

Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého
v Olomouci

III/2017



e-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

REDAKCE ČASOPISU e-PEDAGOGIUM

Předseda redakční rady

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

Zástupce předsedy vědecké rady

Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

MEZINÁRODNÍ VĚDECKÁ RADA

Em. Prof. Dr. Konrad Bundschuh
doc. PaedDr. PhDr. Jiří Dostál, Ph.D.

Imron Wakhid Harits, Ph.D.

Prof. Des Hewitt

Patricia Huion

Prof. dr hab. Jolanta Karbovniczek

Dr. Steven Kohn

doc. PhDr. Jaroslav Koťa

Prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.

Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

Ass. prof. Yan Peng, PhD.

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

Dr. Anna Romagnuolo, PhD

doc. PhDr. Václav Řeřicha, CSc.

PaedDr. PhDr. Denisa Selická, Ph.D.

Doz. Dr. Ulrike Stamm

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

doc. PaedDr. Darina Tarcsiová, CSc.

doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Jonathan White

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.

LMU München, DE

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Universitas Trunojoyo Madura, Indonesia

University of Warwick, UK

University College Leuven-Limburg, BE

Akademia Ignatianum w Krakowie, PL

Valdosta State University, USA

Univerzita Karlova v Praze, CZ

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Sichuan Normal University Chengdu City, CN

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Università della Tuscia, Viterbo, IT

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, SK

Humboldt-Universität zu Berlin, DE

Univerzita Karlova v Praze, CZ

Univerzita Komenského v Bratislave, SK

Univerzita Palackého v Olomouci, CZ

University of Derby, UK

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, CZ

REDAKCE:

Výkonná redaktorka

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Redaktoři

PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

PhDr. Milan Polák, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

e-PEDAGOGIUM

III/2017

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

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

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

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

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

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Časopis je zařazen 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

Úvodník.....5

Odborné články a statě

Čo sú sociálne vedy, nejednoznačnosť a veľká variabilita významu pojmu sociálno II.....7

PETER ONDREJKOVIČ

Kontroverze humanismu a jeho dědictví v sociálních vědách a v pedagogice II27

JAROSLAV KOŤA, MARTIN STROUHAL

K problému didaktiky filosofie.....37

ZDENĚK NOVOTNÝ

Komunikační výchova a integrace poznatků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, oborových didaktik a přípravy učitelů45

MILAN POLÁK

Pohled učitelů 1. stupně základních škol na žákovskou otázku.....53

MARIE PAVELKOVÁ

Edukace v mateřské škole v perspektivě rodičů vysokoškoláků65

JANA MAJERČIKOVÁ, ANNA REBENDOVÁ

Zapamätané rodičovské správanie ako mediátor vo vzťahoch medzi rodičmi a deťmi	78
--	----

GABRIELA ROZVADSKÝ GUGOVÁ

Subjektívne zdravie, životná spokojnosť a vzťahová väzba u mladých dospelých s telesným postihnutím a v bežnej populácii	88
--	----

JARMILA ADAMOVÉ

Elektronická platforma pro vývoj didaktických pomůček: Pomůčka pro rozvoj předmatematických představ.....	100
--	-----

KAREL ČERMÁK

Profesní vidění studentů učitelství ve výtvarné výchově	111
---	-----

MAGDALENA NOVOTNÁ

Zisťovanie sebaobrazu (self-conceptu) koordinátora prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov v podmienkach Slovenska	124
--	-----

ROMAN BOŽIK

Vztah českých a polských žáků k odlišným etnicko-kulturním skupinám (komparativní studie).....	140
--	-----

JANA MÁČALOVÁ

Miskoncepce v genetice: přehledová studie.....	149
--	-----

JANA VLČKOVÁ

Zprávy a recenze

Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání..	162
---	-----

VERONIKA ŠVECOVÁ

Netradiční pohledy na kvalitu života osob se specifickými potřebami	164
---	-----

LUCIE HRBÁČOVÁ

Úvodník

„Pri riešení metodologických otázok v spoločenských vedách, osobitne v sociológii, v pedagogike, v psychológii, konštatujeme, že aj tu je ústredným problémom vedy pochopenie sveta, vrátane nás samých a nášho poznávania ako súčasti sveta. V tejto súvislosti jestvuje aj fenomén spoločnosti, sociálnych javov a procesov, ktoré sa snažíme pochopiť ako súčasť tohto sveta.“

Peter Ondrejko

Vážení čtenáři,

je zřejmé, že studovat člověka jako hlavní téma, byť velmi podrobně a systematicky, nenese s sebou ještě implicitní možnost porozumět mu. Na místě, kde jsme chtěli nalézt člověka, stojí ve vědeckých výkladech příliš často jen stíny či zkreslená, redukovaná zobrazení domnělé reality. Lidský život a jeho rozmanitost jsou pro společenské vědy stálou výzvou. Existují snahy i možnosti vysvětlit a přiblížit si fenomén života a lidské koexistence, nicméně tyto jevy mají různé podoby, a tak je v lidském bytí pro nás mnoho nevypočitatelného a také mnohé zůstává skryto. Z pohledu vědeckého zkoumání se toto může jevit jako nevyhovující, složité až fatální, avšak je to mimořádně vzrušující a zajímavé. Je také možno si položit otázky, které s touto problematikou přímo souvisejí. Jestliže se při bádání objevují nové cesty k lepšímu porozumění osobnosti člověka a jeho myšlení, k vysvětlení jeho hodnot či jednání, může empirický výzkum ve společenských vědách také přispívat ke zlepšení kvality života? Nacházíme v jeho výsledcích odpovědi, které vedou k lepšímu pochopení lidí a jejich vzájemného soužití? Je třeba, aby hermeneutika jako vědecká metoda našla novou cestu a udala nový směr zkoumání? Jak může věda obecně přispět k objasnění nebo dokonce k řešení současných a budoucích výzev a problémů?

Klademe si také otázku, zda je pedagogika schopna zapracovat výsledky z těchto výzkumů do svých současných koncepcí. Jaké můžeme pro pedagogiku vyvodit konsekvence z nových vědeckých poznatků a současných úvah o společenských vědách?

Autoři první části příspěvků v tomto čísle našeho časopisu si tyto otázky pokládají a pokoušejí se nalézt odpovědi v syntéze poznatků nejen ze sociologie, filozofie, pedagogiky a psychologie. Záměrem není nalézt definitivní odpovědi, ale přimět čtenáře k zamyšlení nad diverzitou přístupu ke zkoumaným jevům. Hned v první stati navazuje

Peter Ondrejkoovič na text, který jsme uveřejnili v prvním čísle e-Pedagogia, a pokračuje ve svých úvahách o pojetí sociálních věd, o variabilitě pojmu sociální, o roli pozitivismu a empirismu, zde v kontextu požadavku vědecké skromnosti. Zmiňuje také teorii tzv. kvalitativního myšlení a jeho paradigma. Pozornost věnuje otázkám komplementarity jednak kvalitativního a kvantitativního výzkumu, jednak vysvětlení a porozumění v souvislosti s cílem výzkumu.

Také stať Jaroslava Koti a Martina Strouhala je pokračováním textu z předešlého čísla. Autoři zde hovoří o humanismu jako paradoxním fenoménu, o deformacích humanistických snah a také o kontroverzních aktivitách věd o člověku, které jej postavily do středu svých badatelských programů. Zmiňují se o několika podobách humanismu, které poukazují na jeho celkovou problematičnost. Hovoří také o důsledcích redukcionismu vědy, o podstatě výchovných alternativ a jejich významu pro pedagogické myšlení. Kritice podrobují dnes již překonané represivní metody pedagogiky a jako odstrašující příklad uvádějí přístupy černé pedagogiky.

V závěru pak předkládají náměty na koncepci moderního humánnějšího modelu výchovy.

Daný rámec této skupiny článků pak vhodně doplňuje text Zdeňka Novotného, který se vyjadřuje k problematice didaktiky filosofie a na základě své dlouholeté učitelské zkušenosti doporučuje metody s preferencí historického přístupu k výuce předmětu filosofie – v protikladu k přístupu systematickému.

V dalších textech se pak pozornost obrací k tématu pedagogické komunikace, a to z pohledu učitelů prvního stupně základních škol na žákovskou otázku v článku Marie Pavelkové, či v souvislosti s výukou oborových didaktik na pedagogických fakultách v textu Milana Poláka. V podrobné přehledové studii pak uvádí poznatky z provedených výzkumů o vnímané zdatnosti učitelů anglického jazyka Andrea Macková. Další články zasahují do oblastí speciální pedagogiky, didaktiky matematiky nebo biologie, popřípadě studia učitelství výtvarné výchovy a sociální pedagogiky.

Věříme, že svým obsahem a rozmanitostí témat publikovaných článků časopis zaujme čtenáře i odbornou veřejnost a do interdisciplinárního pedagogického výzkumu přinese nové a nekonvenční pohledy na diskutované fenomény.

Redakce

Odborné články a statě

Čo sú sociálne vedy¹, nejednoznačnosť a veľká variabilita významu pojmu sociálno II

Peter Ondrejko

Tento text je druhou časťou textu, ktorý jsme uverejnili v čísle 1-2017 časopisu e-Pedagogium.

Abstrakt

Či vôbec možno hovoriť o vede mimo prírodných vied, vychádza z prekonaného klasického poňatia vedy, založené na newtonovskom a karteziánskom modelom vedy. Sociálne vedy predstavujú aj prekonané poňatie vedy, vybudované metódou rozčleňovania na časti a ich skladania v zhode so zákonmi klasickej príčinnosti, ktorá utvárala striktné deterministický obraz sveta. Klasické predstavy o prísne deterministických zákonoch ustupujú a javia sa ako zložitá sieť vzťahov medzi rozličnými časťami sociálnej skutočnosti. Tá pozostáva nie iba z racionálne konajúcich bytostí a nemožno ju pochopiť, podobne ako i spoločnosť, iba prostredníctvom logickej úvahy, zredukovaním na to, čo je pozorovateľné a merateľné. Sociálne javy, ktoré sú predmetom skúmania sú obsahom sociálnych vied, ktoré pracuje „vo svete významnosti“. Sociálne vedy sú tak interpretáciou štruktúry sociálneho systému, sústavy zákonov a pôsobenia merateľných (aj materiálnych) síl, ako aj sieťou významov, praktík a pravidiel. S sociálnych vedách sa nemôžu používať metódy, ktoré sú natoľko exaktné ako v prírodných vedách. Sociálne vedy však majú komplementárny charakter s ostatnými vedami a tvoria jednotu ľudského poznania.

¹ V príspevku nerozlišujeme termín sociálne a spoločenské vedy. Autor si uvedomuje ich rozdielnosť, ich charakteristika by si vyžiadala väčší priestor, než je rozsah príspevku.

Kľúčové slová: sociálne, sociálne javy, poňatie vedy, prírodné a sociálne vedy, metódy, Bayesianizmus, kvantitatívny a kvalitatívny prístup, interpretatívne orientovaný postup, porozumenie.

What are the social sciences, ambiguity and large variability meaning of the term social II

Abstract

The question if it is at all possible to speak about science also outside the scope of the natural sciences arises from an outdated classic conception of science based on the Newtonian and Cartesian model. Social sciences also represent an outdated conception of science created by division and unification of separate parts in accordance with the laws of classic causality which formed the deterministic world view. The classic conception of strictly deterministic laws recedes and appears to be a complex web of relationships between various parts of the social reality. The social reality does not consist solely of rationally acting beings, thus it is not possible to understand the social reality and society only by means of logical reasoning and reducing things into what is measurable and observable. The studied social phenomena belong to the scope of social sciences which operate in the "world of significance". Thus, the social sciences represent an interpretation of the social structure, system of laws and influence of measurable (also material) forces, as well as a network of meanings, practices and rules. For social sciences it is not possible to use as exact methods as in the natural sciences. However, the nature of social sciences is complementary to other sciences and together they form the unity of human knowledge.

Keywords: social, social phenomena, the concept of science, natural and social sciences, methods, Bayesianism, quantitative and qualitative approach, interpretative process, understanding.

Vedecká skromnosť

*Všetko vedenie je hypotetické vedenie.
K. Popper (1997, s. 586)*

Budeme si musieť zvyknúť na myšlienku, že ani na spoločenské vedy sa nemožno dívať ako na „súbor vedení“, t. j. súbor toho, čo vieme, ale skôr ako na systém hypotéz, odhadov alebo predpokladov, anticípácií, ktoré vo svojom princípe nemôžu byť zdôvodnené,

aj keď veda s nimi pracuje. To by sme mohli iba vtedy, ak by tieto hypotézy obstáli v testoch, o ktorých však nikdy nemáme právo vypovedať, že vieme že sú „pravdivé“ alebo „isté“, ba ani pravdepodobné. Nazdávame sa, že i vzhľadom na uvedené, je teda možné v spoločenských vedách vôbec upustiť od požiadavky absolútnej alebo striktnnej presnosti a kvantifikovateľnosti (napr. výchovných postupov), keďže i tak nemáme v skutočnosti možnosť presvedčiť sa o ich pravdivosti. Nemôžeme vychádzať z mylnej predstavy, podľa ktorej jediným, čo môže byť podrobené empirickému výskumu, je to, čo je opakovateľné, merateľné, medzi čím jestvujú viac či menej kauzálne vzťahy, udalosti, ktoré spája množstvo zákonov a zákonitostí, čo je možné napriek ich zložitosti a komplexnosti preskúmať, a to spôsobom, ktorý sa používa v prírodných, osobitne vo fyzikálnych vedách, v chémii, Newtonovej mechanike a i. V takomto postupe sa skúmanie sústreďuje na matematické zákony, štatistické korelácie a kontingencie, najmä medzi situačným podnetom a situačnou odpoveďou. Všetko, čo predstavuje komplikácie, sa preto zo skúmania spravidla následne vylučuje ako interferujúce s úsilím empirickej vedy.

Možno sa oprávnene nazdávať, že i tu bude možné v kombinácii s inými metódami komplementárne anticipovať, že istá hypotéza alebo tvrdenie (napr. A) je úspešnejšia z hľadiska poznania ako hypotéza alebo tvrdenie (ako napr. B), príp. že isté tvrdenie (napr. A) sa postupom času potvrdilo na rozdiel od hypotézy, resp. predpokladu (napr. B), ktorý sa nepotvrdil.

V sociálnych vedách, možno z obavy, že budú označené za ne-vedecké, sa stretávame od čias Augusta Comta s veľmi silným príklonom k pozitívizmu. V sociálnych vedách pozitívizmus, ktorý má doposiaľ veľmi široké zázemie, sa opiera predovšetkým o vedenie založené na faktoch, presnosti, užitočnosti, reálnosti, s úsilím o čo najväčšiu objektivitu. Sociálne javy sa často chápu ako sociálne fakty, ktoré jestvujú mimo individuálneho vedomia a disponujú takou silou, že dokážu vykonávať na jednotlivca dokonca nátlak. Predstavujú osobitné zákonitosti (*sui generis*), ktorým je jednotlivec vydaný napospas. Preto je nevyhnutné zamerať sa na metodologické otázky získavania (poznávania) sociálnych faktov (E. Durkheim). S pozitívizmom v spoločenských vedách súvisí i empirizmus, s dôrazom na empirický výskum, na fakty a zmyslové údaje a so snahou o preberanie poznatkov prírodných vied. Pozitívizmus i empirizmus kladú dôraz predovšetkým na kvantitatívny výskum. Zdá sa však, že ani nekonečné diskusie frekvencizmu (pravdepodobnosť ako relatívnu častotť výskytu) a subjektívizmu (Bayesiánska pravdepodobnosť) nevedú k všeobecne prijateľnému riešeniu. Ich spoločným nedostatkom je chýbajúca väzba na pozorovanú (skúmanú) realitu a uvoľňovanie priestoru pre stochastické modely v spoločenských vedách.

Kvantitatívne a kvalitatívne prístupy

Striktná metodologická požiadavka, aby každý vedecký pojem obsahoval operáciu, ktorá umožní jeho empirickú preveriteľnosť viedla k hľadaniu procedúr, ktoré často veľmi komplikovaným a nepriamym spôsobom, prostredníctvom indikátorov preverovali ich vzťahy k sociálnej realite. Tento postup skutočne skrýva príliš mnoho otvorených problémov a „záľudností“, než aby sme sa mohli spoľahnúť na jeho „exaktnosť“. Masívna fenomenologická kritika, etnometodologický dôraz na interpretáciu sociálnej reality a pochybnosti o transformácii vedeckých pojmov do jazyka každodennosti značne spochybnili zaužívané postupy. To viedlo už pred niekoľkými desaťročiami k tomu, že vývoj v oblasti metodológie vied v oblasti spoločenských a humánnych vied i vzhľadom na práce K. Poppera dospel ku konštatovaniu, podľa ktorého výlučne kvantitatívne myslenie sa stalo neúnosným. Máme na mysli postupy, ktoré si kladú za cieľ priblížiť sa k sociálnym javom tým, že sa pokúšajú ich kvantifikovať, testovať, experimentovať s nimi, preverovať ich štatistickú reprezentatívnosť a signifikantnosť, čo je podmienené práve ich operacionalizáciou. Tento postup sa aplikuje bez toho, aby sa kvantitatívne postupy (predtým) usilovali porozumieť ľuďom, javom a veciam so súčasným uvedomovaním si ich existencie ako kvality. I keď kvantita od samotného začiatku v spoločenských vedách neznamená iba tvrdenie o merateľnosti (vecí, javov, procesov a pod.), alebo spôsobe usporiadateľnosti, predsa sa zreteľne ukázala zásadná hranica, tzv. demarkačná čiara (Popper, 1997, s. 17) kvantifikujúceho prístupu, t. j. nie spočívajúceho iba v kvantifikácii, ale opierajúceho sa o pojem empirickej vedy, „...aby sa viedla jasná demarkačná čiara medzi vedou a metafyzickými ideami...“, kde vedou sa stáva to, čo je merateľné a metafyzikou všetko ostatné.

Významný posun voči radikálnemu kritickému racionalizmu K. Poppera zaznamenali už názory I. Lakatosa (1970, počas jeho pôsobenia v The London School of Economics a i.), zmierňujúce princípy falzifikácie, resp. prijímania či odmietania teórie iba na základe jednoduchého testu. Lakatos kritizuje existujúcu metodológiu a žiada, aby metodológia dovoľovala tým myšlienkam, ktoré chceme skúmať, „prestávku na nadýchnutie sa“. Prežitie vo význame pretrvania nejakej teórie sa nesmie stať hneď závislé od jej zhody s bežnými štandardmi rozumu. Teórie teda nemožno posudzovať izolovane, ale iba ako súčasť väčších teoretických systémov a metodických pravidiel, podľa tzv. výskumných programov. Pri metodologickom posudzovaní sa musí podľa Lakatosa nazerať na vývoj teórie počas dlhého časového obdobia, a nie na podobu tejto teórie v nejakom určitom okamihu. Lakatos preto vytýka Popperovi tzv. naivný falzifikacionizmus, t. j. ponímanie, podľa ktorého teórií sa treba vzdať, keď sú falzifikované, t. j. ak odporujú experimentálnym alebo empirickým výsledkom. Takúto teóriu nemožno podľa Lakatosa zamietnuť. To možno iba vtedy, ak jestvuje lepšia, alternatívna teória. Na rozdiel od radikálneho kritického racionalizmu K. Poppera začína sa pripúšťať dokonca i existencia niektorých metafyzických princípov, ktoré sú spoločné pre isté teórie

v rámci tzv. vedeckovýskumných programov. Za podstatné sa začína považovať, či je teória súčasťou celého programu, príp. paradigmy, ktorá môže uskutočniť progresívny problémový posun. Spoločným znakom kritického racionalizmu však naďalej zostáva snaha zamedziť vplyvom relativistického a psychologického poňatia metodológie ako vedy o všeobecných zákonitostiach validity a reliability vedeckovýskumných postupov, v dôsledku čoho kritický realizmus môžeme považovať za jedno z významných východísk kvantitatívneho prístupu k výskumu.

Konštatovanie, podľa ktorého čisté, resp. výlučne kvantitatívne myslenie sa stalo neúnosným, sa opiera o názory, podľa ktorých povaha každého spoločenského javu, procesu, vzťahu, útvaru a pod. je osobitná, vždy iná a neopakovateľná. Vždy znamená viac, než sa dá o nej vypovedať prostriedkami takého poznania, ktoré sa orientuje na jej pochopenie iba ako matematicky zistiteľnej veličiny. Znova treba zdôrazniť naliehavosť uvedeného problému v prípade sociálnych a behaviorálnych vied. Tu máme skutočne do činenia s konkrétnym človekom, jeho individualitou a neopakovateľnosťou, kde tzv. spoločné a všeobecné charakteristiky, umožňujúce merateľnosť javov a procesov (napr. vo výchove a vzdelávaní, v sociálnej psychológii, otázkach zdravia a pod.), nadobúdajú iba sprievodný, sekundárny charakter. Vlastnosti jednotlivých spoločenských javov, procesov, vzťahov, útvarov a pod. nemožno totiž zredukovať iba na tie, ktoré sú merateľné. Filozofickým základom, umožňujúcim riešenie týchto problémov, je orientácia spoločenskovedných výskumov, osobitne v sociológii a v jej hraničných vedách na metódy, ktoré majú svoj pôvod vo viacerých smeroch, príznačných pre postmoderný vývoj v spoločenských vedách, najmä v symbolickom interakcionizme ako interpretatívnej paradigme, ako i vo fenomenológii napr. u Alfréda Schutza, ku ktorej uvádzame na nasledovnej stránke niekoľko riadkov z prednášok autora tohto príspevku pre študentov:

Fenomenologická sociológia Alfréda Schutza je jadrom interpretatívnej sociológie. Spoločnosť sa tu chápe ako jav, ktorý je vytváraný a znova permanentne reprodukován v duchovnej interakcii individuí, ktoré ho vytvárajú tým, že sociálnym faktorom dávajú význam a zmysel. Pritom fenomenologická sociológia:

1. Poskytuje sociologický zmysel E. Husserla.
2. Uvádza do sociológie tému každodennosti ako legitímnu ba dominantnú tému sociológie.
3. Spoločnosť vysvetľuje pomocou intersubjektivity (ako E. Husserl v Karteziánskych meditáciách) – svet, ktorý je zdieľaný mnohými subjektmi, pričom intersubjektivita nie je objektivitou. Súčasne i Berger a Luckmann vzťahujú intersubjektivitu k inštitucionalite, rutinizácii a habitualizácii.
4. Vo fenomenologickej sociológii ďalej sociálny svet vystupuje ako Mitwelt (nie Umwelt), ako svet súčasníkov, s ktorými máme bezprostrednú skúsenosť a ktorý vytvorili naši predchodcovia (Vorwelt) a dávame mu zmysel (niekedy nový). Folge-

welt je potom svet našich nasledovníkov. Všetko, čo sa v ňom odohráva, je medzi nadindividuálnymi štruktúrami, najmä skupinami.

5. Zdôrazňuje význam biografickej situácii, osobitne význam tela a telesnosti. Človek v tejto súvislosti nemá telo, ale je telom (na čo poukazoval už Schopenhauer).

Vychádzajúc z fenomenológie, svet a javy, ktoré človek interpretuje, robí tak na základe knowledge at hand (dalo by sa povedať „sedimentácie“ predchádzajúcich skúseností), ktoré fungujú ako referenčná schéma a vytvárajú tzv. Wissensvorrat (angl. stock of knowledge at hand), t. j. recepty, slúžiace na interpretáciu sociálneho sveta a správanie sa k ľuďom, zaobchádzanie s ľuďmi a to tak, aby sme v každej situácii dosiahli čo možno najlepší výsledok s minimálnym úsilím a vyhli sa tak nežiaducim dôsledkom. Dôležité je i ponímanie tzv. Umwelt-u, t. j. sveta, ktorý obklopuje človeka. Je to všetko, čo leží za hranicami nejakého systému. Systém a Umwelt sú komplementárne. Existencia systému je závislá na jeho schopnosti prispôbiť sa Umwelt-u alebo ho zmeniť. J. V. Uexküll poníma Umwelt ako súhrn podnetov, ktoré sú prítomné vďaka organizácii vnímania organizmu. N. Luhmann hovorí o diferenciacii Umwelt-u, ktorú systém predvída preto, aby si vopred pripravil vhodné reakcie, vhodnú pozornosť a pripravil sa na vhodné spracovanie prežitkov.

Tu sa stretávame s úsilím vychádzať z poznania skúmaných sociálnych javov, akými „sú“, a nie akými sa môžu zdať na základe predsudkov, teórií, predbežného poznania a pod. Hlavnou fenomenologickou metódou sa stáva (v sociológii i v ostatných spoločenských vedách):

- postupné odhaľovanie podstatného pri súčasnom odstraňovaní rušivých a nepodstatných prvkov príslušného javu. Rušivými a nepodstatnými prvkami príslušného javu sú miesta a úlohy príslušných sociálnych javov v spoločnosti vo vzťahu k príslušnej kultúre, hodnotám a cieľom (napr. výchovy, politiky a pod.),
- postupné odhaľovanie podstatného vo vzťahu k štruktúre spoločnosti, stratifikácii a mobilite, príp. sociálnym zmenám,
- štúdium vzťahov objektov a subjektov ale i štúdiom vzájomných vzťahov socializačných inštitúcií vrátane ich postavenia v spoločnosti (napr. učiteľov, študentov a pod.),
- štúdium štruktúry, funkcií a organizácie socializačných, najmä výchovných inštitúcií, vrátane sociálnych podmienok ich činnosti.

Veľmi podobne je to tak aj v etnometodológii a osobitne v hermeneutike. Tu chceme poznamenať, že by nebolo správne, keby sme hermeneutiku a jej rozvoj považovali za nasledovníka prekonaného pozitivizmu a empirizmu v spoločenských vedách. Jej vývoj od čias Spinozu, cez Herdera až k Schleiermacherovej hermeneutike ako „Kunstlehre des Verstehens“ (pozri Schleiermacher, 1959, Učenie umenia porozumenia), cez Wilhelma Diltheya až k hermeneutike 20. storočia (Heidegger, Gadamer, Habermas,

Ricœur a i.) tvorí kontinuálnu líniu vývinu. Heideggerovo konštatovanie, že pravdu možno dosiahnuť iba cestou chápania, otvorilo priestor pre nové poznatky a nové projekty poznávania. A napokon Gadamerove požiadavky, aby výskumník (chápaný) vnášal do procesu chápania svoje vlastné predpoklady, postavili do ostrého protirečenia požiadavku pozitivistov na odstup a indiferentnosť výskumníka od výsledkov. Až u Gadamera (1990) dochádza k univerzalizácii hermeneutického prístupu, k dokazovaniu, že chápanie je základná, nevyhnutná syntetická činnosť². Za zmienku v tejto súvislosti určite stoja mnohí ďalší predstavitelia radikálneho konštruktivismu, osobitne však Niklas Luhmann (1990), ale i P. L. Berger a T. Luckmann (1991). Vychádzajú z názoru, podľa ktorého je každé vedenie konštrukciou. Následne sociálna skutočnosť v obsahu vedenia je konštrukciou dvojakého druhu:

- konštrukciou objektívnej skutočnosti a
- konštrukciou subjektívnej skutočnosti, vychádzajúc z Huserlovej transcendentálnej fenomenológie.

Za podstatné možno v konštrukcionizme pokladať, že človek vytvára skutočnosť a tým aj seba samého.

Porozumenie

Porozumenie sa stáva kľúčovým pojmom interpretatívnych vied vôbec. Dokonca je považované za jeden zo základných spôsobov bytia (Heidegger, M. 1996, s. 31), ktorý má svoju štruktúru a ktorú nazval Heidegger *rozvrh*. Do tejto štruktúry sme „vrhnutí“, teda do dejinnej situovanosti, (Dasein), ktorá podmieňuje porozumenie. V tejto štruktúre bytia nie je skutočnosť človeku jednoducho daná, ale je predmetom neustálej interpretácie aktérov sociálneho života. Teda toho, ako rozumejú tomu, čo robia iní, ako rozumejú výtvorom svojim aj ostatných, ako rozumejú jazyku a symbolom, všetkému, s čím prichádzajú do styku a ako k porozumeniu dospievajú. To si súčasná sociológia uvedomuje, reflektuje sama seba a preto sa stáva súčasne aj reflexívnou. „Alternatíva, komplementarita, pluralita a tolerancia predpokladajú porozumenie v štandardnom a vo vysoko sofistikovanom zmysle“ uvádza Petrusek (1993, s. 145).

Porozumenie je pokladané za obsahové pochopenie stavu vecí, ktoré nespočíva iba v tom vziať niečo na vedomie, ale aj intelektuálneho zmocnenia sa súvislostí, v ktorých stav vecí spočíva. Porozumenie znamená podľa Wilhelma Diltheya rozpoznanie z daných vonkajších pozorovateľných znakov „vnútorné“, psychické. Porozumenie sa často zamieňa s vysvetlením, s ktorým úzko súvisí ale nie je totožné. Na rozdiel od vysvetlenia porozumenie možno charakterizovať ako odhaľovanie významu alebo zmyslu sociál-

² Podrobnejšie o tom pozri Ondrejko (2016).

nych javov, udalostí a procesov, situácií alebo i samotného postavenia výskumníka v istom sociálnom kontexte.

Aaron V. Cicourel (1970), predstaviteľ kognitívnej sociológie ako súčasti interpretatívnej sociológie, považuje porozumenie (kognitívnym procesom) za podstatné pre porozumenie tomu, ako vznikajú normatívne pravidlá, ktoré sú základom utvárania sociálnej štruktúry. Preto je treba pre porozumenie vychádzať z roly každodenného vedenia v sociálnej interakcii, z jazykovej kompetencie sociálnych aktérov a následne z analýzy interakčných stratégií. Človek je tu pokladaný za experta, ktorý je kompetentný v sociálnych otázkach v každodennom živote. Preto je podľa Cicourela úlohou sociológie (dodajme, že aj ostatných spoločenských vied) prepojiť sociologické poznanie s každodennými aktivitami aktérov a bežným vedením a poznávaním.

Problém porozumenia je úzko spojený s problémom interpretácie. Od „hermeneutického obratu“ (Hoy, 1993, s. 170, uvádza Friedmanová, M. 2005, s. 192), keď sa interpretatívne porozumenie stáva centrálnym módom ľudskej existencie, sa problém porozumenia presúva z epistemológie do ontológie, čím sa mení a j charakter hermeneutiky samotnej.

Viaceri autori zdôrazňujú odкрývanie (neraz skrytej) motivácie, ktoré má prispieť k sprístupneniu subjektívnych aspektov konania (druhých). K porozumeniu patrí prípadne aj schopnosť tieto javy, udalosti a procesy v sociálnom kontexte interpretovať, artikulovať v reči. Porozumenie môže znamenať aj celostné vedenie, dosiahnuté bezprostredným prežívaním a chápaním (nielen rozumovým). Neraz hovoríme aj o vcítení, empatii, takom dôležitom v kvalitatívnom výskume, bezprostrednom uchopení podstaty príslušného sociálneho javu, najčastejšie na základe pozorovania, rozhovoru. V takom prípade máme do činenia s umením (zručnosťou) preniesť sa do života osoby, skupiny, alebo javu, ktorému má výskumník porozumieť. Porozumenie bude teda závislé aj od príslušnej kultúry, sociálnej skupiny, vzdelania a intelektu výskumníka. Habermas (1981, Band II., s. 70) v tejto súvislosti uvádza, že porozumenie nemôže byť normatívne pripisované, ale že ho dosahujeme komunikatívne.

Hans Georg Gadamer (1. vyd. 1960, nasledovalo mnoho ďalších vydaní) uvádza, že ak chceme niečo poznať, musíme podľa hermeneutiky používať aj iné postupy, ako tradičná metodológia a gnozeológia. Musíme vedieť aj načúvať, nechať sa oslovovať a tiež sa aj pýtať. Javy okolo nás musíme chápať nie iba ako fakty, ale ako niečo, čo svedčí o tom, že aktéri, ktorí sa podieľali na vzniku príslušného javu, tento vlastne „zanechali“ ako jednu z možných odpovedí na množstvo otvorených otázok. Gadamer zdôrazňuje, že sa musíme naučiť vo vede a výskume pýtať sa s nimi, nepovažovať nič za hotový odpoveď (definitívny jav), ale ako problém, s ktorým sa musíme zžiť, ak máme odkryť všetky jeho významy vo všetkých jeho vrstvách. Preto je podľa Gadamera hermeneutika predovšetkým umením interpretácie. Pokladáme za dôležité však upozorniť, že v prípade vcítenia (empatie ako podmienky nadväzovania sociálnych vzťahov) je vždy treba overovať, či sú správne hypotézy, príp. otázky, ktoré z problému vyplývajú.

Gadamer zdôrazňuje, že „Porozumieť znamená byť ve vzťahu zároveň s „vécí samou“, jež se projevuje skrz tradici a s nějakou tradicí, odkud ta „věc“ může ke mně mluvit.“ (podľa Kudrna, 1964 s. 96).

Záverom slovami J. Balona je (2007) porozumenie súčasne aj interpretačný postup, ktorým možno odkrývať špecifickosť predmetu ne-prírodovednej vedy, na rozdiel od „úspešnejšej“ metódy prírodných vied. Zastávame názor, že porozumenie znamená predovšetkým porozumenie intenciam a motívom ľudského (sociálneho) správania, ako súčasť porozumenia „vecí“ a preto porozumenie nie je možné previesť do kauzálneho zákona alebo kauzálneho vysvetlenia.

Kvalitatívne myslenie

Metódy, o ktorých budeme na tomto mieste hovoriť, sa opierajú o teóriu tzv. kvalitatívneho myslenia, zmeny, ktoré zaznamenali na berlínskom kongrese v r.1989, ako reakciu na prevažujúci empiricko-quantitatívny smer v spoločenskovednom výskume. Tento zvrät neprišiel náhle a neočakávane. Jeho korene siahajú do čias Maxa Webera a chápanej sociológie. Pozoruhodný prínos k rozvoju kvalitatívnych metód zaznamenávame od čias Garfinkela (1967), Cicourela (1970) a Zimmermanna (1978, str. 6–15), zakladateľov a priekopníkov etnometodológie. Významné súvislosti nachádzame v sociológii Alfréda Schutza (pôvodne Schütza 1971), osobitne v jeho „knowledge at hand“ a jeho epistemológii každodennosti, o ktorých vynikajúco informuje Nohejl (2001). No už v r. 1983 vyjadruje M. Küchler názor, podľa ktorého je v spoločenských vedách vo výskume kvalitatívny postup „kráľovskou cestou“ (1983, uvádza Lamnek, 1993). Pokladáme za dôležité uviesť v nasledujúcich riadkoch základné postuláty, keďže tvoria východiská kvalitatívnych metód ako alternatívnej metodologickej paradigmy tak v sociológii, ako i v ďalších spoločenských vedách. Tento kongres stanovil 5 postulátov a 13 „stĺpov“, ktoré tvoria základ tzv. kvalitatívneho myslenia, ako sme o nich písali v 3. čísle časopisu Sociológia v r. 1996 (Ondrejko, P. 1996, s. 207–218). Z uvedených postulátov vychádza i 13 „oporných stĺpov“ kvalitatívneho myslenia, o ktorých sme podrobnejšie písali v 4. č. časopisu Sociológia v r. 1996.

Ak vychádzame z toho, že to, čo je predmetom humanitných a sociálnych vedných disciplín, sa musí vždy vysvetľovať, interpretovať, potom to súčasne znamená, že ich významy nie sú možné nikdy bez predpokladov, t. j. ako bezpredpokladové. Vlastné predporozumenie vždy ovplyvňuje interpretáciu – to je jedna zo zásad hermeneutiky. Požiadavka na interpretatívne orientovaný postup teda znie: na začiatok analýzy zverejniť predporozumenie predmetu pri jeho ďalšom skúmaní, aby bolo vôbec možné preveriť vplyv predporozumenia. Znamená to teda, že analýzu predmetu sociálnych vied vždy tváří tzv. predporozumenie analytika.

Pri tom možno pokladať za najvýznamnejšie charakteristiky postupu kvalitatívneho výskumu:

1. Introspektivitu. Pri analýze sa pripúšťajú aj introspektívne údaje ako zdroje informácií. Súčasne sa musia však ako také aj vyhodnocovať.
2. Interakciu výskumníka a predmetu výskumu. Vychádza sa z toho, že výskum sa nechápe ako registrácia objektívnych znakov predmetu výskumu, ale ako proces interakcie, v ktorom sa výskumník i predmet výskumu menia.
3. Komplexnosť. Analytické delenie v prípade humánnych vied musí vždy vyústiť do syntézy a zohľadňovania celku, tak v interpretácii, ako i v jednotlivých korektúrach.
4. Historický pohľad. Akýkoľvek pohľad na súčasnosť má svoju históriu, ktorú zohľadňuje kvalitatívne myslenie ako primárne historický aspekt, umožňujúci súčasnú skutočnosť lepšie pochopiť a meniť, príp. ovplyvňovať. Historický pohľad pritom nemusí nevyhnutne znamenať kontinuitu, ako nás o tom presvedča FOUCAULT.
5. Problémovú orientáciu. Východiskom výskumov v oblasti humánnych a sociálnych vied majú byť primárne konkrétne, praktické problémy v predmete výskumu, na ktoré možno výsledky výskumu vzťahovať.
6. Indukciu. V spoločenskovednom výskume indukčné postupy na podporu zovšeobecňovania výsledkov zohrávajú centrálnu rolu, musia byť však kontrolované.
7. Pojem pravidla. V humánnych vedách sa výskyt rovnakých javov a pravidelností vysvetľuje nie prostredníctvom všeobecne platného zákona, ale skôr prostredníctvom kontextuálneho pravidla. Indexikalita (význam všetkého je možné pochopiť výhradne v danom situačnom kontexte) sa stala jedným z kľúčových pojmov etnometodológie
8. Kvantifikovateľnosť. Tu pokladáme za nevyhnutné poznamenať, že navzdory fundamentalistickým metodologickým tvrdeniam aj v kvalitatívnom výskume má však svoje miesto zmysluplná kvantifikácia, najmä ako jej prostriedok, ako dokazovanie príp. zabezpečovanie zovšeobecniteľnosti výsledkov.

Medzi vyhodnocovacie postupy v oblasti kvalitatívneho výskumu sa zaradili niektoré nové metódy, ktoré vznikli na báze teórií na prelome 60. a 70. rokov. Medzi takéto metódy patrí tzv. predmetovo orientovaná tvorba teórie, u nás so zaužívaným názvom budovanie uzemnenej (zakotvenej) teórie (angl. grounded theory, nem. Gegenstandsbezogene Theoriebildung). Patrí sem ďalej tzv. fenomenologická analýza, ktorej korene siahajú ešte k Edmundovi HUSSERLOVI, metóda hermeneutickej parafrázy a metóda objektívnej hermeneutiky, ako i niektoré ďalšie, ktorými sa na tomto mieste nebudeme zaoberať.

Výraznou črtou kvalitatívneho výskumu v spoločenských vedách je otvorenosť. Otvorenosť paradigmy kvalitatívneho výskumu v sociológii, ale i v hraničných spoločenskovedných disciplínach bude spočívať predovšetkým:

1. V otvorenosti voči výskumnému priestoru a osobám, ktoré sa v ňom nachádzajú, aby bolo možné získať najvlastnejší význam sociálneho sveta.
2. V otvorenosti kreovania teórie, nakoľko výskumník sa vzdáva formulácie hypotéz „ex ante“. Hypotézy vznikajú predovšetkým z empirického štúdia objektu v sociálnom poli. Spravidla však striktní prívrženci kvalitatívneho výskumu sa hypotéz zriekajú.
3. V otvorenosti metodológie, ktorá môže byť kedykoľvek modifikovaná v dôsledku postupného poznávania objektu. Pôvodné metodologické predstavy možno zavrhnúť práve vtedy, keď sa ukáže, že nie sú adekvátne predmetu výskumu a záujmu na príslušnom poznaní.
4. V otvorenosti metód, lebo ich imanentnou vlastnosťou už pri ich prvej voľbe je možnosť ich zmeny alebo dokonca adekvátnej zámene (príslušnej metódy).
5. V otvorenosti otázky predmetu samotného výskumu. Otázky, vznikajúce v priebehu výskumu môžu mať spätnú väzbu na predmet výskumu. Predmet výskumu je však otvorený aj po technickej stránke, nakoľko kvalitatívny výskum nepredostiera vopred žiadne hypotetické odpovede, ktoré by boli implikáciou alebo produktom formulovania hypotéz.
6. V otvorenosti možností poznania. Kvalitatívny výskum môže ďaleko presiahnuť pôvodné hypotetické predstavy a to tak do šírky, i do hĺbky poznania, čo môže vyplývať z poznávania samotného objektu výskumu. Teda nejestvuje žiadna predeterminácia výskumníka.

Napokon ešte uvedieme najvýznamnejšie a najčastejšie používané argumenty, ktoré sa objavujú ako kritika „pozitivistckej“ sociálnej vedy, (napríklad v sociológii výchovy):

Sociálne javy nejestvujú mimo individua, ale spočívajú na interpretácii individua ako príslušníka sociálnej skupiny.

Sociálne skutočnosti nemožno dopredu „objektívne“ identifikovať, ale treba ich interpretovať ako sociálne konanie, vychádzajúce z významu jeho obsahu, a ktoré sa podľa situácie zakaždým mení.

Kvantitatívne merania a techniky, na základe ktorých sa uskutočňujú, nemôžu sociálne konanie v skutočnosti postihovať. Skôr zahliedajú alebo zakrývajú diverzné stavy otázok. Často to vedie k tomu, že sa konaniu podkladá istý význam, ktorý je skôr názorom výskumníka ako skúmaného.

Stavanie testovacích hypotéz ešte pred vlastným výskumom môže viesť k tomu, že sa skúmanému vsugeráva alebo dokonca naoktrojuje mienka alebo úmysel, ktorý mu v skutočnosti nie je vlastný.

Možno konštatovať, že výčítok na adresu kvantitatívnych metód je viac. Patrí sem výčítka všimania si iba manifestovaných obsahov, zamieňania zdania a skutočnosti, neschopnosť považovať možnosť za sociálny fakt, fetišizácia metód, názor, podľa ktorého instrumentalizáciou výskumných zámerov dochádza k ovplyvňovaniu predmetu

výskumov. Často sa kvantitatívnym metódam ďalej vyčíta zdanlivá objektívnosť štandardizácie, odstup výskumníka od predmetu výskumu a tým aj neschopnosť jeho porozumenia, strácanie sa kontextov (pri úsilí o čo najväčšiu merateľnosť každého detailu), meranie artefaktov a i.

S. Lamnek v kvalitatívnej metodológii, najrozšírenejšej v nemecky hovoriacich krajinách (1994, s. 244) znázorňuje rozdiely medzi kvalitatívnym a kvantitatívnym výskumom.

Častou výčitkou na adresu kvalitatívnych výskumov je otázka zovšeobeciteľnosti. Kvalitatívny výskum spravidla pracuje s malým počtom respondentov alebo probandov, ktorí nemajú reprezentatívny charakter, ktorý by umožňoval zovšeobecnenie výsledkov výskumu získaných na malom počte respondentov. Tu sa často uplatňuje veľmi problematický protiargument, podľa ktorého je otázne, prečo chceme zovšeobecňovať, keď vlastne všeobecné poznatky a zákonitosti majú iba všeobecnú platnosť a nedajú sa v konkrétnom špecifickom prípade aplikovať. Ďalší argument uvádza, že niektoré veľké objavy sa urobili bez toho, aby sa k nim dospelo na základe reprezentatívnych súborov. Tu však pokladáme za vhodné diferencovať. Uvedené argumenty sa týkajú skôr vied o človeku, osobitne psychológie. Tu skutočne nie je možné a ani vhodné bezozvyšku zovšeobecňovať. A skutočne mnohé objavy vznikli v experimentálnych podmienkach psychologických laboratórií, seba pozorovaním, alebo poznávaním iba malého súboru probandov. Inak tomu však bude v prípade spoločnosti, sociálnych javov a procesov, o ktorých tvrdíme, že majú nadindividuálny charakter, spoluvytvárajú sociálnu klímu, sociálne hodnoty a normy, postoje, pôsobia ako mechanizmy sociálnej kontroly a pod. Tu sa nezaobídeme bez kvantitatívnych metód, bez atribútu reprezentatívnosti, bez riešenia otázok úzkej i širšej definície validity a reliability. Sociálne javy však nemožno zredukovať na psychické procesy. Zákony, ktorými vysvetľujeme spoločenské zmeny, nemožno odvodiť z psychického života jednotlivcov, i keď môžu sociálne javy ovplyvňovať, práve tak, ako sociálne vzťahy, sociálne prostredie, tradícia, kultúra, náboženstvo, morálka a iné významne spoluvytvárajú alebo minimálne ovplyvňujú psychický život a správanie jednotlivca. Jednoznačne možno konštatovať, že sociálne nemožno vysvetľovať prostredníctvom individuálneho vedomia, spoločnosť ako celok nie je sumou charakteristík jej častí, resp. jednotlivcov. Spoločnosť má veľa vlastností, ktoré nemožno odvodiť z jej jednotlivých častí. Až skúmanie vzájomného pôsobenia celku (spoločnosti) a jej častí (jednotlivcov, skupín, útvarov), ktoré nájde svoj metodologický výraz vo výskumných postupoch (kvalitatívnych i kvantitatívnych), môže priniesť výsledky, ktoré budú bližšie objektívnej skutočnosti a budú aplikovateľné vo väčšej miere i v spoločenskej praxi. Napokon i Silverman, odvolávajúci sa na dielo KIRKA a MILLERA (1986) uvádza, že „... neexistuje dôvod, prečo by kvalitatívni výskumníci nemali používať kvantitatívne meranie tam, kde je to vhodné... (a kvalitatívny výskum) nevyžaduje, aby sme zostali negramotní z hľadiska počítania“ (Silverman, 2005, s. 198).

K otázkam komplementarity

V tejto súvislosti sa však často vynára nemálo nových, doposiaľ netušených problémov. Keď je cieľom kvalitatívneho výskumu usporadúvať „materiál“, odhaľovať väzby, prípadne vzájomné vzťahy javov, ktoré sa viažu na ich znaky, dimenzovanie a kategorizáciu, prípadne klasifikáciu a napokon typizáciu, vynára sa otázka, ako je vôbec možné pochopiť to, ako druhí konajú, správajú sa, hovoria alebo píšú? Nie je napokon akákoľvek forma interpretácie svojvoľou a ľubovoľou podľa nášho želania? Nestáva sa „pranie otcom myšlienky“? Napokon práve „rašomon“ v skúmaní prípadov je toho dôkazom a paradoxne neumožňuje výskumníkovi „pokročiť ďalej“, v rozpore s tvrdením Kusej v pozoruhodnom príspevku v časopise Sociológia (2003, s. 37–60). Významnou je napokon otázka čo je našim cieľom „porozumieť“ alebo „vysvetliť“? Nazdávame sa, že uvedené ciele sa navzájom nevyklučujú. „Vysvetlenie s porozumením“ alebo „porozumenie s vysvetlením“ môžu byť výsledkom ich vzájomnej komplementarity.

Vyslovujeme presvedčenie, že v humanitných (sociálnych) vedách by bolo vhodné pokúšať sa o komplementárne (Plichtová, 2002) využívanie metód kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu, pričom je nevyhnutné vysporiadať sa s protirečeniami oboch paradigiem a pokúsiť sa o ich vzájomné dopĺňanie na miestach, ktoré sme označili ako ich nedostatky. Takýto postup iste nie je jednoduchý, ale môže poskytovať priestor pre kvantitatívne i kvalitatívne analýzy, ktoré nebudú prebiehať súčasne, ale jedna i druhá budú poskytovať vhodné východiská (napr. etapové), najmä pre tímovú prácu. Pri tejto komplementarite vychádzame zo zásady, že kvalitatívny výskum predchádza kvantitatívnemu a kvantitatívny výskum dopĺňa a súčasne podmieňuje kvalitatívny výskum.

Vhodný priestor na komplementárne využívanie kvalitatívnych i kvantitatívnych metód poskytujú prípadové štúdie a postup, všeobecne nazývaný triangulácia. Zopakujme, že samotný pojem triangulácia pochádza vlastne z oblasti zememeračstva. Zememerači používajú pri meraní a následne zakresľovaní nevyhnutne východiskový bod (na kartografickej mape, na pláne), ako aplikáciu siete trojuholníkov, aby tento bod dokázali fixovať. V spoločenských vedách tento postup prvýkrát použili a pokúsili sa o jeho metodologické využitie Campbell a Fiske (1959, s. 81–105) a následne Webb (1975). V pozadí týchto úvah a prístupov stáli poznatky o tom, že predmet výskumu je sám ovplyvnený voľbou príslušnej metódy a postupom merania, i keby to bolo zredukované na čo najmenšiu mieru podľa požiadaviek paradigmy kvalitatívnych postupov. Aby bolo možné vyhnúť sa tejto dileme, mala byť „nasadená“ kombinácia rôznych postupov a metód (multitrait-multimethod-matrix), aby bolo možné napokon preskúmať, či hypotézy obstoja v konfrontácii série komplementárnych testovacích metód (Campbell, 1959, s. 82), významné sú aj diela Denzina, ktorý stavia trianguláciu do úlohy validizačnej stratégie aj v kvalitatívnych stratégiách. Pritom rozlišuje rôzne oblasti triangulácie. Ako údajovú trianguláciu požaduje skúmanie fenoménov v rôznom

čase, na rôznych miestach a pri rôznych probandoch. Ako investigačnú trianguláciu označuje „nasadenie“ rôznych pozorovateľov, resp. realizátorov interview, aby bolo možné kontrolovať vplyv rôznych výskumníkov na výsledky výskumov. Rozoznáva ešte trianguláciu teórií, keď hovorí o interpretácii dát vo vzťahovom rámci rôznych teoretických výkladov. Centrálnym konceptom sa však stáva u Denzina triangulácia metód, ktorou chce prekonať reaktivitu metód ich mnohonásobnou kombináciou. Táto triangulácia „between-methods“ sa líši od triangulácie „within-method“, čím rozumie vlastne variáciu operacionalizácie kategórií.

Tento postup bol podrobený niekoľkokrát kritike. Denzin sa usiluje postihnovať realitu postupom, v ktorom je otázne práve to, ktorý z rôznych aplikovaných teoretických výkladov, resp. ktorí výskumníci, príp. v ktorom čase a na ktorom mieste majú nárok na väčšiu platnosť ako ostatní? A na základe akých kritérií? Nazdávame sa, že z uvedeneho vyplýva, že kombináciou rôznych postupov možno príslušný výskum prehĺbiť, príp. rozšíriť o nové dimenzie, ale nemožno dosiahnuť cieľ: priblížiť sa k objektívnej pravde, resp. skutočnosti.

Významný, ba kľúčový význam princípu komplementarity pripisuje i Juraj Schenk: Voľne interpretované jeho závery zdôrazňujú, že v určitých stavoch spoločnosti môže individuálne správanie zohrať rozhodujúcu úlohu. V súvislosti s analýzou disipatívnych štruktúr problém stability spoločnosti, resp. sociálnych systémov nemožno vysvetliť bez nepredvídateľných prvkov, napr. udalostí. Práve v stave vysokej nerovnovážnosti, ako jazýček na váhach môže individuálne správanie významne ovplyvniť celú spoločnosť. Preto je nevyhnutné v systémovom ohraničení rozvíjať i metodologický individualizmus. Práve princíp komplementarity „... umožňuje zjednotiť ... zdanlivo protikladné stanoviská a tým napomáha prekonávať paradoxy spôsobené dôrazom na výlučnosť iba jedného z možných prístupov...“ Metodologický individualizmus môže síce poskytnúť vysvetlenie pre isté individuálne správania (trajektória), ale na systémovej úrovni sa tu sociálny proces javí len ako komplex agregovaných efektov protikladných zámerov individuálnych sociálnych aktérov. Vzhľadom na to „... je v súlade so striktnými princípmi metodologického individualizmu ... obtiažne vysvetliť zachovanie, stabilitu a fungovanie systému. Na druhej strane metodologický individualizmus môže dobre vysvetliť, kde a prečo vzniká lokálna inovácia“ (Schenk, 1993, s. 196 a nasl.)

V literatúre sa stretávame s viacerými pokusmi preklenúť priepasť medzi kvantitatívnym a kvalitatívnym prístupom v spoločenskovednom výskume. Stretávame sa s pojmom metodologický pragmatizmus (Laudan, L., Donovan, A., Laudan, R., Barker, P., Brown, H., Leplin, J., Thagard, P., Wykstra, S., 1986, s. 141–223). Pojem vychádza z predstavy kolektívy autorov pod vedením Laudana, podľa ktorej žiadna teória poznania nie je hodnoverná, ak nemusí byť potvrdzovaná empirickým preverovaním na báze vedeckej praxe. No nie výlučne logicky, ako žiada Popper zdôvodnenie teórie a metodológie, ale má byť potvrdená z rekonštrukcie praxe výskumu (Laudan, 1986, s. 147). Iným pokusom o riešenie rozdielnosti je pojem rekonštruktívny spoločenskovedný výskum. Usiluje sa

stanoviť, pre ktoré rozdielne otázky, ktoré chce spoločenskovedný výskum skúmať, je vhodný kvantitatívny a pre ktoré kvalitatívny prístup. Pri tom rozoberá najmä problémy typológie týchto otázok, ich miesta v teórii a osobitne validitu ich interpretácie (Bohnsack, 1999). Všetky uvedené pokusy však majú čiastkový charakter a nemožno ani o jednom z nich konštatovať, že boli vedeckou komunitou jednoznačne prijaté.

Rovnako tzv. „Metodologický dualizmus“ znamená odklon od výlučne deduktívno-nomologického „vysvetľovania“ (prečo sa tak niekto správa), ako jedinej metóde a súčasne k aplikácii rekonštrukcie subjektívne mienenému správaniu, jeho „porozumeniu“ (ako niečo funguje). Iba vysvetľovanie (kauzálnych vzťahov, i keď s využitím pravdepodobnosti) nemôže byť jediným cieľom sociálnych vied. Porozumenie subjektívnej stránky správania zúčastnených aktérov je neodmysliteľná súčasť spoločenskovedného výskumu. Zdá sa, že máme do činenia s jedným zo špecifických atribútov sociálnych vied.

Prihovárame sa preto za pragmatické stanovisko ako filozofickú reflexiu vývoja posledných desaťročí, ktoré je dnes naporúdzi pri hľadaní komplementarity kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu v spoločenských vedách. Toto stanovisko môže byť spojovacím článkom medzi analytickým a hermeneutickým prístupom, ale i pre možnú syntézu transcendentálneho a pozitivisticky orientovaného prístupu, ktoré napokon vyústi do konsenzu kvalitatívne i kvantitatívne orientovaných bádateľov v spoločenských, osobitne v sociálnych vedách.

Zdá sa, že napokon bude nevyhnutné v súčasnom stave spoločensko-vedného výskumu a pri súčasnej koexistencii plurality výskumných metód a techník predovšetkým pokúsiť sa „...porozumieť, čo vlastne humanitné vedy sú, mimo ich metodologického sebauvedomenia a čo ich spája s celkom našej skúsenosti sveta“, ako to žiada Gadamer (1990, str. IX a 1981/1983) a nateraz sa uspokojiť s metodologickým realizmom, t. j. s tým, že vedecký výskum a vedecká analýza sa zameria na to, čo sa vzťahuje na ľudskú existenciu a objektivizáciu v spoločnosti. Lebo aj keď akokoľvek postulujeme komplementaritu kvalitatívnych a kvantitatívnych stratégií v spoločenskovednom výskume, ostáva otvorenou napr. otázka, akým spoločným princípom sa má riadiť subsumácia numerických a ne-numerických dát.

Jedným z možných riešení je analyzovať povahu „krízy novovekého typu racionality“ a formovať jeho metodologickú výbavu. Trojica autorov Černík, V., Viceník, J. a Višňovský, E. (1997, s. 222 a nasl.) uvádzajú, že sa konštituuju nové metódy, zodpovedajúce stratégií neklasickej vedy:

1. Dialektická analýza. Hlbší typ analýzy, ktorej úlohou je odhaliť podstatný rozdiel vo vnútri tých istých predmetov a udalostí, vrátane ich interakcie.
2. Dialektická abstrakcia. Abstrakcia od nepodstatného, vyčlenenie podstatných vlastností, vzťahov a príčinných súvislostí. Až poznanie zárodočného systému sa môže stať východiskom pre myšlienkovú konkrétne zobrazenie.

3. Dialektická či inherentne dynamická indukcia. Popri vzťahovej, kauzálnej a klasifikačnej indukcii sa v neklasической vede otvára problém hlbšieho typu indukcie, s cieľom vyčleniť inherentný zákon celostných systémov.
4. Explanačná dedukcia. V jej rámci deduktívne usudzovanie nevyhnutne predpokladá moment indukcie, nebude chápaná iba ako forma usudzovania, ale aj ako spôsob vysvetľovania. Kým formálna dedukcia sa stavala proti indukcii ako čomusi vonkajšiemu, explanačná dedukcia s ňou počíta, čo vystupuje ako „dve do seba navzájom prechádzajúce formy ľudského poznania a usudzovania“.
5. Zjednotenie analýzy, abstrakcie a indukcie a štruktúrno-genetické postupy

Záver

„De singularibus non est scientia“ – z jednotlivostí nevzniká veda – je myšlienka, ktorá má svoj pôvod v antike a používa sa údajne od čias Aristotela. Od tých čias sa usiluje veda stanoviť existenciu spoločenských (sociálnych) javov pravidelnosťou a frekvenciou svojho výskytu. Veda samotná je poznačená tým, že sa usiluje vypovedať o tom, čo je všeobecne platné, pravidelné, zákonité, teda o tom, čo presahuje jednotlivosti. Vedecký charakter výpovedí sa vyznačuje tým, že jednotlivosť subsumujú a vysvetľujú podľa všeobecných pravidiel.

Pri riešení metodologických otázok v spoločenských vedách, osobitne v sociológii, v pedagogike, v psychológii, konštatujeme, že aj tu je ústredným problémom vedy pochopenie sveta, vrátane nás samých a nášho poznávania ako súčasti sveta. V tejto súvislosti jestvuje aj fenomén spoločnosti, sociálnych javov a procesov, ktoré sa snažíme pochopiť ako súčasť tohto sveta. Tento pohľad bude celkom určite odlišný od pohľadu filozofa, psychológa, lekára alebo antropológa, i keď sa s uvedenými pohľadmi nemusí (ale môže) dostať do protirečenia. Otázkou je, či je zmysluplné uplatňovať takéto odlišný pohľad na skutočnosť vôbec a na spoločnosť a jej problémy zvlášť. Zastávame názor, podľa ktorého najvýznamnejší spôsob poznávania (popri ostatných napr. umeleckých spôsoboch poznávania) je práve poznávanie vedecké. Uvedené otázky sú predmetom predovšetkým epistemológie ako vedy o poznaní.

Riešenie otázok pozitivizmu a empirizmu v spoločenských vedách na pozadí diela K. Poppera, L. Wittgensteina a neopozitivistov pripúšťalo ako legitímne vedecké iba tie tvrdenia, ktoré sú redukovateľné na elementárne, tzv. atomické skúsenostné tvrdenia, na sudy percepcie alebo tzv. protokolárne vedy. Všetky ostatné tvrdenia sú „zmysluprázdne“ a „nezmyselné“. Takými sú aj tzv. ne-empirické vedy, ktoré sú podľa pozitivistov sofistickou a sebaklamom. Základom je tu induktívna logika, podľa ktorej sa vychádza zo singularných tvrdení (najčastejšie ako výsledkov jednotlivých experimentov), niekedy nazývaných aj partikulárne tvrdenia. Od nich sa postupuje k tvrdeniam univerzálnym, akými sú hypotézy alebo celé teórie. Téza, podľa ktorej iba skúsenosť môže rozhodnúť o pravdivosti alebo nepravdivosti vedeckých tvrdení, predstavuje fundamentálnu tézu

empirizmu, odvodenú z prírodných vied. Otázne je však, či nás množstvo experimentov alebo pozorovaní oprávňuje k tvrdeniu o pravdivosti hypotézy alebo jej univerzálnej platnosti.

Positivismus i empirizmus v spoločenských i humanitných vedách kladú dôraz predovšetkým na kvantitatívny výskum. Vývoj v oblasti metodológie vied v rámci týchto vied však dospel ku konštatovaniu, podľa ktorého čisté kvantitatívne myslenie sa stalo neúnosným. Kvality jednotlivých spoločenských javov, procesov, vzťahov, útvarov a pod. nemožno zredukovať iba na ich jedinú – merateľnosť. Filozofickým základom, umožňujúcim riešenie týchto problémov je orientácia spoločenskovedných výskumov, najmä v hraničných vedách, na metódy, ktoré majú svoj pôvod v symbolickom interakcionalizme ako interpretatívnej paradigme, ako i vo fenomenológii a osobitne v hermeneutike. Takýto postup iste nie je jednoduchý, ale môže poskytovať priestor pre komplementárne využívanie kvantitatívnych i kvalitatívnych analýz, ktoré nebudú prebiehať súčasne, ale jedna i druhá bude poskytovať vhodné východiská (napr. etapové), najmä pre tímovú prácu. Za najschodnejšiu cestu považujeme preto kombináciu kvalitatívnych a kvantitatívnych postupov. Je to často sústava hraničných sociálnych vied, ktoré sa nezaobídu bez analytických nástrojov, pomocou ktorých je možné zmocniť sa a pochopiť komplexné životné súvislosti, biografické cesty životom, inštitucionálne vzťahové rámce, procesy interakcie, socializácie a samozrejme aj procesy skupinového života a to na pozadí sociokultúrnych diferencií. Integrácia kvalitatívnych a kvantitatívnych výskumných postupov je pritom proces síce zložitý a vzájomne sa zdanlivo vylučujúci, ale v sociálnych a humanitných vedách je pravdepodobne jediným východiskom, adekvátnym ľudskému mysleniu a poznaniu a predstavuje súčasný metodologický realizmus ako pragmatické stanovisko k vývoju v posledných desaťročiach.

Literatúra

- Alijevoá, D. (1985). *Súčasná americká sociológia*, Bratislava: Pravda.
- Ballantine, J. H. (1989). *The Sociology of Education: A systematic Analysis*. Engelwood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall 1989.
- Balon, J. (2007). *Sociologická teorie*. Praha: Slon.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1991). *The Social Konstruktion of Reality. The Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Laske u. Budrich.
- Bohr, N. (1928). The Quantum Postulate and the Recent Development of Atomic Theory. *Nature*, April 14, 1928, pp. 580–590. [on-line] Dostupné na: http://www.informationphilosopher.com/solutions/scientists/bohr/quantum_postulate.html
- Buraj, I. (2000). *Foucault a moc*. Bratislava: UK.
- Campbell, D., Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant Validation by the Multitrait – Multimethod-Matrix. *Psychological Bulletin*, 56, pp. 81–105.
- Cicourel, A. V. (1970). *Method und Messung in der Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1970, orig. Method and Measurement in Sociology, Glencoe 1964.

- Cox, David Roxbee, Hilton David Miller (1994) *The theory of stochastic processes*. London: Chapman and Hall/CRC.
- Černík, V., Viceník, J., Višňovský, E. (1997). *Historické typy racionality*. Bratislava: Iris.
- Denzin, N. K., Lincoln Y. S. (1995). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York, N.Y.: McGraw-Hill, 2nd Edition.
- Douglas, J. D. (ed.) (1970). *Understanding Everyday Life*, Chicago: Aldine.
- Durkheim, É. (1956). *Education and Sociology*. Glencoe (Illinois): The Free Press 55.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Friedmanová, M. (2005): Paul Ricoeur: Problém interpretácie a porozumenia. *Filozofia*, 60(3) s. 192–197.
- Gadamer, H. G. (1990). *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr 1990, 1. vyd. 1960.
- Garfinkel, H. (1973). Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowolt 1973, pp. 189–260.
- Girtler, R. (1980). *Polizei-Alltag*, Opladen: Lask.
- Girtler, R. (1984). *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*, Wien, Köln, Graz: Böhlau.
- Glaser, B. G. und Strauss, A. L. (1979). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In Hopf, Ch. & Weingarten, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*, S. 91–111, Stuttgart: Klett Verlag.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band I., Band II. Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Harré, R., Gollet, G. R. (2001). *Diskurz a myself*, Bratislava: Iris.
- Heidegger, M. (1996). *Bytí a čas*. Praha: OIKOYMENH.
- Heisenberg, W. (1969). *Der Teil und das Ganze*. München: R. Piper & Co. Verlag (1969).
- Hirner, A. (1976). *Ako sociologicky analyzovať*. Bratislava: Ústav školských informácií.
- Hubík, S. (1999). *Sociologie vědění*. Praha: Slon.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1991). *Reliability and validity in qualitative research*. London <etc.>: Sage.
- Katina, J. (2010). K. Popper o pravdepodobnosti (Popper on Probability). *Filozofia*, 65(4).
- Koyré A. (1957). *From the Closed World to the Infinite Universe*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Kudrna, J. (1964). *Studie k Hegelovu pojetí historie*. Praha: Nakladatelství ČSAV.
- Kusá, Z. (2003). Rašomon v skúmaní prípadov. In *Sociológia*, 35(1), s. 37–60.
- Lakatos, I. & Musgrave, A. (eds.) (1970). *Criticism and the Growth of Knowledge*. London: Cambridge University Press.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Laudan, L., Donovan, A., Laudan, R., Barker, P., Brown, H., Leplin, J., Thagard, P., ... Wykstra, S. (November 01, 1986). Scientific change: Philosophical models and historical research. *Synthese: an International Journal for Epistemology, Methodology and Philosophy of Science*, 69, 2, pp. 141–223.
- Lazarsfeld, P. (1931). *Jugend und Beruf*. Jena: Fischer.
- Luhmann, N. (1990) *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Lück, H. E. (1975). *Eugene J. Webb [u.a.] Nichtreaktive Meßverfahren (Unobtrusive measures, dt.) Aus d. Amerikan*. Orig.: Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures*. Chicago: Rand McNally.
- Mayring, P. (1989). Die qualitative Wende: Grundlagen, Techniken und Integrationsmöglichkeiten qualitativer Forschung in der Psychologie. In Schönplflug, W. (Hrsg.), *Bericht über den 36. Kon-*

- gress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Berlin 1988. Band 2* (S. 306–313). Göttingen: Hogrefe.
- Nohej, M. (2001). *Lebenswelt a každodennosť v sociológii Alfreda Schütze*. Praha: Slon.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In Soeffner, H. G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler.
- Ondrejko, P. (1995). *Úvod do sociológie výchovy: teoretické základy sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, 1. vyd., 1998, 2. vyd.
- Ondrejko, P. (2000). Modernizácia a anómia. Je teória anómie aktuálna i v súčasnej slovenskej spoločnosti? *Sociológia*, 32(4).
- Ondrejko, P. (2004a). Môže zohrať kategória socializácie v pedagogike integračnú funkciu? *Pedagogická revue*, 56(2), s. 190–207.
- Ondrejko, P. (2004b). *Teória socializácie v sociológii výchovy*. Bratislava: Veda.
- Ondrejko, P. (2007). *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, 2007.
- Ondrejko, P. (2016). *Porozumenie a vysvetlenie v spoločenskovednom výskume*. Brno: Paido.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Media.
- Petrusek, M. (1993). *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Karolinum.
- Popper, K. R. (1997). *Logika vědeckého bádání*. Praha: OIKOYMENH.
- Rabušicová, M. (2002). Sociologie výchovy: Přehlednutí anglo-amerických monografií. *Pedagogika*, LII(2), s. 182–194.
- Rorty, R. (2000). *Filozofia a zrkadlo prírody*. Bratislava: Kaligram.
- Russel, B. (1986). *Mysticism and logic and Other Essays*. London: George Allen and Unwin, 1986, 1. vyd. 1917.
- Saha, L. J. (ed.). (1997). *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford: Pergamon.
- Schenk, J. (1993). *Samoorganizácia sociálnych systémov. Metodologické problémy synergetického prístupu v sociológii*. Bratislava: Iris.
- Schleiermacher, F., & Kimmerle, H. (1959). *Hermeneutik: [nebst einem Anhang:] Zur Datierung, Textberichtigungen, Nachweise*. Heidelberg: Winter.
- Schründer-Lenzen, A. (1997). *Triangulation und idealtypisches Verstehen in der Rekonstruktion subjektiver Theorien*. München: Juventa.
- Silverman, D. (2005). *Ako robíť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CAL.: Sage, čes. preklad Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitatívneho výskumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Whithead, A. N. (1989). *Veda a moderný svet*. Bratislava: Pravda.
- Zimmerman, D. H. (February 01, 1978). Ethnomethodology. *The American Sociologist*, 13, 1, 6–15.

Kontakt:

prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc.
Ústav pedagogiky a sociálnych štúdií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
E-mail: peter.ondrejko@upol.cz

Prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, DrSc.

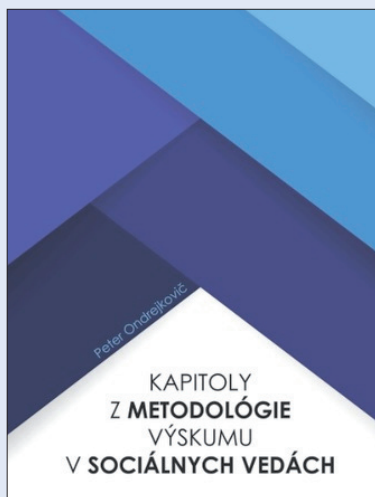
Svoju pedagogickú činnosť začal prednáškami na Katedre vysokoškolskej pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave v r. 1966. Po roku 1968 po takmer 20ročnej nútenej prestávke v pôsobení na vysokých školách z politických dôvodov pracoval na viacerých vysokých školách ako vysokoškolský učiteľ v SR i v ČR (Zlín, Olomouc, Hradec Králové), i ako akademický funkcionár (Katedra sociológie) a neskôr dekan Fakulty sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre. Venuje sa otázkam sociálnej patológie, kriminológie, ako i sociológie výchovy, socializácie mládeže, otázkam metodológie spoločenskovedného výskumu a súčasným sociologickým teóriam. Osobitnú pozornosť venuje negatívnym stránkam individualizácie mládeže, na pozadí významných spoločenských zmien, nachádzajúcich svoj odraz v anomii rodiny.

V letošním roce vydalo slovenské nakladatelství Client Service monografii Kapitoly z metodologie výskumu v sociálních vedách, jejímž autorem je prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, DrSc.

Ve své práci se autor zaměřuje na takové otázky společenskovedního výzkumu, které zůstávají nedořešené nebo se jim věnuje jen okrajová pozornost.

Součástí publikace je také příloha se stručnou charakteristikou nejvýznamnějších metodologií.

Ondrejkovič, Peter. *Kapitoly z metodologie výskumu v sociálních vedách*. Levice: Client Service, 2017. 297 stran. ISBN 978-80-972661-0-3.



Kontroverze humanismu a jeho dědictví v sociálních vědách a v pedagogice II

Jaroslav Koťa, Martin Strouhal

Tento text je druhou částí článku, který jsme uveřejnili v čísle I-2017 časopisu e-Pedagogium.

Abstrakt

Stať vychází z úvahy o podstatě lidskosti v sociálních vědách a pedagogice na konci šestého století trvání dějin humanismu. Stručně popisuje vývojové fáze humanismu a jeho odlišná hodnocení. Poukazuje na problémy s vymezením pojmů jako jsou humanismus a lidskost, neboť se v jejich případě nejedná o pojmy vědecké, nýbrž filosofické a ideologické. Autoři usilují především o zachycení dvojznačnosti, kterou je možné spatřovat ve vlivu humanistických idejí na kulturní a sociopolitický vývoj Evropy. V souvislosti s hledáním adekvátního pojmu člověka text připomíná problém redukcionismu ve vědách o člověku, které na lidském životě zachycují vždy jen určitý aspekt a naznačuje, že i tzv. alternativní pedagogiky, které se na lidskost a individualitu člověka odvolávají, tak nečiní zcela šťastně. V závěru je formulováno stanovisko autorů k nebezpečí tzv. „odumírání lidskosti“.

Klíčová slova: humanismus; antropologie; marxismus; ideologie; individualistická pedagogika.

Controversy of Humanism and Its Heritage in the Social Sciences and Pedagogy

Abstract

The starting point of this text is the question of humanity in the social sciences and pedagogy after six centuries of the existence of humanism. The text describes the evolution of humanism and its various appraisals. It deals with the problem of conceptualization of "humanism" and "human" as these concepts are philosophical or ideological, and not scientific. The authors try to capture the ambiguity of humanistic ideas influencing cultural and sociopolitical European history. The problem of reductionism in the social sciences is mentioned within this context. The scientific perspective only focuses on a limited number of aspects of human life, not on the complexity of man, which is also a problem of alternative pedagogies with their conception of man. In conclusion the authors formulate their standpoint towards the danger of so-called "vanishing of humanity".

Keywords: humanism; anthropology; marxism; ideology; individualism in education.

Kontroverzní aktivity věd o člověku

Dějinné proměny původně ušlechtilých idejí v ideologie a z toho plynoucí duchovní a společenské krize nebývají jen nechtěnými produkty vývoje či pokroku. V moderní době se na deformacích humanistických snah začaly výrazně podílet i tzv. humanitní či společenské vědy, které paralelně s dosahovanými úspěchy začaly devastovat svět s nevidanou efektivitou. Máme-li pojednávat o posledních výhoncích humanismu, nelze nezmínit *kontroverzní aktivity věd o člověku*.

Vědy se rády odvolávají na své archaické předvědecké kořeny, čímž se snaží vyvolat iluzi starobylosti prověřené dějinami. Prakticky vzato jsou však tzv. vědy o člověku teprve plodem období zlomu po obratu k antropologické filosofii na přelomu 19. a 20. století. Tyto vědy navázaly na aspirace humanismu a člověka postavily do středu svých badatelských programů. Michel Foucault, analytik proměn systémů myšlení a klasifikace skutečnosti, zakončil svou slavnou studii *Slova a věci* následující úvahou:

„Jedna věc je každopádně jistá: že člověk není starým problémem ani problémem nejstálejším, před nímž kdy lidské vědění stálo. Zůstaneme-li u relativně krátké chronologie a na omezeném geografickém prostoru – západní kultura od 16. století – můžeme si být jisti, že člověk je zde nedávným objevem. Vědění se dlouho netočilo zrovna kolem

něj a kolem jeho tajemství... Člověk je vynález, který může archeologie našeho vědění snadno datovat do doby nikoli příliš vzdálené. A možná stejně tak i jeho konec..."¹

Pokud bychom vzali Foucaultovu stať vážně, pak je zřejmé, že zájem o člověka v silném slova smyslu se vynořuje až s koncem novověku. Starší filosofie a vědní obory rozvíjely jiná stěžejní témata. Studium člověka jako takového se sice stalo ústředním tématem v epoše renesance a humanismu, ale pouze jako jedna z podmínek vzniku rozsáhlého systému věd zaměřených na studium člověka a lidské společnosti, který se zformoval až ve dvacátém století. Foucault se dokonce domníval, že způsob uspořádání našeho humanitního vědění se může ztratit tak lehce, jak se vynořil, „jako stopa v písku smytá přílivem,"² jako se to stalo na přelomu 18. a 19. století metafyzickému myšlení absolutna. Tím samozřejmě nepředpovídal zminení člověka jako takového z planety, ale naznačil, že lidstvo se postupně soustředí na jiná klíčová témata. Dnes však stále ještě žijeme v epoše víceméně klasického přístupu k člověku založeném na principech kategoriálního náhledu bytí a jeho formálně logické katalogizace. V této perspektivě stále ještě poznáváme i člověka, bytost označenou kdysi v Linného soustavě jako *homo sapiens*, tedy bytost vyznačující se schopností vybudovat systém vědních oborů poskytujících racionální výklad skutečnosti.

Zvláště novověké vědy ve spojení s pozitivistickým ideálem přesnosti byly vedeny aspirací rozebrat si dědictví filosofie na jednotlivé segmenty a mnozí vědci dodnes žijí v přesvědčení, že teprve nástup jejich disciplín umožnil skutečné poznání. Počátky sociální vědy, psychologie a dalších humanitních oborů byly inspirovány programem opustit spekulativní konstrukce metafyziků a nahradit je exaktním popisem zkoumaných předmětů, založeným na měření a propočtu. Základem tohoto přístupu se staly korektní definice a vymezení předmětných oblastí, které mají být zkoumány, a z těchto definic odvozené možnosti výzkumu té či oné oblasti. Vědy od té doby postupují reduktivním způsobem a soustřeďují se vždy jen na vymezený aspekt reality, skrz kterou vedou abstraktní „řezy“. Přitom psycholog, pedagog, právník, sociolog, anatom, biolog či ekonom vedou své „přehledy“ toutéž realitou, která je nakonec jenom jedna, a je vždy odvozována z celku bytí, v němž se všichni pohybujeme. Vědy svou exaktnost a na ní založenou schopnost předvídat vykupují redukcí, často povážlivě zjednodušujícím bohatstvím jevů a komplexnost studovaných skutečností.

V případě věd o člověku tuto situaci trefně charakterizoval Viktor Emanuel Frankl, který ji ilustroval skrze geometrickou analogii zobrazování. Například válec se při přesném zobrazení v prostorové geometrii ukazuje buď v bokorysu jako obdélník, nebo při projekci do základny jako kruh. Ale jako kruh se jeví i na základnu promítnutý kužel nebo koule, ačkoliv jde o zcela odlišná tělesa. Dvojnásobný obdélník a kruh jsou výsledkem projekcí, které eliminují hmotnost tělesa a redukují je na plošné zobrazení. Podobně se vědecké postupy se stávají reduktivními, jakmile se pokusí skrze definice

¹ Foucault, M. (2007). *Slova a věci*. Brno: Computer Press, s. 295.

² Tamtéž.

zachytit pojem člověka. Úsilí vymezit lidské bytí prostřednictvím psychologických nebo biologických (potažmo ekonomických aj.) konstrukcí vede k zjednodušujícím a mnohdy matoucím přístupům k lidskému životu a tomu, co z něj vlastně život lidský dělá. Frankl se často odvolával k zakladatelům filosofické antropologie zdůrazňujícím jako určující charakteristiku lidské podstaty *otevřenost* vůči světu, tedy žádné vědecké a předmětné *definiens*, nýbrž nepředmětný předpoklad, který se rozlišovacím schopnostem vědy nutně vymyká.

Frankl ve svých textech uznával, že věda má právo multidimenzionální skutečnosti vytknout před závorku, má právo „odfiltrovat“ pouze jednu frekvenci či zkoumanou dimenzi reality. Problém však spočívá v tom, že věda (do značné míry nereflektovaně) předstírá kontakt s multidimenzionální realitou. Vědec by si měl ale uvědomovat, co doopravdy dělá. Především by měl rozumět zdrojům chyb, kolem nichž rozvrhuje své výzkumy. Frankl tímto způsobem pro představitele odborných věd reklamoval filosofickou kompetenci, spočívající v poučené kontrole vědeckých pojmů.

Nejzávažnějším důsledkem redukcionismu vědy se stala *absence otázky po smyslu*. Frankl zmiňuje příhodu z hodiny přírodovědy na střední škole, při které učitel prohlásil, že „život organismu, a tedy také člověka, není koneckonců nic jiného než proces oxidace, spalování. Na to vyskočil z lavice jeden z žáků a vmetl mu vášnivou otázku „Ano, co však má potom celý život za smysl?“³ Veškeré definice vycházející z toho, že nějaká věc je pouze to či ono a „*nic jiného než*“ jsou reduktivní povahy a těžce zkrslují povahu lidského života, bytí vědy analyzující jeho dílčí aspekty přináší mnoho důležitých poznatků. Franklovi šlo o to, co již naznačili mnozí před ním a v podstatě celá tradice praktické filosofie: člověk „přirozeně směřuje k uskutečňování hodnot a tím naplňuje svůj život smyslem.“⁴ V existenciální analýze se člověk ukazuje jako bytost směřující k transcenci, k sebepřesahu, nikoliv tedy pouze k naplnění a uspokojení potřeb; člověk směřuje i k plnění úkolů, které jsou závislé na celoživotním zvažování otázky smyslu. Podobně jako Franz Brentano či jeho žák Edmund Husserl považoval Frankl za základní princip lidského bytí *princip intencionality* – člověk je bytost směřující mimo sebe, k něčemu, co není on sám. *Život prostě dochází naplnění svého smyslu v hodnotách přesahujících hranice individua*. Psychologie a biologie jsou vědy studující člověka v dimenzi duševní a tělesné. Problematika lidského bytí jako celku je uchopitelná teprve v prostoru duchověd, jež se člověkem zabývají jako bytostí hledající smysl. Problém člověka nemůže stát sám o sobě, izolovaně od problému skutečnosti – *člověk si sám nestačí a porozumět si může pouze skrze to, čím sám není*.

Jako nejzávažnější nesnáze věd o člověku se tedy ukazuje jejich metodický redukcionismus a neschopnost tematizovat problém smyslu. Je zřejmé, že studovat člověka jako hlavní téma, bytí velmi podrobně a systematicky, nenese s sebou ještě implicitní

³ Srv. k tomu kapitolu o redukcionismu ve vědách in Frankl, V., E. (1995). *Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, s. 31–35.

⁴ Tamtéž, s. 37.

možnost porozumět mu. Na místě, kde jsme chtěli nalézt člověka, stojí ve vědeckých výkladech příliš často jen jeho stíny či zkreslená, redukováná zobrazení.

Výchovné alternativy – pokus o radikálně asociální humanismus

Pedagogické myšlení je tradičně konfrontováno s otázkou, jak by měl vypadat dobře vychovaný člověk. Pedagogika jako obecná teorie výchovy tohoto člověka má proto k problému humanismu a humanizace velice blízko. Pomineme-li ne zcela podstatné výchovné požadavky spojené např. s etiketou, existují v zásadě dvě hlavní oblasti výchovatelského zájmu – formování 1) individuálního morálního profilu dítěte a 2) jeho loajality vůči státu (společnosti), který výchovu organizuje a financuje. Pedagogové (podobně jako někteří rodiče) nemohou vždy a za všech okolností jednoduše přijmout stav věcí, jaký momentálně ve společnosti existuje, a na tento stav připravit či adaptovat budoucí generaci; řeší naopak *zásadní životní a profesní dilema*: jak se ve výchově vzepřít některým neblahým společenským jevům, ale zároveň nevychovat nepřátele státu, asociály či devianty, kteří budou v dospělosti ničit společné záležitosti (*rem publicam*)? Jsou vystaveni překerní situaci hledání správného poměru mezi konformitou a autenticitou, mezi věrností a vůlí ke změně.

Dostáváme se nyní k pedagogickým implikacím humanismu ve 20. století. Bylo již mnohokrát řečeno, že cíle výchovy neurčují pedagogové, nýbrž společnost, předpokládající u jednotlivců dosažení alespoň základní sounáležitosti s národní pospolitostí a souladu s jejími hodnotami a cíli. To může být jistě vystaveno řadě námitek plynoucích z analýzy povahy dané společnosti, potažmo vládnoucí politiky. Ovšem i podmínkou úspěchu mezigenerační kulturní transmise, a tedy úspěchu výchovy jako takové, je udržování kontinuity nejlepších tradic a idejí, na jejichž základě byly národní pospolitosti utvořeny a které dodnes tvoří jádro jejich identity.

Ve 20. století se ve školní i mimoškolní výchovné teorii etablovala radikální a často zpolitizovaná hnutí, vystupující proti hlavnímu pedagogickému proudu. Významná část alternativní pedagogiky vyšla od kritiky moderní civilizace, která prý nejen ničí životní prostředí, uzavírá člověka do betonových rezervací měst a vzdaluje ho přírodě, ale devastuje i mezilidské vztahy a namísto slibované rovnosti prohlubuje s pomocí tradičního systému vzdělávání sociální nerovnosti. Reformátoři typu Ivana Illiche prosazovali změnu společnosti od kořenů, tedy od nejranějšího dětství, a sice zrušením všeho, co by jen vzdáleně připomínalo institucionální edukaci, v níž spatřovali veškeré společenské a mravní zlo – normalizaci a indoktrinaci jednotlivců. Utopismus těchto projektů se ovšem záhy dostal do konfliktu s požadavkem, jež samy prosazovaly – s proklamovanou hodnotovou neutralitou školní výchovy, již ostatně prosazují všechny liberální demokracie s tzv. tradičním přístupem k edukaci.

V jedné z nejkritičtějších variant alternativních výchovných teorií, v kritice tzv. černé pedagogiky, shromáždila její autorka Katharina Rutschky množství výroků, statí, pasáží z učebnic, předpisů a školských zákonů, na nichž v rozsáhlých citacích z pramenů demonstrovala, jak moderní výchova od samého počátku deformovala vývoj dítěte a jeho pojetí světa a společnosti v duchu principu: aby bylo možné dítě vychovávat, je napřed nutné je prohlásit za nekompetentní a nesvéprávné.

Podle K. Rutschky systematická pedagogika od svých pramenů v dílech Johanna B. Basedowa a mnoha dalších vedla k potlačování životních projevů a podstaty dětského věku. Vyžadována byla slepá poslušnost dítěte a za tím účelem bylo dítě pokořováno. Vychovatelé vycházeli z předpokladu, že dítě zapomene na veškeré příkoří a trápení, které zakusilo; proto je třeba jej zlomit již v co nejranějším věku. Rutschky jako jeden z příkladů uvádí poučnou historiku pro mládež z úvodního textu první německé školní čítanky, kde byla otištěna *Výzva k podřízení se* (1772).⁵ Šlo o příběh hochy, který nechtěl chodit do školy. Vychovatel mu prorokoval, že se stane zločincem, což se nakonec vyplnilo. Poučením mělo být, že dítě musí být svým rodičům vděčné za to, že ho nevyhodí na ulici a nenechají ho umřít hladu, což je motiv objevující se již v pohádkách:

„Milé děti! Kdysi dávno bydlel ve vesnici jeden hoch, který se nechtěl ničeho naučit, protože si ničeho nevšímal a nechtěl ani chodit do školy. Rodiče ho museli každý den hnát do školy jako dobytek... Když hoch vyrostl a byl silnější, tak už nikoho neposlouchal a nikomu se nepodřizoval. Sloužil u mnoho pánů, ale nikdo ho nezvládal... Až jednoho dne okradl svého pána... Vrchnost jako odstrašovací případ pro neposlušné hochy nechala rozdrtit jeho údy zaživa a zabít. Poté jeho tělo položili na pranýř a nechali ho sežrat havrany... Milé děti, kdyby tento hoch nezpůsoboval svým rodičům a učitelům tolik mrzutostí, teď by nad ním nenařikali a neproklínali ho...“⁶

Jednou z centrálních myšlenek černé pedagogiky je, že dospělí se považují za vládce nad dětskými životy a rozhodují o jejich budoucnosti a právech jako bohové. Dítě musí být proto co nejdříve zbaveno vlastní vůle, prohlášeno za nerozumné, neschopné a nesvéprávné. Za tím účelem pedagogika používala řadu represivních technik, jako například kladení pastí, lhaní, manipulace s dítětem, zastrasování, odebírání lásky, izolace, projevy nedůvěry, ale i pokoření, výsměch, užívání násilí hraničící občas až s mučením. Veškerá kritika a hněv rodičů vůči dítěti přitom pochází z jejich vlastních problémů a konfliktů. Dítě je z pohledu kritiky černé pedagogiky daleko kompetentnější, než se zdá, což ale dospělí nemohou připustit, protože by pak vznikla otázka, proč je vlastně chtější vychovávat. K naplnění skutečného výchovného humanismu je tedy třeba opustit jeho dosud realizované formy.

⁵ Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805) byl pruský statkář a pedagog, který se proslavil školní reformou v osvícenském duchu (jeho pokus o vytvoření učebnice pro děti venkovanů pochází z roku 1772).

⁶ Rutschky, K. (2001). *Schwarze Pädagogik, Quellen zu Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. 8. Auflage. München: Econ Ullstein List Verlag GmbH, s. 4. (F. E. v. Rochow: Aufforderung zur Unterwerfung 1772).

Myšlenku, že dítě je daleko schopnější a kompetentnější, než jsou rodiče a vychovatelé ochotni připustit, dále rozvíjeli „reformátoři“, jako například Hubertus von Schoenebeck⁷ nebo představitelé *Hnutí za práva dítěte*. Tato kritická hnutí vyhlašují nutnost přiznat dítěti daleko širší práva, než jim dosud připisuje společnost dospělých, čímž veškerou pedagogickou problematiku převádějí do právní terminologie a konceptualizace mezilidských vztahů. To nás přivádí k otázce, kolik prostoru v těchto na individualitu a práva dítěte zaměřených alternativních proudech ještě vůbec zbývá pro nějaký pedagogický výzkum. Je totiž příznačné, že tyto alternativní proudy zpravidla žádné další alternativy nepředpokládají.

Jistěže v rámci výchovných alternativ dneška existují i proudy, u nichž zdůraznění humanistické podstaty výchovy nepřekračuje hranice ideologizování a k nimž bychom se mohli také alespoň částečně hlásit. Černá pedagogika a různá další hnutí konfrontačně operující vadně chápanými pedagogickými pojmy a vztahy jsou však mementem, do jakých podob se nevzdělaný, sentimentální a dogmatický humanismus dostává. Na druhé straně pozorné studium alternativ obsahuje řadu skrytých výzev, které budoucí pedagogická teorie bude mít vzít vážně na vědomí a teoreticky i prakticky se s nimi postupně krok za krokem vypořádat.

Závěr

Co bychom dnes mohli a snad i měli očekávat od humanismu jako paradoxního fenoménu, jenž nás přivádí ke starosti o růst a blaho člověka a zároveň je spjat s dějinami lidského utrpení? Může nám ještě humanistická orientace poskytnout inspirace a novou tvůrčí energii pro vědeckou aktivitu a pro vychovatelskou práci? Zmínili jsme (velmi selektivně) několik podob humanismu, které poukazují na jeho celkovou problematičnost – hlavně proto, že se v nich velice snadno sklouzává do efektních sloganů. Proklamace humanity se potom stanou pouhým politickým klišé nebo v horším případě základem zkresleného výkladu komplikované a nejednoznačné struktury lidského života.

Jedna z nejvznešenějších myšlenek evropských dějin přiznávající člověku výsadní postavení vyvolala také ty nejotřesnější události ponižující jej pod úroveň zvířete. Ačkoliv se cena, kterou jsme za to museli zaplatit, nedá žádným rozumným způsobem vyjádřit, přinesly zkušenosti s hrůzami světových válek, masovým vražděním a existencí totalitárních režimů posílení mezinárodního uznání *právního pojetí humanismu* jakožto všeobecně uznávaného a prosazovaného konceptu lidských práv a svobod, který je dodnes chápán a šířen jako univerzální.

Nové možnosti humanismu je ale nutno hledat nejen s respektem k hodnotě a jedinečnosti lidské bytosti, ale též s respektem ke specifickým zvláštnostem jednotlivých národů, států a společností. Zdá se, že vytvoření nadnárodního útvaru, který

⁷ Viz von Schoenebeck, H. (1997). *Život s dětmi bez výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

bude schopen vytvořit *jednotu rozmanitého*, kde každý jednotlivý národní celek bude akceptován ve svých tradicích, zvyklostech a odlišnostech, je jedním z nejsložitějších a v ideální podobě patrně nesplnitelných úkolů, který čeká evropské společenství. Způsob, jakým k takovému úkolu přistoupíme, nakonec rozhodne o tom, zda Evropa přežije nebo zanikne, tak jako zanikla v minulosti řada velkých civilizačních útvarů. Vedle toho platí, že mobilizací agresivity, duchovního barbarství a rostoucích tendencí k populismu v politice jen prošlapáváme cesty k odumírání lidskosti, jak to naznačil již Konrád Lorenz v titulu své knihy.

Koncipovat humánnější model výchovy dnes znamená důkladně se vypořádat s odkazem minulé doby. Nestačí namísto dříve užívaného výrazu *marxistický* cynicky vepsat do nových učebnic slovo *humánnější* nebo *moderní*, jak to občas vidíme u bývalých koryfejí a apogetů marxistického konceptu výchovy. Znamená to v první řadě se v pedagogické teorii člověka zbavit frází, které bývají tak obecné, že se do nich vejde téměř cokoliv. Přes vysoce kontroverzní vývoj humanismu se nelze přenést lehce tak, že to, co bylo ještě nedávno zakázané, dnes povolíme a budeme se tvářit, že se nic nezměnilo. Excesy, s nimiž se setkáváme v humanisticky orientovaných ideologiích, ale i deformacích skutečnosti v abstraktních koncepcích věd o člověku, vyžadují důkladnou teoretickou revizi a reflexi, která jde daleko za hranice politického horizontu a v mnohém i za hranice aktuálních možností vědy.

Dosavadní historický vývoj i prostá pedagogická zkušenost přinášejí varování, že nějaké odumírání lidskosti ve výchově bude patrně probíhat neustále, protože v pokroku je vždy nutně obsažen i regres. V období hodnotových proměn a snad i zmatků týkajících se dříve neproblematických záležitostí, se musí pedagogická teorie naučit rychle reagovat, energicky zasahovat proti myšlenkově a výzkumně nedostatečně podloženým utopiím a nereálným slibům, neopouštět starost o kontinuitu s minulostí, o duchovní tradice a výchovné cíle naplňované po staletí drobnou každodenní prací tisíců „bezejmenných“ učitelů a vychovatelů. Je také navýsost důležité podpořit právě ty, kteří stojí v přední linii výchovného úsilí – tedy vyučující a zlepšit systém jejich přípravy, i když si to vyžádá poměrně značné investice. Otázkou ovšem je, zda současná společnost hodlá investovat větší prostředky do své vlastní budoucnosti tam, kde efekt není okamžitý a počítá se na desetiletí.

Pedagogika společnost nevytléčí, ale může vykonat obrovský kus práce na tvorbě společně sdíleného světa, hodnot a idejí, které budou lidské společenství dále provázet a formovat. Jak nedávno pronesl ve svém posledním velkém projevu Zdeněk Helus, bude k tomu zapotřebí i značná dávka odvahy. Proto je třeba uvažovat o ustavení jakési pedagogiky statečnosti. V jejím světle pak můžeme uvažovat o klíčových otázkách: Jaký typ výchovy a vzdělání potřebujeme? Je školní vzdělávání skutečně mrtvou záležitostí, jak nás o tom přesvědčuje zástup tzv. expertů na vzdělávání? Jsou objevem zvláštností dětského světa překonány tradiční výchovné hodnoty disciplinace a sebezapření? Má vůbec naše společnost nějakou vizi a víru v budoucnost, která by přesahovala ryze subjektivistické, politické a ekonomické horizonty?

Jestli existuje něco jako vnitřní pravda, možná spíše opravdovost ve výchově, nelze ji účelově ohýbat podle osobních zájmů, společenských trendů, politických a tržních tlaků. Pedagogika jako obecná teorie výchovy musí demaskovat iluze, pověry a falešné naděje. Nesmí si nechat vnutit pozici jakési aplikované politiky. Jestliže se perspektiva výchovného humanismu ukázala jako dlouhodobě problematická do té míry, že dnes dokonce hovoříme (a to nejen ve škole) o nelidskosti, formalismu a vzdalování se humanistickým hodnotám, možná bychom měli uvažovat o jiném konceptu, který by vystřídal novověké antropocentrické východisko.

Pouhé stýskání nad úpadkem může přispět spíše k soudobému pojmovému zmatku než k nástinu žádoucí podoby výchovy pro budoucnost. Potřebujeme daleko radikálnější obrat než jenom metodické korekce praxe, změny zákonů, předpisů a nařízení, nebo na obecných frázích založené proklamace. Budoucnost výchovy pro 21. století vyžaduje nikoli obnovený humanismus, nýbrž novou koncepci péče o duši, *anamnésis*, která nám znovu připomene, že člověku lze porozumět a stát se jím jen skrze to, co jej dalece přesahuje, a k čemu se musí neustále vztahovat.

Literatura

- Benoit, de, A. (2001). Totalitarismus. Komunismus a národní socialismus. *Kontexty, časopis o kultuře a společnosti*. III(1), s. 25–35.
- Carroll, J., & Pšeja, P. (1996). *Humanismus: Zánik západní kultury*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Dawson, Ch. (1970). *Krise západní vzdělanosti*. Řím: Křesťanská akademie.
- Frankl, V., E. (1995). *Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta.
- Foucault, M. (2007). *Slova a věci*. Brno: Computer Press.
- Lorenz, K. (1997). *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta.
- Masaryk, Garrigue, T. (1904). *Sebevražda hromadným jevem společenským moderní osvěty*. Praha: Jan Leichter.
- Masaryk, Garrigue, T. (1934). *Moderní člověk a náboženství*. Praha: J. Leichter.
- Marx, K. (1978). *Ekonomicko-filosofické rukopisy z r. 1844*. (překlad Jaroslava Pešková a Jiří Pešek) Praha: Svoboda.
- Rutschky, K. (2001). *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. 8. Auflage. München: Ullstein.
- Schoenebeck, H. (1997). *Život s dětmi bez výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Kontakt:

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D. & doc. PhDr. Jaroslav Koťa
Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1
E-mail: martin.strouhal@ff.cuni.cz; jaroslav.kota@ff.cuni.cz

Doc. PhDr. Jaroslav Kořá

Prorektor pro studium na **Pražské vysoké škole psychosociálních studií, s.r.o.** Na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze vystudoval obor filosofie a psychologie. Rigorózní řízení zakončil na Katedře filosofie UK, habilitoval v oboru pedagogika. Po studiích začal působit na Katedře pedagogiky UK a v průběhu následujících let přednášel obecnou pedagogiku, obecnou psychologii, sociologii výchovy a sociální psychologii. Již v době studií se v sedmdesátých letech účastnil bytových seminářů, věnovaných převážně filosofickým tématům. Vždy jej přitahovala metodologie vědy a mezipředmětové vztahy, zvláště formování hraničních a tzv. aplikovaných věd. Svůj zájem věnoval souboru humanitních disciplín, od osmdesátých let minulého století se zaměřil i na problematiku psychoterapie. Před listopadem 1989 se účastnil i Balintovských supervizních skupin. Po listopadu 1989 přednášel filosofii výchovy, filosoficky koncipované základy evropské vzdělanosti, sociální psychologii a sociologii výchovy. Orientoval se na otázky sociální patologie se zaměřením na děti a dospívající mládež. Účastnil se školení učitelů a jejich supervizního výcviku, přednášel témata na pomezí filosofie a psychologie jak na Pražské psychotherapeutické fakultě, tak na Pražské vysoké škole psychosociálních studií. Je členem výboru Společnosti pro fenomenologickou filosofii a psychoterapii.

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Po studiích filosofie a pedagogiky na FF UK absolvoval doktorské studium na katedře pedagogiky FF UK disertační prací *Morální a pedagogické aspekty vztahu individua a společnosti v díle Émila Durkheima*. Zabývá se především teorií výchovy a jejím poměrem k filosofii, krizí normativity v edukačních procesech a perspektivami humanitního vzdělávání. Publikoval řadu studií z oblasti filosofie a teorie výchovy, v nichž se zabývá zejm. reflexí a zdůvodňováním vazeb pedagogiky k filosofii, antinomickou povahou výchovné teorie, možnostmi výchovy k autenticitě, posláním učitele a problematikou ideálů ve výchově. Je autorem monografie o Émilu Durkheimovi (*Émile Durkheim – sociolog a pedagog*, FF UK – Humanitas, 2011) a monografie o povaze a vybraných problémech filosofické teorie výchovy (*Teorie výchovy*, Grada Publishing, 2013). Je členem redakčních rad časopisů *Studia paedagogica*, *E-pedagogium* a *Journal of Pedagogy*. Strouhalovu akademickému působení předcházela patnáctiletá zkušenost s výukou filosofie a společenskovedních předmětů na pražských gymnáziích. Je vedoucím Katedry pedagogiky FF UK, od roku 2017 působí také na Institutu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty UP. Vedle akademického působení se věnuje koncertní interpretaci operní a písňové literatury barytonového oboru.

K problému didaktiky filosofie

Zdeněk Novotný

Abstrakt

Příspěvek prezentuje některé problémy didaktiky filosofie. Jejich řešení není jednoduché a je často velmi odlišné ve srovnání s ostatními vědami. Autor na základě své dlouholeté učitelské zkušenosti doporučuje metody s preferencí historického přístupu k výuce filosofie – v protikladu k přístupu systematickému. Výběr teoretických problémů, které se v dějinách filosofie objevují, je dán mírou jejich obtížnosti.

Klíčová slova: filosofie, didaktika, historický přístup, systém filosofie, výběr problémů.

On the Problem of Didactics of Philosophy

Abstract

The paper presents some problems of didactics of philosophy. Their solutions are not easy and are frequently very different in comparison with other sciences. On the basis of his many years' experience of lecturing, the author recommends methods preferring the historical approach to teaching of philosophy – in opposition to the systematic one. The choice of theoretical problems occurring in the history of philosophy is determined by the degree of their difficulty.

Keywords: philosophy, didactics, historical approach, system of philosophy, choice of problems.

Úvod

Tento příspěvek je určen především učitelům základů filosofie na středních školách. Vychází z více než čtyřicetileté pedagogické zkušenosti se středoškolskou i vysokoškolskou výukou filosofie – včetně poznatků, získaných v letech 1995–2003 ve funkci školního inspektora ČR, jakož i na delších studijních pobytech na zahraničních univerzitách, zejména na Katedře filosofie, logiky a vědeckých metod LSE Londýnské univerzity.

O didaktice může zasvěceně mluvit pouze zkušený učitel, který má co nejméně teoretizovat o tom, jak se má učit, ale především to musí sám dobře umět, předvést kvalitní, logicky uspořádané, posluchačům přístupné a srozumitelné podání určité látky či problematiky. Velmi pěkně to říká prof. N. Lobkowicz v přednáškách *Demokratizace univerzit a křesťanská kultura*: „Didaktika má sice obrovský význam, ale není to věda – a stále ještě platí, že učit se člověk nejlépe naučí, když pozoruje zkušeného učitele ... profesori didaktiky jsou buďto kompetentní, a pak vyučují něco jiného než didaktiku, anebo učí didaktiku a studenti z toho mají velmi málo“ (1991, s. 23).

Didaktika v soudobém pojetí znamená především tu pedagogickou disciplínu, která pojednává o zákonitostech vyučovacího procesu, tedy teorii vyučování, vzdělávání. V novověku jí systematickou podobu vtiskl J. A. Komenský, jak o tom svědčí jeho *Didaktika velká*. Z jejího obsahu je ovšem zřejmé, že Komenský sem zahrnul i umění pěstít mravy, správné návyky pro řádný život, tedy teorii výchovy. Obojí nejlépe a nejvýstižněji postihuje termín *edukace*, který významově zahrnuje jak vzdělávání, tak výchovu. Základ tohoto slova najdeme v latinském *ducere* = vést, tj. působit na svěřence s cílem všestranně jej kultivovat, obohacovat novými poznatky, dovednostmi a návyky, jakož i usměrňovat, pokud by jevil tendence chovat se jinak, než jak je žádoucí.

Pro naše účely je důležitá právě ta část Komenského spisu, ve které se probírají principy a pravidla určující maximální efektivnost vzdělávání, např. „Zásada 1. ... *Příroda dbá vhodného času*. ... Musíme tedy dbáti mladého věku, dokud svěžest života a rozumu je na vzestupu; tehdy se všecko ujímá a snadno zapouští hluboké kořeny... Tedy uzavíráme: a) *Cvičení člověka se má začínat v jaře jeho života*, t. j. v dětském věku“ (1948, s. 102), nebo: „... *každé vědění a umění se bude podávat nejprv ve zcela jednoduchých základech*, aby byl pochopen celkový jeho obraz...“ (1948, s. 110).

1 Specifika didaktiky filosofie

V podobném vztahu, jako je filosofie vůči speciálním vědám, stojí si didaktika filosofie k didaktikám jiných předmětů. Tak jako filosofie nepodává hotové vědění, ale spíše problémy, tak i v základech didaktiky filosofie leží otázka, zda lze vůbec filosofii učit a naučit. I když odpovíme kladně, určitě to nebude *učení* a *naučení* v běžném slova smyslu a bude také jiné než ve speciálních vědách. Půjde spíše o povahu samotného

poznávání než o hotové poznatky, bude to více přístup k vědění než vědění samo. Učit filosofii proto nebude znamenat hromadění informací, ale především vedení k určitému způsobu myšlení, k tomu, čemu se říká filosofování.

Sklon ke kladení otázek filosofické povahy mají už malé děti. Jejich neustálá proč? jsou výrazem platónsko-aristotelského „údivu“ – *thaumazein* (nad tím, že vůbec něco je), údivu, který je možný a přirozený u dětí právě proto, že jejich vědomí a myšlení není ještě zablokováno nánosem všední, každodenně se opakující zkušenosti. Pod jejím tlakem pak tento prvotně filosofický přístup pomíjí (heideggerovská *zapomenutost na bytí*) a může zůstat neobnoven po celý život. Copak není zarážející postoj, který bere vše, celý svět, vesmír, bytí vůbec jako samozřejmost? Vždyť i ty jeho nejmenší, nejnepatrnější součásti jsou čímsi neobyčejným, přímo zázračným! Například buňka je vlastně celou intenzívně pracující a účelně fungující továrnou, přinejmenším laboratoří. Maličké semínko v sobě nese celý velkolepý projekt budoucího složitého organismu. Odkud se to všechno vzalo, jak je to možné? Jestliže se takové otázky přirozeně vnučují už dětem, proč se k nim nevrátit, proč je znovu neoživit?

A nejde jen o otázky a pokusy odpovědět na ně; filosofování také pomáhá rozvíjet abstraktní myšlení, což je neméně důležité. Lze uplatnit přirovnání: čím je pro fyzickou stránku člověka tělocvik, tím je pro jeho duševní stránku filosofie. Je třeba si však počínat opatrně, protože příliš velká náročnost na pochopení filosofických otázek by mohla některé mladé lidi odradit a pak bránit i přijímání obsahově snadnější látky. Užitečnější je popularizace filosofie jako osvěty, což ovšem nesmí znamenat vulgarizaci typu „filosofie naší firmy“.

2 Kdy začít s výukou filosofie

Naše středoevropská tradice ukazuje jako prospěšné začít s filosofií už na střední škole. Filosofie už svou pouhou přítomností také formuje, vychovává. Pro její výuku na středních školách mluví i to, že filosofování vede ke kritickému myšlení, možnosti pochybovat o věcech, které se zdají být jisté a nepochybné. Filosofická skepse pochopitelně nemůže znamenat zpochybňování všeho za každou cenu. Již vzpomenuť N. Lobkowicz říká, že dobré filosofování sice poskytuje jen málo doktrinárního, ale nesmí vést k nihilismu tím, že něco zpochybňuje a nedává přitom žádnou odpověď (viz *Filosofický časopis* 2/1993, s. 316). Původní řecké „skeptomai“ znamená rozhlížet se, uvažovat; tedy nepřijímat to, co se nám předkládá, bezmyšlenkovitě a nevynášet nepromyšlené soudy vycházející jen z našeho omezeného pohledu. Skeptické a kritické myšlení je jakousi pojistkou proti doktrinárním filosofiím, tvořícími základ nejrůznějších ideologií plodících nesnášenlivost mající tragické důsledky. Příkladů z historie i současnosti je bezpočet. Lze sice namítnout, že skepse může otrást jistotami, které člověk k životu nezbytně potřebuje, avšak skeptický postoj je nemožné někomu vnutit; kromě toho skutečný skeptik je skeptický

i sám k sobě. Filosofická skepse je stará nejméně 2.300 let, a přece není známo, že by někdy rozvrátila společnost. Naproti tomu ve jménu víry v nějaké učení, „pravdu“ či „dobro“ lidé až příliš často dokázali ty druhé s odlišným přesvědčením utiskovat i zabíjet.

Hlavním cílem filosofického vzdělání nejsou naučená fakta, vědomosti, tj. filosofie jako suma idejí, ale spíše osvojení si dovednosti kriticky myslet. Ve zprostředkování filosofie studentům lze ovšem mluvit o mnohosti přístupů a konkrétních metod. O tom se u nás začalo diskutovat v první polovině 90. let, konkrétně v sérii článků „Filosofie ve školních lavicích“ ve Filosofickém časopisu od č. 1/1993. Dnes už je učitelům k dispozici značné množství obsažných učebnic i stručných příruček k výuce filosofie.

3 Možné přístupy, zásady a hodnocení

Pomineme-li určitou improvizaci spočívající v tom, že učitel vystihne zájem žáků a tomu pak přizpůsobí svůj výklad, jak doporučují někteří didaktikové (což ale předpokládá vysokou úroveň pedagoga, nemá-li jít o nevázané povídání), pak se dá poněkud zjednodušeně mluvit o třech převažujících přístupech: problémovém, systematickém, historickém.

Problémový přístup spočívá v co možná nejreprezentativnějším výběru filosofických problémů, což ovšem samo přináší těžko zodpověditelnou otázku: Podle jakého kritéria se dá rozhodnout, o které konkrétní problémy se bude jednat? Jelikož žádné takové obecně akceptované kritérium není, bude výběr vždy subjektivní. Tím není řečeno, že problémové vyučování je nežádoucí, opak je pravdou. Ve filosofii by ani jiné být nemělo. Jde jen o to, do jakého širšího rámce je „zasadit“.

Systematický přístup znamená prezentaci filosofie (problémů) podle jejich jednotlivých disciplín: ontologie, gnoseologie (noetika, epistemologie), logika, etika, estetika, filosofická antropologie, filosofie jazyka, filosofické problémy dalších věd či oborů (např. historie, náboženství, práva, politiky či jiných společenskovědních oblastí, matematiky, přírodních věd atd.). Spojíme-li ovšem určitou ontologickou, gnoseologickou atd. pozici s konkrétní filosofickou osobností, pak se jeden a tentýž filosof vyskytne opakovaně v různých kontextech podle tematizace problému (jednotlivých filosofických disciplín), takže se povědomí o něm „rozplyne“. Celkové pojetí systému, jeho konstrukce a vyváženost bude záviset na autorovi a může se také značně lišit od jiného autora.

Zbývá třetí možnost, a to historický přístup, což je právě ta cesta, která se jeví jako optimální, a to z následujících důvodů: seznámí-li se posluchači se všemi významnými filosofickými osobnostmi a problémy, jak se v dějinách filosofie postupně objevovaly, navazovaly a reagovaly na sebe, pak nelze pominout žádnou z filosofických disciplín. Vyjeví se i logika vývoje filosofického myšlení, které je vždy zároveň spjato s dějinami kultury a civilizace vůbec, s dějinami vědeckého poznání, s reálnou historickou situací lidí, se společenskými a politickými poměry. To umožní spojovat poznatky z různých

vědních disciplín a vyučovacích předmětů (*průřezová témata*) vidět měnicí se souvislosti mezi nimi. Dějiny filosofie napomohou k vytváření integrovaného pohledu na lidské vědění o světě i na svět sám. Při omezených časových možnostech pro výuku filosofie na středních školách a v základních kursech nelze uplatnit kvantitativní hledisko a snažit se probrat co možná „všechno“. Je nutno postupovat výběrově, sledovat nejvýznamnější problémy v logické návaznosti. Dějiny filosofie by měly tyto problémy a jejich hloubku alespoň naznačit a nebyť jen povrchním informativním přehledem či dokonce nějakým seznamem filosofů uspořádaným podle letopočtů. Je nutno soustředit pozornost na *filosofická témata* více než na *filosofy*, jejich jména vždy spojovat s určitými problémy a pokusy o řešení. Aby byly *dějiny filosofie* takto pochopeny, tj. aby byly *více filosofii* než *dějiny*, je potřebné už na počátku kursu vysvětlit posluchačům povahu filosofie samé.

Máme-li tedy na mysli *dějiny filosofie*, rozhodně nejde jen o chronologický výčet, tj. informace o životech filosofů a jejich dílech. Bohužel mnoho učitelů, zejména těch bez potřebného filosofického vzdělání (většina), klade důraz právě na faktografii, protože ta umožňuje únik před otázkami, které jsou často těžké a nikoli jednoznačně řešitelné. Je jistě snazší odpovědět např. na otázku, kdo byli první představitelé atomismu, než na otázku, v čem jsou si atomisté podobní s eleaty a v čem se liší.

Stále přežívá jakýsi blud o tom, že učitel musí na otázky žáků znát vždy naprosto jednoznačnou a správnou odpověď. Pro filosofii však platí jiná pravidla, téměř protikladná. Tomu také musí odpovídat prověřování znalostí, zkoušení a hodnocení odpovědí. Málokdy platí jednoznačné „správně“ – „nesprávně“, pokud se neptáme přímo na fakta a nezrušitelné danosti, ale na možná řešení filosofického problému. Posuzujeme kvalitu úsudku, nikoli pouze jeho výsledek či konečný názor. Negativně hodnotit nebo odsoudit určitý názor lze jen tehdy, pokud se podaří přesvědčivě dokázat, že je nepodložený nebo scestný, vycházející z logicky chybných kroků nebo nerespektující nezpochybnitelná fakta. Jen pošetilec si totiž může myslet, že zná hotová řešení problémů, kterými se nejpřemýšlivější z lidí zabývají celá staletí.

Při prezentaci určité filosofie by měl učitel vždy argumentovat co nejpřesvědčivěji, jako by ji sám zastával, bez ohledu na to, že už třeba v následující hodině se bude zabývat reakcí na ni a její kritikou. Tím ukáže možnost různých hledisek a nepřímo i nutnost tolerance, protože každé stanovisko, které lze označit jako filosofické, má svou logiku a určitým způsobem i své oprávnění. Proto musí současně s pochopením a taktem reagovat na jakékoli námitky, plně respektovat i takové stanovisko, které osobně naprosto nesdílí, a rozhodně alespoň vyslechnout názor, který je výsledkem chybného souzení. V těchto případech je však povinností vznést pochybnosti nebo přímo poukázat na učenou chybu, avšak bez jakéhokoli zesměšňování. Za všech okolností dodržet zásadu, že atributem dialogu je vztah partnerství, vylučující jednostranné prosazování se z pozice autority. Učitelovy reakce jako „To je nesmysl ...“, „To je špatně ...“, „Tak to vůbec není ...“, „To jste úplně vedle ...“ v takovém dialogu nemají místo.

Dále je třeba mít na paměti zásadu, že učitel se sám nesmí nutit do metod a postupů, které mu nevyhovují, nebo do problematiky, ve které není tak říkajíc doma. Naopak nejvíce může dát svým svěřencům tehdy, když má možnost uplatnit své nejlepší schopnosti – samozřejmě při snaze o maximální objektivitu ve zprostředkovávání historickofilosofické látky. Nejde o nějaké odosobnění při výkladu, ale spíše o poskytnutí prostoru posluchačům k tomu, aby *sami* pochopili a zažili, případně rozvíjeli danou myšlenku či problém.

Prostor pro dialog či diskusi není ovšem neomezený, protože převažující organizační formou výuky na střední škole je běžná vyučovací hodina, v základním kursu přednáška. Této formě pak odpovídá i převažující metoda – výklad. Jiným formám odpovídají jiné metody: diskuse nalezne větší prostor v semináři, rozhovor při individuální konzultaci, samostatná práce s literaturou v domácí přípravě atd.

Zajímavá je otázka uplatňování následujících dvou didaktických zásad ve výuce filosofie:

- a) zásady vědeckosti (filosofie nestojí v řadě s ostatními vědami, nelze na ni vztahovat stejná kritéria jako na speciální vědy),
- b) zásady názornosti (filosofické a zejména metafyzické abstrakce lze stěží znázornit).

V každém případě musí platit, že je nepřípustné hlásat nebo akceptovat názory, které jsou vývojem vědeckého poznání již překonány. A v rámci názornosti je nutno uplatňovat všechny možné způsoby „zlidštění“, přiblížení filosofie co nejširšímu okruhu posluchačů – od tradičně chápané názornosti, např. nákresu na tabuli (osvědčil se při probírání eleatů, Humovy kritiky kauzality, dokonce i při vysvětlování Kantovy transcendentální subjektivity), přes přehledný, jasný a srozumitelný výklad až po ukázky z literatury či nahrávky s využitím audiovizuální techniky.

Závěr

I při uplatnění historického přístupu je nezbytné ještě před vlastním výkladem o počátcích filosofie ve starém Řecku předběžně vysvětlit základní termíny a pojmy, tedy provést jakýsi úvod do filosofie. Ten by měl přirozeně začít otázkou, co vůbec je filosofie. Už samo rozhodování, jak vymezit její předmět a poslání, je problémem filosofickým. Je nutno předeslat, že neexistuje žádná jednotná a všeobecně přijímaná definice filosofie, lze však vyjít z určitého předporozumění výrazům jako „filosofovat“, „mít svou filosofii“ apod., a tím ukázat vlastní povahu filosofických otázek, jež směřují za hranice každodenní zkušenosti a na něž nelze odpovědět pouhým popisem.

Jako jedna z pomůcek pro výuku filosofie může učitelům posloužit autorova publikace *Jak (se) učit filosofii* (Olomouc 2004). Po úvodních poznámkách instruktážního zaměření (včetně přehledu základních příruček do roku 2003) se text postupně stává více a více filosofickým, nikoli ovšem ve smyslu zvyšování jeho náročnosti, ale se stálým zřetelem na cíl, kterým je filosofická osvěta. Usiluje především o postížení podstaty filosofických problémů tak, aby byly přístupné i těm učitelům, kterým se speciálního filosofického vzdělání nedostalo. Zvláštní pozornost a prostor jsou věnovány těm problémům a filosofickým učení, které při studiu i výuce filosofie činí největší potíže, a takové látce, která je z hlediska teoretické filosofie nejnáročnější, ale současně v maximální míře iniciuje a rozvíjí myšlení.

Je žádoucí, aby všichni učitelé filosofie rozuměli tomu, co říkají, a aby přitom skutečně učili filosofii, nikoli faktografií o filosofech, bez proniknutí k jejich idejím. Myšlenka dobře zprostředkovaná učebnicí je lepší než myšlenka podaná sice přímo, ale pochopená nedostatečně nebo vysloveně špatně. Jde o to, aby filosofie překročila rámec odborných pojednání a diskusí, jež jsou srozumitelné jen úzkému okruhu zasvěcených, a aby se stala součástí povědomí nejen učitelů, ale už i středoškolských studentů.

Literatura

- Anzenbacher, A. (1989). *Úvod do filozofie*. Praha: Edice Logos.
- Gabriel, J. a kol. (1998). *Slovník českých filozofů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Horyna, B. a kol. (1998). *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká*. Z latiny přeložil Augustin Krejčí. Vydání třetí. Kolenium, Brno.
- Lobkowicz, N. (1991). *Demokratizace univerzit a křesťanská kultura*. Praha: Omnipress
- Lobkowicz, N. (1993). Seminář. In *Filosofický časopis 2*, s. 315–326
- Novotný, Z. (2004). *Jak (se) učit filosofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Novotný, Z. (2001). *Slabá či problematická místa ve vzdělávacím systému ČR ve společenskovědních předmětech*. Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (2001). *Pomocný materiál k tematické inspekci výuky společenskovědních předmětů – filosofie. Test pro studenty*. Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (2001). *Návrh na tematickou inspekci dle pokynu MŠMT č. j. 23 318/99-24.*, Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (2001). *Připomínky k materiálu MŠMT Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání*. Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (1998). *Náměty k metodice inspekční činnosti a supervizi*. Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (1996) *Poznámky ke koncepci zkoušky z angličtiny SCIO*. Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (1996). *Posudek návrhu zkoušky z angličtiny SCIO*. Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (1995 – 2002). *167 veřejně přístupných inspekčních zpráv hodnotících podmínky, průběh a výsledky vzdělávání v cizích jazycích a ve společenskovědních předmětech z pozice školního inspektora ČR nebo vedoucího inspekčního týmu* (publikováno v tištěné podobě, k dispozici v databázi škol ÚIV a ČŠI na internetu). Praha, Ostrava: Česká školní inspekce.

- Novotný, Z. (1995 – 2002). *59 analýz inspekčních zpráv školních inspektorů ČR z pozice zástupce vrchního školního inspektora Moravskoslezského inspektorátu*. Praha, Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (1990 – 1995). *Zkušební testy k přijímacím zkouškám z filosofie*. Olomouc: FF UP.
- Störig, H. J. (2000). *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.

Kontakt:

doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra společenských věd
Žižkovo náměstí 5, 741 40 Olomouc
E-mail: zdenek.novotny@upol.cz

Doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc. učí filosofii na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Specializuje se na filosofii Davida Huma, konkrétně na jeho epistemologii, přičemž se snaží dokázat, že Humův *Traktát o lidské přirozenosti* je jeho hlavním dílem. Svou epistemologií a filosofií morálky Hume ovlivnil T. G. Masaryka. V současnosti se věnuje zejména přednáškám (filosofické aspekty vzdělávání) pro zahraniční doktorandy.

Komunikační výchova a integrace poznatků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, oborových didaktik a přípravy učitelů

Milan Polák

Abstrakt

Na základě analýzy vývoje názorů v oblasti komunikační výchovy a integrace poznatků po r. 1989 autor pojmenovává některé tendence ve vzdělávání na základní škole vycházející ze současných kurikulárních dokumentů a týkající se oborových didaktik všech vzdělávacích oborů. V závěru se autor pokusil zformulovat oblasti a problémy, jež bude třeba řešit v rámci oborových didaktik a v přípravě budoucích učitelů zejména na pedagogických fakultách.

Klíčová slova: komunikační výchova, integrace poznatků, vzdělávací program, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vzdělávací obor český jazyk a literatura, didaktika českého jazyka, oborová didaktika, spolupráce, příprava a vzdělávání učitelů.

Abstract

Based on the analysis of opinion development in the field of communication education and integration of knowledge after 1989, the author entitles some tendencies in education at elementary school based on current curriculum documents and concerning the

didactics of all educational disciplines. In conclusion, the author tries to describe areas and formulate their problems which one should be dealt with in the field of didactics, as well as in the proces of teachers training, especially at Faculties of Education.

Keywords: Communication Education, Integration of Knowledge, Framework Education, Programme for Elementary Education, Didactics of the Czech Language, Cooperation, Teacher Training and Education.

Komunikační výchova a integrace poznatků v nových podmínkách a souvislostech

Veřejné změny v České republice po r. 1989 s sebou zcela logicky přinesly také změny ve vzdělávání. Uvolnění v oblasti politické mělo za následek zbavení škol ideologického balastu a také postupnou decentralizaci; školy získávají právní subjektivitu a tím také značnou míru autonomie. V oblasti vzdělávání se objevují nové názorové tendence, ty se zcela zákonitě promítají také do pojetí vyučování českého jazyka.

Znovu ožívají spory o podobu jazykového vyučování a zejména o úlohu mluvnice (gramatiky) při naplňování cílů jazykového vyučování, jak je formuloval již v 19. století G. A. Lindner:

- cíl praktický (rozumět projevům a vyjadřovat se),
- cíl formální (prostřednictvím jazyka myslet),
- cíl materiální (prostřednictvím jazyka sdělovat vědomosti).

Tyto cíle respektují všichni jazykovědci a didaktici, rozdílně se ovšem dívají na jejich pořadí, tedy jejich prioritu. Zjednodušeně potom hovoříme o agramatickém a gramatickém pojetí jazykového vyučování. Je třeba připomenout, že se tyto diskuse týkají dřívější obecné školy a dnešního prvního stupně základní školy a zejména prvního cíle, tedy rozvoje komunikačních schopností žáků. S první výraznou kritikou dosavadního pojetí vyučování českého jazyka přichází O. Hausenblas (1992) v publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Jako základní cíl výuky v českém jazyce jsou zde vytyčeny komunikační dovednosti a schopnosti žáka, ty mají být rozvíjeny pod vedením učitele v komunikačních situacích. Zvládnutí gramatického systému je až druhotné a nemusí jej zvládnout všichni žáci. Je zde tedy zpochybněna nezastupitelná úloha gramatického učiva zejména při plnění komunikačního cíle výuky mateřského jazyka a jeho praktického zvládnutí.

Jiní odborníci ale vidí úlohu mluvnice v jazykovém vyučování jako zásadní: „Osvojení spisovného jazyka se může založit jen na mluvnici. Komunikační zřetel je jí podřízen, není určující“ (Hauser, Kneselová, & Ondrášková, 1994, s. 10). Ve stejné době se také objevují snahy o integraci komunikační a systémové jazykové výuky (Čechová, 1993), při definování úlohy gramatiky pro rozvíjení komunikačních schopností žáků dospí-

vá tatáž autorka ve svém díle *Čeština a její vyučování* ke kompromisu: „Cíl kognitivní – ovládnutí jazykového systému – je ve vztahu k cíli komunikačnímu cílem podřízeným, avšak podmiňuje jeho splnění v tom smyslu, že poznání stavby jazyka je do jisté míry podmínkou úspěšného spisovného funkčního komunikování“ (Čechová, 1998, s. 10). Spojení *komunikační výchova* se začíná objevovat v souvislosti se slohovým vyučováním a členěním v učebnicích českého jazyka (slohová a komunikační výchova).

Různorodost názorů na komunikační výchovu a integraci poznatků se také promítla po r. 1989 do podoby nových vzdělávacích programů, ze kterých si základní školy mohly vybírat. Poslední centrální osnovy pro základní školy v roce 1991 tak postupně nahrazují vzdělávací programy *Obecná škola* (1996), *Základní škola* (1996) a *Národní škola* (1997), které se svým pojetím uvedené problematiky liší.

Obecná škola (1996) formulovala jako základní princip vzdělávání výchovu k občanství, integrační osou všech předmětů se proto stává občanská výchova. V oblasti vyučování českého jazyka se poprvé hovoří o komunikační výchově, a to zejména ve spojitosti se slohovým vyučováním. Autoři programu *Národní škola* (1997) nabízelí oproti předchozím dokumentům ještě širší možnosti integrace: předměty jsou propojovány do bloků, v tzv. nadstavbové části najdeme celou řadu volitelných předmětů, jež nejsou zaměřeny pouze na kognitivní oblast a mají integrační charakter (dramatická výchova, dějepisné a zeměpisné praktikum aj.). Většina škol se ovšem přiklonila k programu *Základní škola* (1996), jenž se podobal svým pojetím vyučování koncepci před rokem 1989. Ve všech programech došlo k celkovému snížení časové dotace pro předmět český jazyk na celé základní škole, zatímco rozsah učiva a důraz na ně zůstal především v programu *Základní škola* zachován (podrobněji Polák, 2002).

Hluběji se problematikou integrace jazykového vyučování a komunikační výchovy zabývala například Jana Svobodová, jež poukazuje na nutnost integrace všech složek předmětu český jazyk a hovoří v této souvislosti o komplexnosti přístupu při výuce českého jazyka (Svobodová, 2002).

Na práce J. Svobodové navazuje v posledním desetiletí R. Metelková Svobodová, která zkoumá ve svých publikacích *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska* (Metelková, 2008) a *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura* (Metelková & Švrčková, 2010) vyučování českého jazyka zejména v souvislosti se čtenářskou gramotností

V poslední jmenované publikaci poukazuje autorka mimo jiné na kritérium komplexnosti při hodnocení učebnic, kromě integrace složek vzdělávacího oboru český jazyk považuje za zásadní také integraci poznatků z dalších vzdělávacích oborů a průřezových témat.

Na základě integrace jednotlivých předmětů se tedy komunikační výchova (a také čtenářská gramotnost) stává záležitostí všech učitelů. V takto širokém a komplexním pojetí definuje komunikační výchovu ve své publikaci *Od jazyka ke komunikaci* (2005) Karel Šebesta; mezi složky komunikační výchovy zařazuje čtení, psaní, mluvení a naslouchání a jako samostatnou složku mediální výchovu.

V tomto období vychází také publikace *Integrace na základní škole* (Podroužek, 2002), zabývající se tímto tématem z různých pohledů a přístupů. Autor se zaměřuje zejména na *integrování vyučování* – to je chápáno tak, že se snažíme o řešení nějakého problému (či poznání tématu) z různých hledisek jednotlivých vědních oborů, popřípadě o vytvoření nového syntetického předmětu, který by uplatňoval využití mezipředmětových vztahů v obsahu učiva, hovoříme tedy o *integrování výuce*, kterou autor definuje jako „...spojení učiva jednotlivých učebních předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů“ (Podroužek, 2005, s. 11). Objasňuje mimo jiné koncipování učiva podle různých principů a poukazuje také na toto téma v historickém kontextu.

Právě tento pohled na danou problematiku ukazuje komunikační výchovu v mnohem širších souvislostech a z něj také vychází filozofie rámcových vzdělávacích programů.

1 Charakteristika Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Ve školním roce 2007/2008 byla na základních školách v České republice uskutečněna první etapa reformy vzdělávání, jež se postupně dotkla také škol středních. Školy vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání od tohoto školního roku učí podle vlastních školních vzdělávacích programů. Při jeho tvorbě museli učitelé vycházet ze základních principů nových kurikulárních dokumentů, mezi něž patří právě komunikační výchova a integrace poznatků. Z analýzy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVPZV) mimo jiné vyplývá:

1. Na rozdíl od předchozích vzdělávacích dokumentů vymezuje RVPZV již v úvodu výstupní požadavky, tj. vyjadřuje, k jakým výsledkům má vzdělávání dospět. Těmi jsou obecné kompetence, jež mají nadpředmětový (nově nadoborový) charakter (viz dále).
2. Učitelům jsou dány k dispozici různé formy integrování obsahu vyučování (využití alternativních metod výuky a informačních technologií, metod kooperativního učení, problémového a projektového vyučování apod.).
3. Mezi priority RVPZV jsou zařazeny dovednosti komunikace a kooperace žáků (část A, *Východiska, pojetí a charakteristika základního vzdělávání v RVP ZV*).
4. Je kladen důraz na výchovu samostatného myšlení žáků.
5. Obecné kompetence žáků jsou zaměřeny na učení, řešení problémů, komunikaci a pracovní činnosti a spolupráci.
6. Všechny cíle jsou vytyčeny a dále realizovány v jednotlivých *vzdělávacích oblastech*, jež v sobě zahrnují příbuzné *vzdělávací obory* (dříve vyučovací předměty). Například

vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* obsahuje vzdělávací obory *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*, vzdělávací oblast *Člověk a společnost* vzdělávací obory *Dějepis* a *Výchovu k občanství*.

7. Ve všech vzdělávacích cílech najdeme prvky komunikační výchovy – vzdělávání směřuje například k tomu, aby žák získal základy tvořivého myšlení, dovedl logicky uvažovat a řešit problémy, dále zvládl základy všestranné a účinné komunikace atd.
8. Rozvoji komunikační výchovy a integraci poznatků napomáhají tzv. *průřezová témata*, ta mají být realizována ve všech vyučovacích oborech (například *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, *Mediaální výchova* aj.).
9. Ústřední myšlenkou RVPZV se tak stává integrace poznatků a komunikační výchova v nejširším slova smyslu (Polák, 2016).

Protože by se tyto tendence měly promítnout také do oblasti oborových didaktik a do přípravy budoucích učitelů, zaměříme na ně pozornost v další části příspěvku.

2 Komunikační výchova a integrace poznatků v kontextu oborových didaktik a přípravy budoucích učitelů

Komunikace a komunikační výchova v nejširším slova smyslu se tak stává záležitostí všech vzdělávacích oborů a tedy i jejich učitelů. Ti by měli být také schopni propojovat, tedy integrovat poznatky ze svých vzdělávacích oborů především prostřednictvím průřezových témat a využívat přitom rozličné metody kooperativního učení (například projektovou metodu) a také metody kritického myšlení. V souvislosti s tím by se měl měnit také obsah didaktik jednotlivých vzdělávacích oborů a v návaznosti na to i profil absolventů vysokých škol připravujících budoucí učitele. Ti by tedy měli být vybaveni zcela novými poznatky a dovednostmi nejen z oblasti svých oborových didaktik, ale také disciplín obecně didaktických. V tomto směru je ale zapotřebí realizovat řadu opatření:

- Implementovat do obsahu oborových didaktik (zejména českého jazyka) nové metody a formy práce podporující cíle kurikulárních dokumentů.
- Zavádět do studijních oborů v přípravě budoucích učitelů nové předměty. Na PdF UP v Olomouci jsou to například předměty *Aktivizační metody ve vyučování českého jazyka a literatury*, *Problematika přípravy na hodiny českého jazyka se zaměřením na integraci vzdělávacích oborů* apod.
- Podporovat spolupráci oborových didaktiků sloužící k rozvíjení průřezových kompetencí v oblasti komunikační výchovy a integrace poznatků. Tato koordinace by měla být realizována ve dvou rovinách.

První je interní spolupráce oborových didaktiků v rámci jedné vysoké školy (fakulty).

Na Pedagogické fakultě UP Olomouc má tuto podobu:

Středisko praxí PdF UP v Olomouci organizuje pravidelná setkání oborových didaktiků, ta slouží k informacím z oblasti organizace praxe a dále k seznamování s novými trendy v oblasti jednotlivých oborových didaktik a s náplní seminářů z obecné didaktiky, jež předcházejí výuce oborových didaktik.

Na jednotlivých pracovištích PdF UP jsou zadávány kvalifikační práce, jež jsou zaměřeny na integraci poznatků napříč oborovými didaktikami, rozvoj komunikačních schopností žáků atd. v souladu s požadavky pedagogické praxe.

Pracoviště fakulty spolupracují při realizaci projektů zaměřených na uvedenou problematiku. Oboroví didaktici všech oborů by měli být také ve stálém kontaktu s učiteli těchto oborů ve svém regionu. Na Katedře českého jazyka a literatury PdF UP jsou každoročně pořádána již dvacet let setkání s učiteli českého jazyka, kteří vedou studenty na pedagogické praxe, a dalšími zájemci z řad pedagogů. Na nich jsou učitelé formou pracovních dílen a přednášek seznamováni s novými trendy v oblasti vzdělávání

Stejně tak je ovšem nutná i externí spolupráce oborových didaktiků z vysokých škol připravujících budoucí učitele, ta může mít různou podobu. Dále uvádíme některé možnosti a příklady spolupráce oborových didaktiků českého jazyka, které se v nedávné minulosti uskutečnily a osvědčily:

Od r. 2014 jsou dvakrát ročně realizována střídavě na Moravě a v Čechách celostátní setkání didaktiků českého jazyka, na nichž jsou řešeny aktuální problémy daného oboru, v případě českého jazyka to byla v poslední době například forma a obsah státní maturitní zkoušky.

Společně jsou realizovány projekty zaměřené na oblast komunikační výchovy. Jako příklad takové aktivity uvádíme projekt *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy a mediální výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích* (hlavní řešitel Mgr. Miloš Mlčoch, Ph.D., 2011 2013). Do tohoto projektu se zapojila řada didaktiků a odborníků z PdF UP v Olomouci, ale také z Ostravské univerzity a Univerzity v Plzni. Na tvorbě a ověřování pracovních listů z této oblasti se podílely desítky učitelů základních škol a gymnázií z Moravy i Čech. Výstupy z projektu (například pracovní listy a metodika k nim) jsou volně přístupné zejména pro pedagogickou veřejnost na metodickém portálu projektu *Komunikační výchova* a jsou hojně využívány.

Závěr

Jak vyplývá z našeho pojednání, pojetí komunikační výchovy prošlo zejména v posledních dvaceti letech vývojem od činností spojovaných zejména se slohovým vyučováním až po princip uplatňovaný ve všech vzdělávacích oblastech a oborech obsažených

v RVP ZV. Právě komunikační výchova a integrace poznatků z jednotlivých vzdělávacích oborů se staly v souladu s cíli RVP ZV jeho hlavními principy. Aby se ale podařilo záměry vytyčené tímto dokumentem realizovat, je nutné, aby se promítly také do oborových didaktik všech vzdělávacích oborů a zejména do vzdělávání budoucích učitelů. Pro naplnění cílů vzdělávání bude třeba v této souvislosti splnit řadu dalších podmínek a kroků, z nichž některé jsme zmínili v našem příspěvku.

Seznam použité literatury

- Čechová, M. (1993). O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky. *Český jazyk a literatura*. 44 (7–8), s. 158–162.
- Čechová, M. & Styblík, J. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Hausenblas, O. (1992). *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Zbuzany: vydáno vl. nákladem.
- Hausner, P., Kneselová, H. & Ondrášková, K. (1994). *Didaktika českého jazyka, díl I. Část obecná*. Brno: Vydavatelství MU.
- Metelková Svobodová R. (2008). *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Metelková Svobodová R. & Švrčková, M. (2010). *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Podroužek, L. (2002). *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus.
- Polák, M. (2002). *Učitel českého jazyka a současná základní škola*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polák, M. (2016). Komunikační výchova a integrace poznatků jako prostředky podpory čtenářské gramotnosti. In Řeřichová, V. *Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání*. s. 9–17. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Svobodová, J. (2002). Počátky komunikační výchovy mateřštiny. In *Inovácia*. Štrbské Pleso: Zdrúženie Orava.
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum.

Předpisy a dokumenty

Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy II. (1976). Praha: SPN.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). Praha: MŠMT.

Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Učební osnovy základní školy. (1991). Praha: Fortuna.

Vzdělávací program Národní škola. (1997). Praha: SPN.

Vzdělávací program Obecná škola. (1996). Praha: Portál.

Vzdělávací program Základní škola. (1996). Praha: Fortuna.

Komunikační výchova. Dostupné z: <http://komunikacnivychova.upol.cz/index.php>

Kontakt:

Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

E-mail: milan.polak@upol.cz

Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Po absolvování Pedagogické fakulty UP v Olomouci učil třináct let český jazyk, hudební a tělesnou výchovu na základní škole. V roce 1992 nastoupil na Katedru českého jazyka a literatury PdF UP v Olomouci jako odborný asistent. Věnuje se didaktice českého jazyka na základní a střední škole, zabývá se mimo jiné také syndromem vyhoření učitelů a teorií učebnic. Svou pozornost zaměřuje na nové trendy ve vyučování, zejména na integrované vyučování a využití projektové metody.

Proč a jak učit filosofii na středních školách? –

Filozofická fakulta UK nabízí učitelům zdarma e-knihu didaktických textů (*tisková zpráva*)

Antologie *Proč a jak učit filosofii na středních školách?*, která do českého prostředí uvádí texty ze současné německé didaktiky filosofie, je určena především středoškolským učitelům, zejména gymnaziálním vyučujícím filosofie či celého společenskovědního základu, oborovým didaktikům a studentům učitelství a filosofie.

Cílem vydání e-knihy je poskytnout didaktickou a metodickou oporu při středoškolské výuce filosofie tak, aby byly naplněny intence **Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia**, a zaplnit tak mezeru v odborné a metodické literatuře k tématu. Témata, která kniha rozpracovává, jsou např.: rozvíjení samostatného myšlení studentů; filosofické kompetence; metodické texty; myšlenkové experimenty; filosofické divadlo; metody pro práci s textem, diskusi a psaní; hodnocení filosofického myšlení.

Editorka v první části úvodní studie uvádí argumenty pro takové pojetí středoškolské výuky filosofie, jež se soustředí na rozvíjení samostatného myšlení studentů, a rozpracovává pro tento účel filosofické kompetence. Ve druhé části představuje základní koncepce německé didaktiky filosofie a zdůrazňuje převládající principy výuky vhodné i pro naše podmínky. Texty v samotné antologii jsou pak rozčleněny do tří částí: 1. teoretické texty představující hlavní koncepce výuky filosofie (E. Martens, A. Röschová, M. Tiedemann aj.), 2. metodické texty, soustředící se na vybrané metody, jež rozvíjejí filosofické myšlení (např. myšlenkové experimenty, filosofické divadlo, metody pro práci s textem, diskusi a psaní), a 3. rozsáhlý text k hodnocení filosofického myšlení, včetně návrhů hodnotících kritérií pro vybrané typy úloh (D. Schmidt, P. von Ruthendorf).

E-knihu (PDF) vydavatel poskytuje zdarma učitelům a didaktikům na základě registrace na webu jakucitfilosofii.ff.cuni.cz.

Odkazy:

Web a registrace: <http://jakucitfilosofii.ff.cuni.cz/>

Ukázka z e-knihy: <http://jakucitfilosofii.ff.cuni.cz/ukazka/>

Vydavatelství FF UK: <http://www.ff.cuni.cz/fakulta/vydavatelstvi/>

Kontaktní osoba:

Mgr. Ondřej Sýkora

E-mail: ondrej.sykora@ff.cuni.cz

Tel.: +420 731 439 761

Pohled učitelů 1. stupně základních škol na žákovskou otázku

Marie Pavelková

Abstrakt

Příspěvek prezentuje autentické pohledy učitelů 1. stupně základní školy na přítomnost žákovských otázek ve výuce matematiky. Úvodem příspěvek předkládá teoretické vymezení dialogické výuky a formy interakce mezi učitelem a žákem. Mezi učitelem a žákem během výuky probíhají komunikační sekvence, jež jsou mobilizovány otázkou a jejímž potenciálem je aktivizovat žákovu myšlení. Komunikace je základem pro dialogickou výuku, proto studie uvádí také postavení žákovské otázky v dialogické výuce na 1. stupni základní školy. Ve druhé části příspěvek prezentuje závěry polostrukturovaných rozhovorů s učiteli prvního stupně základní školy, které prezentují své pohledy na postavení žákovské otázky ve výuce. Rozhovory ukázaly, že 1) učitelé podporují žáky, aby kladli otázky, 2) sami se snaží žákům klást otevřené otázky, 3) až na základě našeho interview si učitelé uvědomili, že žáci se ptají málo a že otázky ve výuce kladou primárně učitelé. Z výpovědi učitelů jsme vytvořili kategorie a z nich jsme následně vyhodnotili závěry tohoto předvýzkumného kroku.

Klíčová slova: dialogická výuka; interakce; žákovská otázka; interview; učitelský postoj k žákovské otázce.

Primary School Teachers' View of Pupils' Questions

Abstract

The paper presents primary school teachers' authentic views on the occurrence of pupils' questions in mathematics lessons. The paper introduces the theoretical definition of dialogic teaching and the form of interaction between teachers and pupils. There are communication sequences between the teacher and pupils going on during the lessons, which are mobilized by questions and the potential of which is to activate the pupils' thinking. Communication is the basis for dialogic teaching, so the study also highlights the status of pupils' questions in the dialogic teaching at elementary school. In the second part, the paper presents conclusions of semi-structured interviews with elementary school teachers who present their views on the status of pupils' questions in lessons. The interviews showed that 1) the teachers supported pupils in asking questions; 2) the teachers put open questions to their pupils; 3) it was only after our interviews when the teachers realized that pupils asked few questions and that questions are primarily asked by the teachers in lessons. We created categories based on the teachers' testimonies, and subsequently evaluated the conclusions of this pre-research step.

Keywords: dialogic teaching; interaction; pupils' questions; interview; teachers' attitude towards pupils' questions.

Úvodem

Komunikace ve výuce mezi učitelem a žákem je problematika, na kterou se v posledních letech nahlíží z pohledu potřeby proniknout do žákovy učení prostřednictvím dialogu ve výuce (Lee, 2016; Lehesvuori, Viiri, 2015; Šedřová & Sedláček, 2015). Autoři se shodují na tom, že interpersonální komunikace je vždy tím, co brzdí nebo facilituje žákovy učení a dialogická výuka vytváří příležitosti pro žákovy sebevyjádření. Proto byla realizována snaha prozkoumat a přinést reálné informace o tom, jak učitelé 1. stupně základní školy vnímají komunikaci ve výuce matematiky.

Švaříček, Šedřová & Šalamounová (2012) realizovali dlouhodobý a sofistikovaný výzkum, zaměřený právě na komunikaci a ve školní třídě. Detailně se zabývali povahou učitelských otázek a následně zpětné vazby, jež učitelé žákům poskytují, dále analyzováním změn v participaci žáků na výukové komunikaci, k nimž došlo v důsledku zapojení do projektu zaměřeného na implementaci principů dialogického vyučování ve smyslu reálné příležitosti žáků k žákovským rozvířeným promluvám (Šedřová & Sedláček, 2015).

Výzkum ukázal, že se komunikace ve školní třídě dotýká nejen vzdělávacích obsahů, ale podílí se také na utváření vztahů mezi učitelem a žáky, jako je náklonnost a respekt či naopak antipatie a despekt. Tento výzkum byl základ pro řadu projektů a vychá-

zel z grantu *Komunikace ve školní třídě*, kde byly integrovány předměty humanitního charakteru (čeština, občanská výchova a dějepis), jež byly zaměřeny na dialogičnost ve vyučování, a jak uvádí Tůma (2014) ve své přehledové studii i další výzkumy v letech 1990–2012 byly zaměřeny na 2. stupeň základní školy nebo na střední školy (Tůma, 2014, s. 185–186). Proto má následující příspěvek za úkol zmapovat prostředí 1. stupně základní školy ve smyslu zjištění přítomnosti žákovského dotazování v hodinách matematiky a v součinnosti také zjistit, jaké komunikační výměny v hodinách matematiky na 1. stupni základní školy probíhají a následně reflektovat reálnou přítomnost dialogické výuky ve výuce.

1 Dialogická výuka

Dialogická výuka je přístup, v němž dochází prostřednictvím komunikace a práce s jazykem ke stimulaci učební aktivity žáků (viz Šedová & Šalamounová, 2016; Reznitskaya & Gregory, 2013). Dialog je sledem komunikačních výměn, jejichž prostřednictvím účastníci získávají plnější vnímání světa a sebe navzájem (Reznitskaya & Gregory, 2013). Základem tohoto přístupu je taková komunikace mezi učitelem a žáky, kdy u žáků dominují vyšší kognitivní procesy, žáci jsou angažováni ve výuce a zároveň je jim dopřána citelná autonomie a žáci tedy mohou značně ovlivňovat dění během výuky (Šedová & Šalamounová, 2016, s. 50). Dialogickou výuku obecně charakterizuje Lehesvuori & Viiri (2015) jako výuku, v níž je reálná aktivní účast žáka a práce s jeho autentickými myšlenkami a představami. Učitel tím směřuje k smysluplnějšímu a hlubšímu učení a také podněcuje žáky, aby vyjadřovali, formulovali a také zpochybňovali své myšlenky. Principem dialogické výuky je interakce účastníků výuky, a to učitele a žáka. Tůma (2016) uvádí, že dialogický rámec pro zkoumání interakce (nejen ve třídě) je doporučován a zdá se být vhodný primárně díky podtextu společného utváření významu v interakci, vzájemné reaktivity účastníků a dynamického charakteru interakce (Tůma, 2016, s. 416).

Komunikace ve třídě ale podléhá komunikačním strukturám, které jsou z velké části také řízeny legislativně, z části tradicí, ale také požadavky konkrétního učitele na chování žáků (Gavora, 2005). Na strukturu v komunikaci se zaměřil Mareš (2016) a uvádí Jana Průchu, jako zakladatele tohoto pojmu. Vnímá tento termín z pohledu aktérů a směru komunikace. Rozlišuje čtyři základní struktury a to: 1. jednosměrnou strukturu směřující od učitele k žákům (bez přítomnosti zpětné vazby); 2. dvousměrnou komunikaci mezi učitelem a jednotlivými žáky, ale už s přítomností zpětné vazby; 3. dvousměrnou komunikaci mezi učitelem a jednotlivými žáky a současně i mezi žáky navzájem; 4. dvousměrnou komunikaci „každého s každým“ (Mareš, 2016, s. 253). Komunikační výměny tedy spadají do jednoho z výše vytyčených typů komunikačních struktur. Na základě specifikace těchto komunikačních výměn můžeme proniknout do struktury výukové komunikace a identifikovat prostor pro žákovské dotazování a specifikovat tak

komunikační sekvence¹. Prostor pro žákovskou otázku v dialogické výuce je vyhraněn. V tradičním vyučování jak uvádí Gavora (2005), převládají otázky vyžadující nižší kognitivní procesy. Učitelé většinou kladou uzavřené otázky. Asi 60 až 80 % všech otázek je uzavřených, zbytek tvoří otázky otevřené a otázky zaměřené na organizaci vyučování (nejsou zaměřeny na obsah výuky). Pokud žák odpovídá na otázku učitele, dochází u něj k reakci ve čtyřech fázích a to: percepce otázky (zachycení sluchem); interpretace otázky (dává si ji do spojitosti se svou vlastní strukturou a podmínkami komunikace); vytvoření substrátu odpovědi; verbalizace odpovědi (Gavora, 2005). Pokud víme, jak probíhá žáková reakce na učitelovu otázku, je nasnadě ptát se, jaké podmínky má učitel vytvořit, aby docházelo k prostoru pro žákovské otázky. Implementací prvků dialogické výuky musí učitel opustit sled tradičních komunikačních postupů a začít v prvé řadě: *Změnou typologie svých otázek* směřovaných na žáka (opustit uzavřené otázky a klást otevřené, neboť ty umí aktivizovat žákovu myšlení). *Změnit reakci na žákovy odpovědi* – ve smyslu rozvíjení a podněcování k dalšímu dotazování. Dále učitel usiluje o *otevřenou diskusi*, ve které na sebe reaguje více mluvčích a hlavním cíle je verbalizace názorů, argumentů a vlastních myšlenek (Sucháček, 2016, s. 84).

2 Interakce ve výuce

Interakci ve výuce chápeme jako vzájemné působení hlavních aktérů výuky a následně ovlivňování všech účastníků výuky – učitele a žáků. Dříve byla interakce ve výuce zkoumána cíleně v kvantitativních výzkumech pomocí kategoriálních systémů s cílem zachytit interakci ve třídě. Tyto přístupy byly ale následně kritizovány za neschopnost zachytit kontext a reálnou podobu interakce. Později byla interakce ve třídě zkoumána pro objasnění toho, jak interakce odráží sociální struktury ve třídě a také z lingvistického hlediska, jak vypadá reálná podoba diskurzu. Literatura uvádí to, jak vypadá reálná podoba komunikační interakce (Tůma, 2016, s. 179).

Interaktivní přístup učitele ve výuce je typický střídáním mluvčích, přičemž neinteraktivní přístup je založen na monologismu² – dominujícího prvku ve výuce, jímž je učitel. Sucháček (2016) interpretuje členění Mortimera & Scota, (2003), kteří rozdělují komunikační přístupy na interaktivní – neinteraktivní, dialogický – autoritativní. Interaktivní přístup učitele ke komunikaci je typický střídáním mluvčích při dialogu (Sucháček, 2016, s. 83). Důležitost učitele ve výukové interakci s žákem je podloženo tvrzením, že učitelé mají nedostatek koherentního teoretického základu pro praktické

¹ Mareš (2016) vnímá pojem komunikační struktura jako synonymum slov komunikační sekvence či vzorec (Mareš, 2012, s. 254)

² Pro monologismus je klíčovou jednotkou jednotlivec. Na jedince je nahlíženo pomocí kopulační metafory, z čehož vyplývá chápání interakce jako jednosměrného procesu. Jednodušeji řečeno se zde předpokládá pasivní role posluchače (Tůma, 2016, s. 186).

činnosti učitelů ve vztahu k interakci celé třídy, a to může vést k napětí ve školní třídě, ve kterém se hovor a poslech stávají méně účinné jako prostředek k učení (Pratt, 2006).

Postavení žáka v komunikační interakci ve své studii specifikuje Sedláček, Šedová (2015) a vytyčují faktory na straně žáka, jež významně ovlivňují průběh výukové komunikace. Řadí zde především ochotu a připravenost žáka³ zapojit se do komunikace ve třídě, a také ale do konceptu angažovanosti řadí dimenzi receptivní a to ve smyslu žákovy pozorného sledování komunikace ve třídě, vyhodnocují informace a přemýšlí o tom, co bylo řečeno (Sedláček & Šedová, 2015, s. 87).

3 Metodologie

Z výše zmíněných důvodů jsme se rozhodli prozkoumat reálnou situaci přítomnosti komunikačních výměn v hodinách matematiky na 1. stupni základní školy, a to pohledem učitelů prvního stupně základní školy. Protože je interview postaveno na interpersonálním kontaktu, jeho úspěšnost závisí na vytvoření raportu⁴ mezi výzkumníkem a respondentem (Gavora, 2000, s. 110). S učitelem jsme měli možnost mluvit před vyučovanou hodinou, a tím jsme navázali přátelský vztah. Interview jsme realizovali v menším počtu škol a s učiteli bezprostředně po hodině matematiky. Pro interview jsme zvolili otázky otevřené a polootevřené. Polostrukturované interview nám dalo prostor pro implementaci doplňkových otázek v průběhu realizace interview. Data jsme sbírali v průběhu prvního pololetí roku 2016/2017, přičemž sběr dat zahrnoval i pozorování v hodinách matematiky a bezprostředně po nich bylo interview realizováno. V tomto příspěvku implicitně prezentujeme ale jen rozhovory s učiteli, takže chceme zdůraznit, že zde není závislost mezi pozorováním ve vyučovacích hodinách a rozhovorem s učiteli. Vzorek tvořilo 10 učitelů 1. stupně základní školy na pěti různých školách⁵ a tito učitelé ve svých třídách učili podstatnou část předmětů. Z těchto pěti škol byly 4 školy městské a jedna škola byla vesnická. Musíme zdůraznit, že se jednalo ve čtyřech případech o školy s všestranným zaměřením, a to s transmisivní strategií výuky, a jedna škola z celého vzorku byla orientována na alternativní strategii výuky. S vědomím, že tým brněnských výzkumníků se zaměřuje na analýzu komunikace ve školní třídě prostřednictvím hloubkových rozhovorů s učiteli přímého pozorování výuky cíleně na 2. stupně základní školy, jsme zvolili podobný způsob výzkumného šetření, přičemž nás směrodatně zajímá 1. stupeň základní školy.

³ Autoři ochotu a připravenost komunikovat specifikují jako to, že žáci hlasitě hovoří, ostatní jim naslouchají.

⁴ Gavora (2000) specifikuje Raport jako navázání přátelského vztahu a pozitivní atmosféry

⁵ Vždy se jednalo o učitele 4. a nebo 5., třídy, kdy byl vždy třídním učitelem dané třídy.

3.1 Metody sběru a analýzy dat

Interview s učiteli

Interview je metoda sběru dat a jde primárně o dotazování se respondentů prostřednictvím otevřených nebo polootevřených otázek a cílem je analyzovat odpovědi na otázky. Připravili jsme si osnovu otázek k rozhovoru, přičemž pořadí otázek není neměnné, což zajišťuje výzkumníkovi jistou flexibilitu. Vidíme pozitivum v tom, že učitelé mohou vyjádřit subjektivní názory na problém, vyjasnit si případná nedorozumění v průběhu interview a umožňuje jít více do hloubky problému.

Úvodní rozhovor jsme realizovali s učitelem bezprostředně po odučené hodině matematiky, přičemž v úvodu každého rozhovoru jsme učiteli zdůraznili, aby při odpovědích na otázky vnímal svou výuku komplexně. Naším motivem bylo vytvořit či zmapovat pohled učitelů 1. stupně základní školy na postavení žákovské otázky ve výuce a celkově zjistit, jaký pohled má učitel na důležitost žákovského dotazování.

Analýza údajů proběhla prostřednictvím tematického kódování. Transformace získaných údajů do podoby výsledků proběhla prostřednictvím popisu kódů, které byly zvoleny na základě otázek, jež jsme vybrali k rozhovoru. S každým s respondentů proběhl jeden polo-strukturovaný hloubkový rozhovor, který byl zaměřen na jeho pohled na komunikaci v hodinách matematiky a implicitně na komunikační výměny mezi učitelem a žákem. Druhá část rozhovoru byla zaměřena na nahlížení učitele na žákovskou otázku a žákovské dotazování v hodinách matematiky. Záměrně jsme otázky faktografického charakteru zařadili až na konec rozhovoru, přičemž našim cílem bylo, aby nebyl výzkumník ovlivněn počtem let praxe respondenta. Byli jsme si ale jisti, že žádný z respondentů není začínající učitel. K realizaci rozhovoru jsme použili konceptuální rámec, na základě kterého jsme rozhovor realizovali, a následně skupinu otázek, jež byly jádrem v rozhovoru. Ukázalo se ale, že zvolené otázky pedagogy vedly k uzavřeným odpovědím a nemotivovaly je k tomu, aby se hlouběji zamýšlely nad problémem. Proto jsme během tohoto rozhovoru učiteli kladli otázky dále intuitivně tak, jak plynul rozhovor, a zaznamenávaly jsme otázky a odpovědi, které probudily u učitele touhu vyjádřit nebo popsat komunikaci v jejich třídě k postavení otázky ve výuce matematiky.

Reálné rozhovory, jež byly použity do našeho výzkumu, jsme realizovali se zvolenou vzorku 10 učitelů. Zvolili jsme pět otázek, jež byly předpřipravené, a začlenili bychom je do **dvou oblastí**:

1. Učitelův pohled na komunikaci ve třídě, ve kterém byly otázky typu: Kdo ve vaší hodině matematiky klade otázky? Vybavíte si, jaké otázky žáci kladou? Vybavíte si, jaké komunikační interakce v hodině matematiky probíhají?
2. Žákovská otázka ve výuce. Do této oblasti jsme zařadili otázky jako: Proč žáci kladou otázky? Vybavíte si, jaké otázky žáci kladou?

Kompletní scénář otázek obsahoval 5 otázek, přičemž při samotném rozhovoru jsme vytyčené otázky částečně pozměnili a doplnili otázkami, jež byly vztahovány k tématu a napomohly nám kontextuálně obohatit interview. Zbývající rozhovory jsme následně realizovali průběžně po náslechu v hodině matematiky nebo na schůzkách s učiteli. Oblasti jsme zachovali a rozhovory jsme opět realizovali na základě vytyčených otázek, přičemž jsme opět modifikovali a doplňovali otázky s cílem proniknout do hloubky problému, ale zachovat vytyčené oblasti.

Jednotlivé rozhovory trvaly v průměru 15 minut a probíhaly v klidném prostředí volné třídy, jež byla k dispozici, nebo na smluveném místě po vyučování. Cílem bylo vytvořit pro rozhovor takové podmínky, abychom získali relevantní data k naší problematice, ale také dodržet platnost a pravdivost výzkumného šetření. Pro přesnost našich výsledků je nezbytně nutné dodržet postup kvalitativní analýzy krok za krokem, „jako by stavět argument za argumentem“ (Švaříček & Šeďová, 2014, s. 31). Švaříček & Šeďová dále uvádějí nutnost transformace procesu myšlení z pohledu „jak můžeme realitu poznat“ na pohled „jak můžeme skutečnost interpretovat“ (Švaříček & Šeďová, 2014, s. 31). Jsme tedy vedeni k tomu vytvořit kontextuální kategorie, jež budou prezentovat subjektivní vyjádření učitelů. Jejich prostřednictvím nich my budeme moci objektivně interpretovat získaná data.

Důvěryhodnost výzkumného šetření a autenticita výzkumných dat je zajišťována a stvrzena přímými citacemi účastníků výzkumu a jejich neměnnou formou. Nesmírně důležité je pro důvěryhodnost výsledků jak uvádí Švaříček & Šeďová zajistit, aby výzkumník neovlivnil vztah, jež na základě hloubkového rozhovoru, může být pln důvěry a někdy i přátelství. Dále také vědomí toho, že badatel má ten úkol interpretovat více pohledů oslovených účastníků daného výzkumného šetření (Švaříček & Šeďová, 2014, s. 33)

Přenositelnost v našem výzkumu zajišťujeme vytyčením podrobného popisu postupu a tedy zdokumentování každého našeho kroku. Vytyčili jsme si kvalitativní design výzkumu, jež je založen na polo-strukturovaných rozhovorech s učiteli 1. stupně základní školy. Z širokého spektra otázek jsme vyselektovaly ty, jež se primárně a implicitně vztahují k našemu výzkumnému záměru. A to zjištění: 1) jaké komunikační sekvence si učitel vybavuje v rozhovoru? 2) Jaký pohled mají učitelé prvního stupně základní školy na žákovskou otázku ve výuce matematiky?

Limity našeho výzkumu sledáváme ve zjištění, že výsledky mohou být platné jen na prostředí, ve kterém jsme sbírali naše data a to proto, že se jedná o silně subjektivní názory učitelů a to učitelů matematiky.

Spolehlivost našeho výzkumu, tedy systém kódování, jsme se pokusili zajistit opětovným kódováním, ke kterému jsme se znovu vrátili po prvním kódování všech replik respondentů. Můžeme konstatovat, že nedošlo k významně odlišným změnám v kódech.

4 Postup zpracování dat

Rozhovory jsme nahrávali na diktafon a následně jsme je přepisovali do přehledných tabulek pro účely otevřeného kódování. Text jsme rozdělili na významové části a ke každé části jsme přiřadili kód. Kódy měly podobu slov nebo slovních spojení, a každému větnému či slovnímu segmentu byl specificky vybrán příznačný kód. Jak uvádí Švaříček & Šedová (2014, s. 85) jsou kódy nálepky pro různé úseky datového materiálu. Na základě toho je nutné se odpoutat od kladené otázky a kódovat odpovědi učitele tak, aby kód byl příznačný.

Transkripce rozhovorů

Rozhovory jsme precizně přepisovali do textového dokumentu a na základě selekce na segmenty jsme se pokusili kódovat získané interview. Při zpracovávání realizovaných rozhovorů jsme dospěli k zajímavému závěru a to, že i jasně formulovanou otázku může každý pojmout svým vlastním specifickým způsobem a proto se i odpověď může diametrálně lišit.

Uveďme příklad

Učitelka Petra:

Otázka: Proč se žáci ptají?

Odpověď: Zásadně se neptají na to, co mají!

Učitelka Jana:

Otázka: Proč se žáci ptají?

Odpověď: Obecně se potřebují na něco zeptat a něco se dozvědět.

Interpretace těchto dvou učitelů je specificky odlišná ve svém základě, přičemž každý z učitelů byl obeznámen s tím, že se jedná o přítomnost žákovské otázky ve výuce. Je zřejmé, že učitelé mají s žákovskou otázkou zásadně odlišné zkušenosti a v tom se odráží i podpora žákovského dotazování.

5 Interpretace výsledků výzkumu a porovnání výsledků s odbornou literaturou

Výsledky, které jsme zjistili, bychom mohli prezentovat následujícím způsobem.

Učitelův pohled na komunikaci ve třídě jsme zjišťovali z deseti interview, které jsme rozdělili do dvou částí. Jedna část se zaměřuje na komunikační výměny v hodinách matematiky z pohledů učitele a druhá část se prioritně zaměřila na postavení žákovské otázky ve výuce opět z pohledu učitele. Zde uvádíme naše zjištění:

Učitelé se ve všech případech shodli, že v hodinách matematiky kladou otázky většinou oni. Při odpovědi na otázku dokázali specifikovat, o jaké otázky učitele jde. Tabulka č. 1 prezentuje výsledky.

Tab. 1
Identifikace typu otázky kladené učitelem

	Typ otázky	Počet učitelů, kteří pojmenovali typ otázky
1.	Návodné otázky, které mají funkci vést žáka k vyřešení problému	4
2.	Zjišťující porozumění učivu.	1
3.	Problematické, uvozené nějakým zájmemem: Proč, k čemu?	1
4.	Otevřené otázky, obecné.	2
5.	Netýkající se výuky, příkazové, direktivní: Co děláš? Je zde podtón toho, co po dítěti chce.	2

Na základě zjištěných dat lze říci, že učitelé se shodují na tom, že očekávají ve výuce žákovu otázku, podporují v dotazování, ale žák se nezeptá. Učitelé se v 6 případech shodli, že bez otázek by nešla výuka. Učitelé shledávají významnou rozdílnost v tom, když se děti ptají jeden druhého, nebo se dotazují učitele. Učitelé se v pěti případech z deseti shodli na tom, že u dětí je obava z dotazování způsobena strachem z negativní klasifikace. Jeden z deseti učitelů uvedl, že se žáci neptají proto, že neumí zformulovat otázku. Jeden učitel vnímá to, že se učitel ptá jako zvyk, a chybějící žákovu otázku jako neschopnost dětí tázat se. Z realizovaných rozhovorů je zřejmé, že se učitelé primárně chtěli spíše vyjádřit k tomu, proč se jejich žáci neptají. Pokud kladou otázky žáci je to jenom tehdy, kdy je k tomu učitel vyzve.

Obecně můžeme ze zjištěných říci, že učitelé konstatují, že:

1. Bez otázek by nebylo možné učit.
2. Očekávají žákovu otázku, podporují v dotazování, ale žák se nezeptá.
3. Shledávají zásadní rozdílnost v tom, když se děti ptají jeden druhého, nebo se dotazují učitele a to v tom kontextu, že žákovy otázky směřované jinému žákovy se netýkají obsahu výuky.
4. Obava z dotazování způsobena strachem z negativní klasifikace.
5. Jeden z deseti učitelů uvedl, že se žáci neptají proto, že neumí zformulovat otázku. A jeden učitel vnímá to, že se učitel ptá, jako zvyk.

Do oblasti **Žákovská otázka ve výuce** jsme zařadili otázky: Proč žáci kladou otázky? Vybavíte si, jaké otázky žáci kladou? Obecně se učitelé shodli na tom, že žáci kladou otázky proto, že potřebují nějakou chybějící informaci anebo potřebují dovolení učitele, viz Tab. 2.

Tab. 2

Identifikace typu otázky kladené žákem

	Typ otázky	Počet učitelů, kteří pojmenovali typ otázky
1.	Otázky na pochopení učiva	6
2.	Otázky mimo obsah výuky	2
3.	Otázky na použití: WC, pití, kapesníků	2
4.	K tématu organizační	2

Odborná literatura (Mareš, Křivohlavý, 1995; Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2014) se shoduje na tom, že ve vyučovací hodině se ve velké většině oběhují uzavřené otázky učitele, jež pro naše účely můžeme specificky definované jako uzavřené otázky nižší kognitivní náročnosti. V tomto tvrzení se výsledky našeho výukumu liší, neboť respondenti výzkumu uvádějí, že se snaží v hodinách matematiky užívat otázky otevřené, jež mohou pomoci žákovi najít postup pro řešení problémů.

Interakci ve výuce jsme mapovali učitelovým pohledem na komunikaci ve třídě, ve kterém byly tyto otázky: Kdo ve vaší hodině matematiky klade otázky? Vybavíte si, jaké otázky žáci kladou? V této oblasti, na základě odborné literatury můžeme konstatovat, že z pohledu učitele se v hodině objevují obousměrné komunikační výměny a to usuzujeme z toho, že učitelé specifikovali nejčastěji své otázky ve výuce jako návodné a to jak při procvičování, opakování se třídou, zkoušení a nebo výkladu s otázkami. Pro tuto specifikaci nám byl nápomocen výzkum Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2014, s 51).

Žákovská otázka ve výuce

Do této oblasti jsme zařadili otázky jako: Proč žáci kladou otázky? Vybavíte si, jaké otázky žáci kladou? Na základě našeho zjištění musíme konstatovat, že učitelé, kteří se účastnili našeho výzkumu tvrdí, že nejčastější otázky, které děti kladou, jsou otázky vztahující se k obsahu výuky. Ve svém výzkumu Havigerová, Smetanová, Budešová & Haviger (2013) uvádějí, že největší procento žákovských otázek z pedagogické typologie je typ otázek, které se vztahují k tématu hodiny a jsou věčné.

Závěr

Hlavním cílem této studie bylo analyzovat žákovské otázky ve výuce matematiky z pohledu učitelů 1. stupně základní školy. Autoři, kteří se zabývají dialogickou výukou (Lee, 2016; Lehesvuori & Viiri, 2015; Šedřová & Sedláček, 2015), píší, že zapojením žáka do procesu výuky a tedy jeho iniciovanými komunikačními výměnami dochází k aktivaci

vyšších kognitivních procesů. To vede žáky k tomu, aby se vyjadřovali, formulovali a také zpochybňovali své myšlenky a cíleně tak prohlubovali na základě zvědavých otázek své vědění. Naším záměrem bylo zmapovat situaci přítomnosti žákovské otázky ve výuce na 1. stupni základní školy a nahlédnout do komunikace ve třídě z pohledu učitele matematiky 1. stupně základní školy. Výzkum ukázal, že oslovení učitelé mají snahu podporovat žáky v kladení otázek a jsou připraveni je podněcovat v jejich dotazování. Zároveň ale konstatují, že žáci se neptají. Za nejsilnější argument můžeme považovat to, jak uvádí pět učitelů z deseti, že obava z dotazování je způsobena strachem z negativní klasifikace.

Druhá oblast našeho zkoumání byla zaměřena na to, jaké otázky žáků jsou v hodinách matematiky nejčastěji. Učitelé se v šesti případech z deseti shodli na typu otázky, jež zjišťuje pochopení učiva žákem a dále se v hodině vyskytují otázky mimo obsah výuky, k tématu organizační a otázky k použití toalety a kapesníků. Na těchto otázkách se shodně setkali dva z deseti učitelů.

Závěrem můžeme konstatovat, že většina z oslovených učitelů si na základě našeho zkoumání uvědomila, že se jejich žáci neptají. Rozhodli se zaměřit na otázky svých žáků a žádali nás, jaké činnosti by bylo vhodné implementovat do výuky, aby se žáci více ptali a probudili v dětech zájem o probíranou látku.

Předkládaná studie ale má také své limity, které spatřujeme ve specifikaci na oblast matematiky na 1. stupni základní školy. Pokud máme prioritu podporovat žáky v jejich dotazování je nutné, zásadně změnit postavení učitele, z pozice garanta pravdy, na pozici facilitátora činností ve výuce (Hejný & Kuřina, 2010). Příčemž dialogické vyučování jak uvádí Nystrand et al. (in Šedřová & Šalamounová, 2016, s. 50) je založeno na autentických, otevřených otázkách učitele, na něž není předem daná odpověď a které směřují k identifikaci vlastních myšlenek, názorů a postojů žáků.

Literatura

- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Havigerová, J. M., Smetanová, V., Burešová, I., & Haviger, J. (2013). *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada.
- Hejný, M & Kuřina, F. (2010). *Dítě, škola, matematika*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Lee, R. (2016). Implementing Dialogic Teaching in a Singapore English Language Classroom. *SAGE Journals*. 47(3), 279–293.
- Lehesvuori, S., & Viiri, J. (2015). Od teorie k praxi. Od plánování dialogického vyučování k jeho reflexi. *Studie pedagogika*. 20(2), 9–31.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktury ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289.

- Pratt, N. (2006). "Interactive" teaching in numeracy lessons: what do children have to say? *Cambridge Journal of Education*, 36(2), 221–235.
- Reznitskaya, A., & Gregory, M., (2013). Student Thought and Classroom Language: Examining the Mechanisms of Change in Dialogic Teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114–133.
- Sucháček, P. (2016). Implementace prvků dialogického vyučování v rámci mikrovyučování studentů učitelství přírodovědných předmětů. *Studia Pedagogica*, 21(3), 81–106.
- Šedová, K. & Sedláček, M., (2015). Žakovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia Pedagogica*, 20(2), 33–58.
- Šedová, K., & Sedláček, M. (2015). Komunikace ve školní třídě a žakovské učení. *Orbis Scholae*, 9(1), 83–101.
- Šedová, K., & Šalamounová, Z. (2016). Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. *Orbis Scholae*, 10(2), 47–69.
- Šedová, K., Švaříček, R. & Šalamounová, Z. (2012). Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál.
- Švaříček, R a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tůma, F.(2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě? Přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.
- Tůma, F.(2016). Konverzační analýza a komunikace ve třídě: východiska a metodologické aspekty. *Pedagogická orientace*, 26(3), 415–441.

Kontakt:

Mgr. Marie Pavelková

Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Mostní 5139, 760 01 Zlín

E-mail: mpavelkova@fhs.utb.cz

Mgr. Marie Pavelková vystudovala učitelství prvního stupně základní školy na Univerzitě Komenského v Bratislavě. Od roku 2016 působí na Univerzi Tomáše Bati ve Zlíně, kde studuje v doktorském studijním programu. Ve své odborné a publikační činnosti se zaměřuje na didaktiku matematiky a její pojetí v konstruktivistickém modelu učení a na edukaci dětí předškolního a mladšího školního věku v oblasti matematiky. Mezi hlavními oblastmi jejího výzkumného zájmu patří problematika matematických představ u dětí předškolního věku, které jsou budovány na základě neformálního poznatku, připravenost dítěte pro vstup na základní školu v oblasti matematických představ a matematika v primárním vzdělávání a žákův poznávací proces, matematika budovaná na participativním vyučování a hodnota žakovského poznatku v matematice.

Edukace v mateřské škole v perspektivě rodičů vysokoškoláků

Jana Majerčíková, Anna Rebendová

Abstrakt

Předkládaná empirická studie chce prozkoumat, jak se v předškolní edukaci projevují rodiče s vysokoškolským vzděláním. Její cílem je rovněž přispět k objasnění významu předškolní edukace pro dítě před nástupem do základního vzdělávání, právě z hlediska rodičů a jejich zkušeností s mateřskou školou. Teoretický rámec problematiky je postaven na tezi, že nejvyšší dosažené vzdělání rodičů je důležitým prediktorem jejich postojů k vzdělávání svých dětí a akceptaci školy jako instituce. Studie je součástí rozsáhlejšího výzkumného záměru založeném na koncepci případové studie o univerzitní mateřské škole. V jejím rámci byly data sbírána z několika zdrojů (učitelé, rodiče, členové rady školy, studenti na praxi) a prostřednictvím několika výzkumných metod. Pro potřeby této studie se pracovalo především s údaji získanými ze 44 dotazníků administrovaných rodičům, z 5 polostrukturovaných interview s těmito rodiči, 3 polostrukturovaných interview s učitelkami a parciálně z obsahové analýzy 10 zápisů z rodičovských schůzek. Z výsledků vyplývá, že rodiče s vysokoškolským vzděláním vnímají relevantní vliv institucionální předškolní edukace na dítě, připisují jí důležitost a vidí v ní východisko pro zvládání nároků základní školy. Kladou na mateřskou školu jasně požadavky, zároveň reflektují náročnost práce její učitelů, důvěřují jim a jsou pozitivně nakloněni k promyšlené spolupráci obou stran.

Klíčová slova: vzdělání, předškolní vzdělávání, rodič.

Úvod

Předškolní edukace je dnes intenzivněji pertraktována v rovině teoretické a empirické, v jejím rámci se rozvíjí předškolní pedagogika a její výzkum i v rovině praktické, kde se živě diskutují otázky zaměření, personálního zabezpečení, hodnocení, organizace a jiných aspektů každodenního provozu různých typů předškolních zařízení.¹ Diskuse probíhají na národní i mezinárodní úrovni, tu především v agendě OECD. Tu se vyzdvihují především ekonomické a sociálně-kompenzační benefity předškolní edukace (Kašćák, Betáková, 2014). V studii nabízíme pojednání o tom, jak se v těchto otázkách objevují rodiče.

Význam, který předškolní edukace má v kontextu celoživotního vzdělávání v současnosti umocňuje i fakt, že na politické úrovni se průběžně řeší povinnost předškolního vzdělávání rok před nástupem do základní školy.² Diskutují se i další otázky předškolní edukace v MŠ – nedostatek míst pro přijímání nových dětí³, edukace dětí mladších 3 let, vysoké procento prvních odkladů povinné školní docházky či středoškolská versus vysokoškolská kvalifikace učitelů a učitelů MŠ (Majerčíková, Kočvarová, 2015). Rodičovská komunita je pevně spojena s běžným děním v mateřských školách, na žádném jiném stupni vzdělávání už rodiče nemají ke škole tak blízko. Předložené problémy vznikají za jejich významné spoluúčasti a rodiče mají co při jejich řešení nabídnout.

Domníváme se, že to, co však spojuje všechny aspekty současné předškolní edukace z pohledu rodičů, je právě jejich přístup a význam, který připisují této instituci v čase, kdy je to pro ně aktuální. Historicky sahá potřeba rodičů týkající se institucionální péče a posléze i edukace pro své děti před nástupem na povinnou školní docházku téměř dvě stě let dozadu, k industrializaci, která zapojila do pracovního procesu ve významné míře i matky. Důležitost edukace je pro rodiče tedy dodnes nezpochybnitelná, stále je většina z nich zainteresována v zaměstnání a potřebuje v tomto čase zabezpečit své potomky. V současnosti je ale jejich rodičovství a vztah k předškolní edukaci podmíněn takovým politickým, ekonomickým a kulturním společenským kontextem, který jej posouvá k její větší akceptaci a důležitosti. V následujícím textu se snažíme objasnit, jak tyto okolnosti interpretují rodiče s vysokoškolským vzděláním.

¹ V posledních letech je to například monotematické číslo *Pedagogické orientace* (2014) věnované předškolní pedagogice, rovněž monotematické číslo v časopise *Orbis scholae* (2017).

² V době finalizace textu byla parlamentem schválena novela školského zákona součástí, které bylo i zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky vetována prezidentem republiky. Doporučeno bylo novelu přepracovat.

³ Podle našich aktuálních informací je to na druhé straně „boj o dítě“ v menších sídlech, na venkově s malými mateřskými školami, kde se v zájmu zachování, pro provoz potřebného, počtu dětí více začínají přijímat i děti mladší tří let.

1 Pojmová a teoretická východiska

Být rodičem dnes už není přirozeným životním údělem. Rodičovství je volbou, kterou si vybíráme, je sociální rolí, kterou v různé kvalitě dobrovolně naplňujeme. Socioekonomický status rodičů je jednou z determinant, která významně určuje jeho charakter.

Dnešní rodiče si kladou nelehké cíle. Prvním je úspěch svých dětí ve škole, v životě, později v zaměstnání. Tím druhým je osobní rozvoj dítěte, jeho seberealizace, konstrukce jeho identity tak, aby vyrostlo v autentické, nezávislé a autonomní individuum, které bude žít v harmonii se sebou samým a se světem a bude schopno dobře využít své skryté zdroje (Dudová, Vohlídalová, 2005). Naplnění obou cílů vyžaduje jistou synergii se školou a hodnotovou symbiózu se vzděláváním, které poskytuje. Rodiče, kterým záleží na tom, aby jejich dítě bylo ve škole úspěšné, vysoko oceňují význam vzdělání pro své dítě. Víme, že jsou to častěji ti, kteří vzdělání sami mají.

Vycházíme ze základní teze, že výše dosaženého vzdělání rodičů se významně promítá do toho, jak rodiče dohlížejí a participují na rozvíjení vzdělávací kariéry svých dětí, jak se školou spolupracují. Tato socioekonomická podmíněnost podpory dítěte ve vzdělávání se podílí na jeho školní úspěšnosti a prosperitě.⁴

V druhé polovině minulého století se uskutečnilo množství výzkumů, které se snažili odpovědět na otázku, zda a jak predikuje skutečnost, do jaké rodiny se dítě narodí jeho sociální osud. Zřejmě nejvýznamněji, ve smyslu nejčastějšího využívání, byl tento koncept vysvětlen P. Bourdieuem (2002) a jeho teorií sociální a kulturní reprodukce. Existuje obecnější shoda, že kulturní, sociální a ekonomický kapitál jsou potenciality rodinného prostředí, které dítěti mohou významně pomoci a přispět k jeho prospívání i ve škole. Zjednodušeně můžeme vyjádřit, že míra kapitálů rodiny (sociálního, kulturního, ekonomického, lingvistického apod.), které jsou dítěti k dispozici, přímo úměrně stoupá se zvyšujícím se vzděláním rodičů.

Cesty do školy u potomků vzdělaných rodičů jsou tedy lépe vydlážděny a děti, které po nich procházejí, jsou zvýhodněny. Už jenom tím, že byli od útlého dětství uváděni do kultury, ve které vyrůstali i jejich učitelé (Keller, Tvrdý, 2008), o rodičích nemluvě. To, co potvrzují na úrovni základního vzdělávání například měření PISA, a to je vysoká korelace úspěšnosti žáků a jejich rodinného zázemí (například Sekundární analýza, 2012), nebo práce Katrňáka (2004) či Vojtíškové (2010) do jisté míry diskutuje materiál Starting Strong III (2012) u dětí v předškolním věku. Sumarizuje, kromě jiného, výzkum-

⁴ V pedagogice jsou kontexty sociální podmíněnosti školní úspěšnosti spojována především se známými jmény, jako je P. Bourdieu, L. S. Vygotskij, B. Bernstein, J. Coleman. Už L. S. Vygotskij podtrhoval fakt, že vývoj psychiky dítěte je výrazně sociálně a kulturně podmíněný. Je známo, že pro B. Bernsteina byl základním nástrojem socializace jazyk. J. Colemana známe jako autora zprávy pro americký kongres, ve které analyzuje příčiny vzdělávacích nerovností v USA. Na základě svého výzkumu ukázal, že rodina a zázemí, které pro dítě vytváří, je zásadní determinantou jeho vzdělávacích výsledků a stejně jeho další profesní kariéry (Rabušicová 1995, s. 14). Příspěvky k diskusi o tom, jak je toto téma empiricky argumentováno najdeme např. u J. Průchu (2009), K. Šedové (2004), M. Dopitu (2007), L. Bombu, Zemančíkové (2011), T. Katrňáka (2003, 2004) atd.

né podklady, podle kterých jsou rodiče s omezeným vzděláním a nízkým sociálním statutem méně schopni podporovat školu a zapájet své předškolní děti do učebních aktivit (Ermisch, 2008; Feinstein a kol., 2007, 2008).

Otázky vztahu rodičů k vzdělávání svých dětí na hranici předškolní a primární edukace zkoumala A. Lareau (1987, in Kaščák, Betáková, 2014). Podle autorky rodiče ze středních vrstev:

- komunikovali více o akademických záležitostech školy, vedli méně formální dialog;
- disponovali hlubokými informacemi o škole a dítěti v něm;
- znali reputaci učitelů, výkonovou úroveň spolužáků;
- působení školy monitorovali, kontrolovali a intervenovali do ní.

Dále Lareau (2003, in Kaščák, Betáková, 2014) charakterizovala participaci středostavovských rodičů jakou „soustředěnou kultivaci“ založenou na participaci dítěte na organizovaných volnočasových aktivitách, angažovaností rodičů v životě školy dítěte a rozhovorech rodiče s dítětem. Velmi podobně byla ve výsledcích vystavěna i architektura našeho výzkumného šetření.

Máme tedy řadu důvodů se domnívat, že mechanismus přenosu vzdělání rodičů do podpory edukace jejich dětí je možné uplatnit i před nástupem do základní školy. Zdá se však, že doposud z této diskuse vypadla výzkumná argumentace založená na sledování předškolní edukace v našich podmínkách. Jistý obraz nám může poskytnout výzkum situovaný do, nám poměrně blízkého prostředí, slovenské mateřské školy (Kaščák, Betáková, 2014). I když implicitně, vyplývá z něho, že sofistikovanější podpora rozvoje dítěte už v mateřské škole je zřejmá u rodičů s vysokoškolským vzděláním.

2 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření, kterého výsledky v studii analyzujeme, je součástí většího výzkumného záměru, kterého cílem bylo zachytit jedinečnost jedné z univerzitních mateřských škol (dále UMŠ). Specifika zkoumané mateřské školy souviseli s její pozicí v akademickém prostředí a zároveň v prostoru předškolní edukace. Škola byla, kromě jiného, odlišná i tím, že rodiče dětí této školy, měli vesměs vysokoškolské vzdělání. Pro deskripci a porozumění dění v této mateřské škole byla využita koncepce jednopřípadové studie, která v sobě integrovala kvalitativní a i kvantitativní výzkumnou orientaci.

2.1 Cíle výzkumu

Prostřednictvím jednopřípadové studie, která má potenciál „zachytit složitost případu a popsat vztahy v jejich celistvosti“ (Hendl, 2005, s. 104), jsme hledali odpověď na otáz-

ku, jak možno popsat a charakterizovat zvolenou univerzitní mateřskou školu, jaké faktory, subjekty, mechanismy nejvíce determinují její fungování.

V rámci analýzy množství získaných empirických dat o UMS se vynářeli a postupně etablovali tři hlavní dimenze jejího fungování, vznikající vlivem jistých faktorů. Tyto identifikované dimenze nabídli jakousi skicu zkoumané školy, poskytli nám základní interpretační rámec. Jednou z dimenzí byla právě oblast vztahů s rodiči – vznikající v agendě spolupráce a komunikace s rodiči dětí – většinou akademiky a studenty zřizující univerzity. Mezi jinými se tedy ukázalo, že jsou to právě vysokoškolsky vzdělaní rodiče, kteří významně determinují dění a charakter zkoumané školy. Ti se stali předmětem našeho zájmu v předkládané studii.

Pro potřeby tohoto textu bylo proto našim výzkumným cílem zjistit:

- jak se ve škole vysokoškolsky vzdělaní rodiče projevují;
- jaký význam připisují tito rodiče předškolní edukaci.

2.2 Výzkumné metody a zpracování získaných dat

V hlavním výzkumu byly data sbírány prostřednictvím několika výzkumných metod. Vedle obsahové analýzy úředních, pedagogických a jiných dokumentů spojených s fungováním školy to byli interview s ředitelem a s učitelkami školy, s rodiči, studenty na praxi a s členy rady školní právnické osoby UMŠ, dotazník administrovaný rodičům, dotazník administrovaný učitelům a nestrukturované pozorování v této škole.

Pro naplnění cílů této studie se pracovalo s především s údaji získanými ze 44 dotazníků od rodičů a 5 polostrukturovaných interview s těmito rodiči, 3 polostrukturovaných interview s učitelkami, parciálně z obsahové analýzy 10 zápisů z rodičovských schůzek.

Struktura tematických okruhů do interview byla u všech zapojených participantů podobná. Zajímali nás názory na výhody a omezení školy, na její vybavení, materiální a personální zázemí. Chtěli jsme rovněž zjistit, jaké jsou zkušenosti s klimatem a dění v ní z hlediska edukace, praxí studentů, vztahů mezi pracovníky školy apod. Sbírali jsme i data týkající se spolupráce lidí ve škole navzájem, následně s rodiči, radou a zřizovatelem obecně, chtěli jsme se dozvědět něco o specifikách dětí v zkoumané škole.

Získané dokumenty a přepis interview jsme zpracovávali klasickou technikou otevřeného kódování. Standardně jsme je průběžně analyzovali a zaznamenávali kódy, které se v nich vynářeli. Následně jsme je seskupovali do konceptů a kategorií a ty se pokoušeli interpretovat.

Kvantitativní výzkumná orientace byla v případové studii reprezentována aplikací dvou dotazníků. Jeden z nich jsme využili i v případě komunikace s komunitou rodičů školy. Na tento účel jsme vytvořili výzkumný nástroj a administrovali jsme ho rodičům elektronickou formou. Dotazník byl složen především ze škálovaných položek (53 škál), obsahoval i 5 otevřených a 3 uzavřených otázky. Tematicky měl pokrýt názorové pole rodičů na fungování zkoumané školy odvíjející se od jejich zkušeností se školou a ná-

zorů na význam výchovy a vzdělávání dětí v předškolním věku. Důvody volby školy, zkušenosti s jinou školou svého druhu, spolupráce s rodiči, úroveň výchovně vzdělávací činnosti, zpětná vazba dítěte na školu, názory na činnost studentů na praxi apod. tvořili jeho obsahovou strukturu. Dotazníky byly ze strany rodičů vyplněny velmi odpovědně i v 5 otevřených otázkách jsme zaznamenali zajímavé a obsáhlé výpovědi. Data byly zpracovány na úrovni deskriptivní i vztahové statistiky, vzorek byl však malý na prokázání závislosti, které by byly pro naše cíle zajímavé. Reliabilita dotazníku měřena Cronbachovým koeficientem alfa byla vysoká – 0,95 bodu, co však na druhé straně indikovalo sníženou validitu dotazníku.⁵

2.3 Volba případu

Zkoumaná škola je jedním z 8 předškolních zařízení tohoto typu v ČR. Obdobně i ostatní univerzitní mateřské školy vznikaly po roce 2009 za podpory projektů ESF a své sídlo mají ve větších univerzitních městech.

Škola vznikla jako jednotřídní MŠ se smíšenou věkovou skupinou a hlídacím koutkem. Jejím zřizovatelem je univerzita. Úkolem hlídacího koutku bylo zabezpečit krátkodobou péči o děti do tří let, například v čase přednášky, zkoušky apod. Dnes škola funguje jako zařízení se třemi třídami. Zajímavé je, že jedna třída poskytuje služby rodičům s dětmi kolem dvou let, třída nejstarších předškoláků má 13 dětí. Obě tyto „vymoženosti“ jsou podle výzkumných zjištění považovány za hlavní benefity školy.

Zásadní specifikum, které odlišuje univerzitní mateřské školy od ostatních, převažujících veřejných mateřských škol je skutečnost, že jejich zřizovatelem je veřejná vysoká škola – univerzita. Univerzita – především její akademici a studenti jsou také vesměs rodiči dětí, které mateřskou školu navštěvují. Univerzitní mateřská škola představuje zpravidla i prostor pro realizaci pedagogických praxí studentů učitelských oborů na dané univerzitě, pokud jsou tam tyto obory akreditovány. V terminologii vysokoškolské přípravy adeptů na učitelství jde o fakultní, cvičnou mateřskou školu, je to i případ zkoumané školy.

UMŠ naplňuje i kritéria charakterizující tzv. firemní mateřské školy. Institut firemní školy umožňuje přednostní přijímání dětí zaměstnanců zřizovatele na základě jeho rozhodnutí tak, aby nedošlo k diskriminaci dětí. Právě přednostní přijímání univerzitních dětí se podílí na tom, že zkoumaná škola žije svůj osobitý příběh mateřské školy v prostředí školy vysoké.

Při sběru dat využitých pro účely tohoto textu se jako zásadní pro deskriptci pozice a projevů rodičů ve zkoumané škole ukázali data získané z interview s učiteli a rodiči. Osm interview bylo realizováno se ženami matkami a učitelkami (vedením) školy. Toto „neangažování“ mužů jednak v pozici vzdělavatelů i v pozici rodičů potvrzuje jejich za-

⁵ Je fakt, že počet podobných škál v dotazníku byl vysoký, co mohlo způsobit navyšování reliability. Záměrem bylo vybírat nejvhodnější škály po faktorové analýze, kterou nakonec nevylo možné realizovat.

stoupení v těchto strukturách obecně. V případě učitelské profese v MŠ jde o klasickou genderovou nevyváženost.⁶ Rovněž u rodičů jde zatím o potvrzení dělby rolí v rodině, podle které stále převažuje hlavní odpovědnost matek ve věcech školských (Desforges, Abouchaar, 2003; Craig, 2006).

2.4 Etické aspekty výzkumu

Je důležité také objasnit vztah a motivaci výzkumníků v daném šetření. Důležitým kritériem volby zkoumané školy byla především její dostupnost. V tomto případě šlo hlavně o prostorovou a sociální dostupnost, nezanedbatelné byli i komfort a různé možnosti komunikace výzkumníků s akterý sběru dat. Výzkumníci měli dobrý dosah a poměrně intenzivní pracovní vazby na zkoumanou školu. Jak bylo uvedeno, zkoumaná mateřská škola byla integrální součástí univerzity, ta byla jejím zřizovatelem. Tento fakt významně ovlivňoval všechna rozhodnutí a postupy v jednotlivých oblastech jejího fungování, byly tam přirozeně i vazby založené na kontrole zaměstnavatel – zaměstnanec. Za jistý kritický předpoklad realizace výzkumu byla již na začátku považována těsnost vztahu, provázanost jednotlivých vazeb UMŠ a příslušné univerzity, která je jedním z odběratelů výzkumné zprávy a zároveň vystupuje v roli zaměstnavatele personálu UMŠ. Zásadním se proto jevílo předložení etického rámce výzkumu, nastavení formálně sdílených pravidel, které by orientovaly a provázely etické chování výzkumníků, jejich jednání a postupy v celém procesu výzkumu.

3 Výsledky a diskuse

Jestli bychom měli v krátkosti vyjádřit, čím je zkoumaná škola skutečně charakteristická, tak by to – vedle specifických vztahů se zřizovatelem, které jsou provázena poměrně úzkými kontakty s ním v osobě rady školy a vedle delegovaného mandátu na realizaci pedagogických praxí studentů učitelství, jednoznačně byly i vazby s rodiči.

Univerzitní rodiče v univerzitní mateřské škole

Z hlediska sociální stratifikace jsou rodiče zkoumané školy příslušníci střední vrstvy. Dnes víme, že středostavovské rodiny nejvíce rozumějí „řeči“ školy a dobře s ní spolupracují. Rovněž jsou děti ze střední třídy ve škole úspěšnější, lépe prospívají a jejich rodiče si vytvářejí těsnější vztah se školou (Šedová, 2009). Pro umístění těchto rodičů v současné moderní společnosti má nezanedbatelný význam právě míra kulturního kapitálu, kterým disponují, a který zvýhodňuje jejich potomky ve snaze dosáhnout

⁶ Například ve školním roce 2013/14 mělo zastoupení mužů v MŠ v ČR hodnotu 0,4% (Majerčíková, Kočvarová, 2015).

vyššího vzdělání (Keller, 2012). Jak se v datech ukazuje, to rodiče i uschopňuje se školou komunikovat a vyžadovat naplnění svých požadavků, co se v některých situacích jeví jako napínání tenké hranice hlídající autonomii školy a jejího personálu.

Autonomie školy se projevuje v konečném důsledku při rozhodování o věcech školských, především v oblasti vlastní pedagogické činnosti. Proto když rodič *„doporučí více aktivit na rozvíjení grafomotoriky“* indikuje to nejenom jeho přehled a při využívání adekvátní odborné terminologie i posuzování toho, jak se v dané problematice ve škole pracuje. Domníváme se, že zde rezonuje i vyjádření S. Štecha (2004) o imperativech moderní výchovy založených na personalizaci a psychologizaci péče o děti, která vede rodiče nezřídká k ambivalentním postojům ke škole a učitelům. Jak dále autor uvádí, na jedné straně je to akceptování poznávací mise školy jako instituce, což rodiče zkoumané školy promítali do snahy získat a budovat co *„nejlepší, nej kvalitnější mateřskou školu“*, na straně druhé je to vymezování vlastní nezávislosti a kompetentnosti ve vztahu k učitelům přes jistou relativizaci jejich názorů.

Důvěřují, ale prověřují

Rodiče zkoumané školy jsou lidi fungující v různých akademických a organizačních strukturách univerzity, mnozí už mají zkušenosti s vedením týmu, projektovou činností, pracují s lidmi. Je zcela zřejmé, že jsou schopni naslouchat, pozorovat, komunikovat a vyhodnocovat souvislosti, které v prostoru školy vznikají. Jsou schopni a ochotni o nich i veřejně mluvit. Školy a učitelé si nezřídká postesknou, že rodiče nemají čas intenzivněji se angažovat ve věcech školských. Zkoumaní rodiče se v kritických okamžicích projeví jako schopní akce, nebylo to jenom, v mateřských školách známé, *„šuškáni v šatnách dětí“*. Nespokojenost s personální politikou školy je přivedla k operativnímu jednání s radou školy (setkání proběhlo v „ožehavém“ letním dovolenkovém termínu) s cílem jasně prezentovat své stanovisko a ambici transparentně řešit situaci. Indikovalo to jejich zájem o zapojení do rozhodovacích procesů a předpoklad schválení legitimnějších rozhodnutí ve prospěch dětí. Tyto postupy rodičů dáváme do úzké souvislosti s jejich socioekonomickým statutem a zkušenostmi. Rodiče měli rovněž zájem angažovat se ve správě školy více, například svou přítomností na zasedáních rady v pozici hostů. Tento jev také není zcela běžný, ochota rodičů spolupracovat se častěji pohybuje kolem osobního zájmu o vlastní dítě. U nás, ale i v zahraničí není zcela lehké získat rodiče pro členství v radách škol či radách rodičů (Munn, 1993).

V konečném důsledku však rodiče, přes některé dílčí námitky a kritické připomínky, vnímají školu velmi pozitivně, ukázalo se to především v dotazníkovém šetření (celkový AP = 3,87 bodu na 5stupňové škále). Rodiče oceňují kroužky, přístup učitelek, vedení školy i všechny nadstandardní projektové aktivity školy. Jsou schopni velmi jasně pojmenovat problémy, které vidí, prezentovat žádosti na jejich řešení. Mají zájem reflektovat příčiny situace (pozitivní i negativní), která nastane, co ve významné míře spojujeme právě s jejich vzděláním a tím jak vnímají, i když ze své učitelské a rodičovské pozice, edukační realitu mateřské školy.

Rodiče jsou připraveni ocenit a uznat náročnost učitelského povolání na tomto stupni vzdělávání. Co považujeme za důležité, důvěřují učitelkám a jejich odborným kompetencím, a to vytváří dobrá východiska pro vzájemnou kooperaci. Je to pozitivní signál, protože důvěra, respektive jistá hladina důvěry musí provázet všechny mezilidské vztahy. Je elementárním předpokladem spolupráce, zajišťuje komunikaci a dialog (Keller, 2009). Rodiče zkoumané školy projevují důvěru v školu jako expertní systém. Opět se tu objevuje souvislost se socioekonomickým statutem rodičů. Úroveň důvěry je z hlediska sociální struktury nejvyšší mezi těmi, kteří jsou univerzitně vzdělání a mají vyšší příjmy, platí to dokonce v evropském kontextu (Holičová, 2016), podle J. Kellera (2009) je důvěra dokonce spjata se středními vrstvami tím nejužším způsobem. I když zkoumaní rodiče parciálně něco kritizují, v konečném důsledku škole důvěřují. Podobná je situace i na navazujících stupních škol (Adams, & Christenson, 2000).

I když je práce s univerzitními dětmi podle učitelů náročná, rodiče jim důvěřují a se školou dobře spolupracují. I tu vnímáme nejvyšší dosažené vzdělání jako významnou determinantu charakteru a kvality vztahů rodičů a zkoumané školy, v rozhovorech je zřetelná i loajalita rodičů vůči škole. T. Katrňák (2004) prokázal, že vysokoškolsky vzdělaní rodiče udržují soudržný vztah se školou. Předpokládá to i pozitivní reakce na výzvy se školou spolupracovat u většiny z nich. Výzvy na spolupráci však musí být promyšlené: „*Když se přesně řekne, co se má udělat, myslím, že velká většina z nás pomůže, přispěje, zapojí se, poradí.*“ Ze získaných dat je cítit spolupatičinnost a zainteresování rodičů na chodu „*naší školky*“.

Komunikace rodičů akademiků

To, že rodiče disponují jistou mírou zdravého sebevědomí a asertivity jim v kombinaci se zkušenostmi s prací s lidmi dává do rukou dobré strategické a komunikační nástroje na to, aby jasně deklarovali své zájmy. Byť někdy z pohledu školy i neobjektivní, respektive úzce vázány pouze na vlastní zájem o své dítě. Je to legitimní a přirozené a v komunikaci s rodiči je nutné s tím počítat. Kopíruje to jednu z tezí o přístupu rodičů ke škole svého dítěte, kterou by si školy a učitelé měli průběžně připomínat. Podle ní převažuje přínos vlastního dítěti nad altruistickým zájmem o ostatní děti, či zájmem školy (Wolfendale 1992, s. 8–9, Desforges, Abouchaar 2003, s. 4).

Nemnozí rodiče jsou rovněž učitelé, byť na jiném stupni vzdělávání. Na jedné straně tedy vcelku dobře rozumějí významům, které k nim škola vysílá, na druhé straně je právě kvůli jejich ambicím komunikace s nimi náročnější. V zájmu zachování optimálních vztahů, případně status quo škola druhým dychem deklaruje potřebu „*diplomatického jednání*“ s rodiči. U rodičů jsou zřetelné přirozené, emocemi podbarvené vazby na dítě, které se navenek můžou jevit, ve shodě s Katzem (1994) až iracionální a zaujaté. Rodiče se intenzivně zajímají o dění ve škole, nejvíce přes samotné dítě, ptají se, vyžadují informace. Oceňují možnosti elektronické komunikace (přes internetový rezervační systém) nabízející pružnou informovanost poskytující „*přehled o tom, co se ve škole děje*“, kterou

škola zavedla. Vedení školy deklaruje stále velký zájem hledat klíče k dobré komunikaci všech zúčastněných stran. Nakonec konstatuje, že s rodiči „se vždy dá dohodnout“ i když efektivní komunikaci považuje i za jeden z nejtěžších úkolů podmiňující řízení této organizace.

Kroužky musí být

Učitelé flagrantně prezentují stanovisko o tom, že univerzitní děti mají, i díky kapitálům svých rodičů, jisté výhody, „jsou, nechci říct inteligentnější, jsou moc šikovní“. „Jsou to naši budoucí vědci, právníci, lékaři“ a co je výhodou „nemáme tu žádné ty sociální případy“. Takovéto hodnocení může být opodstatněné, je v souladu například s lepšími výsledky našich předškoláků při testování zrakové percepce a matematických dovedností před nástupem do ZŠ. Ty vykazují závislost na sociokulturním zázemí dětí, konkrétně vysokoškolském vzdělání jejich rodičů (Chvál, Felcmanová, Kaslová, 2015). Jedna britská studie dokonce explicitně vyjadřuje pěti měsíční náskok dětí při vstupu do školy u rodičů s vyššími příjmy (za které bychom ve Velké Británii akademiky univerzity mohli považovat) (Burns, 2011).

S těmito postoji souvisí velký zájem rodičů o nadstandardní aktivity v podobě kroužků. Ten vyhodnocujeme jako jeden z projevů rodičovských ambicí. O ambicích hovoří nejenom učitelky, ale samotní rodiče. Rodiče si rovněž uvědomují si, že nároky už na děti v předškolním věku procházejí změnami a s deklarovanou vývojovou akcelerací dětí chtějí držet krok, respektive vyrovnat se s narůstajícími tlaky připravit své dítě plnit požadavky rozvíjející se společnosti.

Slovy rodiče „kdo se dnes z předškoláků neumí podepsat, je na něho pohlíženo přes prsty.“ Podpis dítěte se jeví jako symbol jistého stupně rozvoje a připravenosti dítěte na školu, umět číst a psát už není tak ojedinělá situace na zápisu i při zahájení povinné školní docházky.

Zřejmě i to bude důvod tlaku vyvíjeného na školu ve smyslu pestrosti kroužkových aktivit a jejich zpřístupňování i nejmladším dětem. V průběhu sběru dat se hovořilo o angličtině, tenisu, logopedické prevenci, hry na flétně, výtvarném tvoření či tanci.

Dítě patří do kolektivu stejně tak k rodičům aneb o významu předškolní edukace

Význam předškolní edukace nastínil jeden rodič jednoduchým a výstižným konstatováním. „Dítě patří do kolektivu stejně tak k rodičům. A předškolní vzdělávání poskytuje prostor pro obojí“. Toto, domníváme se, že nezáměrně sofistikovane vyjádření dokonale vyjadřuje jeden z principů předškolní edukace – poskytnutí odborného vedení, zázemí a prostoru a v něm mnoha rozmanitých příležitostí pro rozvoj dítěte v těsném propojení s rodinou dítěte. Připomínáme, že „nespolupracovat“ se školou by bylo pohledem rodičů nezodpovědné, součinnost školy a rodiny, i když nemusí vždy naplňovat představy školy, je nevyhnutelná.

Pro rodiče vysokoškoláky je tedy mateřská škola a výchova a vzdělávání, které poskytuje důležitá. Připisovaný význam rodiče nestaví na ideologických poselstvích nebo cílech proklamovaných v základních kurikulárních dokumentech. Odvíjí ho přirozeně od podpory vlastního dítěte. Analýzou jsme diferencovali tři klíčové oblasti podpory dětí z hlediska rodičů:

- Socializace dítěte. V tomto případě můžeme uvažovat o sekundární socializaci ve škole, které dopad si rodiče plně uvědomují. Oceňují přítomnost jiných dospělých i dětí a situací, které v kontaktech s nimi nastanou.

Dobře to vystihuje výpověď rodiče: *„Je to socializace, samostatnost, konfrontace s negativními reakcemi spolužáků, rozšíření vědomostí a dovedností přiměřeně věku dítěte, tvorba úsudku a vlastního názoru“.*

- Příprava na vstup do povinného vzdělávání u nejstarších dětí. U rodičů jednoznačně rezonuje jako jedna ze zásadních expektací ve vztahu ke škole právě příprava na zápis a vstup do základní školy (*„... at' je dítě stoprocentně připravené na školu.“*). Tato až glorifikovaná funkce mateřské školy nachází ve zkoumané škole i praktickou realizaci, škola má třídu předškoláku s 13 dětmi, kterým se specificky věnují.
- Nabídka podnětů pro rozvoj kognitivních kompetencí nejmladších dětí. Jde především o množství a pestrost podnětů k vzdělávání, rozšiřování nabídky pro poznávání, která je ve škole širší jako v domácím prostředí.

Zajímavě to dokladuje rodič (hovoří o svém tříletém dítěti): *„Dokonce bylo úsměvné, když jsme jeli z MŠ a vyprávěl mi o tom, že je Měsíc studený a vidíme ho jen proto, že na něj svítí Slunce nebo, že má po celém těle provázky, ve kterých mu koluje krev. Ruku na srdce, která matka by doma s dítětem řešila taková témata...“.*

Závěr

Univerzitní rodiče vodí do školy chytré děti, které jsou si blízké parametry rodinného prostředí. I když na pozadí zájmu o ne a o jejich rozvoj a podporu jsou schopni naslouchat, pozorovat, komunikovat a vyhodnocovat souvislosti, které v prostoru školy vznikají. Zajímají se o školu a jsou k ní loajální, důvěřují jí, hodnotí ji poměrně pozitivně. Oceňují kroužky, přístup učitelek, vedení školy i všechny nadstandardní projektové aktivity školy. Zároveň si uvědomují, že to klade nároky na kvalifikovaný personál školy. I když důvěřují, v případě, že cítí ohrožení svých zájmů a problém, jsou schopni a ochotni podniknout takové kroky, které vedou k jeho jasnému a operativnímu řešení.

Vysokoškolští rodiče deklarují kvalitu edukace v mateřské škole jako důležitou hodnotu. Význam edukace rámcují šíří podnětů a příležitostí k rozvíjení sociálních a kognitivních kompetencí dětí a přípravou na zápis a následný vstup do základní školy. Dobrý start na základní školu vidí v dokonalé přípravě ve škole mateřské (*„... paní učitelka ho na zápis připravila perfektně“*), až s jakousi konotací přijímací zkoušky. Rodiče jsou

ve zkoumané škole bezpochyby článkem, který do ní aktivně vstupuje. Výrazně se podílí se na vytváření jistého kontextu pro její fungování.

Poděkování

Studie vznikla s podporou projektu IGA/FHS/2015/009 Univerzitní mateřská škola – případová studie, který je realizován na UTB ve Zlíně.

Literatura

- Adams, S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the Family–School Relationship Examination of Parent–Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades, *Journal of School Psychology*, 38(5), s. 477–497.
- Bomba, I., & Zemančíková, V. (2011). Vplyv socioekonomického statusu rodiny na prospech žiaka v škole – súčasný stav na Liptove. *PEDAGOGIKA.sk*, 2(3), s. 145–171.
- Burns, J. (2011). Rich children start school five months ahead' [online]. Dostupné z: <http://www.bbc.com/news/education-16177406>
- Bourdieu, P. (2002). *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik Schriften zum Politik und Kultur*. [online]. Institut für Soziologie. [citováno 5. 5. 2016]. Dostupné z: <http://files.adulteducation.at/forschungsarbeiten/Leidinger.pdf>.
- Craig, L. (2006). Does Father Care Mean Fathers Share? A Comparison of How Mothers and Fathers in Intact Families Spend Time with Children. *Gender and Society*, 20(2), s. 259–281.
- Desforges, CH., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. ISBN 1 84185 999 0 [aj online] [citované 28. 12. 2011] Dostupné z: http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf
- Dopita, M. (2007). *Piere Bourdieu o umění, výchově a společnosti*. Olomouc: UP.
- Dudová, R., & Vohlídalová, M. (2008). Rodina a rodičovství v individualizované společnosti. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 6(1), s. 1–3.
- Ermisch, J. (2008). Origins of Social Immobility and Inequality: Parenting and Early Child Development. *National Institute Economic Review*, 205(1), s. 62–71.
- Feinstein, L. et al. (2008). *Education and the Family: Passing Success Across the Generations*. Routledge: London.
- Feinstein, L. et al. (2007). *Reducing Inequalities: Realizing the Talent of All*. NCB: London.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Holičková, A. (2016). Důvěra v druhé a sociabilita: evropská srovnávací analýza. Socioweb. Sociologicky webzín, Teorie pro všechny. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=207&lst=106.html>
- Chvál, M., & Felcmanová, L., & Kaslová, M. (2015). Úroveň zrakového vnímání a předmatematických dovedností u předškoláků In Greger, D. et al. *Spravedlivý start?* Praha: UK.
- Katrnák, T. (2003). Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě. *Sociológia*, 35(1), s. 61–76.
- Katrnák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.

- Kačšák, O., & Betáková, E. (2014). Vzdelávanie a školovanie v rannom veku v sociálne diferencovanej perspektíve. *Sociológia*, 46(1), s. 5–24.
- Katz, L. G. (1994). Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers. In *More talks with teachers*, s. 1–26. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document No. ED250099).
- Keller, J. (2009). *Nejistota a důvěra*. Praha: Slon.
- Keller, J. (2012). *Sociologie středních vrstev*. Praha: Slon.
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: SLON.
- Majerčíková, J., & Kočvarová, I. (2015). Deset let ve vývoji českých mateřských škol. In Majerčíková, J., Kasáčová, B., & Kočvarová, I. *Předškolní edukace a dítě. Výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: UTB ve Zlíně.
- Munn, P. (1993). *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners*. London: Routledge.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (1995). *Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních změn*. Dizertační práce. Brno: MU Filozofická fakulta.
- Sekundární analýza výsledků šetření PISA 2012*, (2012) Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/852e3fe6-fda7-4eed-bfef-931980d12dad>
- Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. (2012). Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm#4>
- Šedová, K. (2004). Role rodičů ve vztahu ke škole: teoretické koncepty a empirická zjištění. In: Rabušicová, M. a kol. *Škola a /versus/ rodina*. Brno: MU, s. 33–51.
- Šedová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 14(1), s. 27–52.
- Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, LIV, s. 374–387.
- Vojtišková, K. (2010). Interakce rodiny a školy pohledem matek. *Pedagogika*, 60(2), s. 115–126.
- Wolfendale, S. (1992). *Empowering Parents and Teachers. Working for Children*. London: Cassell.

Kontakt:

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.

Bc. Anna Rebendová

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií UTB

nám. T. G. Masaryka 1279

760 01 Zlín

E-mail: majercikova@fhs.utb.cz

Zapamätané rodičovské správanie ako mediátor vo vzťahoch medzi rodičmi a deťmi

Gabriela Rozvadský Gugová

Abstrakt

Cieľ: Prioritou pre nás pri voľbe metodiky sa stal vzťah medzi rodičom a dieťaťom. Jednou z tém, ktoré nás viedli bola bezpečná vzťahová väzba medzi vzťahovými osobami, v našom prípade medzi rodičmi a deťmi. Zamerali sme sa na dospelých jedincov (nositeľov bezpečnej vzťahovej väzby) ako na budúcich mediátorov vzťahov so svojimi potomkami. Kľúčové boli ich spomienky na rodičovské správanie. Zamerali sme sa na výskyt bezpečnej vzťahovej väzby.

Metódy: Použili sme 23-položkové (short) s-EMBU, ktoré sýti tri základné modely používané v rodičovskej správaní: odmietanie, emočnú vrelosť a hyperprotektivitu. V našej vzorke bolo $N=970$ participantov (bežná populácia) z toho 507 žien a 463 mužov vo veku 18–62 rokov, ktorí pozostávali zo študentov externého pre-gradual štúdia VŠ DTI, 2010–2014.

Výsledky: Naše výsledky sa ukázali vyššie ako publikované Perrisom a jeho kol. (1980). Reliabilita nástroja bola u otcov $\alpha = .820$ a u matiek $\alpha = .856$. Priemerné hodnoty v jednotlivých subsškálach boli: Odmietanie (otec): $M = 13.88$, $SD = 3.250$; Odmietanie (matka): $M = 14.44$, $SD = 3.768$; Emočná vrelosť (otec): $M = 14.24$, $SD = 3.190$; Emočná vrelosť (matka): $M = 14.24$, $SD = 3.214$; a sledovaná Hyperprotektivita (otec): $M = 18.90$, $SD = 3.509$; Hyperprotektivita (matka): $M = 17.69$, $SD = 3.990$. Pri klastrovej analýze sme zistili, že najväčší podiel na klasifikácii a diferenciacii vzťahovej väzby mala hyperprotektivita (otcov). U matiek to bola Emočná vrelosť.

Záver: Naše výsledky nás prekvapili, klastrová analýza typov vzťahovej väzby neprekázala výskyt bezpečnej vzťahovej väzby u matiek. Vzhľadom na naše zistenia odporúčame cielene sa venovať emocionalite vo vzťahoch, začleniť koncepciu vzťahovej väzby do teoretickej prípravy učiteľov v rámci psychologických predmetov.

Kľúčové slová: vzťahová väzba, sEMBU, odmietanie, emočná vrelosť, hyperprotektivita.

Parental rearing as a mediator of the relationship between parents and children

Abstract

Objective: The priority for us when choosing a methodology contains relationship between parent and child. One of the leading theses was secure attachment between relational persons, in this case between parents and children. We have focused on adults (holders of secure attachment) as mediators on the future relations with their children. The key was their memories of parental rearing. We focused on secure attachment.

Methods: We have used a 23-item (short) sEMBU is mainly looking for three basic models used in parental behavior: rejection, emotional warmth and overprotection. Our sample contains $N = 970$ participants (general population) of which 507 are women and 463 are men aged 18 to 62 years. All sample members are external students of university-graduate studies DTI, 2010–2014.

Results: Our results proved higher than published by Perris et al. (1980). The internal reliability on all subscales in fathers was $\alpha = .820$ and maternal $\alpha = .856$. Average values in each subscale were: Rejection (father): $M = 13.88$, $SD = 3.250$; Rejection (mother): $M = 14.44$, $SD = 3.768$; Emotional warmth (father): $M = 14.24$, $SD = 3.190$; Emotional warmth (mother): $M = 14.24$, $SD = 3.214$; and monitored Overprotection (father): $M = 18.90$, $SD = 3.509$; Overprotection (mother): $M = 17.69$, $SD = 3.990$. Overprotection took the highest share of classification and differentiation in the father's cluster. The highest share of classification and differentiation in the mother's cluster has Emotional warmth. We assumed that we find a secure attachment in mothers.

Conclusion: Our results surprised us, cluster analysis did not demonstrate the occurrence of a secure style of attachment. We recommend focusing on emotionality in relationships, to incorporate the concept of attachment in teacher training in the context of psychological subjects.

Keywords: attachment, sEMBU, rejection, emotional warmth, overprotection.

Úvod

Už pri teoretickom zvažovaní ako a hlavne kam smerovať výskum vo výchove a vzdelávaní nás hlboko ovplyvnili priekopnícke práce J. Bowlbyho a jeho spolupracovníčky M. Ainsworthovej, ktorí sa venovali predovšetkým najrôznejším aspektom utvárania vzťahovej väzby v ranom detskom veku (Cassidy, 2008). Už samotný Bowlby však zdôrazňoval, že vzťahová väzba zohráva pre človeka dôležitú životnú rolu od narodenia až po smrť (podľa Crowell, Fraley, Shaver, 2008). Medzi časom bolo už nespočetnekrát empiricky overené, že skúsenosti so vzťahovou väzbou, ktorú sme získali v detstve, si prenášame do našich dospelých blízkych vzťahov (Hazan, Shaver, 1994).

Vyššie uvedení autori vyvinuli klasifikáciu typov vzťahovej väzby dospelých, ktorá obsahovala tri základné typy zodpovedajúce Ainsworthovej klasifikácii detskej vzťahovej väzby (Hazan, Shaver, 1990). Prvým typom je bezpečná vzťahová väzba (angl. secure), ktorá charakterizuje človeka, ako cítiaceho sa slobodne, pohodlne v dospelých vzťahoch a je pre neho relatívne ľahké dostať sa blízko k iným ľuďom. Pri úzkostnej/ambivalentnej vzťahovej väzbe (angl. anxious/ambivalent) dospelý človek vníma druhých ako neochotných priblížiť sa k nemu v takej miere, v akej by chcel. Trápi sa, či ho partner skutočne miluje a či ho nechce opustiť. Snahu dostať sa čo najbližšie môžu druhí vnímať ako niečo ohrozujúce. Dospelý človek s vyhýbavou vzťahovou väzbou (angl. avoidant) má problém dôverovať iným a byť na nich závislý. Cíti sa nepohodlne, ak je blízko k iným ľuďom, je v nepohode, ak sa chce k nemu partner viac priblížiť a prežívať s ním väčšiu intimitu.

Prioritou pre nás pri voľbe metodiky sa stal vzťah medzi rodičom a dieťaťom. Jednou z téz, ktoré nás viedli bola bezpečná vzťahová väzba medzi vzťahovými osobami, v našom prípade medzi rodičmi a deťmi. Zamerali sme sa na dospelých jedincov (nositeľov bezpečnej vzťahovej väzby) ako na budúcich mediátorov vzťahov so svojimi potomkami. Kľúčové boli ich zapamätané spomienky na rodičovské správanie. My sme sa zamerali na výskyt bezpečnej vzťahovej väzby. Výskumy sa zameriavali v minulosti najmä na skúsenosti z raného detstva dospelých s dôrazom na nedostatok rodičovskej opatery. Táto nedostatoknosť v zásade vyplývala zo straty alebo odlúčenia od rodičov z dôvodu úmrtia, rozchodu alebo rozvodu v rozličných vekových štádiách. Ako prví Jacobson (1980), Perris (1980) a Arrindell (1983) a neskôr ich nasledovníci rozšírili pojem „deprivácie v detstve“, ktorú v zhode definovali ako nedostatok, stratu alebo absenciu vzťahu, a takáto deprivácia vyplývala buď z reálnej straty jedného alebo oboch rodičov, alebo z nedostatkových, či chybných komunikačných, výchovných a edukačných praktík zo strany rodičov. Rozhodli sme použiť sebaopisovací dotazník sEMBU, ktorý je mladšou verziou **EMBU** (*Dotazník zapamätaného rodičovského správania*, skratka pochádza z originálneho švédskeho názvu *Egna Minnen Beträffande Uppfostran*, čo v slovenčine znamená *Moje spomienky, ako ma vychovávali*). Pôvodná verzia (Perris et al., 1980) obsahovala 81 položiek, ktoré boli združené do 15 subškál. Neskôr bola vytvorená skrátená

verzia s označením **s-EMBU**, ktorá obsahuje 23 položiek v troch základných subškálach (Arrindell et al., 1999, 2001), (Rozvadský Gugová, Eisemann, 2016): Odmietanie; Emočná vrelosť; Hyperprotektivita. Pri voľbe metodiky sme zvažovali aj EMBU-P (verzia pre rodičov) a EMBU-c (verzia pre deti). Nakoniec sme zvolili sEMBU, pre menej limitovanú cieľovú skupinu. Pre inšpiráciu uvádzame v nasledujúcom texte krátke charakteristiky už spomenutých verzií hlavného EMBU. Táto téma je v literatúre bohato diskutovaná (napr. Crowell, Fraley, Shaver /2008/; Mikulincer, Shaver /2007/; Fraley, Phillips /2009/), u nás sa jej venuje Halama (2009). Diagnostikovanie vzťahovej väzby v súčasnosti poskytuje možnosť bližšie sledovať rozličné aspekty správania, etymológiu sledovaného javu, ktorý sa prezentuje ako ďalej reprodukovateľný vzorec myslenia a správania.

1 EMBU, EMBU-P, EMBU-c ako nástroje na zisťovanie vzťahovej väzby

Jedna z pôvodných štúdií švédskych autorov o EMBU (Jacobson, L., Lindstrom, H., von Knorring, L., Perris, C. and Perris, H., 1980) predstavila EMBU ako nový nástroj a CMPS (the Cesarek Marke Personality Schedule, zostavený podľa Murray's Teórie osobnosti (Murray, 1938) ako nástroj na vyhodnocovanie psychogénnych potrieb. Výskumu sa vtedy zúčastnilo 152 subjektov oboch pohlaví zo zdravej populácie. Vo vzorke bolo 108 mužov a 44 žien. Vo vzorke bolo 73 brancov, 57 študentov medicíny, 15 študentov terapie a 7 personalistov vo veku 17–46 rokov. Autorom sa potvrdili všeobecné predpoklady, že vnímané rodičovské správanie je dôležitý faktor v utváraní osobnosti jedinca, ale zistili aj ďalšie neočakávané faktory, ktoré sa zdajú byť ešte dôležitejšie pri determinácii osobnostných charakteristík. Autori našli sig korelácie medzi EMBU a CMPS v týchto položkách: kontrola, vina vzbudzovaná matkami a neurotic. seba presadzovanie $r = 0.22, P < 0.01$; tolerancia, náklonnosť matiek a noneurotic. dominancia $r = 0.20, P < 0.01$; uprednostňovanie súrodenca matkou a pasívna závislosť $r = 0.21, P < 0.01$; hyperprotektivita matiek a spoločenskosť $r = 0.23, P < 0.01$. V otcovskom správaní sig. korelovali iba uprednostňovanie súrodenca otcom a pasívna závislosť $r = 0.19, P < 0.01$ a negatívna korelácia sa objavila medzi tolerantnosťou otca a neurot. seba presadzovanie $r = -0.17, P < 0.05$; a agresívnou nonkonformitou $r = -0.25, P < 0.001$.

Nasledovali štúdie EMBU autorov (Perris, C., Eisemann, M., Ericsson, U., von Knorring, L. and Perris, H., 1983), kde sa skúmali biologické, klinické, psychologické a sociálne faktory na vzorke $N = 141$ pacientov oboch pohlaví vo veku 21–65 rokov. Našli sa sig. korelácie medzi agresiou a hanbou, vinou a negatívnu koreláciu so socializáciou. Muži a ženy podobne hodnotili svojich otcov. Avšak ženy hodnotili svoje matky ako viac kruté, zatiaľ čo muži hodnotili matky ako viac hyperprotektívne. Na celej vzorke boli matky viac vnímané negatívne ako otcovia. Dánska štúdia o EMBU a osobnostných charakteristikách z roku 1984 (Benjaminsen, S., Jorgensen, J., Kragh-Hansen, L. and Pedersen, L. L.,

1984) hľadala vzťah medzi zapamätanými rodičovským správaním a osobnostnými skúsenosťami a charakteristikami. Vo svojej vzorke $N = 200$ probandov mali výskumníci 114 žien a 86 mužov vo veku od 18 do 72 rokov. Boli to dobrovoľníci, študenti a zamestnanci oddelenia psychiatrie, úradníci a ich známi. Medzi orálne osobnostné charakteristiky autori zaradili: agresiu, závislosť, ústnu agresivitu, lakomosť, pasivita, pesimizmus a odmietanie. Obsesívne charakteristiky definované prítomnosťou: zaťatosť, lakomstvo, zmysel pre poriadok, emočná plochosť, tvrdohlavosť, odmietanie, rigidita, pochybnosti o sebe a zväčšené superego (dôraz na požiadavky okolia). Hysterické charakteristiky ukázali na: závislosť, egocentrizmus, emocionalitu, exhibicionizmus, strach zo sexuality, sexuálnu provokáciu a sugestibilitu. Štatistické výstupy ukázali korelácie, aby znížili riziko získania podozrivo pozitívnych výsledkov, použili Bonferroniho korekciu separátne na každú hypotézu. Bolo dizajnovaných 14 korelačných hypotéz podľa počtu skúmaných premenných (14). Každá korelácia bola testovaná na $\alpha = 1/14 \times 0.20 = 0.014$. Muži a ženy boli analyzovaní oddelene ako chlapci a dievčatá s ich otcami, resp. matkami. Medzi vzorkou chlapcov a dievčat bol rozdiel v tom, že zatiaľ čo u dievčat sa našlo 21 sig. korelácií medzi osobnostnými charakteristikami a detskými výchovnými faktormi, tak u chlapcov sa nenašla sig. významná korelácia žiadna. Dievčatá mali závažnejší vzťah ku zapamätanému rodičovskému správaniu ako chlapci. Čo nás vedie k domnienke, že dievčatá citlivejšie reagujú na výchovné praktiky svojich rodičov. Zdá sa, že dávajú väčšiu váhu zažitému ako chlapci.

Perris a kol. viedli medzinárodnú štúdiu zameranú na vnímané rodičovské správanie u zdravých subjektov (Perris, C., Arrindell, W. A., van der Ende, J., Maj, M., Benjaminsen, S., Ross, M., Eisemann, M. and del Vecchio, M., 1985), jednotlivé vzorky subjektov z Austrálie, Dánska, Talianska, Holandska a Švédska vyplňali švédsky dotazník zapamätaného rodičovského správania EMBU za účelom porovnania troch faktorov emočná vrelosť, odmietanie a hyperpotektivita získaných z predchádzajúcich faktorových analýz v štúdiách autorov dotazníka. Autori tejto veľkej štúdie našli najvýraznejšie diferencie s dánskou vzorkou v porovnaní s holandskou a švédskou vzorkou na jednej strane, a talianskou a austrálskou na druhej strane. Diferencie vo vnímaní rodičovského správania by vyznievali ešte závažnejšie, keď by boli porovnané s osobnými charakteristikami alebo psychopatologickými podmienkami u subjektov v rôznych krajinách.

Španielska štúdia o rodičovskom správaní posudzovanom z rodičovskej perspektívy. **EMBU-P** (Castro, J., de Pablo, J., Gómez, J., Arrindell, W. A., Toro, J., 1997) bola spracovaná so zámerom predstaviť novú formu EMBU-P, ide o selfreport o hodnotení svojho vlastného pôsobenia ako rodiča. Faktorova analýza priniesla štruktúru podobnú ako v EMBU (odmietanie, emočná vrelosť, pokusy kontrolovať a uprednostňovanie subjektu), ale zložený z menej položiek. Objavil sa vzťah EMBU-P s pohlavím rodičov. Otázky smerovali rodičom, verbálne vety zmenili z minulého času na prítomný a predminulý, tak aby nezmenili význam položiek. Vzorku tvorilo $N = 602$ rodičov študentov Univerzity v Barcelone. Išlo o 299 otcov a 303 matiek., priemerný vek bol $M = 49.87$, $SD = 5.60$ v roz-

päti od 36 do 69 rokov. Vzorky otcov a matiek podrobili t-testu na nezávislých výberoch. Po zadaných podmienkach abstrahovali nakoniec pre EMBU-P 52 položiek z pôvodného EMBU. Pri vyhodnotení t-testu sa našli rozdiely medzi pohlavím rodičov. Matky zdá sa boli viac emočne vrele $t(602) = -4.97, P < 0.001$ a prejavujúce viac kontroly ako otcovia a $t(602) = -5.31, P < 0.001$. Tieto výsledky podľa autorov odrážali biologické a sociálne roly matiek a silnejšie (častejšie) kontakty s deťmi ako mávajú zvyčajne otcovia. Matky sa javili ako viac kontrolujúce.

V roku 1998 bola publikovaná holandská štúdia zameraná na rodičovské správanie a symptómy úzkostných porúch u normálnych detí (Muris, P., Merckelbach, H., 1998). Nastala potreba aplikovať nástroj aj u menších detí a adolescentov, dovtedy sa EMBU používalo výhradne u dospelých respondentov. Autori sa zamerali na vzťah medzi vnímaním rodičovského správania a symptomatikou úzkostných porúch vo vzorke školákov v bežnej populácii. $N = 45$ detí vo veku 8 až 12 rokov. Použili **EMBU-c** pre deti (modifikovaná verzia obsahuje 40 položiek sýtiacich škály odmietanie, emočná vrelosť, kontrola a úzkostná výchova, (Muris, P., Bosma, H., Meesters, C. & Schouten, E., 1998) a nástroj SCARED (the Screen of Child Anxiety Related Emotional Disorders). Našli sig. pozitívne korelácie medzi úzkostným rodičovským správaním a rodičovskou kontrolou matiek $r = 0.41, P < 0.01$ a $r = 0.42, P < 0.01$ na jednej strane a symptomatikou úzkostných porúch, v jednotlivých symptómoch generalizovanej úzkostnej poruchy, separačnej úzkostnej poruchy a enviromentálno-situačnej fóbie matky $r = 0.42, P < 0.01$, otcovia $r = 0.40, P < 0.01$ na strane druhej. Výsledkom bolo, že strach a úzkosť sú bežné medzi deťmi, ale hlavnú rolu vo vývoji úzkostných porúch hrajú rodičovské výchovné praktiky.

Ďalší autori sa následne zamerali najmä na depresívne symptómy u detí a adolescentov, napríklad v štúdiu zameranej na temperament, rodičovstvo a depresívne symptómy u preadolescentov (Oldehinkel, A. J., Veenstra, R., Ormel, J., de Winter, A. F. and Verhulst, F. C., 2006) mali autori vzorku $N = 2230$ probandov vo veku 10 až 12 rokov zo severnej časti Holandska. Zamerali sa na vzťah medzi depresívnou symptomatikou u detí, preadolescentov, a temperamentom, ďalej vnímaným rodičovským správaním a rodom. Výsledky ukázali, že všetky rodičovské a temperamentové skúmané faktory sig. korelovali s depresiou. U dievčat bolo menej hyperprotektivity $t = -2.81, P = 0.005$ a odmietania $t = -5.01, P < 0.001$ a viac emočnej vrelosti $t = 4.81, P < 0.001$ ako u chlapcov, viac skórovali v bojazlivosti $t = 4.32, P < 0.001$ ako vo frustrácii $t = -3.35, P = 0.001$. Frustrácia zvyšovala depresívny efekt v rodičovskej hyperprotektívite a nedostatok v emočnej vrelosti. Bojazlivosť zvyšovala efekt v odmietaní u dievčat, ale nie u chlapcov, zato vzťah medzi frustráciou a depresiou u chlapcov bol silnejší. Tieto zistenia podporili skúmanú hypotézu, že efekt rodičovského správania závisí na temperamente a rode u detí.

2 Skrátená slovenská verzia s-EMBU v našich podmienkach

Výstupy z pilotnej vzorky (Rozvadský Gugová, 2010; vo výskume bolo celkovo 770 respondentov, z toho 370 mužov a 400 žien vo vekovom rozpätí od 18 do 64 rokov, so stredoškolským vzdelaním s maturitou, českej a slovenskej národnosti) ukázali určitú zhodu s kultúrnymi stereotypmi a vzorcami správania v stredoeurópskom ponímaní, v tom zmysle, že matky boli hodnotené ako viac citlivé a hyperprotektívne, zatiaľ čo otcovia boli hodnotení ako viac vzdialení, menej citliví. Čo opäť môžeme vysvetliť na pozadí kultúrnych výchovných modelov. Vzbudzovanie viny zo strany otca je typické pre stredoeurópskych respondentov ako prejav príliš veľkého záujmu, inak povedané otcovia nezvyknú vzbudzovať pocit viny ak sa nezúčastňujú výchovy, alebo sú vnímaní ako odmietaví. Celkovo sa výchovný model javil viac emočne vrelý, hyperprotektívny ako v švédскеj štúdií, priemerné hodnoty dosiahnuté našimi respondentmi boli vyššie ako v Perrisovej štúdií (1980). Kde len hyperprotektivita matiek je mean = 11,70 a SD = 0,16 a u našich matiek bola hodnota mean = 18,55 u synov a mean = 18,03 u dcér, hyperprotektivitu otcov uvádza Perris (1980) mean = 10,70 a SD 0,19 a u našich otcov bola hyperprotektivita mean = 13,54 u synov a mean = 12,85 u dcér.

Aj na základe skúseností z pilotnej štúdie sme sa rozhodli použiť s-EMBU a zamerať sa na prítomnosť bezpečnej vzťahovej väzby. Všetky ostatné verzie nástroja EMBU by nás limitovali vo viacerých aspektoch.

3 Výstupy a diskusia k výskumu zapamätaného rodičovského správania

Naša výskumná vzorka v hlavnej štúdií sa skladala z 970 účastníkov, ktorí boli študentami pregraduálneho štúdia v Dubnici Institute of Technology (DTI) v období 2010–2014 (Rozvadský Gugová, G., Eisemann, M. 2016). Všetci účastníci vyplňali slovenský preklad s-EMBU od autorov (Poliaková, M., Mojžišová, V., Hašto, J., 2007). Výskumný súbor pozostával z 507 žien a 463 mužov. Priemerný vek účastníkov bol $M = 31,743$; $SD = 8,7317$ (z 18 na 62). Respondentov sme si rozdelili neskôr na úplné rodiny / neúplné, na vekovo do 30 rokov, od 31 do 40 rokov, od 41 do 50 rokov a nad 50 rokov. Ďalej sme sledovali počty súrodencov: bez súrodencov, 2 súrodenci, 3 súrodenci a viac. Priemerné skóre s-EMBU v našej štúdií na škále:

Odmietania (otec) bolo: $M = 13,88$, $SD = 3,250$; na škále Odmietania (matka) bolo: $M = 14,44$, $SD = 3,768$; Emočná vrelosť (otec): $M = 14,24$, $SD = 3,190$; Emočná vrelosť (matka): $M = 14,24$, $SD = 3,214$; a Hyperprotektivita (otec) bolo: $M = 18,90$, $SD = 3,509$; Hyperprotektivita (matka): $M = 17,69$, $SD = 3,990$. Naše výsledky sú vyššie oproti výsled-

kom Perrisa a kol. (Perris, C., Jacobson, L., Lindstrom, H. von Knorring, L., Perris, H., 1980), ale naopak sa blížila výsledkom zverejneným Castrom (Castro, J., de Pablo, J., Gómez, J., Arrindell, WA, Toro, J., 1997), kde ich priemerné skóre na škále Odmietania (otec) bolo: $M = 16,32$, $SD = 3,00$ a na škále Odmietania (matka) bolo: $M = 16,38$, $SD = 2,74$. Vnútoraná konzistencia subškál bola $\alpha = 0,820$ pre hodnotenie Otca (bez položky č. 9 $\alpha = .823$) a $\alpha = .856$ pre hodnotenie Matky (bez položky č. 20 $\alpha = .860$).

Pri sledovaní demografických charakteristík sme zistili sig. rozdiely pri hodnotení otca na škále odmietanie medzi vekovými kategóriami respondentov $F = 8.915$, $Sig = .000$. Rozdiely boli najmä medzi skupinou do 30 a nad 50 rokov, čo svedčí o generačných rozdieloch. Samozrejme, že v skupine do 30 rokov boli väčšinou bezdetní respondenti a v najstaršej skupine boli už ľudia aj so skúsenosťami starých rodičov, ich okrem iného aj ovplyvňovala situácia povojnového detstva koncom 50-tych rokov minulého storočia. Našli sme významné pozitívne korelácie medzi rozchodom rodičov a odmietaním zo strany matky, emočnou vrelosťou otcov a hyperprotektivitou otcov, navzájom vysoko korelovali odmietanie rodičov a emočná vrelosť oboch rodičov. Pri rozdieloch v počte súrodencov sa javili matky sig. hyperprotektívnejšie u respondentov bez súrodencov oproti 2 súrodencom $.975$, všeobecne boli významné rozdiely medzi respondentami bez súrodencov a rodinami s 2 deťmi.

Pri klastrovej analýze sme zistili, že najväčší podiel na klasifikáciu a diferenciáciu vzťahovej väzby mala hyperprotektivita (otec, $MS = 121.452$, $F = 494.507$, $Sig = .000$). U matiek to bola Emočná vrelosť, $MS = 120.652$, $F = 479.931$, $Sig = .000$ Predpokladali sme, že nájdeme bezpečnú vzťahovú väzbu u matiek. Zistili sme, že ženy hodnotili svoje matky vyššie ako muži. Klastrovou analýzou sme extrahovali tieto štýly vzťahovej väzby v našej vzorke: bezpečná, úzkostná, úzkostná/ambivalentná, odmietavá/ vyhubavá, odmietavá/ popieranie, dezorganizovaná/ prílišná angažovanosť. Prekvapením bol nulový výskyt bezpečnej vzťahovej väzby u matiek a u otcov absentoval výskyt prílišnej angažovanosti. Čo zdá sa korešponduje so všeobecným tvrdením, že matky sú prehnane úzkostné a nevychovávali deti k odolnému správaniu a otcovia sú ľahostajní k výchove a bez prehnaných emócií. V kontexte našich zistení, by bolo žiadúce sa zamerať do budúcnosti na bezpečnú vzťahovú väzbu aj vo výchove a vzdelávaní budúcich pedagógov. Cielene sa venovať emocionalite vo vzťahoch, v štúdiu sa opierať o teóriu vzťahovej väzby, začleniť jej koncepciu do teoretickej prípravy učiteľov v rámci psychologických predmetov. Následne sa aj výcvikovo zamerať na zručnosti v oblasti budovania vzťahov. Učiteľ v škole sa na dlhé obdobie stáva veľmi blízkou vzťahovou osobou a bolo by žiadúce, keby bol nositeľom bezpečia pre deti a študentov a stal sa tak mediátorom budúcich vzťahov svojich žiakov.

Literatúra

- Arrindell, W. A. et al. (2001). The short-EMBU* in East-Germany and Sweden: A cross-national factorial validity extension. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42: 157–160, doi: 10.1111/1467-9450.00226.
- Arrindell, W. A., Emmelkamp, P. M. G., Brilman, E. & Monsma, A. (1983). Psychometric evaluation of an inventory for assessment of parental rearing practices: a Dutch form of the EMBU. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67: 163–177.
- Arrindell, W. A., Emmelkamp, P. M. G., Monsma, A., & Brilman, E. (January 18, 1983a). The role of Perceived Parental Rearing Practices in the Aetiology of Phobic Disorders: A controlled study. *The British Journal of Psychiatry* 143: 183–187.
- Arrindell, W. A. et al. (1999). The development of a short form of the EMBU: Its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality and Individual Differences*, 27(4): 613–628.
- Benjaminsen, S., J. Jørgensen, L. Kragh-Hansen, & Pedersen, L. L. (1984). Memories of parental rearing practices and personality features. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 69(5): 426–434.
- Castro, J., De Pablo, J., Gomez, J., Arrindell, W. A., & Toro, J. (1997). Assessing rearing behaviour from the perspective of the parents: a new form of the EMBU. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32(4): 230–235.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.) (2008). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical application*. 2nd ed. New York: Guilford Press.
- Crowell, J. A., Fraley, P. C., & Shaver, P. R. (2008). Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment. In Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical application*. 2nd ed. New York: Guilford Press, s. 599–634.
- Fraley, R. C., & Phillips, R. L. (2009). Self-report measures of adult attachment in clinical practice. In Obegi, J. H., & Berant, E. (Eds.) *Attachment theory and research in clinical work with adults*. New York: Guilford Press, s. 153–180.
- Halama, P. (2009). Vzťahová väzba v dospelosti. In Adamovová, L., Halama, P. *Vzťahová väzba a religiozita*. Bratislava: Slovak Academic Press, s. 25–39.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (January 01, 1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 270–280.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1): 1–22.
- Hesse, E. (2008). The Adult Attachment Interview. Protocol, method of analysis, and empirical studies. In Cassidy, J., Shaver, P. R. (Eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. 2nd Ed. New York: Guilford Press, s. 552–598.
- Jacobsson, L., Lindström, H., Knorrning, L., Perris, C., & Perris, H. (March 01, 1980). Perceived parental behaviour and psychogenic needs. *Archiv für Psychiatrie Und Nervenkrankheiten*, 228, (1): 21–30.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press.
- Muris, P., Bosma, H., Meesters, C., & Schouten, E. (January 01, 1998). Perceived parental rearing behaviours: a confirmatory factor analytic study of the Dutch EMBU for children. *Personality and Individual Differences*, 24(3): 439–442.
- Muris, P., & Merckelbach, H. (January 01, 1998). Perceived parental rearing behaviour and anxiety disorders symptoms in normal children. *Personality and Individual Differences*, 25(6): 1199–1206.
- Murray, H. A., & Harvard University. (1938). *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*.

- Oldehinkel, A. J., Veenstra, R., Ormel, J., de, W. A. F., & Verhulst, F. C. (July 01, 2006). Temperament, parenting, and depressive symptoms in a population sample of preadolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(7): 684–695.
- Perris, C., Jacobsson, L., Linnström, H., Knorrning, L., & Perris, H. (April 01, 1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61(4): 265–274.
- Perris, C., Eisemann, M., Ericsson, U., von, K. L., & Perris, H. (January 01, 1983). Parental rearing behaviour and personality characteristics of depressed patients. *Archiv Fur Psychiatrie Und Nervenkrankheiten*, 233(2): 77–88.
- Perris, C., Arrindell, W. A., Perris, H., Ende, J., Maj, M., Benjaminsen, S., Ross, M., ... Vecchio, M. (September 01, 1985). Cross-national study of perceived parental rearing behaviour in healthy subjects from Australia, Denmark, Italy, The Netherlands and Sweden: pattern and level comparisons. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 72(3): 278–282.
- Poliaková, M., Mojžišová, V. & Hašto, J. (2007). Skrátený dotazník zapamätaného rodičovského správania ako výskumný a klinický nástroj s-E.M.B.U. *Psychiatria, psychoterapia, psychosomatika*, 14(2–3): 79–88.
- Rozvadský Gugová, G. a Kovalev, A. (2010). E.M.B.U. ako klinický nástroj na určovanie modelov sexuálnej výchovy v rodinách na Slovensku a v Čechách. In *Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou „SEXUALITY IV“ Bratislava 29.–30. 9. 2010*. Bratislava: Pdf UK.
- Rozvadský Gugová, G. and Eisemann, M. (2016). Psychometric Properties of the Slovak Version of sEMBU on General Adult Sample. *Acta Technologica Dubnicae*, 6(3): 32–43. DOI 10.1515/atd-2016-0018.

Kontakt:

Mgr. Gabriela Rozvadský Gugová, Ph.D.
Katedra školskej pedagogiky a psychológie, VŠ DTJ
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
Slovenská Republika
E-mail: gugova@dti.sk

Mgr. Gabriela Rozvadský Gugová, Ph.D., psychológ a odborná asistentka na Katedre školskej pedagogiky a psychológie, členka Redakčnej rady The Journal Acta Technologica Dubnicae, člen EMDR Slovensko, člen SPdS Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Jej oblasti záujmu sú rodičovská výchova, vzťahová väzba, trauma, PTSD, dissociácie. Spolupracuje s odborníkmi z praxe a participuje na výskumných úlohách v danej oblasti.

Subjektívne zdravie, životná spokojnosť a vzťahová väzba u mladých dospelých s telesným postihnutím a v bežnej populácii

Jarmila Adamove

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá vzťahom medzi subjektívnym a objektívnym zdravím vo väzbe na životnú spokojnosť a vzťahovú väzbu pri porovnaní mladých dospelých s telesným postihnutím s intaktnou populáciou. Použité boli štyri sebahodnotiace dotazníky: World Health Organisation Disability Assessment Schedule (WHODAS 2.0), škála Zdravie Dotazníka životnej spokojnosti, Satisfaction with Life Scale (SWLS) a škála Experiences in Close Relationships (ECR). Výskumnú vzorku tvorilo 210 osôb, a to osoby s telesným postihnutím a intaktná populácia v pomere 1 : 1. Priemerný vek na celkovej vzorke činil 23,5 roka. Zistili sme pozitívnu koreláciu medzi subjektívnym zdravím a životnou spokojnosťou, ako aj negatívnu koreláciu medzi mierou neistoty vo vzťahovej väzbe a subjektívnym zdravím (životnou spokojnosťou). Osoby s telesným postihnutím reportovali signifikantne nižšiu mieru subjektívneho zdravia, ako aj nižšiu mieru životnej spokojnosti v porovnaní s intaktnou populáciou. V kvalite vzťahovej väzby neboli zistené rozdiely medzi osobami s telesným postihnutím a intaktnou populáciou.

Kľúčové slová: telesné postihnutie, psychológia handicapu, subjektívne zdravie, životná spokojnosť, vzťahová väzba, WHODAS 2.0, Dotazník životnej spokojnosti, SWLS, ECR.

Subjective Health, Life Satisfaction and Attachment in Young Adults with Physical Disability and in General Population

Abstract

The article deals with the relation between subjective health and objective health in relation to life satisfaction and attachment in comparison of young adults with physical disability with intact population. Four self-rated questionnaires were used: the World Health Organisation Disability Assessment Schedule (WHODAS 2.0), the subscale Health of Life Satisfaction Questionnaire, Satisfaction with Life Scale (SWLS) and Experiences in Close Relationships (ECR). The research sample consisted of 210 individuals, hereof people with physical disability and intact population in relation 1 : 1. The average age on the total sample was 23.5 years. We found a positive correlation between subjective health and life satisfaction as well as a negative correlation between insecurity in attachment and subjective health (life satisfaction). The individuals with physical disability reported significantly lower subjective health and lower life satisfaction in comparison to intact population. No differences were found in attachment between the people with physical disability and the intact population.

Key words: physical disability, psychology of disability, subjective health, life satisfaction, attachment, WHODAS 2.0., life satisfaction questionnaire, SWLS, ECR.

Úvod

Do hľadáčka záujmu výskumníkov pomáhajúcich profesií sa dostáva „svätá trojica“ zdravie – šťastie – láska. Sú to témy večne aktuálne z dôvodu neustále sa meniaceho kontextu prostredia fyzického a sociálneho. Súčasne sú ťažko vedecky „uchopiteľné“, existujú na ne rôzne názory, rôzne koncepcie a teórie. Pre ľudí s telesným postihnutím (ďalej „s TP“) sa v posledných rokoch zvýšila dostupnosť a kvalita kompenzačných pomôcok pre bežný život a pracovné uplatnenie aj vďaka rozvoju medicíny, ortopedickej protetiky a rehabilitačného inžinierstva. Neznamená to ale automaticky aj zlepšenie ich subjektívneho prežívania zdravia, kvality ich života a „šťastnejší život“. Cieľom výskumu bolo získať hlbší ponor do vzťahov a súvislostí medzi subjektívnym a objektívnym zdravím vo väzbe na životnú spokojnosť a vzťahovú väzbu. Skúmanie vzťahovej väzby by mohlo prispieť k pochopeniu „vnútorného prostredia“ ľudí s TP aj ľudí bez telesného postihnutia (ďalej „bez TP“).

1 Teoretický rámec

1.1 Subjektívne zdravie

Subjektívne zdravie predstavuje vlastný pohľad jedinca na svoje zdravie a je spájaný s osobnými skúsenosťami (Kreidl, 2008). Zahŕňa kognitívne aj emocionálne dimenzie. Naproti tomu objektívne zdravie je externé hodnotenie zdravotného stavu potvrdené výsledkami medicínskej diagnostiky. Vyplýva z potreby oddeliť normu od abnormality (Orel et al., 2012). Vzťah medzi objektívnym a subjektívnym zdravím nie je priamočiarly (Hnilica, 2006). So zdravím súvisia aj subjektívne prístupy k nemoci. Každý človek si sám vytvára tzv. *autoplastický obraz nemoci*, ktorý tvorí stránka emocionálna (ako nemoc prežíva), racionálna (získané informácie o nemoci) a voľná (ako reaguje na nemoc) (Baštecká et al., 2003). Hovoríme o tzv. dvojitej diagnóze: objektívnu stanoví lekár, subjektívnu si vytvára pacient. Stratégie boja s nemocou môžu byť: (i) aktívne (pacient aktívne hľadá spôsoby liečby, má silnú motiváciu) a (ii) únikové (pacient si nemoc nepriznáva a nemá záujem o liečenie) (Křivohlavý, 2002). Ku hlavným faktorom subjektívneho zdravia patria vek, pohlavie, socio-ekonomický status, osobnostné črty, životný štýl, sociálna opora a religiozita.

1.2 Životná spokojnosť

Životná spokojnosť je vágne definovaný pojem. Ako jeho základná dimenzia sa obvykle uvádza subjektívne vnímaný súlad s plnením vlastných životných cieľov (kognitívny komponent) a pridáva sa k tomu afektívny komponent (emočné prežívanie) (Fahrenberg et al., 2001). Rôzne teoretické koncepty rozlišujú objektívnu stránku hodnotenia životnej spokojnosti a subjektívne vnímanie daného jedinca. K podobným konceptom patria šťastie (Křivohlavý, 2013), osobná pohoda (well-being) (napr. Kebza & Šolcová, 2003) a kvalita života (in Fahrenberg et al., 2001). Životnú spokojnosť možno vnímať ako globálnu, súčasne možno analyticky skúmať spokojnosť v jednotlivých oblastiach života (napr. vzťahy, práca, financie). Faktory, ktoré ovplyvňujú životnú spokojnosť delíme na endogénne (zakotvené v človeku) a exogénne (dané prostredím). Medzi hlavné činitele patrí pohlavie, vek, socioekonomický status, kultúrne a osobnostné faktory, religiozita, hodnotová orientácia a sebahodnotenie (Kebza & Šolcová, 2003). Diener et al. (1985) ju považuje za pomerne stabilnú osobnostnú dispozíciu relatívne nezávislú na okolnostiach a prostredí.

1.3 Vzťahová väzba

Vzťahová väzba je významný psychologický koncept, ktorý charakterizuje prežívanie jedinca v blízkych vzťahoch. Bowlby (2010) definuje vzťahovú väzbu ako trvalé emočné puto spojené so silnou potrebou vyhľadávať blízkou s konkrétnou osobou, a to najmä v strese. Vrodená potreba vzťahu plní funkciu prežitia. Ak matka (alebo iný opatrovateľ) empaticky napĺňa potreby dieťaťa, vytvára si tzv. istú vzťahovú väzbu. Jej základom je pocit istoty a bezpečia, dobré sebapoňatie, dôvera druhým ľuďom a radosť vo vzťahoch. V prípade odmietania dieťaťa alebo nekonzistentného napĺňania jeho potrieb si vytvára tzv. neistú vzťahovú väzbu. Má silné pocity úzkosti a strachu. Neistá vzťahová väzba má 3 podtypy: (i) ambivalentná (strach z opustenia a odmietnutia, prílišná závislosť na druhých), (ii) vyhýbavá (prílišná nezávislosť, strach z intimity) a (iii) dezorganizovaná (negatívny obraz seba aj druhých): vyskytuje sa u detí týraných a zneužívaných alebo u detí rodičov s nevyriešenou traumou (Mikulincer & Shaver, 2007). Posledné štúdie preukázali 68–75 %-nú stabilitu vzťahovej väzby z detstva do dospelosti (Bakermans-Kranenburg & Van IJzendoorn, 2009). Typ vzťahovej väzby sa prejavuje v sebapoňatí, v schopnosti emočnej regulácie, v blízkych vzťahoch, vo vnímaní druhých, avšak zasahuje do všetkých sfér života (Ruppert, 2011).

2 Ciele a metódy výskumu

Cieľom výskumu bolo preskúmať vzájomné vzťahy medzi subjektívnym zdravím, životnou spokojnosťou a vzťahovou väzbou, porovnať osoby s TP s intaktnou populáciou v subjektívnom zdraví, v životnej spokojnosti a vo vzťahovej väzbe, ako aj prispieť k širšej aplikácii dotazníka WHODAS 2.0 v českej praxi.

Metóda získania dát

Respondentom boli predložené štyri sebahodnotiace merné nástroje:

- **Dotazník WHODAS 2. 0 skrátená verzia** (WHO Disability Assessment Schedule), ktorý zisťuje subjektívne vnímanie disability nezávislé na medicínskej diagnóze (Federici & Meloni, 2010). Obsahuje 12 položiek hodnotených na 5stupňovej škále. Zahŕňa šesť škál **funkčného zdravia**: kognície, mobilita, sebaobsluha, vzťahy, životné aktivity a participácia. Je aplikovateľný na klinickú aj všeobecnú populáciu v rôznych kultúrach, má vynikajúce psychometrické vlastnosti a vysokú výťažnosť (Üstün et al., 2010). WHO poskytuje populačné normy na základe rozsiahleho medzinárodného výskumu. Dotazník bol použitý v stovkách medzinárodných štúdií, v českej praxi sa ale zatiaľ nepoužíva. Na základe *Zmluvy o používaní* sa podľa požiadaviek WHO uskutočnila adaptácia originálu do češtiny formou prekladu, protiprekladu a následného posúdenia zhody tromi nezávislými prekladateľmi. Finálna verzia bola

v predvýskume predložená siedmym respondentom, ktorí sa vyjadrili k jasnosti otázok. Neboli identifikované žiadne závažné nedostatky.

- **Dotazník životnej spokojnosti SWLS** (Satisfaction with Life Scale) hodnotí „spokojnosť so životom ako jednoliatym celkom“ (Diener et al., 1985). Ponecháva na respondentovi, ktorú oblasť si zvolí pre hodnotenie. Obsahuje 5 otázok hodnotených na 7-stupňovej škále. Dotazník je veľmi rozšírený a má dobré psychometrické vlastnosti. Pôvodná validácia SWLS sa uskutočnila na vzorke vysokoškolských študentov, následne na geriatrickej populácii. Lewis, Shevlin, Smékal a Dorahy (1999) na základe faktorovej analýzy odporučili použitie SWLS vo výskumoch na českej populácii.
- **Subškála Zdravie Dotazníka životnej spokojnosti (DŽS)**. DŽS vytvorili Fahrenberg, Myrtek, Schumacher a Brähler v roku 2000. Už v roku 2001 vyšla jeho česká verzia. Podľa Fahrenberga et al. (2001) je škála zdravie zrejme najdôležitejší faktor všeobecnej životnej spokojnosti. Dotazník je starostlivo psychometricky prepracovaný. Poskytuje normy vo forme stanín na základe nemeckej vzorky, české normy žiaľ chýbajú. Vo výskume sme pre vyhodnocovanie použili hrubé skóry. Subškála Zdravie DŽS obsahuje 7 otázok a bola zvolená ako vhodný doplnok k dotazníku WHODAS 2.0.
- **Dotazník ECR** (Experiences in Close relationships) zisťuje vzťahovú väzbu, vytvorili ho Brennan, Clark a Shaver (1998). Meria dve dimenzie: (i) *úzkosť*, ktorú vymedzuje strach z opusenia, obavy o svoju hodnotu, silná túžba po blízkosti a pochybnosti o dostupnosti partnera, (ii) *vyhýbavosť*, ktorá sa viaže k preferencii emočného odstupu vo vzťahoch, k potláčaniu emócií a spoliehaniu sa na seba (Mikulincer & Shaver, 2007). ECR pozostáva z 36 položiek hodnotených na 7bodovej stupnici Likertovej škály. Vo výskume bola použitá česká verzia ECR (Lečbych & Pospíšilíková, 2012).

Metódy spracovania a analýzy dát

Výskumný design bol kvantitatívny, založený na dotazníkovom šetrení. Uskutočnený bol: (i) korelačný výskum a (ii) kauzálnno-porovnávací výskum (ex post facto). Na základe výsledkov overenia normality rozloženia dát pomocou Shapiro-Wilkovho W-testu boli pre štatistickú analýzu zvolené neparametrické metódy: pri korelačnej analýze Spearmanov korelačný koeficient, pri rozdielovej štatistike Mann-Whitneyho U-test pre dva nezávislé výbery. Analyzovala sa miera účinku vplyvu (effect size) na základe vzorca $r = z / \sqrt{N}$. Hladina spoľahlivosti bola zvolená na $\alpha = 0,05$. Pri analyzovaní dát z dotazníka ECR bol uprednostnený v súčasnosti preferovaný *dimenzionálny prístup* založený na hodnotení škál vzťahovej vyhýbavosti a vzťahovej úzkosti.

3 Výberový súbor

Výberový súbor 1 tvorilo 105 dospelých českých respondentov s TP v oblasti dolných končatín. Kritériom bolo funkčné hľadisko: zníženie lokomócie bez ohľadu na diagnózu a bez rozlišovania vrodeného a získaného postihnutia. Vylučujúcim kritériom bola komorbidita s iným postihnutím (mentálnym, zmyslovým). Vzorka vznikla *príležitostným výberom cez inštitúcie* (so súhlasom vedenia) metódou ceruzka–papier: Denný stacionár Kociánka v Brne, Jedličkov ústav v Prahe (Gymnázium a Obchodná akadémia), Stredná škola F. D. Roosevelta pre telesne postihnutých v Brne, Stredná škola pre telesne postihnutých GEMINI v Brne, Obchodná akadémia Olgy Havlové v Jánských Lázních a Centrum podpory študentom so špecifickými potrebami Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Výberový súbor 2 tvorilo 105 dospelých českých respondentov bez TP (intaktná populácia). Vzorka vznikla *príležitostným výberom v kombinácii s metódou snehovej gule*, a to prevažne pri elektronickej forme zberu dát prostredníctvom webovej stránky survio.com.

Zber dát sa uskutočnil v prvej fáze od 1. 9. 2015 do 20. 2. 2016 a v druhej fáze od 1. 4. 2016 do 31. 7. 2016. Výskum bol plne anonymný, založený na dobrovoľnej účasti. Súčasťou vyplnenia dotazníkovej batérie bol súhlas s poskytnutím údajov na vedecké účely.

Tab. 1

Sociodemografické charakteristiky výberovej vzorky osôb s TP

Pohlavie	Počet	%
Ženy	43	41
Muži	62	59
Spolu	105	100

Vzdelanie	Počet	%
Stredoškolské*	87	83
Vysokoškolské*	18	17
Spolu	105	100

* prebiehajúce resp. ukončené

Tab. 2

Sociodemografické charakteristiky výberovej vzorky osôb bez TP

Pohlavie	Počet	%
Ženy	79	75
Muži	26	25
Spolu	105	100

Vzdelanie	Počet	%
Stredoškolské*	22	21
Vysokoškolské*	83	79
Spolu	105	100

* prebiehajúce resp. ukončené

Výberové vzorky boli **vekovo podobné**, na vzorke osôb s TP činil priemerný vek 22 rokov, na vzorke osôb bez TP 25 rokov. Treba k tomu uviesť, že vek respondentov s TP na stredných špeciálnych školách je všeobecne vyšší (práve preto sme mohli zachytiť kategóriu 18+). Odráža to neskorší nástup školskej dochádzky resp. prerušenie štúdia kvôli zdravotným problémom a pod. Na oboch vzorkách išlo **prevažne o študujúcu populáciu**. Pri osobách s TP prevládala stredná škola, pri osobách bez TP vysoká škola. Reflektuje to dostupnosť vzoriek, ale aj objektívny fakt, že je stále nízky počet osôb s postihnutím na vysokých školách.

Výberové vzorky boli **pohlavne nevyvážené**. Vo vzorke osôb s TP prevažovali muži (59 %). Môže to byť dané tým, že 56,2 % respondentov uviedlo diagnózu detská mozgová obrna (ďalej len „DMO“). Výskyt DMO je vyšší u mužskej populácie. U zvyšnej časti vzorky respondenti neuviedli druh postihnutia, preto nie je možné výsledky štatistiky spracovať. Celkovo **76 % TP bolo vrodených** (80 respondentov). Zvyšné TP boli **získané do veku 10 rokov**. Vzhľadom na početnú nevyváženosť osôb s vrodeným a získaným postihnutím neboli medzi nimi zisťované štatistické rozdiely.

4 Výsledky výskumu a diskusia

Korelačná analýza poskytla zistenia o **stredne silnej pozitívnej korelácii medzi subjektívnym zdravím (DŽS) a životnou spokojnosťou (SWLS)**, a to na celkovej výberovej vzorke ($r = 0,568$), ako aj na vzorke osôb s TP ($r = 0,479$) a vzorke osôb bez TP ($r = 0,474$). Môže to svedčiť o fakte, že subjektívne hodnotenie zdravia a životnej spokojnosti sa prelínajú. Na vzorke osôb s TP pri použití WHODAS 2.0 bola zistená stredne silná pozitívna korelácia so životnou spokojnosťou (SWLS) ($r = 0,415$). Možno teda usudzovať, že ich životná spokojnosť by mohla byť do značnej miery určovaná ich funkčným zdravím.

Prekvapivým zistením je, že nebola zistená súvislosť medzi subjektívnym zdravím podľa WHODAS 2.0 (funkčné zdravie) a podľa Škály Zdravie DŽS (prežitková rovina zdravia). Pri osobách s TP nebola medzi nimi zistená korelácia, pri osobách bez TP len slabá korelácia ($r = 0,311$). Osobitne u osobách s TP to poukazuje na fakt, že objektívne a subjektívne zdravie sa rozchádzajú a subjektívne vnímanie zdravia zrejme ovplyvňujú aj iné činitele.

Bez ohľadu na TP bola preukázaná **negatívna korelácia medzi životnou spokojnosťou a mierou neistoty vo vzťahovej väzby** meranou na škále vyhýbavosti ($r = -0,481 \Rightarrow$ stredne silná korelácia) a úzkostnosti ($r = -0,208 \Rightarrow$ slabá korelácia). Vplyv vyhýbavosti sa zdá byť presvedčivejší, nakoľko sa zistilo na vzorke osôb s TP ($r = -0,480$) aj na vzorke osôb bez TP ($r = -0,464$). Znamená to, že ľudia, ktorí si udržiavajú väčší odstup vo vzťahoch, sú v živote menej spokojní bez ohľadu na to, či majú TP alebo nie.

Najdôležitejšie zistenia pri skúmaní rozdielov medzi osobami s TP a bez TP sú tieto:

- Signifikantne **nižšia miera subjektívneho zdravia (WHODAS 2.0) u osôb s TP oproti osobám bez TP**. Pozri Tab. 3. Tento výsledok je pochopiteľný vzhľadom na TP. Miera účinku vplyvu r dosiahla $-0,545$. V rámci osôb s TP boli výrazné rozdiely v posudzovaní funkčného zdravia (rozpätie hodnôt) napriek porovnateľnosti „objektívneho“ zdravia. Pozri Tab. 4. Môže to vyplývať z odlišnej dostupnosti kompenzačných pomôcok, ale z rozdielov vo vlastnej „vnútornej norme“ hodnotenia zdravia.

Tab. 3

Rozdielová štatistika subjektívneho zdravia (WHODAS 2.0) osôb s TP a bez TP

Premenná	Súčet. por. osoby s TP	Súčet. por. osoby bez TP	U	Z	p-hodnota
Spolu	7 594	14 562	2 029	-7,912	0,001

Tab. 4

Miery centrálnej tendencie a rozptylu: Subjektívne zdravie (WHODAS 2.0 rekord.)

Výberová vzorka	Priemer	Medián	Modus (početnosť)	Min	Max	Rozpätie	Smer. odchýlka
Osoby bez TP	54,39	55	54 (20)	38	60	22	3,65
Osoby s TP	46,44	48	Viacnás.	22	60	38	8,43

* TP = telesné postihnutie

- Signifikantne **nižšia miera subjektívneho zdravia (Škála Zdravie DŽS) u osôb s TP oproti osobám bez TP**. Pozri Tab. 5. Koeficient miery účinku vplyvu r dosiahol $-0,462$. Variabilita subjektívneho zdravia bola u oboch vzoriek veľká, aj keď vyššia na vzorke osôb s TP (rozpätie). Pozri Tab. 6. Osoby s TP sa vzájomne výrazne líšili aj v prežitkovej stránke zdravia. Otvára to priestor na skúmanie faktorov, ktoré za tým mohli stáť.

Tab. 5

Rozdielová štatistika subjektívneho zdravia (DŽS) osôb s TP a bez TP

Premenná	Súčet. por. osoby s TP	Súčet. por. osoby bez TP	U	Z	p-hodnota
Škála Zdravie DŽS	8 129	14 026	2 564	-6,696	0,001

Tab. 6

Miere centrálnej tendencie a rozptylu: Subjektívne zdravie (DŽS)

Výberová vzorka	Priemer	Medián	Modus (početnosť)	Min	Max	Rozpätie	Smer. odchýlka
Osoby bez TP	36,72	38	44 (9)	14	49	35	7,24
Osoby s TP	28,90	29	25 (9)	8	46	38	7,94

* TP = telesné postihnutie

- Signifikantne *nižšia miera životnej spokojnosti (SWLS) osôb s TP oproti osobám bez TP*. Koeficient miery účinku vplyvu r činil $-0,363$. Pozri Tab. 7. U osôb bez TP prevažovali vyššie, nadpriemerné hodnoty. Pozri Tab. 8. Na oboch vzorkách badať *vyšokú variabilitu posudzovania životnej spokojnosti*. Osoby s TP využili celé spektrum, ktoré im dotazník SWLS ponúka (min. = 5, max. = 35). Môže to naznačovať, že do životnej spokojnosti vchádzajú okrem zdravia aj mnohé ďalšie činitele. Výsledky nabádajú na ich skúmanie.

Tab. 7

Rozdielová štatistika životnej spokojnosti (SWLS) osôb s TP a bez TP

Premenná	Súčet. por. osoby s TP	Súčet. por. osoby bez TP	U	Z	p-hodnota
Životná spokojnosť SWLS	8 762	13 393	3 197	$-5,258$	0,001

Tab. 8

Miere centrálnej tendencie a rozptylu: Životná spokojnosť (SWLS)

Výberová vzorka	Priemer	Medián	Modus (početnosť)	Min	Max	Rozpätie	Smer. odchýlka
Osoby bez TP	25,53	27	29 (12)	5	34	29	6,32
Osoby s TP	20,58	20	17 (11)	5	35	30	6,75

* TP = telesné postihnutie

- Nebol zistený signifikantný rozdiel vo vzťahovej vyhábanosti a vzťahovej úzkostnosti dotazníka ECR medzi osobami s TP a bez TP. Koeficienty miery účinku vplyvu r dosiahli $0,053$ a $-0,068$ v danom poradí. Pozri Tab. 9 a 10. Z výsledku sa dá usudzovať, že funkčné zníženie zdravia nie je určujúcim faktorom pre prežívanie v blízkych vzťahoch.

Tab. 9

Rozdielová štatistika vzťahovej vyhýbavosti (ECR) osôb s TP a bez TP

Premenná	Súčet. por. osoby s TP	Súčet. por. osoby bez TP	U	Z	p-hodnota
Vyhýbavosť ECR	39 174	37 072	18 157	0,768	0,221

Tab. 10

Rozdielová štatistika vzťahovej úzkostnosti (ECR) osôb s TP a bez TP

Premenná	Súčet. por. osoby s TP	Súčet. por. osoby bez TP	U	Z	p-hodnota
Úzkostnosť ECR	39 018	37 228	17 922	-0,979	0,164

Komparácia výsledkov s inými výskumami. V oblasti subjektívneho zdravia, životnej spokojnosti a vzťahovej väzby pri porovnaní osôb s TP a bez TP sú výsledky výskumu v súlade s väčšinou doterajších výskumov, v subjektívnom zdraví napr. Eunsil a Soon-gyu (2015), Rienstra et al. (2013), v životnej spokojnosti napr. Addabbo, Sarti, a Sciulli (2014), Hernandez et al. (2014), vo vzťahovej väzbe napr. Hwang, Johnston, a Smieth (2007, 2009). Treba však podotknúť, že porovnateľnosť je čiastočne limitovaná. Vo výberových vzorkách väčšina štúdií prevažujú totiž starší dospelí so získaným TP, navyše s rôznymi typmi TP (vo väzbe na neurologické a somatické nemoci). Doposiaľ absentujú štúdie na vzorkách mladých dospelých s prevažne vrodeným TP. Napriek tomu sa v zásade potvrdzujú rozdiely vo vnímaní subjektívneho zdravia a životnej spokojnosti u ľudí s TP a ľudí bez TP. Výskumy vzťahovej väzby na vzorkách dospelých ľudí s TP sú skôr výnimkou. Sústreďujú sa viac na faktory utvárania vzťahovej väzby medzi rodičom a dieťaťom s TP v ranom detstve.

Záver

Výskum odhalil, že bez ohľadu na TP subjektívne zdravie a životná spokojnosť kráčajú ruka v ruku. Kvalita vzťahovej väzby sa odráža v životnej spokojnosti, avšak nie v subjektívnom zdraví. Vyššie subjektívne zdravie a životná spokojnosť osôb bez TP oproti osobám s TP nabáda na skúmanie ich determinantov cez kvalitatívne metódy. Užitočné by bolo porovnanie osôb s vrodeným a získaným TP a rozšírenie vzorky o osoby s TP, ktoré sú integrované do spoločnosti. Cenným zistením štúdie je nezávislosť hodnotenia zdravia podľa WHODAS 2.0 a podľa škály Zdravie DŽS u osôb s TP. Prekvapuje, že ich funkčné zdravie nemá vplyv na ich subjektívne prežívanie zdravia. Potvrdzuje to súčasne správnosť zisťovania subjektívneho zdravia odlišnými mernými nástrojmi, ktoré sa

vhodne doplňajú a rozširujú uhol pohľadu. Štúdia priniesla niektoré prospešné zistenia a súčasne podnety pre ďalšie skúmanie.

Literatúra

- Addabbo, T., Sarti, E., & Sciulli, D. (2014). *Disability and life satisfaction in Italy*. Geneve: Université de Geneve.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2009). The first 10,000 Adult Attachment Interviews: Distributions of adult attachment representations in clinical and non-clinical groups. *Attachment and Human Development*, 11, 223–263.
- Baštecká, B. et al. (2003). *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál.
- Bowlby, J. (2010). *Vazba. Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Selfreport measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson, W. S. Rholes (Eds.). *Attachment theory and close relationships*. New York: Guilford Press.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 1(49), 71–75.
- Eunsil, Y., & Soongyu, K. (2015). Factors Affecting the Health of Disabled People. *Advanced Science Letters*, 119, 53–58.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum.
- Federici, S., & Meloni, F. (2010). WHODAS II: Disability self-evaluation in the ICF conceptual frame. In Stone, J. H., Blouin, M. (Eds.). *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Dostupné na [www: http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/299/](http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/299/).
- Hernandez, C. L., Elliott, T. R., Berry, J. W., Underhill, A. T., Fine, P. R., & Lai, M. H. C. (2014). Trajectories of life satisfaction five years after medical discharge for traumatically acquired disability. *Rehabilitation Psychology*, 2(59), 183–192.
- Hnilica, K. (2006). Vlivy socioekonomického statusu a přírodní katastrofy na zdraví a spokojenost se životem. *Československá psychologie*, 1(50), 16–35.
- Hwang, K., Johnston, M. V., & Smith, J. K. (2007). Romantic attachment in individuals with physical disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 52(2), 184–195.
- Hwang, K., Johnston, M. V., & Smith, J. K. (2009). Adult Attachment Styles and Life Satisfaction in Individuals with Physical Disabilities. Abstract. *Applied Research in Quality of Life*, 4(3), 295–310.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, 4(47), 333–345.
- Kreidl, M. (2008). Mohou rozdíly v laickém chápání zdraví vysvětlit rozdíly v subjektivním zdravotním stavu mezi statusovými skupinami? *Sociologický časopis*, 44, 55–85.
- Křivohlavý, J. (2002). *Psychologie nemocí*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí. Současný stav poznání*. Praha: Grada.
- Lečbych, M. & Pospíšilíková, K. (2012). Česká verze škály experiences in close relationships (ECR): Pilotní studie posouzení vztahové vazby v dospělosti. *E-Psychologie* (online), 6(3), 1–11. Dostupný na [www: http://e-psycholog.eu/pdf/lechbych-pospisilikova.pdf](http://e-psycholog.eu/pdf/lechbych-pospisilikova.pdf).
- Lewis, Ch. A., Shevlin, M. E., Smékal, V., & Dorahy, M. J. (1999). Factor structure and reliability of a Czech translation of the Satisfaction With Life Scale among Czech university students. Abstract. *Studia psychologica: časopis pre základný výskum v psychologických vedách*, 41(3), 239–244.

- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics and Change*. New York: Guilford Press.
- Orel, M. et al. (2012). *Psychopatologie*. Praha: Grada.
- Rienstra, M., Lyass, A., Murabito, J. M., Magnani, J. W., Lubitz, S. A., Massaro, J. M., Ellinor, P. T., & Benjamin, E. J. (2013). Reciprocal Relations between Physical Disability, Subjective Health, and Atrial Fibrillation: The Framingham Heart Study. *American Heart Journal*, 166(1), 171–178.
- Ruppert, F. (2011). *Symbióza a autonomie*. Praha: Portál.
- Üstün, T. B., Kostanjsek, N., Chatterji, S., & Rehm, J. (2010). (Eds). *Measuring Health And Disability. Manual for WHO Disability Assessment Schedule WHODAS 2.0*. Geneva: World Health Organization.

Kontakt:

PhDr. Mgr. Ing. Jarmila Adamove
Dětská psychiatrická nemocnice Opařany
391 61 Opařany 121
E-mail: Jarmila.Adamove@gmail.com

PhDr. Mgr. Ing. Jarmila Adamove vyštudovala špeciálnu pedagogiku a psychológiu na Univerzite Palackého v Olomouci. V súčasnosti pracuje v klinickej oblasti a v oblasti rodinného poradenstva. Výskumne sa zaujíma najmä o vzťahovú väzbu na rôznych vzorkách klinickej a bežnej populácie.

Elektronická platforma pro vývoj didaktických pomůcek: Pomůcka pro rozvoj předmatematických představ

Karel Čermák

Abstrakt

Článek představuje část výsledků interdisciplinární doktorské práce z Fakulty elektrotechnické Západočeské univerzity v Plzni na téma Embedded platforma pro vývoj didaktických pomůcek. Tato platforma by měla usnadnit vývoj elektronických pomůcek, které mohou sloužit jak v oblasti reedukace, tak i v pedagogické diagnostice. Na příkladu elektronické pomůcky pro rozvoj předmatematických představ bylo provedeno experimentální šetření přínosu embedded platformy, které z analýzy dat ukazuje na její možné budoucí využití či nasazení do praxe.

Klíčová slova: embedded platforma, elektronické výukové pomůcky, didaktika, reedukace, diagnostika, specifické poruchy učení, předmatematické představy, předškolní věk.

Abstract

This paper shows a part of results of an interdisciplinary doctoral thesis that was written in University of West Bohemia, Faculty of Electrical engineering. The thesis deals with the Embedded platform for didactical aids development that could be used in field of didactical reeducation and pedagogical diagnostics. One of the aids was build and its

contribution to praxis was verified by the experimental research. This shows that the embedded platform could be used in future didactical aids projects.

Keywords: embedded platform, electronic teaching aids, didactics, reeducation, diagnostics, specific learning disabilities, pre-mathematical imagination, preschool-age.

Úvod

Na Fakultě elektrotechnické Západočeské univerzity v Plzni vznikla v rámci doktorského studia interdisciplinární práce spojující aplikovanou elektroniku a pedagogiku. Hlavním tématem bylo vytvoření elektronické platformy pro vývoj didaktických pomůcek. Práce je zaměřena na tvorbu různých elektronických pomůcek a jejich použití jak v reedukaci, tak diagnostice specifických poruch učení (SPU), nicméně je využitelná v edukaci obecně (Čermák, 2016).

Pro práci s dětmi, které jsou postiženy specifickými obtížemi, je možné využít celou řadu terapeutických postupů a metod. Při těchto postupech jsou často využívány nejrůznější pomůcky. Nejčastěji se jedná o různé obrázky, texty, tabulky, deskové hry, dále mechanické a sportovní pomůcky apod. V poslední době je možné seznamy rozšířit o pomůcky na bázi informačních technologií. Informační a multimediální technologie nabízí mnohé možnosti jak v diagnostice, tak v reedukaci, dají se využít i ve speciálně vzdělávacích oblastech pedagogiky a obecně jsou postupně dodávány do škol a jejich využívání se neustále zvyšuje (Gajzlerová, 2014). Pedagogický pohled na edukační proces podporovaný digitálními technologiemi je možné získat také v článku Petera Polakoviče a Marty Vránové (Polakovič & Vránová, 2016).

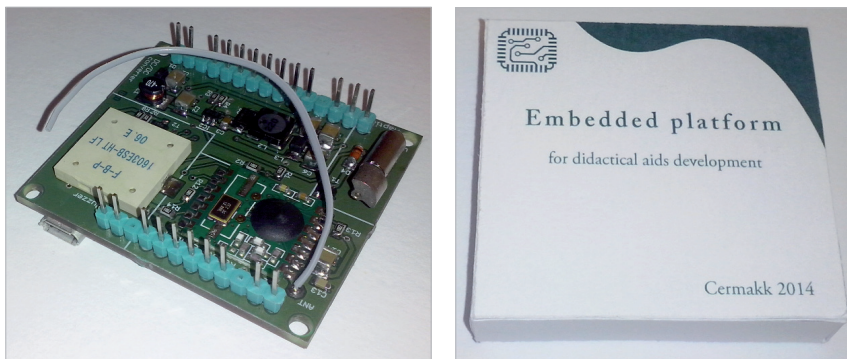
Zmíněné pomůcky slouží k rozvoji příslušných kognitivních a intelektových funkcí zejména v oblasti zrakové a sluchové percepce, k rozvoji pozornosti, hrubé a jemné motoriky, pravolevé orientaci, matematických představ apod. Oblast jednoúčelových elektronických pomůcek je však skromná. Přitom mohou vyplnit mezeru mezi mechanickými pomůckami (které jsou hmatatelné a uchopitelné) a pomůckami z řad informačních technologií (které přinášá vysoký výkon v oblasti zpracování dat). Drobná elektronika je do školního prostředí nasazována spíše v oblasti hraček, dále různých programovacích nástrojů nebo nově v oblasti robotiky. Ze starších elektronických pomůcek, které jsou v oblasti SPU využívány, je možné jmenovat například *Bzučák*, používaný k nácviku sluchové percepce, zejména k nácviku různé délky hlásek. Nedostatek elektronických pomůcek vedlo k vytvoření vlastní elektronické platformy, ze které je možné odvozovat nejrůznější elektronické didaktické pomůcky. Práce s takovou pomůckou probíhá v prostoru a tímto způsobem je možné vytvořit mnoho zajímavých úloh. Naproti tomu práce s PC obrazovkou je pouze dvourozměrná. (Čermák, 2016, s. 18–19).

1 Elektronická platforma

V práci (Čermák, 2016) byla navržena a sestrojena tzv. *Embedded platforma pro vývoj didaktických pomůcek*. Jedná se o elektronickou desku plošných spojů, která bude zpravidla zabudována (z angl. embedded) uvnitř vznikající didaktické pomůcky. Deska obsahuje řídicí mikroprocesor a několik obvodů, které jsou často společně mnoha elektronickým pomůckám, jako např. modul pro bezdrátové ovládání, zvukový výstup, vibrační hmatová odezva nebo čidlo zrychlení, které je možné využít pro snímání polohy pomůcky v prostoru. Napájení pomůcky je zajištěno pomocí baterie. Embedded platforma by měla zjednodušit elektronikům vývoj didaktických pomůcek, neboť kromě základního hardware jsou k dispozici kompletní vývojové nástroje a připravené programové knihovny pro obsluhu všech základních modulů. Deska elektronické platformy o rozměrech 50 × 42 mm je dodávána v papírové krabičce (obrázek 1).

Obrázek 1

Pomůcka pro rozvoj předmatematických představ



Na bázi embedded platformy bylo navrženo a sestrojeno několik didaktických pomůcek. Protože pomůcky, které z této platformy vniknou, mohou pokrývat široké spektrum z *Konkretizovaných očekávaných výstupů* uvedených v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*, *Vzdělávací oblast 5.2.2 Poznávací schopnosti* (Smolíková, 2004), byla po konzultaci se speciálním pedagogem vybrána Pomůcka pro rozvoj předmatematických představ, která byla kompletně sestrojena a dále testována v praxi pomocí experimentálního šetření na vybraném vzorku dětí. Cílem nebylo pomůcku přímo verifikovat, ale ověřit přínos a nastavit směr vývoje samotné embedded platformy a tím umožnit její budoucí nasazení do praxe.

Vytvořená pomůcka má tvar krychle o hraně 12cm. Umožňuje na svých stěnách zobrazit různé obrázky vložením tištěné fólie a obrázky je možné podsvítit různými

barvami. Změna režimů pro stanovené úkoly nácviku se mění pomocí dálkového ovládní. Pro experimentální šetření byly zvoleny tři sady obrázků s geometrickými tvary, každý tvar v menší a větší velikosti. Provedení didaktické pomůcky je možné shlédnout na obrázku 4 vlevo.

2 Metodologie

Následující kapitola popisuje metodologii experimentálního šetření, uvádí cíle výzkumu a analýzu a statistické vyhodnocení dat. Zhodnocení výsledků pomůže určit směr dalšího rozvoje nejen pomůcky pro rozvoj předmatematických představ, ale i dalších pomůcek, které vzniknou z elektronické platformy. Pro ověření bylo provedeno experimentální šetření v podobě pedagogického výzkumu se dvěma divergentními skupinami v jednofaktorovém testu.

2.1 Charakteristika experimentu a výzkumného souboru

Pro experiment byly vytvořeny dvě skupiny dětí. Skupina experimentální, ve které se uskutečnilo experimentální působení a skupina kontrolní, ve které se experimentální působení neuskutečnilo. Obě skupiny byly podrobeny testování a to nejprve pomocí pretestu, který byl zadán před vlastním experimentálním působením a je tedy vstupním testem a pomocí posttestu, který byl zadán až po vlastním experimentálním působení a je tedy výstupním testem. Cílem pretestu je zjištění výsledků v celé, ještě nerozdělené skupině probandů a jejich následné rozdělení na dvě skupiny pomocí určitého faktoru. Cílem posttestu je ověření, zda pod vlivem experimentální intervenující proměnné $P = „\text{Nácvik s pomůckou}“$ došlo ke změnám v závislých proměnných, tedy ke změně úrovně předmatematických představ. Pokud ve skupině, ve které působí nezávisle proměnná P , je rozdíl mezi pretestem a posttestem větší, než ve skupině, ve které nepůsobí P , můžeme konstatovat, že působení nezávisle proměnné bylo účinné. Zkoumání prověříme některým ze statistických testů a na základě výsledných hypotéz vyvodíme závěr.

2.2 Dílčí hypotézy a cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je ověření vlivu elektronické didaktické pomůcky s programem na rozvoj předmatematických představ u předškolních dětí. Výsledkem by mělo být ověření pomůcky a embedded platformy, rozhodnutí o budoucím nasazení do praxe a další možné varianty využití.

Dílčí cíle výzkumného šetření:

- Sestavení testu předmatematických představ
- Vytvoření metodiky nácviku s pomůckou
- Analýza získaných dat a vyvození závěru

Teoretická hypotéza: Kladná motivace, nácviky a manipulace s pomůckou přispívají ke korekci SPU u dětí předškolního věku.

Praktická hypotéza nulová (H_0): Děti, které nacvičovaly s pomůckou, nedosahují lepších výsledků v testech než děti, které s pomůckou nenacvičovaly.

Praktická hypotéza alternativní (H_A): Děti, které nacvičovaly s pomůckou, dosahují lepších výsledků v testech než děti, které s pomůckou nenacvičovaly.

2.3 Charakteristika výzkumného souboru

Experiment byl proveden na vzorku dětí vybrané mateřské školy, jejíž třída navíc kombinuje děti různého věku, a proto bylo možné vybrat k testování děti ve věku od 3 roků až 7 let. S informovaným souhlasem vybrané mateřské školy a rodičů bylo připraveno místo pro testování i nácvik s pomůckou. Experimentu se účastnilo 22 dětí, které byly rozděleny do skupin podle výsledků v pretestu. Mezi vzorkem dětí byly děti jak předškolního věku (ve skupině označené písmenem B), tak děti mladší než 5 roků (ve skupině označené jako E).

Pretest a posttest se zaměřením na testování předmatematických představ byl schválen speciálním pedagogem. Jeho obsah prověřuje v deseti úkolech znalosti podle RVP PV, konkrétně vytvoření řady čísel od 1 do 10, pochopení předložek „před“, „za“ a „mezi“, číslovek „první“ a „poslední“ a slovních spojení „ihned před“ a „ihned za“. Jelikož jsou úkoly různě náročné, pro lepší kvantifikaci byly známky doplněny váhovými koeficienty, které náročnost přímo vyjadřují. Po konzultaci se speciálním pedagogem byla provedena rešerše důležitosti a náročnosti jednotlivých úkolů. Za nejdůležitější a také nejnáročnější považujeme úkol č. 1: sestavení číselné řady od 1 do 10, které by mělo předškolní dítě znát. Z toho plyne význam úkolu a náročnost 40%. Další důležitý úkol je pochopení významu slov „první“ a „poslední“ a jejich aplikace na řadě čísel – důležitost 10% každé z otázek č. 2 a č. 3. Význam úkolů s pochopením významu slov „před“, „za“ a „mezi“ byl stanoven ekvivalentně na 5%. Otázky na tato slova byly vytvořeny jednak pro jedinou možnou odpověď, jednak pro možnost vícenásobné odpovědi (např. jaké číslo leží mezi číslem 2 a 4, resp. jaká čísla leží mezi čísly 4 a 8). Jde o otázky č. 4 až 9. Poslední otázce č. 10, která se týká pochopení významu slova „ihned“, byla stanovena náročnost na 10%. Výsledky úkolů se zapisovaly do připraveného formuláře a byly následně přepočítány na známku se stejným významem jako při známkování ve škole, tj. „1“ splnil, až „5“ nesplnil, jejich průměr pak na dvě desetinná místa.

2.4 Pretest

Nejprve proběhl u všech dětí pretest bez příslušnosti k experimentální nebo kontrolní skupině. Test byl proveden u všech předškolních dětí (kategorie B) ze třídy a několika dětí ve věku od 4 do 5 let. Na základě výsledků z pretestu bylo možné odvodit, které otázky dělaly dětem největší potíže a tím i které předložky nebo úkoly jsou pro děti problematické a musí být na ně při nácviu s pomůckou kladen důraz.

Předškolní děti (kategorie B) dokázaly řadu čísel od 1 do 10 téměř bezproblémově sestavit, pouze tři probandi k tomu potřebovali drobnou pomoc. U mladších dětí (kat. E) to byl, až na jednu výjimku, úkol nesplnitelný. U probandů jsme se někdy setkávali s tím, že číselnou řadu tvoří skládáním čísel zprava doleva a to pak vede k problémům v dalších otázkách. Další častou chybou bylo přehození číslic 6 a 9. Obě číslovky však byly opatřeny tečkou za číslem. Některé děti si při stanovování odpovědí počítaly nahlas. Pochopení významu slov „první“ a „poslední“ nedělal větší problémy, dokonce některé děti z kategorie E dokázaly určit první nebo poslední položku řady, aniž by vlastní řadu byly schopny sestavit. Úkoly na předložky „před“ a „za“ dělaly značné problémy. Poslední otázka, která testuje význam slova „ihned“, působilo potíže přibližně polovině probandů díky neznalosti významu této předložky.

Po vyhodnocení pretestu byly děti rozděleny do skupin. Rozdělení do skupin je v pedagogických výzkumech zpravidla provedeno na základě parametru, který se k dané problematice vztahuje. V tomto případě by mělo jít o parametr vztahující se k SPU. Ve věku testovaných probandů však není možné jednoznačně určit, které dítě má či nemá problémy s SPU. Proto byly skupiny rozděleny tak, aby byly ve skupinách zastoupeny děti s přibližně stejnými výsledky a také rovnoměrně dle věku a pohlaví. Rozdílnost, resp. shodnost skupin potvrdí některý z testů statistických hypotéz. V tomto případě byl zvolen Mann-Whitneyův U test na hladině $\alpha = 0,05$ pro posouzení rozdílu dvou nezávislých výběrů, který ověřil, že rozdíl v obou skupinách není statisticky významný.

2.5 Nácviu s pomůckou a posttest

Nácviu s pomůckou se provádí pouze v experimentální skupině a řídí se metodikou, která vznikla spoluprací se speciálním pedagogem. Inspirací v této oblasti byla diplomová práce na téma „Rozvoj předmatematických představ dětí v předškolním věku“ (Kusáková, 2013) a soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě „*Předcházíme poruchám učení*“ (Sindelar, 2007). Z výsledků, které se zapisovaly do připraveného formuláře, vyplývá seznam nácviu, které by mělo dané dítě absolvovat. Postupuje se dle stanovené metodiky nácviu. Nácviu byl proveden náhodně v následujících dnech po pretestu a prováděla jej samostatně s jednotlivci i ve skupině vychovatelka školky.

Při nácviu s pomůckou záměrně nepoužíváme čísla. Tím se vyvarujeme cíleného memorování číselných řad a hodnocení čísel podle velikosti. Chceme, aby dítě pochopilo podstatu předložek „před“, „za“, „mezi“, číslovky „první“ a „poslední“ a tvorbu obecných řad (řada barev, obrázků apod.). Proto pracujeme se základními symboly (kruh, trojúhelník, čtverec), které by děti v předškolním věku měly být, dle RVP PV, schopné bez problémů určit. Další možností je použít místo základních symbolů jednoduché obrázky (auto, dům, kytky apod.). Pro tuto příležitost bylo připraveno přibližně 40 obrázků. Pokud by děti měly s rozpoznáváním symbolů nebo obrázků problém, mohou jim pomoci barvy podsvícení. Cílem bylo procvičit předložkové vazby a slovní spojení podvědomě.

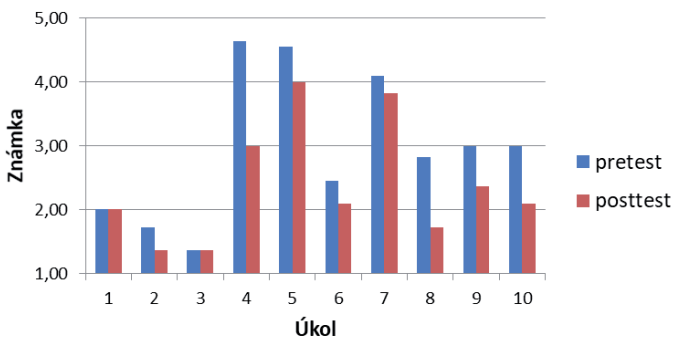
Posttest byl proveden jak u experimentální, tak u kontrolní skupiny. Před probíhajícími posttesty bylo dohodnuto, že se některé otázky upraví tak, aby jejich smysl zůstal zachován, jen se náhodně změnila některá čísla. To přispívá k eliminaci případného memorování některých otázek z již proběhlého pretestu.

2.6 Analýza dat

Srovnáme-li průměrné hodnoty z pretestu a posttestu jednotlivých skupin pro jednotlivé úkoly a graficky je znázorníme, dostaneme grafy 1 a 2. Z grafů je možné usoudit, že u experimentální skupiny došlo k významnému zlepšení výsledků v posttestu. Naopak kontrolní skupina ukazuje na nesoulad odpovědí v pretestu a posttestu, tedy v některých otázkách zlepšení, v jiných zhoršení. Provedeme srovnání výsledků pretestu a posttestu obou skupin pomocí testu statistických hypotéz. Nyní se jedná o závislé soubory jednotlivých skupin, proto byl použit Wilcoxonův test na hladině $\alpha = 0,05$ pro srovnání dvou závislých souborů. Tento test porovnává dvě měření provedená u jednoho výběrového souboru. Testuje hypotézu rovnosti distribučních funkcí na základě ověření symetrického rozložení sledované náhodné veličiny. Výpočet testu vychází z párových hodnot dvou měření na jednom výběrovém souboru, v našem případě pretestu a posttestu. Výsledkem testu bylo zjištění, že pokusný zásah byl účinný – hodnoty pretestu a posttestu se liší ve svém rozdělení.

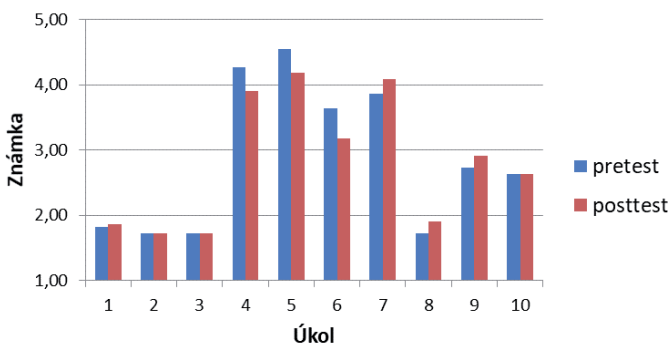
Graf 1

Porovnání výsledků v experimentální skupině



Graf 2

Porovnání výsledků v kontrolní skupině



2.7 Účinek nácviku s pomůckou

Srovnání výsledků experimentální skupiny dále ukazuje vliv nácviku s pomůckou na jednotlivé úkoly. Především v prvním úkolu nepřináší žádné zlepšení, neboť pomůcka nepracuje s čísly, a proto není možné zlepšit znalosti v sestavování číselných řad. U úkolů 2 a 3, kde se testuje význam slov „první“ a „poslední“, došlo k mírnému zlepšení pouze u slova „první“. Oba výsledky se však blížily ke klasifikační známce 1,00 a předpokládá se větší vliv pomůcky u dětí, které by měly výrazně větší problémy s těmito číslovkami. Testovací otázka 4, tedy pochopení slova „před“, kdy je k dispozici pouze jedna možná odpověď, dosáhla marginálního zlepšení. Méně pak otázka 5, která testuje stejnou před-

ložku, ale k dispozici je více možných odpovědí. Protože se od probandů vyžadovaly všechny odpovědi naráz a případná pomocná otázka (např. „Jen šestka?“) následně odpověď penalizovala, nedošlo ke stejnému zlepšení jako u otázky č. 4. Podobného efektu, avšak v menší míře, dosáhly otázky 6 a 7. Otázky 8 a 9 testovaly předložku „mezi“. Zde je opět možné vidět marginální zlepšení u otázky s jednou možnou odpovědí (otázka 8) a v menší míře u otázky s více správnými odpověďmi (otázka 9). Poslední otázka testovala slovní spojení „ihned před“ a „ihned za“. Již v pretestu bylo zjištěno, že děti nerozumí slovu „ihned“. Zde tedy ke zlepšení nepomohl samotný nácvik s pomůckou, nýbrž vysvětlení významu slova „ihned“ při nácviku vychovatelkou.

2.8 Validita a reliabilita předmatematického testu

Posouzení stupně validity je vždy subjektivní, proto je nutné navrhovaný test nechat posoudit dalšími odborníky. Použitý test předmatematických představ obsahuje otázky týkající se oblasti matematiky a přímo testuje některé z konkretizovaných výstupů RVP PV. Test byl posouzen speciálním pedagogem a ten jej označil za obsahově validní. Případnou celkovou validitu by však před verifikací pomůcky a jejím nasazením do praxe mělo shledat více odborníků.

Pro zajištění reliability testu bylo využito metody opakování, kdy test byl proveden se stejnými respondenty po uplynutí určité doby. V tomto případě jde o porovnání výsledků testu u kontrolní skupiny a době mezi opakováním testů 2 týdny. Z analyzovaných dat kontrolní skupiny lze předpokládat, že uvedený test je stabilní. V případném procesu verifikace pomůcky by však bylo vhodné stanovit reliabilitu ještě pomocí dalších metod, například metody štěpení nebo pomocí Cohenova koeficientu kappa.

2.9 Zhodnocení výsledků

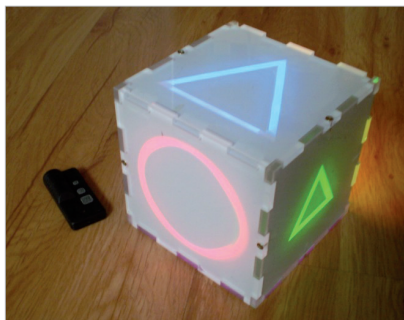
Výzkumného šetření se účastnilo celkem 22 dětí, které byly rozděleny do dvou skupin. Děti v experimentální skupině absolvovaly po pretestu nácvik s elektronickou didaktickou pomůckou, zatímco děti v kontrolní skupině nikoliv. Výsledky testů jsou graficky znázorněny v grafech 1 a 2. Z analyzovaných dat vyplývá, že v experimentální skupině dětí, tedy skupině, která s pomůckou nacvičovala, došlo ke zlepšení v opakovaném testu, zatímco v kontrolní skupině ke zlepšení nedošlo.

H_A : *Děti, které nacvičovaly s pomůckou, dosahují lepších výsledků v testech než děti, které s pomůckou nenacvičovaly.*

Praktická alternativní hypotéza H_A byla přijata.

Cílem experimentálního šetření nebyla verifikace pomůcky, ale spíše ověření kladného účinku pomůcky na předmatematické představy předškolních dětí. Verifikace do praxe

bude znamenat komplexní experimentální šetření s větším vzorkem probandů a zapojením více odborníků.



Závěr

Didaktickými pomůckami, odvozenými z embedded platformy, je možné cílit na procvičování dílčích deficitů funkcí v oblasti zraku, sluchu, orientace v prostoru, schématu těla, seriality i intermodality. S přihlédnutím na etiologii vzniku SPU se tyto pomůcky stávají nástroji korekčními (oblast reedukace). Pro zdravé děti je však možné využít tyto pomůcky jako nástroj k procvičování či zlepšování znalostí a tím předcházet případným problémům ve školní výuce. V tomto případě bychom mohli hovořit i o oblasti prevence. Další možnosti, jak využít předkládanou platformu, je oblast pedagogické diagnostiky.

Elektronická platforma je určena především pro vývojáře elektronických zařízení, kterým poskytuje základní hardware včetně předpřipraveného programového vybavení. V podobě „zabudované“ do hotových pomůcek je určena také pedagogům nebo rodičům, kteří mohou adaptovat vnitřní programy pomocí počítačového softwaru.

Předpokladem úspěšného nasazení embedded platformy do praxe je vytvoření komplexní dokumentace včetně příkladů použití a zpřístupnit platformu veřejnosti. Jelikož jde o výchovu a vzdělání, je nanejvýše vhodné zpřístupnit takovou platformu zdarma (například formou *Open Source Hardware*). Pro oblast reedukace i pedagogické diagnostiky by bylo vhodné vytvořit další pomůcky na základě analýzy požadavků speciálních pedagogů, pracovníků pedagogicko-psychologických poraden a psychologů a po verifikaci je nasadit do praxe. Speciálně pro diagnostiku se nabízí využití počítače k analýze dat získaných z pomůcky, například informace o tom, jak dítě s pomůckou zachází. Bylo by potenciálně možné automatizovat a unifikovat diagnostiku dílčích deficitů funkcí nebo projevů specifických poruch učení. Předkládaná platforma již nyní umožňuje například vyhodnocovat polohu pomůcky v prostoru a přenášet získaná data do PC pomocí rádiového přenosu.

Literatura

- Čermák, K. (2016). *Embedded platforma pro vývoj didaktických pomůcek*. Plzeň: Elektrotechnická fakulta Západočeské univerzity v Plzni.
- Gajzlerová, L. (2014). *Multimediální technologie a jejich využití u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Polakovič, P. & Vránová, M. (2016). Pedagogický pohled na edukačný proces podporovaný digitálními technologiemi. *e-Pedagogium* 3, 118–126.
- Smolíková, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.

Kontakt:

Ing. Karel Čermák
Katedra aplikované elektroniky a telekomunikací
Fakulta elektrotechnická ZČU
Univerzitní 26, 306 14 Plzeň
E-mail: cermakk@kae.zcu.cz

Profesní vidění studentů učitelství ve výtvarné výchově

Magdalena Novotná

Abstrakt

Empirická studie se zabývá strukturou všímání si v profesním vidění studentů učitelství v oboru výtvarná výchova. Cílem je zjistit, jakých obecných a oborově didaktických jevů si studenti všímají a jak o nich dále uvažují. Dále porovnat strukturu všímání si studentů učitelství 1. stupně ZŠ a 2. a 3. stupně ZŠ, SŠ v oboru výtvarná výchova. Studie analyzuje nestrukturované reflexe studentů, které vznikly na základě sledování videozáznamu hodiny Vv. Používá výzkumnou metodiku Sherin and van Es (2009). Obsahová analýza ukazuje signifikantní rozdíly v kategoriích Popis a Hodnocení.

Klíčová slova: profesní vidění, schopnost všimnout si, uvažování založené na vědění, výtvarná výchova, profesní vzdělávání učitelů, reflektivní přístup, video.

Professional Vision of Pre-service Teachers in Art Education

Abstract: The empirical study investigates the structure of noticing as part of the professional vision of pre-service teachers in the art education. The aim is to investigate students' noticing of general and domain-specific phenomena and the way they think about them and also to compare the structure of students' noticing in different study programs. The study that uses the Sherin and van Es (2009) method analyses non-structured reflections of pre-service teachers at the primary and secondary study levels.

Written reflections are based on video-recorded art education lessons. The content analysis documents significant differences in the categories of description and evaluation in the frame of knowledge-based reasoning.

Keywords: Professional vision, ability to notice, knowledge based reasoning, art education, pre-service education, reflective practice, video.

Úvod

Pozorování výuky tvoří klíčovou součást vzdělávání učitelů. Za efektivní lze považovat tehdy, je-li doprovázeno další reflexí. Tzv. reflektivní praxí se zabývá od 80. let mnoho autorů různých pedagogických oborů. (Schön, 1983; Korthagen, 2011; Fulková, 2008 aj.) Důležitou dovedností učitele v daném oboru je všimát si jevů ve výuce a dále o nich uvažovat.

Většina výzkumů zabývajících se pojmem profesního vidění je z oblasti matematického či přírodovědného vzdělávání, příp. anglického jazyka. (Janík et al., 2014) Nejsou mi známy obdobné výzkumy z oboru výtvarné výchovy ani uměleckého vzdělávání. Studie by chtěla otevřít diskusi o pojmu profesního vidění v oblasti výtvarné výchovy a přispět k objasňování doménové specifičnosti oboru.

Uváděná studie je součástí širšího transdidakticky orientovaného výzkumu profesního vidění, realizovaného na PedF UK, zahrnujícího vyučující-badatelky různých oborů. Výzkum byl podpořen projektem PRVOUK P15 Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání. V tomto kontextu poslouží výzkumná zjištění pro další srovnávání profesního vidění studentů různých oborů.

Srovnání profesního vidění studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ a 2. a 3. stupeň ZŠ a SŠ je motivováno i skutečností, že výzkumů zaměřených na studenty primárního či preprimárního vzdělávání je málo (Syslová, 2016).

1 Teoretická východiska

Profesnímu vidění se v poslední době věnuje pozornost u nás i v zahraničí. Autorky Sherin a van Es jej formulovaly v roce 2009 takto: „Profesní vidění učitelů zahrnuje schopnost všimnout si a interpretovat klíčové rysy interakcí ve třídě.“ (2009, s. 22). Rozlišují dva provázané procesy: všímání si (noticing) a uvažování založené na vědění (knowledge based reasoning). Prokázaly posun v uvažování studentů učitelství i praktikujících učitelů po účasti ve videoklubech, postupující od evaluativního přístupu k interpretačnímu. Pro výtvarnou výchovu není vzhledem k současné kontextualizaci odborného diskurzu směrem k vizuální antropologii a kulturním studiím bez zajíma-

vosti Goodwinovo (1994) pojetí profesního vidění jako souboru diskursivních praktik, jichž dané obory užívají ke strukturování významných jevů. Schopnost všimnout si události považuje za sociálně situovanou aktivitu, vycházející z historicky ustavených diskursivních praktik oboru.

Stockero (2008) zkoumá úroveň reflexe. Ve své studii dovozuje vliv kurikula založeného na analýzách videozáznamů v profesní přípravě učitelů. Výzkum Blombergové et al. (2011) prokazuje, že je rozdíl ve všímání si mezi studenty různých oborů a že se studenti učitelství zaměřují více na obecné jevy než na oborově specifické. Vondrová a Žalská (2012) zaznamenávají, že studenti učitelství jsou kritičtí zejména k činnostem učitele. Potvrzují též mnoho komentářů k obecným aspektům, méně ke specifickým. Janík a kol. (2014) ve své přehledové studii odkazují na další výzkumy zaměřené na profesní vidění.

2 Metodologie

Cílem výzkumu je zjistit, jakých obecných i oborově specifických jevů si studenti všímají a jak o nich dále uvažují. Jedná se o dvě skupiny studentů: učitelství pro 1. stupeň ZŠ (dále VV1) a učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, obor výtvarná výchova (dále VV2). Cílem je též porovnat profesní vidění obou skupin. Text si klade za cíl přinést zjištění, na jejichž základě by bylo možné formulovat doporučení pro další rozvoj oborové didaktiky výtvarné výchovy i studijních programů v profesní přípravě učitelů.

Text odpovídá na tyto otázky:

1. Jaká je struktura všímání si u studentů VV1 a VV2?
2. Jak studenti nad všimnutými jevy uvažují?
3. Jaké jsou rozdíly ve všímání si mezi studenty VV1 a VV2?
4. Jsou studenti VV2 více zaměřeni na obor než studenti VV1?

2.1 Výzkumný vzorek

Výzkumu se účastnilo 21 studentů VV1 a 14 studentů VV2, celkem 35 studentů, kteří neprošli žádnými kurzy didaktiky. Vzorek VV1 tvoří 413 výpovědí a vzorek VV2 385 výpovědí. Celkem bylo analyzováno 798 výpovědí.

2.2 Výzkumný nástroj a sběr dat

Studenti VV1 i VV2 shlédli stejný videozáznam hodiny výtvarné výchovy, pořízený v roce 2015 v 7. ročníku ZŠ s rozšířenou výukou Vv a IT. Hodina byla vybrána, protože obsahuje více oborově zajímavých jevů. Byla úvodem do rozsáhlejšího výtvarného projektu, zaměřeného na portrétní tvorbu pomocí různých médií a identitu člověka. Studenti psali nestrukturovanou reflexi hodiny. Počet shlédnutí nebyl omezen. Studenti byli ubezpečeni, že nebudou na základě reflexe nijak hodnoceni. Sbíráni dat proběhlo na počátku zimního semestru 2015. Studenti shlédli videa doma a reflexe odeslali e-mailem.

2.3 Analýza dat

Reflexe studentů byly analyzovány pomocí obsahové analýzy. Byly rozčleněny na významové jednotky v souladu s uvedenými kategoriemi. Rozčlenění provedla autorka na základě společného kódovacího manuálu, který byl laděn během opakovaného setkávání badatelek. Jednotky byly kódovány podle metodiky Sherin and van Es (2009), která je v oblasti výzkumu profesního vidění široce užívána.

Tab. 1

Kategoriální systém podle Sherin and van Es

Oblast	Aktér	Téma	Přístup	Míra konkrétnosti
Kategorie	Učitel	Obor a oborová didaktika	Popis	Konkrétní
	Žák	Pedagogika	Hodnocení	Obecné
	Pozorovatel videa	Klima	Interpretace	
	Tvůrce kurikula	Řízení třídy	Ostatní	
	Ostatní	Ostatní		

Oblast Aktér rozlišuje *Učitele, Žáka, Pozorovatele videa a Tvůrce kurikula*. Oblast Téma zahrnuje *Obor a oborovou didaktiku*, cílící na oborově specifické jevy, *Pedagogiku*, odkazující k procesu učení, *Klima a Řízení třídy*, týkající se organizace činností ve třídě, chování žáků, uspořádání učebny aj. Kategorie *Přístup* rozlišuje popis, hodnocení a interpretaci. V oblasti *Míra konkrétnosti* specificku, resp. obecnost pozorované situace.

Oblasti Aktér a Téma odpovídají rovině všimání si. Oblasti Přístup a Míra konkrétnosti uvažování nad všimnutým.

2.4 Vyhodnocení dat

Každý soubor kódovaly nezávisle 3 badatelky. Na základě trojitého kódování byly vypočítány shody v rozhodnutích a následně pro každou jednotku učiněno rozhodnutí, a tím zajištěna triangulace dat. Výsledkem kódování jsou tabulky s procentuálním zastoupením jednotlivých kategorií u obou skupin studentů. Data byla dále zpracována v programu SPSS pro zjištění, zda rozdíly mezi oběma skupinami jsou statisticky významné. Test normality (Shapiro-Wilkův test, spolu s vizuální kontrolou Q-Q grafu) naznačil, že normální rozložení dat můžeme předpokládat pouze u proměnné Student, Učitel, Řízení třídy, Obor a oborová didaktika, Popis a Hodnocení, Interpretace a Obecné. U těchto proměnných byl pro zjištění odlišnosti použit parametrický nepárový test. U žádné z proměnných se rozdíly v průměrném výskytu kódů mezi skupinami VV1 a VV2 neukázaly jako statisticky významné. Pro ostatní proměnné byl použit neparametrický Mann-Whitneyův pořadový test. Test vychází statisticky významný pouze pro proměnnou Ostatní v oblasti Aktér ($z = 2,337$, $p = 0,019$) and Ostatní v oblasti Téma ($z = 2,094$, $p = 0,036$). Výsledky testu naznačují, že rozdělení těchto proměnných nejsou totožná v obou skupinách. Rozdíl spočívá zejména v tom, že ve skupině VV1 se tyto kódy u většiny respondentů vůbec neobjevily.

3 Výsledky výzkumu

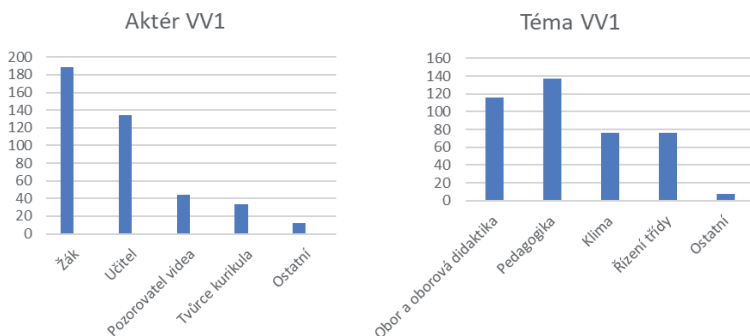
V odpovědi na první a druhou výzkumnou otázku text popíše, čeho si všímají studenti VV1 a jak o všimnutém uvažují. Dále rozebere strukturu všímání si vzorku VV2. Nakonec výsledky obou vzorků porovná, aby zodpověděl třetí otázku.

3.1 VV1, struktura všímání si

V kategorii Aktér si studenti všímají více kategorie *Žák* než *Učitel*. Kategorie *Pozorovatel videa* a *Tvůrce kurikula* jsou zastoupeny méně. V oblasti Tématu vidíme nejvíce odpovědi v kategorii *Pedagogika*, dále *Obor a oborová didaktika*. Ve shodném počtu výpovědí jsou to *Klima* a *Řízení třídy*. Výsledky potvrzují, že studenti VV1 se více zaměřují na obecně pedagogické jevy v kategoriích *Pedagogika*, *Klima* a *Řízení třídy*, než na oborově specifické jevy v kategorii *Obor a oborová didaktika*.

Grafy 1, 2

VV1, struktura všímání si



3.2 VV1, uvažování o postřehnutých jevech

Z grafů 3 a 4 je vidět, že studenti VV1 více hodnotí, než popisují. Míra interpretace, resp. zdůvodněných zpozorovaných jevů je o mnoho nižší. Pozorujeme velký nepoměr mezi obecnými a konkrétními výpověďmi.

Pro podrobnější obsahovou analýzu dat jsme použili funkci Filtr programu Microsoft Excel. Zde jsem sledovala vybrané uzly kategorií.

Studenti nejčastěji interpretují kategorie *Žák*, *Obor a oborová didaktika* a *Pedagogika*.

Obor a oborová didaktika se týká specifického oborového obsahu. Sledujeme zde nejvíce konkrétních postřehů. Při pohledu do výpovědí je vidět, že se studenti zabývají nejasným zadáním úkolu, uvažují o citlivosti zveřejňování osobních výpovědí. Téma hodiny nevnímají v souvislosti s učitelkou, která ho připravila a vyučuje, ale v souvislosti se žáky, kteří na něm pracují. *Libilo se mi, že žáci měli definovat, co to vlastně je tvář a co by o tváři chtěli vědět.*

V uzlu *Interpretace/Obor a oborová didaktika/Žák* studenti VV1 uvažují o obsahu a cílech vzdělávací oblasti výtvarná výchova, např.: *Výtvarná výchova by totiž měla být jednou z těch oddechových hodin, při které se žáci trochu uvolní, neboť se žáci učí pracovat sami za sebe, učí se formulovat to, jací jsou a následně daný výtvar (pravděpodobně) prezentovat.* Zdůrazňují tvořivou činnost i afektivní složku Vv. Oproti tomu její kognitivní rozměr není brán v potaz. Komunikační rozměr předmětu se v reflexích studentů VV1 objejuje zřídka.

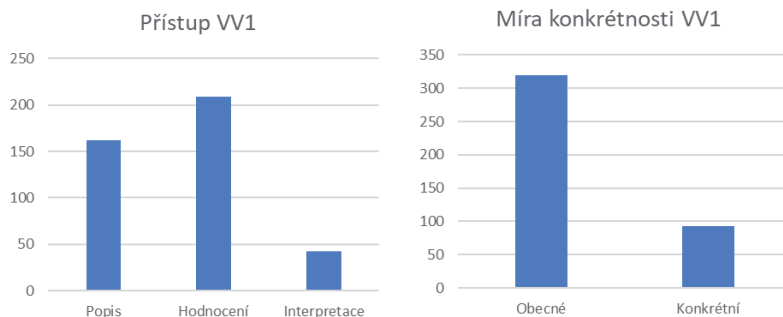
Studenti se soustřeďují na hlasový projev učitelky. Nerozpoznávají roli učitelky v organizaci třídy, moderování diskuse aj.

V kategorii *Klima* se výpovědi studentů liší, podle toho, zda se týkají učitele nebo žáka. V posuzování učitelky jsou studenti převážně kritičtí, jejich stanoviska jsou ho-

listická. *Vystupování paní učitelky na mě působí velmi strojeně až „vojensky“.* Kategorie *Klima* je však uváděna častěji ve spojitosti se žáky, u nichž je posuzován vztah k učiteli, motivovanost aj.

Grafy 3, 4

VV1, uvažování o postřehnutých jevech

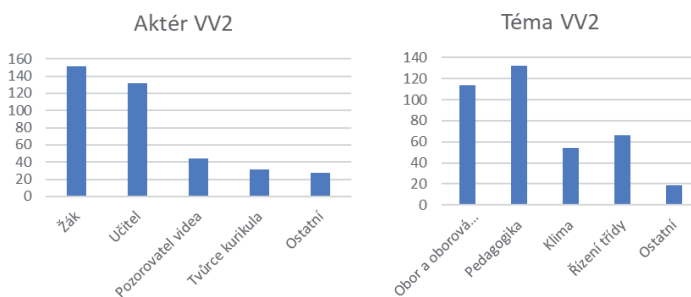


3.3 VV2, struktura všímání si

V kategorii Aktér si studenti všímají více kategorie *Žák* než *Učitel*. *Pozorovatel videa* a *Tvůrce kurikula* jsou zastoupeny méně. V oblasti Tématu vidíme nejvíce odpovědí v kategorii *Pedagogika*, dále *Obor a oborová didaktika*. *Klima* a *Řízení třídy* jsou zastoupeny obdobně. Výsledky ukazují, že studenti VV2 se zaměřují častěji na obecně pedagogické jevy než na oborově specifické.

Grafy 5, 6

VV 2, struktura všímání si



3.4 VV2, uvažování o postřehnutých jevech

Studenti VV2 více hodnotí, než popisují. Míra interpretace je o mnoho nižší. Je velký nepoměr mezi obecnými a konkrétními výpověďmi.

Studenti častěji popisují žáka než učitele. Mezi hodnotícími soudy lehce převažují ty, které se věnují učiteli. V kategorii *Pedagogika* je *Učitel* zmiňován častěji než žák oproti celku, kde převažuje pohled na *Žáka*.

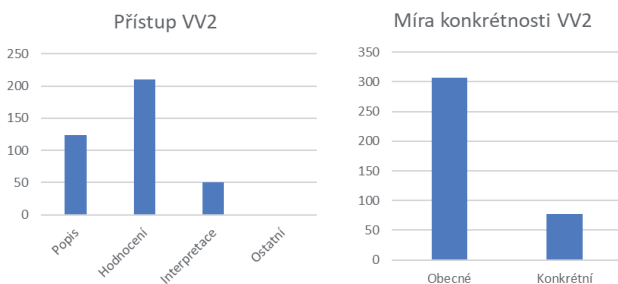
Studenti VV2, kteří jsou sami výtvarně činní, zmiňují otázku svobody vyjádření, resp. jejího omezování učitelkou a prostoru pro vyjádření subjektivního názoru, např.: *Postrádám volnost v tvořivé práci*.

V uzlu *Obor a oborová didaktika/Žák* si studenti všimají komunikačního rozměru úkolu. Všimají si dílčích činností, jako jsou sdílení a obhajování názoru, i jejich dopadů na kompetence žáků.

V několika případech studenti VV2 předvídají možné dopady úkolů: *Porovnávání vlastních definic ve skupině a k tomu navíc srovnávání s dalšími zdroji (vytištěné materiály) jistě změnilo jejich pohled na věc a přispělo k hlubšímu pochopení tématu velice nenásilnou cestou*. Popisná stanoviska uvádí pojmy jako tvář, obličej, koláž, portrét, které zazněly ve videoukázce. Studenti s pojmy aktivně zachází, nicméně nedoplňují žádnou teorii, v několika málo případech uvádí částečné alterace. Studenti nemají tendenci pojmy rozlišovat ani upřesnit. Neuvědomují si nejednoznačnost, s jakou s nimi učitelka zachází.

Grafy 7, 8

VV 2, uvažování o všimnutých jevech



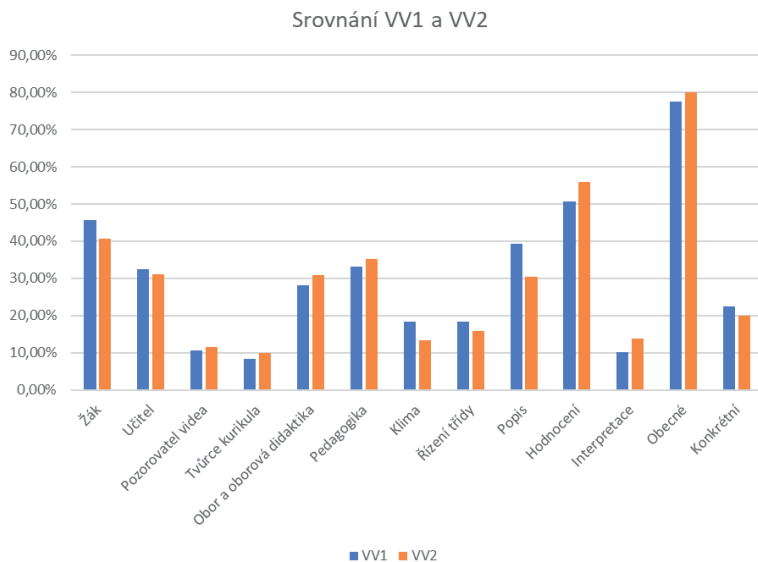
3.5 Srovnání VV1 a VV2

Tato kapitola reaguje na výzkumné otázky: Jaké jsou rozdíly ve všímání si mezi studenty VV1 a VV2? A jsou studenti VV2 více zaměřeni na obor než studenti VV1?

Mezi vzorky VV1 a VV2 se neukazují statisticky významné rozdíly. Pozorují pouze drobné procentuální rozdíly (tabulka 1).

Graf 9

Srovnání VV1 a VV2 ve všech zkoumaných kategoriích



Rozložení všimnutých jevů je v jednotlivých kategoriích obdobné, a to z hlediska struktury všímání si i z hlediska kvality všímání si.

Studenti obou skupin se zabývají nejčastěji hlavními aktéry výuky, tedy *Žákem* a *Učitelem*. Obě skupiny si více všimají *Žáka* než *Učitele*. Studenti VV1 si všimají *Žáka* o něco více než studenti VV2 (tabulka 1). Studenti VV1 jsou citlivější ke klimatu ve třídě. Graf ukazuje obdobný výskyt v kategorii *Obor a oborová didaktika*. Z hlediska kvality všímání je vidět, že studenti VV1 o něco častěji popisují než studenti VV2. Naopak studenti VV2 častěji hodnotí ve srovnání se studenty VV1. Při pohledu na úroveň reflexe je u obou skupin patrné nízké procento zdůvodněných odpovědí. Kvantitativní analýza neukazuje větší míru všímání si oboru Vv a jeho didaktiky u studentů VV2.

Tab. 1

Vybrané kategorie vykazující výše uvedené statisticky nevýznamné procentuální rozdíly

	Žák	Klima	Obor a oborová didaktika	Popis	Hodnocení
VV1	45,76 %	18,40 %	28,09 %	39,23 %	50,61 %
VV2	40,68 %	13,26 %	30,87 %	30,37 %	55,87 %

Tab. 2

Procento konkrétních výpovědí v kategoriích oblasti Přístup

	VV1			VV2		
	Popis	Hodnocení	Interpretace	Popis	Hodnocení	Interpretace
% konkrétních výpovědí v dané kategorii	30 %	19 %	12 %	25 %	19 %	7 %

Komentáře studentů jsou ve velké míře obecné. Těch, které se vztahují ke konkrétním situacím nebo výpovědím studentů je malá část. Tabulka 2 ukazuje největší procento konkrétních komentářů mezi popisy, nejmenší mezi interpretacemi, a to u obou vzorků.

4 Interpretace výsledků

4.1 Jaké jsou rozdíly ve všímání si a v uvažování mezi studenty VV1 a VV2?

Studenti obou skupin si všímají v obdobné míře hlavních aktérů výuky, což je v souladu např. se závěry Stockero, Rupnow and Pascoe (2017). Fakt, že si obě skupiny všímají více *Žáka než Učitele*, je v rozporu s výzkumy, které uvádí, že v počáteční fázi učitelské přípravy se studenti více zaměřují na učitele, s nímž se identifikují, (Fuller, 1969) a až později na žáka.

Studenti VV2 i VV1 se více zaměřují na obecně pedagogické jevy v kategoriích *Řízení třídy*, *Klima a Pedagogika* než na specificky oborové jevy. Tento jev pokládám za přirozený, neboť jde v obou skupinách o studenty, kteří se nachází před studiem oborové didaktiky. Může k tomu přispět i užitý kategoriální systém, který rozlišuje tři kategorie obecně pedagogické a pouze jednu oborovou, čímž může přispět k nerovnoměrnému rozdělení dat.

V kategorii přístup je patrné, že obě skupiny více hodnotí, než popisují. Studenti VV1 o něco častěji popisují než VV2, naopak studenti VV2 více hodnotí než studenti VV1. Zdůvodněných komentářů je v reflexích studentů velmi málo. Je patrné, že v dané fázi studia v obou sledovaných oborech studenti nedokáží teoreticky ani laicky zdůvodňovat svá pozorování. Jedním z hlavních úkolů oborových didaktik tedy zůstává teoreticky vybavit budoucí učitele tak, aby dokázali nabyté znalosti dále uplatnit při zdůvodňování svých stanovisek, především však při rozhodování se v pedagogických situacích.

Výsledky ukazují velké množství obecných výroků, oproti konkrétním. Toto zjištění je v souladu s výzkumy Blomberg et al. (2011) či Vondrové a Žalské (2012). Studenti málo uvádí konkrétní výpovědi žáků zaznívajících v diskusi, přestože jsou určující pro obsah práce, protože ukazují, jak žáci o tématu uvažují. Z tabulky 2 vidíme, že popisování jevů

bývá konkrétnější, oproti intuitivnímu nepodloženému hodnocení. Jeví se tedy jako přímější cesta v rozvoji oborového myšlení.

4.2 Jsou studenti VV2 více zaměřeni na obor výtvarná výchova než studenti VV1?

Počet výpovědí v kategorii *Obor a oborová didaktika* je obdobný u obou skupin, což nepotvrzuje předpoklad o větší zaměřenosti VV2 na obor. Je nutné vzít v úvahu, že studenti jsou před studiem didaktik.

Při podrobnějším pohledu vidíme, že studenti VV1 zaměřují teorii a plánování, neuvážují o dopadech výtvarných činností. Studenti VV1 i VV2 se málo zaměřují na téma výuky. Obsahové transformace, konstrukce a vyjednávání významů si nevíšimají vůbec. Studenti VV2 by v tomto ohledu měli mít vlastní zkušenosti z předchozího studia. Slavík et al. (2015, s. 391) k tomu uvádí: „Učitel má mít vhléd do uvažování žáků, do jejich témat a pojetí světa a má ovlivňovat a rozvíjet především jejich myšlení s ohledem na aktuální kulturní kontext expresivity.“

VV1 nereflktují učivo hodiny, studenti VV2 se ho dotýkají pouze na úrovni pre-konceptů. To vnímám jako pozitivní jev, vzhledem k tomu, že se jedná o studenty, kteří ještě neprošli didaktikami. Je možné ho přičíst tomu, že studenti VV2 mají víc zkušeností s vyučováním výtvarné výchovy, jak vyplynulo z reflexí.

Někteří studenti VV2 uvažují o výtvarných technikách jako o médiu sdělení. V ojedinelých případech reflektují i pojetí vybraného média učitelem: „Podle jejího popisu byla technika koláže nejspíše pojata tradičně a ne kreativně.“

Studenti VV2 jsou pojmově lépe vybaveni. V jejich reflexích se objevují pojmy: tvář, obličej, koláž, portrét, které zazněly ve videoukázce. Funkční slovník studentů VV1 je chudší.

Téma zaznamenané hodiny Vv zkoumání identity vyžaduje od aktérů jistou dávku otevřenosti a ochoty komunikovat osobní, příp. citlivé informace, nebo o nich alespoň uvažovat. Studenti VV1, i někteří experti, hovoří o tom, že takové zadání úkolu je pro ně nepříjemné. Studenti VV2 na tuto otázku vůbec neupozorňují. Jsou ochota sdělovat obsahy osobní povahy a hledání pro ně vhodných (snesitelných) forem vyjádření a otevřenost něčím, co umělecké obory rozvíjejí?

Studenti VV2, kteří jsou sami výtvarně činní, zmiňují otázku svobody vyjádření, resp. jejího omezování učitelkou a prostoru pro vyjádření subjektivního názoru. Tento jev ukazuje též expertní reflexe. Usuzuji, že tato citlivost vychází ze zkušeností z tvorby, kterou mají studenti VV1 omezenou. Stává se tématem pro jejich profesní přípravu v oblasti výtvarné výchovy.

Jsem přesvědčena, že ačkoli si studenti obou skupin všimají oborově specifických jevů kvantitativně podobně, výpovědi napovídají, že studenti VV2 mají pro další rozvoj v oboru Vv lepší předpoklady. To je ve shodě s poznatkami se zkušenostmi autorky

v profesní přípravě učitelů. Profesní příprava učitelů pro 1. stupeň ZŠ je velice obsáhlá, zahrnuje většinu oborů základního vzdělávání. Provázet v tomto typu studia didaktiky s mělčími oborovými složkami je obtížnější. V profesní přípravě učitelů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ se studenti specializují na jeden či dva studované obory, což umožňuje hlubší ponor do obsahu

Výzkum má pochopitelně svá omezení. Prvním je, že proběhl na jedné fakultě. Vzorek VV2 tvoří všichni studenti z ročníku, VV1 pouze studenti jedné paralelky. Vzorek je relativně omezený. Uvědomuji si také, že ne každý všimnutý jev musí student uvést v reflexi. Na druhou stranu fakt, že jej uvede, může ukázat na význam, který mu přikládá. V neposlední řadě je zde vliv vybrané hodiny na reflexe studentů. Omezující může být též zvolený kategoriální systém, byť široce využívaný.

Závěr

Rozvoj reflektivních kompetencí budoucích učitelů, vnímavosti k výukovým situacím a jevům, schopnosti uvažovat o nich s oporou v teorii jsou významnými cíli v přípravě učitelů. Autorka se domnívá, že sledování videozáznamů vyučovacích hodin, jejich strukturovaná reflexe s důrazem na konkrétní situace a výpovědi žáků, spolu s rozvojem kognice a metakognice studentů se mohou stát součástí efektivního studia oborových didaktik. Pokračováním výzkumu bude sledování posunů ve všímání si a v uvažování nad všimnutým u studentů na začátku a na konci jejich studia.

Literatura

- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131–1140. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.008
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Janík, T. a kol. (2014). Profesní vidění u učitelů: Pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 64(2), s. 151–176.
- Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. (2011) Brno: Paido.
- Sherin, M., & van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. doi:10.1177/0022487108328155.
- Schön, D. (1983). *Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Slavík et al. (2015). Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání. In Stuchlíková, I. & Janík, T. et al. *Oborové didaktiky: Vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/549>.

- Stockero, S. L. (2008). Using a video-based curriculum to develop a reflective stance in prospective mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(5), 373–394. doi: 10.1007/s10857-008-9079-7.
- Stockero, S. L., Rupnow, R. L., & Pascoe, A. E. (2017). Learning to notice important student mathematical thinking in complex classroom interactions. *Teaching and Teacher Education*, 63, 384–395. doi: 10.1016/j.tate.2017.01.006.
- Vondrová, N. & Žalská, J. (2012). Do Student Teachers Attend to Mathematics Phenomena when Observing Mathematics Teaching on Video? *Orbis Scholae*, 6(2), 85–101. Dostupné z <http://www.orbisscholae.cz/2012/nuber-2-en>.

Kontakt:

Mgr. Magdalena Novotná, Phd.
Katedra výtvarné výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
M. D. Rettigové 4
110 00 Praha 1, 110 00
E-mail: magdalena.novotna@pdf.cuni.cz

Zisťovanie sebaobrazu (self-conceptu) koordinátora prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov v podmienkach Slovenska

Roman Božik

Abstrakt

Autor v štúdií prezentuje čiastkové výsledky výskumu, ktorý bol realizovaný na Slovensku medzi koordinátormi prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov. Výskum bol zameraný na zisťovanie sebaobrazu (self-conceptu) funkcie koordinátora prevencie. Vzhľadom na výskumnú vzorku výskum prináša predovšetkým adaptovanie nového výskumného nástroja, ktorý by mohol byť aplikovaný i v podmienkach Českej republiky pri zisťovaní sebaobrazu funkcie metodika školskej prevencie. Výskum je i naďalej realizovaný.

Kľúčové slová: koordinátor prevencie, sebaobraz.

Determining the self-concept of coordinators for drug addiction prevention and other social and pathological problems in the context of Slovakia

Abstract

In this study, the author presents the partial results of research carried out in Slovakia among coordinators for drug addiction prevention and other social and pathological problems. The research was focused on determining the self-concept of the function of prevention coordinator. As a result of the research sample, the research mainly shows the adaptation of a new research tool which could be applied in the conditions of the Czech Republic to determine the self-concept of the position of methodologist for school prevention. The research is still ongoing.

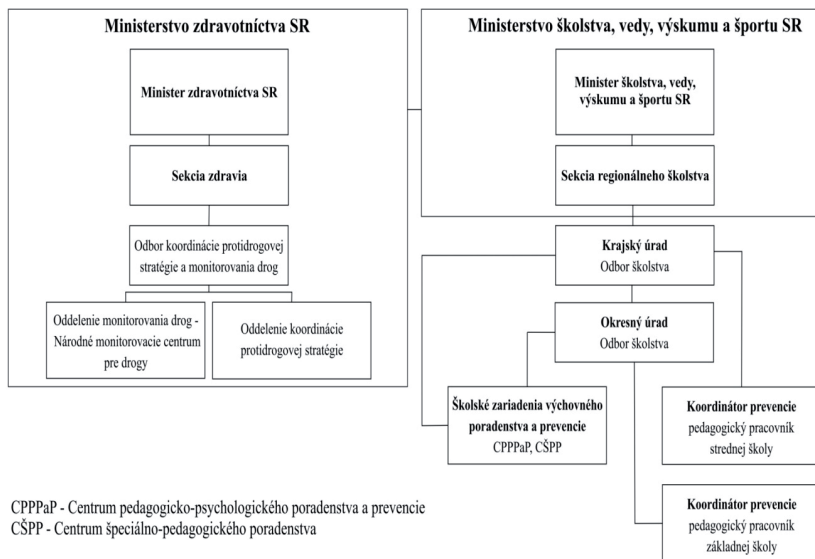
Key words: prevention coordinator, self-concept.

Úvod – teoretické východiská štúdie

Koordinátor prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov na Slovensku je v zmysle zákona č. 317/2009 Z. z. O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, pedagogický zamestnanec – špecialista, ktorý v spolupráci s celým pedagogickým kolektívom a zamestnancami školy, koordinuje preventívne aktivity v škole, ktoré predchádzajú sociálno-patologickým javom alebo ich eliminujú. Na rozdiel od Českej republiky, na Slovensku koordinátori prevencie nemusia absolvovať povinné vzdelávanie vo forme špecializovaného 250hodinového kurzu. Ich práca je preto založená na vlastnej aktivite a snahe samostatného napredovania. Koordinátormi prevencie sú v základných školách učitelia, ktorí absolvovali prípravu počas vysokoškolského štúdia, alebo tí, ktorí si doplnili vzdelanie až počas výkonu svojho povolania. Funkcia koordinátora prevencie je na Slovensku mentorovaná dvoma ministerstvami (schéma 1).

Schéma 1

Grafické znázornenie schémy systému prevencie v SR



CPPPaP - Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
 ČŠPP - Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva

Koordinátor prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov je do funkcie menovaný riaditeľom školy. Jednou zo zásadných úloh koordinátora prevencie je vypracovať každoročný plán jednotlivých preventívnych aktivít, ktoré sa budú na konkrétnej škole realizovať (tzv. plán prevencie) v súlade s profiláciou školy a v súlade s Národným programom boja proti drogám.

Koordinátormi prevencie sa stávajú i učitelia, ktorí túto pozíciu chápú ako „nutné zlo“ k doplneniu svojho úväzku v škole (pozri Božík, 2017). Samozrejme sú aj takí, ktorí pozíciu koordinátora vykonávajú z vlastného presvedčenia. V praxi o koordinátorov prevencie nejaví nik záujem, nesleduje ich odborný vývoj. I preto nás zaujímalo, čo vlastne vedie učiteľov základných škôl k tomu, aby sa stali koordinátormi prevencie, prečo v tejto pozícii pôsobia, a čo všetko na ich pôsobenie vo funkcii vplyva. Tieto otázky nás viedli k sledovaniu osobného sebaobrazu koordinátorov prevencie.

Self-concept (sebaobraz, sebaopätie) chápeme ako mentálnu interpretáciu Ja, ktorá je uložená v pamäti ako znalostná štruktúra, ktorá sa formuje v procese interakcie človeka so sociálnym prostredím (Blatný, 2001). Sebaobraz je vlastne súhrnom názorov, ktoré človek má vo vzťahu k sebe samému, v tomto kontexte je to i súhrn pocitov, ktorými prežívame spokojnosť alebo nespokojnosť so sebou. Sebaobraz v sebe zahŕňa i uvedomovanie si vlastných osobných charakteristík, často skreslených alebo

štylizovaných (bližšie Atkinson, 2003, Andrews, J. A. & Duncan, S. C., 1997, Wiegerová, 2012). Tie majú za cieľ vyvolať o sebe v druhých určitý dojem. A práve sebapoňatie, resp. sebaobraz koordinátorov prevencie, jeho zisťovanie a analyzovanie bolo predmetom nášho výskumu, ktorého čiastkové výsledky predkladáme.

1 Metodológia výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť, aký je sebaobraz, osobné presvedčenie a sebahodnotenie funkcie koordinátora prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov v základných školách SR. Chceli sme vedieť, aké má vnímanie svojho postavenia cez prizmu statusu koordinátora, spolupráce s pracovníkmi školy a motivácie k výkonu svojej funkcie.

Vzhľadom na potenciálnu relevantnosť premenných sme stanovili len jednu empirickú hypotézu:

HYP: Medzi mužmi a ženami existuje štatisticky významný rozdiel vo väčšine zložiek dotazníka sebaobrazu koordinátora.

1.1 Výskumný nástroj a jeho adaptácia

Ako výskumný nástroj sme použili škálový dotazník. V porovnaní sa dotazníkom zloženým z otázok a voliteľných odpovedí takýto dotazník poskytuje lepšie štatistické možnosti.

V prvom kroku sme stanovili zložky dotazníka:

1. Percepcia statusu koordinátora/školského metodika prevencie – ako si koordinátor/školský metodik prevencie myslí, že jeho funkciu vníma jeho okolie (rodičia, spolupracovníci, žiaci a pod.).
2. Spolupráca s pracovníkmi školy – ako koordinátor/školský metodik prevencie hodnotí úroveň spolupráce s ostatnými pedagógmi v rámci školy, v ktorej pôsobí.
3. Motivácia k funkcii koordinátora/školského metodika prevencie – hodnotenie vlastnej motivácie k výkonu tejto funkcie a svojich možností kariérneho rastu.
4. Pozitívne hodnotenie vlastnej práce – vlastné sebahodnotenie výkonu funkcie koordinátora/školského metodika prevencie.
5. Limity vplyvu vlastnej práce – sebahodnotenie vlastného pôsobenia vo svojej funkcii z ohľadom na určité faktory.

Pri tvorbe škál sme použili Likertovu škálu pozostávajúcu z výroku a numerickej stupnice, ktorá mala 5 polôh. Na tejto stupnici koordinátor prevencie vyjadril stupeň svojho súhlasu/nesúhlasu s výrokom:

Výrok	1	2	3	4	5
	Vôbec nesúhlasím	Nesúhlasím	Aj súhlasím aj nesúhlasím	Súhlasím	Rezolútne súhlasím

Zostavili sme dotazník, ktorý mal 50 výrokov.

Dáta z Excelu boli prekódované tak, aby všetky výsledky zodpovedali škále 1–5, tak, že 1 bolo najmenej priaznivé hodnotenie a 5 bolo najviac priaznivé hodnotenie. Keďže niektoré položky mali negatívne znenie (napr. pol 47, 3, 19, 16 a pod.), bolo ich potrebné prepólovať. Po prekódovaní sa hodnota 1 stala hodnotou 5, hodnota 2 hodnotou 4 atď. Toto je bežný postup zmeny polarizácie škál.

1.2 Reliabilita dotazníka

Bola zistená reliabilita jednotlivých zložiek dotazníka pomocou Cronbachovej Alfy. Položky v rámci každej zložky dotazníka boli korelované vzhľadom k ostatným položkám danej zložky (item-total correlation). Položky, ktoré mali nízku alebo dokonca negatívnu koreláciu, boli zo zložky vylúčené. Tak sa dosiahlo dostatočne homogénne zloženie zložky dotazníka, t.j. zložka mala vhodnú reliabilitu. Tým sa však aj počet položiek v dotazníku znížil z pôvodných 50 na 26. Finálny dotazník ma teda 26 škál.

Zloženie dotazníka je nasledovné:

Názov zložky	Počet položiek	Reliabilita Alfa
Percepcia statusu koordinátora	7	0,897
Spolupráca s pracovníkmi školy	4	0,834
Motivácia k funkcii koordinátora	7	0,917
Pozitívne hodnotenie vlastnej práce	4	0,602
Limity vplyvu vlastnej práce	4	0,624

Prvé tri zložky dotazníka majú reliabilitu požadovanú pri profesionálnych výskumných nástrojoch. Ďalšie dve zložky majú reliabilitu nižšiu, a to hlavne kvôli malému počtu položiek. V metodológii je známe, že počet položiek v zložke hrá významnú úlohu pri jej reliabilite. I vzhľadom na reliabilitu okolo 0,60 považujeme reliabilitu posledných dvoch zložiek dotazníka za dostatočnú na účely nášho výskumu, ktorý nemá reprezentatívnu ambíciu.

Konečné znenie dotazníka po skrátaní:

Použitá škála: 1 vôbec nesúhlasím; 5 rezolútne súhlasím

PERCEPCIA STATUSU KOORDINÁTORA

1. Funkciu koordinátora považujem v škole za veľmi užitočnú.
2. Kolegovia si funkciu koordinátora vôbec nevážia.
3. Kolegovia považujú funkciu koordinátora ako možnosť prílepiť si k platu.
4. Funkciu koordinátora považujem v škole za nedocenenú.
5. Kolegovia nepoznajú náplň činnosti koordinátora.
6. Pre rodičov je koordinátor zbytočne platený človek.
7. Rodičia funkciu koordinátora považujú za ťažkú a zodpovednú.

SPOLUPRÁCA S PRACOVNÍKMI ŠKOLY

1. Vedenie školy sa spolupodieľa na príprave plánu prevencie.
2. Spolupráca s ostatnými pracovníkmi školy v oblasti prevencie je veľmi formálna-neosobná.
3. Kolegovia majú často tendenciu poučať ma o ich metódach prevencie.
4. Spolupráca koordinátora s ostatnými pracovníkmi školy zlyháva na základe rôznych postojov k užívaniu drog.

MOTIVÁCIA K FUNKCII KOORDINÁTORA

1. Funkciu koordinátora dostáva ten učiteľ, ktorému sa nič lepšie neušlo.
2. Funkciu koordinátora si vážim práve tak ako vyučovanie mojich vyučovacích predmetov.
3. Vnímam to ako príležitosť môjho kariérneho rastu.
4. Je to pre mňa možnosť osobnostného rozvoja a sebarealizácie.
5. Funkcia koordinátora je čisto formálna záležitosť.
6. Funkcia koordinátora je pre mňa možnosť získať nové kontakty s odborníkmi v oblasti soc. patológie.
7. Funkcia koordinátora mi umožňuje zúčastňovať sa školení a tréningov.

POZITÍVNE HODNOTENIE VLASTNEJ PRÁCE

1. Dokážem v žiakoch vzbudiť dostatočný záujem o problematiku závislostí.
2. Pri riešení problémov som objektívny a spravodlivý.
3. Dokážem byť pre žiakov oporou pri riešení problémov z oblasti soc. patológie.
4. Som spokojný s realizáciou programov a aktivít pod mojim vedením.

LIMITY VPLYVU VLASTNEJ PRÁCE

1. Nemám možnosť ovplyvniť patologické správanie rodičov žiakov.
2. S ťažkými prípadmi soc. pat. si naozaj neviem poradiť.

3. Mám na žiakov malý vplyv v porovnaní s vplyvom rovesníkov.
4. Mám na žiakov malý vplyv v porovnaní s vplyvom rodičov.
(autor dotazníka Gavora, Božik, 2016)

1.3 Validita dotazníka

Obsahovú validitu (face validity) sme uskutočnili na základe vlastného úsudku o vhodnosti znenia položiek vzhľadom k zložke dotazníka. Vzťah medzi zložkami dotazníka sme testovali korelačným koeficientom.

Tabuľka 1

Interkorelácie medzi zložkami dotazníka

		Percepcia statusu	Spolupráca	Motivácia	Positívne hodnotenie	Limity
Percepcia statusu	Pearson Correlation	1	,017	,973**	,770**	-,218*
	Sig. (2-tailed)		,873	,000	,000	,037
	N	92	92	92	92	92
Spolupráca	Pearson Correlation	,017	1	-,036	,441**	-,918**
	Sig. (2-tailed)	,873		,736	,000	,000
	N	92	92	92	92	92
Motivácia	Pearson Correlation	,973**	-,036	1	,747**	-,147
	Sig. (2-tailed)	,000	,736		,000	,163
	N	92	92	92	92	92
Positívne hodnotenie	Pearson Correlation	,770**	,441**	,747**	1	-,562**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	92	92	92	92	92
Limity	Pearson Correlation	-,218*	-,918**	-,147	-,562**	1
	Sig. (2-tailed)	,037	,000	,163	,000	
	N	92	92	92	92	92
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

Jednotlivé korelácie medzi zložkami dotazníka vyjadrujú logické súvislosti, čo podporuje opodstatnenosť tematického zamerania piatich zložiek.

2 Overovanie dotazníka na vybranej výskumnej vzorke

2.1 Charakteristika výskumnej vzorky

V rámci Slovenska sme distribuovali 230 dotazníkov, pričom sa nám vrátilo 98 dotazníkov, návratnosť teda bola 42,61 %. Pri spracovávaní bolo vyradených 6 dotazníkov (6,12 %), pretože respondenti niektoré položky vynechali, resp. nevyplnili správne.

Vo finále sa teda do overovania dotazníka zapojilo 81 (88 %) žien a 11 (12 %) mužov. Môžeme teda konštatovať, že vo funkcii koordinátora prevencie, rovnako ako v celom školstve, dominujú ženy. Pôvodne sme predpokladali, že práve o funkciu koordinátora prevencie budú mať väčší záujem muži, ale to sa nestalo. Zisťovanie self-conceptu mužov a žien je však logickým predpokladom inakosti. V našom prípade, vzhľadom na nízky počet respondentov – mužov je sledovanie sebaobrazu na báze genderovských rozdielov bezpredmetné. Avšak ukázalo sa, že zaujímavou možnosťou sledovania rozdielov v self-concepte je dĺžka pedagogickej praxe učiteľov.

Dĺžku pedagogickej praxe koordinátorov prevencie sme rozdelili do piatich skupín, pričom rozsah každého intervalu je 5 rokov. Najviac zastúpená bola skupina koordinátorov prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov s dĺžkou pedagogickej praxe od 6 do 10 rokov, a to v počte 36 (39,1 %) respondentov. Druhou najpočetnejšou skupinou boli koordinátori prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov s dĺžkou pedagogickej praxe nižšou ako 5 rokov, a to s počtom 26 (28,3 %) respondentov. Nasleduje skupina respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe od 16 do 20 rokov (16 respondentov t.j. 17,4 %) a od 11 do 15 rokov (12 respondentov t.j. 13 %). Najmenej zastúpená je skupina koordinátorov prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov s dĺžkou pedagogickej praxe nad 21 rokov (2 respondenti t.j. 2,2 %).

Tabuľka 2

Zloženie výskumnej vzorky podľa dĺžky pedagogickej praxe

Pedagogická prax	Frekvencia	%
0–5	26	28,3
6–10	36	39,1
11–15	12	13,0
16–20	16	17,4
21 a viac	2	2,2
Spolu:	92	100,0

Dĺžku praxe vo funkcii koordinátora prevencie drogových závislostí a iných sociálno-pedagogických javov sme rozdelili do 3 skupín, s rozsahom intervalu 3 roky. Najviac zastúpená je skupina respondentov s praxou vo funkcii koordinátora od 4 do 6 rokov, a to až 60 (65,2 %) respondentov. Druhú najpočetnejšiu skupinu tvoria 22 (23,9 %) respondentov s dĺžkou praxe koordinátora prevencie od 0 do 3 rokov. Najmenšie zastúpenie má skupina respondentov s praxou od 7 do 9 rokov vo funkcii koordinátora.

Tabuľka 3

Zloženie výskumnej vzorky podľa dĺžky praxe vo funkcii koordinátora prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov

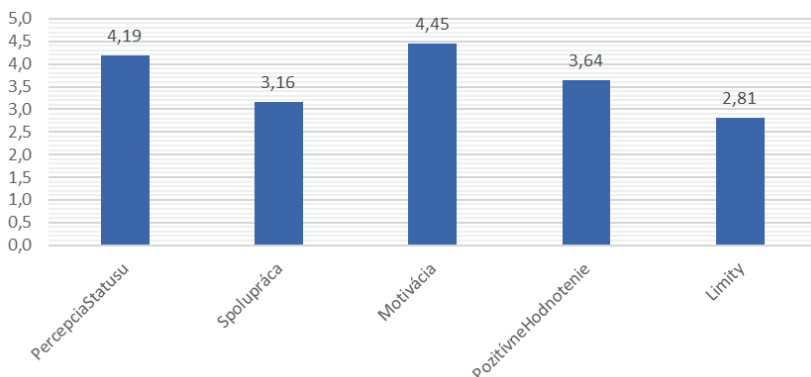
Prax koordinátora prevencie	Frekvencia	%
0–3	22	23,9
4–6	60	65,2
7–9	10	10,9
Spolu:	92	100,0

2.2 Interpretácia výskumne zistených skutočností vzhľadom na hypotézu

Hlavné výsledky dotazníka uvádza graf č. 1. Čím je vyššie skóre, tým je daný výsledok lepší, hodnotnejší. Ako vidno, vo všetkých zložkách (okrem zložky Limity) sú údaje nad stredovou hodnotou škály (čo je 3 body), to ukazuje na dobrú úroveň koordinátorov prevencie v jednotlivých skúmaných zložkách. Najvyššie skóre preukázala dimenzia Motivácia, čo je potešiteľné – koordinátori prevencie dostatočne zreteľne chápu dôležitosť svojho postavenia. Len o málo nižší výsledok dosiahli koordinátori v zložke Percepcia statusu. Potom nasledujú s malým rozdielom ostatné zložky.

Graf 1

Výsledky dotazníka podľa zložiek



V ďalšej časti výskumu nás zaujímalo, či napriek obmedzenosti počtu respondentov existujú rozdiely medzi mužmi a ženami v priemernom skóre zložiek dotazníka. Výsledky ukazuje Tabuľka 4.

Tabuľka 4

Výsledky v jednotlivých zložkách dotazníka podľa pohlavia

POHL		Percepcia statusu	Spolupráca	Motivácia	Pozitívne hodnotenie	Limity
Muži	AP	4,18	3,23	4,50	3,68	2,77
	N	11	11	11	11	11
	S. D.	0,76689	0,65626	0,6463	0,31802	,39457
Ženy	AP	4,19	3,15	4,44	3,63	2,81
	N	81	81	81	81	81
	S. D.	0,67667	0,64309	0,63044	0,35795	0,39037
Štatist. rozdiel M-Ž		0,673 ⁻	0,357 ⁻	0,352 ⁻	0,732 ⁻	0,487 ⁻

Úroveň sebaobrazu koordinátorov v podstate napodobuje v jednotlivých zložkách dotazníka celú vzorku. Aj keď medzi pohlaviami boli isté rozdiely, ukázalo sa, že tieto neboli štatisticky významné. Ako ukazuje posledný riadok v tabuľke 4, medzi mužmi

a ženami neboli zistené štatistické rozdiely v priemernom skóre v žiadnej zo zložiek dotazníka (neparametrický test Mann-Whitneyho).

a) Percepcia statusu koordinátora

Samotní koordinátori prevencie, či už sa jedná o mužov alebo ženy, považujú výkon svojej funkcie za veľmi užitočný, pričom však majú pocit, že je v škole táto funkcia nedocenená. Podľa ich názoru si ani ich kolegovia túto funkciu dostatočne nevážia, nepoznajú náplň činnosti funkcie koordinátora a vnímajú túto funkciu iba ako možnosť prílepkovania si k platu. Aj rodičia, ako jeden z kľúčových partnerov školy pri prevencii, považujú podľa vyjadrenia koordinátorov, túto funkciu za ťažkú a zodpovednú, pričom však zároveň za zbytočne platenú funkciu.

b) Spolupráca s pracovníkmi školy

K spolupodieľaniu sa s vedením školy pri príprave ročného plánu prevencie sa koordinátori nevedeli jednoznačne vyjadriť. Možno je táto funkcia naozaj považovaná za formálnu, a tak k tomu pristupuje aj vedenie školy, aj ostatní pracovníci školy, pretože aj k tejto otázke sa vyjadrili koordinátori nejednoznačne. Nie všetci zamestnanci školy majú rovnaký názor na užívanie psychoaktívnych látok a zdravý životný štýl, ale ani k tejto téme sa nevedeli koordinátori jednoznačne vyjadriť, či na základe rôznych postojov k užívaniu drog zlyháva ich spolupráca s ostatnými pracovníkmi školy. Nejednoznačnosť odpovedí v tejto kategórii môže indikovať k tomu, že koordinátor prevencie je z jeho pohľadu odkázaný iba sám na seba alebo je, podľa nášho názoru, celková prevenčná činnosť realizovaná iba formálne.

c) Motivácia k funkcii koordinátora

Koordinátori deklarujú, že funkciu koordinátora dostáva ten učiteľ, ktorému sa nič lepšie neušlo, ale zároveň si túto funkciu vážia rovnako ako vyučovanie svojich vlastných predmetov. Túto funkciu vnímajú ako príležitosť vlastného kariérneho rastu, je pre nich možnosťou osobnostného rozvoja, seberealizácie, ďalej možnosťou získavania nových kontaktov s odborníkmi, je to pre nich možnosť zúčastňovať sa školení a tréningov, pričom však vnímajú funkciu koordinátora ako čisto formálnu záležitosť (nakolko je táto kategória sýtená vysokým skóre, môžeme konštatovať potvrdenie nášho predpokladu z predchádzajúcej kategórie o formálnosti funkcie koordinátora).

d) Hodnotenie vlastnej práce – schopností

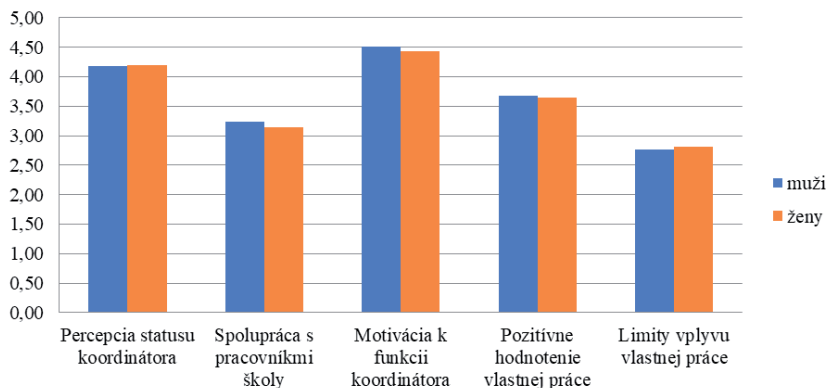
Táto kategória predstavuje sebahodnotenie koordinátora vykonávať túto funkciu, pričom koordinátori deklarujú „neistý súhlas“ s tým, že dokážu v žiakoch vzbudiť záujem o problematiku drogových závislostí, taktiež byť pri riešení problémov obzvlášť úspešní a spravodliví. Môžeme sa domnievať, že koordinátori nie sú celkom presvedčení o tom, že dokážu byť pre žiakov oporou pri riešení problémov z oblasti sociálnej patológie, a taktiež nie celkom jednoznačne vyjadrujú súhlas so spokojnosťou s realizáciou programov a aktivít pod ich vlastným vedením.

e) Limity vplyvu vlastnej práce

Koordinátori prevencie sa vyjadrili, že do určitej miery majú možnosť ovplyvniť aj patologické správanie rodičov žiakov (tolkokrát deklarovaná spolupráca školy a rodiny) a do určitej miery si vedia poradiť aj s ťažkými prípadmi sociálnej patológie. Ich vplyv na žiaka v porovnaní s vplyvom rovesníkov resp. rodičov tiež nie je, podľa ich mienky, zanedbateľný.

Graf 2

Výsledky jednotlivých kategórií dotazníka podľa pohlavia



2.3 Rozdelenie podľa vekových skupín – zistenia

a) Percepcia statusu koordinátora

Ak porovnáme vzťahy medzi jednotlivými skupinami podľa veku, tak odpovede vekovej kategórie 26–30 rokov sa do značnej miery odlišovali od ostatných vekových kategórií, pričom bolo cítiť neistotu a nejednoznačnosť v odpovediach na všetky otázky v tejto kategórii. Ostatné vekové skupiny odpovedali s miernymi odchýlkami v skóre približne rovnako. Tento výkyv môže byť podľa nášho názoru spôsobený entuziazmom nastupujúcich učiteľov a následným určitým útlmom až skepsou, pričom po prekonaní tohto obdobia nastáva stabilizácia a vyrovnanosť.

b) Spolupráca s pracovníkmi školy

V tejto kategórii dominuje rozdielnosť odpovedí vekovej skupiny 41–50 rokov, ktorá deklaruje, že vedenie školy sa podieľa na príprave plánu prevencie, ale zároveň súhlasí, že spolupráca s ostatnými pracovníkmi školy je neformálna a zlyháva na základe rôznych postojov k užívaniu drog. Vyjadrujú súhlas, že kolegovia majú tendenciu počúvať ich o metódach prevencie. Túto vekovú kategóriu tvoria už vyzreli

učitelia s určitým nadhľadom a sebareflexiou a preto predpokladáme, že ich odpovede neboli ničím ovplyvnené a odpovedali tak, ako to naozaj cítia aj keď výsledok v oblasti spolupráce nie je príliš lichotivý. Ostatné vekové kategórie odpovedali nejednoznačne.

c) Motivácia k funkcii koordinátora

Aj v tejto kategórii sa dosť výrazne odlišuje veková kategória 26–30 rokov, ktorá osciluje na hranici nejednoznačnosti a nerozhodnosti. Veková skupina do 25 rokov podľa očakávania vníma funkciu koordinátora v podstate ako možnosť rastu, seberealizácie a získavania nových kontaktov, pričom ale túto funkciu berie ako formálnu pre tých, ktorým sa nič iné neušlo. U ostatných vekových skupín takmer rovnomerne skóre klesá.

d) Hodnotenie vlastnej práce – schopností

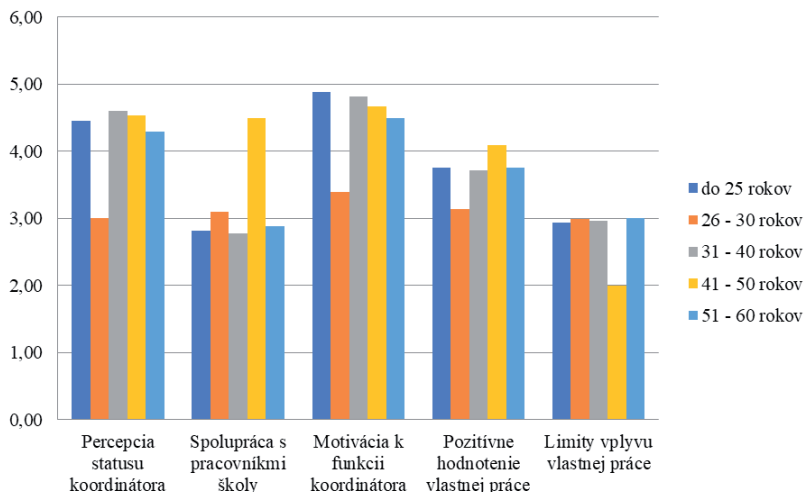
V tejto kategórii si najviac veria a vyjadrujú spokojnosť koordinátori z vekovej skupiny 41–50 rokov a na základe predchádzajúcich výsledkov podľa očakávania nejednoznačne sa vyjadrujú koordinátori od 26 do 30 rokov. Ostatné vekové kategórie sú s malými odchýlkami na rovnakej úrovni.

e) Limity vplyvu vlastnej práce

Takmer všetky vekové kategórie oscilujú okolo hranice nejednoznačnosti, avšak veková kategória 41–50 rokov preukazuje podľa výsledkov dostatočné sebavedomie v zmysle vplyvu vlastnej práce aj v porovnaní s rovesníkmi alebo rodičmi žiakov.

Graf 3

Výsledky jednotlivých kategórií podľa vekových skupín



2.4 Rozdelenie podľa dĺžky pedagogickej praxe – zistenia

a) Percepcia statusu koordinátora

Z odpovedí koordinátorov s praxou do 5 rokov je zrejماً neistota a nejednoznačnosť, čo je v kontraste s ich nováčikovským zápalom a entuziazmom z predchádzajúcich výsledkov. Ostatné skupiny sú s miernymi odchyľkami (v našom prípade nepodstatnými) takmer na rovnakej úrovni.

b) Spolupráca s pracovníkmi školy

Koordinátori s pedagogickou praxou 16–20 rokov jednoznačne odpovedali inak ako ostatné skupiny, čo jednak môže vyplývať s dĺžky praxe a jednak korešpondovať s predchádzajúcimi výsledkami kedy koordinátori s takouto praxou sú už vyzretí učitelia a vyzreté osobnosti s nadhľadom a sebareflexiou, a preto predpokladáme, že ich odpovede neboli ovplyvnené vonkajšími ani vnútornými motiváciami.

c) Motivácia k funkcii koordinátora

Jasnejšie už formulovali svoje odpovede aj koordinátori s praxou do 5 rokov, ale ešte stále nedosiahli úroveň ostatných skupín, pričom najjednoznačnejšie sa vyjadrili koordinátori s praxou 11–15 rokov a 6–10 rokov, čo deklaruje určitú stabilitu a konzistentnosť.

d) Hodnotenie vlastnej práce – schopnosti

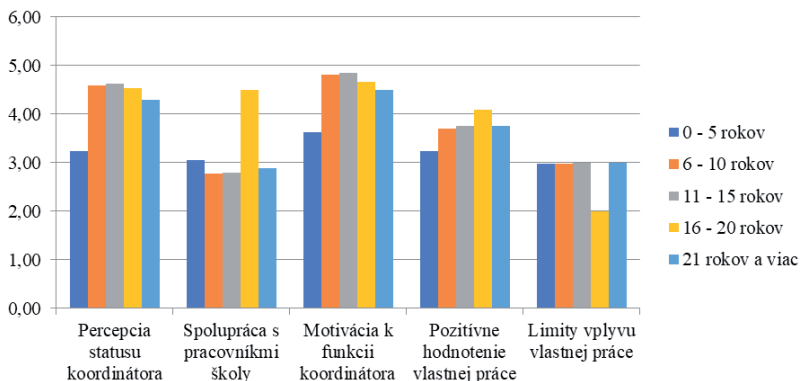
V tejto kategórii si najviac veria a vyjadrujú spokojnosť koordinátori s dĺžkou praxe 16–20 rokov čo je z nášho pohľadu prirodzené, nakoľko sa jedná o skúsených pedagógov, ktorí by mali byť schopní reálne zhodnotiť svoje pôsobenie a výsledky.

e) Limity vplyvu vlastnej práce

Pozitívne vníma svoje limity práve skupina s praxou 16–21 rokov, ktorá nesúhlasí ani s jedným výrokom v tejto kategórii. V podstate môžeme zaznamenať presah v rámci rozdelenia podľa veku, čo by nám potvrdilo spojitosť početnej zhodnosti odpovedí.

Graf 4

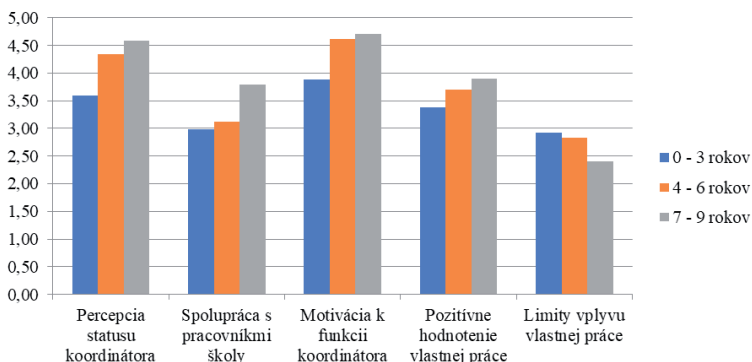
Výsledky jednotlivých kategórií podľa dĺžky pedagogickej praxe



Výsledky jasne ukazujú vplyv dĺžky praxe na pozícii koordinátora smerom k jednoznačnosti odpovedí vo všetkých kategóriách a taktiež s vlastným sebahodnotením a určitou dávkou istoty pri hodnotení limitov vplyvu vlastnej práce pri dĺžke praxe 7–9 rokov. Je jasne vidieť zrenie a postup naprieč jednotlivými kategóriami v zmysle čím dlhšia prax, tým väčšia istota a presvedčenie. Z uvedeného teda vyplýva, že i skúsenosti a profesijné zrenie majú vplyv na pozíciu koordinátora prevencie. V súčasnej dobe dokončujeme obdobný výskum k pozícii školského metodika prevencie hodnotenie.

Graf 5

Výsledky jednotlivých kategórií podľa dĺžky praxe vo funkcii koordinátora



Zhrnutie

Zistenia, ktoré priniesla prvá fáza prezentovaného výskumu ukazujú na skutočnosť, že by bolo dobré venovať koordinátorom prevencie viac pozornosti i vo vzťahu k ich osobného sebapoňatiu. Nami prezentované výsledky nie sú komplexné, pretože v tejto dobe prebieha zber dát i v Českej republike. Na relevantné výsledky je samozrejme potrebné zvýšiť počet respondentov zapojených do výskumu. No domnievame sa, že nami adaptovaný výskumný nástroj môže poslúžiť i pre ďalšie výskumné projekty.

Učítelia – koordinátori prevencie okrem určitých osobnostných predpokladov nevyhnutných pre vykonávanie tejto funkcie, ktoré sme sa snažili mapovať prostredníctvom zisťovania sebaobrazu koordinátorov prevencie v SR, by mali nevyhnutne spĺňať aj požiadavky odbornej spôsobilosti.

V tejto súvislosti je namieste zamyslieť sa nad prípravou budúcich učiteľov na vysokých školách. Vysoké školy by mali študentov bezpodmienečne v rámci svojich jednotlivých študijných programov pripravovať aj na prácu v rámci prevencie sociálno-patologických javov a venovať pozornosť resp. vytvoriť dostatočný priestor pre absolvovanie praxí v inštitúciách, ktoré sa zaoberajú problematikou sociálnej patológie a umožniť im tak získať čo najširšie portfólio poznatkov.

Naším jednoznačným odporúčaním je, že príprava koordinátorov prevencie by mala byť cyklická a systematická a jej obsahom by mali byť aj osobnosť rozvíjajúce prvky.

Literatúra

- Andrews, J. A. & Duncan, S. C. (1997). Examining the reciprocal relation between academic motivation and substance use: Effects of family relationships, self-esteem and general deviance. *Journal of Behavioral Medicine*, 20(6), 523–549.
- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Blatný, M. (2001). *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: MU.
- Božik, R. (2017). Professional career training for school prevention specialists at universities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 237, s. 1468–1474.
- Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: SPN.
- Gavora, P. & Božik, R. (2016). *Tvorba výskumného nástroja pre koordinátorov prevencie*. Vytvorené pro dizertační práci na PedF UK v Praze, obhájená 27. 4. 2017.
- Wiegerová, A. et al. (2012). *Self-efficacy v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN Mladé letá.
- Zákon č. 317/2009 Z. z., *O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.

Kontakt:

PhDr. Roman Božik, Ph.D.
Ústav školní pedagogiky
Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně
e-mail: bozik@fhs.utb.cz

Vztah českých a polských žáků k odlišným etnicko-kulturním skupinám (komparativní studie)

Jana Máčalová

Abstrakt

Škola je významným faktorem ovlivňujícím sociální rozvoj dětí, včetně respektu k tradicím a kultuře své země, rovněž však k tradicím a kulturám jiných. Současné školství usiluje o uplatňování lidskosti napříč diverzitou, zejména skrze multikulturní výchovu. Cílem příspěvku je komparace deklarovaného vztahu českých a polských žáků k příslušníkům vybraných národnostních či kulturních minoritních skupin. Základ pro srovnání poskytují data získaná dotazníkovým šetřením provedeným v letech 2014–2015 v České republice a v roce 2016 v Polsku. Výsledky ukazují rozdíly ve vnímání odlišných skupin, totiž že u žáků obou zemí je vztah k prostorově nejbližším etnicko-kulturním skupinám negativnější než k ostatním skupinám.

Klíčová slova: Multikulturalismus, vzdělávání, kulturní odlišnost, žáci, Česká republika, Polsko.

Attitude Of Czech And Polish Pupils Toward different ethnic-cultural groups (Comparative Study)

Abstract

The school is an important factor affecting the social development of children, including respect to traditions and culture of their country, but also to the traditions and cultures of others. Contemporary schools aim for application of humanity across diversity, especially through multicultural education. The aim of this paper is a comparison of declared relationship of Czech and Polish pupils toward members of selected national or cultural minority groups. The basis for comparison are provided through a questionnaire survey made in 2014–2015 in Czech Republic and in 2016 in Poland. The results show differences in the perception of different groups. Relation to spatially closest groups is more negative than to the other groups by pupils in both countries.

Key words: Multiculturalism, education, cultural difference, pupils, Czech republic, Poland.

Úvod

„Škola je odrazem společnosti, k níž patří,“ tvrdí Christine E. Sleeterová a Carl A. Grant (2009, s. 19). Přestavuje po instituci rodiny další významné socializační pole, v němž si žáci internalizují normy a hodnoty legitimní pro danou společnost. Prostřednictvím intencionálního i funkcionálního působení pedagogů a navazování vztahů mezi spolužáky je významně ovlivňován sociální rozvoj dětí, včetně jejich respektu k tradicím a kultuře vlastní země na straně jedné, rovněž však k tradicím a kulturám jiných na straně druhé. Změny, kterými společnost prochází, se pak samozřejmě zrcadlí v proměnách školy a její společenské odpovědnosti. „Některé z nich škola reflektuje a přijímá aktivně, eventuálně se podílí na přípravě programů pro jejich realizaci, jiné akceptuje tichou cestou skrytě“ (Štětovská, 2011, s. 139). Tak například v minulosti patřily školy k institucím, které se podílely na veřejné segregaci a diskriminaci jedinců na základě rasové či etnické příslušnosti již jenom tím, že někteří žáci měli na základě určitých zvláštních (převážně vnějších) faktorů větší šanci na úspěch než jiní (srov. Preissová Krejčí, 2014, s. 142). Právě této institucionální diskriminaci se školství v současné době brání a usiluje o uplatňování lidskosti napříč diverzitou, zejména skrze multikulturní výchovu (Manning, Baruth, 2009; May, Sleeter, 2010; Moree, 2015; Preissová Krejčí, 2016).

Multikulturní výchova cílí na vytváření postojů tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám na základě reflexe jejich odlišného zázemí a na ovlivňování a korigování hodnotového systému žáků skrze úsilí vnímat odlišnost jako příležitost

k obohacení, nikoli zdroj konfliktu (srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2016, s. 133). Jaký je aktuálně vztah žáků ke kulturní odlišnosti? Jsou žáci na případné ovlivňování svých postojů připraveni? Ve snaze nalézt odpovědi na položené otázky jsme za cíl našeho příspěvku zvolili komparaci deklarovaného vztahu českých a polských žáků k příslušníkům vybraných národnostních či kulturních minoritních skupin. Základ pro srovnání poskytují data získaná dotazníkovým šetřením provedeným v letech 2014–2015 v České republice a v roce 2016 v Polsku. Jedná se o prvotní zpracování dat mající převážně deskriptivní charakter.

1 Národnostně-etnická situace v České republice a v Polsku

Česká a Polská republika jsou si kulturně velmi blízké, vždyť měly po nějaký čas také společnou historii. Co se týče národnostního složení, přestože tomu tak ani v jedné zemi v minulosti nebylo, představují oba státy v současnosti poměrně homogenní oblasti (srov. Preissová Krejčí, 2013, s. 11), přičemž v Polsku můžeme o národnostně-etnické homogenitě hovořit ještě více než u nás. Ve vztahu k přetrvávajícím migračním vlnám však lze předpokládat proměnu ve složení obyvatel nejen v rámci Evropy, ale i v těchto státech, které jsou dosud převážně tranzitními. O to obtížnější a problematičtější může přijetí odlišnosti jejich obyvateli být. Z toho důvodu se nám provedené šetření jeví jako aktuální.

Dle sčítání obyvatel z roku 2011 se 94,8 % obyvatel Polska přihlásilo k výlučně polské národnosti a další 2 % uvedla polskou národnost na prvním místě v případě vícenárodnostní identity. Další národnostně-etnické skupiny zastoupené na území Polska tvoří Slezané, Kašubové¹, Němci, Ukrajinci, Bělorusové a Romové, jejich počet se však s výjimkou Slezanů, kteří tvoří 1 %, pohybuje maximálně kolem 0,1 %. Žádnou národnost neuvedla přibližně 1,35 % obyvatel Polska (srov. *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski*, 2015, s. 29–35).

Oproti tomu v České republice se její obyvatelé hlásí dle výsledků sčítání obyvatel provedeném v témže roce k české národnosti jen v 64,3 %; dalších asi 1,6 % osob pak uvedlo českou národnost společně s jinou národností. Nutno však poznamenat, že více než čtvrtina (25,3 %) obyvatel České republiky svou národnost neuvedla. Nejpočetnější jsou pak zastoupeny národnosti moravská (5 %), slovenská (1,4 %), ukrajinská (0,5 %), polská (0,4 %), vietnamská (0,3 %), ruská a německá (po 0,2 %), slezská a maďarská (po 0,1 %). Není od věci upozornit také na to, že tolik diskutovaná a řešená romská

¹ Jedná se o západoslovanský národ usazený zejména v historickém regionu Pomořanska.

národnostní skupina představuje dle těchto statistik zcela zanedbatelný procentuální podíl nedosahující ani 0,1 % (srov. *Národnostní struktura obyvatel, 2014*, s. 3–6).²

2 Metodologie

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit a komparovat postoje žáků v Polské a České republice, které se vážou ke kulturní odlišnosti. Ke sběru dat jsme v souladu s dosavadními výzkumy postojů zvolili kvantitativní výzkumný design a techniku dotazníku. Je zřejmé, že při sběru dat dochází ke zkreslení hned z několika důvodů, tím nejzásadnějším je disproporce mezi deklarovanými a skutečnými postoji, respektive reálným jednáním (srov. Ajzen, 2005; Vávra, 2006; Hayesová, 2003). Prezentované postoje jsou obvykle pozitivnější ve snaze ukázat se v tom nejlepším světle a ve shodě se společenskými normami, jejichž vliv je však významnější spíše u dospělých jedinců. U dětí lze naopak s větší pravděpodobností předpokládat, že nemají postoj utvořený a jsou nuceni si jej uměle zvolit, nebo nejsou s danou problematikou dostatečně obeznámeni, a tak odpověď vybírají nahodile (srov. Disman, 2000). S ohledem na tuto skutečnost jsme v souladu s doporučením Miroslava Dismana (2000, s. 53) uplatnili v rámci dotazníku i projekční otázky, když jsme kromě vztahu k vybraným národnostně-kulturním skupinám, zjišťovali také vztah respondentů k cizincům v obecné rovině a v komparaci s tím jejich názor na vztah české, respektive polské společnosti k cizincům v obecné rovině.

Při konstrukci dotazníků jsme vyšli z tzv. Likertovy škály, která je považována za jednu z nejspolehlivějších technik měření postojů (Bernard, 2002, Hayesová, 2003). Jejich výhodou je, že zjišťuje nejen obsah, ale i přibližnou sílu postoje. Pro potřeby tohoto příspěvku vybíráme výsledky zjišťující vztah žáků ke konkrétním národnostně-kulturním skupinám. Tento vztah byl zjišťován explicitně položenými otázkami nabízejícími v odpovědích pětibodovou škálu (*jednoznačně pozitivní, spíše pozitivní, neutrální, spíše negativní a jednoznačně negativní*).

Výzkumné šetření bylo primárně provedeno ve školním roce 2014/15 na českých školách a v říjnu 2016 jsme realizovali výzkumnou sondu komparativního charakteru na základní škole v Polsku. Výzkumný vzorek tvořili žáci ZŠ a SŠ z České republiky (915) a žáci ZŠ z Polska (166). Respondenti byli do výzkumného vzorku vybráni náhodně na základě pozitivní odezvy oslovených škol v obou zemích (regionálně byl výběr zúžen na oblast Moravy a Malopolského vojvodství). Jediným kritériem byl věk odpovídající

² Dle kvalifikovaných odhadů je počet Romů v české společnosti vyšší, přibližně 150–200 tisíc (Gabal & Víšek, 2010, s. 4). Disproporce mezi čísly plynoucími ze sčítání lidu a z těchto odhadů souvisí z toho, kdo Romy definuje. Zatímco v prvním případě se jedná o sebeidentifikaci, ve druhém je tato charakteristika připsána určitým jedincům zvnějšku na základě určitých viditelných znaků. Lze očekávat, že také naši respondenti uplatňují ve svých hodnoceních tento druhý přístup.

2. stupni primárního vzdělávání v České republice. Věkový modus byl v obou skupinách 14 let. Zastoupení respondentů dle pohlaví bylo v obou skupinách rovnoměrné.

Získaná data byla přepsána do tabulek v Microsoft Excel a poté zpracována v programu SPSS. Komparace výzkumných souborů byla učiněna metodou hodnocení na základě průměru, která je vhodnou pro srovnávání postojů k různým skupinám mezi sebou, a to přesto že se tímto procesem vytrácí jejich rozmanitost (srov. Moravcová, 2016; Preissová Krejčí, Máčalová a kol., 2016; Gavora, 2008). Na základě této metody jsme jednotlivým stupňům škály přiřadili po sobě jdoucí koeficienty (1 – *jednoznačně negativní* až 5 – *jednoznačně pozitivní*, viz tab. 1.) a na základě jednoduchého výpočtu³ stanovili „průměrný postoj“ výzkumného souboru ke každé dílčí národnostně-kulturní skupině. Platí, že čím více se bude výsledný průměr postojů blížit číslu 1, tím negativnější postoje respondenti v průměru vyjadřovali a naopak.

Tab. 1.

Průměry postojů – koeficienty

stupeň škály (odpověď)	koeficient
jednoznačně pozitivní	5
spíše pozitivní	4
neutrální	3
spíše negativní	2
jednoznačně negativní	1

3 Výsledky výzkumu

Zatímco svůj osobní vztah k cizincům v obecné rovině označili čeští žáci nejčastěji za neutrální (46,2 %) a polští žáci za pozitivní (63,9 %), vlastní společnost hodnotí obě skupiny respondentů jako méně vstřícnou. Polští žáci považují vztah polské společnosti k cizincům za neutrální (33,7 %) a negativní (31,9 %); vztah české společnosti se českým žákům jeví převážně jako negativní (46,9 %).

Podívejme se konkrétně na výsledky „průměrných“ postojů našich respondentních skupin k vybraným národnostně-kulturním minoritám. Jak vyplývá z tabulek (2 a 3) a grafu (1) níže, průměrné postoje jsou v obou výzkumných souborech srovnatelné, ve většině případů jsou pak čeští žáci mírně negativnější než žáci polští. K významnějšímu rozdílu mezi respondenty dochází pouze v hodnocení Romů (hodnota 2,21 u českých žáků oproti hodnotě 2,99 u polských žáků), přestože zde obě skupiny inklinují

³ Četnost odpovědí je násobena příslušným koeficientem a následný součet získaných hodnot je vydělen počtem všech odpovědí.

oproti jiným minoritám k negativnějšímu vztahu. V opačném gardu pak lze identifikovat rozdíl mezi respondenty v postojích k Arabům a Rusům. V obou případech je průměrný postoj českého žactva pozitivnější než u polské skupiny (hodnota 2,97, respektive 3,24 u českých žáků oproti hodnotě 2,70, respektive 2,90 u polských žáků). Mírně pozitivnější vztah pak čeští žáci zaujímají ve srovnání s polskými kolegy také k Němcům.

Výzkumné soubory se nejvíce shodují v hodnocení Židů (hodnota 3,25 u českých žáků oproti hodnotě 3,27 u polských žáků). U této skupiny stojí za povšimnutí, že poměrně velké množství respondentů volilo negativní vztah, jak vyplývá z grafů (2 a 3), které vyjadřují procentuální rozložení odpovědí dle polarity i intenzity postoje.

Positivní postoje převažují zejména k Afroameričanům, Afričanům a Asiatům. Zajímavé je rovněž srovnání vzájemného vztahu zkoumaných vzorků, z něhož plyne, že Poláci hodnotí svůj vztah k Čechům pozitivněji (hodnota 3,83, tj. dokonce nejpozitivněji ve srovnání s jinými minoritami), než Češi svůj vztah k Polákům (hodnota 3,39). Negativní vztah byl u českých žáků zjištěn zejména k Romům, muslimům a Arabům, u polských žáků pak zejména k muslimům, Arabům a Rusům.

Tab. 2

Postoje českých žáků k vybraným národnostně-kulturním skupinám (průměr)

skupina	průměr	skupina	průměr
<i>Lidé z Asie</i>	3,57	<i>Židé</i>	3,25
<i>Lidé z Balkánu</i>	3,36	<i>Rusové</i>	3,24
<i>Afričané</i>	3,61	<i>Romové</i>	2,21
<i>Afroameričané</i>	3,71	<i>Němci</i>	3,57
<i>Arabové</i>	2,97	<i>Poláci</i>	3,39
<i>Muslimové</i>	2,37		

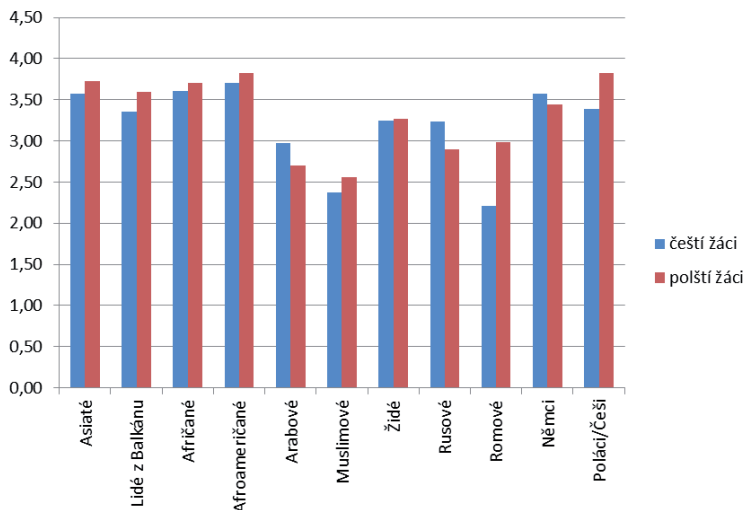
Tab. 3

Postoje polských žáků k vybraným národnostně-kulturním skupinám (průměr)

skupina	průměr	skupina	průměr
<i>Lidé z Asie</i>	3,73	<i>Židé</i>	3,27
<i>Lidé z Balkánu</i>	3,59	<i>Rusové</i>	2,90
<i>Afričané</i>	3,70	<i>Romové</i>	2,99
<i>Afroameričané</i>	3,82	<i>Němci</i>	3,44
<i>Arabové</i>	2,70	<i>Češi</i>	3,83
<i>Muslimové</i>	2,56		

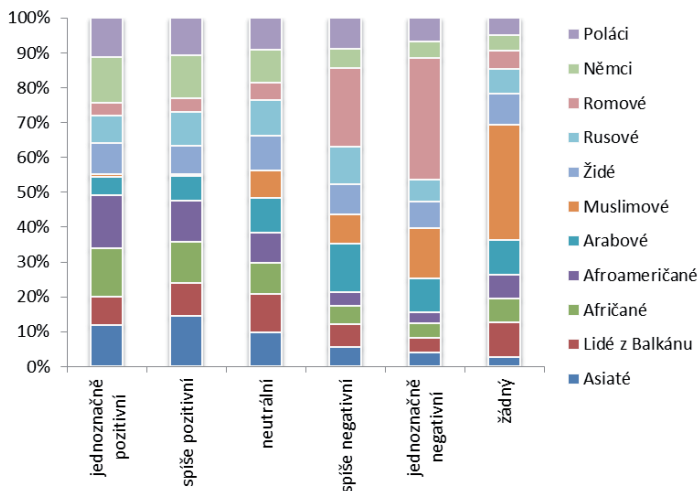
Graf 1

Průměrné postoje žáků k vybraným národnostně-kulturním skupinám



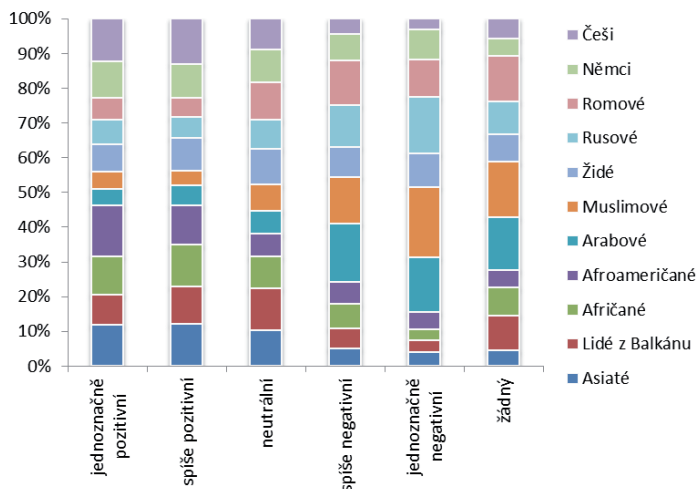
Graf 2

Vztah českých žáků k vybraným národnostně-kulturním skupinám (procentuální rozložení odpovědí)



Graf 3

Vztah polských žáků k vybraným národnostně-kulturním skupinám (procentuální rozložení odpovědí)



Závěr

Přestože výsledky naznačují, že na školách panuje atmosféra přijímání kulturní odlišnosti, je třeba reflektovat, že pozitivní vztah je deklarován především u těch skupin, s nimiž nelze předpokládat dlouhodobější zkušenost, na rozdíl od negativního vnímání prostorově nejbližších minorit (Romové v ČR a Rusové v Polsku) a možné budoucí přítomnosti migrantů islámského vyznání.

Výzkumné šetření ukazuje místa, která se z hlediska naplňování multikulturní výchovy zdají být problematická. Výsledky odrážejí obecné (pozitivní či negativní) představy dlouhodobě spojené s vybranými skupinami, škola tak dosud nepředstavuje nediskriminační místo, ale podporuje reprodukci stereotypních představ o těchto skupinách, které jsou sdíleny většinou společností (srov. Preissová Krejčí, 2016, s. 137). Právě škola přitom může v budoucnosti sehrát zcela zásadní roli. Je na ní, aby přijala výzvu multikulturního vzdělávání a usilovala o posun od pasivního přijímání norem a postojů společnosti směrem k jejich aktivnímu utváření v souladu s hodnotami tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám obecně, nejen těch diferencujících se na základě národnostně-etnické identity.

Literatura

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior*. Berkshire: Open University Press.
- Bernard, H. (2002). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Methods*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Gabal, I., & Víšek, P. (2010). *Východiska strategie boje se sociálním vyloučením*. [online]. Praha. [12. 11. 2016]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Strategie_soc_vylouzeni.pdf
- Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- Hayesová, N. (2003). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Manning, M. L., & Baruth, L. G. (2009). *Multicultural education of children and adolescents*. Boston: Pearson.
- May, S., & Sleeter, C. E. (2010). *Critical multiculturalism*. New York: Routledge.
- Moravcová, B. (2016). *Reflexe multikulturalismu ve sdílených hodnotách učitelů a žáků*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál.
- Národnostní struktura obyvatel*. [online]. 2014, [12. 11. 2016]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf>.
- Preissová Krejčí, A. (2016). *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Preissová Krejčí, A. (2014). *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého.
- Preissová Krejčí, A. (2013). Multikulturní koncept ve vzdělávání a výchově v České republice. In: Preissová Krejčí, A., Juárez Toledo, R. a kol. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech: Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Preissová Krejčí, A., Máčalová, J., Cichá, M., & Moravcová, B. (2016). Migrace, integrace a česká škola. *Paidagogos*, 2016, 1, 70–89.
- Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 2016, [12. 11. 2016]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. New York: John Wiley & Sons.
- Struktura narowodo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski*. [online]. 2015, [12. 11. 2016]. Dostupné z: http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5670/22/1/1/struktura_narowodo-etniczna.pdf
- Štětovská, I. (2011). Proměny světa školy. In: Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M. a kol. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada.
- Vávra, M. (2006). Nesnáze s měřením postojů. *Data a výzkum – SDA info*, 2006, 1, 9–12.

Kontakt:

Mgr. et Bc. Jana Máčalová
Katedra antropologie a zdravotvědy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
E-mail: jana.macalova@upol.cz

Miskoncepce v genetice: přehledová studie

Jana Vlčková

Abstrakt

Studie se zabývá rešerší výzkumů týkajících se miskoncepčí v genetice. Genetika je mladý a rychle se rozvíjející obor, avšak na druhou stranu je to obor plný abstraktních témat, která jsou těžká na pochopení. Miskoncepce jsou takové vysvětlení jevů a procesů, jenž nebývá vždy v souladu se současným vědeckým poznáním reality. Studie si klade za cíl podat přehledný text, který umožní orientaci v tomto tématu. Nalezené studie jsou porovnávány z hlediska cílů, výzkumných otázek, výzkumných nástrojů a používaných metod. Výsledky ukazují, že studie se často zaměřují na pochopení základních pojmů z genetiky. Cíle ve studiích jsou často nekonkrétní a nebývá uvedená zvolená analýza dat. Výsledky studií ukazují nekonzistentní chápání pojmů z genetiky, přeceňování možností, které genetika nabízí. Projevili se i vlivy místních tradic na porozumění genetice.

Klíčová slova: Miskoncepce, genetika, porozumění genetice, výuka genetiky, přehledová studie.

Misconceptions in Genetics: Review Study

Abstract

The presented text is a review study of researches dealing with misconceptions in genetics. Genetics is a new and developing field of science. On the other hand, it is a field full of abstract concepts that are difficult to understand. Misconceptions are such

explanations of phenomena and processes that are different from the current scientific knowledge. The examined studies are compared from the perspective of aims, research questions, research tools and methods. The results show that researches quite often focus on understanding of the basic genetic concepts. The aims of the researches are not concrete, and the data analyses are not described. The results of the researches show inconsistent understanding of genetics concepts and overestimating of possibilities offered by genetics. The influence of local culture is an important factor too.

Key words: Misconceptions, genetics, understanding of genetics, review study.

Úvod

Jedním z rychle se vyvíjejících vědních oborů je genetika. Tato poměrně mladá disciplína biologie zažívá velký rozmach, dochází k rychlému rozvoji poznatků a rozšiřují se možnosti využití. O mnohých nových poznatcích z genetiky a jejich využití lidé slyší z různých zdrojů, jsou to hlavně masmédia, různé populární časopisy a podobně. Je však zřejmé, že takto získané poznatky nestačí pro orientaci v problematice. Genetika a s ní souvisejícími tématy jsou v různé míře součástí kurikul na různých stupních vzdělávání. Mezi nejobtížnější témata z oblasti biologie patří ta, která pracující s abstraktními pojmy (Cimer, 2012). V biologii se jedná o fyziologii rostlin živočichů, mikrobiologii a samozřejmě i genetiku. Někteří autoři poukazují na to, že genetika je jedním z nejobtížnějších témat jak pro studenty, tak pro učitele (Finley, Stewart, & Yarroch, 1982; Bahar, Johnstone & Hansell, 1999) a je výzvou nejen pro ně nýbrž i pro vědce.

Následující studie se zaměřuje na empirické studie v oblasti miskoncepce v genetice. Analýza je zaměřena na komparaci cílů empirických studií, používaných metod a srovnání dosavadních zjištění. Cílem studie je přispět k systematizaci a kategorizaci v oblasti miskoncepce se zaměřením na genetiku. Dále studie poukazuje na dosud málo prozkoumané oblasti tématu a ukazuje tak prostor pro další empirické studie.

Teoretická východiska

Nosným pojmem pro tuto studii je termín miskoncepce (nebo též mylná představa). Termín „misconception“ je často užíván i v zahraničí. S tímto pojmem se spojuje řada dalších termínů, například dětské pojetí, prekoncept, naivní teorie dítěte a další. Terminologie je v této oblasti nejednotná, situaci komplikuje i překládání ze zahraničních zdrojů. Vzhledem k zaměření studie je nutné vysvětlit pojem miskoncepce. Toto pojmenování se vyskytuje jednak samostatně v souvislosti s chybnými žákovými představami a chybným pojetím učiva (Marmaroti & Galanopoulou, 2006), nebo je posuzováno

jako jedna z forem pojetí učiva žáky (Schneider & Ohadi, 1998). Miskoncepce jsou dle Průchy (2005) dětské vysvětlení jevů a procesů, jenž nebývá vždy v souladu se současným vědeckým poznáním reality, ale umožňují dětem orientovat se v realitě, která je obklopuje.

Termín miskoncepce se používá jako zastřešující pojem vyjadřující, že žáci (resp. studenti) mají představy, které jsou špatně chápány a často ustálené, široce rozšířené, odolné vůči odstranění a zasahují do procesu učení. Přirozenou perspektivou, která se zde nabízí, je myšlenka, že tyto nesprávné pojmy mohou být odstraněny (Gardner, 1991). Výzkum miskonceptů probíhá přes roky 1980 a 1990 stále dál a podává široké spektrum informací o podstatě porozumění studentů (Driver et al., 1985, 1994; Wandersee et al., 1994). Mnoho těchto realizovaných výzkumů se zabývalo podstatou rozdílů mezi chápáním pojmů u studentů a expertů.

Autoři Kubiátko a Prokop (2009) zdůrazňují, že miskoncepce jsou vytvářeny již v předškolním věku. Chyby vznikají z obrázků v knihách, z vyprávěných pohádek a dalších zdrojů, které dítě obklopují a jsou plné nesprávných informací. Podle Bahara (2003) mohou být miskoncepce získané před zahájením formálního vzdělávání ale mohou se začít objevovat až při jeho započítání. Bahar (2003) definuje miskoncepce jako specifickou interpretaci a význam studenta o dané věci, které není vědecky správná. Autor také uvádí důvody, proč používat právě termín miskoncepce. Jednak proto, že je to termín stále používaný mnoha autory, také je to stále termín populární pro veřejnost a v neposlední řadě tento pojem jasně vyjadřuje rozporuplnost se současným vědeckým poznáním.

Metodika

Cíle přehledové studie

Cílem této studie je nabídnout českému čtenáři strukturovaný pohled a kritické pojednání o problematice miskonceptů v genetice. Byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jaké cíle a výzkumné otázky si kladou empirické studie zaměřující se na miskoncepce v genetice?
2. Jaké výzkumné nástroje používají empirické studie zaměřující se na miskoncepce v genetice?
3. Jaké výsledky vyplývají z empirických studií?

Postup výběru studií do přehledové studie

Pro tuto rešerši byl zvolen postup navržený Mongan-Rallis (2006). Tématem studie je přehled a srovnání výzkumných studií zaměřujících se na miskoncepce v genetice. Nejprve byla provedena identifikace studií k analýze. Tento krok zahrnoval volbu vhodných

databází a časopisů a zvolení klíčových slov pro vyhledávání v nich. Pro vyhledávání zahraničních relevantních empirických studií byla zvolena databáze Web of Science. Pro zmapování výzkumného pole v našich podmínkách byly zahrnuty časopisy *Orbis scholae*, *Pedagogická orientace*, *Pedagogika*, *Studia paedagogica* a *E-pedagogium*, které patří mezi pět významných pedagogických českých časopisů (Šedová, 2010). Při vyhledávání v databázi Web of Science byla zvolena následující kritéria:

- český nebo anglický jazyk
- vydání roku 1990 – 2016
- oblast vyhledávání: pedagogický výzkum
- vyhledávaná slova (viz níže).

Pro vyhledávání v databázi Web of Science byly zvoleny výrazy „misconception genetics education“ (nalezeno celkem 58 položek), „misconception genetics teaching“ (nalezeno celkem 51 položek) a „misconception genetics learning“ (nalezeno celkem 52 položek). Pro vyhledávání studií v českých časopisech byla použita následující klíčová slova: „miskoncepce genetika výuka“, „miskoncepce genetika vzdělávání“ a „miskoncepce genetika učení“. Také byl použit při vyhledávání vhodných položek alternativní termín mylné představy místo termínu miskoncepce. Bylo tak učiněno z důvodu rozdílnosti terminologie v českém prostředí a zahraniční literatury.

Pod klíčovými slovy pro české prostředí nebyly nalezeny žádné odpovídající položky. Dále byla provedena analýza těchto časopisů dle jednotlivých ročníků. Touto cestou však shodně s předchozím zjištěním nebyly nalezeny žádné vhodné položky.

Z celkových 161 nalezených položek vyhledaných v databázi Web of Science bylo na základě kontroly duplicity vyřazeno 85 položek. U zbylých 76 položek byla kontrolována následující kritéria:

- název studie odpovídá tématu
- abstrakt studie odpovídá tématu
- dostupnost studie

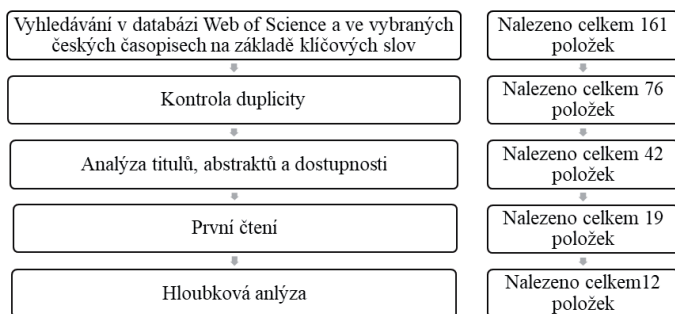
Po aplikaci výše zmíněných kritérií bylo vyřazeno 34 nalezených položek. U zbylých 42 textů proběhlo první čtení celých textů a byly dále podrobněji analyzovány s ohledem na následující kritéria:

- časopisecké studie empirického charakteru
- studie explicitně se zabývající miskoncepce v genetice

V tomto kroku bylo vyřazeno 23 nalezených výsledků. Dalším krokem byla analýza 19 vybraných textů. Na základě této analýzy byl počet studií vhodných pro rešerši snížen na konečný počet 12 studií. Proces výběru studií je znázorněn na obr. 1.

Obr. 1

Proces výběru konečného počtu studií do přehledové studie



Po získání konečného počtu studií k zařazení do této práce, byla provedena hlubková analýza nalezených studií dle stanovených výzkumných otázek. Během této fáze byla znovu ověřována správnost zařazení výzkumné studie do přehledové studie. S ohledem na výše položené výzkumné otázky byly u všech třinácti nalezených výzkumných studií sledovány jejich cíle a výzkumné otázky (1), výzkumné nástroje (2) a výsledky (3).

Studie v příloze č. 1 obsahuje tabulkové zpracování základních informací o vybraných studiích. Galvan (2006) zpracování do tabulek doporučuje především pro zpřehlednění základních termínů a pojmů, výzkumných metod a technik a výsledků výzkumů. Výše zmíněný autor doporučuje vytvořené tabulky použít jako hlavní podklad pro vytvoření samotné přehledové studie.

Výsledky

Výsledková část obsahuje odpovědi na výzkumné otázky položené výše. Dále kapitola zahrnuje rozšiřující výsledky, které se zaměřují na další oblasti tohoto tématu a přispívají tak k lepší orientaci v dané problematice a ucelují obraz, který si čtenáři o tomto tématu vytvářejí.

Jaké cíle a výzkumné otázky jsou sledovány?

Při zkoumání cílů a výzkumných otázek je možné najít několik trendů. Především je možné rozlišit studie, které explicitně a zcela konkrétně uvádějí cíle a výzkumné otázky (např. Karagöz a Çakir 2011; Kibuka-Sebitosi, 2007; Smith, Knight, 2012). Druhá skupina studií má sice stanovený cíl účel avšak nekonkrétně, nejasně a v obecné rovině (např. Kim, 2010; Klitzman, 2010; Lewis, Kattmann, 2004, Saka, Cerrah, Akdeniz a Ayas, 2006, Shaw, Horne, Zhang a Boughman, 2013; Smith, Williams, 2007, Smith, Wood a Knight,

2008). U poslední skupiny studií čtenář musí cíle a výzkumné otázky vyvozovat z různých částí textu, protože cíl ani výzkumné otázky nejsou nikde explicitně zmíněny. Zde může být pro čtenáře problematické zařadit studii a jsou možné různé interpretace cílů těchto studií podle konkrétního čtenáře. O ověřování naplnění cílů nebo o hledání odpovědí na výzkumné otázky pak nelze ani hovořit (např. Abraham, Perez a Price, 2014; Lewis, Leach a Wood-Robinson, 2000; Marbach-Ad, Stavy, 2000).

Svým záměrem se většina studií věnuje porozumění genetickým pojmům (např. Karagöz a Çakir 2011; Kibuka-Sebitosi, 2007; Kim, 2010; Klitzman, 2010; Lewis, Kattmann, 2004, Lewis, Leach a Wood-Robinson, 2000; Marbach-Ad, Stavy, 2000, Saka, Cerrah, Akdeniz a Ayas, 2006, Smith, Williams, 2007). Existují však studie, které mají sice jiný cíl, avšak jako vedlejší kroky zjišťují miskoncepce v genetice stejně tak, jako studie uvedené výše. Jedná se o studii Abraham, Perez a Price (2014), kde autoři vytvářeli výzkumný nástroj na zjišťování porozumění pojmu dominance a s ním spojeným termínům. Při procesu tvorby výzkumného nástroje autoři zkoumali miskoncepce v této oblasti. Také Smith, Wood a Knight (2008) tvořili výzkumný nástroj na zjišťování pochopení základních genetických pojmů. Ve své studii při ověřování výzkumného nástroje zjišťovali miskoncepce v genetice. Dále Shaw, Horne, Zhang a Boughman (2013) vytvářeli celé kategorie miskoncepce, přičemž zjišťovali konkrétní dílčí miskoncepce.

Jaké výzkumné nástroje používají empirické studie?

Jako nejčastější metoda používaná při zjišťování miskoncepce v genetice se ukázal dotazník. Dotazníky jsou používány jak s otevřenými otázkami (např. Kibuka-Sebitosi, 2007; Marbach-Ad, Stavy, 2000), tak s otázkami s výběrem možností (např. Smith, Knight, 2012, Smith, Wood a Knight, 2008). Byly použity i dotazníky s kombinací otevřených otázek a otázek s více možnostmi odpovědi (např. Lewis, Leach a Wood-Robinson, 2000, Abraham, Perez a Price, 2014). Dotazník je častou a oblíbenou metodou pro výzkum vzhledem k dostupnosti velkého množství respondentů a tím i dat. Výhodou je i snazší administrace výzkumného nástroje. Některé studie k dotazníku přidávají i rozhovory (konkrétně Karagöz a Çakir 2011; Kibuka-Sebitosi, 2007; Kim, 2010; Lewis, Kattmann, 2004, Lewis, Leach a Wood-Robinson, 2000; Marbach-Ad, Stavy, 2000; Saka, Cerrah, Akdeniz a Ayas, 2006 a Smith, Williams, 2007). Tento přístup se jeví jako vhodný vzhledem k tomu, že rozhovory upřesňují a doplňují informace získané z dotazníků. Výzkumníci tak mohou pracovat s vyšším počtem respondentů a získat větší množství dat. Na druhou stranu mohou získaná data z dotazníkového šetření prohloubit pomocí rozhovorů a nezůstávat tak pouze na povrchu při vyslovování svých zjištění.

Spíše ojediněle jsou jako výzkumný nástroj zařazovány jiné výzkumné nástroje nežli dotazník nebo rozhovor. Shaw, Horne, Zhang a Boughman (2013) publikovali výzkum používající eseje jako zdroj informací o porozumění a pochopení genetických pojmů. Tato metoda je však velmi náročná na analýzu získaných dat a tím i na personální zajištění výzkumu. Data, která však nabízí, jsou podrobná a jdou do hloubky podstaty věci.

Jaké výsledky vyplývají z empirických studií?

Výzkumy zabývající se zjišťováním miskoncepčí v genetice ukazují, že žáci a studenti mají nekonzistentní znalosti v této problematice. Jejich vědomosti tvoří především definice či vysvětlení pojmů a porozumění vztahům či souvislostem mezi nimi je velmi slabé (Abraham, Perez a Price, 2014; Lewis, Kattmann 2000a; Lewis, Leach a Wood-Robinson, 2000; Marbach-Ad a Stavy, 2000; Saka, Cerrah, Akdeniz a Ayas, 2006; Shaw, Horne, Zhang a Boughman, 2013). Výsledky Kimovi práce (2010) práce ukazují, že i učebnice prezentují pojmy jednotlivě bez vzájemných vazeb, což může být jedním z faktorů ovlivňující chápání genetických pojmů. Problematické je podle dosavadních výzkumů i porozumění základním pojmům týkající se genetiky (např. alela, DNA, gen, chromozom) (Abraham, Perez a Price, 2014; Saka, Cerrah, Akdeniz a Ayas, 2006).

Velmi časté je špatné porozumění genetické informaci. Studenti se domnívají, že buňky v jednom jedinci mají různou genetickou informaci podle typu nebo funkce (Kim, 2010; Lewis, Leach, Wood-Robinson, 2000a; Smith, Knight, 2012). Výzkum Shaw, Horne, Zhang a Boughman (2013) dokonce ukázal, že studenti si mysleli, že nižší organismy jako bakterie nebo houby nemají genetickou informaci. Nejednoznačné je i chápání genetických aspektů pohlavních buněk (Kim, 2010; Lewis, Leach, Wood-Robinson, 2000a). Mezi důvody pro tyto miskoncepce může patřit i fakt, že studentům je nejpodrobněji předkládána mendelovská genetika, která však platí v běžném životě jen velmi málo. Shaw, Horne, Zhang a Boughman (2013) doporučuje se zaměřovat na téma nemendelovské dědičnosti a polygenetickou dědičnost. Dalšími důvody může být i to, že gen je často vnímán jako pasivní jednotka, která se předává z rodičů na dítě a ovlivňuje pouze fyzické znaky nikoliv osobnostní vlastnosti či nemoci (Smith, Williams, 2007). Tato nepřesná a mlhavá porozumění základním pojmům, pak neumožňují žákům a studentům plně pochopit genetiku v celé její šíři.

Objevují se také neadekvátní očekávání vzhledem k současným možnostem využití genetiky a přemrštěná očekávání od výzkumu v genetice. Někteří studenti popsovali genetické technologie jako schopné zabránit přenosu genetického onemocnění (Shaw, Horne, Zhang a Boughman, 2013). Podobně Klitzam (2010) zjistil, že studenti u genetických testů věří ve větší schopnost předpovídat, než ve skutečnosti mají nebo mylně domnívali, že genetika může nalézt jasné vysvětlení pro nějaký komplex chování (např. drogová závislost, alkoholismus).

Pro zlepšení této situace se v analyzovaných studiích objevuje řada doporučení. Saka, Cerrah, Akdeniz a Ayas (2006) doporučují zvýšit aktivitu studentů během výuky například používáním různých technických pomůcek, modelů a pracovních listů, pojmových map ukazujících vztahy mezi pojmy, aktivit založených na manuální práci rukama a kreslení. Kim (2010) navrhuje větší množství praktických cvičení, modelů, animací a více času na výuku (a tedy i pochopení) genetiky. Důležité je podle tohoto autora i zjišťování prekoncepčí a osobních zkušeností (a z nich vyvozených koncepcí) ještě před zahájením výuky genetiky.

Vznik a zachovávání mylných představ naopak podporuje vliv lokálního smýšlení a místních tradic, kterým jsou studenti vystaveni od útlého věku a které ztěžují pochopení vědeckých představ (Kubu). Vzdělávání, které se snaží bojovat proti vzniku a přetrvávání mylných představ, ale může být zastíráno iracionálními faktory (přáními apod.) nebo emocionalitou (zde se projevuje vliv popření, naděje a vyplývá i z kulturního a sociálního a celospolečenského přesvědčení). Významný vliv má i role sociálního kontextu (Klitzman, 2010).

Další rozšiřující výsledky

Jednou z dalších oblastí, která byla v rámci této studie zkoumána, byly použité metody a analýza dat. Dle tohoto kritéria můžeme studie rozdělit do několika skupin. První skupina zahrnuje studie, které jasně a podrobně popisují použité metody a analýzu dat. Mezi ně patří následující studie. Klitzman (2010), který použil prvky zakotvené teorie, které adaptoval pro svou studii. Autor podrobně popisuje ve své studii, jakým způsobem byla data analyzována a jak při tom bylo postupováno. Smith a Williams (2007) pro analýzu svých polostrukturovaných dotazníků a rozhovorů použili obsahovou analýzu k vytvoření kódujícího schéma. Saka, Cerrah, Akdeniz a Ayas (2006) písemné odpovědi ve svém výzkumném nástroji pomocí pětistupňové škály od zcela nerozumí, až po rozumí plně. Část, kde respondenti kreslili, autoři analyzovali pomocí další, tentokrát osmistupňové škály (od nenamalovalo nic až po tři kresby jsou v pořádku). Zjištěné odpovědi poté byly kategorizovány. Marbach-Ad, Stavy (2000) popisuje analýzu dat pomocí tvorby kategorií miskoncepce a jejich rozřazování do nich. Další skupina studií popisuje především postup při výzkumu, ale chybí podrobný popis analýzy dat. Mezi tyto studie patří následující. Shaw, Horne, Zhang a Boughman (2013) analyzovaly eseje, které nejprve kontrolovali, zda splňují všechna kritéria pro zařazení do hlubší analýzy a poté vždy minimálně tři hodnotitelé hloubkově četli vybrané eseje a vyhledávali v nich miskoncepce, které poté zatřídili. Smith, Wood a Knight (2008) vytvořili tzv. GCA (Genetics Concept Assessment), což je test obsahující 25 otázek s možností více odpovědí a je vytvořený tak, aby byl co nejvíce srozumitelný. Tento test byl poté ověřován. Karagöz a Çakir (2011) v první části výzkumu používali test, který vyhodnocovali jako špatná nebo vynechaná odpověď kód nula a správná odpověď kód 1. Kim (2010) pro analýzu polootevřených otázek použil pětistupňovou škálu od plně rozumí, až po bez porozumění. Poslední skupina zahrnuje studie, které popisují postup výzkumu, ale analýza dat je popsána minimálně. Sem je zahrnuta studie Kibuka-Sebitosi (2007), kteří ve svém výzkumu používá celkem 5 výzkumných metod. Ve studii jsou tyto metody popsány, není však zcela zřejmé, jakým způsobem byla získaná data analyzována. Lewis, Leach a Wood-Robinson (2000) také nepopisují analýzu dat příliš podrobně a práce obsahuje pouze postup výzkumu. Studie Lewis, Kattmann (2004) používá řadu výzkumných metod a zřejmě tím vznikla situace, že jejich analýza není dostatečně podrobně popsána.

Shrnutí poznatků a diskuze

Téma miskoncepce má v pedagogickém výzkumu své nedílné místo. V užším záběru se zaměřením na genetiku však v České republice takovéto výzkumy nenacházíme. V zahraničí je již téma více prozkoumané. Svými cíli, výzkumnými nástroji, metodami a výsledky se jednotlivé studie liší.

Při rešerši byly nalezeny studie, kterým chybí explicitně definované cíle nebo výzkumné otázky. Poté je problematictější pro čtenáře orientovat se v zaměření studie a jejím celkovém účelu a je těžké určit, zda byl cíl naplněn. U vágně stanoveného cíle není možné jasně ověřit, zda byl naplněn či nebyl. Podobně pak, pokud nejsou stanoveny výzkumné otázky, není jasné směřování výzkumu a komplikuje se i prezentace výsledků a závěrů výzkumu.

Obecně lze z výzkumů vypozařovat snaha o nalezení konkrétních problémů při porozumění genetickým pojmům a nalézt způsoby, jak je eliminovat nebo zabraňovat jejich vzniku. Nejčastěji je zkoumáno pochopení základních genetických pojmů (např. DNA, gen, chromozom). Chápání dalších složitějších a navazujících pojmů je spíše výjimečné. Pravděpodobně z toho důvodu, že pokud ani základní genetické pojmy nejsou chápány správně, pak zkoumání těch problematictějších se jeví jako zatím nevhodné.

Publikované studie jen zřídka obsahují v příloze celý výzkumný nástroj. O to je potom těžší pro čtenáře udělat si přesný obrázek o výzkumu. Některé studie obsahují části svých výzkumných nástrojů, což naopak alespoň částečně pomáhá vykreslit představu o daném výzkumu. Sem patří například studie Kibuka-Sebitosi, 2007, kde autoři uvádějí případové studie, ale již ve studii chybí dotazník nebo otázky k rozhovoru. Jiné však neobsahují ani ukázky z výzkumného nástroje (např. Abraham, Perez a Price, 2014; Karagöz a Çakir 2011; Kim, 2010; Klitzman, 2010; Lewis, Kattmann, 2004). Naopak Lewis, Leach & Wood-Robinson (2000) v příloze studie nechybí celý výzkumný nástroj, což vede k jasné představě, jak byl výzkum realizován a jak vznikaly výsledky a další závěry.

Významné jsou studie, které nejen prezentují zjištěné výsledky, ale na jejich základě vyvozují konkrétní doporučení pro praxi a výuku. Propojení teorie do praxe však není jednoduché, cesty k tomuto mohou být dlouhé a nemusí dojít do kýženého cíle. I tak se někteří autoři pokoušejí s doporučeními přijít. Jsou jimi například Saka, Cerrah, Akdeniz a Ayas (2006) a Kim (2010).

Závěr

Výzkum miskoncepce v genetice je problematický vzhledem k rozsáhlosti tématu. Významným aspektem genetiky je i provázanost jednotlivých pojmů a další provázanost s jinými obory, čímž se pochopení celého mechanismu fungování procesů v genetice a chápání jednotlivých pojmů velmi ztěžuje. Studie jsou nuceny se zabývat jen úzkou

částí z této složité problematiky, což vede k dílčím zjištěním. Ověření celkového porozumění je nemyslitelné.

Další výzkumy zaměřující se na dílčí části genetiky mohou postupně dohromady přispět k porozumění tomu, co je při studiu genetiky tak náročné a těžko pochopitelné. Znalost tohoto pak může vést ke hledání lepších cest při výuce genetiky. Také učitelé mohou čerpat z výzkumných studií, které hledají miskoncepce žáků a studentů. Pokud učitelé budou znát miskoncepce, které se nejčastji vyskytují u žáků a studentů, mohou pak tomuto přizpůsobit svou výuku (a přípravu na výuku). Což může potažmo vést i k vyšší efektivitě výuky.

Literatura

- Abraham, J. K., Perez, K. E., & Price, R. M. (2014). The Dominance Concept Inventory: A Tool for Assessing Undergraduate Student Alternative Conceptions about Dominance in Mendelian and Population Genetics. *CBE- Life Sciences Education*, 13(2), 349–358.
- Bahar, M. (2003). Misconceptions in Biology Education and Conceptual Change Strategies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(1), 55–64.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. & Hansell, M. H. (1999). Revisiting learning difficulties in biology. *Journal of Biological Education*, 33(2), 84–86.
- Cimer, A. (2012). What makes biology learning difficult and effective: Students' views. *Educational Research and Reviews*, 7(3), 61–71.
- Driver, R., Guesnes, E. & Tiberghien, A. (eds.) (1985). *Childrens' Ideas in Science*, Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth P., & Wood-Robinson, V. (1994). *Making Sense of Secondary Science*, vol. 4, London: Routledge.
- Finley, F. N., Stewart, J. & Yaroch, W. L. (1982). Teachers' perceptions of important and difficult science content. *Science Education*, 66(4), 531–538.
- Galvan, J. (2006). Writing literature reviews: a guide for students of the behavioral science. In Mongan-Rallis, H. *Guidelines for writing a literature review*. Duluth: University of Minnesota. Dostupné z <http://www.duluth.umn.edu/~hrallis/guides/researching/litreview.html>
- Gardner H., G. (1991). *The Unschooled Mind*, New York: Basic.
- Karagöz, M. & Çakır, M. (2011). Problem Solving in Genetics: Conceptual and Procedural Difficulties. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1668–1674.
- Kibuka-Sebitosi E. (2007). Understanding genetics and inheritance in rural schools. *Journal of Biological Education*, 4(2), 56–61.
- Kim, D. R. (2010). High School Students' Understanding of Genetics Concepts and Their Difficulties in Learning Genetics. *Korean Journal of Teacher Education*, 26(5), 17–42.
- Klitzman, R. L. (2010). Misunderstandings Concerning Genetics Among Patients Confronting Genetic Disease. *Journal of Genetics Counseling*, 19(5), 430–446.
- Kubiátko, M. & Prokop, P. (2009). Pupils' Understanding of Mammals: an Investigation of the Cognitive Dimension of Misconceptions. *Orbis Scholae*, 3(2), 97–112.
- Lewis, J. & Kattmann, U. (2004). Traits, genes, particles and information: re-visiting students' understandings of genetics. *International Journal of Science Education*, 26(2), 195–206.
- Lewis, J., Leach, J. & Wood-Robinson, C. (2000). All in the genes? — young people's understanding of the nature of genes. *Journal of Biological Education*, 34(2), 74–79.

- Marbach-Ad, G. & Stavy, R. (2000). Student's cellular and molecular explanations of genetic phenomena, *Journal of Biological Education*, 34(4), 200–205.
- Marmaroti, P. & Galanopoulou, D. (2006). Pupils' Understanding of Photosynthesis: A questionnaire for the simultaneous assessment of all aspects. *International Journal of Science Education*, 28(4), 383–403.
- Mills-Shaw, K. R., Van Horne, K., Zhang, H. & Boughman, J. (2008). Essay Contest Reveals Misconceptions of High School Students in Genetics Content. *Genetics*, 178(3), 1157–1168.
- Mongan-Rallis, H. (2006). Guidelines for writing a literature review. Duluth: University of Minnesota. Dostupné z <http://www.duluth.umn.edu/~hrallis/guides/researching/litreview.html>
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Saka, A., Cerrah, L., Akdeniz, R. & Ayas, A. (2006). A Cross-Age Study of the Understanding of Three Genetic Concepts: How Do They Image the Gene, DNA and Chromosome? *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 192–202.
- Schneider, I. & Ohadi, M. M. (1998). Unraveling students' misconceptions about the Earth's shape and gravity. *Science Education*, 82(2), 265–284.
- Smith, L. A. & Williams, J. M. (2007). "It's the X and Y Thing": Cross-sectional and Longitudinal Changes in Children's Understanding of Genes. *Research in Science Education*, 37(4), 407–422.
- Smith, M. Ch., Wood, W. B. & Knight, J. K. (2008). The Genetics Concept Assessment: A New Concept Inventory for Gauging Student Understanding of Genetics. *Life Sciences Education*, 7, 422–430.
- Smith, M. K. & Knight, J. K. (2012). Using the Genetics Concept Assessment to Document Persistent Conceptual Difficulties in Undergraduate Genetics Courses. *Genetic*, 191(1), 21–32.
- Šedřová, K. (2010). Jaký je současný stav českých pedagogických časopisů? *Pedagogika.sk*, 1(3), 239–243.
- Wandersee, J. H., Mintzes, J. J. & Novak, J. D. (1994). Research on alternative conceptions in science. In: *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*, ed. DL Gabel, New York: MacMillan, 177–210.

Kontakt:

Mgr. Jana Vlčková
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 7, 603 00 Brno
E-mail: 252511@mail.muni.cz

Příloha č. 1:

Shrnující tabulka

Autor/autoři	Rok vydání	Země	Stupeň vzdělávání	Počet respondentů	Výzkumný nástroj	Specifikum výzkumu
Mills-Shaw, Horne, Zhang a Boughman	2013	USA	Střední škola	2443 žáků	2443 esejí, 500 hloubkově čteno	kategorie miskonceptů v genetice
Saka, Cerrah, Akdeniz, Ayas,	2006	Turecko	Střední škola, vysoká škola (ve věkových skupinách 14–15, 16–17, 18–19)	175 žáků a studentů z různých ročníků a budoucí učitelé biologie a přírodních věd	dotazník	porozumění základním genetickým pojmům a jejich propojení
Smith, Wood a Knight	2008	USA	Vysoká škola	přibližně 600 studentů test, rozhovor s 33 studenty	test s otázkami s výběrem odpovědí (pre a post test), rozhovor	vytvoření výzkumného nástroje na zjišťování pochopení základních genetických pojmů
Karagöz a Çakir	2011	Turecko	Vysoká škola	70 budoucích učitelů, rozhovor s 6 respondenty	případová studie, test, polostrukturovaný rozhovor	problémové učení v genetice
Smith a Knight	2012	USA	Vysoká škola	751 studentů	test s otázkami s výběrem odpovědí (pre a post test)	identifikace problematických pojmů v genetice
Ester Kibuka-Sebitosi	2007	Severní Afrika	Střední škola	15 učitelů, 100 jejich žáků	Dotazník s otevřenými otázkami, případové studie z genetiky, konceptuální mapy, rozhovor a skupinové diskuze	Zjistit představy a názory na mendelovskou dědičnost a genetické pojmy (chromosom, DNA, gen), Jakým mýtům a miskonceptům o mendelovské dědičnosti jsou žáci vystaveni? Jaké jsou zdroje studentských představ studentů?
Robert L. Klitzman	2010	USA	Pacienti	64 lidí trpících genetickým onemocněním	Interview podle zakotvené teorie	Zjistit možné nepochopení týkající se genetiky u pacientů a zjistit proč mohou přetrvávat.
Kim, dong ryeul	2010	Korea	Střední škola	152 žáků (chlapců)	Dotazník s otevřenými otázkami, polostrukturovaný rozhovor	Porozumění studentů středních škol základním genetickým pojmům? Jaké

Autor/autoři	Rok vydání	Země	Stupeň vzdělávání	Počet respondentů	Výzkumný nástroj	Specifikum výzkumu
Lesley A. Smith, Joanne M. Williams	2007	Velká Británie	4 věkové kohorty (4–5 let, 7–8 let, 10–11 let, 14–15 let)	Longitudinální studie, 182 respondentů na začátku, 164 na konci	Dotazník s 15 uzavřenými otázkami, polostrukturovaný rozhovor	Porozumění základním genetickým pojmům
Lewis, Leach, Robinson	2000	Velká Británie	14–16 let	482 studentů	Dotazník, rozhovor	Chápání a porozumění pojmu gen
Marbach-Ad, Stavy	2000	Izrael	Střední škola, vysoká škola	264 žáků, 41 studentů a 26 budoucích učitelů biologie	Dotazník, rozhovor	Porozumění základním genetickým pojmům
Lewis, Kattmann	2004	Německo, Velká Británie	Střední škola	10 žáků na rozhovor, 482 žáků na dotazník	Na problém zaměřený rozhovor, dotazník, rozhovory v malých skupinách	Porozumění základním genetickým pojmům

Tento text byl zpracován v rámci projektu MUNI/A/0985/2015 Školní vzdělávání: Výzkum učebních podmínek, výukových metod, didaktických prostředků a kurikula

Zprávy a recenze

Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání

Veronika Švecová

ŘEŘICHOVÁ, V. a kol. *Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. 187 stran. ISBN 978-80-244-5061-2.

Tématu čtenářské gramotnosti, jako jednomu z důležitých předpokladů k úspěšnému životu jedince v naší společnosti, se v současné době věnuje zvýšená pozornost. Tento zájem vychází především z přetrvávajících neuspokojivých výsledků českých žáků v mezinárodních průzkumech úrovně čtenářské gramotnosti PISA.

K rozšíření odborných poznatků týkajících se rozvoje čtenářské gramotnosti přispívají také autoři z Katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v předkládané monografii s názvem *Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání*. Kolektiv autorů v čele s Vlastou Řeřichovou, která se ve své výzkumné činnosti mimo jiné dlouhodobě zabývá problematikou právě dětského čtenářství, se zde zaměřil především na čtenářské strategie, jež „shrnují a označují čtenářské postupy, které pomáhají porozumění textu a zvyšují úroveň čtenářské kompetence“ (Řeřichová a kol., 2016, s. 5).

Publikace je rozdělena do celkem šesti kapitol. V prvních pěti teoreticky orientovaných kapitolách pojednávají jednotliví autoři o čtenářských strategiích v širších souvislostech, čímž čtenářům umožňují uvažovat o tématu z různých (nových) úhlů. Zároveň tento teoretický náhled usnadňuje orientaci ve stěžejní šesté kapitole představující výzkum zaměřený na zjištění úrovně čtenářských strategií patnáctiletých žáků,

jejichž povinná školní docházka končí, a kteří směřují k dalšímu studiu, nebo se chystají uplatnit v zaměstnání.

Teoretickou část zahajuje Lukáš Hejsek kapitolou *Čtenářská gramotnost a čtenářské strategie v anglicky psané odborné literatuře*. Autor z nepřeborného množství zdrojů věnujících se rozvoji čtenářské gramotnosti a čtenářským strategiím u žáků všech stupňů a typů škol vytváří výčet těch anglicky psaných prací, které se vyznačují vysokou úrovní a originálním zpracováním problematiky a jejichž poznatky mohou být aplikovatelné i v českém kontextu.

Z jiného pohledu je na téma pohlíženo v následující kapitole *Komunikační výchova a integrace poznatků jako prostředky podpory čtenářské gramotnosti*. Milan Polák teoreticky vymezuje základní pojmy, poté ukazuje, jakým způsobem jsou reflektovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Na tomto základě následně provádí analýzu vybrané učebnice českého jazyka pro 9. ročník základní školy.

Ve třetí kapitole Jana Sladová referuje o zajímavých možnostech využití postupů čtenářských strategií i při rozvíjení jiných gramotností. Ukazuje, že cíle v tomto směru zásadního oboru Český jazyk a literatura mohou být naplňovány i v doplňujících vzdělávacích oborech Filmová/Audiovizuální výchova a Etická výchova.

Nanejvýš aktuální úhel pohledu přinášejí také Kamil Kopecký a Hana Marešová. Autoři přesunuli svoji pozornost z reálného prostředí do specifického prostředí internetu a hovoří o tzv. digitální gramotnosti. Zajímá je například, zda stále se zvyšující konzumace digitálního obsahu nemá negativní dopad na rozvoj čtenářských kompetencí dětí, zda by měl dětský čtenář upřednostňovat spíše četbu z klasických knih před četbou z jiných moderních komunikačních zařízení atd. Odpovědi na tyto otázky nalézají především v zahraničních výzkumech. Autorská dvojice upozorňuje, že děti v dnešní době digitální obsah často také samy vytvářejí. V této souvislosti se zmiňují například o současných fenoménech blogingu či youtubingu.

Teoretickou část uzavírá Dana Cibáková, která se zaměřuje na rozvoj čtenářských strategií u dětí mladšího školního věku.

V šesté kapitole pak již Vlasta Řeřichová spolu s Danou Vicherkovou představují a hodnotí výsledky uskutečněného výzkumného šetření. Výzkum byl realizován pomocí dotazníků a zaměřil se na žáky v Moravskoslezském kraji, jelikož právě tento kraj dosahuje v testování čtenářské gramotnosti nejhorších výsledků. Design celého výzkumu je v kapitole podrobně a přehledně popsán. Výsledky jsou prezentovány prostřednictvím grafů, tabulek a komentářů. Poskytují odpovědi např. na otázky týkající se faktorů ovlivňujících úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků, frekvence využívání různých druhů dovedností při práci s informacemi, užívání různých čtenářských strategií, důvodů žáků k četbě atd. V závěru publikace autorky shrnují nejzajímavější zjištění vzešlá z dotazníkového šetření, upozorňují na někdy až alarmující výsledky a vyvozují některá doporučení pro pedagogickou praxi.

Díky výrazné provázanosti jednotlivých kapitol a četným odkazům na české i zahraniční zdroje informací kniha působí uceleným dojmem, a usnadňuje čtenáři propojení dílčích teoretických poznatků s výsledky realizovaného výzkumu, a otevírá prostor pro další odbornou i laickou diskuzi. Monografie je určena všem, kteří se zabývají rozvojem čtenářské gramotnosti a čtenářskými strategiemi, tedy odborné veřejnosti, ale také učitelům či studentům učitelských oborů a ostatním, kterým není lhostejná snižující se úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků.

Kontakt:

Mgr. Veronika Švecová
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
E-mail: svecova.ver@email.cz

Netradiční pohledy na kvalitu života osob se specifickými potřebami

Lucie Hrbáčová

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Netradiční pohledy na kvalitu života osob se speciálními potřebami*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4869-5.

V roce 2015 vyšla kniha **Netradiční pohledy na kvalitu života osob se specifickými potřebami**, kterou sestavil kolektiv odborníků z řad speciálních pedagogů Univerzity Palackého v Olomouci pod vedením prof. PaedDr. Libuše Ludíkové, CSc. Jedná se v pořadí již o třetí titul, který nabízí čtenářům náhled na kvalitu života osob se specifickými potřebami z doposud vůbec nebo jen okrajově sledovaných hledisek.

Po prostudování knihy je možné konstatovat, že stanovené cíle spočívající v seznámení čtenáře s různorodostí pohledů na kvalitu života vybraných skupin osob byly splněny. Jak sama autorka uvádí, měla by tato publikace otevřít i další témata a oblasti, které je nutné řešit, a jejichž řešení by mohla vést ke zlepšení života osob se speciálními potřebami.

Publikace se skládá z osmi kapitol, věnujících se různým oblastem života, které ovlivňují jeho kvalitu. Kapitola vždy obsahuje uvedení do problematiky, teoretické vymezení pojmů a následně výzkum, který byl na dané téma proveden. Každá kapitola také obsahuje stručné shrnutí a abecední seznam použité literatury.

První kapitola se věnuje disability paradoxu, historií pojmu a celému konceptu kvality života v širších i užších souvislostech. Pro ilustraci zde nalezneme i případovou studii s rodinnou i osobní anamnézou, popisem edukačního procesu a socializace.

O terapeutických metodách a postupech jako součásti edukace žáků s těžkým kombinovaným postižením se můžeme dočíst ve druhé kapitole. Zde se autorka zmiňuje nejen o léčebné rehabilitaci, ale také o expresivních terapiích, zooterapiích a psychomotorických terapiích, které lze využít nejen v rámci intervence, ale také jako metodu aplikovanou v edukačním procesu. Výzkum v této kapitole se věnuje relevanci metod a postupů z oblasti rehabilitace osob s kombinovaným postižením.

Komunikace žáků s těžkým tělesným postižením je tématem třetí kapitoly. Zde jsou prezentována teoretická východiska, možnosti stimulace řeči a komunikační kompetence. Výzkumným vzorkem byli učitelé, kteří se věnují edukaci těchto žáků v Jedličkově ústavu. Samotný výzkum se zabýval formou komunikace mezi žákem a učitelem, konkrétněji se pak zaměřoval na vybrané formy alternativní a augmentativní komunikace a jejich frekvenci používání.

Čtvrtá kapitola se věnuje sexuálnímu doprovázení u osob se zdravotním postižením a pohledu na tuto službu jako na kteroukoliv jinou sociální službu. Tuto kapitolu spatřuji jako velice přínosnou, neboť o tomto tématu se vedou debaty již dlouho a názory společnosti na sexualitu osob se zdravotním postižením se diametrálně liší. Téma je o to zajímavější, neboť v říjnu roku 2015 bylo vyškoleno prvních pět sexuálních asistentek. Toto školení certifikovala organizace Rozkoš bez rizika, tudíž se téma sexuální asistence začalo probírat i v laické veřejnosti. V kapitole se můžeme dočíst nejen o terminologii, ale také například o základních aktivitách spojených se sexuální asistencí, čímž kapitola může odpovědět čtenářům na mnohdy nevyřčené otázky, případně rozptýlit jejich mylné představy. Výzkum v této kapitole se zabýval osobním postojem k této službě. Výzkumný vzorek se skládal z 15ti osob s postižením, přičemž téměř všechny se shodují na výroku, že člověk s postižením má právo na plnohodnotný intimní život. Většina respondentů rovněž souhlasila se sexuální asistencí jako oficiální podpůrnou službou.

Výtvarná tvorba jako činitel ovlivňující kvalitu života osob s postižením zraku je název páté kapitoly. Jedná se o kapitolu, která se věnuje specifickým výtvarné tvorby u osob se zrakovým postižením a zdůrazňuje význam haptiky jako důležitého kompenzačního činitele. Výzkum prezentovaný v této kapitole se zaměřuje na informovanost veřejnosti o významu výtvarné tvorby u dospělých osob se zrakovým postižením. Výzkum je doplněn přehlednými tabulkami, které ilustrují výsledky šetření.

Kapitola šestá se věnuje rozvoji sociálních kompetencí v koncepci celoživotního učení dospělých osob se zrakovým postižením. Kapitola se blíže zabývá celoživotním

učením a sociálními kompetencemi. Následuje vymezení těchto pojmů a soupis organizací, které poskytují služby osobám se zrakovým postižením. Výzkumné šetření se zabývalo postojem osob s těžkým zrakovým postižením k sociálnímu učení za účelem získání sociálních kompetencí. Výsledky byly pro ilustraci doplněny grafy.

Obtížím při hledání zaměstnání u osob se zrakovým postižením získaným v dospělém věku se blíže věnuje sedmá kapitola. Pro účely výzkumného šetření bylo užito kvalitativního výzkumu. Sběr dat probíhal metodou polostrukturovaného rozhovoru a studiem dokumentace. Hlavními body výzkumu byly subjektivní pohledy osob se zrakovým postižením na problematiku zaměstnanosti a poradenství.

Poslední kapitola pojednává o kvalitě života v kontextu pracovního uplatnění u osob se sluchovým postižením. Zde se můžeme dočíst například o příčinách nízké míry zaměstnanosti osob s postižením sluchu z pohledu sociálního výzkumu i z pohledu autora. Nechybí ani výzkumné šetření, které se zabývá analýzou a popisem faktorů, které ovlivňují pracovní uplatnění žáků a dospělých osob se sluchovým postižením.

Za jediné negativum knihy považují chybějící jména autorů u jednotlivých kapitol pro případnou další citaci či konkrétní oslovení autora pro následný výzkum. Tato monografie je odborná, což jí ovšem neubírá na čtivosti. Je vhodná pro studenty speciální pedagogiky a příbuzných oborů i pro širokou odbornou veřejnost. Dovolím si tvrdit, že tato publikace může být přínosná i veřejnosti laické. Kolektiv autorů se zabývá velmi atraktivním tématem, které je doplněno o výsledky jednotlivých výzkumných šetření. Tyto výsledky mohou pomoci zejména studentům k lepšímu porozumění náročnějších pasáží.

Kontakt:

Mgr. Lucie Hrbáčová
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
E-mail: lucie.hrbacova01@upol.cz

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice

Ročník 2017, III. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

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

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