

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

AKTUÁLNÍ PROBLÉMY PEDAGOGIKY VE VÝZKUMECH STUDENTŮ DOKTORSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ XII

Odumírání lidskosti? Výchovné výzvy v současné škole

Recenzovaný sborník příspěvků
z mezinárodní vědecké konference
konané ve dnech
8.–9. listopadu 2016 v Olomouci

Pavla Vyhnálková
Jitka Plischke
(eds.)

Olomouc 2018

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

**AKTUÁLNÍ PROBLÉMY PEDAGOGIKY
VE VÝZKUMECH STUDENTŮ DOKTORSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ XII**

Odumírání lidskosti? Výchovné výzvy v současné škole

**Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference
konané ve dnech 8.–9. listopadu 2016 v Olomouci**

Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke (eds.)

Olomouc 2018

Seznam recenzentů:

Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.
doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.
Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.
Ing. Alena Opletalová, Ph.D.
Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.
PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
doc. PhDr. Libuše Podlahová, Dr.
doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.
PhDr. René Szotkowski, Ph.D.
Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

Za obsahovou a jazykovou správnost jednotlivých příspěvků odpovídají jejich autoři.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Editoři © Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke, 2018

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2018

1. vydání

Olomouc 2018

ISBN 978-80-244-5277-7 (CD)

ISBN 978-80-244-5278-4 (online)

Obsah

Předmluva	7
Hodnocení hrubé motoriky u dětí předškolního věku	8
<i>Vlado Balaban, Ludmila Mikláňková</i>	
Akademický self-koncept ako moderátor vzťahu medzi interpersonálnymi vzťahmi adolescenta a jeho subjektívnou pohodou	17
<i>Miroslava Balážová</i>	
Historický exkurz do dějin výchovy ke zdraví	25
<i>Michaela Bartošová</i>	
Možnosti využití sociálních sítí v domácí přípravě žáků a učitelů 2. stupně základní školy a střední školy	34
<i>Vendula Budínová</i>	
Specifika výchovy dětí ve veganské rodině	42
<i>Hana Češková</i>	
Status of the Teaching Profession in Finland and the Czech Republic	49
<i>Hana Čihánková</i>	
Virtuální výuka ve světle odpovědí studentů	57
<i>Miroslava Dluhošová, Hana Marešová</i>	
The Idea of Taking Physical Literacy as the Goal of Physical Education in Chinese Kindergarten	66
<i>Liqiong Duan, Miluše Rašková, Dominika Provázková Stolinská</i>	
Reflexe studentů na míru rozvíjení odborných kompetencí ve vybraných předmětech pregraduální přípravy budoucích učitelů AJ	76
<i>Ondřej Duda, Josef Nevařil, Václav Řeřicha</i>	
Role of Humor in the English Language Teaching	84
<i>Jan Gregar</i>	
Etická dimenze vzdělávání ruských žáků na českých základních školách	92
<i>Tereza Janečková</i>	
Smysl v životě u budoucích pedagogů	99
<i>Miroslava Jirásková, Alena Petrová</i>	
Vliv psychosociálního klimatu třídy na projevy hyperkinetické poruchy	107
<i>Barbora Kamasová</i>	

Candle on the Hill: realizace Königovy ideje Camphillu v českých porevolučních podmínkách	115
<i>Šárka Klímová</i>	
Hodnota formálního vzdělání u dospělých	123
<i>Iva Koribská</i>	
Deti súčasnosti	132
<i>Ingrida Krnáčová</i>	
Tablet a jeho možnosti ve vzdělávání	139
<i>Jiří Kropáč</i>	
Teachers' and Students' Attitudes of Using QQ in EFL Teaching and Learning in China's High Schools	146
<i>Yang Lei, Qianjun Tang, Jia Liu, Bo Zhou</i>	
Professional Well-Being of Teachers in the Rural Areas of China and the Contributing Factors: A Meta-Analysis of Relevant Empirical Researches from 2006 to 2016	155
<i>Mengjiao Liang, Pavel Neumeister, Zhengwei Wan</i>	
Systém profesního rozvoje pedagogických pracovníků na Slovensku	163
<i>Roman Liška</i>	
Constructivist Instruction and Impossible Mission of Chinese Education	172
<i>Jia Liu, Bo Zhou, Qianjun Tang, Yang Lei</i>	
Možnosti zjišťování environmentální senzitivity u dětí předškolního a mladšího školního věku	181
<i>Lenka Minaříková</i>	
Vzdělávací strategie vysokoškolských studentů učitelských oborů v online kurzech zaměřených na informatické předměty	190
<i>Michal Mrázek</i>	
Poznatky o vědeckém myšlení žáků a možnostech jeho rozvoje	197
<i>Alena Nováková</i>	
Vzájemné učení jako efektivní strategie ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy	205
<i>Marcela Otavová</i>	
Motivácia učiteľov k profesnému rozvoju a kariérnemu rastu na Slovensku	215
<i>Jaroslav Pěnička</i>	
Proměny školních řádů v českých zemích mezi lety 1850 – 2015	223
<i>Michal Rigel</i>	

Primary School Education Plays an Important Role in the Development of Minority Pupils	230
<i>Sanglangwengmu, Jitka Plischke, Štefan Chudý, Jia Yao</i>	
Možnosti osobnostního rozvoje studentů techniky dramatickou výchovou	240
<i>Monika Schmidtová</i>	
Vliv kázeňských opatření na chování žáků ve městě a na vesnici	249
<i>Barbora Sittová</i>	
Učenie dejepisu ako nástroj šírenia humanity	257
<i>František Strapek</i>	
Hodnota vzdělání u zahraničních studentů na LF UP v Olomouci	264
<i>Markéta Šemberová</i>	
Terapie dobrodružstvím jako prostředek rozvoje sounáležitosti	272
<i>Veronika Štenclová</i>	
Principy pedagogiky M. Montessori v předškolním vzdělávání v kontextu výzkumu – tvorba výzkumného nástroje	280
<i>Renata Švaňhalová</i>	
Teaching Students with Knowledge or Methods?	287
<i>Qianjun Tang, Yang Lei, Jia Liu, Bo Zhou</i>	
Využití hloubkových rozhovorů ve výzkumu na příkladu projektů společenskovědního vzdělávání	294
<i>Vanda Vaníčková</i>	
Sociálne reprezentácie súvisiace s pojmom inkluzívna škola a ich dopad na školskú prax	301
<i>Terézia Vaníková</i>	
Sociální připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu faktorů podílejících se na tomto procesu	309
<i>Kateřina Vaňková</i>	
Ageismus – projev odumírání lidskosti i téma pro edukaci	316
<i>Hana Vavříková</i>	
Princíp triangulácie v metodologickej príprave pedagogického výskumu	324
<i>Jana Venzelová</i>	
The Standard of Excellent School Culture and Revelations for Reculturing	332
<i>Zhengwei Wan, Miluše Rašková, Dominika Provázková Stolinská, Mengjiao Liang</i>	

Research on Manchu Art Inheritance and Development in Manchu Primary School from View of Multi-Culture	340
<i>Jia Yao, Štefan Chudý, Jitka Plischke, Sanglangwengmu</i>	
Images of China in History Textbooks of the United Kingdom from the 1990s to the Present Day	347
<i>Lijuan Zhang, Štefan Chudý</i>	
Rodina pohledem dětí se sluchovým postižením	357
<i>Jana Zvěďelíková, Adéla Hanáková</i>	

Předmluva

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

těší nás, že Vám můžeme předložit sborník z mezinárodní vědecké konference „Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů“, která se za půl druhého desetiletí své existence na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci stala tradičním a etablovaným odborným setkáním mladých vědců.

Dvanáctý ročník konference nesl podtitul „Odumírání lidskosti? Výzvné výzvy v současné škole“ a uskutečnil se ve dnech 8. – 9. listopadu 2016. Téma konference bylo inspirací pro úvahy nad výzvami současné „teoretické“ pedagogiky a edukační praxe. Konference byla – stejně jako každý rok – otevřená všem studentům doktorských programů, kteří se ve svých disertačních pracích pohybují v oblasti věd o výchově, ať už se jedná o pedeutologii, teorii výchovy, didaktiku, diagnostiku či speciální pedagogiku. Zaměření příspěvků ve sborníku, který právě otevíráte, je tedy velmi široké, možná až překvapí svou pestrostí a rozmanitostí. Ta je umocněna mimo jiné i příspěvky zahraničních studentů.

Nevděčným úkolem předmluv ke sborníkům obvykle bývá nalezení společné myšlenky, která prolíná publikovanými příspěvky. Vzhledem k šíři témat, která jsou ve čtyřiačtyřiceti textech tohoto sborníku řešena, se tento úkol jeví jako zvláště obtížný. Jedním z motivů, které se však při editaci sborníku opakovaně vracely na mysl, je náročnost učitelského povolání v současné době. Byť zprostředkovaně, dotýká se většina příspěvků komplikovaných otázek, které dnes ve společnosti (školství samozřejmě nevyjímaje) silně rezonují – multikulturalita, moderní technologie, životní prostředí, zdraví, inkluze, rodina, autorita a kázeň ve spojitosti s osobností učitele a edukační realitou. Ve všech těchto oblastech se vede „boj“ o zachování lidskosti a ve všech těchto oblastech se znovu obracíme k učiteli jako k někomu, kdo by měl znát odpovědi, kdo by měl umět reagovat a vědět si rady. Je to však v jeho silách? Není nakonec právě učitel ohrožen odumíráním lidskosti, jestliže se na jeho bedra naloží příliš?

Vzhledem ke zvolené formě prezentací (postery) poskytla konference svým účastníkům dostatek času a prostoru pro vzájemné obohacování. Diskuse byly vedeny v rovině formální i neformální a přinesly mnoho nových myšlenek, zajímavých postřehů a podnětů. Věříme, že si je účastníci odnesli jako inspiraci pro svou další vědeckou práci.

editoři sborníku

Hodnocení hrubé motoriky u dětí předškolního věku

Assessment of Gross Motor Skills amongst Preschool Children

Vlado Balaban, Ludmila Mikláňková

Abstrakt

Pilotní studie se zabývá testováním, hodnocením a následným ověřováním možnosti využití testu hrubě motorického vývoje Test of Gross Motor Development-2 (Ulrich, 2000) u českých dětí předškolního věku. Hodnocení hrubé motoriky je široce používaný způsob stanovení míry a úrovně růstu a rozvoje v raném dětství. Cílem příspěvku bylo předložit teoretická východiska k řešení problematiky významu motoriky dítěte. Výzkumný vzorek tvořilo 52 5letých dětí. Jako výzkumná metoda byl zvolen TGMD-2, který hodnotí úroveň hrubé motoriky pomocí dvou subtestů: lokomočních a manipulačních dovedností.

Klíčová slova: mateřská škola, motorický vývoj, motorické testování.

Abstract

Pilot study is focusing on testing, assessment and subsequent verification of possible using test of gross motor development TGMD-2 (Ulrich, 2000) amongst Czech preschool children. Assessment of gross motor skills is a widely used method of determining the scale and level of growth and development in early childhood. The aim of this paper was to present a theoretical basis for solving issues of the importance of motor skills. The research sample consisted of 52 5-years old children. As a research method was chosen TGMD-2, which assess the level of gross motor skills with two subtests of: locomotors and object control skills.

Key words: kindergarten, motor development, motor testing.

Úvod

Období předškolního věku představuje velmi důležitou periodu v motorickém vývoji člověka. Charakteristikou tohoto období je kontinuální fyzický, motorický, kognitivní a emoční vývoj (Gallahue & Donnelly, 2003). Motorický vývoj je obecně chápán jako sekvenční, kontinuální proces úzce propojený s věkem, přičemž dochází ke změnám v pohybovém chování (Haywood & Getchell, 2001). Tyto změny v pohybovém chování jsou nejčastěji kvalifikovány jako stupeň vývoje motoriky. Úroveň motoriky hraje významnou roli

při posuzování školní připravenosti, je indikátorem včasné identifikace kognitivních, motorických či sociálních obtíží u dětí předškolního a mladšího školního věku (Ulrich, 2000). Pro děti předškolního a mladšího školního věku je rozvoj hrubé motoriky významným indikátorem pro osvojování komplexnějších pohybových dovedností po následujícím dokončení tělesného růstu (Williams, 1983). Základními složkami hrubé motoriky jsou lokomoční a manipulační pohybové dovednosti (Rintala & Loovis, 2013), do kterých se začleňuje chození, běhání, skákání, šplhání, házení a chytání (Williams, 1983). Podle aktuálních výzkumů patří motorika dítěte k důležitým prediktorům školní úspěšnosti (Stevens, To, Stevenson, & Lochbaum, 2008). Důležitost ovládnutí dostatečné úrovně pohybových dovedností už byla zmíněna ve výzkumech, kde se tvrdí, že existuje korelace mezi kognitivním vývojem a hrubou motorikou. Výsledky ukazují, že dostatečný vývoj pohybových dovedností usnadňuje kognitivní působení (Bushnell & Boudreau, 1993; Murray et al., 2006; Piek, Dawson, Smith, & Gasson, 2008) a pozitivně ovlivňuje ovládnutí jazykových a matematických dovedností (Son & Meisels, 2006; Viholainen, Ahonen, Lyytinen, Cantell, Tolvanen, & Lyytinen, 2006). Vztah mezi pohybovými a kognitivními dovednostmi spočívá v podobném věkovém období pro jejich urychlený rozvoj, který probíhá od pátého do desátého roku života dítěte (Anderson, Anderson, Northam, Jacobs, & Catroppa, 2001). Intervenční programy zaměřené na rozvoj jednoho ze dvou komponentů (pohybové či kognitivní dovednosti) vedou k následnému zlepšení v obou komponentech, obzvláště u dětí předškolního a mladšího školního věku (Westendorp, Houwen, Hartman, Mombarg, Smith, & Visscher, 2014). Testování hrubé motoriky bylo provedeno u intaktních dětí (Kim, Kim, Valentini, & Clark, 2014), u dětí s různým typem postižení (Houwen, Hartman, Jonker, & Visscher, 2010; Zawi, Lian, & Abdullan, 2014) a různých věkových kategorií: u dětí předškolního (Hardy, King, Farell, Macniven, & Howlett, 2010; Robinson & Goodway, 2009; Salaj, Krmpotic, & Stamenkovic, 2016) a mladšího školního věku (Houwen, Hartman, & Visscher 2009; Morgan, Okely, Cliff, Jones, & Baur, 2008). U populace českých dětí předškolního věku bylo provedeno testování hrubé motoriky pomocí Nového testu (Šlachťová, 2011). Cílem této pilotní studie bylo testování a následně hodnocení úrovně hrubé motoriky u dětí předškolního věku pomocí testu hrubě-motorického vývoje – Test of Gross Motor Development-2 (TGMD-2) (Ulrich, 2000). Dílčím cílem bylo ověřování možnosti používání testu TGMD-2.

1 Metodika

Pilotní studie se zúčastnilo 52 5letých dětí (34 dívek a 18 chlapců), navštěvujících tři mateřské školy z Prostějova. Základní charakteristiky souboru znázorňuje tabulka 1.

Tab. 1.

Základní údaje výzkumného souboru ($n = 52$)

	Chlapci ($n = 18$)	Dívky ($n = 34$)	Celkem ($n = 52$)
Kalendářní věk (roky)	5 (SD ± 0.45)	5 (SD ± 0.69)	5 (SD ± 0.63)
Tělesná výška (cm)	113 (SD ± 2.58)	114.23 (SD ± 3.63)	113.80 (SD ± 3.36)
Tělesná hmotnost (kg)	23.11 (SD ± 2.02)	20.10 (SD ± 3.50)	21.14 (SD ± 3.38)
BMI (kg/m ²)	18.17 (SD ± 2.30)	15.44 SD (± 2.77)	16.39 (SD ± 2.91)

Poznámka: n – počet dětí, BMI – Index tělesné hmotnosti, SD – směrodatná odchylka.

Testování hrubé motoriky bylo provedeno testem hrubě-motorického vývoje TGMD-2. TGMD-2 je revidovaná verze původního TGMD publikovaného v roce 1985 (Ulrich, 1985 in Ulrich, 2000), který byl vytvořen pro testování hrubé motoriky u dětí od 3 do 10 let. Test je koncipován na základě dvou subtestů: (i) lokomočních (běh, cval vpřed, skoky na jedné noze, přeskočení, skok snožmo, cval stranou) i (ii) manipulačních hrubých pohybových dovedností (odpal míče, dribling, chycení míče, kop do míče, hod míčem a kutálení míče). Každá zmíněná dovednost dále zahrnuje 3–6 kritérií pro hodnocení. Body jsou dávány za splnění (1 bod) či nesplnění (0 bodů) konkrétního kritéria. Po sečtení bodů z obou subtestů vznikne tzv. hrubé skóre. Skóre je převedeno na základě kalendářního věku a pohlaví na percentily a poté na standardní skóre. Součtem standardního skóre obou subtestů se vypočítá koeficient motorického rozvoje (Gross Motor Quotient – GMQ). Koeficient motorického rozvoje obsahuje nejvyšší reliabilitu pro hodnocení výsledků subtestů. Úroveň GMQ indikuje úroveň hrubé motoriky. Vysoké skóre GMQ ukazuje na dostatečnou úroveň rozvoje lokomočních a manipulačních pohybových dovedností, zatímco nízké skóre GMQ označuje jedince s nízkou úrovní lokomočních a manipulačních pohybových dovedností (Ulrich, 2000).

Test TGMD-2 byl standardizován na vzorku 1208 dětí v deseti amerických státech. Byla zastoupena populace dětí s následujícími charakteristikami: (i) věk, (ii) pohlaví, (iii) region, (iv) rasa, (v) vzdělání rodičů, (vi) míra postižení i (vii) urbánní versus rurální aspekt místa bydliště (Ulrich, 2000).

Ulrich (2000) dále uvádí ověřování obsahové validity, kde tři nezávislí experti prokázali, že jsou hrubé pohybové dovednosti, které obsahuje test TGMD-2 reprezentativní a přizpůsobeny této věkové kategorii ($r = 0.92$ až $r = 0.96$). Kriteriační validita: subtesty TGMD-2 potvrdily střední až vysokou korelaci ($r = 0.88$ až $r = 0.96$) výsledků se subtesty Basic Motor Generalisations z Comprehensive Scales of Students Abilities (CSSA). Konstruktová validita: pět konstruktů bylo testováno a u všech se prokázal konstruktivní charakter

($r = 0.92$ až $r = 0.98$) (Ulrich, 2000). Test-retest reliability: koeficient dosáhl hodnotu ve výši $r = 0.88$, čímž uvedl stabilitu TGMD-2 u měření oddělených časovým intervalem. U měření paralelních testů, koeficient reliability byl ve výši $r = 0,87$. Koeficient split-half reliability byl $r = 0.98$ (Ulrich, 2000).

Měření tělesné výšky a hmotnosti byla provedena pomocí přenosného Antropometru P-226 (Trystom, spol. s.r.o., Olomouc, Česká republika). Přesnost měření je 0.5 cm u tělesné výšky. Tělesná hmotnost byla zjišťována s přesností 0.1 kg prostřednictvím digitální lékařské váhy Tanita WB 110 (Quick Medical Corporation, Seattle, Washington, USA).

1.1 Statistická analýza

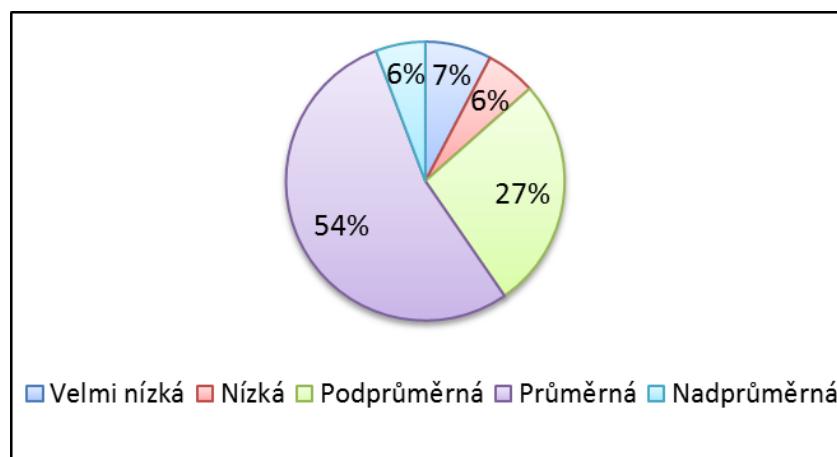
Data byla zpracovávána ve statistickém programu STATISTICA v. 12 (StatSoft, Praha, Česká republika). Kromě základních popisných charakteristik (procenta, průměr, SD) byl použit Studentův t-test pro testování rozdílů mezi pohlavími. Hodnota statistické významnosti byla stanovena na hladině $p = 0.05$.

2 Výsledky

Hodnoty GMQ ukazují na to, že z celkového souboru dětí ($n = 54$) dosáhlo nadprůměrné úrovně hrubé motoriky 6 % ($n = 3$), průměrné 54 % ($n = 28$), podprůměrné 27 % dětí ($n = 14$), nízké 6% ($n = 3$) a velmi nízké úrovně hrubé motoriky 7 % ($n = 4$) dětí z celkového souboru (Graf 1).

Graf 1.

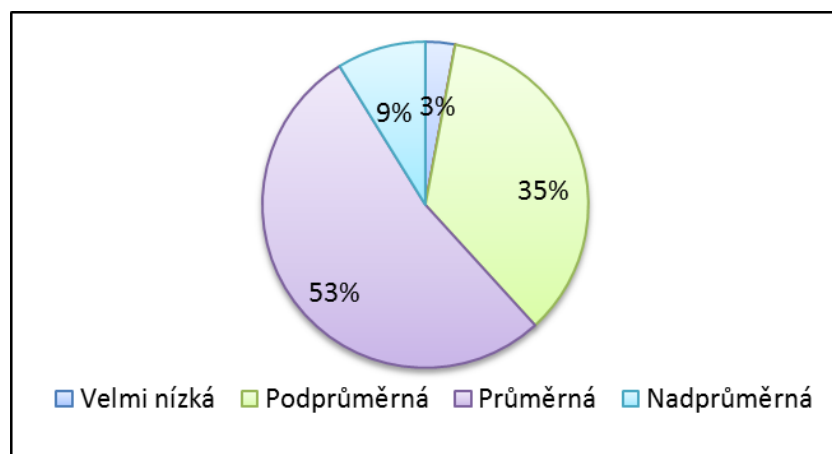
Úroveň hrubé motoriky dětí předškolního věku celkem ($n = 52$)



Graf 2 ukazuje na úroveň hrubé motoriky na základě hodnot GMQ u dívek. Výsledky ukazují, že 53 % dívek ($n = 18$) má průměrnou úroveň hrubé motoriky, zatímco velmi nízkou a podprůměrnou úroveň prokazuje 3 % ($n = 1$), resp. 35 % ($n = 12$) dívek. Nadprůměrné úrovně hrubé motoriky dosáhlo 9 % ($n = 3$) dívek.

Graf 2.

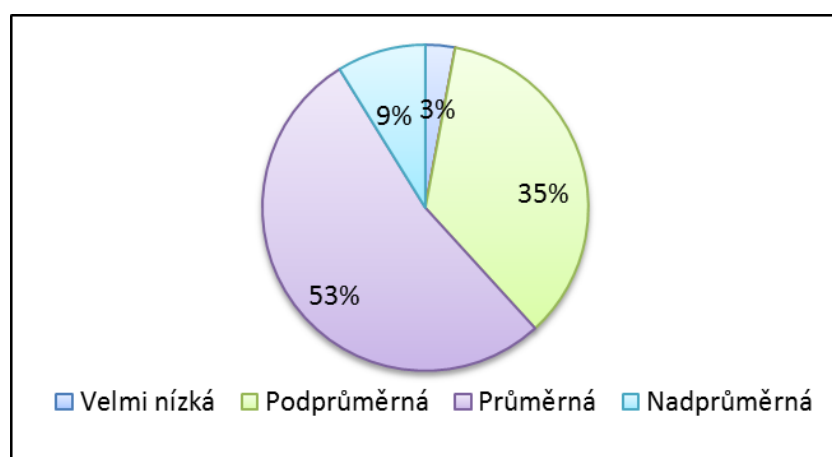
Úroveň hrubé motoriky u dívek předškolního věku ($n = 34$)



U výzkumného souboru chlapců ($n = 18$) (Graf 3) dosáhlo shodné procento chlapců 17 % ($n = 3$) velmi nízké a nízké úrovně hrubé motoriky. Podprůměrné úrovně dosáhlo 11 % ($n = 2$) a nejvyšší procento chlapců, 55 % ($n = 10$), dosáhlo průměrné úrovně hrubé motoriky.

Graf 3.

Úroveň hrubé motoriky u chlapců předškolního věku ($n = 18$)



Tabulka 2 ukazuje výsledky jednotlivých subtestů lokomočních a manipulačních pohybových dovedností včetně intersexuálního rozdílu. Chlapci dosáhli celkově vyšší počet bodů hrubého skóre sečtených ze subtestů lokomočních i manipulačních dovedností.

Naopak dívky dosáhly vyšší počet bodů v jednotlivých testech: běh, skok snožmo, odpal míče, kop do míče a kutálení míče, kde objevené rozdíly však nebyly statisticky významné. U jednotlivých lokomočních a manipulačních dovedností byl statisticky významný mezipohlavní rozdíl nalezen v testech skoků na jedné noze ($t = 3.12$, $p = 0.003$), driblingu ($t = 3.28$, $p = 0.001$) a chycení míče ($t = 2.86$, $p = 0.006$), kde dosáhli chlapci vyššího skóre (Tabulka 2).

Tab. 2.

Výsledky subtestů TGMD-2

Hrubé pohybové dovednosti (body)	Chlapci ($n = 18$)	Dívky ($n = 34$)	Celkem ($n = 52$)
Běh	7.38 (SD $\pm$ 2.81)	8.85 (SD $\pm$ 2.94)	8.34 (SD $\pm$ 2.95)
Cval vpřed	10.33 (SD $\pm$ 1.71)	10.29 (SD $\pm$ 3.91)	10.30 (SD $\pm$ 3.29)
Skoky na jedné noze	11.89 (SD $\pm$ 0.47)	9.17 (SD $\pm$ 3.65)	10.11 (SD $\pm$ 3.22)*
Přeskočení	2.44 (SD $\pm$ 0.85)	2.00 (SD $\pm$ 1.39)	2.15 (SD $\pm$ 1.24)
Skok snožmo	9.22 (SD $\pm$ 3.37)	9.70 (SD $\pm$ 2.36)	9.53 (SD $\pm$ 2.73)
Cval stranou	13.33 ($\pm$ 1.94)	11.05 (SD $\pm$ 4.88)	11.84 (SD $\pm$ 4.22)
Odpal míče	12.33 (SD $\pm$ 2.76)	13.82 (SD $\pm$ 2.43)	13.30 (SD $\pm$ 2.62)
Dribling	4.33 (SD $\pm$ 3.23)	2.23 (SD $\pm$ 1.37)	2.96 (SD $\pm$ 2.39)*
Chycení míče	12.00 (SD $\pm$ 0.00)	10.88 (SD $\pm$ 1.64)	11.26 (SD $\pm$ 1.42)*
Kop do míče	9.11 (SD $\pm$ 4.66)	9.55 (SD $\pm$ 5.56)	9.40 (SD $\pm$ 5.22)
Hod míčem	8.77 (SD $\pm$ 4.06)	8.61 (SD $\pm$ 4.48)	8.67 (SD $\pm$ 4.30)
Kutálení míče	10.22 (SD $\pm$ 2.46)	10.50 (SD $\pm$ 2.46)	10.40 (SD $\pm$ 2.44)
GMQ	111.38 (SD $\pm$ 13.38)	106.70 (SD $\pm$ 9.54)	108.32 (SD $\pm$ 11.12)

Poznámky: GMQ – Gross Motor Quotient (koeficient motorického rozvoje), SD – směrodatná odchylka,

* $p < 0.05$.

3 Diskuze

Výsledky této pilotní studie potvrzují celkově vyšší úroveň lokomočních a manipulačních dovedností u chlapců. Podobné výsledky prezentovali Yang, Lin a Tsai (2015). Hardy et al. (2010) ve své studii ukazují na vyšší úroveň lokomočních dovedností u dívek a manipulačních dovedností naopak u chlapců. Rozdíly lze vysvětlit tradičním vlivem rodičů na chlapce, kde jsou často upřednostněny spíše sportovní aktivity (Okely & Booth, 2004).

Výsledky z této studie ukázaly na celkově převažující průměrnou, resp. podprůměrnou úroveň hrubé motoriky. Další studie ukazují na trend zvyšování úrovně hrubé motoriky

s věkem (Pang & Fong, 2009; Ulrich, 2000), kde u intaktních dětí mladšího školního věku převažuje nadprůměrná úroveň hrubé motoriky (Pang & Fong, 2009).

Salaj et al. (2016) ve své studii ukazují, že se proces osvojování hrubých pohybových dovedností neděje sám od sebe, nýbrž je potřeba cíleně rozvíjet samotnou dovednost. Autoři zmiňují, že děti předškolního věku začleněny do určité organizované formy pohybové aktivity prokazují vyšší úroveň hrubé motoriky než ty děti, které do takových forem nejsou začleněny.

Závěr

Studie nabízí preliminární výsledky hodnocení hrubé motoriky u 5letých dětí. Výsledky této studie ukazují na možnost běžného používání testu hrubé motoriky TGMD-2 u dětí předškolního věku. Další studie by měla být zaměřena na děti ve věku 3, 4, resp. 6 let s větším výzkumným souborem. Vzhledem k tomu, že je vývoj hrubé motoriky úzce propojen s obdobím předškolního věku a že se růst, rozvoj a učení prolínají se hrou a habituální pohybovou aktivitou, tak mají mateřské školy výraznou možnost působení na rozvoj lokomočních a manipulačních pohybových dovedností či hrubé motoriky. Proto výsledky takových studií mohou pomoci při tvorbě intervenčních programů zaměřených na osvojení nebo rozvoj lokomočních a manipulačních pohybových dovedností na mateřských školách.

Zdroje

- Anderson, V. A., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R., & Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 385-406.
- Bushnell, E. W., & Boudreau, J. P. (1993). Motor development and the mind: The potential role of motor abilities as a determinant of aspects of perceptual development. *Child Development*, 64(4), 1005-1021.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hardy, L. L., King, L., Farrell, L., Macniven, R., & Howlett, S. (2010). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(5), 503-508.
- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2001). *Life span motor development*. (3rd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Houwen, S., Hartman, E., & Visscher, C. (2009). Physical activity and motor skills in children with and without visual impairments. *Medicine and Science and Sports and Exercise*, 41(1), 103-109.

- Houwen, S., Hartman, E., Jonker, L., & Visscher, C. (2010). Reliability and validity of the TGMD-2 in primary-school-age children with visual impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(2), 143-159.
- Kim, S., Kim, M. J., Valentini, N. C., & Clark, J. E. (2014). Validity and reliability of the TGMD-2 for South Korean children. *Journal of Motor Behavior*, 46(5), 351-356.
- Morgan P. J., Okely, A. D., Cliff, D. P., Jones, R. A., & Baur, L. A. (2008). Correlates of objectively measured physical activity in obese children. *Obesity*, 16(12), 2634-2641.
- Murray, G. K., Veijola, J., Moilanen, K., Miettunen, J., Glahn, D. C., Cannon, T. D., Jones, P. B., & Isohanni, M. (2006). Infant motor development is associated with adult cognitive categorisation in a longitudinal birth cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 25-29.
- Okely, A. D., & Booth, M. L. (2004). Mastery of fundamental movement skills among children in New South Wales: prevalence and sociodemographic distribution. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 7(3), 358-372.
- Pang, A. W-Y., & Fong, D. T-P. (2009). Fundamental motor skill proficiency of Hong Kong children aged 6–9 years. *Research in Sports Medicine*, 17(3), 125-144.
- Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science*, 27(5), 668-681.
- Rintala, P., & Loovis, E. M. (2013). Measuring motor skills in Finnish children with intellectual disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 116(1), 294-303.
- Robinson, L. E., & Goodway, J. D. (2009). Instructional climates in preschool children who are at-risk: Part I: Object-control skill development. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(3), 533-542.
- Salaj, S., Krmpotic, M., & Stamenkovic, I. (2016). Are specific programs a threat to overall motor development of preschool children? *Kinesiology Slovenica*, 22(1), 47-55.
- Son, S. H., & Meisels, S. J. (2006). The relationship of young children's motor skills to later reading and math achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 755-778.
- Stevens, T. A., To, Y., Stevenson, S. J., & Lochbaum, M. R. (2008). The importance of physical activity and physical education in the prediction of academic achievement. *Journal of Sport Behavior*, 31(4), 368-388.
- Šlachťová, M. (2010). Testování hrubé motoriky dětí předškolního věku. *Česká kinantropologie*, 14(4), 60-71.
- Ulrich, D. A. (2000). *The Test of Gross Motor Development*. (2nd ed.) Austin, TX: PRO-ED.
- Viholainen, H., Ahonen, T., Lyytinen, P., Cantell, M., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2006). Early motor development and later language and reading skills in children at risk of familial dyslexia. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48(5), 367-373.

- Westendorp, M., Houwen, S., Hartman, E., Mombarg, R., Smith, J., & Visscher, C. (2014). Effect of a ball skill intervention on children's ball skills and cognitive functions. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(2), 414-422.
- Williams, H. G. (1983). *Perceptual and motor development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Yang, S-C., Lin, S-J., & Tsai, C-Y. (2015). Effect of sex, age, and BMI on the development of locomotor skills and object control skills among preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 121(3), 873-888.
- Zawi, K., Lian, D. K., & Abdullan, R. T. (2014). Gross motor development of Malaysian hearing impaired male pre and early school children. *International Education Studies*, 7(13), 242-252.

Kontakt

Mgr. Vlado Balaban

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: vlado.balaban02@upol.cz

doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: ludmila.miklankova@upol.cz

Akademický self-koncept ako moderátor vzťahu medzi interpersonálnymi vzťahmi adolescenta a jeho subjektívnou pohodou

*Academic Self-Concept as Moderator of Relationship between
Adolescent's Interpersonal Relationships and Adolescent's Well-Being*

Miroslava Balážová

Abstrakt

Školské prostredie je zdrojom stresorov, pôsobiacich na subjektívnu pohodu adolescenta, do značnej miery ovplyvnenej akademickým self-konceptom. Vnímanie vlastných školských schopností je u žiaka ovplyvňované rodičmi, učiteľmi a rovesníkmi. Cieľom príspevku je prezentovať teoretické východiská výskumného projektu dizertačnej práce, sledujúcej akademický self-koncept ako moderátor vzťahu medzi kvalitou rodinných i školských vzťahov a subjektívnou pohodou adolescenta. Chceme tiež porovnať vplyv vzťahov s rodičmi a vzťahov v škole na akademický self-koncept a na prežívanie subjektívnej pohody adolescenta. V práci budú použité dotazníky ASCQ, QRI a BDP.

Kľúčové slová: akademický self-koncept, kvalita interpersonálnych vzťahov, subjektívna pohoda, adolescencia.

Abstract

The school environment is source of stressors with an impact on adolescent's well-being, which is also affected by academic self-concept. Pupil's perception of own academic abilities is influenced by parents, teachers and peers. The aim of this paper is to present the theoretical background of the research project of dissertation thesis, examining academic self-concept as the moderator of relationship between quality of family and school relationships and well-being of adolescent. We want to compare the influence of relationships with parents and school relationships on academic self-concept and well-being of adolescent too. We will use ASCQ, QRI and BDP.

Key words: academic self-concept, quality of interpersonal relationships, well-being, adolescence.

Úvod

Obdobie adolescencie sa vyznačuje hľadaním miesta v živote a budovaním identity. Významnými štrukturálnymi zmenami prechádza self-koncept dospelujúceho, stáva sa viac diferencovaným a organizovaným. Dochádza k postupnej emancipácii od rodiny, ale rodičia zostávajú významnými referenčnými osobami pre sebahodnotenie dospelujúceho. Adolescent trávi viac času v škole, v dôsledku čoho stúpa vplyv spolužiakov a učiteľov na jeho sebahodnotenie (Ježek, 2012; Širůček, & Širůčková, 2012; Oravcová, Ďuricová, & Bindasová, 2007; Popelková, & Šeboková, 2015).

V rýchlom sa rozvíjajúcom a meniacom sa svete je duševné zdravie a pohoda adolescentov dôležitou témou výskumu. V minulosti sa výskumy v súvislosti so sledovaním školského prostredia zameriavali na sledovanie premenných, ako sú napr. školské výsledky, výkon, motivácia k učeniu. Subjektívna pohoda zostávala v úzadí. Školské prostredie je zdrojom stresorov, znižujúcich subjektívnu pohodu dospelujúceho aj mimo školského prostredia (Jia Ng, Huebner, & Hills, 2015; Nishikawa, 2009).

1 Teoretické východiská

1.1 Akademický self-koncept adolescenta

Self-koncept predstavuje súbor kognitívnych reprezentácií jednotlivca o sebe samom, zahŕňajúcich presvedčenia o vlastnej pohlavnej role, rasovej identite a výkone v škole (Bakadorova, & Raufelder, 2015; Qalavand et al., 2013). Má multidimenzionálnu povahu a v priebehu života jednotlivca sa mení pod vplyvom jeho skúseností a interakcií s okolím. R. J. Shavelson, J. J. Hubnerová, & G. C. Stanton (1976) rozdelili všeobecný self-koncept na akademický (ďalej delený podľa jednotlivých predmetov) a neakademický self-koncept (fyzický, sociálny a emocionálny).

Akademický self-koncept vypovedá o tom, ako žiak vníma svoje školské schopnosti v jednotlivých oblastiach v porovnaní s ostatnými spolužiakmi. Je závislý od informácií, ktoré žiak získava sociálnym porovnaním s druhými, a odzrkadľuje oceňovanie zo strany významných ľudí z okolia jednotlivca (Belfi et al., 2012). Pozitívny self-koncept zvyšuje vnútornú motivovanosť žiaka, spája sa s lepšími výsledkami v škole a s jeho spokojnosťou (Parker et al., 2015). Výsledky výskumov potvrdzujú, že self-koncept sa v priebehu života jednotlivca vyvíja. K najvýraznejším zmenám dochádza počas adolescencie, kedy jednotlivec hľadá vlastnú identitu a snaží sa definovať seba samého (Nishikawa, 2009; Qalavand et al., 2013; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). V tomto období dochádza k najväčšiemu poklesu akademického self-konceptu jednotlivca (Liu, & Wang, 2005).

1.2 Interpersonálne vzťahy adolescenta

Rodinné prostredie je pre väčšinu adolescentov najdôležitejšou oblasťou sociálneho života. Rodičia sú významnými referenčnými osobami pre vlastné sebahodnotenie dospievajúceho (Oravcová, Ďuricová, & Bindasová, 2007; Popelková, & Šeboková, 2015). Fungovanie adolescenta v interpersonálnych vzťahoch ovplyvňuje rané pripútanie, vnímaná sociálna opora i výchovné pôsobenie zo strany rodičov (Junttila, & Vauras, 2009). Pôsobia na obraz jednotlivca o sebe i o druhých, na jeho sebavedomie a na očakávania, týkajúce sa seba a iných, ktoré majú vplyv na kvalitu vzťahov v neskoršom živote (Akbağ, & İmamoğlu, 2010).

V období adolescencie narastá význam rovesníckych vzťahov, ktoré sú pre mladého človeka významným zdrojom sociálnych skúseností. Adolescent trávi veľkú časť dňa v škole, preto začína hľadať emočné zázemie v skupine priateľov v triednom kolektíve. V interakcii s rovesníkmi si uvedomuje svoje schopnosti, pociťuje svoje potreby a definuje seba samého. Vzťahy so spolužiakmi sú významné pre utváranie jeho osobnosti (Ježek, 2012; Širůček, & Širůčková, 2012). Podporujúce interpersonálne vzťahy dospievajúceho v školskom prostredí prispievajú k celkovej pozitívnej klíme v triede a spájajú sa so subjektívnou pohodou a s lepším výkonom v škole (Bakadorova, & Raufelder, 2015; Pilkauskaitė-Valickienė, & Gabrielavičiūtė, 2015).

Subjektívna pohoda adolescenta je ovplyvňovaná kvalitou vzťahov v školskom prostredí a vnímanou sociálnou oporou zo strany spolužiakov aj zo strany učiteľa. Podporujúci učiteľ pomáha žiakovi pri formovaní vlastnej identity, vrátane akademického self-konceptu, a ovplyvňuje jeho spokojnosť v škole. Vzťah s učiteľom je ovplyvňovaný aj faktormi na strane adolescenta, ako je štýl pripútania, ktorý si adolescent prináša zo vzťahu s rodičmi, jeho motivácia, angažovanosť a študijné výsledky (Jari-Erik, 2012; Ježek, 2012; Skaalvik, & Skaalvik, 2013).

1.3 Subjektívna pohoda adolescenta

Subjektívna pohoda (well-being) podľa E. Dienera (1984; in Koubeková, 2004) zahŕňa dva komponenty: emocionálny alebo afektívny komponent (tvorený dvomi parciálnymi komponentmi – pozitívnym a negatívnym afektom) a kognitívno – evaluatívny komponent (vyjadrený celkovou spokojnosťou so životom a spokojnosťou so špecifickými oblasťami života, napr. práca, zdravie, vzťahy s priateľmi a príbuznými); (Džuka, 2004).

V súčasnosti sa výskumy v tejto oblasti koncentrujú na identifikovanie faktorov, ovplyvňujúcich mieru subjektívnej pohody. Determinanty subjektívnej pohody môžeme rozdeliť na vnútorné a vonkajšie. Vnútorné faktory, ako je zdravotný stav, diskrepancia medzi očakávanými a naplnenými osobnými cieľmi, extroverzia, otvorenosť, svedomitosť a temperamentové charakteristiky osobnosti, sú zväčša prepojené so self-konceptom. Self-koncept je považovaný za jeden z hlavných predpokladov prežívania subjektívnej pohody, pretože sa spája s úspešnosťou a schopnosťou vyrovnávať sa so životnými ťažkosťami (Bianchi, 2005; Blatný a kol., 2010; Blatný, & Osecká, 1998; in Koubeková, 2005). Medzi vonkajšie faktory, ovplyvňujúce mieru subjektívnej pohody u jednotlivca, patria najmä

sociálne vzťahy. Vo všeobecnosti platí, že dôležitejšia ako kvantita je kvalita medziľudských vzťahov (Blatný a kol., 2010).

1.4 Výskumný problém a ciele

Interpersonálne vzťahy zohrávajú významnú rolu vo fungovaní adolescenta. Vnímanie vlastných školských schopností adolescenta – akademický self-koncept – je ovplyvnené očakávaniami a záujmom zo strany rodičov, učiteľov a spolužiakov (Qalavand et al., 2013). Sociálna opora a bezpečné pripútanie zo strany rodičov a vzťahy v rámci školských tried, sociálna opora zo strany spolužiakov i učiteľa prispievajú k zvýšeniu self-konceptu adolescenta (Koubeková, 2005; Maynor, & Carbonara, 2012; Nishikawa, 2009). Odmietanie zo strany spolužiakov a neisté pripútanie sa spájajú s nízkym self-konceptom dospelujúceho. Žiakovo vnímanie seba, jeho všeobecný self-koncept, a zároveň jeho vnímanie vzťahov v rodine a vzťahov v škole, sa podieľajú na prežívaní subjektívnej pohody a životnej spokojnosti a na výskyte telesných a mentálnych problémov adolescenta (Danielsen, 2010; Korhonen, Linnanmäki, & Aunio, 2014; Maynor, & Carbonara, 2012; Pilkauskaitė-Valickienė, & Gabrielavičiūtė, 2015).

Výskumy uskutočnené v tejto oblasti potvrdili vzťah medzi interpersonálnymi vzťahmi adolescenta a jeho subjektívnou pohodou, ale neskúmali smer tohto vzťahu. Vychádzajúc z vyššie uvedených tvrdení, že self-koncept sa formuje v interakcii s druhými ľuďmi a je formovaný očakávaniami a podporou zo strany blízkych predpokladáme, že kvalita interpersonálnych vzťahov ovplyvňuje akademický self-koncept, a tiež subjektívnu pohodu adolescenta. Zároveň bola potvrdená súvislosť medzi self-konceptom a mierou vnímanej subjektívnej pohody. Cieľom práce bude sledovať akademický self-koncept adolescenta ako moderátora vzťahu medzi kvalitou interpersonálnych vzťahov (s rodičmi, spolužiakmi a triednym učiteľom) a subjektívnou pohodou adolescenta. Zároveň chceme porovnať vplyv kvality vzťahov v rodinnom prostredí (s matkou a otcom) s kvalitou vzťahov v škole (so spolužiakmi a triednym učiteľom) na akademický self-koncept a subjektívnu pohodu adolescenta.

2 Meracie nástroje

V práci použijeme tri meracie nástroje, v ktorých sa bude adolescent vyjadrovať k vnímanému akademickému self-konceptu, ku kvalite vzťahov s rodičmi, spolužiakmi i s triednym učiteľom a k vlastnej subjektívnej pohode.

Na meranie akademického self-konceptu u adolescentov použijeme dotazník **The Academic Self-Concept Questionnaire (ASCQ)** (Liu, & Wang, 2005), pozostávajúci z dvoch 10-položkových subškál: žiakova školská dôvera (žiakove pocity a vnímanie ohľadom jeho vlastných školských kompetencií) a žiakovo školské úsilie (záväzok, zapojenie a záujem o školskú prácu). Respondent sa vyjadruje na 6-bodovej škále (Qalavand et al., 2013).

Kvalitu vzťahov adolescenta s rodičmi, učiteľom a so spolužiakmi budeme merať upravenými verziami dotazníka **Quality of Relationship Inventory (QRI)** (Pierce, Sarason, & Sarason, 1991). Dotazník bol vyvinutý na posúdenie kvality vzťahu s významnou osobou v živote jednotlivca a hodnotí 3 aspekty vzťahu: sociálna opora (jednotlivec sa môže spoliehať na pomoc od konkrétneho človeka v rôznych situáciách), hĺbka (sila spojenia medzi dvomi ľuďmi vo vzťahu) a konflikty (vzťah je zdrojom hnevu a ambivalencie).

Na meranie subjektívnej pohody adolescenta použijeme dotazník A. Groba et al. (1991; in Koubeková, 2004) v pôvodnom znení Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher. Slovenský preklad a modifikáciu testu **Bernský dotazník subjektívnej pohody mládeže (BDP)** uskutočnil J. Džuka (1995; in Koubeková, 2004). Dotazník pozostáva z 32 položiek rozdelených do 5 subškál: celková životná spokojnosť (kognitívne hodnotenie vlastnej životnej spokojnosti ako stálej charakteristiky osobnosti), aktuálne psychické problémy (negatívny aspekt subjektívneho prežívania, poukazujúci na aktuálny stav prežívania jednotlivca), aktuálne telesné ťažkosti (sú významnou a relevantnou oblasťou pre skúmanie subjektívnej pohody, aj keď sa podobne ako predchádzajúca škála nepovažujú za jej súčasť), sebaocenenie (postoj jednotlivca k sebe samému) a depresívne naladenie (pretrvávajúce negatívne obsahy psychiky jednotlivca).

Záver

V minulosti sa výskumy, zaoberajúce sa školským prostredím, zameriavali na sledovanie premenných ako školský výkon, úspech, motivácia k učeniu. Prežívanie adolescenta a jeho subjektívna pohoda zostávali zanedbanými témami. V súčasnosti sa pozornosť výskumníkov obracia na skúmanie interpersonálnych vzťahov v školskom i rodinnom prostredí, ktoré môžu do značnej miery ovplyvňovať nielen výkon a úspech adolescenta v škole, ale tiež jeho subjektívnu pohodu. Zároveň pôsobia na jeho sebaobraz a vnímanie vlastných školských schopností – na jeho akademický self-koncept. Výskumy uskutočnené v tejto oblasti potvrdili existenciu vzťahov medzi premennými akademický self-koncept, interpersonálne vzťahy a subjektívna pohoda, ale neskúmali smer týchto vzťahov. Považujeme za prínosné sledovať interpersonálne vzťahy adolescenta v rodinnom i školskom prostredí ako prediktory subjektívnej pohody adolescenta, porovnať ich vplyv na mieru subjektívnej pohody, a zároveň skúmať akademický self-koncept dospelávajúceho ako moderátora vzťahu medzi vnímanou kvalitou interpersonálnych vzťahov a subjektívnou pohodou adolescenta.

Zdroje

- Akbağ, M., & İmamoğlu, S. E. (2010). The Prediction of Gender and Attachment Styles on Shame, Guilt, and Loneliness. *Educational Sciences : Theory and Practice*, 10(2), 669-682.
- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2015). Perception of teachers and peers during adolescence: Does school self-concept matter? Results of a qualitative study. *Learning and Individual Differences*, 43, 218-225.
- Belfi, B. et al. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7(1), 62-74.
- Bianchi, G. (2005). Is it Possible to Measure Quality of Life? *Životné prostredie*, 39(6), 285-289.
- Blatný, M. a kol. (2010). *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing.
- Danielsen, A. G. (2010). Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality. *Norsk Epidemiologi*, 20(1), 33-39.
- Džuka, J. (2004). Kvalita života a subjektívna pohoda – teórie a modely, podobnosť a rozdiely. In J. Džuka (Ed.), *Psychologické dimenzie kvality života* (pp. 42-63). Prešov: Filozofická Fakulta Prešovskej Univerzity.
- Jari-Erik, N. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197.
- Ježek, S. (2012). Vzťahy s dospelými mimo rodinu. In P. Macek, & L. Lacinová (Ed.). *Vzťahy v dospívaní* (pp. 81-98). Brno: Barrister & Principal.
- Jia Ng, Z., Huebner, S. E., & Hills, K. J. (2015). Life Satisfaction and Academic Performance in Early Adolescents: Evidence for Reciprocal Association. *Journal of School Psychology*, 53(6), 479-491.
- Junttila, N., & Vauras, M. (2009). Development and aging: Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian journal of psychology*, 50, 211-219.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning & Individual Differences*, 31, 1-10.
- Koubeková, E. (2004). Duševné zdravie adolescentov s telesným hendikepom – osobnostné determinanty subjektívnej pohody. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39(2-3), 121-131.
- Koubeková, E. (2005). Dimenzie osobnosti vo vzťahu k životnej spokojnosti adolescentov z aspektu medzipohlavných rozdielov. In I. Sarmány-Schuller, & M. Bratská (Ed.), *Psychológia pre život alebo ako je potrebná metanoia: Zborník príspevkov* (pp. 298-301). Bratislava: Slovenská psychologická spoločnosť.

- Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). Academic Self-Concept: A Cross-Sectional Study of Grade and Gender Differences in a Singapore Secondary School. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.
- Maynor, L. M., & Carbonara, G. (2012). Perceived stress, academic self concept, and coping strategies of pharmacy students. *International Journal of Pharmacy Education & Practice*, 9(1), 1-9.
- Nishikawa, S. (2009). *Japanese Adolescents' Self-Concept and Wellbeing in comparison with other countries*. Department of Clinical Sciences Divisions of Psychiatry and Child and Adolescent Psychiatry, Umeå: Umeå University.
- Oravcová, J., Ďuricová, L., & Bindasová, O. (2007). *Psychológia rodiny*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela.
- Parker, P. D. et al. (2015). If One Goes up the Other Must Come Down: Examining Ipsative Relationships between Math and English Self-concept Trajectories across High School. *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 172-191.
- Pierce, R., Sarason, G., & Sarason, B. R. (1991). General and Relationship-Based Perceptions of Social Support: Are Two Construct Better Than One? *Journal of Personal and Social Psychology*, 61(6), 1028-1039.
- Pilkauskaitė-Valickienė, R., & Gabrielavičiūtė, I. (2015). The Role of School Context On Subjective Well-Being and Social Well-Being in Adolescence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2588-2592.
- Popelková, M., & Šeboková, G. (2015). *Rodinný systém a jeho miesto vo vývine adolescentov*. Nitra: UKF v Nitre, FSVaZ.
- Qalavand, M. et al. (2013). The Study of the correlations between EFL student's self-concept and their academic achievement in EFL classrooms. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*. 4(2), 331-341.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 26(3), 407-441.
- Širůček, J., & Širůčková, M. (2012). Vývoj a zkoumání vrstevnických vztahů. In P. Macek, & L. Lacinová (Ed.), *Vztahy v dospívání* (pp. 41-53). Brno: Barrister & Principal.

Grantová podpora

Projekt vznikol s podporou grantovej agentúry VEGA, grant č. 1/0577/16.

Kontakt

Mgr. Miroslava Balážová

Katedra psychologických vied

Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Kraskova 1, 949 74 Nitra, Slovenská republika

Email: miroslava.balazova@ukf.sk

Historický exkurz do dějin výchovy ke zdraví

Historical Excursion into the Health Education

Michaela Bartošová

Abstrakt

Příspěvek nastiňuje stručný pohled na problematiku pojetí zdraví a péči o zdraví jedincem i celou společností v období osvícenství v českých zemích. Příspěvek poukazuje na to, jak se v této době změnil nejen přístup ke zdraví, ale také k jeho udržování. Další část je zaměřena na zařazování témat zdraví do výuky ve školách.

Klíčová slova: pojetí zdraví, péče o zdraví, zdravotnická disciplína, zdravotní osvěta, zdravověda, tělověda.

Abstract

This work is dealing with the issues of health and health care by the individual and by the society in the Czech lands within the Age of Enlightenment. The work points out how the attitude to health and to the way to stay healthy changed. The next part is focused on implementation of health subjects into the teaching programme in schools.

Key words: health concept, health care, health disciplination, health awareness, health science, somatology.

Úvod

Nemoc je stará jako lidstvo samo a doprovází člověka po celou dobu jeho historie. Stejně tak stará je i lidská snaha nemoc zdolat a člověka uzdravit. Během historie si každá společnost či civilizace vytvořila vlastní pohled na problematiku zdraví, nemoci a léčení (Sobotková, 2014). V kontextu s tématem konference si můžeme uvědomit, že v různých historických obdobích se přístup ke zdraví měnil. Od dob, kdy lidé vnímali nemoc jako působení nadpřirozených sil nebo později jako důsledek božího hněvu či trestu, se mínění o zdraví a nemoci proměňovalo až k současnému pojetí zdraví. Přístup ke zdraví je často spjat s rozvojem medicíny, kvalitou zdravotní péče, dále je závislý na kultuře a ekonomice státu, na výchově v rodině a ve škole.

Cílem krátké teoretické studie je nastínit stručný historický pohled na problematiku pojetí zdraví jedincem i celou společností v období osvícenství v českých zemích. Výzkumná činnost

je metodicky opřena o analýzu dokumentů a textů. Metodologie spočívá ve vyhledávání, shromažďování a zpracování odborné literatury relevantní k danému tématu příspěvku (Gavora, 2010). Další součástí výzkumné práce je spolupráce s Muzeem Komenského v Přerově.

Příspěvek je zaměřen především na období osvícenství v českých zemích, protože v této době nastaly výrazné změny ve společnosti. Změny se netýkaly pouze oblasti filozofie, politiky, umění, literatury nebo módy, ale vzrostla také víra v člověka, rozum a vědu. V oblasti medicíny bylo odhaleno mnoho nových poznatků a objevů a změnil se vztah lidí k péči o zdraví. Významné změny nastaly také v pedagogice. Osvícenští myslitelé přišli s mnoha novými poznatky o výchově. Škola a rodiče se začaly věnovat tzv. fyzickým složkám dětství, hygieně a také rozvoji dětské psychiky a přirozenosti. Začaly se objevovat tendence podporovat vzdělávání matek. Tyto ideje se rozvíjely zejména díky nástupu měšťanské společnosti, již se musel přizpůsobit stávající vzdělávací systém.

Příspěvek nejprve představuje zdravotní osvětu obyvatelstva v českých zemích v období 18. a 19. století. Další kapitola je věnována způsobu výchovy a péče o zdraví v českých školách od přelomu 18. – 19. století až po začátek 20. století.

1 Zdravotní osvěta obyvatelstva českých zemí na přelomu 18. a 19. století

Přelom 18. a 19. století znamenal období osvícenských reforem a posilování autority státu. Také zdravotnictví bylo podřízeno státní moci, která se projevovala především v účinnější kontrole lékařských institucí a fakult. Současně v tomto období došlo k určitému intelektuálnímu a vědeckému rozmachu. Nepostradatelnou složkou osvícenských reforem se staly snahy o snížení úmrtnosti, a zároveň o zvýšení porodnosti a sňatečnosti. Další součástí reformních snah byla péče o budoucí matky a novorozeňata, zdravotnická osvěta, preventivní péče a zlepšení úrovně zdravotnických služeb. V druhé polovině 18. století zdravotnické reformy přinesly poměrně radikální proměnu organizační struktury i systému studia medicíny. Osvícenský stát si totiž začal naléhavě uvědomovat akutní potřebu početné, ale i zdravé a silné populace. Za nejdůležitější statek člověka pro stát byla považována jeho schopnost k práci. Tuto schopnost může člověk mít jenom tehdy, je-li zdravý. Proto stát nejenže začal podporovat lékařské vědy, ale také zavedl nové státně-zdravotnické strategie prevence a disciplíny. Znáť zákony lidského zdraví bylo prospěšné nejen pro člověka samotného, ale také pro celou společnost. Státně-zdravotnické disciplinace sledovaly dvě základní linie (Blümllová, Kubát et al., 2009; Peigerová, 1935).

První z nich byla linie disciplinace a profesionalizace osob vykonávajících zdravotnické povolání. V rámci této linie nastala restrukturalizace lékařského vzdělání i zdravotnické péče. Byl kladen větší důraz na profesionalizaci a medikalizaci. Vzrostla normotvorná a sociálně-regulační role medicíny, která určovala vhodné a nevhodné chování a jednání s ohledem na jeho prospěšnost, užitečnost a hlavně zdravotní nezávadnost (Blümllová, Kubát et al., 2009; Lenderová, Rýdl, 2006). Od druhé poloviny 18. století nastal nárůst lékařsky

zaměřených publikací sepsaných v národním jazyce, tím byl rozšířen okruh potencionálních čtenářů medicínského vědění (Blümllová, Kubát et al., 2009).

Součástí programu byla také „hygienizace veřejného prostoru“, která měla zabezpečit ochranu čistoty vody, vzduchu apod. V praxi tato hygienizace znamenala odsouvání jatek, jímek, mrchovišť a hřbitovů mimo frekventovaná místa (Blümllová, Kubát et al., 2009). Reakcí na zdravotní problémy související s prudkým nástupem průmyslové revoluce a se snahou odstraňovat velké zdravotní závady byl vznik hygieny jako vědecké disciplíny. V roce 1897 byl založen první hygienický ústav (Valenta, 2012).

Druhá linie se týkala disciplinace a osvěty mezi laickým obyvatelstvem. Tato linie byla nazývána „Zdravotní lidová osvěta“. Potřeba zdravotnické osvěty mezi prostým poddaným lidem se stále jevila jako naléhavější. Osvěta neučeného obyvatelstva byla zaměřena na disciplinaci individuálního života, která se projevovala apelem na zdravý životní styl, odívání, stravu, na prevenci úrazů a poskytování první pomoci. „Zdravotní lidová osvěta“ se takto stala důležitou součástí osvětského úsilí vzdělavců a politických elit v lidovém, lékařsky nevzdělaném prostředí. Tato osvěta je tedy dalším projevem formování nové podoby interakce mezi učenou a lidovou kulturou (Blümllová, Kubát et al., 2009).

V této době rovněž lékaři začali bojovat proti důsledkům starého lidového vědění, léčitelství a pověrám všeho druhu. Pověry byly lékaři stále více považovány za směšné a nebezpečné. Často se totiž stávalo, že venkované z pověřivosti nechali zemřít i ty, kterým bylo ještě možno pomoci. Lékaři se snažili poučovat nevzdělaný lid o základních pravidlech první pomoci, protože často neposkytnutá pomoc měla za následek ohrožení života nebo dokonce smrt. Mnohdy ovšem stačilo, aby laik znal způsob, jak přivolat nebožtíka zpátky k životu (Blümllová, Kubát et al., 2009). Čeští lékaři se řadili mezi nejvýznamnější osobnosti světové medicíny. Jedním z významných myslitelů byl J. E. Purkyně, J. G. Mendel, S. Freud nebo J. Čermák (Beniak, Janotka, Rosival, Valent, 1990; Blümllová, Kubát et al., 2009).

Prevence se měla stát garantem lepšího zdraví i bezpečnosti. Je zjevné, že nové zdravotní návyky bylo nutné vštípit velkému počtu obyvatel, proto dalšími nositeli osvětských snah byli nejen lékaři, ale také duchovní a učitelé. Učitelé měli prostřednictvím školy za úkol seznamovat své spoluobčany se základními terapeutickými postupy, metodami prevence a první pomoci i se zásadami zdravé životosprávy (Blümllová, Kubát et al., 2009; Tinková, 2012). Významným faktorem ovlivňujícím výchovu i zdraví byl vznik Sokola, který založil Miroslav Tyrš s Jindřichem Fügnerem roku 1862 (Pokorný 2003).

Jak je možné pozorovat výše, zdravotní osvěta se týkala téměř všech oblastí společenského života. Následující kapitola se zabývá zařazováním témat péče o zdraví do školní výuky.

2 Péče o zdraví ve školách v českých zemích

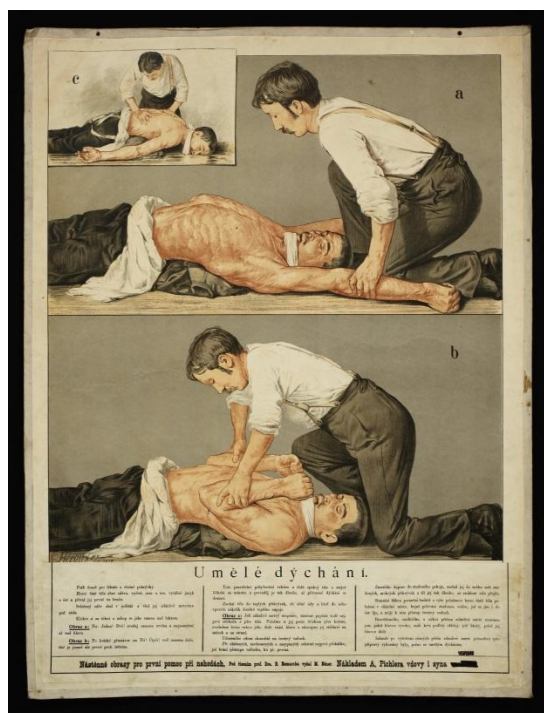
Každá změna ve společnosti je vždy promítnuta i do školství, výchovy a vzdělávání. Pokud stát chtěl zlepšit povědomí svých občanů o zlepšování, udržování dobrého zdravotního stavu a seznámit je s možnostmi předcházení nemocem, bylo nejlepší začít se zdravotnickou osvětou už od útlého věku. Proto bylo žádoucí seznamovat se zdravotními tématy žáky už na obecné škole.

2.1 70. a 80. léta 19. století

V tomto období v českých zemích byla výuka zdravotní soustředěna na nauku o ochraně těla a jeho ošetření při úrazech a chorobách. Poznatky o anatomii byly získávány pomocí pozorování těla nebo fyziologických dějů. Při výuce anatomie často učitelé používali modely nebo náčrtky na tabuli a na vyšších stupních dokonce skutečné předměty. Na školní obrazy byly kladeny jasné požadavky. Zobrazení muselo být správné a realistické, dostatečně velké, nepřehlédnutelné, zřetelné a byla preferována barevnost. Nutné bylo brát velký zřetel k mravnímu citu mládeže a věku žáků. Obrazy a pomůcky k výuce tělovědy měly jiné postavení ve srovnání s pomůckami na ostatní předměty. Pomůcky a obrazy k výuce tělovědy nesměly totiž být používány k vyzdobení školních prostor (Klímová in Slabotínský, Stöhrová (Eds.), 2013).

Obr. 1.

První pomoc při úrazech (nehodách). Č. 2 – Umělé dýchání (Eschmarch, 1899)



Učivo o anatomii bylo zařazeno v osnovách do 8. ročníku v obecné škole nebo na měšťanské škole do 3. ročníku. Někteří žáci nebyli vůbec v oboru anatomie vzděláváni, protože na venkově vycházel školu značný počet dětí již po 6. nebo 7. ročníku. (Klímová in Slabotínský, Stöhrová (Eds.), 2013).

Významnými českými propagátory výuky zdravotvědy a tělovědy v této době byly Amalie Jiřina Čadová, Filip Stanislav Kodým a především Josef Klika. Josef Klika byl pedagog, přírodovědec a především významná osobnost pokrokového pedagogického hnutí. Josef Klika navrhoval učivo zdravotvědy zařadit do více ročníků. Učivo o anatomii mělo být u žáků rozvíjeno postupně podle jejich věku. Kromě toho navrhl a nakreslil několik obrazů k vyučování tělovědy (Klímová in Slabotínský, Stöhrová (Eds.), 2013).

2.2 90. léta 19. století

Jelikož učitelé měli předávat znalosti o tělovědě a zdravotvědě svým žákům, potřebovali být v těchto oborech sami vzděláni. Především kandidáti učitelství na učitelských ústavech potřebovali získat tělovědné a zdravotně poznatky. Vzdělávání učitelů na těchto ústavech trvalo čtyři roky. Objevují se také požadavky oboru školního zdravotnictví, který se staral o to, aby školní budovy, učebny, lavice, způsob výuky a trávení přestávek přispívaly ke zdraví školní mládeže. Do školního zdravotnictví patřila i témata větrání, vytápění a osvětlení tříd, režimu dne, provádění tělocviku, předcházení zrakovým vadám a vadám páteře. Pozornost nebyla zaměřena pouze na žáky, ale zájem byl věnován i zdraví učitelstva (Klímová in Slabotínský, Stöhrová (Eds.), 2013; Štverák, 1983).

2.3 Výchovné výzvy na začátku 20. století

V českých zemích na počátku 20. století začal rozvoj institutu školních lékařů. Inspirací pro vznik tohoto institutu byl vzor v zahraničí (Klímová in Slabotínský, Stöhrová (Eds.), 2013).

Obr. 2.

Držení těla při správném sedění (Kožíšek, 1925)



S rozvojem dívčích pokračovacích kurzů a ženských průmyslových, hospodyňských a živnostenských škol byla přidávána k anatomickému a obecně zdravotněmu obsahu témata ošetřovatelství nebo speciální zdravotědy k živnostem. Jelikož ženy nacházely zaměstnání především jako krejčové, modistky, pradelny nebo žehlíčky, zdravotěda k živnostem byla zaměřena především na tyto živnosti. Zdravotěda k živnostem poučovala o správném větrání, výživě, doporučovala pečlivou čistotu, střídání polohy těla při práci. Přestávky měly být využity k pohybu na čerstvém vzduchu. Po práci byl ženám doporučován noční odpočinek a osvěžení (Klímová in Slabotínský, Stöhrová (Eds.), 2013; Peigerová, 1935).

Veřejnost včetně dospělých měla v této době velmi malé povědomí o všeobecné tělovědě a zdravotědě. Často se stávalo, že žáci věděli více o cizokrajných jevech než o vlastním těle. Škola se měla stát jedním ze zdrojů nápravy.

Kolem roku 1910 zdravotěda a tělověda zahrnovala:

- ve 2. a 3. třídě témata: lidské tělo, zuby, smysly, dýchání, hygiena těla, poučení o jídle, pití a zažívání,
- ve 4. a 5. třídě: ošetřování malých dětí a nemocných, hygienu oděvu, požívání lihovin, kouření, předcházení úrazům,
- v dalších ročnících: rozšiřování předchozích okruhů, zdůrazňuje se správná péče o zuby, děti jsou poučovány o užívání kávy, čaje, škodlivosti lihoviných nápojů, dalších závislostech a nakažlivých nemocech. Starší žáci získávají vědomosti o veřejném zdravotnictví, první pomoci a základním vybavení domácí lékárníčky (Harapat, 1907; Klímová in Slabotínský, Stöhrová (Eds.), 2013).

Obr. 3.

Obrazné poučení o péči o chrup

(Driml, Kotyšan, 20. léta 20. století)



Obr. 4.

Výživa 2 – Vím, co jím! (Driml, 1932)



Od roku 1918 se vydává řada původních českých pomůcek a nahrazují se jimi zastaralé a cizího původu. Tělověda a zdravotvěda se učily na všech typech škol, často však netvořily samostatný předmět. Témata zdravotvědy byla probírána ve věcném učení, vlastivědě, čtení, tělesné výchově a v přírodopise. Na obecné (národní) škole bylo učivo zaměřeno především na vnější znaky lidského těla a na ochranu zdraví. Na měšťanské škole byly poznatky z anatomie spojovány s poznatky hygienickými. Pouze na gymnáziích a reálkách byla biologie člověka vyučována uceleně (Klímová in Slabotínský, Stöhrová (Eds.), 2013).

Je možné konstatovat, že v tomto období se setkáváme s novým přístupem k lidskému tělu. Tematika lidského těla není už tolik tabuizována a je řešena čím dál častěji a rozsáhleji. Děti se učily vážit si svého těla, dbát o jeho hygienu a záměrně mu neubližovat. Témata sexuální výchovy ve výuce v tomto období nenajdeme. Děti měly být vedeny ke zbožnosti, střídmosti, nevinnosti a sexuální zdrženlivosti.

Závěr

Při sledování historie pojetí zdraví v období od konce 18. století do počátku 20. století lze říci, že mínění o zdraví v této době bylo ovlivněno nejen rozvojem medicíny a vědy, ale také postoji a autoritou osvícenského státu. K rozvoji péče o zdraví osvícenský stát přispěl především podporou lékařské vědy, ale také zavedením nové státně-zdravotnické strategie prevence a disciplíny. Postupně byla zaváděna prevence všeobecného i individuálního zdraví. Je nutné si uvědomit, že kvalita zdraví je podmíněna tím, zda a do jaké míry dokáží jednotliví občané přispět k ochraně, udržení a rozvoji zdraví.

Významné změny nastaly i v oblasti pedagogiky. Do školních osnov i do vzdělávání učitelů byla postupně zařazována témata týkající se tělovědy a zdravotvědy. Výuka zdravotvědy byla zaměřena na anatomii a především na vnější znaky lidského těla. Žáci byli poučováni o správné hygieně, nemocech a závislostech.

Dnes je na člověka a jeho zdraví pohlíženo v jeho celistvém pojetí. Školní vzdělávání se snaží rozšiřovat vědomosti a pozitivně ovlivňovat chování žáků tak, aby pečovali o své zdraví i o zdraví ostatních. Do vzdělávání je zařazeno mnohem více témat týkajících se zdraví a péče o zdraví. Protože výchova ke zdraví je součástí školního vzdělávání a zabývá se i tématy zdravého školního prostředí a klimatu školy, tvoří významnou součást pedagogiky. Jelikož historie a současnost vzdělávání vytváří určitou kontinuitu, je potřebné znát historický vývoj, který může být přínosem pro pedagogický obor. Dnešní systematická výchova ke zdraví představuje významnou cestu k dosažení zdravotní gramotnosti občanů a jejich připravenosti prožít plnohodnotný život v podmínkách 21. století.

Zdroje

- Beniak, M., Janotka, M., Rosival, L., & Valent, M. (1990). *Zdravoveda*. Martin: Osveta.
- Blümlová, D., & Kubát, P. et al. (2009). *Čas zdravého ducha v zdravém těle: kapitoly z kulturních dějin přelomu 19. a 20. století*. České Budějovice: Jihočeské muzeum v Českých Budějovicích.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd.). Brno: Paido.
- Harapat, J., & Čálek, F. (1907). *O člověku: příručka pro učitelstvo škol obecných a měšťanských*. Velké Meziříčí: Alois Šašek.
- Klímová, J. (2013). Zdravověda do škol! Příspěvek k historii školního tělovědného a zdravotnědného vzdělávání. In R. Slabotínský & P. Stöhrová. (Eds.). *Po stopách zdraví a nemoci člověka a zvířat II: k historii a současnosti medicíny, farmacie a veterinárního lékařství*. (s. 19-26). Brno: Technické muzeum v Brně.
- Lenderová, M., & Rýdl, K. (2006). *Radostné dětství?: Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha: Paseka.
- Peigerová, M. (1935). *Zdravověda: Učebnice pro odborné školy pro ženská povolání*. Praha: Státní nakladatelství v Praze.
- Pokorný, J. (2003). *Lidová výchova na přelomu 19. a 20. století*. Praha: Karolinum.
- Sobotková, V. (2014). *Lékařství ve starověké Mezopotámii*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta filozofická ve spolupráci s Institutem paměti společnosti a krajiny.
- Štverák, V. (1983). *Stručné dějiny pedagogiky: příručka pro studenty vys. škol připravujících učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Tinková, D. (2012). *Zákeřná mefitis: zdravotní policie a veřejná hygiena v pozdně osvícenských Čechách*. Praha: Argo.
- Valenta, V. (2012). Učit se, učit se, učit se... aneb vzdělání a vzdělávání v hygienické službě. In *60 let hygienické služby v ČR*. (s. 128-129). Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR.
- Vlastník zobrazených školních obrazů: Muzeum Komenského v Přerově, p. o.
- Driml, K. (1932). *Výživa 2 – Víím, co jím!*
- Driml, K., & Kotyšan, C. (20. léta 20. století). *Obrazné poučení o péči o chrup*.
- Eschmarch, B. (1899). *První pomoc při úrazech (nehodách)*. Č. 2 – Umělé dýchání.
- Kožíšek, F. (1925). *Držení těla při správném sedění*.

Kontakt

Mgr. Michaela Bartošová

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: bartosovamichaela13b@seznam.cz

Možnosti využití sociálních sítí v domácí přípravě žáků a učitelů

2. stupně základní školy a střední školy

Research of Possibilities of Use of Social Networks in Home Preparation of Pupils and Teachers of the Second Grade of Elementary School and Secondary School

Vendula Budínová

Abstrakt

Příspěvek se zabývá možnostmi využití sociálních sítí v domácí přípravě žáků 2. stupně základních škol a středních škol a využití sociálních sítí v rámci vzdělávání učitelů. Jednou z částí konektivismu jsou sociální sítě a jejich využití v rámci vzdělávání. Tato problematika se stává s ohledem na obecnou oblibu sociálních sítí stále aktuálnější, a proto jsme se rozhodli na tuto skutečnost reagovat, a to realizací výzkumného šetření, reflektujícího využití těchto médií ve vzdělávání. Ke sběru potřebných dat byl využit dotazník. Byly stanoveny dvě hypotézy, jejichž vyhodnocení platnosti jsme provedli pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát.

Klíčová slova: konektivismus, sociální síť, Facebook, domácí příprava.

Abstract

The paper deals with the possibility of using social networks in the home preparation of pupils of the 2nd level of elementary schools and secondary schools and the use of social networks within the framework of teacher education. One part of connectivism is social networks and their use in education. This issue becomes increasingly up-to-date with regard to the general popularity of social networks, and we have decided to respond to this by implementing a research survey that reflects the use of these media in education. A questionnaire was used to collect the necessary data. Two hypotheses have been identified, the validity of which we performed using the chi-square independence test.

Key words: connectivism, social network, Facebook, home preparation.

Úvod

Není jistě žádným tajemstvím, že se proces vzdělávání neustále vyvíjí. Jelikož je koncept konektivismu (anglicky connectivism) relativně nový, dovolíme si nejprve čtenáře seznámit s jeho hlavními rysy. Dle jednoho z propagátorů George Siemense je konektivismus označován jako „teorie vzdělávání v digitálním věku“ (např.: Siemens, 2005; Downes, 2012, Klement, 2016), který vychází a zároveň doplňuje konstruktivismus a snaží se odrážet specifika informační společnosti. Definice informační společnosti je mnoho, proto uvedeme jednoho zástupce, který klade důraz na samotné technologie. J. Zlatuška (1998) definoval informační společnost takto: „Informační společnost je charakterizována podstatným využíváním digitálního zpracovávání, uchovávání a přenosu informací. Informace v digitalizovaném tvaru je univerzálně použitelná, duplikovatelná a transformovatelná“. K digitalizovaným informacím potom dodává: „Unifikovaný technický základ jejího zpracování, digitální mikroprocesor, umožňuje kombinace a transformace digitálního informačního produktu v šíři, která by s jakýmkoli klasickým průmyslovým artefaktem byla nemyslitelná“ (Zlatuška, 1998). Po roce 2000 se začaly objevovat pojmy jako digitální domorodci (Prensky, 2001), homo-zappiens (Veen & Vrakking, 2006), digitálně narození (Palfrey & Glasser, 2008). Prensky definuje: „Digitální domorodci jsou zvyklí přijímat informace velmi rychle. Rádi dělají více činností zároveň (multitasking). Upřednostňují zpracování obrazového materiálu dříve než textu. Preferují náhodný přístup k informacím (hypertext) a nejlépe se jim pracuje v síťovém prostředí (on-line). Očekávají okamžitou pochvalu a časté oceňování vlastní tvorby“ (Prensky, 2001).

Tyto skutečnosti tedy podnítily úvahy související s vyšší mírou využití moderních ICT prostředků ve vzdělávání. Jedním z výsledků těchto úvah je již zmíněný koncept konektivismu, který podrobně popíšeme v dalším textu.

1 Konektivismus – nástroje a postupy

V současné době koncept konektivismu rozpracovává Stephen Downes, který se věnuje chápání znalostí a komunitám a jako George Siemens přispívá k šíření povědomí o konektivismu otevřenými kurzy, články a diskusemi. Konektivismus posuzuje učení převážně jako proces, jehož hlavní podstata je zaměřena na propojování různých informačních zdrojů. Zároveň i propojování lidí, kteří sdílejí znalosti a komunikují prostřednictvím sítí v reálném čase. Šimonová (2010) míní, že „tímto se vytvářejí mnohem širší možnosti pro získávání informací a znalostí než při individuálním využívání moderních technologií. Pro současnou generaci žáků a studentů toto představuje hlavní zdroj motivace k učení“ (Šimonová, 2010). Hlavním propagátorem konektivismu v českém prostředí je Bořivoj Brdička, který je autorem série článků představující tuto teorii a zasazuje se o aplikaci jeho principů v prostředí českého primárního a sekundárního školství. Brdička popisuje základní principy konektivismu následovně: „Učení je proces, během něhož dochází k propojení specializovaných uzlů všeobecné komplexní sítě (sdílení přístupu k informačním zdrojům, znalostí). Poznávání je založeno na množství různorodých zkušeností (spojení

různých kultur, použití odlišných technologií). Schopnost poznávat je vždy mnohem důležitější než momentální skutečné znalosti. Navazování a údržba spojení je podmínkou soustavného poznávání (budování komunity). Klíčovou kompetencí je schopnost rozeznat souvislosti mezi různými obory, koncepty či ideami. Přítomnost (aktuálnost) je důležitým atributem konektivistických vzdělávacích aktivit (nic nemusí být zítra pravda). I neživá zařízení jsou schopna učení (formování struktury sítě, způsoby vyhledávání informací). Vlastní rozhodování je součástí vzdělávacího procesu (měnící se realita vyžaduje schopnost měnit vlastní postoje)“ (Brdička, 2008). Ve virtuálním prostředí slouží k vlastní konstrukci znalostí některé specifické postupy a nástroje úzce svázané s moderními informačními a komunikačními technologiemi (Tracey, 2009, s. 8):

- diskusní fóra – pokládání otázek, ujasňování kontextu, sdílení vědomostí,
- wiki modely a nelineární znalostní banky – sociální konstrukce znalostí,
- vyhledávací funkce – samostatná organizace dalšího bádání.

Vyšší úroveň, pokud jde o úroveň znalostí a dovedností, představují nástroje a aktivity vycházející z teorie konektivismu, které zavádějí nutnost napojení na relevantní zdroje informací v současném exponenciálním nárůstu informačního objemu. Konektivistické činnosti tak zahrnují zejména (Tracey, 2009, s. 9):

- externí kanály novinek (RSS), blogy, wiki moduly a diskusní fóra,
- informační rozcestníky, databáze externích odkazů,
- sociální a profesní sítě – Facebook, Twitter apod.

Jak je z výše uvedeného přehledu patrné, jedním z nástrojů jsou, dnes hojně využívané a propagované, sociální sítě, kde se sdílejí znalosti, a komunikace probíhá v reálném čase. Nabízí se však otázka, zda je možné tyto nástroje uplatňování metod konektivismu využít pro domácí přípravu žáků a studentů. Abychom tuto problematiku více přiblížili čtenáři, popíšeme v dalším textu stručně domácí přípravu.

2 Domácí příprava – podstata a činnosti

Domácí příprava bývá často charakterizována jako mimoškolní aktivita, která je ale těsně spojená se školním vyučováním, které také doplňuje. Za domácí přípravu lze považovat veškeré aktivity žáků, které jsou vyžadovány školou a cíleně směřují k podpoře školní výuky. Tyto aktivity vykonává žák mimo školu. Termín „domácí příprava“ označuje veškeré činnosti, které žák doma vykonává s cílem „být připraven na výuku“. Jedná se i o takové činnosti, které nebyly učitelem přímo zadány, ale žáku usnadní školní práci (Jursová, 2011). S pojmem domácí příprava souvisejí tyto činnosti:

- písemné opakování a procvičování probraného učiva,
- ústní opakování a procvičování probraného učiva,
- sběr informací a materiálu a získávání informací z mimoškolních zdrojů,
- vyhledávání informací a zpracování nových poznatků.

Sociální sítě v domácí přípravě mohou sloužit jako:

1. nástroj komunikace a doučování mezi učitelem a žákem,
2. nástroj komunikace a doučování mezi žáky navzájem,
3. nástroj komunikace mezi učitelem či školou a rodiči.

Jak je z výše uvedeného výčtu aktivit patrné, existuje mnoho možností, jak sociální sítě využít pro domácí přípravu žáků a studentů. Nabízí se však otázka, zdali tomu tak opravdu je, a zda tedy žáci a studenti tyto technologie používají pro intencionální sebevzdělávání. Z tohoto důvodu jsme realizovali výzkumné šetření, jehož cíle a záměry jsou popsány v dalším textu.

3 Popis cíle, metoda výzkumného vzorku

Stanovený cíl výzkumu byl formulován do podoby dvou hypotéz. Hypotéza je podmíněným výrokem o vztahu mezi dvěma nebo více proměnnými. Prvním dílčím cílem výzkumu bylo zkoumání, zda žáci sdílejí přes sociální sítě „věci do školy“, které jim usnadňují domácí přípravu. A zda se liší sdílení mezi žáky 2. stupně základních škol a žáky středních škol. Takto stanovený dílčí cíl výzkumu byl formulován do podoby hypotézy číslo 1, která zněla: Žáci 2. stupně základních škol a středních škol a gymnázií sdílí „věci do školy“ rozdílným způsobem.

Druhým dílčím cílem výzkumu bylo zkoumání komunikace přes sociální sítě mezi učiteli a žáky 2. stupně základních škol a učiteli a žáky středních škol a gymnázií. Pod pojmem komunikace se skrývají tyto dílčí činnosti: Online výuka, konzultace, zadávání domácích úkolů, sdílení výukových materiálů a jiné. Takto stanovený dílčí cíl výzkumu byl formulován do podoby hypotézy číslo 2, která zněla: Učitelé středních škol a gymnázií využívají sociální sítě pro komunikaci s žáky více než učitelé 2. stupně základních škol.

Vyhodnocování platnosti hypotéz bylo provedeno pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát. Test nezávislosti chí-kvadrát je dle Chráska (2006) často používán při zpracovávání výsledku dotazníkového šetření, kde se má rozhodnout, zda je mezi dvěma jevy případná existence souvislosti (závislosti).

Dále byly stanoveny dva výzkumné předpoklady. Výzkumný předpoklad nemá charakter výzkumné hypotézy, proto pro dokazování výzkumných předpokladů jsou požadovány nižší nároky. I přes to mohou výzkumné předpoklady dokreslit získané výsledky.

Výzkumný předpoklad 1: Žáci častěji shání informace do školy na skupině třídy na Facebooku než osobně u spolužáka.

Výzkumný předpoklad 2: Učitelé dávají podklady pro domácí přípravu více přes školní databáze, externí email, speciální webové stránky než přes sociální sítě.

Sběr potřebných výzkumných dat byl realizován formou dotazníkového šetření. Výběr respondentů zúčastněných ve výzkumu byl proveden na základě metody prostého záměrného výběru. Výzkum se prováděl v rámci České republiky. Výsledný vzorek obsahoval 537 žáků a to 153 žáků základních škol, 245 žáků gymnázií a 139 žáků středních škol. Dále se

do výzkumu zapojilo 319 učitelů. Jednalo se 83 učitelů ze základních škol, 74 učitelů z gymnázií a 162 učitelů ze středních škol.

V další kapitole budou představeny konkrétní výsledky obou hypotéz i výzkumných předpokladů.

4 Dílčí výsledky realizovaného výzkumného šetření

Hypotéza č. 1 se týká žáků druhého stupně základních škol, středních škol a gymnázií. Věcná hypotéza byla položena takto: Věci do školy sdílí více žáci středních škol než žáci základních škol.

Hypotéza č. 1

H_{01} Žáci 2. stupně základních škol a středních škol a gymnázií sdílí „věci do školy“ stejným způsobem.

H_{A1} Žáci 2. stupně základních škol a středních škol a gymnázií sdílí „věci do školy“ rozdílným způsobem.

Tab. 1.

Výsledky hypotézy 1

Věci do školy	pozorovaná četnost p		očekávaná četnost o		p – o		(p – o) ²		$\frac{(p - o)^2}{o}$	
	ZŠ	SŠ+G	ZŠ	SŠ+G	ZŠ	SŠ+G	ZŠ	SŠ+G	ZŠ	SŠ+G
Sdílí	20	82	27,27	74,73	-7,27	7,27	52,8529	52,8529	1,9381335	0,7072514
Nesdílí	119	299	111,73	306,27	7,27	-7,27	52,8529	52,8529	0,4730413	0,1725696
Součet	139	381	139	381					2,4111747	0,8798211

Hladina významnosti = 0,05, Testové kritérium $\chi^2 = 3,291$, Kritická hodnota testového kritéria χ^2 s jedním stupněm volnosti při zvolené hladině významnosti=3,841

Na základě provedené analýzy, kde na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_{01} Žáci 2. stupně základních škol a středních škol a gymnázií sdílí „věci do školy“ stejným způsobem) o nezávislosti jednotlivých znaků nemůžeme odmítnout.

Hypotéza č. 2 se týká učitelů druhého stupně základních škol, středních škol a gymnázií. Věcná hypotéza byla položena takto: Sociální sítě využívají více učitelé středních škol než učitelé základních škol.

Hypotéza č. 2

H_{02} Učitelé středních škol a gymnázií využívají sociální sítě pro komunikaci s žáky stejně často jako učitelé 2. stupně základních škol.

H_{A2} Učitelé středních škol a gymnázií využívají sociální sítě pro komunikaci s žáky více než učitelé 2. stupně základních škol.

Tab. 2.

Výsledky hypotézy 2

Sociální sítě pro komunikaci	pozorovaná četnost p		očekávaná četnost o		p – o		$(p - o)^2$		$\frac{(p - o)^2}{o}$	
	ZŠ	SŠ+G	ZŠ	SŠ+G	ZŠ	SŠ+G	ZŠ	SŠ+G	ZŠ	SŠ+G
Používají	27	114	35,61	105,39	-8,61	8,61	74,1321	74,1321	2,0817776	0,7034073
Nepoužívají	23	34	14,39	42,61	8,61	-8,61	74,1321	74,1321	5,15164	1,7397817
Součet	50	148	50	148					7,2334176	2,4431891

Hladina významnosti = 0,01, Testové kritérium $\chi^2 = 9,677$, Kritická hodnota testového kritéria χ^2 s jedním stupněm volnosti při zvolené hladině významnosti = 6,635

Na hladině významnosti 1 % nulovou hypotézu (H_{02} Učitelé středních škol a gymnázií využívají sociální sítě pro komunikaci s žáky stejně často jako učitelé 2. stupně základních škol) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu H_{A2} , která nám říká, že učitelé středních škol a gymnázií využívají sociální sítě pro komunikaci s žáky více než učitelé 2. stupně základních škol.

K dokreslení získaných výsledků jsme dále stanovili dva výzkumné předpoklady, které byly pomocí výzkumných dat shromážděných v rámci výzkumného šetření ověřovány metodou zaměřenou na zjišťování četností odpovědí respondentů.

Výzkumný předpoklad č. 1: Žáci častěji opatřují informace do školy na skupině třídy na Facebooku než osobně u spolužáka.

Bylo zjištěno, že žáci 2. stupně opatřují více informací do školy na skupině třídy než osobně u spolužáka. Oproti tomu žáci gymnázia se zeptají osobně spolužáka na informace do školy častěji než na skupině třídy na Facebooku. V celkovém součtu odpovědělo 309 žáků, že informace do školy zjišťují na skupině třídy a 277 žáků se zeptá osobně spolužáka.

Na základě těchto skutečností tedy můžeme konstatovat, že námi stanovený **výzkumný předpoklad se potvrdil**. Z výsledků je patrné, že profil třídy na sociální síti Facebook hraje důležitou roli v rámci domácí přípravy.

Výzkumný předpoklad č. 2: Učitelé dávají podklady pro domácí přípravu více přes školní databáze, externí email, speciální webové stránky než přes sociální síť.

Předpokládali jsme, že i když jsou sociální sítě populární i mezi učiteli, pořád pro sdílení výukových materiálů žákům používají databáze, externí email nebo speciální webové stránky.

Z výzkumu vyplynulo, že 90 učitelů žádné výukové materiály žákům nedává. Jen 16 učitelů sdílí se žáky výukové materiály přes sociální síť. 213 učitelů předává výukové materiály žákům pomocí databáze, externí email nebo speciální webové stránky nebo více možností.

Na základě těchto skutečností tedy můžeme konstatovat, že námi stanovený **výzkumný předpoklad se potvrdil** a jen malý zlomek učitelů využívá sociální síť pro sdílení podkladů pro domácí přípravu. Tato skutečnost je nejspíše způsobena tím, že starší generace učitelů nemá účet na žádné sociální síti.

5 Diskuze

Zaměřili jsme se na sociální síť Facebook, který je v našich sociokulturních podmínkách nejrozšířenější. I když účet na Facebooku si mohou žáci založit až od 13 let. Oproti tomu využívají sociální sítě pro komunikaci se žáky více učitelé středních škol než učitelé základních škol. Otázkou zůstává, co ovlivňuje využití sociálních sítí pro komunikaci se žáky u učitelů středních škol a gymnázií, než u učitelů základních škol.

I když se tento výsledek může zdát na první pohled poněkud „plochý“, poskytl nám další cenné podněty k rozvoji vědecké práce v této oblasti a vymezil tak další problémové oblasti, ve kterých je možné další bádání.

Závěr

Příspěvek se zabíral koncepcí konektivismu a jeho vlivu na domácí přípravu žáků 2. stupně základní školy a střední školy. Na základě provedených statistických analýz, spočívajících v ověřování dvou hypotéz a dvou výzkumných předpokladů, jsme došli k závěru, že Facebook více využívají učitelé na středních školách a gymnáziích než učitelé základních škol. Dále, že žáci 2. stupně základních škol a středních škol v rámci domácí přípravy pracují se sociálními sítěmi stejně. Výzkumný předpoklad č. 1 se nám potvrdil. Z toho vyplývá, že Facebook hraje důležitou roli v domácí přípravě žáků. Výzkumný předpoklad č. 2 se nám také potvrdil a to, že učitelé dávají podklady pro domácí přípravu více přes školní databáze, externí email, speciální webové stránky než přes sociální síť. Tato skutečnost může být způsobena tím, že starší generace učitelů nemá účet na žádné sociální síti.

Zdroje

- Brdička, B. (2008). *Konektivismus – teorie vzdělávání v prostředí sociálních sítí*. Dostupné z http://www.spomocnik.cz/pub/Konektivismus_BB08.pdf
- Chráska, M. (2006). *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: VUP.
- Jursová, J. (2011). *Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ*. Dostupné z <http://duha.mzk.cz/clanky/domaci-studijni-cinnost-z-pohledu-zaku-2-stupne-zs>
- Kábrt, M. (2011). *Aplikovaná statistika: Test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce*. Dostupné z <http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/index.php>
- Klement, M. (2016). Theories, styles and strategies of learning in e-learning. *Journal of Technology and Information Education*, 6(2). Dostupné z <http://jtie.upol.cz/archive.php?filtered=1&mag=jti&year=201>
- Mezrich, B. (2010). *Miliardáři z Facebooku: jak vznikl Facebook: příběh o sexu, penězích, genialitě a zradě*. Brno: ComputerPress.
- Palfrey, J., & Glasser, U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. Oxford: Oxford Press.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Dostupné z <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Šimonová, I. (2010). *Styly učení v aplikacích eLearningu*. Hradec Králové: Miloš Vognar.
- Veen, W., Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens. Growing Up In A Digital Age*. London: Network Continnum Education.
- Zlatuška, J. (1998). *Analýza podmínek pro přechod České republiky k informační společnosti*. Dostupný z <http://www.fi.muni.cz/~zlatuska/CIS>

Kontakt

Mgr. Vendula Budínová
Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: vendula.budinova01@upol.cz

Specifika výchovy dětí ve veganské rodině

Children in Vegan Families: Particularities of their Upbringing

Hana Češková

Abstrakt

Veganství je z pohledu širší společnosti chápáno jako odlišný styl ve stravování, jedná se však rovněž o životní filosofii, která se zásadněji promítá také do výchovy dětí ve veganských rodinách. Příspěvek se zabývá specifiky této výchovy z hlediska pojetí hodnot a životního stylu, a to prostřednictvím realizovaných rozhovorů s rodiči, kteří jako zastánci této filosofie vedou své děti k veganství. Výpovědi informantů byly podrobeny otevřenému kódování, ze kterého vzešlo šest kategorií, které odhalují stěžejní specifika výchovy ve veganské rodině.

Klíčová slova: dítě, rodina, výchova, vzdělávání, veganství, alternativní vzdělávání, domácí vzdělávání, stravování.

Abstract

General public considers a vegan diet to be just a different type of diet. But it is not the whole truth. In fact, a vegan diet brings with it also a different life philosophy which is significantly reflected, among others, by a style of a children upbringing in these families. This paper is related to particularities of vegan upbringing with a special focus on life values and a life style. The study is based on interviews with parents who teach their children a vegan life style. The responses were a subject to open coding from which six categories of particularities were inferred. These categories reveal the most crucial specificities of a vegan upbringing.

Key words: child, family, education, vegan diet, alternative education, home education, alimentation.

Úvod

Veganství je jeden ze soudobých fenoménů, a to nejen z hlediska odlišností ve stravování, ale také v kontextu specifického životního stylu. Tato forma životní filosofie se může promítat také do výchovy dětí. Na zmapování těchto specifik se zaměřuje prezentovaný výzkum, který charakterizuje specifika ve stravování, v hodnotovém žebříčku, ale také ve výchově a vzdělávání. Hlavním cílem práce je analyzovat specifika ve výchovně-vzdělávacím procesu u veganských rodin a zároveň poukázat na vliv veganského způsobu života na sociální interakce a mezilidské vztahy.

1 Specifika veganských rodin

Ve výchově a vzdělávání dětí ve veganské rodině jsou oproti běžné rodině jisté odlišnosti jak ve výchově, tak ve způsobu vzdělávání. Pro většinu populace je představa o veganském způsobu života redukována pouze na představu o odlišném způsobu stravování. Z těchto představ může následně vyplynout několik problémových oblastí. Tyto oblasti zahrnují vztahy mezi vegany a zbytkem společnosti, oblast předškolního a školního vzdělávání, skrytou izolaci vůči zbytku společnosti a odlišný hodnotový systém.

1.1 Životní styl veganů

Ideou veganského životního stylu je dosažení nejvyššího stupně mravnosti, do kterého se řadí soucit s nevinnými, spravedlnost a absence násilí. Vegani považují veganský životní styl za zdravý pro lidské tělo a psychickou pohodu. Zároveň je podle nich citlivý a ochranný vůči zvířatům a celkově se vegani snaží žít ekologicky a šetrně vůči prostředí, ve kterém žijí. Veganský životní styl je typický také díky svému klíčovému projevu, a sice stravě. Vegani odmítají jakékoliv potraviny, které jsou živočišného původu. Do těchto potravin spadají vejčička, med, maso nebo mléko. Tyto potraviny nekonzumují nejen ze zdravotních hledisek, ale také z důvodu morálního, jelikož se odmítají podílet na jakémkoli zneužívání zvířat, či přírody.

Veganským způsobem života tedy lidé vyjadřují svou spoluúčast na ochraně životního prostředí a odmítají myšlenku chovu dobytka jako zboží. Zvířata chápou jako živé bytosti, které vnímají bolest, lásku, strach i utrpení (Macurková, 2014, s. 6).

1.2 Definice veganství

Veganství je jednou z forem vegetariánství. Specifikum veganství spočívá (kromě etické stránky) ve stravě, která se skládá výlučně z potravin rostlinného původu (Kunová, 2011, s. 70). Veškeré potraviny živočišného původu jako je maso, vejce a mléko jsou odmítány a to včetně medu (Hejmalová, Hrnčířiková, 2012).

Veganská společnost (2015) na svých webových stránkách uvádí, že veganství považuje za: „...způsob života, jehož snahou je v co největší možné a praktikovatelné míře vyloučit všechny formy využívání zvířat a krutosti páchané na zvířatech kvůli jídlu, oblečení nebo jakémukoli jinému účelu.“ Veganství je podle této definice životní styl, jehož cílem je chránit zvířata od krutosti a bolesti, od toho se pak odvíjí i jejich jídelníček. To znamená, že ve veganství je jídlo až vedlejším produktem určité filozofie. Jídlo se zde stává způsobem ochrany živých tvorů před utrpením (Co je veganství, 2015).

2 Výchova dětí ve veganské rodině – výzkum

Hlavním cílem práce bylo analyzovat specifika ve výchovně-vzdělávacím procesu u veganských rodin a zároveň poukázat na vliv veganského způsobu života na sociální interakce a mezilidské vztahy. Vzhledem k menšímu počtu rodin, které své děti vedou k veganskému způsobu života, jsem zvolila kvalitativní výzkum a metodu zakotvené teorie.

Pro sběr dat jsem využila metodu hloubkového rozhovoru, který se vyskytuje v kvalitativním výzkumu jako nejčastější metoda sběru dat. Díky hloubkovému rozhovoru dokáže výzkumník zachytit výpovědi v jejich přirozené podobě. Konkrétně jsem využila jeden ze dvou typů hloubkového rozhovoru, který se označuje jako polostrukturovaný rozhovor (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 160).

Celkově se výzkumu zúčastnilo 6 respondentů. K usnadnění oslovení mi pomohl fakt, že jsem sama v rámci lepšího pochopení veganského způsobu stravování zkoušela jíst pouze rostlinnou stravu. K polostrukturovanému rozhovoru jsem si předem připravila otázky, které jsem podle potřeby doplňovala tak, aby informace od respondentů byly ucelené. Hlavní část rozhovoru tvořily otázky, které se zabývaly problematikou veganské výchovy dětí.

Tab. 1.

Charakteristika respondentů

Jméno	Doba vegetariánství	Doba veganství	Počet dětí	Věk dětí
Alžběta	13 let	4 roky	1	5 let
Božena	2 roky	3 roky	1	5 let
Cecilie	16 let	2 roky	1	2,5 roku
Dana	4 roky	1 rok	1	3,5 roku
Evžen	39 let	1/2 roku	1	13 let
Františka	od narození	37 let	2	10 let a 12 let

Vysvětlivky k tabulce: Alžběta 13 let vegetariánka, 4 roky veganka, dohromady 17 let. Františka od narození veganka.

Skrze polostrukturované rozhovory jsem se dozvěděla důležité informace, díky kterým jsem se následně snažila najít odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky. Tyto otázky byly konkrétně formulovány takto: Jak probíhá výchova k veganství v rodině? K této otázce bylo možné nalézt odpověď na základě ověřených metodologických postupů a očekávat výsledky již ve fázi otevřeného kódování. Další výzkumná otázka zněla takto: Jak se promítá výchova ve veganské rodině do přístupu ke školnímu vzdělávání?

Ke zkoumané problematice jsem zvolila zakotvenou teorii. Tato teorie umožňuje „...zkoumanou oblast, fenomén, aby se v průběhu výzkumu mohlo vynořit to, co je v této oblasti významné, aniž to dopředu předjímáme, či jakkoli označujeme“ (Miovský, 2006, s. 226). Kvalitativní výzkum umožňuje lepší vhled do situace konkrétní rodiny a „...porozumění situaci tak, jak jej rozumějí sami aktéři“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 18). Zakotvená teorie vede výzkumníka k oproštění se od subjektivních předpokladů a k vytváření teorií na základě získaných poznatků (Jirečková, 2011, s. 52).

„Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14) Zakotvená teorie obsahuje tři druhy kódování, s kterými jsem dále pracovala a které mi nabídly možnosti práce s textovým materiálem.

Otevřeným kódováním vznikají jednotlivé kategorie, které jsou složeny z pojmů. Tyto kategorie označují jednotlivé události (jevy, pocity, soudy atd.), které vzájemně mezi sebou porovnáváme a třídíme (Miovský, 2006, s. 228 – 229). „Postupy zakotvené teorie nutí badatele překonat domněnky a vytvořit nový pořádek ze starého.“ Tvořivost se projevuje schopností badatele vhodně pojmenovat kategorie, a také schopností nechat svou mysl volně potulovat a generovat asociace nutné pro tvorbu podnětných otázek a pro objevení rozdílů, které vedou k objevu“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 17).

Za pomoci těchto kódů jsem následně utvořila šest kategorií:

1. Alternativní a domácí vzdělávání jako typické specifikum veganských rodin.
2. Skrytá izolace veganské rodiny vůči společnosti.
3. Způsob výchovy a její specifika „deformace“ dítěte z hlediska přirozeného poznávání světa a socializace.
4. Smysl veganství a hodnotový systém veganů.
5. Strava jako životní filosofie.
6. Limitující faktory socializace.

3 Shrnutí výsledků jednotlivých kategorií

V následující části bych se chtěla podrobně zaměřit na výsledky jednotlivých kategorií.

Kategorie č. 1: Alternativní a domácí vzdělávání jako typické specifikum veganských rodin.

Jak již z výše zmíněných kategorií vyplynulo, veganský způsob života ovlivňuje vzdělávání velmi výrazně. Všichni dotázaní uvedli, že se zajímají o určitou formu alternativního vzdělávání. Ani jeden neuvažuje, že by své dítě zařadil nebo přeřadil do běžné státní školy. V běžném systému vzdělávání spatřují několik rizik, která rodiče nechtějí podstupovat. Zejména je to šikana, nezačlenění do školní třídy a komplikace při tvorbě vztahů. Často je rozhodujícím aspektem rozdílnost názorů a přesvědčení rodičů vyznávajících veganský

způsob života a školy. Ve většině případů se respondenti snaží ochránit své děti před okolním světem. Všichni respondenti využívají alternativní formy vzdělávání nebo domácí vzdělávání. Tak zamezují nežádoucím negativním jevům působit na jejich dítě.

Kategorie č. 2: Skrytá izolace veganské rodiny vůči společnosti.

Každý člověk má potřebu patřit k určité skupině ve společnosti. Toto místo ve společnosti se odvíjí podle určitých zájmů, náboženství, sociálního statusu, rodinných vazeb a dalších kritérií. To, v jaké skupině nebo skupinách jedinec figuruje, záleží většinou na jeho osobním rozhodnutí. Tyto skupiny se vzájemně prolínají a tvoří vzájemné vztahy mezi sebou. Oproti veganům se tyto skupiny odlišují v tom, že dokáží tvořit různorodá přátelství na základě různorodých preferencí. Z rozhovorů vyplývá, že většina respondentů nevědomě upřednostňuje pouze jednu skupinu, kterou jsou vegani. Kladla jsem jim otázku, zda mají pocit, že by se od společnosti vědomě izolovali. Odpovědi ukazovaly, že tento pocit nemají. Respondenti vyhledávají přátele se stejným zaměřením. Díky tomu, že se obklopují pouze lidmi s veganským nebo vegetariánským způsobem života, dochází ke skryté izolaci. Tuto izolaci respondenti nevnímají negativně a ve většině případů ji vůbec neregistrují.

Kategorie č. 3: Způsob výchovy a její specifika „deformace“ dítěte z hlediska přirozeného poznávání světa a socializace.

Veganský způsob života zaručeně ovlivňuje rodinu v jejich výchově dětí. Všichni dotázaní se snaží o to, aby jejich dítě získalo pozitivní vztah k přírodě, zvířatům, a kladou také důraz na environmentální výchovu. Zároveň se skrze výchovu snaží ovlivnit oblast stravování, a to tak, aby dítě pouze neopakovalo určité vzorce chování, ale vědomě se rozhodlo pro nepožívání jakýchkoli živočišných potravin. Běžné problémy, které rodiče řeší, jako je znemožňování některých námětových her (např. na rybolov) a nenavštěvování některých z volnočasových aktivit, představuje velké překážky, jak ze strany školy, tak rovněž ze strany rodičů. Jedinci směřující k veganství jsou omezeni nejen stravováním a zařízeními, které toto stravování umožňují, ale zároveň jsou ovlivňováni společností, která jim předkládá určité vzorce chování, jednání, či stravování, kterým se vymykají. Toto překonávání odlišnosti vnímají respondenti jako ubírání z osobní svobody. Otázkou však je, zda svým pojetím výchovy rovněž neubírají možnost svobodného rozhodnutí svým dětem.

Kategorie č. 4: Smysl veganství a hodnotový systém veganů.

Hlavní smysl veganství respondenti shledávali ve více oblastech, ve kterých se většina z nich shodovala. Jako hlavní důvody pro rozhodnutí stát se vegany, většina uvedla etické důvody, zdravotní, náboženské a ekologické. Lidé se tak skrze veganství snaží přírodu ochránit od ekologických katastrof nebo alespoň nepřispívat svým podílem k znečišťování.

Kategorie č. 5: Strava jako životní filosofie.

Strava se promítá do každodenního života každého vegana. Zároveň se odlišné stravování promítá i do mezilidských vztahů. Mnoho veganských rodičů se bojí nechat své dítě někomu, byť i blízkému člověku hlídat, aby mu nedal něco, co dítě nemůže jíst. Všichni respondenti uvedli, že jídlo je jedním z hlavních aspektů, které jim ovlivňuje jejich životy. I když mnoho z nich na jídlo neklade důraz, ale snaží se o přispění k lepšímu světu a zároveň se snaží chránit zvířata před utrpením, přesto je jídlo hlavním limitujícím faktorem. A to jak ve vztazích, tak ve výběru potravin, či volby školky nebo školy.

Kategorie č. 6: Limitující faktory socializace.

Limitujících faktorů ve veganském způsobu života vzhledem ke konzumnímu způsobu života společnosti je mnoho. Jedním z nejzásadnějších je strava. Někteří z respondentů vyučují své děti doma a jako hlavní důvod uvádějí komplikace, které se objevují již v mateřských školkách a následně také ve školách. Rodiče také přiznávají odlišnosti, které se projevují například nenavštěvováním cirkusů, zoo a neustálým vysvětlováním, co děti jíst smí a co ne. Respondenti mají velké obavy z odsuzování a šikany ve škole.

Závěr

Zásady stravování jsou pro vegany pouze důsledkem jejich hodnotového systému v rámci vlastního filozofického pohledu na svět. Pro ostatní část populace, která se k tomuto stylu nehlásí, je jejich celková koncepce mnohdy redukována pouze na představu o odlišném způsobu stravování, který navíc podle nich není pro člověka optimální. Z těchto postojů následně může vyplynout několik problémových oblastí. Jednou z nich je právě naznačená oblast vzájemných vztahů mezi vegany a zbytkem společnosti, která se je sice někdy snaží tolerovat a vycházet jim vstříc, ale ne vždy do té míry, do jaké by si to vegani představovali. Velké problémy se například vyskytují v oblasti předškolního a školního vzdělávání. Veganští rodiče mají pocit, že v těchto zařízeních nejsou pracovníci ochotni sdílet jejich názor a jelikož mají pocit, že je odsuzují za odlišný způsob stravování, raději umístí dítě do alternativní školky nebo školy, či s nimi zůstanou doma. Tímto způsobem se zároveň snaží dítě chránit od všeho špatného, co společnost přináší, zvláště pak vůči lidem vyznávajícím odlišný hodnotový systém. Odlišný hodnotový systém navazuje znovu na stravu. Pro většinu veganů není strava to hlavní kritérium. Jde jim spíše o etické stránky, ochranu zvířat a celkově celé země. Bojují proti konzumu, nenavštěvují zoo a cirkusy, kde podle nich zvířata trpí kvůli tomu, aby se člověk pobavil. A samozřejmě nejí zvířata ani žádné živočišné produkty, opět kvůli utrpení zvířat, kterému se vyhýbají.

Jak jsem již naznačila, existuje několik faktorů, které vegany limitují a které se následně mohou negativně projevit v jejich vztahu s majoritní společností. V extrémním případě se může jednat doslova o sociální exkluzi. Toto vyčlenění však není naprosté. Jde o exkluzi, ke které často přispívají i vegani samotní, neboť i mezi nimi lze nalézt mnoho osob, které nejsou ochotni projevit tolerantní přístup vůči svému okolí, které vyznává jiné zásady a hodnoty.

V důsledku obojího přístupu potom můžeme vysledovat v komunitě veganů určité selektivní a izolační postupy, které mají za cíl posílit pozitivní vazby pouze s lidmi, kteří uznávají totožné životní postoje a principy. Mnoho veganských rodičů se vzájemně utvrzuje také v odlišném způsobu vzdělávání svých dětí.

Na základě zkušenosti z tvorby této práce jsem pochopila důvody jistého odlišení, či vyčlenění veganských rodin vůči společnosti. Zároveň jsem si uvědomila, že jako pedagog musím učinit jistá opatření ve skupině dětí, ve které se nachází i dítě z veganské rodiny. Důležitý je také přístup k rodičům, kteří potřebují pocítit důvěru vůči pedagogovi. To, že rodina nebude pociťovat odsouzení ze strany školy, může daleko více přimět dítě k tomu, aby si o svém způsobu života nakonec rozhodl sám.

Zdroje

- Babinská, K. (2005). *Alternatívne smery vo výžive detí a adolescentov*. Dostupné z <http://www.solen.sk/pdf/cf0cf4db714bf8f47e20bd4bec1e3abb.pdf>
- Co je veganství?* (2015). Dostupné z <http://veganskaspolecnost.cz/zaklady/co-je-veganstvi/>
- Hejmalová, M., Hrnčířiková, I. (2015). *Alternativní výživové směry*. Dostupné z https://is.muni.cz/auth/do/fsps/projekty/OPVK/inovace_rvs/37280663/37535069/6_alter_nativni_smery.html
- Jirečková, I. (2011). *Řízení kvality ve škole se zaměřením na spokojenost klientů* (Disertační práce). Olomouc: PdF UP.
- Macurková, D. (2014). *Veganství*. Brno: D. Macurková.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Pánek, J. (2002). *Základy výživy*. Praha: Svoboda Servis.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- The Vegan Society: One world. Many lives. Our choice.* (2015). Dostupné z <https://www.vegansociety.com/>

Kontakt

Mgr. Hana Češková
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: hana.ceskova01@upol.cz

Status of the Teaching Profession in Finland and the Czech Republic

Hana Čihánková

Abstract

This article discusses the problem of a teaching profession in the Czech Republic and Finland and the position teachers hold in society in each country. The aim of the whole research for this article is to analyse and compare the social status of teachers in Czech Republic with Finland. The following piece of writing describes similarities and differences in several various aspects of a teaching profession in the two countries with the focus on the prestige of it. It looks at the theoretical background concerning the work of educators and it discusses the characteristics of the teaching profession - the role of the teacher or the different approaches towards teacher training that one can find in the mentioned countries. The research focuses on a comparison of working conditions of teachers in the Czech Republic and Finland, such as average salaries, occupational load and professional autonomy using statistical data, interviews with both Finnish and Czech teachers and the author's own observations during her stay at Czech and Finnish lower secondary schools.

Key words: status, social prestige, Finland, the Czech Republic, teacher, teaching profession, comparison, role, position.

Introduction

Nelson Mandela once said that “education is the most powerful weapon which you can use to change the world” and it is teachers who are one of the main providers of education since the purpose of their job is to help students learn not only basic skills and information they would need in life, but also try to influence their thinking and ethics and steer them in the right direction for them, but also society as a whole. Teachers simply play an important role in society on many levels but one asks himself whether their importance for society is also reflected in their status that they hold in it.

The following text tries to describe what social status of teachers is and what can influence said status with the focus on the teachers in the Czech Republic. Since it is universally acknowledged that Finland has beautiful nature and great education system which leads to Finnish students having one of the best scores in PISA assessment (PISA, 2012) and contended teachers who are respected in the society, the article also compares the prestige of the teaching profession in the Czech Republic with Finland.

1 Theoretical background

Teachers are an integral part of every society and play an essential and important role in education of all members of a nation. According to Charta učitelů (1995) the word „status“ when in use with teachers in mind means several things: standing of teachers in a society that comes from the view that society has on the importance of the teaching profession, but it also means the working conditions of teachers such as salary and other financial assets in comparison with other jobs. One can see that there are different aspects that influence the status of teachers in a society. Which is why this article tries to deal with the question whether the significant influence and importance of teachers is mirrored in the perception of teachers by the society.

1.1 The role of the teacher

The status of teachers is identified by the importance of a profession and the evaluation of his job classification. The international standards of job classification put teachers in the category of „professionals“ which is characterized by a rather high mental strain on a person thanks to great expectations that are put on a teacher regarding his behaviour, self-control, constant alertness and flexibility and lastly, the amount of knowledge about his subject. (Kořa, 2002)

Nowadays, teachers have to fulfil several roles at once, as a wealth of knowledge, facilitator, organiser but also administrator and many others (Harmer, 2012b). Society and also teacher's superiors place different demands on teachers and assume that teachers are going to fulfil them (Walterová, 2001). When the teacher accommodates the demands of one side, he can get into conflict with the second side who demanded something else (Kořa, 2002).

The role of the teacher is not easy because he is expected to be successful at all times.

1.2 Prestige of the teaching profession

Prestige of a teacher can be defined as the degree of respect and regard that society has towards this profession. There are two factors that can influence prestige of any job: profit for the public and the level of expertise necessary for the job. Since teachers' work is profitable for the whole community and teachers must have university degree, it is possible to assume that teaching profession is indeed prestigious.

However, from a research done by Týdeník školství (2010), it is clear that 79% of Czech teachers believe that the prestige of their profession has been declining and they consider the society's low appreciation of teachers as demotivating. This result is also supported by the outcome of a survey that was done by MŠMT (2009) among teachers to find out about their perception of the teaching profession and its prestige in order to help improve working conditions of teachers. In this survey teachers were asked to express their opinion on why young people in general do not want to be teachers and among one of the most frequented

answers were low salaries and low prestige of the profession (p.19). When asked what the reasons might be for such a low society status of teachers and how it could be changed, one third of the teachers agreed that it could be changed by an increase of salaries. One fourth of teachers also think that it is a job of MŠMT to take care of a good image of teachers and 15% of respondents feel that it is media who should speak more about the importance of the teaching profession.

Even though teachers think that their profession is not very prestigious, surveys among citizens say different things. People perceive teaching profession as quite prestigious as it is clear from a research that was conducted by Sociologický Ústav ČR in early 2016 on the topic of prestige in various lines of work. In this research, teaching profession ranked as the 5th most valued.

On the other hand, according to Vašutová (2002), teachers in the Czech Republic are always being watched and criticized by the public. Teachers have also come to the conclusion that their work is not financially valued enough and the public sees the teaching profession as full of advantages, for example: experienced teachers do not have to prepare for their lessons; teachers have long holidays or that teachers have a lot of free time after teaching hours (Vašutová, 2002). These advantages are the basis for the criticism of teachers and help lower the prestige of the teaching profession in the Czech Republic.

Comparing the different data, it seems that there is a discrepancy between what the surveys of teachers and citizens say. Teachers feel that the teaching profession should be respected more in society, whereas citizens consider it as a prestigious profession but still feel that teachers have many advantages over other professions.

2 Research

The research was conducted using three different approaches – comparative analysis of statistics of areas¹ that could influence the prestige of the teaching profession; interviews with two Finnish and two Czech teachers at lower secondary schools that were conducted in December 2015 and April 2016; and finally observations made by the author – in order to answer the following research questions:

- *What is the difference in the status of the teaching profession in the Czech Republic and Finland?*
- *How is the financial situation of teachers in the Czech Republic and Finland reflected in their social status?*
- *How is the education of future teachers different in each country?*
- *Does the different culture in both countries have any influence on the prestige of the teaching profession?*

¹ Areas of prestige were chosen according to previously mentioned surveys and interviews with individual Czech and Finnish teachers: salary, education of future teachers, autonomy of teachers, culture of both countries.

2.1 Research findings

Through observations of Czech and Finnish lower secondary schools during the period of four weeks and through interviews with two Czech and two Finnish teachers it was discovered that the social standing of teachers in each country is different.

From the observation of the education system in Finland, and interviews with teachers and informal interviews with students from secondary schools and Tampere University, it was clear that teaching is considered to be a prestigious profession that is well regarded and respected by the society and Finnish teachers are in general satisfied with their working conditions. The evidence of this can be the statistic data from an OECD report from 2003 which mentions that 85-90% of Finnish teachers stay in their profession until retirement. Whereas in Czech Republic, teachers feel that their profession does not get the amount of respect it deserves from society, parents, but students as well. This is supported by a research done by ČŠI in 2013 which states that there are 23,1% of teachers under the age of 35 that are currently teaching while there are 27,3% of teachers near the retirement age. Jake Madden (2013) furthermore mentions that 25% of students that are trained to be teachers do not even become teachers presumably because of the low prestige of the profession.

When asked about the reasons for such situation in each country, both Czech and Finnish teachers agreed on several areas that they think influence the prestige of their profession – financial situation and university education of future teachers. Other areas that might influence teacher status in Finland is culture in general and upbringing of children. These were observed during a four month stay in Finland, Tampere and one month in lower and upper secondary school in the city.

2.1.1 Financial situation

As can be seen from the table below, Finnish teachers receive three times more money for their work than Czech teachers² (EUI, 2015; Woff, 2016). And even though the cost of living is higher in Finland, Finnish teachers still found their salary to be satisfactory. On the other hand, Czech teachers agreed that their salaries are too low for the amount of work they have to do³ and education they have to get in order to become teachers.

² Teachers at a lower secondary schools, maximum of 6 years teaching practice.

³ Conducting lessons, but also a certain amount of administrative tasks.

Tab. 1.

Average teacher's salary⁴

	Monthly salary/Czech Koruna	Monthly salary/Euro
The Czech Republic	21 070	780
Finland	68 040	2 520

2.1.2 Education of future teachers

Even though both Finnish and Czech teachers must have Master's Degree to work as teachers, the system of education of future teachers differs in both countries and it is possible that even this may contribute to the slightly negative perception of Czech teachers by Czech society.

The difference lies in the acceptance process but also in the ways of educating future teachers. In Finland, potential students at the Faculty of Education must go through several phases to get accepted and only the best candidates are invited for an interview during which they must explain why they want to become a teacher and the examiners can evaluate if they have the potential to be a good teacher. Thanks to this process, only 1 in 10 applicants will get to study at Faculty of Education. (Sahlberg, 2010)

This strict education of future teachers is also reflected in their future teaching careers as Finish teachers are given a great autonomy in creating their lessons, school curricula, and dealing with students. Finnish teachers are believed to be professionals in their field and their opinions are trusted by students and their parents.

In Czech Republic, however, studying to be a teacher is not considered difficult and even more so, Faculties of Education are sometimes chosen by upper secondary students as the last option if they do not get accepted into a different faculty. Compared to Finland, the success rate of being accepted is much higher as well, as almost every other candidate gets accepted (VysokeSkoly.com, 2016). Moreover, Faculties of Education in the Czech Republic are not considered to be difficult to finish and teaching as such is not considered as difficult either. There is, after all, on Czech saying which says: "those who cannot do anything else teach". These facts can contribute to the negative view society in the Czech Republic has on teachers.

2.1.3 Culture

Even though both the Czech Republic and Finland are European countries, their culture, customs and especially way of thinking are different and the difference in thinking helps create the positive opinion Finnish society has of teachers.

⁴ Exchange rate: 1 EUR=27 CZK.

If one looks at how children are being brought up in Finland, one can see that they are let to be self-reliant and responsible for their own work and choices. This way of upbringing is supported by the schools and teachers who give their students the opportunities to decide what they want and realize that their decisions are followed by consequences. In practise, students are responsible for their results at school and Finnish teachers do not often get a call from their students' parents to resolve e.g. an unsatisfactory mark.

In the interviews with Czech teachers, the behaviour of students and their parents was often marked upon. The teachers felt that parents are much more involved in the students' lives and they have the tendency to resolve their son's or daughter's problems in school which does not have a good effect on the student's sense of responsibility, nor the respect for the teachers, both from the students and the parents.

As one can see, the way of thinking and dealing with problems is different in each country and it can be a sizeable contribution to situation of Czech teachers and their feeling of not having a high status in the society.

Conclusion

Teachers are an important asset in any society and they play an integral role in getting all public educated. Even though surveys among Czech society show that the teaching profession is regarded as quite valuable, ranking as the 5th most valuable profession, Czech teachers believe otherwise. From the interviews of Czech teachers and observations of the education system in the Czech Republic, it appears that teachers do not feel their profession is prestigious at all due to the lack of respect they receive from students, their parents, and society in general. On the other hand, in Finland, teaching is one of the most respected professions. Reasons for this that can be objectively studied and compared are: salaries, which are significantly higher in Finland, and the difference in the choosing process of future teachers which in Finland is stricter and only the best of candidates become teacher trainees and only the best become teachers.

This is not the case in the Czech Republic, as it is relatively easy to be accepted to the university as a teacher trainee and the university programme for future teachers is not considered difficult, resulting in the public's view of teachers as not professional enough.

It is also possible, however, that the attitude of a nation towards teachers can depend on areas that cannot be easily measured like the differences in a child's upbringing. In Finland, children are taught to be responsible for their own work and they are taught to respect their teachers which may be connected to the fact that it is generally known that only the best candidates one day become teachers. In the Czech Republic, on the other hand, there is a tendency from some parents to blame the teacher for their offspring's failures in education and children are not brought up to have respect for teachers as a profession as a whole.

It is evident from the findings in this article that there is a significant difference in the status of teachers in Finland and teachers in the Czech Republic. In Finland, teaching is being regarded as a prestigious profession by both teachers and public, whereas, in the Czech Republic ¾ teachers feel that their profession is losing its prestige.

Resources

- Centrum vzdělávání AMOS (2016). *Úspěšnost u přijímaček*. Dostupné z <http://www.vysokeskoly.com/vysoke-skoly-1/pedagogicka-fakulta-5#sance>
- ČŠI (2016). *Výroční zpráva za školní rok 2015/2016*. Dostupné z http://www.csicr.cz/html/VZCSI2015_2016/flipviewerxpress.html
- European University Institute (2015). *Academic Career, Finland*. Dostupné z <http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/Finland.aspx>
- Harmer, J. (2012b) *Essential Teacher Knowledge*. Harlow, UK: Pearson/Longman.
- Charta učitelů. (1995). *Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO)*. Praha: Pedagogické centrum Praha.
- Košková, J. (2010). Motivace pedagogů – znají ředitelé škol své podřízení?. *Týdeník školství* Dostupné z <http://www.tydenik-skolstvi.cz/data/files/uvod-1193.pdf>
- Koťa, J. (2002). Profese učitele. In Havlík, R. *Sociologie výchovy a školy* (s. 155, s. 161-162). Praha: Portál.
- Mandela, N. *A selection of quotes*. Dostupné z <https://www.nelsonmandela.org/content/page/a-selection-of-nelson-mandela-quotes>
- Madden, J., & Smith, R. (Eds). (2013). *Teachers talk about what's important: papers from 2012 International Teacher Education Dialogue Conference*. Brisbane: Primrose Hall Publishing Group.
- MŠMT (2009). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce*. (s. 19, s. 51). Dostupné z www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analýza_191109/ZZ_ucitele_final.pdf
- OECD (2014). *PISA 2012 Results in Focus. 1st ed.* [e-book]. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers: country background report for Finland*. [ebook]. Dostupné z <http://www.oecd.org/education/school/5328720.pdf>
- Sahlberg, P. (2010). *The Secret to Finland's Success: Education Teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Dostupné z <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>

- Tuček, M. (2016). *Naše společnost 2016*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf
- Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova.
- Walterová, E. (Ed.). (2002). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 *Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference: Praha, 19. září 2001* (s. 11). Praha: Univerzita Karlova.
- Woff, P. (2016). *Platové tabulky učitelů/pedagogů od září 2016*. Dostupné z <http://kupnisila.cz/platove-tabulky-ucitelu-pedagogu-od-zari-2016/>

Contact

Mgr. Hana Čihánková
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: hana.cihankova@gmail.com

Virtuální výuka ve světle odpovědí studentů

Virtual Learning in the Light of Students' Responses

Miroslava Dluhošová, Hana Marešová

Abstrakt

Příspěvek se zabývá možnostmi využití 3D virtuální reality při výuce studentů mateřskému jazyku. Autorky příspěvku vyhodnocují odpovědi studentů mateřského jazyka, které byly získány prostřednictvím písemného polostrukturovaného dotazování, které bylo studentům předkládáno vždy po ukončení výuky ve virtuální výuce. Toto kvalitativní šetření je vyhodnocováno metodou zakotvené teorie a slouží jako doplněk kvantitativního výzkumu, zaměřeného na efektivitu výuky ve virtuálním prostředí.

Klíčová slova: 3D virtuální prostředí, mateřský jazyk, polostrukturované dotazování, názory respondentů.

Abstract

The paper deals with possibilities of using 3D virtual reality to teach the students mother tongue. The authors have evaluated the contribution of students answers, which were obtained by written semi-structured interviews, which were presented to students at the completion of education in virtual teaching. This qualitative survey is evaluated using grounded theory and serves as a supplement to quantitative research into the effectiveness of teaching in a virtual environment.

Key words: 3D virtual environments, mother tongue, semi-structured interviews, respondents' opinions.

Úvod

V rámci projektu IGA_PdF_2016_017 bylo jako jedna z dílčích částí vyhodnocováno polostrukturované dotazování, týkající se výuky mateřského jazyka v 3D virtuálním prostředí. V rámci tohoto projektu se také porovnává efektivita výuky v multiuživatelském virtuálním prostředí (MUVE), konkrétně ve virtuálním světě jménem Kitely, a to oproti výuce pojaté tradičně. V rámci výuky mateřského jazyka se tedy zaměřujeme zejména na využití inovativních metod, konkrétně 3D multiuživatelského virtuálního prostředí, což je takové

prostředí, které umožňuje setkávání uživatelů ve virtuálním světě, aniž by se spolu museli setkávat fyzicky na jednom místě.

V tomto prostředí je také možné vymodelovat celou řadu předmětů a objektů, se kterými se v reálném světě nesetkáváme úplně běžně. Mezi jednu z výhod tohoto prostředí patří 3D vizualizace objektů.

Součástí celého výzkumného šetření je i polostrukturované dotazování, které bylo studentům předkládáno vždy po ukončení výuky a jímž byly zjišťovány jejich názory na proběhlou výuku, která byla pro celou řadu z nich velmi neobvyklá. Polostrukturované dotazování slouží především jako doplnění kvantitativně orientovaného pedagogického experimentu. Celý výzkum je veden ve smíšeném výzkumném designu a kvalitativní část použijeme pro interpretaci či vysvětlení výstupů kvantitativní části.

1 Multiuživatelská virtuální prostředí

Jak již bylo naznačeno v úvodu, jedná se o taková prostředí, kde spolu mohou lidé komunikovat podobně jako v reálném světě, tedy o jakési virtuální světy, kde se uživatelé, znázornění avatary,⁵ mohou volně pohybovat a hovořit spolu pomocí hlasového projevu, ale také formou textových zpráv či videokonference, je to vlastně komunikace více osob na jednom místě a v reálném čase – původně princip sociálních sítí, přenesený do virtuální reality.

V posledních letech se objevila řada výzkumných studií zkoumajících motivační a sociální aspekty MUVE (např. Dickey, 2005; de Jong a kol., 2005), které uvádějí jako nejčastější důvod pro jeho zapojení do výuky podporu aktivního přístupu založeného na učení prostřednictvím hry (de Jong a kol., 2005).

Velmi efektivním způsobem učení je tzv. „lov informací“ – názorné učení pomocí kompletování vědomostí na základě sbírání jednotlivých informací a pobyt studentů v tzv. virtuální komunitě (Wang a kol., 2006).

Co se týče rozšířenosti a návštěvnosti virtuálních světů, v roce 2008 v nich bylo registrováno 173 milionů uživatelů, tito lidé jsou tam již sami o sobě, nemusíme je tam nutit „chodit“ za účelem vzdělávání (což by mohlo některé z nich odradit), pouze těm z uživatelů, kteří se chtějí vzdělávat, nabídnout tuto možnost v jim již známém a jimi využívaném prostředí (Marešová, 2012).

K nejrozsáhlejším, globálně rozšířeným MUVE patří v současnosti Second Life, který byl zprovozněn 23. června 2003. Na internetové adrese www.secondlife.com bylo v květnu 2010 zaregistrováno 19,2 milionů uživatelů. Poslední čísla z roku 2017 mluví už o více než 49 milionech uživatelů, registrovaných v prostředí Second Life (Gridsurvery, 2017).

⁵ Avatar je virtuální postava, zástupce člověka pro pohyb ve virtuální realitě. Často má podobu člověka s jeho pohyby, mimikou a gesty.

SL a multiuživatelská virtuální prostředí obecně mají mnoho výhod, ale je dobré dávat si pozor na jistá úskalí, která s sebou jejich užívání přináší. Může k nim patřit různá míra závislostního chování a s ním spojených zdravotních obtíží nebo také narušení a ztráta sociálních kontaktů (Kapp a O'Driscoll, 2007).

2 Použité metody

Jak už bylo uvedeno, pro výzkum byl zvolen smíšený výzkumný design, kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu. Co se týče kvantitativní části výzkumu, realizovaný výzkum má podobu experimentu. Ve všech etapách jsou používány metody hromadného získávání dat pomocí vytvořených didaktických testů – vstupního a výstupního. Výzkum je zaměřen na budoucí učitele mateřského jazyka a pro každou ze složek českého jazyka (mluvnice, sloh, literatura) je vytvořena dvojí podoba testů – vstupní a výstupní, přičemž obsah vstupního a výstupního testu pro každou složku mateřského jazyka je totožný.

V kvalitativní oblasti výzkumu, která je hlavním tématem příspěvku, jsme zvolili metodu polostrukturovaného písemného dotazování. Otázky byly sestaveny tak, aby reflektovaly všechny oblasti multiuživatelského virtuálního prostředí, a aby bylo možno vysledovat v nich určité oblasti, které nás budou zajímat v souvislosti s možností dalšího využívání virtuálních prostředí ve výuce.

Polostrukturované dotazování je u respondentů uskutečňováno písemně pomocí návodných otázek (Maňák a Švec, 2004, s. 23). Polostrukturované dotazování je následně vyhodnocováno metodou zakotvené teorie (Strauss a Corbinová, 1999, s. 49). Kritéria, která budeme v odpovědích respondentů cíleně vyhledávat, byla stanovena předem na podkladě konzultací s odborníky na virtuální prostředí a světy.

U každé z otázek byly sledovány určité parametry, konkrétně se jednalo o motivaci, pocit identity ve virtuální realitě, imerze (ponoření), konzistentnost s realitou, ovládání avatara a parametry prostředí, z nichž jsme se zaměřili na pocit perspektivy a komunikační nástroje (Marešová, 2013, s. 155–156). Soubor otevřených otázek spolu se sledovanými parametry u jednotlivých z nich je k dispozici v příloze.⁶

3 Vyhodnocování odpovědí studentů

Respondenti měli možnost vyjádřit se písemně v odpovědích na návodné otevřené otázky (Maňák a Švec, 2004, s. 65). Jak již bylo uvedeno, otázky byly sestaveny po konzultacích s odborníky na 3D virtuální realitu. Otevřené otázky byly zvoleny záměrně, aby studenti mohli volně vyjádřit svou zkušenost a názor na absolvovanou výuku.

Při vyhodnocování odpovědí studentů se opíráme o zakotvenou teorii (Strauss a Corbinová, 1999, s. 49). Následně je nutné data rozkódovat a interpretovat. V rámci následné analýzy bylo použito otevřené, axiální a selektivní kódování. Při analýze jsme

⁶ Viz Příloha 1.

vycházeli ze základní výzkumné otázky: **Jaký je názor současných studentů na vzdělávání v multiuživatelském virtuálním prostředí?** V první fázi otevřeného kódování jsme označili pojmy, které reprezentují určitou část analyzovaného textu, a seskupili je do kategorií. V další fázi jsme přistoupili k axiálnímu kódování, jehož cílem bylo dané kategorie rozvést a spojit kategorie se subkategoriemi. V poslední fázi analýzy jsme pomocí selektivního kódování získané výsledky integrovali.

Z materiálů získaných v rámci polostrukturovaného písemného dotazování (a z konzultací s odborníky) jsme se snažili zaznamenat základní aspekty mající vliv na názory respondentů na virtuální realitu v těchto kategoriích:

- 1) **motivace** – snažili jsme se z odpovědí zjistit, zda prostředí odlišné od reálného světa ovlivňuje jejich ochotu učit se a vnímat nové informace,
- 2) **pocit identity** – nakolik se ve virtuální realitě cítí sami sebou, zda se ztotožní s avatarem, nebo ho vnímají jen jako cizí postavu v nějaké hře,
- 3) **parametry prostředí** (Marešová, 2013, s. 155–156) – hodnocení prostředí bylo sledováno v několika aspektech – technické parametry prostředí, možnosti komunikace v MUVE, vztah virtuálního a reálného prostředí během práce v MUVE. Následně byly klasifikovány tyto subkategorie:
 - sociální interakce (možnosti komunikace v MUVE, zapojení do komunity v MUVE),
 - imerze (míra pocitu ponoření do MUVE),
 - konzistentnost s realitou (míra imitace reálného světa),
 - ovládání avatara (zvládnutí ovládání pohybu virtuální postavy),
 - pocit perspektivy (míra iluze pohybu v reálném prostředí).

Následně jsme v odpovědích studentů hledali ukazatele, jestli se příznak (tedy motivace, imerze, snadné/obtížné ovládání avatara atd.) objevují v jednotlivých otázkách. Ke každé otázce proto byla přiřazena jedna nebo více kategorií a kódování jednotlivých příznaků bylo následující:

- 1 – příznak je pozitivně přítomen, např. respondent se cítil ve virtuálním prostředí dobře, snadno ovládal svého avatara, prostředí se mu zdálo přirozené atd.,
- 0 – příznak je negativně přítomen, např. respondenta virtuální prostředí silně rušilo při soustředění na plnění úkolů, měl potíže s ovládáním avatara, neuměl se v prostředí orientovat atd.,
- N – příznak není přítomen, tzn., respondent nevěděl nebo se k otázce z jakéhokoli důvodu vůbec nevyjádřil.

4 Dílčí výsledky

Výzkumné šetření probíhá v rámci dizertační práce „Výuka mateřského jazyka v multiuživatelském virtuálním prostředí“ již od roku 2013. Kvantitativní část je průběžně zpracovávána po celou dobu sběru dat během trvání výzkumu, dílčí část byla již publikována.

V rámci dizertační práce bude kvalitativní část sloužit jako doplnění kvantitativního výzkumu, jelikož práce je založena na smíšeném výzkumném designu.

V rámci příspěvku uvádíme předběžné výsledky kvalitativního šetření, které bude postupně doplňováno respondenty z nadále probíhajícího zkoumání. V rámci prostoru tohoto příspěvku uvádíme zpracované dotazníky 50 respondentů a zaměřujeme se v odpovědích na příznak **imerze** (tedy míru zapojení, ponoření do virtuálního světa) a příznak **motivace**.

Motivaci zkoumaly první dvě otázky polostrukturovaného dotazování (otázka č. 1 a č. 8).⁷ První otázka obsahovala přímo slovo motivace, jestli studenti měli větší chuť a vůli zapojit se do práce a plnění úkolů v prostředí, druhá otázka se pak ptala, jak by popsali sami sebe při práci ve virtuálním prostředí a plnění úkolů. Za pozitivní příznak u parametru motivace jsme pokládali jak pouhé vyjádření ano, cítil/a jsem se motivován/a, někteří respondenti uváděli, že „novost“ prostředí pro ně měla pozitivní vliv na pozornost a chuť zapojit se do plnění úkolů. Za negativní příznak parametru motivace jsme považovali pouhé vyjádření ne, necítil/a jsem se motivován/a, ale brali jsme potaz také na odpovědi, že je při práci rušilo ovládání prostředí, pohyb avatara apod., protože z odpovědí vyplývá, že to snižovalo chuť pracovat, působilo to na ně rušivě a odrazovalo je to od využívání prostředí, vzbuzovalo v nich negativní emoci.

Po imerzi pátraly otázky č. 3 až č. 9.⁸ Pojem imerze pochází z latinského výrazu immersio neboli ponoření, proto se některá virtuální prostředí označují jako imerzivní, tedy umožňující plné soustředění a zanoření do virtuální reality (Kmuníček, 2000, s. 5). Na imerzi, tedy jak hluboce se cítili ponoření do výuky i do prostředí samotného, jsme se nezeptali přímo, protože by mohli mít respondenti problém porozumět, co se po nich žádá. Proto jsme se ptali, jestli se v prostředí cítili sami sebou, jak přirozené se jim zdály pohyby a perspektiva prostředí či jak se cítili zapojeni do práce a jestli komunikovali s ostatními aktéry výuky.

Motivace

1 – Z celkového množství padesáti dotazovaných v kategorii motivace uvádělo 52,7 % pozitivní reakce, odpověď tedy byla při kódování označena jedničkou (příznak je přítomen pozitivně).

0 – Spíše nemotivováno se cítilo 40,7 % dotazovaných. Často jako důvody uváděli technickou náročnost ovládání, což rušilo jejich soustředění.

N – 6,7 % se k této otázce nevyjádřilo (nechali otázku nevyplněnou).

⁷ Viz Příloha 1.

⁸ Viz Příloha 1.

Imerze

1 – v otázkách, ve kterých se objevovala kategorie imerze, se 45,1 % respondentů cítilo vtaženo do dění na monitoru.

0 – 49,4 % pociťovalo rušivé vlivy, které jejich ponoření do výuky znesnadňovaly.

N – 5,4 % respondentů se k této otázce nevyjádřilo (otázku nezodpověděli).

Závěr

Z prvotního zpracování výsledků polostrukturovaného dotazování jsme se zaměřili na kategorii imerze, tedy vtažení do virtuálního dění na obrazovce, a na kategorii motivace. Kategorie u jednotlivých otázek byly stanoveny na základě konzultací s odborníky. Co se týče kategorie motivace, 52,7 % studentů se cítilo motivováno k učení. Jako důvody často uváděli novost prostředí, neobvyklý typ práce, podobnost s počítačovými hrami, které studenti hrají ve volném čase. I když tedy podobný typ prostředí mnozí znají, nejsou zvyklí setkávat se s ním pro účely výuky. Že se studenti cítí motivováni, považujeme za důležité, protože to vyjadřuje ochotu v tomto prostředí pracovat. 40,7 % se necítilo více motivováno, než při tradiční výuce. Často jako důvody uváděli, že je rušilo množství úkonů, spojených s ovládáním a pohybem ve výukovém prostředí. Z uvedeného vyplývá, že bychom měli věnovat větší pozornost zaškolování při ovládání. Studenti byli s ovládáním obeznámeni a měli možnost si pohyb a činnosti spojené s výukou procvičit, na základě jejich odpovědí jsme po vyhodnocení dotazníků zařadili samostatnou procvičovací hodinu, než se přikročilo k samotné výuce. Pokud výuka probíhala blokově, dostali studenti více času na procvičování (45 minut, tedy stejný čas, který měli studenti v rámci samostatné hodiny).

Co se týče kategorie imerze, 45,1 % se cítilo vtaženo do dění na obrazovce počítače, což bylo o něco méně než těch, kteří se zapojení necítili (těch bylo 49,4 %). Např. respondentka IN odpověděla na otázku, nakolik si byla vědoma dění okolo sebe, následně: „nevnímala jsem okolní svět“, z čehož vyplývá, že se plně soustředila na virtuální prostředí. Respondentka DV naopak uvedla: „zkušenosti ze SL se téměř vůbec neshodovaly s reálným světem (v reálném světě bych nemohla např. létat)“. Ve virtuálním prostředí se totiž mohou avataři pohybovat mimo jiné i létáním a na delší vzdálenosti pak teleportací (pomocí klávesových zkratk). Právě tyto dva nepřirozené druhy pohybu studenti často pociťovali jako rušivé (především létání, teleportaci naopak někteří považovali za velmi efektivní způsob přepravy z místa na místo).

Zdroje

- De Jong, F. P. C. M., Van Der Meijden, H., & Von Berg, J. (2005) 3D learning in the workplace and at school: playing, learning, or both? *Educational Technology*, 45(5), 30-34.
- Kapp, K. M., & O'Driscoll, T. (2010) *Learning in 3D: adding a new dimension to enterprise learning and collaboration*. USA: Pfeiffer.
- Kmuníček, V. (2000). *K filosofickému rozměru vnímání virtuální reality*. Dostupné z <http://vilemkmunicek.sweb.cz/teo1.htm>.
- Maňák, J. & Švec, V. (2004) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Marešová, H. (2013). *Multiuživatelské virtuální prostředí ve světle ICT kompetencí aktérů výuky*. (Nepublikovaná habilitační práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Marešová, H. (2012) *Vzdělávání v multiuživatelském virtuálním prostředí*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Second Life Grid Survey – Region Database. (2017, 31. března) *Gridsurvey 2017*. [online]. Dostupné z <http://gridsurvey.com/>
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999) *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Wang, M., & Kang, M. (2006) *Engaged Learning with Emerging Technologies*. Dostupné z <http://www.springerlink.com/content/p2lm77052377782w/fulltext.pdf>

Výzkum a realizace výukových objektů je umožněn díky projektu IGA_PdF_2016_017.

Kontakt

Mgr. Miroslava Dluhošová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 77140 Olomouc, Česká republika
E-mail: mirkadluhosova@seznam.cz

doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 77140 Olomouc, Česká republika
E-mail: hana.maresova@upol.cz

Příloha 1 – Dotazník na postoje k MUVE Second Life

1. Cítili jste se v prostředí Second Life více motivováni pro učení?

MOTIVACE

2. Jak byste popsali sebe při zkušenosti s výukou v Second Life?

MOTIVACE

3. Jak hodnotíte svůj pocit identity v SL (cítili jste se sami sebou, dokázali jste se se svým avatarem sžít)?

POCIT IDENTITY

IMERZE

KONZISTENTNOST S REALITOU

OVLÁDÁNÍ AVATARA

4. Jak přirozené se Vám zdály interakce v SL (např. jak přirozené se Vám zdály pohyby avatara, prostředí, ve kterém jste měli možnost se pohybovat atd.)?

POCIT IDENTITY

SOCIÁLNÍ INTERAKCE

IMERZE

OVLÁDÁNÍ AVATARA

5. Jak jste si byli vědomi událostí a situací, které v té chvíli probíhaly v reálném světě, během svého pobytu v SL (vnímali jste okolní svět nebo jen virtuální prostředí)?

POCIT IDENTITY

SOCIÁLNÍ INTERAKCE

IMERZE

6. Do jaké míry byla Vaše zkušenost v SL konzistentní (nakolik se shodovala) s Vašimi zkušenostmi v reálném světě (měli jste pocit, že to, co jste dělali ve virtuálním světě, se podobá tomu, jak byste pracovali ve světě reálném)?

POCIT IDENTITY

SOCIÁLNÍ INTERAKCE

IMERZE

7. Jak přesvědčivý byl Váš pocit pohybu v SL ve srovnání s reálným světem?

POCIT IDENTITY

IMERZE

KONZISTENTNOST S REALITOU

8. Do jaké míry jste se cítili zapojeni do života v SL?

MOTIVACE

POCIT IDENTITY

IMERZE

9. Jak efektivní se Vám zdál pocit prostorové perspektivy v SL?

PARAMETRY PROSTŘEDÍ (POCIT PERSPEKTIVY)

IMERZE

KONZISTENTNOST S REALITOU

10. Používali jste během komunikace nástroj chatu?

PARAMETRY PROSTŘEDÍ (KOMUNIKAČNÍ NÁSTROJE)

SOCIÁLNÍ INTERAKCE

11. Využili jste pomůcku historie chatu pro zobrazení předchozích komunikací s kolegy?

PARAMETRY PROSTŘEDÍ (KOMUNIKAČNÍ NÁSTROJE)

INTERAKCE

12. Pokud výuka v SL probíhala zároveň ve třídě, jak často jste komunikovali v SL na úkor reálné komunikace s kolegy a s učitelem?

PARAMETRY PROSTŘEDÍ (KOMUNIKAČNÍ NÁSTROJE)

SOCIÁLNÍ INTERAKCE

13. Pro jaký stupeň školy (1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, SŠ, VOŠ, VŠ) si myslíte, že je tento vzdělávací nástroj vhodný?

- *grafické vyhodnocení*

14. Doporučili byste SL pro výuku? Proč ano nebo proč ne?

- *grafické vyhodnocení*

The Idea of Taking Physical Literacy as the Goal of Physical Education in Chinese Kindergarten

Liqiong Duan, Miluše Rašková, Dominika Provázková Stolinská

Abstract

In modern society, Sedentary is becoming a lifestyle of children, obesity is coming to children. So physical literacy was systematically founded by Whitehead to aid the global obesity and sedentary crisis clouding the developed world in 2001. This paper shared the definition and the philosophical underpinning of Physical literacy, try to explore the necessity, the appropriateness, the feasibility to take physical literacy as goal of Physical education in the kindergarten.

Key words: physical education, physical literacy, children of preschool age, kindergarten.

Introduction

Throughout the developed world, there is an increasing prevalence of childhood obesity along with the adult's. The number of overweight or obese children has risen dramatically around the world, such that 6,7 % of children under five are overweight with an estimated 9,1 % by 2020 (Onis, et al., 2010). The data shows that the number of obese children under the age of eighteen has reached 120 million in China, 8,5 % of children under five are overweight or obesity (Xinhua internet news, 2012). The obesity rate in China has reached the second place in the world, only less than American.

Though there are a number of factors that play a role in children's overweight, the fundamental reason is that they eat too much and move too little (Quinn, 2013). So, there has never been a more urgent need for effective physical activity programs (Salmon, et al., 2007) to stop the spread of obesity around the world. The overarching purpose of education is to promote the holistic development of children and young people (Gettrick, 2005). So, the main strength of physical education (PE) lies in its ability to develop the child holistically; The duty of PE to capitalise on its' compulsory position with a holistic curriculum underpinned by physical literacy (Sprake & Walker, 2013). It's no doubt that PE plays a significant role in fostering children's physical literacy. My research project is about to pure the physical education curriculum underpinned by fostering children's physical literacy in Chinese kindergarten in Chengdu. This essay is the theoretical part of the dissertation. Through literature review, we will try to explain what is physical literacy and why should it be the goal of PE to penetrate the whole PE curriculum in the kindergarten in China.

1 Understanding physical literacy

1.1 The definition of physical literacy

Physical literacy is not a new word, but the concept of physical literacy was not founded systematically till 2001 by Margret Whitehead to aid the global obesity and sedentary crisis clouding the developed world (Tompsett, et al., 2014). After that, a number of different interpretations of physical literacy have been put forth for consideration. In Canada, „Physical Literacy is moving with competence and confidence in a wide variety of physical activities in multiple environments that benefit the healthy development of the whole person (Physical and Health Education Canada)“. In England, „Physical Literacy can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding that provides children with the movement foundation for lifelong participation in physical activity. Enabling them to be physically literate supports their development as competent, confident, and healthy movers (Youth Sport Trust)“. Whitehead also revised her definition of Physical literacy as „the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to value and take responsibility for engagement in physical activities for life“ (Whitehead, 2014, as cited in IPLA, 2015).

Though there are different definitions, Whitehead said: „When we define physical literacy, what is significant is the reference to: The affective (motivation, confidence, valuing/responsibility), The physical (to be understood not as isolated skills but effective interaction in different contexts), The cognitive (knowledge and understanding), The fundamental goal of physical literacy being lifelong participation.“ (Spengler, 2015). So, we describe Physical Literacy as children’s motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding of physical activity to value and take responsibility for engagement in a wide variety of physical activities for life.

1.2 The components of physical literacy

Figure 1 which was figured by Higgs (2010) shows the components of physical literacy as drawn from Margaret’s work (Margaret, 2001). It contains three parts:

a) Movement capacities

The specific embodied capacities would include capacities such as balance, co-ordination, flexibility, agility, control, precision, strength, power, endurance and the ability to move at different speeds. These capacities afford humans the opportunity to carry out a wide range of movement skills such as walking, running, jumping, climbing, turning, balancing, propelling oneself through water, striking, catching and throwing. The skills will be developed by individuals according their local cultural and base on their movement potential or ability. The physically literate person has the knowledge, skills, attitude and motivation to fully use their capacities and potential for movement.

b) A wide range of physical challenging situations

A wide range of physical challenging situations include two kinds: one is natural world, such as water, different surfaces, hills and all manner of situations in nature. The other is man-made situations, such as bicycles, ladders, tyres created for individuals. In these situations, the physically literate person will move with poise and grace, with economy of movement and with confidence.

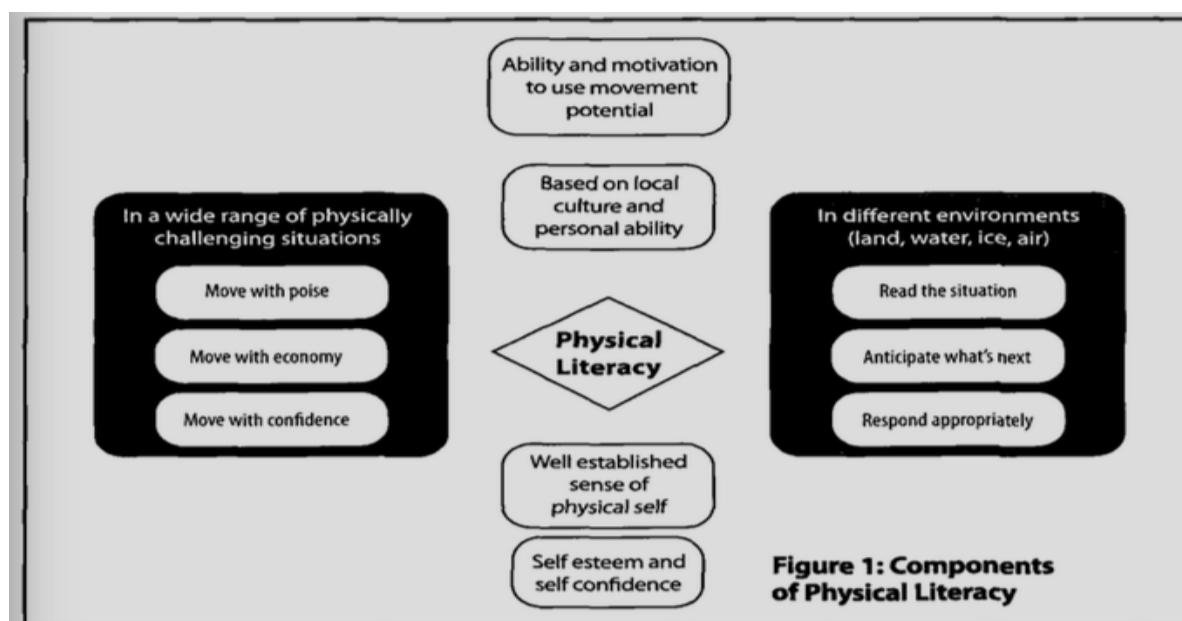
c) „Reading“ the environment

„Reading“ the environment means individuals can understand and response appropriately in novel environment. On perceiving the environment, a physically literate person will be able to read the situation immediately through different senses, via experience and the relevant components confronted such as the shape, the size, the weight, the speed, the surface and so on. Then they will decide how to do and predict what is likely to happen and then be able to react through movement in an appropriate manner.

A physically literate person will have a well-established sense of their physical self, a high level of self-confidence and self-esteem come from his/her successful interaction with a variety of situations by using their body and abilities.

Figure 1.

The components of physical literacy (Colin Higges, 2010)



1.3 The philosophical underpinning of physical literacy

The concept of physical literacy has its roots in philosophy and arose from the study of Monism, Existentialism and Phenomenology (Whitehead, 2013a). Monism views a person as an invisible whole which has body and mind as two elements of an intricately integrated entity (Whitehead, 2001). Different dimensions of the human condition are recognized but

these cannot be considered in isolation from each other as all are irreconcilably interwoven in existence (Whitehead, 2001). The commitment to Monism is reflected in the definition which encompasses three of the key characteristics of human nature - the affective, the physical and the cognitive (Whitehead, 2013b). Existentialists assert that we create ourselves through our interaction with the world, so the nature of our being is a result of the accumulated experiences we have in the different environments we inhabit. (Whitehead, 2013a). The richer we interact with environment the more we will develop our human potential. A significant foundation of Phenomenologists' work is that we perceive the world from the backdrop of previous interactions. (Whitehead, 2013a).

Hence, when we take physical literacy as a goal of PE, individual's body and mind are looked as a holistic. The interaction of body and mind with the surroundings runs through one's life, the current time and space of the interaction of body and mind all penetrate the cultural heritage and development. PE is a special cultural carrier which integrates the individual body and mind in various environments, reflects different values and beliefs. And each individual will have different life quality following different culture.

2 The necessity to take physical literacy as the goal of PE in kindergarten in China

2.1 The curriculum goal is the core of the curriculum system

The goal of preschool education curriculum is a predictive of preschool children's learning outcome during a certain time. It is the embodiment of the goal of preschool education. In designing curriculum, the goal is the core: „It is the basis of choosing the curriculum content, determining curriculum organization and teaching strategies, and it is also the criterion of curriculum assessment (Yu, 2014).“ If the goal is not clear, it cannot be understood comprehensively to direct the practice sufficiently.

2.2 The defect of PE goal in the kindergarten in China

The goal of PE in the kindergarten is described generally and abstractly in common. Such as: cultivating children's interesting in physical activity, developing children's movement potential; promoting children's health and so on (Du, 2010). The traits of current PE goal are as following: a) Most of the goals are focus on what should be done, but no how should be done. b) Most of the goals lay emphasis on physical competence, neglect children's confidence. c) Most of the goals keep a watchful eye on children as common, neglect child as an individual. d) Most of the goals pay much attention on current development, less on the foundation for the lifelong.

It is a big problem that teacher in the kindergarten cannot grasp the goal of PE clearly. It is the reality that most of teachers have to organize physical activities in the kindergarten. But most of them are lacking of chances to get professional training for PE during pre-service or post-service education. So, most of the teachers are struggling to learn how to

organize physical activities by themselves and experiencing low self-efficiency in doing it. Teachers cannot grasp the goal of PE clearly and comprehensively, they designed and implement curriculum randomly, lacking of professional and systematic (Tang, 2004, Li, 2013). Most physical activities are taking as games which cannot reflect all value of PE (Liang et al., 2015)

In the face of current situation in the kindergarten, it is urgent for us to take actions to make things better. The utmost thing is to make the goal of PE more visible and comprehensive to be grasped well by teachers. Then it must be helpful to direct teachers practice.

2.3 Physical literacy acts as goal of physical education

The relationship between physical literacy and PE is that: „PE is a subject area in the school curriculum while physical literacy is the goal of PE, a goal that can be articulated and defended with confidence to reveal the intrinsic value of physical activity (Whitehead, 2013b). Physical literacy was depicted concisely and clearly as a goal of PE. The principle aim of Physical Literacy is to equip individuals of all ages and dispositions with the “motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to maintain physical activity throughout the life course” (Whitehead, 2010). Whitehead identifies critical elements to make teachers know what should be taught to develop children’s physical literacy in PE as following (Murdoch & Whitehead, 2013):

- a) A positive attitude toward physical activity through having experienced a sense of achievement and enjoyment in the subject;
- b) The motivation and confidence to continue active participation in physical activity;
- c) Movement competence, commensurate with their physical potential;
- d) Experience of a range of movement activities;
- e) Realistic self-knowledge and self-awareness enabling them to set appropriate personal goals in respect of physical activity;
- f) An understanding of the nature of movement and of the importance and value of physical activity as contributing to a physically active lifestyle;
- g) An understanding of how to access physical activity beyond the school.

All these specific elements make physical literacy more visible and assessable. The outcome of a quality PE program is a physically literate young person, who has the skills, knowledge, habits, confidence, and desire to continue participation in physical activity throughout the lifespan. (Roetert, et al., 2014). From a practical standpoint, the concept of physical literacy helps teachers articulate to learners and the general public what PE is trying to accomplish (Roetert & MacDonald, 2015). On the other hand, for the children, they will gradually understand the concept to assess their physical literacy by themselves. It is a very important part of making progress in their physical literacy journey.

3 The appropriateness to take physical literacy as goal of PE in the kindergarten

As Tyler's view (Tyler, 1949), the goal of curriculum should come from three aspects: studies of children, studies of the society, studies of subject knowledge. We found it is suitable to take physical literacy as the goal of PE in the kindergarten from the three aspects.

Firstly, childhood is a movement stage of life. This stage would be the most important stage than any others of life that children are eager for movement, especially from 2 to 6 years. It is crucial time to lay the foundation for an individual to get the fundamental movement skills, active attitude and knowledge of physical activities, then they can take active part in physical activities in the future. It is an active start of physical literacy journey for children in kindergarten.

Secondly, in today's highly automation, information society, children's movement space become smaller, their movement demands are neglected gradually, their movement motivation is growing shortage. Sedentary also become a lifestyle of children, their physical quality is declining continuously, obesity is coming to children, we should reflect on how should we do to encourage children taking an active part in physical activity in the modern society.

Thirdly, Whitehead and other researchers have systematically developed physical literacy to be goal of PE. Ten countries have engaged in deep research and practice in physical literacy. In different countries, physical literacy is taught and developed through PE, organized sport, active play and delivered in a holistic manner that includes affective, cognitive, and physical components (Spengler, 2015). Fruitful achievements can provide for us to use for reference and encouragement.

As Tyler's view (Tyler, 1949), the goal of curriculum should be filtrated by educational philosophy and educational psychology. From the aspect of educational philosophy, Kindergarten curriculum goal is to achieve the sustainable development of children, so that the subjectivity of children rising for their life to shape the development of good quality. Therefore, the value of lifelong development of children should be taken to make the choice of curriculum goals (Yu,2014). So, physical literacy lays the foundation for children to take active part in physical activities for lifelong and it is suitable for children's development.

From the aspect of educational psychology, Kindergarten curriculum goals should be consistent with the development of children's physical and mental and learning characteristics, should be achieved by children through suitable learning activities, should be attained at the right time (Yu,2014). So, a wide range of situations and plenty of opportunities offered for children to learn by 'doing' in fostering children's physical literacy is useful for children learning.

In all, physical literacy is suitable to be goal of PE in the kindergarten. But as a start stage of physical literacy, the goal should be defined more specifically for children of preschool age to achieve.

4 The feasibility to take physical literacy as goal of PE in the kindergarten

As it was emphasized that the definition of physical literacy was simple as well as complex, it was simple because it clearly articulated a vision of what could be achieved. While it was a complex process to translate the simple definition into meaningful components that enable teachers to guide their practice and implement key messages (Almond and Whitehead, 2012). So, it is crucial to know what are the building blocks to enable children to become physically literacy? How is physical literacy nurtured?

Almond had worked to develop a pedagogy for translating physical literacy into practical steps (Almond, 2013). He put forward 11 principles which form the aim of PE curriculum and the basis of the educational validity of PE and 3 pedagogy skills: building productive working relationships, creating the idea of 'voice', creating a supportive environment to improve teachers practice. All these things can help teachers to understand physical literacy clearly then develop and deliver an authentic curriculum in their teaching.

Whitehead & Almond (2013) had translated broad recommendations concerning pedagogy into specific elements for teachers to respond how to foster physical literacy. They put forward 6 aspects of experiences to ensure children to have different kinds of experiences to be physically literate. They also put forward practical suggestions for teachers to successfully help children make progress in their learning. It is helpful for teachers to use in their PE practice.

Discussion

Physical literacy is a universal concept. It is embraced by the world gradually. So, it is valuable to consider the concept from a cultural perspective and define progressive steps in attaining Physical Literacy (Whitehead, 2001). Many researches have been done in western culture in primary school less in preschool. This article tries to expound physical literacy as goal of PE in the kindergarten in Chinese culture. More work should be done to explore the characteristic of physical literacy in preschool age, the appropriate educational environment and the sufficient ways to cultivate preschool children's physical literacy in the kindergarten in Chinese culture and etc. In the following research, we will take action research in one kindergarten to construct a kindergarten-based PE curriculum to foster children's physical literacy. The research team which is co-organized by curriculum specialists, PE specialists and kindergarten teachers, will provide a solid foundation for the construction of the curriculum. A whole physical education curriculum system will be constructed and apply in the kindergarten to cultivate „whole“ children.

Resources

- Almond, L. (2013). Translating Physical Literacy into Practical Steps: The Role of Pedagogy. *ICSSPE Bull J Sport Sci Phys Educ*, 65, 66-73.
- Almond, L. & Whitehead, M. (2012). The Value of Physical of Physical Literacy? *Physical Education Matters Summer*, 7(2), 61-63.
- Du, S. Z. (2010). *Handbook of integrated physical activity for a day in the kindergarten*. Nanjing: Normal University Press 10.
- Higgs, C. (2010). Physical Literacy – Two Approaches, One Concept. *Physical & Health Education Journal*, 76 (1), 6.
- Liang, D., Zheng, H. Y., & Shi, H. (2015). The problems existing in physical education in Hainan province and its influence factors. *Physical education*, 13, 104-105.
- Li, S. Y. (2013). *The Research on the Construction of Physical Curriculum in Kindergarten kids*. (p. 2-4) (Unpublished master's thesis), Shenyang Sports University: Shenyang.
- McGettrick, B. (2005). 'What is Education for?' In: A., Titus and J., Potter (Eds.), *Education for a change: transforming the way we teach our children* (p. 33-37). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Murdoch, E., & Whitehead, M. (2013). What should pupils learn in physical education? In S. Capel, & M. Whitehead (Eds.), *Debates in physical education* (p. 55-73). London: Routledge.
- Obesity among pre-school children has decline by nearly half in the United States*. (2014, 26. February). Retrieved from http://news.xinhuanet.com/world/2014-02/26/c_119509041.htm
- Onis, M. D., Blössner, M., & Borghi, E. (2010). Global prevalence and trends of overweight and obesity among preschool children. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 92, 1257-1264.
- Physical and Health Education Canada, a professional association of educators and administrators.
- Primary school physical literacy framework*. (2013). Loughborough: Youth Sport Trust. Retrieved from http://www.youthsporttrust.org/media/5174173/yss_plframework.pdf
- Quinn, S. (2013). *Fundamental Skills & Physical Literacy – Coaching Ireland*. Retrieved from <http://www.docin.com/p-726985489.html>
- Roetert, E. P., & Jefferiesab, S. C. (2014). Embracing Physical Literacy, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 8, 38-40.
- Roetert, E. P., & MacDonald, L. C. (2015). Unpacking the physical literacy concept for K-12 physical education: What should we expect the learner to master? *ICSSPE Bull J Sport Sci Phys Educ*, 4(2), 8-112.

- Salmon, J., Booth, M. L., Phongsavan, P., Murphy, N., & Timperio, A. (2007). *Promoting Physical Activity Participation among Children and Adolescents. Epidemiol Rev.*, 29(1), 144-159. doi:10.1093/epirev/mxm010. First published online, 7, 45.
- Spengler, J. O. (2015). *Physical Literacy: A global environmental scan*. The Aspen Institute | One Dupont Circle, NW | Washington, DC 20036-1133.
- Sprake, S., & Walker, S. (2013). „Strike While the Iron is hot“: the duty of Physical Education to capitalise on its' compulsory position with a holistic curriculum underpinned by Physical Literacy. *ICSSPE Bull J Sport Sci Phys Educ.*, 65, 44.
- Tang, X. (2004). *Research for the Setting of Infant Physical Education Courses*. (Unpublished master's thesis), Sichuan University, China, 11-12.
- Tompsett, C., Burkett, B., & McKean, M. R. (2014). Development of physical literacy and movement competency: A literature Review. *Journal of fitness research of fitness*. 3(2), 53.
- Tyler, R. W. (2013). *The basis principle of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, 50-62.
- Yu, Y. P. (2014). Kindergarten Curriculum, *Higher Education Press*, 35-42.
- Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138.
- Whitehead, M. (Eds.). (2010). *Physical Activity Throughout the Lifecourse*. New York, NY: Routledge, 18.
- Whitehead, M. (2013a). The History and Development of Physical Literacy. *ICSSPE Bull J Sport Sci Phys Educ.*, 65, 22-28.
- Whitehead, M. (2013b). Definition of physical literacy and clarification of related. *ICSSPE Bull J Sport Sci Phys Educ.*, 65, 28–33.
- Whitehead, M., & Almond, L. (2013). Creating learning experiences to foster physical literacy. *ICSSPE Bull J Sport Sci Phys Educ.* 65, 75-82.

This research was funded by Sichuan Provincial Department of Education, China, 2017.

Contact

Mgr. Liqiong Duan

Faculty of Education, Sichuan Normal University, China

Jin Jiang District, Chengdu, Sichuan, P. R. of China 610016

E-mail: 315396842@qq.com

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Department of Primary and Pre-Primary Education

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: miluse.raskova@upol.cz

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Department of Primary and Pre-Primary Education

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: dominika.provazkova@upol.cz

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

Students' Reflection on the Level of Acquisition of Specific Competences Gained in Pre-service English Language Teacher Training

Ondřej Duda, Josef Nevařil, Václav Řeřicha

Abstrakt

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

Klíčová slova: reflexe, odborné kompetence, lingvistická, lingvodidaktická, komunikativní kompetence, pregraduální příprava učitelů.

Abstract

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

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

Úvod

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

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

Cílem studie je srovnání názorů studentů prvního a druhého ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol a analýze sylabů je tak věnován jiný výzkum. Výzkum, vycházející ze struktury dotazníkového šetření, se zabývá reflexí studentů na míru rozvíjení odborných kompetencí ve vybraných povinných předmětech pregraduální přípravy. Konkrétně se jedná o kompetenci komunikativní, lingvistickou a lingvodidaktickou, které byly osvojeny zmíněnými studenty v rámci pregraduální přípravy. Zde je třeba uvést také jiné autory, jejichž poznatky byly v rámci výzkumu využity. Babická a Nevařil (2003), pocházející ze stejného prostředí pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, provedli výzkum, v němž pracovali se subjektivními názory studentů na zvolený jev. Výsledky tohoto šetření ukazují, že studenti hodnotí jako zvláště přínosné pro svou budoucí pedagogickou praxi především disciplíny, které jsou svým zaměřením méně teoretické a více praktické, např. Praktický jazyk a Fonetika. Jako nedostatek je hodnocen fakt, že studium učitelských oborů je na Pedagogické fakultě v mnoha ohledech zaměřeno spíše teoreticky a chybí důraz na aplikaci poznatků do praxe.

1 Metody výzkumu

K získání potřebných dat bylo při výzkumu použito metody nestandardizovaného dotazníku, který byl sestaven v souladu s principy formulovanými Gavorou (1996). Dotazník byl předložen ve dvojí formě; dotazník v elektronické formě byl předložen studentům prvního ročníku a kopie v tištěné formě byla předložena studentům druhého ročníku navazujícího magisterského studia Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol. Všechny odpovědi byly shromážděny a dále zpracovány anonymně. Oslovení studenti

1. ročníku již absolvovali první povinnou praxi v edukačním procesu z celkových dvou, které musejí absolvovat v průběhu celého studia. Studenti 2. ročníku již absolvovali obě praxe v době šetření. Jak bylo již zmíněno, autoři článku pracovali výhradně s názory studentů na míru rozvíjení odborných kompetencí ve vybraných povinných předmětech pregraduální přípravy. Autoři článku jsou si tak vědomi skutečnosti, že jakýkoliv druh hodnocení studentů se v takových případech považuje za subjektivní, nezohledňující míru vlastního podceňování či přeceňování.

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

- hodnocení 1; „určitě ano“,
- hodnocení 2; „spíše ano“,
- hodnocení 3; „spíše ne“,
- hodnocení 4; „určitě ne“.

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

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

2 Výsledky výzkumu

Výsledky studie jsou uspořádány dle zkoumaných odborných kompetencí a ročníků studia, ve kterých se respondenti nacházeli v době provedení výzkumu. Jednotlivé odborné kompetence měly být do dotazníku vepisovány pomocí následujících zkratk: K – komunikativní, L – lingvistická a LD – lingvodidaktická kompetence. Samotná data jsou

prezentována v procentech vycházejících z počtu studentů přiřazujících danou míru významnosti zkoumaných kompetencí ke konkrétnímu předmětu. Hladina významnosti v procentech byla stanovena na 60 % a více. Respondenti si mohli vybrat a přiřadit jednu, dvě, všechny či žádnou ze zkoumaných odborných kompetencí ke zvolenému povinnému předmětu. Z tohoto důvodu součet hodnot v prezentovaných tabulkách nemusí dávat dohromady 100 % pro jednotlivá hodnocení. Procenta jsou tedy spočítána a prezentována pro každou odbornou kompetenci zvlášť.

Odpovědi studentů 1. ročníku navazujícího magisterského studia

Dotázaní studenti odpovídali na otázku: Do jaké míry jste si osvojil/a komunikativní, lingvistickou či lingvodidaktickou kompetenci v následujících předmětech? následujícím způsobem. Studenti 1. ročníku navazujícího magisterského studia zvolili kompetenci lingvistickou jako osvojenou v největší míře (hodnocení 1 nebo 2) v osmi povinných předmětech z devíti. Dle názorů studentů je nejvýznamněji tato kompetence zastoupena v předmětu Syntax (všichni respondenti volili hodnocení 1 nebo 2, z toho 78 % hodnocení 1). Komunikativní kompetence byla dle těchto studentů významně osvojena v pěti z devíti předmětů. Kromě Praktického jazyka a obou předmětů Jazykových dovedností, na čemž se shodují se studenty 2. ročníku (viz níže), jsou to také Fonetika a Didaktika. V těchto pěti předmětech si tato skupina respondentů také určitě nebo spíše osvojila dvě ze tří kompetencí. Detailní výsledky jsou vyobrazeny v tabulce 1 níže.

Tab. 1.

Bakalářský studijní program – povinné předměty, 1. ročník navazujícího magisterského studia, hodnocení 1 a 2

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

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

Odpovědi studentů 2. ročníku navazujícího magisterského studia

Studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia označili také lingvistickou kompetenci jako nejvíce rozvinutou (hodnocení 1 nebo 2) v osmi povinných předmětech z devíti. Z tabulky 2 níže lze dále vyčíst, že v sedmi z těchto předmětů studenti volili pro lingvistickou kompetenci převážně hodnocení 1, nejčastěji u předmětu Fonetika (80 % studentů). Komunikativní kompetence byla dle hodnocení studentů významněji osvojena pouze ve třech předmětech z devíti. Hodnocení 1 bylo nejčastěji studenty přiřazeno této kompetenci v přímém vztahu k předmětu Praktický jazyk (85 % respondentů). Za povšimnutí stojí také fakt, že předmět Praktický jazyk byl jediný studenty hodnocen jako významně rozvíjející dvě kompetence a zároveň polovinou studentů jako spíše rozvíjející i kompetenci zbývající. Dalšími předměty, ve kterých si studenti spíše osvojili více než jednu kompetenci, jsou Jazykové dovednosti – čtení a psaní a Jazykové dovednosti – akademický styl. Lingvodidaktická kompetence byla dle studentů významně osvojena pouze v předmětu Didaktika (90 % hodnocení 1 nebo 2). Detailní výsledky pro hodnocení 1 a 2 jsou vyobrazeny v tabulce 2 níže.

Tab. 2.

Bakalářský studijní program – povinné předměty, 2. ročník navazujícího magisterského studia, hodnocení 1 a 2

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

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

3 Shrnutí výsledků

Z výše uvedených výsledků je patrné, že lingvistická kompetence je na základě názorů studentů obou ročníků v povinných předmětech bakalářského studijního programu osvojena ve významné míře nejčastěji. Předmět Didaktika se jeví studentům obou ročníků jako jediný přínosný pro osvojení dovedností v rámci lingvodidaktické kompetence (83 % z 1. ročníku a 90 % respondentů z 2. ročníku volilo hodnocení 1 nebo 2). Komunikativní kompetence byla studenty jednoznačně v obou ročnících nejvýznamněji zastoupena jako výchozí z předmětu Praktický jazyk.

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

4 Diskuse

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

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

na míru rozvíjení kompetencí ve vybraných povinných předmětech jsou pozitivní a zkoumaným odborným kompetencím přikládají význam.

Při interpretaci dat je nutné připomenout, že autoři při studii pracovali výhradně s názory oslovených studentů. Výsledky výzkumu tak nepoukazují v žádné míře na vztah sylabů zvolených předmětů a míry osvojení odborných kompetencí z nich vycházející. Pro takovou evaluaci předmětů by musela být použita jiná metoda výzkumu. Autoři studie si dále uvědomují, že k získání relevantních dat za účelem zevšeobecnění výsledků analýz by bylo třeba pracovat s větším vzorkem dat.

Závěr

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

Zdroje

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

Poděkování

Předkládaný článek byl financován a napsán jako součást projektu IGA_Pdf_2016_008, Sebehodnocení vybraných odborných kompetencí budoucích učitelů anglického jazyka ve vztahu k jejich pregraduální přípravě na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Kontakt

Mgr. Ondřej Duda

Ústav cizích jazyků

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: ondrej.duda@gmail.com, ondrej.duda@upol.cz

Mgr. Josef Nevařil, Ph.D.

Ústav cizích jazyků

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: josef.nevaril@upol.cz

doc. PhDr. Václav Řeřicha, CSc.

Ústav cizích jazyků

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: vaclav.rericha@upol.cz

Role of Humor in the English Language Teaching

Jan Gregar

Abstract

This article presents the results of the research based on triangulation performed in years 2015–2016 which dealt with the role of humor in the education and teaching at Czech schools on an example of ELT (i.e. English Language Teaching) at one school of Olomouc region. The triangulation was realized via two questionnaires (teacher-oriented and learner-oriented) and the observation which was performed both directly and indirectly (lessons were recorded) hence providing three perspectives of humor in ELT – teachers' perspective, learners' perspective and the direct observation of English lessons.

Key words: humor, teaching, ELT, triangulation, questionnaire, observation.

Introduction

This article summarizes the research and its results performed by the author while its purpose was to found out a possible connection between humor and education, namely language education presented on an example of English language teaching. The author strived to find out whether the (English) language (and its features) might be taught via humor and whether the (English) language actually is taught via humor at a school which he chose for the research. The mentioned research was a part of author's diploma thesis (Gregar, 2016) which followed the author's bachelor thesis (dealing with the issue of translation of humor) (Gregar, 2013) and it will provide a partial basis for his dissertation thesis to be dealing with the issue of the pregradual training of future teachers.

1 Theoretical anchoring

Humor is an integral part of one's life and it influences it in its complexity. Therefore, it is obvious that humor influences education (or language education) as well. The terms humor and language education (or, more concretely, English Language Teaching) are described and elaborated in the following sub-chapters.

1.1 Humor

To address the term humor, we can start from the word itself – etymologically, it came from Latin *umere* meaning „moist“ („Humor“, n.d.a). The simplest definition provides The Free Dictionary („Humor“, n.d.c) while it states that humor is „the quality that makes something laughable or amusing; funniness“, and it is also beneficial to mention the definition by Šedová (2012, p. 427) as she mentions that it can be related to both perception (i.e. humorous reaction) and creation (i.e. humorous action) of something amusing.

Another definition is presented by dictionary Merriam-Webster while it is possible to find out here the definition that „[humor] is the mental faculty of discovering, expressing, or appreciating the ludicrous or absurdly incongruous“ and „something that is or is designed to be comical or amusing“ („Humor“, n.d.b)

The term *humor* is in the framework of this article seen as a quality caused by experiencing of amusing or funny event often followed by laughter regardless whether a subject is perceiving or creating it.

However, the lexical definition of *humor* is not sufficient – the perspective of psychological theories of humor has to be taken into account as well. These theories are dealt in the next part of this article.

1.2 Psychological theories of humor

Three main streams describing the psychological perspective of humor in people's lives while they tend to emphasize three different aspects of humor:

- Reduction of psychical tension.
- Feeling of superiority.
- Incongruity.

The first ones – called *relief* theories are further divided into the *strong* and *weak* ones. The *strong* one holds an opinion that „all laughter results from a release of excessive energy“ (the word „all“ should be emphasized) while the other version (the *weak* one) postulates that laughter involves a release of tension or energy (Smuts, n.d.; „Theories of humor“, n.d.; „Psychological Theories of Humor“, 2015).

The *superiority* theory claims that humor involves a feeling of superiority; there are two versions of this theory, similarly to the above mentioned relief theories. Again, the *strong* one claims that *all* humor involves the feeling of superiority while the *weak* one omits the word *all* („Theories of humor“, n.d.; „Psychological Theories of Humor“, 2015). Basically saying, humor is *fueled* by aggressive feelings (Smuts, n.d.).

The third major theory – *incongruity* theory – tells that humor is a response to an incongruity (something inappropriate („Incongruous“, 2016), logically impossible or ambiguous (Smuts, n.d.)). Incongruity is also sometimes referred to as *ridiculousness* („Theories of humor“, n.d.).

The simplest definition of humor suitable for the aims of the present article is that „[humor is] a comic, absurd, or incongruous quality causing amusement“ (Tarvin, n.d.).

The issue of the abovementioned theories is more discussed in the thesis (Gregar, 2016) while it is also appropriate to mention the fact that there are different types of humor (e.g. situational, verbal, or humor of thoughts, cf. Gregar, 2013).

Based on the mentioned theories, one can argue that humor might be employed even in the process of education. This perspective is discussed in the following section.

1.3 Typology of humor in the education

The issue of creation of typology of humor in education was dealt by many authors, e.g. Neuliep (1991), Gorham and Christophel (1990), or Šedřová (2012). Since the range of this article is limited, only one typology is presented, however, more of them are dealt in the beforementioned thesis (Gregar, 2016).

The typology of Neuliep (1991) divides humor in education into five categories (in Šedřová, 2012):

- teacher-oriented humor,
- learner-oriented humor,
- not-oriented humor (e.g. jokes, puns),
- humor from the external source (e.g. based in historical or current events outside the classroom),
- non-verbal humor (i.a. faces, gestures).

The typology by Gorham and Christophel (1990) is based on their research and is closely related to Neuliep's typology presented above. They divided humor in education into twelve individual categories, however, they addressed only teacher's humor, i.e. they omitted the fact that humor might be produced also by learners.

Šedřová (2012) simply puts humor in three perspectives:

- relation of humor to the subject matter,
- appropriateness of humor,
- positivity (or negativity) of humor.

At this point, it is necessary to mention the basic functions and effects of humor in education in order to provide a base for the author's typology.

1.4 Functions and effects of humor in educational process

It is obvious that humor might either influence the educational process positively or negatively.

In terms of its possible positive influence, McNeely (n.d.) argues that „... when teachers share a laugh or a smile with students, they help students feel more comfortable and open to learning. Using humor brings enthusiasm, positive feelings, and optimism to the

classroom“. Mareš and Křivohlavý (1995) state that when humor occurs in education, it *disrupts the laboriously maintained facade of school nobleness, it destroys dehumanization of relationships and smooth progress of everyday routine*. The positive influence of humor was also addressed by e.g. Wanzer (2002), or Šedřová (2012). Askildson (2005) was, on the other hand, solely dealing with humor as a tool in *language* education while he points out that „[the inclusion of humor in education] offers significantly more benefit to the language educator as a specific and *targeted* illustrative tool of the linguistic, discoursal and cultural elements of the language being taught“.

In terms of the possible negative influence of humor, Weiner (2013) emphasizes that teacher should not make fun of learners' ignorance or beliefs.

The following section deals with the typology created by the author in order to be able to classify humor occurring in lessons he observed.

1.5 Author's typology of humor

Gregar's typology (2016, pp. 47–49) is based on typology of Šedřová (2012), however, some categories had to be added which were based on typologies by A., Ziv and N., Ziv (2002), and typology of Mareš and Křivohlavý (1995) has to be mentioned as well, since they assumed that humor might be produced by teacher as well as their learner(s).

The author divided humor in education firstly by its produced – humor might be either *teacher-produced or learner-produced*. The second criterion was the *language of humor* (as it was already stated that there are two languages occurring in the language classes) – it may be either in Czech or in English. Also the level of humor's *spontaneity* is taken into account, however, only at the side of the teacher. The last criterion was humor's relation to subject. Based on this typology, the methodology of the observation was created, which is presented in the following section.

2 Methodology of the research

The research was divided into three parts (in order to perform the triangulation) while it strove to describe the educational reality in terms of employment of humor in ELT. The aim of research was to find out the answers to these research questions:

- What are the opinions of teachers of English on the function of humor in education?
- Are the teachers aware of the fact that humor can be used to teach language features?
- Do the teachers actually use humor in their lessons of English language?
- What are learners' opinions on their teacher's usage of humor?

The answers for these research questions were searched by three different ways to get as completed perspective of the selected issue as possible:

- Teacher-oriented questionnaire.
- Observation.
- Learner-oriented questionnaire.

2.1 Teacher-oriented questionnaire

The first perspective was carried out via the internet questionnaire while it was sent out to twenty-seven teachers of various levels of educational system during September to November 2015. The questionnaire was composed of ten items – two general questions (dealing with the length of the teaching practice of the questioned teacher, and with the type of school they is currently teaching at), seven specific questions (dealing with the area of humor in ELT, asking e.g. what do the teachers think about the role of humor in ELT in general, or whether they think that humor might be used to teach learners language features), and the comments section (enabling teachers stating their opinion unrestricted by the presented options of answers).

2.2 Observation

The second perspective was carried out via the observation which took place at a school situated in Olomouc region from November 2015 to January 2016 in three groups of learners (40 learners altogether) taught by two teachers, while 13 lessons were recorded. Two groups were taught by a male teacher, the third group was taught by a female teacher. The basic aim of the observation was to compare the findings of the questionnaire with the directly observed educational reality and find out if they correlate in order to provide more complete answers to the research questions.

When the lessons were recorded, the audio recordings were analyzed and humor occurring in the recordings was classified according to the typology presented above (cf. Gregar, 2016, pp. 49–51).

2.3 Learner-oriented questionnaire

The third perspective was focused on learners while the research sample was composed of learners observed. The questionnaire was constructed similarly to the teacher-oriented questionnaire while it was composed of eight questions – two of them were general and six of them focused on the topic of humor in ELT (see Gregar, 2016, pp. 63–78).

3 Research findings

In search for answers for the first research question, it was found out that teachers generally think that humor may be employed in the ELT. It was also evidenced by the observation that humor is present in lessons of English.

The answers of the second and third research questions evidence that humor may be used even to teach, e.g. vocabulary.

To discuss the learners' opinions on their teacher's usage of humor (the fourth research question), it was already stated that the learners claim that their teacher uses humor to teach. In more general perspective, the majority of learners included in the observation process state that their teacher uses humor in the lesson. The occurrence of humor is also evidenced by the observation process which detected 31 occurrences of humor (see Table 1 below). The disturbing fact is that humor is used often in Czech, which destroys the concept of language lessons.

Tab. 1.

Overview of recorded occurrences of humor

Producer	Teacher					Learner(s)			
Language	English			Czech		English		Czech	
Spontaneity	Prepared	Spontaneous							
Related to subject	Yes	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No
Occurrences	0	4	1	3	2	8	1	8	4

4 Discussion

As it was stated, there is a number of studies that deal with the role of humor in the education (e.g. Šedová, 2012) and even some dealing with humor in English language teaching (see Askildson, 2005). Despite the facts that humor facilitates the learning (McNeely, n.d.), the majority of teachers included in the teacher-oriented questionnaire admitted that they do use humor to teach – mainly those from the higher levels of the educational system and those with a longer teaching experience – and observed learners claim that their teacher does employ humor to teach, this phenomenon was not observed in the educational reality itself. More concretely, humor was used **only** to highlight the errors and to comment on the situation in the classroom in order to entertain students (hence proving also the assumption that humor might relief the stress – see above), but not to teach directly. This might be caused by the observer's paradox and by the low number of observed teachers and their lessons.

Conclusion

To conclude with, it is worth noticing that all learners included in the research state that they will enjoy English lessons more when humor is used. While it was stated that humor might be used to teach (and therefore not only to comment or to entertain), perhaps this might be the way to further employment of it into the lessons of English language at schools of various types.

Resources

- Askildson, L. (2005). Effects of Humor in the Language Classroom: Humor as a Pedagogical Tool in Theory and Practice. *Arizona Working Papers in SLAT*. 12, 45-61.
- Gorham, J., & Christophel, D. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39(1), 46-62. doi:10.1080/03634529009378786
- Gregar, J. (2013). *Humor of the American Sitcom How I Met Your Mother, Its Translation and Acceptance by the Czech Audience* (Bachelor thesis). Olomouc: PdF UP.
- Gregar, J. (2016). *Humor in the English Language Teaching* (Diploma thesis). Olomouc: PdF UP.
- Humor*. (n.d.). Retrieved October 14, 2016 from <http://www.etymonline.com/index.php?term=humor>
- Humor*. (n.d.) Retrieved October 18, 2016 from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/humor>
- Humor*. (n.d.). Retrieved October 14, 2016 from <http://www.thefreedictionary.com/humor>
- Incogrous*. (2016). Retrieved October 18, 2016 from <http://dictionary.reference.com/browse/incongruous>
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- McNeely, R. (n.d.). Using Humor in the Classroom. Retrieved March 30, 2016 from <http://www.nea.org/tools/52165.htm>
- Neuliep, J. W. (1991). An examination of the content of high school teachers' humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor. *Communication Education*, 40(4), 343-355. doi:10.1080/03634529109378859
- Psychological Theories of Humor. (2015). Retrieved October 18, 2016 from <http://theunboundedspirit.com/psychological-theories-of-humor/>
- Šedřová, K. (2012). Pedagogické efekty humoru ve výukové komunikaci. *Pedagogika*, 62(4), 426-441.
- Smuts, A. (n.d.). Humor. Retrieved March 30, 2016 from <http://www.iep.utm.edu/humor/>

- Tarvin, A. (n.d.). What is Humor? Retrieved October 14, 2016 from <http://www.humorthatworks.com/learning/what-is-humor/>
- Theories of humor. (n.d.) Retrieved October 18, 2016 from https://en.wikipedia.org/wiki/Theories_of_humor
- Wanzer, M. (2002). Use of Humor in the Classroom: The Good, the Bad, and the Not-So-Funny Things That Teachers Say and Do. *Communication for Teachers*, 116-126.
- Weimer, M. (2013, February 1). Humor in the Classroom: 40 Years of Research. Retrieved March 31, 2016 from <http://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/humor-in-the-classroom-40-years-of-research/>
- Ziv, A., & Ziv, N. (2002). *Humour et créativité en éducation approche psychologique*. Paris: Creaxion.

Contact

Mgr. Jan Gregar

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: honza.gregar@gmail.com

Etická dimenze vzdělávání ruských žáků na českých základních školách

Ethical Dimension of Education of Russian Pupils at Czech Elementary Schools

Tereza Janečková

Abstrakt

Příspěvek se věnuje prezentaci východisek a předpokládaného metodologického postupu dizertační práce. Ta se zaměří na základní vzdělávání příslušníků ruské menšiny v České republice. Cílem příspěvku je představit teoretická východiska čerpající z multikulturní výchovy, respektive problematiky vzdělávání skupiny tzv. žáků-cizinců, a nastínit metodologické zpracování výzkumu, jehož ambicí je pokud možno komplexní analýza etické dimenze edukace ruských žáků na českých základních školách běžného vzdělávacího proudu.

Klíčová slova: multikulturní výchova, žáci-cizinci, ruská menšina v ČR.

Abstract

This paper deals with theoretical and methodological grounds of an intended dissertation thesis which will focus on an issue of elementary education of pupils belonging to the Russian minority in the Czech Republic. The main objective of this paper is to clarify theoretical concept based on multicultural education, specifically on issues of education of foreign students. The second objective is to outline proposal methodology of the research which is to be directed towards a comprehensive analysis of an ethical dimension of education of Russian pupils at Czech mainstream elementary schools.

Key words: multicultural education, foreign students, Russian minority in the Czech Republic.

Úvod

Příspěvek prezentuje záměr disertační práce, konkrétně nástin teoretického ukotvení a zamýšlenou metodologii. První dvě kapitoly představují výzkumné téma a teoretická východiska, jež jsou v aktuální fázi úvah o výzkumu považována za zásadní. Ve třetí kapitole jsou formulovány cíle výzkumného šetření. Poslední kapitola je věnována metodologické stránce výzkumu, objasňuje výběr výzkumné metodologie a designu případové studie.

1 Tematické ukotvení v multikulturní výchově

Zamýšlený výzkum má kořeny v problematice multikulturní výchovy, neboť dílčím způsobem rozpracovává téma *Etické aspekty multikulturní výchovy v podmínkách současné školy*.

Téma multikulturní výchovy patří v posledních letech k hojně diskutovaným. Výzvy o nutnosti implementace efektivní multikulturní výchovy (dále MKV) jsou umocňovány aktuálními událostmi geopolitického charakteru. Ruku v ruce s rozvojem v rovině teoretické reflexe i výzkumné praxe jde i diferenciací konceptů a dimenzí MKV.

Pro účely práce je zásadní vydělení dvou různých koncepcí MKV tak, jak je uvádí Průcha (2000, s. 167). MKV můžeme chápat jako 1) proces, jehož prostřednictvím si jedinci mají vytvářet dispoziční k pozitivnímu vnímání a hodnocení odlišných kulturních systémů a regulovat tak své chování k příslušníkům jiných kultur; 2) konkrétní vzdělávací programy zabezpečující žákům z etnických, náboženských a jiných minorit učební prostředí a vzdělávací obsahy přizpůsobené jejich specifickým potřebám. Právě druhá koncepce, tedy pojetí MKV jako konkrétních programů a opatření pro žáky pocházející z odlišného kulturního a jazykového prostředí, je platformou budoucí práce. Takto pojatá MKV nás směřuje do problematiky inkluzivního vzdělávání, respektive vyrovnávacích opatření ve vzdělávání.

Inkluze představuje koncept, jehož optikou jsou všechny děti bez ohledu na svá specifika či odlišnost nahlíženy jako rovnoprávné (srov. Booth, Ainscow, 2007, s. 6). Speciální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků jsou pak naplňovány prostřednictvím různých pedagogických a psychologických opatření. Podle Vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je původní klasifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním nahrazena klasifikací z hlediska potřeby podpory. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů a zahrnují například poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, použití kompenzačních pomůcek, úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga aj. Dle zmíněné vyhlášky se mezi žáky se SVP nově řadí i děti s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Výzkum se zaměří na konkrétní skupinu v rámci kategorie tzv. žáků-cizinců. Ta je tvořena dětmi, jejichž rodiče mají jiné než české občanství. Spadají do ní děti s různou délkou i statusem pobytu v ČR, ale i děti, které se na území státu narodily rodičům-cizincům (Šindelářová, 2011).

Vzhledem k předchozí profilaci autorky i dřívější výzkumné orientaci na různé aspekty života ruské menšiny v rámci české společnosti je disertační práce pojímána jako pokračování započaté tradice, tentokrát s čistě pedagogickou orientací.

2 Ruští žáci v českém školství

Ruská menšina patří v Česku k dlouhodobě nejvíce zastoupeným. Například podle údajů z roku 2015 vyšších počtů osob s povolením k pobytu nad jeden rok dosáhli jen Ukrajinci, Slováci a Vietnamci (ČSÚ, 2015). Tak jako si ruská menšina stojí vysoko v celkovém žebříčku cizinců v ČR, i ruští žáci a studenti zauímají z hlediska zastoupení ve vzdělávacích institucích přední příčky. Od školního roku 2003/2004 postupně rostl počet ruských žáků ve všech stupních českého vzdělávacího systému. Konkrétně na základních školách, na které se výzkum zaměřil, se od uvedeného školního roku počet ruských žáků zvýšil o 28 %. Ve školním roce 2014/2015 se jednalo přesně o 1,3 tisíce ruských žáků. (Kleňhová, 2016).

3 Cíle výzkumu

Jak vyplývá výše z textu, výzkum se soustředí na problematiku vzdělávání ruských žáků na českých základních školách. Etické aspekty edukačního procesu představují složitou problematiku s řadou intervenujících faktorů, ať už v rámci samotného školního prostředí či mimo něj. Podle Špinera (2008, s. 56) je právě škola místem, jehož prostřednictvím probíhá přijetí člověka do společnosti. V případě vzdělávání žáků se SVP pak problematika získává specifický rozměr. K výzkumnému problému, tedy etické dimenzi edukačního procesu s konkrétně vymezenou skupinou žáků-cizinců, bude přistupováno z roviny interpersonálních vztahů a širších souvislostí jejich motivace, povahy klimatu třídy a školy s důrazem na perspektivy aktérů, již mají v edukačním procesu svým působením a rozhodováním nejvýznamnější vliv.

Význam vlivu osobnostních charakteristik a přístupu učitele je v současnosti hojně reflektován řadou autorů. Práce s žákem-cizincem však na učitele klade další nároky, s nimiž je třeba se vyrovnat, aby bylo naplněno poslání učitelského povolání jako takového, stejně tak jako poslání multikulturně orientovaného vzdělávání. Jak píše Ch. S. DomNwachukwu (2010, s. 1-4), k tomu, aby mohl efektivně vzdělávat žáky z odlišných kultur, musí si učitel nejprve ujasnit podstatu svého vlastního lidství a vlastní kulturní identity. Teprve pak může utvrzovat podstatu lidství a kulturní identity svých svěřenců. Tentýž autor dále na základě přístupu k žákům z minoritního prostředí rozlišuje dva typy učitelů. Tak zvaní agenti asimilace razí ideologii tavícího kotlíku, tedy v podstatě očekávají, že se žák „zbaví“ všeho etnického. Žáci, kteří tato očekávání nenaplní, jsou nahlíženi jako méně schopní, postrádající potřebné znalosti, motivaci nebo komunikační dovednosti. Učitelem zaujímané postoje neúcty vedou u dotčených žáků k vytváření odmítavých postojů, nízkému sebevědomí a ke špatným studijním výsledkům. Naproti tomu učitelé druhého typu, „páni domácí“, mají tendenci svým pedagogickým působením vytvářet podmínky, které žákům z minoritního prostředí školní docházku usnadní. Projevují jim úctu, což v žácích vyvolává pocit, že jsou stejně schopní jako ostatní, jen se potřebují ve fungování nové kultury zorientovat (DomNwachukwu, s. 7-8). Vedle systémového přístupu, tedy náhledu na edukaci žáků-cizinců jako takovou (od reflexe vlastní mezikulturní tolerance po zvládání praktické zátěže spojené s přítomností kulturně a jazykově odlišných žáků ve třídě), významnou roli

sehrává také ideová rovina vztahu ke konkrétnímu etniku, národnostní či kulturní menšině. Přestože reflexe xenofobie a předsudků vůči nejrozličnějším skupinám v posledních letech čím dál tím naléhavěji proniká i do problematiky přípravy budoucích učitelů, poznatky sociálních věd ukazují, že vymanit se z okovů vybudovaných postojů není pro lidské subjekty tak jednoznačná záležitost. Jak ve shodě s Průchou, Walterovou a Marešem uvádí Cichá (2012, s. 151), postoje jsou ovlivnitelné zkušenostmi či sociálními normami, přesto se však vyznačují jistou konzistentností. Dlouhodobý problém české společnosti s ambivalentním až negativním vnímáním Rusů je kontinuálně reflektován řadou výzkumů (např. Drbohlav, 2010; Sládek, 2010; Janečková, 2014). Ačkoli někteří učitelé mohli být ve svém nejbližším okolí v minulosti přímo postiženi negativními událostmi spojenými se Sovětským svazem, významnou roli zde sehrává i zprostředkovaná zkušenost. Jak konstatuje Drbohlav (2010, s. 124-127), úloha zprostředkované zkušenosti při šíření negativních postojů k příslušníkům menšin je v současnosti podstatná, zejména s ohledem na vliv médií. Je tedy otázkou, jak učitelé jakožto subjektivní činitelé mohou a mají ve svém pedagogickém působení zvládat boj s předsudky jak na úrovni individuální, tedy z hlediska reflexe vlastních postojů, tak v rovině adekvátního pedagogického působení na žáky, ale i jejich rodiče. Je to právě učitel, na jehož bedra je především naložena zodpovědnost svým působením přispívat k udržování dobrého klimatu ve třídě v podmínkách změn vyvolaných mezikulturními rozdíly.

Z hlediska etické dimenze edukace je podstatný i přístup **školy** jakožto instituce. Ten je reprezentován vedoucími pracovníky, kteří v konečném důsledku rozhodují o přijetí žáka, jeho zařazení do ročníku i eventuálním uplatnění některého z vyrovnávacích opatření. I v tomto případě je zájem o etickou dimenzi vztažen především k oblasti profesionální strategie a individuálnímu kontextu jejího vzniku a udržování.

Také spolupráce s **rodiči** v případě žáků-cizinců otevírá řadu specifických otázek a dilemat. Stejně tak jako u samotného žáka-cizince, i při spolupráci s jeho rodiči může učitel či jiný pedagogický pracovník narážet na bariéry způsobované celou řadou faktorů. Jedním z nejvýraznějších je pochopitelně jazyková bariéra, často jde také o ostych a nepříjemné pocity z nedostatečné orientace v novém společenském i vzdělávacím systému (Count me in..., 2007, s. 57-60). Rodiče jsou pro analýzu fungování třídy (školy) s žákem-cizincem, v našem případě Rusem, a jejího klimatu důležitým faktorem i jako potenciální zdroj negativních postojů žáků z majoritní společnosti.

Cílem výzkumu je tedy popsat a analyzovat realitu základního vzdělávání ruských žáků v kontextu současných programů pro vzdělávání žáků-cizinců i společenského naladění ve vztahu k ruské menšině v ČR, identifikace a zhodnocení pociťovaných i skrytých etických aspektů a dilemat, které se v edukačním procesu zahrnujícím tyto žáky vyskytují.

4 Metodologie

Přípravná fáze výzkumu se soustředí na dosažení adekvátní orientace ve zkoumané problematice a důkladnou přípravu na sběr a zpracování empirických dat. Pro dosažení stanovených cílů se jako účelné nabízí využití výzkumného designu případové studie.

Podle Švaříčka a Šedové (2007, s. 99) je právě případová studie v rámci pedagogického výzkumu vhodná k odhalení a interpretaci mechanismů, které ovlivňují chod vyučování a interakcí ve školní třídě. Proces realizace případové studie kombinuje různé metody sběru dat, které mají ve výsledku umožnit komplexní postižení případu (srov. Švaříček, Šedová, 2007; Mareš, 2015). Těžiště výzkumu je spatřováno v kvalitativní metodologii, konkrétně realizaci polostrukturovaných rozhovorů s výše popsanými aktéry a nezúčastněným pozorování ve vybraných třídách. Pro hodnověrnější pochopení zkoumané reality je ve shodě s Marešem (2015, s. 119) považováno za vhodné uvažovat i jejich eventuální doplnění metodami kvantitativními (např. dotazníky, analýzou dokumentů apod.). Koncepce výzkumu směřuje k realizaci tzv. vícečetné případové studie (srov. Mareš, 2015; Hendl, 2005), a to na prvním stupni vybraných základních škol v České republice. Specifikace pouze na první stupeň byla učiněna s ohledem na způsob práce, tedy komplexnější práce se třídou ze strany většinou jednoho – třídního – učitele. Výběr škol (případů) bude plně determinován specifiky výzkumného problému. Bude tedy potřeba brát ohled na demografické charakteristiky ruské menšiny v ČR a zapojit do výzkumu i školy v místech vysoké koncentrace jejích zástupců (metropole a další velká města), ideálně v komparaci se školami, v jejichž případě je specifická zkušenost se vzděláváním ruských žáků spíše okrajová. Zamýšlená strategie výzkumu implikuje značný geografický rozptyl vzorku, stejně tak povaha samotné případové studie, která svým důrazem na komplexní charakter dat a jejich množství klade vysoké nároky na realizaci celého výzkumného procesu a zejména pak analýzu (Hendl, 2005, s. 114), tak již v etapě plánování vytyčují jasné limity a indikují velmi omezené proporce vzorku.

Aktuální metodologická koncepce je rámcová a odpovídá počáteční fázi plánování výzkumu, jehož přesné rysy vykrystalizují v průběhu realizace následných etap, jak je pro kvalitativně orientovaný výzkum charakteristické (Hendl, 2005, s. 50). I přes všechna uvědomovaná omezení je v takto definovaném výzkumném záměru spatřován potenciál pro obohacení pedagogického vědění. Jak píše Švaříček se Šedovou (2007, s. 111), kvalitně provedené případové studie zachycující i ty faktory a okolnosti zkoumaných problémů, které ostatním přístupům zůstávají skryty, a poskytují tak klíč k hlubšímu porozumění daným situacím a jevům. Takováto perspektiva může při adekvátním naplnění vytyčených cílů obohatit pedagogiku o důležitá fakta a souvislosti edukace konkrétní skupiny žáků-cizinců, ale i přispět k realističtějšímu náhledu na práci s žáky z kulturně odlišného prostředí obecně.

Závěr

Fenomén migrace přináší do fungování vzdělávacího systému řadu specifických okolností. Četné studie zabývající se dílčími aspekty i komplexnějším charakterem dané problematiky ukazují, o jak složitý proces s řadou vzájemně se podmiňujících a často na první pohled skrytých faktorů se v případě edukace žáků-cizinců jedná. Zamýšlený výzkum se, mimo jiné i s ohledem na předchozí výzkumné zaměření autorky, orientuje na konkrétní, v Česku dlouhodobě přítomnou menšinu, s čímž je spojena i přítomnost tradičních dilemat

či ambivalencí z hlediska vnímání majoritní společnosti. Ačkoli je zjevné, jak významnou roli v námi sledovaném procesu bude sehrávat osobnost a přístup učitele, proto, aby byl výzkum pro pedagogiku přínosný, bude důležité prozkoumat danou problematiku v komplexnosti, tedy zaměřit se i na další aktéry, stejně tak jako na aspekty edukačního klimatu třídy, potažmo školy.

Zdroje

- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus o. s. Dostupné z <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf>.
- Cichá, M. (2012). Stereotypy a předsudky jako klíčový problém multikulturní výchovy. In Preissová Krejčí, A., Cichá, M., & Gulová, L. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus. Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Count me in: A resource to support ESL students with refugee experience moving to mainstream schools. (2007). Adelaide: Dept. of Education and Children's Services. Dostupné z file:///C:/Users/Admin/Downloads/Count_me_in.pdf
- Český statistický úřad. (2015). *Cizinci celkem podle státního občanství k 31. 12. 2015*. Dostupné z https://www.czso.cz/documents/11292/27914491/1512_c01t01.pdf/7e9ea54d-13c8-4a41-bffa-bfe518d66ddc?version=1.0
- DomNwachukwu, Ch. S. (2010). *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Drbohlav, D. (2010). *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?* Praha: Sociologické nakladatelství.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Janečková, T. (2014). *Rusky mluvící studenti na českých vysokých školách*. (Bakalářská práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kleňhová, M. (2016). *Cizinci vzdělávající se na českých školách*. Dostupné z <http://www.statistikaamy.cz/2016/02/cizinci-vzdelavajici-se-na-ceskych-skolach/>
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113-142. Dostupné z file:///C:/Users/janete02/Downloads/Ped_2015_2_02_Mare%C5%A1_113_142%20(1).pdf
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Sládek, K. (2010). *Ruská diaspora v České republice: sociální, politická a religiózní variabilita ruských migrantů*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Šindelářová, J. (2011). *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/metodicka-doporuceni-k-zaclenovani-zaku-cizincu-do-vyuky-v-ceskych-zakladnich-skolach.html/>

Špiner, D. (2008). *Eticko-filozofický aspekt výchovno-vzdelávacieho procesu*. Olomouc: Univerzita Palackého.

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

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In *Sbírka předpisů České republiky*. Dostupné z <https://www.sbirka.cz/posl4tyd/nove/16-027.htm>.

Kontakt

Mgr. Tereza Janečková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: tereza.janeckova02@upol.cz

Smysl v životě u budoucích pedagogů

Sense of Life of Future Teachers

Miroslava Jirásková, Alena Petrová

Abstrakt

V naší studii se zaměřujeme na problematiku prožívání smyslu vlastního života u skupiny studentů učitelských oborů. V první části sdělení jsou vymezeny základní pojmy, druhá část pak zahrnuje výsledky výzkumného šetření u 109 respondentů, budoucích učitelů. Cílem tohoto šetření je zjištění míry prožívané smysluplnosti a existenciálního zakotvení u této skupiny studentů. Lidská existence má mnoho rozměrů, lidské bytí je vždy bytím zaměřeným na smysl (Petrová, 2005a). Téma prožívání smysluplnosti existence je pro profesi učitele o to důležitější, protože působí na nehotovou osobnost žáka, jehož morální usuzování se vyvíjí v závislosti na věku (Heidbrink, 1997).

Klíčová slova: pedagog – učitel, smysl v životě, životní naplněnost, existenciální zakotvení.

Abstract

Life fulfillment and existential anchoring is getting more and more important for us. Each individual may find the center of their way of life somewhere else. The teacher therefore plays one of the main roles in the process of bringing up and forming the children's character. The main objective of the thesis is to observe the future teachers' relation towards the concept of sense of life and their life fulfillment. Whether they have a clear sense of life, or whether they have a missing sense of life (existential frustration). The research was carried out among students at the Faculty of Education at Olomouc University of Palacky.

Key words: teacher, sense of life, life fulfillment, existential anchoring.

Úvod

Studie se zabývá prožíváním smysluplnosti vlastního života u skupiny studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Prožívání smyslu v osobním životě je zde pojímáno z pohledu existenciální analýzy a logoterapie V. E. Frankla a jeho následovníků, např. E. Lukasové. Prožívat vlastní život, své činy a události jako smysluplné, jako něco, co „stojí za to žít“, je nezbytné pro celkové zdraví člověka. Podle výzkumů Langové a kol.

(in Holeček, 2014) mezi hlavní předpoklady úspěšnosti práce pedagoga můžeme uvést integritu jeho osobnosti (s projevy jako emocionální stabilita, sebedůvěra, racionální přístup, seberegulace, empatie apod.). Od pedagoga se očekává značná dávka určitého altruismu (vnitřní potřeba pomáhat druhým) a jeho pozitivní motivace.

Dnešní společnost se velice rychle proměňuje a k obdobnému vývoji dochází i v oblasti školství. Kurikulum a jeho reforma či permanentní změny jsou neustále v centru pozornosti pedagogů. Podle Janíka (Janík, Knecht, Najvar, Pišová, Slavík, 2011, s. 409): „Nová kultura vyučování a učení (...) vyžaduje systematickou a nově pojatou přípravu učitelů zakotvenou ve vzdělávací praxi“.

Opodstatněnost zvýšeného zájmu ve společenských vědách i pedagogice o problematiku prožívané životní smysluplnosti či její absence potvrzují v České republice v posledních letech mnohé výzkumy (např. Balcar, 1995a; Tavel, 2009; Sobková, Tavel, 2010; Křivohlavý 2006; Petrová; 2005 a; Blatný, Millová, Jelínek, Osecká, 2010; Křeménková, 2012).

1 Vymezení výchozích pojmů

1.1 Učitel

Učitel v různých typech a stupních školy může být též označován jako pedagog (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Přitom je však potřeba brát na zřetel, že pojem pedagog je obecnější kategorie, zahrnuje také pedagogické, avšak neučitelské profese. Podle Spilkové a kol. (2016, online): „U nás učitelství stále setrvává na úrovni semiprofese (...), nejsou naplněny klíčové znaky skutečné profese, neexistuje profesní standard, etický kodex, profesní komora“. Podle Spilkové těžiště učitelovy činnosti spočívá v „plnění osnov“, tedy v předávání předepsaného a detailně popsání učiva na základě metod doporučených v metodických příručkách. Přitom v roce 2013 byl realizován Centrem pro výzkum veřejného mínění celorepublikový výzkum zabývající se prestiží povolání (Prestiž povolání 2013, online). Učitelská profese skončila na 4. a 5. místě a je tedy společensky vysoce ceněná. Současná teorie a výzkum klade důraz na pojetí učitele jako odborníka, důraz při definování podstaty profesionality učitele se zaměřuje na kompetence (Spilková, 2007, s. 342).

1.2 Životní naplněnost a existenciální frustrace

Nový psychologický přístup k osobnosti člověka, zaměřený na tematiku smyslu, logoterapii, vytvořil V. E. Frankl. Pohled na člověka doplnil o dimenzi duchovní jako schopnost nacházet a uskutečňovat smysluplné. Logoterapie vnímá člověka jako bytost, která může svůj život do značné míry sama utvářet. Jeho nejhlubší motivací je vůle ke smyslu v životě. Člověk může za každé situace najít smysl především tím, že vnímá a uskutečňuje nějaké hodnoty, které mu život nabízí.

Franklova žačka E. Lukasová rozpracovala téma smyslu o prožívanou „životní naplněnost“ a její opak „existenciální frustraci“. Prožívaná smysluplnost je podle ní nezávislá na vnějších podmínkách, může být přítomna dokonce i za svízelných životních okolností, neovlivňuje ji

příliš prožívání úspěchu jedince, spíše jeho schopnost nalezení a naplnění smyslu, schopnost otevřít se možnostem, které život nabízí, uskutečnit je a mít radost ze života. U opaku prožívané smysluplnosti, „existenciální frustrace“, pak jde o varovné znamení, stav nouze, který na člověka naléhá, aby svůj život vedl smysluplněji a zaměřil se v něm spíše na autentické „bytí“ než na své pohodlí, materiální dostatek či naříkání na „osud“ (Lukasová, Balcar, 1992).

2 Výzkumná část

2.1 Cíl výzkumu

Naše zkoumání si kladlo za cíl sledování míry prožívané smysluplnosti a existenciálního zakotvení u souboru budoucích učitelů.

2.2 Výzkumný vzorek

Sledovaný soubor tvořili studenti učitelských oborů (bez specifikace ročníku) Pedagogické fakulty UP v Olomouci, ve věku 19 – 26 let. Celkový počet studentů, kteří splnili stanovené podmínky, byl 109 respondentů, u nichž jsme diagnosticky v interindividuálním a intraindividuálním porovnání zjistili míru existenciální zabezpečenosti či naopak existenciální ohroženosti jedince. Studentům byla zaručena anonymita a ochrana osobních dat.

2.3 Metodika zkoumání

2.3.1 Sběr dat

Testovacím materiálem byl Logo Test Elizabeth Lukasové, který má základy v prožívané smysluplnosti. Jejím protikladem je existenciální frustrace. Tyto koncepty rozpracoval původně V. E. Frankl (Lukasová, 1992). Tento dotazník obsahuje jak kvantitativní, tak kvalitativní část.

3 Analýza dat

3.1 Statistické zpracování výsledků zkoumání Logo-testu

Tab. 1.

Přehled celkového skóre Logo-testu

Celkové skóre v Logotestu	Celkem počet respondentů	Procento %
Optimální úroveň prožívané smysluplnosti	42	38,5
Průměrná úroveň prožívané smysluplnosti	56	51,4
Nízká úroveň prožívané smysluplnosti	5	4,6
Velmi nízká úroveň prožívané smysluplnosti	5	4,6
Absence prožívané smysluplnosti	1	0,9
Součet	109	100,0

Respondentův získaný celkový skóre Logo-testu nám umožnil zjistit jeho míru „prožívané smysluplnosti“, nebo naopak míru ohrožení v podobě „existenciální frustrace“. Z výsledků šetření (n = 109) vyplynulo, že 38,5 % studentů vykazuje velmi dobrou či nejvyšší úroveň prožívané smysluplnosti. U osob dosahujících této úrovně lze předpokládat, že i za nepříznivých životních podmínek si uchovají vnitřní pevnost a integritu a budou schopny z nich vytěžit co nejpříznivější výsledek. Celkový skóre ve středním, průměrném pásmu znamená, že testovaný patří k lidem, kteří neprožívají ani mimořádně dobrou ani mimořádně nízkou úroveň prožívané smysluplnosti, a tak nejsou existenciálně aktuálně ohroženi. U těchto průměrně skórujících osob lze předpokládat, že v současnosti jsou ve svém žití dostatečně vyrovnaní, avšak že si svou vyrovnanost v případech nečekaných starostí a těžkostí nemusí nutně zachovat. Tuto úroveň vykazalo 51,4 % studentů.

Celkový skóre v pásmu nízké úrovně prožívané smysluplnosti (4,6 % studentů) znamená, že prožívaná smysluplnost respondenta je sporná, či ji vůbec postrádá. V tomto pásmu jsou normy ještě podrobněji rozlišené. Nízkou úroveň prožívané smysluplnosti je třeba pokládat za diagnosticky vážný ukaz, respondent může být na hranici zvládnutí existenciální frustrace, což znamená vážné varování. Velmi nízká úroveň prožívané smysluplnosti znamená přítomnost existenciální frustrace respondentů (4,6 %), která oslabuje jejich úspěšné zvládnutí každodenní reality. Nejnižší úroveň prožívané smysluplnosti ukazuje na respondenta (0,9 % studentů), který nevidí svou existenci jako smysluplnou, nenalezl či postrádá smysl svého života, je ve svém životě krajně nespokojený a nešťastný. Diagnosticky takový výsledek poukazuje na přítomnost tzv. „noogenní neurózy“, která může být životu nebezpečná (ochromuje duchovní sílu člověka, tím oslabuje i jeho schopnost sebeúdravy).

3.2 Kvalitativní vyhodnocení Logo-testu

Logo-test obsahuje mimo uzavřených otázek a odpovědí také místo pro kvalitativní vyjádření. Při hodnocení jsme v této části našli různé zprávy o úspěších a neúspěších probandů, avšak proměnná prožívání úspěchu není podstatná. Úkolem je vyčíst z textu hodnotitelné poukazy na „naplnění prožívaným smyslem“, bez ohledu na prožitky úspěšnosti či selhání. Samotná otázka, na kterou jsou probandi tázáni, zněla: „Prosím, vyličte nyní několika větami svůj vlastní „případ“ tak, že vzájemně porovnáte, co jste v životě chtěl(a) a o č jste se snažil(a), co z toho jste docílit(a) a jak toto vše nyní pro sebe hodnotíte“.

Tab. 2.

Vyhodnocení kvalitativní části Logo-testu

Skóre v kvalitativní části	Celkem počet respondentů	Celkem procento %
0 – vynikající naplnění smyslu	26	23,9
1 – dobré naplnění smyslu	33	30,3
2 – průměrné naplnění smyslu	46	42,2
3 – nízké naplnění smyslu	3	2,7
4 – chybějící naplnění smyslu	1	0,9
Celkem	109	100,0

Z celkového počtu 109 respondentů, kvalitativní část nevyplnilo 23 respondentů, těm se přisoudilo podle stanovených pravidel skóre 2 – neurčité naplnění smyslu – tedy střední hodnota, která při nedosažitelné informaci představuje nejmenší chybu (Lukasová, Balcar, 1992, str. 9). Získaný skór z této části logo-testu je pak započítáván do skóre celkového, který umožňuje posoudit vyšetřovanou osobu vzhledem k proměnné „prožívaná smysluplnost“ oproti „existenciální frustraci“, jakožto nedostatku prožívání smyslu ve vlastním životě. Z výsledků v tabulce je patrné, že 54,2 % respondentů prožívá vynikající nebo dobré naplnění smyslu.

V následující části uvádíme krátce pro ilustraci hodnocení kvalitativní části testu ukázky výpovědí studentů učitelských oborů, jejichž text vypovídá o bohatě naplněném smyslu, a také studentů s chudým či chybějícím naplněním smyslu. Respondenti s vynikajícím naplněním smyslu např. projevují zájem o veřejné dění; další chtějí uskutečnit své sny; rozvíjet koníčky; jeden student popisuje prožívání života s handicapem; další má životní poslání: „žít tak, abych měl ze života radost“; v několika případech jako cíl probandi uvádějí založení rodiny, život s milujícím přítelem; dalším uspokojení přinesla volba vysoké školy a budoucí práce jako naplnění; jedna studentka jako cíl uvedla „dělat radost druhým lidem“ ap. Konkrétní příklady (číslo v závorce je pořadové číslo respondenta, M je muž, Ž žena): „*Zajímá mě politika, chci v ní být aktivní, snažil jsem se něco vylepšit... byl jsem zvolen jako krajský předseda a člen celostátního výboru mládežnické organizace jedné politické strany. Hodnotím to kladně, přineslo mi to spoustu zkušeností (34 M); od malička se potýkám se svým handicapem (DMO spastická difásie), chtěl jsem se ve škole i v sociálních vztazích vyrovnat „zdravým“. Povedlo se! Závodně hraji florbal, jsem na vysoké škole a nemám problém zapadnout mezi ostatní. Tento rok plánuji naplnit svůj cíl, a to vydat svou prvotinu knihu a sbírku básní. Takže za mě, jsem spokojený s tím, kde jsem (30 M); V životě bych chtěla práci, která mě bude bavit a naplňovat. Chtěla bych pracovat s dětmi, a proto jsem si vybrala studovat pedagogickou fakultu. Doufám a věřím, že toho docílím a má práce mě bude dělat šťastnou (37 Ž); čeho jsem kdy v životě chtěla dosáhnout, se mi zatím podařilo uskutečnit. To, co se mi zatím nepodařilo, jsou věci, které potřebují čas. Postupem času se snažím plnit si své sny. Rozhodně můžu říct, že moje snaha nikdy nebyla zbytečná a vše, co jsem kdy udělala, mělo smysl. (43)“.*

Kvalitativní vyhodnocení Logo-testu se skórem nízkého naplnění smyslu bylo na místě, když respondent projevilo nespokojenost s vlastním životem, avšak zápory byly zmírněny něčím kladným. Konkrétní příklady (číslo v závorce znamená pořadí respondenta, M je muž, Ž žena): „*Nikdy jsem dosud netoužil dělat nic konkrétního, jelikož jsem neobjevil nic, co by mě opravdu bavilo. (4 M); nemohl jsem se věnovat ve svém životě tomu, co by mě bavilo. Jednalo se o problém finanční, kvůli kterému jsem přicházel o možnost rozvoje. Také šlo o problém sociální integrace, neměl jsem dostatečně kvalitní výchovu a dá se říct, že jsem se o sebe vždy staral sám a bylo mi těžko (24 M); Myslím, že jsem se doted' nenašla – nejsem si jistá, jestli to, co dělám, mě naplňuje, a proto tomu ani nedávám maximum. Mám pocit, že životem jen proplouvám a někdy se cítím úplně zbytečná. (70 Ž)“.* Skór chybějícího naplnění smyslu se projevuje destruktivním myšlením namísto konstruktivního; život je ohodnocen

jako postrádající smysl. V našem případě toto skóre obdržela respondentka č. 52, která v této kvalitativní části uvedla: „*ničeho jsem nedocílila, ani nedocílím, jsem depresivní člověk*“.

Závěr

Smysluplnost vlastního života vnímá každý člověk zcela jedinečně. Jde o prožitek velmi podstatný vzhledem ke kvalitě života jedince, k jeho duševnímu zdraví i pracovnímu výkonu. Hlavní motivací výše uvedeného zkoumání bylo zjištění, jaká existuje míra prožívané smysluplnosti a existenciálního zakotvení u budoucích učitelů. Výsledky šetření prokázaly dostatečně smysluplný a existenciálně zakotvený život u 89,9 % respondentů. Z výsledků našeho šetření (n = 109) také vyplývá, že 10,1 % budoucích učitelů vykazuje úroveň, u nichž je prožívaná smysluplnost sporná, či ji probandi postrádají vůbec. Tito lidé jsou existenciálně nezakotvení, jsou na hranici či trpí existenciální frustrací, v jednom případě pravděpodobně i „noogenní neurózou“. To samozřejmě jejich integritu a zralost osobnosti narušuje a lze předpokládat, že nutně potřebují oporu či pomoc zvenčí. Z kvalitativního šetření můžeme smysluplný obsah respondenta nacházet v kladení cílů spíše do budoucnosti, kterou vnímají převážně pozitivně a nadějně. Smysluplnost přitom není ztotožňována s kladenými nebo již dosaženými cíli, nýbrž s tím, zda ve výpovědi testovaného je patrna hodnota, která mu činí jeho život „hodným žití“ (Lukasová, Balcar, 1992). Podle Petrové je prožitek smysluplnosti vlastní existence velmi silným a nezastupitelným pozitivním faktorem v lidském životě. Naopak trýznivý stav „smysluprázdnosti“ se projevuje prožitky nespokojenosti se životem, vnitřní prázdnoty, netečnosti, lhostejnosti, bezcílnosti i přesvědčením, že věci nemají žádný smysl (Petrová, 2005a, s. 6).

Závěrem bychom rádi v souvislosti s našimi výsledky upozornili na podstatnou skutečnost, že právě osobnost učitelů silně působí na žáky, a to dlouhodobě, ať už v pozitivním nebo negativním smyslu. Vedle rodičů jsou učitelé v mnoha ohledech velmi vlivnými objekty napodobování či následování, zasahují významně svým chováním a přístupem do formování osobností dětí a mládeže.

Zdroje

- Balcar, K. (1995a). Životní smysluplnost a osobnost. *Československá psychologie*, 39(6), 496-502.
- Blatný, M., Millová, K., Jelínek, M., & Osecká, T. (2010). Životní smysluplnost: osobnostní souvislosti a antecedenty. *Československá psychologie*, 54(3), 225-234.
- Centrum pro výzkum veřejného mínění. (2013, 3. září). *Prestiž povolání*. Dostupné z http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.

- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, (4), 375-415.
- Křeménková, L. (2012). The Way of Life from the Perspective of the Meaningfulness of Life as Perceived by College Students. In Kubátová, H., (Eds.). *Ways of Life in the Late Modernity*. (s. 163-193). Olomouc: UP.
- Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence. Otázky na vrcholu života*. Praha: Grada.
- Lukasová, E., Balcar, K. (1992). *Logo-test. Zkouška k měření prožívané smysluplnosti a existenciální frustrace*. Chrudim: Mach.
- Petrová, A. (2005a). *K problematice psychologie existence*. Olomouc: Votobia.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Sobková, P., & Tavel, P. (2010). Životní smysluplnost a emocionalita. *E-psychologie*, 4(2), 12-20. Dostupné z <http://www.e-psycholog.eu/clanek/88>
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 4, 338-348.
- Spilková, V. (2016, 4. červenec). *Proměny v pojetí učitelské profese, nové nároky na role a profesní kompetence učitele v kontextu české kurikulární reformy*, 1-10. Dostupné z ucitel.pedf.cuni.cz/download/Spilkova_promeny.doc
- Tavel, P. (2009). Aktuálnost témy zmyslu života u dětí a mládeže a možnosti psychologické práce s ňou. *Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika*, 16(1), 37-42.

Kontakt

Mgr. Miroslava Jirásková

Katedra psychologie a patopsychologie

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: miroslavajiraskova@seznam.cz

doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Katedra pedagogické a školní psychologie

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě

Mlýnská 5, 701 03 Ostrava, Česká republika

Ústav pedagogických a psychologických věd

Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě

Bezručovo nám. 14, 746 01 Opava, Česká republika

Je zároveň externí školitelkou v doktorském studijním programu na PdF UP v Olomouci.

E-mail: alena.petrova@upol.cz

Vliv psychosociálního klimatu třídy na projevy hyperkinetické poruchy

Influence of Psychosocial Climate of the Classroom on the Signs of Hyperkinetic Disorder

Barbora Kamasová

Abstrakt

Cílem příspěvku je vymezit význam psychosociálního klimatu třídy na projevy hyperkinetické poruchy. Předkládaný text obsahuje základní terminologii, jež se váže k hyperkinetické poruše a klimatu školní třídy. Vychází z faktu, že sociální dopad této poruchy významně ovlivňuje kvalitu života jedinců, jež jí trpí, a proto tento příspěvek poskytuje čtenáři možnost pohledu na vývoj projevů postiženého žáka, pro kterého je školní třída oporou. Příspěvek se opírá o výsledky výzkumu realizovaného v jedné třídě základní školy a využívá kvalitativních metod výzkumu. Výsledky jsou zpracovány v případových studiích.

Klíčová slova: hyperkinetická porucha, ADHD, psychosociální klima, školní třída, specifická vrstevnická skupina.

Abstract

The aim of this paper is to define the influence of the psychosocial climate of the classroom on the signs of hyperkinetic disorder. The presented text contains the basic terminology relating to hyperkinetic disorder and climate of the school classroom. It is based on the fact that the social impact of the mentioned disorder significantly affects the quality of life of individuals who suffer from it. This paper gives the reader the possibility to look at the development of symptoms in an afflicted pupil who is in a supportive classroom. The paper is based on the results of research conducted in one school classroom, and it uses qualitative research methods. The results are in the case studies.

Key words: hyperkinetic disorder, ADHD, psychosocial climate, school classroom, specific peer group.

Úvod

Hyperkinetická porucha je stále aktuálnějším problémem českých základních škol a mnohdy přivádí učitele do situací, které neumějí efektivně řešit. Pokud se zaměříme na školní prostředí, je zřejmé, že ovlivňuje všechny účastníky výchovně-vzdělávacího procesu a volba intervenčních strategií je v tomto případě klíčová.

Uvedenou poruchu provází mnoho specifických projevů, které se u postižených jedinců objevují v různé míře. Tyto projevy však mnohdy provází také špatné sebepojetí, nízké sebevědomí, sociální neobratnost a neschopnost orientace v různorodých sociálních situacích, jež významně ovlivňují kvalitu života postižených jedinců (Chandler, 2010). Především sociální neúspěch pak vede k problémovému chování, kterým si dítě mnohdy kompenzuje pocit vlastní nedostatečnosti.

Cílem tohoto příspěvku je vyzdvihnout význam zdravých sociálních vztahů, které jsou pro žáky s hyperkinetickou poruchou významné, zajišťují jedinci pocit jistoty a bezpečí, neprohlubují jeho špatné sebepojetí a poskytují mu možnost individuálního posunu při práci na sobě samém.

1 Hyperkinetická porucha

Hyperkinetická porucha je společností mnohdy vnímána negativně. Děti, které jí trpí, se často setkávají s nepochopením nejen ze strany spolužáků, ale také ze strany dospělých, a to i z řad odborné veřejnosti. Je důležité zdůraznit, že tato porucha nemůže být způsobena špatným rodičovským vedením a postižený jedinec potřebuje značnou podporu a pomoc ze strany svého okolí, aby se jeho stav pozitivně vyvíjel a vyhnuli jsme se tak možným následkům, které zanedbání práce s jedincem s hyperkinetickou poruchou přináší.

1.1 Termín hyperkinetická porucha

Termínem hyperkinetická porucha rozumíme neurovývojovou poruchu mozku, projevující se především poruchou pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou. Drtílková (2006) definuje hyperkinetickou poruchu jako poruchu geneticky podmíněnou, ovlivňující především sociální obratnost postiženého jedince. Vašutová (2014) pak popisuje syndrom ADHD obdobně a zdůrazňuje možnost vážných následků, vyplývajících ze špatně zvolné terapie.

V současné době se daleko častěji setkáváme s termínem ADHD/ADD. Projevy obou uváděných poruch jsou však převážně shodné a rozdílný je pouze přístup ke klasifikaci a diagnostice. Hyperkinetická porucha vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí, MKN-10, syndrom ADHD/ADD pak definuje Americký diagnostický a statistický manuál mentálních poruch, DSM-IV. *„Přestože v běžné praxi většinou nebývají tyto jemné klasifikační rozdíly rozlišovány, v oblasti vědecko-výzkumné tato dvě ne zcela identická schémata působí určité komplikace“* (Drtílková, Šerý et al., 2006, s. 23). V našem případě se však budeme věnovat převážně projevům poruchy, nikoli diagnostice či klasifikaci, a proto závěry tohoto příspěvku jsou aplikovatelné na obě uvedené poruchy.

1.2 Projevy poruchy

Projevy hyperkinetické poruchy jsou velmi specifické a vždy záleží na konkrétním jedinci, stupni jeho postižení, psychickém stavu, vlivu prostředí a možnosti individuálního posunu. Z tohoto důvodu je možné v každé publikaci najít mnoho rozdílných projevů, avšak souhlasných s danou diagnózou.

Za nejtypičtější a nejčastěji uváděné projevy můžeme pokládat:

Porucha pozornosti – projevuje se neschopností soustředit se, utíkáním do vlastního světa, neschopností dlouhodobé zaměřené činnosti, častým zapomínáním, snadným vyrušením od práce.

Hyperaktivita – typický je kinetický neklid, upovídanost, neschopnost dlouhodobého pohybového klidu, problémy se spánkem a biorytmem.

Impulzivita – projevuje se zbrklostí, nedomýšlením důsledků svého chování, skákáním do řeči, častými změnami nálad, afektivními výbuchy, v diskuzi pak častým střídáním témat.

2 Dítě s hyperkinetickou poruchou v kolektivu školní třídy

Děti s hyperkinetickou poruchou jsou běžně integrovány do klasických tříd základních škol – mnohdy s asistentem pedagoga a výchovně-vzdělávací proces je upraven individuálním vzdělávacím plánem.

Je pro ně typický problém přijmout nejen roli školáka, ale také vytvořit si zdravé sociální vztahy v kolektivu školní třídy, přičemž je pro dítě přijetí školní skupinou významnou potřebou (Vágnerová, 2010). Z tohoto důvodu pak mnohdy dochází k rozvoji rizikového chování. V tomto případě pak mohou protektivní faktory působící v daném prostředí zamezit nejen rozvoji rizikového chování, ale také přispět k pozitivnímu přijímání sebe sama (Lacková, 2012).

2.1 Třída jako specifická vrstevnická skupina

Školní třídu nazýváme specifickou vrstevnickou skupinou. Od klasické vrstevnické skupiny se liší nedobrovolným výběrem členství (Kraus, 2014). Nástupem do první třídy se dítě stává členem skupiny, kterou nezná a společným znakem je pouze zahájení povinné školní docházky. Školní třída tvoří poměrně neměnnou a mnohdy značně různorodou strukturu. Proto je významné od samého začátku budovat ve třídě zdravé klima, které pomůže spolužákům pochopit individualitu každého člena sociální skupiny.

2.2 Klima školní třídy

Klima školní třídy můžeme popsat jako souhrn vzájemných interakcí, chování, přístupů k řešení různorodých situací a projevů, jež jsou typické pro danou školní třídu. Klimata se mohou v jednotlivých třídách lišit, a to především proto, že je ovlivňují jak žáci dané třídy, tak učitel, který v případě primárního vzdělávání sehrává významnou roli.

V případě, že vycházíme z faktu, že školní třída je nápomocná při práci s dítětem s hyperkinetickou poruchou, je nezbytně nutné, aby ve třídě panovalo pozitivní klima, které ovlivňuje všechny členy skupiny. V případě negativního klimatu nebude mezi žáky panovat vzájemný respekt, pochopení a zájem o ostatní spolužáky a je pak nereálná vzájemná kooperace a možnost jedince práce na sobě samém prostřednictvím zpětné vazby, kterou si ohleduplným způsobem mohou žáci vzájemně poskytovat.

3 Vliv psychosociálního klimatu na projevy hyperkinetické poruchy

Prezentujeme výsledky, jež jsou výstupem diplomové práce autorky. Výzkum se zaměřoval na jednu třídu základní školy. K šetření bylo využito kvalitativních metod výzkumu – pozorování, rozhovor a práce s dokumenty a daty. Výsledky jsou zpracovány v případových studiích. V tomto příspěvku prezentujeme výsledky pouze dlouhodobého pozorování a práce s dokumenty a daty s možností odkazu ke kompletnímu výzkumu.

Zaměřovali jsme se na dva žáky s ADHD v kolektivu školní třídy. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké postavení mají pozorovaní žáci v kolektivu školní třídy a jaké strategie a přístupy volit tak, aby se jejich postavení postupně zlepšovalo. Za hlavní výzkumnou otázku považujeme: **Jak zdravé psychosociální klima ovlivňuje projevy hyperkinetické poruchy u dvou pozorovaných žáků?** Zajímaly nás také rušivé projevy pozorovaných žáků, spojitosti mezi těmito žáky a jejich postavení ve školní třídě. Na základě získaných dat bylo také cílem vytvořit doporučení vedoucí ke zlepšení sociálního postavení pozorovaných žáků ve třídě.

Případová studie I

Chlapec ve věku 11 let a 5 měsíců. Vyrůstá v úplné rodině v podnětném prostředí. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzděláni. V rodině se porucha již vyskytla.

Chlapec je v péči neurologa a klinického psychologa. Rodina využívá možnosti všestranného rozvíjení syna. Chlapec se například účastnil podpůrného programu Dalekohled (12/2013).

První projevy byly zaznamenány již v mateřské škole. Poprvé byl chlapec vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně v 5 letech a 9 měsících.

Ze zprávy z pedagogicko-psychologické poradny: „*Porucha ADHD a porucha koordinace, s nerovnoměrným vývojem v raném věku, poruchami exekutivních funkcí, obtíže v organizaci práce a v sebeobsluze, oslabená seberegulace a sebeovládání, nízká frustrační tolerance, v rámci kompenzace v kolektivu upoutávání pozornosti, šaškování, nevhodné chování.*“

Školní docházka byla zahájena po odkladu ve školním roce 2012/2013 - integrace do běžné třídy základní školy s asistentem pedagoga. Projevovaly se problémy spojené s nerovnoměrným vývojem, deficitem pozornosti a opětovným sociálním selháváním. Ze zprávy osobního pohledu asistenta pedagoga pro účely učitele po přestupu na jinou základní školu: „*Je zbrklý, ukvapený a má problém odložit momentální aktivitu. Problémy nastávají,*

když aktivitu ukončit nechce, nesouhlasí, odporuje, pokračuje ve své činnosti dál a prosazuje si svou. Reaguje impulzivně zvýšeným hlasem, či křikem.“

Ve školním roce 2014/2015 přestoupil na jinou základní školu. Na konci ročníku se žákovo chování výrazně zlepšilo. Z pozorování vyplývá, že změna chování souvisí s budováním sociálního postavení chlapce ve školní třídě, vycházející ze samostatné činnosti dětí, nikoli uměle nastaveného prostředí pedagogickými pracovníky.

Ve školním roce 2015/2016 žák pracoval již bez asistenta pedagoga. Problémové chování u chlapce přetrvávalo v menší míře. Výraznou změnou je schopnost přiznat vlastní chybu, omluvit se. Jako významný je považován fakt, že chlapec začal hledat oporu a zpětnou vazbu u svých spolužáků.

Ve školním roce 2016/2017 žák pokračuje ve své práci na sobě samém, aktivně se začleňuje do kolektivu dětí, reguluje své chování.

Pokud se zaměříme na nejčastější rušivé projevy, jedná se o typické projevy poruchy – nepozornost, hyperaktivita, impulzivita. Chlapec často skáče do řeči, nevhodným způsobem na sebe upozorňuje, projevuje se též kinetický neklid, někdy utíká do vlastního světa.

Postavení chlapce v kolektivu je dobré. Žáci vnímají jeho specifické chování a reakce na různorodé situace. Poskytují mu zpětnou vazbu, vyhledávají jeho přítomnost a považují ho za oblíbeného. Chlapec je často žádá o vyložení krizových situací a porovnává tak svůj pohled s pohledem kolektivu třídy.

Případová studie II

Chlapec ve věku 9 let a 10 měsíců. Vyrůstá v úplné rodině v podnětném prostředí. Matka dosáhla středoškolského vzdělání, otec je vyučen. V rodině se porucha nevyskytuje.

První projevy se objevily s nástupem povinné školní docházky, kterou zahájil ve školním roce 2012/2013, bez odkladu. Během prvního ročníku se projevovaly problémy spojené s deficitem pozornosti, nevnímáním reality, problémem byl také kinetický neklid, nerovnoměrný vývoj, sociální neobratnost a projevy agrese vůči spolužákům. Dle matky z důvodu neshod s paní učitelkou přestoupil žák ve druhém ročníku do jiné základní školy.

Po přestupu byl chlapec odeslán k vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny z důvodu podezření třídní učitelky na poruchu chování, tento předpoklad nebyl potvrzen. Ze závěrů psychologického vyšetření: *„Celkový aktuální intelektový výkon se pohybuje v pásnu lehčího věkového nadprůměru s mírnou převahou názorové složky v pásnu lehčího věkového nadprůměru nad verbální složkou intelektu pohybující se v horním pásnu věkového průměru. Přetrvávající projevy nezralosti CNS.“*

Během školního roku 2013/2014 byla největším problémem neschopnost adekvátních reakcí a fyzické napadání spolužáků.

Ve školním roce 2014/2015 byl chlapec odeslán k opětovnému vyšetření, kdy chlapci byla diagnostikována porucha chování. Resumé: *„Aktuálně sledujeme nevyrovnaný profil intelektu při globální úrovni v horním pásnu věkového průměru; při solidní úrovni verbálního*

i neverbálního faktoru myšlení a pásnu lehčího věkového nadprůměru; oslabení vykazují paměťové funkce a schopnost rychle a efektivně vykonávat jednoduché či automatizované kognitivní úlohy; deficity regulace aktivity a pozornosti.“ Zpráva pak uvádí výrazné nedostatky ve screeningové neuropsychologické zkoušce, dále pak uvádí, že na poruchu ADHD ukazují i nepříznivé výsledky vzhledem k posuzovací škále ADHD IV.

Ve školním roce 2015/2016 se snížila fyzická agrese, což přimělo spolužáky s chlapcem spolupracovat. Charakteristickým rysem se však stala sociální horlivost, kterou umocňovala sociální neobratnost.

Začátkem školního roku 2016/2017 projevy poruchy stále přetrvávají, avšak v daleko menší míře.

Pokud se zaměříme na nejčastější rušivé projevy, jedná se o typické projevy poruchy – hyperaktivita, nepozornost a impulzivita. Typická je též sociální horlivost a sociální neobratnost.

Kolektiv chlapce přijímá a je otevřený k řešení konfliktních situací, chlapec ale o zpětnou vazbu nemá zájem. Sám však své spolužáky kritizuje a poučuje. Ti tudíž mnohdy nepřijímají jeho názory a kritiku. Do diskuzí se často zapojuje i chlapec č. I, který projevuje značnou empatii.

Nejčastější rušivé projevy pozorovaných žáků

Tab. 1.

Rušivé projevy pozorovaných žáků

Pozorovaný chlapec č. I	Pozorovaný chlapec č. II
Nepozornost • unikání do vlastního světa, • stále dotazování, • zapomínání. Hyperaktivita • stále žvýkání předmětů, • hraní si s předměty, • kinetický neklid, • křik. Impulzivita • vykřikování, • skákání do řeči, • dlouhotrvající smích. Sociální dopad • nízká frustrační tolerance, • neschopnost orientace v sociálních situacích, • šaškování, zesměšňování se, • užívání vulgarismů.	Nepozornost • zapomínání, • nedokončování činností. Hyperaktivita • soustavný kinetický neklid, • křik, • hraní si s předměty, • poklepávání, dupání nohou. Impulzivita • neadekvátní reakce, • agrese vůči spolužákům, • nedomýšlení důsledků chování. Sociální dopad • neschopnost sebereflexe, • sociální horlivost, • nepřijímání zpětné vazby, • neschopnost orientace v soc. situacích, • předvádění se.

Pro pozorovaného chlapce č. I jsou typické projevy, jež ubližují jemu samému, či nejsou mířeny proti jednotlivým spolužákům. U pozorovaného chlapce č. II však můžeme sledovat výrazný rozdíl - jeho projevy jsou mnohdy mířeny proti konkrétním jedincům, jsou pro něj typické projevy agrese a opoziční chování vůči kolektivu školní třídy.

Spojivosti mezi pozorovanými chlapci

Křik, zapomínání, kinetický neklid, neschopnost orientace v sociálních situacích, neschopnost sebereflexe a sociální neobratnost jsou společné projevy pro oba pozorované chlapce. Jedná se o projevy jak nepozornosti, tak hyperaktivity a impulzivity, tedy základní projevy hyperkinetické poruchy. Nesmíme také opomenout složky problémového chování vyplývající ze sociálního dopadu poruchy samé, jež jsou typické také pro oba pozorované chlapce. Rozdílný je však přístup chlapců k řešení konfliktních situací a schopnost sebereflexe.

Postavení pozorovaných žáků v kolektivu školní třídy

Z pozorování usuzujeme, že chlapec č. I je kolektivem přijímán. Je schopen akceptovat zpětnou vazbu, omluvit se. Svým spolužákům často pomáhá. Do žákovských diskuzí se bez problémů zapojuje, vhodným způsobem poskytuje i on svým spolužákům podnětnou zpětnou vazbu. Projevuje svou empatii, pochopení vůči ostatním, zároveň má zájem o práci na sobě samém. Spolužáci si sebereflexe chlapce všímají a v žákovských diskuzích jej mnohdy zmiňují a vyzdvihují.

Chlapec č. II je kolektivem také přijímán, oproti pozorovanému chlapci č. I však nepatří mezi ty vyhledávané. Nemá zájem o zpětnou vazbu, konstruktivní kritiku vnímá jako útok. Na druhou stranu je pro něj typická sociální horlivost - spolužáky často poučuje, či vyzdvihuje jejich chyby. Ti však nejsou ochotni za těchto podmínek jeho názor přijmout. Mají však zájem o jeho posun a v žákovských diskuzích vyslovují konkrétní nabídky. Chlapec však nemá o spolupráci zájem.

Doporučení vedoucí ke zlepšení sociálního postavení žáků ve školní třídě

Uvedená doporučení se osvědčila při práci s pozorovanými žáky. Je však nutná jejich dlouhodobá aplikace a systematická práce s kolektivem školní třídy.

- Vedení žáků k sebereflexi a přijímání zpětné vazby.
- Podpora žákovských diskuzí.
- Budování zdravého klimatu ve školní třídě.
- Rozvoj zdravého sebevědomí a sebepojetí u žáků s hyperkinetickou poruchou.

Závěr

Můžeme vycházet z faktu, že schopnost sebereflexe v kombinaci se zdravým psychosociálním klimatem školní třídy jsou klíčové při budování vnitřní motivace k práci na sobě samém, rozvoji sebevědomí, sebepojetí a kompenzaci sociálního neúspěchu, který hyperkinetická porucha nese. Usuzujeme tedy, že zdravé sociální klima má při práci s dítětem s hyperkinetickou poruchou značný vliv nejen na průběh výchovně-vzdělávacího procesu, ale také na jeho rozvoj v oblasti sociálních dovedností, se kterými má možnost v bezpečném a citlivém prostředí pracovat bez prohlubování a získávání negativních zkušeností v oblasti sociální interakce.

Zdroje

- Drtílková I., & Šerý O. et al, (2007). *Hyperkinetická porucha ADHD*. Praha: Galén.
- Chandler, Ch. (2010). *The Science of ADHD: a guide for parents and professionals*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kamasová, B. (2016). *Jak zvýšit oblíbenost žáků s ADHD v běžné ZŠ*. (Diplomová práce). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Lacková, L. (2012). *Protektivne faktory v interkultúrnem kontexte*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009*. (2008) (2., aktualiz. vyd.). Praha: Bomton Agency.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vašutová, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.

Kontakt

Mgr. Barbora Kamasová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: barbora.kam@seznam.cz

Candle on the Hill: realizace Königovy ideje Camphillu v českých porevolučních podmínkách

Candle on the Hill: Realization of Konig's Idea about Camphill in Czech Post-revolutionary Conditions

Šárka Klímová

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na realizování myšlenek zakladatele hnutí Camphill a propagátora léčebné pedagogiky, Karla Königa, v českých porevolučních podmínkách. Poskytuje nástin chronologického vývoje od počátku anthroposofického myšlení v Čechách, přes období intenzivní spolupráce s českými lékaři a období útlumu v době 2. světové války a normalizace, až po současný stav, kdy léčebně pedagogickou práci zastupuje zejména společenství Camphill na soutoku a Sociálně terapeutické centrum TABOR jako léčebně pedagogická iniciativa.

Klíčová slova: Karl König, hnutí Camphill, anthroposofie v Čechách, léčebná pedagogika, Rudolf Steiner v Čechách, Sociálně terapeutické centrum TABOR, Camphill na soutoku.

Abstract

This paper focuses on realizing the ideas of the founder of the Camphill Movement and promoter of medical education, Karl König, at the Czech post-revolutionary conditions. It provides an outline of the chronological development since the beginning of anthroposophic thinking in Bohemia, over a period of intensive cooperation with Czech doctors and a period of decline during the second world war and normalization to the current situation, where medical educational work represents mainly Camphill community at the confluence and Social Therapy Center TABOR as therapeutic educational initiative.

Key words: Karl König, Camphill movement, anthroposophy in Bohemia, curative education, Rudolf Steiner in Bohemia, Social therapeutic center TABOR, Camphill community at the confluence.

Úvod

„Ve věku duše vědomé, který lidstvo prodělává, budou antisociální tendence v příštích třech stoletích ještě narůstat...“ (Steiner, 1920 in Bartoš, 1999, s. 9)

Poměrně obvyklým tématem diskuse společnosti 21. století je uspěchanost doby, ve které žijeme a ve které je každý jedinec nepatrnou součástí přetechizované společnosti, žijící ve virtuálních světech sociálních sítí. Tvůrce trojčlenného pojetí člověka, v němž se harmonicky spojuje fyzické, duševní a duchovní, Rudolf Steiner, již v roce 1920 poukázal na budoucnost lidstva, jejímž obrazem bude vzrůstající antisociální chování – násilí, agresivita, šikana, apod. Můžeme pozorovat narůstající izolovanost lidí a jakousi apatičnost vůči hrůzám, které se odehrávají za hranicemi rodné vesnice, města, země. Lze považovat onu netečnost za předznamenání *odumírání lidskosti*. A může vůbec lidskost odumírat, pokud lidé nezemřeli?

Téměř šedesát let po smrti autora citátu, Rudolfa Steinera, vydal Konrad Lorenz knihu s názvem *Odumírání lidskosti*. Již v její předmluvě zmiňuje skutečnost, že lidstvu hrozí pozvolné odumírání těch vlastností a funkcí, z nichž je složena jeho lidskost. Poukázal také na skutečnost, že tento stav by měl být diagnostikován jako choroba a mělo by být usilováno o hledání její příčiny a možných protiopatření. Můžeme spatřovat jistou ideovou návaznost mezi myšlenkami Steinera a Lorenze?

Camphill, vycházející svou filosofickou koncepcí z rámce Steinerovy anthroposofie, byl ve svém prvopočátku vytvořen jako izolovaný ostrov lidskosti pro ty, kteří nebyli společností, respektive její částí, považováni za hodnotné lidské bytosti – pro rakouské uprchlíky židovského původu, nad nimiž visela hrozba genocidy, a pro děti mentálně postižené, jež byly v mnoha zemích (včetně rodiště camphillu – Skotska) považovány za méněcenné jedince, kteří by měli žít v segregaci od tzv. zdravé společnosti.

V současnosti existuje po celém světě těchto ostrovů lidskosti více než 115. Uplatňováním vysoce humánního anthroposofického pohledu na člověka, který říká, že jsou si všechny lidské bytosti navzdory odlišnostem (v pohlaví, věku, zdravotním stavu, náboženství, aj.) rovny, nám ukazují jeden z možných léků na onu chorobu lidstva, kterou bychom mohli nazvat *odumírání lidskosti*.

Příspěvek představuje aktuální výzkumnou činnost autorky v oblasti působení vlivu myšlenek zakladatele camphillu, Karla Königa, na českou sociálně terapeutickou, potažmo léčebně pedagogickou činnost. Mapuje vývoj tohoto působení od počátku anthroposofického myšlení v Čechách až po zhmotnění léčebně pedagogických idejí v reálná místa po roce 1989.

1 Počátky anthroposofie v Čechách

Pokud se zaměříme na vliv myšlenek zakladatele hnutí Camphill Karla Königa na českou léčebně terapeutickou práci, je třeba věnovat pozornost počátkům a vývoji anthroposofického myšlení v Čechách. V anthroposoficky smýšlejících jedincích, ať už

v rámci poboček Anthroposofické společnosti, Obce křesťanů či v řadách lékařů podporujících WELEDU a další formy anthroposofické medicíny, našel Karl König na konci 20. let a v průběhu 30. let partnery ke konverzaci, vedoucí ke snaze o praktickou léčebně pedagogickou činnost v naší zemi.

Anthroposofie se v Československu začala rozvíjet hned v prvním desetiletí 20. století. V německy mluvící části země zejména díky spolku německého jazyka Bolzano a mezi česky mluvícími obyvateli díky anthroposofické společnosti *Studium*, která se později přejmenovala na *Anthroposofickou společnost v Republice československé*. Zakladatel anthroposofie, Rudolf Steiner, vykonal v Praze mezi lety 1907 a 1924 dvanáct návštěv. (Štampach, 2000, s. 53)

Počátkům theosofie a anthroposofie v Čechách a působení Rudolfa Steinera v Praze, Opavě a Třebovicích, se ve své publikaci věnuje Tomáš Zdražil (1997).

Za protektorátu, stejně jako posléze za komunistického režimu, byla jakákoli anthroposofická činnost zakázána. Přesto zůstala aktivní i v ilegalitě. (Štampach, 2000, s. 53-54).

Popisem vzniku a vývoje anthroposofických aplikací a území se věnuje ve své publikaci Radomil Hradil (2002). Poskytuje rovněž kompletní adresář anthroposoficky zaměřených organizací, institucí a iniciativ, který však bohužel vzhledem k roku vydání publikace dnes již není aktuální.

2 Vliv léčebně pedagogických myšlenek Karla Königa na území Čech a Moravy v letech 1928 – 1964

První známá a doložená návštěva Karla Königa v Praze je v Karl König Archive datována 16. květnem 1928. V té době působil rakouský lékař v léčebně pedagogickém domově v německém Pilgramshaimu, kde až do roku 1933 lékařsky a terapeuticky pracoval i se svou ženou (roz. Tilla Maasberg) pod vedením zakladatele domova Albrechtem Strohscheinem. König se v Praze při svých pravidelných návštěvách začal setkávat s lékaři, převážně anthroposoficky orientovanými, a rozvíjel s nimi potenciální spolupráci na léčebně pedagogickém poli. V roce 1929 přednesl v Praze přednášku o léčebné pedagogice, a jak dokládá písemná komunikace mezi Königem a Dr. Itou Wegman z roku 1930 (Selg, 2008, s. 132), König plánoval založit léčebně pedagogický institut v Praze, a to už v roce 1929.

Jak uvádí Hradil (2002, s. 37), v roce 1929 existovalo v Čechách devět poboček Anthroposofické společnosti. Tři z nich se nacházely v oblasti východních Čech (Pardubice, Vysoké Mýto a Ústí nad Orlicí) a jsou spojeny s působením blízkého spolupracovníka Rudolfa Steinera, hraběte Ludvíka Polzer – Hoditze, ale i s návštěvami Karla Königa. Ten začal do východních Čech podle svých diářových zápisů (dostupné v Karl König Archive, R28D1_0285) jezdit v roce 1932, kdy v Pardubicích přednesl pro členy pobočky Anthroposofické společnosti dvě přednášky, jejichž témata doposud nejsou známa.

V průběhu 30. let setkávání a profesní spolupráce Königa s českými lékaři pokračovala. Na základě dosud zjištěných informací mezi lékaře, s nimiž König udržoval kontakt, patřili: Dr. Ctibor Bezděk⁹, Dr. Rudolf Prix, Dr. Miloš Brabínek¹⁰, Dr. Hans Eiselt, Dr. Málková, Dr. Zdenka Tillová, Dr. Kamil Jedlička, Dr. Petr Dostal.

Někteří z českých přátel rovněž Königa v Pilgramshainu a posléze i v Camphill Estate navštívili¹¹.

Ve 40. letech König Čechy pravděpodobně nenavštěvoval – příčiny této skutečnosti lze hledat nejen v nepříznivé politické situaci v Čechách, ale rovněž v intenzivní a časově velmi náročné práci Königa na stabilizování a rozvíjení komunity v Aberdeenshire.

Poslední doložená návštěva Königa v Čechách spadá do roku 1964, kdy König v září se dvěma spoluzakladateli camphillu – Alix Roth a Carlem Pietznerem - navštívili Prahu, Karlštejn a Karlovy Vary, kde se setkali s Dr. Milošem Brabínkem, ředitelem sanatoria pro děti s poruchami metabolismu. Zároveň v Karlových Varech konzultovali znovuoobnovení myšlenky na léčebně pedagogickou práci v Čechách. Jako aktuální se v této době jevila možnost zkušební třídy v rámci plánované S.O.S vesničky, jejíž ideu přinesli do Čech z Rakouska Dr. G. von Arnim a Dr. C. A. Mier. (Müller - Wiedemann, 1996, s. 406)

V říjnu téhož roku König napsal v dopise jedné ze svých spolupracovnic, že se při své zářijové návštěvě rozhodl navštěvovat Prahu tak často, jak jen to bude možné a tvořit tak živoucí vlákno mezi anthroposofickou činností svou a anthroposofickou činností svých českých přátel. (R32D1_0383, dostupné v Karl König Archive)

Jak uvádí například Müller – Wiedemann (1996, s. 406), König plánoval uskutečnit na jaře roku 1966 přednáškové turné, jehož cílem měla být mimo jiné také Praha. Náhlé úmrtí na konci března téhož roku však zabránilo uskutečnění těchto plánů.

3 Sociálně terapeutická aktivita v České republice po roce 1993

Po roce 1989 a pádu socialistického režimu, který více než čtyřicet let zakazoval a při porušení zákazu trestal veškeré aktivity vymykající se koncepci režimu, se sociálně terapeutická, respektive léčebně pedagogická činnost mohla začít rozvíjet i u nás. Ačkoli práce anthroposofických poboček i jednotlivců pokračovala i během režimu ilegální cestou a obnovila veřejně svou činnost hned po revoluci, zdá se, že se nepodařilo navázat na intenzivní práci 30. let. Demokratizace země nicméně přinesla změny ve vnímání práv jedinců s postižením a jejich životní podmínky i vzdělávání se začaly postupně – ač jen pozvolna – měnit.

⁹ Ctibor Bezděk (1872-1956) – lékař a propagátor vegetariánství. Autor konceptu tzv. etikoterapie. Rok vedl s Dr. Königem v Praze společnou lékařskou praxi.

¹⁰ Miloš Brabínek (1910-2004) – pacient Rudolfa Steinera a později lékař a ředitel v karlovarském sanatoriu pro děti s poruchami metabolismu, který podporoval anthroposofickou činnost i navzdory totalitnímu režimu.

¹¹ S jistotou Miloš Brabínek a manželé Kroczevovi.

Sociálně terapeutické centrum TABOR, Akademie sociálního umění TABOR a Camphill České Kopisty, které u nás vznikly v 90. letech, mohou být vnímány jako reakce na *odumírání lidskosti*, které se projevovalo nelidskými podmínkami, v nichž byli jedinci s postižením nuceni v době totalitního režimu v Čechách žít, respektive přežívat.

Zájem o problematiku camphillů, center léčebně pedagogické práce, projevil již v 90. letech Milan Valenta (1993, 1994, 1995), který se rovněž o principech činnosti camphillu jako alternativním poskytovateli péče o mentálně postižené jedince v zahraničí, zmiňuje v Psychopedii (Valenta, & Krejčířová, 1997). V roce 2002 vydal Radomil Hradil Průvodce českou anthroposofií, který byl souhrnem všech do té doby známých informací o realizování praktických aplikací anthroposofie v Čechách, a tudíž i počátků prvního českého camphillu.

3.1 Akademie sociálního umění TABOR (1997)

Akademie sociálního umění TABOR vznikla jako pokračování Ateliéru sociální terapie a léčebné pedagogiky, který založila Anežka Janátová a jenž byl akreditován MŠMT a fungoval při Institutu pedagogiky volného času. Ve svých studijních programech se Akademie zaměřuje na rozvíjení znalostí a dovedností v oblasti léčebné pedagogiky a sociálně umělecké terapie. V kolegiu učitelů je značné zastoupení zahraničních lektorů a povinnou součástí některých studijních oborů jsou roční zahraniční stáže. Výuka probíhá nejen v budově Akademie v Praze, ale také v Sociálně terapeutickém centru v Nové Vsi nad Popelkou. („Akademie TABOR: Akademie sociálního umění“, 2009)

3.2 Camphill České Kopisty (1999)

Nadace, jejímž cílem bylo podpořit otevření prvního českého camphillu, vznikla v roce 1999 a za myšlenkou jejího zrodu stála zejména snaha Petra Nejtky, který se v Norsku seznámil s Königovou koncepcí camphillu a rozhodl se pokusit ji zrealizovat v českých porevolučních podmínkách ve své rodné vesnici nedaleko Terezína. Rekonstrukci statku a jeho přilehlého okolí dvakrát narušily povodně, ale přesto se camphill otevřel v roce 2004 prvnímu dospělému jedinci s mentálním postižením. (Více například Hradil, 2002)

V roce 2002 vyšla již zmíněná publikace Hradila, mapující realizování praktických aplikací anthroposofie v Čechách, jejíž součástí je i krátký text o vznikajícím prvním českém camphillu v Českých Kopistech. Autor knihy se sám podílel na stabilizaci camphillu.

O Camphillu České Kopisty vyšlo několik článků v mezinárodním časopise hnutí Camphill – Camphill Correspondence. Rovněž je uveden v publikaci Jana Martina Banga z roku 2010, která se v jedné z rozsáhlých kapitol věnuje regionům hnutí Camphill a přináší stručné představení camphillské činnosti v každé z 25 zemí, v nichž se nachází alespoň jedno společenství.

V současnosti v camphillu, který se nachází v obci České Kopisty a nese název Camphill na soutoku, žije jedenáct dospělých s mentálním postižením, kteří mimo statku uplatňují

principy biodynamického zemědělství, mají možnost pracovního uplatnění také ve svíčkařské a textilní dílně.

4 Cesta po stopách Karla Königa jako oblast bádání

Z prvních dvou kapitol příspěvku, které jsou jakýmsi shrnutím dosavadního stavu poznání v oblasti působení Karla Königa v naší zemi a představují poněkud osamocené konkrétní snahy o realizaci jeho idejí v Čechách, lze získat povšechný přehled o faktické neprobádanosti tematiky. Její výzkum, který aktuálně probíhá, by se měl stát dílčí částí plánované disertační práce, zaměřené na teorii a praxi komunit camphill v Čechách a ve světě.

Výzkumná práce se v současnosti opírá zejména o orální historii, která spočívá v postupném kontaktování dosud žijících pamětníků Karla Königa či jejich potomků a prapotomků za účelem uskutečnění osobních setkání a rozhovorů. Další metodou je studium archivních pramenů. Od listopadu 2015 probíhá aktivní spolupráce s Karl König Archive, který je zdrojem mnoha písemných dokumentů, vztahujících se k působení Königa v Čechách (písemná korespondence, deníky, diáře, apod.), ale rovněž bylo zahájeno postupné kontaktování státních oblastních archivů, v nichž existuje (vzhledem ke konkrétním místům Königových návštěv) určitá pravděpodobnost výskytu dalších dokumentů, souvisejících s jeho působením u nás.

Dílčími výstupy těchto výzkumných aktivit je průběžná publikační činnost, seznamující s dosud zjištěnými informacemi (například porovnání podmínek camphillu v ČR a v USA pro Comenius: The Journal of Euro – American Civilization).

Výzkumné šetření v současnosti pokračuje a bude pokračovat na české i mezinárodní úrovni. U nás zejména v podobě kontaktování pamětníků Karla Königa a jejich potomků, komunikace s oblastními archivy a fotodokumentací míst, která jsou s působením Karla Königa spjata. Na mezinárodní úrovni pokračující spoluprací zejména s Karl König Archive v Aberdeenu i v Arlesheimu a s Karl König Institute.

Závěr

Spojením „Candle on the Hill“, které použil při vzniku ideje koncepce společenství sám Karl König, bývá v zahraniční literatuře camphill nazýván poměrně často. Jako výstižně ilustrující obraz můžeme toto označení použít i my v souvislosti s doposud jediným českým camphillem, který vznikl po roce 1989 jako ona svíčka na kopci, která ukazuje možnou cestu, jak změnit ústavy ne nepodobné vězením, v domovy, v nichž dospělí s mentálním postižením mohou nalézt důstojné podmínky pro život i pracovní uplatnění.

Společenství camphill je ve své teoretické koncepci i realizováním v praxi příkladem organizace, v níž jednotlivé obory ztrácejí hranice a prolínají se v jedno uceleně fungující a prezentující se společenství. Problematika camphillů zasahuje v tradičních oborech beze sporu do oblasti speciální pedagogiky, sociální práce, pedagogiky, sociologie, sociální

terapie, přičemž přibírá samozřejmě také oblasti vycházející z anthroposofie, jako jsou léčebná pedagogika a sociální terapie, biodynamické zemědělství, eurytmie, aj. Pedagogické aspekty camphillu jsou tématem plánované disertační práce.

Zdroje

- Akademie TABOR: Akademie sociálního umění.* (2017, 11. dubna). Dostupné z <http://www.akademietabor.cz/studium>
- Bang, J. M. (ed.). (2010). *A portrait of Camphill: from founding seed to worldwide movement.* Edinburgh: Floris.
- Bartoš, J. (1999). *Stupně lidského života: čtyři úvahy.* Březnice: Ioanes.
- Hradil, R. (2002) *Průvodce českou anthroposofií.* Hranice: Fabula.
- Klímová, Š. (2016). The Camphill Movement in the United States and Czech Republic. *COMENIUS: Journal of Euro-American Civilization*, 2016, Vol. 3, Nr. 2.
- Müller-Wiedemann, H. (1996). Translated by Simon Blaxland de Lange, edited by Friedwart Bock. *Karl König: a Central-European biography of the twentieth century.* Whitby: Camphill.
- Selg, P. (2008). *Ita Wegman and Karl König: letters and documents.* Edinburgh: Floris.
- Štampach, O. I. (2000). *Anthroposofie.* Olomouc: Votobia.
- Valenta, M., & Krejčířová, O. (1997). *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných.* Olomouc: Netopejř.
- Valenta, M. (1995). *Camphillské hnutí a německý výchovně vzdělávací systém: (péče o mentálně postižené v zahraničí II): pro posluchače speciální pedagogiky.* Olomouc: Univerzita Palackého.
- Valenta, M. (1993). *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy.* Olomouc: Univerzita Palackého.
- Valenta, M. (1993). *Péče o mentálně postižené v zahraničí (Holandsko a camphillské hnutí): pro posluchače učitelství ŠMVZP.* Olomouc: Univerzita Palackého.
- Zdražil, T. (1997). *Počátky theosofie a anthroposofie v Čechách: Rudolf Steiner – Praha, Opava a Třebovice.* Březnice: Ioanes.

Kontakt

Mgr. Šárka Klímová

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: klimova.sar@gmail.com

Hodnota formálního vzdělání u dospělých

The Value of Adult Formal Education

Iva Koribská

Abstrakt

Příspěvek se zabývá tématem hodnoty formálního vzdělání u dospělých. V úvodní části definuje hodnotu vzdělání ve vztahu dospělého člověka k dnešnímu světu. Hlavním cílem příspěvku je teoretické ukotvení pojmu hodnoty vzdělání a konkrétněji pak formálního vzdělání. Dotazník výzkumného šetření doplňující hlavní teoretickou část se zaměřuje vedle umístění hodnoty vzdělání mezi ostatními hodnotami také na případné bariéry, které respondentům v jejich snaze o získání vzdělání brání a dotýká se souvislostí mezi úrovněmi vzdělání rodinných příslušníků napříč generacemi.

Klíčová slova: formální vzdělání, vzdělání dospělých, hodnota vzdělání, dospělý.

Abstract

The article deals with the value of adult formal education. The introduction part tries to define the value of education of the adult in relation to the today's world. The main aim of the paper is to define the value of education and formal education. The third, research part, concerns with the perception of the life values of the Czech adult population and its general attitude towards the education itself. The research questionnaire completing the main theoretical part focuses besides the education value level also on the barriers in the further education and the links between the levels of family members' education across generations.

Key words: formal education, education of the adults, the value of the education, adult.

Úvod

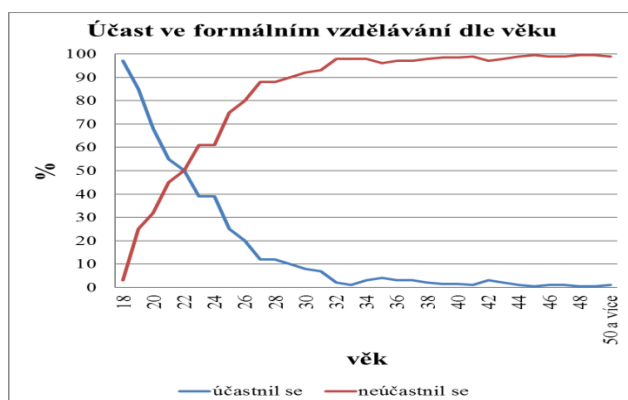
Sociální a hospodářské změny ve světě ovlivňují fungování nejen firem a státu, ale také modifikují edukační procesy a mění cíle a obsahy vzdělávání. Zvyšují se požadavky na inovace produktů, kvalitu a efektivnost. Na státy, podniky a jednotlivce je vyvíjen tlak obstát v konkurenci. Na tuto situaci reaguje politická platforma národní i nadnárodní úrovně a otázka vzdělávání dospělých se dostává do popředí zájmu. Prosazení konceptu

celoživotního učení pro všechny se stalo cílem mezinárodních vládních organizací (Evropské unie, Rady Evropy, OECD a UNESCO) ve vyspělých i rozvojových zemích.

Česká republika se v rámci pětiletého výzkumu Adult Education Survey (2011) zúčastnila šetření, které přineslo aktuální statistické informace o formálním a neformálním vzdělávání dospělých v ČR. Výzkum ukázal, že v České republice si formálně rozšiřuje vzdělání 3,7 % dospělé populace. Evropský průměr je však 6,2 %. Na druhém konci s nejvyšším procentem stojí Velká Británie s 15 % dospělých.

Graf 1.

Účast ve formálním vzdělávání dle věku



Zdroj: Český statistický úřad. Vzdělávání dospělých: specifické výstupy z šetření AES 2011. (online).

Sociální a hospodářské změny se odrážejí také ve změně životních hodnot ve společnosti. Veteška (Veteška, & Vacínová, 2011, s. 8) nazývá dnešní společnost turbulentní. Dochází ke zkracování vzdáleností, náš život se zrychluje, jsme zahlceni informacemi a hmotné věci nabývají spíše krátkodobého užitkového charakteru. Plamínek (2014, s. 51) uvádí změnu ve vnímání životních hodnot, kdy poctivost, poslušnost a víra jsou spíše na ústupu a v hodnotovém žebříčku dominují peníze, prestiž a přepych. Tvrdí, že je to právě kvalitní vzdělání, které člověku umožní chápat dnešní svět v souvislostech, naučí jej samostatně přemýšlet a může přispět k orientaci na jiné hodnoty jako poznání, zdravé životní prostředí, klid a bezpečí. Příspěvek analyzuje umístění vzdělání na žebříčku životních hodnot a faktory, které proces formálního vzdělávání dospělých mohou ovlivnit. Dále se zabývá otázkou, jakou hodnotu přináší konkrétně formální vzdělání dospělým v České republice.

1 Hodnota vzdělání

Z osobnostního pojetí je **vzdělání** chápáno jako složka kognitivní vybavenosti osobnosti a součást socializace jedince; z institucionálního pojetí je vzdělání společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí školství, formálního vzdělávání, celoživotního učení/vzdělávání aj., které je diferencováno prostřednictvím úrovní vzdělávání (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Z procesuálního pojetí hovoříme tedy přesněji o **vzdělávání**

a jedná se o proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti v socioekonomickém, institucionálním, osobnostním a obsahovém pojetí.

Vzdělávání/vzdělání (nejen) dospělých můžeme dělit na formální, neformální a informální. **Formální vzdělávání** je cílevědomý, řízený proces učení a realizuje se ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl, obsah a prostředky a způsob hodnocení mají legislativní vymezení. (Barták, 2008, s. 12)

Z psychologického hlediska hovoří Nakonečný (2009, s. 45) o **hodnotě** jako o tom, co je dobré, v širším slova smyslu o tom, co je dobré a špatné. Ze sociologického pohledu definuje Jandourek (2007, s. 97) hodnotu jako vědomou či nevědomou představu o tom, co je žádoucí. O některých hodnotách lze mluvit jako o „absolutních“, tedy těch, které mají trvalý charakter, například morální hodnoty. Jiné hodnoty jsou sdíleny jen specifickými skupinami podle atributu subjektivní důležitosti. Z pedagogického hlediska je hodnotou samo vzdělání, které má výrazný podíl na formování lidských bytostí a na jejich individuální životní dráhy či existence. Podle Vališové a Kasíkové (2011, s. 16) je hodnota poznávání a vzdělávání v uvádění do vztahu ke světu, k sobě samému, k druhým lidem, ale i bohům a jejich tajemstvím.

Pokud budeme hodnotu vzdělání vztahovat k materiálnímu světu, spočívá tato hodnota v jeho schopnosti přinést materiální uspokojení. *„Je to právě ekonomický rozměr života člověka, který v dnešní společnosti výrazně dominuje. Současná společnost proto zcela přirozeně staví do popředí zájmu vzdělávání coby **nástroj zajištění hmotné prosperity**, resp. existence.“* (Veteška, & Vacínová, s. 43)

Plamínek ve svém vyjádření hodnoty vyzdvihuje především určitou individualizaci a svobodu, rozhled a empatii, kterou vzdělání může člověku přinést. *„Vzdělávání je záměrné, organizované učení, které je výsledkem vědomého úsilí vzdělavatele. Na straně účastníka vzdělávání může probíhat na úrovni vědomí i nevědomí. Nejlepší vzdělávací programy skrývají pod vrstvou vědomého učení – například pod hledáním řešení určitého problému nebo sporu - i nevědomou vrstvou vytváření a rozvíjení určitých tendencí, jež mohou později vést ke vzniku návyků. Tak mohou například nastartovat **návyk přemýšlet v souvislostech** (u zmíněného řešení problémů) nebo vidět kauzu také očima protistrany (to například také u již zmíněného řešení sporů).“* (Plamínek, 2014, s. 35).

Programové dokumenty v České republice zdůrazňují socializační a integrační prvek vzdělávání: *„Koncept nazvaný celoživotní učení pro všechny, který přijala i Česká republika ve svých strategických dokumentech, je realizován v tzv. Bílé knize a představuje užší propojení existujícího školského systému se sektorem dalšího školního vzdělávání, s politikou zaměstnanosti a se sociální politikou, kdy je zdůrazňovaná snaha o **integraci** občana do společnosti.“* (Veteška, & Vacínová, 2011, str. 46)

Katrňák se zabývá otázkou vztahu vzdělání a sociálních nerovností. Vzdělání hodnotí jako **nástroj vzestupné sociální mobility**, získání nového společenského postavení a v přeměně sociálního původu v osobní zásluhy a individuální schopnosti (2004, s. 19).

Formální vzdělání je podle Zprávy z průzkumu vzdělávání dospělých (2008) obecně lidmi chápáno jako důležitá hodnota v životě člověka. Spontánně jej vnímají jako:

- „formální dokument o ukončeném studiu (nutný spolu s praxí při ucházení se o práci),
- konkrétní znalost/dovednost, která pak umožňuje člověku uplatnění na trhu práce/ve společnosti a ve světě,
- „základ“, všeobecný přehled o historickém a kulturním kontextu člověka a společnosti.“

Uvedené definice vzdělání a uvedené výsledky výzkumu potvrzují, že hodnotu, kterou formální vzdělání obecně přináší, je určitý znalostní základ nutný pro vykonávání povolání, povědomí nezbytné pro porozumění vnějšímu světu, a nástroj socializace a integrace. Zároveň je formální vzdělání chápáno jako abstraktní pojem, který může mít jen podobu získaného dokumentu a hodnota tohoto dokumentu je chápána pouze jako účelová.

2 Metodologie výzkumného šetření

2.1 Předmět, cíl a předpoklad výzkumu

Předmětem výzkumného šetření bylo vnímání životních hodnot dospělé české populace a její obecný postoj ke vzdělání. Výzkumné šetření se zaměřilo na určování prioritních životních hodnot podle důležitosti. Primárním cílem bylo zjistit, na jakém stupni mezi ostatními hodnotami se nachází hodnota vzdělání. Sekundárním cílem bylo porovnat, zda respondenti s nižším stupněm získaného formálního vzdělání chtějí dosáhnout vyššího stupně, případně určit bariéry, které jim v jejich snaze o vzdělávání brání. Terciálním cílem bylo analyzovat souvislosti mezi úrovněmi vzdělání rodinných příslušníků napříč generacemi. Předpokládáme, že hodnota vzdělání nebude mít pro respondenty takovou váhu jako například hodnota zdraví nebo hodnota rodiny.

2.2 Výzkumný soubor a výzkumný nástroj

Pro realizaci empirického šetření byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Jako metoda sběru dat byl zvolen dotazník. Úvodní část dotazníku tvoří otázky demografického charakteru, které zařazují respondenty podle pohlaví, věku, pracovní pozice a dosažené úrovně vzdělání. V oblasti zjišťování žebříčku hodnot respondentů byla použita uzavřená otázka, kde respondenti seřazovali položky podle důležitosti. Ostatní otázky v dotazníku jsou otevřené. Dotazník byl zaslán na personální oddělení zahraniční výrobní společnosti střední velikosti se sídlem v České republice, Uničovsko. Zúčastnili se čtyři muži a tři ženy z výroby a administrativy ve věku 27-50 let. Společnost zaměstnává většinu pracovníků z uničovského regionu, tedy z Uničova (počet obyvatel 11,5 tis.) a okolních vesnic.

Zaměstnanci byli rozděleni podle pracovních pozic, věku a pohlaví. Dotazník byl směřován na tyto otázky:

- 1) Jaké je vaše dosažené vzdělání?
- 2) Jaké je dosažené vzdělání matky a otce?
- 3) Podporovali vás rodiče při studiu?
- 4) Bavila vás škola nebo to bylo spíše „učení mučení“?
- 5) Je pro vás důležité vzdělání vašich dětí? Jakého vzdělání chcete, aby dosáhly?
- 6) Uveďte příklady, jak se lze v dospělosti nadále vzdělávat.
- 7) Jakým způsobem se vzděláváte vy?
- 8) Seřadte hodnoty, které jsou ve vašem životě nejdůležitější: kariéra, vzdělání, rodina, zdraví, náboženství?
- 9) Je vaše dosažené vzdělání dostačující pro výkon vaší profese?
- 10) Jste s vaší profesí spokojeni?
- 11) Chtěli byste si zvýšit úroveň svého dosaženého vzdělání?
- 12) Co vám brání v tom, abyste se nadále formálně vzdělávali?

2.3 Analýza dat

Odpovědi byly uspořádány dle pořadí a jsou analyzovány v následujících oblastech. První oblastí je žebříček hodnot respondentů, kde analyzujeme umístění položky vzdělání. V druhé oblasti zjišťujeme, zda jsou respondenti spokojeni se svojí profesí a zda chtějí zvýšit úroveň svého vzdělání, případně jaké bariéry respondentům brání v dalším vzdělávání. Třetí oblast porovnává dosažené vzdělání rodinných příslušníků napříč generacemi a vliv rodičů na vzdělání svých dětí.

2.3.1 Žebříček hodnot respondentů

Podle Zprávy z průzkumu vzdělávání dospělých (2008) lidé ve větších městech a lidé více orientovaní na práci přikládají vzdělání větší význam. Lidé z menších měst preferují tradiční hodnoty jako je rodina a zdraví. Tabulka č. 1 výsledky výzkumného šetření potvrzuje. Na první místa v žebříčku hodnot umístili respondenti bez ohledu na pracovní pozici rodinu a zdraví. Vzdělání až na výjimku zaujímá čtvrtou pozici za zdravím, rodinou a kariérou. Z výzkumu vyplývá, že kariéra je pro respondenty důležitější než vzdělání, které zřejmě nevnímají jako prvotní krok navázaný na kariéru.

Tab. 1.

Žebříček životních hodnot

pracovní pozice	žebříček hodnot				
	1	2	3	4	5
mistr ve výrobě	zdraví	rodina	kariéra	vzdělání	náboženství
nákupčí	rodina	zdraví	kariéra	vzdělání	náboženství
řidič	rodina	zdraví	kariéra	vzdělání	náboženství
mistr ve výrobě	rodina	zdraví	kariéra	vzdělání	náboženství
administrativa	rodina	zdraví	kariéra	vzdělání	náboženství
manager	zdraví	rodina	kariéra	vzdělání	náboženství
manager	rodina	zdraví	vzdělání	kariéra	náboženství

2.3.2 Postoj k vlastnímu vzdělávání

Všichni respondenti uvádí, že pro práci, kterou vykonávají, je jejich vzdělání dostačující. Přestože někteří dotazovaní nejsou se svou profesí spokojeni, nadále se nijak formálně nevzdělávají. Nejčastějším uvedeným důvodem je nedostatek času, financí a motivace, neboť ve svém současném povolání je jejich vzdělání dostačující (Tab. 2). Uvedená data můžeme srovnat s výsledky výzkumu Zprávy z průzkumu vzdělávání dospělých (2008, s. 8), konkrétně částí zaměřenou na nejčastější uváděné bariéry ve vzdělávání dospělých, které jsou následující:

- Finanční náročnost.
- Časová náročnost (většina lidí, prioritou v dospělosti je především práce, rodina, odpočinek).
- Nedostatek motivace (obecný problém u mnoha lidí, někteří jej nazývají jako „lenost“).
- Nízká informovanost (málo informací např. o rekvalifikačních možnostech).
- Nedůvěra v efektivnost dalšího vzdělávání při hledání práce (popř. nízké sebevědomí starších lidí).

Srovnání obou výzkumů potvrzuje, že nejčastější bariérou pro další vzdělávání je finanční a časová náročnost a nedostatek motivace způsobené výběrem profese, která další vzdělávání nepožaduje.

Tab. 2.

Srovnání mezi spokojeností s profesí a zvyšováním úrovně vzdělání

pracovní pozice	pohlaví	věk	je vzdělání dostačující pro výkon vaší profese	jste s profesí spokojeni	chtěli byste si zvýšit úroveň vzdělání	co vám brání ve vzdělávání
mistr ve výrobě	žena	27	ano	neví	ano	čas, finance
nákupčí	muž	27	ano	ne	ano	čas, motivace
řidič	muž	25	ano	ano	ano	čas
mistr ve výrobě	muž	37	ano	ano	ne	čas
administrativa	muž	50	ano	neví	ano	čas, věk
manager	žena	30	ano	ano	ne	nic
manager	žena	30	ano	ano	ano	nic

2.3.3 Vliv rodičů na vzdělání svých dětí

Jak bylo možné předpokládat, dosažené vzdělání tazatelů odpovídalo jejich pracovní pozici, tedy ve výrobě pracují lidé vyučení a s maturitou. Na administrativní pozici a pozici manažerů pracují lidé s vysokoškolským vzděláním. Zajímavé je, že obě skupiny shodně projeví zájem o vzdělání svých dětí a většina vyjádřila přání, aby děti dosáhly vysokoškolského titulu (Tab. 3). Rodiče respondentů až na jednu výjimku své děti při studiu také podporovali a respondenti dosáhli stejného nebo vyššího vzdělání než jejich rodiče. Druhou výjimku tvoří nákupčí, jehož rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní a on sám dosáhl středoškolského vzdělání. Ten jako jediný není se svou profesí spokojený.

Tab. 3.

Srovnání dosaženého vzdělání mezi generacemi

pracovní pozice	dosažené vzdělání	vzdělání rodičů	podpora rodičů při studiu	důležitost vzdělání vlastních dětí
mistr ve výrobě	SŠ	SŠ	ano	ano
nákupčí	SŠ	VŠ	ano	ano/VŠ
řidič	SOŠ	neví	ano	ano/VŠ
mistr ve výrobě	SŠ	SŠ	ano	ano
administrativa	VŠ	SŠ	ano	ano/VŠ
manager	VŠ	VŠ	ano	ano/VŠ
manager	VŠ	SŠ	ne	ano/VŠ

Závěr a doporučení

V České republice využívá formálního vzdělávání 3,7 % dospělých. Toto relativně nízké číslo oproti evropskému průměru je možné chápat jako nedostatečný zájem o formální vzdělávání dospělých v českém prostředí. Metodou dotazníku bylo zjištěno, že hlavními bariérami v dalším vzdělávání dospělých je absence motivace, nedostatek času a finančních prostředků. Otázkou dalšího zkoumání je, jaké možnosti nabízí české vzdělávací instituce dospělým, kteří se chtějí formálně vzdělávat. Přestože někteří respondenti sami dosáhli středního stupně formálního vzdělání a sami nadále pokračovat nechtějí, pro všechny je vzdělání jejich dětí důležité a většina by pro ně chtěla vysokoškolský titul. Vyšší hodnotu než samotné vzdělání má pro respondenty kariéra. Další výzkum bude zkoumat nabídku formálního vzdělání, a jakým způsobem vzdělávací instituce reagují na koncept celoživotního vzdělávání.

Zdroje

- Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. (2011) Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf
- Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa nakladatelství.
- Český statistický úřad. *Vzdělávání dospělých: specifické výstupy z šetření AES 2011*. Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/10180/20561193/331313a01.pdf/8999acec-2a60-47e9-9ade-51161603a358?version=1.0>
- Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Bílá kniha*. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategie/Bila_kniha_2001.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2006) *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání dospělých v ČR*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zprava-oecd-o-hodnoceni-vzdelavani-v-cr>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2008). *Zpráva z průzkumu vzdělávání dospělých v ČR*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zprava-z-pruzkumu-vzdelavani-dospelych-v-cr>.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Plamínek, J. (2008). *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.

Veteška, J., & Vacínová, T., et al. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Výzkum vzdělávání dospělých (Adult Education Survey, AES). Dostupné z <http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>

Kontakt

Mgr. Iva Koribská

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: ivakoribska@gmail.com

Deti súčasnosti

Today's Children

Ingrida Krnáčová

Abstrakt

V príspevku autorka opisuje teoretické a metodologické východiská dizertačnej práce. Vychádzajúc z teórie kognitívneho konštruktivismu J. Piageta, sociálneho konštruktivismu L. S. Vygotského a z teórie zmocňovania sa sveta prostredníctvom reprezentácií podľa J. S. Brunera máme ambície zisťovať prekoncepty detí v rámci sociálneho, morálneho a kognitívneho priestoru. Autorka ďalej opisuje ciele, priebeh a výsledky zrealizovaného predvýskumu, prípravnej súčasti plánovaného výskumu súčasných detí.

Kľúčové slová: predvýskum, dieťa, súčasnosť, prekoncepty, domov, inštitúcie, hra, túžby, aspirácie, ambície, strachy.

Abstract

In the article author describes theoretical and methodological bases of dissertation thesis. The theoretical basis consists of cognitive constructivism of J. Piaget, social constructivism of L. S. Vygotskij and the theory of representations of J. S. Bruner. Author's purpose is to detect children's precepts in social, moral and cognitive extent. Author also describes purpose, process and research results of pre-research, a preparatory part of planned research of today's children.

Key words: pre-research, child, present, precepts, home, institutions, game, desires, aspirations, ambitions, fears.

Úvod

Doba sa mení a s ňou sa menia i dnešné deti. Žijeme v 21. storočí, storočí nevyčerpatelných možností, obrovského nárastu technických vymožitelností, doby rýchlej, frustrujúcej až citovo vyprahnutej, doby krízy rodín a hodnôt. Toto všetko a ešte o mnoho viac vo veľkej miere vplýva na dospelého človeka, dieťa nevynímajúc. Aké sú deti súčasnosti?

Cieľom príspevku je priblížiť plánovaný výskum súčasných detí a predostrieť výsledky realizovaného predvýskumu. Zámerom výskumu je prebádať poznanie súčasných detí na

prahu vzdelávania v sociálno-emocionálnej oblasti spôsobom, že sa priamo detí opýtame na to, ako vnímajú domov, ako trávia voľný čas, aké hry preferujú, čo majú rady, čoho sa obávajú a čo nechcú, aby sa stalo. Dané sociálne a emocionálne atribúty sme volili z dôvodu, že patria do najbližšieho priestoru dieťaťa v danom veku a nesú tak výpovednú hodnotu o dieťati a jeho svete. Naším výskumom súčasných detí máme ambície prispieť k aktualizovaniu doterajšej teórie o 6-ročných deťoch.

Lorenz (1990) opisujúci osem smrteľných hriechov poukazuje na zvrátenosť doby, v ktorej žijeme a na dôsledky ľudského konania. S postmodernou nastupujú i problémy ako rast sociálneho napätia, rozpad prirodzených spoločenstiev a z toho vyplývajúca potreba humanizácie. Pre našu tému je potrebné mať na zreteli i problém, jeden z Lorenzových hriechov, ktorým je vyhasínanie citov. Moderný človek zmietaný vo svete, v ktorom môže mať pomaly všetko a hneď, je zmietaný i vo svojich pocitoch. Nie je zvyknutý na niečo čakať, na niečo sa tešiť. Chce čím ďalej, tým viac. Nastáva tzv. otupenosť citov človeka. Človek stráca citlivosť voči nepríjemným i príjemným zážitkom. Prirodzené situácie nabudzujúce príjemné pocity už človeku nestačia, môžu byť preto nahradené extrémom, drogami či inými adrenalínovými zážitkami. V procese sociálno-emocionálneho rozvoja je potrebné mať na zreteli i rozvoj emocionálnej inteligencie, ktorá je súčasťou pozitívneho osobnostného rozvoja. Emocionálna inteligencia je podľa Salovey, Mayer (In Shapiro, 1998) definovaná ako súčasť sociálnej inteligencie zahrňujúca schopnosť sledovať vlastné i cudzie city a emócie, rozlišovať ich a využívať vo svojom myslení a správaní. Hlavným rozdielom medzi IQ a EQ je v miere genetickej zaťaženosti. Kým IQ je geneticky podmienené, EQ je možné rozvíjať vplyvom výchovného pôsobenia. K spôsobilostiam emocionálnej inteligencie patria schopnosť empatie, kooperácia, radosť so stretnutia s inými, zvedavosť, sebadôvera, sebaúcta a sebaovládanie a pod. (Shapiro, 1998)

Stotožňujeme sa s názormi Tolnaiovej (2012) opisujúcej filozoficko-antropologické a axiologicko-etické špecifiká postmoderny v kontexte výchovy. Pre postmodernu je typická kríza identity človeka, postmoderný človek stráca zmysle pre inklináciu k špecifickej životnej orientácii, univerzálnu morálku. Výchova podľa Tolnaiovej smeruje k obratu k psychagógii, kultivácii ľudských vecí, zmyslu životných situácií, teda porozumieť sebe, iným i svetu. V oblasti výchovy sa daný jav odzrkadlil diskontinuitou v oblasti hodnôt, tiež pluralitou výchovných paradigiem či stratégií.

1 Teoretické východiská

Cieľom výskumu súčasných detí je zisťovať predstavy a prekoncepty detí v rámci morálneho, sociálneho a kognitívneho priestoru. Keďže máme ambície skúmať konštruovanie detského poznania v súvislosti so sociálnym priestorom, v ktorom dieťa žije a vytvára si k nemu vzťah, prikláňame sa k teórii Piageta a tiež Vygotského, ktorý zdôrazňuje, že fungovanie ľudskej mysle sa dá vysvetliť iba prostredníctvom sociálnej interakcie, pretože myseľ sa formuje v sociálnom kontakte s inými. Reč je podľa Vygotského nástrojom myslenia. Vo výskume súčasných detí skúmame úroveň kognitívneho myslenia súčasných

detí prostredníctvom rozhovoru s deťmi. Výpoveď detského vnímania sveta získame prostredníctvom výrokov detí ako symbolických reprezentácií podľa Brunera. Výhodiskom pre výskum súčasných detí je teória konštruktivismu, teória sociálneho konštruktivismu a teória zmocňovania sa sveta prostredníctvom reprezentácií.

Konštruktivismus ako filozofický smer rozvíjajúci sa v 20. storočí sa zaoberal tzv. pravým poznaním, ktorého podstatou je aktívne tvorené poznanie na základe vlastnej skúsenosti. Najznámejšími a zároveň najvýznamnejšími predstaviteľmi konštruktivismu sú J. Piaget, L. S. Vygotskij a J. S. Bruner.

1.1 Teória kognitívneho konštruktivismu J. Piageta

Teória kognitívneho konštruktivismu J. Piageta skúma vznik a vývoj ľudského poznania. Významným objavom v danej problematike je vplyv prostredia pri formovaní poznania v interakcii so subjektom. V procese poznania je človek, resp. dieťa aktérom, objaviteľom, konštruktérom, ktorý konštruuje, príp. rekonštruuje poznatky, prechádza od predstáv ku konštruovaniu poznatkov. Ide teda o personálny konštruktivismus. (Zelina 2010)

1.2 Teória sociálneho konštruktivismu L. S. Vygotského

Zdôrazňovanie sociálneho prostredia v procese poznávania významne ovplyvnil L. S. Vygotskij, predstaviteľ sociálneho konštruktivismu. Významným prínosom Vygotského teórie je problematika myslenia a reči. Podľa Vygotského (1970) je reč nástrojom myslenia. Myslenie a reč nie sú dva oddelené procesy, naopak navzájom na seba pôsobia. Jednota myslenia a reči sa odráža vo význame slova. Význam slova je zovšeobecnením, teda pojmom. Každé zovšeobecnenie je výsledkom aktu myslenia. Význam slova preto bezprostredne súvisí s procesom myslenia.

1.3 Teória kognitívnej psychológie J. S. Brunera

Pre účely nášho výskumu vychádzame taktiež z teórie J. S. Brunera. J. S. Bruner je predstaviteľom kognitívnej psychológie. Významnou je Brunerova teória zmocňovania sa sveta prostredníctvom reprezentácií. Za reprezentácie Bruner (1966) považuje kognitívny vzťah človeka k svetu. Každá oblasť poznania môže byť reprezentovaná súborom činností, súborom obrazov alebo súborom logických výrokov a pojmov. Človek tak prechádza tromi úrovňami poznania/ tromi úrovňami reprezentácií:

- enaktívna (aktívna),
- ikonická,
- symbolická.

Enaktívna alebo aktívna reprezentácia je priamou interakciou s prostredím, pričom výsledkom je nová nadobudnutá skúsenosť. Človek poznáva svet prostredníctvom vlastnej aktivity, teda pomocou činností, sám to „zažije na vlastnej koži“. Po zvládnutí prvej

reprezentácie, postupne človek začína vnímať svet prostredníctvom obrazov, symbolov, čo už je vyššia úroveň abstraktnosti v porovnaní s prvou úrovňou. S nástupom ikonickej reprezentácie sa odstupuje od priamej interakcie s prostredím, realita je zastúpená prostredníctvom modelov, do pozornosti sa dostávajú obrazy resp. ikonické zastúpenia konkrétnych javov. Najvyššou a najabstraktnejšou úrovňou poznávania sveta je poznanie prostredníctvom symbolickej reprezentácie. Človek sa v myslení odpútava od bezprostrednej reality. Realita je reprezentovaná v podobe symboliky – symbolických a logických výrokov a pojmov. (Bruner, 1966)

2 Metodologické východiská

Výskumom súčasných detí sa okrem iných zaoberajú aj české autorky Hejlová – Opravilová – Uhlířová – Bravená (2013). Dané autorky realizovali kvantitatívno-kvalitatívny výskum, ktorého jedna časť niesla názov Detstvo očami učiteľov a svet očami detí – výskum zisťujúci pohľady učiteľov a pohľady detí na súčasné detstvo, u učiteľov zisťoval, aké premeny reflektujú v prejavoch súčasných detí predškolského veku a mladšieho školského veku.

V súčasnosti okrem čiastkových výskumov nám chýbajú inovované poznatky o súčasných deťoch, hoci existujú aj významnejšie výskumy zamerané na zisťovanie úrovne poznania dieťaťa na prahu vzdelávania. Vychádzajúc z výskumov dieťaťa a detského myslenia J. Piageta, L. S. Vygotského a J. S. Brunera, možno konštatovať, že od čias týchto významných priekopníkov v psychológii dieťaťa a následnom odzrkadlení sa v teórii vzdelávania a edukačnej realite, neboli výskumne overované ich výsledky.

Náš výskum súčasných detí súvisí s riešením projektu VEGA 1/0598/15 „Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet“, ktorého vedúcou je prof. PhD. Bronislava Kasáčová, CSc. (2015, 2016). Cieľom výskumu je prebádať poznanie dieťaťa na prahu vzdelávania v súčasnom svete a následne aktualizovať doterajšiu teóriu o dieťati daného veku za účelom zlepšenia edukačných postupov v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.

V rámci témy dizertačnej práce, ktorou je Šesťročné dieťa v dnešnom svete, máme ambície zisťovať prekoncepty detí o pojmoch súvisiacich so sociálnym, morálnym a kognitívnym priestorom. Výskumnou stratégiou je kvalitatívny výskum s využitím i kvantitatívnych výskumných procedúr. Výskumným súborom sú deti na prahu vzdelávania, t.j. 6-ročné deti navštevujúce posledný rok materskej školy respektíve prvý rok základnej školy v období 2016-2018. Dostupným výberom budú vybraté školy v jednotlivých okresoch Slovenskej republiky.

Prvotnou fázou je kvalitatívna *obsahová analýza textu*, prostredníctvom ktorej došlo k analyzovaniu súčasnej odbornej literatúry – pedagogickej, psychologickkej a sociologickej o 6-ročnom dieťati za účelom reflexie aktuálnych teoretických paradigiem. Daná teória reflektuje prípadné „biele miesta“ v teórii o súčasných deťoch. Cieľom obsahovej analýzy je zanalyzovať doterajšiu teóriu o deťoch so zámerom následnej komparácie s výskumnými zisteniami o súčasnom 6-ročnom dieťati.

2.1 Predvýskum

Prípravnou časťou výskumu súčasných detí bol predvýskum realizovaný v mesiaci august 2016 za účelom validizácie výskumného nástroja. Najprv sme vytvorili súbor pojmov ako symbolických reprezentácií podľa J. S. Brunera, súvisiacich so sociálno-emocionálnou oblasťou. Následne sme tvorili vhodnú štruktúru interview. Pod sociálnu dimenziu sme zaradili pojmy: **domov** (domov, rodičia, súrodenci, širšia rodina, rodinní známi a priatelia), **inštitúcie** (škola, krúžky, mimoškolské inštitúcie, zariadenia a organizácie, cirkevné organizácie). Emocionálnu dimenziu zastupujú pojmy: **hra a jej povaha, túžby, aspirácie a ambície, obavy a strachy**. Ďalej sme sa rozhodli o vhodnej forme položky, otázky do interview. Mysliac na subjekt výskumu, ktorým je v našom prípade dieťa na prahu vzdelávania, otázky použité v našom interview sú v tvare opytovacích viet v znení blízkom dieťaťu. Ku každému pojmu patrí súbor otázok reprezentujúcich daný pojem. Štruktúru daných otázok sme prvotne overili na menšej vzorke respondentov s cieľom validizácie výskumného nástroja. V predvýskume sme preto realizovali osem interview s deťmi na prahu vzdelávania v okrese Banská Bystrica i s podrobnejšími rodinnými anamnézami. Výsledkom predvýskumu je validizovaný výskumný nástroj *Interview na zisťovanie prekonceptov detí o pojmoch súvisiacich s morálnym, sociálnym a kognitívnym priestorom*, ktorý bude použitý v realizačnej fáze výskumu súčasných detí (viď. Tabuľka 1).

Tab. 1.

Interview na zisťovanie prekonceptov detí o pojmoch súvisiacich s morálnym, sociálnym a kognitívnym priestorom

	Svet dieťaťa – sociálna dimenzia	Otázky
A	Domov (domov, rodičia, súrodenci, širšia rodina, rodinní známi a priatelia)	1. Čo je to domov? Čo by bolo, keby nebol domov? Čo pre teba znamená domov?
		2. Aký je dobrý domov?
		3. Ktorí ľudia patria domov? Čo má kto z nich robiť, aby bol domov dobrý, aby tam bolo dobre, akí by mali byť?
B	Inštitúcie (škola, krúžky, mimoškolské inštitúcie, zariadenia a organizácie, cirkevné organizácie)	4. Čo by bolo, keby nebola škola/škôlka/žiadna škola? Čo by bolo s deťmi?
		5. Kam chodíš s rodičmi, keď nie si doma, ani v škole/v škôlke?/Kde sa stretávaš s inými ľuďmi ako rodinou? Ako sa volá to miesto? Čo tam robíte? Čo sa ti tam páči?/Čo tam máš rád? Čo tam nemáš rád?
		6. Chodíš niekde aj bez rodičov? Kde? Čo tam robíš? Čo sa ti tam páči?/Čo tam máš rád? Čo tam nemáš rád?

	Svet dieťaťa – emocionálna dimenzia	Otázky
C	Hra a jej povaha (sociálna, emocionálna, motorická, náučná/kognitívna)	7. Čo by bolo, keby si sa nemohol/nemohla hrať?
		8. Čo/ na čo/aké hry sa rád/-a hráš? S čím sa rád hráš?
		9. S čím sa najčastejšie hráš? Aká je tvoja najobľúbenejšia hračka?
		10. S kým sa rád hráš?
		11. Ako sa cítiš pri obľúbenej hre? Čo robíš pri obľúbenej hre? Čo sa nové naučíš?
D	Túžby	12. Čo je to túžba?/ Čo znamená toto slovo?
		13. Po čom túžiš? Čo by si rád/-a zažil/-a?
		14. Na čo sa tešíš?
		15. Čo ťa vie potešiť?
E	Ašpirácie a ambície	16. Čim chceš byť, keď budeš veľký/-á? Prečo?
		17. Čo pre to treba urobiť?
		18. Odkiaľ to vieš?
F	Obavy a strachy	19. Čo si myslíš, čoho sa deti boja?
		20. Čoho sa bojíš / z čoho máš strach?
		21. Čo nechceš, aby sa stalo? Odkiaľ to vieš/ prečo?

V realizačnej fáze výskumu súčasných detí vychádzajúc z teórie L. S. Vygotského, reč je nástrojom myslenia, volíme, ako kvalitatívnu metódu zberu dát *flexibilné pološtrukturované interview*. Počas interview výskumník kladie dieťaťu pojmy ako symbolické reprezentácie podľa J. S. Brunera, súvisiace so sociálno-emocionálnou oblasťou a vyzýva dieťa k ich vysvetleniu. Na základe odpovedí detí vhodnými metódami analýzy dát dospejeme k poznaniu prekonceptov detí o pojmoch súvisiacich s morálnym, sociálnym a kognitívnym priestorom vývinu súčasných 6-ročných detí.

V nasledovnej fáze výskumu máme ambície vykonať kvantitatívne šetrenie, prostredníctvom *dotazníka* zisťovať poznatky a predstavy rodičov/starých rodičov/učiteľov resp. učiteľiek predprimárneho vzdelávania /učiteľov resp. učiteľiek primárneho vzdelávania o súčasných 6-ročných deťoch a následne ich poznatky a predstavy porovnať s reálnymi výpoveďami súčasných 6-ročných detí.

Záver

V súčasnosti je k dispozícii o 6-ročnom dieťati mnoho odbornej literatúry. Avšak, ide o tradičný pohľad na dieťa daného veku. Každé dieťa je jedinečná osobnosť, prejavujúca sa špecifickým prežívaním, správaním a konaním. Okrem radu vrodenej dispozícií vplýva na

dieťa aj vonkajšie prostredie, v ktorom vyrastá, teda i doba, v ktorej žije. Našou ambíciou je prebádať poznanie súčasných detí na prahu vzdelávania v sociálno-emocionálnej oblasti a následne aktualizovať doterajšiu teóriu o deťoch daného veku.

Zdroje

- Bruner, J. (1966). *O podstate a problémoch vyučovania*. Bratislava: SPN.
- Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK.
- Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie* (s. 10-12). Bratislava: SPN.
- Hanesová, D., & Kasáčová, B. (2015). *The current generation of young children and their moral world. Ways of qualitative research* (s. 1942-1951). Title: ICERI2015 Proceedings, Dostupné z <https://iased.org/iceri/publications>
- Hejlová, H., Opravilová, E., Uhlířová, J., & Bravená, N. (2013). *Nahlížení do světa dětí*. Praha: PF UK.
- Kasáčová, B. (2015). Výskumný problém ako problém. In Hanesová, D. (ed.). *Edukácia – výskum – evalvácia*. [CD ROM]. Banská Bystrica.
- Kasáčová, B. (2015). *Children at the threshold of education and their world*. Title: ICERI2015 Proceedings, s. 1034-1041. Dostupné z <https://iased.org/iceri/publications>
- Kasáčová, B., et al. (2016). *Deti na prahu vzdelávania. Dôvody a možnosti ich skúmania*. (s. 11-34). Banská Bystrica: PF UMB.
- Vygotskij, L. S. (1971). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Zelina, M. (2010). *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava: SPN.

Kontakt

Mgr. Ingrida Krnáčová
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika
E-mail: ingrida.krnacova@umb.sk

Tablet a jeho možnosti ve vzdělávání

The Opportunities of Tablet in Education

Jiří Kropáč

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na využití tabletu a jeho možnosti ve vzdělávání. Vymezuje základní terminologii, která úzce souvisí se zkoumaným jevem a kategorizuje tablet z hlediska technického zařazení. Popisuje didaktické členění a kategorizace užívané platformy a typologie užívaných edukačních aplikací. Cílem metodologické části je reflexe zkušeností s danou technologií. Prezентuje výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu.

Klíčová slova: tablet, vzdělávání, didaktická technika, IT, platforma, aplikace.

Abstract

The article focuses on the use of the tablet and its potential in education. It defines basic terminology which is closely related to the researched phenomenon and categorizing the tablets in terms of technical classification. It describes the didactic categorization and the categorization of the used platform, also the typology of used educational applications. The aim of the methodological part is to reflect the experience with the given technology. It represents the results of quantitatively oriented research.

Key words: tablet, education, didactic technology, IT, platform, application.

Úvod

Užívání didaktických pomůcek neodmyslitelně patří do každodenní pedagogické praxe. Technologická zařízení, kam řadíme i tablet, ovlivňují ve výuce učitele i žáka při rozvoji klíčových kompetencí a informační gramotnosti. Aktéři vzdělávání jsou názorově nekonzistentní. Avers je prohlubována nevybalancovanou situací z hlediska materiální vybavenosti českých škol a odlišných stupňů informační gramotnosti u učitelů. Setkáváme se s rozšířeným jevem, jako je fragmentace. Fragmentaci lze chápat jako členění užitých softwarových aplikací pro výuku v jednotlivých předmětech. Ta má za následek softwarovou nevyváženost. Z hlediska preferovaného softwaru a primární volby typu tabletu se tento jev prohlubuje častěji na školách, které užívají odlišnou technologii. Pro účely tohoto příspěvku je nutné fragmentaci vymezit. Lze ji vymezit jako roztříštěnost jednotlivých užitých zařízení

a různorodých operačních systémů, které reagují odlišně na jednotlivé aplikace. Způsobují nekonzistentnost dané technologie při jednotném užití, například při práci se zařízením ve vyučování. Neumajer (2015, s. 65-71) koresponduje s touto myšlenkou především z hlediska nekompatibility a softwarové neslučitelnosti, která má za důsledek nemožnost užití striktně unifikované aplikace, převážně v rámci jednoho operačního systému.

Vzdělání obohacuje jedince o vybranou škálu vědomostí, které dále rozvíjí jeho kompetence. Jedinec by měl být schopný reagovat na vzniklé životní situace. Nelze opomenout technologický vývoj, který souvisí s rozvojem společnosti. Ten s sebou přináší nové rysy kompetencí charakteristických pro 21. století. Samotná kognitivní stránka kompetencí je nedostačující. Společnost musí pracovat na rozvoji aktuálních kompetencí vázaných s užitou praxí, tj. potřebných například pro manipulaci s technologiemi současné doby.

Anderson (2008, s. 29-39) selektuje nově vzniklé kompetence na:

- komunikaci,
- inovaci a kreativitu,
- spolupráci,
- kritické myšlení a řešení problémů,
- technologické a mediální kompetence.

Technologické a mediální kompetence zastoupené ve výuce na českých školách naráží na znalostní bariéry u učitelů. Učitelé jsou v tomto ohledu limitováni svojí aprobovaností a různorodým zaměřením své učitelské profilace. Při komparaci úrovně užívání technologií lze hovořit o neefektivní manipulaci a užití dané technologie během vyučování. Tento pohled vnímají odlišně učitelé i žáci.

Spitzer (2014, s. 277-85) nahlíží na mediální kompetence z hlediska všeobecného základu vědomostí, získaných při vzdělávání. Samotné užívání moderních technologických zařízení prokazatelně nezpůsobuje efekt dynamické změny u výsledkových hodnot dosažených při vzdělávání, osobnostním vývoji a při osvojování informační gramotnosti u žáků a učitelů v procesu vzdělávání.

1 Úvod do výzkumné části

Pro vymezení vhodnosti užití strategie výzkumu byla prvotně analyzována aktuální problematika a její základní deskripce z pohledu statistických údajů. Na základě komparace statistických údajů z veřejně dostupných zdrojů, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj i České školní inspekce, byl záměrně vybrán kvantitativní design. Primárním cílem bylo zjistit, zda jsou tablety využívány učiteli ve vzdělávání.

Dílčí cíle byly zaměřeny na vybavenost škol. Zda žáci využívají tablety a v jakém časovém horizontu. Dále zda upřednostňují specifický typ platformy (operačního systému) zařízení tabletu. Pro lepší vykreslení situace byly stanoveny deskriptivní a relační problémy, které posloužily k rozšířenému vykreslení aktuálního stavu situace ve školství. Hypotézy se

zaměřovaly například na to, zda existuje vztah mezi profesní délkou praxe učitele a frekvencí užívání tabletu v hodinách. Dále zjišťovaly znalost pojmu platforma a rozšíření tohoto pojmu. Jedna z hypotéz ověřovala užití tabletu a preference při aplikaci u učitelů humanisticky zaměřených předmětů a učitelů přírodovědných předmětů. Uváděná data vychází z diplomové práce.

1.1 Výzkum

Nástrojem pro sběr dat byl zvolen dotazník. Tento nástroj dostatečně pokryl potřebný rozsah vybraných respondentů na základních školách. Následný rozptyl výzkumu byl umocněn selekcí specifických dotazníků pro jednotlivé aktéry, tj. žáky a učitele.

Z časového hlediska byl zvolen elektronický způsob distribuce a sběru dat v dotazníku na jednotlivých vybraných školách. V dotazníku byly polouzavřené, uzavřené, strukturované položky a jedna položka škálového typu, tj. Likertova typu. Dotazník pro učitele obsahoval třicet položek, které byly orientovány na získání potřebných dat pro deskripci aktuální problematiky. Podobně byl vypracován i dotazník pro respondenty z řad žáků. Ten byl zkrácen na dvacet položek potřebných pro následnou deskripci aktuálního stavu. Dotazníkové položky byly orientovány na aplikace nejčastěji užívané během výuky, aprobovanost učitelů, nejčastější limitace během užívání, zkušenosti s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků, věk a genderové rozdíly mezi uživateli, aj.

Vzorek respondentů pochází ze základních škol hlavního města Prahy. Dotazovaných učitelů odpovědělo sto a dotazovaných žáků odpovědělo padesát pět. Získaná data byla statisticky vyhodnocena a převedena do vizuální podoby za pomoci jednotlivých grafů a tabulek.

Tab. 1.

Genderová kategorizace respondentů z řad učitelů

Pohlaví učitelů	Pozorovaná četnost	%
Muž	15	15
Žena	85	85
<i>Celkem 100 respondentů</i>		

Získané hodnoty reflektují zastoupená pohlaví ve vybraných pražských školách. V následující tabulce jsou interpretovány hodnoty dotazovaných učitelů, které jsou zaměřeny na délku profesní praxe.

Tab. 2.

Délka profesní praxe respondentů z řad učitelů

Délka praxe učitelů	Pozorovaná četnost	%
1 až 5	9	9
6 až 10	18	18
11 až 20	59	59
21 a více	14	14
<i>Celkem 100 respondentů</i>		

Následná tabulka prezentuje aktuálně nejvyužívanější podpůrné aplikace pro výuku na tabletu z pohledu dotazovaných respondentů, konkrétně z řad pedagogů.

Tab. 3.

Podpůrné aplikace nainstalované v tabletu učitele

Aplikace na tabletu učitele	Pozorovaná četnost	%
Nearpod	18	18
Frog Dissection	4	2
Geocaching	4	2
Google	12	6
iMovie	8	4
Internet	16	8
MS Office	20	9
ABC Čeština	4	2
Hravouka	4	2
OneNote	6	3
Penguin MATH	20	9
Písmenka	12	6
Převody jednotek	4	2
Slovíčka AJ	12	6
Terasoft programy	16	8
Youtube	38	18
Žádné aplikace	14	7
<i>Celkem 212 odpovědí</i>		

Následující tabulka hodnot reflektuje pohled dotazovaných učitelů na přínos tabletu do vzdělávání.

Tab. 4.

Názor učitelů na přínos tabletu do vzdělávání

Přínos tabletu do vzdělávání	Pozorovaná četnost	%
Rozhodně nesouhlasím	0	0
Nesouhlasím	33	33
Nemám vyhraněný názor	19	19
Souhlasím	40	40
Rozhodně souhlasím	8	8
<i>Celkem 100 respondentů</i>		

2 Interpretace získaných dat

Ze získaných dat během výzkumu lze usuzovat, že aktuální situace, zavádění zařízení tabletu do výuky, obnáší limitující faktory. Tyto limitující faktory lze spatřovat v podobě omezeného užívání tabletu ve vyučovacích hodinách a vhodnou motivací při zařazení tabletu do výuky. Zpětná vazba učitelů k přínosu zavádění tabletu do výuky byla z větší části pozitivní. Získané výsledky i přesto negují dominantní nasazení tabletu ve výuce. Tento fakt je opíráno převážně o názorovou rozdílnost učitelů a odborníků ve věci technologických specifikací jednotlivých zařízení, které jsou založeny pouze na hardwarovém předpokladu, ale zásadní softwarová výbava je opomíjena. Zkušenosti reflektují negativní poznatky, především z hlediska potřeby mít kvalitní softwarový základ na úkor základních podpůrných aplikací k výuce a postrádají kompetentní lidský zdroj pro efektivní a účelnou správu zařízení mimo výuku.

Pokud mají být zařízení dostatečně efektivní ve výuce, tak je nutné vymezit určité role při samotném užívání daného zařízení. Role těchto zařízení nesmí zůstat pouze u pasivní reprodukce informací. Za pomoci aplikací, které mají vzdělávací proces podpořit, je nutné rozvíjet i samotné znalosti učitele, kam lze zařadit například nabídky dalšího vzdělávání pedagogů. Limitace učitelů při užití tabletu jsou především z důvodů nedostatku rozšířené informační gramotnosti a způsobilosti. Ta souvisí s variabilitou nabízených kurzů dle typu zařízení a jejich kvalitou. Nabízené kurzy odrazovaly učitele s delší profesní praxí, kteří raději tablety do svých hodin nezařazovali. Samotné kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na tablet neshledává za přínosné čtyřicet tři procent dotazovaných pedagogů. Nelze jednoznačně tvrdit, že u učitelů s dlouhodobou pedagogickou praxí je výskyt nasazení tabletu ve výuce rozšířenější než u nově příchozí generace pedagogů do školství. Získaná data upozorňují na vzniklou situaci, kdy osvojené

dovednosti z absolvovaných kurzů nenabízejí potřebný potenciál, který by pedagogové mohli nadále aplikovat do vlastních hodin.

Nejčastěji využívají tablet učitelé českého jazyka. Učitelé využívají tablet převážně k ukotvení probraného učiva, v kontextu již probraného učiva v dřívějších vyučovacích hodinách. Pro učitele českého jazyka je kritický výběr a dostupnost kvalitních aplikací, které by mohli jednorázově užívat během procesu výuky u žáků a podporovat důkladněji jejich učení a rozvoj. Z výzkumu dále vyplývá, že velká část učitelů vnímá velké riziko komercializace produktů pro podporu výuky. Tato situace nastává na trhu s aplikacemi, které jsou v současné době k dispozici ke koupi ve virtuálních obchodech. Aplikace určené pro výuku často nepřímo slouží ke generování zisku, ale nikoliv pro usnadnění procesu výuky. Hovoříme o nutnosti zakoupení velkého množství podpůrných aplikací, které nepřímo souvisí s funkčností daného softwaru. Žádný výrobce se nesnaží o následnou unifikaci podpůrných aplikací pro zkvalitnění a zrychlení efektivity pro potřeby výuky.

Tablet je nejčastěji využíván jednou týdně v motivační části hodiny. Podpůrné aplikace pro výuku jsou často zaměřeny na kognitivní proces rozvoje jazykové oblasti u žáků. Učitelé upřednostňují platformu iOS, která umožňuje rychlejší orientaci a stabilnější pracovní prostředí.

O technické zajištění podpory procesu udržování zařízení se starají převážně externí zřizovatelé či školou pověřený pracovník s informačním základem. Na menších školách tuto funkci zastávají učitelé s pověřenou funkcí, kteří nemají striktně dosažené doplňkové vzdělání z oblasti informatiky. Forma bezdrátového připojení Wi-Fi je nejrozšířenější pro připojení tabletu a mobilních zařízení k internetu ve většině škol. Předplacené datové tarify od mobilních operátorů se ve školách objevují jen zcela sporadicky.

Věkové kategorie respondentů z řad žáků byla dvanáct let až patnáct let. Dotazovaní uvádí, že užívání tabletu během výuky zaznamenali nejčastěji jednou do roka. Dotazovaná většina dětí má svůj vlastní tablet, ale nevyužívá ho při práci ve škole během výuky nebo ho vůbec nenosí do školy. Školní tablety slouží pouze pro práci v hodině. Žáci nemohou zařízení využívat bez dozoru učitele a mimo vyučovací hodinu. Školy nemají zařízení pojištěny proti případnému náhodnému zničení, což může nastat vinou neodborné manipulace žáka. Nesmíme opomenout velké riziko zcizení daného zařízení, vůči kterému nejsou školy taktéž připojištěny. Preferovanou platformou u žáků je Android. Nejrozšířenější uživatelskou aplikací žáků je aplikace Messenger. Ta slouží pro hromadnou komunikaci mezi uživateli, nicméně nemá vzdělávací charakter. Velký podíl oblíbenosti u žáků mají aplikace sociálního charakteru, a to Facebook a Youtube.

Závěr

Za přínos, nejen z pedagogického hlediska, lze považovat nástin aktuálního pohledu na mínění účastníků vzdělávání na situaci implementace tabletu do škol. Učitelé zapojení tabletu do výuky vítají, ale naráží na různorodé bariéry. Mírně znepokojivá je efektivita těchto zařízení ve vyučovacích hodinách. Nedá se jednoznačně postojově utvrdit v tom, že

tablet je zařízení, které prokazatelně ovlivňuje zlepšování studijních výsledků u vzdělávaných a pomáhá k efektivnějšímu dosažení cíle výuky pro pedagogy.

Limitací pro efektivní implementaci těchto zařízení zůstává stále velká multiplatformita operačních systémů. Ta má za následek fragmentaci užívaných podpůrných aplikací ve výuce a následné prohlubování dogmatického odsuzování tabletu, které je zapříčiněno nedostatkem unifikovaných aplikací. Výsledkem je poměrně vysoká návratnost pedagogů k osvědčeným didaktickým prostředkům z dřívější doby, které nezpomalují průběh vyučovací hodiny a efektivitu výukového procesu a učitelé mají dostatečnou kontrolu nad procesem dané vyučovací hodiny.

Zdroje

- Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt, & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*. New York: Springer.
- Frey, N. et al. (2013). *Teaching with tablets: how do I integrate tablets with effective instruction?* Alexandria, VA: ASCD.
- Kropáč, J. (2016) *Tablet a jeho možnosti ve vzdělávání*. (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Neumajer, O. et al. (2015). *Učíme se s tabletem*. Praha: Wolters Kluwer, a.s.
- Spitzer, M. (2014). *Digitální demence*. Brno: Host.

Kontakt

Mgr. Jiří Kropáč

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: fotokropac@gmail.com

Teachers' and Students' Attitudes of Using QQ in EFL Teaching and Learning in China's High Schools

Yang Lei, Qianjun Tang, Jia Liu, Bo Zhou

Abstract

This research aims to investigate high school teachers' and students' attitudes toward using QQ in EFL teaching and learning. Two semi-structured questionnaires are given to EFL teachers and students from a municipal model high school in the city of Chengdu. The investigation showed that both teachers' and students' general attitudes are mostly negative, but teachers are more positive in the behavioral and cognitive component of attitude, while students are more positive in the affective component. It is recommended to encourage and support only those who have positive attitudes to use QQ in high schools.

Key words: QQ, attitude of students and teachers, EFL teaching and learning, high school.

Introduction

QQ is one of the most popular instant messaging (IM) software in China, which has been widely used for communication, information, entertainment and financial services. By the second quarter of 2016, QQ has 899 million monthly active users. Besides its great popularity, QQ has other functions and features that can be helpful for language learning and teaching: free instant message and call, remote presentation, cloud storage, fast transmit, file sharing, file synchronizing, online courses, online homework, word games, grammar instruction apps, live streaming, real-time translation, social networking community and website, microblogging, emailing, web browser, the cross-platform feature, etc. Because of this integrative feature, it is not proper to consider QQ merely as an IM software.

To enhance national quality, the Chinese government has made EFL a mandatory course from the third grade to graduate school. In China, EFL teaching and learning emphasize that there are few natural English language immersion situations for the learners, public education is the most important (and for many the only) way of learning the language, and teachers are as important as students. In recent years, schools have made efforts to improve students' ability of using the language, such as introducing constructivist pedagogies, streaming students according to their abilities, and integrating ICT with EFL courses.

In China, QQ has been used in EFL teaching and learning since 2002 to discover modernized modes of teaching and learning, improve students' language skills, build teaching and learning resource pool, facilitate vocabulary learning, create new learning platforms, improve learning management, create electronic portfolio, optimize learning evaluation, enhance teacher-student interaction, create online learning communities, etc.

Teachers' and students' attitude toward using QQ in EFL teaching and learning is an important issue because it is closely related to: 1) their selection of the media of teaching and learning, 2) their purpose, process and evaluation of using the media, 3) the relationship between the old media and new one, 4) their attitudes toward the language and the process of learning it.

Our research aims to find out whether teachers and students support the use of QQ in high schools, and whether their attitudes are similar or different. The research questions are:

1. What are teachers' attitudes towards using QQ in EFL teaching and learning?
2. What are students' attitudes towards using QQ in EFL teaching and learning?
3. What are the similarities between their attitudes?
4. What are the differences between their attitudes?

1 Literature review

Gardner defined attitude as an evaluative reaction to some referent or attitude object, inferred on the basis of the individual's beliefs or opinions about the referent (as cited in Sandoval-Pineda, A., 2011, p. 59).

Triandis suggested that attitude consists of affective, cognitive, and behavioral components. The affective component of attitude is the emotion or feeling which includes statements of likes or dislikes about some certain objects. The cognitive component of attitude is statements of beliefs. And the behavioral component of attitude is what an individual actually does or intends to do (as cited in Hava İ. A. & Zeynep H. T., 2013, p. 903).

Gardner concluded that there are studies focused on attitudes toward the teacher, the course, or the language itself (as cited in Sandoval-Pineda, A., 2011, p. 59). But it is also important to notice 1) other attitude objects like the process of learning EFL and the use of QQ in EFL teaching and learning, 2) the relationship among different people's (e.g. teachers, students, parents and school leaders) attitudes toward the same attitude object, and 3) the relationship among the attitudes toward different objects (e.g. the English language, the process of learning it, using QQ in learning it).

Gardner concluded that a few innovations in the classroom can lead to changes in the attitudes and motivation of the learners, but it would be the novelty and the experience which mediates the change, not the process of learning the second language (as cited in Sandoval-Pineda, A., 2011, p. 59). However, it is possible that the attitude toward

innovations can influence the attitude toward the process of learning and then influence the attitude toward the language.

Chapelle believed that one of the necessary conditions for CALL is that teachers and students have positive attitude toward CALL which exerts positive effects on the students (as cited in Zuo, H. Q., 2002, p. 233). Joan S. L., Kathleen M. M. & Helen E. (2013) discovered that before using social media tools in academic setting, it is important to consider the attitudes and technological savvy of faculty members.

In China, there are few researches about the attitude toward using QQ in EFL teaching and learning in high schools. Geng (2012) found that all the participant students were interested in QQ and had used QQ before. Chen (2013) reported that with internet-based teaching, the experiment group had more positive attitude toward using blog and QQ to communicate with teachers. Cao (2015) found that after the experiment, the students that are willing to use QQ to discuss with teachers and classmates changed from 37 % to 70 %.

In conclusion, 1) the attitude toward using QQ in EFL teaching and learning is important but ignored in China; 2) it is important to compare teachers' attitude with students' attitude. Besides, the attitude before using QQ is as important as the attitude after using it because the former emphasizes people's response to a new field of technology application and the evaluation of their competence of using technology, while the latter shows the result of how technology can change people by facilitating teaching and learning.

2 Methodology

This research is a pilot survey. The participants were selected by convenience sampling. From a municipal model school in the city of Chengdu, 17 EFL teachers and 57 students in a science class of the 11th grade are selected as participants.

Two open-ended questionnaires were used to collect data. The questions are about the behavioral (Item 1-4), cognitive (Item 5-8) and affective (Item 9-11) component of attitude.

3 Results

3.1 Teachers' and students' attitudes

Item 1: The duration of using QQ

In average, teachers have been using QQ for 9 years, while students have 9.9 years of experience, although their average age is 20 years younger than that of the teachers.

Item 2: The purpose of using QQ

Tab. 1.

Purposes of using QQ

	Communication	Information	Entertainment
Teachers	12,71 %	12,71 %	1,6 %
Students	46,81 %	26,46 %	5,9 %

QQ is primarily used as a tool of communication, but many teachers and students have been using it for multiple purposes.

Item 3: The experience of using QQ in EFL teaching and learning

Tab. 2.

Experience of using QQ for EFL teaching and learning

	With experience	Without experience
Teachers	7,41 %	10,59 %
Students	6,11 %	51,89 %

Less than half of the teachers and students have experience of using QQ in EFL teaching or learning. Some teachers use QQ to share teaching experience and materials with colleagues (24 %), practice English with foreigners (6 %), seek the latest information on EFL teaching (6 %), or give assignments to the students (6 %). The students use it to practice English with teachers and foreigners (10 %) or access QQ's online learning resources (1 %). They use QQ at home, not in the classroom.

Item 4: The experience of using other software or apps to teach and learn EFL

All the teachers are using search engine, word processor, slide show presentation and other software to facilitate EFL teaching. Half of the students have the experience of using online dictionary (21 %), online EFL courses (12 %), vocabulary games (11 %), listening and speaking practice (5 %) and test practice (4 %).

Item 5: The belief in QQ's function of solving the difficulties of EFL teaching and learning

Tab. 3.

QQ's function of solving the difficulties of EFL teaching or learning

	Yes	Possibly yes	Uncertain	No
Teachers	3,18 %	1,6 %	7,41 %	6,38 %
Students	5,9 %	5,9 %	21,37 %	26,46 %

Only a small number of teachers and students believe that QQ can help them deal with the difficulties of teaching or learning EFL.

Item 6: The belief that students should be allowed to use QQ in school

Tab. 4.

Allowing students to use QQ in school

	Yes	Possibly yes	Uncertain	No
Teachers	1,6 %	2,12 %	2,12 %	12,71 %
Students	17,30 %	1,1 %	2,4 %	37,65 %

Most teachers and students believe that students should not be allowed to use QQ in school.

Item 7: The belief that training for CALL is needed for teachers and students

Tab. 5.

Need for training

	Yes	Uncertain	No
Teachers	14,82 %	1,6 %	2,12 %
Students	29,51 %	1,2 %	27,47 %

Most teachers and students believe that they need training in CALL.

Item 8: The belief in the necessity of using technology to facilitate EFL teaching and learning

Tab. 6.

The necessity of using technology to facilitate EFL teaching or learning

	Yes	Uncertain	No
Teachers	15,88 %	0,0 %	2,12 %
Students	39,68 %	2,4 %	16,28 %

Most teachers and students believe that it is necessary to use technology to facilitate EFL teaching or learning.

Item 9: Satisfaction with EFL teaching and learning

Tab. 7.

Satisfaction with EFL teaching or learning

	Yes	Uncertain	No
Teachers	5,29 %	6,35 %	6,35 %
Students	38,67 %	5,9 %	14,25 %

Only 29 % of the teachers are satisfied with EFL teaching and learning in their classes, while most students are satisfied.

Item 10: Liking for using QQ in spare time

Tab. 8.

Liking for QQ in spare time

	Yes	Uncertain	No
Teachers	5,29 %	8,47 %	4,24 %
Students	27,47 %	12,21 %	18,32 %

More students than teachers enjoy using QQ in their spare time.

Item 11: Liking for the idea of using QQ in EFL teaching and learning

Tab. 9.

Liking for using QQ in EFL teaching or learning

	Yes	Uncertain	No
Teachers	2,12 %	7,41 %	8,47 %
Students	17,30 %	7,12 %	33,58 %

Few teachers and students like the idea of using QQ to teach or learn EFL.

Generally, the majority of both teachers and students lack the experience of using QQ in EFL teaching and learning. They believe using QQ cannot solve the difficulties of teaching and learning and students should not use QQ in school. And, they don't like using QQ in teaching and learning. So, it can be concluded that both teachers' and students' attitudes are mostly negative in all the three components.

3.2 The similarities between teachers' and students' attitudes

1. Both teachers' and students' attitudes towards using QQ to facilitate EFL teaching or learning are mostly negative.
2. Both teachers (100 %) and students (100 %) have the experience of using QQ.
3. Both teachers (71 %) and students (81 %) use QQ chiefly for communicative purpose.
4. Neither teachers (59 %) nor students (89 %) have the experience of using QQ in EFL teaching and learning.
5. Few teachers (18 %) and students (9 %) believe that QQ can be used to solve the difficulties of EFL teaching or learning.
6. Neither teachers (71 %) nor students (65 %) believe that students should use QQ in school.
7. Both teachers (82 %) and students (51 %) believe that CALL training is needed.
8. Both teachers (88 %) and students (68 %) believe that it is necessary to use technology to facilitate EFL teaching or learning.

9. Neither teachers (29 %) nor students (47 %) enjoy using QQ in their spare time.
10. Few teachers (12 %) and students (30 %) like the idea of using QQ in EFL teaching or learning.

It can be concluded that teachers' and students' attitudes are similar in all the three components of attitude.

3.3 The differences between teachers' and students' attitudes

1. Averagely, students (9.9 years) have used QQ longer than the teachers (9 years).
2. More teachers (41 %) than students (11 %) have the experience of using QQ in EFL teaching or learning.
3. More teachers (100 %) than students (50 %) have used other software or mobile apps to facilitate EFL teaching.
4. More teachers (18 %) than students (9 %) believe that QQ can help with the difficulties of teaching or learning EFL.
5. More students (30 %) than teachers (6 %) believe that students should use QQ in school.
6. More teachers (82 %) than students (51 %) believe that they need training in CALL.
7. More teachers (88 %) than students (68 %) believe that it is necessary to use technology to facilitate EFL teaching.
8. More students (67 %) than teachers (29 %) are satisfied with the EFL teaching and learning in their class.
9. More students (47 %) than teachers (29 %) enjoy using QQ in their spare time.
10. More students (30 %) than teachers (12 %) like the idea of using QQ to teach or learn EFL.

It can be concluded that teachers are more positive in the behavioral and cognitive component of attitude; students are more positive in the affective component of attitude.

4 Discussion

Reasons for the negative attitude

1) Both teachers and students consider QQ to be a tool of communication instead of EFL teaching and learning (see 4.1). The results show that they have the experience of using QQ for communication and other software for teaching and learning; they believe technology is needed to facilitate teaching and learning but students should not use QQ in school; they don't like using QQ in teaching and learning. 2) Both teachers (59 %) and students (89 %) lack the experience of using QQ in EFL teaching and learning. 3) They have recognized 14 risks of using QQ such as addiction to QQ, online fraud, students' use of QQ for non-academic purposes, damage to eyesight, cyberbullying and so on. 4) The school lack free wifi connections, internet access and computer access. There are multimedia devices in every classroom but students don't have computer and internet access. 5) There is pressure from

others. At present, students are not allowed to use mobile phones in the school, and many school leaders, teachers, students and parents choose to accept this decision.

The common attitude adopted by both teachers and students

The results show that teachers' and students' answers are similar (see 4.2). It is possible that the belief – QQ is a tool of communication rather than teaching and learning – is shared by most teachers and students, and the negative attitude has already become common among most people. Facing the new and complicated field of applying social networking software (SNS) in EFL teaching and learning, most teachers and students are wary about the many challenges whose aftermath seems to be beyond their control.

Differences between teachers' and students' need

Based on the differences between their attitude (see 4.3), teachers need training to understand the advantages and disadvantages of using QQ, and master the skills of using it and facing its challenges in EFL teaching and learning; while students need understanding and support from teachers, parents and school leaders for their curiosity about and need for social communication.

5 Conclusion

This research has discovered that both teachers' and students' general attitudes towards using QQ in EFL teaching and learning are mostly negative, but teachers are more positive in the behavioral and cognitive component of attitude, while students are more positive in the affective component of attitude.

Suggestions

It is recommended to encourage and support only those who have positive attitudes. Xu X. X., Li L. M. and Liu Y. (2012, p. 73) explained that it would be better to let a small group of students enjoy the advantages of using social software to learn first and their experience would naturally pass on to the members in other groups and communities that they also belonged to. Besides, it would be better to give teachers training based on their questions concerning the use of QQ in EFL teaching and learning, and provide students with interest classes about mobile phones and social communication rather than simply banning them.

Resources

- Cao, Y. (2015). *An experiment of flipped classroom in senior high school English teaching*. (Master's thesis). Huanggang: Huanggang Normal University.
- Chen, L. (2013). *Practice and reflection of internet-based senior English teaching: case study of Hongjia High school*. (Master's thesis). Hangzhou: Zhejiang University.
- Geng, H., & Zhou, X. (2012). QQ and EFL writing instruction for the 10th grade. *China Education Info*, 4, 57-60.
- Hava, İ. A., & Zeynep, H. T. (2013). Developing an Attitude Scale for Pre-Service Student Teachers' Material Usage in Classroom Environment. *Elementary Education Online*, 12(3), 903-911.
- Joan, S. L., Kathleen, M. M., & Helen, E. (2013). Student Perceptions of Social Presence and Attitudes Toward Social Media: Results of a Cross-Sectional Study. *International Journal of Higher Education*, 2(1), 67-77.
- Sandoval-Pineda, A. (2011). Attitude, Motivation and English Language Learning in a Mexican College Context.
- Xu, X. X., Li, L. M., & Liu, Y. (2012). Instructional design and implementation of college students' learning with social software. *Open Education Research*, 18(6), 70-73.
- Zuo, H. Q. (2002). *Outlook for foreign language education*. Shanghai: East China Normal University Press.

Contact

Mgr. Yang Lei

Mgr. Qianjun Tang

Mgr. Jia Liu

Mgr. Bo Zhou

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: 2723539@qq.com

Professional Well-Being of Teachers in the Rural Areas of China and the Contributing Factors: A Meta-Analysis of Relevant Empirical Researches from 2006 to 2016

Mengjiao Liang, Pavel Neumeister, Zhengwei Wan

Abstract

Over 60 % teachers in the rural areas of China wanted to move into urban schools or any other schools with better and higher quality of education, on the basis of Chinese Education Development in Rural Areas Report 2013-2014. Understanding professional well-being of teachers in rural schools and its contributing factors is helpful for teacher retention. The method of Meta-analysis is utilized in the study to analyze the relationship between the teachers' professional well-being in the rural areas of China and its' contributing factors. A framework of contributing factors which are categorized by three clusters as self-fulfillment, social support and school climate, is formulated by the descriptive summarization. Further association among the factors and future improvement is also discussed.

Key words: professional well-being, teachers, contributing factors, meta-analysis.

Introduction

During the past ten years, concern on the teacher professional well-being has been raised to improve the quality of professional development, in China. Compared to thousands of researches on the teacher professional well-being, studies on rural-school teachers are not too much. According to the latest report of National Bureau of Statistics of China 2013, there are 213,529 primary schools, 140,328 of them are rural primary schools; there are 52,764 normal lower secondary schools totally, including 18,470 schools in rural areas, however, there are 13,352 normal upper secondary schools, including 667 rural ones (National Bureau of Statistics of China, 2013). Additionally, statistics from *Chinese Rural Education Development Annual Report 2013-2014*, showed that 68.6 % teachers wanted to work in the schools with better and higher education quality. 58.19 % of 3,433 teachers had the turnover experience in the investigation, and 80.36 % of them moved to the schools in the city or any other more developed areas. Teachers are regarded as the most critical and influential element at school and are also responsible for their job performance, students' academic achievement and goal-oriented actions at the organization of education (Jalali & Heidari, 2016). Teacher professional well-being strongly ties to the teacher retention, for

providing a basis support of shortage. Therefore, understanding professional well-being of teachers in rural schools is helpful for teacher retention.

1 Professional well-being and its framework

In 1960s, Diener (1946) and other researchers opened a new era in positive psychology – Subjective Well-Being (SWB). SWB was defined by Diener, as the statement which how people evaluate their lives (Diener E., 1982). Components of SWB are related to affect including positive affect and low negative affect, as well as the overall equilibrium between positive and negative affect (Steel, Schmidt & Shultz, 2008). Put it another way, Diener thought the two components of SWB as the Affect Balance and Life Satisfaction. Life satisfaction and satisfaction with specific life domains (e.g. work satisfaction) were considered as the cognitive components of SWB (Diener E, 2000). In China, Feng Jianjun considered that teacher professional well-being was different from teacher well-being, the former refers to the educational work well-being, fulfillment of teacher career ambitions, while the latter pertains to the global well-being status of human (Feng, 2008). Feng defined teacher professional well-being as the happy experience and as the positive emotion, which educational subjects had in their living life or when they achieved their self-fulfillment and career ambitions through teaching. He also said that teacher professional well-being was presented through five clusters of factors: characteristics, spirituality, internality, correlation, understanding and creativity (Feng, 2007). However, there is no consensus on the contents of the teacher professional well-being study, most scholars in China prefer to attribute subjective well-being of teacher to the teacher profession well-being rather than take them as the separate subject in the teacher study domain.

Through the relevant literature review, specifically referring to the framework was formed based on Toon W. Taris's five dimensions of professional well-being. Wu Lin re-edit Chinese extended format as well (subjective well-being, job satisfaction, ambition, teaching achievement, organization commitment, autonomy, interpersonal relation with students, colleagues, and school leaders, social approbation, remuneration, etc.) (Wu, Hu, Xing, & Li, 2008). Hu Zhongying verified the four-dimension structure, including interpersonal relationship, working climate, personal identification and job satisfaction (Hu, 2015). Thus, in accordance with the situation of Chinese teachers in the rural areas, the framework of professional well-being is supposed to include self-fulfillment, social support and school climate holistically, as presented in Table 1.

Tab. 1.

Framework of Teacher Professional Well-Being

Self-Fulfillment	Personal Characteristics (may not change in nature)
	Ambition, Identification, Achievement Motivation
	Competency, Job Satisfaction
Social Support	Social Approbation from parents, students and other social members
	Interpersonal Relationship with students, colleagues and school leaders
	Salary Issues and Job Security
School Climate	Freedom of Academic Expression
	Training and Development Support
	Friendly Relationship and Warm Ambience

2 Method

Searching Strategies and Selection Criteria

Electronic search from the internet, hand search from the national library and reference search by the lists are applied. These following key words „Professional Well-Being of Teachers“ + „Rural Areas“ combined with other non-group were used to locate the study, through electronic information source of Chinese National Knowledge Infrastructure (CNKI), China Doctoral Dissertations Full-text Database (CDFD), China Master's Theses Full-text Database (CMFD), CQVIP Chinese Science and Technology Database and Wanfang Database. Comprehensive Meta-Analysis (CMA5.3) software was employed for calculation and running analysis.

3 Results and discussion

3.1 Characteristics and professional well-being

Result indicated that the Q-value 8.749, df (Q) 1,P-value 0.003, I-squared 88.570, Heterogeneity Q was statistically significant, random model was applied. Hedges's g {0.524, 1.21}, total 0.886, p-Value 0.001, ES is large by Cohen's d which was defined by Cohen in 1988 (Larry V. Hedges & Ingram Olkin , 1985). No publication bias could be analyzed through the funnel plot presentation.

3.2 Social support and professional well-being

Result presented Q-value 3.002, df=2, P-value 0.223(>0.10), I-squared 33.372, thus, fixed model of analysis was determined. Hedges's Q 0.717 (>0.5 =large) and forest plot conveyed that the significant correlation between social support and professional well-being. The funnel plot portrayed the symmetrical distribution, which demonstrated no publican bias within the selection setting.

3.3 Coping style and professional well-being

Random model was applied for the Q-value 5.959, P-value 0.051, I-squared 66.435 from the Heterogeneity Test, ES of Hedges's $g=1.087$ significantly big. Cohen's d over 1, which meant probably coping style helped improve professional well-being in fact. No publication bias could be seen through the funnel plot for analysis, ES were located around symmetric axis.

3.4 Burnout and professional well-being

Heterogeneity existed with P-value 0.012, I-squared 84.037, Hedges's g was -1.105 (quite large effect) in the basis of random model through analysis processing.

3.5 Teaching efficacy and professional well-being

In according to the Heterogeneity Test, Q-value 83.713, P-value 0.000, I-squared 97.611, researches included were considered not homogeneity. Significantly abnormal effect was shown through the calculation based on random model.

3.6 Discussion

Small effect is presented still without publican bias analyzation, which provide support for theoretical contention that Watson and Clark considered that neuroticism played the important part in the negative emotion, and extraversion took effect on the positive emotion (Watson D. & Clark L. A, 1988). Social support significantly affects professional well-being of teachers in the rural areas. From the researches, material comforts takes effect on the negative emotion of profession well-being. In the rural areas of China, social support has been recognized as the influential factors in the research of professional well-being of teachers, which can facilitate or impede teacher turnover under different social supporting circumstances. Teaching efficacy and professional well-being and publican bias test shows statistically insignificant. Publican bias can be interpreted that one sample of these researches is greatly made up of teachers without marriage, while another one sample consists of a majority of teachers with marriage. As Erik Erikson (1902-1994) raised that during the age of 18 to 35, individuals experience love and intimacy through dating, marriage, and family (Erikson, 1959). It is demonstrated that burnout plays the critical part in the profession well-being achieving. Emotional exhaustion and low self-achievement, indicators of burnout, significantly negatively related to professional well-being, even though the factors of age and subjects of teaching are under control (Li, 2012). What make teachers feel inferior and take their professional self-identity away in the rural areas is that, in the light of the studies, long-time working, higher intensity of work with lower payment, bad condition of working, narrow professional development opportunity and so forth, all which lead to depress the professional well-being (Yao, 2013). Coping style is regarded as a good predictor of professional well-being, which international experts have confirmed

through the researches. Proactive coping and seeking support factors of coping style positively correlate with the profession well-being (Wang, 2011). Using avoidance, accepting blames and meditating attribute to negative contributing factors for professional well-being (Sun, 2010).

Concluding comments and the limitation of research

This review provides impressive insights into the weakness of current researches on the professional well-being of teachers in the rural areas of China. Social support significantly correlate with the profession well-being by the meta-analysis, it is time for the school leaders to place a greater emphasis on improving the efficiency of policy implementation rather than establishing new regulation. On the other hand, less and fewer empirical studies result in the shortage of evidence for meta-analysis and problem of publican bias. The effects of Chinese urban and rural dual-structure leads to unreasonable distribution of sources, irrational allocation of sources leads to going bankrupt in tradeoff efficiency and equity of education. How to improve the quality of education in the rural areas if we lose the balance of efficiency and equity, which is a challenge for our future research.

Resources

- Caimacuo. (2012). *Middle School Teachers' Subjective Well-Being and Achievement Motivation, Self- Efficacy of Study*. (Master Degree Dissertation). Retrieved from China Knowledge Resource Integrated Database.
- Diener, Ed. (1982). Subjective Well-Being. *Psychol Bull*, 9(53), 542-575.
- Diener, Ed. (2000). Subjective well-being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Erikson, E. (1994). *Identity and the life cycle*. (1st ed.). New York [u.a.]: Norton.
- Feng, Janjun. (2007). A professional Analysis on Teachers' Happiness and Happy Teachers. *Education Science Forum*, 2007(12), 246.
- Feng, Jianjun. (2008). Teachers' Professional Well-Being. *Teacher's Journal*, 56, 16-17.
- Fisher, J. W., Francis, L. J., & Johnson, P. (2002). The Personal and Social Correlates of Spiritual Well-Being Among Primary School Teachers. *Pastoral Psychology*, 51(1), 3.
- Guo, Xueping, Feng, Zhao, & Zhang, Honglei. (2008). The Relationship between Subjective Sense of Happiness and Personality of Middle School Teachers from Different Nationalities. *Journal of Shijiazhuang University*, 10(6), 99-103.
- Hu, Zhongying. (2015). Empirical Study on Teachers' Sense of Well-Being. *Global Education*, 2015(04), 88-96.
- Jalali, Z., & Heidari, A. (2016). The Relationship between Happiness, Subjective Well-Being, Creativity and Job Performance of Primary School Teachers in Ramhormoz City.

- International Education Studies*, 9(6), 45. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n6p45>
- Joan E. van Horn, Toon W. Taris, Wilmar B. Schaufeli, & Paul J. G. Schreurs. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and organizational Psychology*, 2004(77), 365-375.
- Kinnunen, Ulla., Parkatti, Terttu., & Rasku, Anne. (1994). Occupational Well-being among Aging Teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(3), 315-332.
- Larry V. Hedges & Ingram Olkin. (1985). *Statistical Methods for Meta-Analysis*. Orlando: Academic Press.
- L, la Rubina. (1997). Teachers' Sense of Professional and Social Well-being. *Russian Education and Society*, 39(5), 25-49.
- Li, Guobao. (2007). *Research of Teachers' Professional Happiness in Country Middle School--Based on Xiuzhou District Jiaying City*. (Master Degree Dissertation). Retrieved from China Knowledge Resource Integrated Database.
- Li, You. (2012). *The Characteristics of Rural Preschool Teachers' Job Burnout and Its Relationship with Subjective Well-Being*. (Master Degree Dissertation). Retrieved from China Knowledge Resource Integrated Database.
- Liu, Cilin. (2000). Teachers' Well-Being. *Educational Research*, 2000(4).
- Liu, Yingli. (2009). *Development of occupational well-being questionnaire and its cross-legged regression analysis with resources*. (Master Degree Dissertation). Retrieved from China Knowledge Resource Integrated Database.
- Lu, Jianfeng., Zhang, Jinyong, & Teng, Jianlong. (2010). Research on the relationship between subjective well-being and work performance of rural primary school teachers. *Charming China*, 113, 6-7.
- Nancy, H. Ellis, & Regis, G. Bernhardt. (1992). Prescription for Teacher Satisfaction: Recognition and Responsibility. *The Clearing House*, 65(3), 179-182.
- National Bureau of Statistics of China. (2013). Retrieved from <http://data.stats.gov.cn/index.htm>
- Ren, Rongrong, & Long, Wenxiang. (2013). Relationship between Interpersonal Trust, Teaching Efficacy and Subject Well-being of Rural Teachers. *China Journal of Health Psychology*, 21(3), 371-373.
- Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the Relationship between Personality and Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 134(1), 138-161.
- Shu, Congmin. (2003). *Kindergarten Teachers' Professional Well-Being*. (Master Degree Dissertation). Retrieved from China Knowledge Resource Integrated Database.
- Su, Chunrong., Ye, Shu, & Kang, Xudong. (2010). Subjective Well-being, Coping Style and Their Relationship of Primary School Teachers in the Earthquake-stricken Areas. *China Journal of Health Psychology*, 18(5), 572-574.

- Sun, Jian., Xiao, Wei., & Lan, Hai. (2010). The Research on Coping Style, General Well-Being and the Relation between them on Middle School Teachers in Earthquake Disaster Areas. *Science of Social Psychology*, 25(4), 417-422.
- Tan, Chuanbao. (2002). Teachers' Well-Being. *Education Science*, 18(1), 39-43.
- Tan, Wei. (2015). Personality and Subjective Well-Being of Teachers from Different Culture. *New Education Era*, 2015(11), 224,247.
- Wang, Minghui, & Wang, Lei. (2010). The Compilation of Questionnaire on the Euphoria for Senior Middle School Teachers. *Journal of Tangshan Teachers College*, 32(1), 131-133.
- Wang, Yuqing, Wang, Juanjuan, & Lu, Liwen. (2011). Subjective Well-being, Coping Style and Their Relationship of Preschool Teachers in Si Chuan Earthquake-stricken Areas. *Educational Measurement and Evaluation*, 08(011), 21-24.
- Watson D., Clark L. A., & Tellegen A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: the PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wan, Li, & Xia, Lingxiang. (2004). Relationship of Well-being and Perfect Personality. *Journal of Southwest China Normal University*, 2004(6), 19-21.
- Wu, Lin, Hu, Xiaoli, Xing, Xiaoli, & Li, Huisi. (2008). The Compilation of Questionnaire on the Profession Well-Being and its Struction. *Psychological Research*, 1(2), 47-51.
- Wu, Zhihui., & Qin, Yuyou. (2015). *Rural Education Development in China: An Annual Report*. Beijing: Beijing Normal University Publishing Group.
- Xiao, Jie. (2004). *Research on the Professional Well-Being of Primary Teachers: Based on the Primary School in Da Qing*. (Master Degree Dissertation). Retrieved from China Knowledge Resource Integrated Database.
- Xue, Feng, Zhu, Li, & Yang, Zhanming. (2014). Analysis on the Correlation of Social Support and Subjective Well-Being of PE Teachers in Western China. *Zhongguo Xuexiao Weisheng*, 35(3), 453-455.
- Yang, Weimin, Wang, Lijun, & Zhan, Peida. (2013). Study on the Relationship between Subjective Well-Being and Social Support of Rural School Teachers. *Kaoshi Zhoukan*, 2013(11), 6-7.
- Yao, Guizhao, & Zhong, Shanshan. (2012). The Influence of Social Support on Rural Middle School English Teachers' Subjective Well-being. *Journal of Gannan Normal University*, 2012(1), 107-109.
- Zhou, Zhengli. (2013). *Rural Primary School Teachers' Professional Well-Being, Job Satisfaction and Burnout*. (Master Degree Dissertation). Retrieved from China Knowledge Resource Integrated Database.

Contact

Mengjiao Liang

Institute of Education and Social Studies

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: liangmengjiao111@hotmail.com

Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

Institute of Education and Social Studies

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: pavel.neumeister@upol.cz

Zhengwei Wan

Institute of Education and Social Studies

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: 345408100@qq.com

Systém profesního rozvoje pedagogických pracovníků na Slovensku

The Career System of Teachers in the Slovak Republic

Roman Liška

Abstrakt

Cílem příspěvku je zjistit, jak slovenský kariérový systém pedagogických pracovníků hodnotí ředitelé škol. V příspěvku jsou vymezeny základní východiska a principy kariérového systému, v praktické části je zjišťováno, jak se v nových podmínkách po zavedení systému ředitelé škol pohybují, jak se systém projevil v jednotlivých činnostech ředitelů a jak na systém reagují učitelé. K řešení problému byl použit kvalitativní přístup vícečetné případové studie, v níž případem jsou mínění ředitelů deseti škol různých typů.

Klíčová slova: profesní rozvoj, kariérový systém, učitel, ředitel, atestace, kariérové stupně, kariérové pozice, kredity.

Abstract

The aim of this thesis is to assess the contribution of the career system of Slovak teachers from the perspective of school principals. Firstly, preconditions of the career system are defined. Secondly, the career system is described in detail, followed by its evaluation and comparison with the upcoming Czech career system. The practical part describes the used qualitative methods and approaches and includes findings from the field research. A multiple study was used to solve the research problem, in which the case is represented by ten principals from various schools.

Key words: professional development, career system, teacher, headmaster, certification, career stage, career positions, credits.

Úvod

Kariérový systém učitelů má do našich škol vstoupit již od nového školního roku. Jeho cílem je umožnit kvalifikovaným učitelům všech typů a stupňů škol (s výjimkou vysokoškolských učitelů) zvyšovat si profesní kompetence po dobu celé profesní kariéry a volit si různé cesty k dosažení kariérových pozic. To vše s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel.

České školství diskutuje o motivujícím systému profesního rozvoje učitelů od roku 1995 (Spilková, Janík, & Píšová, 2014). Naším nejbližším sousedem, který s implementací systému má již téměř osm let zkušenosti, je Slovensko. V šetření autora je zjišťováno, jak ředitelé škol slovenský kariérový systém hodnotí. Cílem bylo zjistit, jak se kariérový systém projevil v jednotlivých činnostech ředitele, tj. v oblasti výběru pedagogů, jejich adaptace, vedení, motivace, hodnocení a odměňování. Zda ředitelům škol kariérový a kreditní systém pomáhá efektivněji plánovat profesní rozvoj pedagogů, umožňuje efektivní hodnocení a mzdovou diferenciaci podle výsledků práce a motivuje pedagogy k získání vyšších kariérových stupňů.

1 Základní východiska a principy kariérového systému

Slovenský kariérový systém v roce 2009 nevznikl z popudu nově vyvstalých skutečností ad hoc, naopak je jedním z finálních kroků reformy, které slovenská vláda realizovala od vzniku samostatného státu a které byly diktované společenskými a ekonomickými potřebami.

Zákon č. 317/2009 Z. z., kariérový systém vymezuje jako soubor pravidel ustanovených k zařazení pedagogických zaměstnanců do kariérového stupně a na kariérovou pozici. Kariéra učitele je formulována do čtyř vzdělávacích stupňů zahrnujících adaptaci, stabilizaci a expertnost při výkonu profese (vertikální růst). Kariérové pozice vyjadřují funkční zařazení pedagogického pracovníka k výkonu specializovaných nebo řídicích činností (horizontální růst) (Valica, & Pavlov, 2007). Pro nově nastupující učitele systém povinně zavedl roční adaptační období, přičemž po jeho ukončení si učitelé mohou zvolit tři kariérové cesty, které se vzájemně doplňují a prolínají.

1.1 Kariérové stupně

Kariérovým stupněm se rozumí míra prokázání osvojení si profesních kompetencí a náročnost vykonávané pedagogické činnosti učiteli (Porubský, Kosová, & Pavlov, 2014).

Jde o následující stupně:

- a) začínající pedagogický pracovník,
- b) samostatný pedagogický pracovník,
- c) pedagogický pracovník s první atestací,
- d) pedagogický pracovník s druhou atestací.

Začínající pedagogický pracovník

je zpravidla absolvent, který splňuje požadované vzdělání k výkonu činnosti pro daný druh školy. Pod vedením uvádějícího učitele je zodpovědný za svou adaptaci na výchovně vzdělávací proces a je povinen absolvovat adaptační vzdělávání, které organizuje škola (Zákon č. 317/2009 Z. z., 2009).

Samostatný pedagogický pracovník

má kompetence na úrovni profesního standardu druhého stupně. Za absolvované akreditované vzdělávací programy kontinuálního vzdělávání a za další tvůrčí aktivity prezentující výsledky jeho neformálního a informálního učení (kromě adaptačního vzdělávání) získá v časovém období příslušný počet kreditů,

- a) za které obdrží kariérový příplatek,
- b) příp. za předpokladu splnění podmínek má právo se přihlásit k první atestaci (tamtéž).

Pedagog s první atestací

má kompetence na úrovni profesního standardu třetího kariérového stupně. Stejně jako samostatný pedagogický pracovník za absolvované vzdělávání, příp. další aktivity, může získat kariérový příplatek, či se přihlásit k druhé atestaci.

Pedagog s druhou atestací

má kompetence na úrovni profesního standardu čtvrtého kariérového stupně. Za absolvované akreditované vzdělávací programy vzdělávání a za další aktivity prezentující výsledky jeho vzdělávání a informálního učení získá stanovený počet kreditů, za které obdrží kariérový příplatek.

1.2 Kariérové pozice

Kariérové pozice vyjadřují funkční zařazení pedagogického pracovníka ve škole na pozicích, které vyžadují získání a uplatňování příslušných profesních kompetencí (Porubský, Kosová, & Pavlov, 2014). Jde o pozice pedagog specialista a vedoucí pedagogický pracovník.

Pedagog specialista

je třídní učitel, výchovný poradce, kariérový poradce, uvádějící pedagog, koordinátor prevence, koordinátor ICT, vedoucí předmětové komise, vedoucí metodického sdružení, cvičný pedagog a školní knihovník. Pedagog specialista je povinen v průběhu funkce absolvovat specializační vzdělávání.

Vedoucí pedagogický pracovník

odpovídá za výkon řídicí funkce. Jde o ředitele školy, zástupce ředitele školy, vedoucího vychovatele apod. Podmínkou výkonu činnosti je ukončení adaptačního vzdělávání, absolvování první atestace a absolvování funkčního vzdělávání (Porubský, Kosová, & Pavlov, 2014).

1.3 Kontinuální vzdělávání pedagogických pracovníků

Kontinuální vzdělávání je systém formálního, neformálního a neinstitucionalizovaného vzdělávání učitelů, které plní konkrétní funkce, realizuje stanovené vzdělávací cíle a vytváří specifický subsystém přípravného a celoživotního vzdělávání, ve kterém jsou funkce vzájemně propojené, organizované a řízené podle určitých zásad a jsou vyjádřením školské politiky státu (Rosa, 2000).

Za kontinuální vzdělávání zákon považuje:

- a) **Adaptační vzdělávání.** Za tento typ vzdělávání nejsou přidělovány kredity.
- b) **Aktualizační vzdělávání,** které zabezpečuje zprostředkování aktuálních informací, prohlubování, rozvíjení a rozšiřování odborných a pedagogických vědomostí a zručností.
- c) **Inovační vzdělávání,** které umožňuje zdokonalování profesních kompetencí potřebných pro standardní výkon pedagogické profese.
- d) **Specializační vzdělávání,** které umožňuje získání profesních kompetencí potřebných pro výkon specializovaných činností.
- e) **Funkční vzdělávání,** zaměřené na získání profesních kompetencí potřebných pro výkon řídicích činností vedoucích pedagogických pracovníků. Za tento typ vzdělávání se nepřidělují kredity.
- f) **Kvalifikační vzdělávání,** umožňující získat potřebné profesní kompetence požadované k doplnění kvalifikačních předpokladů nebo splnění kvalifikačního předpokladu pro výuku dalšího aprobačního předmětu. (Zákon č. 317/2009 Z. z., 2009)

1.4 Kreditní systém

Kreditní systém je nástroj sloužící k započítávání účasti učitelů na akreditovaných vzdělávacích programech, které absolvují v rámci svého profesního rozvoje. Systém kreditů má být motivačním nástrojem zabezpečujícím měřitelnost kontinuálního vzdělávání (Porubský, Kosová, & Pavlov, 2014).

2 Metodologie výzkumného šetření

K řešení problému byl použit kvalitativní přístup vícečetné případové studie. Pro sběr dat byly využity polostrukturované rozhovory s řediteli škol, pozorování jejich interakcí a analýza dokumentů. Samotné zjišťování názorů ředitelů škol probíhalo v období od října 2014 do února 2015. Byli vybíráni zkušené ředitelé, kteří byli ve funkci déle než doba, po kterou je kariérový systém na Slovensku zaveden. Výběr zohledňoval otázku diverzity, ředitelé škol byli ze škol různých typů, velikostí a zřizovatelů.

Fenomenologicko-interpretativní analýza datových souborů vedla k vytvoření deseti idiografických zpráv zkušeností s kariérovým systémem na 5 středních a 5 základních školách v regionu východního a západního Slovenska.

S ohledem na výše popsaná kritéria a po prozkoumání širšího seznamu škol bylo do studie zvoleno těchto deset případů:

- a) ředitel menší střední zdravotnické školy v Prešovském kraji zřízené vyšším územně správním celkem,
- b) ředitelka velké spojené mateřské školy, základní školy a základní umělecké školy v Prešovském kraji, zřízené městem,
- c) ředitelka středně velké soukromé odborné školy zřízené soukromým zřizovatelem v Prešovském samosprávném kraji,
- d) ředitel střední odborné školy ve Východoslovenském regionu zřízené vyšším územně správním celkem,
- e) ředitelka malého gymnázia v Trnavském samosprávném kraji zřízená krajem,
- f) ředitelka mateřské a základní školy zřízené městem ve východoslovenském kraji,
- g) ředitelka velké základní školy zřízené obcí v okrese Dunajská Streda,
- h) ředitelka středně velké sídlištní mateřské a základní školy na východním Slovensku zřízené obcí,
- i) ředitelka středně velké základní školy v Prešovském regionu zřízené obcí,
- j) ředitelka středně velké integrované školy zřízené jiným zřizovatelem v Trnavském samosprávném kraji.

Polostrukturované individuální rozhovory byly realizovány při osobních návštěvách oslovených ředitelů, které trvaly několik hodin až dní a kromě samotného rozhovoru jim předcházelo studium materiálů, procesů, ale i prohlídka školy, pohovor se zástupci ředitele školy, v některých případech i neformální program. Zkušenosti ředitelů škol byly sdíleny individuálně, zaznamenávány audiovizuální technikou a doslovně přepsány.

Dalším podstatným zdrojem dat pro analýzu se stalo studium interních dokumentů. Bylo pracováno s plány kariérových pozic, plány adaptačního vzdělávání, hodnocením adaptačního vzdělávání, plány kontinuálního vzdělávání. Třetím zdrojem dat bylo pozorování nejrůznějších typů interakcí ředitele školy a situací jak v rovině interpersonální, tak intrapersonální.

3 Výzkumná zjištění

V realizované sondě bylo zjišťováno, jak ředitelé škol kariérový systém vnímají, jak kariérový systém ovlivňuje jednotlivé personální činnosti ředitele, zda systém pomáhá plánovat rozvoj profesních kompetencí, umožňuje efektivnější hodnocení, mzdovou diferenciaci a motivuje učitele k získání vyšších kariérových stupňů. V závěru případové studie byl ředitelům škol dán prostor pro formulaci doporučení, příp. návrhů na úpravu kariérového systému.

Výsledkem šetření byly následující skutečnosti:

1. Proces adaptačního vzdělávání ředitelé škol vnímají jako formální, administrativně náročný, zbytečný a práci ředitele ztěžující. Zároveň tento proces hodnotí jako

- potřebný a smysluplný. Systém vede ředitele k nepřijímání absolventů vstupujících do prvního zaměstnání.
2. Periodické hodnocení učitelů je v jednotlivých případech vnímáno jako užitečný nástroj pro identifikaci konkrétních vzdělávacích potřeb učitelů, které má reálný dopad na vybavení škol, zejména prostředky ICT. Zároveň může přispět k větší transparentnosti při odměňování. Současně však přináší nárůst administrativy.
 3. Kariérový systém působí na učitele motivačně, plány kariérových pozic a kontinuálního vzdělávání jsou však řediteli škol v jednotlivých případech považovány za formální, nepromyšlené a administrativně náročné. Hlavní motivací pedagogů, kteří se ke vzdělávání hlásí, je dle ředitelů především zájem zvýšit si plat.
 4. Kreditový systém byl všemi řediteli hodnocen negativně. Byl vyhodnocen jako chybně nastavený, nepromyšlený, nenabízející vhodné vzdělávací aktivity a přinášející nesmyslná omezení pro učitele, kteří nejsou cílovou vzdělávající se skupinou. Kvalita vzdělávacích programů a akreditovaných institucí je hodnocena jako nízká až nevyhovující.
 5. Ředitelé upozorňují na nedostatek zdrojů v systému, destabilizaci školských rozpočtů v důsledku zpožděného dokrývání kreditových příplatků, absenci transparentních kritérií pro financování a stoupající náklady škol v souvislosti s pokrýváním cestovních náhrad a úhrad za suplování vzdělávajících se zaměstnanců. Specifickým důsledkem zavedení systému v oblastech ekonomiky škol bylo uvedeno efektivnější finanční plánování a přijímání učitelů s maximem kreditů. Ve více případech je poukazováno na nízkou úroveň platů ve školství.
 6. Všichni ředitelé se shodli na skutečnosti, že kariérový postup učitele nekoreluje se zvyšující se kvalitou výuky učitele ve třídě v reálném prostředí. Bylo navrženo legislativně upravit pravomoc ředitele odebrat učiteli kredity v situaci, kdy jeho kariérový stupeň neodpovídá reálnému výkonu ve třídě.
 7. Šetření v jednotlivých případech ukázalo, že ředitelé škol kariérový systém vnímají spíše negativně a jeho užitečnost je hodnocena jako nízká. Ve všech sledovaných případech je kritizován formalismus systému a jeho administrativní náročnost a nízká přínosnost. Ve specifických případech je systému vyčítána špatná propagace a nespravedlnost v zohlednění zásluh učitelů a jejich kvalifikace. Ukázalo se, že ředitelům škol schází metodická podpora při implementaci systému ze strany zřizovatele, školského úřadu nebo inspekce.

4 Diskuze výsledků a závěr

Cílem kariérového systému bylo nastartovat systematický profesní rozvoj učitelů, definovat jednotlivé kariérové stupně, pozice, atestace a k nim profesní standardy pro učitele v jednotlivých typech i stupních vzdělávání v návaznosti na systém kontinuálního vzdělávání. Samotná koncepce a realizace kariérového systému však do slovenských škol vnesla řadu otázek, pochybností a problémů. Část těchto otázek a problémů byla zkoumána uvedeným šetřením, které zjišťovalo názory, zkušenosti a postoje několika ředitelů

vybraných škol. Závěry šetření poskytují plastičtější pohled na problematiku kariérového systému a podporují hodnocení pedagogických teoretiků, kteří slovenský systém popisují shodně jako respondenti v tomto šetření.

Přestože koncepce českého a slovenského kariérového systému vychází ze stejných premis, s nejkritizovanějším místem systému – kredity, česká koncepce nepočítá. Aktuálně připravovaná novela zákona o pedagogických pracovnících český kariérní systém proti původnímu návrhu značně zjednodušuje a zavádí jen třístupňový systém. Přesto bude nutné věnovat náležitou pozornost objasňování smyslu a podstaty navrhovaných změn v kariéře učitele, aby se i u nás systém nestal předmětem nepochopení, kritiky a polemik.

Na základě závěrů realizovaného šetření lze doporučit rozšíření kariérového systému o pozici metodik výuky, metodik – hodnotitel a vedoucí profesního rozvoje učitelů. Tyto nové pozice by ředitelům škol umožnily delegovat část svých manažerských kompetencí a zároveň snížily kritizovanou formálnost a administrativní náročnost činností. V oblasti kreditů je možné uvažovat o hodnocení profesních dovedností učitelů prostřednictvím pravidelných pozorování a hodnocení na základě standardů a hodnotících formulářů. Výsledek hodnocení by se finančně zhodnocoval ve formě bonusů.

Obr. 1.

Vztahy a souvislosti kariérového systému na Slovensku



Zdroje

Babiaková, S. (2010). *Nový kariérový systém pedagogických zamestnancov na Slovensku a zvyšovanie kvality školy*. Dostupné z www.pdf.upol.cz/.../05Grecmanova_-_E-pedagogium_1-2010

- Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., & Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľ'a* (1st ed.). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta.
- Pavlov, I. (2013). Profesijný rozvoj učiteľ'ov na Slovensku desať rokov „po“ Miléniu. [online]. *Učiteľ'ské noviny*. Dostupné z http://distančne.vzdelavanie.siov.sk/pluginfile.php/92/mod_folder/content/0/2013/Ucitelske_noviny_12_2013.pdf
- Porubský, Š., Kosová, B., & Pavlov, I. (2014). Problém štandardizácie učiteľ'skej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľ'ov na Slovensku. In *Standardy v učiteľ'skej profesi* (pp. 23-46). Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014_03.pdf
- Rosa, V. (2000). *Kedy bude ďalšie vzdelávanie systémom*. Bratislava: Metodické centrum.
- Slovenská republika. (2009). Zákon č. 317/2009 Z. z.: *o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, Zbierka zákonov Slovenskej republiky, čiastka 113. Dostupné z www.zbierka.sk
- Spilková, V., Janík, T., & Píšová, M. (2014). Co je a co není kariéra učitele aneb výhrady ke koncepci kariérního systému. [online]. In *Kulatý stůl Pedagogická fakulta UK*. Dostupné z <https://www.pedf.cuni.cz/files/file/PR/Komensky2014.pdf>
- Šnýdlová, M. (2012). Profesijný štandard učiteľ'a a jeho kompetenčný profil. In *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (pp. 111-125). Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z http://tarantula.ruk.cuni.cz/UPRPS-1-version1-profesni_rozvoj_ucitelu_nahled.pdf
- Valica, M., & Pavlov, I. (2007). *Orbis scholae: Kríza učiteľ'skej profesie a jej koncepčné a legislatívne riešenie na Slovensku*. [online]. Dostupné z www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_3_03.pdf

Kontakt

PhDr. Mgr. Roman Liška

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

Střední odborná škola pro administrativu v EU

Lipí 1911, 193 00 Praha 9 – Horní Počernice, Česká republika

E-mail: r.liska@skola-eu-praha.cz

Constructivist Instruction and Impossible Mission of Chinese Education

Jia Liu, Bo Zhou, Qianjun Tang, Yang Lei

Abstract

Constructivism refers to how the learner constructs their own meaning for systematical knowledge depending on their own prior experience. It called a new worldwide revolution in educational domain, especially caused a profound impact on Chinese education. This review considers the researches both in English and Chinese, the term „constructivism“ and „constructivist instruction“ are used in searching related researches, two main data base: Google scholar and CNKI are included. The structure of the paper: In the first part, author try to generalize the concept of constructivism adopted by the different scholar. In the second part of the paper is to review the different standpoint view of the constructivist instruction. The third part focuses on discuss the educational circumstance of Chinese Education. The last part is the conclusion. The author want to point out that although Constructivist instruction is a theory with respectful, humanistic, caring and creative spirit, but it is not fit for the Chinese education nowadays, because of population, the ratio of teachers to students, its unique traditional culture, and the socialism ideology in China.

Key words: constructivism, constructivist instruction, Chinese education, Impossible mission.

Introduction

Constructivism refers to how the learner constructs their own meaning for systematical knowledge depending on their own prior experience. It called a new worldwide revolution in educational domain, especially caused a profound impact on Chinese education (Tobias, S., & Duffy, T. M. (Eds.), 2009). This brand new thought of how to instruct the student and how to learn attacked on the traditional routine of Chinese education, which incurred wildly discussion by the educator in China. Seminar was hosted by the name of constructivism numerously, teacher followed the fashion, tried to apply this theory in the crowded classroom; student, of course, was happy to enjoy into the cooperative study which cannot be well controlled with such big number students in one room.

In this article, author tries to review the constructivist instruction by generalizing the constructivism and find it origins and discusses the common feature of the constructivist instruction. Then point out the social circumstance of Chinese education where it is an impossible mission to apply the constructivist instruction for Chinese education.

1 Constructivism

As constructivism developed, the definition of this concept evolved, it has been described in various formations, constructivist psychologies have not evolved into a single, coherent, theoretically consistent orientation. The jargon such as „constructivism“, „constructionism“ and „constructive“ were employed so randomly and inconsistently that at times they seem to defy definition. But author only apply the „constructivism“ in this article to define this concept in psychological and educational domain, philosophical and sociological domain is beyond the scope of this essay.

Within educational contexts, there are several branch of psychological meanings of constructivism, such as personal constructivism as described by Piaget (1967), social constructivism outlined by Vygotsky (1978), radical constructivism advocated by von Glasersfeld (1995), constructivist epistemologies, and educational constructivism (Mathews, 1998). The meaning of constructivism varies according to one's perspective and position, scholars tired to express it in their own way:

„Constructivism is not a theory about teaching...it is a theory about knowledge and learning... the theory defines knowledge as temporary, developmental, socially and culturally mediated, and thus, nonobjective.“ (Brooks, & Brooks, 1993, p. vii)

„Knowledge, no matter how it be defined, is in the heads of persons, and that the thinking subject has no alternative but to construct what he or she knows on the basis of his or her own experience.“ (von Glasersfeld, 1995)

„Constructivists allege that it is we who constitute or construct, on the basis of our theorizing or experience, the allegedly unobservable items postulated in our theories.“ (Nola, 1998, p. 32)

In the author's perspective, it is impossible to find out an accurate and unified definition for the constructivism, author prefer to adapt the concept of Anita Woolfolk, there are two generally agreed upon aspects of constructivist education:

There are two main aspects they agree with

- Central Idea 1: Learners are active in constructing their own knowledge.
- Central Idea 2: Social interactions are important in this knowledge construction process. (Woolfolk, 2012, p. 359)

We can explain the Central Idea 1 into Piaget theory. Constructivists like Piaget, believe learner „construct“ meaning based upon how they sense the world and background of our own perspective. Learner is not a passive to absorb the knowledge, they have to digest it by themselves depending on their own background or scheme. Scheme was put forward first by Piaget, which was considered as core concept of the first wave constructivism. Schemes are the basic building blocks of thinking. They are organized systems of actions or thought that allow us to mentally represent or „think about“ the objects and events in our world. Schemes may be very small and specific (grasping, recognizing a square), or they may be

larger and more general (using a map in a new city). People adapt to their environment as they increase and organize their schemes. (Woolfolk, 2012, p. 391)

The significance of Central Idea 2 – the social interaction can be traced back to the Vygotsky' theory of mediated learning, where the social affection, cultural tools and activity shape the learner's development and studying. We call it the second wave constructivism. Learner participated in kinds of the activities cooperating with other peers, who can appropriate the results created by working together, can obtain the knowledge through solving the problem, can form their own idea of the world in the light of cooperating with other people. The social interaction is the way how public knowledge influences the individual study, how the common belief of our society communicated to the new learner in the social context.

In general, all constructivism originated from these two branches of the thought. Within the school thought of constructivism, there is different extent to how the constructivist treats the relationship between individual and society. The more they pay attention on how one person understand the new knowledge, how learner form their own schemes, the more probability that we call it personal constructivist. The more they focus on how the external world affects the process of obtaining the knowledge, the more possibility that we know it as social constructivism.

2 Constructivist instruction

Constructivism is not a steady bookish theory, without any doubt, it roots in the application. First constructivism is a learning theory, which show learning is an active process of personal interpretation of the word, and knowledge is constructed from experience where authentic tasks, setting, problem would help learner shape their own idea. On the other hand, for instructor, the teaching process is to „Developing the procedure – leading, not dragging“ (Cooperstein, & Koccevar, 2004).

Constructivist instruction have different kinds of synonyms, problem-based learning, cooperative learning, authentic learning, reciprocal learning, inquiry learning, situated learning, anchored instruction, case-based instruction, cognitive apprenticeship, generative learning, discovery learning, open learning, all mentioned above, to some extent, can be equivalent to constructivist instruction. (Moallem, M., 2001). It is a extensive and overlapping components where teacher can be apply in the practical situation. The same as constructivism, constructivist instruction address a broad range of disciplines, sometimes called pedagogical constructivism (Juvova, A., Chudy, S., Neumeister, P., Plischke, J., & Kvintova, J., 2015), because it is base on the constructivist learning theory, where student is called as the subject to be taught, it differentiated with traditional didactic instruction, which was defined a teacher-centered, top-down approach with acknowledge-transmission orientation to teaching (Hickey, Moore, & Pellegrino, 2001; Shuell, 1996; Smith, Lee, & Newmann, 2001). Didactic teaching is recognized as the teacher leading instructive approach, the main aim is to transfer the factual information from teacher to student,

student is passive to receive the content from the instruction. Constructivist instruction emphasizes more on student's prior knowledge, and instruction is not a direct teaching but explore ways to guide the student through question or real mission to discover and build their own understanding.

To become a constructivist teacher, it is big stride toward the change of teacher's role, Brooks & Brooks have propose pedagogical recommendations regarded as the fundamental constructivist instructing principles, which are: 1) posing problems of emerging relevance to students; 2) structuring learning around primary concepts: the quest for essence; 3) seeking and valuing student's points of view; 4) adapting the curriculum to address students' suppositions; and 5) assessing student learning in the context of teaching (Brooks & Brooks, 1993). David Jonassen (1999) identified three major roles for facilitators to support students in constructivist learning environments: 1. Modeling, which is behavioral modeling of the overt performance and cognitive modeling of the covert cognitive processes. 2. Coaching, a good coach motivates learners, analyzes their performance, provides feedback and advice on the performance and how to learn about how to perform, the core for coaching is to involves responses that are situated in the learner's task performance. 3. Scaffolding, which is to provide temporary frameworks to support learning and student performance beyond their capacities.

Over the past two decades, a number of scholar have proposed models of classroom teaching as constructivist model. Nussbaum and Novick (1982) proposed three steps: exposing alternative frameworks; creating conceptual conflict; students search for a solution, who were among the first authors to propose a constructivist instructional model. Cosgrove and Osborne (1985) claimed a „generative learning“ model where the teaching sequence consisted of preliminary, focus, challenge, application four phases. Neale, Smith, and Johnson (1990) based point view on a constructivist perspective, and identified six characteristics of conceptual change teaching, instruction is directed against students' mental schemes; links are made to prior lessons and to students' informal experiences; students' conceptions are elicited through predictions and explanations; students test their prediction in activities that allow them to discover contradictory evidence and contrasting explanations; students present their ideas to each other and debate is encouraged; the students summarize and contrast alternative views. Banet and Núñez (1997) argued a instructing sequence focusing on attracting or surprising activities that help to attract the attention of the students and promote mental conflict. It consisted of three phases: initiation; restructuring of ideas and application and review. Dekkers and Thijs (1998) developed a model of „conceptual replacement“ approach to develop students' concepts refining. They insisted that a lots of students have been mistaking the implication of the scientific concept. The instruction should be: 1. Find a shared meaning of „force“ in limited contexts. 2. Refine that partial concept of „force“ and expand these contexts until the meaning is no longer shared... 3. Resolve dissonance: compare and find shared meanings, based on the already established agreements. (Dekkers, & Thijs, 1998, p. 42). Blank (2000) proposed a Meta cognitive Learning Cycle of four phases,

which are concept assessment phase, concept exploration phase concept introduction phase, concept application. He found solid evidence that more strong restructuring of understanding is developed. In general, no matter what kind of model those scholar proposed, all of them is try to avoid the teacher center model and maximize the participant' attention and passion to active their own capability to build their own knowledge, but teacher it the key person to point out the right direction and broaden the horizon.

„Constructivists shift the focus from knowledge as a product to knowing as a process“ (Jones, & Brader, 2002). From the author's point view, the most important thing for the instructor is how to scaffold the student, how to choose the material to meet the zone of proximal development. The instructor should adapt curriculum to address students' suppositions, help negotiate goals and objectives with learners, pose problems of emerging relevance to what the learner want, provide multiple modes of representations on content, embed the knowledge into the real question in our daily life which is also called problem-based learning, help the learner inquiring their investigation, use more social context of content to inspire the learner. Cooperative learning is significant for both instructor and learner, one should control the task and the later should learn how to collaborate with another people and learn from them. Constructivist instruction is an instructional strategy, that Involves collaboration between instructors, students, community and our society, find out the appropriate material to needs and purposes of individual learners.

3 Constructivist instruction and Chinese education

Emphasizing on learner's construction of the knowledge and the social interaction, constructivist instruction was worshiped by the Chinese educator as gold tenet in 90s last century. Although constructivist instruction was wildly be questioned by the western scholar, discussing about the pedagogic role of the instructor, the appropriate constructivist instructing strategies, the practical issue of constructivist instruction (Apple, 1979; Fasnot, 1996; Hein, 2002), it seem to be invisible to the Chinese pedagogical scholar. It does not mean, however, that full adaption of the constructivist instruction and learning theory would benefit the Chinese education. On the contrary, on the account of the distinction of politics, economy, culture, educational tradition between west and China, we cannot apply this theory directly into our classroom.

As all we know, China is a developing socialism country, the government stipulated the Marxism and thought of Mao Zedong (the first chairman of P. R. China) as compulsory course which every school and university have to set this curriculum for student (Guo Qinge, 2009). Every students have to remember and recite this idea, and pass the exam for moving to the next grade, and it is not allowed to have the critical thinking about this course, the only the thing for student is to recall what they have been required. It is almost impossible to give student multiply representation of one content, in this course there is only one true explanation as the „authenticity“. All the society have only one standard norm for this course governed by the communist party, the Personal Learning Environment of every

students cannot escaped to be interacted by this thought, and be constructed as the Chinese Marxist.

Since 2014, great changes have taken place in Chinese economics, but the resource for educational is still insufficient for every students. From the data of recent investigation, the ratio of teachers to students is 1:7.1 averagely, that is only half ratio of developed country whose ratios is 1:14, this survey shows a aspect of the situation of Chinese education (Chao, & Liang, 1997). Facing too much student in one classroom, it is almost impossible to adapt the constructivist instructive approach in the classroom, such as launching an inquiry learning or positing a real problem for them to solve it by them themselves, that is time consuming and overweight for one teacher to control all the process of this constructivist teaching. Constructivism rooted in the well developed society as USA, all sorts of educational recourse is abundant that China cannot reach in such a short time.

The traditional Chinese culture and contemporary custom hinder the application of constructivism in China. The traditional Chinese educational philosophy such as Confucius, taught us that „to deny self and observe the proprieties“ (Ames, R. T., 2010), collective thought was more important than one people' thought. That is how the Chinese parents taught their child at the beginning of their life, this will be shape their scheme to be less individual thought. Moreover, one child policy has put into effect for more than 30 year, several generation students was living as the king in the family, they do not have the conscious to share the idea and collaborate with another peers. Jigsaw classroom was an impossible mission for a teacher to control too many „king“ in one crowded class.

From the student stand point, the most significant event they all would meet in the future, is the college entrance exam launched by our central government. In this test, there is only one standard answer to every kind of question types. In Chinese peoples' eye, this exam is so crucial to determine the future of one student. When student know they all going to meet the exam with one norm in their future, most of them would not construct their own answer for the question, in contrast, they all prefer to remember the „right“ answer to fit the requirement of this exam. But this situation cannot be changed in next ten or twenty years. It is how luxury or wasteful to have a constructivist instruction in China.

Conclusion

Constructivist instruction is a theory with respectful, humanistic, caring and creative spirit, it cherish the nobly inspiration for the instructor and learner. It is a brand new way for instruction and learning, which can be divided into First wave constructivism and Second wave constructivism according to the extent how much they focus on the internal scheme or external affects. Constructivist instruction would prefer to apply Inquiry learning, Jigsaw Classroom, Reciprocal teaching, Problem-based learning to create a man-made Complex learning environments to activate the student, to nudge the student, to stimulate the student. Because in Constructivist's eyes, student would digest the knowledge by them own scheme and personal background. It is against the traditional „teacher center“ and move to

the „student center“. How to scaffold the student, how to choose the material to meet the zone of proximal development became the core issue for the constructivist instruction, that is why all the process would be controlled well by the experienced teacher.

This idealistic theory point out the orientation of future education, but that is too extravagant to have it in Chinese education nowadays. Because China is a socialism society stipulated the one standard norm for the political reason; and with such a big number of the population, the ratio of teachers to students is almost biggest in the world, one teacher cannot control the process well with too many student in one classroom; the 5000 years' tradition has enhanced the „teacher center“ more than any other country; college entrance exam is new machine to create the good memory to remember the „right“ answer. All the mentioned above, it is the true circumstance in Chinese education which is against the constructivism wholly, although maybe it would be adapted in the future, but, teaching as constructivism, it is a impossible mission at present.

According to the problematics mentioned above, for the characteristic of constructivism, our next work would also would still focus on this topic, specifically, we could prefer to adopt the qualitative approach to sample some students purposively, maximize their background and interview them. Our aim is to grab the first hand information, analyze the true thought from the students side and then conclude the truly demand. So we could give our suggestion to adjust some teaching skill or educational policy in China in our future research.

Resources

- Ames, R. T. (2010). *The Analects of Confucius: A philosophical translation*. New York: Random House Publishing Group.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Banet, E., & Núñez, F. (1997). Teaching and learning about human nutrition: A constructivist approach. *International Journal of Science Education*, 19, 1169-1194.
- Blank, L. M. (2000). A meta cognitive learning cycle: A better warranty for student understanding. *Science Education*, 84, 486-506.
- Brooks, J., & Brooks, M. (1993). *The case for the constructivist classrooms*. Alexandria, Va: ASCD.
- Chao, I., & Liang, X. J. (1997). A study of the ratio of teachers to students institution of high learning in our country. *Journal of Inner Mongolia Normal University*, 4, 108-113.
- Cosgrove, M., & Osborne, R. (1985). Lesson frameworks for changing children's ideas. In R. Osborne & P. Freyberg (Eds.), *Learning in science: The implications of children's science* (pp. 100-111). Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Cooperstein, S. E., & Kocevar-Weidinger, E. (2004). Beyond active learning: a constructivist approach to learning. *Reference Services Review*, 32(2), 141-148.

- Dekkers, P. J. J. M., & Thijs, G. D. (1998). Making productive use of students' initial conceptions in developing the concept of force. *Science Education*, 82, 31-51.
- Fasnot, C. T. (Ed.). (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gu, L. (2007). Reflection on constructivism. *Contemporary Education Science*, 11, 7-10
- Guo, Q. G. (2009). Educational revolution of contemporary morality education. *Social Sciences Journal of Colleges of Shanxi*, 6, 27-30.
- Hein, G. E. (2002). The challenge of constructivist teaching. *Passion and Pedagogy: Relation, Creation, and Transformation in Teaching*, 197-214.
- Hickey, D. T., Moore, A. L., & Pellegrino, J. W. (2001). The motivational and academic consequences of elementary mathematics environments: Do constructivist innovations and reforms make a difference? *American Educational Research Journal*, 38(3), 611-652.
- Jones, M. G., & Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.
- Juvova, A., Chudy, S., Neumeister, P., Plischke, J., & Kvintova, J. (2015). Reflection of Constructivist Theories in Current Educational Practice. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 345-349.
- Moallem, M. (2001). Applying constructivist and objectivist learning theories in the design of a web-based course: Implications for Practice. *Educational Technology & Society*, 4(3), 113-125.
- Neale, D. C., Smith, D., & Johnson, V. G. (1990). Implementing conceptual change teaching in primary science. *The Elementary School Journal*, 91, 109-131.
- Nola, R. (1998). Constructivism in science and science education: A philosophical critique. In M. Mathews (Ed.) *Constructivism in science education* (pp. 31-59). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Nussbaum, J., & Novick, S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 11, 183-200.
- Raskin, J. D. (2002). Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. *American Communication Journal*, 5(3), 1-25.
- Tobias, S., & Duffy, T. M. (Eds.). (2009). *Constructivist instruction: Success or failure?* London: Routledge.
- Woolfolk, A. (2012). *Educational psychology* (12 edition). DC: Pearson.

Contact

Mgr. Jia Liu

Chengdu Sport University, China

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: 5338833@qq.com

Mgr. Bo Zhou

Sichuan Normal University, China

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: 2230101@qq.com

Mgr. Qianjun Tang

Leshan Normal University, China

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: 57225351@qq.com

Mgr. Yang Lei

Mianyang Normal University, China

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: 2723539@qq.com

Možnosti zjišťování environmentální senzitivity u dětí předškolního a mladšího školního věku

Detection of Environmental Sensitivity among Children of Preschool and Junior School Age

Lenka Minaříková

Abstrakt

Příspěvek se zabývá environmentální senzitivitou, odborníky tradičně vymezovanou jako vztah k přírodě a životnímu prostředí, a to u dětí předškolního a mladšího školního věku. Tato problematika je v literatuře nahlížena z celé řady úhlů, významnou otázkou je především možnost měření tohoto konstruktů. V rámci příspěvku jsou představovány výsledky analýzy publikovaných výzkumných postupů a nástrojů, určených pro zjišťování vztahu k přírodě u dětí zmíněné věkové skupiny. K analýze byla využita renomovaná zahraniční i česká periodika, věnující se problematice environmentální výchovy a vzdělávání.

Klíčová slova: environmentální senzitivita, vztah k přírodě, environmentální výchova, předškolní a mladší školní věk.

Abstract

The article deals with environmental sensitivity, traditionally defined as relationship to nature and the environment, among children of preschool and junior school age. The issue is in the literature viewed from a variety of angles, the important question is, above all, the possibility of measuring this construct. Under the allowance are presented the results of the analysis of published research methods and tools, intended for the relationship to nature in children of that age group. The analysis was used by the renowned foreign and czech periodicals, devoted to the issue of environmental education and training.

Key words: environmental sensitivity, the relationship to nature, environmental education, preschool and younger school age.

Úvod

Již od počátků formování oboru panuje shoda nad hlavním cílem environmentální výchovy, kterým je environmentálně odpovědné jednání (UNESCO, 1977; Hollweg et al., 2011). To je významnou dimenzí environmentální gramotnosti jedince (Hollweg et al., 2011), není však zcela jasné, jaký má vztah k dimenzím ostatním, tedy k afektivní, konativní a kognitivní složce této gramotnosti a jejich jednotlivým prvkům. V raném věku hraje v tomto směru významnou roli segment afektivní dimenze, nazývaný environmentální senzitivita. Tuto skutečnost respektují také Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu (Pastorová et al., 2011) a z nich vycházející Cíle a indikátory EVVO v České republice (Broukalová, Novák, 2012). Doporučené očekávané výstupy chápou environmentální senzitivitu jako citlivost, vztah a empatii vůči přírodě a životnímu prostředí, včetně citlivého vztahu ke zvířatům a rostlinám. Ta se tak stává základním předpokladem k projevení zájmu učit se o životním prostředí, mít o něj starost a podnikat kroky k jeho ochraně. Jedná se tedy o vstupní a klíčovou oblast environmentální výchovy (Pastorová et al., 2011).

Environmentální senzitivita je tak typickým příkladem složitého konceptu, který můžeme chápat i jako synonymum k citlivosti k přírodě či širěji ke vztahu k přírodě vůbec a často je spojována s teorií biofilie (Kahn, 1997). Takto chápou environmentální senzitivitu také další autoři (Wilke, 1993; Marcinkowski, 1997). Hungerford a Volková (1990) ji pak definují jako jednu z nejdůležitějších proměnných environmentální výchovy a upozorňují, že je obtížné ji cíleně rozvíjet a její vznik chápou jako důsledek dlouhodobé interakce s přírodou.

Environmentální senzitivita je tedy významným a zcela legitimním cílem environmentální výchovy v předškolním a primárním vzdělávání a je tedy nanejvýš vhodné hledat cesty, jak dosažení tohoto cíle náležitě evaluovat. Text seznamuje s dosavadními přístupy zjišťování či měření environmentální senzitivity a s ní spojených konstruktů u dětí předškolního a mladšího školního věku.

1 Metodologie

Tento příspěvek je přehledem metodologických přístupů (Mareš, 2013), které jsou, převážně v zahraničí, využívány k zjišťování a měření environmentální senzitivity a souvisejících konstruktů v posledních 16 letech. Pro analýzu byly primárně zahrnuty texty publikované v jádrových časopisech věnovaných environmentální výchově¹² a českého vědeckého periodika *Envigogika*. Výjimečně byly zařazeny také jinde publikované výstupy, které významně vstupují do sledovaného diskurzu.

¹² Environmental Education Research; Journal of Environmental Education; Environment & Behavior.

2 Výsledky

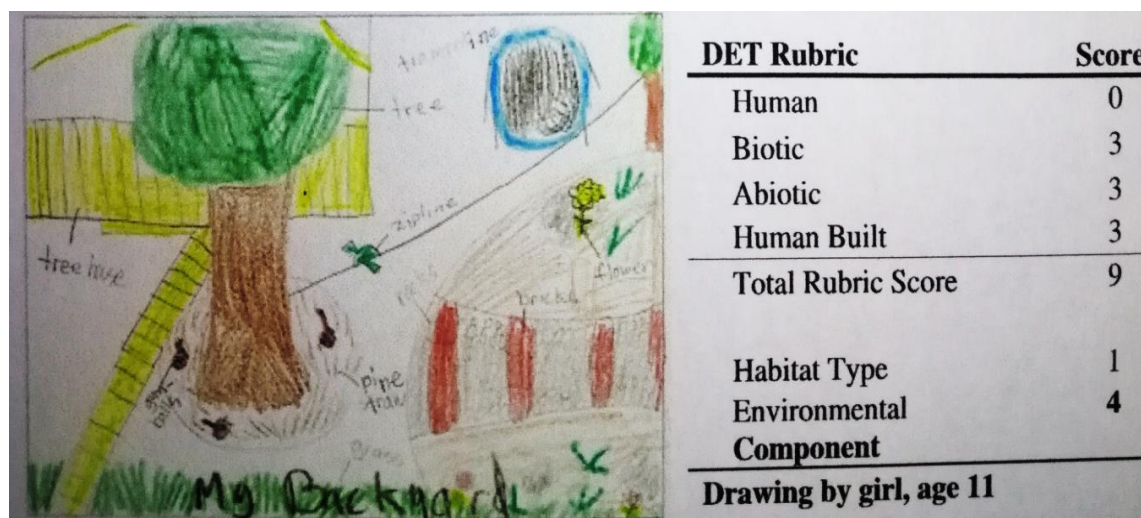
Vnímavost vůči přírodě lze vyhodnocovat pomocí kvalitativních i kvantitativních přístupů. Možnosti získávání informací přímo od dětí jsou významně limitovány jejich věkem. Jako ideální způsoby sběru dat se proto nabízí zúčastněné pozorování¹³, které je pedagogy pravděpodobně využíváno nejvíce, dále rozhovory a různé varianty dotazníků či didaktických testů založených na obrázkových položkách. Funkční mohou být evaluační postupy založené na analýze dětské kresby (Činčera, Komárková, 2010).

Zahraniční studie, ve kterých se objevuje snaha o využití kresby, jako nástroje pro posouzení postojů dětí k životnímu prostředí naznačují rostoucí konsenzus mezi odborníky: Dětské obrázky nám mohou poskytnout informace týkající se jejich postojů a povědomí o životním prostředí. Dále představují užitečnou strategii pro evaluaci spojenou s environmentálně zaměřenými vzdělávacími programy. Využití dětské kresby jako výzkumného nástroje se jeví jako vhodné z důvodu důležitosti dětského výtvarného projevu, jako součást komunikace. Ten umožňuje dětem svobodně vyjádřit myšlenky, které nejsou schopné verbalizovat (Flowers et al., 2014). Pro danou věkovou skupinu by bylo možné použít nástroj, který vytvořili Kalvaitis & Monhardt (2012) pro hodnocení vztahu dětí ve věku 6-11 let k přírodě. Ve zmíněné studii dostaly děti za úkol nakreslit obrázek sebe, jak něco dělají v přírodě. Obrázek měly dále písemně popsat a napsat, jaký mají k přírodě vztah. I dle Činčery a Komárkové (2010) lze právě analýzu výtvarných reflexí prožitku přírody považovat za vhodnou alternativní evaluační metodu pro děti. Další z přístupů představuje Draw-an-Ecosystem Test (DET, obrázek 1), který byl navržen tak, aby dětem poskytoval otevřeně umělecké reprezentace složitých ekosystémů a byl založen na jejich osobních zkušenostech a pozorování. Kresby zachycovaly různé aspekty postojů a povědomí o životním prostředí (Larson et al., 2011). Z této studie vyplývá, že využití dětských kreseb se jeví jako užitečný nástroj k měření postojů a povědomí o životním prostředí dětí.

¹³ Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Účelem tedy není jen samo pozorování, ale také zprostředkovat zjištění čtenáři. (Švaříček, & Šedřová, 2007)

Obr. 1.

Příklad odpovědi u DET (Flowers et al., 2014)



Další z možných přístupů, který je vhodné využít pro zjišťování environmentální senzitivity u dětí, prezentuje Sia (in Marcinkowski, 1997) (tabulka 1), který měřil senzitivitu podle četnosti zážitků respondentů.

Tab. 1.

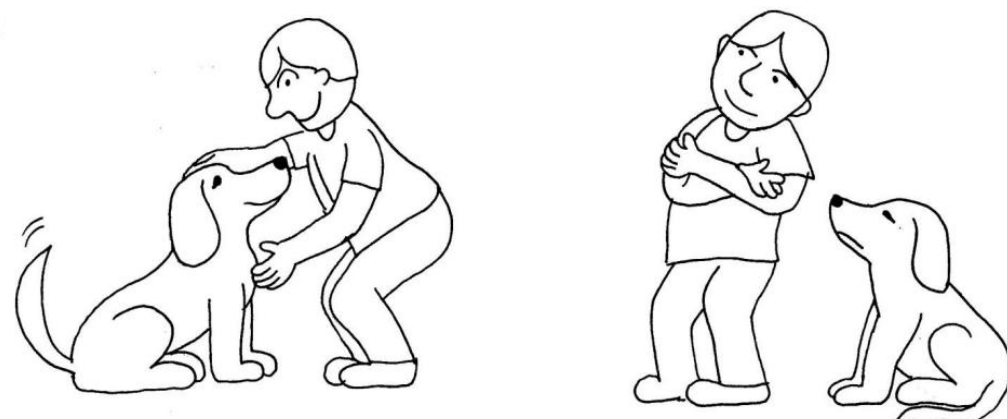
Příklad položek v testu environmentální senzitivity

Jak často zažíváte v přírodě tento typ zážitků:
1 = nikdy, 2 = jednou či dvakrát za rok, 3 = zhruba šestkrát za rok, 4 = zhruba dvanáctkrát za rok, 5 = velmi často
Rodinný výlet do přírodního prostředí:
Rekreace na pramici či kánoji:
Táboření:

V zahraničí oblíbeným nástrojem je škála CATES-PV (Musser, Diamond, 1999), která je založená na patnácti dvojicích obrázků, z nichž každá představuje děti realizující či nerealizující environmentálně odpovědné jednání. Respondenti pak z těchto obrázků vybírají ten, který více odpovídá jejich běžnému chování a to včetně intenzity onoho chování. Nástroj byl opakovaně využit v Turecku (Gulay, 2011; Karimzadegan, Meiboudi, 2013) či v České republice (Činčera et al., 2016; Kroufek et al., 2016). Autoři opakovaně upozorňují na různé možnosti interpretace, kdy má nástroj původně měřit environmentální postoje (Musser, Diamond, 1999), ačkoli jsou položky nastavené behaviorálně (Činčera et al., 2016) a je možné, že výzkumníci pouze zjišťují vědomosti respondentů o tom, jaké jednání je „to správné“ (Kroufek et al., 2016).

Obr. 2.

Příklad položky navržené dle nástroje CATES-PV (Simonová, 2015)



Další výzkumné nástroje dotazníkového typu pro předškolní děti pochází od tureckých výzkumníků, jedná se o Environmental awareness and attitude scale for preschool children (Soydan, Samur, 2014) či Environmental Reaction Inventory (Kesícíoğlu, Alísínanoğlu, 2009). Oba však naráží na limity svého přístupu pro zvolenou cílovou skupinu a jejich výsledky nabízejí více cest interpretace.

Zajímavou škálou, využitelnou s respondenty věku 6-13 let, je Children's Environmental Perceptions Scale (CEPS). Sestává ze 16 položek vytvořených s cílem minimalizovat časovou zátěž pro dané respondenty. Z osmi zaměřených na sympatie k přírodě (rád čtu o rostlinách a zvířatech, rád se dovídám něco nového o přírodě, mám zájem učit se nové způsoby, jak pomoci k ochraně přírody...) a osmi týkajících se postojů k životnímu prostředí (lidé potřebují rostliny k životu, můj život by se změnil, kdyby nebyly žádné rostliny ani živočichové, musíme se lépe starat o rostliny a zvířata...). Respondenti označují vybrané odpovědi na pětistupňové – Likertově škále (Larson et al., 2011).

3 Diskuse

Environmentální senzitivita je typickým příkladem složitého konceptu a z výše uvedeného přehledu vyplývá, že měření vztahu dětí k přírodě běžnými nástroji je složité. Sběr dat, jak pro základní pedagogický výzkum, tak pro evaluaci konkrétních environmentálních aktivit, je u dětí v předškolním a mladším školním věku dosti náročný. Výsledky je třeba vždy interpretovat s vědomím určitých limitů. Jedním z nich je věk respondentů. Jak jsme již předeslali v textu, lze vnímavost vůči přírodě vyhodnocovat pomocí kvalitativních i kvantitativních přístupů. Kromě zúčastněného pozorování, testů, dotazníkového šetření a rozhovorů se nám jako vhodné jeví využití obsahové analýzy dětských výtvarů a analýza textových výpovědí doprovázejících dětské kresby. Posuzování dětských kreseb často závisí na interpretaci obrazu pozorovatelem. Ten však nemusí plně pochopit a objektivně

formulovat skutečné hodnoty a orientace na životní prostředí bez dalšího vysvětlení, což může být dalším limitujícím faktorem.

Dle dosavadních šetření některé děti dosahují lepších výsledků v testech a dotazníkovém šetření, jiné zase v kresbách. Zatímco výsledky v testech a dotaznících jsou závislé na čtení a poslechu s porozuměním, výsledky v dětských kresbách mohou záviset na uměleckých schopnostech, kreativním vyjádření, vývojových zvláštностech atd. I tyto faktory by mohly zastírat skutečné postoje v oblasti životního prostředí a informace získané prostřednictvím výzkumných nástrojů, tudíž je namístě tyto okolnosti brát v úvahu při interpretaci výsledků. (Flowers et al., 2014)

Závěr

Všechny výše zmíněné nástroje představují užitečné strategie pro zjišťování a měření environmentální senzitivity. Ovšem využití jen jediného nástroje pro posouzení může vygenerovat neúplný obraz o dětském vnímání a vztahu k přírodě. Analýza dětských kreseb v kombinaci s jinými výzkumnými nástroji (např. rozhovory či dotazníky) se nám jeví jako vhodný prostředek k měření postojů a povědomí dětí o životním prostředí. Dětská kresba tedy představuje cennou alternativu ke klasickým nástrojům šetření v rámci environmentální výchovy a je účinným prostředkem vyhodnocení jak emočního, tak kognitivního způsobu poznání.

Zdroje

- Broukalová, L., & Novák, M. (2012). Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice. *Envigogika*, 7(1). doi: 10.14712/18023061.66.
- Činčera, J., Kroufek, R., Šimonová, P., Broukalová, P., Broukal, V., & Skalík, J. (2016). Eco-School in kindergartens: the effects, interpretation, and implementation of a pilot program. *Environmental Education Research*. [in press]. doi: 10.1080/13504622.2015.1076768.
- Činčera, J. (2012a). Vliv výukového programu na rozvíjení environmentální senzitivity žáků. *Envigogika*, 7(2). doi: 10.14712/18023061.73.
- Činčera, J., & Komárková, M. (2010). Využití kresby jako prostředku evaluace programu na rozvíjení environmentální senzitivity mladších dětí. *Envigogika*, 5(2). doi: 10.14712/18023061.53.
- Činčera, J. (2013) *Metodika pro hodnocení environmentální výchovy pro předškolní a mladší školní věk*. Praha. Envigogika: Charles University
- Dentzau, M. W., & Martínez, A. (2014). The development and validation of an alternative assessment to measure changes in understanding of the longleaf pine ecosystem. *Environmental Education Research*. doi: 10.1080/13504622.2014.930728.

- Flowers, A., Carroll, J., Green, G., & Larson, L. (2014). Using art to assess environmental education outcome. *Environmental Education Research*. doi: 10.1080/13504622.2014.959473.
- Gulay, H. (2011). Reliability and Validity Studies of the Turkish Version of the Children's Attitudes toward the Environment Scale-Preschool Version (CATES-PV) and the Analysis of Children's Pro-environmental Behaviors According to Different Variables. *Asian Social Science*, 7(10), 229-240. doi:10.5539/ass.v7n10p229.
- Hollweg, K. S., Taylor, J. R., Bybee, R. W., Marcinkowski, T. J., McBeth, W. C., & Zoido, P. (2011). *Developing a framework for assessing environmental literacy*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Hungerford, H. R., & Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-22. doi: 10.1080/00958964.1990.10753743
- Jančaříková, K. (2009). *Výsledky empirického výzkumu dětských kontaktů s přírodou. In Člověk + příroda = udržitelnost. Texty o proměně vztahu lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh.
- Jančaříková, K. (2015). *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Praha: UK
- Kahn, P. H. (1997). Developmental Psychology and the Biophilia Hypothesis: Children's Affiliation with Nature. *Developmental review*, 17, 1-61.
- Kalvaitis, D., & Monhardt, M. (2012). The architecture of children's relationships with nature: a phenomenographic investigation seen through drawings and written narratives of elementary students. *Environmental Education Research*, 18(2), 209-227. doi: 10.1080/13504622.2011.598227.
- Karimzadegan, H., & Meiboudi, H. (2013). Effectiveness of Environmental Education on Environmental Knowledge of Kindergarten Children in Rasht City. *Journal of Environmentally Friendly Processes*, 1(4), 18-25.
- Kesicioğlu, O. S., & Alısınanoğlu, F. (2009). The Analysis of Children's Attitude against the Environment in the Views of Various variables. *Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğitim Fakültesi ergisi (KEFAD)*, 10(3), 37-48.
- Krajhanzl, J. (2014). *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: Lipka, Masarykova univerzita. doi: 10.5817/CZ.MUNI.M210-7063-2014.
- Krajhanzl, J. (2009). *Člověk + Příroda = Udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh.
- Kroufek, R. (2016). *Environmentální výzkumná témata v závěrečných pracích studentů Učitelství pro mateřské školy na PF UJEP – trendy, překážky, výsledky. Sborník konference Trendy a perspektivy předškolního vzdělávání*. Pedagogická fakulta, UJEP.

- Kroufek, R., Janovec, J., Chytrý, V., & Simonová, V. (2016). Environmental attitudes of preschool children and their parents. *INTED 2016 proceedings*. doi: 10.21125/inted.2016.0314
- Larson, L. R., Green G. T., & Castleberry S. B. (2011). Construction and Validation of an Instrument to Measure Environmental Orientations in a Diverse Group of Children. *Environment and Behavior*, 43(1), 72-89.
- Marcinkowski, T. (1991). The relationship between environmental literacy and responsible environmental behavior in environmental education. In: Maldague, N. [ed.]. *Methods and techniques for evaluating environmental education*. Paris: UNESCO.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427-454. doi: 10.5817/PedOr2013-4-427.
- Musser, L. M., & Diamond, K. E. (1999). The Children's Attitudes toward the Environment Scale for Preschool Children. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 23-30. doi: 10.1080/00958969909601867.
- Pastorová, M. et al. [eds.]. (2011). *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_vystupy_gymnazia.pdf
- Soydan, S., & Samur, A. O. (2014). Validity and reliability study of environmental awareness and attitude scale for preschool children. *International Journal of Academic research in Education and Review*, 2(5), 118-128.
- Švaříček, R., Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- UNESCO. (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education – Final report*. United Nations.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2011). *Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: VUP.
- Wilke, R. J. [ed.]. (1993). *Environmental education: Teacher Resource Handbook : A practical Guide for K – 12 Environmental Education*. Thousand Oaks, California: Corwin press.

Poděkování

Článek byl částečně podpořen grantovou agenturou Univerzity J. E. Purkyně „Analýza vztahu technické a environmentální gramotnosti studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ“.

Kontakt

Mgr. et Bc. Lenka Minaříková

Katedra preprimárního a primárního vzdělávání

Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Pasteurova 1, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

E-mail: minarikoval@centrum.cz

Vzdělávací strategie vysokoškolských studentů učitelských oborů v online kurzech zaměřených na informatické předměty

*Learning strategies of University Students of Teacher Training Disciplines
in Online Courses in the Education Oriented on ICT Subjects*

Michal Mrázek

Abstrakt

Od vzniku prvního MOOC kurzu uběhlo přibližně osm let. Během této doby zaznamenaly masivní otevřené online kurzy prudký rozvoj a dnes již, nejen v zahraničí, postupně pronikají i do klasického univerzitního vzdělávání. Článek se zabývá teoretickým pozadím nutným pro přípravu výzkumu, týkajícího se zavádění online kurzů s prvky MOOC ve vzdělávání v informaticky zaměřených předmětech u vysokoškolských studentů učitelských oborů. Cílem tohoto výzkumu je identifikovat různé strategie vysokoškolských studentů k jejich vzdělávacím aktivitám realizovaným prostřednictvím online kurzu.

Klíčová slova: e-learning, b-learning , online kurzy, MOOC, prezenční studium.

Abstract

Eight years have passed since the emergence of the first MOOC course. So far massive open online courses achieved rapid expansion. Nowadays they diffuse to university education abroad and also in the Czech Republic. Article deals with the theoretical background that is necessary for preparation of research on implementation of an online course with elements of MOOC in schooling of information oriented school subjects for university students of education. Goal of the research is to identify various strategies of university students to their schooling activities realized through the online course.

Key words: e-learning, b-learning , online courses, MOOC, full-time study.

Úvod

Není již žádnou novinkou, že formy on-line vzdělávání vznikají, respektive pronikají, do celého světa pomocí internetových sítí. Velice zajímavý nadpis článku zvolil přibližně před dvěma lety B. Brdička (2014) „*Má prezenční výuka na VŠ vůbec ještě smysl?*“. Autor v článku popisoval rozvoj nového trendu Massive Open Online Courses (MOOC), přičemž v diskuzi

u článku sám uvádí, že název článku je samozřejmě provokativní nadsázka. Využijeme-li ovšem obsah autorova sdělení a položíme otázky trochu jiné, můžeme se například ptát, zda slibně se rozvíjející nový trend MOOC může nějak ovlivnit dnešní prezenční výuku na českých vysokých školách nebo zda některé prvky MOOC mohou být aplikovány s pozitivním výsledkem do prezenční výuky na VŠ?

1 E-learning a B-learning

Zavádění e-learningu ve sféře terciálního vzdělávání je v současnosti běžnou praxí na všech univerzitách v České republice, které se tímto snaží držet krok s moderními trendy ve vzdělávání, přicházejícími ze zahraničí. České univerzity se zároveň snaží tyto trendy uzpůsobovat a inovovat v souvislosti s potřebami moderní společnosti. Před deseti lety bylo možné nejvíce pozorovat aplikaci a rozvoj e-learningu v rámci distančního vzdělávání (Zounek, 2006, s. 335-347). Konkrétní vymezení e-learningu je poměrně složité, neboť se dynamicky proměňuje v návaznosti na rychlém rozvoji informačních a komunikačních technologií. Tuto skutečnost můžeme spatřit i v definicích jednotlivých autorů (Klement, 2012, s. 40-41). Pro názornost můžeme použít definici dle Průchy: *„Jde o takový typ učení, při němž získávání a používání znalostí je distribuováno a usnadňováno elektronickými zařízeními“* (Průcha, 2009, s. 66).

Proměny v užívání e-learningu ve vyšším vzdělávání se do současnosti postupně promítly v aplikaci této formy v kombinaci s prezenční formou studia. Tuto podobu dnes nejvíce reprezentuje kombinovaná forma vysokoškolského studia v České republice. Propojení tradičního, prezenčního studia s e-learningem nazýváme blended-learning, taktéž b-learning nebo se v českém jazyce setkáváme s názvem propojené či hybridní vzdělávání. Při zařazení b-learningu do učebního procesu je možné kombinovat různé tradiční metody, formy či prostředky s širokou paletou nástrojů a programů moderních technologií. Potenciál množství kombinací nabízí možnosti efektivního přizpůsobení realizace výuky vzhledem k učebním stylům učících se a současně i potřebám vyučujících (Zounek, Sudický, 2012, s. 8-12). V rámci realizace vysokoškolské prezenční výuky je možné taktéž využít b-learningu, pokud je to vhodné a charakter předmětu dovoluje. Na tuto variantu upozorňuje například Graham (2006, s. 3-21), že je možné považovat za b-learning i kombinaci online kurzů a prezenčních kurzů při realizaci studijního programu. Online kurzy, respektive podoba e-learningu v online prostředí, je výhodná především v rychlé zpětné vazbě. Nicméně tato výhoda se projeví především u online kurzů, které jsou koncipovány do synchronní podoby, tj. jsou-li založeny na studiu probíhajícím pomocí virtuálních tříd, videokonferencí a užíváním diskuzních fór. Zapojením celé třídy, tedy všech zúčastněných do online edukačního prostředí v reálném čase, je zpětná vazba téměř okamžitá a je možné poměrně rychle získat i další odezvu od ostatních studentů, kteří současně mohou vytvářet skupinový motivační prvek (Klement, 2012, s. 42). Úskalí této formy studia je nutnost připojení všech studentů k síti, kde vzniká hned dvojí možnost selhání funkčnosti kurzu. Jednak se může jednat o selhání poskytovatelského serveru z důvodu velké zátěže, která je zapříčiněna velkým

počtem přihlášených uživatelů v jednom okamžiku a zároveň může dojít k selhání technologie na straně studentů, kteří vlastní různé moderní technologie s různým hardwarem a individuálním nastavením softwaru. Při tvorbě kurzu je tedy nutné nejen uvažovat nad jeho obsahem a realizací, ale současně je i potřeba zmapovat technologické možnosti studentů, na základě kterých bude kurz optimalizován a bude k němu vytvořena patřičná podpora. (Poláček, 2015, s. 314-329)

2 Masivní otevřené online kurzy (MOOC)

V posledním desetiletí neuvěřitelným tempem pronikají do vysokoškolského vzdělávání masivní otevřené online kurzy v různých oborech na mnohých univerzitách ve světě. Tento fenomén je jeden z nejrychleji se rozvíjejících vzdělávacích směrů, respektive nových způsobů elektronického vzdělávání, který vznikl v roce 2008 se zaváděním online spolupráce do praxe při zvyšování kvalifikace učitelů.

V roce 2012, jen pár let po vzniku toho směru, studovalo tímto způsobem na desítky tisíc studentů po celém světě (Brdička, 2012). Již v současnosti se tradiční způsoby vzdělávání velkou měrou opírají o podporu informačních a komunikačních technologií, přesto je možné, že právě MOOC se stane novým směrem, který zapříčiní radikální změny většiny klasických univerzit v přístupu ke vzdělávacím strategiím či jejich aplikovaným vzdělávacím metodám (Zounek, a kol., 2016). Inovativní charakteristiku si MOOC nese ve svém názvu. M = masivní, ve smyslu hromadné účasti studentů. O = otevřenost. Přesněji přístupnost komukoliv zdarma. Následující O = online. Kurzy jsou přístupné odkudkoliv s připojením k internetu. C = kurz, zahrnuje interakci, která není nijak omezená a probíhá mezi všemi účastníky navzájem. (Brdička, 2013)

Vznik společností zaměřených na vzdělávání, které navazují spolupráci s univerzitami, zapříčinil velký rozmach MOOC kurzů. Mezi nejznámější společnosti se řadí Coursera, jenž je vzdělávací společností, která spolupracuje s renomovanými univerzitami a organizacemi po celém světě. Na své platformě nabízí kurzy, které jsou vytvářeny odborníky, profesory a jinými vědeckými pracovníky na různých univerzitách. Podobnou platformou je EdX, založen Harvardem a MIT, jenž nabízí interaktivní online kurzy, týkající se různých oborů. Původ MOOC kurzů lze nalézt v teorii konektivismu (Siemens, 2005). Konektivismus přetváří chápání vzdělávání využitím technologiemi podporovaných sociálních sítí, kdy je překonáván individuální přístup a vzdělání je chápáno jako vlastnost sítě, která překonává rámec jednotlivce. V této teorii je na jednotlivce poukazováno jako na uzel v síti, jenž vlastní a obhospodaruje jen určitou část znalostí. Síť jsou pak dynamická propojení, která sdružují ty znalosti, respektive ty jednotlivce, jež jsou potřební pro vyřešení daného úkolu.

3 Výzkumná východiska

Výzkumů způsobu využití MOOC kurzů v našem tradičním univerzitním vzdělávání není mnoho. Většina dosavadních výzkumných šetření ve světě se zaměřuje spíše na kurzy MOOC realizované sice v univerzitním prostředí, ale mimo klasickou univerzitní výuku. Jeden z velkých výzkumů v rámci EdX se zaměřil na sledování využívání MOOC kurzů a následný znalostní zisk během kurzu. Celkové výsledky znalostního zisku se pohybovaly okolo 30 %. Výzkum ovšem nepodal vypovídající hodnoty o realizaci kurzů v rámci tradiční univerzitní výuky (Colvin, 2014). Podstatné se zdá být prohlášení, ve kterém MIT a Harvard chtějí zároveň s online vzděláváním provádět výzkum jeho přínosů, vlivu a nejvhodnějších aplikačních metod (Bonk, 2012). Významným statistickým údajem realizace MOOC kurzů je počet účastníků, kteří zcela kurz dokončí. Tento počet se pohybuje přibližně okolo 10 % (Walters, 2012). Přínosnou může být i například analýza interakcí v diskuzních fórech u studentů využívajících online sociální sítě, která může poskytnout praktický rámec, dle kterého by bylo možné vysledovat, jak studenti pracují v online kurzech (Juhaňák, 2015). Stejně tak důležitá může být přehledová studie komunikačních bariér v počítačem podporovaném skupinovém učení (Poláček, 2015, s. 314-329).

4 Záměr výzkumu

Cílem výzkumné práce je identifikování strategií vysokoškolských studentů vzhledem k jejich vzdělávacím aktivitám realizovaným prostřednictvím online kurzu a následné zjištění, zda budou studenti dosahovat lepších výsledků při využití konkrétní strategie. V rámci práce bude vytvořen online kurz s prvky MOOC, který bude zaměřen na předměty IT ve vzdělávání, případně na informačně didaktickou techniku, určenou pro výuku studentů bakalářských studijních oborů, zaměřených na přípravu k budoucí učitelské profesi. Začleněné prvky MOOC do kurzu budou vycházet z formy cMOOC (Brdička, 2013) kurzů, který je charakterizován principy konektivismu. Výrazně se projevuje interaktivita v rovině student – student. Struktura kurzů nebývá hierarchická a výrazně ubývá úkolů. Učení probíhá především hromadnými diskuzemi studentů, kteří si navzájem vytváří znalostní síť. Vyučující do diskuze vstupuje méně a pouze se snaží udávat tematický směr a vnášit podstatné otázky. V projektu bude využíváno prostředků školního systému LMS UNIFOR.

Po přípravě technického zabezpečení kurzu bude vytvořen kurz na vybrané systémové platformě, dle zásad tvorby výukových materiálů, který bude zaměřen na předměty IT ve vzdělávání, pro cílové skupiny studentů učitelství ICT a studentů učitelství jiných oborů na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Na základě výběru respondentů, který nebude náhodný, bude výzkumnou metodou kvaziexperiment. Ve struktuře kurzu budou vytvořeny dvě paralelní větve, které budou respektovat charakter studovaných oborů a specificky, oborově rozdílných potřeb studentů. V průběhu kurzu budou studenti plnit zadání úkolů, navštěvovat diskuze, sami přispívat. Vyučující bude se studenty v průběhu kurzu komunikovat prostřednictvím diskuzí a zadávaných úkolů. Na konci kurzu studenti absolvují didaktický test nutný pro splnění předmětu.

Po celou dobu trvání kurzu, tj. 12 týdnů, budou zaznamenávána data všech studentů popisující jejich veškerou aktivitu v kurzu. Aktivitu je možné sledovat zaznamenáváním log protokolů, které především umožní zjistit, kdy se studenti do kurzu přihlašují a po jakou dobu budou online (Pastyřík, Nagyová, 2017). Společně s log protokoly budou zaznamenávána data, pomocí kterých bude zjištěno, jaké aktivity studenti volí v průběhu kurzu, jaké komunikační nástroje použijí a zda preferují konkrétní typ vzdělávacích materiálů. Získaná data budou následně statisticky zpracována pomocí shlukové analýzy, při níž budou identifikovány charakteristické strategie práce studentů během kurzu. Statistické zpracování bude provedeno pro celkový soubor respondentů, tj. obě skupiny studentů. Následně budou vyhodnocena data z každé skupiny respondentů zvlášť, což umožní sledovat rozdíly obou skupin mezi sebou a zároveň vůči celku. Tato zjištění mohou vypovědět, zda studenti volí jednodušší strategie vzdělávacích aktivit v kurzu, nebo naopak budou studenti volit takové strategie, které budou specifické k jejich oborovému zaměření. K zjištěným strategiím vzdělávacích aktivit budou přiřazeny výsledky didaktických testů respondentů, což umožní zjistit, zda mezi jednotlivými strategiemi jsou rozdíly v průměrech dosažených výsledků.

Závěr

Možnosti uplatnění online kurzů ve vzdělávání v informaticky zaměřených předmětech u vysokoškolských studentů učitelských oborů, především s aplikací prvků MOOC, může být v některých oblastech komplikované. Je nutné brát zřetel na fakt, že koncepce MOOC byla navržena pro velké počty studentů a není nikterak omezena zaměřením na určitou cílovou skupinu. Vzhledem k těmto dvěma požadavkům, obsaženým v základní charakteristice MOOC, je třeba položit si správné otázky, jak vhodně a efektivně implementovat tyto prvky do online kurzů pro vysokoškolské prezenční studium v České republice. Při sestavování kurzu se v rámci moderních technologií nabízí mnohé varianty a možnosti jejich využití, aby vhodně odpovídaly potřebám vyučujícího, jako i potřebám studentů a jejich učebním stylům. Samotná příprava a realizace kurzu se neobejde bez značného úsilí realizačního týmu, především v otázkách časového vytížení, ale i finančního zajištění.

Na základě zmíněných požadavků a specifik se zdá být zcela vhodné před zahájením přípravy kurzu zařadit průzkumné šetření, do kterého by byly zařazeni studenti, u kterých by se zjišťovalo jejich očekávání od realizovaného kurzu po obsahové, časové či realizační stránce. Následně by mohli být zapojeni do průzkumného šetření i vyučující, kteří by se podíleli na realizaci kurzu. Tito vyučující by odpovídali na stejné či podobné otázky jako studenti. Výsledná data by pak mohla být nápomocna k přípravě optimalizovaného kurzu, který by odpovídal požadavkům studentů i vyučujících. Komparace počátečních očekávání a konečné evaluace kurzu po jeho skončení by mohla nabídnout významné charakteristiky či specifika průběhu kurzu a jeho případných výhod či nedostatků.

Zdroje

- Bonk, Curt. (2012). *There's a whole lot of MOOC'en going on!* [online]. [cit. 2016-10-21]. Dostupné z <http://travelinedman.blogspot.cz/2012/05/theres-whole-lot-of-mooc-going-on.html>
- Brdička, B. (2014). *Má prezenční výuka na VŠ vůbec ještě smysl?* [online]. [cit. 2016-10-17]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19225/ma-prezencni-vyuka-na-vs-vubec-jeste-smysl-.html/>
- Brdička, B. (2013). *Možnosti otevírající vlastní cesty za poznáním.* [online]. [cit. 2016-10-19]. Dostupné z <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/17141/>
- Brdička, B. (2012). *Velký MOOC boom pokračuje.* [online]. [cit. 2017-4-10]. Dostupné z <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/16415/velky-mooc-boom-pokracuje.html>
- Colvin, K. F. et al. (2014). *Learning in an Introductory Physics MOOC: All Cohorts Learn Equally, Including an On-Campus Class.* [cit. 2016-10-21]. Dostupné z <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1902/3009>
- Graham, C. R. (2006). *Blended Learning Systems: Definitions, Current Trends, and Future Directions.*
- Juhaňák, L., & Zounek, J. (2015). *Analyzing interaction between students in online discussion forums using social network analysis.* [cit. 2016-5-2]. Dostupné z bit.ly/ECER15-Juhanak
- Klement, M., Chráska, M., Dostál, J., & Marešová, H. (2012). *E-learning: elektronické studijní opory a jejich hodnocení.* Olomouc: Gevak.
- Pastyřík, M., & Nagyová, I. (2017) Analýzy studijního postupu studentů v LMS Moodle. In *Journal of technology and information education.* Dostupné z http://www.jtie.upol.cz/cz/artkey/jti-201701-0007_analyza_studijniho_postupu_studentu_v_lms_moodle.php
- Poláček, J. (2015) Komunikační bariéry v počítačem podporovaném skupinovém učení. *Pedagogika.* 314-329.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009) *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.* Elearnspace. [online]. [cit. 2016-10-20]. Dostupné z <http://www.elearnpace.org/Articles/connectivism.htm>
- Watters, A. (2012). *Massive MOOC Dropouts: Are We Really Okay With That?* [cit. 2016-10-21]. Dostupný z: <http://www.hackeducation.com/2012/07/23/mooc-drop>
- Zounek, J. (2006). E-learning a vzdělávání. Několik pohledů na problematiku e-learningu. *Pedagogika.* 335-347.
- Zounek, J. & Sudický, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi.* Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi.* Praha: Wolters Kluwer ČR.

Kontakt

Mgr. Michal Mrázek

Katedra technické a informační výchovy

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: michal.mrazek02@upol.cz

Poznatky o vědeckém myšlení žáků a možnostech jeho rozvoje

Findings on Scientific Thinking of Pupils and the Potential for Its Development

Alena Nováková

Abstrakt

Příspěvek shrnuje poznatky o vědeckém myšlení žáků, které je v odborných kruzích vymezováno jako záměrné vyhledávání informací a provázání teoretických poznatků s reálnými jevy. Toto myšlení se projevuje bádáním, experimentováním, hodnocením výsledků a závěrečným usuzováním, které vede k vědeckému poznání. Předložený příspěvek je zaměřený nejen na vymezení, precizaci pojmu vědecké myšlení, hlavní dílce směřuje zejména k možnostem jeho měření a rozvoji. Celý příspěvek přináší teoretický podklad k plánovanému praktickému výzkumu.

Klíčová slova: vědecké myšlení, badatelsky orientovaná výuka, primární vzdělávání.

Abstract

The paper discusses the scientific thinking of pupils, which is defined as a deliberate searching for information and linking theoretical knowledge with real-world phenomena. This thinking manifests by inquiry, experimentation, evaluation of results and by reasoning that leads to scientific knowledge. This paper is focused not only on the definition, precision of the concept of scientific thinking and the description of the fundamental factors affecting this thinking, but the main diction leads especially to the possibilities of its measurement and development. A possibility of extending the test with questions about the level of certainty (using the rating scale) will be outlined also. This essay is a foundation for a planned practical research.

Key words: scientific thinking, inquiry based science education, primary education.

Úvod – vědecké myšlení

Dnešní svět prochází množstvím změn zejména díky progresu v oblasti technologií. Tyto změny začaly urychlovat i inovace v oblasti vzdělávání. Moderní technologie umožňují přístup k velkému množství informací i samotný rozvoj v oblasti technologií a přírodovědných disciplín s sebou přináší mnoho nových poznatků. Nestačí žáky vybavit pouze poznatky, které stále přibývají, či se dokonce mění, je zapotřebí klást důraz především

na rozvoj kompetencí, myšlenkových procesů, či metakognici, které jedinec nevyužije pouze v jedné situaci, ale je schopen je aplikovat i v případě různých změn. Právě z těchto důvodů je vhodné u žáků rozvíjet vědecké myšlení (dále jen VM), při kterém jedinec využívá širokou škálu myšlenkových postupů, jež vedou žáka k vědeckému poznání.

Bao and Koenig (2012) nahlíží na VM jako na klíčový komponent kognitivních dovedností 21. století v oblasti přírodovědně a technicky zaměřených vědeckých disciplín, VM lze dle nich charakterizovat jako kritické myšlení zasazené do přírodovědného kontextu. Při VM jsou tedy podobně jako při kritickém uvažování uplatňovány obecně užívané kognitivní operace jako je dedukce, indukce, kauzální uvažování či užití analogií (Holyoak, & Morrison, 2005). Užší pohled přináší Zimmerman (2007), která VM chápe jako proces vědeckého objevování projevující se bádáním, experimentováním, hodnocením výsledků a závěrečným usuzováním, které vede ke konceptuální změně nebo k vědeckému poznání.

Vědecké myšlení se pojí se specifickými aktivitami nebo činnostmi. Aby bylo VM hodnotně využito, je zapotřebí zasadit jej do rámce, ve kterém je jasně stanoven cíl, který určuje jak konec, tak i počátek celého procesu (Kuhn, 2010). Toto pojetí představuje určitou diskrepanci oproti běžně představovanému „opisu“ založenému na výčtu vlastností VM.

Kuhn (2010) zdůrazňuje také sociální aspekt. Tvrdí, že se nejedná o fenomén, který by se odehrával jen v hlavě jednotlivce, ale skupina společně využije VM při dosažení stanoveného cíle. Dle Dejonckheere, Keere a Mestdagh (2009) se VM netýká pouze vědců, ale můžeme jej pozorovat již u dětí předškolního věku. Děti v tomto věku ještě neuplatňují VM v jeho plné formě, jsou však již například schopny rozlišit mezi tvrzením, vygenerovaným lidskou myslí, a vnější realitou, se kterou mohou takové tvrzení porovnat, nedokáží ale zatím tohoto poznatku využít (Kuhn, & Pearsall, 2000). U dětí ve věku deseti let byly zaznamenány výraznější změny VM, kdy začínají využívat jiné, efektivnější strategie, kterými je například navržení kontrolovaného pokusu (Andersen, & Garcia-Mila, 2017; Kuhn, 2010). Vliv zvolených aktivit rozvíjejících VM bude tedy zkoumán a testován u žáků pátých ročníků, a to i z toho důvodu, aby výsledky testů nebyly ovlivněny například nižší úrovní čtenářské gramotnosti a jí podobnými faktory.

Za nejvýznamnější atributy, které je nutné sledovat při testování VM, je možné považovat práci s proměnnými, pravděpodobností, poměry, korelací, základní logické uvažování, induktivní uvažování, příčinné uvažování a hypoteticko-deduktivní uvažování (Bao et al., 2009).

1 Analýza a možnosti měření úrovně vědeckého myšlení

Při testování VM vychází většina autorů zejména z pozorování dětí při plnění úloh experimentální povahy. Jednotlivá pozorování se liší v závislosti na znalostech, které dítě potřebuje pro správné provedení pokusu a pro vyvození správných závěrů. První skupinu tvoří výzkumy, při kterých byla role znalostí dětí do značné míry minimalizována, byly pozorovány děti předškolního až mladšího školního věku (Siegler, & Liebert, 1975; Koerber et al., 2005; Dejonckheere, Keere, & Mestdagh, 2009). Oproti tomu Kuhn a Phelps (1982)

vycházejí z experimentu, který se opírá o znalost dané látky. Odlišným způsobem k této problematice přistupuje Tschirgi (1980). Jeho experimenty jsou motivovaný běžnou situací a zaměřují se na způsob testování hypotéz. Na jeho pozorování navazují Zimmerman a Glaser (2001), kteří využili experiment s rostlinami, jemuž však předcházelo seznámení se s danou problematikou. Testy VM, které jsou představeny v následujících podkapitolách, obsahují převážně takové otázky, jež nevyžadují, aby mělo dítě znalosti z dané oblasti.

1.1 Lawsonův test

Test je založený na otevřených otázkách a poprvé byl publikován v roce 1978.¹⁴ Roku 2000 byla vydána přepracovaná verze obsahující 24 uzavřených otázek, které byly vypracovány na základě získaných výsledků předchozího testování. Otázky jsou uspořádány do dvojic, první otázka je často doprovázena ilustrací dané situace, po zodpovězení následuje otázka zaměřená na zdůvodnění předchozí odpovědi. Úlohy v testu sledují sedm odlišných oblastí a to: zachování hmotnosti, zachování objemu, poměrové myšlení, identifikace a řízení změn, pravděpodobnostní myšlení, korelační myšlení a kombinační myšlení, obsahující prvky ze všech předchozích oblastí (Lawson, 1978).

Test je určen k testování žáků od druhého stupně základní školy, nelze jej tedy plně využít pro testování žáků pátých tříd. Úroveň obtížnosti úloh a jejich motivace i ilustrace by však mohly být pozměněny tak, aby vyhovovaly potřebám testování vědeckého myšlení mladších žáků.

1.2 Test iStar

Test iStar vychází právě z již zmíněného Lawsonova testu, který je rozšířen o otázky testující další podkategorie vědeckého myšlení. Jedná se například o otázky zaměřené na podmíněnou pravděpodobnost, nebo na schopnosti, kterými jsou například logické uvažování, kategorizace a formulování hypotéz a jejich ověření. Každá kategorie je testována více otázkami s různou motivací, podává tak výzkumníkům a učitelům detailnější informace o úrovni vědeckého myšlení žáků. Soubor otázek je rozšířen tak, aby mohli být testováni žáci od třetích tříd po studenty středních škol (Bao, & Koenig, 2012).

1.3 Metakognitivní monitoring

Andersen a Garcia-Mila (2017) poukazují na spojitost VM a metakognice. Testy zmíněny v předchozích dvou podkapitolách nabízí možnost rozšíření testu o metakognitivní monitoring, který je procesní komponentou metakognice představující mimo jiné významný faktor ovlivňující schopnost jedince porozumět čtenému textu, tato schopnost je úzce spojena se schopností řešit problémy (Říčan, 2016).

¹⁴ Při konstrukci tohoto testu vycházel Lawson z výzkumů J. Piageta.

Metakognitivní monitoring spočívá v posouzení svého vlastního kognitivního výkonu, může se tak dít před vypracováním úlohy, tehdy se jedná o predikční soud, který odkazuje na nesrovnalosti mezi současným a žádoucím cílovým stavem. Pro účely testování VM pomocí zmíněných testů se však hodí spíše postdikční soud, při kterém je výkon hodnocen po dokončení úlohy. Postdikční soud ukazuje míru jistoty správnosti odpovědi (Chytrý, Říčan, & Pešout, 2014; Chytrý et al., 2016). Míru jistoty zaznamenávají respondenti na ratingovou škálu.

Pomocí dat získaných z postdikčních soudů lze určit tři ukazatele: index absolutní přesnosti, bias index a diskriminační index¹⁵. Absolutní přesnost je definována jako diskrepance mezi soudem jistoty a výkonem v dané úloze (Maki et al., 2005). Bias index odkazuje na míru zkreslení jedincova vnímání a lze z něj vyčíst, zda a do jaké míry se jedinec nadhodnocuje, či podhodnocuje (Bol, & Hacker, 2012). Index diskriminace vyjadřuje stupeň schopnosti jedince rozlišovat mezi soudy jistoty u správně vypracovaných úloh a soudů jistoty u úloh vypracovaných chybně (Říčan, 2016).

2 Možnosti rozvoje vědeckého myšlení

Při rozvoji VM se můžeme zaměřit na rozvoj jednotlivých komponent VM, jak uvádí například Hejna a Hejnová (2016), kteří ve svém příspěvku předkládají příklady konkrétní aktivity. VM lze však rozvíjet i komplexně prostřednictvím badatelsky orientované výuky (Benford, & Lawson, 2001; Gerber, Cavallo, & Marek, 2001; Bao et al., 2009; Varma, 2014). Jedná se o inovativní způsob výuky přírodních věd, který je založen na procesu bádání žáků. Využívá jejich vnitřní motivace, kritického uvažování při objevování přírodních zákonů a zvyšuje pozitivní postoj žáků vůči vědě, je postavený na konstruktivistickém přístupu, do popředí tedy staví žáka, který pokládá výzkumné otázky, vyhledává informace, navrhuje řešení, volí metodu, kterou ověří své předpoklady a vyhodnotí získané údaje (Papáček, 2010; Riga et al., 2016). Banchi a Bell (2008) uvádí čtyři úrovně bádání v závislosti na míře samostatnosti práce žáka, které jsou uvedeny v následující tabulce.

¹⁵ S těmito indexy pracují například Chytrý, Kroufek, Janovec & Zilcher (2016).

Tab. 1.

Úrovně bádání dle autorů Banchi a Bell

Úroveň bádání	Otázka	Postup	Řešení
1. Potvrzující Žáci potvrdí princip skrze aktivitu, výsledek je dopředu znám.	✓	✓	✓
2. Strukturované Studenti prověřují otázku předloženou učitelem podle stanoveného postupu.	✓	✓	
3. Směřované Studenti prověřují otázku předloženou učitelem, sami navrhuji/vybírají postup.	✓		
4. Otevřené Studenti prověřují otázku, kterou sami navrhnou podle postupu, který si sami navrhnou/zvolí.			

Autoři nadále zdůrazňují potřebu vhodného zvolení úrovně bádání, je důležité, aby si žáci nejprve tyto postupy osvojili, až poté budou sami schopni otevřeného bádání. Na tuto problematiku odkazuje i Chytrý, Říčan a Pešout (2014), kteří zmiňují, že metakognitivní strategie si jsou někteří žáci schopni osvojit intuitivně, značná část studentů si je však osvojí až explicitně na základě systematického nácviku během výuky. K stejným závěrům dochází i Andersen a Garcia-Mila (2017), kteří se zaměřují především na rozvoj různých strategií při bádání.

3 Metodologie

V rámci připravovaného výzkumného záměru se soustředíme především na hlubší porozumění pojmu vědecké myšlení, analyzujeme možnosti jeho rozvoje a faktorů, které jej ovlivňují. Výzkum bude realizován v pátých ročnících ZŠ, prostřednictvím řízeného experimentu bude za pomoci testu VM zjišťován vliv badatelsky orientované výuky na rozvoj VM žáků. Pro naplnění vytyčeného cíle bude využita kombinace kvalitativních a kvantitativních výzkumných metod v pořadí: i) sérii hloubkových interview, ii) analýzu kvalitativních údajů pomocí otevřeného kódování, iii) sestavení validního nástroje podrobeného pilotnímu testování vycházejícího z Lawsonova testu a testu iStar rozšířeného o soudy jistoty, iv) následné ověření v rámci hromadného testování včetně podrobného zpracování získaných dat za využití adekvátního statistického aparátu, v) vyhodnocení a korekce teorie na základě získaných výsledků.

Závěr

Z výše zmíněného vyplývá, že VM je složitým procesem, k jehož realizaci je nutné aplikovat mnoho různorodých schopností. Pro celkový rozvoj VM žáků se jako vhodné jeví využití badatelsky orientované výuky, je však také možné podporovat rozvoj jednotlivých složek VM.

Vzhledem k věku respondentů je nezbytné, aby byl test VM časově přiměřený a zároveň hodnověrně zachytil úroveň jednotlivých atributů vědeckého myšlení. Pozornost při testování žáků mladšího školního věku bude muset být kladena i na jazykovou přiměřenost zadaných úloh při zachování správné a přesné formulace úloh. Řešením je využití vizuální opory, možností je i rozložení testu na několik částí, kdy se každý podtest věnuje měření jen několika atributů vědeckého myšlení. Na totéž musí být pamatováno i při tvorbě úloh rozvíjejících vědecké myšlení, jejichž účinnost budeme měřením zjišťovat. Jednou z možností, jak přispět k rozvoji vědeckého myšlení žáků, potažmo i některých klíčových kompetencí a dosáhnout tak stanovených dílčích cílů základního vzdělávání, je využití badatelsky orientované výuky (Benford, & Lawson, 2001; Gerber, Cavallo, & Marek, 2001; Bao et al., 2009).

Problematika analýzy vědeckého myšlení vychází zejména z komplexního zachycení tohoto fenoménu. Analýza na základě předložených testů sice umožňuje hromadný sběr dat s možností následné generalizace výsledků, neumožňuje však hlubší poznání zkoumaného. Je nutné ji doplnit o kvalitativní sondu a hledat další alternativy, které se stanou účinným prostředkem pro rozbor jedincova vědeckého myšlení. Možným nastíněním je metakognitivní monitoring zahrnující operace, při kterých si je jedinec vědom svého porozumění během plnění úkolu. Zahrnuje sebetestování a sebedotazování. Jedná se o proces kontinuálního sledování a řízení učebního procesu (Říčan, & Chytrý 2016).

Zdroje

- Andersen, C., & Garcia-Mila, M. (2017). Scientific Reasoning During Inquiry. In Akpan, B., & Taber, K. S. (2017). *Science education: An international course companion*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Banchi, H., & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. Science and children. *National Science Teachers Association*, 46(2), 26-29.
- Bao, L., Cai, T., Koenig, K., Fang, K., Han, J., Wang, J., ... & Wang, Y. (2009). Learning and scientific reasoning. *Science*, 323(5914), 586-587. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1167740>
- Bao, L., & Koenig, K. (2012). *TI21: A Technology Enhanced Inquiry Framework for Developing and Assessing 21st Century Skills*. Retrieved November 29, 2016. Dostupné z <http://www.istarassessment.org/ti21/>

- Benford, R., & Lawson A. E. (2001). Relationships between Effective Inquiry Use and the Development of Scientific Reasoning Skills in College Biology Labs. Retrived November 26, 2016. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456157.pdf>
- Bol, L., & Hacker, D. (2012). Calibration Research: Where Do We Go from Here?. *Frontiers In Psychology*, 3, 1-6. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00229>
- Dejonckheere, P., Van De Keere, K., & Mestdagh, N. (2009). Training the Scientific Thinking Circle in Pre- and Primary School Children. *The Journal Of Educational Research*, 103(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670903228595>
- Gerber, B. L., Cavallo, A. M., & Marek, E. A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535-549. <http://dx.doi.org/10.1080/095006901750162892>
- Hejna, D., & Hejnová, E. (2016). Rozvoj vědeckého myšlení žáků prostřednictvím přírodovědného vzdělávání. *Scientia in educatione*, 7(2), 2-17.
- Holyoak, K. J., & Morrison R. G. (2005). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Chytrý V., Kroufek R., Janovec J., & Zilcher L. (2016). Degree of Pupils' Certainty in Solving Tasks Focused on Basic Logical Connections. In *ICERI2016 Proceedings*. Seville, Spain.
- Chytrý, V., Říčan, J., & Pešout, O. (2014). *Preference metakognitivních strategií na pozadí úkolových situací v matematice u žáků druhého stupně ZŠ*. Ústí nad Labem, Czechia: UJEP.
- Koerber, S., Sodian, B., Thoermer, C., & Nett, U. (2005). Scientific reasoning in young children: Preschoolers' ability to evaluate covariation evidence. *Swiss Journal of Psychology*, 64(3), 141-152. <http://dx.doi.org/10.1024/1421-0185.64.3.141>
- Kuhn, D. (2010). What is Scientific Thinking and How Does it Develop?. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, 497-523. <http://dx.doi.org/10.1002/9781444325485.ch19>
- Kuhn, D., & Pearsall, S. (2000). Developmental Origins of Scientific Thinking. *Journal of Cognition and Development*, 1(1), 113-129. http://dx.doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N_11
- Kuhn, D., & Phelps, E. (1982). The development of problem-solving strategies. *Advances in child development and behavior*, 17, 1-44. [http://dx.doi.org/10.1016/s0065-2407\(08\)60356-0](http://dx.doi.org/10.1016/s0065-2407(08)60356-0)
- Lawson, A. E. (1978). The development and validation of a classroom test of formal reasoning. *Journal of Research in Science Teaching*, 15(1), 11-24. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.3660150103>
- Maki, R. H., Shields, M., Wheeler, A. E., & Zacchilli, T. L. (2005). Individual differences in absolute and relative metacomprehension accuracy. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 723-731. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.723>
- Papáček, M. (2010). Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia in educatione*, 1, 33-49.

- Riga, F., Winterbottom, M., Harris, E., & Newby, L. (2016). Inquiry-based science education. *Science Education: An International Course Companion*, 247-261. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6300-749-8_19
- Říčan, J. (2016). *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretické a výzkumné konstrukty a jejich uplatnění v moderní pedagogické praxi*. Most, Czechia: Hněvín.
- Siegler, R. S., & Liebert, R. M. (1975). Acquisition of formal scientific reasoning by 10- and 13-year-olds: Designing a factorial experiment. *Developmental Psychology*, 11(3), 401-402. <http://dx.doi.org/10.1037/h0076579>
- Tschirgi, J. E. (1980). Sensible reasoning: A hypothesis about hypotheses. *Child Development*, 51(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.2307/1129583>
- Varma, K. (2014). Supporting scientific experimentation and reasoning in young elementary school students. *Journal of Science Education and Technology*, 23(3), 381-397. <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-013-9470-8>
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27, 172-223. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2006.12.001>
- Zimmerman, C., & Glaser, R. (2001). *Testing Positive versus Negative Claims: A Preliminary Investigation of the Role of Cover Story on the Assessment of Experimental Design Skills*. Los Angeles, CA: UCLA National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462412.pdf>

Kontakt

Mgr. Alena Nováková

Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

E-mail: alena.novakova.ph@gmail.com

Vzájemné učení jako efektivní strategie ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy

Mutual Learning as an Efficient Strategy to Enhance the Professional Skills of Primary School Teachers

Marcela Otavová

Abstrakt

Cílem stati je představit výsledky přípravné fáze výzkumu zaměřeného na formy a metody vzájemného učení pedagogů a definovat specifika kooperace učitelů ve fázi přípravy, realizace, reflexe a evaluace výuky. V příspěvku vázaném na kontext disertační práce Konstruktivistické pojetí edukačního procesu z hlediska profesní připravenosti pedagoga v primárním vzdělávání autorka představuje výsledky dotazníkového šetření cíleného na preferované formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory učitelů 1. stupně. Formy a metody vzájemného učení prezentované v dotazníku odrážejí znalost prostředí a kolegiálních kooperativních strategií díky dlouhodobému sběru dat v rámci zúčastněného pozorování z pozice mentorky školy pracující v projektu Pomáháme školám k úspěchu.

Klíčová slova: učitel 1. stupně, vzájemné učení, kolegiální podpora, spolupráce, profesní kompetence.

Abstract

The main aim of the article is to present the results of the pilot study focused on the mutual learning and define the specifics of the teacher cooperation in the phase of preparation, realization, reflection and evaluation of the teaching. In the article contextualizing the dissertation Constructivist conception of educational process in terms of professional readiness of a primary school teacher the author presents the results of the survey focusing on the preferred forms of the mutual learning and the peer support of primary school teachers. The mutual support forms presented in the survey reflect the knowledge of the background and the cooperative peer strategies thanks to the long-term data collection within the participant observation being a mentor of the Pomáháme školám k úspěchu project school.

Key words: primary school teacher, mutual learning, peer support, cooperation, professional competence.

Úvod

Kvalita učitelovy práce zásadně ovlivňuje žákův školní výkon a jeho úspěch. Žáci, jejichž učitelé soustavně vyhodnocují dopad svého pedagogického působení, kteří posuzují úroveň naplňování vytyčených výchovně-vzdělávacích cílů a kteří plánují svou výuku na základě důkladné reflexe žakovských důkazů o učení, dosahují lepších výsledků.

Učitelé si formulují krátkodobé i střednědobé plány osobního pedagogického rozvoje, ve kterých definují jak oborová či průřezová výchovně-vzdělávací témata, tak formy a metody podpory, které budou pro dosažení svých profesních cílů potřebovat. Často je to podpora vedení školy v podobě vytvoření příležitostí pro absolvování dalšího vzdělávání pedagogů.

Zkušenost škol pracujících v projektu *Pomáháme školám k úspěchu* ukazuje na vzájemnou pedagogickou podporu a kolegiální spolupráci jako na nejefektivnější strategii zvyšování profesních kompetencí učitelů. Je to spolupráce učitelů v plánování a metodické přípravě, realizaci, reflexi a vyhodnocování výuky.

1 Formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory učitelů 1. stupně ve školách pracujících v projektu *Pomáháme školám k úspěchu*

Cílem příspěvku je představit výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na preferované formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory vygenerované v průběhu pětiletého zúčastněného pozorování ve školách pracujících v projektu *Pomáháme školám k úspěchu*.

Dotazníkové šetření zahrnuté do fáze předvýzkumu disertační práce **Konstruktivistické pojetí edukačního procesu z hlediska profesní připravenosti pedagoga v primárním vzdělávání** bylo provedeno na čtyřech školách působících v projektu *Pomáháme školám k úspěchu*. Zvolená kvantitativní metodologie zvyšuje validitu předchozího výzkumu přípravné fáze **Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy**, publikované v rámci mezinárodní konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů v Olomouci v roce 2015.¹⁶

Cílovou skupinou aktuálního šetření se stali učitelé 1. stupně čtyř projektových základních škol, kteří vytvořili reprezentativní vzorek 55 respondentů. Dotazovaní pedagogové se vyjadřovali k šesti otázkám standardizovaného dotazníku, a popisovali tak vlastní zkušenost s následujícími aspekty kolegiální podpory a vzájemného učení:

- Realizované formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory.
- Účinnost vzájemného učení a kolegiální podpory pro profesní rozvoj.
- Formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory s viditelným dopadem do výuky.

¹⁶ Autorka publikovala výsledky participantního pozorování implementace interní mentorské podpory v kontextu profesního rozvoje pedagogů školy v projektu *Pomáháme školám k úspěchu*. Zaměřila se na průběh přípravné fáze, reflektivní proces a dokumentaci spolupráce interního mentora a jeho mentee.

- Formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory s pozitivním dopadem na práci žáků.
- Podpora vzájemného učení a kolegiální podpory ze strany vedení školy.
- Bezpečnost prostředí (školního klimatu) pro vzájemné učení a kolegiální podporu.

1.1 Výsledky a interpretace dotazníkového šetření

Výstupy dotazníkového průzkumu vypovídají o vysoké angažovanosti učitelů ve variantních formách a metodách kolegiální podpory, stejně jako o přesvědčení jejich dopadu do vlastní pedagogické práce a pozitivního vlivu na učení žáků. **Vzájemné hospitace a otevřené hodiny** jsou formy spolupráce, u kterých učitelé nejčastěji deklarují viditelný dopad do kvality výuky a zároveň pozitivní vliv na učení žáků. Velmi vysoko pedagogové hodnotí též vliv **tematických seminářů vedených kolegy, oborových školních i meziškolních sdílení a párové (tandemové) výuky**. Zatímco učitelé s nejdelší praxí využívají často celou šíři nabízené kolegiální podpory, učitelé s praxí do pěti let preferují párovou výuku a **koučování**. Častěji též využívají možnosti konzultovat své **rozvojové plány**. Učitelé škol působících v projektu PŠÚ pátým (šestým) rokem vykazují zkušenost s větším počtem forem a metod kolegiální podpory, zároveň však kritičtěji posuzují jejich dopad do vlastní výuky na úrovni žáka.

Výsledky šetření prokázaly, že rozmanité podoby kolegiální podpory vedou ke zlepšování práce učitelů. Carl Bereiter o budování vědění říká: *„Jedinci využívají svého vědění, zkušeností a informací k tomu, aby společně budovali nové poznání a společně vytvářeli, používali a vylepšovali artefakty, které toto poznání reprezentují. Společné budování vědění (co-constructing of knowledge) odkazuje k vědění, které je budováno skrze jazyk (široce vnímaný jako jakýkoli systém smysluplných znaků) v synergii jedinečných nápadů (myšlenek) a pohledů (perspektiv), takže nový celek je víc než pouhý součet původních částí. Takový způsob vytváření vědění přináší výsledky, jichž by nemohlo být dosaženo žádným ze zúčastněných jedinců.“* (Bereiter, 2002, kap. 8, s. 43-46).

1.1.1 Realizované formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory

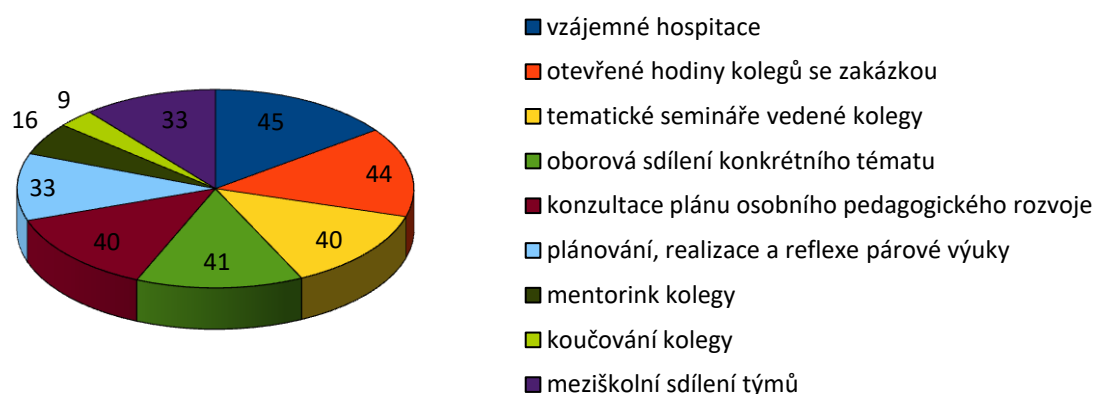
Vzájemné hospitace i otevřené hodiny kolegů se zakázkou, jejichž potenciálu využívá stále více pedagogů, a tento fakt se promítl i do výsledků dotazování, svědčí o tom, že sofistikované formy kolegiální spolupráce vedou k soběstačnosti škol ve zvyšování kvality jejich vzdělávání a profesního růstu jejich pedagogů. Přibývá oborových sdílení konkrétních výchovně-vzdělávacích témat na půdě některé ze škol. Přidanou hodnotou těchto platform spolupráce je sdílená vize kvality.

„Motivovanost subjektů podílet se na sdílení zkušeností, na ochotě „dát“ k dispozici vlastní znalosti a přijmout zkušenosti a názory těch druhých, ochotě učit se od druhých byla dána snahou o zlepšení kvality vlastní práce v konkrétním tématu a snahou o zlepšení kvality práce školy jako celku... Podle našeho názoru se lidé ve stejném postavení mohou učit v tzv.

zóně nejbližšího vývoje. Znamená to, že si mohou poradit s problémy, na které sami v danou chvíli nestačí, ale s nimiž jim může pomoci jen někdo, kdo je jen o krůček dál nebo má jiný pohled na věc.“ (Štybnarová a kol., 2012, s. 11)

Graf 1.

Realizované formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory



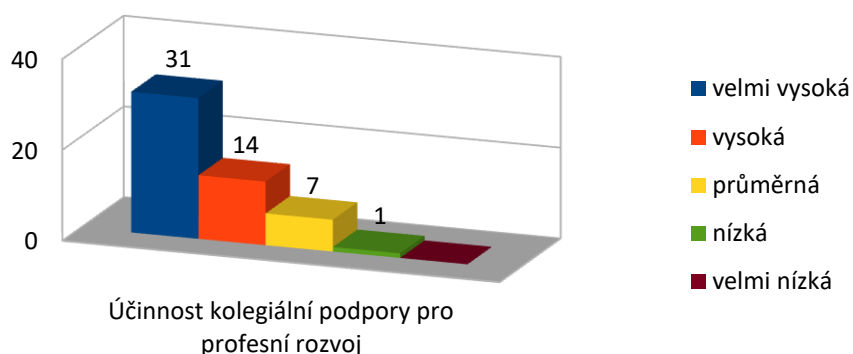
1.1.2 Účinnost vzájemného učení a kolegiální podpory pro profesní rozvoj

Jednoznačný výsledek dotazování ve prospěch užitečnosti vzájemného učení svědčí o schopnosti učitelů identifikovat ve svém profesním růstu ty strategie, které mají viditelný pozitivní dopad do jejich pedagogické praxe. Učitelé mohou díky své profesi, která s sebou nese požadavek celoživotního vzdělávání, porovnávat přínos institucionálních podob dalšího vzdělávání a kolegiální podpory.

„Míra přijímání nového je při vzájemném učení velmi vysoká, neboť se lépe přijímají nové postupy práce od kolegy praktika, „který přece ví, o čem mluví a má to vyzkoušené“, než od autority, „která řešení jen předpokládá na základě jakýchsi teorií“.“ (Štybnarová a kol., 2012, s. 9)

Graf 2.

Účinnost vzájemného učení a kolegiální podpory pro profesní rozvoj



1.1.3 Formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory s viditelným dopadem do výuky

Preferované efektivní formy vzájemného učení, které popisuje Graf 3, vzájemné hospitace a otevřené hodiny kolegů se zakázkou, umožňují učitelům nabývat cenné zkušenosti s poskytováním popisné zpětné vazby. Takto koncipovaná spolupráce je obohacující jak pro učitele, který hodinu otevírá, tak i pro kolegy, kteří se otevřené hodiny účastní. Umožňuje všem zainteresovaným se koncentrovat na vybraný specifický výchovně-vzdělávací moment v rámci vyučovací jednotky a s následnou reflexí pracovat v dalších hodinách. Rozborová hodina, tzv. reflektivní setkání, je nezbytnou a mimořádně přínosnou součástí této kooperativní strategie. (Tab. 1, Tab. 2) Vzájemné hospitace i otevřené hodiny jsou v projektu *Pomáháme školám k úspěchu* poměrně rozšířené i v rámci meziškolní spolupráce.

Tab. 1.

Záznamový formulář pro oborové sdílení – poskytování popisné zpětné vazby kolegovi

Datum:	
Předmět, téma hodiny:	
Vyučující:	
Hospitující:	

VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE	
Cíl pozorování – Co hledám?	Popis situace – Co vidím? Co dělá učitel? Co dělá žák?
Formulace cíle hodiny	
Reflexe naplnění cíle hodiny, sebereflexe, formy hodnocení	

Využití metod aktivního učení (problémové učení, řízené objevování, RWCT, didaktická hra, gradované úlohy...)	
Práce s informací, členění hodiny E-U-R	
Vytvoření podmínek pro formulaci myšlenek a názorů	

Tab. 2.

Otevřená hodina matematiky se zakázkou – metodický list

Třída: V. A, vyučující – M. Otavová Téma hodiny: Logika – dokazování pravdivosti výroků, argumentace (úvodní hodina) Kognitivní cíle hodiny: 1. Žák potvrzuje pravdivost a nepravdivost výroků. 2. Žák argumentuje a neguje. Sociální cíl hodiny: 1. Žák diskutuje se spolužáky o pravdivosti výroků.
--

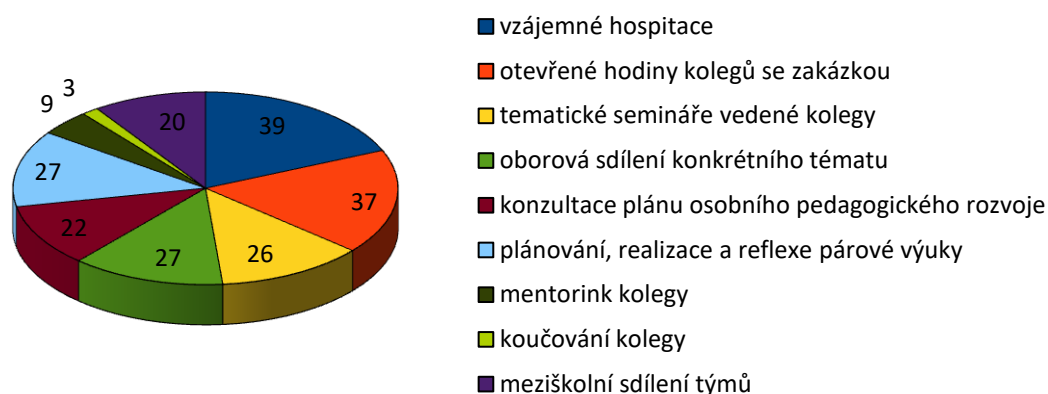
10 minut E	Úvodní aktivita: • Za čísla 13, 16, 7, 10, 12 a 1 se skrývá slovo. Jaké? Žáci přemýšlejí o způsobech, jak slovo zjistit. Co mohou čísla symbolizovat? L O G I K A Co si představujete pod pojmem logika? Myšlenková cesta, která vede k daným závěrům, vzhled do situace, žák pracuje s pojmy smysl a význam. Logické myšlení – schopnost vyvodit ze zjevných tvrzení tvrzení méně zjevná, nebo dokonce skrytá (matematické důkazy).	připomenutí pravidel práce plán a cíle hodiny na tabuli
15 minut U	• Obdélník ABCD na tabuli má větší obvod než zobrazený pětiúhelník KLMNO. Dokaž pravdivost či nepravdivost výroku. • Rozhodni, zda je výrok pravdivý nebo nepravdivý. Číslo 6 je sudé. Třetina z 27 je 9. Vynásobím-li číslo 5 číslem -1, dostanu kladné číslo. Číslo 27 je dvojciferné a sudé. Úhlopříčky ve čtverci jsou na sebe kolmé. • Nepravdivé výroky změň tak, aby byly pravdivé.	příprava na tabuli
15 minut R	Žáci si volí úlohu k samostatnému řešení: • cv. 3/str. 93 – učebnice, • cv. 1/str. 36 – pracovní sešit, • cv. 1, 2/str. 36 – pracovní sešit. Svá samostatná řešení poté konzultují ve dvojicích.	učebnice pracovní sešit II
5 minut	Jak se vám dařila samostatná, párová práce? Jak se vám dařilo logické uvažování?	diskuse, komentář

Zakázka pro hospitující kolegy:

- Sledujte prosím ochotu a invenci žáků prezentovat své nápady a řešení, jejich schopnost řešení obhájit.
- Sledujte, zda žáci podporují své přemýšlení pomocí náskresů, náčrtů, výpočtů...
- Zjistěte, do jaké míry žáci vnímají řešení druhých a porovnávají je se svými myšlenkovými operacemi.

Graf 3.

Formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory s viditelným dopadem do výuky

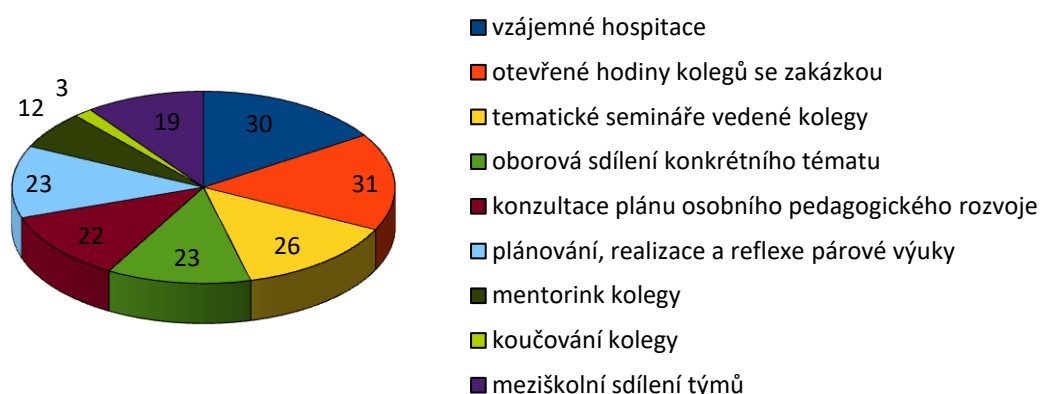


1.1.4 Formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory s pozitivním dopadem na práci žáků

Reflexe po realizované otevřené hodině umožňuje diskurzivní analýzu vyučovací jednotky na základě popisu z pohledu učitele i hospitujícího. Při zpětném náhledu lze promýšlet rozmanitá alternativní řešení, tato praktická zkušenost se stává východiskem profesionálního učení pro obě zúčastněné strany. Aby učitel mohl posoudit dopad své výuky přímo na kvalitu školní práce žáků, je součástí reflektivních setkání rozbor žakovských důkazů o učení. Jedním z témat, kterým se učitelé při posuzování dopadu jejich výuky na učení žáků věnují, je korespondence obsahu a cílů výuky, které jsou úzce spjaté s kritérii hodnocení žakovských prací.

Graf 4.

Formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory s pozitivním dopadem na práci žáků



1.1.5 Podpora vzájemného učení a kolegiální podpory ze strany vedení školy

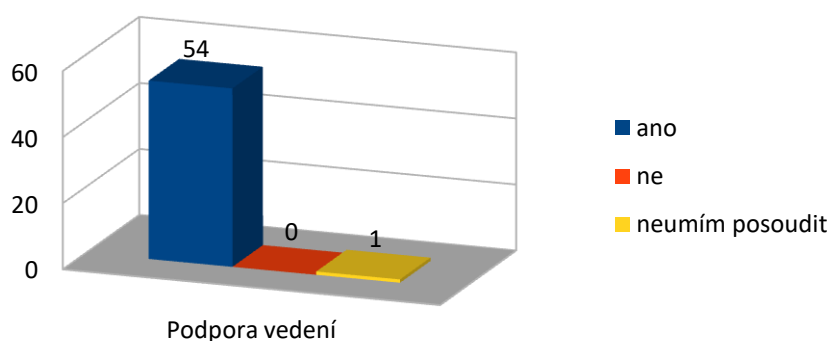
O podpoře vzájemného učení ze strany vedení školy jsou učitelé 1. stupně dotazovaných škol zcela přesvědčeni. V případě otevřených hodin, kam si učitelé zvou své kolegy, vedení školy zajišťuje suplování, nebo výměnu hodin. Písemné podklady z této spolupráce jsou vedení školy poskytovány jako podklad pro pravidelné rozvojové rozhovory. Je to tedy kontinuální reflektivní proces, který podporuje sdílenou vizi kvality vzdělávání na úrovni učitelů i vedoucích pracovníků.

Učitelé se mohou účastnit meziškolních oborových sdílení, kdy je kolegiální podpora obohacena o sdílení zkušeností pedagogů škol z jiných regionů.

Na základě konzultovaných plánů osobního pedagogického rozvoje si učitelé stanovují program seminářů, kurzů a dalších forem vzdělávání, které potřebují pro naplňování svých cílů realizovat.

Graf 5.

Podpora vzájemného učení a kolegiální podpory ze strany vedení školy

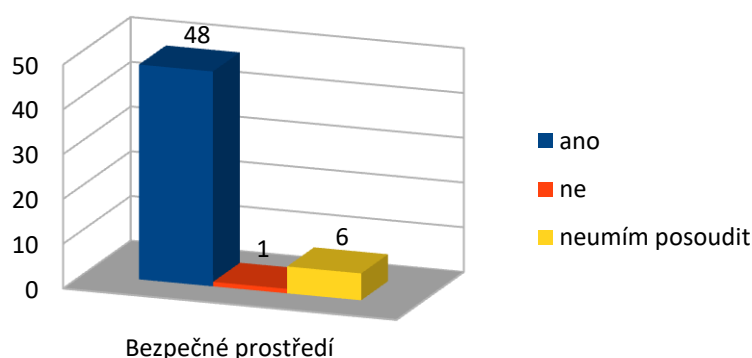


1.1.6 Bezpečnost prostředí (školního klimatu) pro vzájemné učení a kolegiální podporu

Bezpečné prostředí školy, zejména kolegiální a respektující vztahy založené na důvěře, jsou určující pro jakoukoliv formu vzájemného učení. Výsledky dotazování svědčí o téměř stoprocentním přesvědčení učitelů o připravenosti jejich pracovního prostředí pro rozvoj spolupráce. Vypovídá o tom nejen počet forem a metod kolegiální podpory učiteli realizovaný, ale i četnost a propracovanost zakázek pro spolupráci. Zde učitelé promyšleně formulují cíle, postupy vzájemného učení a dopad do kvality své práce. Společně poté vyhodnocují konkrétní posun v kvalitě práce žáků na základě rozboru důkazů o učení žáků.

Graf 6.

Bezpečnost prostředí (školního klimatu) pro vzájemné učení a kolegiální podporu



Závěr

Je možné využít vysokého potenciálu kolegiální podpory pro efektivní implementaci konstruktivistického přístupu ve výuce primárního vzdělávání? Zahraniční výzkumy potvrzují, že jádro rozvoje konstruktivistické výuky tkví přímo v prostředí tříd, ve spolupráci učitelů a pedagogických koučů, kteří se zaměřují na propojení konstruktivistické teorie a praxe ve svých třídách a vzdělávacích plánech. Autorka Virginia Richardson tvrdí, že to je smysluplná a užitečná cesta pro studenty pedagogiky a začínající učitele.

Učitelé bez ohledu na délku praxe si mohou navzájem efektivně pomáhat v porozumění aspektům vlastního učení, jeho rozvoje a dopadu tohoto rozvoje na jejich výuky. „*Takto nově vzniklé koncepce a předpoklady lze poté představovat jako potencionální alternativu pro začínající učitele. Výzvou pro kouče, mentory a učitele konstruktivistických pedagogů je rozvoj takového přístupu k učení, který bere na vědomí rozdíly v povaze konstruktivistického učení v závislosti na předmětu, který se vyučuje.*“ (Richardson, 1994, s. 10-11)

Otázce profesní připravenosti pedagoga v primárním vzdělávání v souvislosti s implementací konstruktivistického pojetí edukačního procesu se autorka věnuje ve své disertační práci.

Zdroje

- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Janík, T. a kol. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kompetentní učitel 21. století. Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. (2011). Step by step ČR.
- Pomáháme školám k úspěchu o.p.s. (2017). *Vize dobré školy*. Dostupné z <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projekt/jak-pomahame-skolam>
- Richardson, V. (Ed.). (1994). *Constructivist Teacher Education. Building a World of New Understandings*. Washington: Falmer Press.
- Štybnarová, J. a kol. (2012). *Vzájemné učení škol v oblasti autoevaluace*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Tomková, A. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Kontakt

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

Motivácia učiteľov k profesnému rozvoju a kariérnemu rastu na Slovensku

Teachers' Motivation to Professional Growth and Career Development in the Slovak Republic

Jaroslav Pěnička

Abstrakt

Príspevok prezentuje parciálne výsledky a metodológiu realizovaného výskumného šetrenia, zameraného na motiváciu učiteľov k profesnému rozvoju a kariérnemu rastu v Čechách a na Slovensku. Šetrenie bolo realizované prostredníctvom modelovania v ohniskových skupinách na Slovensku v roku 2016. Reflektujúc diskurz učiteľov o profesnom rozvoji a kariérnom raste interpretuje výsledky kvalitatívnej analýzy, odpovedá na otázky – aká je proklamovaná motivácia respondentov k profesnému rozvoju a kariérnemu rastu, a ako ju interpretujú samotní učitelia.

Kľúčové slová: motivácia, učiteľ, profesný rozvoj, kariérny rast, modelovanie v ohniskovej skupine.

Abstract

The paper presents partial results and methodology of the study aimed at motivating teachers to professional growth and career development in the Czech and Slovak Republics. The survey was realised by modeling in focus groups in Slovakia in 2016. Reflecting the discourse of teachers on career development and career growth interprets the results of the qualitative analysis thus answers the questions – what is the proclaimed motivation of the respondents to professional development and career growth, and how they interpret the teachers themselves.

Key words: motivation, teacher, professional development, career growth, modeling in the focus group.

Úvod

Projekt „Motivácia učiteľov k profesnému rozvoju a kariérenmu rastu v Českej a Slovenskej republike“ nazerá na motiváciu učiteľov k profesnému rozvoju a kariérenmu rastu ako nevyhnutný predpoklad pre participáciu učiteľov na aktívnom zvyšovaní si svojich pedagogických kompetencií rovnako, ako na kruciálnu zložku funkčného, implementačného a optimalizačného procesu systémov ďalšieho vzdelávania učiteľov v Českej a Slovenskej republike. Reflektujúc diskurz učiteľov o profesnom rozvoji a kariérennom raste interpretuje výsledky kvalitatívnej analýzy, zistené pomocou metódy modelovania v ohniskových skupinách s učiteľmi participujúcimi na kurzoch ďalšieho vzdelávania a tým zodpovedá otázke – aká je motivácia učiteľov k profesnému rozvoju a kariérenmu rastu, a ako ju interpretujú samotní učelia.

Príspevok si stanovuje za cieľ predstaviť metodologickú časť práce a parciálne výsledky z ohniskových skupín, ktoré prebehli v metodických centrách na Slovensku. Výskum bol podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 1110716).

1 Motivácia učiteľov k profesnému rozvoju a kariérenmu rastu

Systém profesného rozvoja (PR) a kariérenho rastu (KR) na Slovensku vstúpil do účinnosti Zákonom č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Jeho základnou filozofiou je dosiahnutie zvýšenia úrovne a kvality výchovno-vzdelávacieho procesu a vykonávania odborných činností profesným rozvojom a ďalším vzdelávaním. Motivácia úzko súvisí s vnímaním súčasného stavu, je najdôležitejšia pre samotnú funkčnosť systému, nasledovaná akceptáciou a korešpondovaním s aktuálnou úrovňou rozvoja pedagogickej vedy. Vnútoraná akceptácia však nie je samozrejmalá, pretože tvorba systému, aj samotný výsledok, je dielom viacerých aktérov – decíznej, akademickej, učiteľskej sféry (ako ich popisuje Spilková, 2010, s. 22-38).

Keďže diskurz učiteľov o PR a KR (to, o čom hovoria, a ako o tom hovoria) je téma pre učiteľov stále aktuálna a emočne sýtená, býva často prezentovaný na rôznych fórach (v médiách, v rozhovoroch s učiteľmi a v neposlednom rade v komunikácii medzi učiteľmi navzájom), je možné dôjsť k záveru, že poznáme motiváciu učiteľov k PR a KR. Treba upozorniť, že autori najčastejšie pristupujú k motivácii učiteľov k PR a KR tak, že deduktívne odvodzujú motiváciu na základe existencie systému ďalšieho vzdelávania a konania učiteľov v ňom. Na Slovensku téma názorov učiteľov k ich motivácii výskumne podložená kvantitatívne (výskumy Talis, prieskum realizovaný Slovenskou komorou učiteľov). Nepreskúmanou otázkou ostáva rozdielnosť alebo zhoda motivácie medzi českými (ako ich skúma napríklad Lazarová) a slovenskými učiteľmi.

Najväčšia pozornosť sa v súvislosti s PR a KR v súčasnosti sústreďuje na vonkajšiu motiváciu. Kosová (2007, s. 6) pred zavedením zákona konštatuje pomerne nízku motiváciu k ďalšiemu vzdelávaniu, pretože „v učiteľskej profesii nefigurujú motívy typické pre inú profesie, ako napríklad absencia kariérenho systému – kariérny postup, spojený s vyššou

prestížou, vyššou možnosťou seberealizácie a zvýšením platu.“. Na tento fakt poukazuje v českom prostredí aj Lazarová (2006, s. 79) – motivácia ovplyvňuje nielen profesijné postavenie učiteľa vo svojej škole, ale aj vidinu a možnosť ďalšieho kariérneho postupu (splnenie predpokladov pre vyšší plat, funkciu). Práve túto motiváciu mal systém profesného rastu prepojený s finančným ohodnotením a kariérnymi stupňami podnikateľ. V súčasnosti sa však na Slovensku konštatuje (Učiace sa Slovensko, 2017, s. 99) jeho neúspešnosť, ktorá: „... spočíva v nastavení motivácií, resp. stimulov na absolvovanie kontinuálneho vzdelávania. Napriek deklarovanému zámeru, že kontinuálne vzdelávanie má slúžiť na aktualizáciu alebo inováciu profesijných kompetencií učiteľov, dominantnou motiváciou sa stal zisk kreditov pre vyplácanie kreditového príplatku, príp. pre nadobudnutie atestácie“. Pre potvrdenie tohto argumentu poukazujú (Galáš, Rehúš 2016, s. 3) na výsledky prieskumu Slovenskej komory učiteľov na vzorke 1300 respondentov. 71,3 % respondentov uvádzajú „za hlavnú motiváciu pri prihlásení sa na školenie“ práve „potrebu získať kredity“, nasledovanou potrebou „dovzdelávať sa v oblasti“ 54,4 %.

Príklad: Učiteľka elektrotechniky sa prihlásila na kurz „Aktualizačná odborná príprava elektrotechnikov“, aby získala 20 kreditov.

Za hlavný problém takéhoto nazerania na motiváciu považujem, že neskúma motiváciu k PR, ani ku KR, ale, post quem, racionalizuje výber. Otázka neberie do úvahy, čo ju pri výbere motivuje a veľmi obmedzene odpovedá na otázku, prečo si kurz vybrala.

Vhodnejšou formou je nazerať na motiváciu komplexne prostredníctvom viacerých faktorov motivácie pre PR a KR, do ktorých (Pavlov, 2013, s. 63) zaraďuje osobnostné charakteristiky učiteľa (vek, pohlavie, pedagogické skúsenosti, osobný kontext), príležitosť pre kariéru v profesii (kariérny rast a platový postup), kvalitu externých služieb pre profesný rozvoj (inštitucionálne a finančné podmienky) a doterajšie skúsenosti (z formálneho a neformálneho profesného rozvoja). Zložky motivácie učiteľov poskytujú možnosť horizontálneho delenia na pozitívne (prácu s deťmi, kreativitu vo vyučovaní, seberealizáciu a osobný rozvoj, charakter pracovnej doby) a na negatívne (stresujúce prostredie, platové ohodnotenie, zlú spoluprácu s rodičmi, správanie detí), a vertikálneho delenia na vnútorné (vlastné vzdelávacie potreby, profesná zodpovednosť) a vonkajšie (potreby štátu, školy...). Práve komplexnosť týchto faktorov je možné skúmať prostredníctvom kvalitatívneho prístupu vo výskume.

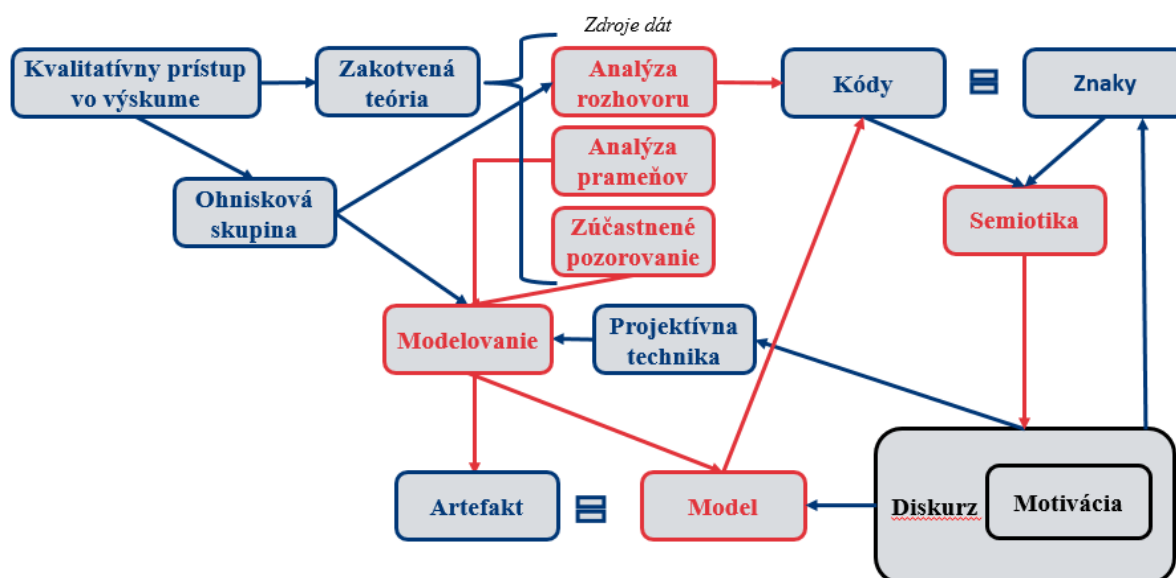
Príklad učiteľky z výskumu: Učiteľka elektrotechniky (53 r., 21 r. praxe, SOU) vníma problém s káznou v triede. Chcela by sa vzdelávať v tejto oblasti, aby zefektívnila prácu v triede. Má šťastie, nájde si kurz venujúci sa danej problematike. Kurz je v čase, ktorý jej vyhovuje. Riaditeľ však učiteľku na tento kurz nepustí, pretože nesúvisí s jej aprobáciou, upodozrieva ju, že „naháňa kredity“. Učiteľka má však nárok a čas na ďalšie vzdelávanie a chce ho využiť. Učiteľka sa prihlásila na „Aktualizačná odborná príprava elektrotechnikov“, získala 20 kreditov.

2 Popis výskumného nástroja

Výskumný nástroj bol konštruovaný poskytnúť informácie o motivácii s cieľom minimalizovať ovplyvnenie respondentov výskumníkom a zachytenia autentického diskurzu učiteľov o téme. Ako ukazuje Graf č. 1, využíva kvalitatívny prístup vo výskume, teda proces skúmania javov a problémov v autentickom prostredí s cieľom získať komplexný obraz týchto javov založený na hĺbkových dátach. Zakotvenú teóriu považuje nástroj za dizajn kvalitatívneho prístupu vo výskume. Dôvodom výberu je, že je induktívne odvodená zo skúmania javu, ktorý reprezentuje, odhalená, vytvorená a operatívne overovaná systematickým zhromažďovaním údajov o skúmanom jave a ich analýzou. Zdrojmi dát sú analýza prameňov a rozhovorov, a zúčastnené pozorovanie, ktoré nástroj využíva.

Graf 1.

Modelovanie v ohniskovej skupine



Ohnisková skupina bola zvolená preto, že je založená predovšetkým na skupinovej diskusii (charakteristickej pre diskurz), moderovanej výskumníkom a využíva skupinovú interakciu, aby získala k určitej téme údaje a náhľady účastníkov. Ako dodáva (Morgan, 2001, s. 35) „... participanti vyjadrujú svoje skúsenosti a perspektívy, využívajúc pritom motiváciu zdieľať a porovnávať tieto, odhaľujúc seba, ako objasňujúci údaj, ktorý pomáha preniknúť až na názory a postoje.“

Zvolené modelovanie je tvorivá ľudská činnosť, ktorá sa vyznačuje idealizáciou a zjednodušením reálneho sveta a predstavuje určitú formu zobrazenia reality. Model chápe ako zjednodušenú formu zobrazenia podstatných znakov skúmaného úseku reality. Je zostavený podľa určitých pravidiel, ktoré umožňujú napodobňovať správanie a vlastnosti zobrazovanej reality. Diskurz, ktorý predstavuje ustálený výsledok subjektívnej a intersubjektívne zdieľanej transformácie reality, zaručuje zrkadlenie vnímanej reality

účastníkov s výsledným modelom. Výsledný model vytvorený v ohniskovej skupine, považujeme za artefakt – ľubovoľný objekt alebo proces, ktorý vznikol ľudskou aktivitou.

Na vytváranie modelu nahliadame ako na projekciu z neanalytického poňatia (Svoboda, 2010, s. 149) ako na proces, v ktorom jedinec premieta obsahy svojich duševných procesov navonok, pripisuje ich iným alebo ich nachádza v iných ľuďoch, zvieratách, rastlinách, dejoch a predmetoch – v našom prípade premieta do modelu, ktorý predstavuje katalyzátor, pretože predpokladá externalizáciu správania. Modelovanie považujeme za autistickú projekciu, pretože hovoríme o prípade, keď jedincom vnímané veci sú modifikované v súlade s jeho vlastnými potrebami. Ide o určitú deformáciu vonkajšieho sveta zásluhou subjektu a zčasti aj o racionalizačnú projekciu, pretože ide o racionalizáciu správania, ktoré si jedinec uvedomuje, snaží sa nájsť objektívne príčiny svojho správania, vysvetliť si ho, ospravedlniť ho.

2.1 Výskumné otázky, charakteristika výskumnej vzorky, spôsob spracovania dát

Cieľom výskumného šetrenia bolo zodpovedať otázky: 1) Aká je motivácia učiteľov ku profesnému rozvoju a kariérnemu rastu? 2) Aké motivačné faktory sú z pohľadu učiteľov najdôležitejšie pre ich profesný rozvoj a kariérny rast, a ako ich interpretujú samotní učitelia?

Respondentom boli pre minimalizovanie priamych otázok položené len dve: „Čo si predstavujete pod pojmom profesný rozvoj a kariérny rast?“ (analyzuje pojmový aparát respondentov, ich osobné definovanie pojmov, slúžiace na ďalšie analyzovanie výrokov a identifikáciu znakov) a „Navrhnete pre vás optimálny model ďalšieho vzdelávania pre učiteľov.“ (Otvára diskusiu, diskurz respondentov o téme. Umožňuje prezentovať svoje názory a postoje, a diskutovať o témach, o ktorých si myslia, že sú relevantné. Umožňuje im vytvárať model systému ďalšieho vzdelávania vzhľadom na ich ponímanie súčasného systému). Otázky evokujú potrebu zamerať sa primárne na to, ako vnímajú systém, čo im nevyhovuje, a čo, podľa ich názoru, ich motivuje k PR a KR.

Výskumnú vzorku tvorilo 48 učiteľov v 8 ohniskových skupinách na Slovensku. Učitelia boli vybratí na základe participácie na kurze vzdelávacieho programu v Metodicko-pedagogickom centre, až na dva prípady, nepôsobili na rovnakej škole, ako iný účastník skupiny.

Z ohniskových skupín boli spracované prepisy diskusií, v ktorých boli okrem výrokov, zaznačené aj nonverbálne reakcie respondentov. Bolo použité otvorené kódovanie výrokov na základe kľúčových slov a tém použitých v rámci výrokov. Ako ukazuje Graf č. 1, kľúčom k vytváraniu kódov/kategórií bola podobnosť s vytvoreným modelom. Výsledný model označuje diskurz respondentov konkrétnej ohniskovej skupiny. Takýto model je možné analyzovať ako z pohľadu výsledku skupiny, tak aj prostredníctvom zúčastneného pozorovania.

2.2 Motivácia respondentov k profesnému rozvoju a kariérnemu rastu

Parciálne výsledky predstavujú **kódované kategórie** zamerané na motiváciu prítomné vo všetkých skupinách. Výsledky sú rozdelené na zjavné a skryté. Zjavné predstavujú kategórie, ktoré boli prítomné vo všetkých ohniskových skupinách. Položené otázky boli otvorené, výskyt jednotlivých kategórií nie je v skupinách zaručený. Kategórie v skrytých výsledkoch nie sú prítomné vo všetkých skupinách, ale nie sú ojedinelé.

Vyjadrenia respondentov poukazujú, že **profesný rozvoj** (definovaný respondentmi ako pre seba, s cieľom zvýšiť **vyučovacie kompetencie** – označený ako **vnútorná motivácia**) je pre učiteľov dôležitejší ako možnosť **kariérneho rastu**, ktorú vnímajú len ako možnosť postúpenia do vyššej **platovej triedy** (**vonkajšia motivácia**) podľa **tabuľky**. S tým je spojený prezentovaný názor zrušiť **kredity**, pretože okrem **finančného ohodnotenia** v nich nevidia zmysel. Systém umožňuje učiteľom „naháňať kredity“, ktorými si zvyšujú plat, poukazujú na to, že učiteľ, ktorý má veľa kreditov (alebo **atestáciu**), nemusí byť **dobrý učiteľ**. Jav má za následok, nemožnosť vzdelávať sa **v inom** ako v svojom **odbore**, napríklad v psychologických témach – práca s problémovými žiakmi, o ktoré majú záujem, a ktoré by mohli **zlepšiť prácu so žiakmi**. **Učiteľ** samotný by mal mať možnosť **slobodne si vyberať kurzy**, ktoré považuje z hľadiska svojej potreby za **prínosné pre vyučovanie**. **Teoretické kurzy** len veľmi málo motivujú učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu, tieto poznatky získavajú prostredníctvom odbornej **literatúry**. Od vzdelávania požadujú **prepojenosť s praxou**, nie formou - povieme vám, ako sa to má robiť – ale ukážeme vám, ako sa to má robiť. Všetci prechovávajú úctu k učiteľovi „profíkovi“ so skúsenosťami, vedomosťami. Taký učiteľ/**lektor** ich motivuje k tomu, aby sa ďalej vzdelávali. Za veľmi efektívne a motivujúce označujú aj **diskusie s inými učiteľmi** na rôznych fórach. Ďalší z dôležitých motivačných faktorov je **vnímanie profesie** učiteľa spoločnosťou, nielen rodičmi a žiakmi, ale aj médiami a decíznou sférou.

Čo sa týka skrytých výsledkov, názory jednotlivcov, ako aj skupiny, ovplyvňuje osobná skúsenosť s rôznymi **formami kontinuálneho vzdelávania**. Často považujú za motivujúce to, o čom si myslia, že by bolo **motivujúce pre ich žiakov**. Pokiaľ sa v skupine nachádza učiteľ cudzieho jazyka so skúsenosťou v rámci výmenných pobytov, tak bude skupina ako vhodnú formu ďalšieho vzdelávania preferovať aj **stáže**, pričom učitelia odborných predmetov a učitelia umeleckých predmetov budú preferovať **workshopy a exkurzie**. Pokiaľ sa tieto idey objavujú, skupina má tendenciu s nimi súhlasiť. Iným príkladom je riaditeľ školy, ten môže učiteľov v ich snahe za profesným vzdelávaním buď **podporovať**, alebo im vo **vzdelávaní brániť**. Pokiaľ sa v rámci tém objaví **psychohygiena**, respondenti upozorňujú na to, že len učiteľ v dobrej psychickej kondícii uvažuje nad profesným vzdelávaním, zvýšená **administrácia a kontrola stresuje, inšpekcia/kontrola** by mala poskytovať **podporu** a usmerňovať.

Záver

Výsledky výskumne verbalizujú motiváciu učiteľov k profesnému rozvoju a kariérnemu rastu tak, ako ju vnímajú a interpretujú respondenti a potvrdzujú indikácie z iných zdrojov. Z názorov je možné povedať, že aktuálne nastavený systém primárne nemotivuje učiteľov ďalej sa vzdelávať ($\neq$ nie sú motivovaní sa ďalej vzdelávať). Systém motivuje učiteľov získavať kredity. Oslovení učitelia by sa vzdelávali aj bez existencie súčasného systému, pretože ich primárnou motiváciou je ďalej sa vzdelávať pre seba a svojich žiakov. Ambícia zákona externe motivovať učiteľov k rozširovaniu si svojich poznatkov nanešťastie vedie iba k motivácii na participáciu v inštitúciách poskytujúcich toto vzdelávanie.

Na základe vyjadrení zastávam názor, že systém ďalšieho vzdelávania by mal učiteľom poskytovať možnosti, ako sa efektívne vzdelávať. Jeho funkciou by malo byť zabezpečiť kvalitu a rozmanitosť programov ďalšieho vzdelávania rovnako, ako poskytovať učiteľom možnosti a slobody, ako sa do neho zapojiť. Tak by boli učitelia viac motivovaní na ňom participovať v súlade s jeho ideou o prehľbovaní svojich poznatkov a dosiahnutí zvýšenia úrovne a kvality výchovno-vzdelávacieho procesu.

Systém ďalšieho vzdelávania by nemal motivovať učiteľov externe, prostredníctvom benefitov nesúvisiacich s ich ďalším vzdelávaním, a tým lákať učiteľov na jeho participácii. Pokiaľ sa však systém primárne zameriava na to, ako motivovať učiteľov, ktorí sa vzdelávať nechcú, potom je pravdepodobné, že učitelia nájdu aj spôsob, ako sa prostredníctvom neho (ne)vzdelávať.

Zdroje

- Burjan, V., Ftáčnik, M., Juráš, I., Vantuch, J., Višňovský, E., & Vozár, L. (2017). *Učiace sa Slovensko: Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania*. [online]. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf
- Galáš, P., & Rehúš, M. (2016). *Bez kreditov neodídeme*. [online]. Inštitút vzdelávacej politiky, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [cit. 2017-05-10]. Dostupné z <https://www.minedu.sk/data/att/9665.pdf>
- Kosová, B. (2007). Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov. *Orbis scholae*. 1(3), 5-12.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty ďalšieho vzdelávania učiteľů*. Brno: Paido.
- Morgan, D. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov: Sdružení SCAN.
- Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus s.r.o.

Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Svoboda, M. (2010). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.

Kontakt

Mgr. Jaroslav Pěnička

Katedra primární pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

E-mail: jaroslavpenicka@gmail.com

Proměny školních řádů v českých zemích mezi lety 1850 – 2015

Development of School Rules and Regulations Documents in the Czech Lands from 1850 to 2015

Michal Rigel

Abstrakt

Příspěvek představuje dílčí výsledky zevrubnějšího výzkumného šetření, zaměřeného na obsahové proměny školních řádů v období mezi lety 1850-2015. Zkoumání vybraných ustanovení školních řádů, vydaných v průběhu třech století, poskytuje možnost pohlédnout na téma z historické perspektivy a identifikovat základní vývojové tendence v rámci problematiky. Na základě doslovných citací malého reprezentativního vzorku z obsahů školních řádů je v textu možné uvést nejpatrnější rozdíly v obou porovnávaných skupinách dokumentů a v závěru předložit doporučení pro dnešní tvůrce školních řádů.

Klíčová slova: dějiny výchovy (pedagogiky), školní řád, školní kázeň.

Abstract

The paper presents outcomes of the broader research activity conducted in order to examine development of school rules and regulations documents in the Czech lands from 1850 until nowadays. Examination of particular provisions that have been extracted from documents issued within three centuries enables to look at the issue of school rules from the historical perspective. This facilitates to see fundamental tendencies in the development of school rules and regulations documents. The most significant changes are specified in the text. As a summary of findings, there is a list of recommendations in the conclusion.

Key words: history of education, school rules and regulations documents, school discipline.

Úvod

V tomto článku jsou předloženy výstupy výzkumu zaměřeného na vývoj obsahové podoby školních řádů ze dvou období: hlavní těžiště provedeného srovnání je věnováno dokumentům platným mezi roky 1850-1940 a dokumentům platným v současnosti, tj. s datací vzniku po roce 2009. Mezi důvody, proč nebyly školní řády hodnoceny zcela kontinuálně a období vlády nacistů a komunistů v českých zemích nebylo zařazeno do hodnocení, patří nejen jejich ideologický nános (např. Bendl, 2001, s. 128), ale hlavně fakt,

že existovaly v celoplošných verzích, přičemž podrobeny přísnějšímu obsahovému srovnání měly být převážně školní řády jednotlivých školních institucí.¹⁷

Srovnání v časově rozprostraněném období třech století evokuje mnohé výzkumné otázky, např. zdali jsou dnešní školní řády rozsáhlejší a podrobnější než školní řády před sto a více lety nebo zdali v nich lze nalézt nějaké prvky, které jsou přítomné po celou dobu. Dále je případné se ptát, na co konkrétně byl ve školních řádech kladen největší důraz v minulosti v porovnání se současností. Kromě zodpovězení těchto otázek je záměrem textu přispět do oblasti teoretické pedagogiky a jejích dějin. Dosud se v českém akademickém diskursu s tematikou školních řádů a jejich komparace zevrubněji vyrovnává pouze publikace J. Solfronka (2006), ve které byl zkoumán obsah více než 40ti školních řádů základních škol z Libereckého kraje, příp. (Vacek, 1998 a 2000). Jednalo se ovšem pouze o ty aktuálně platné, bez exkurzu do minulosti. Alespoň stručný přehled školních řádů (včetně těch historických) poskytuje S. Bendl (2001, zejm. s. 123-128, či až 149) nebo V. Bartůšek (1983). I zde je však problematika uchopena spíše jako shrnutí než jako komparace školních řádů ze dvou různých období.

Školní řády jsou jako významná složka povinné školní dokumentace součástí života každé školy v ČR. Ačkoliv se může zdát, že nemají co do činění s hlavní činností učitele, tj. působit na osobnostní, hodnotový a znalostní vývoj žáka-studenta, celá řada učitelů dnes sama poznamenává, že administrativa vyplňuje značnou část jejich pracovní náplně. Navíc školní řády obsahují i ustanovení, která se výuky a kontaktu mezi učitelem a studentem zásadně dotýkají, a proto má jejich správné znění a formulace svůj nepopiratelný význam. Nejen z toho důvodu by identifikace základních trendů a tendencí ve vývoji školních řádů mohla posloužit jako vítaná pomoc těm, kteří dnes mají sestavování školních řádů na starosti.

¹⁷ Vzhledem k tomu, že v každém ze sledovaných období – to současné nevyjímaje – představovala specifická situace ve společnosti a školství významnou determinantu obsahů školních řádů, jeví se vhodné připojit i odkazy na literaturu, která se jednotlivými historickými etapami zabývá. Tak lze získat obecný přehled o stavu školství v českých zemích a o posloupnosti jeho vývoje, což umožní lepší pochopení konkrétní obsahové podoby u vybraných školních řádů. Pro autentický záznam situace ve 2. pol. 19. stol. lze odkázat např. na práce J. Šafránka (1898, zejm. s. 97-177) či O. Kádnera (1912, s. 90-97). Mezi autory, kteří navíc zahrnují i retrospektivní pohled na situaci zdejšího školství v době první republiky patří mj. (Vrabcová, & Janiš, 2008, s. 28-53 nebo Kasper, & Kasperová, 2008, s. 95-110 a 198-222). Výlučně k periodě mezi lety 1918-1938 potom viz Cach (1996). K dispozici jsou samozřejmě i publikace souborně mapující celé vymezené období od roku 1850 až do současnosti, viz např. (Jůva sen. & jun., 2007, s. 73-84 či Vališová, & Kasíková (eds.), 2011, s. 72-117).

1 Stručný výťah z obsahu hodnocených dokumentů

Vybrané obsahové komponenty, které byly podrobeny srovnání, představují tradiční školní témata.

1.1 Příchod do školy (vč. absencí a pozdních příchodů) a povinnost být připraven na zahájení vyučování

Pravidelná docházka do školy je jedním ze základních předpokladů úspěšného výchovného a vzdělávacího procesu, a proto nepřekvapí, že je požadována každým ze školních řádů z přehledu a že tresty za nechození do školy jsou v hierarchii postihů nejvyšší.

Za pozornost stojí konkrétní a jmenovité zákazy pro činnost před vyučováním ve starších řádech jako „*nechod' s místa, nepovykuj, nehluč, neskotač, nehraj na hudební nástroje, neběhej po chodbách*“ atp. viz 1883, bod č. 6, 1898-1922, bod č. 5, 1920, s. 4-5), v porovnání s lapidárním požadavkem dnešních řádů: „*sed' tiše na svém místě a očekávej příchod vyučujícího*“ (2009, s. 3, 2015, s. 2-3 aj.).

1.2 Slušné chování žáků a studentů, tj. pozdravy a jiné projevy úcty (nejen) směrem k profesorskému sboru

Těžiště zájmu leží ve starších školních řádech a to jak mimoškolně: „*jděte ku svým rodičům, aneb k příbuzným a pěstounům, u nichžto bydlíte, pokloňte se jim zdvořile, aneb jim ruku polibte a dejte jim obyčejným způsobem „dobré jitro“*“. Cestou do školy pozdravujte se vespolek a klaňte se každému kdo to svým věkem nebo vážností zasluhuje“ (1854, bod č. 4 a 6), tak i ve škole: „*mějte svých učitelů za největší dobrodince, jimž, dokud živi jste, vděční býti máte*“ (1854, bod č. 8).

Školní řády z poslední doby do velké míry ustoupily od regulace této sféry a formální pokyny k manifestaci vážnosti učitelského sboru nebo jiných dospělých osob téměř vymizely či byly zredukovány na minimum: „*Zdravit v budově i mimo ni všechny dospělé osoby; respektovat a dodržovat základní normy společenského chování a jednání*“ (2014, s. 3).

1.3 Přinášení věcí, které do školy nepatří (vč. omamných látek)

Snahu o omezení narušování výuky věcmi, které do školy nepatří, vyjadřují prostřednictvím svých ustanovení všechny školní řády.

U školních řádů z minulosti patří mezi nežádoucí předměty převážně ty, které by mohly vést k rozptýlení pozornosti, např. „*hračky, cukrovinky, knihy – sic!, spisy, kresby*“ atd. (2. pol. 19. stol., bod č. 3, resp. 1883, bod č. 10, 1920, s. 3-4). Současné školní řády sledují kromě téhož (viz např. *povinnost uvést mobily do stavu, ve kterém nebudou rušit akustickými projevy* – 2009, s. 7, 2013, hlava 3, čl. 30, 2014a, ust. 4.1.7, aj.) i další dvě priority: 1. zabezpečení zdraví („*nosit do školy všechny druhy palných zbraní včetně vzduchovek a paintballových zbraní, všechny druhy střeliva, jakékoliv chladné zbraně (nože,*

dýky aj.), úderné a kombinované zbraně (boxery, obušky, nunchaky aj.), poplašné a plynové zbraně, obranné spreje a sebeobranné prostředky na elektrické bázi“ – 2015a, s. 4) a 2. zabezpečení majetku („drahé šperky, drahá elektronika, mobilní telefony, cenné předměty, větší finanční obnosy“ – 2009, s. 3).

Samostatnou kapitolou jsou omamné látky, jimž je přikládána v obou případech vysoká důležitost: v současných školních řádech školy zapovídají užívání omamných látek ve svých budovách a na akcích, které pořádají, viz „Pro žáky platí zákaz kouření v budově školy, jejím blízkém okolí a také při všech školních akcích. Žáci nesmějí přinášet do školy a užívat v ní návykové látky (včetně alkoholických nápojů). Toto nařízení platí i pro všechny akce organizované školou“ (2015, s. 11). To starší školní řády se opět hlásí k zodpovědnosti za celkový mravní vývoj a směřování jedince a formulují jej i volnočasově, viz „Nečítejte, co dovoleno je toliko dospělým: nenavštěvujte hostinců, kaváren, veřejných tanečních zábav a divadel! (sic!)“ (1883, bod č. 31). „Chcete-li zachovati zdraví tělesného i duševního, varujte se nestřídmosti, kouření a pití lihových nápojů jako jedu. Lihoviny snižují člověka a otupují rozum. Kouření je zbytečná, zdraví škodlivá náruživost“ (1900, s. 4).

1.4 Hodnotové otázky – víra a náboženství

Jednoznačně platí, že dříve byla četnější: „při procitnutí budiž první vaše myšlenka k Bohu obrácena. Milujte Boha a řiďte se jeho přikázáním. Plňte příkazy Boží a tím prokážete svou pravou zbožnost. Když v neděli a ve svátek z domova do kostela jdete, chovejte se mravně a pořádně“ (1854, s. 3).

Dnes jsou zmínky o náboženství zřídka, a když už je téma otevřeno, je to vždy ve smyslu zajištění „práva na svobodu náboženství“. Podobně jako dalším ožehavým otázkám sexuální orientace, politického přesvědčení nebo národnostní příslušnosti se v nich školy snaží neangažovat. Žákům je garantováno právo na „svobodu myšlení, projevu a náboženství“ a za svoje názory „nemohou být postihováni“ (2009, s. 2).

Závěr

Srovnání školních řádů z rozmezí třech století odhalilo, že v historických exemplářích se kladl akcent zejména na žáky a jejich povinnosti. Dnes jsou do školních řádů komplementárně zahrnuta i práva žáků a navíc existuje mnoho předpisů, které se vztahují i na učitele a rodiče. Posledně jmenovaní jsou tak nyní více vtaženi do výchovně-vzdělávacího procesu. Tento trend se zdá být správný, protože škola nemá suplovat rodičovskou roli ve výchovném procesu, ale má být jejím doplňkem a poskytovat k tomu vystudované odborníky – pedagogy. Lze také hodnotit pozitivně, že přibýlo požadavků směrem k učitelům. Tím je vytvářen žádoucí tlak na jejich profesionalitu a rodičům a vedení školy je v krajním případě poskytnuta možnost zbavit se těch nekompetentních.

Přestože v obecné rovině lze tvrdit, že školní řády už nejsou jednostranně zaměřeny pouze na žáky, ani se nadále nesoustředí výlučně na jejich povinnosti (a sankce za jejich

nedodržování), ale kompenzují je i vyjmenováním práv, nadále zůstává prostor pro další vyvažování, neboť ani současný stav není zcela rovnoměrný. V zásadě je však možné mluvit o fenoménu demokratizace školních řádů, kdy v některých případech mohou dokonce sami žáci a studenti prostřednictvím svých samosprávných orgánů participovat na vytváření vybraných ustanovení.¹⁸ To má významný vliv zejména pro identifikaci žáků a studentů s pravidly a účinně to zamezuje apriornímu odmítnutí školního řádu jako celku.

Srovnání též odhaluje skutečnost, že se školní řády dneška převážně zaměřují na regulaci chování žáků ve *vyučovacích hodinách* a o *přestávkách, v budově školy* (školní jídelně, školním pozemku, tělocvičně atp.) nebo *přílehlém okolí a akcích organizovaných školou*. Dřívější školní řády přitom mnohem více usměrňovaly chování žáků i *mimo školu, doma* a v jejich *volném čase*. Dotýkaly se leckdy detailně i jejich soukromí (hygiena, tělesné potřeby, držení těla, spánek atp.). V minulosti některá ustanovení školních řádů připomínala jakési *příručky a návody ke správnému chování*, které měly za cíl zásadně formovat mravní vývoj jedince. Záměr ovlivňovat jejich prostřednictvím socializační procesy dokazuje nejlépe fakt, že listiny obsahovaly i rady ke správnému chování mimo školu, přestože učitel neměl žádnou šanci kontrolovat jejich plnění, ani žádnou moc trestat jejich případnou ignoraci.

Dnes školní řády tuto dimenzi opouštějí (ke změně dochází postupně v 1. pol. 20. stol., kdy se v nich začínají objevovat hlášky typu: „*Povinnosti, kterých mají šetřit žáci k rodině a společnosti občanské, se zde neuvádějí*“ – viz 1920, s. 3). Bez *etického kodexu* působí současné školní řády často jako záruka bezproblémového chodu každodenního školního režimu a v některých ohledech jako dokumenty úřední, poskytující formální vymezení vztahů a právní odpovědnosti¹⁹. To jde patrně ruku v ruce nejen s tendencí pojímat školu spíše než místo *pěstování základních mravních a společenských návyků* jako instituci, jejíž primární funkce je *vštěpování znalostí a efektivní osvojování dovedností*.

¹⁸ Zcela poprvé (a velmi opatrně) se ve školních řádech vybraných pro účely srovnání objevuje termín „samospráva“ (viz 1920, s. 11).

¹⁹ V případě školních řádů základních škol je vhodné upozornit na specifický požadavek diferencovat dokumenty platné pro první a druhý stupeň. Nezbytnost přiblížit složitá ustanovení školního řádu na úroveň srozumitelnou pro mladší děti do 11 let je základním předpokladem dosažení kýženého stavu identifikace žáků s pravidly, potažmo zajištění jejich dodržování. V případě nejmladších žáků dosahuje formalismus toho, že i pro ně platí dokument, kterému nejsou s to porozumět (poněvadž nejsou povětšinou schopni si ho v první třídě ani přečíst), až absurdního rozměru. Pokud je ve své podobě pro mladší děti příliš složitý, lze přijmout opatření, kdy vyučující zavede interní elementární hesla platná pro celý kolektiv: např. „Pomáháme si“ nebo „Neubližujeme si“ atp. Krátký seznam těchto základních pravidel může být ilustrován srozumitelnými piktogramy či fotografiemi.

Roli patrně hraje i postupná modernizace s byrokratizací společnosti (chápáno ve weberovském smyslu). O tom vypovídá i styl a použití jazykových formulací, které působí odměřeně a oficiálně.²⁰ Starší školní řády jsou sice mnohem širší co do oblastí, jichž se dotýkají, ale dokážou být stručnější, heslovitější a rozhodně úspornější co do počtu stran. V tom spočívá i jistá výhoda, protože útlému sešitku se nepodaří hned na začátku odradit žáky od čtení a zásady vtělené do jednoduchých vět si je možno snáze zapamatovat (zde pomůže i rým) a ztotožnit se s nimi. Pokud je z hlediska právního nezbytné detailně vymezit vztahy jednotlivých aktérů ve škole, jejich pravomoci a odpovědnost, stále by mělo zůstat místo pro krátkou, stručnou a údernou „preambuli“, která by dokumentu propůjčovala v základních bodech a heslech jistý mravní étos a vážnost.

Zcela závěrem lze konstatovat, že hodnocené kategorie ukazují odedávna a do této doby neměnnou pozornost kladenou např. na *pravidelnou školní docházku, včasné příchody a přípravu na hodinu, slušné chování, bezpečnost nebo zákaz přinášení věcí, které do školy nepatří*. Kromě těchto setrvalé přítomných ustanovení je však možné identifikovat i ta, která v běhu času vymizela. Tak například důraz na náboženství obsažený v některých starších verzích dnes již zcela absentuje. Kromě toho lze vyzdvihnout i fakt, že soudobé dokumenty jsou mnohem sofistikovanější a snaží se o větší transparentnost např. v oblasti klasifikace a disciplinárního řízení. Oproti dřívějšímu vágnímu upozornění, že nerespektování daných povinností bude „*přísně potrestáno*“, již vymezují, jaké přesné postihy hrozí za konkrétní přečiny. K tomu jen upozornění, že je třeba vyhnout se svodu přidávat stále nové normy, snažící se reagovat na všechny neočekávané a neobvyklé situace (viz např. „*žákům se zakazuje sedat na parapety oken a tělesa ústředního topení*“ – 2014, s. 4, nebo výzvy „*nelepte žvýkačky na nábytek, talíře a na jiné předměty a vybavení školy*“ – 2013, hlava 3, čl. 34). Snaha řešit banality a jmenovitě zakazovat všelijaké přečiny (typická pro starší dokumenty) může v důsledku sloužit jako inspirace pro některé žáky a z historického pohledu na problematiku školních řádů by se jednalo o regres.

²⁰ Terminologie byvších školních řádů má sice lidštější rozměr a je vřelejší, ale na druhou stranu se zde projevuje tendence zabředávat do zbytečných podrobností, např.: „*Vykonejte své potřeby dříve, než vyjdete z domu. Kromě nevyhnutelné potřeby nemáte na záchod choditi. Komu se povolilo jít na záchod, nesmí ho pomazati, ani po zdech škrábat. Najde-li záchod pokálený, má to hned oznámiti, nesmí tam déle pobýti, nežli je třeba, a nesmí mimo záchod na jiném místě aneb v koutě potřeby své vykonávati.*“ (1854). Dnešní školní řády se naučily pojímat věci civilněji a odhlédne-li se od otázky, jestli je skutečně nutné mít ustanovení tohoto typu v gymnaziálním školním řádu, je nesporné, že formulace „*Žáci jsou povinni dbát na základní hygienická pravidla zejména před jídlem a po použití WC*“ (2009, s. 9) podává stejnou obsahovou informaci adekvátnější a účelnější formou.

Zdroje²¹

- Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV.
- Bartůšek, V. (1986). Pobělohorské školní řády v českých zemích. *Pedagogika*, 6, 697-707.
- Cach, J. (1996). *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*. Praha: Karolinum.
- Jůva, V. sen. & jun. (2007). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido.
- Kádner, O. (1912). *Stručné dějiny paedagogiky a školství*. Praha: Štorkán a Jaroš.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- Kopáč, J. (1968). *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867-1914*. Brno: UJEP.
- Solfronk, J. (2006). *Školní řády a řízení*. Liberec: PdF TUL.
- Šafránek, J. (1898). *Za českou osvětu: obrázky z dějin českého školství středního*. Praha: J. Otto.
- Vacek, P. (1998). K stavu mravní výchovy v současné škole. Mravní nemoci mládeže a jejich prevence. In *Sborník příspěvků z 6. konference ČPS*, s. 33-42. Brno: Konvoj.
- Vacek, P. (2000). *Školní řády a práva žáků. Výchova a práva dítěte na prahu tisíciletí. Konference České pedagogické společnosti*, s. 44-49. Brno: Konvoj.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (eds.). (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vrabcová, D., & Janiš, K. (2008). *Vybrané kapitoly z vývoje novodobé české školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Michal Rigel
Katedra filozofie a společenských věd
Filozofická fakulta, Univerzita Hradec Králové
nám. Svobody 331, 500 03 Hradec Králové, Česká republika
E-mail: michal.rigel@uhk.cz

²¹ S ohledem na pravidlo započítávání seznamu zdrojů do limitu počtu znaků a charakter příspěvku, který čerpal z velikého množství dokumentů, se ukázalo být nemožné předložit zde seznam všech komparovaných školních řádů (autor jej rád poskytne na vyžádání).

Primary School Education Plays an Important Role in the Development of Minority Pupils

Sanglangwengmu, Jitka Plischke, Štefan Chudý, Jia Yao

Abstract

Take the Brasdi primary school as a case. This paper describes its status in local society. With the guidance of experts and cooperation of local people, teachers and pupils, the author was conducting interview, observation, communication with all involved persons. It also improve the information in time. Starting with the reality to real show the development of the pupils and the local community. This paper is trying to point out that the primary school education as the most extensive and the basis of education. It plays an important role in the future development of primary school pupils.

Key words: function of the school, primary school education, minority areas.

Background

Tibetan is one of the most ancient ethnics in China and South Asia, the population of Tibetan is about 6.4 million people in China (2010). Data of the sixth national census in 2010 of China showed the minority's total population has reached 11379 million, they are distributed more than 64 % of the land in the country. The minority areas owned of the country resources about 75 % of grassland, 43.9 % of forest, 55.9 % of wood, 65.9 % of water, as well as there are rich mineral and tourism resources (National Bureau of Statistics of the People's Republic of China, 2010). Tibetans are distributed in 31 provinces, autonomous regions, and municipalities in China, the Tibetan-populated areas are about 226 square kilometers (the total area of China is about 960 square kilometers).

Figure 1.

Tibetan-populated areas



Primary school education is the most widely distributed basic education organization in China. Primary school education arose in the early 20th century, the development of primary school education after the founding of new China, basic implementation popularity in the 80 years of the 20th century. Primary school is more depth in the rural areas than other levels of education. According to the ministry of education of the People's Republic of China, in 2014 national education situation is as follows (see Tab. 1).

Tab. 1.

	Schools	Students	Students in rural areas
Total	514000	260 million	
Kindergarten & preschool	210000	40.507 million	2644.8 students
Primary school	201400	94.511 million	65.078 million
			29.432 million
Secondary school	52600	43.846 million	29.159 million
High school	26000	41.707 million	
Higher education	2824	35.59 million	
Special education school	2000	395000	

In 2001, the „dismantling teaching points and combining schools“ required local government „according to local conditions to adjust the rural compulsory education school mapping“, makes the number of primary schools dropped, a few villages or a township just have one primary school. As well as the implementation of the national family planning

system, the full implementation of the free compulsory education system in 2006, and urbanization trend, rural schools and students are declining. According to Tab. 2 from the National Bureau of Statistics of the People's Republic of China.

Tab. 2.

	Total		Urban primary school		County primary school		Rural primary school	
	Schools	Pupils	Schools	Pupils	Schools	Pupils	Schools	Pupils
2001	491273	125434667	26311	16808781	48764	22577859	416198	86048027
2013	213529	93605487	26049	27729719	47152	33705362	140328	32170406
	Decreased by 56 %	Decreased by 25 %	Decreased by 1 %	Increased by 65 %	Decreased by 3 %	Increased by 49 %	Decreased by 66 %	Decreased by 62 %

Primary school education plays a basic role on the whole education system; it should be considered as a stage to give a person all things of life. It is an education institute closest to the pupils' family and community, in addition to teaching and educating. It is also a civilization cell of the community.

About the function of school, Bronislaw Malinowski (1960) said: the so-called function means something lead human beings to the satisfaction of some needs (p. 155). Alfred Radcliffe-Brown says: function refers to the act of a part effect on the overall behavior, each element has a definite function in relation to the whole (1958). Individual need through education is turned into a social being; it is a sub-system of the social system (Filloux, 1993). The schools are a social organization to promote the development of individual physical and mental, also closely related to society, and promote the social development. Scholars opinions mainly divided into individual standard, social standard, and to consider play school education function on society through the influence of the individual. In this research, the function of school education refers to all influence of school plays on individual and society.

1 Methods

1.1 About the sample (Brasdi primary school)

Brasdi town covers an area of 491.86 square kilometers, 22 administrative villages, a total of 5192 people. According to „The seventh set of Danba Political consultative congress’s Cultural and historical data selection: Danba educational history album (1776-2012)“, there set up a national school in 1921, set up a primary school in 1936, initiated part-time school in the countryside in 1965, set up the public school in 1956, mostly completed primary education universal in 1991. Until September 2016, Brasdi primary school has 25 teachers (include 5 Tibetans, 20 Chinese Han teachers), 185 students (include 17 pre-school students), a preschool class, seven primary classes. Problems are the teacher degree is not high and teacher's professional cannot meet the needs of the course (see Figure 2 – 3 and Tab. 3).

Figure 2.

Teachers’ academic degrees of Brasdi primary school

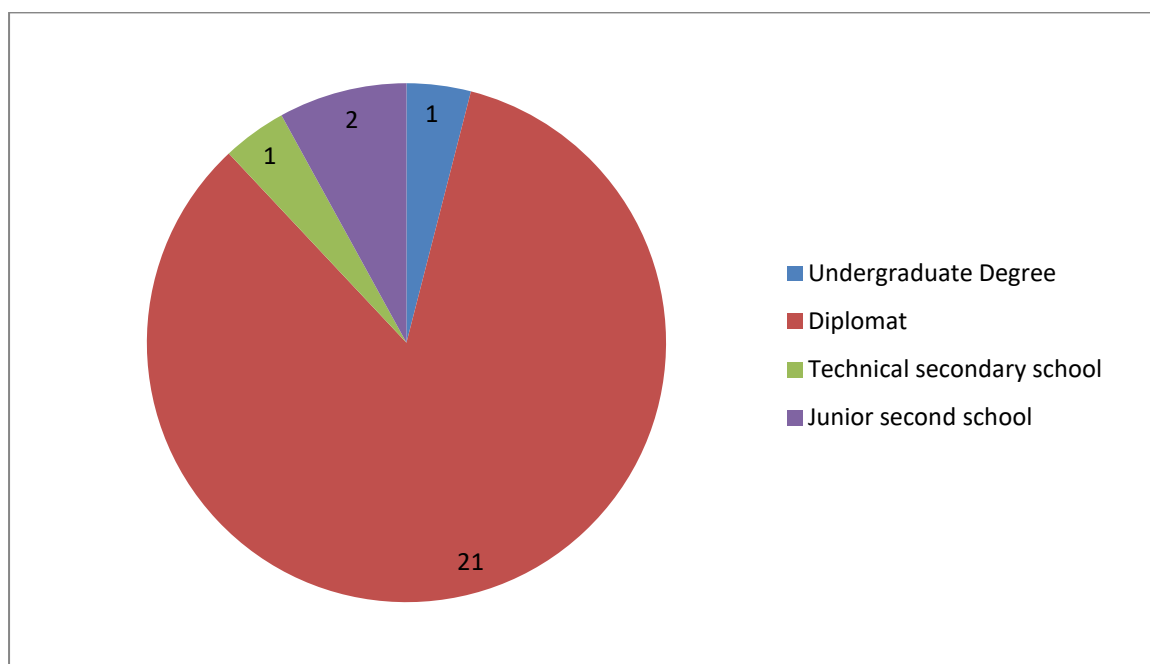
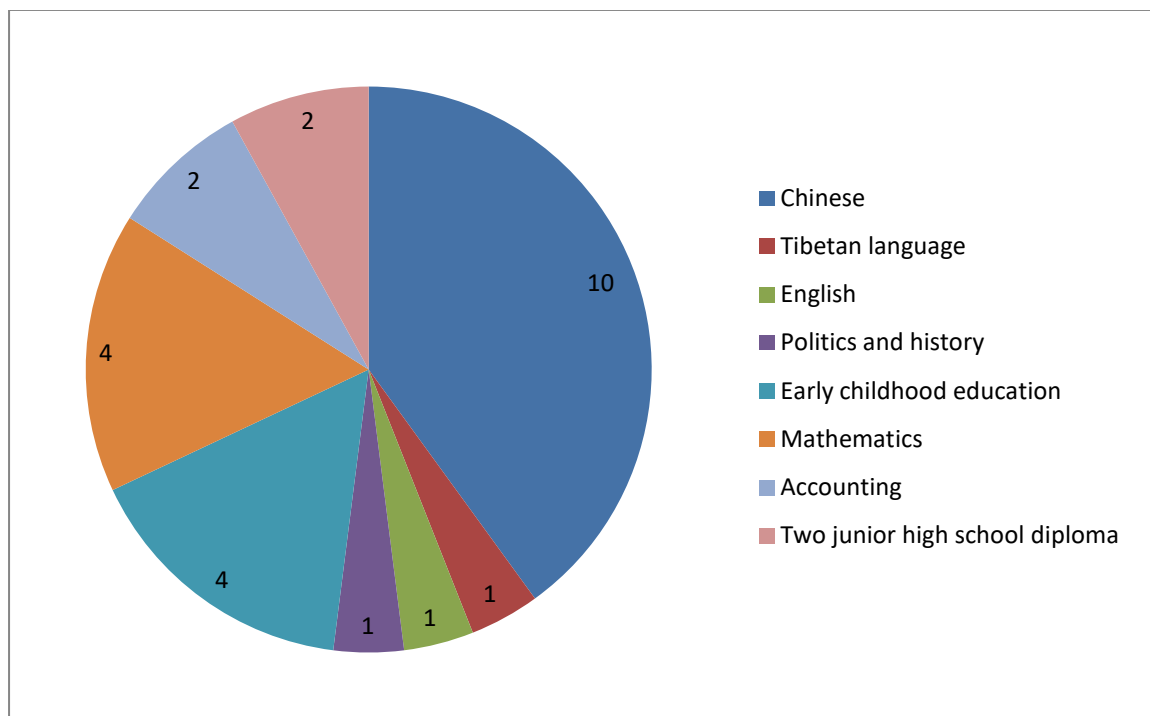


Figure 3.

Teachers' speciality of Brasdi primary school



Tab. 3.

The number of each course in a week

Chinese	56	Science	10	Languages	5	Class meeting	2
Mathematics	52	English	10	Pinyin (the Romanization of Chinese)	5	Thanksgiving	2
Physical training	23	Life	9	Information and Technology	5	Safety	2
Music	15	Calligraphy	8	Reading	3	Games	2
Art	15	Young Pioneers	6	Extracurricular activities	3	Writing	1
Morality	14	Tibetan Language and Literature	6	National common sense	3		

1.2 Data collection

Case study inquiry „investigates a contemporary phenomenon (the „case“) in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident“ as an empirical (Yin, 2014). Try to explain the present circumstance of education in Tibetan areas, an extensive and in-depth description

of the present community situation. Collecting evidence would be the focus on the Brasdi primary school and Brasdi community. Focus groups will be involved school managers, teachers (the local teachers and foreign teachers), pupils, parents (in school pupils' parents and have graduated pupils' parents), community stakeholders, monks, „successful person“ (who is recognized by locals). Five sources of evidence: documentation, archival records, interviews (take the one-to-one interview and group interview, group discussion), observation (combine with direct observation and participant observation, add self-thought and summary immediately) will be used.

1.3 Data analysis

Focus on a primary school in the Tibetan areas, the relevant contextual conditions would be described; a case description would be done, then to organize the pieces information, looking for the relationship.

2 Outputs

2.1 The Brasdi town in the particular position and has a distinctive local culture

The Brasdi town as the sites for Brasdi primary school is located in the plateau area in western China, it is the transition zone between Sichuan province basin to the Tibetan plateau, also the boundary of Tibetan area and Chinese Han area. Brasdi as Rgyalrong Tibetan areas, the diet, clothing, building and language have the obvious difference from the Chinese Han nationality and other Tibetan areas. So the Rgyalrong people here has become strange Tibetans to Chinese Han people, and other areas Tibetans.

Beliefs and ideas are the core of culture; it is the common knowledge of the life. Then the beliefs and ideas lead to the understanding of the relationship between everything in the world and human life, there will be the corresponding value and judgment. People start the behavior or activities to meet own needs under such values and judgment. Various behaviors or activities are implemented and regulated by the relative social organization and institutions (BadengNima, 2016, p. 8). Tibetan as a universal religion nationality; religion plays an important role in their life. In Brasdi, locals believe that everyone has a previous life, present life, and next life. Locals respect for all creatures, there are many mountain deities. Prayer is what they do every day, first to Thanksgiving triple gem (Buddha, dharma, and sangha), second to pray the deceased will be able to go to pure land; third to bless health and happiness for all living creatures, including people, animals, plants, even gratitude air and the sunshine; lastly, blessing healthily and happiness for the elders and friends. So religious penetration in Brasdi people's daily lives, they advocate kindness, admire life, and how to reflect. They are respect and awe to the life and nature, respect for elders and care for the young, also the meekness is a tradition here.

2.2 In the central to the local management system, school education committed to the implementation of unified national education aims in China

In spite of the quality-oriented education have put forward for a long time, but test scores and graduation rates still as a standard of the education evaluation system. Graduation rates and exams still limit the function education. But in minority areas, especially in rural schools is shortage of teachers, lacking teaching equipment, also there are significant differences of languages, customs between local culture and the prevailing culture, such reasons cause the test scores and graduation rates of rural school lags far behind the city's schools, minority pupils are no competitive edge in the future study and employment.

2.3 School education led to the suspension of the local traditional culture inheritance

Pupils spend most of the time and efforts in the school (see Tab. 4), the opportunity to learn from the community and family has been reduced, inheriting the traditional culture, customs acquired is interrupted. More and more parents left the house and land, for the better education, rent a house in the city to take care of their children. The „live“ form of minority cultural inheritance become less and less.

Tab. 4.

One-day schedule of Brasdi primary school

Time	Class
07:00	Getting up
07:10	Morning exercises
08:00	Breakfast
08:55 – 09:20	Morning self-study
09:30 – 10:10	First class
10:20 – 11:00	Second class
11:00 – 11:25	Setting-up exercises
11:25 – 12:05	Third class
12:05 – 14:00	Lunch break
14:00 – 14:40	Fourth class
14:50 – 15:30	Fifth class
15:40 – 16:20	Sixth class
18:00	Dinner
19:00 – 19:50	Evening self-study
19:50 – 20:30	Washing
20:30	Bedtime

2.4 Pupils become a „middleman“ between modern and traditional

The children graduate from the rural primary school, moving to the middle school in town, then part of them succeed in middle school go on to college and university, they are rarely want to return to village, even though elderly parents may beg them to return to hometown (Burrent, 2014, p. 50). There are very few minority pupils realized in a decent work, with better wages, but they also need to spend a long time and more energy to adapt to the prevailing culture. Most of the minority pupils failed the exam, a few of them back to the hometown, but due to a long time not at home, they lose to learn and gain of local culture, they become a „stranger“, lose the ability to survive in the local community. Most of the pupils who failed exam go to big city image to get more money, to have the „rich“ and „good“ life, but cultural conflict makes they must faced bewildered in the „beautiful metropolis“.

2.5 The community and parents have high expectations for school education

Parents and pupils want to improve their social and economic status through school education. It cannot be denied that school education in its development process has played a positive role to adapt to social change for the local people. People by school education to understand the prevailing culture; promote the individual to adapt to the prevailing society. The person who insists on learning in school education system, or finding an ordinary job in prevailing society is regarded as the most successful.

2.6 More and more people pay attention to the local culture and communities

David (2014, back cover) said locals „Endeavour to retain something of their traditional customs“, „they are the people who realized that if they lose their unique culture they will lose their identity“. Especially scholars organized the discussion, study and promotion of local traditional culture. They all have a consensus that self-culture and native communities are fundamental for them in current society. They all want to share their experiences with hometown people, especially the children.

Conclusion

Konstantin Dmitrievich Ushinsky said that education is formed and developed with the national history development, reflecting the characteristics of the country and nation, educational is inevitable under the special way of the country and the nation to develop itself (Miroslav Cipro, 1984). This research suggests the school in minority areas should have functions: First, teaching the prevailing culture knowledge, to promote the pupils better adapt to prevailing culture society. Second, inheritance and innovation of minority culture make pupils to enjoyment and understanding of multiculturalism; let the pupils to establish judgment, maintain the survival stability and development of the community.

Now, any knowledge can be found on the Internet, it is interesting than the textbooks, the school education should not only emphasize teaching but also should focus on education. School education must communicate between different cultures, we can not attempt to use a strong national culture to define and regulate other ethnic educational activities. No matter the education is complete living (Spencer, 1932) or the process of living (Dewey, 2001). No doubt, education is indispensable of life. Why the current school education can not meet the needs of local people and community is a matter of the urgent need to attention.

Resources

- BadengNima. (2016). *The theory of dignity*. Beijing, BJ: People's Publishing House.
- Chinese people's political consultative conference of Danba County. (2016). *The seventh set of Danba Political consultative congress's Cultural and historical data selection: Danba educational history album (1776-2012)*.
- Cipro, M. (1984). Konstantin Dmitrievitch Ushinsky (1823-71). *PROSPECTS: the quarterly review of comparative education*, 14 (1). Retrieved from: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/ushinskye.pdf>
- Data of the sixth national census of China*. 2010. Retrieved from: <http://www.stats.gov.cn/tjsj/pcsj/>
- Burrent, D. (2014). *Rgyalrong conservation and change: social change on the margins of Tibetan*. Beijing, BJ: Lulu Publishing Services rev.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Hazleton, PA: The Pennsylvania State University.
- Filloux, J.-C. (1993). Emile Durkheim (1858 – 1917). *PROSPECTS: the quarterly review of comparative education*, 23 (1/2), 303-320. Retrieved from: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/durkheie.pdf>
- History compiling committee of Danba County Ganzi Tibetan Autonomous Prefecture Sichuan Province. (1996). *Danba County history*. Beijing, BJ: Ethnic Publishing House.
- Malinowski, B. (1960). *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*. New York, NY: Oxford University Press.
- Radcliffe-Brown, A. (1958). *Method in social anthropology*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Robert K. Yin. (2014). *Case study research: Design and methods (5th ed.)*. California, CA: SAGE Publications.
- Spencer, H. (1932). *On Education*. England, ENG: Cambridge University Press.

Contact

Mgr. Sanglangwengmu

Mgr. Jia Yao

Faculty of Education, Sichuan Normal University

Jin Jiang District, 610016 Chengdu, Sichuan, P. R. of China

E-mail: 553761361@qq.com

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Institute of Education and Social Studies

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: jitka.plischke@upol.cz

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Institute of Education and Social Studies

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: stefan.chudy@upol.cz

Možnosti osobnostního rozvoje studentů techniky dramatickou výchovou

The Options of Personality Development of Technically Oriented Students by Drama in Education

Monika Schmidtová

Abstrakt

Tento příspěvek referuje o zkoumání dopadu předmětu Dramatické techniky v komunikaci na studenty Fakulty stavební ČVUT v Praze. Přináší náčrt disertační práce a popisuje proces longitudinálního kvalitativního výzkumu ve fázi dokončení sběru dat.

Klíčová slova: dramatická výchova, studenti Fakulty stavební ČVUT, osobnostní rozvoj, kvalitativní výzkum.

Abstract

The contribution researches the impact of the course Drama techniques in communication on students at Faculty of Engineering, CTU in Prague. It comprises a sketch of future Doctoral Thesis and describes a longitudinal qualitative research in the phase of finishing data collection.

Key words: drama in education, students of Faculty of Civil Engineering CTU, personality development, qualitative research.

Úvod

O začlenění společenských a humanitních předmětů do studijních plánů českých univerzit a vysokých škol technického zaměření probíhá stále diskurs. Prakticky stále platí, že: „*Problémem humanitních a společenských věd především před veřejností nehumanitně orientovanou je přesvědčit o své smysluplnosti*“ (Hrubíšková, 2013). Zastoupení těchto předmětů v akreditovaných studijních plánech nehumanitních vysokých škol je stále řídké. Vzhledem k nízkému rozsahu „... se většinou učí jako jakési úvody do úvodů, domnělé přehledy“ (Sokol, 2011). Navíc vyučování probíhá způsobem pro tyto studenty neběžným, který jim nevyhovuje. Následkem bývá zklamání a špatné hodnocení společenskovedních předmětů v evaluačních anketách, které vede k další redukci.

Studijní plány FSV ČVUT až do akademického roku 2012/13 zahrnovaly „balíček“ povinně volitelných společenskovedních předmětů pro studenty nejpočetnějšího oboru Stavební inženýrství (SI). Student musel v bakalářské etapě absolvovat (nejméně) jeden z nich dle vlastního výběru. V roce 2010 se naskytla možnost začlenit mezi ně i dramatickou výchovu. Předmět nesl oficiální název *Dramatické techniky v komunikaci* (kód YDT). Při nové akreditaci studijního oboru byly všechny společenskovední předměty pro bakaláře SI zrušeny.

Popisovaná práce si klade za úkol zodpovědět především tyto výzkumné otázky:

Jak (zda vůbec) lze realizovat dramatickou výchovu v terciárním vzdělávání technických oborů? Jak vnímají studenti technické univerzity vliv dramatické výchovy na vlastní osobnostní a sociální rozvoj? Co má vliv na toto vnímání?

1 Dramatická výchova

Dle Machkové (1998, s. 32) je dramatická výchova „*učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů*“, dle Valenty (2008, s. 40) „*systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých*“. A právě období rané dospělosti je fází postformálního myšlení, s „*otevřeností ke změně v přístupu k řešení různých situací*“ (Vágnerová, 2007, s. 20). Jak poznamenává Prudký (2014, s. 31) dochází u jedinců ve věku terciárního vzdělávání k dotváření osobnosti.

Dramatická výchova je pro svoji komplexnost a mezioborovost jedním z možných prostředků, jak zprostředkovat studentům technických vysokých škol vhled do humanitní oblasti, a dát jim možnost osobnostně sociálního rozvoje.

1.1 Podmínky zkoumání

Předmět *Dramatické techniky v komunikaci* byl realizován jako všechny předměty ze skupiny povinně volitelných předmětů pro bakaláře oboru SI formou jednosemestrálního kurzu. Tuto skutečnost nebylo možno ze strany vypisující katedry ovlivnit. Počet studentů v každé skupině kolísal mezi maximální kapacitou 24 a 17. Počet vypsanych skupin v daném semestru: 1 nebo 2.

1.2 Charakter cílové skupiny

Pro popisovanou práci je charakteristické její zaměření na edukanty terciárního vzdělávání technických oborů. Brezinka (2001, s. 107) připomíná, že potenciality obsažené ve výchovných situacích můžeme pochopit jen při znalosti minulého sociálně-kulturního prostředí. Zmapování zkoumané cílové skupiny bakalářů FSV bylo možné na základě již zavedeného příbuzného předmětu *Rétorika*, i dalších společenskovedních předmětů zaměřených na komunikaci a realizovaných v malých cvičebních skupinách. Ve všech se uskutečnilo pedagogické pozorování, existují výstupy ze studentského evaluačního hodnocení. V těchto předmětech vstupují studenti s pedagogem do užšího interpersonálního kontaktu (v tomto prostředí méně obvyklého), a poskytují zpětnou vazbu

přímo. Kromě názorů na společenskovední předměty bylo z těchto zdrojů zjištěno, že: studenti FSV jsou ve velké míře více orientováni na aplikované vědy než na teorii, profilovali se oborově často již na SŠ, identifikují se často s fakultou, mají jasnou představu o svém budoucím profesním působení, mají silné ekologické cítění a pocházejí často z malých obcí.

2 Metodologie

Vzhledem k výše popsaným skutečnostem byl zvolen kvalitativní výzkum, protože jak uvádí Disman (2011, s. 286-287):

„Cílem je vytvoření teorie, nikoli testování předem vyslovené hypotézy. Výzkum přináší mnoho informací o malém množství jedinců. Generalizace na populaci je problematická a někdy i nemožná. Používá se induktivní logika, na začátku je pozorování a sběr dat. Pak výzkumník pátrá po pravidelnostech existujících v těchto datech, po významu těchto dat, formuluje předběžné závěry a výstupem mohou být nově formulované hypotézy nebo nové teorie.“

Toto vymezení odpovídá záměru a podmínkám zkoumání.

2.1 Použité metody a techniky

Při sběru dat bylo použito: zúčastněné pozorování, vstupní a výstupní dotazníky, závěrečné studentské písemné reflexe, pedagogický deník, studentské deníky a s odstupem 2 – 3 let polostrukturované interview.

Kombinace všech uvedených metod a technik zajišťuje validitu a umožňuje poskytnout lepší vhled do zkoumaných situací. Dle Silvermana (2006, s. 44-45):

„Unfortunately contextual sensitivity is not always shown by qualitative researchers. Sometimes they forget to put phenomena into inverted commas and chase some essential object often apparently located inside people's heads like "meaning" or "experience". For instance, some qualitative researchers use open-ended interviews, like TV chat hosts, to try to tap directly the perceptions of individuals. The romantic approach can make unavailable the situations and contexts to which their subject refer.“

Vstupní dotazník obdrželi studenti na první hodině. Z důvodů zajištění anonymity respondentů jim bylo umožněno vyplnit dotazník pod značkou, která neodkazovala k jejich jménu, případně k přezdívkou užívané v kurzu. Pod tou samou značkou vyplňovali na poslední hodině i výstupní dotazník. Zápočty byly udělovány bezprostředně po odevzdání výstupního dotazníku a závěrečné písemné reflexe, ale před jejich jakýmkoli výzkumným zpracováním. Student, pokud si to přál, zůstal v anonymitě až do ukončení předmětu.

Podmínkou ukončení předmětu byla polostrukturovaná písemná reflexe, odevzdávaná vyučujícímu při posledním setkání, na němž došlo k udělení zápočtu. Stejně jako u odevzdání výstupních dotazníků bylo studentům zaručeno, že jejich výstupy nebudou zpracovávány (čteny) před obdržením zápočtu. Studenti dostali seznam otázek (tematických okruhů), aby se k absolvovanému kurzu vyjádřili.

Po zkušenostech z prvního akademického roku výzkumu došlo k rozšíření písemných studentských výstupů o průběžně odevzdávané deníky.

S odstupem nejméně dvou let od ukončení kurzu byli studenti zváni k polostrukturovanému interview. Jak uvádí Kohoutek (2001, s. 55), tzv. měkká data mají povahu subjektivní a nestabilní v čase. Změny hodnocení tak může zachytit pouze longitudinální výzkum.

3 Dílčí výstupy

V současné fázi jsou zpracovávány dotazníky mapující především vliv vnějších a vnitřních činitelů na reflexi výuky studenty – tedy objasnění vztahů mezi proměnnými při realizaci her a cvičení.

3.1 Vstupní a výstupní dotazníky

Jako příklad objasnění vztahů proměnných lze uvést zkoumání vztahu motivace volby povinně volitelného předmětu (otázka č. 4. vstupního dotazníku) k hodnocení předmětu. Student měl pět možností, přičemž mohl uvést všechny, které měly na jeho volbu vliv. Uváděné možnosti byly zvoleny dle zpětné vazby z předchozích příbuzných předmětů, které se realizovaly stejným způsobem (malé skupiny o 15 – 24 studentech, kde dochází k osobnějším vztahům mezi studenty a pedagogem). Na základě toho byly vytipovány nejčastější motivy včetně těch, které studenti sami považují za „méně ušlechtilé“, a ostýchají se k nim veřejně přiznat.

Výstupní dotazník obsahoval otázku „Kdybyste měl charakterizovat YDT jedním nebo pár slovy, jaká by to byla?“, a další „Co byste vzkázal kolegovi/kolegyni, který/á si hodlá zapsat YDT?“ Tyto dvě otázky navzájem sloužily jako kontrolní. Poslední položka směřuje k hodnocení kurzu studenty z hlediska „teď a tady“, a vypovídá o tom, které faktory za daných okolností považují studenti za podstatné.

Tab. 1.

ZS 2011 – odevzdáno 18 párů dotazníků

Vstup Motiv	Výstup Doporučení pro další zájemce o zápis (<u>zapsat/nezapsat</u>)
vlastní zájem	• nic neočekávej – <u>ano</u> • nic neočekávej • nebudeš litovat – <u>ano</u> • nenáročné, částečně vtipné, částečně únavné, povinnost docházky – podmíněné ano • je to fajn – <u>ano</u> • příjemná změna od mechanik, matik a rýsování • těš se na zábavu a nové lidi • nenáročné, pohodové, zábavné • ano
doporučení kolegy/ně, absolventa/absolventky předmětu	• zajímavá zkušenost, nebudeš se nudit – <u>ano</u> • je to fajn – <u>ano</u> • <u>ano</u> • chodit na všechny hodiny, <u>správná volba</u>
nejlepší volba z nabízených předmětů	• zajímavá zkušenost – <u>ano</u> • rychle si zapamatuj jména všech • zajímavá zkušenost, nebudeš se nudit – <u>ano</u> • nic neočekávej – <u>ano</u> • nic neočekávej • nebudeš litovat – <u>ano</u> • dobře se bav – <u>ano</u> • budeš mít klid – <u>ano</u> • nic • těš se na zábavu a nové lidi • nenáročné, pohodové, zábavné • chodit na všechny hodiny, <u>správná volba</u>
časová výhodnost v rozvrhu	• zajímavá zkušenost, nebudeš se nudit – <u>ano</u> • nic neočekávej – <u>ano</u> • lehký zápočet, kamarádi • těš se na zábavu a nové lidi • chodit na všechny hodiny, <u>správná volba</u>
jiný (jaký) • obsazenost zvoleného předmětu Rétorika • rozhodování mezi Rétorikou a YDT • zjistit jak se dá učit DV na FSv	• nic • je to fajn – ano • příjemná změna od mechanik, matik a rýsování

Tab. 2.

LS 2011 Út – odevzdáno 12 párů dotazníků

Vstup Motiv	Výstup Doporučení pro další zájemce o zápis (<u>zapsat/nezapsat</u>)
vlastní zájem	• pokud jsi exhibicionista, směle do toho • odpočinek a zážitek školy jinak – <u>ano</u> • poznání nových lidí, bez nutnosti učit se, zábava a dozvíš se zajímavosti – <u>ano</u> • připrav se na nutnost angažovat se
doporučení kolegy/ně – absolventa/absolventky předmětu	• ano • ano • poznání nových lidí, bez nutnosti učit se, zábava a dozvíš se zajímavosti – ano • připrav se na nutnost angažovat se
nejlepší volba z nabízených předmětů	• <u>ano</u> • pokud jsi exhibicionista, směle do toho • dobrou náladu s sebou • poznání nových lidí, bez nutnosti učit se, zábava a dozvíš se zajímavosti – <u>ano</u> • nejlépe spolu s kamarádem – <u>ano</u>
časová výhodnost v rozvrhu	• pokud jsi exhibicionista, směle do toho • připrav se na nutnost mluvit • nic

3.2 Interpretace

Dotazníky ukazují, že studenti, kteří si předmět zapsali výhradně nebo mimo jiné na doporučení kolegů, vyjadřují častěji spokojenost s předmětem deklarovanou jasným doporučením k zápisu.

Zároveň se objevují i další fakta, jejichž význam lze interpretovat právě až v kontextu celku jak při zkoumání dalších položek dotazníků, tak při analýze textů písemných výstupů a interview. Kromě nabídnutých položek považují studenti při volbě předmětu za důležité především též:

- vytvoření nových kolegiálních sociálních vazeb – studenti jinak tráví první etapu studia v uzavřené skupině a druhou téměř individuálně,
- povinné penzum docházky versus charakter předmětu – neoblíbený požadavek na pravidelnou docházku (stanovený garantem) je převyššen charakterem nenaukového předmětu.

Pozornost zasluhuje i otázka studentských očekávání. Vysvětlení přináší srovnání otázky č. 5 vstupního dotazníku: „Od kurzu jsem očekával/a přínos (jaký), odpočinek od technických předmětů, nízkou náročnost, jiné (co), nic“ s hodnocením předmětu jako celku. Již na základě prvního zběžného zkoumání i textových výstupů se ukazuje, že studenti, kteří vstupovali do kurzů bez jasných očekávání, je nakonec hodnotili lépe. „*Předmět jsem si zapisoval bez jakéhokoli očekávání pouze z důvodu skladby rozvrhu. Přestože jsem od tohoto*

předmětu nic neočekával nebo možná právě proto jsem příjemně překvapen, čeho všeho se mi na hodinách dostalo“ (Tomáš ZS 11).

Z první zběžné analýzy textových výstupů vyplývá, že příliš úzce vykonstruovaná představa, co by měl kurz absolventovi přinést, vedla spíše k pocitu nenaplnění až zklamání. Nejčastěji se jednalo o rozdíl mezi očekávaným sociálně psychologickým výcvikem a dramatickou výchovou (Valenta, 1999, s. 28). Někteří studenti předpokládali, či spíše si přáli, trénink úzce vymezených sociálních dovedností.

3.3 Závěrečné písemné reflexe a studentské deníky

Cílem požadavku na zpracování závěrečné písemné reflexe bylo především získat širší odpovědi na otázky uvedené v dotaznících a nové postřehy, připomínky v dotaznících nezmiňované. Za tímto účelem obdrželi absolventi hrubý nárys toho, co má jejich písemná výpověď obsahovat. Po prvním sledovaném akademickém roce se ukázalo, že samotným tímto výzkumným nástrojem nebude cíle dosaženo. Příčin bylo několik. Splnění úkolu bylo možné až po ukončení kurzu, tj. koncem semestru, kdy se studentům kumulují povinnosti a kdy začíná zkouškové období. Jak uvádí Pelikán (2007, s. 65), unavení studenti často plnili tento úkol formálně. Navíc pro většinu z této cílové skupiny představuje tvorba souvislého textu nepříjemný nezvyklý úkol, a tito jednotlivci se snažili text minimalizovat. Stávalo se tak, že některé z těchto textů nepřinášely oproti dotazníkům nová fakta.

Proto v následujícím akademickém roce měli studenti za úkol vypracovat z každé hodiny stručný deníkový zápis. Obdrželi slovní instrukce, které ještě byly během semestru na základě prvních odevzdaných zápisů upřesňovány. Tento krok se ukázal jako velmi užitečný nejen z hlediska výzkumu, ale především z hlediska pedagogického. Přivedl studenty k tomu, aby se nad uplynulou lekcí v minimálním časovém odstupu zamysleli. Zápisem svých zážitků a pocitů z nich se tak sami dobírali přínosu, který jim dané aktivity přinesly, a objevovali svůj skrytý potenciál nebo naopak slabiny. To se nakonec promítlo i do závěrečných písemných reflexí.

„... Zkrátka bylo toho dost, na čem jsme si mohli tříbit mysl a brousit jazyk. Přiznám se, že chvílemi to byl pro mne boj s větrnými mlýny, zvláště pak ve chvílích, kdy se ode mne vyžadovala značná část improvizace. Ale musím říct, že ač se tomu moje povaha zuby nehty bránila, udělal jsem určitý pokrok, za což jsem docela rád. Takové chvíle sice nepatřily k mým nejoblíbenějším, ale vytěžil jsem z nich asi nejvíce. Obecně bych pro tento předmět mohl stanovit takové pravidlo, že čemu jsem se nejvíce bránil, z toho jsem také nejvíce vytěžil.“ (K. K. ZS 12)

Tímto postupem bylo získáno mnoho cenného materiálu ve formě značného textového rozsahu, což na druhé straně představuje jeho náročné zpracování.

3.4 Interview

Nejdříve po dvou letech od absolvování kurzu byli studenti zváni na polostrukturovaný rozhovor. Jeho cílem bylo zjistit případný posun v hodnocení kurzu s odstupem času oproti písemné reflexi poskytnuté bezprostředně po jeho ukončení. Stejně jako u všech písemných výstupů byli studenti ujištěni, že veškeré texty budou využity pouze pro výzkum, a respondenti budou figurovat pouze pod jménem či přezdívkou užívanými v kurzu. S tímto poskytli souhlas.

Jako u všech longitudinálních výzkumů bylo třeba se potýkat s organizačními problémy. Jak uvádí Simonton (1994, s. 142-143), bývá obtížné s delším časovým odstupem přimět respondenty ke spolupráci, resp. dohledat je. Větší část studentů sice pokračovala v té době na fakultě v magisterském studiu, někteří však fakultu opustili, na původně poskytnutých kontaktních adresách se nevyskytovali nebo nereagovali. U těch studentů, kteří pokračovali ve studiu na fakultě, bylo obtížnější přesvědčit k poskytnutí rozhovoru ty, kteří v předchozích výstupech nevyjadřovali spokojenost.

První analýza rozhovorů mimo jiné ukazuje, že studenti srovnávají tento kurz s povinným předmětem *Komunikační dovednosti*, který absolvovali o dva roky později, a který byl čistým sociálně psychologickým výcvikem pro účely psaní a obhajoby bakalářské práce.

Závěr

Příspěvek pojednává o rozpracované disertaci a přináší dílčí výsledky. Tato práce zkoumá možnosti sociálně osobnostního rozvoje studentů technické vysoké školy dosud netypickou cestou – dramatickou výchovou. Výzkum se uskutečnil v kurzech na FSV ČVUT v Praze v rámci povinně volitelných předmětů pro studenty bakalářského studia oboru SI. Výstupy tohoto výzkumu budou příspěvkem k diskursu o způsobu realizace společenskovedních oborů pro nehumanitně orientované studenty.

Dílčí výsledky ukazují, že dramatickou výchovu do studijních plánů technických vysokých škol zahrnout lze. Vyžaduje to ovšem citlivý pedagogický přístup ke specifikům dané cílové skupiny.

Zdroje

Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek.

Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.

Hrubíšková, H. (2013). Vyučování humanitních a společenskovedních předmětů v kontextu specifik studentů přírodovědných a technických oborů. In *Humanitní, společenské a technické vědy: Je možné vést v pedagogickém procesu dialog?* (nestránkováno). [CD-ROM]. Praha: ČVUT.

Kohoutek, R. (2001). *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM.

- Machková, E. (1998). *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS.
- Pelikán, J. (2007). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Prudký, L. (2014). *Rozvoj osobnosti vysokoškoláků jako součást kvality výuky*. Brno: CDK.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness. Who make history and why*. New York: The Guilford Press.
- Sokol, J. (2011). *Klik sem, klik tam. Všude informace. Je škola na odpis?* Dostupné z <https://nazory.aktualne.cz/komentare/klik-sem-klik-tam-vsude-informace-je-skola-na-odpis/r~i:article:715457/>
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II*. Praha: Karolinum.
- Valenta, J. (1999). *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Praha: ISV.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing.

Kontakt

Mgr. Monika Schmidtová
Katedra primární pedagogiky (externí doktorandka)
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
E-mail: schmidtmon@seznam.cz

Vliv kázeňských opatření na chování žáků ve městě a na vesnici

Influence of the Disciplinary Precautions on Behavior of the Village and Town Students

Barbora Sittová

Abstrakt

Cílem příspěvku je představit výzkum, ve kterém se zabývám srovnáním kázně žáků na druhém stupni v městské a vesnické základní škole. Na žáky působí nejen ve škole různé faktory, přičemž ve výzkumu je pozornost směřována k vlivu lokálního prostředí. Venkovský a městský styl života má svá specifika, která se projevují i v chování žáků. K výzkumu této problematiky byl použit kvantitativní výzkum - dotazníkové šetření. Vyplněné dotazníky byly srovnány s třídními výkazy, aby byla zajištěna ověřitelnost odpovědí. Výzkum byl tvořen na základě předem stanovených výzkumných otázek a hypotéz. Hypotézy byly následně testovány pomocí chí-kvadrátu.

Klíčová slova: kázeň, škola, lokální prostředí, výchovná opatření.

Abstract

The aim of this article is to present research, which deals with the comparison of discipline of the second-stage students of the town and of the village primary school. One part is focused on various factors, when focus of research attention is directed to the local environment. Rural and urban life style has own specifics, which are reflected in the behavior of pupils. To investigate this issue was used quantitative research – questionnaire survey. Completed questionnaires were compared with classroom statements to ensure verifiability of the answers. Research was formed on the basis of research questions and pre-established hypotheses. Hypotheses were subsequently tested – χ -squared.

Key words: discipline, school, local environment, educational measures.

Úvod

Již v 5. století př. n. l. přišel řecký filozof Hippokrates s myšlenkou, že v zásadě je vývoj člověka ovlivňován faktory vnějšími a vnitřními. Za vnější faktory lze považovat sociální prostředí, ve kterém jedinec žije, a vnitřní činitelé jsou biologické předpoklady, zejména dědičnost (Bendl, 2015). Žáka ovlivňuje a utváří jak intencionální prostředí výchovy, tak

přirozené, do kterého řadíme prostředí lokální. (Klapilová, 1996) Člověka neustále obklopující přírodní či společenské prostředí je ta část světa, s níž je v neustálé interakci, ovlivňuje jeho vývoj a člověk na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění.

Venkovský a městský způsob života má své specifické znaky. (Kraus, Poláčková, 2001) Tradičně je město silněji determinováno městskou civilizací a až potom teprve přichází na řadu podmíněnost přírodním kontextem, kdežto venkov je takový způsob bytí v krajině, který přijímá tuto danost a snaží se z ní těžit. (Blažek, 2004) Vzhledem k zásahu hromadných sdělovacích prostředků se život na venkově radikálně mění. V zásadě tedy vyvstává otázka, jestli existuje rozdíl v chování žáků v těchto lokálních prostředích a jestli se dá potvrdit všeobecné mínění, že je kázeň ve školách ve městě horší, než na vesnici.

1 Lokální prostředí a jeho vliv na jedince

Existuje mnoho typologií, podle kterých lze prostředí nějakým způsobem členit. Od makroprostředí, kde se vytvářejí podmínky pro existenci celé společnosti přes regionální a lokální prostředí až po mikroprostředí – bezprostřední prostředí, ve kterém jedinec žije. Další typologie vycházející z povahy teritoria rozděluje prostředí na venkovské, městské a velkoměstské. Každý rodič, učitel, dítě či student, ať už žijí na venkově nebo ve městě, jsou vždy členy nějaké komunity (Kraus, Poláčková, 2001). Venkovská společnost se dá také nazývat společností tradiční, ale lze ji dnes jen těžko charakterizovat jako zemědělskou, jak tomu bývalo dříve. Tvrdívá se, že venkovský styl života je více poznamenán tradicemi. Otázkou však je, které tradice jsou ještě živé (Kraus, 2015). Lze pozorovat značnou akceleraci změn v prostředí venkova v důsledku rozvíjejících se nových technologií v oblasti hromadných sdělovacích prostředků. V případě životního stylu ve městě si musíme uvědomit, že město je takové prostředí, ve kterém se na relativně omezeném území prolíná řada společenských a životních funkcí (bydlení, práce, volný čas, rekreace, doprava atp.). Společně s dalšími sociálními a psychologickými zvláštnostmi se utváří jedinečný a odlišný způsob života (Kraus, 2015). „*Srovnáme-li současné městské a venkovské prostředí, musíme konstatovat, že v posledních desetiletích došlo k postupnému vyrovnávání a sblížování*“ (Kraus, Poláčková 2001, s. 127). Avšak jisté rozdíly stále přetrvávají. Například obchodní sítě, střediska kultury, volnočasové instituce, způsob bydlení, způsob trávení volného času dětí i dospělých i celkový životní styl.

1.1 Znaky venkovské a městské školy

Jasným znakem je velikost. Velikost školy se přirozeně odvíjí od velikosti sídla. Dále se dá za všeobecně platné považovat, že způsob komunikace a vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči je na vesnici méně anonymní, než ve městě. Pro roli učitele jako diagnostika mají více osobní vztahy se žáky a jejich rodiči velkou hodnotu a jsou výhodou. Malost školy může být ale i nevýhodou. Při poklesu počtu dětí se velmi rychle ocitá na prahu svého zániku. „*Městské školy především ve velkých městech v poslední době řeší opačný problém. Dnešním trendem*

mladých rodin je přestěhovat se z velkého města buď na jeho okraj, nebo do přiléhajících vesnic. Tam obvykle školu pro své ratolesti nenachází, nebo jen tu do páté třídy a pak velmi často rozhodují o umístění dítěte do městské školy“ (Sittová, 2016, s. 33). Z důvodu libovolného umístění dětí do škol podle svého osobního rozhodnutí rodičů se tak mnohé městské školy potýkají s přeplněností a další žáky už nepřijmou. Stává se to zejména u prestižních škol nebo škol, které nabízí přizpůsobení výuky například sportu, mají rozšířenou výuku jazyků nebo lepší zázemí. Tohle všechno mohou venkovské školy vyvážit pouze rodinnou atmosférou a důrazem na kooperaci. (Kučerová, 2010)

2 Charakteristika výzkumu

V případě tohoto výzkumu je stěžejní hypotéza, která říká, že žáci z venkova jsou „hodnější“, lépe řečeno obdrží méně kárných kázeňských opatření, nežli děti městské. S tím souvisí další fakt, kdy bylo zjišťováno, zda je spolupráce rodičů se školou a chování jiné v případě, když dítě navštěvuje městskou školu a je z města anebo rodina žije na vsi a dítě navštěvuje venkovskou školu. Cílem je zjistit, zda kázeňská opatření mají nějaký vliv na chování a na vývoj chování u žáků.

Pro výzkum vlivu kázeňských opatření byl zvolen kvantitativní výzkum, přesněji dotazníkové šetření. Výzkumné šetření je orientováno na žáky devátých ročníků ve dvou školách v Olomouckém kraji, přičemž jedna je městská a druhá vesnická. Průzkum byl v obou případech proveden za celkovou docházku na druhém stupni. Kromě dotazníku pro žáky a učitele je zařazen i časový snímek dne, ze kterého je zjišťováno, zda místo, ze kterého žáci pochází, zásadně odlišuje trávení času před a po škole. Dotazníky pro žáky jsou po vyplnění srovnávány s třídními výkazy, aby byla zajištěna platnost a ověřitelnost odpovědí v dotaznících. Dotazník je koncipován do dvanácti otázek, z nichž tři jsou polootevřené, jedna bodovací a zbytek uzavřené. Dotazník pro učitele obsahuje pět otevřených otázek. Odpovědi učitelů dotvářejí celkový pohled na danou problematiku. Výzkumný vzorek tvoří 71 žáků a 18 učitelů. Dotazníky byly vytvořeny na základě předem stanovených hypotéz a výzkumných otázek. Hypotézy byly testovány na hladině významnosti 0,05 a k výpočtům byl použit χ -kvadrát.

2.1 Hypotézy a výzkumné otázky

H1₀: Dětem z vesnice je udělován stejný počet kárných kázeňských opatření jako dětem z města.

H1_A: Dětem z vesnice je udělováno méně kárných kázeňských opatření než dětem z města.

H2₀: Kázeňská opatření mají stejný vliv na žáky z vesnice i na žáky z města.

H2_A: Kázeňská opatření mají větší vliv na žáky z vesnice než na žáky z města.

VO1: Zajímají se rodiče žáků z vesnice více o chování svých dětí, než rodiče dětí z města?

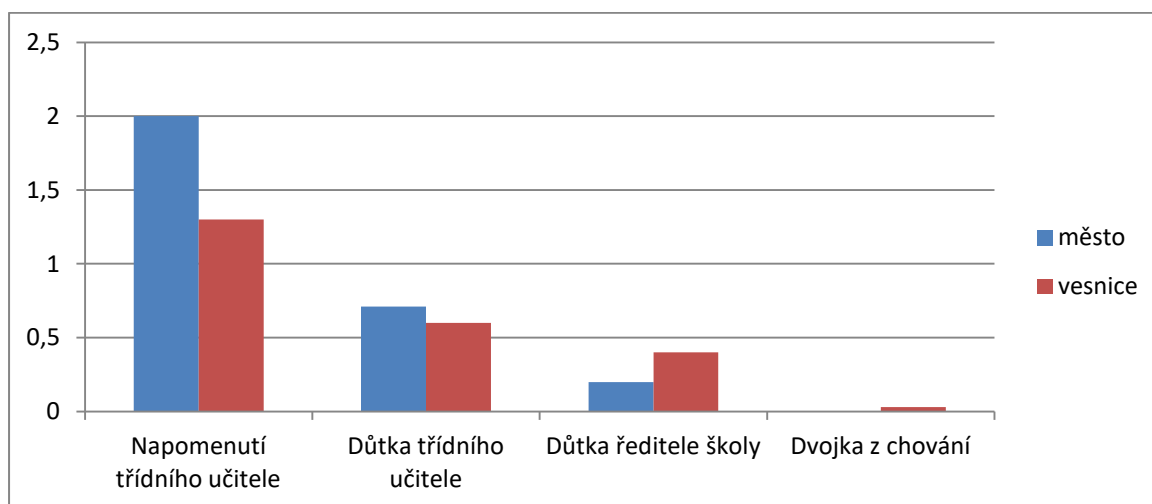
VO2: Myslí si žáci z města, že jsou učitelé nespravedliví při udělování kázeňských opatření a žáci z vesnice, že spravedliví jsou?

3 Výsledky výzkumu

Podle třídních výkazů vyšlo najevo, že dětem z vesnice bylo opravdu uděleno méně kárných kázeňských opatření. V městské škole vychází v průměru 2,97 opatření na žáka za období od 6. do 9. ročníku, zatímco ve vesnické škole je to 2,45. Proto lze hypotézu H1_A potvrdit. Zajímavostí je, že dvojka z chování se objevuje pouze u školy vesnické. V grafu jsou uvedena jednotlivá kázeňská opatření v průměru na žáka.

Graf 1.

Kárná kázeňská opatření v průměru na žáka



Žáci v dotazníku odpovídali, do jaké míry jim vadilo, že obdrželi nějaké kárné kázeňské opatření (viz tabulky).

Tab. 1.

Reakce žáků – město

Reakce žáků (město) na kárné opatření	Počet žáků (celkem 22)
Vůbec mi to nevadilo	3
Trochu mi to vadilo, ale moc jsem své chování nezměnil(a).	7
Velmi mi to vadilo a své chování jsem radikálně změnil(a).	6

Tab. 2.

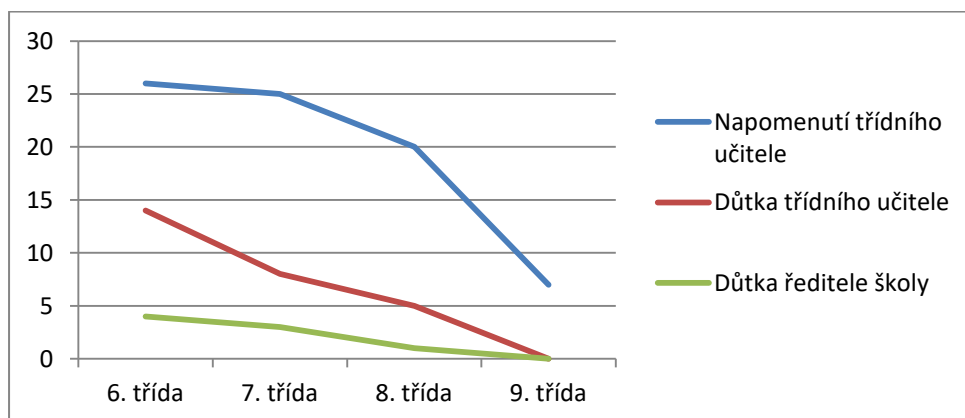
Reakce žáků – vesnice

Reakce žáků (vesnice) na kárné opatření	Počet žáků (celkem 22)
Vůbec mi to nevadilo	3
Trochu mi to vadilo, ale moc jsem své chování nezměnil(a).	5
Velmi mi to vadilo a své chování jsem radikálně změnil(a).	7

Na základě odpovědí byla přijata nulová hypotéza H_{20} – kázeňská opatření mají stejný vliv na žáky z vesnice i na žáky z města. Odpovědi obou skupin žáků jsou téměř identické. Nejvíce ale odpovídali, že jim opatření trochu vadilo a chování nezměnili, avšak stejný počet žáků odpověděl (rozdíl jednoho žáka), že mu to vadilo hodně a své chování radikálně změnil. Na základě těchto výpovědí a následných výpočtů za pomoci χ -kvadrátu musíme konstatovat, že není prokazatelné, na koho mají zmiňovaná opatření větší vliv.

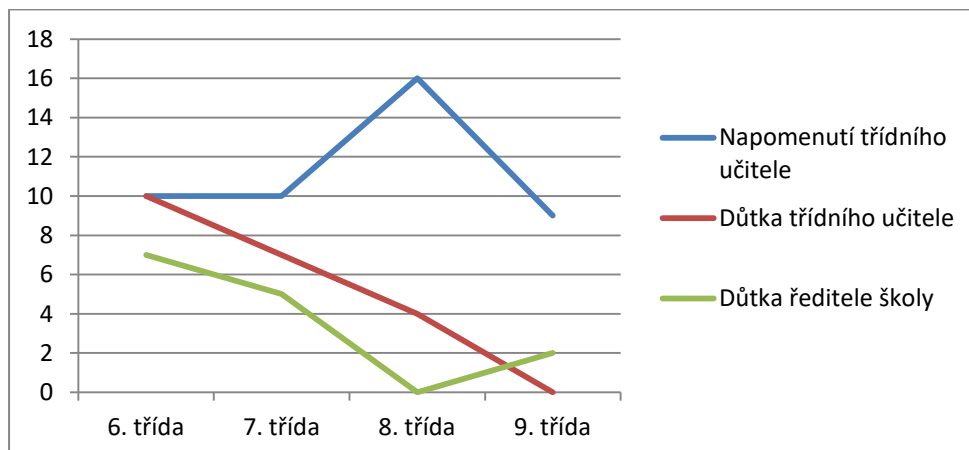
Graf 2.

Křivka pro udělování kárných kázeňských opatření u žáků v městské škole



Graf 3.

Křivka pro udělování kárných kázeňských opatření u žáků ve vesnické škole

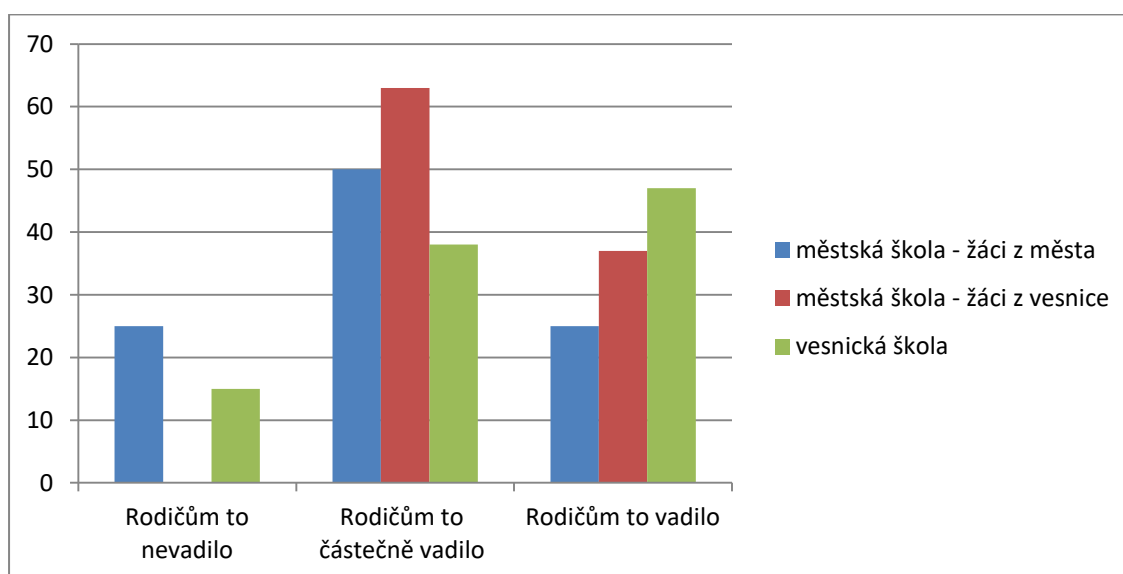


Pomocí vývojové křivky je v grafu zaznačen stav v jednotlivých ročnících. Chceme zjistit, jestli s přibývajícím věkem křivka klesne nebo naopak roste a jestli je očividné nějaké zlepšení v kázni. V případě městské školy křivky klesají, kázeňská opatření jsou stále méně častá. Největší pokles zaznamenáváme u napomenutí třídního učitele mezi 8. a 9. třídou. Na vesnické škole křivky také více klesají, než naopak. Výrazněji přibýlo jen napomenutí třídního učitele v roce, kdy byli žáci v osmé třídě. Křivka však později v devátém ročníku výrazně klesá. V obou případech jde o zlepšení kázeňské situace.

Pro odpověď na výzkumnou otázku VO1 byla žákům v dotazníku položena i otázka týkající se reakce rodičů po udělení kárných opatření. Bylo zjištěno, že nejvíce to vadí rodičům z vesnice, těm, jejichž dítě navštěvuje vesnickou školu a následují rodiče dětí, kteří jsou také z vesnice a mají dítě na městské škole. U těchto rodičů se také nesetkáváme s tím, že jim to nevadilo. U dětí z města lze zaznamenat, že ze všech tří zkoumaných skupin mají právě oni nejvíce možnost „rodičům to nevadilo“. Po vyhodnocení této otázky bychom mohli říct, že se opravdu více zajímají rodiče žáků z vesnice. Tohle mínění potvrzuje další položka z dotazníku – vyplynulo, že pravidelně chodí na třídní schůzky rodiče žáků z vesnice.

Graf 4.

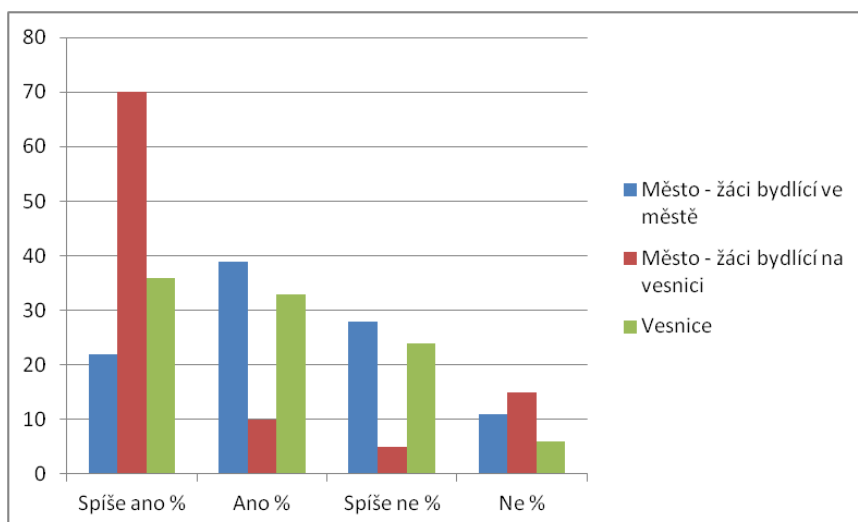
Reakce rodičů na kárné opatření



Žáci z vesnice jsou stejně jako žáci z města nejvíce přesvědčeni o tom, že jsou učitelé spíše spravedliví při udělování kázeňských opatření (VO2). Nejméně volili možnost, že spravedliví nejsou. Lze se přiklonit k tomu, že spravedlivost učitelů vnímají žáci z vesnice i z města velmi podobně.

Graf 5.

Srovnání tří skupin žáků podle bydliště v problematice vnímání spravedlivosti učitelů



Závěr

Ve výzkumu bylo zjištěno, že určitý rozdíl mezi chováním žáků na vesnici a ve městě existuje. Není diametrální a nemůžeme na základě výzkumu říci, že jsou děti z vesnice velice odlišné v chování od těch z města. Po vyhodnocení celého výzkumu lze konstatovat, že dětem z vesnice je udělováno méně kárných kázeňských opatření, ale vliv mají na oba zkoumané subjekty téměř stejný. Zároveň se potvrdilo tvrzení autorů zabývajících se problematikou vlivu lokálního prostředí a dotazovaných učitelů – rozdíly mezi městem a vesnicí se stírají, již nejsou takové jako koncem minulého století. Zejména se na tom podepisují moderní způsoby komunikace a zásah hromadných sdělovacích prostředků. Dochází k postupnému vyrovnávání a sbližování současného městského a venkovského prostředí.

Zdroje

- Bendl, S. (2015). *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing.
- Blažek, B. (2004). *Venkovy: anamnéza, diagnóza, terapie*. Brno: ERA.
- Klapilová, S. (1996). *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kraus, B. (2015). *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kraus, B., & Poláčková, V. et al. (2001) *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido
- Kučerová, S. (2010) Zanikání škol na českém venkově. In *Deník veřejné správy*. [online, cit. 2016-2-7]. Dostupné z <http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6438748>

Sittová, B. (2016). *Vliv kázeňských opatření na chování žáků ve městě a na vesnici (na Základní škole 8. května 63 v Šumperku a na Základní škole Milady Petřkové ve Velkém Týnci*. (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého.

Kontakt

Mgr. Barbora Sittová

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: barbora.sittova01@upol.cz

Učenie dejepisu ako nástroj šírenia humanity

Teaching History as a Tool for Spreading Humanity

František Strapek

Abstrakt

Cieľom práce je poukázať na dôležitosť výučby dejepisu z hľadiska formovania osobnosti žiakov, ich morálnych hodnôt a zásad ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu. Zároveň je kladený dôraz na spôsob nadobúdania vedomostí, ktoré žiaci získavajú na hodinách dejepisu a môžu aplikovať pri analýze súčasného spoločenského diania. Práca sa čiastočne zaoberá teoretickými východiskami výučby dejepisu a venuje sa aj problematike predsudkov a stereotypov, ktoré môžu vyústiť až do genocídy. Záver pojednáva o uplatňovaní masmédií ako prostriedku, ktorý napomáha približovať historické fakty mladším generáciám a hovorí o multikultúrnej výchove ako významnej súčasti dejepisného vyučovania.

Kľúčové slová: dejepis, masmédiá, multikultúrna výchova.

Abstract

The aim of a work is to point out the importance of history teaching from the point of view of forming students' personality, their moral values and principles as a part of educational process. It focuses on the way of acquiring knowledge which students gain on history lessons and can apply on an analysis of present social events. The work partially deals with theoretical bases of history teaching and focuses on issues of prejudices and stereotypes that may lead to genocide. The end of the work is concerned with the use of mass media which help young generations to be familiar with historical facts and speaks about multicultural education as an important part of history teaching.

Key words: history, mass media, multicultural education.

Úvod

Dejepisné vzdelávanie výrazným spôsobom vplýva na osobnosť žiakov, a to nielen v rámci kognitívneho zmýšľania, ale aj v oblasti formovania životných postojov či zásad. Dôvodom používania rôznych médií pri vyučovaní dejepisu je snaha skvalitniť vyučovací proces. Každé médium má svoje špecifiká a je spojené s rozvojom schopností a zručností, ktoré majú žiaci dosiahnuť. Prostriedkom, ktorý umožňuje lepšie nazerať na problematiku stereotypov

a predsudkov, sa v dejepisnej výučbe stáva multikultúrna výchova.²² Jej princípy sú založené na výchove k tolerancii a vzájomnému porozumeniu, pričom evokujú u žiakov potrebu prepájať historické udalosti so súčasnosťou a reflektovať tak správanie človeka v priebehu vekov. Z metodologického hľadiska práca sumarizuje teoretické poznatky získané na základe štúdií odbornej literatúry a podáva stručný prehľad využitia dejepisu v procese humanizácie.

1 Výučba dejepisu v procese humanizácie

Definícia pojmu humanita je reprezentovaná slovným spojením „láska k človeku“. Značí ľudskosť a považuje sa teda za mravný ideál založený na úcte k človeku (Buchtelová a kol., 2005, s. 386). Škola ako sociálna inštitúcia plní aj tzv. socializačnú funkciu, t.j. žiak nadobúda určité modely správania sa, učí sa vyjadriť svoj názor a vytvára si obraz nielen o sebe, ale aj o iných (Manniová, 2004, s. 68). Z uvedeného vyplýva, že jedným z cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu na školách je aj šírenie humanity. Dejepis ako vyučovací predmet je neoddeliteľnou súčasťou spoločenskovedného vzdelávania a zastáva v ňom významnú úlohu. Z charakteru dejepisnej výučby vyplýva, že určité hodnotové kvality, ktoré sú nenahraditeľnou zložkou celkového rozvoja osobnosti žiaka, sa do istej miery nevyskytujú vo výchovno-vzdelávacích obsahoch iných odborov. Význam dejepisného vyučovania je navyše umocnený faktom, že dejepis je integrujúcim predmetom, a to nielen v rámci jednotlivých disciplín spoločenskovedného charakteru, ale aj ostatných súčastí všeobecného vzdelávania (Julínek a kol., 2004, s. 75).

Už Ján Amos Komenský poukázal vo svojom diele „Veľká didaktika“ na to, že obsahom výučby dejepisu nemajú byť len politické dejiny, ale aj história každodenného života, kde sa žiaci majú venovať kultúrnym dejinám. Okrem toho videl v dejepisnej výuke veľké výchovné možnosti, a to hlavne z hľadiska morálnej výchovy. Dostávame sa tak k zásadnej funkcii dejepisu z hľadiska problematiky humanizácie školstva a úlohe dejepisného vyučovania pri formovaní osobnosti žiakov. Európskym trendom sa stala výučba dejepisu zameraná nie tak na faktografické memorovanie dejín, ale skôr na porozumenie európskej identity a významu spoločného kultúrneho dedičstva. Medzi ďalšie priority patrí zdôrazňovať toleranciu k rôznorodosti medzi národmi s rôznym kultúrnym či etickým pozadím a posilniť spoluprácu i porozumenie medzi regiónmi a národmi.²³ Toto progresívne vnímanie dejepisu umožňuje priblížiť vyučovací proces potrebám dneška a poukazuje na dva významné aspekty modernej dejepisnej výučby – ochrana pamiatok a kultúrneho dedičstva a výchova k tolerancii.

Z hľadiska taxonómie cieľových štruktúr výučby dejepisu rozlišujeme okrem tzv. sféry kognitívnej povahy aj sféru afektívnej povahy. Do druhej spomínanej sféry zaradíme tri

²² Pozri napr.: Belohorec, M., & Mistrík, E. (2001). *Od kultúrnej tolerance ku kultúrnej identite*. Bratislava: Iris.; Zelenáková, S. (2006). *Multikultúrna výchova v škole*. Bratislava: MPC.

²³ Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporučení-rady-evropy-o-vyuče-dejepisu-v-evrope-21-stoleti>

kategórie: 1. kultivácia záujmu o dejepis, 2. evalvácia historických udalostí a javov a 3. štrukturácia hodnôt, ktorá je najdôležitejšia práve pri utváraní osobného postoja jedinca k životu, ľuďom a k sebe samému. V nadväznosti na afektívnu sféru hovoríme o tzv. sfére chovania-jednania, kde sú vyjadrené určité schopnosti. Táto sféra je syntézou kognitívnej a afektívnej oblasti poznania a prejavuje sa v praktickom živote ako vzťah myslenia, názorov, postojov a konania (Julínek a kol., s. 84-85). Kľúčovú funkciu v napĺňaní týchto cieľov zohráva bezpochyby učiteľ, ktorý plní úlohu facilitátora a zabezpečuje plynulý chod vyučovania. Svojou činnosťou pozitívne pôsobí na triedu a „pestuje“ u žiakov kritické myslenie.

Neodmysliteľnou súčasťou hodín dejepisu a samotným zámerom učiteľa zostáva budovať historické vedomie ako jeden zo základných pilierov osobnostného rastu žiakov. Dôležitou etapou tohto procesu sa stáva moment, keď žiaci odkrývajú jednotlivé vrstvy minulosti a následne dané poznatky podrobia reflexii. Ide o otvorené alebo skryté porovnávanie dejinných udalostí so súčasnosťou. Bez takéhoto dialógu minulosti a prítomnosti totiž zrod a existencia historického vedomia nie sú možné.

Žiaci sa však k historickému vedomiu nedopracujú iba v školskom prostredí a do hry zasahuje aj individuálny záujem či osobnostné zameranie. M. Sauer (2009, s. 10-11) poukazuje prostredníctvom upraveného Pandelovho konceptu²⁴ na viacero aspektov, ktoré ovplyvňujú rozvoj historického vedomia. Jedná sa hlavne o osobnostné predpoklady, sprostredkovateľa informácií (múzeá, masmédiá, literatúra, atď.), komunikáciu (rodina, spoločnosť), súčasti historického vedomia (časový rámec, udalosti, atď.) a samotný obsah výučby (napr. holokaust, priemyselná revolúcia).

2 Predsudky a stereotypy v dejepise

Dejiny ľudstva sú plné konfliktov medzi skupinovými identitami, ktoré sa prejavujú od úrovne nepriateľstva medzi jednotlivými rodinami až po genocídy medzi jednotlivými národmi či civilizačnými okruhmi (Čeněk a kol., 2016, s. 197). Základom týchto konfliktov bývajú často negatívne a zväčša skreslené informácie o „druhej strane“, ktoré sprevádzajú predsudky a stereotypy. Práve s touto problematikou sa stretávame veľmi často aj v dejepise.

Predsudok možno definovať ako odmietavý až nepriateľský postoj voči človeku, ktorý patrí do určitej skupiny iba preto, že do tejto skupiny svojimi charakteristikami zapadá, a tak sa všeobecne tvrdí, že má nežiaduce vlastnosti pripisované tejto skupine (Allport, 2004, s. 39). Známym príkladom sú dejinné udalosti spojené s otroctvom, náboženskými vojnami alebo vyhladzovaním obyvateľstva, kde na základe určitých predsudkov došlo k dehumanizácii spoločnosti a človeka ako takého. Ruka v ruku sa však s predsudkami spájajú najrôznejšie stereotypy.

Stereotyp funguje jednak ako nástroj, ktorý má poskytnúť ospravedlnenie nášmu kategorickému prijímaniu (či odmietaniu) nejakej skupiny, a jednak ako nástroj na triedenie

²⁴ Pozri: Pandel, H. J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. In: *Geschichtsdidaktik*, 12, s. 130-142.

či výber, aby sa nám vnímanie a uvažovanie príliš nekomplikovalo (Allport, s. 215-216). Toto zjednodušovanie pri utváraní postojov veľakrát spôsobuje apatiu (až antipatiu) k niektorým národom či etnikám. Úlohou učiteľa je na tento problém žiakov upozorniť a nabádať ich k tomu, aby sa takémuto správaniu vyvarovali. V rámci dejepisnej výučby sa s touto problematikou žiaci stretávajú hlavne pri učení o rôznych násilnostiach (etnické čistky a genocídy). Je nevyhnutné upozorniť žiakov na to, že stereotypy vznikajú zovšeobecnením skutočných alebo vymyslených vlastností príslušníkov jednotlivých národov.

Stereotypy odrážajú socioekonomické podmienky danej krajiny, jej históriu, zvyky, hodnoty a pod. Nejde však o názory jednotlivcov, ale o zdieľanú predstavu, ktorú si príslušníci určitého národa odovzdávajú z generácie na generáciu (Čeněk a kol., 2016, s. 200). V tomto smere sa učenie v škole dostáva veľmi často do konfrontácie názorov, ktoré si žiaci prinášajú z rodinného prostredia. Výskumy totiž potvrdzujú, že žiakov viac zaujíma rozprávanie o historických udalostiach z úst rodičov a starých rodičov ako učiteľa (Bocková, 2014, s. 122). Neznamená to však, že učiteľ sa stáva bezvýznamným, skôr naopak. Vyučujúci by mal pôsobiť ako mediátor týchto názorov a žiakov viesť ku konštruktívnej kritike.

3 Využitie masmédií a multikultúrnej výchovy

Pri utváraní morálnych hodnôt a zásad zohrávajú médiá veľmi dôležitú úlohu. Do skupiny masmédií, ktoré využíva učiteľ dejepisu a zároveň plnia funkciu inhibítora morálneho uvažovania a správania dospelujúceho jedinca, zaradíme printové médiá, rádio, televíziu či internet.

Hodnota a efektívnosť tlače je v procese výučby dejepisu veľmi vysoká. Napriek boomu elektronickej komunikácie a toku informácií šírených cez internet, tlačoviny zostávajú už po mnoho rokov najdostupnejším médiom (Ponmeni, 2013, s. 88). Žiaci sa z nich dozvedajú rôzne informácie, ktoré následne vedome alebo podvedome spracúvajú, triedia a spravidla aj využívajú vo svojom prejave. Články s historickými témami často nabádajú žiakov kriticky pristupovať k vypovedanému, pričom výsledkom tohto hodnotenia zvyčajne býva konkrétny (subjektívny) názor. R. Stradling (2002, s. 77) upozorňuje v tomto zmysle na rozličné interpretácie na tie isté udalosti pričom ide o tzv. kontroverzné témy.

Avšak podstatne viac zaužívaným a učiteľmi i žiakmi preferovaným zdrojom sa v školskom prostredí stal obrazový materiál. Z tohto pohľadu má práca s ikonografickým materiálom v dejepisnej výučbe niekoľko výhod. Bez ohľadu na to, či už ide o materiálno-technické podmienky alebo samotný didaktický prínos, sú takéto didaktické pomôcky dostupnejšie a pre žiakov atraktívnejšie než písaný text (Beneš a kol., 2008, s. 45). Tento druh učebného materiálu zobrazuje historickú skutočnosť, ktorá má určitú výpovednú hodnotu, ale z obsahového hľadiska si zväčša vyžaduje ešte učiteľov komentár.

Populárnou súčasťou daného média sa stal komiks, nazývaný tiež „grafická literatúra“. Vo vzťahu k histórii môže byť komiks historickým prameňom, historickou autobiografiou alebo románom zodpovedajúcemu písomnému historickému románu. Jedná sa o zvláštny druh

historickej narácie, lebo je schopný hovoriť o dejinách a vyjadriť spôsob historického myslenia (Pandel, 2000, s. 32–33).

Na druhej strane nové média ako napr. internet žiakom približujú vyučovanie viac k súčasnosti, a tým podporujú ich aktívnu účasť vo výchovno-vzdelávacom procese. Pri vzdelávaní navyše napomáhajú prekročiť limity spojené s tlačovými médiami (Ponmeni, s. 88). Dnes už niet pochyb, že audiovizuálne médiá predstavujú určitý fenomén a majú silný vplyv na utváranie historického vedomia. Z tohto dôvodu je veľmi dôležité informácie o minulosti, ktoré žiaci získali z televízie a internetu, v rámci výučby kriticky zhodnotiť.

Medzi najčastejšie využívané audiovizuálne prostriedky patria okrem televízie napr. film, práca s videozáznamom najrôznejšieho typu (filmové nahrávky, záznamy televíznych relácií, vlastné snímky vytvorené žiakmi) a iné multimediálne komponenty. Podstatou využitia takýchto médií je snaha humanizovať výučbu ako takú, vyvolať u žiakov záujem a zároveň priblížiť mladším generáciám historické udalosti, ktoré vo veľkej miere ovplyvnili pohľad človeka na svet.

Televízne relácie a seriály môžu poslúžiť ako prameň pre sledovanie zmien v spoločenskom prístupe napr. k genderovým roliam, k zločinnosti a pod. Ich analýza je podobná ako v prípade hraných filmov z historickou tematikou. Výhodou využitia filmu ako prostriedku dejepisného vyučovania je podpora fantázie, pôsobenie na emócie, rozvoj empatie, intenzívne sprostredkovanie atmosféry doby, prezentácia aj zdanlivo nepodstatných skutočností (oblečenie, tón reči a pod.) či zobrazenie postavenia etnických minorít a sociálne vylúčených skupín (Beneš, s. 48-49). Zahrnutím týchto aspektov do dejepisnej výuky vytvárame u žiakov živnú pôdu pre rozvoj ich sociokultúrneho vnímania. V školskom prostredí však ešte stále prevládajú hodiny dejepisu zamerané hlavne na získavanie vedomostí a nie na posudzovanie morálneho hľadiska historických udalostí (Bocková, 2014, s. 132). V konečnom dôsledku to u žiakov vyvoláva efekt memorovania faktov bez schopnosti hlbšej analýzy učiva. Inými slovami, žiaci sa nad učebnou látkou nezamýšľajú a nedokážu si k nej vytvoriť „vzťah“.

Pri koncipovaní obsahovej náplne dejepisnej výučby sa v súčasnosti prihliada aj na implikáciu multikultúrnej výchovy ako žiaduceho aspektu humanizácie vzdelávania. Tento multikultúrny prístup sa chápe ako „sústredenosť na zdieľanie sveta, v ktorom žijú navzájom značne odlišní ľudia“ (Fay, 2002, s. 11). Multikultúrna výchova sa zameriava na rozvoj schopností rešpektovať existenciu iných kultúr, spoznávať ich a naučiť sa ich tolerovať. V tomto zmysle napomáha rúcať nadobudnuté predsudky a stereotypy, pričom sa stáva základom, ktorý umožní hlbšie pochopenie danej kultúry, aby výsledkom bolo akceptovanie jej odlišnosti (Kováčiková, 2000, s. 7). Prepojenosť multikultúrnej výchovy a dejepisu sa odzrkadľuje v mnohých témach ako napr. kolonializmus, náboženské vojny (reformy) – rôznorodosť náboženstiev a jej dopad na spoločnosť, priemyselná revolúcia – problém detskej práce v minulosti a dnes, Rakúsko-Uhorsko – problematika spolužitia viacerých národov v rámci jedného štátu, vysťahovalectvo alebo holokaust. Záleží len na schopnostiach a snahe učiteľa o aktualizáciu pri preberaní jednotlivých dejepisných obsahov,

aby vždy docielil ich „vznenie k prítomnosti“ (Kratochvíl, 2002, s. 143). Pri preberaní takéhoto učiva sa jedinec oboznamuje nielen s faktografickými informáciami, ale aj kultúrnymi charakteristikami jednotlivých spoločností.

Do centra pozornosti sa dostáva v prvom rade ľudská osobnosť so svojimi potrebami, ale aj rešpekt človeka k človeku, jeho kultúre, emocionalite, potrebám a záujmom. Napokon nasleduje požiadavka rovnosti všetkých ľudí či boj proti diskriminácii. Učiteľ by mal v konečnom dôsledku využiť „prierezové“ témy práve na to, aby vyššie uvedené hodnotové ciele aplikoval vo výučbe a žiaci mali tiež možnosť určitej sebareflexie.

Multikultúrny prístup však v sebe zahŕňa aj schopnosť formovania a verifikácie postojov. Je preto nevyhnutné si uvedomiť, že zdrojmi postojov sú: špecifické skúsenosti (stretnutie s príjemnou osobou), sociálna komunikácia (deti preberajú postoje rodičov), modely (napodobňovanie druhých) a inštitucionálne faktory (spoločenské inštitúcie, politické strany, cirkvi) (Zeľňáková, 2005, s. 8–15). Školské prostredie môže obsiahnuť všetky spomínané kategórie, takže pri práci so žiakmi je dôležité, aby učiteľ dejepisu dbal ohľad nielen na vedomosti, ale aj na rozvoj postojov svojich žiakov.

Záver

Pri skúmaní jednotlivých aspektov dejepisnej výučby z hľadiska formovania osobnosti žiakov sme dospeli k záveru, že dejepis ako predmet sa stáva jedným zo zásadných determinantov pri rozvoji morálnych hodnôt a zásad. Koordináciou kritického myslenia a zapojením emocionálnych zložiek vnímania reality, učiteľ smeruje u žiakov k budovaniu základov morálnej výchovy. Tým pádom dejepis napomáha splniť jeden z cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu, lebo človek má byť, práve vďaka morálnej výchove chápanej ako pomoc na ceste k personalizácii, oslobodený od nespochybniteľného prijímania a naivného odovzdávania tradičných vzorov jednania či zaužívaných mravov.

Zdroje

- Allport, G. W. (2004). *O povaze předsudků*. Praha: Prostor.
- Beneš, Z. a kol. (2009). *Sondy a analýzy*. Praha: ÚIV.
- Bocková, A. (2014). Ako reflektujú slovenskí študenti dejepis a históriu? *Verbum historiae*, 2, 108-148.
- Čeněk, J. a kol. (2016). *Interkulturní psychologie*. Praha: Grada.
- Fay, B. (2002). *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: SLON.
- Julínek, S. a kol. (2004). *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: MU v Brně.
- Kratochvíl, V. (2002). K dimenzii (možného) zmyslu výučby dejepisu. *Historický časopis*, 1, 142-148.
- Manniová, J. (2004). *Kapitoly z pedagogiky I*. Bratislava: Luskpress ,s.r.o.

- Pandel, H. J. (2000). *Lernbox Geschichte – Das Methodenbuch*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Ponmeni, G. (2013). Learning through Mass media is a flawless process in Distance Education system. *AIJRHASS*, 218, 87-91.
- Sauer, M. (2009). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze: Kallmeyer.
- Stradling, R. (2002). *Vyučovanie európskej histórie dvadsiateho storočia*. Bratislava: MCmBA.
- Zeleňáková, S. (2005). *Multikultúrna výchova v škole*. Bratislava: MPC.

Kontakt

Mgr. František Strapek
Ústav humanitných štúdií
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika
E-mail: frank.strapek@gmail.com

Hodnota vzdělání u zahraničních studentů na LF UP v Olomouci

The Value of Education among the Foreign Students at the Faculty of Medicine at Palacký University in Olomouc

Markéta Šemberová

Abstrakt

Tento příspěvek se zabývá problematikou hodnoty vzdělání u zahraničních studentů na Lékařské fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Tito studenti sice mají britské občanství, avšak jejich etnická příslušnost je odlišná a také jsou různého náboženského vyznání. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké názory mají tito studenti na výše uvedenou hodnotu a jejich integraci. Tento příspěvek se tedy skládá ze tří částí, z nichž první pojednává o důvodu jejich příchodu na Univerzitu Palackého v Olomouci. V druhé části jsou popsány rozdíly, které studenti vnímají mezi britským a českým školstvím, jakou hodnotu má vzdělání pro ně a jejich rodiče, jakožto generaci příchozí do Velké Británie, a jaké jsou jejich životní hodnoty. Poslední část příspěvku se zabývá rozdíly, které studenti vnímají v kulturách, výukou českého jazyka, zda ji vnímají jako prostředek k integraci, popřípadě jaké povědomí studenti mají o české kultuře a tradicích.

Klíčová slova: hodnoty, hodnota vzdělání, etnicita, multikulturalismus, integrace, kultura.

Abstract

This article focusses upon the problematics of the value of education among the foreign students at the Medical Faculty of Palacký University in Olomouc. These students all have British citizenship however their ethnicity is different and so is their religion. The aim of this research was to find out the opinions of these students on the above mentioned value and on their integration with Czech society. This article is therefore divided into three parts wherein the first part is dedicated to their reason in coming to the Palacký University in Olomouc. In the second part I have described the differences that these students see between the British and Czech education system and their life values. Finally the last part of this article is dealing with the cultural differences seen by the students, as well as the Czech language classes they attend and whether they see it as a means for integration or only as part of their education here and how aware the students are about Czech culture and traditions.

Key words: values, value of education, ethnicity, multiculturalism, integration, culture.

Úvod

Tento příspěvek se zabývá problematikou hodnoty vzdělání u zahraničních studentů na Lékařské fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (dále jen UP). Nejprve budeme definovat pojmy hodnota, hodnota vzdělání a sociokulturní prostředí. Hodnoty, jak popisuje Průcha v Pedagogickém slovníku (2009), jsou subjektivním oceněním nebo mírou důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem aj. Popovič (in: Cakirpaloglu, 2004) uvádí: „... hodnoty představují společenské standardy, kterými je regulována činnost a chování lidí ve společnosti. Hodnoty určují, co je potřeba dělat, oceňovat, k čemu směřovat, zatímco normy regulují jak, tj. způsob chování při realizaci hodnoty nebo jak obecně jednat.“ Osvojování si hodnot i postojů je společným procesem. Jde o „klasické podmiňování (učení se signálům), operantní podmiňování (učení se důsledkům vlastního chování) a imitační učení (na základě identifikace a modelu)“ (Nakonečný, 2009). Hierarchicky uspořádaný soubor hodnot tvořený postoji, zájmy, zkušenostmi a chováním, nazýváme hodnotovou orientací. Tento soubor reguluje chování člověka i celé společnosti. Hodnotová orientace patří k nejdůležitějším charakteristikám naší osobnosti, pro nás podstatné je mj., že se proměňuje s věkem. Postoje jedince (ve výše popsaném pojetí) ke vzdělávání se konstituují pod vlivem hodnot. Vztah k hodnotám tvoří obsah postojů. Dle Hayesové (1998) jsou hodnoty „poměrně stálé osobní předpoklady, které leží v samém základu postojů“. Postoje většinou přímo vycházejí ze základní hodnotové soustavy člověka. Člověk uvědomující si vztah ke vzdělávání si vytváří trvalé, pro něj významné postoje ke vzdělávání. Důležitou roli ve vztahu ke vzdělávacím cílům zaujímají potřeby poznávací (potřeby seberealizace, poznávání a porozumění) a výkonové.

Vnímání společnosti nás dále posouvá v terminologii k sociokulturnímu prostředí, což je pojem zastřešující širokou oblast, poukazujeme zde však na fakt, že současná terminologie tohoto pojmu není jasná. Podle českého sociologa Petruska (2012) členíme kulturu do tří skupin na materiální, duchovní a normativní. Jelikož se v tomto příspěvku zabýváme mimo jiné náboženstvím, tedy podle Petruska tzv. duchovní kulturou, ale i tradicemi, zvyky, zásadami, jakožto tzv. normativní kulturou, stávají se tyto dvě oblasti středem našeho zájmu. Termíny „sociální“ a „kulturní“ bývají často spojovány s národnostní nebo rasovou odlišností, jazykovou bariérou, zdravotním handicapem, nízkým sociálním a ekonomickým statutem, sociálně patologickým prostředím rodiny nebo komunity či ústavní výchovou (Slowík, 2007). Zaměřujeme se tedy na sociokulturní prostředí, kde náboženství řadíme do definice pojmu „kulturní“ a etnickou příslušnost do termínu „socio“.

Téma hodnoty vzdělání u žáků či studentů z odlišného sociokulturního prostředí je v České republice poměrně nové. Hodnota vzdělání byla dosud zkoumána především z pohledu vymezené společenské skupiny, např. hodnota vzdělání u studentů středních škol (Vojtová, 2012) nebo hodnota vzdělání u dospívajících dětí v dětském domově (Chovancová, 2016). Hodnotu vzdělání v zahraničí, popř. jeho důležitost, zkoumá například Hanushek a Wößmann (2007), ti se však zabývají tím, jakým poměrem se zvyšuje finanční příjem a ekonomický růst v závislosti na obdrženém vysokoškolském titulu. Hodnota vzdělání

u imigrantů, popř. zahraničních studentů, je však doposud neprobádaná a proto se tato oblast nabízí k mnoha podrobným výzkumům a analýzám.

V centru pozornosti tohoto příspěvku jsou zahraniční studenti na Lékařské fakultě UP. Studenti studující všeobecné a zubní lékařství na této fakultě v anglickém jazyce mají z velké většiny britské občanství, avšak jejich původ je z mnoha rozdílných etnik. Kromě toho, jakou hodnotu přikládají studenti svému vzdělání na UP, nás dále také zajímalo, jakou hodnotu mu přikládají jejich rodiče, či britská společnost. Ve výzkumu jsme si proto stanovili tři cíle, které dle Švaříčka a Šedové (2014) řadíme do intelektuální skupiny cílů. Prvním z této skupiny intelektuálních cílů je zjistit důvod studentů ke studiu v České republice. Druhým cílem je zjistit názor zahraničních studentů na problematiku vzdělání a hodnotu vzdělání. V jeho rámci se zabýváme výhodami a nevýhodami českého a britského vysokého školství, dále také jakou hodnotu představuje vzdělání pro studenty samotné, jejich rodiče, ale i britskou společnost. Posledním cílem je zjistit jejich názor na výuku českého jazyka, kterou studenti povinně musí během svého studia absolvovat, a zda ji vnímají jako prostředek k integraci do české společnosti. Součástí tohoto cíle bylo také zkoumat, jakým způsobem se studenti snaží využívat své znalosti českého jazyka a zda se zapojují do českých tradic, či o nich mají povědomí.

1 Metodologie

1.1 Specifikace výzkumu a metod

V tomto příspěvku bylo využito kvalitativního designu výzkumu a za metodu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Za způsob výběru respondentů jsme si zvolili metodu sněhové koule. Všem studentům byly položeny stejné otázky, které byly dle potřeby doplňovány. Tomuto rozhovoru předcházela krátká písemná charakteristika, kde studenti uvedli demografické údaje. Otázky během rozhovoru zněly následovně:

1. Proč studujete v Olomouci?
2. Jaké jsou podle Vás silné stránky českého školství?
3. Jaké jsou podle Vás slabé stránky českého školství?
4. Je pro Vás důležité dosáhnout univerzitního stupně vzdělání?
5. Je dosažení univerzitního stupně vzdělání důležité pro Vaši rodinu?
6. Je podle Vás důležité mít univerzitní diplom z hlediska uznání ve Vaší domovské společnosti?
7. Pokud byste si měl/a představit pět nejdůležitějších životních hodnot, jak bude vypadat jejich škála od 1 do 5, kde 1 je nejvyšší a 5 nejnižší?
8. Pociťoval/a jste během Vašeho studia v České republice, že Vás česká společnost vnímá jako jiného člověka?
9. Pociťoval/a jste během Vašeho studia v České republice, že Vy nezapadáte do české společnosti?
10. Během Vašeho studia absolvujete i hodiny českého jazyka. Jak vnímáte hodnotu českého jazyka vzhledem k tomu, že studujete na území ČR?
11. Používáte český jazyk? Kde?

12. Vnímáte český jazyk jako prostředek k integraci do české společnosti? Je pro Vás integrace do české společnosti důležitá?
13. Máte české přátele? Mluvíte s nimi česky nebo anglicky?
14. Zapojujete se do českých tradic? Do jakých?

1.2 Časový průběh

Výzkumné šetření probíhalo v druhé polovině měsíce října v roce 2016. Respondentů bylo celkem sedm, z toho katolík, muslim, hinduista, sikh, agnostik a dva ateisti. Původy respondentů jsou zejména z východních zemí, konkrétně hovoříme o Pákistánu, Indii, Filipínách, Nigérii a poté například o studentech pocházejících ze smíšených rodin, konkrétně tedy z Indie/Keni a Indie/Zambie/Ugandy.

1.3 Způsob analýzy dat

Zvolili jsme metodu polostrukturovaného rozhovoru. Všem studentům bylo na začátku vysvětleno, pro jaké účely budou rozhovory s nimi realizovány, okrajově byli i seznámeni s tématy, na která se budeme dotazovat. Odpovědi všech studentů byly nahrány, přepsány a kódovány.

Analytickou strategií byla pak zvolená technika „vyložení karet“, kde byly překrývající se okruhy otázek, tedy kategorie, mezi respondenty shrnuty a porovnány. Pro zpracovávání dat jsme zvolili otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Při otevřeném kódování nám vznikly kategorie:

1. Demografické údaje o každém ze studentů
 - jméno,
 - věk,
 - původ,
 - náboženské vyznání.
2. Studium
 - z jakého důvodu si zvolili studium na UP,
 - jak se o univerzitě studenti dozvěděli,
 - rozdíly mezi britským a českým školstvím,
 - jejich výhody a nevýhody,
 - je jejich studium důležité pro jejich rodiče.
3. Hodnoty
 - jakou hodnotu svému vzdělání přikládají,
 - jaké jsou jejich hodnoty v životě.
4. Integrace
 - mají studenti české přátele,
 - znají české tradice,
 - chtějí a pokoušejí se integrovat do české společnosti,
 - setkali se s nerovným přístupem od české společnosti,
 - popřípadě se sami distancují z vlastní vůle.

5. Český jazyk

- zda studenti mají výuku českého jazyka,
- používají jej v běžném životě.

Při axiálním kódování jsme za fenomén zvolili zahraničního studenta. Za kauzální podmínky pak vnímáme jeho důvod ke studiu na UP v Olomouci a osvojování si hodnot pod vlivem odlišné kultury. Kategorii kontextu jsme pak definovali jako hodnotovou orientaci a v kategorii strategie jednání jsme si zvolili integraci a využití českého jazyka.

V poslední fázi analýzy dat jsme se zabývali zpracováním pomocí selektivního kódování, což plynule navazuje na axiální kódování. Jako kategorii stojící v centru jsme si zvolili zahraničního studenta. Za kauzální podmínky jsme uvedli důvod studenta ke studiu na UP v Olomouci, což může být na základě doporučení kamaráda/kamarádky, známých, rodinných příslušníků, agentury či reklamy. Studium v jiné zemi má samozřejmě také vliv na utváření osobnosti a jejích hodnot. Druhou kauzální podmínkou je utváření si hodnot studenta pod vlivem odlišné kultury, a jakou hodnotu představuje vzdělání. To nás posouvá dále ke kontextu, tedy k hodnotám, které se liší u každého z respondentů a to z ohledu na původ, náboženské vyznání, kulturní zvyky a tradice, dřívější zkušenosti atd. V poslední řadě nás hodnoty posouvají ke strategii, a k tomu, zda a jakým způsobem se studenti snaží integrovat do české společnosti, zda mají české přátele, využívají českého jazyka v běžném životě, popřípadě znají a zúčastňují se českých tradic.

2 Výsledky výzkumu

2.1 Důvod ke studiu

Studenti zvolili studium na olomoucké univerzitě zejména na základě doporučení. Drtivá většina studentů nebyla přijata ke studiu na britských školách a při hledání alternativy, kde mohou studovat zvolený obor, jim bylo ať už od rodinných příslušníků či rodinných přátel, středních škol či agentur doporučeno studovat právě v České republice.

2.2 Jak studenti hodnotí český vzdělávací systém?

Za silnou stránku českého školství považují studenti tradiční pojetí vyučování, naopak však vnímají slabou stránku v nedostatečné interaktivitě. Všichni studenti jsou spokojeni s tím, že jejich studium je první tři roky soustředěné na teorii, často zmiňovali, že studium je velmi podrobné, avšak ocenili by i přesto větší zapojení do praxe. Respondenti uvedli, že studium lékařství na britských univerzitách probíhá tzv. za běhu. Od prvního dne na univerzitě jsou studenti v Británii v kontaktu s pacienty, medicínu se učí přímo v praxi. Respondenti uvedli, že jako slabou stránku vnímají jazykovou bariéru. Domnívají se, že někteří přednášející učitelé na lékařské fakultě nemají dostatečně rozvinuté komunikační kompetence pro výuku v anglickém jazyce, aby v jazyce mohli přednášet či udávat hodnocení z tohoto předmětu. „Bylo nám řečeno, že toto studium je anglický program, ale

ono to tak není. Často se stává, že data v grafech jsou popsány v češtině, což je pro nás problém. My tomu pak totiž nerozumíme, a hodně věcí si musíme domýšlet,” tvrdí jeden z respondentů. Významnou roli učitele a jeho dobré připravenosti na výuku včetně aktivního přístupu k ní zdůrazňuje ve své práci J. Plischke (2008). Student původem z Pákistánu odmítl vyjádřit se k silným a slabým stránkám českého školství a zdůvodnil toto vyjádření slovy: „Nemám právo české školství kritizovat, či chválit. Já jsem za možnost studovat na Vaší univerzitě tak vděčný, že to nepovažuji na místě vaše školství chválit nebo kritizovat.“

2.3 Hodnotová orientace studentů pod vlivem odlišné kultury

Další otázky výzkumného šetření byly soustředěné na vnímání hodnoty vzdělání studenty samými, jejich rodinou a z pohledu britské společnosti. Všichni studenti uvedli, že je pro ně vzdělání důležité, jejich rodina je podporuje psychicky i finančně, až na jednoho studenta, který uvedl, že si studium financuje zcela sám a s rodinou v kontaktu příliš často není. Student původem z Nigérie uvedl: „Příležitost studovat vysokou školu a obdržet z ní titul je pro mne jakýmsi důkazem, že mí rodiče za lepšími ekonomickými podmínkami nešli jen tak... je to takové zadostiučinění pro mě i moje rodiče...“

Jednou z otázek bylo uvést 5 životních hodnot a seřadit je od 1 do 5, kde 1 je nejdůležitější hodnotou a 5 nejméně důležitou. Hodnoty, které studenti do svého žebříčku top 5 zahrnuli, jsou uvedené v tabulce 1: Žebříček top 5 hodnot v životě u zahraničních studentů LF UP, kde Hodnotou 1 se rozumí nejvýše postavená hodnota a Hodnotou 5 nejnižší postavená hodnota.

Tab. 1.

Žebříček top 5 hodnot v životě u zahraničních studentů LF UP

	Hodnota 1	Hodnota 2	Hodnota 3	Hodnota 4	Hodnota 5
Hinduista	rodina	zdraví	vzdělání	životní styl	přátelé
Sikh	loajálnost a rodina	peníze	vzdělání a zdraví	společenský život	přátelé
Agnostik	sebepoznání, sebejistota, harmonie	učení se novým věcem	zkušenosti a vzdělání	rodina	přátelé
Muslim	rodina	víra	přátelé	respekt	peníze
Ateista	rodina	zdraví	vzdělání	šťěstí	peníze
Katolička	rodina	přátelé	víra	vzdělání	peníze
Ateista	rodina a přátelé	racionální myšlení	žít naplno	charita, pomoc slabším	síla

Zajímavé je, že přestože mezi dotazovanými byli 4 věřící, konkrétně muslim, katolička, hinduista a sikh, pouze dva uvedli ve svém žebříčku víru. Konkrétně se jednalo se o muslima a katoličku. Právě tyto dva studenti, jeden ateista a jeden sikh uvedli do svých pěti hodnot také finance či peníze. Agnostik, student původem z Nigérie, uvedl, že peníze nejsou důležité a přichází ruku v ruce se zkušenostmi, vzděláním a životem.

2.4 Integrace studentů do většinové společnosti

Všichni studenti uvedli, že pociťují rozdílnost kultur, a vnímají pohledy Čechů, většina z nich však uvedla, že jim to není nepříjemné, naopak to považují za zvědavost. *„Já se vlastně moc nedivím, že nás vnímají lidé jinak, byli jste kolik, 15 let v komunistickém režimu, tak je jasné, že se bojíte cizinců... Omezený se ale kvůli tomu necítím, jsem svobodný, a to i přesto, že mám bradku, a Češi se automaticky domnívají, že jsem muslim, a přitom jsem ateista a Ind,“* uvedl student smíšeného původu z Indie, Zambie a Ugandy. Jen jeden respondent původem z Nigérie zmínil, že pohledy, dotazy či poznámky jsou mu nepříjemné, často v nich cítí rasistický podtext: *„Je hrozně těžké, aby mě lidi vnímali a poznávali kvůli mé osobnosti, kvůli mně samotnému... některé otázky nebo narážky jsou divné a přijdou mi už dost rasistické, to mi vadí a je mi to nepříjemné...“*.

2.5 Využití znalostí českého jazyka

Český jazyk považují studenti za důležitý, vnímají jej pozitivně a až na jednoho studenta se jej snaží používat v běžném životě, ale se svými českými přáteli hovoří vždy anglicky. Sami uvedli, že jejich čeští přátelé cítí potřebu cvičit své znalosti angličtiny v jejich přítomnosti, a oni sami své znalosti českého jazyka prozatím vnímají jako velmi limitované a nedostačující k běžné komunikaci, např. respondentka původem z Filipín: *„Přestože se v křesťanském spolku snažím s českými přáteli mluvit česky, většinou to vzdáme a přepneme do angličtiny, je to mnohem snazší.“* Přestože se během hodin českého jazyka věnují i české kultuře, studenti uvedli, že české tradice dobře neznají, tři z nich však zmínili lední hokej a pivo, což vnímají jako něco typicky českého. Do tradic by se rádi zapojili, jeden ze studentů navíc uvedl, že by uvítal pozvání ze strany Čechů na různé typické české události.

Závěr a diskuze

Výzkumným šetřením byly zjištěny zajímavé a pro naši další práci užitečné poznatky. Bude nezbytné dále specifikovat výzkumné otázky a na jejich základě zkoumat hodnoty těchto studentů mnohem detailněji, zejména co se kulturních a náboženských rozdílů týče. Výzkum o hledání opory ve víře při definování si životních hodnot a tedy i hodnoty vzdělání může pomoci proniknout do problematiky kulturní a etnické odlišnosti hlouběji. Pochopení hodnoty náboženství muslimských, křesťanských a hindských studentů vyvolává otázky k dalšímu výzkumu.

Zdroje

- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2007). *The role of school improvement in economic development*. CESifo.
- Chovancová, M. (2016). *Hodnota vzdělání dospívajících dětí z konkrétního dětského domova*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J., Průcha, J., & Walterová, E. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Petrusek, M. (2009). *Základy sociologie*. Praha: Akademie Veřejné Správy, o.p.s.
- Plischke, J. (2008). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Popovič, M., Cakirpaloglu, P. (2004). *Psychologie hodnot. Přehled pro humanitní obory*. Olomouc: Votobia.
- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada publishing, a.s.
- Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vojtová, P. (2012). *Hodnota vzdělání z pohledu žáků různých typů škol*. (Diplomová práce). Praha: Karlova Univerzita.

Příspěvek je dedikován projektu IGA_PdF_2017_022, pod názvem Hodnota vzdělání u studentů z odlišného sociokulturního prostředí.

Kontakt

Mgr. Markéta Šemberová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci,
Žižkovo nám. 5, 741 00 Olomouc, Česká republika
E-mail: sembma@seznam.cz

Terapie dobrodružstvím jako prostředek rozvoje sounáležitosti

Adventure Therapy as a Means of Community Development

Veronika Štenclová

Abstrakt

Příspěvek představuje dílčí část výzkumu v rámci studentského grantového projektu, realizovaného na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Projekt je zaměřen na terapii dobrodružstvím, jež je součástí procesu resocializace drogově závislých v Terapeutické komunitě Fides. Projekt probíhal v letech 2015-2016 a měl smíšený design. Představená část výzkumu je zaměřena na názory klientů v 2. fázi léčby, na aktivity v rámci terapie dobrodružstvím. Prostřednictvím kvalitativní analýzy MCA jsou prezentovány výsledky jedné z dílčích výzkumných otázek.

Klíčová slova: drogová závislost, resocializace, sounáležitost, terapeutická komunita, terapie dobrodružstvím.

Abstract

The post represents a subset of research within the student grant project, conducted on Faculty of Education at the University of Ostrava. Aim of the project is adventure therapy which is part of the process of drug addicts resocialization in Fides therapy community. Project run in 2015-2016 and had mixed design. Presented part of research is focused on opinions of clients from second stage of treatment and on activities within a adventure therapy. The results of one subset of question are presented through qualitative analysis MCA.

Key words: drug addicts, resocialization, solidarity, therapy community, adventure therapy.

Úvod

Terapie dobrodružstvím jsou součástí terapeutické práce některých komunit pro drogově závislé. Tyto aktivity jsou léčebným (a také výchovným) prostředkem, který napomáhá k resocializaci závislých jedinců, přičemž v jejich průběhu se na základě analýzy získaných údajů mj. významně jeví důležitost skupiny a následné pocity sounáležitosti u jednotlivých klientů.

V současné době vznikají pochybnosti o celkovém zaměření výchovy, přičemž se rozšiřuje tendence její individualizace. Brezinka (1996) upozorňuje na to, že akcentace individualizace ve výchově vedla k tomu, že byly oslabeny zřetele k prosociálnímu vnímání reality. Terapie dobrodružstvím je u drogově závislých jedním z možných prostředků, ke skloubení výchovy k samostatnosti a svébytnosti, k sebeprosazení a k individuální svobodě, tedy kvality nutné k tomu, aby se člověk uplatnil v současném modelu společnosti, s citlivostí k druhým lidem. V metodologické části příspěvku je v souladu s tímto představena ukázka analýzy a interpretace jedné z dílčích výzkumných otázek, která se zaměřuje na skupinové procesy během terapie dobrodružstvím. Text dále seznamuje se samotným projektem výzkumu, zvoleným designem, metodami a sběrem dat a informací.

1 Vymezení základních pojmů

1.1 Sounáležitost

Podle rakouského psychologa Alfreda Adlera (1995) má každý člověk vrozený cit sounáležitosti, tedy potřebu někam patřit, přičemž tvrdí, že „...člověk se může rozvíjet a existovat jen ve vazbě na společenství...“. Dle tohoto autora je proto nutná sociální integrace jedince, s čímž se ztotožňuje také Lindner (1888), který poukazuje na fakt, že výchova je společenským jevem, tudíž ji nelze pojímat jako individualistickou záležitost. Každý jedinec je součástí společenského celku, tedy i výchova a s ní spojená resocializace by měla být zaměřena na vedení jedinců k sounáležitosti.

Terapeutické komunity pro drogově závislé, o nichž pojednává následující část příspěvku, utvářejí dle Kaliny (2008) především konfrontační prostředí a jiné katalyzační přístupy v léčbě závislých jedinců. Komunity by tedy nemohly být terapeuticky produktivní, aniž by se v nich uplatňovaly prvky komunitní sounáležitosti, vztahového přimknutí, podpory a porozumění. Milby, Crouch, Perkins a Jackson (in Bankole, 2010) dodávají, že terapeutické komunity pro drogově závislé považují sociální učení a aspekt skupinové léčby za hlavní impuls k růstu a změně osobnosti.

1.2 Terapeutická komunita

De Leon (2000) popisuje terapeutické komunity (dále TK) jako léčebné programy, které účelně využívají skupinu k facilitaci sociální a psychosociální změny v chování. Kratochvíl (1979) přidává, že v TK spolu žijí klienti většinou různého věku, vzdělání a pohlaví a kromě skupinových sezení spolu sdílejí veškerý program a aktivity, což umožňuje promítání problému z vlastního života, především své vztahy k druhým lidem.

Autor Kratochvíl (1979) rozlišuje širší a užší pojetí terapeutických komunit. V širším pojetí se v příspěvku zabývám TK Fides. Komunita se nachází v obci Bílá Voda a specializuje se na léčbu drogově závislých jedinců na nealkoholových drogách.

Mezi cíle léčby terapeutických komunit patří abstinence, s kterou souvisí zanechání volného životního stylu, který je ovládán drogami. Dále nalézání alternativ k užívání drog,

nácvik dovedností potřebných ke zvládnutí různých situací a zlepšování mezilidských vztahů (Müllerová, Matoušek, & Vondrášková, 2005).

Užší pojetí terapeutické komunity lze vymezit jako samotné metody práce s klienty, které jsou založeny na různých formách terapií (skupinová, individuální, rodinná atp.), volnočasových aktivitách a sportu. Nedílnou součástí léčby jsou terapie dobrodružstvím, které jsou pro tento článek z hlediska problematiky stěžejní, a dále se jimi budu zabývat v následující podkapitole.

1.3 Terapie dobrodružstvím v České republice a v zahraničí

Některé komunity v České republice využívají terapie dobrodružstvím jako jeden z prostředků v léčbě drogově závislých jedinců. Pojem „terapie dobrodružstvím“ se však využívá zejména v zahraničním prostředí, přičemž komunity v ČR nazývají zmíněné akce především termínem „zátěžové aktivity“ (dále ZA), což je synonymum zmíněných terapií dobrodružstvím. Je to prakticky z toho důvodu, že v českém prostředí stále není mnoho výzkumů, publikací a autorů, kteří by se vymezením a celou problematikou těchto terapií zabývali. Proto také klienti TK Fides využívají pojem „zátěžové aktivity“ a tudíž i během výzkumu se pro lepší pochopení pracovalo s tímto označením. Pro potřeby výzkumu jsme pracovali s definicí ZA od Richterové, Slivkové, Tešnarové a Fešarové (2015), které je definovaly následovně: *„Zátěžové aktivity jsou součástí léčebného procesu, jsou psychicky i fyzicky náročné a uskutečňují se ve formě několikadenních výprav sportovně-turisticko-poznávacího charakteru“* (srov. Rataj in Nevšímal et al., 2007). Účastní se jich klienti všech fází programu a kompetentní terapeuti. Klienti, kteří kvůli zdravotním omezením nemohou náročnost terapií dobrodružstvím podstoupit, jsou v tzv. skupině bez zátěže. Těchto aktivit se tedy účastní, ale jsou pověřeni jinými úkoly (např. vařením), než klienti bez omezení. Pro skupinovou dynamiku a pocit sounáležitosti je velice důležité, že i klienti s jistým omezením se mohou těchto terapií zúčastnit.

Pro zmíněné aktivity tedy není soulad v pojmech užívaných v českém a zahraničním prostředí, přičemž já pro potřeby příspěvku budu používat termín „terapie dobrodružstvím“. V současné době již tento pojem užívá ve své práci např. Romaněnková (2012) či Kellerová a Ješina (2013) a stejný termín se mj. objevuje také na poli zážitkové pedagogiky. V této oblasti se jemu věnují např. autoři Kirchner a Hátlová (2011) nebo Svatoš a Lebeda (2006).

Také v zahraničí se však objevují synonyma k terapii dobrodružstvím. Jsou to mj. termíny jako Wilderness adventure therapy, Outdoor Education, Adventure Programming či zástupci hnutí Outward Bound. Společným jmenovatelem terapie dobrodružstvím a výše zmíněných programů je kromě fyzické aktivity také velké psychické vypětí.

1.4 Terapie dobrodružstvím v kontextu pedagogiky

Terapie dobrodružstvím umožňují účastníkům vystoupit ze své komfortní zóny (fyzicky, emocionálně, intelektuálně či duševně). To obvykle znamená překonat počáteční obavy, drobné překážky, postavit se výzvě a především udělat něco jinak, než obvykle. V případě rozšiřování komfortní zóny se uplatňuje mechanismus učení. Dle Dalovy pyramidy učení (Hanuš, & Chytilová, 2009) si lidé poznatky vyvozené ze zážitků dlouhodobě zapamatují a snadno vybaví.

Znalosti tohoto druhu se zasloužily o vznik zážitkové pedagogiky. Zážitkové vzdělávání je založeno na aktivitě účastníků (v našem případě klientů TK Fides) a aktivní roli lektora (terapeuta), přičemž se jejich role vzájemně střídají a prolínají. Stěžejními kroky v aplikaci zážitkové pedagogiky jsou tedy zejména exponovat subjekty dostatečně silnému zážitku a ve zpětnovazebné fázi mu umožnit pochopení, uchopení a generalizaci pro další využití v reálných situacích.

Se zážitkovým vzděláváním souvisí pojem zážitkové učení, které se zaměřuje na učící proces jednotlivce. Tomu se podrobněji věnuje Kolbův cyklus učení (Kirchner, 2009).

Důležitou součástí zážitkového vzdělávání je zpětná vazba. Ta se v případě terapeutické komunity odehrává většinou po prožití zátěžové aktivitě, při následných skupinových sezeních v TK (srov. Hanuš, & Chytilová, 2009).

2 Metodologie

2.1 Design výzkumu a metody sběru informací

Výzkum je realizován v rámci studentského grantového projektu a má smíšený design. Pro kvantitativní sběr dat byl použit dotazník, který obsahuje 40 položek a byl sestaven na základě odborné literatury a také ve spolupráci s pracovníky TK Fides. Kvalitativní sběr informací byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s klienty, přičemž tyto rozhovory se uskutečňovaly během sebezkušnostních stáží v TK Fides a následných návštěv komunity. K analýze získaných údajů byla zvolena kvalitativně orientovaná metoda analýzy konstituce významů (MCA – Meaning Constitution Analysis), jež je podpořena počítačovým softwarem Minerva.

2.2 Výzkumný problém, cíl výzkumu, výzkumné otázky

Výzkum se orientoval na analýzu názorů klientů, nacházejících se v jednotlivých fázích léčby v TK Fides, na terapie dobrodružstvím. Jde sice o subjektivní pohled klientů, který nevypovídá objektivně o účincích terapií dobrodružstvím, přesto analýza jejich výpovědí je jednou z možností, jak více prozkoumat přínosy těchto aktivit.

Dále studie poukazuje na malé množství realizovaných výzkumů v ČR, jež by se zabývaly touto oblastí, s čímž souvisí také nejednotnost terminologie, která by se vztahovala k terapii dobrodružstvím.

Výzkum představený v tomto příspěvku měl za cíl zjistit, jaké názory mají klienti TK Fides, nacházející se v 2. fázi léčby, na zátěžové aktivity²⁵. Klienti této fáze se během léčby v TK Fides zúčastnili několika terapií dobrodružstvím a měli tak možnost získat různé zážitky a širší povědomí a rozhled o nich, než např. klienti 1. fáze.

Hlavní výzkumná otázka je formulována takto: Jaké názory mají klienti, nacházející se ve 2. fázi léčby v TK pro drogově závislé Fides Bílá Voda, na zátěžové aktivity? Při realizaci rozhovorů byla klientům zadána úvodní instrukce²⁶. Výzkumník by měl co nejméně zasahovat do procesu rozhovoru a nechat respondenty se volně vyjadřovat, o čem sami chtějí, a o všem, co je ve vztahu k ZA napadne (srov. Strobachová in Gulová, & a Šíp, 2013).

Na základě analyzovaných informací byly stanoveny 3 dílčí výzkumné otázky, přičemž v tomto příspěvku představím analýzu a interpretace pouze jedné z nich a to konkrétně: **Jak vyjadřovali klienti v rámci zátěžových aktivit sounáležitost se skupinou?**

2.3 Postup práce v metodě MCA

Úvodním krokem analýzy bylo rozdělení textu na významové jednotky. Ty byly v dalším kroku analýzy děleny na modalities, vyjadřující postoj jedince vzhledem k významu vyjádřenému významovými jednotkami, a kategorie, což je členění modalit, které nám blíže popisuje analyzovaný fenomén (srov. Strobachová, 2013). Podrobnější analýza modalit a jejich kategorií bude představena v kapitole „Výsledky a interpretace informací“. Třetím krokem byla analýza parciálních intencí, které byly rozděleny na entity (něco co existuje, o čem je vypovídáno) a predikáty (co se vypovídá o entitě). Následovala fáze syntézy, která představuje část horizontu porozumění klientů k tématu zátěžových aktivit.

2.4 Respondenti

Respondenty zapojenými do projektu jsou klienti TK Fides pro drogově závislé v Bílé Vodě. Klienti byli začleněni do projektu podepsáním informovaného souhlasu. Během celé své léčby se tito klienti účastní několika terapií dobrodružstvím. Výzkumným vzorkem jsou klienti starší 18 let, kteří absolvují v TK buďto střednědobou, nebo dlouhodobou léčbu.

Jako příklad kvalitativní analýzy názorů uvádím interpretaci výroků 8 klientů, jež se v době realizace rozhovorů nacházeli ve 2. fázi léčby v TK Fides.

²⁵ Viz více v podkapitole 1.2.

²⁶ Tuto instrukci si každý výzkumník stanovil sám, podle toho, na co se chtěl ve výzkumu zaměřit. Ke 2. fázi zní instrukce takto: Zkuste si vybavit dny, ve kterých se odehrály zátěžové aktivity. Povězte mi prosím, jak jste se při nich cítili, a co pro Vás tyto zátěžové aktivity znamenají. Zajímají mě vaše zážitky, pocity, názory, emoce – řekněte mi vše, co vás napadne a co vy sami považujete za důležité v souvislosti s těmito aktivitami. Je jen na Vás, o čem se rozhodnete mluvit.

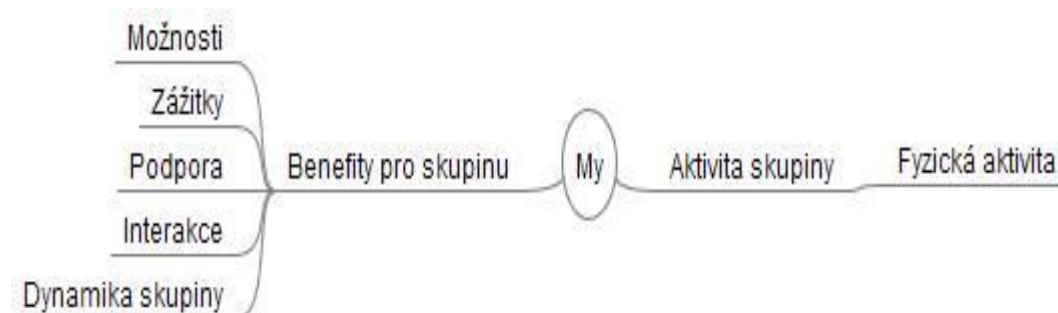
3 Výsledky a interpretace informací

Při interpretaci 3. dílčí otázky jsem se zaměřila na entitu „My“, vyskytující se v parciálních intencích a na další entity, které taktéž označovaly skupinu – „skupina“, „kolektiv“, „každý“, „všichni“, „lidé“, „parta“, „většina lidí, co jsou v TK“ a „nikdo“. V softwaru Minerva jsem si vyhledala všechny predikáty, které se k těmto entitám vážou a jež blíže specifikují řečené informace o zmíněných entitách.

Klienti se v rozhovoru o skupinovém dění při ZA vraceli ve vzpomínkách zpět, k již proběhlým aktivitám. Nejčastěji se vyskytujícím časem ve výpovědích klientů byl tedy čas minulý, který je jednou z kategorií modality *Time* = čas. Klienti v rozhovoru mluvili především o aktivitě na ZA: „*Třeba jak jsme byli na běžkách...*“. Čas přítomný se ve výpovědích vyskytoval v kontextu s tím, čeho si jsou klienti aktuálně vědomi vzhledem k ZA: „*Máme možnost se lépe poznat...*“. Čas budoucí se vyskytl ve výpovědích pouze jedné klientky: „*...každý si tam přijde na něco nového...*“. Nízký počet výpovědí v budoucím čase potvrzuje fakt, že závislí lidé na budoucnost téměř nemyslí. Co se týče emocí, tedy modality *Affects*, s naprostou převahou se ve výpovědích klientů vyskytovaly emočně neutrální výpovědi. Následně byly vypovězené informace ve vztahu ke skupině a ZA spíše pozitivní, a to jak s výhledem k minulosti, když klienti vzpomínali na průběh těchto aktivit: „*...lidí se tam více sblíže...*“, tak do budoucnosti: „*Máme možnost se lépe poznat...*“. Negativní emoce se, co se týče sounáležitosti, vyskytovaly ojediněle, především v kontextu s náročnými aktivitami, které museli klienti během ZA zdolávat: „*...ani jsme neměli prostor, ani možnost si to usušit...*“.

Obr. 1.

Sounáležitost se skupinou vyjádřená entitou „My“ a jejími zkatégorizovanými predikáty



Obr. 1 přehledně ukazuje témata, která vznikla kategorizací predikátů, jež se vážou k entitě „My“ a ostatním souvisejícím entitám. Na základě analýzy výpovědí klientů byla vytvořena 2 témata **Benefity pro skupinu** a **Aktivita skupiny**. **Benefity pro skupinu** se jevíly významné z hlediska možností, které klientům nabídly osobnostní rozvoj „*...jsme tam více sami sebou...*“ zážitků, které dosud klienti nepoznali nebo je neměli možnost provozovat „*...tak vlastně takovýchle čistý zážitky nemají...*“, podpory, kterou vnímají klienti jako

důležitou „...*jak jsme jeden druhého podporovali...*“, interakce, která na ZA v rámci skupiny probíhá „*Máme možnost se lépe poznat...*“ a dynamika skupiny, která se vyvíjí a projevuje jak v průběhu celé léčby, tak v souvislosti s realizací ZA: „*Šli jsme do toho úplně naplno...*“, „...*nevzdali jsme to...*“. Téma **Aktivita skupiny** se vztahovalo ke konkrétním činnostem klientů na ZA. V rámci rozhovorů se klienti vyjadřovali především o fyzických činnostech, jež na ZA probíhají. Jednalo se např. o horské túry, jízdu na kole, běžkování či stanování na sněhu. Na těchto aktivitách si byli klienti vědomi sounáležitosti se skupinou.

Závěr

Přínosy terapie dobrodružstvím vidí Rataj (2007, srov. Gass et al., 2012) ve fyzické i psychické zátěži, při které si mohou závislí klienti mj. ověřit své limity, zjistit, jak se vypořádávají s diskomfortem a stresovými situacemi a zlepšit si fyzickou zdatnost. Na základě analýz výpovědí klientů se fyzická zátěž opravdu jevila jako velice významná, co se týče přínosu terapií dobrodružstvím pro skupinu. Stejní autoři spatřují benefity těchto terapií taktéž v interakci a skupinové dynamice, přičemž ty se prokázaly po analýze výpovědí jako vysoce důležité prvky z hlediska skupinové sounáležitosti. Vypjaté situace v rámci skupinové dynamiky konfrontují klienty s jejich schopnostmi tolerance, empatie, poskytnutím podpory, solidarity a podporují identifikaci jednotlivce se skupinou. Interakce je ideální z hlediska zprůhlednění vzorců chování, přetvářek a image. Významnými z hlediska sounáležitosti se ukázaly také samotné zážitky, které mají klienti možnost během terapií dobrodružstvím získat. Ty mohou stimulovat zájem o okolí a nabízejí inspirace pro volný čas. Klienti si během léčby drogové závislosti potřebují osvojit nové vzorce chování, nacvičit dovednosti potřebné ke zvládání různých situací a nalézt alternativy života místo užívání drog, k čemuž jim zátěžové aktivity mohou významně napomoci.

Zdroje

- Adler, A. (1995). *Smysl života*. Praha: Práh.
- Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- De Leon, G. (2000). *The therapeutic community: theory, model, and method*. New York: Springer Pub.
- Gass, M., Gillis, H., & Russell, K. (2012). *Adventure therapy: Theory, practice and research*. New York: Routledge Publishing Company.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Kalina, K. (2008). *Terapeutická komunita: obecný model a jeho aplikace v léčbě závislosti*. Praha: Grada, Psyché.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press.

- Kratochvíl, S. (1979). *Terapeutická komunita*. Praha: Academia.
- Lindner, G. A. (1888). *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice n. L.: Knihkupectví A. Mareše.
- Milby, J., Crouch, K., Perkins, A., & Jackson, O. (2010). Community clinics. In Bankole, J. et al., *Addiction medicine: science and practice*. New York: Springer.
- Müllerová, P., Matoušek, O., & Vondrášková, A. (2005). Sociální práce s uživateli drog. In Matoušek, O. et al., *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál.
- Rataj, M. (2007). Zátěžové programy. In Nevšímal, P. et. al., *Terapeutická komunita pro drogově závislé II., Česká praxe*. Praha: Středočeský kraj.
- Richterová, B., Slivková, M., Tešnarová, D., & Fešarová, V. (2015). Kvalitativní analýza názorů na zátěžové aktivity – dílčí výstupy. In *Sborník z Mezinárodní Masarykovy konference* (s. 998-1007). Hradec Králové: Magnanimitas.
- Strobachová, B. (2013). MCA: Fenomenologický pohled na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. In Gulová, L., & Šíp, R. (eds.), *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing.

Kontakt

Mgr. Veronika Štenclová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: stenclovav@gmail.com

Principy pedagogiky M. Montessori v předškolním vzdělávání v kontextu výzkumu – tvorba výzkumného nástroje

*The Principles of Montessori Pedagogy in Preschool Education
in the Context of Research – the Creation of a Research Tool*

Renata Švaňhalová

Abstrakt

V příspěvku seznamujeme s tvorbou výzkumného nástroje disertační práce, která se zaměřuje na pedagogiku M. Montessori a principy, dle nichž mateřské školy, již se k tomuto pojetí hlásí, pracují. Cílem výzkumu je zjistit, zda mateřské školy, které se prohlašují za Montessori mateřské školy, jimi skutečně jsou.

Klíčová slova: M. Montessori, alternativní pedagogika, principy, výzkumný nástroj, mateřská škola, předškolní vzdělávání.

Abstract

We inform the reader with the process of creation of the research tool of the dissertation thesis whose aim is to discover the application of principles of Montessori education in conditions of alternative pre-school (kindergartens) which are based on this type of educational approach.

Key words: M. Montessori, alternative education, principles, research tool, kindergarten, pre-school education.

Úvod

Zakladatelkou Montessori pedagogiky je Marie Montessori (1870 – 1952). Tato italská lékařka a pedagožka se narodila v druhé polovině 19. století a zemřela v polovině 20. století (Rýdl, 1994, s. 82-85). Od doby zavedení této alternativy uběhla dlouhá léta, způsob vzdělávání podle Montessori je však stále aktuální, a to i v ČR. Příspěvek si klade za cíl formulovat hlavní principy Montessori pedagogiky na základě studia děl M. Montessori a následně vytvořit výzkumný nástroj, který bude v rámci pilotáže ověřený a poté upravený.

1 Pojetí alternativního vzdělávání

Průcha (2014, s. 21) uvádí, že pojmy alternativní škola či alternativní vzdělávání mají mnoho významů. Jinými slovy můžeme říci, že se jedná o školu volnou, netradiční, svobodnou či nezávislou. Tentýž autor uvádí, že alternativní školu můžeme chápat také z několika rovin, z nichž uvádí například školsko-politický aspekt, ekonomický aspekt a pedagogický a didaktický aspekt.

Alternativní školy jsou odlišné svou organizací výuky, děním ve škole i způsobem hodnocení žáků (Průcha, 2014, s. 25). Autor rovněž poukazuje na charakteristiku alternativního školství, o kterou se pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera:

- školství je zaměřeno pedocentricky (výchova je zaměřena na dítě),
- škola je aktivní a vede k rozvoji aktivity a odpovědnosti dětí,
- komplexní výchova dítěte,
- škola je jako společenství (vše se děje ve spolupráci s dětmi a rodiči),
- snaha o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

V Tabulce 1 vidíme srovnání alternativního vzdělávání s tradičním a uvedení základních rozdílů.

Tab. 1.

Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním podle K. Rýdla (1999)

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Zdroj: Průcha, J. (2014). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál.

2 Pedagogika Montessori

Zakladatelkou této pedagogiky je Marie Montessori, která se narodila v roce 1870 v Itálii a zemřela v roce 1952 v Holandsku (Svobodová, Jůva, 1996). Montessori se stala profesorkou antropologie a mnoho času trávila ve školách pro mentálně postižené děti. V roce 1906 dostala nabídku, aby zřídila dětské útulky, tuto nabídku využila a v chudinské čtvrti Sam Lorenzo zřídila Dům dětí s názvem Casa dei bambini (Průcha, 2014, s. 50, Rýdl, 1994, s. 82).

Po počátečním ostychu se děti postupně začaly zapojovat do činností, projevovaly zájem a koncentraci. Všechny tyto zkušenosti a mnohé další, které Montessori získala, později využila k vytvoření pedagogického systému, založeném na principech. Tyto principy sepsala do publikace, která se posléze začala překládat do mnoha jazyků (Rýdl, 1994, s. 83).

2.1 Principy pedagogiky Montessori

Principy pedagogiky Montessori jsou základním východiskem, které Montessori při edukaci zaváděla a sledovala. V ČR se rovněž vyskytují asociace a společnosti, které se Montessori pedagogikou a jejími principy zabývají. Mezi tyto principy řadíme princip věkové heterogenity, princip normality, princip ticha a klidu, princip svobody a samostatnosti a připravené prostředí (Montessori 2003, s. 149-156, Montessori 1998, s. 75, Montessori 2001, s. 65).

Princip věkové heterogenity poukazuje na nutnost věkového smíšení dětí v jedné třídě. Montessori považovala tuto heterogenitu za prospěšnou pro děti jak starší, tak mladší. V takovém případě potom ve třídě dochází ke vzájemnému učení. Tříleté děti mají možnost pozorovat pětileté při činnostech, a tím se od nich učit, starší děti naopak mohou učit a vysvětlovat činnosti mladším dětem, a díky tomu svoje vědomosti a dovednosti upevňují. V takovém uspořádání vznikají věkově smíšené skupiny, stejně jako skupiny homogenní (Montessori, 2003, s. 152-156).

Pro **princip normality** je typické, že vývoj dítěte probíhá normálně. Montessori poukazovala na to, že se jedná o něco, čeho mohou dosahovat všechny děti. Montessori (1998, s. 91-92) uvádí, že se normalita začíná projevovat velmi brzy, a to inteligencí a systematickou činností. Abychom mohli dítě rozvíjet, musíme nejdříve pochopit jeho vývoj.

Princip ticha a klidu je velmi důležitý, jelikož při něm dochází k velkému soustředění. Při tichu dochází k objevování sebe samého i okolního světa. Děti mají možnost budovat svůj charakter a tvořit svou vlastní osobnost. Jsou schopné ticha pouze po výcviku, a to přiměřeně věku. Jde o vědomé ticho, při kterém děti nemluví, ani se nepohybují (Montessori, 2001, s. 77-79).

Princip svobody a samostatnosti popisuje Montessori na základě zkušeností, které ve svém Domě dětí získala. Děti si samovolně vybíraly pomůcky, které je zaujaly a se kterými uměly dobře pracovat. Nejdříve si učitelka tuto skutečnost vysvětlovala jako neposlušnost, ale později Montessori usoudila, že se jedná o projev jejich zvědavosti a zájmu, proto byly police přizpůsobeny výšce dětí, aby si samy mohly volit, čemu se budou věnovat (Montessori, 1998, s. 75-76). Dítě, které je nezávislé na dospělém, se dokáže samostatně rozhodovat a organizovat, jakým způsobem bude pracovat (Rýdl, 1999, 21-23). Montessori (2001, s. 65-66) rovněž dodává, že dítě je nejdříve s pomůckami pouze seznámeno, teprve poté může dojít k volbě. Zároveň uvádí, že nejde o napodobování, jelikož jsou pomůcky vždy pouze v jednom vyhotovení. Velmi úzce se k tomuto principu váže hlavní heslo Montessori: „Pomoz mi, abych to dokázal sám!“.

Připravené prostředí je pro rozvoj dítěte velmi důležité a mělo by být uzpůsobeno tak, aby se v něm mohly děti soustředit. Důležité není jen zbarvení a velikost třídy, ale také pomůcky, se kterými děti pracují. Pomůcky, dle kterých se pracuje, Montessori zvolila na základě pozorování dětí a sledování jejich preferencí (Montessori, 2003, s. 149-151). Prostředí se úzce váže k práci pedagoga, jehož úkolem je prostředí zorganizovat tak, aby mělo dítě možnost vybírat si z nabídky činností, které mu připravíme. Montessori tvrdila, že připravené prostředí je místo, kde je dítě schopné uspokojovat své potřeby a zažívat radost.

3 Metodologický rámec

V současné době vzniká v českém prostředí mnoho alternativních škol pracujících v pojetí Montessori pedagogiky. Naším cílem je prozkoumat uplatňování principů této pedagogiky u mateřských škol, které deklarují, že v tomto prostředí pracují.

Téma:

Principy pedagogiky M. Montessori v předškolním vzdělávání v kontextu výzkumu.

Výzkumná otázka:

Jsou uvedené principy skutečně důsledně uplatňovány v Montessori mateřské škole?

Výzkumný vzorek:

Montessori mateřské školy.

Výzkumná metoda:

Metody se rozlišují na dva základní typy – data tvrdá (kvantitativní) a data měkká (kvalitativní). Ve výzkumech někdy vzniká situace, kdy je třeba oba typy výzkumných metod zkombinovat, aby bylo možné na výzkumné otázky odpovědět (Linderová, Scholz, Munduch, 2016).

Pro typ našeho výzkumu bude využito metody kvantitativní. I. Linderová, P. Scholz a M. Munduch (2016, s. 45) uvádí, že: „*Kvantitativní přístup předpokládá, že fenomény sociálního světa (jeho různé aspekty, objekty, procesy), které činí předmětem zkoumání, jsou svým způsobem měřitelné, či nějak tříditelné, uspořádatelné.*“ Podle M. Chrásky (2007, s. 11) je kvantitativně orientovaný výzkum založen na filozofickém základu pozitivismu, novopozitivismu, a tento výzkum definuje jako: „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“

Mezi základní kvantitativní metody sběru dat patří pozorování, dotazník, sociometrie, Q-metodologie (Chráska, Kočvarová, 2015).

3.1 Metoda sběru dat

Metodou pro sběr dat v našem případě bude pozorování, které patří k jedné z nejstarších metod (Miovský, 2006, s. 142). Dle Chrásky (2007, s. 152) jsou na pedagogické pozorování kladeny jisté požadavky, kdy je třeba získat odpovědi na otázky:

„Co se má pozorovat?“ – zaměřujeme se na sledování projevů principů v praxi.

„Co je třeba zjistit?“ – zjišťujeme, zda jsou principy uplatňovány v praxi.

„Jak toho dosáhnout?“ – sledujeme běžný chod dne v MŠ.

„Jak to zachytit?“ – vytvoříme záznamový arch, kde zvolíme kritéria a indikátory pro dané principy.

Ve výzkumu má pozorování charakter objektivního, záměrného, cílevědomého a plánovitého, kde je velmi důležitá jeho přesnost a spolehlivost. Při našem pozorování se zaměříme na sledování činností během edukační reality, prostředí, ve kterém k této edukaci dochází, a jak se děti během této reality projevují, jaké mají vlastnosti (Švec a kol., 2009, s. 88).

Před samotným pozorováním musíme také vycházet z toho, jakým způsobem ho budeme provádět. V publikacích nacházíme různá dělení (Hendl, 2005, s. 191, Švec a kol. 2009, s. 89). Mezi tyto dimenze řadíme například pozorování skryté či otevřené, zúčastněné či nezúčastněné, strukturované či nestrukturované, v uměle připravené situaci či přirozené a v neposlední řadě také pozorování rozlišujeme na introspektivní, kdy pozorujeme sami sebe nebo extrospektivní, kdy pozorujeme někoho či něco jiného. Nyní si blíže přiblížíme, které z těchto dimenzí se týkají našeho výzkumného pozorování.

Pro náš výzkum bude zvoleno pozorování otevřené, budeme o něm informovat a budeme ho provádět na základě předchozí domluvy se zařízením Montessori mateřské školy. Vzhledem k naší přítomnosti v zařízení a vlastnímu pozorování volíme pozorování zúčastněné, sami na něm budeme participovat. Při pozorování v mateřské škole se budeme zaměřovat pouze na oblasti, které si před samotným pozorováním specifikujeme, proto se bude jednat o strukturované pozorování. Při tomto typu pozorování budeme do zařízení vstupovat s předem připraveným záznamovým archem, kde budeme mít přesně stanoveny kritéria a indikátory. Záznamový arch nám potom pomůže, abychom při pozorování sledovali to, co je skutečně naším záměrem.

Výzkumné pozorování bude probíhat v edukační realitě, v běžném chodu mateřské školy s Montessori programem, bude se jednat o pozorování přirozené. V případě, že pozorujeme jiné osoby či činnosti, jedná se o pozorování extrospektivní, které je rovněž v našem výzkumu zvoleno. V této metodě se potom dále volí mezi izomorfní deskripcí a reduktivní deskripcí. Při našem pozorování bude volena reduktivní deskripce, která spočívá ve strukturovaném a dopředu vytyčeném pozorování (Miovský, 2005, s. 150).

Pozorování jsme zvolili na základě výhod, kterými disponuje. O těchto výhodách se dočítáme v publikaci Švaříček, Šedová (2014, s. 143), Švec (2009, s. 96). Základní výhodou je pro naše šetření přímý kontakt, kdy sami vstupujeme do terénu, tedy do dané Montessori mateřské školy, dále máme možnost sami tuto situaci hodnotit a sledovat všechny souvislosti a rovněž nám jsou získané údaje ihned k dispozici.

Při pozorování si rovněž musíme dopředu zvolit způsob, kterým budeme výsledky zaznamenávat. Švec a kol. (2009, s. 91) popisuje základní dva způsoby zaznamenávání dat.

Jedním z nich je registrace trvání činností a druhý registruje výskyt daných činností. Při našem pozorování bude volen druhý typ, tedy registrace výskytu činností. Výskyt daného indikátoru potom zaznamenáváme kódováním, například čárkou. Při kódování dále volíme jeden ze dvou způsobů. Mezi tyto způsoby řadíme kódování intervalové a přirozené. Jelikož se při našem výzkumu nebude kódovat v časových intervalech, ale jev zaznačíme vždy, jakmile ho v přirozeném prostředí zaregistrujeme, volíme kódování přirozené. Pro naše účely byl vytvořen záznamový arch, který obsahuje kritéria a indikátory pro dané principy. Tyto kritéria a indikátory byly vytvořeny na základě hloubkové studie publikací M. Montessori (1998, 2001, 2003).

Jak znázorňuje Tabulka 2, každý princip je rozveden do jednoho kritéria a několika indikátorů, které blíže uplatňování principu v mateřské škole specifikují. Dle těchto indikátorů potom bude prováděno přirozené kódování, jak jsme již uvedli výše.

Tab. 2.

Záznamový arch k pozorování

Principy	Kritéria	Indikátory	Výskyt
Heterogenita	V Montessori třídě jsou věkově smíšené děti.	Mladší dítě pozoruje starší při činnosti, mladší dítě kooperuje se staršími, starší dítě učí a vysvětluje činnosti mladším, ve třídě se vytvářejí i homogenní skupiny.	
Svoboda a samostatnost	Dítě je soběstačné a nezávislé na dospělém.	Dítě realizuje činnosti (pracuje), projevují se spontánní aktivity dítěte, dítě organizuje svou práci.	
Normalizace	Dítě se harmonicky rozvíjí, přiměřeně svým možnostem.	Dítě stabilně pracuje, dítě má stabilní sociální chování (je samostatné, vytrvalé, schopno koncentrace), dítě samostatně rozhoduje o čase, který bude činnosti věnovat.	
Ticho a klid	Dítě se učí tichu a mlčení – vnímá tyto jevy.	Dítě je schopno pracovat v tichosti, dítě není okolním hlukem rušeno a stále se soustředí na vykonávanou činnost.	
Připravené prostředí	Prostředí je vytvářeno dle vnitřních potřeb dítěte a odpovídá jeho věku.	Všechny pomůcky mají své místo a jsou na místa vraceny, dítě je samostatné.	

Závěr

Návrh výzkumného nástroje, který jsme v tomto příspěvku představili, bude ještě hlouběji rozpracovaný, a to zejména z hlediska indikátorů a jejich uplatňování, a následně bude ověřený v rámci pilotáže. Pilotáž nám poslouží k ověření a upravení výzkumného nástroje pro jeho další užití. Získané údaje budou prvním krokem do pedagogického terénu a rozkrýjí nám další oblasti našeho šetření. U výzkumu budeme dodržovat pravidla etického kodexu, vybrané mateřské školy budou udrženy v anonymitě a všechna získaná data budou využita pouze k účelu jim určenému.

Zdroje

- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Chráska, M., & Kočvarová, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Linderová, I., Scholz, P., & Munduch, M. (2016). *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Montessori, M. (1998). *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Montessori, M. (2003). *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do 6 let*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Musilová, M. (2004). *Individuální praxe: metodika a cvičebnice*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Zeman Marek.
- Svobodová, J., & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido.
- Švec, Š., et al. (2009). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.

Kontakt

Mgr. Renata Švaňhalová
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: renata.svanhalova01@upol.cz

Teaching Students with Knowledge or Methods?

Qianjun Tang, Yang Lei, Jia Liu, Bo Zhou

Abstract

There were two different tendencies in the new basic educational reform relating the content during the teaching. The first point of the teaching content was thought highly of knowledge; nevertheless, some scholars thought that we should pay more attention to the methods. How can we do to find the balance points of them? On the base of explaining special knowledge and general method in detail, the author describes the functions and the roles of them in the process of students' growth. At last, the author balances special knowledge and general method with the way that paying more attention on special knowledge at the beginning stage, and next paying more attention on general method after students master the necessary knowledge.

Key words: teaching, special knowledge, general method, quality-orientated education, ICT.

Introduction or the background

In 2001, Chinese government promulgated *the decision of reform and development the basic education*, and the MoE of China promulgated *the outline of reforming basic education (trial)*. Objectively, Chinese new basic educational reform was based on the characters and the needs of new era, and it hoped to build the basic educational curriculum system according with the needs of quality-oriented education in 21st century from the objects of curriculum reform, the structure of curriculum, the content of curriculum, implementing curriculum, the assessment of curriculum, the management of curriculum etc. (MoE of China, 2001).

However, there were two different tendencies in the new basic educational reform relating the content during the teaching. The first point of the teaching content was thought highly of knowledge (Wang, 2004). They thought knowledge is objective being which was in the world and outside of our brains. We master knowledge by the way of the teacher's teaching and student's learning. Knowledge is the link which plays our society's continuing. The representative scholar who supported the point of view above is the professor Wang Cesan of the Beijing Normal University.

On the other hand, some scholar thought that we should pay more attention to the methods, or metacognition. They said the new educational reform should focus on quality-oriented not on exam-oriented. Knowledge hasn't any value before understood by mankind,

and knowledge is not the cumulate characters, but mankind's practice in nature (Zhong, & You, 2004). Moreover, we can't learn or remember all knowledge of mankind, even a small part of it because there is abundant very much knowledge since ancient. So we must learn some methods not the concrete knowledge, then we can learn new knowledge and skills, and deal with the new problems. The representative scholar who holds this viewpoint is the professor Wang Qiquan of the East China Normal University.

Here is another dilemma for me many years during my teaching work. As you know, the 21th century is an age of knowledge explosion, and of information explosion. There is too much knowledge to learn for any student within limited time, thus I always tried my best to teach them knowledge at the most. However, the knowledge taught is just the tip of the whole knowledge iceberg. Moreover, you had learned in school can never meet the demand of the society. So I tried to teach some general methods in my courses. The situation is more complex than my imagination. Many students often chatted with each other, or with me about which the content was taught in my courses. The majority of them felt they were learning nothing in the courses and they felt get bored during the teaching. In fact, I understood what they said. The metacognition has been always more abstract than the concrete knowledge. Thus, I am in the context of the dilemma that I should teach students the concrete knowledge or general metacognition, or in other word how to find the balance points of them.

1 Definition of the two concepts

Firstly, there are many definitions or interpretation about knowledge. For example, the Oxford dictionaries explain as follows: it is facts, information, and skills acquired through experience or education, the theoretical or practical understanding of a subject; it is awareness or familiarity gained by experience of a fact or situation.

Knowledge is a familiarity, awareness or understanding of someone or something, such as facts, information, descriptions, or skills, which is acquired through experience or education by perceiving, discovering, or learning (Wikipedia, 2016).

Knowledge can refer to a theoretical or practical understanding of a subject. It can be implicit (as with practical skill or expertise) or explicit (as with the theoretical understanding of a subject); it can be more or less formal or systematic (Oxford dictionary). In philosophy, the study of knowledge is called epistemology; the philosopher Plato famously defined knowledge as „justified true belief“, though „well-justified true belief“ is more complete as it accounts for the Gettier problems. However, several definitions of knowledge and theories to explain it exist.

Knowledge acquisition involves complex cognitive processes: perception, communication and reasoning; while knowledge is also said to be related to the capacity of acknowledgement in human beings (Stanley, 2002).

In this paper, knowledge is confined in a narrow scope-in the textbooks in schools, which includes facts, information, descriptions, and skills.

As for a method or way, or means, there are many definitions as the concept of knowledge above. A method is called means of activity, but it's not the means of materialization. It is the summation of means, way, and process by which the mankind cognizes the objective world and change objective world. Hegel thought method is the way of subjectivity. And he said: „Method is tool, and is a way of subjectivity, and is related to objective with the way by mankind ...“ (Lenin, 1984). English philosopher Francis Bacon named method was a tool of the soul in his works new tools, he thought method was the beacon in the darkness, and was guidepost of the net roads. He thought the function of the method could provide hint or warming for intellect (Bacon, 1958).

For this special paper, I'll limit the meaning of method on how to learn new knowledge, or about metacognition, such as some general laws, some theorems, and principle etc.

2 The significance and the roles of knowledge and method

You've probably heard the old quote, „Knowledge is Power“. That's truer than you can ever imagine. Few people understand how important knowledge can be. Knowledge is what allows us to drive cars instead of riding horses, it is what helps us survive far longer than we should, and knowledge is even what prevents us from making the same mistakes we made in the past (Klazema, 2014).

Let's turn the significance of knowledge back on our learning, on our classroom, and on our textbook. The special knowledge in our textbook is experience gathered and summarized by predecessor; moreover all of the knowledge is correct through innumerable tests. Most of our knowledge tells us facts, common sense, and general law in nature which could be applied in our daily life and make our life better (Steiner, 1916). The knowledge that we learn in school is systematics and sequence. All of knowledge can't be separated and it links each other very tightly. If we wanted to learn next knowledge, we must learn well the basic knowledge. The knowledge in our textbook is deeper and deeper, and more difficulty and more advancement with winding stair with our grade promote.

As for the significance of knowledge towards students, they'll gain more success and feel more satisfied if they learned some concreted knowledge. They learn new knowledge today, which they didn't know before, and then they will be more interested in learning tomorrow. It'll be the best result if the learned knowledge can be applied in students' real life or guide their practice. On the other hand, teachers' education can be carried out easier during teaching the concrete knowledge. Teachers can accomplish the content of their textbook in the regulation time; moreover teachers can test their students more easily about the specific knowledge.

You've probably heard another old quote – the finger that can turn stone into gold is more important than gold. It is because the gold is limited, but the method which turns stone into gold can gain unlimited gold.

There is very abundant knowledge or experience from ancient times to the present. Even if the most clever people and making best use of his whole time he can only learn a small part of mankind's knowledge or experience. It can draw an analogy that a bird can only drink a little water of the vast ocean. Of course, any method can't help a bird drink off the water of any ocean. Here, I want to explain the fact that knowledge is more than we can learn, and if our student wanted to learn much knowledge at their best they must learn prior some method.

As you know, the 21th century is an age of knowledge explosion, and the speed of updating knowledge is very high. The new knowledge come out every day is too much to learn for anyone. Besides, some of the knowledge in the textbooks is always obsolete, and most of them aren't the newest ones. There is another proverb that we teach students in today with knowledge of yesterday, which will apply into work in tomorrow. So students have to master some general methods to cope with the new or uncertain problems in the future. Some experience may change, yet the method is always stabilized.

3 How to balance them?

Now that knowledge and method are the same importance. How can we do in our teaching work, or how do to keep the balance of special knowledge and general method during the education?

I thought knowledge in the textbook is the base which can support the further study. As a teacher, he may teach his student some basic knowledge at first. It's the same as we must learn to read, write and the pronunciation of the 26 letters before we learn to read and write English text. I want to give a specific example to illustrate the importance of the basic knowledge. In the beginning of the ICT courses, I usually tell the pupil to play the game of cards with the mouse. They'll learn to skill of click, double click, right click and drag during they play the game. However, there are so many software and more complex operation in their future study. What can we do?

If we want to learn much more knowledge, we must learn some methods; if we want to deal with new problems, we must learn some general methods, too. Students can learn much more knowledge by themselves after they mastered some basic knowledge, and they can draw inferences about other cases from one instance. For instance, most of the operations in ICT are composed of click, double click, right click or drag, and these operations play the similar function in most of the software and operating systems. For example, the click will select an object; the double click will open a file or run a procedure; right click will list the shortcut menu; holding the left mouse button and dragging will do multi-selection. We are in an age of information explosion, and as for information technology, there are many kinds of new software or new version of the software. After we

master some general methods, we can infer the functions of the tools and the list of the menu in the new software; if we can operate the software or even OS of antecedent version, we can operate the new version of the software of the OS, too. For example, after we learn the Microsoft Office 95 version, then we could operate the Microsoft Office 2003 version and the Microsoft Office 2010 even 2013 version too. After we can make use of the Windows 95 version, of course we can operate the Windows 98 version, Windows 2000 version, and Windows XP version, even the Windows 7 and Windows 8 version. It is because most of the related operation is similar even the same.

In fact, the general method belongs to special knowledge, but only is it the different kind of manifestation. I thought we can't separate the general method and the special knowledge in our education work, and the relationship with them just likes both sides of the coin. Method and knowledge supplement each other, and they are mutual promoting. Students can learn some general methods which are based on some prior special knowledge; in return, they can learn much more new knowledge which is guided by the general method.

In education, the special knowledge can answer mainly the question of „what“; the general methods solve mainly the question of „why“ and „how“. If we hope to move further, we have to take many steps at first. We have all this new learning and we want to remember it and deepen our understanding of how things work in the world. One of the best ways to do that is to make connections between new learning and what we already know (Miller, 2008). Students can remember and apply knowledge in the future after they understand deeply how things work, namely „why“.

We should give our students not only „fishes“ but also „fishing“. In the knowledge economy times, we should pay attention to the double-basis (basic knowledge and basic skills). The skyscraper needs its strong foundation. On the other hand, we all are in the knowledge explosion times, and the new information and new knowledge appear every day with speed faster than Moore's law. According to quality-oriented education, we should make a point of guiding students' deep understanding, inspiring their spirit of exploration and learning new knowledge with methods by themselves. In a word, I balance special knowledge and general method with the way that paying more attention on special knowledge at the beginning, and next paying more attention on general method after students mastering necessary knowledge.

Resources

Bacon, F. (1958). *New Tool* (pp. 9). Beijing, China: SanLian publisher.

Cavell, S. (2002). „*Knowing and Acknowledging*“. *Must We Mean What We Say?*, (pp. 238-266). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Cesan, W. (2004). Seriously treat the trend of „despising knowledge“. *Peking University Education Review*, 3, 5-8.
- Definition of knowledge*. Oxford dictionary. Retrieved Apr. 4th, 2016, from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/knowledge>.
- Hargreaves, A. (1990). *Curriculum and assessment reform*. Buckingham (pp. 107). Buckingham, England: Open University Press.
- Klazema, A. (Apr. 4th, 2014). *The Importance of Knowledge*. Retrieved from: <https://blog.udemy.com/importance-of-knowledge/>.
- Miller, D. (2008). *Teaching with Intention* (pp. 71). Portland, Oregon: Stenhouse Publishers.
- Ministry of Education of China. *The outline of reforming basic education (trial)*. (8-6-2001).
- Steiner, R. (Aug. 23rd, 2013). *Human Knowledge and Its Significance for Man and the Cosmos*. Retrieved from http://wn.rsarchive.org/Lectures/HK3242_index.html#sthash.nLqXgyxX.dpuf
- Schunk, D. H. (2007). *Learning theories: An educational perspective* (pp. 284). New Jersey: Prentice Hall.
- The Definition of Knowledge*. Retrieved Apr. 4th, 2016, from <https://en.wikipedia.org/wiki/Knowledge>
- Yucai, H. (1978). *The abstract of Hegel's logicology* (pp. 236). (original author: Lenin). Nanjing, China: People of Jiangshu Province Press.
- Zhong, Q., & You, B. (2004). Moldy cheese-review the article of seriously treat the trend of „despising knowledge“. *Global Education Outlook*, 10, 3-7.

Contact

Mgr. Qianjun Tang

Leshan Normal University, China

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: 57225351@qq.com

Mgr. Yang Lei

Mianyang Normal University, China

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: 2723539@qq.com

Mgr. Jia Liu

Chengdu Sport University, China

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: 5338833@qq.com

Mgr. Bo Zhou

Sichuan Normal University, China

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: 2230101@qq.com

Využití hloubkových rozhovorů ve výzkumu na příkladu projektů společenskovedního vzdělávání

The Using of In-Depth Interviews in the Research on the Examples Social Sciences Education's Projects

Vanda Vaníčková

Abstrakt

Příspěvek je věnován využití hloubkových rozhovorů v kvalitativních výzkumech projektů Katedry společenských věd PdF UP, které byly realizovány v rámci projektů UP v Olomouci. Projekty jsou orientovány na výuku Občanského a společenskovedního základu a soudobých dějin na gymnáziích. Na metodu hloubkových rozhovorů bude nahlíženo v obecné i konkrétní rovině. Teoretické ukotvení hloubkových rozhovorů, jakožto metody nestandardizovaného dotazování, bude provedeno dle základní literatury vztahované k pedagogickému výzkumu. Konkrétní rovinu příspěvku bude tvořit analýza badatelských zkušeností (překážky výzkumu, etická otázka aj.).

Klíčová slova: hloubkový rozhovor, kvalitativní výzkum, Občanský a společenskovední základ, Dějepis, soudobé dějiny.

Abstract

The paper is devoted to using in-depth interviews in qualitative research in projects by Department of Social Sciences, Faculty of Education UP in Olomouc. Projects are focused on teaching Basics of Civics and Social Sciences and contemporary history at grammar schools. The method in-depth interviews will be view in the general and specific field. Theoretical anchorage in-depth interviews as non-standardized method will be realized according to the basic bibliography about pedagogical research. Specific field will be analysis of research experience (constraints of research, the ethical question etc.).

Key words: in-depth interview, qualitative research, Basics of Civics and Social Sciences, History, contemporary history.

Úvod

Otázky společenskovedního vzdělávání lze nahlížet z hlediska kvantitativního i kvalitativního. V rámci kvantitativně orientovaných výzkumů můžeme měřit, sledovat četnost, vyčíslit preference nebo například kategorizovat. Z povahy dynamiky, struktury a provázanosti společenských jevů je mnohdy vhodnější zvolit výzkum kvalitativní. Dle Chráska (2007) je cílem kvalitativního výzkumu snaha porozumět smyslu sledovaného jevu, nazírat ho z více úhlů a v souladu s fenomenologickým východiskem zkoumat jeho jedinečnost. S ohledem na uvedené vymezení a cíl našich výzkumů – porozumět názorům učitelů na jejich vyučovaný společenskovední předmět – jsme zvolili kvalitativní přístup. Oba kvalitativní výzkumy byly součástí projektů podpořených v interní grantové soutěži Univerzity Palackého v Olomouci, které realizovaly řešitelské týmy složené z pracovníků Katedry společenských věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. První projekt²⁷ sledoval specifika vyučovacích předmětů vycházejících ze vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ (dále jen OSZ) z pohledu učitelů a školských dokumentů. Druhý projekt²⁸, který není ještě v době tvorby tohoto příspěvku uzavřen, sleduje učitelskou reflexi oblasti soudobých dějin. Hlavní metodou sběru dat v obou výzkumech byl hloubkový rozhovor. Předkládaný příspěvek věnujeme výzkumnickým zkušenostem právě s touto metodou, která bývá mnohdy označována za základní metodu kvalitativního výzkumu.

1 Teoretické ukotvení

Klíčové oblasti příspěvku, jež musíme teoreticky vymezit, reprezentuje hloubkový rozhovor a společenskovední vzdělávání. Jak bylo již naznačeno výše, propojení obou pojmů vychází z jejich rysů a zákonitostí, o čemž pojednávají více následující podkapitoly.

1.1 Hloubkový rozhovor

Chce-li výzkumník studovat specifickou sociální skupinu a pochopit nejen její jednání, ale i motivace a příčinné vazby, měl by ke sběru dat volit metodu rozhovoru (Švaříček, 2014). Hloubkový rozhovor, anglicky in-depth interview, definuje Chráska (2007, s. 182) jako: „metodu shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumníka a respondenta“. Švaříček (2014, s. 159), který se kvalitativnímu výzkumu v pedagogice věnuje dlouhodobě, vymezuje hloubkové rozhovory jako: „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“. Kromě zvolení hloubkového rozhovoru je pro charakter výzkumu a jeho cíl stěžejní vybrat i konkrétní typ. Švaříček (2014) hovoří o dvou základních typech rozhovorů – polostrukturovaný (obsahuje předem připravený seznam okruhů

²⁷ Projekt (6. roč. soutěže): Vliv charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ na učitele Základů společenských věd na gymnáziích.

²⁸ Projekt (7. roč. soutěže): Dějepisné vzdělávání s akcentem na soudobé dějiny a jeho reflexe ze strany učitelů.

a otázek) a nestrukturovaný (improvizační postup dle průběhu interview). Jiná metodologická literatura (např. Chráska, 2007) přidává ještě třetí typ rozhovoru – strukturovaný (přesně připravené otázky, s nimiž vstupuje výzkumník do terénu), jenž inklinuje ke kvantitativnímu charakteru.

1.2 Společenskovední vzdělávání

Pojem společenskovední vzdělávání chápeme v kontextu školských dokumentů národní úrovně, jimiž jsou rámcové vzdělávací programy, a školní úrovně (školní vzdělávací programy). V předkládaném příspěvku se věnujeme popisu dílčích částí výzkumů s učiteli na gymnáziích, proto volíme terminologii z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (dále jen RVP G).

Společenskovední vzdělávání je reprezentováno vzdělávací oblastí Člověk a společnost, jež zahrnuje tři vzdělávací obory: OSZ, Dějepis a Geografie; oblast Člověk a společnost je vymezena například následovně: „*Přispívá k utváření historického vědomí, k uchování kontinuity tradičních hodnot naší civilizace a k občanskému vzdělávání mládeže.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007, s. 38) Mezi cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost patří dle RVP G (2007) zejména pozitivní rozvoj hodnotového systému, vědomí vlastní i národní identity a odpovědnosti, schopnost kritického posuzování informací či orientace v každodenních společenských procesech.

2 Metodologické pojetí

Záměrem předkládaného příspěvku není prezentovat jeden výzkum či jeho dílčí výsledky, ale přinést zkušenosti začínajícího výzkumníka s metodou sběru dat. Z tohoto důvodu koncipujeme kapitolu o metodologii méně tradičně; obsahuje poznatky z více výzkumů (viz výše uvedený odkaz na dva projekty Katedry společenských věd PdF UP). Podrobněji pojednáme o metodologickém uchopení jednoho z nich, dále na poznatcích z výzkumu v obou projektech rozebereme výhody a překážky metody hloubkového rozhovoru.

2.1 Hloubková interview s učiteli Základů společenských věd

Vzhledem k zaměření své připravované disertační práce autorka příspěvku upřednostňuje pro podrobnější popis výzkum založený na hloubkových rozhovorech orientovaných na výzkumný problém specifika oborové kompetence učitelů OSZ. V přípravné fázi výzkumu proběhlo teoretické vymezení pojmu oborové kompetence (např. dle Vašutové, Spilkové, Shulmana) a OSZ (dle RVP G), dále byly stanoveny dílčí výzkumné otázky. S přihlédnutím k formulovaným výzkumným otázkám a cílům (pochopit nějakou skutečnost) byla zvolena kvalitativní strategie výzkumu. Hlavní metodou sběru dat byla z téhož důvodu zvolena metoda hloubkového rozhovoru. Před vstupem do terénu byla provedena obsahová analýza RVP G, na jejímž základě byly sestaveny tematické okruhy a konkrétní otázky pro polostrukturovaný typ rozhovoru. Kritéria pro výběr respondentů tvořily dva pilíře – aktivní

gymnaziální učitel předmětu, který vychází ze vzdělávacího oboru OSZ, a odborná způsobilost (ukončené magisterské studium daného předmětu). Oslovení respondentů proběhlo za pomoci členů Katedry společenských věd, kteří plnili funkci tzv. gate keeperů. Tazatel před výzkumem osobně neznal žádného z respondentů. Bezprostředně po pilotáži (červen 2015) bylo realizováno osm rozhovorů. Každý rozhovor probíhal na jiném místě dle výběru respondenta. S ohledem na vytvoření raportu bylo vyhověno všem preferencím respondentů - kabinety, kavárny, dopolední hodiny aj. Respondenti podepsali při osobním setkání informovaný souhlas, jenž zahrnoval jak svolení s pořízením audionahrávky, tak i s analýzou a interpretací získaných dat. Zároveň byla respondentům písemně zaručena anonymizace údajů. Nahrávky byly přepsány do textového editoru, pro anonymizaci byl zvolen systém křestních jmen (A-H). Analýza dat probíhala za pomoci softwaru ATLAS.ti.

2.2 Objektivní hledisko – výhody metody

Při určování výhod a nevýhod jakékoli metody sběru dat musíme zohlednit, jaká data chceme získat, co chceme zkoumat. V našem kvalitativně orientovaném výzkumu, pro nějž jsme si jako hlavní metodu sběru dat zvolili hloubkový rozhovor, bylo cílem porozumět tomu, jak učitelé vnímají svůj vyučovací předmět, jak se připravují na jeho výuku, jak se sebevzdělávají aj. Výhodou metody hloubkového rozhovoru je zcela určitě detailní popis skutečnosti, jež respondenti při správném vedení interview zpravidla poskytnou. Při realizaci rozhovorů odhalovali učitelé nejen základní informace, ale poodkryli kontext, své motivace, specifikovali odpovědi. Pro ilustraci uvádíme příklad, v němž respondent komentuje hodnocení žáků v rámci předmětů OSZ a objasňuje obtíže v porovnání s jiným vyučovaným předmětem: *„Ve francouzštině je možno oznámkovat víc dovedností a znalostí, ústně, písemně, vyjadřovací, slovíčka a tak dále. Kdežto v tom ZSV je to test, ústní zkoušení. Říkám, postoje se známkují velice těžce.“* (Hedvika). Jiný příklad ukazuje, co vnímá respondent jako zásadní při tvorbě přípravy na hodinu: *„Z mého pohledu ta příprava spočívá v tom, najít vždycky do té hodiny něco aktuálního, co vnímají z toho venčí, z okolí, z médií nebo co je pro ně ve škole aktuální.“* (Filip).

2.3 Objektivní hledisko – nevýhody metody

Mezi nevýhody metody hloubkového rozhovoru patří zejména její časová náročnost. Přípravná fáze obsahující nutné studium teoretické literatury (odborné téma, metodologie) je standardní – neliší se příliš od jiných výzkumných metod. Časově náročné je zejména provedení rozhovorů, které se zpravidla pro navození příjemné atmosféry pro respondenta konají v různé dny a na různých místech. V případě výzkumu učitelů předmětů OSZ se jednalo o osm rozhovorů provedených během sedmi dnů na území dvou krajů, kam se bylo nutné (flexibilně dle časových možností respondentů) dostavit.

Dále je časově, ale i z hlediska precizní práce, náročný manuální přepis audionahrávek do textové podoby, jež je, na rozdíl od zvuku, dobře analyzovatelná. Analýzu textů lze provádět

za pomoci software, jedná se však o zpřehlednění dat. Software sám data nevyhodnocuje, jako je tomu u programů pro vyhodnocování kvantitativních výzkumů.

2.4 Subjektivní hledisko – první výzkumnická zkušenost

Další aspekty, které s sebou přináší metoda hloubkového rozhovoru, je vhodné nahlížet ze subjektivního hlediska začínajícího výzkumníka, který se poprvé s metodou setkal tak komplexně v šíři celého projektu - od fáze přípravné až po interpretační.

Osobnost výzkumníka v kombinaci s jeho zkušenostmi je při použití metody hloubkového rozhovoru zásadní. Individuální psychické a fyzické faktory (komunikační zkušenost, temperament, vzhled aj.) značně ovlivňují raport. Uvolněná atmosféra a sympatie respondenta nejen k výzkumníkovi, ale i k celému výzkumu a jeho smyslu, mohou značně ovlivnit, do jaké míry bude ve svých výpovědích otevřený, nebo naopak spíše odměřený. Výzkumníkova zkušenost z předchozích výzkumů naopak eliminuje případné chyby – zejména formulace nevhodných a nefunkčních otázek (zavádějící, uzavřené, předpojaté,...), nepřesný přepis audionahrávek či nevhodně navržený harmonogram výzkumu aj. Ze studia odborné literatury jsme si poznamenali nejčastější slabiny začínajících výzkumníků. U hloubkových rozhovorů dělá dle Švaříčka (2014) tazateli největší problém reagovat, být pohotový a všímavý. Naším cílem byl získat co nejvíce detailních informací, proto jsme se často doptávali, viz konkrétní ukázka. *„Tazatel: Když byste to porovnal s tím, že jste učil třeba to náboženství nebo tu latinu. Dá se to nějak srovnat, nebo ta výuka byla úplně jiná? Gregor: Řekl bych, že úplně jiná. Tazatel: A v jakém smyslu?“*

Malé množství zkušeností se může odrazit při vyhodnocování dat – plochá interpretace, zanedbání kontextu aj. V našem výzkumu došlo k nedostatečnému ověření stanovených kritérií při výběru respondentů. Respondentka Erika vyhovovala požadavku na odborné vysokoškolské studium, oprávnění k výuce předmětů OSZ však získala po doplnění odborné způsobilosti v kurzu celoživotního vzdělávání. I když tato skutečnost zazněla v úvodu rozhovoru, fakticky jsme ji (i s jejími následky) zaznamenali až po přepisu rozhovoru. Respondentku jsme z výzkumu vyřadili. *„Tazatel: Jakou vysokou školu z hlediska aprobace, zaměření máte vystudovanou? Erika: Mám vystudovanou andragogiku. Tazatel: Takže vyloženě učitelství ne? Erika: Ne, mám jenom postgraduál, kde mám pedagogiku jako pedagogické minimum.“*

Důležitou částí výzkumu, na kterou není začínající výzkumník mnohdy navyklý, je etická stránka. Za problematické nepovažujeme nutnost vyhotovit korektní tiskopis informovaného souhlasu, technické zajištění audionahrávky aj., ale spíše způsob, jak o takových věcech mluvit s respondenty, cizími lidmi. Jak už při prvním setkání vzbudit důvěru, že výzkumník dovede zajistit vše proklamované (anonymizace údajů, doslovný přepis,...). Není-li respondent přesvědčen, že je v bezpečí a může mluvit o všem, odrazí se to na povaze a „plochosti“ získaných dat. V následující ukázce hovoří respondent o rozdílech mezi učiteli na gymnáziu, tedy mezi svými kolegy. Promluva reprezentuje respondentův názor na přístup

a výuku jednotlivých učitelů, čímž se dostáváme do hlubší dimenze dat, než například když respondent pouze popisuje, jak vypadá začátek jeho hodiny.

„Filip: ... Určitě tam musí být všeobecný rozhled na vysoké úrovni, tak i ten morální kredit a společenské uznání. Protože, když tam přijde matematik vypočítat příklad, můj názor je, že je to něco jiného, než když s nimi tam se bavím o psychologii, sociologii, filosofii, tak do toho dávám, můžu dát daleko víc toho svého než matematik. Tazatel: Myslíte, že to i ti žáci vnímají? Filip: Určitě, určitě. A to právě můžu srovnávat tím, že třeba společenskovední semináře nás učí víc, těch vyučujících, a jsou vždycky spory, kdo ke komu půjde. Tazatel: Žáci si mohou vybrat, ke komu půjdou? Filip: Právě, že nemohou, a různě to obcházejí a chtějí si vybírat, takže to o něčem svědčí. Svědčí to o tom, jaký je, oni na to mají náhled.“

3 Diskuse

Diskuse, v níž bychom rádi naznačili limity práce s metodou hloubkového rozhovoru, navazuje na výše zmíněné subjektivní faktory spojené s osobou výzkumníka. Největší slabinou představených výzkumů, kde je hlavní metodou sběru dat hloubkový rozhovor, je jejich opakované provedení. Díky zpracované dokumentaci a dodržení metodologických pravidel je náš výzkum opakovatelný. Shoda získaných dat je však nejistá, neboť výzkum ovlivnily subjektivní faktory spojené se zkušeností výzkumníka (raport, dovednost vést rozhovor, doptávání se aj.).

Další možné omezení vidíme v interpretaci získaných dat. Každý výzkumník na ně může nahlížet jiným způsobem. Abychom eliminovali míru zkreslených a chybných závěrů, použili jsme dvojí na sobě nezávislé kódování (tazatel a jiný člen řešitelského týmu).

Neméně podstatná otázka, která výzkumníkovi při volbě hloubkového rozhovoru nastává, je – jaká metoda je vhodná pro doplnění hloubkových rozhovorů. V našem případě jsme zvolili obsahovou analýzu dat. Pro dosažení triangulace dat bylo zvažováno ještě pozorování. Vzhledem k malým výzkumnickým zkušenostem s vyhodnocováním pozorování jsme se ho rozhodli nerealizovat a nevystavit výzkum riziku nepřesné interpretace a zkreslení závěrů.

Prezentovaný výzkum (specifika oborové kompetence učitelů OSZ) má za cíl mimo jiné popsat specifika, vytvořit zakotvenou teorii. Pro další výzkumné aktivity se nabízí definovaná specifika ověřit u učitelů a například i u oborových didaktiků. Pro takový výzkumný cíl je možné využít jak kvantitativních výzkumných nástrojů (například dotazníku), tak i kvalitativních metod sběru dat (hloubkového rozhovoru).

Závěr

Cílem předkládaného příspěvku bylo pojednat o badatelských zkušenostech začínajícího výzkumníka s metodou hloubkového rozhovoru. V teoretické rovině byla zvolená metoda definována. Na příkladu výzkumů bylo ilustrováno, že pro kvalitativní výzkum je metoda vhodná kvůli svému zacílení na hloubku zkoumaného problému a kontext daného jevu. V rámci metodologické části jsme se věnovali zkušenostem s metodou hloubkového

rozhovoru. Upozorňujeme na objektivně pojaté výhody a nevýhody metody, dále přidáváme subjektivní pohled začínajícího výzkumníka na práci s metodou (např. nedostatečná kontrola splnění kritérií při oslovení respondenta). V textu se věnujeme i etické stránce výzkumu. Dílčí části textu jsou doplněny citacemi z provedených rozhovorů.

Zdroje

Chráaska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Vaníčková, V. *Specifika oborové kompetence učitele předmětů vycházejících ze vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ*. (Rozpracovaná disertační práce). Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Kontakt

Mgr. Vanda Vaníčková

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: vanda.vanickova@gmail.com

Sociálne reprezentácie súvisiace s pojmom inkluzívna škola a ich dopad na školskú prax

Social Representations Related to the Concept of an Inclusive School and their Impact on Practice

Terézia Vaníková

Abstrakt

Výskum vychádza z teórie S. Moscoviciho, ktorý tvrdí, že sociálne reprezentácie vznikajú na základe sociálnej interakcie jedinca, vo vzťahu k jeho poznatkom o hodnotách a presvedčeniach, ktorými disponuje daná spoločnosť. Z tohto tvrdenia vychádza naše presvedčenie, že predstavy aktérov vzdelávania o inkluzívnej škole sú vnímané cez sociálny a kultúrny diskurz, ktorý je ovplyvnený súčasnou realitou. Cieľom výskumu je zistiť, ako je aktérmi vzdelávania chápaný pojem inkluzívna škola. Výskumný projekt má charakter zmiešaného výskumu s príklonom ku kvalitatívnej povahe výskumu. Jeho dizajn je založený na Q-metodológii, s využitím výskumného nástroja q-testu.

Kľúčové slová: sociálne reprezentácie, inkluzívna škola, Q-metodológia.

Abstract

The research is based on the theory of Moscovici, who claims that the social representations are based on social interaction of the individual with respect to his knowledge of the values and beliefs held by the society. On this claim is based our conviction that the vision of an inclusive school education participants are seen through the social and cultural discourse, which is influenced by the current reality. The aim of the research is to determine how they understood the concept of inclusive education school. The research project has mainly qualitative form. Its design is based on Q-methodology, utilizing research tool q-test.

Key words: social representation, inclusive school, Q-methodology.

Úvod

Napriek tomu, že sa koncept inkluzívnej edukácie začal rozvíjať už koncom minulého storočia, ostáva pre mnohých pedagógov veľmi abstraktným pojmom. Do edukačnej praxe bol zavádzaný bez hlbšieho skúmania dopadov. V prvotnej fáze boli vydávané publikácie najmä v didaktickej a metodической oblasti, ktoré riešili problém AKO pristupovať k žiakom v inkluzívnom vzdelávaní. Kritici inklúzie poukazovali hlavne na nepripravenosť pedagógov na inklúziu a nemožnosť implementácie inklúzie v existujúcich pomeroch v školstve, a tým prispievajú k transformácii pôvodnej otázky ako realizovať inklúziu, na otázku PREČO je dobré realizovať inkluzívnu edukáciu. Toto teda predstavuje hlbšie uchopenie celej problematiky (Kudláčová, 2012).

Vo výskumoch publikovaných v posledných rokoch sa autori zameriavajú špecificky na „postihnutie“ a/alebo „narušenie“, ale naše ponímanie inkluzívneho vzdelávania je komplexnejšie. My inklúziu chápeme ako vtiahnutie do vzdelávania „všetky“ deti v danom regióne. Nie len tie, ktoré potrebujú špeciálnu intervenciu.

1 Teoretické východiská

Najbližší k našim zámerom výskumu je nepublikovaný mini výskum, ktorý vo svojej publikácii spomenula Trussler v roku 2011. Požiadala študentov učiteľstva pedagogiky, aby pod synonymické slová viažuce sa k deťom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, uviedli prvých pár výrazov, ktoré ich okamžite napadnú. Výsledky vo všeobecnosti priniesli tieto zistenia. Pojmy ako *inklúzia* a *individuálne učebné požiadavky* boli ponímané viac pozitívne. Spájali sa s aktivizujúcimi a konštruktívnymi slovesami. Pri pojmoch *špeciálne edukačné potreby* a *postihnutie* boli aktívne slová zamerané na deficit, poškodenie, zhoršenie a na dodatočnú alebo „špeciálnu“ pomoc (Trussler, & Robinson, 2015, s. 11-15). Trussler sa na základe týchto zistení hlbšie zaoberala otázkou, ako učitelia pristupujú k svojim žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (SVP). Z jej analýz bližšie vygenerovala dva hlavné prístupy pedagógov vo vzdelávaní k deťom so SVP. Ako prvý vyšpecifikovala **medicínsky prístup**. V tomto prístupe učitelia prinášajú na vyučovanie medicínsky koncepčný rámec a medicínsky jazyk, ktorý stanovuje jednoznačnú normu a všetko, čo sa od normy odkláňa, sa berie ako patológia. Dožadujú sa špecializovanej pomoci zo strany rôznych centier (CPPP a P, CŠPP²⁹), pričom očakávajú, že im špecialista určí diagnózu dieťaťa, s ktorou by mohli ďalej pracovať. Tiež sa spoliehajú na podporu rodičov dieťaťa, špeciálnych pedagógov, a ostatných špecialistov pôsobiacich priamo v škole.

Naopak, ak učiteľ pracuje v inkluzívnej praxi s myšlienkou **sociálneho prístupu**, nahliada na pôvod postihnutia, alebo poškodenia ináč. Iné je i poslanie školy a učiteľa. Ich snahou je pochopiť, ako môžu pomocou učebných štýlov, postojov a vytvorenia učebného prostredia odstrániť bariéry k tomu, aby sa na vzdelávaní mohli podieľať všetky deti, bez rozdielov.

²⁹ Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a Centrá špeciálno-pedagogického poradenstva.

Učiteľ sa nesústreďuje na dieťa ako na odlišného, rušivého jedinca v triede, ale svoju činnosť vo výchovno-vzdelávacom procese chápe ako komplexnú interakciu medzi jednotlivými osobnosťami v triede a celkovým environmentálnym prostredím. Zo sociálneho hľadiska vníma učiteľ osobnosť dieťaťa holisticky, chápe ho ako cenného partnera a nazerá na jeho možnosti a potenciál.³⁰ A na tento sociálny model myslenia v inklúzii by sme chceli v našom výskume nadviazať.

Výskum je preto postavený na teórii Serge Moscovici. Bol to francúzsky psychológ, priekopník sociálnej psychológie. V povojnových rokoch obnovil Durkheimov koncept kolektívnych reprezentácií ako základ pre objasňovanie vzťahov medzi psychologickými a spoločenskými procesmi (Plichtová, 2002, s. 26). „Teória sociálnych reprezentácií chápe reprezentácie ako produkty sociálneho života a študuje ich na úrovni jednotlivcov, skupín a spoločenského diskurzu“ (Plichtová, 2002, s. 27). Diskurz poníma psychické procesy ako prienik sociálneho a materiálneho sveta. Tento zásadný prienik sa realizuje práve v jazyku a prostredníctvom neho (Novák, 2006, s. 26). Sociálne reprezentácie potom môžeme vymedziť ako súbor informácií, predstáv, postojov a presvedčení voči danému javu, ktorý je vytváraný v sociálnej interakcii a je silne poznačený hodnotami, ktoré sú určujúce pre daný sociálny systém. Sociálne reprezentácie preto do veľkej miery ovplyvňujú tvorbu našich postojov. Teória sociálnych reprezentácií je postavená na hlavnom argumente, a teda že to, ako si vysvetľujeme určité javy, nie je produktom izolovaného myslenia, ale „myslí integrujúcich a komunikujúcich, tvoriacich istý typ kultúrneho celku“ (Plichtová, 2002, s. 29). U nás doteraz bohužiaľ nie sú urobené preklady ani základy týchto či už teoretických, alebo empirických prác, ale v minulosti bolo publikovaných niekoľko štúdií (Plichtová, & Lukšík), pričom hlavnou predstaviteľkou sociálnej psychológie na Slovensku je považovaná Plichtová.

2 Zámer výskumu

Zámerom tohto výskumu je zistiť, *ako vnímajú, ako si ju vysvetľujú, a ako si interpretujú* aktéri vzdelávania (riaditelia, učitelia a ostatní pedagogickí a odborní pracovníci) pojem inkluzívna škola.

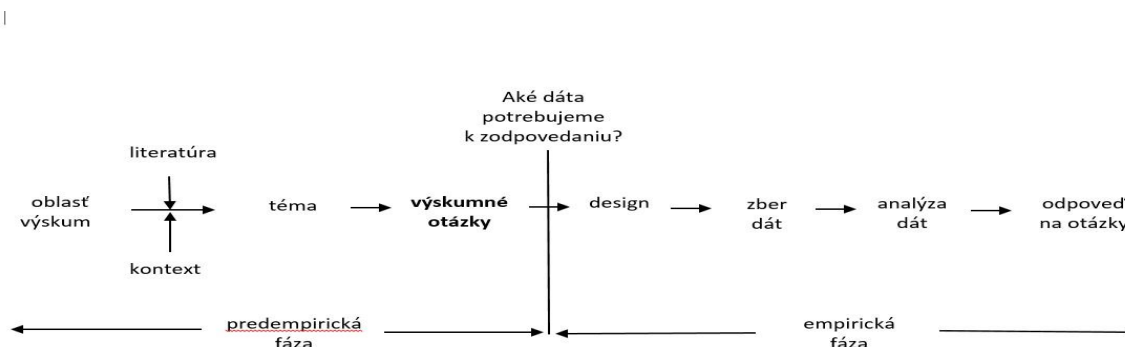
Výskum nie je orientovaný na testovanie a verifikáciu hypotéz, ktorými sa overuje platnosť teórie či pravdy. Dizajn výskumu je založený skôr na induktívnom prístupe. Teda na zbere informácií, ich zhromažďovaní, pomenovávaní v snahe vysvetliť nové skutočnosti, pravdy, prípadne teórie.

Je postavený na syntetizácii, kumulácii, kategorizácii a triedení javov za účelom odhalenia a pomenovania nových skutočností, právd, teórií. Vzhľadom k týmto skutočnostiam volíme zjednodušený model výskumu bez hypotéz, ktorý podľa K. F. Puncha (2008, s. 31) zdôrazňuje zacielenie výskumu nie pomocou výskumného problému, ale pomocou výskumných otázok (pozri Obr. 1).

³⁰ Bližšie: Trussler, S., & Robinson, D. (2015). *The inklusion in the primery school*. London: SAGE Publications.

Obr. 1.

Zjednodušený model výskumu



Zdroj: Punch, 2008, s. 31.

Dôraz na formuláciu výskumných otázok v predempirickej fáze nášho výskumného projektu vychádza zo skutočnosti, že náš výskum nemá intervenčný charakter. Naším cieľom nie je nájsť či navrhnúť intervenciu, ktorá by nám pomohla vyriešiť vymedzený problém či zmeniť neuspokojivú situáciu. Vychádzame z pomyselného nulového bodu, v ktorom vlastne nedokážeme exaktne doložiť či je stav skúmanej problematiky uspokojivý alebo neuspokojivý. Volíme preto skôr všeobecnejší prístup, ktorý je skôr typický pre naturalistický výskum. Zaujímá nás svet „taký, aký je“. Ide teda o prvú fázu, resp. prvý krok na poli potenciálnych výskumov, ktoré môžu byť v budúcnosti zamerané na skvalitňovanie podmienok inkluzívneho vzdelávania. Nosnou témou nášho projektu sú **sociálne reprezentácie pojmu inkluzívna škola v dvoch kultúrne nesúrodých krajinách – na Slovensku a vo Veľkej Británii**. Výskum má komparatívne ladenie a predpokladá nachádzanie spoločných črt, pravidielností a odlišností. Pozornosť budeme sústreďovať na predprimárny a primárny stupeň školy, nakoľko povinná školská dochádzka vo Veľkej Británii začína už od 5-teho roku života dieťaťa.

3 Kontext výskumu

Dôvod, prečo sme sa rozhodli robiť v našej dizertačnej práci komparatívny výskum v dvoch odlišných krajinách je taký, že Slovensko doposiaľ nie je vyrovnané s konceptom integrácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežných škôl a už prichádza do všeobecného akademického diskurzu nový model vzdelávania – inkluzívny.

Výber Veľkej Británie ako krajiny je veľmi pragmatický. Historický vývoj školstva Veľkej Británie bol na rozdiel od jeho vývoja v Európe veľmi odlišný, čo dokazuje aj to, že táto krajina má rozdielny školský systém, založený prevažne na súkromných a cirkevných školách. Anglický model škôl, na začiatku inštitucionálneho vzdelávania, bol založený na myšlienkach

slobody Johna Locka a vznikali v podmienkach protestantskej filozofie, kde sa deklarovala hodnota komunity. V našom ponímaní už tu vznikalo inkluzívne myslenie, teda začleňovanie všetkých členov spoločnosti do jednej komunity. Teda začiatkom 20. storočia, keď pojem „inklúzia“ vstúpil na pôdu školy a vzdelávania vo Veľkej Británii, nebol pre nich nový. Tam sa historicky spoločnosť spontánne inkluzívne vyvíjala už niekoľko storočí.

4 Výskumný plán – metodológia výskumu

Výskumný projekt, ktorý je predmetom dizertačnej práce, má povahu **základného výskumu**. Výskum bude mať **exploračný charakter**. Aby sme poodhalili rozdielne pohľady na skúmaný problém, výsledky budeme porovnávať. Výskum má teda **komparatívnu povahu**.

4.1 Ciele výskumu

Hlavným cieľom výskumného projektu bude zistiť a porovnať ako vnímajú a ako si v sledovaných krajinách interpretujú inkluzívnu školu jeho aktéri. Na základe zistení sa pokúsime pomenovať významové odlišnosti chápania pojmu inkluzívna škola.

Hľadáme odpoveď na tri všeobecné výskumné otázky:

1. Uchopujú anglickí a slovenskí aktéri vzdelávania pojem inkluzívne školstvo rovnako?
2. Pripisujú slovenskí a anglickí aktéri vzdelávania iné atribúty inkluzívnej škole?
3. Chápu tak slovenskí ako i anglickí aktéri vzdelávania inkluzívnu školu ako najlepší spôsob vzdelávania pre všetky deti?

4.2 Stratégia výskumu

Výskum je založený na Q-metodológii. Je to metodologický princíp, ktorý v sebe integruje ako fenomenologický, tak aj kvantitatívny prístup, čím je najlepšie aplikovateľný na náš zámerrobiť zmiešaný výskum (kvalitatívno-kvantitatívny). Táto metóda nám umožňuje dať do centra výskumu priamo respondentov výskumu. Budeme sa snažiť cez techniku Q-metodológie – q-triedením zistiť, ktoré osoby (respondenti výskumu) majú podobnú konšteláciu myslenia, podobné postoje, presvedčenia, blízke diskurzívne konštrukcie. Q-technika je v našom prípade špecifická tým, že zohľadňuje úlohu sociálnych kontextov a subjektívnych významov. Vo svojej podstate je to „geštalt“ metodológia, predstavuje holistický prístup, ktorý nám ukazuje konfiguráciu a kombináciu výrokov, ktoré preferuje určitá skupina ľudí. Napomáha nám chápať sociálny kontext respondentov. S použitím tejto metódy sa nám vykryštalizujú názorové a postojoyé konštelácie sociálnych skupín. Dôležitým aspektom tejto metódy je to, že respondenti sú aktívnymi subjektmi, ktorí pracujú s predloženými výroky v sebareferenčnom sémantickom rámci. Je to prostriedok na meranie subjektivity (Lukšík, 2013, s. 10-12).

4.3 Zber a selekcia výrokov – predvýskum

Výroky sme zbierali tak, aby boli relevantné k sledovanej oblasti a aby pochádzali zo širokej škály čo sa týka zdrojov a respondentov, a zároveň aby spĺňali požiadavku, že súvisia so životom ľudí z danej sledovanej oblasti (Lukšík, 2013, s. 22).

Výroky boli zbierané v priebehu mesiaca jún – september 2016, a to z troch zdrojov.

- a) Základný balík výrokov sme získali z relevantnej literatúry.
- b) Výroky zozbierané na sociálnej sieti, kde sme vytvorili skupinu na združovanie ľudí, ktorí priamo pôsobia v školskej praxi. Učiteľky MŠ a ZŠ.
- c) Výroky zbierané za pomoci metódy dopisovania neúplnej vety. Respondentmi boli študenti UMB v BB v odbore elementárnej predškolskej pedagogiky. Ich úlohou bolo dopĺňať vetu: *Inkluzívna škola je taká, ktorá...*

Do dnešného dňa bolo zozbieraných 399 rôznych výrokov. Toto číslo zodpovedá podmienke pre využitie Q-metodológie, teda že je to trojnásobok výrokov, ako konečný počet, ktorý bude použitý v ich následnej selekcii a úprave. A následnému administrovaniu respondentmi.

Ďalším krokom výskumu je že vyberieme tie výroky, ktoré budú ďalej administrované. Výber a selekciu uskutočnia tri na sebe nezávislí výskumníci. Následne sa vyselektované výroky porovnajú a vyšpecifikuje sa ich definitívny tvar a počet. Tieto budem upravovať tak, aby spĺňali požiadavky:

- neboli viacznačné,
- neboli široko formulované,
- nesmú obsahovať viac ako jednu myšlienku,
- neboli sebareferenčné (formulované v prvej osobe j. č.),
- slabé výroky transformovať na silnejšiu formu,
- predpisujúce výroky preformulovať do opisnej formy. (Lukšík, 2013, s. 24)

4.4 Výskumná vzorka

Participantí nášho výskumu budú priami aktéri vzdelávania – riaditelia, učitelia, ostatní pedagogickí a odborní pracovníci, ako aj rodičia. Zároveň bude zložená z takej vzorky, aby respondenti odrážali čo najrôznorodejšiu škálu ľudí v danej sociálnej skupine, ktorí spolu komunikujú a vytvárajú spoločný diskurz. Keďže účastníkom výskumu budeme predkladať k triedeniu pomerne veľký počet položiek, nie je nutné mať veľkú výskumnú vzorku.

Keďže výsledky získané q-triedením budú reprezentovať určité chápanie pojmu inklúzia v danej populácii, budeme môcť predpokladať, že budú prenesiteľné aj na iné podobné skupiny ľudí. Zároveň budeme môcť urobiť komparácie. Či už v rámci danej sociálnej skupiny na Slovensku a vo Veľkej Británii, tak aj medzi týmito dvoma krajinami.

4.5 Administrovanie výskumu

Keďže sme nazbierali pomerne vysoký počet výrokov, predpokladáme, že konečné číslo po selekcii by mohlo dosiahnuť 60 výrokov, ktoré predložíme cca 20 respondentom na Slovensku a 20 vo Veľkej Británii.

Úlohou respondentov je z množiny výrokov vybrať vždy daný počet a usporiadať ich na škále –5 až +5. Pričom:

- –5 znamená silný nesúhlas s výrokom,
- 0 neutrálny postoj k výroku,
- +5 znamená silný súhlas s výrokom.

Matematicko-štatistické spracovanie výsledkov q-triedenia výrokov budeme robiť pomocou počítačového programu PCQ.

Záver

Inklúzia sa stala v rôznych diskurzoch 21. storočia aktuálnou témou v celosvetovom meradle. O zavedenie inkluzívnej politiky a filozofie do školskej praxe sa snažia mnohé krajiny už niekoľko desaťročí a v rôznych krajinách sveta sa im to aj podarilo. Môžeme spomenúť svetovo uznávané školstvo severských štátov Európy, ale aj dobré výsledky, ktoré prezentuje Veľká Británia a Amerika. Európska únia sa veľmi intenzívne tejto problematike venuje a podporuje svoje členské štáty v zavádzaní inkluzívneho vzdelávania rôznymi podpornými prostriedkami. Cez Európsky sociálny fond poskytuje finančné prostriedky určené na projekty k podpore sociálnej a pracovnej inklúzie. Aj keď väčšina programov je primárne určená hlavne na podporu začlenenia do spoločnosti etnických menšín, čo v našom regióne znamená podpora hlavne rómskeho etnika. Inkluzívnu politiku musíme chápať najmä z pohľadu širšieho sociálneho aspektu. Inklúzia sa rovnako týka národnostných menšín, ľudí s telesným, alebo mentálnym poškodením, ako aj ľudí zo sociálno-ekonomického znevýhodňujúceho prostredia.

Pre pedagogiku to znamená veľkú výzvu, a teda uchopiť myšlienky humanistickej pedagogiky a z nej vyplývajúcej idey: chápať a rozvíjať osobnosť jedinca, rešpektovať jeho ľudskosť a dôstojnosť, umožniť mu dosiahnuť jeho individuálne potreby, a tak mu dovoliť sa plnohodnotne začleniť do spoločnosti.

Zdroje

- Gavora, P. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. (Univerzita Komenského, Editor) Dostupné z <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitatívny výskum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kudláčková, B. (2012). Filozoficko-antropologické zdôvodnenie inkluzívnej edukácie ako reálneho výchovného konceptu. In V. Lechta, & V. Lechta (Ed.), *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*, (s. 38-47). Bratislava: IRIS.
- Lukšík, I. (2013). *Q-metodológia: faktorové zobrazenie ľudskej subjektivity*. Trnava: PFTU.
- Novák, P. (2006). Teorie sociálních reprezentací. *E-psychologie*. Dostupné z <http://e-psycholog.eu/clanek/40>
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výskumu pedagogických jevů*. Praha: Univerzita Karlova.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka*. Bratislava: Media.
- Punch, K. (2015). *Úspešný návrh výskumu*. Praha: Portál.
- Skutil, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výskumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výskumu*. Brno: Sdružení podané ruce.
- Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2014). *Kvalitatívny výskum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, Š. a kol. (1998). *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS.
- Trussler, S., & Robinson, D. (2015). *The inclusion in the primary school*. London: SAGE Publications Ltd.

Kontakt

Mgr. Terézia Vaníková
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika
E-mail: terezia.vanikova@umb.sk

Sociální připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu faktorů podílejících se na tomto procesu

Social Readiness of Children to Start Compulsory Education in the Context of the Factors Involved in thes

Kateřina Vaňková

Abstrakt

Zahájení povinné školní docházky je v současnosti aktuální oblastí pro vědecká zkoumání. Velmi úzce se pojí se zavedením povinného předškolního vzdělávání od roku 2017, změnou legislativy a odklady školní docházky. Jedna z důležitých oblastí připravenosti na školní docházku je sociální připravenost dětí, které bychom se chtěli podrobněji věnovat v této studii. Cílem příspěvku je představit v obecné rovině výzkumný plán zamýšlené dizertační práce.

Klíčová slova: sociální připravenost, sociální dovednosti, školní zralost, zahájení povinné školní docházky, předškolní věk.

Abstract

In the present day, the start of the compulsory school attendance is a topical area of scientific research. It is closely related to the introduction of compulsory pre-school attendance (since 2017), the change of legislation and the postponements of school attendance. One of the important area of school readiness is the social readiness of children which will be dealt in this study in detail. The aim of this article is to introduce the research plan of the intended dissertation thesis.

Key words: social readiness, social skills, school readiness, start of compulsory school attendance, pre-school age.

Úvod

Zahájení povinné školní docházky je v současnosti aktuální oblastí nejenom pro praxi, ale i pro vědecká zkoumání. Výzkumy zabývajícími se připraveností dětí k zahájení povinné školní docházky a to v kontextu současného kurikula se zabývala například E. Šmelová a kol. (2012). Výzkum se zabýval zejména oblastí kognitivní. Motivací výzkumníků této oblasti je

zejména stále vysoké procento odkladů školní docházky, ale i zavedení povinného předškolního vzdělávání od roku 2017, což souvisí se změnou legislativy. Snahou je získat co nejvíce informací o současné populaci prvňáčků z hlediska úrovně dosažených kompetencí před vstupem do ZŠ, které jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

K důležitým oblastem patří sociální dovednosti. Na konci předškolního vzdělávání by mělo být dítě schopné vytvářet a udržovat vztahy jak s vrstevníky, tak s ostatními lidmi, se kterými se dostává do kontaktu. Jak upozorňují odborníci, v mnoha případech mohou tyto sociální kompetence chybět, nebo mohou být narušeny a to může pro dítě znamenat značný problém již při vstupu do základní školy (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 55 - 62). Je tedy nezbytně nutné sociální dovednosti podporovat už u dětí předškolního věku *„Děti s dobrými sociálními dovednostmi snáze navazují kontakty, bývají v kolektivu oblíbenější, dostává se jim z okolí více pozitivních zpětných vazeb. Toto přispívá k podpoře sebevědomí, autonomie a kompetence (důvěry v sebe, svoje schopnosti, samostatnosti)“* (Bednářová, & Šmardová, 2010, s. 51).

1 Uvedení do problematiky sociální připravenosti

V současnosti chybí výzkumy, které by se právě věnovaly oblasti sociální připravenosti. Do života dítěte zcela přirozeně vstupují a ovlivňují jeho vývoj rodiče, zejména matka, s přibývajícimi roky se sociální prostředí dítěte rozšiřuje o další rodinné příslušníky, o vrstevníky a zaměstnance předškolních zařízení apod. Zahraniční výzkumy zabývající se sociální připraveností a vlivem kvality mateřské školy na sociální chování u dětí ve svých studiích prokázaly zásadní vliv kvality péče matky už v kojeneckém období. Citlivý a empatický vztah matky k dítěti se ukazuje jako zásadní. (Hane, & Fox, 2006, 2010). Obdobně i další studie dokládají, že vliv vnějšího prostředí je významnou proměnnou, která ovlivňuje průběh vývoje dětského mozku a úroveň sociálního chování. (srov. např. Greenough, Black, & Wallace, 1987, s. 79-112). Prostřednictvím našeho připravovaného výzkumu bychom rádi přispěli poznatky se zaměřením na sociální dovednosti dětí, a to před zahájením povinné školní docházky. Na základě výzkumu bychom chtěli popsat faktory, které nejvíce do rozvoje sociálních dovedností dětí předškolního věku vstupují, a to jak pozitivně, tak i negativně.

1.1 Ukotvení výzkumného šetření

Pro kvalitní ukotvení a vymezení zkoumané problematiky a zároveň pro stanovení výzkumného plánu je nebytná teoretická a praktická příprava. **Teoretická část práce** si klade za cíl zpracovat základní teoretická východiska výzkumu, která budou vycházet z aktuálních odborných zdrojů, tuzemských i ze zahraničních publikací a výzkumů. Mezi tuzemské autory, kteří se zabývají touto problematikou, patří například: Šmelová, E. a kol. (2012), Vágnerová, M. (1999), Příhoda, V. (1966), Kropáčková, J. (2000), Valentová, L. (2001) a další. V obecné rovině chceme pojednat všechna základní témata vztahující se ke zkoumané problematice

a tou je sociální připravenost. Teoretická příprava bude tedy zahrnovat studium výše zmíněných odborných publikací, periodik a zákonů. Získávání těchto informací bude zaměřeno na problematiku sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu faktorů, které se na tomto procesu významně podílejí. **Praktická příprava** bude založena především na konzultacích s odborníky z oblasti pedagogicko psychologických věd a výzkumu se zaměřením na primární a preprimární vzdělávání. Dalším pramenem se mohou stát vědecké konference se zaměřením na tuto problematiku.

2 Návrh výzkumného plánu

Předložené výzkumné šetření bude směřovat do oblasti pedagogicko psychologických věd, a to konkrétněji do primární a preprimární pedagogiky. Ústředním tématem v této oblasti bude sociální připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu faktorů podílejících se na tomto procesu. Sociální připravenost dětí bude brána v kontextu s úrovní sociálních dovedností jak dětí v předškolním věku, tak v prvních třídách základních škol.

Pokud budeme vycházet z povahy výzkumného problému a charakteristiky výzkumného vzorku, které budou vymezeny níže, bude pro výzkum zvolena kvalitativní metoda zkoumání. V centru pozornosti má být jedinec, který jako předmět zkoumání musí být co nejdetailněji popsán, charakterizován, ačkoliv se nikdy nestane přesně ohraničeným a zcela jasným (Miovský, 2006, s. 13).

Podle J. Průchy (2009, s. 426) je kvalitativní výzkum zaměřen na pochopení a porozumění lokálních zkušeností jedinců v jejich každodenní realitě. V tomto případě se bude jednat o předškolní zařízení, domov a prostředí, které na dítě přímo působí a ve kterém se denně pohybuje. Bude se jednat o podrobné studie dětí předškolního věku a faktory, které souvisejí a mají významný podíl na sociální připravenosti k zahájení povinné školní docházky. Výsledkem šetření má být podrobný popis zkoumaného předmětu, konfrontace s teorií nebo návrh teorie. V případě kvalitativního výzkumu jde především o proces porozumění a pochopení, který je založen na užití různých metodologických tradic daného sociálního nebo lidského problému. V porovnání s kvantitativním výzkumem se jedná o pružnější formu, která umožňuje hlouběji proniknout do problematiky a na základě toho, můžeme lépe pochopit vzájemné vztahy. Výběr kvalitativní metody zkoumání s sebou nese ale i jisté nevýhody. Patří sem časová náročnost sběru dat a jejich následná analýza a interpretace, s čím již v prvotních plánech našeho výzkumu počítáme. (Hendl, 2008, s. 47-61).

Základ bude tvořit **mnohočetná případová studie** s prvky fenomenologického přístupu. Studovaným fenoménem budou v tomto případě faktory, podílející se na rozvoji sociálních dovedností. Na základě této mnohočetné případové studie budeme moci jednotlivé případy dětí porovnávat a dávat do vzájemných souvislostí. Cílem tohoto typu případové studie není podat jednoznačné závěry a zobecnění, která budou validní pro celou skupinu předškolních dětí. Jde o detailní prozkoumání tohoto fenoménu, na základě něhož budou vymezena

zobecnění s platností v rámci těch několika případů, která mohou být následně podkladem k dalšímu výzkumu v této oblasti (Yin, 2003, s. 66).

Podle J. Hendla (2008, s. 47-61) se mnohočetná případová studie realizuje na základě několika kroků, které jsou ve vzájemné interakci a postupně na sebe navazují. Na základě těchto kroků bude realizovaný náš výzkum. Jednotlivé kroky jsou podrobně charakterizovány v následujících podkapitolách.

2.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem bude popsat vývoj sociálních dovedností u dětí v posledním roce předškolního vzdělávání se zaměřením na klíčové faktory, které do tohoto procesu vstupují.

V současné době hlavním ukazatelem toho, na jaké úrovni jsou děti z hlediska sociální připravenosti, je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, kde jsou stanoveny výstupy v podobě klíčových kompetencí.

S hlavním cílem výzkumu koresponduje výzkumná otázka: *Dosahují děti skutečně výstupů, které jsou vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání tak, abychom mohli říci, že jsou plnohodnotně připraveny na vstup do základní školy z hlediska sociální připravenosti?*

Při stanovení rámcového cíle jsme se inspirovali u autora J. Hendl (2008, s. 47-54), který uvádí, že na počátku kvalitativního výzkumu by si výzkumník neměl problematiku svého zkoumání vymezit velmi úzce, a to především příliš konkrétními dílčími cíli. Právě z tohoto důvodu je cíl výzkumného plánu v současnosti záměrně formulován na velmi obecné úrovni a rámcově. Nejpodstatnější je zvolit si téma a v souvislosti s ním si vymezit výzkumné otázky, které se ale v průběhu výzkumu mohou modifikovat vzhledem k měnícím se podmínkám a situacím, které v průběhu výzkumného šetření mohou nastat. V prvotních plánech tohoto výzkumu bude z výše definovaného obecného dále konkretizován výzkumný problém a na základě něj bude reprezentován celkový záměr práce. Tento výzkumný problém bude konkrétně formulován na základě výzkumných otázek, které budou velmi úzce korespondovat s obecným cílem celého výzkumného plánu. Pro přehlednost a lepší pochopení problematiky plánujeme tyto hlavní výzkumné otázky ještě dále specifikovat a členit na dílčí výzkumné podoblasti (otázky), které poslouží k lepšímu pochopení výsledků.

2.2 Výzkumný vzorek

Na základě výše uvedených skutečností a povahy výzkumného problému bude předem stanovena struktura výběru výzkumného vzorku. Cílovou skupinu budou tvořit děti předškolního věku v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (5-6 let). Jelikož jsme teprve v počátcích výzkumných plánů, velikost výzkumného souboru, na kterém bude prováděno zkoumání, bude v nejbližší době stanovena. Velikost výzkumného vzorku bude stanovena s ohledem na hloubku prováděného výzkumu tak, aby byl dostačující.

Výběr dětí zapojených do tohoto výzkumného šetření nebude náhodný a bude vycházet z předem stanovených kritérií. Pro zvýšení validity budou vybíráni jedinci, kteří budou splňovat stanovená kritéria a podmínky. Jedním z kritérií bude například to, že do výzkumu budou vybírány děti bez rozdílů, zda dříve předškolní vzdělávání navštěvovaly, či ne.

2.3 Metody sběru dat

V rámci tohoto výzkumného šetření zamýšlíme využití většího množství metod pro sběr dat. Jelikož v rámci případové studie může být použito více zdrojů dat a více metod zkoumání, rozhodli jsme se zvolit jednu metodu hlavní a několik metod doplňkových, které nám pomohou lépe pochopit zkoumaný problém.

Metoda **pozorování**, která byla pro tento výzkum zvolena jako hlavní metoda, patří mezi nejstarší. V praxi i v odborných publikacích je členěna podle několika hledisek. V našem případě se bude jednat o **extrospektivní pozorování** typu reduktivní deskripce. Jedná se o pozorování, které je strukturované a zaměřené na konkrétní oblasti, v tomto případě se bude jednat o klíčové oblasti sociální připravenosti. Podstatnou část zde tvoří schéma členěné do několika kategorií. Podle M. Musilové (2004) je důležité před samotným započítáním pozorování si ujasnit, co bude náplní pozorování, v jakém rozsahu budeme předmět zkoumání registrovat a jaké prostředky k tomu využijeme. Jsme si vědomi, že zvolená metoda pozorování také obnáší přípravu pomůcek, mezi které můžeme zařadit záznamové archy, hodnotící škály, popisné archy.

Výzkum bude podpořen také dalšími doplňkovými metodami:

I. Anamnéza dítěte a rodiny (základ bude vytvořen ještě před začátkem samotného pozorování)

Podle M. Skutila (2011, s. 108-115) je anamnéza metodou, na základě které se získávají údaje o objektu, o němž se domníváme, že má určitý význam pro pochopení zkoumané problematiky. Anamnéza bývá členěna na autoanamnézu a heteroanamnézu a oba tyto typy plánujeme využít v průběhu našeho výzkumného šetření. Při autoanamnéze budeme získávat informace od samotných dětí. Na základě heteroanamnézy zamýšlíme získat údaje například od rodičů dítěte nebo učitelů, se kterými jsou děti v každodenním kontaktu. (Svoboda in Skutil, 2011, s. 108-115)

II. Polostrukturované rozhovory s rodiči a učiteli (také jako součást anamnézy)

Zvolená metoda polostrukturovaného rozhovoru patří mezi hloubkové rozhovory, jejichž podstatou je seznam předem připravených otázek a témat, jimiž se výzkumník volně řídí. V prvotních výzkumných plánech počítáme s tím, že tato metoda vyžaduje před samotnou realizací náročnou přípravu především z toho důvodu, abychom se v průběhu rozhovoru nepřipravili o cenné informace. Jsme si také vědomi toho, že velký vliv na kvalitu získaných dat bude mít prostředí, ve kterém se rozhovor bude odehrávat. Neměly by zde působit žádné rušivé vlivy. Nejvhodnější pro tyto metody sběru dat jsou klidná a tichá místa, která se budeme snažit zajistit (Miovský, 2006, s. 159).

III. Analýza činností a výtvorů dítěte

Analýza činnosti dítěte nám poslouží k získání údajů o psychických stavech jedince. Výtvary dětí nám poslouží jako kvalitní zdroj informací o individuálních vlastnostech a jsou obrazem vnitřního světa. (Miovský, 2006)

2.4 Etické otázky výzkumu

Již v době plánování výzkumu, tak po celou dobu jeho realizace, budeme věnovat zvýšenou pozornost etickým otázkám, které s prováděným výzkumem souvisí. Naší prioritou bude zajištění neohrožujícího, bezpečného prostředí, v němž výzkum bude probíhat. V souladu s respektováním bezpečnosti dětí a jejich rodin, které se budou tohoto výzkumu přímo účastnit, a se Zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, budou změněna jména všech, kteří se stali výzkumným souborem, a zároveň i jejich rodinným příslušníkům.

3 Předpokládané výstupy

Předpokládaný přínos výzkumu pro **pedagogiku jako vědu** zamýšlíme v tom, že budou zpracovány teoretické i empirické poznatky vztahující se ke školní připravenosti v oblasti sociálních dovedností, a to v kontextu faktorů vstupujících do tohoto procesu.

Z pohledu **pedagogiky jako praxe** může mít tento výzkum přínos hned v několika případech. Na základě zjištěných výsledků může být vytvořen soubor doporučení pro pedagogickou praxi a to jak pro učitele primárního a preprimárního vzdělávání, tak pro budoucí učitelky. Dále v rámci výzkumného šetření mohou být ověřeny záznamové archy pro pedagogickou diagnostiku se zaměřením na sociální dovednosti. V neposlední řadě budou vytvořeny materiály pro budoucí učitele zaměřené na sociální dovednosti a jejich rozvoj a lepší porozumění a pochopení této problematiky.

Na předložený kvalitativní výzkum by mohlo v budoucnu navázat kvantitativní šetření a dle dosavadního vědění stanovit hypotézy, ty následně ověřovat na větším vzorku respondentů.

Závěr

Výzkumem chceme přispět k rozšíření poznatků z oblasti rozvoje sociálních dovedností u dětí předškolního věku, a to z hlediska jejich připravenosti k zahájení povinné školní docházky. Období předškolního věku patří k významným etapám v životě dítěte a s tím souvisí kvalitní podmínky pro rozvoj každého dítěte.

Zdroje

- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Hane, A. A., & Fox, N. A. (2006). Ordinary variations in maternal caregiving influence human infants' stress reactivity. *Psychological Science*.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chráška, M. (2007) *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Miovský, M. (2006) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Musilová, M. (2003) *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Skutil, M. (2011) *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál
- Šmelová, E. a kol. (2012) *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007) *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita
- Yin, R. (2003) *Case study research. Design and Methods*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.

Kontakt

Mgr. Kateřina Vaňková
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: katerina.vankova02@upol.cz

Ageismus – projev odumírání lidskosti i téma pro edukaci

Ageism – Manifestation of the Dieback of Humanity and the Subject of Education

Hana Vavříková

Abstrakt

Ageismus. Jeden z projevů odumírání lidskosti. Sociální jev, který se projevuje oslabováním citových vazeb, nedostatkem soucitu, neúctou k druhému člověku, interpersonálním chladem. V české rodině může být projevem ageismu devalvace stáří, generační odcizení či disonance. Jedním z vhodných nástrojů prevence ageismu je edukace.

Klíčová slova: odumírání lidskosti, ageismus, devalvace stáří, generační odcizení, edukace.

Abstract

Ageism. One of the consequences of dying humanity. A social phenomenon that is manifested by weakening emotional ties, lack of compassion, disrespect for the other person, interpersonal coldness. In the Czech family, ageism can be a devaluation of old age, generational alienation or dissonance. One of the appropriate tools for the prevention of ageism is education.

Key words: dying of humanity, ageism, age devaluation, generation alienation, education.

Úvod

Cílem tohoto příspěvku je představit ageismus. Jev, který lze vnímat jako jeden z projevů odumírání lidskosti, jako výzkumný problém i téma andragogické edukace.

Jedním z východisek ageismu je odumírání lidskosti. Lorenz ve své publikaci (1997, s. 7) vnímá odumírání lidskosti jako „*pozvolné odumírání všech vlastností a funkcí, které tvoří lidskost lidstva*“ a pojem „lidskost“ představuje prostřednictvím aspektů lidské svobody, zodpovědnosti, morálky, výchovy, adaptace, komunikace či sociálních norem. V běžném životě je pojem „lidskost“ chápán spíše intuitivně; při jeho vymezení se dokonce nelze opřít o jasnou definici, jelikož současné encyklopedie a slovníky toto heslo neobsahují.

Pojem „lidskost“ lze definovat velmi obtížně i proto, že v minulosti byl tento pojem spojován s dějinami, s edukací či s vnitřní proměnou člověka. Nastalá situace tedy evokuje otázku: Co je to „lidskost“? A proč odumírá?

1 Lidskost a její odumírání

Arendtová (2007, s. 33) chápe „lidskost“ *„jako specifickou kvalitu člověka.“* Kopřiva (2008) definuje tento pojem jako *„schopnost člověka jednat jako člověk“*. Z daného vyplývá, že „lidskost“ je základním znakem osobnosti. Herder (1941, s. 280) chápe „lidskost“ jako *„lidský potenciál, který umožňuje jedinci jeho osobnostní rozvoj, a který jej směřuje ke svobodě, k aktivní činnosti, k jistotě a k sebezdokonalování“*. Lidskost je součástí lidského svědomí, důstojnosti či odpovědnosti za sebe sama. Současně však je, podle Herdera (1941, s. 356), „lidskost“ klíčem k sobě samému, k druhým lidem a ke světu. Podle Fromma (2007, s. 85) patří k lidskosti i úcta k druhému člověku, soucit a empatie. V obecné rovině je lidskost odrazem vysoké morální hodnoty a lidské kvality.

Mnozí však upozorňují na její odumírání. Zdrojem odumírání „lidskosti“ může být podle Fromma (1992) destrukce a chladnokrevnost lidí i nárůst zla. Lorenz (1997, s. 107) právě v této souvislosti upozorňuje na skutečnost, že *„člověk dnes ztrácí instinktivní zábrany škodit či ubližovat druhým lidem“*. Tentýž autor (2014) řadí mezi zdroje odumírání lidskosti i vyhasínání citů, lidskou pasivitu, rozchod s tradicí, úpadek hodnot, hrabivost, zničující spěch či odosobnění mezilidských vztahů. Lipovetsky (1999) spojuje „odumírání lidskosti“ s úpadkem, jehož výsledkem je úzkost, nárůst kriminality, užívání drog, analfabetismus, korupce a soumrak morálních povinností.

Zde uvedené aspekty „odumírání lidskosti“ lze aplikovat i na ageismus. Ten byl identifikován na všech úrovních české společnosti (Trusínová, 2014; Vidovičová, 2005). Rozvoj ageismu v mikrosociálním prostředí rodiny může být důsledkem mnoha faktorů. Lorenz hovoří (1997) o hospitalismu, o odklonu od tradičně uznávaných hodnot či mezigenerační diskontinuitě. Mezigenerační konflikty zrcadlí i proměnu vztahů mezi rodiči a dětmi. Mezigenerační tenze v rodině mohou mít, podle Lorenze, zdroj i ve *„ztrátě rodinné hierarchie“* (2014, s. 93), která se podílí na ztrátě autority rodičů a prarodičů. Na podobě rodiny se podílí i edukační realita, která se podle Mead (1972) měnila od tradičního pojetí výchovy, kdy rodiče učili své děti, k poválečnému stavu, kdy se rodiče a děti učili společně, až k současné etapě, kdy se rodiče mnohdy učí od svých dětí. Oslabování citových vazeb mezi generacemi je podle Lorenze závažné hned ze dvou důvodů.

Jednak jsou právě *„citové vazby zdrojem soucitu, který patří k základním pilířům lidství“* a potom může být *„ztráta významu osobních kontaktů příčinou vzrůstající mezilidské agresivity“* (Lorenz, 1997, s. 107).

2 Výzkum – ageismus v české rodině

S ohledem na uvedené realizovala autorka tohoto příspěvku v roce 2015 výzkum, který v různých segmentech společnosti (rodina, pracoviště) zkoumal podobu mezigeneračních vztahů. Tento příspěvek představuje výzkum realizovaný v prostředí českých rodin.

2.1 Metodologie výzkumu

Hlavním cílem daného výzkumu bylo **identifikovat a analyzovat témata, která budou součástí obsahu andragogicky cíleného edukačního programu.**

Dílčí cíle výzkumu chtěly analyzovat možné příčiny ageismu v rodině, identifikovat podobu ageismu ve zvolené dyadické relaci, zjistit, zda se ageismus promítá do komunikace, zda v rodinách existují mezigenerační rozdíly v preferenci hodnot, či zda existují rozdíly v mezigeneračním vnímání kvality interpersonálních vztahů.

V návaznosti na výše stanovené cíle byly definovány následující výzkumné otázky.

Tab. 1.

Výzkumné otázky

Otázka	Znění výzkumné otázky
OPO	Jaká témata budou tvořit obsah edukačního programu?
PO1	Co je příčinou ageismu ve zvolené dyadické relaci?
PO2	Jakou podobu má ageismus ve zvolené dyadické relaci?
PO3	Jak se ageismus promítá do rodinné komunikace?
PO4	Existují rozdíly v hodnotách vyznávaných zástupci jednotlivých generací v rodinách?
PO5	Existují rozdíly ve vnímání kvality interpersonálního vztahu ve zvolené dyádě matka – dcera?

Pro výzkum byla zvolena fenomenologická procedura zkoumání dat. Obecným cílem daného výzkumu bylo získat, zpracovat, analyzovat a transformovat názory, emoce a zkušenosti respondentů s ageismem. Výzkumnou perspektivu tvořila interpretativní fenomenologická analýza. Podle Smitha (2009, s. 79) je „*esencí metody IPA analytické zaměření pozornosti výzkumníka na snahy účastníků výzkumu dát smysl své životní zkušenosti*“.

2.1.1 Výzkumný vzorek

Výzkum získával výzkumná data od femininní části českých rodin. Proto bylo rozhodnuto o účelovém výběru výzkumného vzorku. Respondentky byly rozděleny do tří generačně odlišných skupin. První (N1 = 4) a druhou skupinu respondentek (N2 = 4) tvořily zástupkyně vztahové dyády (matka x dcera), v rámci osmé vývojové etapy rodiny (Duvall, 1977). Tedy

dcera v období vrcholné dospělosti a matka v období stáří. Výzkumu se účastnily čtyři respondentky „dcery,“ jejichž průměrný věk činil 46,5 roku a čtyři respondentky „matky“, jejichž průměrný věk činil 76,75 let. Třetí skupinu respondentek „vnuček“ (N3 = 6) tvořily studentky středních škol, ve věku 17-18 let.

2.1.2 Metody sběru a analýzy výzkumných dat

Pro sběr dat byla zvolena metoda focus group (soubor N3), metoda částečně strukturovaných rozhovorů (soubory N1 a N2) a metoda reflektujících poznámek (výzkumník). Na základě analýzy rozhovorů byla pro prezentaci dat zvolena následující témata: *vývojové schizma, privace, deprivace, vdovství, odcizení, disonance, ambivalence, despekt, devalvace, rozdílná komunikace, externí ukotvení a odlišnost pojetí vztahů.*

2.2 Prezentace výzkumných dat

Data získaná výzkumem byla prezentována, v souladu s požadavkem Kostíkové a Čermáka (2013), prostřednictvím dvou perspektiv. Prvou perspektivu představují exprese respondentů k danému tématu, druhou perspektivu tvoří názory odborníků k danému tématu. V závěru daného tématu byla, v barevném poli, prezentována reflektující poznámka výzkumníka. Vzhledem k prostorovému vymezení tohoto příspěvku bude nyní představeno jedno vybrané téma, a to téma **privace**.

Toto téma souvisí s otázkou: **Co je příčinou ageismu ve zvolené dyadické relaci?**

2.2.1 Prvá perspektiva – výpovědi respondentů

Z rozhovorů s respondenty výzkumu lze dedukovat, že jedním ze zdrojů vztahových problémů může být privace. Tímto pojmem jsou v tomto příspěvku rozuměny situace, kdy sice původně došlo k připoutání dcery k matce, ale následně nějaký negativní zásah toto pouto narušil. Podle respondentky ze skupiny „vnuček“ způsobila privaci „*nedostatečná péče poskytovaná babičkou matce v době matčina dětství*“ (R₃₋₁).

Jiná dívka z nejmladší skupiny respondentek uvádí, že „*mamka vrací babičce situaci, kdy ji [matku respondentky] jako mladou donutila rozejít se s klukem, kterého měla mamka ráda, a se kterým čekala dítě a babička ji [matku respondentky] donutila jít na potrat.*“ A tatáž respondentka dodává: „*Mamka říká: ona [babička respondentky] neměla úctu k matce, tak proč bych ji měla mít já.*“ (R₃₋₂). Další respondentka ke vztahu své matky a babičky říká: „*nikdy se o ni [babička o matku] nezajímala a nestarala se o ni, jen jí ubližovala*“ (R₃₋₃). Otázku privace otevřely ve svých rozhovorech i respondentky ze skupiny „dcer.“ Respondentka R₂₋₁ k danému tématu uvádí: „*Jako dítě jsem měla pocit nezájmu z její [matčiny] strany; více se starala o svého manžela.*“

Na otázku, **kdyby byla respondentka kouzelnice a mohla z daného vztahu něco odstranit**, respondentka říká: „*Nyní už asi nic. Před čtyřiceti lety bych odčarovala jejího manžela.*“ A respondentka R₂₋₂ říká, že: „*Od dětství máme špatně vybudovaný vztah.*“

Respondentka R₂₋₄ uvedla, že: „často nám [matka] vyčítala, že si zkomplikovala život, když jsme se se sestrou narodily a když kvůli nám odešel otec“. A tatáž respondentka plná emocí pokračuje: „Když se naši rozváděli, bylo to hrozné. Musela jsem se smířit s tím, že budu u matky, i když vím, že si za to, že jí táta opustil, může sama. Žili jsme hrozně a to kvůli ní. Necítím k ní respekt, ani úctu. Ona je na mě závislá. Nepomůže mi s ničím, nepohlídá, nemůžu s ní počítat, ani když ležím v nemocnici.“ Poslední respondentka ze skupiny dcer R₂₋₃ říká: „jsem pro ni [matku] jedno velké zklamání... od narození“. A tatáž respondentka říká, že nejčastější příčinou sporů mezi ní a její matkou „je mé fungující rodinné zázemí a to, že ona už je sama – jak k tomu ona [matka] přijde“. Z dat získaných rozhovory s respondentkami ze skupiny „dcer“ lze soudit, že problémy, které v současnosti negativně ovlivňují dyádu dospělá dcera – stárnoucí matka, sice vznikly v předchozích vývojových etapách rodiny, ale projektují se i do současného vztahu v dané dyádě. Podle odpovědi respondentky R₂₋₁ „se již nikdy nevrátil vztah mezi ní a její matkou do normálu“. Projevuje se to například tak, že aktérky uvedené dyády nevyhledávají vzájemné kontakty. Podle této respondentky „nikdo tyto kontakty neinicuje“ a respondentka říká: „zavoláme si a klidně se domluvíme i na tom, že se nesejdeme“. I u respondentky R₂₋₂ došlo vlivem předchozích nesouladů k distanci mezi ní a její matkou. Podle respondentky probíhají kontakty „méně často, než by bylo za bezproblémové situace normální“. Daná respondentka se matce nesvěřuje, izolovala ji od svých přátel a podobně. Respondentka R₂₋₄ uvádí, že: „ji [svou matku] vnímá jako přítěž, často ji [svou matku] nechce ani vidět“ a matka s dcerou se, podle slov dcery, často hádají.

2.2.2 Druhá perspektiva – názory odborníků k danému tématu

Pojmem „privace“ jsou v daném výzkumu rozuměny takové situace, kdy sice původně došlo k připoutání dcery k matce, ale následně nějaký negativní zásah toto pouto narušil. O *privaci* hovořil již Aristoteles ve své *Metafyzice* (2008, V, s. 4), kdy tento jev popsal jako „nedostatek dobra“. Akademický slovník cizích slov (1998, s. 619) překládá toto slovo jako „oloupení nebo odnětí něčeho“. V rámci tohoto výzkumu je *privace* vnímána jako situace, „při níž byla, v některé z vývojových fází rodiny, narušena emoční vazba mezi matkou a dcerou“ (Břicháček, 1999, s. 22). Respondentky ze skupiny „dcer“ se připojily k výše uvedenému názoru. Odpovědi těchto respondentek naznačují, že tenze ve zvolené dyadické relaci dospělá dcera – stárnoucí matka narůstají i tehdy, dochází-li u matek ke *konfliktu jejich věkových sociálních rolí*. Sociální normy definují chování přiměřené určitému věku a současně definují i každodenní činnosti nebo časování a následnost významných životních událostí, tj. časování tranzic mezi sociálními rolemi (Vidovičová, 2007). Souslovím „konflikt věkových sociálních rolí“ lze klasifikovat situaci, v níž chování žen-matek vybočuje ze sociálně predikovaného chování, a kdy ze strany těchto žen nedochází k naplňování sociálních rolí kodifikovaných pro jejich věk (péče o děti či péče o vnoučata). Společnost sdílí určitou míru konformity, a jedinec, který se od sociálně predikovaného chování odkloní, se vystavuje sociálním sankcím. Dospělé dcery tyto sankce naplňují odmítavým postojem ke svým matkám. Respondentky – seniorky naopak odmítly možnost dřívější *privace*. A nepřipustily, že by ony samy mohly být příčinou problémů v rodině. Naopak, podle této

skupiny respondentek, souvisí mnohé problémy ve vztahu s chováním dceřiny rodiny. Respondentky ze skupiny „matek“ hovořily spíše o vlastní deprivaci, která podle nich souvisí s emočním strádáním, které je dáno jejich osamělostí a pocitem neužitečnosti v rodině.

Autorku výzkumu překvapilo, že se nejmladší respondentky zcela bezvýhradně přiklonily k názoru svých matek a za hlavní zdroj vztahových problémů označily svou babičku.

2.3 Závěry výzkumu

Výzkum potvrdil *pasivní i aktivní podobu* ageismu v české rodině. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že ageismus se promítá do generačního odcizení a do generační distance. Z výpovědi respondentek – seniorek lze pak detekovat ekonomické zneužívání seniorek. Výzkum detekoval případ, kdy dcera prodala matčin dům, protože se sama dostala do finančních problémů.

Podle Sýkorové (2005, s. 91) se nejedná o ojedinělou situaci a zde zmíněná situace je podle uvedené autorky „*nejen okrádáním ve smyslu trestního práva, ale i hyenismem ve smyslu lidskosti*“. Na základě výzkumných dat lze soudit, že ageismus představuje jednu z podob odumírání lidskosti.

3 Ageismus jako téma pro edukaci

Z pohledu andragogiky představuje uvedená situace edukační výzvu. Za vhodnou metodu edukace lze v daném případě považovat axiologizaci osobnosti. Jedná se o proces, kdy v průběhu edukace dochází k formování správných hodnotových orientací a k interiorizaci sociálně žádaných hodnot (Kohoutek, 2009). Obecným cílem axiologizace je přivést jedince k sociálně žádoucímu jednání. Hodnotová edukace představuje možný nástroj, jak ve společnosti narovnat mezilidské vztahy a obnovit v ní hodnoty altruismu a filantropie. Další vhodnou metodu prevence ageismu představuje mezigenerační edukace. V ní dochází „*k redukování stereotypů mladých a starších, ke zvyšování vzájemného porozumění, k prohloubení důvěry mezi mladšími a staršími generacemi*“ (Cherri, 2008, s. 10). Podle Rabušicové (2009, s. 145) nahrazuje mezigenerační učení ve vzdělávání „*téměř vymizelý kontakt mezi generacemi*“. Třetí typ andragogicky cílené edukace představuje prosociální edukace. Ta je orientována na prosociální hodnoty „*altruismu, solidarity (soucit, účast), spolupráce, dobročinnosti a pomáhání*“ (Worchel, 1989, s. 214). Požadavek uvedených typů edukace legitimizuje fakt, že v současné české společnosti je u mnoha lidí patrný sociální deficit, který může souviset s hodnotovou krizí společnosti či se společenskou adorací materiálních hodnot.

Závěr

Tento příspěvek se opírá o názor Becka (2005), podle něž by edukace v postmoralistní společnosti měla směřovat ke kooperativnímu či altruistickému individualismu. Požadavkem této edukace, která je postavena na základech takzvané „nové etiky“, se stává „*přemýšlet o sobě a žít pro druhé*“ (Beck, 2005, s. 212).

Zdroje

- Aristoteles (2008). *Metafyzika*. Praha: Petr Rezek.
- Akademický slovník cizích slov*. (1998) Praha: Academia.
- Arendtová, H. (1995). *Eichmann v Jeruzalémě aneb Zpráva o banalitě zla*. Praha: Mladá fronta
- Beck U., & Beck-Gernsheim, E. (2005). *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: SAGE Publications.
- Břicháček, V. (1999). Raný vztah matky s dítětem. *Psychologie dnes*. 5(1), 22-23.
- Duvall, E. (1977). *Marriage and family development*. (5th ed.). Philadelphia: J. B. Lippincott
- Fromm, E. (1992). *Mít nebo být*. Praha: Naše vojsko.
- Fromm, E. (2007) *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Aurora.
- Herder, J. G. (1941). Ideje k filosofii dějin lidstva. In Týž. *Vývoj lidskosti*. Praha: Laichter.
- Cherri, H. (2008). *Intergenerational learning in Hong Kong: a narrative inquiry*. EdD thesis, University of Nottingham. 336 p. Dostupné z http://eprints.nottingham.ac.uk/10486/1/Cherri_Ho_EdD_Thesis_2008.pdf
- Kohoutek, R. (2009). *Zájmy, potřeby a hodnotové orientace člověka*. Dostupné z <http://rudolf.kohoutek.blog.cz/0912/zajmy-a-hodnotove-orientace-cloveka>
- Kopřiva, Z. (2008). *Úvaha o lidskosti*. Dostupné z <http://kopřiva.blog.sme.sk/c/163061/Uvaha-o-lidskosti>
- Lipovetsky, G. (1999). *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor.
- Lorenz, K. (1997). *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta.
- Lorenz, K. (2014). *Osm smrtelných hříchů*. Praha: Leda.
- Mead, M. (1972). *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2009). Mezigenerační učení v rámci programů a kurzů neformálního vzdělávání pro děti, rodiče a prarodiče. *Studia paedagogica*, 14(2). Dostupné z <http://www.88-305-1-PB%20.pdf>
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytych R. a kol. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: MU.

- Smith A. J. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. UK.
- Sýkorová, K. (2005). Syndrom EAN. Jeho koncepce; formy, rizikové faktory a sociální kontext problému týrání seniorů In *Třetí věk trojí optikou*, s. 89-100. Olomouc: UP.
- Trusínová, R. (2014). *Ageismus mezi mladými lidmi a seniory v České republice: Jací jsou a co proti sobě mají?* (Dizertační práce). Praha: FSV UK.
- Vidovicová, L. (2005). *Věková diskriminace – ageismus: úvod do teorie a výskyt diskriminačních přístupů ve vybraných oblastech s důrazem na pracovní trh*. Brno: VÚPSV.
- Vidovicová, L., & Gregorová, E. (2007). *Věkové normy v sociologické perspektivě. Sociální studia*. Brno: Fakulta sociálních studií.
- Worchel, S. W. (1989). Improving Intergroup Relations: Comparative Effects of Anticipated Cooperation and Helping on Attraction for an Aid-Giver. *Social Psychology Quarterly*, 52(3), 213-219. Dostupné z <http://books.google.cz/books?id=BvcRUMz75ZcC&pg=PA356&lpg=Worchel>

Kontakt

PhDr. Hana Vavříková
Katedra andragogiky (externí doktorandka)
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika
E-mail: vavrik.ova@seznam.cz

Princíp triangulácie v metodologickej príprave pedagogického výskumu

Triangulation Principle in the Methodological Preparation of Educational Research

Jana Venzelová

Abstrakt

Cieľom tohto príspevku je podrobný opis metodologickej prípravy výskumu k dizertačnej práci s názvom „Jazyková a literárna gramotnosť dieťaťa pri vstupe do základnej školy“. Definujeme teoretické východiská kognitívneho vývinu podľa J. Piageta a L. S. Vygotského. V metodologickej časti pripravovaného výskumu využijeme princíp triangulácie, ktorý v príspevku bližšie definujeme a aplikujeme v dizertačnej práci. Výskumné zistenia nám poskytnú informácie o aktuálnom stave gramotnosti detí predškolského veku a poznatky, ktoré využijeme na spresnenie výkonových štandardov v predprimárnom vzdelávaní.

Kľúčové slová: jazyková a literárna gramotnosť, konštruktivizmus, pedagogický výskum, Piaget, triangulácia, Vygotský.

Abstract

The aim of this article is a detailed description of the methodological preparation of the research to the dissertation "Linguistic and Literary Literacy in Primary School Level". We define the theoretical basis according to the Piaget and Vygotsky. In methodology part of the forthcoming research we will use the triangulation principle which we closer define in the article and apply to the dissertation. Research findings will give us information about the current state of children literacy and this knowledge we will use for specification of the performance standards in pre-primary education.

Key words: linguistic and literary literacy, constructivism, pedagogical research, Piaget, triangulation, Vygotskij.

Úvod

Pedagogický výskum je vedecká aktivita zacielená na skúmanie a objavovanie pedagogických zákonitostí v procese výchovy a vzdelávania. V našom prípade ide o skúmanie aktuálnej úrovni dieťaťa v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti. V projekte výskumu dizertačnej práce sa prioritne zameriavame na deti predškolského veku, ktoré

v nasledujúcom školskom roku nastúpia do základnej školy. Zaujímá nás aktuálna úroveň ich jazykovej a literárnej gramotnosti. Na skúmanie tohto javu sme v metodologickej príprave použili princíp triangulácie. Dôležitá je vzájomná interakcia nie len metód, ale aj aktérov vo výskume.

1 Teoretické východiská skúmanej problematiky

V priebehu dejín sa menili názory pedagogických mysliteľov. Teórie J. Piageta a L. S. Vygotského sú východiskom pre mnoho prác s pedagogickým zameraním. Pedagogické dôsledky vyplývajúce z teórie sa premietajú ako konštruktivistický model vyučovania. Je zrejmé, že spracovanie týchto koncepcií výchovy potrebuje vyjasnenie teórie komplexnejšie a detailnejšie. Hľadáme odpoveď na otázku týkajúcu sa základov edukačnej praxe, čiže aká je podstata a povaha výchovy a edukačnej vedy. To nám približujú nasledujúce východiská orientované na tému jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskom veku.

So zameraním sa na postavenie dieťaťa v spoločnosti a jeho ranej gramotnosti považujeme za dôležité:

- Kognitívny konštruktivizmus – vychádza z európskej genetickej epistemológie J. Piageta. Snaží sa realizovať didaktické postupy založené na predpoklade, že poznávanie sa deje konštruovaním tak, že si poznávajúci subjekt, čiže v našom prípade dieťa, spojuje fragmenty informácií z vnútorného prostredia do zmysluplných štruktúr a spracováva prostredníctvom mentálnych operácií podmienené zodpovedajúcej úrovni jeho kognitívneho vývinu.
- Sociálny konštruktivizmus – vychádza z práce o sociálnych dimenziách učenia a zdôrazňuje nezastupiteľnú rolu sociálnej interakcie a kultúry v procese konštrukcie poznania. Ten zdôrazňuje sprostredkovaný vzťah dieťaťa s realitou, jeho narábanie s kultúrnymi nástrojmi, ktoré narábanie s realitou zastupujú napríklad, že človek uchopuje svet už v hotových kognitívnych kategóriách, ktoré mu poskytuje kultúra a societa. Poznanie je individuálne vytvárané, ale sociálne determinované.

1.1 Závislosti v teóriách Piageta a Vygotského

V jazykovej a literárnej gramotnosti byť jazykovo gramotný znamená „*disponovať jazykovým repertoárom, zahrňujúcim široké spektrum registrov a žánrov. Akonáhle sa gramotnosť stáva súčasťou kognitívneho systému individua, v interakcii s ďalšími komponentmi jazykovej vedomosti formuje vytváranie sa jej kľúčových súčastí – rétorickej flexibility a adaptability*“ (Pupala, Zápotočná a kol., 2003, s. 14). Viaceré predškolské programy zdôvodňujú potrebu včasnej stimulácie gramotnosti práve psychologickými koncepciami kognitívneho vývinu, t.j. teóriami, ktoré riešia otázky týkajúce sa podstaty a povahy detského učenia a poznávania. Vo vzťahu k jazykovej gramotnosti a jej vývinu je o niečo bližšie Vygotského sociálny konštruktivizmus, keďže sa priamo dotýka špecifických

otázok vývinu reči a myslenia. Teórie oboch sa v mnohom zhodujú a popri špecifických prínosoch spoločnosti majú aj mnoho spoločného.

Medzi hlavné aspekty Piagetovej teórie radí Bertrand (1998, s. 66) interakciu človeka, ktorý konštruuje svoje poznanie a rozvíja sa v procese autoregulácie a adaptácie na okolité prostredie. Piaget a Inhelderová (1993, s. 8) vychádzajú z presvedčenia, že kognitívne procesy sú vyjadrením subjektívnej aktivity, kde najelementárnejším činiteľom nie je asociácia medzi podnetom a reakciou, ale asimilačné schémy determinované organizačnou činnosťou subjektu. Je postavená na vývinových štádiách dieťaťa. Z teórie kognitívneho sú obsahovo zaujímavé vekové hranice v jednotlivých vývinových štádiách. S ohľadom na dizertačnú prácu sa zameriavame na koniec predoperačného obdobia (čiže na 7 rokov) a prehľad, čo sa dieťa v priebehu tohto obdobia naučí a v akom čase si kognitívne štruktúry vytvorí. Vygotského teória popisuje vývin reči a myslenia, ktoré síce navzájom úzko súvisia, ale nie je možné tieto procesy stotožňovať. V ontogenéze síce chýba počiatočné prepojenie medzi jazykom a myslením. Vo veku asi dvoch rokov dochádza k tesnejšiemu zblíženiu, nie spojeniu, týchto dvoch procesov a nastupuje fáza intelektuálnej reči a verbálneho myslenia. Toto prepájanie sa vo vývine dieťaťa realizuje v jeho raných etapách v sociálnych interakciách medzi dieťaťom a dospelým jedincom a prejavuje sa postupnou interiorizáciou sociálnych funkcií reči. Všetky základné formy rečovej komunikácie dospelého s dieťaťom sa podľa Vygotského (1976, s. 120, 121) neskôr stávajú psychickými funkciami.

Z týchto teórií sa vyvíjali nové modely vyučovania a naďalej sa zmysel výchovy ponecháva rozvoju poznania dieťaťa a to, akými prostriedkami sa má realizovať. Spoločným menovateľom uvedených prístupov je okrem veku dieťaťa i rešpektovanie jeho vlastnej aktívnej úlohy v zmocňovaní sa sveta písanej kultúry, ako aj snaha o zabezpečenie prirodzených podmienok širokospektrálneho pôsobenia. V Piagetovom záujme išlo o formovanie poznávacích procesov v ranom období dieťaťa a nazval ich mechanizmami vývinu poznania. Toto poznanie je dôležité už v predškolskom veku. Dieťa na prahu vzdelávania sa adaptuje na prostredie materskej školy a vytvára si kognitívne štruktúry pre-gramotnosti, ktoré má rozširovať jeho poznatky. Samozrejme, že nehovoríme o cielenom učení sa, ale o učení spontánnom, na ktoré vplyvajú v dnešnej dobe dostupné moderné technológie a médiá. Vekové rozloženie týchto štádií je orientačné, z čoho vyplýva, že niektoré prejavy detského poznania sa môžu prejavovať aj včasnejšie alebo neskôr, čo je viditeľné práve v prejavoch pre-gramotnosti v predškolskom veku, v materskej škole.

1.2 Gramotnosť dieťaťa pred vstupom do základnej školy?

Poznanie ktoré si dieťa odnáša z materskej školy je definované prostredníctvom kompetencií v národnom programe. Poznanie aktuálnej úrovne detí predškolského veku na konci vzdelávania je čiastkovo skúmané. Môže byť slovne hodnotené učiteľmi materských a základných škôl, ktorí sú v priamom kontakte s deťmi a reálne vedia zhodnotiť tento stav. Z vedeckého pohľadu môžeme túto oblasť považovať za nepoznanú. Je to odraz situácie svedčiaci o tom, že komplexný výskum o súčasnom dieťati nebol v poslednom období

realizovaný. Prikláňame sa aj k názoru Mikulajovej (2009, s. 5), ktorá konštatuje, že prax zaostáva za aktuálnym vedeckým poznáním. A práve to posúva hranice vedeckých poznatkov dopredu.

V predprimárnom vzdelávaní na Slovensku rozvíjanie gramotnosti sprevádza veľa nezodpovedaných otázok. Je dobré, aby deti pred vstupom do základnej školy vedeli čítať a písať? Sú výkonové štandardy v štátnom kurikule pre dnešné deti zvládnuteľné alebo nedosiahnuteľné? Aké sú prediktory gramotnosti detí predškolského veku, ktoré sa reálne dajú zhodnotiť? Sú podporované alebo potláčané obsahom kurikula?

„Jazyková gramotnosť detí sa rozvíja spontánne už v materskej škole. Čím je ich stretávanie sa s písanou kultúrou častejšie a intenzívnejšie, tým existuje väčší predpoklad, že pri vstupe do prvého ročníka základnej školy budú ich čitateľské a pisateľské spôsobilosti rozvinutejšie. Dôvody zvyšujúcej sa akcelerácie rozvoja gramotnosti niektorých detí v predškolskom veku sú rôzne.“ (Babiaková, 2016, s. 55) Deti predškolského veku je potrebné oboznamovať s komunikačnými konvenciami a písanou rečou, no zároveň im nebrániť v prirodzenom výbere toho, aké potreby deti majú. Potenciál treba rozvíjať a nie potláčať. Ved' aj učitelia primárneho vzdelávania by mali byť pripravení na to, že deti prichádzajúce do základnej školy budú čoraz viac gramotné už pred nástupom do základnej školy a ich počet sa pravdepodobne bude zvyšovať spoločne s nárastom informačno-komunikačných technológií a prostriedkov, ktoré ponúka spoločnosť ako výdobytky vedy a techniky.

1.2.1 Národné kurikulum a gramotnosť

Reforma školstva, ktorá vyvrcholila na Slovensku v roku 2008, za sebou nechala veľa nevyjasnených situácií a vyvolávala množstvo otázok zo strany učiteľov. Predprimárne vzdelávanie sa vyrovnávalo s tým, že kurikulumným dokumentom sa stal Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Tento dokument prešiel veľkými úpravami a ako konštatuje Lynch (2016, s. 4), po prvýkrát vo svojej histórii sa začali tvoriť školské vzdelávacie programy a prijalo sa dvojúrovňové kurikulum. Nahradil sa učiteľmi obľúbený Program výchovy a vzdelávania v materských školách, ku ktorému sa učitelia v predprimárnom vzdelávaní neustále vracajú, pretože *„bol učiteľkám zrozumiteľný predovšetkým z aspektu prepojenia výchovných zložiek a vedných disciplín“* (Lynch, 2016, s. 4). Očakávaným dôsledkom náhle zmeny kurikula bolo pripomienkovanie a rôzne typy analýz, ktoré verifikovali, že kurikulum má nedostatky a je potrebné ho inovovať, zmeniť alebo úplne nahradiť. Podľa Kosovej (2015, s. 14) nedostatky smerovali k tvorbe kurikula bez nezávislých odborníkov a učiteľov, kurikulum nebolo predložené k verejnej diskusii a nebolo pilotne overené a následne upravované. Inováciou a zapracovaním návrhov bolo v roku 2016 vydané kurikulum pod názvom Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Tento vzdelávací program poskytuje dieťaťu prostredníctvom materskej školy rozvíjať jazykovú a literárnu gramotnosť s uplatnením výkonových štandardov vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia, ktorá je rozčlenená na

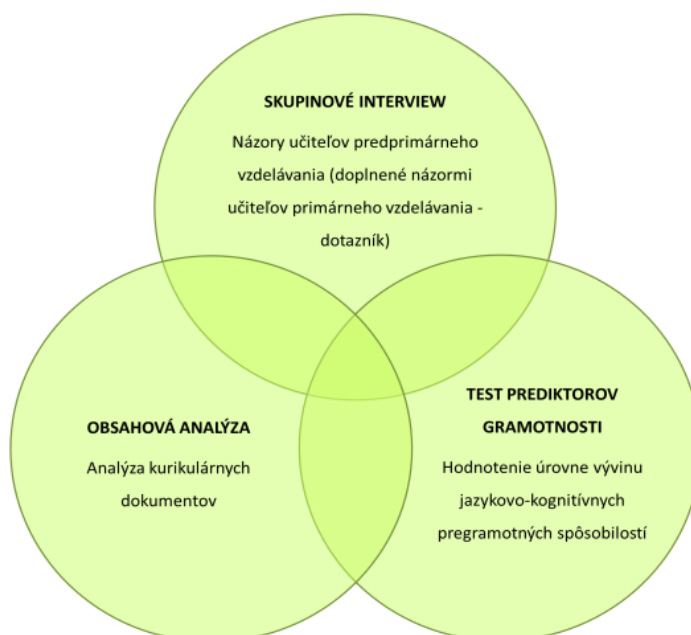
hovorenú a písanú reč. Silný akcent je kladený na kultiváciu hovorenej podoby jazyka a výchovy k literatúre a prostredníctvom literatúry. Ako ďalej tvrdia autorky metodiky Zápotočná a Petrová (2016, s. 4), jedným zo základných východísk inovácie vzdelávacej oblasti je dobre známa skutočnosť, že deti vyrastajúce v gramotnom prostredí dosahujú v školskom vzdelávaní neporovnateľne lepšie výsledky a tie dokonca pretrvávajú na všetkých úrovniach vzdelávania.

2 Princíp triangulácie

Návrh výskumu v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti na prahu vzdelávania označujeme za výskum poznávací s diagnostickým cieľom. Chceme určiť aká je súčasná úroveň gramotnosti detí predškolského veku. Využijeme viaceré metódy. Tie sa spájajú s princípom triangulácie, ktorý predstavuje „spôsob overenia validity dát pomocou viacerých výskumných metód“ (Gavora a kol., 2010, s. 1). Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 317) hovoria o využití rôznych metód pri skúmaní jedného problému, aby sa zvýšila validita získaných dát alebo aj o kombinácii dvoch metodologických prístupov – kvantitatívneho a kvalitatívneho. Zahraničné autorky Briggsová a Colemanová (2007) definujú trianguláciu ako porovnanie rôznych zdrojov s cieľom určiť presnosť a platnosť informácií alebo javov. S ohľadom na problematiku týkajúcu sa kurikula a gramotnosti detí sme vybrali nasledovné výskumné metódy, ktoré majú kvantitatívny aj kvalitatívny charakter – obsahová analýza, skupinový rozhovor, test (Obr. 1).

Obr. 1.

Triangulácia metód vo výskume jazykovej a literárnej gramotnosti detí



Zdroj: vlastné spracovanie.

2.1 Metódy vo výskume

Pri obsahovej analýze textu sme zvolili kurikulárny dokument oficiálnej povahy, t.j. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Tento kľúčový dokument bude kvantifikovaný obsahovými jednotkami v rámci ich kvalitatívnych kategórií (pojmov, myšlienok, tém). Cieľom je identifikácia stanovených kategórií a ich vplyvov na rozvoj detskej gramotnosti. Zameriame sa hlavne na kompetencie dieťaťa predškolského veku a výkonové štandardy.

Skupinové interview (inak aj Focus Groups) alebo metóda ohniskových skupín je metóda, ktorú využijeme pri skúmaní názorov učiteľov predprimárneho vzdelávania z materských škôl, ktoré boli zapojené v pilotnej fáze overovania inovovaného vzdelávacieho programu v školskom roku 2015/2016. Očakávame hodnotenie prepojenosti jazykovej a literárnej gramotnosti a štátneho vzdelávacieho programu, taktiež oboznámenie sa s reálnymi spôsobilosťami detí predškolského veku. Od odpovedí účastníkov sa očakávajú kvalitné informácie. Interview sa realizuje naraz v skupine 6-8 ľudí a trvá asi hodinu a pol.

Dotazník pre učiteľov primárneho vzdelávania je metóda rýchleho zberu informácií, v ktorom použijeme kombináciu otvorených a uzavretých otázok. Skúmať budeme názory učiteľov primárneho vzdelávania v prvom ročníku. Otázky sú vytvorené v komparácii s otázkami využitými v skupinovom interview.

Z ponuky overených nástrojov, ktoré priamo skúmajú kognitívnu úroveň detí, sme vybrali štandardizovaný „Test prediktorov gramotnosti.“ Ide o test na hodnotenie úrovne vývinu jazykovo-kognitívnych pregramotných schopností. Pozostáva z ôsmich subtestov. Tie priamo súvisia a prepájajú sa s obsahom vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Jeho realizácia je stanovená v mesiacoch január až jún pred zaškolením detí predškolského veku. *„Cieľom je identifikovať deti, u ktorých je riziko, že budú mať ťažkosti v osvojovaní písanej formy reči.“* (Mikulajová a kol., 2012, s. 79) Táto časť výskumu je kvalitatívne orientovaná na zistenia v oblastiach:

- skúsenosti učiteľov predprimárneho vzdelávania z pilotného zavádzania ŠVP,
- posúdenie náročnosti výkonových štandardov,
- názorová rôznorodosť pri práci učiteľov v oblasti Jazyk a komunikácia,
- diagnostikovanie a hodnotenie úrovne detí v jazykovej a literárnej gramotnosti,
- identifikácia problémových výkonových štandardov detí pri vstupe do základnej školy.

Dúfame, že stanovený cieľ výskumu – overiť a zhodnotiť, či vzdelávacie štandardy v oblasti Jazyk a komunikácia korešpondujú s reálnymi spôsobilosťami detí na konci predprimárneho vzdelávania – bude naplnený a spracovanie informácií a interpretácia zistení bude hodnotná pre edukačnú prax a ďalšie výskumné zámery.

Záver

Princíp triangulácie je vhodným v pedagogickom výskume, pretože pomáha vo výskume zaznamenávať jeden jav z viacerých pohľadov. V našom prípade nás triangulácia vedie k použitiu až štyroch plnohodnotných metód. Ide o metódy, ktoré sú vo vzájomnej interakcii a navzájom sa doplňujú a podporujú. Okrem naplnenia výskumného cieľa prichádza výskumník aj k naplneniu čiastkových cieľov, ktoré môže ďalej dopĺňať a rozširovať. Dúfame, že tento projekt výskumu je dobrým predpokladom na posun v poznaní jazykovej a literárnej gramotnosti detí na prahu vzdelávania a jeho realizáciou dospejeme k výsledkom skúmania, ktoré prinesú relevantné poznatky v oblasti pedagogickej teórie aj pedagogickej praxe.

Zdroje

- Babiaková, S. (2016). Jazykové a literárne pojmy v detských prekonceptoch – výskum a porozumenie gramotnosti. In Kasáčová a kol. *Dieťa na prahu vzdelávania*. Banská Bystrica: Belianum, s. 55-71.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Briggs, A., & Coleman, M. (2007). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: SAGE.
- Gavora, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. 2010. Dostupné z <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>
- Kosová, B. (2015). Implementácia reformy kurikula – problém alebo aktuálna výzva pre učiteľov a vysoké školy. In Vašíková, J. *Nové výzvy pro předškolní pedagogiku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Lynch, Z. (2016). Ambivalentnosť dimenzií kurikula materskej školy ako otázka reálnej existencie budúcej generácie. In *Předškolná výchova*, 3-11. Bratislava: Reziliencia.
- Mikulajová, M. (2009). *Metódy diagnostiky dyslexie*. Bratislava: Mabag.
- Mikulajová, M. a kol. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (1993). *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál.
- Pupala, B., & Zápotočná, O. a kol. (2003). *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách [online]. 2016. Dostupné z http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/SVP_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10A0_6jul2016.pdf
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2016). *Jazyk a komunikácia*. Bratislava: ŠPÚ.

Kontakt

Mgr. Jana Venzelová

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: jana.venzelova@umb.sk

The Standard of Excellent School Culture and Revelations for Reculturing

Zhengwei Wan, Miluše Rašková, Dominika Provázková Stolinská, Mengjiao Liang

Abstract

School culture is crucial for teaching, learning and school management. This article based on culturology theory, took literature approach and attempted to present insights that contribute to practice of reculturing. Based on the in-depth analysis of culture and school culture, it proposed the standard of excellent school culture which involves relative and absolute standard, and carried out explorations of content and strategy in reculturing that is implemented by all of the participants and stakeholders.

Key words: school, excellent school culture, standard, reculturing, revelation.

Introduction

Organizational theorists reported that paying attention to culture is the most important action that a leader can perform. Fink and Resnick (2001) suggested that school principals are responsible for establishing a pervasive culture of teaching and learning in each school. Gu (2004), former chair of Chinese Society of Education, pointed „A school should have its culture and history, the profounder and longer it has, the better and more it achieves“. Definitely, school culture is crucial. There are substantial evidences in the literature to suggest that a school principal must first understand the school culture before implementing change (Leithwood et al., 2004).

However, school is the special institution of culture transmission and creation, which is not to say that a school has had its own culture when it was built. From the perspective of the primary and secondary schools, „one of the main intents, for excellent schools construction, is reculturing“. (Xie, & Ma, 2005). Kytle and Bogotch (2000) stated that real and sustained change is more readily achieved by first changing the culture of the school, rather than by simply changing the structures of the way the school operates and functions. Testimony from successful school principals suggests that focusing on development of the school's culture as a learning environment is fundamental to improved teacher morale and student achievement (Macneil, Prater, & Busch, 2009). To some extent, creating school culture embody the progressive improvement in teaching and learning and school management, and apparently turn to be the concentration with the process of education

reform for the sake of performance pursuing. What's the culture and school culture? What the standard of excellent school culture? What are revelations for reculturing? This article based on culturology theory, takes literature approach and tries to answer the aforementioned questions.

1 Culture and school culture

1.1 Connotation of culture

„Culture“ is derived from Latin in Europe and its original meaning is farming and crop cultivation. It was promoted to use gradually and refers to human enlightenment. After Tylor's first definition of culture, it becomes a frequent word increasingly. While, the connotation of culture is controversial. There are more than two-hundred kinds of definitions of culture, which generally are related to three aspects: firstly, the extensional definition includes various components or elements, such as „culture is a complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits which can be acquired, and people are the members of society“ (Yuan, 1999). Secondly, the connotative definition reveals the natural significances and characteristics, such as „culture is the way people respond to the environment“ (Zeng, 2004). The last one is the definition of connotation and extension, such as David Popenoe, American sociologist, considered that „culture is the common achievements of human groups or societies and these products not only include the total values, language, knowledge, but also the material objects“ (as cited in Zeng, 2004). The content of culture can be generalized into three aspects: first, ideology, which includes the people's world view, values, religious beliefs, moral standards, cognition, way of thinking, psychological characteristics, etc. The second aspect is physical products as the material form, through which, the products, including transition of human's spiritual world and difference of ideas can be reflected. Life-style is the third one which includes people's daily life, weddings and marriage, illness and death, family life, social life and so on (Wang, 2012).

It is accepted that the culture properties as firstly, it can be learned, secondly it is shared by a certain community, thirdly it is dynamic, fourthly it is characterized through the symbols, fifthly it depends on values, sixthly it has multilayered structure.

I agree with Gu's view that culture is the way of activities and the material and non-material results what is built up by certain nationality after a long physical and practice activities which is approved by a nationality or a race or a cluster, including the national psychology and the overall value of the concept (Gu, 2004).

1.2 School culture demarcation

1.2.1 Definition of school culture

School culture is part of the whole culture and is subculture of the society. It is neither like the campus culture nor organizational culture. The campus culture is included in school culture, Li (1994) suggested which is the cultural ecology, rather than the phenomenon with the single variable. I believe that the organizational culture is only part meaning of the school culture as well, for school culture is the value system and the symbolic representation which is shared by school shareholders, including not only the schools, but also other participants in school activities such as government, community and parents. On the basis of the definition of culture, school culture is values, thinking, behavior and activity results accumulated and created by all members of the school (besides teachers, students and staff, and other participants such as governments, communities, parents, etc., the same as below) in teaching and management practices. It is presented as school spirit, school system and school material, affecting and constraining the thinking and behavior of all members of the school.

1.2.2 Levels of school culture

In culturology perspective, culture has three levels: the core concepts, rules and surface substance symbols. Culture's structure likes a three-concentric circles. Here the levels present three kinds of existing state. From the core to the surface, it finds a carrier to character culture; from the surface to the core, it provides us with a path searching for „meaning systems“. Cultural is not physical, because substance and rule themselves are not culture, while the implication hidden in them is so. Similarly, school culture has three levels: firstly, the concept of layer (core layer, spirit layer, refers to the school value and significance system, as well as basic assumptions, shared with school body); secondly, the rule of layer (middle layer, system layer, refers to rules what respond environment, including communications between teacher-teacher, teachers-students, parents-school and the rules of interaction between people and objects, etc.); thirdly, the symbol of layer (surface layer, material layer, refers to variety of symbols in a school, including visual symbols such as badge, school buildings, school uniforms, auditory symbols such as the school song, school broadcast, behavior symbols such as school ceremonies, rituals, etiquette, as well as sign language such as posters, slogans, etc.). The inlayer is the basis of the outer layer and is characterized by the outer layer. This structure provides observing and analyzing path and a new idea of creating school culture.

2 The standard of excellent school culture

Creating school culture is the initiative and purposeful behavior, while not blind and its target is superior school culture, therefore the perception of school culture becomes prerequisite. School culture is created by all members of the school through longtime

educational practice. That means different schools imply that their histories differ, certainly accompanied with different environment, different development level. There is no agreement in culture diversity. In other words, excellent school culture is the comparative conception. Every school has its own standard. At the same time, culture relativists believe that there is no good or bad between different culture and every culture is the results adapted to environment. I am not completely agree with all of them, but one should be mentioned that is the neutral principle, absolutely we cannot judge one culture with another value.

Generally speaking, it is difficult to propose the precise connotation of school culture, even though it is possible. However, it can be achieved that building up the standard under the principle of neutralism support school culture creating.

2.1 Relative standard

The relative standard can also be called the de facto standard. It does not involve value judgments and is direct application based on the analysis of culture concept. Details are as follows.

2.1.1 Full share

Excellent school culture must be recognized and be shared by all school shareholders who are not only consisted by teachers, students and school staff, but also parents, local communities and government, and whatever can be shared is not only the value and significance of systems and the underlying assumptions, but the rule and symbol triggered by above mentioned as well.

2.1.2 Coordination between layers

The concepts, rule and symbol layer of excellent school cultures should be harmonized. Core value and significance system should be supported by the rule, and be characterized by corresponding symbol.

2.1.3 Elements integration

The elements of school culture should be compatible, that means integration of school spirit culture, system culture and material culture, integration of all elements of internal school culture at all levels, integration of school culture, local culture and national culture. Essentially, elements integration is coordination, consistency and tolerance between the various assumptions, values and significances.

2.2 Absolute standard

Absolute standard can also be called standard of value. Its departure point is the requests of education and the role schools should play. It is based on the function of school culture, and is synthesized by education and cultural theories. Details are as follow.

2.2.1 Respecting others and trusting others

The basic assumption is that „others can be trusted and everyone is valuable“, which presents not only the respect and trust between teachers, teachers and school administrators, teachers and students, but also the respect and trust among teachers, school administrators and parents. This standard combined with the „full share“ can produce cultural characteristics such as democratic cooperation, helping each other, respecting teachers, loving students, encouraging each other, home-school cooperation, etc.

2.2.2 Being based on the mainstream and local adaptation

The basic assumption is that „school is the institution that transfers social culture. School education takes the responsibility of cultivating qualified citizen to serve the country, but also for local region.“ In details, it is considered to be consistent with propaganda main culture, remains greater openness and adaptability and absorbing local and national cultures. This standard combined with the „elements integration“ can produce cultural characteristics such as implement of the national education policy, implementation of the national curriculum, school-based curriculum construction, and local community services and so on.

3 Revelations for reculturing

3.1 Content of reculturing

3.1.1 Building school spirit culture

The core of school culture is the thought of running school, educational philosophy, values, and ways of thinking. In fact, the key of creating school culture is the construction of school climate. What is the school climate? School climate refers to the ways of thinking and teaching attitude. The ways of thinking, that refers how the school is running, what it is like, what is the thought of running. Attitude of teaching reflects the process of teaching and learning. School climate is engaged in all aspects of the school. In the perspective of leading group, that is to say something in regard to advanced education philosophy, spirit of humanistic management, learning organization; for teachers' aspects, it can be presented in dedicated spirit, the quality of teaching; for students, it means assiduously attitude and pioneering spirit, etc. Excellent school climate is efforts of several generations rather than achievement accomplished by one generation. It is the traditional, acknowledged by teachers and students. Tradition yields the school spirit.

3.1.2 Construction of school system

Everything will be organized within the system. Institution and responsibility is clear. School institution construction must be combined with educational ideals. Construction of school institution can't be done by few people overnight, it needs to be practiced, summarized, amended by several generations moving into common aspiration of teachers and students, consciously, which is in the process of forming part of the school culture.

3.1.3 Construction of material culture

It includes school building, campus design, layout of the environment and so on. Construction material culture of the school not only ensure the quality of education and teaching, reflect school spirit, also be explicit part of school culture. In short, it makes everything has educational value sense.

3.2 Strategy in reculturing

The point of creating school culture is to set up privileged educational development system. Therefore, two necessary steps could be followed, one is the process of reflection on original basic educational values in the school culture, and the other is taking measures and establishment new education values in favor of education development. Specifically, we can restore deep cultural values from the surface symbol layer and find the original basic assumptions. For example, when we find that irresponsible teachers, we could get reduction to the assumption „The job as teacher is just for bread, but without high salary and it is so boring“; when we observe teachers who are talking on the podium while parents are just listening, we would think that „Teachers are the experts in education and parents can only listen to the teachers“ etc.

Next, through the exchange and discussion of the original multi-agent involvement, reflection and criticism based on basic assumptions, the new core layer will be formed. To mention that in the process of reflection and criticism, we must get more people involved, not only including the leadership of the education authority, the majority of teachers, but also students, parents and community representatives as well, and give them opportunity to express their views. As long as all take part in it, we can say the judgement with the basic assumption is acknowledged by all the participants. Moreover, it can be ensured that more and more shareholders would be satisfied with progressive suggestions and new assumptions.

Finally, the new school culture will be characterized and strengthened constantly through a variety of surface material symbols. Procedures as following, firstly, to analyse the concept of symbol, most suitable representative symbol for each basic assumption would be found; secondly, to design each of the symbols used to characterize the core culture, it can be completed and accurate expressed of the values' meaning; and finally cultural symbols characterized concepts would be repeatedly and frequently applied in the appropriate

situation, which make the school culture spread rapidly and serve its cultivating function well. At this point, pay special attention to the symbols including school ceremony (flag-raising ceremony, opening ceremony, award ceremony, initiation ceremony, etc.), meeting (parents conference, teachers conference, class meeting), identification such as uniforms, badge, school song, architectural decoration and afforestation. If these symbols are designed reasonably, it can greatly facilitate the efficiency of creating school culture.

Reculturing is the complicated and long-term work. It needs positive action but not disobedience the rules of cultural change. It is necessary to pay attention to the cultural tradition of the school, but also to consider of the future development. It is necessary to respect the dominant position of schools and requirements of education, but also to adapt to the changing of the school environment and the needs of the society. Strengthening research and active exploring, there is a lot of work to do.

Resources

- Fink, E., & Resnick, L. B. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82, 598-606.
- Gu, M. Y. (2004). *Casting soul of university. Education: Tradition and Transformation*. Beijing: People's Education Press.
- Kytle, A. W., & Bogotch, I. E. (2000). Measuring reculturing in national reform models. *Journal of School Principalship*, 10, 131-157.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Li, X. N. (1994). Generalized school culture. *Journal of Jiangsu Institute of Education (Social Science Edition)*, 1, 39-43.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. DOI: 10.1080/13603120701576241.
- Wang, D. H. (2012). Construction of school culture under the new situation. *Education Research*, 1, 4-8.
- Xie, Y., & Ma, Y. P. (2005). Rebuild school culture: the main task of the superior school. *Journal of East China Normal University (Education Science Edition)*, 3, 7-15.
- Yuan, Z. G. (1999). *Contemporary Education*. Beijing: Education Science Press.
- Zeng, X. H. (2004). Definition of culture. *Learning Times*, 2, 23.

Contact

Associate professor Zhengwei Wan

Chengdu University, China

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: wanzhengwei@cdu.edu.cn

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Department of Primary and Pre-Primary Education

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: miluse.raskova@upol.cz

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Department of Primary and Pre-Primary Education

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: dominika.provazkova@upol.cz

Mengjiao Liang

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: liangmengjiao111@hotmail.com

Research on Manchu Art Inheritance and Development in Manchu Primary School from View of Multi-Culture

Jia Yao, Štefan Chudý, Jitka Plischke, Sanglangwengmu

Abstract

China is the country with pluralistic cultural background of 56 ethnic groups, Manchu is China's third largest minority, the population is over 10 million. The history of Manchu can be traced back earliest to 7000 years ago, even so, there are not more than 100 Manchu people whom can speak the Manchu language. In China, the mainstream culture „Han culture“ is dominant, the inheritance and development of Manchu culture are in jeopardy. The article focused on how to educate Manchu culture to pupils in Manchu primary school, and select Manchu art as the breakthrough which is easiest for pupils to accept. Explore effective paths which enroll the Manchu art in three aspects such as the campus culture, the curriculum and teaching, and the extracurricular activities.

Key words: Manchu art, inheritance and development of Manchu art, primary school, multi-culture.

Introduction

China is a country with 56 ethnic groups, and each group has its own cultural characteristics. Manchu is China's third largest minority, the population proportion is 0,77 % of the total population in China, over 10 million people. In the modern time, there are not more than 100 people whom can speak the Manchu language, there are 20 people whom can write the Manchu words. If we don't take emergent measures, the Manchu culture may disappear in a short period of time, and the inheritance and development of this splendid culture are in jeopardy.

Current situation of the research is mostly focus on statement the value of Manchu culture and it is important to Inheritance and development. This article is also focus on explore effective paths which enroll the Manchu art in three aspects such as the campus culture, the curriculum and teaching, and the extracurricular activities. Through analyzing the current inheritance and development of Manchu culture in primary schools, a breakthrough should be made especially by integrating Manchu art into school education, find the reasons and deep culture origins, and explore effective ways to educate pupils with Manchu culture in primary schools. In order to make the primary schools to be the

independent carrier of Manchu culture enlightenment, make the deeper value and belief of Manchu culture root inside pupils' heart.

1 The significance of the Manchu culture inheritance and development

The concept of culture was proposed by the British anthropologist Edward Taylor (1871), he defined that culture as the whole complexity including knowledge, belief, art, law, ethics, customs, ability and habits learned by a member of the society. Benedict, Ruth (1934) defined that a culture, like an individual, is a more or less consistent pattern of thought and action. Charles Taylor (1992) indicated that We owe equal respect to all cultures, or that all cultures are of equal value, or think that all cultures are equally worthy, in advance of studying them, is either incoherent or patronizing.

The modern social structure is destined to be in great demand of a variety of different cultures serving itself development. China is the country with pluralistic cultural background of 56 ethnic groups, and each group has its characteristics. Han population accounting for more than 90 % of the total population, and in addition to the Han people, other 55 ethnic groups, due to their smaller population, are called „minorities“. How to inherit and develop the ethnic culture is the most crucial foundation and premise, it is also an educational challenges of contemporary school.

Manchu, as a typical representative of the 55 ethnic minorities in China, which is China's third largest ethnic minority group, the population proportion is 0,77 % of the total population in China, over 10 million people. It's a member with a long history and splendid culture among Chinese ethnic big family, the history of Manchu can be traced back earliest to 7000 years ago (Agui, 1988), Manchu was the only minority in Chinese history which established the Central Plains Dynasty twice, and also ruled Chinese last feudal dynasty – Qing Dynasty for centuries (Zhang, 1999).

Even so, of whom there are not more than 100 people can speak the Manchu language, only 20 people have a good command of it. In China, the mainstream culture „Han culture“ is dominant, if we don't take emergent measures, the Manchu culture may disappear in a short period of time, and the inheritance and development of this splendid culture are in jeopardy. In addition, the author, as a member of the Manchu, has obligation to assume the responsibility of inheriting and developing Manchu culture, making the Manchu culture gleaming in multicultural society today.

2 The significance of Manchu culture education in Manchu primary school

The cultural world is created by human beings, every society has its own culture and education is the best glue that connects all the different cultures. The changing ethnic cultures are kept, transmitted and innovated through dozens of generations' education. Not only does education inherit symbols and behaviors that represent culture, but also it internalizes its values and beliefs. As a form of existence, at the same time as an important

culture cell of society, school education should play its roles of ethnic culture preservation, inheritance and innovation function.

Especially in primary schools, pupils' way of living in primary school education will influence pupils' attitudes and values in social life in future. At the same time, from the view of psychological developmental characteristics of primary school students, pupils are in a special period to get rid of the limitations of perception to get the concept of stability and conservation (Robert S. Feldman, 2013).

The author will focus on Manchu art education in primary school, which is the easiest for pupils to accept. It can bring pupils into our national culture palace of art where we can read our national art history, the exquisite artwork, graceful traditional opera, where we can appreciate truth, goodness, and beauty to gradually form a splendid moral quality.

3 Research methodology

This study will select the interpretivist/constructivist paradigm; specifically speaking, literary survey and educational ethnography will be applied to carry out the study. This study will multi-angle analysis based on philosophy, culturology and sociology.

3.1 Literary survey

In this study, through consulting monographs, journals, newspapers, archives and other electronic documents, the writer will review researches on Manchu culture and its development context, inheritance in schools and its develop process, culture origins, the settings of local curriculum and ethnic culture activities in primary schools.

3.2 Educational ethnography research method

Ethnography is concerned with what people are, how they behave, how they interact together. It aims to uncover their beliefs, values, perspectives, motivations, and how all these things develop or change over time or from situation to situation (Woods Peter, 1986). Ethnographic research design has relative mobility and flexibility, and the research problem is continuously revised and refined with the advance of and development of the research (Mackay, & Gass, 2005). What these definitions have in common is that ethnographic research is about the potential contradictions between people's behavior, language of a cultural groups including what they have done and what they should do and the use of materials (i.e., artifacts, including standard test scores, pictures, questionnaire and classroom materials) (Creswell, 2007). Fieldwork is the core of educational ethnographic research (Sara, 2014).

In this study, the author will use the method of educational anthropology research, it's a way of detailed, dynamic and situational description of human and human culture, which aims at exploring people's living manners, conception of value and behavioral patterns in a particular culture. And in the social, political, economic and cultural background of

Manchu, the researcher will try to understand Manchu education phenomenon and solve educational problems. Deep, profound, detailed and informative understanding of the Manchu culture in school into the current situation will be accomplished and the path of the effective inheritance and development of Manchu culture will be explored. The author will deem education as a main body of the social cultural system, and lay the education phenomenon in the whole social and cultural context to interpret the deep meaning of educational activities, educational process, educational media.

Specifically speaking, the study will use the method of participant observation, in-depth description, material analysis through overall study. Including taking two strategies of emic perspective and etic perspective. The writer, as a „participant“, will carry out repeated and through investigation, and make an objective description of the local Manchu culture development and cultural status. By deep involvement with the investigation and observation of school campus, classroom, extracurricular activities of the Manchu art heritage and development in Manchu Autonomous Region, and by carrying out in-depth interviews with the school leaders, teachers, students and parents, the writer, with the purpose of obtaining direct and real data, will collect and classify first-hand information.

3.3 Data analysis

Before analyzing, all data for this research will be transcribed and combined with the field notes and other collected documents/literatures. In addition, audio and video information will be transcribed and translated into text, and then it will be extracted, analyzed and simplified into data. Through this study, the author will mine invisible and non-quantifiable factors that is hidden behind the phenomenon of education and explore effective ways to improve and solve the directional theory analysis.

4 The strategy of inheriting and developing Manchu culture in Manchu primary school

4.1 About the composition of culture

Culture is an integrated system of beliefs, values, customs, institutions, which binds a society together and gives it a sense of identity, dignity, security and continuity. Culture integrates material culture, spiritual culture, system culture, involve in such as food, tool, word, art, legal system, etc. This project focus on the art as the breakthrough, which is easiest for students to accept. It can bring students into our national culture palace of art where we can read our national art history and aesthetic history, the history of the soul, where we can appreciate truth, goodness, and beauty to gradually form a splendid moral quality.

4.2 About the Manchu art in primary school

The study focused on three aspects to analyze how to educate children the Manchu art in primary school, enroll the Manchu art in the three aspect such as the campus culture (school logo, school song, campus environment, etc.), the curriculum and teaching (local textbook, culture curriculum, teaching method, The second classroom, etc.), the extracurricular activities and social practice (visit, game, performance, etc.). All of the aspects are begin with the philosophy of schooling, then how to set the institution and carry out the activities, and what's the form and content, last is what's the effect and how to evolution.

4.3 Explore effective paths to educate pupils the Manchu art

The Manchu primary school should select and exhibit students' Manchu cultural works of art regularly, such as excellent photography, painting, calligraphy, paper cutting works. The activities not only beautify campus environment, making it full of rich cultural atmosphere of Manchu, and stimulate the Manchu pupils to discover and create ethnic cultural beauty. As the Manchu primary school, through selection and display of the Manchu art form of the primary school students, which gives them a great deal of affirmation and encouragement, will promote the Manchu culture. In different floors of the building should exhibit the pictures and works which are beautiful rural scenery, Manchu customs, Manchu characters, Manchu paper-cut, showing gratifying achievements of the Manchu culture into the campus.

The Manchu primary school should strengthened the popularization and promotion of Manchu cultural knowledge and competition. In order to make Manchu primary school students interested in learning Manchu culture, the local schools have compiled a large number of popular and interesting teaching materials which are easy to understand. Manchu paper-cut were include in cultural classes, and the Manchu sports pearl ball was adopted into physical education. The pupils in the third, fourth and fifth grades generally are access to the Manchu paper-cut, stories, language, writing, singing and dancing, games and other series of courses; also, establishment of the second classroom guarantees students 1 to 2 days of Manchu culture courses weekly. In Manchu culture curriculum design, curriculum content selection, teaching activities, schools should involve Manchu feature, maximize the Manchu language, culture, history and other elements into the curriculum, systematize and deepen the content, meticulously select the content of the Manchu culture which can be deeply rooted in the people's heart and the most vital cultural content, use the results of the evaluation as a basis for revising the curriculum (Tyler, 1971, p. 31), so that the curriculum can be developed full of distinctive national, local color.

The Manchu primary school integrated Manchu culture into the school extra-curricular activities, and carried out a variety of Manchu games and visiting activities. The school should organize school pupils to visit Manchu history museums, Manchu cultural museums,

Manchu Museums of Arts and crafts, Manchu language and other museums in order to spread Manchu historical and cultural knowledge.

Conclusion

By means of exploration on integrating Manchu culture in schools, seeking effective ways to integrate the essence of Manchu culture into primary school system. Making Manchu culture to be respected, understood and inherited from the bud of pupils' personalities. And through develop school culture, local-adaptive curriculum and extra-curricular Manchu activities, making pupils enjoy and understand culture, inherit Manchu culture and realize its educational function, to form their national character and morals and be prepared to be a national person.

In the end, strengthening cultural confidence and consciousness, and cultivating them to be living inheritance subjects through enhancing cognitive ability of Manchu culture inheritance subjects. Making various Manchu culture root, grow and bloom in the soil of schools. Every ethnic group in China should build a rich and perfect ethnic culture School-based Curriculum in order to achieve „Harmonious but Different“.

Resources

- Agui. (1988). *Origin of Manchuria*. Shenyang: Liaoning Ethnic Publishing House.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Creswell, W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. CA: Sage Publications.
- Delamont, S. (2014). *Key Themes in the Ethnography of Education*. London: Sage.
- Feldman, R. S. (2013). *Development Across the Life Span*. New York: Pearson Education.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second Language Research and Design*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Tyler, R. W. (1971). Curriculum Development in the Twenties and Thirties. In *NSSE Seventieth Yearbook*. The curriculum: Retrospect and prospect, p. 31.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture*. London: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'*. Amy Gutmann (ed.). Princeton: Princeton University Press.
- Woods, P. (1986). *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. New York: Routledge.
- Zhang, J. (1999). *The Manchu Culture*. Shenyang: Liaoning Ethnic Publishing House.

Contact

Mgr. Jia Yao

Mgr. Sanglangwengmu

Faculty of Education, Sichuan Normal University

Jin Jiang District, 610016 Chengdu, Sichuan, P. R. of China

E-mail: 905342754@qq.com

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Institute of Education and Social Studies

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: stefan.chudy@upol.cz

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Institute of Education and Social Studies

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: jitka.plischke@upol.cz

Images of China in History Textbooks of the United Kingdom from the 1990s to the Present Day

Lijuan Zhang, Štefan Chudý

Abstract

My research analyzed how China was represented in history textbooks of the United Kingdom from the 1990s to the present day. 29 history textbooks were examined using a quantitative method to identify the proportion of Chinese history in history textbooks and the type of Chinese female images they contain. Discourse analysis was also used to analyze how the Tiananmen Square incident was described in these history textbooks. The research identified that history textbooks of the United Kingdom feature certain stereotypes and prejudices when describing China. This research establishes that, when writing history textbooks, it is necessary to overcome the limitations of one's own national historical narrative and take a neutral and objective approach.

Key words: images of China, the United Kingdom history textbooks, discourse analysis.

Introduction

History textbooks have a vital role in helping young people to develop their own identities. As a medium to convert the „official knowledge“ to the future civilian, History textbooks are the carriers of social main values, as well as the windows of knowing one country. Due to lacking of communication and the different ideology, the images of one's country may be more or less different from those represented in other countries' textbooks. Some even contain prejudice and mistakes. My research will analyze how Chinese history was represented in history textbooks of the United Kingdom? Which content did the textbooks emphasize? Which periods of time (themes or topics) of Chinese history did the history textbooks emphasize? Which kind of Chinese female images appeared in the history textbooks? How history textbooks of the United Kingdom described some special events, such as Tiananmen Square?

1 Methodology

Textbook Sample

Most of these textbooks are borrowed from the library of the Georg Eckert Institute for International Textbook Research (GEI) in Germany. The research library of GEI contains approx. 70,000 volumes with literature for textbook research, whose collection of history textbooks is „unparalleled worldwide“. Since the mid-1960s the GEI has served as the textbook centre for the Council of Europe. Other history textbooks bought from the Internet bookshops after consulting historical scholars and teachers from the United Kingdom.

After reading over 200 history textbooks of the United Kingdom, the researcher found only 1/3 history textbooks described China. And considering the time of research scope, this paper only focus on the textbooks published from the 1990s to the present day, that's to say, only 29 history textbooks will be analyzed in the research, such textbooks including key stage 3, key stage 4, international baccalaureate as following:

1. Dhillon, G., Elliot, A., & Jolly, V. (2011). *Intermediate modern studies*. UK: Hodder Gibson.
2. Collier, M., & Rees, R. (2008). *History in progress Book 1 1066 – 1603*. UK: Heinemann.
3. Boughey, N., Day, S., Roberts, C., & Webb, S. (2010). *History in progress book 2 1603 – 1901*. UK: Heinemann.
4. Clayton, S., Collier, M., Day, S., & Rees, R. (2011). *History in progress Book 3 1901 – present day*. UK: Heinemann.
5. Todd, A., & Waller, S. (2011). *History for the IB Diploma: Authoritarian and Single-Party States*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Wells, M. (2011). *History for the IB Diploma: Causes, Practices and Effects of Wars*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Brooman, J. (1996). *Longman 20th century history series: China since 1900*. Harlow, Essex: Longman Inc.
8. Waugh, S. (2001). *Essential modern world history*. Cheltenham: Nelson Thornes.
9. Dawson, I., Bates, N., Fisher, A., & McFahn, R. (2014). *Making sense of history 1066 – 1509*. UK: Hodder Education
10. Bryden, J., Elder K., McGovern, B., & Murray, D. (2006). *Standard grade modern studies: The world, second edition*. Paisley: Hodder Gibbson.
11. Todd, A. (2001). *Oxford history for GCSE: the modern world*. Oxford: Oxford Univ. Press.
12. Brooman, J. (1991). *Imperial China: from the first emperor to Kublai Khan*. Harlow: Longman.
13. Martell, H. M. (1998). *Imperial China from 221BC to AD 1294*. London: Evans Brothers Limited.
14. Stewart, G. (2006). *China 1900 – 1976*. UK: Heinemann.
15. Grant, R. G. (2005). *Systems of government: Communism*. London: Evans.
16. Culpin, C. (2001). *Making history: world history from 1914 to the present*. London: Collins.

17. Lowe, N. (1997). *Mastering modern world history*. (3rd ed.). Basingstoke: Macmillan Press Ltd.
18. Edmonds, J. (1998). *Philip's history atlas: 2000 years of world and British history*. London: Philip.
19. Whitfield, R. (2008). *The impact of Chairman Mao: China, 1946 – 1976*. UK: Nelson Thornes Ltd.
20. Tate, N. (1993). *GCSE modern world history*. London: Hodder and Stoughton.
21. DeMarco, N. (2001). *The world, this century: working with evidence*. London: Collins.
22. Cornwell, R. D. (1993). *World history in the twentieth century*. UK: Longman Group UK Limited.
23. Lancaster, T., & Peaple, D. (1996). *The modern world*. Lancashire: Causeway Press Ltd.
24. Aylett, J. F. (1991). *In search of history: the twentieth century world*. London: Hodder & Stoughton
25. Nichol, J., & Lang, S. (1991). *Work out modern world history GCSE*. Basingstoke: Macmillan Education Ltd.
26. Heater, D. (1991). *Presenting the past book 3. reform and revolution*. Oxford: Oxford Univ. Press.
27. O'Callaghan, B. (1992). *A history of the Twentieth century*. London and New York: Longman.
28. Howarth, T. (1993). *Twentieth century history*. Harlow: Longman.
29. Middleton, H., & Heater, D. (1991). *Atlas of modern world history*. Oxford: Oxford Univ. Press.

These 29 history textbooks were analyzed by using a quantitative method, i.e. Examining the relation between total number of pages and the number of pages on the Chinese history in order to find the particular emphasis put on certain aspects of the topic. And to find out which periods of time (themes or topics) of Chinese history did the history textbooks emphasize? Which kind of female images in Chinese history appeared herein? On the other hand, discourse analysis was applied to the textbook content especially some special events, such as Tiananmen Square in order to analyze the ways in which messages are carried and meaning is constructed in context, and analyze the choice of words in a text to reveal the undercurrents of implication.

2 Data analysis

Tab. 1.

Number of pages relating to the contents of Chinese history in history textbooks of the United Kingdom

Books	Pages	... %
Intermediate modern studies	28	12
History in progress Book 1 1066 – 1603	4	2
History in progress Book 2 1603 – 1901	8	4
History in progress Book 3 1901 – present day	4	2
History for the IB Diploma: Authoritarian and Single-Party States	49	20
History for the IB Diploma: Causes, Practices and Effects of Wars	60	25
Essential modern world history	49	8
Making sense of history 1066 – 1509	6	5
Standard grade modern studies: The world (2nd ed.)	30	16
Oxford history for GCSE: the modern world	20	7
Systems of government: Communism	15	31
Making history: world history from 1914 to the present	25	9
Mastering modern world history (3rd ed.)	32	6
GCSE modern world history	10	5
The world, this century: working with evidence	17	7
World history in the twentieth century	38	7
The modern world	20	8
In search of history: the twentieth century world	4	3
Work out modern world history GCSE	21	9
Presenting the past book 3. reform and revolution	8	5
A history of the Twentieth century	20	6
Twentieth century history: the world since 1900 (2nd ed.)	13	4
Atlas of modern world history	9	3
Philip's history atlas: 2000 years of world and British history	6	9

Note: The first number indicates the number of pages devoted to Chinese history, the second one indicates the same figure as a percentage (%) of the total number of the book's pages.

Apart from 5 history textbooks (*China since 1900*, *Imperial China: from the first emperor to Kublai Khan*, *Imperial China from 221BC to AD 1294*, *China 1900 – 1976*, *The impact of Chairman Mao: China, 1946 – 1976*, these books focused on only Chinese history), other 24 history textbooks described China from global perspective, that's to say, put Chinese history into the whole world history. Among 24 history textbooks, the biggest content proportion of Chinese history in UK history textbooks is 31 %, the lowest proportion is 2 %. The average content of Chinese history in UK history textbook is 7 %. If we exclude the following 2 textbooks *History for the IB Diploma: Authoritarian and Single-Party States*, *Systems of government: Communism*, which especially describe Single-Party States and communism, the proportion of Chinese history is 6 %.

Tab. 2.

Chinese Females in history textbooks of the United Kingdom

Name	Dynasty	Identity
Xi Ling-Shi	Ancient time	The wife of a mythical king
Xin Zhui	Han	Marchioness
Yang Guifei	Tang	Imperial concubine
Wu Zetian	Tang	Empress
Tzu Hsi	Qing	Dowager Empress
Song Qingling	Modern China	Honorary President
Sung Meiling	Modern China	First lady of Taiwan after 1949
Jiang Qing	Modern China	Mao's wife, a member of „Gang of Four“
Liu Hulan	Modern China	Revolutionary martyr

Among 29 history textbooks, there were only 10 Chinese females who had definite identity. Most of them are political figures. Wu Zetian who ruled China from 690 to 705 was the only empress in Chinese history. Tzu Hsi was the Dowager Empress of Qing dynasty. Song Qingling was the Honorary President of the People's Republic of China. Sung Meiling took a leading role in politics. When the war with Japan started she was an effective ambassador. „She took the US by storm during a visit in 1943, addressing both Houses of Congress a rare honour for a woman at the time.“ (Mike Wells, 2011, p. 201) Yang Guifei appeared in the textbooks as Helen of Troy. „In 755 An Lushan led a revolt against Xuanzong and forced the emperor to have Yang Guifei strangled.“ (Hazel Mary Martell, 1998, p. 30) Xi Ling-Shi was the wife of a mythical king, she discovered how to make silk. Xin Zhui, Marchioness of Dai, she was the widow of Li Cang, a wealthy official of the Han dynasty. Liu Hulan was a communist heroine. And six of these women appeared in history textbooks as somebody's wife or concubine, half of these women belonged to modern China.

3 Discourse analysis of the content

Example Tiananmen Square incident in history textbooks of the United Kingdom

In the spring of 1989, a rally involving 1 million protesters took place in Tiananmen Square, which was the heart of China's capital also the most important place of political rallies and program activities. The demonstrations began on 17 April for demanding political reform, democracy and an end to communist party corruption. The demonstrations coincided with a visit to China by Gorbachev, the leader of the former Soviet Union. On the night of 3 June, after lasting for 48 days of demonstration, the leader of Chinese Deng ordered in the PLA advance Tiananmen Square. When the troop advanced in the Muxidi located to the west of the Tiananmen Square, a conflict occurred between people and the troop, some people died and injured.

Most of the history textbooks of the United Kingdom described Tiananmen Square with China's human rights (Dhillon, G., Elliot, A., & Jolly, V., 2011, p. 179, Todd, A., 2001, p. 287, Bryden, J., Elder K., McGovern, B., & Murray, D., 2006, p. 67, etc.). The history textbooks

described Tiananmen Square as following: *„The deaths of the hundreds, perhaps thousands of people in June 1989“, „the massacre which brought a brutal end to many weeks of demonstrations“* (Dhillon, G., Elliot, A., & Jolly, V., 2011, p. 179), *„over 50000 troops, supported by tanks, were involved in the suppression“, „about 1000 students and workers were killed“* (Todd, A., 2001, p. 287), *„the government sent troops into Tiananmen Square to end the demonstrations. The troops attacked the students and hundred were killed, wounded or arrested“, „Since Tiananmen Square, China’s human rights record remains extremely poor“* (Bryden, J., Elder K., McGovern, B., & Murray, D., 2006, p. 67), *„the army, using paratroopers, tanks and infantry, attacked the students, killing between 1500 and 3000 of them“, „There was worldwide condemnation of the massacres“* (Lowe, N., 1997, p. 367), *„In 1989, Chinese troops shot hundreds of students who had been demonstrating for reform in Beijing. The Chinese government told its people that it had put down a rebellion“* (Aylett, J. F., 1991, p. 57). From above, we can see such words and sentence as *massacre, suppression, the troops attacked and killed students, worldwide condemnation, human rights record remains extremely poor*. In short, Chinese government order troops killed many students who demonstrated for reform, this anti-human rights behavior of Chinese government was condemned by the whole world. The meaning the textbooks conveyed to us was Tiananmen Square was a massacre, the Chinese government should be condemned worldwide. There were no any other words to explain why did the Tiananmen Square happened? Why did Chinese government send troops into Tiananmen? Were there any other people except for students been killed or injured?

On the other hand, besides the information the textbooks conveyed, there are other resources about Tiananmen Square which differ from the textbooks as following: *„Secret cables from the United States embassy in Beijing have shown there was no bloodshed inside Tiananmen Square when China put down student pro-democracy demonstrations 22 years ago. The cables, obtained by WikiLeaks and released exclusively by The Daily Telegraph, partly confirm the Chinese government’s account of the early hours of June 4, 1989, which has always insisted that soldiers did not massacre demonstrators inside Tiananmen Square“* (Moore, M., 2011). The cables of 1989 July 12, 08:57 revealed that a Latin American diplomat and his wife provided their eyewitness account of events at Tiananmen Square. The diplomat said *„there were no mass shootings of students in the square“*. He said that *„most of the troops were actually armed only with anti-riot gear truncheons and wooden clubs“*. (WikiLeaks: 2011).

There are also some video resource apart from the cables, one of the student leaders Hou Dejian said *„he did not see any dead or injured in Tiananmen Square“*. Another documentary about Tiananmen Square showed us an episode that the Chinese government spokesman Mr Yuanmu said that *„there was conflict between people and officials in Muxidi, located to the west of the square. He stated that the total number of injured was around 2,000 and the death toll was nearly 300, including troops“*. Another an episode about the martial law forces command broadcast: *„To all citizens and students: please do not burn any*

more rubbish. Do not make the situation in the square any more chaotic.” „To the students: we will clear up the square. We sympathize with your concerns. Please depart the square.”

When we face such different resources for the same issues, what shall we do? For the Tiananmen Square, we can use discourse analysis to find out what language the source was written in, what country and place it was from, who wrote it (and when), and who published it (and when), and how they were received at the time of publication (Schneider, F., 2013). And we should also try our best to find additional information on the author of the text, as well as their institutional and personal background. Judge what genre the source belongs to, a biography, someone's diary, an interview, a news item, a report, or something else? The sources about Tiananmen Square vary a lot according to the countries it belonged to. The date of the cables was 1989 July 12, 08:57, just after June 4, and the source came from the United States embassy in Beijing. China's sources came from the student who was in Tiananmen Square, the government spokesman and the martial law forces command broadcast. Other western countries' opinions about Tiananmen Square come from America and Spain. There were only 2 media from America and Spain in Tiananmen Square on the night of 3 June. In the cable of a Latin American diplomat, he also mentioned that „a Spanish television crew might have footage of the reported massacre at the Beijing concert hall and that the Spanish ambassador would be holding a screening for other ambassadors when he received a good copy. Apparently an earlier version of the tape had been badly **butchered** by editors in Spain who had spliced together pieces of the video in the wrong sequence“. (WikiLeaks: 2011). And as we all know, expectations of the reader are based on socially agreed conventions with respect to issues of fact, opinion, objectivity and bias. In most contexts, writers take advantage of these expectations and present their ideas according to the conventions of the particular discourse (Bloor, M., & Bloor, T., p. 47). The truth of information sources from Spain should be considered seriously. In my opinion, the sources about Tiananmen Square vary a lot according to the countries it belonged to. When UK history textbooks describe China, it should consider the different sources which will be used in textbooks, not only from western countries but also from the involved country China. If there exist some different sources and opinion, the author of history textbooks should at least provide all types of sources to students. More objective narration, less subjective judgment.

Conclusion and suggestion

From above analysis, images of China in history textbooks of the United Kingdom have the following characteristics: China has a long history and was famous for her splendid ancient culture. The history of modern China especially the Great Cultural Revolution and the Great Leap Forward and the lives of ordinary people, especially the women were the focus contents of the UK history textbooks. In addition, there existed some stereotypes and prejudices toward China when UK history textbook describe China.

„Our beliefs and attitudes are likely to color the way we interpret what we hear or read“ (Bloor, M., & Bloor, T., p. 33). „The author’s attitude to the topic he is writing about is colored by his own prejudices“ (Bloor, M., & Bloor, T., p. 43). Due to lacking of communicating and cooperation, the western know little about China, in spite of the rapid development of China in recently years. The narrative of history textbooks is west-centered or British-centered. We should conquer the limitation of one’s own national historical narrative in textbooks writing, as well as define clearly the relationship between ‘us’ and ‘the other’, seek a new method of historical research with an internationalization and globalization view, construct a new history that goes beyond the limit of nation states, promote international understanding (Pingel, F., p. 8).

There are some suggestions for history textbook writing: try to avoid prejudices and stereotypes, using the value neutrality of the objective attitude to write history textbooks. Strengthen international cooperation and exchange with China and the United Kingdom. Carry out a comparative study of the images of China featured in history textbooks from China and those from other countries. Many international scholars have made research on how Chinese history textbook present their countries’ images. But the research on how Chinese images presented in other countries’ textbook are very short of. Due to the ideology and other kinds of reasons, there existed some difference and misunderstanding between the images of ones own country with the images in other countries’ textbooks. Chinese scholars should collect the textbooks from all over the world, analyze the contents related to China, if bias and prejudice even mistakes have been found, we should communicate with the textbooks authors, textbooks publishers, urge them modify the mistakes in textbooks. In addition, China also can invite foreign scholars, textbooks editors, press workers, school history teachers to China, create all kinds of chances let them get to know China. In addition, Chinese scholars should go out to attend international conference, visit international textbook research institute, discuss the controversial issues with others. Let the world hear Chinese voice, so the truly images of China in other countries’ textbooks will come into being.

Resources

Aylett, J. F. (1991). *In search of history: the twentieth century world*. London: Hodder & Stoughton.

Bloor, M., & Bloor, T. (2007). *The practice of critical discourse analysis*. London: Hodder Education.

Bryden, J., Elder, K., McGovern, B., & Murray, D. (2006). *Standard grade modern studies: The world, second edition*. Paisley: Hodder Gibbson.

Dhillon, G., Elliot, A., & Jolly, V. (2011). *Intermediate modern studies*. UK: Hodder Gibson.

- Lowe, N. (1997). *Mastering modern world history*. (3rd ed.). Basingstoke: Macmillan Press Ltd.
- Martell, H. M. (1998). *Imperial China from 221BC to AD 1294*. London: Evans Brothers Limited.
- Moore, M. (2011). Wikileaks: no bloodshed inside Tiananmen Square, cables claim: <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/wikileaks/8555142/Wikileaks-no-bloodshed-inside-Tiananmen-Square-cables-claim.html>. (30.11.2016)
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris: Braunschweig.
- Schneider, F. (2013). How to do a discourse analysis. Retrieved from <http://www.politicseastasia.comstudying/how-to-do-a-discourse-analysis/>. (30.11.2016)
- Todd, A. (2001). *Oxford history for GCSE: the modern world*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Wells, M. (2011). *History for the IB Diploma: Causes, Practices and Effects of Wars*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WikiLeaks: Latin American diplomat eyewitness account of June 3-4 events of Tiananmen Square. Retrieved from https://wikileaks.org/plusd/cables/89BEIJING18828_a.html. (30.11.2016)
- <https://www.youtube.com/watch?v=rjz-6EdjPi8> 1'49-2'40. (30.11.2016)
- <https://www.youtube.com/watch?v=YrhK1vMjx4s> 3'13-4'40. (30.11.2016)

Acknowledgement

This paper is dedicated to the following projects: The research of the value orientation in secondary school history textbooks (15YJC880131), funded by Ministry of Education of the People's Republic of China; The research of the exploitation and utilization in secondary school history textbooks resources (15ZD007), funded by Sichuan Normal University.

Contact

Lijuan Zhang

Sichuan Normal University, Chengdu, China

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: 329040354@qq.com

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Institute of Education and Social Studies

Faculty of Education, Palacky University Olomouc

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: stefan.chudy@upol.cz

Rodina pohledem dětí se sluchovým postižením

Opinion on Families of Children with Hearing Impairment

Jana Zvěďelíková, Adéla Hanáková

Abstrakt

Příspěvek přináší poznatky o deskripci vnímání funkčnosti rodiny žáky se sluchovým postižením. Vzorce z primární rodiny jsou přenášeny do nově založených rodin, a pokud naše primární rodina nenaplnuje některou z funkcí, je velmi pravděpodobné, že se situace bude opakovat v nově založené rodině. Pilotáže se účastnilo 19 žáků se sluchovým postižením z 2. stupně základní školy speciální. K šetření byla použita metoda dotazníku, který obsahoval položky hodnocené Likertovou škálou. Pro účely příspěvku jsou komparovány položky věku, stupně sluchového postižení a místa pobytu.

Klíčová slova: žák se sluchovým postižením, rodina, funkce rodiny.

Abstract

The paper presents the findings on the description of the perception of family functionality pupils with hearing impairment. Formula of primary families is transferred to newly established families, and if our primary family does not fulfil some of the functions, it is highly probable that the situation will repeat in the newly founded family. Pilotage was attended by 19 hearing impaired pupils from second grade of special elementary school. We used a questionnaire that included items evaluated by Likert scale. For the purpose of the contribution is compared item by age, degree of hearing impairment and place of residence.

Key words: hearing impaired pupil, family, family function.

Úvod

Rodina dítěte s postižením je stále považována za jeden z nejdůležitějších segmentů ovlivňujících vývoj dítěte v kontextu rozvoje potřebných kompetencí směrem k integraci do společnosti v dospělosti. (Sass-Lehrer, Bodner-Johnson, 2003, s. 65-81; Brokane, Zaiceva, 2011, s. 362-370; Hanáková, 2014, s. 64-72) Právě rodina, která je definována jako společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí (Hartl, Hartlová, 2010, s. 504), je předmětem našeho článku. Sociální prostředí, ve kterém dítě se sluchovým postižením vyrůstá, determinuje nejen kvalitu

a kvantitu získaných zkušeností a dovedností, ale především vzájemný citový vztah utvářející se mezi dítětem a ostatními členy rodiny. Rodina se svými základními funkcemi, jak jsou obvykle definovány (viz výzkumná část), tvoří předpokládaný základ, jehož kvalita a efektivita se odráží v životě dítěte a tedy i v jeho školní práci a úspěšnosti. Oblastí našeho zájmu je deskripce vnímání funkčnosti rodiny žáky se sluchovým postižením.

1 Rodina se členy se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením se v 90 – 95 % rodí slyšícím rodičům. (např. Komorná, 2008) Otřes, šok, obranné tendence a postupné přijetí reality jsou fáze prožitků a reakce na ně, jež můžeme pozorovat u rodičů (Kukla, 2016, s. 184), kterým se narodilo dítě se sluchovým postižením. V této době mají rodiče zpravidla velmi málo informací o vadách a poruchách sluchu, o možnostech kompenzace apod. Často v těchto rodinách rodiče netuší, jaké dopady bude mít vada sluchu na jejich dítě. Prožívání rodičů při sdělení diagnózy závisí na době zjištění sluchové vady a okolnostech sdělení diagnózy. Vágnerová (2012, s. 164) uvádí, že pokud je dítě včasné diagnostikováno, rodiče mohou procházet krizí rodičovské identity. Pokud je vada sluchu diagnostikována později (Vágnerová, tamtéž, s. 168), případně vznikne později, rodiče se více zaměřují na potřeby dítěte a neprožívají vlastní krizi. Matoušek (in Vágnerová, 2012, s. 164) přirovnává prožívání zjištění postižení dítěte k traumatu po zohyzďujícím úrazu. Uvádí, že matka se s dítětem identifikuje a cítí se méněcenná. Otcové pocity vztahují k jejich ploditelské roli. Hrubý (1999, s. 41), jenž je sám otcem dívky se sluchovým postižením, tvrdí, že být rodičem dítěte s postižením je pro rodiče postižením samo o sobě. A jako nejpodstatnější uvádí, že problémy rodičů a jejich dítěte nemusí být vůbec totožné. Jak dále upozorňuje Vymlátlová (in Krejčířová, Říčan, 2007, s. 420), životem vedle jedince se sluchovým postižením mohou trpět někdy i slyšící sourozenci, neboť péče o ně je odsunuta na vedlejší kolej. Potřeby sourozenců dětí se sluchovým postižením jsou v mnohém analogické k uvedeným potřebám rodičů. I přesto, že je v praxi uspokojování potřeb sourozenců dosud věnováno nepoměrně méně pozornosti, těší se stále většímu vědecko-výzkumnému zájmu. (např. Antonopoulou, Hadjikakou, Stampoltzis, Nicolaou, 2012, s. 306-318)

Jako největší překážka v interakci slyšící rodič – dítě se sluchovým postižením bývá vnímána komunikační bariéra. K té nedochází v rodinách, kde se rodičům se sluchovým postižením narodí dítě se sluchovým postižením. Naopak, v těchto rodinách je vývoj naprosto přirozený. Potměšil (2007, s. 19) uvádí, že specifické komunikační chování matky s těžkým sluchovým postižením měli možnost pozorovat u dětí předškolního a školního věku. Pozorováním bylo prokázáno, že komunikace mezi matkou a dítětem je plnohodnotná, z hlediska potřeb dítěte plně vyhovující a dokonale nahrazuje běžný audioorální systém komunikace.

2 Funkčnost rodiny

Funkční rodina zajišťuje dítěti optimální vývoj a výchovu. Dle Matouška a kol. (2012, s. 18-19) je funkční rodina řízena dospělými členy, zajišťuje naplnění hlavních životních potřeb, má vypracované ritualizované činnosti umožňující součinnost a posilující vzájemnost, má vypracované způsoby řešení konfliktů a komunikuje tak, že zprávy jsou vnímány a je na ně přiměřeně reagováno.

Domníváme se, že pokud dítě s postižením nedává rodiči dostatečnou zpětnou vazbu, aktivita rodiče se snižuje a tím dochází k nedostatečnému uspokojování potřeb dítěte. Pokud rodina nedostatečně uspokojuje potřeby dítěte, již nelze hovořit o funkční rodině.

Dunovský (1986, s. 12) poruchy funkcí rodiny chápe jako situace, kdy rodina v různé míře a z různých důvodů neplní základní požadavky dané společenskou normou. Dále autor (tamtéž) vymezil 4 typy rodin – funkční, problémovou, dysfunkční a afunkční. Za funkční považuje intaktní rodinu, která zajišťuje dobrý vývoj a prospěch dítěte. Za problémovou označuje rodinu, v níž se vyskytují problémy v některých funkcích, které však závažně neohrožují rodinný systém a vývoj dítěte v něm. Jako dysfunkční chápe rodinu se závažnějšími poruchami některých nebo všech rodinných funkcí, které bezprostředně ohrožují a poškozují rodinu jako celek a zvláště pak vývoj dítěte. Afunkční rodina přestává plnit svůj základní účel a dítěti závažným způsobem škodí, či jej ohrožuje na životě.

3 Výzkumná část

Předmětem našeho zájmu byla deskripce funkčnosti rodiny pohledem žáků se sluchovým postižením a deskripce funkčnosti těchto rodin pohledem třídních učitelů daných žáků. K výzkumnému šetření byl využit kvantitativní design – metoda dotazníku. Pilotáže, která předchází výzkumu na téma rodičovství vnímané dětmi se sluchovým postižením, se zúčastnilo 19 respondentů z řad žáků se sluchovým postižením (z 2. stupně základní školy speciální) a 5 respondentů z řad pedagogů. Žáci odpovídali na uzavřené a otevřené otázky a hodnotili 28 výroků Likertovou škálou, učitelé vyplňovali tabulku četností, kde subjektivně hodnotili funkčnost rodin žáků, jejich problémové oblasti a způsob výchovy. Výroky byly vytvořeny v návaznosti na jednotlivé funkce rodiny. Konkrétně se jednalo o funkci ekonomicko-zabezpečovací, emocionální, socializačně výchovnou, relaxační a ochrannou funkci.

Z 19 respondentů mělo 14 respondentů (73,68 %) sluchovou vadu kompenzovanou sluchadly a pouze jeden respondent měl kochleární implantát. Potvrzen byl i předpoklad, že děti se sluchovým postižením se v 90 – 95 % rodí slyšícím rodičům – z našeho vzorku mají rodiče se sluchovým postižením jen 4 respondenti (21,05 %) a většina (15; 78,95 %) má rodiče slyšící. 10 respondentů (52,63 %) bydlí na internátu, 8 (42,11 %) bydlí doma. Na položku místa pobytu jsme se zaměřily proto, že podle statistické ročenky ÚIV z roku 2016 je z celkového počtu 528 dětí 312 umístěno na internátech při speciálních školách (tj. 59 %). Jak uvádí Potměšil (2015), počet dětí umístěných na internátu je třeba považovat za

dostatečně významný údaj pro práci s rodinami dětí se sluchovým postižením a pro zaměření pozornosti na postavení rodiny a její fungování z pohledu dětí a žáků. Psychologická podpora v uvedených případech vyžaduje co nejpřesnější zacílení, vhodnou diagnostickou základnu a mezioborovou spolupráci, zejména se speciální pedagogikou.

Pro účely tohoto článku byly výsledky komparovány na základě věku, stupně sluchové ztráty a místa pobytu. Konkrétně se jednalo o srovnání odpovědí respondentů ve věku 11 – 13 let a 14 – 17 let. Srovnání odpovědí proběhlo mezi respondenty nedoslýchavými a neslyšícími a dále mezi respondenty, kteří bydlí doma a těmi, kteří bydlí na internátu. Za signifikantní rozdíl byl stanoven rozdíl 25 %. Vzhledem k nízkému počtu respondentů byly výsledky vyhodnoceny procentuálně. Za normu byl stanoven jednak průměr jednotlivých odpovědí a jednak průměr procent v jednotlivých oblastech funkcí rodiny. Normy byly komparovány s dílčími výsledky. Současně byly dílčí výsledky porovnány vzájemně mezi sebou.

Tab. 1.

Komparace na základě věku

	norma	11 - 13	14 - 17
ekonomicko-zabezpečovací funkce	73,34%	70,30%	76,00%
emocionální funkce	62,10%	62,22%	66,00%
socializačně-výchovná funkce	62,42%	75,33%	52,22%
relaxační funkce	71,34%	75,58%	67,56%
ochranná funkce	59,20%	66,68%	52,50%

Z uvedených výsledků v tabulce č. 1 můžeme pozorovat, že skupina žáků ve věku 11 – 13 (47,37 %) a druhá skupina žáků ve věku 14 – 17 (52,63 %) se významně ve svých výpovědích nerozházely. Menší odchylky bylo možno pozorovat v odpovědích žáků starších, kteří vzhledem k vývojovému posunu odlišně (hůře) hodnotili socializačně-výchovnou a ochrannou funkci.

Tab. 2.

Komparace na základě stupně sluchového postižení

	norma	nedoslýchaví	neslyšící
ekonomicko-zabezpečovací funkce	73,34%	72,30%	76,00%
emocionální funkce	62,10%	61,44%	64,00%
socializačně-výchovná funkce	62,42%	68,12%	60,00%
relaxační funkce	71,34%	66,70%	84,00%
ochranná funkce	59,20%	60,70%	75,00%

Výsledky tabulky č. 2 prezentují skupinu žáků nedoslýchavých (73,68 % respondentů) a skupinu žáků neslyšících (26,32 % – z toho 80 % mělo rodiče se sluchovým postižením). Jednalo se tedy o nerovnoměrné rozdělení výzkumného vzorku. Z tohoto důvodu nechceme výsledky generalizovat. Při tomto rozložení výzkumného vzorku bylo patrné, že odpovědi skupiny žáků neslyšících přesahovaly normu ve všech oblastech kromě oblasti socializačně-výchovné, která odpovídala normě.

Tab. 3.

Komparace na základě místa pobytu

	norma	domov	internát
ekonomicko-zabezpečovací funkce	73,34%	75,00%	71,98%
emocionální funkce	62,10%	60,00%	63,64%
socializačně-výchovná funkce	62,42%	55,55%	67,57%
relaxační funkce	71,34%	73,78%	70,88%
ochranná funkce	59,20%	56,25%	61,35%

Tabulka č. 3 ukazuje odpovědi a komparaci výsledků žáků, kteří bydlí doma (42,11 %) a žáků, kteří pobývají na internátu (57,89 %). Obě skupiny respondentů se ve svých odpovědích významně neodlišovaly od normy, ani při vzájemném posouzení. Zajímavým poznatkem bylo, že všichni žáci pobývající na internátu měli slyšící rodiče.

Při komparaci jednotlivých položek na základě věku byly patrné největší rozdíly ve výrociích „Doma si všichni věříme.“, „Mám často radost.“ a „Rodiče se o mě moc bojí.“. Starší žáci se hodnotili jako šťastnější, své rodiče hodnotili jako starostlivější a v otázce důvěry uvedli slabší hodnocení než žáci mladší. Při komparaci jednotlivých položek na základě

stupně sluchového postižení byl signifikantní rozdíl v odpovědích u položky „*Doma společně obědváme.*“, se kterou neslyšící žáci naprosto souhlasili v 100 % a nedoslýchaví žáci naprosto souhlasili pouze v 69,2 %. Největší rozdíly při komparaci jednotlivých položek byly pozorovány při komparaci odpovědí žáků pobývajících na internátu a doma. Žáci žijící na internátu lépe hodnotili komunikaci doma, uvedli méně konfliktů a při porovnání položky „*Mám často radost.*“ vyplynula o 15 % větší spokojenost, než u žáků, kteří bydlí doma. Signifikantní rozdíl byl patrný u položky „*Rodiče se o mě moc bojí.*“, kde naopak žáci žijící doma vnímali své rodiče jako starostlivější o 42 %.

Jako doplnění hlavního dotazníkového šetření byli současně osloveni i pedagogové dotazovaných žáků. Byli požádáni o vyplnění tabulek četností. První tabulka hodnotila funkce rodiny žáků dle funkčnosti, jak ji popsal Dunovský. Následně hodnotili, ve kterých funkcích se problémy nachází a jaký výchovný styl je v rodině aplikován. Popis jednotlivých funkcí, projevů neplnění, popis výchovných stylů byl vždy uveden pod názvem. Učitelé celkově hodnotili 21 rodin svých žáků (respondentů bylo pouze 19). Výsledky viz tabulka č. 4.

Tab. 4.

Funkčnost rodin pohledem pedagogů

	četnost	%
Funkční rodina	11	52,4%
Problémová rodina	7	33,3%
Dysfunkční rodina	2	9,5%
Afunkční rodina	1	4,8%

Při hodnocení dalších výsledků jsme byly nuceny 4 z 5 dotazníků vyřadit, chyby v hodnocení přisuzujeme nedokonalému popisu zadání, což je pro nás významnou zpětnou vazbou. Dále jsme jednotlivé dotazníky žáků vyhodnotily na základě funkčnosti rodiny – tabulka č. 5. a porovnali je s tabulkou č. 4 – funkčnost rodin žáků se sluchovým postižením pohledem jejich třídních učitelů.

Tab. 5.

Funkčnost rodin pohledem žáků

	četnost	%
Funkční rodina	14	73,7%
Problémová rodina	4	21,1%
Dysfunkční rodina	0	0,0%
Afunkční rodina	1	5,3%

Při porovnání výsledků hodnocení pedagogů a výsledků jednotlivých hodnocení žáků bylo patrné, že učitelé hodnotili rodiny žáků o dost přísněji. Za objektivnější však považujeme hodnocení žáků. Žáci netušili, že dotazník zkoumal funkčnost jejich vlastní rodiny, pouze hodnotili uvedené výroky, mezi kterými byly i výroky kontrolní. Porovnáním s učiteli jsme chtěli eliminovat případné aktuální neshody v rodinách, které by žáci mohli aktuálně řešit.

Závěr

Díky výzkumu Potměšila (2015), který vytvářel hodnotový profil adolescentů se sluchovým postižením, víme, že žáci se sluchovým postižením hodnotí rodinu velmi vysoko. Výsledky ukázaly, že rodinu jako důležitou životní hodnotu vnímají i ti, kde se v rodinách objevují komunikační obtíže.

Cílem pilotáže byla deskripce funkčnosti rodiny pohledem žáků se sluchovým postižením. Osloveni byli i třídní pedagogové dotazovaných žáků, účelem bylo porovnat výsledky žáků s tím, jak rodiny žáků vnímají učitelé. Dotazníkové šetření u pedagogů se ukázalo neefektivní, proto od něj pro účely disertace upustíme a pozornost zaměříme přímo na rodiče dětí se sluchovým postižením. Při komparaci hodnocení funkčnosti rodin žáky a pedagogy se vyskytovaly výrazné rozdíly. Za objektivnější však považujeme výsledky přímo žáků, kteří neznali účel dotazníku. Z pilotáže nevyplynuly významnější rozdíly na základě věku ani stupně sluchového postižení. Největší rozdíly byly pozorovány při komparaci odpovědí žáků bydlících na internátě a žáků bydlících doma. Potměšil (2015, s. 33) uvádí, že pokud dítě ze školního prostředí dochází denně domů k rodině, má možnost případnou neúspěšnost ve školní práci odreagovat a převzít roli dítěte – člena rodiny, kamaráda v místě bydliště a podobně. Jinak je tomu při internátním způsobu života, ve kterém velká část dětí již od předškolního věku tráví i mimoškolní čas. Onu případnou neúspěšnost či kázeňské problémy si nese s sebou i do „mimoškolního“ prostředí, které je tvořeno nejčastěji stejnou budovou a někdy i stejnými dospělými – vychovateli. V takovém prostředí se dítě jen s obtížemi učí sociálnímu chování a střídání rolí.

Naše pilotáž prokázala, že u žáků ve věku 11 – 17 let se internátním pobytem vztahy a vazby s rodiči nenaruší. Respondenti je naopak hodnotili jako kvalitnější než ti, co bydlí

doma. Pubescenti se sluchovým postižením se snaží odpoutat od rodiny a hledat nové vztahy. Internát je pro ně i přes výše zmíněné místo, kde mohou komunikovat přirozeným způsobem. Je známo, že osoby se sluchovým postižením jsou na jedné straně velmi heterogenní skupina, ale na druhé straně velmi soudržná. Koheze těchto jedinců je dána právě způsobem komunikace a mnohaletá přátelství často vznikla právě na internátu.

Zdroje

- Antonopoulou, K., Hadjikakou, K., Stampoltzis, A., & Nicolaou, N. (2012). Parenting Styles of Mothers with Deaf or Hard-of-Hearing Children and Hearing Siblings. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 17(3), 306-318.
- Brokane, L., & Zaiceva, I. (2011). Socialization Problems among Hearing-Impaired Children at Special Primary School Establishment. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, pp. 362-370.
- Dunovský, J. (1986). *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: AVICENUM.
- Hanáková, A. (2014). Early Intervention in Context of Special Education – Communication between Parents of Hearing Impaired Children and Professionals with an Emphasis on Auditory-verbal Therapy. *E-Pedagogium*, (4), pp. 64-72.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hrubý, J. (1999). *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu – 1. díl*, Praha: FRPSP.
- Komorná, M. (2008). *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: ČKTZJ.
- Krejčířová D., & Říčan P. (2007). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Kukla, L. a kol. (2016). *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada.
- Matoušek, O. a kol. (2012). *Podpora rodiny*. Praha: Portál.
- Potměšil, M. (2007). *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Karolinum.
- Potměšil, M. (2015). *Osobnost dítěte v kontextu vady sluchu*. Olomouc: UP Olomouc.
- Sass-Lehrer, M., & Bodner-Johnson, B. (2003). Early intervention: Current approaches to family-centered programming. In M. Marschark, P. E. Spencer (Eds.). *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 65-81). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Grantová podpora

Příspěvek vznikl za podpory grantu IGA_PdF_2016_022.

Kontakt

Mgr. Jana Zvěďelíková

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: zvedelikova.j@centrum.cz

Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: adela.hanakova@upol.cz

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XII : Odumírání lidskosti? Výhovné výzvy v současné škole : recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ve dnech 8.–9. listopadu 2016 v Olomouci / Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke (eds.). -- 1. vydání. -- Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. -- 1 online zdroj. -- (Sborníky)

Částečně anglický a slovenský text

Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií

ISBN 978-80-244-5278-4 (online ; ePub)

37.0 * 37.01 * 37.02 * 37.0:004 * 37.091.12 * (062.534)

- výchova a vzdělávání
- pedagogika
- didaktika
- informační a komunikační technologie ve vzdělávání
- učitelská profese
- sborníky konferencí

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Editoři:

Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

**Aktuální problémy pedagogiky
ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XII*****Odumírání lidskosti? Výchovné výzvy v současné škole***

Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference

Určeno pro účastníky konference

Online verze sborníku je dostupná z www.pedagogikadsp.cz

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková

Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký

Technická redakce Mgr. Lukáš Vyhnálek

Návrh a grafické zpracování obálky Ivana Perůtková

Vydala a vyrobila Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

[vup\(at\)upol.cz](mailto:vup(at)upol.cz)

1. vydání

Olomouc 2018

Ediční řada – Sborníky

ISBN 978-80-244-5277-7 (CD)

ISBN 978-80-244-5278-4 (online)

Neprodejná publikace

VUP 2018/0034 (CD)

VUP 2018/0035 (online)