sup> poukazují, že učitelé jsou klíčoví agenti v úspěšné implementaci vzdělávací praxe. Toto zjištění jenom umocňuje důležitost v dalším vzdělávání EFL učitelů, ať už v oblasti dovedností poslechu, mluvení, čtení a psaní, ale také v programech, které jsou zaměřeny na profesionální rozvoj učitelů. Aby byla SE učitelů nadále upevňována a zlepšována, měli by mít tuto možnost dalšího vzdělávání. Pokud je SE učitelů nízká, vede k jejich nižšímu úsilí k motivaci žáků k učení anglického jazyka.

## Závěr

Z výše uvedených výsledků výzkumů je patrná závislost mezi vnímanou úrovní ovládnutí anglického jazyka a úrovní self-efficacy. Čím jistější si učitel připadá v anglickém jazyce, tím složitější metody volí během procesu vyučování. Výzkumy mimo jiné potvrdily existenci určitého nejnižšího prahu úrovně ovládnutí anglického jazyka u učitelů, který je při výuce nezbytný. Projevila se také nutnost v pokračujícím profesionálním vývoji učitele. Další vzdělávání učitelů anglického jazyka je jeví jako nezbytné pro zajištění kvalitní výuky.

Tyto výzkumy mohou posloužit jako inspirace k realizaci podobného výzkumu na území České republiky s cílem zjištění dat nezbytných pro potvrzení či vyvrácení hypotézy, která předpokládá, že „Čím vyšší je úroveň sebehodnocení ovládnutí anglic-

<sup>10</sup> GHAITH, G., SHAABAN, K. (1999). The prospects and problems of the new Lebanese English language curriculum. In F. Ayoub (Ed.), *The new curricula in Lebanon: Evaluative review* (pp. 351–364). Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.

kého jazyka (self-reported English proficiency) učiteľů anglického jazyka, tím vyšší je úroveň jejich SE“.

## Literatura

- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall: Englewoods Cliffs.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional Scales of Perceived Academic efficacy*. Stanford: University of Stanford.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of human development. In Husen, T., & Postlethwaite, T. N. *International encyclopedia of education. 2nd ed.* Oxford: Pergamon Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, roč. 52(1).
- Bandura, A. (2006). A guide for constructing self-efficacy scales. In Pajares, F., & Urdan, T. C. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Conn: IAP – Information Age Pub., Inc.
- Coladarci, T. (1992). Teachers sense of efficacy and commitment toteaching. *Journal of Experimental Education*, 60.
- Doff, A. (1987). Training materials as an instrument of methodological change. In Bowers, R., & British Council. *Language teacher education: An integrated programme for ELT teacher training*. Oxford: Modern English Publications.
- Eslami, Z. R., & Fatahi, A. (March 01, 2008). Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran. *Tesl-ej*, 11(4).
- Ghasemboiland, F., & Hashim, F. B. (November 01, 2013). Teachers' Self-efficacy Beliefs and their English Language Proficiency: A Study of Nonnative EFL Teachers in Selected Language Centers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 103.
- Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2011). Measuring self-efficacy of on service teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*, 5(2).
- Gavora, P., & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť'(self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 22(2).
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (January 01, 1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4).
- Ghaith, G., Shaaban, K. (1999). The Prospects and Problems of the New Lebanese English Language Curriculum. In Ayoub, F. (Ed.). *The New Curricula in Lebanon: Evaluative review*. Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. et al. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>.
- Lange, D., L. (1990). Priority Issues in the Assessment of Communicative Language Abilities. *Foreign Language Annals*. Volume 23, Issue 5.
- Majerčíková, J., et al. (2012). Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (March 01, 1993). Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals. *Journal of Educational Research*, 86(4).
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (January 01, 1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 2, 202–248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (January 01, 2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (January 01, 2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6).
- Woolfolk, Hoy, A. & Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. Teaching Educational Psychology to the Implicit Mind. In Torff, B., Sternberg, R. *Understanding and Teaching the Intuitive Mind*. New York: Routledge.
- Yilmaz, C. (February 01, 2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 39(1).

**Kontakt:**

Mgr. Andrea Macková  
Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně  
Mostní 5139, 760 01 Zlín  
E-mail: amackova@fhs.utb.cz

# Reflexe studentů na míru rozvíjení odborných kompetencí ve vybraných předmětech pregraduální přípravy budoucích učitelů AJ

Ondřej Duda, Josef Nevařil, Václav Řeřicha

## Abstrakt

Článek se zabývá reflexí míry rozvíjení odborných kompetencí ve vybraných předmětech pregraduální přípravy budoucích učitelů anglického jazyka. Cílem výzkumu je srovnání názorů studentů 1. a 2. ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ. K dosažení cíle bylo použito metody nestandardizovaného dotazníku, který byl zaměřen na tři složky oborově-předmětové kompetence: kompetenci komunikativní, lingvistickou a lingvodidaktickou, o kterých je více pojednáno v teoretické části tohoto článku. Praktická část analyzuje výsledky reflexe na míru osvojení dané kompetence ve vztahu k vybraným povinným a povinně volitelným předmětům.

**Klíčová slova:** reflexe, odborné kompetence, lingvistická, lingvodidaktická, komunikativní kompetence.

# Students' reflection on the level of acquisition of specific competences gained in pre-service English language teacher training

## Abstract

This paper concentrates on students' reflection on the level of acquisition of specific competences in their pre-service teacher training. The aim of the research is to compare first-year and second-year master study programme students' opinions. In order to collect data, a non-standardised questionnaire was used. The theoretical part deals with specific competences; namely linguistic, linguodidactic and communicative competences. The practical part concentrates on the analysis of the level of acquisition of the competences students gained in selected compulsory subjects.

**Key words:** reflection, specific competences, linguistic, linguodidactic, communicative competence, pre-service teacher training.

## Úvod

Článek se zabývá reflexí míry rozvíjení odborných kompetencí ve vybraných předmětech pregraduální přípravy. Zmíněná reflexe byla provedena budoucími učiteli anglického jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Pro účel výzkumu byla zvolena klasifikace odborných kompetencí učitele dle Vašutové (in Hanušová, 2005) na následující odborné kompetence: komunikativní kompetence, lingvistická kompetence, sociální a interkulturní kompetence, literární kompetence a lingvodidaktická kompetence. Z celkového výčtu kompetencí byly vybrány a dále zkoumány pouze tři, jmenovitě komunikativní, lingvistická a lingvodidaktická kompetence, jež svou definicí přímo korespondují s vybranými předměty pro tuto studii.

Budoucí učitelé procházející závěrečnou fází pregraduální přípravy by měli průběžně reflektovat svou dosavadní profesní přípravu a její cíle. Rozvíjet schopnosti reflexe a sebe-reflexe již během studií na univerzitě se tedy jeví jako logický postup, který umožní studentům sledovat vlastní pokrok (Harmer, 2012). Studijní program pro budoucí učitele anglického jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci je rozdělen do dvou úrovní na tříleté bakalářské studium a dvouleté navazující magisterské studium, kdy po úspěšném absolvování všech požadovaných kritérií se student stane certifikovaným učitelem anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol.

Cílem studie je srovnání názorů studentů prvního a druhého ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol a analýze sylabů je tak věnován jiný výzkum. Výzkum, vycházející ze struktury dotazníkového

šetření, se zabývá reflexí studentů na míru rozvíjení odborných kompetencí ve vybraných povinných předmětech pregraduální přípravy. Konkrétně se jedná o kompetenci komunikativní, lingvistickou a lingvodidaktickou, které byly osvojeny zmíněnými studenty v rámci pregraduální přípravy. Zde je třeba uvést také jiné autory, jejichž poznatky byly v rámci výzkumu využity. Babická a Nevařil (2003), pocházející ze stejného prostředí pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, provedli výzkum, v němž pracovali se subjektivními názory studentů na zvolený jev. Výsledky tohoto šetření ukazují, že studenti hodnotí jako zvláště přínosné pro svou budoucí pedagogickou praxi především disciplíny, které jsou svým zaměřením méně teoretické a více praktické, např. *Praktický jazyk a Fonetika*. Jako nedostatek je hodnocen fakt, že studium učitelských oborů je na Pedagogické fakultě v mnoha ohledech zaměřeno spíše teoreticky a chybí důraz na aplikaci poznatků do praxe.

## Metody výzkumu

K získání potřebných dat bylo při výzkumu použito metody nestandardizovaného dotazníku, který byl sestaven v souladu s principy formulovanými Gavorou (1996). Dotazník byl předložen ve dvojí formě; dotazník v elektronické formě byl předložen studentům prvního ročníku a kopie v tištěné formě byla předložena studentům druhého ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol. Všechny odpovědi byly shromážděny a dále zpracovány anonymně. Oslovení studenti 1. ročníku již absolvovali první povinnou praxi v edukačním procesu z celkových dvou, které musejí absolvovat v průběhu celého studia. Studenti 2. ročníku již absolvovali obě praxe v době šetření. Jak bylo již zmíněno, autoři článku pracovali výhradně s názory studentů na míru rozvíjení odborných kompetencí ve vybraných povinných předmětech pregraduální přípravy. Autoři článku jsou si tak vědomi skutečnosti, že jakýkoliv druh hodnocení studentů se v takových případech považuje za subjektivní, nezohledňující míru vlastního podceňování či přeceňování.

Dotazník pracoval s názory studentů na míru rozvíjení odborných kompetencí, konkrétně komunikativní, lingvistické a lingvodidaktické kompetence. Otázka byla v dotazníku formulována následovně; *Do jaké míry jste si osvojil/a komunikativní, lingvistickou či lingvodidaktickou kompetenci v následujících předmětech?* Pro zaznamenání hodnocení, čili odpovědi na otázku v dotazníku, byla použita škála 1 až 4, kdy číslo 1 představuje nejvyšší míru významnosti. Studenti měli také možnost nevyjádřit se vůbec a nepřihradit tak hodnocení žádné. Zmíněná škála 1 až 4 je verbálně prezentována jako:

- hodnocení 1; 'určitě ano',
- hodnocení 2; 'spíše ano',
- hodnocení 3; 'spíše ne',
- hodnocení 4; 'určitě ne'

Otázka v dotazníku se zaměřovala na devět povinných a devět povinně volitelných předmětů z bakalářského studijního programu Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání, jenž je předstupněm programu navazujícího, a na čtyři povinné a sedm povinně volitelných předmětů z již zmíněného navazujícího magisterského studijního programu. Studenti volili jedno číslo z uvedené škály 1–4 a přiřadili jej dle svého názoru k dané kompetenci vztahující se ke konkrétnímu předmětu s možností nevyjádřit se vůbec. Pro tento srovnávací výzkum byla zpracována pouze data týkající se povinných předmětů z bakalářského studijního programu. Důvodem je fakt, že povinně volitelné předměty v průběhu bakalářského studia nenavštěvovali všichni oslovení studenti a povinné předměty z navazujícího magisterského studia nebyly prozatím absolvovány všemi oslovenými studenty.

Celkově se šetření zúčastnilo 58 studentů, z nichž 38 bylo v 1. ročníku a 20 bylo v 2. ročníku navazujícího magisterského studijního programu. 37 respondentů z prvního ročníku zaznamenalo své odpovědi ve správném, předem stanoveném formátu. Odpovědi jednoho respondenta nebyly zpracovány ani jinak využity z důvodu nesprávného formátu předložených odpovědí.

## Výsledky výzkumu

Výsledky studie jsou uspořádány dle zkoumaných odborných kompetencí a ročníků studia, ve kterých se respondenti nacházeli v době provedení výzkumu. Jednotlivé odborné kompetence měly být do dotazníku vepisovány pomocí následujících zkratk: K – komunikativní, L – lingvistická a LD – lingvodidaktická kompetence. Samotná data jsou prezentována v procentech vycházejících z počtu studentů přiřazujících danou míru významnosti zkoumaných kompetencí ke konkrétnímu předmětu. Hladina významnosti v procentech byla stanovena na 60 % a více. Respondenti si mohli vybrat a přiřadit jednu, dvě, všechny či žádnou ze zkoumaných odborných kompetencí ke zvolenému povinnému předmětu. Z tohoto důvodu součet hodnot v prezentovaných tabulkách nemusí dávat dohromady 100 % pro jednotlivá hodnocení. Procenta jsou tedy spočítána a prezentována pro každou odbornou kompetenci zvlášť.

### ***Odpoředi studentů 1. ročníku navazujícího magisterského studia***

Dotázaní studenti odpovídali na otázku: *Do jaké míry jste si osvojil/a komunikativní, lingvistickou či lingvodidaktickou kompetenci v následujících předmětech?* následujícím způsobem. Studenti 1. ročníku navazujícího magisterského studia zvolili kompetenci lingvistickou jako osvojenou v největší míře (hodnocení 1 nebo 2) v osmi povinných předmětech z devíti. Dle názorů studentů je nejvýznamnější tato kompetence zastoupena v předmětu *Syntax* (všichni respondenti volili hodnocení 1 nebo 2, z toho 78 % hodnocení 1). Komunikativní kompetence byla dle těchto studentů významně osvo-

jena v pěti z devíti předmětů. Kromě *Praktického jazyka* a obou předmětů *Jazykových dovedností*, na čemž se shodují se studenty 2. ročníku (viz. níže), jsou to také *Fonetika* a *Didaktika*. V těchto pěti předmětech si tato skupina respondentů také určitě nebo spíše osvojila dvě ze tří kompetencí. Detailní výsledky jsou vyobrazeny v tabulce 1 níže:

Tab. 1

Bakalářský studijní program – povinné předměty,

1. ročník navazujícího magisterského studia, hodnocení 1 a 2

Předmět	Komunikativní kompetence			Lingvistická kompetence			Lingvodidaktická kompetence		
	Hodnocení (v %)			Hodnocení (v %)			Hodnocení (v %)		
	1 a 2	1	2	1 a 2	1	2	1 a 2	1	2
Praktický jazyk	97	67	30	86	33	53	22	5	17
Jazykové dovednosti – čtení a psaní	75	50	25	78	39	39	56	23	33
Jazykové dovednosti – akademický styl	70	42	28	89	53	36	28	0	28
Fonetika	67	42	25	83	64	19	44	22	22
Úvod do lingvistiky	33	8	25	88	61	27	33	19	14
Morfologie	47	22	25	86	61	25	33	19	14
Syntax	55	27	28	100	78	22	38	19	19
Lexikologie	59	17	42	86	61	25	38	19	19
Didaktika	64	42	22	47	22	25	83	58	25

U hodnocení 3 a 4 nebylo dosaženo požadované hladiny významnosti 60% a více u žádného předmětu, respektive kompetence, nemohou tedy být významně zohledněny v závěrech této studie. Za zmínku stojí pouze relativně negativní hodnocení u předmětu *Praktický jazyk*, který byl jako spíše nepřínosný pro osvojení lingvodidaktické kompetence volen 47% respondenty.

### **Odovědi studentů 2. ročníku navazujícího magisterského studia**

Studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia označili také lingvistickou kompetenci jako nejvíce rozvinutou (hodnocení 1 nebo 2) v osmi povinných předmětech z devíti. Z tabulky 2 níže lze dále vyčíst, že v sedmi z těchto předmětů studenti volili pro lingvistickou kompetenci převážně hodnocení 1, nejčastěji u předmětu *Fonetika* (80% studentů). Komunikativní kompetence byla dle hodnocení studentů významněji osvojena pouze ve třech předmětech z devíti. Hodnocení 1 bylo nejčastěji studenty přiřazeno této kompetenci v přímém vztahu k předmětu *Praktický jazyk* (85% respon-

dentů). Za povšimnutí stojí také fakt, že předmět *Praktický jazyk* byl jediný studenty hodnocen jako významně rozvíjející dvě kompetence a zároveň polovinou studentů jako spíše rozvíjející i kompetenci zbývající. Dalšími předměty, ve kterých si studenti spíše osvojili více než jednu kompetenci, jsou *Jazykové dovednosti – čtení a psaní* a *Jazykové dovednosti – akademický styl*. Lingvodidaktická kompetence byla dle studentů významně osvojena pouze v předmětu *Didaktika* (90% hodnocení 1 nebo 2). Detailní výsledky pro hodnocení 1 a 2 jsou vyobrazeny v tabulce 2 níže:

Tab. 2

Bakalářský studijní program – povinné předměty,

2. ročník navazujícího magisterského studia, hodnocení 1 a 2

Předmět	Komunikativní kompetence			Lingvistická kompetence			Lingvodidaktická kompetence		
	Hodnocení (v %)			Hodnocení (v %)			Hodnocení (v %)		
	1 a 2	1	2	1 a 2	1	2	1 a 2	1	2
Praktický jazyk	95	85	10	80	60	20	50	0	50
Jazykové dovednosti – čtení a psaní	85	45	40	85	60	25	25	0	25
Jazykové dovednosti – akademický styl	80	30	50	85	55	30	25	0	25
Fonetika	55	30	25	95	80	15	30	10	20
Úvod do lingvistiky	35	10	25	90	60	30	30	10	20
Morfologie	45	20	25	90	65	25	30	15	15
Syntax	55	20	35	95	70	25	35	20	15
Lexikologie	45	25	20	90	65	25	40	5	35
Didaktika	35	5	30	30	5	25	90	60	30

U hodnocení 3 nebylo dosaženo požadované hladiny významnosti 60% a více u žádného předmětu, respektive kompetence. Podobně je tomu u hodnocení 4, které studenti volili zřídka či vůbec se zastoupením v rozmezí 0–20%. Hodnocení 3 a 4 tedy nemohou být významně zohledněny v závěrech této studie.

## Shrnutí výsledků

Z výše uvedených výsledků je patrné, že lingvistická kompetence je na základě názorů studentů obou ročníků v povinných předmětech bakalářského studijního programu osvojena ve významné míře nejčastěji. Předmět *Didaktika* se jeví studentům obou roč-

níků jako jediný přínosný pro osvojení dovedností v rámci lingvodidaktické kompetence (83 % z 1. ročníku a 90 % respondentů z 2. ročníku volilo hodnocení 1 nebo 2). Komunikativní kompetence byla studenty jednoznačně v obou ročnících nejvýznamněji zastoupena jako výchozí z předmětu *Praktický jazyk*.

Dále je na místě zmínit, že studenti k některým předmětům určité kompetence nepřihradili vůbec, či jen v zanedbatelné míře. Tento fenomén je nejvíce patrný v souvislosti s lingvodidaktickou kompetencí, k jejímuž osvojení se studenti kromě *Didaktiky* v ostatních předmětech spíše nevyjadřovali. Podobně se studenti často spíše nevyjádřili, pokud jde o odborné disciplíny a rozvoj komunikativní kompetence (viz tabulka 1 a 2 výše).

## Diskuse

Výsledky šetření ukazují, že studenti a zároveň budoucí učitelé anglického jazyka studující navazující magisterský program *Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol* hodnotí míru rozvíjení vybraných odborných kompetencí v povinných předmětech bakalářského oboru *Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání* pozitivně. Většina studentů 1. i 2. ročníku uvedeného navazujícího programu jsou toho mínění, že absolvované předměty jim dopomohly k rozvíjení vědomostí a dovedností, které jsou důležité pro jejich budoucí povolání.

Z vybraných tří odborných kompetencí, jmenovitě komunikativní, lingvistické a lingvodidaktické kompetence, je podle studentů obou ročníků v průběhu bakalářského studia nejvíce rozvíjena kompetence lingvistická. Celkově se však k hodnocení 1 u zmíněné kompetence v souvislosti s více povinnými předměty přiklonilo více studentů v druhém ročníku než v prvním ročníku. Při porovnání výsledků týkajících se lingvodidaktické kompetence mají studenti prvního ročníku za to, že si kompetenci osvojili ve více předmětech a zároveň také ve větší míře. Dle očekávání se předmět *Didaktika* jeví studentům obou ročníků jako nejvíce přínosný pro rozvíjení lingvodidaktické kompetence. Komunikativní kompetence byla na základě názorů studentů zvolena jako nejvýznamněji osvojena v předmětu *Praktický jazyk*. Celkově studenti obou ročníků přikládali rozvíjení zmíněné kompetence v povinných předmětech bakalářského studia podobnou významnost. Při celkovém srovnání dat z odpovědí studentů obou ročníků je patrné, že názory studentů na míru rozvíjení kompetencí ve vybraných povinných předmětech jsou pozitivní a zkoumaným odborným kompetencím přikládají význam.

Při interpretaci dat je nutné připomenout, že autoři při studii pracovali výhradně s názory oslovených studentů. Výsledky výzkumu tak nepoukazují v žádné míře na vztah sylabů zvolených předmětů a míry osvojení odborných kompetencí z nich vycházející. Pro takovou evaluaci předmětů by musela být použita jiná metoda výzkumu. Autoři

studie si dále uvědomují, že k získání relevantních dat za účelem zevšeobecnění výsledků analýz by bylo třeba pracovat s větším vzorkem dat.

## Závěr

Výsledky předkládaného výzkumu prezentují reflexi budoucích učitelů anglického jazyka na míru osvojení vybraných odborných kompetencí potřebných k vykonávání budoucího povolání učitele anglického jazyka na 2. stupni základních škol, které získali v průběhu absolvování bakalářského studijního programu *Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání*. Názory studentů na průběh studia jsou cenným nástrojem pro evaluaci nejen předmětů, ale i studijních programů. Cílem popisovaného výzkumu bylo zjistit, jaký mají studenti zvoleného programu názor na rozvíjení vybraných odborných kompetencí, konkrétně komunikativní, lingvistické a lingvodidaktické v povinných předmětech v bakalářském studijním programu na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Na základě názorů studentů prvního i druhého ročníku navazujícího magisterského studia *Učitelství anglické jazyka pro 2. stupeň základních škol* je zřejmé, že všechny tři odborné kompetence jsou v průběhu odborné přípravy budoucích učitelů rozvíjeny významně. Při srovnání názorů studentů obou ročníků na míru osvojení těchto kompetencí žádná nevyčnívá, či se nejeví více či méně významně rozvíjená.

*Předkládaný článek byl financován a napsán jako součást projektu IGA\_Pdf\_2016\_008, Sebehodnocení vybraných odborných kompetencí budoucích učitelů anglického jazyka ve vztahu k jejich pregraduální přípravě na univerzitě Palackého v Olomouci.*

## Literatura

- Babická, B. Nevařil, J. (2003). Studijní program Učitelství 2. stupně ZŠ v kombinaci s AJ z pohledu studentů. In Hornová, L. *Studijní programy pro učitelství cizích jazyků na druhém stupni základních škol u nás a v zahraničí*. Olomouc: UP.
- Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Hanušová, S. (2005). *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, England: PEL.

### Kontakt:

Mgr. Ondřej Duda za kolektiv autorů  
Ústav cizích jazyků  
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc  
E-mail: ondrej.duda@upol.cz

**Mgr. Ondřej Duda** je doktorandem na Ústavu školství a sociálních studií na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a současně pracuje jako odborný asistent na Ústavu cizích jazyků Pedagogické fakulty UP. Mezi jeho odborné zájmy mj. patří sociolingvistika a rozvoj profesních kompetencí studentů učitelství a učitelů anglického jazyka.

**Mgr. Josef Nevařil, Ph.D.** pracuje jako odborný asistent na Ústavu cizích jazyků Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Odborně se zaměřuje na rozvoj sociolingvistických schopností a testování a hodnocení v ELT.

**Doc. PhDr. Václav Řeřicha, CSc.** je docentem angličtiny na Univerzitě Palackého v Olomouci. Zaměřením jeho výzkumu a prací jsou kontrastivní česko-anglická studia, interkulturní komunikace a překlad. Od roku 1989 přednášel na univerzitách a vysokých školách na Floridě, Tennessee, Severní Karolíně, na Slovensku, v Rakousku, Lucembursku a Velké Británii. Od roku 2015 je ředitelem Ústavu cizích jazyků Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

# Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví a jejich evaluace v prostředí pedagogické reality

**Michaela Hřivnová**

## **Abstrakt**

Vzdělávací obor Výchova ke zdraví v rámci nižšího sekundárního vzdělávání je koncipován tak, aby u žáků rozvíjel aktivní přístup ke zdraví, podporoval adekvátní životní styl, minimalizoval rizikové chování a formoval zdravotní gramotnost.

Rozhodnutím MŠMT se v roce 2010 započaly připravovat Standardy pro základní vzdělávání, které jsou pro vzdělávací obor Výchova ke zdraví od roku 2015 doporučeným dokumentem MŠMT pro edukační realitu základních škol.

V roce 2015 se uskutečnil pedagogický výzkum s užitím kritériálního didaktického testu sestaveného na principu ilustrativních úloh obsažených ve vzdělávacím standardu. Aktéry výzkumu jsou žáci 9. ročníků základních škol; v rámci čtvrté etapy zpracování výsledků výzkumu soubor čítá 910 žáků. Cílem bylo zjištění úrovně dosaženého/rezultátového kurikula ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví a ověření nastavení minimální úrovně Standardu pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví. Na základě analýzy výsledků didaktického testu lze konstatovat, že průměrná úroveň zvládnutí didaktického testu dosáhla 39% a mezi výsledky dívek a chlapců nebyly prokázány v míře jeho splnění statisticky významné rozdíly. Podprůměrné skóre zvládnutí testu naznačuje nízkou úroveň rezultátového kurikula ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví, a tedy i relativně nízkou úroveň zdravotní gramotnosti žáků. Potvrzena také nebyla predikce kalkulující s minimálním nastavením standardu (resp. ilustrativních úloh v něm obsažených) tak, aby jej zvládlo správně splnit 80% žáků 9. ročníků.

**Klíčová slova:** výchova ke zdraví, Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví, didaktický test, evaluace.

## Standards for elementary education – Health education and its evaluation in an educational setting

### Abstract

The educational field of Health education in the context of lower secondary education is designed to develop an active approach to health, support an adequate lifestyle, minimize risk behaviour and shape health literacy in students.

In 2010, the Ministry of Education decided on the preparation of the Standards for elementary education, which have been recommended by the Ministry since 2015 for the educational field of Health education in elementary schools.

In 2015 an educational research study was conducted using a criterion-referenced achievement test based on illustrative tasks contained in the educational standard. The study involved students of grade nine of elementary schools; in the fourth stage of data processing the sample included 910 students. The objective was to identify the level of achieved/resulting curriculum of the educational field of Health education and to verify the setting of the minimum level of the Standard for elementary education – Health education. An analysis of the results of the achievement test suggested that the average level of achievement in the test was 39% and that there were no statistically significant differences between the results of boys and girls.

In conclusion, the average score achieved in the test suggests a low level of the resulting curriculum in the educational field of Health education and a relatively low level of health literacy in students. Similarly, the prediction of successful achievement by 80% of students in grade nine as the minimum setting of the standard (illustrative tasks contained therein) was not confirmed.

**Key words:** Health Education, Standards for elementary education – Health education, Didactic (Achievement) test, Evaluation.

## 1 Vzdělávací obor Výchova ke zdraví

Výchova ke zdraví je vzdělávacím oborem v rámci nižšího sekundárního vzdělávání zahrnuta ve vzdělávacím rámci Člověk a zdraví dle všech verzí kurikulárního dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Cílem vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví je formativní působení na žáky v oblasti aktivní podpory

zdraví a adekvátního životního stylu, prevence rizikového chování a rozvoje zdravotní gramotnosti. Cíle směřem k dosaženým schopnostem kognitivním, afektivním i psychomotorickým žáků 9. ročníků jsou specifikovány v podobě šestnácti očekávaných výstupů (OV) a vycházejí z učiva definovaného v šesti tematických okruzích (RVP ZV, 2013, s. 76–78; RVP ZV, 2016, s. 93–95). V roce 2013 (RVP ZV, 2013, s. 76) byla do očekávaných výstupů a do učiva zahrnuta „nová“ témata, vztahující se zejména k problematice dopravní výchovy a ochraně člověka za mimořádných událostí (OV 15 a 16). V aktuální verzi RVP ZV (2016, s. 94) jsou nově začleněny vybrané očekávané výstupy definované na tzv. minimální úrovni v rámci podpůrných opatření žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Pojetí výchovy ke zdraví vykazuje vždy multidisciplinární přesah vycházející z řady vědních odvětví (srovnej Fialová, Flemr, Marádová & Mužík, 2014; Hřivnová, 2014, 2016a, 2016b, 2016c; Mužíková, 2010 aj.) s cílenou didaktickou transformací teoretických vstupů do prostředí edukační reality základního vzdělávání.

Teoretická platforma a obsahové zaměření oboru je formováno aktuálními potřebami vedoucími ke zlepšení úrovně zdravotní gramotnosti, která je definována jako „*je schopnost přijímat správná rozhodnutí mající vztah ke zdraví v kontextu každodenního života – doma, ve společnosti, na pracovišti, ve zdravotnických zařízeních, v obchodě i politice. Je to důležitá metoda zvyšující vliv lidí na své vlastní zdraví a posilující jejich schopnost získávat a využívat informace i přejímat a nést svůj osobní podíl odpovědnosti*“ (Holčík, Káňová & Prudil, 2015, s. 59). Ta je v České republice hodnocena u dospělé populace velmi nízkou. Kučera, Pelikán & Šteflová (2016, s. 235) uvádí u téměř 60 % obyvatel ČR nedostatečnou zdravotní gramotnost, v porovnání devíti evropských zemích zaujímá ČR předposlední místo (Kickbusch, Pelikan, Apfel & Tsouros, 2013). Akční plán *Rozvoj zdravotní gramotnosti na období 2015–2020* (2015) vidí jako jednu z prioritních oblastí umožňující jeho naplnění výchovu a vzdělávání. Vzdělávací obor Výchova ke zdraví je utvářen také nadnárodními strategiemi vycházejícími z programů Světové zdravotnické organizace (WHO), zejména *HEALTH 21* (1999) *HEALTH 2020* (2013), které jsou modifikovány pro potřeby ČR jako *Zdraví 21* (2003) a *Zdraví 2020* (2014). Cílem těchto programů je podpořit meziresortně (včetně oblasti výchovy a vzdělávání v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy) aktivity směřující ke zlepšení zdravotního stavu obyvatel.

Časová dotace určená v RVP ZV (2013, s. 2016, s. 140) činí 2 vyučovací hodiny za týden na 4 ročníky (tedy na 6., 7., 8. a 9. ročník), což znamená, že tato dotace neumožňuje kontinuální rozvrstvení obsahové náplně do všech ročníků nižšího sekundárního vzdělávání, pokud ve Školním vzdělávacím programu není časová dotace navýšena z tzv. disponibilních hodin. Hřivnová (2014) uvádí, že přes 50 % základních škol reálně vykazují vyšší časovou dotaci na Výchovu ke zdraví, než je v RVP ZV vymezeno. Nicméně relativně omezený časoprostor pro realizaci Výchovy ke zdraví může být limitujícím faktorem pro komplexní a efektivní naplnění očekávaných výstupů (Fialová et al., 2014, s. 116).

## 2 Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví

Detailní rozpracování cílů (očekávaných výstupů) vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví v podobě indikátorů je obsaženo v dokumentu Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví (2015), což je doporučovaný materiál MŠMT pro prostředí edukační reality druhého stupně základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Genezi vzdělávacích standardů od roku 2010 do roku 2014 detailně popisuje Tupý (2014, s. 100–103). Počátky přípravy vzdělávacích standardů pro Výchovu ke zdraví prezentuje Fialová et al. (2014, s. 54–55). Hřivnová (2016a, 2016b, 2016c) specifikuje aktuální tvorbu, strukturu a poslání dokumentu Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví s tím, že vzdělávací standardy byly vytvořeny v souladu s verzí RVP ZV 2013.

Aktuálně jsou standardy pro základní vzdělávání MŠMT (Standardy, 2015) definovány takto: „*Standardy pro základní vzdělávání představují minimální cílové požadavky na vzdělávání. Standardy vycházejí z očekávaných výstupů vzdělávacích oborů stanovených v RVP ZV. Tyto výstupy dále pomocí indikátorů konkretizují a doplňují o ukázky ilustrativních úloh. Očekávané výstupy vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo na konci 3., 5. a 9. ročníku. Indikátory stanovují minimální úroveň jejich zvládnutí, kterou je třeba dosahovat se všemi žáky na konci 5. ročníku a 9. ročníku. Smyslem standardů je účinně napomáhat především školám a učitelům při naplňování cílů vzdělávání stanovených v RVP ZV.*“

Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví (Fridrichová, Hřivnová, Kubrichtová, Panošová & Tupý, 2015) zahrnují jednu až dvě ilustrativní úlohy umožňující ověření naplnění stanovených indikátorů žáky. Standardy by měly být na tzv. minimální úrovni, tzn., předpokládá se, že zcela správné splnění ilustrativních úloh zvládne minimálně 80 % žáků 9. ročníků. Plošné ověření nastavení minimální úrovně standardu, resp. jeho ilustrativních úloh, při jeho koncipování však nebylo v edukační praxi základních škol ověřeno. Uskutečnilo se, až v rámci níže prezentovaného výzkumu Výstupy výzkumu byly jedním z východisek tvorby doprovodného dokumentu *Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví* (Tupý, Hřivnová & Marádová, 2016). Cílem tohoto dokumentu je vytvořit detailní metodickou platformu pro aplikaci standardů do výchovně-vzdělávacího procesu, specifikovat možné základní postupy při vzdělávání v dané problematice, které vedou k dosažení očekávaných výstupů. Dále představit ilustrativní úlohy k dané problematice na třech úrovních obtížnosti – minimální, optimální, excelentní s uvedením správného řešení ilustrativních úloh i s možnou ukázkou řešení dané úlohy samotným žákem. V neposlední řadě pak předložit metodický komentář k typu úlohy, k obtížnosti úlohy, způsobům řešení, poznatkům ze škol atd. (Tupý, Hřivnová & Marádová, 2016). Tento dokument byl zveřejněn v konečné verzi na Metodickém portálu RVP v lednu roku 2018.

### 3 Cíle a výzkumné předpoklady

Hlavním cílem tohoto sdělení je předložit dílčí výsledky výzkumného projektu *Výzkum úrovně osvojeného kurikula žáky ZŠ ve Výchově ke zdraví*, a to v rámci čtvrté (finální) etapy jejich zpracování. Cílem výzkumu bylo zjistit úroveň rezulátového kurikula u žáků 9. ročníku základní školy v kontextu vytvořených Vzdělávacích standardů Výchovy ke zdraví a analyzovat výsledky vzhledem k minimální úrovni standardů (splnění 80 % žáků 9. tříd základních škol, viz výše).

Dílčím cílem v rámci tohoto příspěvku je:

- Evaluovat nastavení minimální úrovně doporučovaného dokumentu Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví na základě analýzy výsledků výstupního didaktického testu Výchovy ke zdraví, konstruovaném ve shodě s ilustrativními úlohami ve standardech obsaženými, u žáků 9. ročníků základních škol.
- Vyhodnotit splnění didaktického testu žáky s ohledem na pohlaví, a to jak v jeho zcela správném tak průměrném zvládnutí. Na tomto základě analyzovat úroveň dosaženého / rezulátového kurikula žáků 9. ročníků ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví.
- Vyvodit možné závěry a formulovat doporučení vyplývající ze zjištěných skutečností směrem k pedagogické teorii i praxi v rámci vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví.

### 4 Metodologie

*Výzkum úrovně osvojeného kurikula žáky ZŠ ve Výchově ke zdraví* se uskutečnil v rámci projektu Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci *Percepce subjektivního dopadu zdravotního postižení / přítomnosti chronického onemocnění a pojetí zdravotního uvědomění a gramotnosti (IGA\_PdF\_2015\_003)*. Koncepte designu výzkumu, konstrukce výzkumného nástroje a administrace výzkumu se uskutečnili v rámci projektu, stejně jako první tři etapy zpracování získaných dat od aktérů výzkumu. Čtvrtá fáze zpracování dat a jejich detailních vztahových analýz se již realizovala mimo grantovou podporu.

Metodologie byla již popsána Hřivnovou (2016a, 2016b – druhá etapa zpracování výsledků) detailně pak Hřivnovou (2016c, s. 165–168 – třetí etapa zpracování výsledků) v rámci výstupní publikace projektu. Zde jsou zmíněny stěžejní atributy zvolené metodologie v rámci čtvrté etapy zpracování výsledků.

## 4.1 Výzkumný nástroj

Směrem ke stanoveným cílům byl vytvořen evaluační nástroj vlastní konstrukce – didaktický test pro Výchovu ke zdraví. Jde o didaktický test absolutního výkonu (criterion-referenced), který byl konstruován (k dispozici u autorky článku) s respektováním zásad kriteriálního testu (Chráska, 2007). Znamená to, že cílem testu není srovnávat výkon žáka s výkonem jiných žáků (populace), ale výkon testovaného se vyjadřuje vůči všem úlohám, které reprezentují dané učivo (Chráska, 2011, s. 133). Kritériem úspěchu byl obsah výuky, učivo, tj. předem stanovený stupeň jeho zvládnutí. Při hodnocení testu/úloh testu se hodnotí jejich úplné zvládnutí (žák učivo zvládl/zná – nezvládl/nezná). Z hlediska míry specifčnosti učení zjišťovaného testem se jednalo o test výsledků výuky, který měří to, „co“ se žáci v dané oblasti naučili. Podle časového zařazení se jednalo o výstupní testování zadávané na konci výukového období, tj. na konci 2. stupně ZŠ žákům 9. ročníku. Jednotlivé úlohy testu přesně akceptují formulované očekávané výstupy Výchovy ke zdraví dle RVP ZV 2013 (s. 76). Očekávaných výstupů je stanovených ve Výchově ke zdraví celkem 16, didaktický test tedy zahrnoval 16 úloh. Jednotlivé testové úlohy byly formulovány na základě ilustrativních úloh uvedených v dokumentu Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví. Konstrukce didaktického testu byla konzultována s odborníky z dalších pedagogických fakult v ČR, s odborníky z Národního ústavu pro vzdělávání a odborníky z pedagogické praxe základních škol. Časová náročnost / časový limit byla nastavena na základě pilotního testování na 60 minutový interval. Vyhodnocení testu bylo realizováno dle zcela správného splnění testových úloh (max. možný zisk tak činil 16 bodů) a s využitím vážených bodů přidělených jednotlivým testovým úlohám (max. možný zisk činil 108 vážených bodů).

## 4.2 Administrace výzkumu

Výzkum byl realizován v období březen až červen 2015 na náhodně vybraných základních školách na principu proporcionálního výběru u žáků 9. ročníků. Testy byly zadávány autorkou výzkumu i pomocí instruovaných studentů Pedagogické fakulty v Olomouci. Studenti byli proškoleni autorkou výzkumu, obdrželi v písemné podobě instrukce pro zadávání testu, informace o výzkumu pro ředitele základních škol, informovaný souhlas s výzkumem pro ředitele škol, dotazník pro ředitele škol a kopie didaktického testu (vše dostupné u autorky). Do výzkumu byli zapojeni žáci 9. ročníků základních škol, kde ředitel školy vyjádřil písemný souhlas s jeho realizací, a v dohodnutý den testování byli ve škole přítomni. Žákům (i ředitelům ZŠ) byla zaručena anonymita při zpracování, vyhodnocení, interpretaci i prezentaci získaných údajů.

### 4.3 Zpracování dat

Přímou administrací byla zajištěna 100 % návratnost testů. V rámci prvního a druhého třídění bylo vyřazeno 28 didaktických testů.

Okódované didaktické testy byly hodnoceny dle vytvořené metodiky a získána data byla transkribována do programu MS Excel. Zpracování dat probíhalo s pomocí standardních postupů (Gavora, 2010; Hendl, 2006). Data byla analyzována s využitím softwaru MS Excel a programu STATISTICA 10.CZ, ve kterém byl ze statistických metod využit test nezávislosti chí–kvadrát a t-test (Chráška, 2007). Tabulky četností a grafy byly též sestaveny v programu STATISTICA 10.CZ.

### 4.4 Aktéři výzkumu

Aktéry výzkumu jsou žáci 9. ročníků základních škol v České republice. V konečné, tedy ve čtvrté, etapě zpracování výsledků tvoří výzkumný soubor 910 žáků (459 dívek a 451 chlapců) 9. ročníků z 29 základních škol v pěti krajích ČR.

## 5 Výsledky a diskuse

Na základě analýzy výsledků výstupního kritériálního didaktického testu Výchovy ke zdraví, konstruovaném ve shodě s očekávanými výstupy dle RVP ZV 2013 vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví a dokumentem Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví (2015) lze konstatovat následující zjištění.

Při hodnocení didaktického testu jako celku je patrné, že žádný z žáků 9. ročníku základní školy ve sledovaném souboru (N = 910) nezpověděl zcela správně všech 16 testovacích úloh (zcela správně nebylo zodpovězeno žádným z žáků ani 15, resp. 14 úloh z možných 16). Výsledky prezentuje tabulka 1.

Tab. 1

Kompletní výsledky didaktického testu vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví

Počet bodů v testu	Přepočít bodů na úspěšnost splnění testu v %	Četnost u dívek n	Relativní četnost u dívek %	Kumulativní četnost přepočtených bodů – u dívek	Četnost u chlapců n	Relativní četnost u chlapců %	Kumulativní četnost přepočtených bodů – u chlapců	Četnost u žáků celkem n	Relativní četnost u žáků celkem %	Kumulativní četnost přepočtených bodů u žáků celkem
16	100	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	0
15	94	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	0
14	88	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	0
13	81	3	0,65	39	2	0,44	26	5	0,55	65
12	75	1	0,22	51	8	1,77	122	9	0,99	173
11	69	15	3,27	216	11	2,44	243	26	2,86	459
10	63	29	6,32	506	12	2,66	363	41	4,51	869
9	56	46	10,02	920	47	10,42	786	93	10,22	1706
8	50	59	12,85	1392	63	13,97	1290	122	13,41	2682
7	44	62	13,51	1826	58	12,86	1696	120	13,19	3522
6	38	72	15,69	2258	71	15,74	2122	143	17,71	4380
5	31	60	13,07	2558	58	12,86	2412	118	12,97	4970
4	25	57	12,42	2786	58	12,86	2644	115	12,64	5430
3	19	32	6,97	2882	35	7,76	2749	67	7,36	5631
2	13	20	4,36	2922	17	3,77	2783	37	4,07	5705
1	6	2	0,44	2924	9	2,00	2792	11	1,21	5716
0	0	1	0,22	2924	2	0,44	2792	3	0,33	5716
Σ	–	459	100,00	2924	451	100,00	2792	910	100,00	5716

Pozn. V tabulce 1 je nejprve znázorněn přepočít bodů z didaktického testu na jeho úspěšnost splnění v procentech, poté je zachycena četnost žáků (dívek, chlapců a souboru jako celku) v absolutních a relativních četnostech dle jejich bodového zisku v didaktickém testu ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví a také kumulativní četnost přepočtených bodů získaných v testu. \* jeden bod v didaktickém testu představuje jednu zcela správně zodpovězenou položku.

Jak je z tabelárního zpracování (tabulka 1) zřejmé, pokud bychom za úspěšné splnění testu brali pouze jeho zcela správné (100 %) splnění, museli bychom konstatovat, že tohoto výsledku nedosáhl ani jeden žák ve sledovaném souboru (N = 910) žáků. Pokud bychom za úspěšné splnění považovali hranici 80 % správných odpovědí, splnilo toto

kritérium N = 5 žáků, (tj. 0,55 %). Pokud bychom připustili úspěšné splnění na 75 % (a více) získaných bodů v didaktickém testu, dosáhla tohoto 1,54 % žáků. Při toleranci úspěšnosti na hranici 50 % (a více) získaných bodů „zvládlo“ test splnit N = 296 žáků (32,53 %).

Předpoklad úspěšnosti v didaktickém testu konstruovaném v souladu se Vzdělávacími standardy Výchovy ke zdraví, resp. ilustrativními úlohami v něm obsaženými, pracoval však s konstruktem, že zcela správného splnění didaktického testu dosáhne 80 % žáků 9. ročníků základních škol. Předpoklad vycházel ze zadání a požadavků na minimální úroveň standardu a poslání standardů ve vzdělávacím prostředí základních škol tak, jak je deklarováno MŠMT (Tichá et al., 2011; Standardy, 2015).

Na základě získání kumulativního počtu bodů (uvedených v tabulce 1) v kategorii dívek (N = 459), chlapců (N = 451) a souboru akterů jako celku (N = 910) byl detekován průměrný zisk bodů v didaktickém testu a stanovena průměrná úspěšnost zvládnutí testu (tabulka 2).

Tab. 2

Průměrný zisk bodů a průměrná úspěšnost splnění didaktického testu Výchovy ke zdraví

Průměrný počet zcela správně zodpovězených podpoložek v didaktickém testu	Počet N	Průměr	Přepočet na úspěšnost splnění v %	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Dívky	459	6,37	39,81	2,41	0,00	13,00
Chlapci	451	6,19	38,69	2,47	0,00	13,00
Celkem	910	6,28	39,25	2,44	0,00	13,00

Průměrná úspěšnost zvládnutí didaktického testu u všech tří sledovaných kategorií osciluje okolo 39% s průměrným ziskem cca 6,28 bodů z možných 16 bodů (tabulka 2). Dosaženou úroveň zvládnutí didaktického testu žáky 9. ročníků lze hodnotit jako podprůměrnou a s velkou pravděpodobností lze konstatovat, že i dosažená úroveň osvojeného/rezultátového kurikula ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví je ve sledovaném souboru průměrná až podprůměrná.

Z hlediska statistického srovnání průměrného zisku bodů odpovídajícímu výsledkům správných odpovědí v didaktickém testu v kategorii dívek a chlapců nebyl shledán statisticky významný rozdíl (tabulka 3, graf 1).

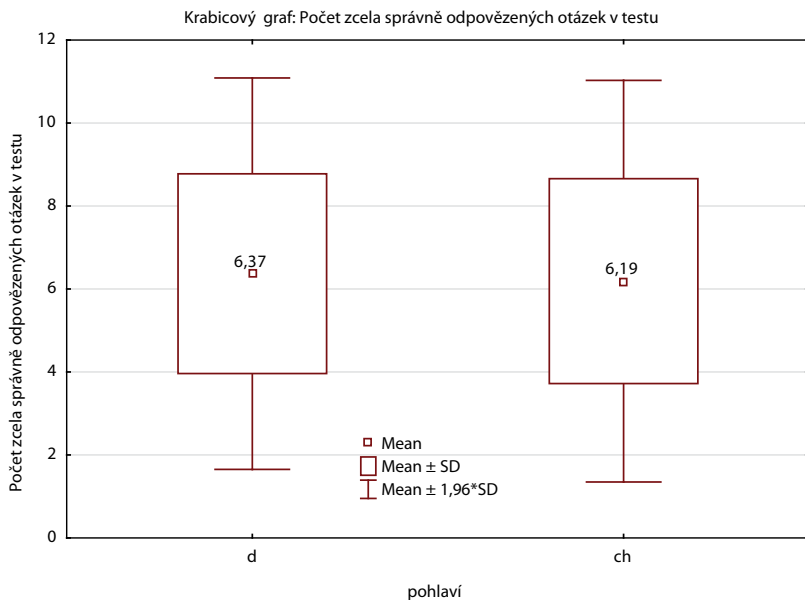
Tab. 3

Srovnání průměrných výsledků didaktického testu Výchovy ke zdraví s ohledem na pohlaví žáků

Proměnná	t-test dle pohlaví										
	Průměr dívky	Průměr chlapci	T	sv	p	Počet dívek	Počet chlapců	Směrodatná odchylka dívky	Směrodatná odchylka chlapci	F-poměr rozptyly	P rozptyly
Počet zcela správně zodpovězených otázek v testu	6,37	6,19	1,11	908	0,27	459	451	2,41	2,47	1,05	0,59

Graf 1

Průměrný počet zcela správně zodpovězených otázek v didaktickém testu Výchovy ke zdraví s ohledem na pohlaví žáků

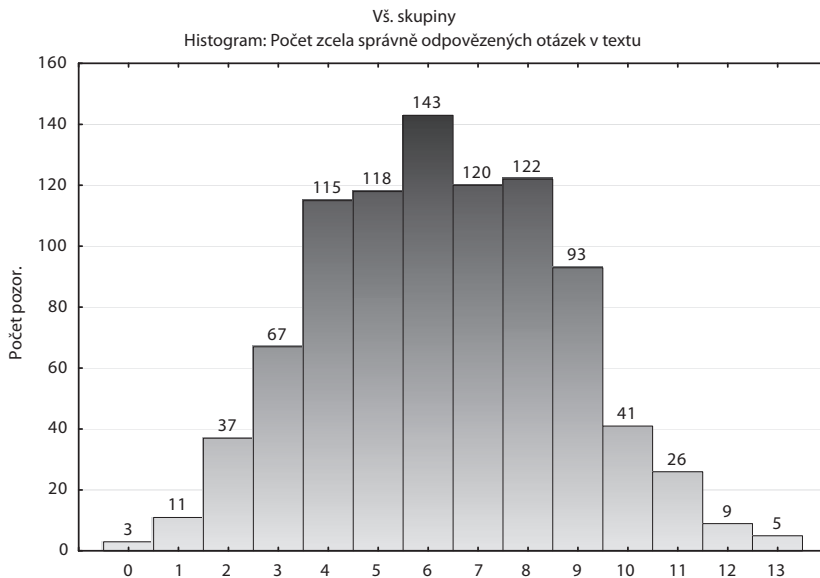


(d = dívky, ch = chlapci)

Rozložení počtu zcela správně zodpovězených položek v didaktickém testu prezentuje graf 2 v podobě histogramu.

### Graf 2

Histogram počtu zcela správných odpovědí v didaktickém testu (N=910)



Rozložení počtu zcela správně zodpovězených testových úloh, však se zdůrazněním skutečnosti, že nejlepší zachycený výsledek dosáhl 13 z možných 16 správně zodpovězených úloh, je odpovídající struktuře normálního rozvrstvení, což bylo potvrzeno testem normality (tabulka 4).

Tab. 4

Test normality rozložení počtu zcela správně zodpovězených položek v didaktickém testu Výchova ke zdraví

Rozložení počtu zcela správně zodpovězených úloh v didaktickém testu	Počet N	Max D	K-S p	Lilliefors p	W	p
Divky	459	0,09	p < ,01	p < ,01	0,98	0,00
Chlapci	451	0,09	p < ,01	p < ,01	0,98	0,00
Celkem	910	0,09	p < ,01	p < ,01	0,98	0,00

V aktuálním čase a prostoru není možné provést srovnání s výsledky získanými v obdobně zaměřených pedagogických výzkumech. Výzkumy jednotlivých úrovní kurikula (projektového, implementovaného, realizovaného a dosaženého/osvojeného/rezultátového) lze hodnotit jako sporadické, u rezultátového kurikula dokonce jako absentující. Implementovaným a realizovaným kurikulem Výchovy ke zdraví, s aktéry výzkumu ředitelů/pedagogů základních škol, se zabývá Hřivnová (2014), Mužíková (2010), Marádová (2005), obsahovou analýzou ŠVP směrem k implementovanému kurikulu Výchovy ke zdraví pak Fialová et al (2014, s. 134–140). Svoboda (2015) hodnotí realizované kurikulum s aktéry výzkumu žáků základních škol. Dílčí evaluace jednotlivých tematických celků v kontextu kognitivních a afektivních schopností žáků bývá předmětem výzkumu v závěrečných pracích studentů bakalářských a navazujících magisterských oborů výchovy ke zdraví.

## Závěr a doporučení pro pedagogickou teorii a praxi

Na základě výsledků *Výzkum úrovně osvojeného kurikula žáky ZŠ ve Výchově ke zdraví* a jejich čtvrté etapy zpracování je možné poukázat na disharmonii mezi projektovým a dosaženým kurikulem vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví. Jde o nesoulad mezi formulovanými očekávanými výstupy v RVP ZV (2013) a jejich rozpracovanou podobou ve formě indikátorů v dokumentu Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví, resp. schopností žáků správně splnit ilustrativní úlohy v dokumentu obsažené.

Rozpoznání příčin tohoto stavu tak bude předmětem následujících fází analýz a zpracování výsledků výzkumu. Jednou z možných predikcí je kontext časové dotace na vzdělávací obor Výchova ke zdraví a také aprobovanost pedagoga (odborná profílace) pro vzdělávací obor Výchova ke zdraví. V následujících výzkumech by měla být pozornost věnována kvalitě výuky vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví (jak z pohledu žákovských tak pedagogických aspektů), neboť realizované kurikulum formuje úroveň dosaženého/osvojeného/rezultátového kurikula.

Pokud budeme kalkulovat se zjištěnými výsledky směrem k hodnocení minimálního nastavení ilustrativních úloh v dokumentu Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví (2015), byla detekována nutnost jejich úpravy směrem k optimalizaci na minimální úroveň obtížnosti. V současné době se již tak událo v doprovodném dokumentu *Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví* (Tupý, Hřivnová & Marádová, 2016) čemuž dopomohly i výsledky zde prezentovaného výzkumu.

K úpravě formulace (směrem ke snížení požadavků) očekávaných výstupů RVP ZV (2013, resp. 2016) a indikátorů v dokumentu Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví by však nemělo docházet. Sekundárním dopadem by mohla být minimalizace požadavků na schopnosti a dovednosti žáků a následně ještě nižší úroveň dosaženého kurikula. Ve svém důsledku by se mohl projevit i klesající efekt zdravotní gramotnosti, jejíž formování je jedním z cílů výchovy a vzdělávání ve Výchově ke zdraví.

## Seznam literatury

- Fialová, L., Flemr, L., Marádová, E., & Mužik V. (2014). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Health 21: the health for all policy framework for the WHO European Region (European Health for All Series; No. 6)*. (1999). Copenhagen: World Health Organization, Regional Office for Europe.
- Health 2020. A European Policy Framework and Strategy for the 21st Century*. (2013) Copenhagen: World Health Organization, Regional Office for Europe.
- Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Holčík, J., Káňová, P. & Prudil, L. (2015). *Systém péče o zdraví a zdravotnictví: východiska, základní pojmy a perspektivy*. Vydání druhé upravené. Brno: Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů.
- Hřivnová, M. (2014). The Conception of Health Education at Primary Schools in the Czech Republic. In *SGEM Conference on Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare Education*. Volume 2. (s. 899–912). Albena: International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences & Arts.
- Hřivnová, M. (2016a). Evaluation of educational standards in Health education with an emphasis on sexually reproductive health. In *3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016*. Book 1. Vol. 2. (s. 479–490). Albena: International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences & Arts.
- Hřivnová, M. (2016b). Health Literacy in Pupils in the Context of Research of Resulting Curriculum of Health Education. *The Anthropologist – International Journal of Contemporary and Applied Studies of Man*. 24(1), 277–283. Dostupné z <http://krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-24-0-000-16-Web/Anth-24-0-000-16-Contents/Anth-24-0-000-16-Contents.htm>
- Hřivnová, M. (2016c). Výchova ke zdraví – úroveň rezulátového kurikula v kontextu vzdělávacích standardů a zdravotní gramotnosti. In J. Chrastina (ed.) et al. *Percepce subjektivního dopadu zdravotního postižení / přítomnosti chronického onemocnění a pojetí zdravotního uvědomění a gramotnosti – výzkumy, teorie a jejich využití v práci s klientem*. (s. 160–182). Olomouc: Univerzita Palackého.

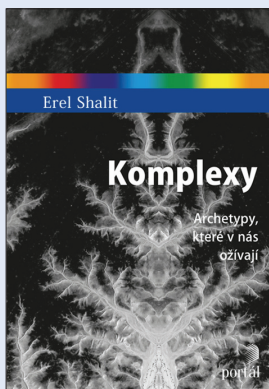
- Chráška, M. (2011). Testy v pedagogickém výzkumu. In M. Skutil (Ed.) et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. (s. 127–152). Praha: Portál.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Kickbusch, I., Pelikan, J. M., Apfel, F., Tsouros, A. D. (Eds.). (2013). *Health literacy. The solid facts*. Copenhagen: World Health Organization.
- Kučera, Z., Pelikan, J. & Šteflová, A. (2016). Zdravotní gramotnost obyvatel ČR – výsledky komparativního reprezentativního šetření. *Časopis Lékařů českých*. 2016; 155 (5): 233–241
- Marádová, E. (2005). Na cestě od „rodinné výchovy“ k „výchově ke zdraví“. In J. Slavík (Ed.) *Obory ve škole: Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990–2004*. (s. 134–158). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Mužiková, L. (2010). *Škola a zdraví pro 21. Století. Podněty pro implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Verze platná od 1. 9. 2013. (2013). Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Verze platná od 1. 9. 2016. (2016). Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.
- Rozvoj zdravotní gramotnosti na období 2015–2020. Akční plán č. 12. Zdraví 2020 Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí*. (2015). Praha: Ministerstvo zdravotnictví. Dostupné z [http://www.mzcr.cz/Admin/\\_upload/files/5/ak%C4%8Dn%C3%AD%20p1%20ny%20-%20p%C5%99%C3%ADlohy/AP%2012%20rozvoj%20zdravotn%C3%AD%20gramotnosti.pdf](http://www.mzcr.cz/Admin/_upload/files/5/ak%C4%8Dn%C3%AD%20p1%20ny%20-%20p%C5%99%C3%ADlohy/AP%2012%20rozvoj%20zdravotn%C3%AD%20gramotnosti.pdf)
- Salavcová, M., & Maršák, J. (2011). *Evaluační standardy*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13333/EVALUACNI-STANDARDY.html/>
- Standardy*. (2015). Dostupné z <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>
- Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví*. 2015. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67503&view=9832> [cit. 2017-02-16].
- Svoboda, M. (2015). Přínos vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví z pohledu žáků základních škol. In Šafránková, D., Podroužek, L., & Slowík, J. (Eds.) *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogického výzkumu: sborník XXIII. konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 371–380). Plzeň: ZČU v Plzni. [CD-ROM].
- Tupý, J. (2014). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2013*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tupý, J. (Ed.), Hřivnová, M., Marádová, E., & Panošová, O. (2016). Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví. Praha: NÚV. Dostupné z [http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/21331/metodicke\\_komentare\\_a\\_ulohy\\_ke\\_standardum\\_zv\\_vychova\\_ke\\_zdravi.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/21331/metodicke_komentare_a_ulohy_ke_standardum_zv_vychova_ke_zdravi.pdf)
- Zdraví 2020 – Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí*. (2014). Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky.
- Zdraví 21. Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR. Zdraví pro všechny v 21. století*. (2003). Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky.

#### **Kontakt:**

Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D.  
Katedra antropologie a zdravotvědy  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc  
E-mail: michaela.hrivnova@upol.cz

**Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D.** působí na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci jako vedoucí Centra výzkumu zdravého životního stylu a odborná asistentka Katedry antropologie a zdravotní vědy, kterou v letech 2013 až 2015 vedla. Ve své pedagogické i vědeckovýzkumné činnosti se věnuje problematice kurikula výchovy ke zdraví, didaktice výchovy ke zdraví či zdravotní gramotnosti. Je autorkou koncepce studijních oborů Výchova ke zdraví na PdF UP, v roce 2012 zde založila tradici vzdělávacích akcí Den zdraví a Vánoce a zdraví. Aktivně spolupracuje na několika projektech s tematikou podpory zdraví, je členkou předsednictva odborných společností (APROZ, SPRSV), podílí se na tvorbě Standardů pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví a dalších dokumentech ve spolupráci s NÚV a MŠMT.

SHALIT, Erel. *Komplexy. Archetypy, které v nás ožívají*. Překlad: Ivo Müller. Praha: Portál, 2017. 152 s. ISBN 978-80-262-1312-3.



Komplex, jako pojítka mezi vědomým já a archetypy, přebývá v našem nevědomí. Pokud je odštěpený, nepřístupný vědomí, může být autonomní, nezávislý na egu a může výrazně ovlivňovat naše jednání bez naší kontroly. Porozumět vlastním komplexům znamená rozpoznat jejich archetypální jádro, shluky životních zkušeností, které se kolem něj utvářejí, a emoční tón, jenž je rozpoznatelným pojítkem těchto zkušeností. Z praktického hlediska to znamená porozumět spojení mezi archetypálními silami, které tvoří naši nevědomou lidskou podstatu, a osobními životními zkušenostmi, které utvářejí naše individuální vnímání této energie. Naše bytostné Já, stejně jako vědomé já je vždy doprovázeno stínem, v němž přebývají odštěpené (vytěsněné, potlačené) komplexy. S tím, jak se odvíjí dialog vědomého já s nevědomím, dochází k integraci komplexů do já a hranice já se

stávají pružnějšími. Autor srozumitelně rekapituluje vývoj pojmu od Freuda, Junga, Adlera až k současným pojetím, objasňuje podstatu konceptu a dokresluje svá pozorování s použitím citací z prací svých předchůdců, beletrie a své klinické praxe při práci se sny.

Erel Shalit je izraelský jungiánský analytik, autor mnoha knih jungiánské orientace (česky: *Cykly života*, Portál 2017).

# Vývoj rakouského školství s akcentem na legislativní vývoj středního školství

Zdenka Nováková

## Abstrakt

Předložený text je přehledovou studií sledující historické proměny středního vzdělávání a postavení škol v daných časových etapách nabízející ucelený pohled na vývoj středního vzdělávání v souvislostech s legislativními změnami od počátku 19. století. Soustředí se na transformační aktivity z revolučního roku 1848, politickou relaxaci 60. let s následnou reflexí v oblasti postavení škol vůči církvi, Marchetovu reformu z roku 1908, která přinesla do rakouského středního vzdělávání velmi významné změny a následnou částečnou reformu vzdělávání až do roku 1918, včetně vývoje vzdělávání dívek jako nové kategorie ve vzdělávacím systému s akcentem na stěžejní legislativní úpravy, jež zásadním způsobem ovlivňovaly klíčové oblasti, se kterými se školství potýkalo.

Studie je dílčím výstupem z projektu IGA PdF 2017/ 036 – Dějiny školství a dějiny pedagogiky (metanarativní funkce dějin pedagogiky v českém pedagogickém myšlení 20. století, nové témata a trendy).

**Klíčová slova:** střední vzdělávání, postavení škol, legislativa, transformace školství, reformní snahy, dívčí střední školství.

# The development of Austrian education with an accent on the legislative development of secondary education

## Abstract

The presented text is an overview study about historical changes in secondary education and the status of schools in given time stages offering a comprehensive view of the development of secondary education in the context of legislative changes since the beginning of the 19th century. It focuses on transformational activities from the Revolutionary Year of 1848, the political relaxation of the 1960s, followed by a reflection on the status of schools towards the Church, the Marchetti's Reform of 1908, which brought significant changes to Austrian secondary education and the subsequent partial reform of education until 1918, including the development of girls' education as a new category in the education system, with an emphasis on legislative adjustments that have a major impact on the key areas with which education faces.

The study is a partial output from IGA PdF 2017/036 – History of Education and History of Pedagogy (metanarrative function of the history of education in the Czech educational thinking of 20<sup>th</sup> century, new themes and trends).

**Key words:** secondary education, school status, legislation, transformation of education, reform efforts, girls' secondary education.

## Úvod

Kořeny vývoje podoby středního školství, stojícího mezi školstvím elementárním a vysokým, jež podává vzdělání převyšující všeobecně nutnou úroveň vzdělání a zároveň připravuje pro studium na vysokých školách, sahají do období školských reforem za vlády Marie Terezie. Kromě obecného školství, jehož se reformy nejvíce dotkly však i střední školy zaznamenaly určité změny. Na gymnáziích, kde bylo ještě na počátku 19. století jejich postavení dominantní, postupně došlo k zavedení státního dozoru, v oblasti školství posilovala role státu (Kádner, 1929, s. 64). K rozsáhlejší reformě gymnázií jako škol zajišťujících středoškolské vzdělávání došlo v roce 1805, kdy byl zaveden nový studijní řád, reflektující požadavky rozvíjející se společnosti a sjednotila se délka studia na období 6ti let (srovnej Šafránek, 1898, s. 23–40).

V průběhu dalších let docházelo v rakouském středním školství k dílčím modifikacím, z nichž výrazné novinky přinesla až Marchetova reforma z roku 1908, na jejíž základě došlo k reorganizaci středního školství do 4 typů ústavů v podobě klasických gymnázií, reálků, reálných gymnázií a reformních reálných gymnázií, kde na všech typech ústavů bylo studium zakončeno maturitou, která byla podmínkou pro vysokoškolské studium.

Vedle gymnázií a všech typů reálék však své místo ve vzdělávacím systému mělo i odborné škoství, kde byla prostřednictvím odborných ústavů zajišťována příprava pro speciální životní povolání. Hranice mezi školami středními a školami odbornými byla velmi nejistá, nicméně školství odborné jako školství utilitaristické nebylo považováno za plnohodnotné (Kádner, 1981, s. 176).

## 1 Transformace školství po roce 1948

V oblasti vývoje středního školství v návaznosti na legislativní uchopení dané problematiky lze konstatovat, že zlomovým rokem pro transformaci středního školství byl rok 1848. Byla rozpuštěna dvorská studijní komise a nahrazena Ministerstvem veřejného vyučování se sídlem ve Vídni na základě znění císařského rozhodnutí ze dne 23. března 1848. V červenci téhož roku ministerstvo změnilo název na Ministerstvo kultu a vyučování, jež kromě stěžejní role v oblasti správy školství suplovalo i kompetence v oblasti otázek náboženských a církevních. Takto daná koncepce ministerské působnosti bez větších změn platila do roku 1918, tedy do doby, kdy nově vzniklá Československá republika převzala recepčním zákonem právní řád rakousko-uherské monarchie (Kopáč, Brno, 1968, s. 25).

V následujících letech začaly přípravné práce na zásadní reformě školství. Vznikl dokument s názvem „Nástin organizace gymnázií a reálék v Rakousku“ (Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Osterreich) na jehož podkladě vznikla gymnázia jako střední školy osmileté a vedle nich vznikly sedmileté reálky jako střední školy prakticky zaměřené. Nástin vznikl v komisi pro reformu gymnázií v jejichž čele stáli univerzitní profesori Franz Exner z Prahy a Hans Bonitz z Berlína, proto je reforma označována za Exner-Bonitzovu reformu (Šafránek, 1918, s. 30).

Výnosem č. 6467/122 ministerstva kultu a vyučování byl Nástin vyhlášen. Následně si biskupové vybojovali právo dozírat na vyučování a tímto krokem bylo 9. 12. 1854 dosaženo definitivního schválení organizace gymnázií podle Nástinu, jenž od září 1849 platil provizorně (Šafránek, 1918, s. 50–56).

Současně v daných souvislostech v roce 1849 proběhla i reforma v oblasti správy vysokých škol – tzv. Thunova reforma, jejímž základem se stala zásada svobody učení. Praktickým dopadem této reformy bylo odstranění policejního dohledu nad vysokými školami a odstranění cenzury přednášek profesorů. Univerzitám byla navrácena pravomoc správy oblasti studijních záležitostí, vysokoškolské pedagogové byli nicméně nadále považováni za státní úředníky a akademické orgány se za činnost univerzity zodpovídaly ministerstvu školství (srovnej Beran, 2006).

Padesátá léta pro střední školství byla poměrně složitým obdobím. V roce 1851 císař vydal kabinetní list, jímž pozměnil pravomoci ministrů, váha ministerstva oslabila, rozhodovací pravomoc byla jen v rukou ministra. Došlo k postupnému posilování

vlivu církve. Konkordátem mezi rakouským císařem a papežem byla dominantní úloha ve školství od r. 1855 na krátkou dobu vrácena církvi, nicméně vydáním řady zákonů v 60. letech 19. století se školství postupně vrátilo do pravomoci státu a stalo se záležitostí z velké části civilní a zejména pak oblastí decentralizovanou, jež byla v kompetenci jednotlivých zemí (Kádner, 1929, s. 236–249).

V 60. letech po pádu Alexandra Bacha a vydání únorové ústavy došlo k uvolnění napětí. Na základě znění Říjnového diplomu z roku 1860 bylo zrušeno Ministerstvo kultu a vyučování, jehož kompetence suplovalo nově zřízené Státní ministerstvo, jehož působnost se však již nevztahovala na celé území monarchie, ale pouze na její předlitavskou část. Takto nastolený systém řízení školství fungoval až do zavedení dualismu v roce 1867, kdy bylo Ministerstvo kultu a vyučování obnoveno a byly mu opětovně svěřeny kompetence týkající se řízení a dohledu nad veškerým školstvím, včetně agendy kultovní správy a podpory věd a umění. Uvedené ministerstvo plnilo funkci nejvyšší instance školské správy komplet pro české země. Došlo k vymezení kompetencí říšské rady, která legislativně spravovala obecné školy, gymnázia a university a zemských sněmů, jimž v kompetenci zůstaly reálky, odborné školy a technické školy (Řezníčková, 2007, s. 22).

60. léta byla rovněž obdobím vzniku středních škol s českým vyučovacím jazykem. Zákonem č. 1/1866 z.z. o provedení rovného práva obou zemských jazyků ve školách obecných a středních se podařilo prosadit zrovnoprávnění češtiny a němčiny jako vyučovacích jazyků (Řezníčková, 2007, s. 19–20).

V souvislosti s politickým uvolněním byl v říjnu 1867 předložen návrh zákona upravující zásady emancipace školy a církve, jež byl 25. května 1868 schválen jako zákon č. 48/1868 ř. z., jímžto se vydávají pravidla o postavení školy k církvi, na jehož základě došlo k omezení církevního vlivu nad školami a nejvyšší řízení veškerého vyučování, vychovávání a dohlížení dle ustanovení §1 příslušelo opět státu (<https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/praf/ps09/dlibrary/web/rs.html>).

V následujícím roce 14. května 1869 byl přijat říšskou radou říšský zákon vypracovaný ministrem Leopoldem Hasnerem, zákon č. 62/1869 ř.z., jímžto se ustanovují pravidla vyučování ve školách obecných (školský zákon), jež upravoval zcela odlišnou vnější organizační strukturu školství v českých zemích, zavedl školy obecné, školy měšťanské a školy učitelského vzdělávání v liberálním duchu a vymezil základní zásady ekonomického a sociálního zabezpečení učitelů. Prostor v řízení dával zemským, okresním a místním školským radám. Výuka náboženství byla pod patronátem církve, vrchní dozor nad školstvím náležel státu. Koncepce školství dle Hasnerova zákona byla poplatná do 1. září 1948, tedy do doby, kdy zákon pozbyl platnosti.

V roce 1868 došlo rovněž k reformě reálek s cílem přiblížit se ke gymnaziálnímu studiu v rovině všeobecného vzdělání. Od roku 1869 byly i reálky zakončeny maturitou. V 70. letech byl ministrem kultu a vyučování Karl Stremayr, který nebyl příliš nakloněn českým snahám o rozšíření sítě českých středních škol, i přesto však gymnázií i reálek začalo prudce přibývat (Řezníčková, 2007, s. 23).

Posléze 20. června 1872 byl přijat zákon č. 86/1872 ř.z. o tom, kdo jest povinen opatřovati vyučování náboženství na veřejných školách obecných, středních, též na vzdělavatelných učitelských a vésti náklad na toto vyučování. Šlo o doplňující právní předpis k říšskému školskému zákonu, který upřesňoval problematické klíčové oblasti, se kterými se školství potýkalo. V praxi to bylo především financování škol a nedostatek učitelů. Za tímto účelem bylo nutno zkrátit výuku budoucích pedagogů z původních 4 let na 3 roky (Kopáč, 1968, s. 15–25).

V 80. letech se objevila snaha o reformu gymnázií. Došlo k úpravě osnov a hodinových dotací některých vyučovaných předmětů. V roce 1883 prošla novela školského zákona z roku 1869, která zkrátila povinnou školní docházku a umožnila církvi znovu získat částečný vliv nad kontrolou škol a přípravou učitelů. Novela tak vrhla české školství o několik roků zpět (Rýdl, 2010, s. 11).

## 2 Reformní snahy ve školství z období 90. let do zániku rakousko-uherské monarchie

V 90. letech došlo v oblasti středního školství k rozvoji škol s českým vyučovacím jazykem v souvislostech s požadavky českých politických stran na půdě říšské rady k realizaci tzv. Badeniho jazykových nařízení. Nařízení upravující užívání zemských jazyků při úřadech bylo publikováno v českém zemském zákoníku 7. dubna 1897 pod č. 12/1897 z.z. a v moravském zemském zákoníku 25. dubna 1897 pod č. 29/1897 z.z. (<http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=lbo&datum=1897&page=63&size=45>).

Nový ministr kultury a vyučování baron P. von Gautsch prosazoval redukcí středněškolské sítě, omezující příliv studentů ze sociálně slabších vrstev. Začal s celou řadou reformních snah mnohdy ne dosti významných. Zveřejnil též tzv. dislokační plán – tzv. Gautschovy ordonance, podle něhož se začala uskutečňovat nová školská politika. Reforma spočívala v určitém zpomalení vývoje školství, a zejména v převedení části žactva z gymnázií a reálků na střední odborné a řemeslnické školy směřující k praktickému a technickému vzdělání. Postup ministerstva vycházel z finančních možností rakouského státu, z české strany byl pocítován jako diskriminační. Dílčí opatření ordonancí se uskutečňovala již od roku 1886, kdy došlo ke zvýšení školného na středních školách nebo omezení postátnění či zřízení nových škol na Moravě (<http://www.libri.cz/databaze/dejiny/text/t74.html>).

Zároveň v důsledku odporu ze strany Němců proti Badeniho jazykovým nařízením byla 1898 Paulem Gautschem nařízení modifikována nařízeními novými, jež byla prezentována pod názvem Gautschova jazyková nařízení (Urban, 2000, s. 215).

Výraznější novinky do rakouského středního školství přinesla až Marchetova reforma z roku 1908, jež na základě provedené ankety pod tlakem kritiky zastaralého pojetí střední školy reorganizovala střední školství do 4 typů ústavů v podobě klasických

gymnázíí, reálek, reálných gymnázíí a reformních reálných gymnázíí. Klasická gymnázia zůstala zaměřena na klasická studia, reálky na moderní vědy. Reálná gymnázia byla modernizovaná gymnázia bez výuky řečtiny zaměřená spíše na moderní jazyky a přírodovědné předměty a reformní reálná gymnázia vznikla rozšířením nižších reálek o vyšší stupeň zaměřený humanitně. Na všech čtyřech typech ústavů bylo studium zakončeno maturitou, která umožňovala vysokoškolské studium. Reforma přijala zásady nutnosti decentralizace školství dle národnostních potřeb, došlo k posílení pozic reálných předmětů a moderních jazyků, přijata byla zásada jež podporovala budování nových škol průmyslových a odborných, aby bylo ulehčeno reálkám a gymnázíím. S tím souvisela i úprava učebních plánů, jež na klasických gymnázíích a reálkách nedoznaly žádných podstatných změn (Drtina, 1931, s. 481).

Původní snahy o jednotnou střední školu s vizí modernizace obsahu středoškolského vzdělání se tedy neuplatnila, zvítězilo rozhojnění středního školství, což ve svém důsledku vedlo k poměrně zjevně neefektivnímu zkomplikování soustavy středních škol (srovnej Králíková, 1977, s. 37–38).

### 3 Dívčí střední školství

Od konce století probíhaly rovněž diskuze ohledně požadavku na dívčí vzdělávání. Vyšší dívčí školy vznikaly již od roku 1860 jako 3 leté, později 4 leté a nakonec 6ti leté, a to jako školy speciální zaměřené na rodinnou a soukromou výchovu, ale i totožné se školami chlapeckými. Od roku 1900 pak vznikl vydáním organizačního statutu nový typ střední školy – šestitřídni dívčí lycea, na základě něhož bylo umožněno tento typ škol transformovat na jednotný typ lycea, kde bylo studium zakončeno maturitní zkouškou (Kováříček, 1984, s. 13).

V roce 1909 bylo vydáno nařízení, kterým byla přiznána rovnocennost maturitního vysvědčení na všech typech středních škol. Konkrétně šlo o nařízení ministra kultu a vyučování č. 65/1909 z.ř. ze dne 29. 3. 1909, o některých změnách v oprávněních středních škol (<https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/praf/ps09/dlibrary/web/rs.html>).

V období do 1. světové války získávala osmitřídni reálná gymnázia velkou oblibu, reformní reálná gymnázia však postupně upadala. V roce 1912 došlo k úpravě lyceí zaměřených převážně na přípravu na praktická povolání v tom smyslu, že se učební osnovy přiblížily osnovám reálek a reálných gymnázíí. Někvice rozšířeními středními školami v tomto období zůstala gymnázia, reálky a reálná gymnázia, která získávala stále větší oblibu a postupně vytlačovala předchozí typy škol (Kováříček, 1984, s. 13–14).

## Závěr

Vývoj středního rakouského školství v průběhu daných vývojových etap střídala období značně reformního charakteru s obdobími, kdy k žádným zásadním změnám nedocházelo.

K výraznému formování středního školství došlo v revolučních letech 1848–1849, kdy byl vývoj školství z centrální úrovně svěřen nově vznikнувšímu Ministerstvu veřejného vyučování, posléze přejmenovanému Ministerstvu kultu a vyučování, jehož působnost se rozšířila i na otázky náboženské a církevní. V tomto období v život dále vzešla zásadní reforma středního školství, jež koncipovala gymnázia jako osmileté střední školy a vedle nich vznikaly sedmileté reálky s praktickým zaměřením.

V následujících letech se pro oblast školství stala významná až 60. léta, kdy docházelo k častým modifikacím řízení školství z centrální úrovně, tlakům na zrovnoprávnění vyučovacích jazyků a omezení církevního vlivu nad školami. Schválen byl školský zákon, upravující strukturu jednotlivých typů škol v systému vzdělávání. 80. léta se projevila snahou o reformní kroky v oblasti fungování gymnázií, došlo k novele školského zákona na jejímž podkladě opětovně získala církev vliv nad kontrolou škol a přípravou učitelů. V 90. letech byla prosazována nová školská politika. Ministr kultu a vyučování baron P. von Gautsch vydal tzv. dislokační plán, na jehož základě byla část žactva převedena z gymnázií a reálek na střední odborné a řemeslnické školy směřující k praktickému a technickému vzdělávání. Zároveň došlo ke zvýšení školného na středních školách.

Důležitým mezníkem ve vývoji rakouského středního školství se stala reorganizace středních škol na základě Marchetovy reformy z roku 1908, na jejímž základě vznikly 4 typy ústavů, konkrétně klasická gymnázia, reálky, reálná gymnázia a reformní reálná gymnázia vzájemně s odlišnou strukturou obsahu učiva, ale možností postupu na vysokoškolské studium, neboť všechny typy středního školství byly zakončeny maturitou, která byla předpokladem k nástupu na vysokou školu.

Samostatnou kapitolou pak bylo postupně se rozvíjející dívčí střední vzdělávání, u kterého se od roku 1900 podařilo prosadit existenci jednotného typu lycea se zakončením studia maturitní zkouškou.

*Studie vznikla s podporou projektu IGA/PdF/2017/036 Dějiny školství a dějiny pedagogiky (metanarativní funkce dějin pedagogiky v českém pedagogickém myšlení 20. století, nově témata a trendy), který byl realizován v roce 2017 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.*

## Literatura

- Beran, K. (2006). *Právnícké osoby veřejného práva*. Praha: Linde Praha.
- Čapka, F. (2017). *Dějiny země Koruny české v datech – směřování k samostatnému státu*. On-line. Dostupné z: <https://www.libri.cz/databaze/dejiny/text/t70.html>.
- Drtina, F. (1931). *Spisy Františka Drtiny. Svazek IV. – Reforma školství – soubor statí*. Praha: Jan Laichter.
- Kádner, O. (1929). *Vývoj a dnešní soustava školství*, I. díl. Praha: Sfinx Bohumil Janda v Praze.
- Kádner, O. (1981). *Pedagogika, školství a jejich dějiny*. Praha: SPN Praha.
- Kopáč, J. (1968). *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867–1914*. Brno: UJEP.
- Kováříček, V. (1984). *Prameny k dějinám školství I*. Olomouc: UP Olomouc.
- Králíková, M. a kol. (1977). *Nástin vývoje všeobecného vzdělávání v českých zemích*. Praha: SPN Praha.
- Rýdl, K. (2010). *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I. (1774–1989)*. Pardubice: FF UP.
- Řezníčková, K. (2007). *Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867–1918*. Praha: Libri.
- Šafránek, J. (1898). *Za českou osvětu: obrázky z dějin českého školství středního*. Praha: J. Otto.
- Šafránek, J. (1918). *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů, sv. II., rok 1848–1913*. Praha: Matice česká.
- Urban, O. (2000). *Česká a slovenské dějiny do roku 1918* (Vyd. 2.). Praha: Nakladatelství Aleš Skřivan ml.
- Virtuální knihovna právních předpisů – Říšská sbírka zákonů. Moravská sbírka zákonů*. Brno: PFMU. (2017). Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/praf/ps09/dlibrary/web/rs.html>
- ALEX Historische Rechts – und Gesetzestexte Online*. Rakouská národní knihovna. (2017). Dostupné z: <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=lbo&datum=1897&page=63&size=45>.

### Kontakt:

JUDr. Zdenka Nováková, Ph.D.  
Ústav pedagogiky a sociálních studií  
Pedagogická fakulta UP v Olomouci  
771 40 Žižkovo nám. 5  
E-mail: [zdenka.novakova@upol.cz](mailto:zdenka.novakova@upol.cz)

**JUDr. Zdenka Nováková, Ph.D.** – po absolvování Právnícké fakulty UP v Olomouci působí od roku 2000 na Pedagogické fakultě UP v Olomouci, nejdříve jako asistentka, později jako odborná asistentka Katedry společenských věd, od roku 2008 pak na Ústavu pedagogiky a sociálních studií. V kompetenci má výuku právních disciplín, především z oblasti soukromoprávních odvětví, největší pozornost zaměřuje na oblast právního vědomí a oblast školské legislativy.

# Recenze a krátké zprávy

## Pedagogická diagnostika v MŠ. Práce s portfoliem dítěte

Petra Bendová

Syslová, Zora, Kratochvílová, Jana & Táňa Fikarová. *Pedagogická diagnostika v MŠ. Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

Publikaci „*Pedagogická diagnostika v MŠ. Práce s portfoliem dítěte*.“ lze považovat za odborný text teoreticko-praktického charakteru, jenž svým obsahem reaguje na aktuální požadavky pedagogické praxe, jakož i na trendy vycházející z oblasti preprimární edukace.

Cílem publikace je rozvinout teoretické poznatky pedagogů mateřských škol týkající se diagnostiky a poskytnout jim dostatek informací k odbornému poznávání dětí a jejich potřeb, tak aby byli schopni efektivně plánovat a individualizovat edukaci dětí předškolního věku, jakož i naplňovat cíle RVP PV.

V úvodu publikace je pozornost autorek věnována diagnostické roli učitelky mateřské školy, jakož i pojetí diagnostikování v souladu s RV PV a popisu významu sebepoznání pedagoga MŠ ve vztahu ke koncepci a kvalitě jeho pedagogické činnosti.

Za stěžejní část odborného textu lze považovat oddíl obsahově zaměřený na portfolio dítěte předškolního věku jako na prostředek diagnostické činnosti učitelky mateřské školy. Sledován je v daném ohledu význam a funkce využití portfolia u dětí v mateřské škole. Zde autorky prezentují výsledky akčního výzkumu zaměřeného na akční zavádění diagnostického portfolia do praxe mateřských škol. Výstupem tohoto výzkumu je reflexe mateřských škol participujících na jeho realizaci k typu využívaných portfolií, k jejich strukturování a obsahovému zaměření, k akceptaci portfolií dětmi, pedagogy a rodiči, k náročnosti zavádění portfolií do praxe mateřských škol a přehledu způsobů práce s portfolii, jakož i k prezentaci portfolia jako jednoho z diagnostických nástrojů.

Lze konstatovat, že pro pedagogy mateřských škol je v tomto ohledu hlavním přínosem inspirace ze škol, kde začali s (diagnostickými) portfolii pracovat a reflexe praktických zkušeností pedagogů participujících na realizaci výzkumu.

V návaznosti na informace vztahující se k diagnostickému využití portfolia je zpracován oddíl věnující se procesu diagnostikování – jeho typů, etap, metod. Za nosnou část textu lze považovat identifikaci diagnostických nástrojů využívaných u dětí předškolního věku ke zjištění aktuální úrovně jejich schopností a dovedností. Z prezentovaných nástrojů k diagnostice zrání lze jmenovat např. „Diagnostika dítěte předškolního věku“, „Školní zralost“, „Předcházíme poruchám učení“, „Kresebný test školskej schopnosti“. K diagnostice učení pak slouží např. „Oregonská metoda“, „Suky MŠ“, „Rok v MŠ“, „Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV“ a „PREDICT“. Pedagogové mateřských škol jsou tak popisně seznamováni s konkrétními diagnostickými nástroji využívanými v pedagogické praxi.

Okrajově je pozornost autorského týmu věnována využití pedagogického diagnostikování pro podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a v daném kontextu i roli školských poradenských zařízení (= PPP a SPC) v diagnostickém procesu.

Pedagogická diagnostika má své klíčové postavení také při posuzování školní zralosti/ školní připravenosti pro vstup dítěte do ZŠ. Za tímto účelem lze využít vývojových škál prezentovaných v komerčně dostupných materiálech/publikacích, avšak v zájmu objektivizace závěrů vyšetření školní zralosti, je vhodné obrátit se na pracovníky školského poradenského zařízení (= PPP či SPC).

V souladu s podtitulem publikace jsou v jejím závěru předloženy náměty k funkčnímu využití portfolia v rámci přechodu dítěte z mateřské školy do školy základní.

Předkládaný odborný text přináší inspiraci v podobě práce s portfoliem dítěte v mateřské škole, a to v souladu s teoretickými východisky edukace dětí předškolního věku. Prezentované informace jsou uváděny ve vazbě na empiricky podloženou zkušenost autorského kolektivu. Portfolio dítěte v mateřské škole lze považovat nejen za efektivní diagnostický prostředek sloužící k individualizaci práce s dítětem, ale také za nástroj k modernizaci a zefektivnění edukačního procesu na úrovni preprimární edukace, jakož i k podpoře rozvoji klíčových kompetencí dětí předškolního věku. V daném ohledu lze text publikace považovat za inspirativní, využitelný na úrovni pedagogické teorie i praxe.

**Kontakt:**

PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

Hradecká 1227, 500 03 Hradec Králové

# Psychický vývoj dítěte a výchova. Jak porozumět socializačním obtížím

Irena Plevová

Jedlička, Richard. *Psychický vývoj a výchova. Jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017, 280 s. ISBN: 978-80-271-3 (ePub); ISBN: 978-80-271-9616-6 (pdf); ISBN: 978-80-271-0096-5 (print).

Publikace s názvem *Psychický vývoj dítěte a výchova* sestává ze čtyř kapitol a je o rozsahu 280 stran. Část první s názvem *Společnost, výchova a možnosti školy* pojednává o proměnách společenských požadavků na složitý a specifický socializační proces výchovy. Najdeme zde také zásady výchovné a poradenské práce s dospívajícími jedinci, které respektují vývojové zvláštnosti a různorodé determinanty hrající ve výchově nezanedbatelnou roli. Další kapitoly již velmi erudovaně a přesto zajímavě popisují psychický vývoj v *raném dětství* (kapitola druhá), *středním dětství* (kapitola třetí) a následně v *dospívání* (kapitola čtvrtá), a to ve vztahu k možným socializačním problémům a jejich příčinám.

Publikace má nejen bohaté a seriózní teoretické zdroje, autor navíc uvádí i výzkumné studie, ilustrativní příklady z klinické praxe, konkrétní terapeutické přístupy k možným problémům v jednotlivých vývojových obdobích, v neposlední řadě také životopisné a profesní informace o významných osobnostech psychologie a pedagogiky. Nelze postihnout v krátkém sdělení vše, co autor srozumitelně a přehledně předává čtenáři. Jako zásadní vidím to, že celý text vede k porozumění psychickému vývoji jedince ve vztahu k možným (a jak víme, v praxi častým) odchylkám, které mohou být způsobeny sociálními (převážně vztahovými) determinanty.

Význam vztahových komponentů a zážitků z dětství (prostřednictvím nezastupitelného vztahu matky a dítěte) na rozvoj osobnosti je jasně zdůrazněn již v *raném dětství* (ve smyslu potřeby bezpečí a emocionálního zakotvení). Vývojové období *středního dětství*, jak zmiňuje autor, je zákonitě spojeno s osudovou proměnou, vstupem dítěte do školy. Zde je zdůrazněna potřeba podpory k úspěšné školní socializaci a ke zvládnutí nároků školy, význam přátelství, jsou uvedeny konkrétní možné problémy v sociálním začleňování dítěte. V části věnované *dospívání* není opomenuta provázanost tělesných a duševních proměn se změnami rolí, význam sociálních vazeb a význam vymezování vlastní identity. Autor odborně a zároveň poutavě objasňuje, jak výchova může ovlivnit sebepojetí dítěte a dospívajícího, jeho sociální zařazení a také schopnost vyrovnávat se

s překážkami a těžkostmi v životě. V celém textu prolíná myšlenka o nutnosti dětí nejen „mít rád“, ale v první řadě také porozumět jejich vývojovým zvláštěm a problémům.

Je třeba ocenit, že pohled na ontogenezi od raného dětství do dospívání je spojen s tím, s čím se ve své praxi setkávají pedagogové a vychovatelé, s čím se ve výchově setkávají také rodiče. Jde o spojení dynamiky vývoje s možnými riziky a poruchami. Autorovi se podařilo spojit poznatky vývojové psychologie s poznáním možných odlišností a poruch ve vývoji. Je na místě ocenit propojení teoretických informací o možných vývojových odlišnostech s názornými případovými studii z klinické praxe.

Publikaci je možno doporučit nejen pedagogům, ale všem institucím, které připravují do praxe budoucí učitele, či jiné odborníky v pomáhajících profesích. Vzhledem k tomu, že publikace je psaná kultivovaným a čtivým jazykem, je možné ji doporučit i všem rodičům, kteří mají zájem porozumět svým dětem.

**Kontakt:**

doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

Katedra psychologie a patopsychologie

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

E-mail: irena.plevova@upol.cz

# Tao cesta porozumění statistice

## Radka Dofková

Keller, Dana, K. (2016). *The Tao of Statistics: A Path to Understanding (With No Math)*. 2nd Edition. Sage Publications, Inc. ISBN 978-1-4833-7792-6.

Americký autor ve své publikaci *The Tao of Statistics: A Path to Understanding (With No Math)* rozšiřuje stejnojmenné první vydání z roku 2005 a nabízí čtenářům jednoduché vysvětlení základních statistických pojmů. Na základě svého vědeckého působení a svých zkušeností z cest po Číně a Tibetu propojuje západní vědecký přístup k poznávání a východní poznávání skrze prožitky. Autor vychází z předpokladu, že způsob, jakým je statistika běžně vyučována, není způsob, jakým se většina lidí přirozeně učí. Uvádí, že mnoho studentů se snadněji naučí spíše prostřednictvím dojmů a zkušeností, vlastního prožitku, než prostřednictvím čísel a rovnic. Proto se snaží ukázat, že také

základní pojmy statistiky lze naučit prostřednictvím empirie a zkušenosti. Jednoduše řečeno, soustředí se spíše na pochopení pojmů, než na algoritmy potřebné k výpočtu.

Publikace provádí čtenáře základními statistickými pojmy stejně tak jako s vybranými nejkompexnějšími používanými statistickými modely. Celkem se skládá z 50 kapitol krátkého rozsahu (průměrně vždy pouze 2–3 strany). V názvech kapitol je zde vždy trefně propojen význam a název řešeného konceptu, např. *Pravda – Platnost (Truth – Validity)*. Každá kapitola je v úvodu doprovázena impresionistickou kresbou a japonskou básní haiku.

Z odborného hlediska je zřejmé, že autor dodržuje smysluplné řazení témat od nejzákladnějších po ty nejvíce specifické. Tímto způsobem jsou zde zařazeny například kapitoly o typech statistických proměnných (nominálních, ordinálních, intervalových, poměrových), relativní a absolutní četnosti, tvorbě grafů, normálním rozdělení, základních popisných statistikách (šikmosti, špičatosti), centrálních momentech (průměru, mediánu, modu), neparametrickém testu chí-kvadrát, t-testu, analýze rozptylu (ANOVA, ANCOVA, MANOVA, MANCOVA), multivariační analýze, kanonické korelační analýze či faktorové analýze.

Oproti prvnímu vydání jsou zde přidány čtyři kapitoly: *Temnota – Chybějící data* (stručné pojednání o tom, jaké množství dat lze tolerovat a jaký může mít účinek na výzkumné výsledky), *Dopad – Efekt účinku*<sup>1</sup> (odhadování, či předpovídání výsledků), *Nadbytek – Velká data* (zejména jejich vliv na *p-value*), *Nedostatek – Malá data* (způsoby řešení nedostatku případů ve výzkumu).

V revidovaném vydání se vracejí dvě hlavní postavy v rolích průvodců, na jejichž profesním zaměření jsou jednotlivé koncepty vysvětlovány: ředitel střední školy a ředitelka ústavu veřejného zdraví. Například hned při prvním setkání je naznačeno jejich rozdílné vnímání smyslu statistiky: ředitel střední školy má k dispozici data, která mu slouží k vyhodnocování široké škály výzkumu ohledně studijních otázek. Jeho testování se většinou týká aktuálního prospěchu studentů, ale některá jsou zasazena do širších souvislostí. Jeho cílem je využít svá data k podpoře rozpočtových a expanzních aktivit školy a k identifikaci problémů souvisejících s jejími běžnými problémy. Oproti tomu ředitelka ústavu veřejného zdraví má přístup k velkému množství konzistentních dat, většinou z reprezentativního vzorku v rámci celé populace. Ačkoliv má data z celostátní elektronické databáze, nemůže je přiřadit k jednotlivým respondentům. Pro ni je statistika součástí testování různých hypotéz o možných dopadech změn v politice veřejného zdraví. Z toho důvodu, že mají tyto postavy odlišná vstupní data pro své měření a cíle k aplikaci jejich výsledků, slouží autorovi jako vhodný materiál pro demonstraci statistických konceptů na základě vzájemné rozdílnosti v rámci celé publikace.

<sup>1</sup> V českých textech je nejednoznačnost v překladu tohoto termínu. Někteří autoři přejímají anglický výraz (effect size) a hovoří o „*efektech účinku*“ (Hendl, 2004). Jiní autoři přejímají pro ukazatele měřící věcnou významnost označení „*míra věcné významnosti*“ (Soukup, 2013).

Kniha je velice čtivá a současně napsaná na vysoké odborné úrovni. Nepředstavuje čistě matematický text, který by bylo možné považovat za vyčerpávající studijní materiál, avšak může být skvělým doplňkem ke kurzu statistiky pro ty studenty, kteří nemají celkově pozitivní vztah k matematice. Může ji pro ně učinit poněkud smysluplnější, neboť poskytuje jakýsi základní přehled v lehce srozumitelných pojmech a na konkrétních příkladech. Bohužel je škoda, že publikace zatím nevyšla v českém překladu, protože studenti většinou hledají rychlá řešení svých studijních problémů, které pro ně anglicky psaná kniha zřejmě nebude představovat.

## Literatura

Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.  
Soukup, P. (2013). *Věcná významnost výsledků a její možnosti měření*. *Data a výzkum-SDA Info*, 7(2), 125–148.

### Kontakt:

PhDr. Radka Dofková, Ph.D.  
Katedra matematiky  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc  
E-mail: radka.dofkova@upol.cz

# Poruchy vývoje řeči

## Lucie Václavíková

DLOUHÁ, Olga a kol. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017. ISBN 978-80-7492-314-2.

Poruchy vývoje řeči jsou oblastí, se kterou se setkávají odborníci z různých oborů – lékaři, psychologové, pedagogové, speciální pedagogové a zejména logopedi. Prvními autory odborných publikací u nás zaměřených i na tuto problematiku byli lékaři, prof. Seeman (*Poruchy dětské řeči* z roku 1955) či prof. Sovák (např. *Logopedie* z roku 1962). Tomuto tématu se věnují také současní autoři, a to nejen lékaři. Jedná se o publikace úžeji zaměřené (např. Mikulajová, Rafajdusová – *Vývinová dysfázia*, 1993; Kutál-

ková – Opožděný vývoj řeči-Dysfázie, 2002; Krahulcová – Dyslalie – patlavost, 2013) či obecně pojaté (např. Škodová, Jedlička a kol., Klinická logopedie, 2007; Kerekretiová a kol., Logopédia, 2016).

Olga Dlouhá spolu s dalšími autory (Danou Krejčířovou, Soňou Nevšímalovou, Ivo Pacltem, Evou Škodovou a Janem Vokřálem) vydala v nakladatelství Galén roku 2017 publikaci určenou pro odborníky z oblasti medicíny, klinické psychologie a klinické logopedie. Kniha je teoretického rázu a jejím přínosem je jiný, lékařský pohled na poruchy vývoje řeči.

Publikace je rozdělena na 7 přehledně členěných kapitol, které jsou logicky uspořádány, navazují na sebe. Text je doplněn tabulkami, grafy, schémata a obrázky, jež jsou přehledné a srozumitelné. Co se týče užití literatury, mohli autoři pracovat více se současnými a zahraničními zdroji namísto častého užívání českých zdrojů minulého století.

Pozitivně a přínosně lze hodnotit zařazení kapitol zaměřených na anatomii a fyziologii centrální nervové soustavy a dalších struktur nezbytných pro realizaci verbální komunikace, dále vymezení jazykovědných hledisek a stručný popis fyziologického vývoje řeči. Kromě fonetiky a fonologie mohlo být více prostoru věnováno také ostatním jazykovým oblastem, a to i v kontextu fyziologie vývoje řeči. V souladu se současnými trendy je totiž stále větší pozornost věnována oblastem sémantiky a zejména pragmatiky. Autorka také vymezuje problematiku centrálních sluchových procesů, které se dlouhodobě věnuje.

Dvě stěžejní kapitoly této publikace (kapitola 5 a 6) jsou věnovány vývojovým poruchám řeči z hlediska obecného (etiologie, klasifikace, diagnostika aj.) a jejich jednotlivým typům.

Kvantita informací k jednotlivým poruchám se jeví jako poněkud nevyvážená. Zatímco např. opožděný vývoj řeči je zastoupen pouhou 1 stranou, problematika vývojové dysfázie je zpracována na 61 stran. Lze ocenit zahrnutí vývojových poruch řeči u chromozomálních vad a vrozených metabolických vad, nicméně větší pozornost mohla být věnována právě příznakům řečovým a jazykovým, nikoliv pouze symptomům obecným – případně doplnit tyto informace o souvislosti s vývojem řeči.

Z pohledu logopedie a příbuzných disciplín se v publikaci vyskytují termíny a údaje zastaralé (např. tony, klony, tonoklony; debilita, imbecilita; myoelastická teorie tvorby hlasu aj.), nejednoznačné či ne (zcela) správné (např. *specifické poruchy chování ve smyslu problematického chování u osob s poruchami autistického spektra*; označení průkazek TP, ZTP a ZTP/P jako vyjádření míry *tělesného postižení*; nejednoznačné označení a odlišení vývojové dysartrie a dyspraxie; elektivní mutismus jako *neplynulost řeči* aj.) či zcela neužívané termíny (např. pervazivní poruchy vývoje řeči). Naopak by bylo vhodné zmínit současnou terminologii (např. fonologická porucha; vývojová porucha intelektu aj.) a doplnit další podstatné údaje (např. informace k diferenciaci diagnostice poruch autistického spektra a vývojové dysfázie, změny v klasifikaci poruch autistického spektra

aj.) tak, aby odpovídaly současnému stavu poznání a byly srozumitelné pro odborníky napříč různými obory.

Také nelze přijmout tvrzení o *celoživotním omezení komunikačních schopností osob s mentální retardací* – například u osob s lehkou mentální retardací. Tvrzení, že *znakovaná čeština je jednodušší než znakový jazyk* je relativní. Snazší bývá jeho osvojení pro slyšící uživatele, z důvodu odlišné gramatické struktury však je obtížnější např. pro osoby prelingválně neslyšící. I některé další informace uvedené v publikaci lze na základě aktuálních poznatků výzkumů posoudit jako zastaralé, nedostačující či simplifikující. Přestože autorka deklaruje, že je publikace psána z pohledu lékařského, lze považovat užívání současných, správných, přesných a úplných informací za nezbytné.

Publikaci doplňuje CD s audio nahrávkami úseků řeči dětí s dysartrií, dysfázií, dyslálií, kocktavostí, poruchami sluchu a rozštěpy rtu a patra. Může být vhodným praktickým „pomocníkem“ k identifikaci symptomů a uvědomění si odlišností mezi jednotlivými vývojovými poruchami řeči. Jednotlivé nahrávky zpravidla vystihují příznaky daných poruch, na druhou stranu by bylo vhodné je doplnit o odborný komentář (např. stran symptomů).

Knihu a přiložené CD lze doporučit lékařům a klinickým psychologům, kteří se s uvedenými problémy u dětí setkávají, dále logopedům a klinickým logopedům ke studiu (např. centrální sluchové procesy), komparaci s obdobnou literaturou logopedického pojetí či k získání náhledu na mezioborový přístup, včetně zapojení jednotlivých odborností do procesu intervence.

## Reference

- Kerekreťiová, A. a kol. (2016). *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Krahlucová, B. (2013). *Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. Praha: Beakra.
- Kutálková, D. (2002). *Opožděný vývoj řeči; Dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima.
- Mikulajová, M., Rafajdusová, I. (1993). *Vývinová dysfázie : špecificky narušený vývin řeči*. Bratislava: M. Mikulajová, I. Rafajdusová.
- Seeman, M. (1955). *Poruchy dětské řeči*. Praha: Stát. zdrav. nakl.
- Sovák, M. a kol. (1966). *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Škodová, E. a kol. (2007). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.

### Kontakt:

Mgr. Lucie Václavíková  
Ústav speciálněpedagogických studií  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc  
E-mail: lucie.vaclavikova03@upol.cz

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice

Ročník 2018, I. číslo  
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci  
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc  
[www.upol.cz/vup](http://www.upol.cz/vup)  
IČO 61989592  
Olomouc 2017

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