

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

AKTUÁLNÍ PROBLÉMY PEDAGOGIKY VE VÝZKUMECH STUDENTŮ DOKTORSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ XIII

Začínající učitel v měnící se společnosti

Recenzovaný sborník příspěvků
z mezinárodní vědecké konference
konané ve dnech
7.–8. listopadu 2017 v Olomouci

**Pavla Vyhnálková
Jitka Plischke
(eds.)**

Olomouc 2019

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

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

Začínající učitel v měnící se společnosti

Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference

konané ve dnech 7.–8. listopadu 2017 v Olomouci

Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke (eds.)

Olomouc 2019

Recenzenti:

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

PhDr. René Szotkowski, 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, 2019

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2019

1. vydání

ISBN 978-80-244-5475-7 (online : PDF)

ISBN 978-80-244-5476-4 (CD)

Obsah

Předmluva	4
Problém kázně u začínajících učitelů tělesné výchovy na druhém stupni základních škol	5
<i>Vlado Balaban</i>	
Utváření informatického myšlení jako problematická oblast edukace na gymnáziu	12
<i>Tomáš Dragon</i>	
Subjektívna teória učiteľov a možnosti jej uplatnenia vo vyučovacom procese	21
<i>Margita Feranská</i>	
Osobnosť učiteľa nadaných žiakov	28
<i>Dominika Hošová</i>	
Léčebná pedagogika v camphillských komunitách očima co-workerů	36
<i>Šárka Klímová</i>	
Hodnota vzdělání u žáků z Ukrajiny	44
<i>Pavčina Kobzová</i>	
České školy v Chorvatsku: výzvy a překážky	53
<i>Jana Kočí</i>	
Analýza přístupu k využití disponibilní časové dotace u jednotlivých středních škol se zaměřením na obor Informační technologie ve Zlínském kraji	59
<i>Michal Kostka</i>	
Values and Formation of Value System of Secondary School Pupils through Literature	68
<i>Kateřina Kovářová</i>	
Využití badatelského cyklu učení ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy	74
<i>Marcela Otavová</i>	
Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů, pilotážní průzkum	82
<i>Jaroslava Ševčíková</i>	
Uplatňování principu svobodné volby v podmínkách české Montessori mateřské školy	90
<i>Renata Švaňhalová</i>	

Předmluva

Sborník *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XIII* s podtitulem *Začínající učitel v měnící se společnosti*, který právě otevíráte, prezentuje příspěvky studentů doktorských studijních programů v oblasti pedagogických věd z České republiky a ze Slovenska. Vydání tohoto sborníku předcházela konference, která proběhla ve dnech 7. – 8. listopadu 2017 na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde studenti doktorských studijních programů prezentovali dosavadní výsledky své vědecké a výzkumné práce v podobě posterů. Tento formát se organizátorům konference osvědčil, umožňuje tak zúčastněným studentům a akademickým pracovníkům prodiskutovat daná témata a přístupy k jejich řešení důkladně, bez časového omezení a do značné míry neformálně. Studentům se tak dostane mnoho podnětů, které mohou do textu svých příspěvků posléze začlenit.

Název konference zněl *Začínající učitel v měnící se společnosti*, a většina příspěvků reflektovala takto postavené téma. Jeví se, že osobnost učitele a mnohost očekávání, která jsou k němu upřena, jsou jak v pedagogice, tak ve školské praxi nahlíženy jako témata stěžejní. Učitel je tím, kdo reaguje na aktuální dění ve společnosti, „drží krok“ s generací jím vzdělávaných žáků, kdo anticipuje potřeby absolventů škol a trhu práce, kdo by měl neustále inovovat svou koncepci výuky a v neposlední řadě formovat osobnosti svých žáků. Nároky na výkon učitelské profese neustále stoupají, prostoru či možností, jak učiteli ulehčit, není mnoho. Snad tedy můžeme tvrdit – velmi neskromně – že autoři příspěvků prezentovaných v tomto sborníku usilují o to, aby byly (nejen) výše naznačené oblasti více prozkoumány a tedy vyjasněny. K odborné diskusi předkládáme výzkumné záměry, výstupy realizovaných výzkumných šetření a z nich plynoucí doporučení s nadějí, že vzbudí patřičnou odezvu.

Všem účastníkům konference děkujeme za účast, autorům příspěvků děkujeme za jejich zaslání a recenzentům sborníku za pečlivé posouzení předložených textů. Se všemi zainteresovanými se pak těšíme na shledanou při další konferenci pořádané Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci.

editorky sborníku

Problém kázně u začínajících učitelů tělesné výchovy na druhém stupni základních škol

The Problem of Discipline in Physical Education Novice Teachers at Lower Secondary Schools

Vlado Balaban

Abstrakt

Pojem a oblast začínajícího učitele stále vyvolává zájem teoretiků a praktiků zabývajících se výchovně-vzdělávacím procesem. Podle existujících výzkumů se ukázalo, že téměř 75 % začínajících učitelů se potýká s problémem udržení kázně při výuce. S takovými potížemi se setkávají i začínající učitelé tělesné výchovy. Cílem předloženého příspěvku bude prozkoumání a popsání konceptu týkajícího se fenoménu kázně v hodinách tělesné výchovy na druhém stupni základních škol. Data budou sbírána metodou polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli tělesné výchovy. Získaná data budou analyzována pomocí metody zakotvené teorie (ang. Grounded Theory Method).

Klíčová slova: začínající učitel, kázeň, tělesná výchova.

Abstract

The concept and scope of the novice teacher still generates interest theorists and practitioners dealing with educational-training process. According to existing researches nearly 75% of novice teachers are faced with the problem of maintaining discipline in the classroom. With these problems faced novice teachers of physical education as well. The objective of the proposal paper is to explore and describe the concept related to the phenomenon of discipline in physical education lessons at lower secondary schools. Data will be collected by semistructured interviews with novice physical education teachers. The collected data will be analyzed using the Grounded Theory Method.

Key words: novice teacher, discipline, physical education.

Úvod

U začínajících učitelů představuje dodržování kázně během vyučovacího procesu jednu z největších výzev. Učitelé tělesné výchovy se podobně jako jejich kolegové z jiných předmětů musí potýkat s různými projevy porušení kázně během vyučovacích jednotek tělesné výchovy (VJTV). Avšak je známo, že se výuka tělesné výchovy odvíjí v poměrně odlišných podmínkách, než výuka ostatních předmětů na 2. stupni základních škol (ZŠ). Zvýšená emocionalita, intenzivní fyzická námaha, specifické požadavky ke splnění výchovně vzdělávacích cílů vedou žáky k potenciálnímu porušení kázeňských pravidel. Na otázky, jak začínající učitelé na 2. stupni ZŠ řeší potenciální porušování kázně během hodin tělesné výchovy a jaké metody používají pro její dodržování, se pokusí odpovědět navržený projekt disertační práce po provedení kompletního výzkumu.

1 Začínající učitel

Učitele definují Průcha, Walterová a Mareš (2009) podle tradičního pojetí jako vzdělavatele, tj. osobu, která organizuje a vede učení jiných osob. Jedná se o jeden z nejdůležitějších faktorů vzdělávacího procesu. V současné době se, a to vzhledem k moderní funkci školy, klade důraz na subjektivně-objektivní roli učitelů a jejich interakci se žáky a celkovým vzdělávacím prostředím. Současná škola vyžaduje flexibilního učitele, který aplikuje změny ve společnosti, kultuře, vědě, ekonomice a politice (Podlahová, 2004). Šimoník (1995) označuje začínajícího učitele jako učitele nastupujícího do prvního roku osobního pedagogického působení. Podle Průchy et al. (2009) je začínajícím učitelem vysokoškolský absolvent s vysokoškolským vzděláním a pedagogickou způsobilostí, kterému ovšem chybí pedagogická zkušenost. Charakteristické je pro začínající učitele nedostatek zkušeností, neschopnost sebereflexe, hodnocení vlastní práce a posouzení chyb, kterých se dopouští (Průcha, 2009). Janík et al. (2017) nazývají období, ve kterém učitel začíná svoji praxi ve škole, klíčovým. V tomto období dochází k sebepotvrzení, k začátku uplatňování poznatků naučených v době studia na příslušné pedagogické vysoké škole. Toto období bývá často i velmi citlivé. Začínající učitelé se najednou ocitají v plném proudu téměř všech učitelských povinností. Je to často i období kritické, ve kterém dochází k profesním vyhořením a v podstatě i k odchodům začínajících učitelů z učitelského oboru do jiných oborů (Píšová, & Hanušová, 2016).

Během prvního roku pedagogického působení trpí začínající učitelé pocitem nedostatečnosti, protože toto období je tranzitní mezi učením se „jak se stát učitelem“ a učením se „jak vyučovat“. Úvodní rok může vést k extrémním pocitům bezmoci, osamělosti, odcizení, nejistoty, nejasností a nejednoznačnosti. Setkání s profesionální realitou jsou často popsána v literatuře drsnými výrazy jako „kulturní šok“ a „křest ohněm“. Většina začínajících učitelů má pocit, že tyto emoce jsou osobní a jednoznačné. Není pro ně snadné pochopit tyto obtíže jakožto součást procesu adaptace a profesního rozvoje (Schatz-Oppenheimer, & Dvir, 2014).

Situace profesních problémů začínajících učitelů v českém prostředí podrobně zmapoval Šimoník (1995, s. 5), který provedl dotazníkové šetření týkající se 141 respondentů působících prvním rokem na 2. stupni ZŠ. Autor předložil začínajícím učitelům 24 vytipovaných pedagogických činností s tím, aby označili ty činnosti, které vykonávají s obtížemi, a poté je seřadil podle náročnosti pro dotazované začínající učitele (v procentech učitelů): vysvětlení nové látky (27 %), volba a použití vhodných pomůcek (28 %), spolupráce s ostatními učiteli (28 %), organizace samostatné práce žáků (30 %), hodnocení a klasifikace žáků (32 %), časové rozvržení vyučovací hodiny (36 %), adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok (38 %), stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu (40 %), vedení pedagogické dokumentace (46 %), správná formulace otázek (47 %), komunikace s žáky (48 %), přizpůsobení výuky věku žáků (49 %), nejen vyučovat, ale i vychovávat (53 %), uplatnění individuálního přístupu k žákům (55 %), aktivizace žáků (55 %), řešení kázeňských přestupků (55 %), adekvátní reakce na neočekávaný vývoj výuky (57 %), vedení schůzek s rodiči (58 %), individuální jednání s rodiči žáků (60 %), motivace žáků (60 %), diagnostika osobnosti žáka (64 %), udržení pozornosti žáků (70 %), udržení kázně při výuce (75 %) a práce s neprospívajícími žáky (77 %) (Šimoník, 1995).

Jedním z důležitých kroků u začínajících učitelů je i formování autority. Autoritu chápe Podlahová (2004) jako jeden z předpokladů pro úspěšnost v pedagogickém působení. Autorka uvádí, že se v pedagogické teorii objevují tyto autority: osobní či přirozená, funkcionální či profesionální, poziční či abstraktní. Další dělení autority je na formální (vzniká na základě organizační struktury ve škole) a neformální (vzniká na základě vlastností samého učitele, jeho talentu, kvalifikace, schopnosti apod.). Úkolem začínajícího učitele je aplikovat tyto poznatky v pedagogické praxi. Podle autorky by nejlepší situace byla při projevu neformální autority, která by vznikla z pedagogických kompetencí, ovládání předmětu či kladných vztahů se žáky.

Otázkou je, zda je chování začínajících učitelů typické i pro učitele tělesné výchovy? Výuka tělesné výchovy se totiž liší od výuky většiny ostatních předmětů, jelikož se zaměřuje spíše na motorické dovednosti než na dovednosti verbální akademické, přičemž se její vyučovací metody liší (Shoval, Erlich, & Fejgin, 2008).

2 Kázeň

Školní kázeň se většinou ztotožňuje s obecným společenským systémem v určité zemi či regionu. Samotná kázeň se mění s měnící se společností. Například ve společnosti západních zemí se kázeň vyvíjela od používání síly přes přesvědčování až k sebeovládání. Souběžně se podobně vyvíjela i školní kázeň, z počátku donucováním a nátlakem, poté došlo k přesvědčování a sebekázní. Moderní pohled na školní kázeň poukazuje na úsilí ke slušnému chování pomocí sociálních dovedností oproti dřívějšímu vlivu přísné despotické autority (Průcha, 2009). Autor dále uvádí, že se dnešní pohled na kázeň proměnil na pokus o přizpůsobení se školy dětem oproti minulosti, kdy se děti musely přizpůsobit škole, a to jejímu stylu výchovy, typu výuky a formám vyučování. Navíc Průcha (2009) píše, že

kázeň byla chápána jako prostředek výchovy, zatímco dnes je spíše chápána jako cíl výchovy. Dnešní pojetí školní kázně má „v rukách“ školní řád, či se na tvorbě mohou podílet i samotní žáci. Školní řád ze zákona zahrnuje chování žáků, docházku, ochranu zdraví apod. Dále by měl školní řád podporovat a respektovat situace ve škole, její velikost a výchovně-vzdělávací koncepci.

Bendl (2011, s. 11–15) píše, že je „kázeň úhelným kamenem výchovy“, základem školního života a bezpečnosti jejich aktérů, zejména žáků a učitelů. Kázeň se často vnímá negativně: předpokládá se, že stojí proti svobodnému projevu a chování jedince a často se ztotožňuje s trestem. Projev nekázně u žáků představuje jeden z hlavních zdrojů stresoru pro žáky a učitele. Je to důvod pro obavy a strach ze školní docházky, respektive důvod pro předčasné opouštění učitelského povolání.

Průcha a kol. (2009) definuje kázeň jako dodržování předem stanovených sociálních rolí, úkolů a činností v propojení s uznáváním autority. Podle autorů se kázeň v pedagogice chápe jako jeden z cílů výchovy, a jako přímý prostředek k realizaci vzdělávání. Podle něj se kázeň ve vyučování zvládá pomocí tzv. managementu třídy, který používá psychologické poznatky pro zabezpečení prevence či vyřešení projevu neukázněnosti ve třídě.

Bendl (2011, s. 35) kázeň obecně definuje jako „vědomé dodržování zadaných norem“. Autor dále zdůrazňuje problematiku omezení oblasti kázně a uvádí, že se v USA rozlišuje např. nekázeň a šikana či přestupky typu užívání drog, alkoholu a cigaret a kázeň či nedostatek kázně (ang. lack of discipline).

Chudý a Neumeister (2014) podtrhují, že se kázeň objevuje většinou v určitých prostředcích spojených s autoritou, normami a výchovou. Autoři navrhuji určité pohledy na pochopení pojmu kázeň a to skrz normativní, pedagogicko-psychologické a metodické chápání kázně.

Autoři Oliviera a Graça (2013) zkoumají problém výskytu porušení kázně během VJTV a naznačují, že začínající učitelé často přebírají vzorce chování, které zahrnují nedostatek flexibility pro pochopení žakova porušení kázně, popřípadě používají nepřiměřené trestání za takzvané triviální porušení kázně. Stejní autoři uvádí, že by učitelé měli už na začátku školního roku určit jasná pravidla chování během vyučovací jednotky a odpovědnosti při jejich porušení. Podobně i Perron a Downey (1997) uvádí, že u začínajících učitelů nedostatek sebevědomí a dovedností preventivně jednat a do jisté míry mít pod kontrolou žakovo chování, vede k hojnějšímu používání strategií trestání. Příklady porušení kázně během VJTV popisují Rosado, Corda a Mesquita (2005): rušení činnosti učitele, rušení činnosti jiných studentů, urážení spolužáků, ohrožení spolužáků, urážení učitele, ohrožení učitele a učitelova agrese.

3 Metodologie

3.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je na základě výzkumu popsat koncept týkající se fenoménu kázně ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy, se kterým se setkávají začínající učitelé tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ. Dílčím cílem je popsat a analyzovat, jaké metody a zásady může použít začínající učitel tělesné výchovy ve VJTV na 2. stupni ZŠ.

3.2 Výzkumné otázky

VO1: Jak se začínající učitelé tělesné výchovy na 2. stupni základních škol vyrovnávají s problémem kázně ve VJTV?

VO2: Jaké metody a zásady by měl použít začínající učitel tělesné výchovy pro udržení kázně během VJTV na 2. stupni základních škol?

3.3 Výzkumné metody a analýza dat

Data budou sbírána metodou polostrukturovaných rozhovorů a volných slovních asociací (ang. The word association methodology) (Nielsen, & Ingwersen, 1999) se začínajícími učiteli tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ. Získaná data budou analyzována pomocí metody zakotvené teorie (ang. Grounded Theory Method [GTM]). GTM se orientuje na vytvoření teorie zkoumaného jevu, která obsahuje jak abstraktní, tak teoretické uchopení, umožňující tento jev pregnantně pojmenovat, porozumět mu v širším kontextu a různých souvislostech, což umožňuje úspěšné předvídání a ovlivňování daného jevu. GTM je pevně zakotvená v datech (odtud její název), čímž se rozlišuje od teorií tvořených intuitivním a spekulativním způsobem. GTM představuje nejen metodu analýzy dat, ale zároveň i komplexnější přístup řídící výzkum od formulování výzkumné otázky až po rozvíjení a publikace teoretických výsledků. GTM bude použita i pro dílčí analýzu a interpretaci dat v podobě kódování a poskytnutí nového pohledu na vyřešení a udržování kázně ve VJTV na 2. stupni ZŠ (Říhářek, & Hytych, 2013).

3.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor budou tvořit začínající učitelé v prvním roce svého pedagogického působení na 2. stupni ZŠ. Předpokládá se, že přibližně 6 až 8 začínajících učitelů tělesné výchovy na Moravě budou tvořit základní výzkumný soubor. Během výzkumu budou prováděna další rozhodnutí o procesu vzorkování, především z důvodů nemožnosti předem naplánovaného postupu vzorkování v GTM (Punch, 2008).

Závěr

Předložená práce přinese nové poznatky z pohledu praxe týkající se problematiky kázně a jejího udržování během vyučovacích jednotek tělesné výchovy u začínajících učitelů tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ. Práce přinese i nové poznatky týkající se vnímání teorie z pohledu přímých účastníků a zprostředkovatelů školní praxe, zejména v oblasti školní tělesné výchovy.

Zdroje

- Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido.
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4-26.
- Nielsen, M. L., & Ingwersen, P. (1999). The word association methodology – a gateway to work-task based retrieval. In: *Final Mira Esprit Working Group Conference*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.102.3882&rep=rep1&type=pdf>
- Oliviera, M., & Graça, A. (2013). Teachers procedures related to students misbehaviour in the physical education lesson. *Millenium*, 45(1), 9-24.
- Perron, J., & Downey, P. J. (1997). Management techniques used by high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 72-84.
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386-407.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Punch, K. F. (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál.
- Rosado, A., Corda, M., & Mesquita, I. (2006). Gender and misbehaviour perceptions in physical education classes. *Active lifestyles: The impact of education and sport. Proceedings of the AIESEP 2005 World Congress*, (s. 583-589). Lisboa: Edições FMH.
- Říhářek, T., & Hytych, R. (2013). *Metoda zakotvené teorie: Problémy a výzvy*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2008). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85-101.
- Schatz-Oppenheimer, O., & Dvir, N. (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37(1), 140-149.
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova Univerzita.

Kontakt

Mgr. Vlado Balaban, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: vlado.balaban02@upol.cz

Utváření informatického myšlení jako problematická oblast edukace na gymnáziu

The Formation of Computational Thinking as a Problematic Area of Education at Grammar School

Tomáš Dragon

Abstrakt

Příspěvek se zabývá utvářením informatického myšlení jako problematiku oblastí edukace na gymnáziu. Jsou zde objasněny různé přístupy k chápání pojmu „informatické myšlení“. Cílem příspěvku byla také analýza míry zastoupení jednotlivých složek informatického myšlení v platném RVP G v České republice a v ŠVP G ve Slovenské republice s důrazem na porovnání přístupu k jeho utváření v obou státech. Došli jsme ke zjištění, že oba vzdělávací programy obsahují pouze dvě vlastnosti informatického myšlení z celkem šesti, které uvádí definice Mezinárodní společnosti pro technologie ve vzdělávání, z níž jsme při výzkumu vycházeli.

Klíčová slova: informatické myšlení, gymnázium, edukace, kurikulum.

Abstract

The article deals with the formation of computational thinking as a problematic area of education at grammar school. There are explained different approaches to comprehending of „computational thinking“. The aim of the article was also to analyze the rate of representation of the individual components of computational thinking in the valid RVP G in the Czech Republic and ŠVP G in the Slovak Republic with an emphasis on comparing the approach to its formation in both states. We have come to the conclusion that both educational programs contain only two characteristics of computational thinking out of a total of six, which are contained in the definition of the International Society for Technology in Education, which we used in the research.

Key words: computational thinking, grammar school, education, curriculum.

Úvod

Edukace ve vzdělávací oblasti *Informatika a informační a komunikační technologie* na gymnáziích je v současné době čím dál více problematická a často málo efektivní. Jednou z příčin je zastaralý Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (dále jen RVP G), který je v platnosti od 1. 9. 2007 a již zcela nekoresponduje s obsahem prudce se vyvíjející oblasti informatika. Při výuce informatiky se tedy často jedná o neaktuální informace a prezentaci aktualizace hodných informací.

Vzdělávací oblast *Informatika a informační a komunikační technologie* je v RVP G (Národní ústav pro vzdělávání, 2007) ukotvena tak, aby plynule navazovala na vzdělávací oblast *Informační a komunikační technologie* v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Učitelé na gymnáziu spoléhají na určitou míru znalostí a dovedností z oblasti informatiky a také informační gramotnosti u žáků přicházejících ze základních škol (dále jen ZŠ). Bohužel však spousta ZŠ není schopna naplnit očekávané výstupy RVP ZV, což velmi znesnadňuje naplňování očekávaných výstupů navazujícího RVP G.

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) všeobecně vycházející z RVP (Národní ústav pro vzdělávání, 2007) je každou jednotlivou školou modifikován podle jejích vlastních potřeb a možností, což také ovlivňuje budoucí vzdělávání žáků. V konečném důsledku mohou být rozdíly mezi výsledky vzdělávání i úrovní *informatického myšlení a informační gramotnosti* žáků z různých gymnázií značně rozdílné.

Ve Slovenské republice (Štátny pedagogický ústav, 2008) vychází ŠVP ze Štátného vzdelávacieho programu pre gymnázia (ISCED 3A – vyššie sekundárne vzdelávanie). Dokument vešel v platnost již v roce 2008 a můžeme jej tudíž považovat za stejně zastaralý jako RVP G u nás v České republice.

Pokud chtějí žáci efektivně využívat moderní informační technologie, jsou nuceni se věnovat doplňkovému samostudiu, jelikož jim škola kvůli vzdělávacím programům není schopna poskytnout dostatečné zázemí pro potřebný rozvoj. Mohou zde však být i výjimky, kdy díky kvalitním pedagogům lze dosáhnout uspokojivých výsledků.

V současné době je hodně diskutovaným pojmem v souvislosti s edukací v oblasti informatiky tzv. „*computational thinking*“ (Curzon, 2014; Korkmaz et al., 2017; Lessner, 2014; Román-González et al., 2017) – do češtiny můžeme volně přeložit jako „*informatické myšlení*“.

Cílem příspěvku je tedy objasnění různých přístupů k chápání pojmu „*computational thinking*“ („*informatické myšlení*“) s důrazem na problematiku jeho efektivního utváření. Vycházíme z definice *Mezinárodní společnosti pro technologie ve vzdělávání* (dále jen ISTE) a *Asociace učitelů výpočetní techniky* (CSTA), vytvořené ve spolupráci s vedoucími pracovníky z oblasti vysokoškolského vzdělávání a průmyslu (International Society for Technology in Education, 2011).

Dalším cílem příspěvku je analyzovat míru zastoupení jednotlivých složek *informatického myšlení* v platném RVP G v České republice a ve Štátnom vzdelávacom programe pre gymnáziá (dále jen ŠVP G) ve Slovenské republice s důrazem na porovnání přístupu k utváření *informatického myšlení* v obou zemích.

1 Informatické myšlení

První, kdo popsal *informatické myšlení*, byla Jeannette M. Wing v roce 2006. Definice zní: „Informatické myšlení se zabývá řešením problémů, navrhováním systémů a chápáním lidského chování, které vychází z koncepcí zásadních pro výpočet¹.“ (Wing, 2006). O čtyři roky později uvedla Wing (2010) ve svém článku „*Computational Thinking: What and Why?*“ (v češtině „*Informatické myšlení: Co a Proč?*“) další definici: „Informatické myšlení jsou myšlenkové procesy spojené s formulací problémů a jejich řešeními tak, aby řešení byla zastoupena ve formě, kterou může účinně realizovat agent pro zpracování informací.“ Inspirací jí byla e-mailová komunikace s Alfredem Ahoem² z Kolumbijské univerzity.

Podle Curzona (2014) je *informatické myšlení* „... o řešení problémů pro lidi. Lidé jsou totiž na prvním místě. Musíte pochopit problém, který řešíte z jejich úhlu pohledu předtím, než vymyslíte řešení. Jinak vaše skvělé technické řešení bude zbytečné. Abys byl dobrý informatik, musíš pochopit lidi.“

Informatické myšlení definovala i společnost Google (2016): „Informatické myšlení (IM) je proces řešení problémů, který zahrnuje řadu vlastností a dispozic. IM je zásadní pro vývoj počítačových aplikací, ale může být také použito k podpoře řešení problémů ve všech oborech, včetně humanitních, matematických a vědních oborů. Studenti, kteří se naučí IM v učebních osnovách, mohou začít vidět vztah mezi akademickými subjekty, stejně jako mezi životem uvnitř i mimo třídu.“

Jako východisko pro náš výzkum jsme zvolili následující definici, o které jsme se zmiňovali již v úvodu tohoto příspěvku. Myslíme, že je tato definice ze všech nejobsáhlejší a nejlépe využitelná pro potřeby výzkumu.

Informatické myšlení je proces, který zahrnuje následující vlastnosti (International Society for Technology in Education, 2011):

- formulování problémů způsobem, který nám umožňuje používat počítač a další nástroje k vyřešení těchto problémů;
- logicky organizovat a analyzovat data;
- zastupování dat prostřednictvím abstrakcí, jako jsou modely a simulace;
- automatizace řešení pomocí algoritmického myšlení (řada uspořádaných kroků);

¹ V angličtině znamená výpočet „*computing*“, z čehož je odvozen i název samotného myšlení „*computational thinking*“.

² Kanadský informatik a profesor informatiky na Kolumbijské univerzitě v New Yorku.

- identifikace, analýza a implementace možných řešení s cílem dosáhnout co nejefektivnější a nejúčinnější kombinace kroků a zdrojů;
- zobecňovat a přenášet tento proces řešení problémů na nejrůznější problémy.

Tyto vlastnosti jsou podporovány a posíleny řadou dispozic nebo postojů, které jsou základními rozměry *informatického myšlení*. Tyto dispozice nebo postoje zahrnují (International Society for Technology in Education, 2011):

- důvěru v řešení složitosti;
- persistenci při práci s obtížnými problémy;
- toleranci pro nejednoznačnost;
- schopnost vypořádat se s otevřenými problémy;
- schopnost komunikovat a spolupracovat s ostatními na dosažení společného cíle nebo řešení.

Problematickou *informatického myšlení* se podrobněji v České republice zabývají Lessner (2014), Vaníček (2016) a v zahraničí Korkmaz (2017) nebo Román-González (2017).

2 Metodologie

Jako výzkumný design výzkumu byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie (Miovský, 2006). Výzkumnou metodou pro zjištění míry zastoupení jednotlivých vlastností *informatického myšlení* v edukaci ve vzdělávací oblasti *Informatika a informační a komunikační technologie* v ČR a *Matematika a práce s informacemi* v SR byla analýza příslušných kurikulárních dokumentů (Národní ústav pro vzdělávání, 2007; Štátny pedagogický ústav, 2008). Porovnávali jsme míru zastoupení jednotlivých vlastností *informatického myšlení* podle výše zmíněné definice. Uvedených šest vlastností jsme zobecnili kvůli lepším možnostem srovnávání.

„Formulování problémů způsobem, který nám umožňuje používat počítač a další nástroje k vyřešení těchto problémů“ jako *„Využití počítače a jeho nástrojů k řešení problémů“*. (1)

„Logicky organizovat a analyzovat data“ jako *„Třídění a analýza informací“*. (2)

„Zastupování dat prostřednictvím abstrakcí, jako jsou modely a simulace“ jako *„Představa možného řešení na základě předchozí zkušenosti“*. (3)

„Automatizace řešení pomocí algoritmického myšlení (řada uspořádaných kroků)“ jako *„Využití automatizace k řešení problémů“*. (4)

„Identifikace, analýza a implementace možných řešení s cílem dosáhnout co nejefektivnější a nejúčinnější kombinace kroků a zdrojů“ jako *„Výběr nejlepšího možného řešení a jeho aplikace na problém“*. (5)

„Zobecňovat a přenášet tento proces řešení problémů na nejrůznější problémy“ jako *„Využití informatického myšlení v běžném životě“*. (6)

Zaměřili jsme se konkrétně na očekávané výstupy uvedené ve vzdělávacím obsahu RVP G a na výkonový standard v ŠVP G (Národní ústav pro vzdělávání, 2007; Štátny pedagogický ústav, 2008).

3 Výsledky

Dále v textu uvedeme srovnání zastoupení jednotlivých vlastností *informatického myšlení* v očekávaných výstupech Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia v České republice a ve výkonových standardech Štátného vzdelávacieho programu pre gymnázia ve Slovenskej republice – viz tab. 1 a 2.

Tab. 1.

Zastoupení jednotlivých vlastností *informatického myšlení* v očekávaných výstupech Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia v České republice

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) v České republice		
<i>Vlastnost informatického myšlení (IM)</i>	<i>Formulace očekávaného výstupu v RVP G</i>	<i>Zastoupení vlastnosti IM v RVP G</i>
Ad 1	Využívá teoretické i praktické poznatky o funkcích jednotlivých složek hardwaru a softwaru k tvůrčímu a efektivnímu řešení úloh.	Ano
Ad 2	_____	Ne
Ad 3	_____	Ne
Ad 4	Aplikuje algoritmický přístup k řešení problémů.	Ano
Ad 5	_____	Ne
Ad 6	_____	Ne

Tab. 2.

Zastoupení jednotlivých vlastností *informatického myšlení* ve výkonových standardech Štátného vzdelávacieho programu pre gymnázia ve Slovenské republice

Štátny vzdelávací program pre gymnázia (ŠVP G) ve Slovenské republice		
<i>Vlastnost informatického myšlení (IM)</i>	<i>Formulace výkonového standardu v ŠVP G</i>	<i>Zastoupení vlastnosti IM v ŠVP G</i>
Ad 1	_____	Ne
Ad 2	Spracovať informácie tak, aby sa neznížila ich informačná hodnota a informácie boli prístupné, použiteľné a jasné.	Ano
Ad 3	_____	Ne
Ad 4	Analyzovať problém, navrhnúť algoritmus riešenia problému, zapísať algoritmus v zrozumiteľnej formálnej podobe, overiť správnosť algoritmu.	Ano
Ad 5	_____	Ne
Ad 6	_____	Ne

4 Diskuze

Po srovnání jednotlivých vlastností *informatického myšlení* (dále jen *IM*) vycházejících z definice mezinárodní organizace *ISTE* (International Society for Technology in Education, 2011) jsme došli ke zjištění, že ani jeden ze vzdělávacích programů neobsahuje podporu všech vlastností *informatického myšlení*. Oba dva programy zahrnují ve svých očekávaných výstupech/výkonových standardech pouze dvě z celkem šesti vlastností. V RVP G se jednalo o vlastnost 1 a 4 a v ŠVP G o vlastnost 2 a 4. Můžeme si tedy všimnout, že výuka algoritmizace je zastoupena jak ve vzdělávacím programu v České republice (dále jen ČR), tak i ve Slovenské republice (dále jen SR). Rozdíl je pak v obsažení vlastnosti 1 v RVP G a vlastnosti 2 v ŠVP G. V ČR je tedy kladen větší důraz na využití počítače jako prostředku k dosažení řešení nějakého problému, zatímco v SR je důležitější mít schopnost umět zpracovat danou informaci.

Definice *informatického myšlení*, ze které vycházíme, je z roku 2011. RVP G je z roku 2007 a ŠVP G z roku 2008. Myslíme si, že stáří vzdělávacích programů také může hrát velkou roli v tom, že v těchto programech chybí podpora určité složky *IM* ve vzdělávacím obsahu. Obsah oboru informatika se každým rokem vyvíjí. *Informatické myšlení*, jeho jednotlivé

vlastnosti a další součásti jsou relativně neměnné. Na jeho utváření lze pracovat v jakémkoliv období vývoje informatické oblasti.

Závěr

Žáci na gymnáziu jsou v současné době často pouze přetěžováni zbytečnými informacemi, které jsou nuceni znát z paměti, ale chybí jim širší souvislosti, čímž nejsou schopni řešit nastalý problém. Samotná informatická složka v RVP G téměř není. Učivo je založené na žákově schopnosti využívat informační technologie, zvládnout základní ovládání kancelářských balíků jako *Microsoft Office* či odeslat e-mail. Žáci se učí programy používat, ale měli by se spíše učit je sami vytvářet, pochopit principy programování a být nějakým způsobem kreativní.

V ŠVP G se sice informatická složka nachází, ale jak jsme si mohli všimnout při porovnávání vzdělávacího programu s definicí organizace *ISTE*, proces utváření *IM* stále není kompletní. Určité vlastnosti *IM* chybí.

V podstatě by se u žáků měla spíše rozvíjet schopnost kritického myšlení a schopnost využití informačních a komunikačních technologií v praxi. Jejich kombinaci by pak žáci měli využívat k řešení problémů a zároveň jako bonus k usnadnění si jejich vlastních životů. Ve výsledku budou de facto informaticky myslet.

Jedním z východisek, jak utvářet *informatické myšlení* na školách, by bylo aktualizovat část vzdělávacích programů, kde se nachází oblast informatiky či informačních technologií apod. Druhou možností je samozřejmě také iniciativa ze strany pedagogů-informatiků, kteří by byli schopni upravit učivo do takové míry, aby se *IM* opravdu utvářelo.

Také se ale domníváme, že by možná celý proces formování *informatického myšlení* měl začít již na vysoké škole u teprve studujících pedagogů-informatiků, aby byli vůbec schopni správným způsobem *IM* u svých budoucích žáků rozvíjet. Upravený vzdělávací program by byl bez kvalifikovaných lidí, kteří jej realizují, zcela bezpředmětný.

Cíle stanovené v úvodu příspěvku jsme naplnili. Podařilo se nám přiblížit pojem *informatické myšlení* a také porovnat míru zastoupení jeho vlastností ve vzdělávacích programech v České a Slovenské republice.

Zdroje

- Curzon, P. (2014). *Computational thinking: Searching to speak*. Dostupné z <https://teachinglondoncomputing.files.wordpress.com/2014/01/computationalthinkingsearchingtospeak.pdf>
- Google. (2016). *Computational thinking for educators*. Dostupné z <https://computationalthinkingcourse.withgoogle.com/unit?lesson=8&unit=1>

- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- International Society for Technology in Education. (2011). *Operational Definition of Computational Thinking for K–12 Education*. Dostupné z <http://www.iste.org/docs/ct-documents/computational-thinking-operational-definition-flyer.pdf>
- Korkmaz, Ö., Çakir, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72(2017), 558-569. Dostupné z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563217300055>
- Lessner, D. (2014). Analysis of the term meaning „computational thinking“. *Journal of Technology and Information Education*, 6(1), 71-88. Dostupné z <https://www.jtie.upol.cz/pdfs/jti/2014/01/06.pdf>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Národní ústav pro vzdělávání. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Dostupné z http://www.nuv.cz/file/159_1_1/
- Román-González, M., Pérez-González, J.-C., & Jiménez-Fernández, C. (2017). Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test. *Computers in Human Behavior*, 72(2017), 678-691. Dostupné z <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216306185#>
- Sak, P. et al. (2007). *Člověk a vzdělávání v informační společnosti*. Praha: Portál.
- Stuchlíková, I. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Dostupné z http://www.ped.muni.cz/didacticaviva/data_pdf/knihy/oborove-didaktiky_online.pdf
- Štátny pedagogický ústav. (2008). *Štátny vzdelávací program pre gymnáziá*. Dostupné z <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-program-pre-gymnazia/>
- Technická univerzita v Liberci. (2016). *DidactIG: sborník příspěvků*. Dostupné z http://didactig.fp.tul.cz/images/vystupy/2016/DidactIG2016_sbornik.pdf
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. Dostupné z <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 366(1881), 3717-3725. Dostupné z <http://rsta.royalsocietypublishing.org/content/366/1881/3717>
- Wing, J. M. (2010). *Computational Thinking: What and Why?* Dostupné z <https://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf>

Kontakt

Mgr. Tomáš Dragon

Katedra technické a informační výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: tomas.dragon@upol.cz

Subjektívna teória učiteľov a možnosti jej uplatnenia vo vyučovacom procese

The Subjective Theory of the Teachers and the Possibilities of its Application in the Teaching Process

Margita Feranská

Abstrakt

Cieľom posteru je vymedzenie pojmu subjektívna teória učiteľov a jej následná analýza. Zároveň opisuje možnosti uplatnenia subjektívnej teórie učiteľov vo vyučovacom procese počas vývinových fáz výkonu profesie učiteľa.

Kľúčové slová: subjektívna teória učiteľa, začínajúci učiteľ, adaptačné obdobie učiteľa.

Abstract

The aim of the poster is the definition of the subjective theory and its subsequent analysis. At the same time, the poster describes the possibilities of subjective theories of teachers in the teaching proces during the development phase of the teaching profession.

Key words: subjective teacher theory, beginning teacher, teacher's adaptation period.

Úvod

Problematika subjektívnej teórie učiteľov je zaujímavou a aktuálnou oblasťou pedeutológie. Ako by sme mali pracovať so subjektívnymi teóriami učiteľov? Ako môže subjektívna teória učiteľov pomáhať pri vyučovacom procese a čo všetko ovplyvňuje? Fenomén, pojem subjektívna teória učiteľov je používaný hlavne v nemecky hovoriacich krajinách, oblastiach, keďže vychádza zo základného pojmu „Subjektive Theorien von Lehrern“. Záujem o túto problematiku subjektívnych teórii učiteľov je motivovaný kognitívnym obratom v psychológii, ku ktorému došlo približne v 60.tich rokoch 20.storočia. V dobe, kedy mal v psychológii výhradnú pozíciu behaviorálny výskum, ďalej sa rozvíjali ďalšie vedecké prístupy a boli to práve tie, ktoré stáli proti behavioristickému obrazu človeka.

1 Subjektívna teória učiteľov

Učiteľova subjektívna teória je určitá premenná, ktorá ovplyvňuje jeho pedagogickú činnosť, rozhodovanie, konanie a správanie. Práve z tohto dôvodu má význam zisťovať na akej báze funguje subjektívna koncepcia učiteľa a na jej základe sa učiteľ teda rozhoduje.

W. Schlee (1987, in Janík, 2003) charakterizujú výskumný program „Subjektívnu teóriu učiteľov“ ako jav, ktorý vychádza z kognitívneho pohľadu na problematiku učiteľovho pedagogického myslenia a správania. Za cieľ si podľa autora kladie analyzovať myšlienkové procesy, ktoré sprevádzajú rozhodovanie a jednanie učiteľa v konkrétnych pedagogických situáciách. Pokúša sa objasniť fenomén jednania učiteľa a zároveň naznačiť cesty, ktoré by mohli viesť k modifikácii tohto jednania.

T. Janík (2005, s. 47) definuje subjektívnu teóriu učiteľa ako *„konštrukt, ktorý riadi naše rozhodovanie. Do tohto rozhodovania vstupujú viac či menej intenzívne dve perspektívy: interná (subjektívna) perspektíva a externá (objektívna) perspektíva“*. Pokiaľ objektívna perspektíva je určovaná oficiálnymi vedeckými teóriami, subjektívna perspektíva je určená subjektívnymi teóriami, ktoré sa u učiteľa utvárajú na základe jeho vlastných skúseností.

Ovplyvňujú pedagogické rozhodovanie učiteľov skôr subjektívne alebo objektívne teórie? Táto otázka a tiež odpoveď na ňu nie sú ľahké. V reálnej pedagogickej praxi je však učiteľ veľmi často nútený jednať „pod tlakom“, keď sa situácie odohrávajú vo vysokom interakčnom tempe, rozhodovanie učiteľa v takejto situácii vychádza zo subjektívnej teórie, správanie učiteľa je intuitívne.

J. Mareš (2013) nazýva subjektívnu teóriu učiteľov ako učiteľovo poňatie vyučovania a vysvetľuje ju ako komplex pedagogických postojov či názorov a argumentov učiteľa, ktoré sa zdôvodňujú. Tento komplex vytvára kognitívnu a emocionálnu základňu pre učiteľove uvažovanie o edukácii, pre hodnotenie edukačného procesu a učiteľove jednanie, rozhodovanie so všetkými aktérmi edukačného procesu.

Predpokladáme tak, že subjektívna teória učiteľov, resp. učiteľovo poňatie vyučovania sa skladá z radu malých zložiek, ktoré sú rozdelené tiež do funkcií a vlastností.

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2009) v pedagogickom slovníku charakterizujú subjektívnu teóriu učiteľov, resp. učiteľovo poňatie výučby ako *„komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí a predsudkov, ktoré vytvárajú kognitívnu základňu pre učiteľove jednanie, pre vnímanie a realizáciu edukačných procesov“*.

Štúdiom subjektívnej teórie učiteľov možno tiež skúmať to, čo by sa dalo označiť ako učiteľove súkromné zásady počas rozhodovania sa v pedagogických situáciách. Môžeme sem zaradiť teda učiteľovo poňatie vyučovania, zabezpečenie praktických učiteľových argumentov na konkrétne situácie počas vyučovania, hovoríme o výrokov, ktoré sa môžu týkať žiakov a ich vyučovania – vyučovacích metód, foriem a zásad. Súbor takýchto výrokov vyjadruje učiteľov pohľad na vyučovanie, teda jeho subjektívnu teóriu.

1.1 Uplatnenie subjektívnej teórie učiteľov v jednotlivých fázach profesie učiteľa

Proces budovania profesionality učiteľa je veľmi zložitým procesom, hlavne po motivačno-výkonnej stránke osobnosti učiteľa. Môžeme povedať, že ide o proces celoživotný, resp. ide o proces, ktorý sa vyvíja počas celej dráhy profesie učiteľa.

V chápaní utvárania profesijnej identity, resp. profesionality učiteľa je veľmi zložitý prejsť niektorými fázami učiteľskej profesie, my uvádzame tri hlavné, ktoré považujeme za tie, ktoré sú smerodajné pri vytváraní subjektívnej teórie učiteľov.

Vybrali sme si fázy výkonu učiteľskej profesie podľa B. Kasáčovej (2004):

1. *Začínajúci učiteľ* – profesijným štartom sa označuje obdobie mladého dospelého (v psychológii), kedy po skončení pregraduálnej prípravy vstupuje do zamestnania. Tento vývinový medzník je dôležitý nie len zo psychologického hľadiska ale aj zo sociologického, pretože sa u učiteľa začína jeho profesionálna dráha. Mladý dospelý preberá na seba rolu učiteľa a mení sa jeho rola študenta, zároveň preberá zodpovednosť voči svojej práci a aj existenčnú zodpovednosť voči sebe samému.
2. *Skúsený učiteľ* – učiteľ expert, sa nazýva učiteľ, ktorý je praktikom vo svojom odbore. Učiteľ v tejto fáze zvládol obdobie profesionálneho štartu a v jeho pracovných návykoch, zručnostiach nastupuje dávka rutiny, či zautomatizovaná činnosť v profesii. Táto fáza profesionálneho rozvoja učiteľa zahŕňa profesijný vzostup, profesijnú stabilizáciu alebo migráciu, ale aj profesijné vyhasínanie, ktoré sa ďalej pretvára a odzrkadľuje v ďalšej fáze profesie učiteľa.
3. *Profesijné vyhasínanie* – táto fáza, etapa je tiež nazývaná aj ako preddôchodkovým obdobím, kedy učitelia začínajú pociťovať profesijnú únavu. Učitelia v tomto období pociťujú únavu z interpersonálnej stránky ich profesie, napríklad únava zo žiakov, ich správanie, vzťahy s kolegami a i. Významným faktorom pre udržanie pružnosti profesionálneho uvažovania je neustále vzdelávanie sa, kontakt s profesionálnym dorastom a ich kooperácia pri adaptácii na povolanie, či potrebný kontakt s aktuálnou odbornou literatúrou a novinkami v pedagogickej vede a praxi.

1.2 Začínajúci učiteľ a jeho adaptačné obdobie v praxi

Z pohľadu profesie učiteľa a jeho vývinových fází profesijnej dráhy je vstup do profesie kľúčovým obdobím. Dochádza k formovaniu profesie učiteľa ako experta, k učeniu sa role učiteľa a preberaniu množstva zodpovedností. Zároveň je toto obdobie veľmi citlivé, pretože sú učitelia pri vstupe do svojej profesie maximálne vyťažení všetkými povinnosťami. Často môžu učitelia zažívať situácie, kedy sa cítia bezradní a frustrovaní. Výsledkom toho môžu byť aktuálne úlohy, ktoré musia plniť z hľadiska vstupu do profesie.

T. Janík a kol. (2017) charakterizuje pociťované problémy a zároveň výzvy začínajúcich učiteľov ako „zabývanie sa“ v profesii učiteľa, či obdobie vstupu do profesie. Pre potreby začínajúcich učiteľov je v adaptačnom období nevyhnutné porozumieť tomu, čo je pre

učiteľa v prvých rokoch profesijnej aktivity charakteristické a aké problémy pociťujú a s akými výzvami prichádzajú do konfrontácie. Začínajúci učitelia v adaptačnom období vykazujú spoločenské charakteristiky a pociťujú aj spoločenské problémy ako napríklad prekonávanie obdobia výzvy, kedy prichádzajú učitelia do kontaktu s novými povinnosťami a úlohami.

Profesijný štart učiteľa je náročný, dlhodobý proces adaptácie sa na svoju prácu, či pracovnú pozíciu. V profesii učiteľa je začiatok výkonu profesie spojený s procesom adaptácie, či adaptačného vzdelávania. Má svoje špecifiká a zvládnutie adaptácie je determinované mnohými faktormi, medzi ktoré môžeme zaradiť hlavne osobnosť jednotlivca, resp. učiteľa.

Na základe našich doterajších teoretických poznatkov by sme chceli realizovať výskum, ktorého náčrt opisujeme v nasledujúcej podkapitole.

1.3 Realizácia empirického výskumu ako možnosť odhaľovania subjektívnej teórie učiteľov a metodologická preferencia

Druhú časť nášho príspevku venujeme návrhu výskumu, ktorý sa bude realizovať v našich podmienkach SR. Podrobne opisujeme jednotlivé výskumné stratégie a venujeme sa aj cieľom výskumu, či jeho výstupu.

Výskumná stratégia návrhu je orientovaná kvalitatívnym prístupom. Využijeme metódy hĺbkového interview, metódy zakotvenej teórie a metódu Q-triedenia. V nasledujúcich podkapitolách nášho príspevku charakterizujeme jednotlivé metódy a ich uplatnenie do návrhu realizácie nášho výskumu a možnostiach odhaľovania subjektívnej teórie učiteľov.

Problematika subjektívnej teórie učiteľa je veľmi aktuálna téma. Pri vymedzení našich cieľov vo výskume musíme prihliadať na teoretický rámec tejto problematiky. Aktuálnou otázkou je, čo všetko obsahuje subjektívna teória učiteľov, čo pod ňu spadá, čo ju zahŕňa a hlavne čo všetko ju ovplyvňuje. Ktoré determinanty ovplyvňujú tvorbu subjektívnej teórie učiteľov?

Stanovili sme si nasledovný *výskumný problém*:

- Ktoré determinanty ovplyvňujú tvorbu subjektívnej teórie učiteľov?
- Ako sa subjektívna teória učiteľov uplatňuje vo vyučovacom procese?

Pojem subjektívnu teóriu učiteľov sme podrobne charakterizovali v prvej časti príspevku, kde sme teoreticky analyzovali subjektívnu teóriu učiteľov.

Ciele výskumu sme si stanovili nasledovne:

- Zmapovať využitie subjektívnej teórie učiteľov vo vyučovacom procese.
- Analýza faktorov, determinantov (vnútorných a vonkajších) pri výbere konkrétnych vyučovacích metód učiteľa.
- Analýza faktorov, determinantov pri výbere vyučovacích metód.

Z cieľa výskumu nám nasledovne vyplývajú *výskumné otázky*:

- Aké vnútorné a vonkajšie determinanty ovplyvňujú subjektívnu teóriu učiteľa priamo vo vyučovacom procese?
- Ako sa uplatňuje subjektívna teória učiteľov vo vyučovacom procese a ako ju využívajú?

Priebeh výskumu sme si stanovili nasledovne.

Ako prvý krok pri realizácii výskumu a zberu prvotných dát použijeme metódu hĺbkového interview. Švaříček (2007, s. 159) považuje metódu rozhovoru za najčastejšie používanú pri zbere dát v kvalitatívnom rozhovore. Autor metódu definuje ako neštandardizovaný zber údajov od jedného účastníka výskumu spravidla jedným bádateľom pomocou niekoľkých otvorených otázok. Účelom je získať význam popísaných javov, ktoré sa vyskytujú vo výskumných otázkach. Pološtrukturovaný rozhovor neznamena, že nás vždy napadne, na čo sa máme respondenta pýtať. Naopak neštruktúrovaný rozhovor sa zameriava len na jedinú vopred pripravenú otázku, pričom sa výskumník ďalej odvíja od odpovedí respondenta.

Ako ďalší krok využijeme Metódu zakotvenej teórie a spracovanie výsledkov, ktoré získame v hĺbkovom interview. Autori A. Strauss a J. Corbin (1999) zdôraznili vedecký základ tejto metódy, ktorej postupy a techniky umožňujú vytvárať teórie, ktoré vychádzajú z empirického základu. Môžeme s autormi súhlasiť a konštatujeme, že výhody vo využití spomínanej metódy vidia v jej presnosti, validite a zovšeobecniteľnosti. Túto metódu budeme využívať ako ďalšiu z metód počas realizačnej fázy, resp. etapy výskumu. Pri spracovaní získaných údajov z hĺbkového interview, analýzy pološtrukturovaných rozhovorov budeme prostredníctvom voľného kódovania hľadať pojmy resp. kategórie pojmov. Voľné kódovanie využijeme pri analýze získaných dát, pričom kategorizujeme konkrétne pojmy, ktoré budú mať výpovednú hodnotu a budú nám odpovedať na naše výskumné otázky, či zodpovedajú výskumný problém. Voľným kódovaním chápeme analytický proces, v ktorom sú identifikované pojmy a ďalej ich budeme utvárať do kategórií a subkategórií. Medzi základné analytické postupy zaradíme kladenie otázok, zisťovanie podobností a rozdielov porovnávaním jednotlivých rozhovorov, skúseností a využívania subjektívnej teórie učiteľov. Cieľom kladenia otázok pri otvorenom, voľnom kódovaní je premyslenie si o možných determinantoch, či rôznych uhľov pohľadu učiteľov a ich subjektívnej teórii učiteľov.

Našu výskumnú vzorku budú tvoriť učitelia sekundárneho stupňa vzdelávania, učitelia na Stredných pedagogických školách, Pedagogických a sociálnych akadémiách, Pedagogických a kultúrnych akadémiách. Oslovíme učiteľov, ktorý vyučujú predmety pedagogika a psychológia a ich jednotlivé výpovede budeme porovnávať. Zameriame sa napríklad na analýzu subjektívnej teórie, ktorú využívajú v plánovaní vyučovania, resp. aké konkrétne metódy využívajú vo vyučovacom procese. Naším zámerom je využiť výpovede učiteľov, ktorí vyučujú rovnaké predmety a porovnávať ich vyučovacie stratégie a teda aj ich subjektívnu teóriu. Pri výbere výskumnej vzorky používame zámerný výber, pričom učitelia sú nositeľmi vymenovaných znakov.

Ešte pred realizáciou samotného výskumu, v prípravnej, počiatočnej fáze, v ktorej sa práve nachádzame sme si stanovili, ako budeme postupovať pri samotnej realizácii výskumu. Organizáciu a priebeh výskumu možno opísať v nasledovných krokoch:

- Prípravná etapa, štúdium relevantnej domácej a zahraničnej literatúry, príprava hĺbkového interview, teda tvorba metodických nástrojov k výskumu (tvorba otázok k pološtrukturovanému rozhovoru a pod.).
- Výber výskumnej vzorky (výber konkrétnych učiteľov v počte 15).
- Samotný výskum a jeho realizácia, organizácia výskumu, následná realizácia, zaznamenávanie rozhovorov a ich následná analýza resp. prepis záznamov z hĺbkového interview.
- Formálne spracovanie získaných údajov, prehľad jednotlivých kategórií a subkategórií pojmov viažucich sa k subjektívnej teórii učiteľa.
- Interpretácia získaných výskumných údajov, ktoré následne budeme pretvárať do Q-metodológie, Q-triedenia, kedy z daných kategórií budeme vytvárať Q-typy pre možné ďalšie pokračovanie výskumu.
- Vytvorenie ďalšieho plánu realizácie výskumu, resp. pokračovanie výskumu.

Predpokladané využitie doterajších výsledkov bude slúžiť na vytvorenie Q-typov, ktoré by sme v ďalších krokoch, resp. v ďalšej realizácii rozšírenia výskumu vedeli zrealizovať. Q-typy budeme predkladať rovnakému počtu učiteľov a aj tým istým učiteľom. Budeme sa snažiť vytvoriť cca 70-80 Q-typov, ktoré budú mať veľkú výpovednú hodnotu.

Interpretáciu spomenutého Q-triedenia budeme realizovať kvalitatívnym prístupom, slovným komentárom, slovným opisom. Kvalitatívnu interpretáciu môžeme usporiadať do tabuliek, resp. vytvoriť model determinantov, ktoré najviac ovplyvňujú subjektívnu teóriu učiteľov.

Našu najväčšiu pozornosť budeme venovať hlavne začínajúcim učiteľom a k tvorbe ich subjektívnej teórie. Zameriame sa na jednotlivé vnútorné a vonkajšie činitele, ktoré budú zahrnuté v Q-triedení, v Q-typoch, kedy učitelia budú voliť to, čo najviac ovplyvňuje ich subjektívnu teóriu pri vyučovacom procese. Bude nás zaujímať hlavne aké metódy ako začínajúci učitelia volia. Aké motivačné metódy využívajú a ako utvárajú vlastnú subjektívnu teóriu učiteľov.

Záver

O potrebnosti podpory začínajúcich učiteľov hovorí množstvo domácich ale aj zahraničných odborníkov. Je dôležité, aby začínajúci učiteľ vedel pozitívne zvládnuť svoje adaptačné obdobie na vlastnú profesiu a vedel prejsť plynulo do obdobia, resp. fázy učiteľa experta. Začínajúci učitelia sa dostávajú do rôznych zložitých situácií ako sú problémy profesijnej socializácie pri vstupe do praxe, problémy s rozvojom profesijnej identity. Prechod zo štúdia do praxe by mal byť systematický a individualizovaný, pretože začínajúci učitelia prežívajú psychickú záťaž z mnohých strán.

Adaptačné obdobie by malo učiteľom pomôcť k lepšiemu zvládnutiu a odštartovaniu ich profesijnej dráhy. Zároveň by malo prispieť k ďalšiemu rozvoju didaktických/profesijných kompetencií, ktoré učiteľ bude vedieť využiť aj v ďalších fázach vývinu profesie učiteľa.

Zdroje

- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4-26.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2003). Subjektivní teorie učitelů a možnosti jejich výzkumu. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů*. [CD-ROM]. Brno: PdF MU.
- Kasáčová, B. (2004). *Učitel'ská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kasáčová, B., a kol. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení podané ruce.
- Švaříček, R., Šedová, K., a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Kontakt

Mgr. Margita Feranská

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika

E-mail: margita.feranska@ukf.sk

Osobnosť učiteľa nadaných žiakov

Personality of the Teacher of Gifted Pupils

Dominika Hošová

Abstrakt

V predkladanom príspevku sa venujeme osobnosti učiteľa nadaných žiakov, ktorí potrebujú špeciálne edukačné podmienky. Pri spracovávaní predmetnej témy sme sa zamerali na problematiku profesie učiteľa nadaných žiakov, dôraz sme kládli na jeho vlastnosti, ktoré by mali zabezpečiť čo najlepšie vzdelávanie nadaných. Práca má teoretickú rovinu a predkladá tipy pre úspešné vzdelávanie nadaných v praxi. Odporúčané postupy a metódy, ktoré uvádzame v príspevku pri práci s nadanými sme zozbierali s osobných ako aj dlhoročných skúseností učiteľov v škole pre nadaných.

Kľúčové slová: nadaní žiaci, učiteľ, vyučovací proces, metódy.

Abstract

In this article we are focusing on the personality of the teacher of gifted pupils with special educational needs. The focal point of this topic is the issue of teacher nature, which should provide the best possible education for gifted pupils. The work is purely theoretical and provides suggestions for successful education of gifted pupils in real live and work. Recommended procedures and methods included in the article are collected by our own experience as well as long-term experience of teachers working in educational institutions for gifted pupils.

Key words: gifted pupils, teacher, process of teaching, methods.

Úvod

Problematika špeciálneho prístupu učiteľa k žiakom sa najčastejšie objavuje v súvislosti s poruchami správania alebo poruchami učenia. Na našom území platí Školský zákon č. 245/2008 Z. z., ktorý radí nadaných žiakov k výchove a vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Najdôležitejší prístup, ktorý nadaní práve potrebujú je rozvíjanie ich nadania, nie jeho potláčanie. Je všeobecne známe, že nadaní majú svoje špecifické charakteristiky. Preto je dôležité, aby učiteľ špecifiká nadaných dobre poznal, vedel pripravené reagovať na rôzne reakcie žiakov, ich odpovede, či prejavy. Nadaní žiaci neprejavujú svoju výnimočnosť len v intelektovej oblasti ale aj v sociálnej a emocionálnej oblasti. V školskom prostredí potrebujú nie len špecifické metódy, postupy, ale aj zohľadňujúci prístup k ich nadpriemernosti. Preto je dôležitá špeciálna príprava učiteľa, aby umožnil pozitívny vývin nadaného žiaka. Svojou neodbornosťou môže nadaného obmedziť, priviesť ho k celkovému neprospechu, odporu k učeniu či dokonca k odmietaniu vzdelávania v prostredí školy. Jurášková (2003) v edukácii nadaných považuje za všeobecný cieľ „usmerňovanie osobnosti nadaných tak, aby čo najefektívnejšie zhodnocovali svoje nadanie, pracovali samostatne, tvorivo a so záujmom a dokázali sa čo najoptimálnejšie adaptovať na prostredie rôznorodého sociálneho kontextu“ (p. 55).

1 Osobnosť učiteľa

Mnohé zahraničné štúdie (Bishop, 1968; Feldhusen, 1986; Gallagher, 1985; Maker, 1982; Sisk 1977) sa venovali osobnosti učiteľa nadaných, konkrétne požiadavkám, ktorými by mal učiteľ nadaných disponovať. Čo sa týka našich podmienok, ako sme už spomínali, nadaný žiak patrí do kategórie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základe diagnostiky vykonanej zariadením výchovnej prevencie a poradenstva. V súčasnosti sa diskutuje najmä o vhodnom výchovno-vzdelávacom modeli, ktorý by všestranne rozvíjal osobnosť nadaného žiaka. Tento edukačný model musí stimulovať, obohacovať ale aj napĺňať špecifické potreby nadaných. Dosahovanie výchovno-vzdelávacích cieľov ovplyvňuje množstvo faktorov a jeden z najdôležitejších naďalej zostáva učiteľ.

Často kladená je otázka, či aj učiteľ nadaných žiakov musí byť sám nadaný. Byť učiteľom nadaných neznamena nevyhnutnosť nadania učiteľa. Omnoho dôležitejšia je schopnosť akceptovať, oceniť, tolerovať nezvyčajné nápady, riešenia, vcítiť sa do prežívania nadaných. Prioritou je láska k učeniu, nielen učenie žiakov ale aj učenie a rozvíjanie samého seba, pozitívny vzťah k deťom, rešpekt a právo na vzdelávanie podľa tempa a preferencií žiaka. Učiteľ by sa mal vzdelávať aj v odbore špeciálnopedagogických tém, zaujímať sa o individualizáciu a diferenciaciu učiva, získavať nové kompetencie v oblasti metód a foriem

práce na vyučovaní, hľadať alternatívne výučbové zdroje, byť technicky zdatný, keďže sa v našich školách stále rozmáha IKT (informačno-komunikačné technológie).

Turek (2014) tvrdí, že ak má učiteľ splniť svoje úlohy ako vzdelávať, vychovávať a rozvíjať osobnosť žiaka, musí ovládať svoj odbor, mať za sebou dobrú pedagogickú prípravu, odborné, pedagogické ako aj všeobecné vzdelanie. Taktiež sa kladú požiadavky na osobné a charakterové vlastnosti.

Čo sa týka individuálneho prístupu k nadaným žiakom v bežnej triede, je to časovo náročnejšie, ich práca ide nad rámec bežných príprav a povinností, taktiež viac času zaberie aj príprava na vyučovanie. Napriek tomu je nesmierne dôležité, aby učiteľ rozvíjal a podporoval každého jedného žiaka v triede. Ak sa nadanému žiakovi učiteľ dostatočne nevenuje, môže jeho nadanie zaniknúť a tým sa nadaný žiak bude správať ako priemerný. Nebude sa snažiť byť najlepší, prichádzať s novými nápadi, riešiť problémy inak, klásť otázky, lebo práve týmito prejavmi je žiak motivovaný k jeho učeniu. Ak nemá dostatok podnetov, môže zlenivieť. Ak nadaný žiak nie je dostatočne motivovaný, môže sa na hodinách nudiť, práve z toho dôvodu, že učivo už dávno ovláda a začne vyrušovať ostatných, čo vedie k narušeniu vyučovacieho procesu. Pri vzdelávaní nadaných žiakov, by učiteľ mal nadaného vnímať ako výzvu, problémy ktoré s tým prídu vnímať pozitívne a využiť tú skutočnosť k rozvoju vlastných vedomostí a schopností. Práca s nadanými žiakmi je dlhodobá a výsledky sa nemusia dostaviť hneď. Čím viac učiteľov a ľudí sa zapojí do vzdelávania nadaných žiakov, tým možno očakávať viac úspechov na tejto ceste. Už v roku 1996 Torrance požadoval, aby učiteľ bol útočiskom nadaných, počúval ich nápady, pomáhal získať uznanie, chránil pred neporozumením a útokmi ostatných spolužiakov.

Učiteľ nadaných musí byť silná osobnosť, aby vedela zvládnuť nápor otázok zo strany nadaných. Intelektovo sú často na rovnakej úrovni, preto sa k nim musíme správať ako k dospelým.

Vo svete existujú pracoviská pre špecifickú prípravu učiteľov určených pre nadaných žiakov napríklad v Holandsku, Rakúsku a Maďarsku. Príprava pozostáva s oboznámením sa s diferencovaným kurikulumom, štúdiom a poznaním osobnosti, základy komunikácie s nadanými žiakmi (Duchovičová, 2007).

Na Slovensku vzdelávanie pre učiteľov nadaných žiakov ponúka Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (www.vudpap.sk). Aj keď na Slovensku máme dosť škôl a tried pre nadaných, nie každý žiak môže byť v skorom veku identifikovaný ako nadaný. Preto by každý učiteľ mal ovládať charakteristiky nadaných, aby vedel posúdiť a pomôcť rozvíjať jeho nadanie čo v najlepšom smere. Samozrejme, sme toho názoru že učiteľ by mal poznať základy diagnostiky čo sa týka aj porúch učenia, vzťahov medzi žiakmi ale aj rodinného prostredia.

V ideálnom prípade by školy mali mať špeciálne vyškolených učiteľov pre nadaných žiakov, ktorí aktívne spolupracujú medzi učiteľmi v triede, medzi sebou a rodičmi, aby vytvorili pre týchto žiakov náročné a podporné vzdelávacie skúsenosti.

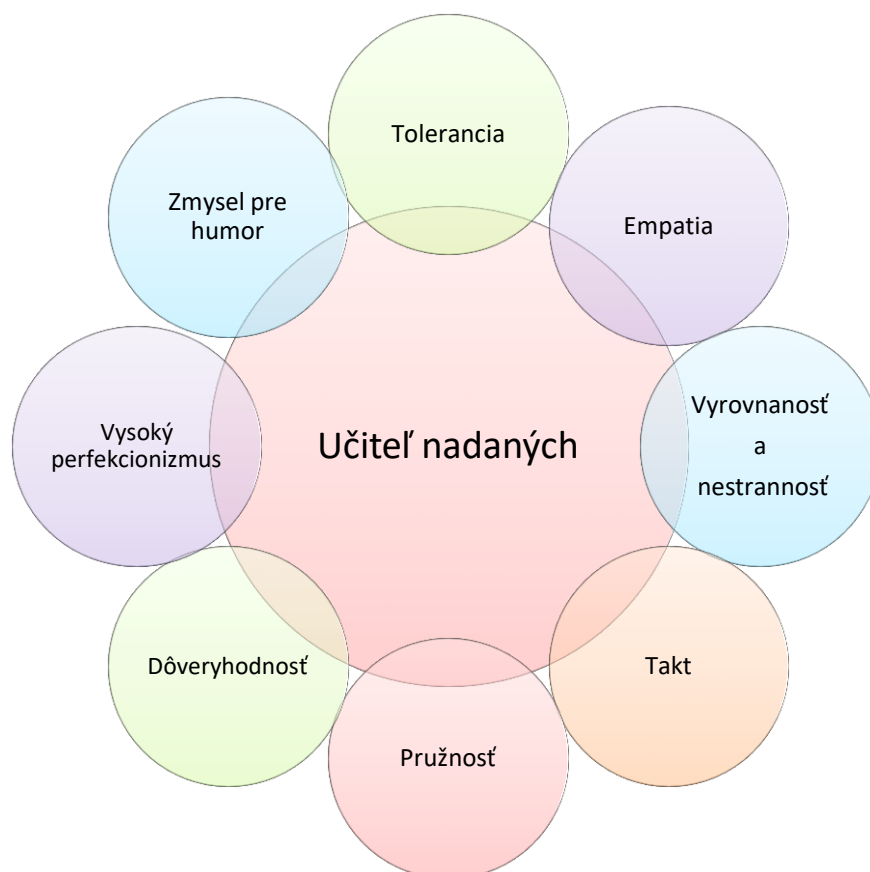
Podľa Duchovičovej (2017) sa pri výbere učiteľov pre nadaných žiakov kladie dôraz práve na:

- absolvovanie špeciálneho kurzu či školenia zameraného na vzdelávanie nadaných,
- doterajšie úspešné skúsenosti a výsledky na vyučovaní,
- záujem pracovať s nadanými žiakmi,
- demonštrácia dôkazov o pokročilej obsahovej a metodickej kompetencii.

Jurášková (2003) tvrdí, že v ideálnom prípade by mal mať učiteľ nadaných tieto charakteristiky:

Obr. 1.

Charakteristika učiteľa



Tolerancia sa prejavuje pri charakteristikách nadaných, ich netradičných názoroch, dvojzmysloch a pri odlišných spôsoboch riešenia, na ktoré musí viesť učiteľ správne reagovať, preto je potrebná aj pružnosť, prispôsobenie sa meniacim situáciám. Empatia zahŕňa vcítanie sa do prežívania žiakov, pochopenie, akceptáciu ich pocitov, postojov, názorov a reakcií. Vyrovnanosť a nestrannosť znamená pokojné riešenie konfliktov, priznanie si omylu, prístupnosť ku kritike. Nadaní žiaci sa často prejavujú ako ctižiadostiví a perfekcionistickí a práve preto by im učiteľ mal ukázať, že omyly sú súčasťou života a môžu

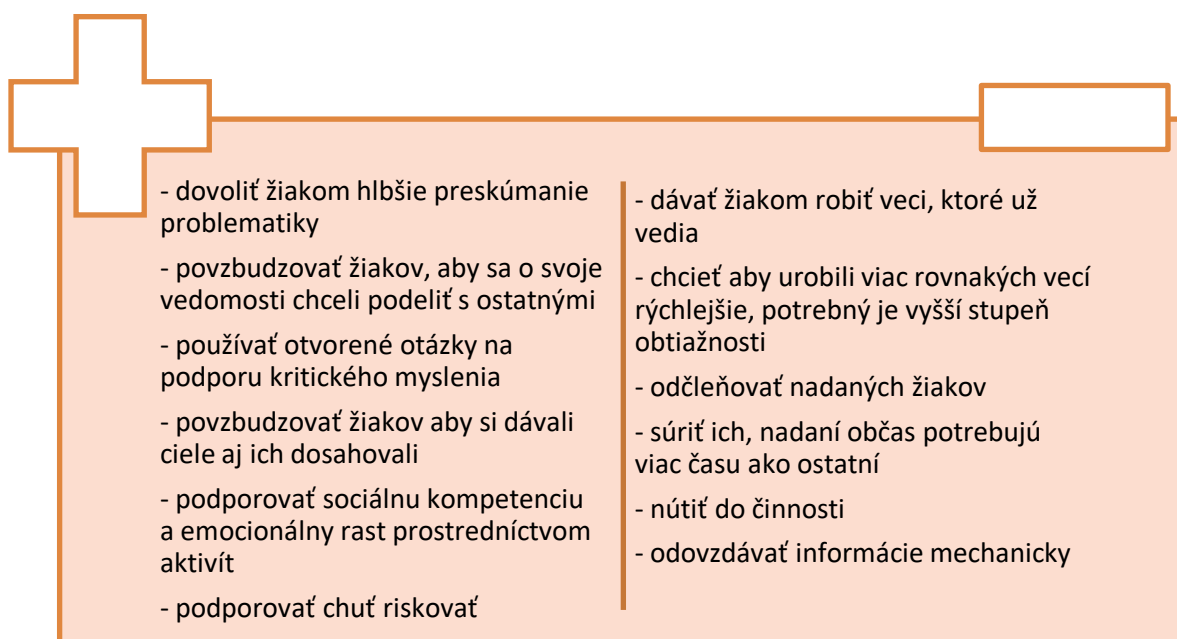
ich priviesť k novým myšlienkam a posunúť ich ďalej. Takt predstavuje korektný prístup k žiakom. Zmysel pre humor by mal byť úprimný nie ironický, bez strachu povedať vlastný názor, môcť sa obrátiť na učiteľa so svojimi problémami, mať pocit dôvery a bezpečia je nevyhnutné pre dôveryhodnosť. Vysoký perfekcionizmus pri učebných činnostiach, zásadách a optimálnej klíme.

2 Práca učiteľa s nadanými žiakmi

Nasledujúci obrázok 2 predstavuje rozdiely v práci učiteľa s nadanými žiakmi, čo by učiteľ mal na vyučovaní robiť a čo naopak nie (podľa Duchovičová, 2017; Jurášková, 2003, Laznibatová, 2007).

Obr. 2.

Popis činností



- dovoliť žiakom hlbšie preskúmanie problematiky - povzbudzovať žiakov, aby sa o svoje vedomosti chceli podeliť s ostatnými - používať otvorené otázky na podporu kritického myslenia - povzbudzovať žiakov aby si dávali ciele aj ich dosahovali - podporovať sociálnu kompetenciu a emocionálny rast prostredníctvom aktivít - podporovať chuť riskovať	- dávať žiakom robiť veci, ktoré už vedia - chcieť aby urobili viac rovnakých vecí rýchlejšie, potrebný je vyšší stupeň obtiažnosti - odčleňovať nadaných žiakov - súriť ich, nadaní občas potrebujú viac času ako ostatní - nútiť do činnosti - odovzdávať informácie mechanicky
---	---

Veľmi dôležité je dávať žiakom na vyučovaní rôzne stupne obtiažnosti podľa ich schopností. Duchovičová (2017) považuje dopĺňanie aktívnej činnosti žiakov o úlohy v zmysle kvantity za neúčinné, priam iritujúce. Môže to žiakov demotivovať, nestimulovať rozvoj myslenia a môžu to považovať za trest.

Avšak rôznym stupňom obtiažnosti uspokojujeme veľkú túžbu po vzdelávaní. Vyšší stupeň obtiažnosti vyžaduje viac zručností. Vysoký stupeň obtiažnosti pre nadaných žiakov v ich talentových oblastiach znamená, že ich obsah, procesy a produkty by mali byť zložitejšie, abstraktnejšie, otvorenejšie a viacstranné ako by bolo vhodné pre iných

rovesníkov. Nadaní žiaci môžu (ale nie vždy) byť schopní pracovať s vyššou mierou nezávislosti ako ich rovesníci.

Nadaní sa neboja riskovať a učiteľ by mal podporiť tento risk. Nadaní mávajú dlhodobu v škole dobré výsledky a dobré známky dostávajú pomerne ľahko. Často uspeli bez ohrozenia. Keď dá učiteľ ťažšiu úlohu, môžu sa cítiť ohrození. Nielen, že sa pravdepodobne nenaučili tvrdo študovať, riskovať a usilovať sa o to, ale aj obraz žiaka je ohrozený. Dobrý učiteľ nadaných žiakov to chápe, a preto ich vyzýva a trvá na riziku – ale to spôsobom, ktorým podporuje ich úspech. Príkladom je, keď učiteľ telocviku požiada talentovaného nadaného gymnastu, aby sa naučil nový riskantný trik, učiteľ vie, že žiak má na to potrebné zručnosti a že to dokáže. Opakovaním sa trik zlepšuje až bude dokonalý. Efektívni učitelia robia v škole na hodinách to isté (Clark, 1988).

Aby bola práca s nadanými efektívna, Hříbková (2009) odporúča riadiť sa týmito pravidlami:

- **Neautoritatívna komunikácia:** žiak má mať určitú autonómiu. Žiak hlavne vychádza z rodiny, kde môže byť rôzna výchova, ak má doma aj v škole autoritatívnu komunikáciu, môže sa uzatvárať do seba.
- **Aktívne počúvanie:** žiaka počúvame a rešpektujeme jeho názor. Nadaní majú veľmi dobré komunikačné schopnosti a sú schopní celé hodiny opisovať svoj zážitok alebo aj pravidlá hry.
- **Nenútiť nadaných do činnosti:** títo žiaci majú radi pravidlá a riadia činnosť ostatných. Treba si uvedomiť kedy zasiahnuť a kedy naopak nie.
- **Priestor pre prezentáciu:** prezentácia výtvorov, myšlienok, nápadov, očakávanie pochvaly, obdivu a uznania. Hodnotenie je kľúčové.
- **Robiť spoločné hodnotenie činnosti:** učenie sa sebareflexie, kritika môže byť pozitívna aj negatívna a má vplyv na ďalší rozvoj.

3 Žiadna záruka úspechu

Vysoké výsledky testov inteligencie a iné kritériá používané na identifikáciu nadaných žiakov nezaručujú, že budú úspešní v škole. Ako tvrdí Davies (2017) niektorí nadaní môžu prejavovať nasledujúce správanie:

- zlé pracovné návyky,
- nedostatok zručností u aspoň jedného subjektu,
- nepozornosť,
- nereagovanie na obvyklé motivačné techniky.

Existuje veľmi veľa učebných osnov, ktoré treba pokryť, toľko štandardov, ktoré treba splniť, a toľko vecí, ktoré sa majú žiaci učiť. Môže sa zdať, akoby sme boli vedení nekonečným množstvom smerov. A najnáročnejšia časť vo všeobecnosti nie je výučba, je to riadenie správania sa žiakov. Bezpochyby najťažším žiakom v triede je ten, kto dokončí každú prácu za menej ako päť minút a vyžaduje neustálu pozornosť. A práve nadaní sa snažia o neustálu pozornosť.

4 Diskusia

Ak chce byť učiteľ dobrým učiteľom pre nadaných, mal by poznať charakteristiky nadaných žiakov. Nie sú vždy všetci rovnakí. Každý jeden žiak je jedinečný. Žiaci, ktorí sú intelektuálne nadaní, preukazujú mnoho charakteristík, medzi ktoré patrí: predčasná schopnosť myslieť abstraktne, schopnosť veľmi rýchlo sa učiť a spracovávať komplexné informácie a potrebu hĺbky preskúmať témy. Žiaci, ktorí preukazujú tieto vlastnosti, sa učia inak. Preto majú jedinečné akademické potreby. Ďalej by mal byť učiteľ sám sebou. Nemá sa báť myslieť mimo rámec iba povinných oblastí v rámci výučby. Sme v práci, máme pomáhať žiakom rozvíjať svoje aj žiakove schopnosti. Rovnako ako športovci sú dobrí v atletike, nadaní žiaci majú dobré myslenie. Nikdy by sme nechceli zbrzdiť sľubného športovca, takže sa nebojme podporovať svojich mysliteľov tým, že im poskytneme príležitosť stúpať.

Rodičia nadaných sú často aktívnymi obhajcami svojich detí. Treba spolupracovať, aby sa zistilo, či sú potreby žiaka splnené. Napríklad ak žiak potrebuje náročnejšie skúsenosti v oblasti matematiky, môžeme hľadať rôzne študijné možnosti. Flexibilita a ochota premýšľať inak môžu vytvárať situácie, ktoré prinášajú výhody pre všetkých. Žiak by nemal mať príležitosti obmedzené len kvôli svojmu veku, rase ani akémukoľvek inému faktoru. Vzdelanie by malo byť o vytvorení skutočných príležitostí na vzdelávanie pre VŠETKÝCH - vrátane nadaných žiakov. Ak máme žiaka, ktorý je pripravený na prácu v piatej triede, spolupracujme s učiteľmi z piatej triedy.

Najčastejšia chyba, ktorú robia učitelia nadaných žiakov je, že požiadame nadaných žiakov, aby slúžili ako tútori pre žiakov, ktorí nestíhajú. Nadaní žiaci myslia a učia sa inak ako ostatní žiaci. Požiadat ich, aby mohli slúžiť ako tútori, môže byť frustrujúcou skúsenosťou pre všetky zainteresované strany. Chyba číslo dva je, že poskytneme svojim nadaným žiakom viac práce, keď skončia skoro. Je bežnou praxou poskytnúť žiakom viac práce, ak dokončia svoje úlohy skôr. Je však aj pravdepodobné, že táto práca je pre nich príliš jednoduchá. Treba im dať zložitejšiu úlohu, nie ďalšiu na rovnakej úrovni.

Záver

Mnohí učitelia hľadajú tvorivé a zmysluplné spôsoby, ako týchto žiakov rozvíjať, dávať im šance na vzdelávanie a podporu. Bez výzvy sa títo žiaci nenaučia zvládať úlohy. Nie dávať nadaným viac úloh, ale nabádať ich na hlbšie uvažovanie. Ak sa žiak o nejakú oblasť fanaticky zaujíma, vie dospieť k takým informáciám a poznatkom, že vie obohatiť nielen spolužiakov, ale aj učiteľov. Učitelia by mali medzi sebou spolupracovať, vymieňať si skúsenosti, navzájom sa obohacovať a v čo najlepšom smere pomôcť žiakovi k čo najlepším výsledkom. Nepreťažovať žiakov neustálymi písomkami, ale vedieť ich aj vnútorne motivovať k láske k učeniu. Žiak má rásť a vzdelávať sa v porovnávaní sa sám so sebou a nie porovnávaním sa s druhými. Najdôležitejšie je vychádzať zo samotného žiaka. Prísť na to, čo mu vyhovuje a čo naopak nie, čo ho baví a čo ho nebaví, aké máme možnosti vzdelávania ako mu čo najviac pomôcť v smere jeho optimálneho rastu.

Zdroje

- Bishop, W. E. (1968). Successful teachers of the gifted. *Exceptional Children*, 34(5), 317-325.
- Clark, B. (1988) *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Davies, L. (2017). *Teaching gifted children*. Dostupné z <http://consiliumeducation.com/itm/2017/02/01/teaching-gifted-children>
- Dočkal, V., & Duchovičová, J. (2017). *Talent v škole*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko.
- Duchovičová, J. (2007). *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra: UKF.
- Feldhusen, J. H. (1986). *Individualized Teaching of Gifted Children in Regular Classroom*. Buffalo: Dok Publishers.
- Gallagher, J. J. (1985). *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Praha: Grada Publishing.
- Jurášková, J. (2003). *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát.
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa: Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.
- Maker, C. J. (1982). *Teaching models in education of the gifted*. Rockville: Aspen Systems Corporation.
- Sisk, D. (1977). From the classroom. *The Gifted Child Quarterly*, 21(6), 552-554.
- Torrance, E. P. (1996). *Torrance test of creative thinking*. NY: Personell Press.
- Turek, I. (2014). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer s. r. o.
- Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie*. Dostupné z <http://www.vudpap.sk>

Grantová podpora

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368. Je výstupom projektu Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy.

Kontakt

Mgr. Dominika Hošová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika

E-mail: dominika.hosova@ukf.sk

Léčebná pedagogika v camphillských komunitách očima co-workerů

Curative Education in Camphill Communities from the Co-worker's Point of View

Šárka Klímová

Abstrakt

Příspěvek představuje léčebnou pedagogiku jako nový terapeutický přístup k mentálně postiženým dětem, který vznikl ve 2. polovině 19. století. Nastiňuje historii termínů léčebná pedagogika, Heilpädagogik a curative education a objasňuje jejich významové rozdíly. V kontextu českého prostředí poukazuje na rozdíly mezi léčebnou pedagogikou a speciální pedagogikou a mezi jejím tradičním a anthroposofickým pojetím. Rovněž představuje výsledky dílčího výzkumného šetření, zaměřeného na ideál léčebné pedagogiky a jeho realizaci v současných camphillech očima co-workerů.

Klíčová slova: Curative education, Heilpädagogik, léčebná pedagogika, komunita camphill, Rudolf Steiner, Karl König, co-worker.

Abstract

The paper represents curative education as a new therapeutic approach to mentally handicapped children, which was developed in the second half of the 19th century. It outlines the history of Heilpädagogik and curative education and explains their meaning differences. In the context of the Czech environment it points out the differences between curative education and special pedagogy and between its traditional and anthroposophical concept. It also presents the results of a partial research survey, focusing on the ideal of curative education and its implementation in contemporary camphill communities from the co-worker's point of view.

Key words: Curative education, Heilpädagogik, camphill community, Rudolf Steiner, Karl König, co-worker.

Úvod

Léčebná pedagogika má jako terapeutický přístup ve střední Evropě historii delší než 150 let a přestože se i u nás – alespoň ve svém anthroposofickém pojetí – objevovala už na konci 20. let minulého století, nevydobyvala si až do dnešních dní v České republice právoplatné místo ani mezi pedagogickými disciplínami, ani mezi studijními obory. Se vznikem první camphillské komunity v roce 1940 na území Skotska, se začala anthroposofická léčebná pedagogika jako významný pilíř camphillu rozvíjet všude tam, kam dosáhlo hnutí Camphill a jeho ideje. I dnes je léčebná pedagogika jednou z pedagogických oblastí camphillu a jako taková je zkoumána v rámci rozpracované disertační práce, jejímž cílem je popsat a porozumět vybraným pedagogickým oblastem komunity camphill na pozadí historického vývoje její koncepce. Cílem předloženého příspěvku je představit dílčí výsledky uskutečněného výzkumného šetření, které je zaměřeno na porozumění ideálu a realizace léčebné pedagogiky v současných camphillech z pohledu *co-workerů*, tj. pracovníků a dobrovolníků, kteří pracují / žijí v camphillech.

1 Není léčebná pedagogika jako léčebná pedagogika

Léčebná pedagogika je dnes zejména terapeutickým přístupem a studijním oborem, který se věnuje péči, výchově a vzdělání dětí s mentálním postižením. Za pomoci všech dostupných druhů terapie a s pomocí odborných diagnóz specialistů, by léčebná pedagogika měla usilovat o nalezení terapeutického přístupu „ušitého na míru“ každému konkrétnímu dítěti.

Historie léčebné pedagogiky sahá patrně do druhé poloviny 19. století, avšak počátky léčebné pedagogického impulsu můžeme hledat ještě dál.

Leoš Středa (2017) mezi průkopníky léčebné pedagogiky zmiňuje již učitele národů J. A. Komenského, který proklamoval právo na vzdělání každého dítěte. Ke Komenskému přidává například J. Locka (1632 – 1704), J. Páleše (1753 – 1833), R. Steinera (1861 – 1925), H. Aspergera (1906 – 1980) a M. Montessoriovou (1870 – 1952), jejíž pedagogika, jak uvádí například Habiňáková (1990/91, s. 5), bývá rovněž nazývána pedagogikou léčebnou.

Zakladatel hnutí Camphill, který se velmi zasloužil o další rozvoj a expanzi léčebné pedagogiky do mnoha zemí, Karl König (1902 – 1966), přidává ve svých článcích o historii léčebné pedagogiky (1960 a, b) ještě francouzské lékaře J. M. G. Itarda (1775 – 1838), jeho žáka É. Séguina (1812 – 1880) a švýcarského lékaře J. Gugenbühla (1816 – 1863), kteří svým intuitivním přístupem přesahujícím profesionální lékařskou intervenci, přispěli k proměnám lékařů v léčebné pedagogiky.

Jak správně uvádí Hornáková (2003, s. 16), léčebná pedagogika se patrně vůbec poprvé objevila pod označením *Heilpädagogik* v roce 1861 v Německu, kde termín použili pedagogové J. D. Georgens a H. M. Deinhardt, kteří založili léčebně pedagogické zařízení pro postižené děti s názvem LEVANA.

O něco později než Heilpädagogik se začal v západních zemích objevovat termín *Curative Education*. Podle Königa (1960a, s. 10) to bylo prokazatelně nejpozději ve 20. letech minulého století.

U nás se pojem léčebná pedagogika objevil v souvislosti s vývojem etopedie v 70. letech. Kraus (2007, s. 137) uvádí, že léčebná pedagogika měla dokonce nahradit původní pojem, ale neujala se, a etopedie zůstala etopedií dodnes.

Dnes se významy zmíněných termínů liší. *Heilpädagogik* nejčastěji představuje synonymum speciální pedagogiky, *Curative Education* je naopak nejčastěji používáno v anthroposofickém pojetí léčebné pedagogiky a objevuje se jako terapeutický přístup typický pro camphilly, a jako studijní obor, zejména na camphillských akademiích. Naše *léčebná pedagogika* zahrnuje pojetí obě, ale ani jedno v Čechách není příliš rozšířené, protože se u nás léčebná pedagogika nevymezila ani jako vědní disciplína, ani jako studijní obor. Jako terapeutický přístup se objevuje nejvíce v rámci speciální pedagogiky.

2 Tradiční a anthroposofická léčebná pedagogika v Čechách

Tradiční léčebná pedagogika v Československu ve formě studijního oboru existovala již na přelomu let 1967/68, a to na Filosofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě. V období normalizace byl obor zrušen a k jeho obnovení došlo až po roce 1989. Po rozdělení státu se léčebná pedagogika jako obor rozvíjela dále jen na Slovensku a v Čechách, kde neměla na žádné z univerzit svou tradici, začala být vnímána spíše jako součást speciální pedagogiky. (Středa, „Léčebná pedagogika | Terapeutická pedagogika“, 2012)

Absence tradice tradičního pojetí léčebné pedagogiky se promítla do dnešní situace. Léčebná pedagogika stále jako obor na univerzitní půdě neexistuje a některé univerzity nabízejí v rámci celoživotního studia pouze vybrané terapie (například Muzikoterapie na Univerzitě Palackého v Olomouci). Na Slovensku lze oproti tomu na základě údajů akreditační komise studovat léčebnou pedagogiku v bakalářském, magisterském i doktorském programu („Študijný odbor 1.1.7 Liečebná pedagogika“, 2017).

Anthroposofické pojetí léčebné pedagogiky má u nás sice delší tradici, než tradiční pojetí, ale přesto jeho vývoj není tak daleko, jak by mohl být. Léčebně pedagogický impuls přinesl do Čech König, který ke konci 20. let rozšířil svou lékařskou praxi až do Čech a rovněž začal s českými lékaři rozvíjet léčebně pedagogický impuls, který měl vyvrcholit založením léčebně pedagogického institutu v Praze. Jak správně uvádí Selg (2008, s. 132), ke konečné realizaci bohužel nikdy nedošlo.

Další vývoj anthroposofického pojetí léčebné pedagogiky u nás zmrazila politická situace, která umožnila její obnovení až po roce 1989. Od 90. let její prvky využívají waldorfské školy a od roku 2004 také Camphill na soutoku, který je jedinou českou camphillskou komunitou.

Komplexní vzdělání v anthroposofické léčebné pedagogice je u nás možné, a to v rámci Akademie sociálního umění, kterou založila nestorka české anthroposofické léčebné pedagogiky – Anežka Janátová. Akademie nabízí studijní obor *Léčebná pedagogika, sociální a umělecká terapie*, který však není akreditovaný MŠMT. („Autoři: Anežka Janátová PhDr.“, 2017)

3 Léčebná pedagogika v camphillu

V roce 1940 byla ve Skotsku slavnostně otevřena první komunita, jejíž vybudování König plánoval více než deset let. I přes obtížné začátky, které popisuje další z deseti zakladatelů camphillu, A. Weihsová (1965, s. 157), se v prvních pěti letech v camphillu intenzivně rozvíjely tři hlavní oblasti – diagnosticko-terapeutická, výchovně vzdělávací a sociální. V jednom z komunitních domů se v roce 1944 začalo systematicky pracovat na diagnostikách jednotlivých postižení. Přestože se později od některých postupů upustilo, položily se základy diagnosticko-terapeutického přístupu camphillu.

Další dvě oblasti rozvíjela v camphillech léčebná pedagogika svými principy každodenním životem. Hartová a Monteuxová (2004, s. 69-71) definovaly čtyři oblasti camphillské léčebné pedagogiky. První oblastí je vzdělávání, které většinou probíhá ve třídě školy, jež uplatňuje upravené kurikulum waldorfských škol a je součástí camphillu. Dále pokračuje v komunitních domech, kde je kladen důraz na praktické, sociální a umělecké činnosti. V komunitách pro dospělé je přístup soustředěn na osobnostní rozvoj člověka, na upevňování obecných vědomostí, stimulování zájmu o místní záležitosti a na rozvoj individuálních zájmů. Druhou oblastí je zapojení mentálně postižených členů komunity do řemesel a smysluplné práce. Řemesly jsou míněny tzv. workshopy (u nás jsou jejich ekvivalentem chráněné dílny), kde se vyrábějí košíky, pracuje se se dřevem, vyrábí se svíčky, atd. Smysluplnou práci mají mentálně postižení možnost zažívat v komunitních domech, kde péči o domácnost a okolí domu sdílejí všichni členové domácnosti na základě individuálních schopností. Léčebně terapeutický přístup, který je čtvrtou oblastí, zahrnuje dvě části – první má individuální charakter a znamená vytvoření optimálního terapeutického plánu na základě odborných doporučení lékařů a zvolením vhodných terapií. Druhá část je společná celé komunitě a usiluje o vytvoření harmonického a podpůrného prostředí pro všechny členy komunity.

4 Ideál léčebné pedagogiky a jeho realizace v současných camphillech očima co-workerů

Porozumět ideálu a realizaci léčebné pedagogiky v současných camphillech je jedním z cílů rozpracované disertační práce, která se zaměřuje na pedagogické aspekty camphillských komunit. Vzhledem k výzkumné oblasti a cílům výzkumu jsme zvolili kvalitativní výzkum.

4.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem dílčího výzkumného šetření je porozumět tomu, jak jsou ideál léčebné pedagogiky a jeho realizace v současných camphillech vnímány co-workery, tj. pracovníky a dobrovolníky, kteří v camphillech pracují nebo žijí.

Z cíle jsme vydefinovali výzkumnou otázku, která zní: *Jaká je podoba léčebné pedagogiky v současných camphillech?* Výzkumnou otázku jsme rozdělili do několika dílčích výzkumných otázek: *Kdo léčebnou pedagogiku v camphillech využívá a komu je určena? Z jakých teoretických základů při její realizaci její aktéři vycházejí? Kde, kdy a jak intenzivně je v camphillech využívána? Proč je aktéry využívána a jakým způsobem, respektive, prostřednictvím jakých aktivit se v camphillech projevuje?*

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku a administrování dotazníku

Respondenty dotazníkového šetření jsou co-workeri napříč celým hnutím Camphill a jsou vybíráni za pomoci metody *sněhové koule* na základě dvou kritérií: délky působení v hnutí (požadovanou délkou je 12 měsíců) a ochoty podílet se na výzkumu.

4.3 Sběr dat

Pro sběr dat jsme použili dotazník s otevřenými otázkami tak, jak ho definuje Hendl (2005, s. 186), vytvořený na míru potřebám výzkumu. Jazykem dotazníku je angličtina. Dotazník se skládá z 28 otevřených otázek, z nichž 8 otázek je identifikačních. Otázky v hlavní části dotazníku se týkají vybraných výchovně vzdělávacích oblastí camphillu. Léčebná pedagogika je jednou z těchto oblastí a v dotazníku se na ni zaměřuje otázka č. 14, která zní: „*Čím se v camphillu prakticky projevují principy léčebné pedagogiky?*“

4.4 Analýza dat

Odpovědi jedenadvaceti respondentů, které jsme doposud získali, jsme zorganizovali, zredukovali a zpracovali tak, aby data byla srozumitelná. Získané informace jsme pomocí kódů roztřídili do kategorií tak, aby jednotlivé kategorie odpovídaly na dílčí výzkumné otázky, vydefinované z hlavní výzkumné otázky.

4.5 Interpretace dat

Léčebná pedagogika je v camphillech využívána co-workery, a to zejména s cílem umožnit jedincům se speciálními potřebami, s nimiž sdílí život v komunitě, vést smysluplný život. V duchu Steinerovy myšlenky, že léčebná pedagogika působí ozdravně nejen na ty, kterým je určena, ale i na ty, kteří ji vykonávají, působí léčebná pedagogika prostřednictvím každodenního života v komunitě na všechny její členy a jejich prostřednictvím na celou společnost.

Při realizaci léčebné pedagogiky vycházejí co-workeri z různých teoretických základů, přičemž nejvýznamnějším se ukázalo být anthroposofické pozadí léčebné pedagogiky. Dalším zmiňovaným byly specifické metody a terapeutické přístupy léčebné pedagogiky, které byly vyvinuty Königem a jeho spolupracovníky během prvních dvaceti let camphillu a které mají sloužit zejména k porozumění různým druhům postižení.

Léčebná pedagogika se v camphillech projevuje v každodenní interakci všech členů komunity, a to jak v komunitních domech, tak i ve školách, terapeutických centrech a řemeslných dílnách. Život v komunitním domě, který není institucí, ale rodinnou jednotkou, poskytuje členům domácnosti pocit bezpečí a sounáležitosti, který je podpořen sdílenou péčí o domácnost, která vychází z individuálních možností a schopností každého člena. Léčebná pedagogika se promítá i do práce camphillských škol, v nichž je uplatňováno kurikulum waldorfských škol, které je upraveno pro potřeby dětí se speciálními potřebami. Hlavního vyučování, které je adresováno „normalitě“ každého dítěte, se v camphillských školách účastní všechny děti. Další vyučování probíhá na základě individuálních potřeb každého dítěte a zahrnuje různé druhy terapií, masáže, sportovní aktivity, setkávání se specialisty, ale i zájmové a umělecké aktivity a pracovní činnosti v řemeslných dílnách.

Léčebná pedagogika se v camphillech projevuje prostřednictvím různých aktivit. Patří mezi ně terapie – muzikoterapie, arteterapie, světelná terapie, fyzioterapie, hippoterapie, atd., pohybové umění zvané eurytmie, ale i kulturní aktivity a sezónní slavnosti. Jedním z nejvýznamnějších léčebných prvků v camphillech je rytmus. V camphillech se projevuje na různých úrovních – denní, týdenní, měsíční a roční. Rytmus vnáší do života všech členů komunity zdravý řád, který umožňuje nejen jedincům se speciálními potřebami, ale i tzv. zdravým členům komunity, vědět, co přijde v následující hodině, dni, týdnu, a cítit se tak bezpečně a jistě.

Závěr

Léčebná pedagogika byla nedílnou a významnou součástí camphillu už od vzniku první komunity v roce 1940. Od svého vzniku camphill prošel výraznými změnami, a to i legislativními, které camphilly ovlivnily nejenom externě, ale projevily se i v jeho vnitřní atmosféře. Pionýrské období, které přineslo naprostou oddanost co-workerů, pro něž byl camphill domovem, vystřídalo ve 21. století období, v němž co-workeri přicházejí do camphillů na roční stáž, aby získali nové zkušenosti, poznali jinou kulturu, naučili se cizí jazyk. V počátcích camphillu bylo potřeba vytvořit diagnostické postupy k jednotlivým postižením a vytvořit optimální terapeutické přístupy, protože speciální pedagogika byla v té době „v plenkách“. Dnes už jsou diagnostické postupy a terapeutické přístupy vytvořeny a úkol léčebné pedagogiky se přesunul do jiných míst. Možná je dnes více než na mentálně postižené jedince zaměřen na co-workery, kteří přicházejí do camphillů z přetechizovaných prostředí a učí se od camphillu i mentálně postižených užívat okamžiku, soustředit se na detaily, dát životu řád a rytmus a učit se znovu komunikovat s další lidskou bytostí tvář v tvář.

Zdroje

- Anežka Janátová PhDr. (2017). Retrieved from <http://www.anthroposof.cz/anezka-janatova-phdr>
- Hart, N., & Monteux, A. (2004). An introduction to Camphill Communities and the BA in Curative Education. *Scottish Journal Of Residential Child Care*, 3(1), 67-74.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hradil, R. (2002). *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula.
- Jackson, R. (2013). Karl Koenig, Stanley Segal, and Herbert Gunzburg: pioneers in the field of intellectual disability in Britain. *International Journal Of Developmental Disabilities*, 59(1), 47-60.
- Jackson, R. The Camphill Movement: The vision of Karl König. *Encounter: Education For Meaning And Social Justice*, 19(3), 45-48.
- König, K. (1960). Mignon: A Tentative History of Curative Education I. *The Cresset*, 6(4), 10-19.
- König, K. (1960). Mignon: A Tentative History of Curative Education II. *The Cresset*, 7(1), 5-14.
- König, K. (1961). The Candle on The Hill. *TheCresset*, 7(4), 11-25.
- Kraus, B. (2007). K vývoji české sociální pedagogiky. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2007(2), 132-144. Retrieved from <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1364&lang=cs>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Selg, P. (2008). *Ita Wegman and Karl König: letters and documents*. Edinburgh: Floris.
- Středa, L. (2012). Léčebná pedagogika – Terapeutická pedagogika. In *Online revue pro speciální pedagogii: specialni-pedagogika.cz*. PPP Vize Nymburk, SPC Slaný. Retrieved from <http://www.specialni-pedagogika.cz/news/terapeuticka-pedagogika/>
- Středa, L. (2017). Významné osobnosti v léčebné pedagogice. In *Online revue pro speciální pedagogii: specialni-pedagogika.cz*. PPP Vize Nymburk, SPC Slaný. Retrieved from <http://www.specialni-pedagogika.cz/news/vyznamne-osobnosti-v-lecebne-pedagogice/>
- Študijný odbor 1.1.7 Liečebná pedagogika. (2017). In *Akreditačná komisia: Poradný orgán vlády Slovenskej republiky*. Bratislava. Retrieved from www.akredkom.sk/isac/public/odbory/1/1.1/1.1.7.doc

Grantová podpora

Příspěvek vznikl za podpory projektu IGA_SPP 43417111.

Kontakt

Mgr. Šárka Klímová

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: klimova.sar@gmail.com

Hodnota vzdělání u žáků z Ukrajiny

The Value of Education among Ukrainian Pupils

Pavlína Kobzová

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na téma vzdělávání ukrajinských žáků v České republice. Jeho cílem je popsat proces vzdělávání ukrajinského žáka v české základní škole a zjistit hodnotu vzdělání u rodin ukrajinského původu. První část příspěvku tvoří teoretické ukotvení tématu definováním klíčových pojmů vzdělání a hodnota. Ve výzkumné části jsme problematiku zjišťovali skrze několik aspektů ve vzdělávání žáků.

Klíčová slova: hodnota, vzdělání, Ukrajinci.

Abstract

The paper focuses on the topic of education of Ukrainian pupils in the Czech Republic. Its aim is to describe the process of education of a Ukrainian pupil in the Czech primary school and to find out the value of education among the families coming from Ukraine. The first part of the paper is based on the theoretical anchoring of the given topic by defining the key concepts of education and its value. In the research section, we investigated the given issue with help of several aspects of pupils' education.

Key words: value, education, Ukrainians.

Úvod

Tématem příspěvku je problematika hodnoty vzdělání u ukrajinských žáků. Výzkumné šetření je realizováno v rámci širšího záměru, v němž zjišťujeme hodnotu vzdělání reflektovanou z pohledu jak žáků Ukrajinců, tak jejich rodičů a učitelů v České republice. Respondenty tohoto příspěvku v první řadě byli žáci ukrajinského původu a jejich rodiče. V rámci výzkumu nás zajímalo, jak žáci zvládli nástup do cizojazyčného školního prostředí, jak probíhala komunikace s učiteli a spolužáky, jaká je zkušenost ukrajinské rodiny se vzděláváním v české škole a jaký význam vzdělání přikládají.

Migranti z Ukrajiny již tvoří neoddělitelnou součást české společnosti a vnášejí do ní vlastní kulturu a hodnoty. Jejich nositeli jsou i děti ukrajinských migrantů, žáci základních škol v České republice. Hovoříme-li o vzdělávání ukrajinských žáků v České republice,

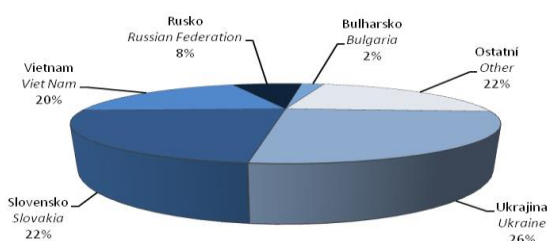
konstatujeme, že i přes vzájemnou kulturní blízkost obou národů – českého a ukrajinského, existují difference nejen ve vzdělávacím systému, ale také ve vnímání hodnot vzdělání.

Podle posledních dostupných údajů ČSÚ se ve školním roce 2015/2016 (ČSÚ, 2017) v českých ZŠ vzdělávalo 18 281 žáků cizinců, z toho žáků z Ukrajiny bylo 4 716. Jak je patrné z grafu níže, ukrajinští žáci tvořili nejvyšší procento mezi žáky vzdělávajícími se na domácích základních školách.

Graf 1.

Cizinci na základních školách v ČR podle státního občanství

CIZINCI NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČR PODLE STÁTNÍHO OBČANSTVÍ
FOREIGNERS AT BASIC SCHOOLS BY CITIZENSHIP
2015/16



Po nástupu do české školy vnímají ukrajinští žáci jako nejobtížnější ovládnout český jazyk. Běžné komunikace je však ukrajinský žák schopen přibližně za tři měsíce. Pokud je mu věnováno dostatek péče ze strany rodičů i učitelů, naučí se vyučovací jazyk do jednoho roku. Přičemž důležitým momentem je plánovaná délka pobytu rodiny v hostitelské zemi. Jakmile se ukrajinská rodina rozhodne žít v České republice, mění se i její přístup k výuce češtiny dítěte a celkově k jeho vzdělávání. Žák je víc motivován naučit se česky, dochází k rychlejší adaptaci ve škole a rozvíjení sociálních vazeb (SIM, 2009). Mimo vzdělávání v českých základních školách mohou děti ukrajinských migrantů žijících v Praze navštěvovat i tzv. sobotní školu. Kromě výuky se škola též snaží udržovat ukrajinské tradice a kulturu organizací národních oslav a svátků (Ukrajinská iniciativa v ČR, 2017).

Vasylenko (in Pešková, 2006, s. 73) na téma komunikace v rodném jazyce uvádí, že ukrajinské děti migrantů v Česku jsou sice ochotny v domácnosti hovořit v ukrajinštině, ale do ukrajinské školy příliš chodit nechtějí. Důvodem je, že dítě nechce příliš dávat najevo svou odlišnost a naopak se snaží co nejrychleji začlenit mezi české spolužáky.

1 Teoretická východiska

Výchozím termínem příspěvku je hodnota, kterou můžeme definovat jako pevné přesvědčení o tom, že nějaké cíle nebo způsoby života jsou lepší než jiné. Podle Dorotíkové (1999) hodnoty vyjadřují všeobecně platné normy lidského chování, představují to, o co se snažíme, co chceme realizovat, vlastnit. Autorka zdůrazňuje pozici vůle, která hraje důležitou roli v akceptaci hodnot. Neboť, kde není vůle po hodnotách, tam nejsou ani hodnoty. Pro vznik hodnot je důležitý člověk a jeho potřeby, zájmy, které dávají vzniknout hodnotám a normám.

Pedagogika chápe termín hodnota jako „*subjektivní ocenění nebo míru důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem*“ (Průcha a kol., 2009). Hodnoty a hodnotové systémy jsou jedincem přejímány v procesu socializace. V případě imigrantů můžeme hovořit o procesech akulturace, v rámci kterých jedinec přebírá hodnoty a kulturní normy cílové země.

Jedno z nejznámějších rozdělení hodnot uvádí Rokeach (in Prudký, 2009, s. 74), který hodnoty rozdělil na hodnoty cíle (terminální), které představují definitivní stav a jejichž dosažení je chápáno jako smysl lidského života. Druhou kategorií tvoří hodnoty prostředku (instrumentální), které znázorňují charakterové vlastnosti člověka a plní úlohu nástrojů, s jejichž pomocí se cílových hodnot dosahuje. Na formování hodnot obecně, ale i hodnoty vzdělání, působí vnější faktory, mezi které patří rodina, vzdělávání, společenské podmínky, sociální změny, v současné době i média. Vnitřními činiteli jsou lidské potřeby a zájmy.

Spousta (2016, s. 57-58) rozlišil hodnoty na *společenské*, které odráží sociální potřeby člověka. *Skupinové hodnoty* považoval za hodnoty, které jsou vyjádřením specifických potřeb uvnitř určité skupiny. *Individuální hodnoty* pak jsou vázány na osobní potřeby daného jedince. Autoři Thomas a Znaniecki (1918) ve 20. letech 20. století otevřeli téma hodnot, když na základě biografického výzkumu zkoumali motivace polských dělníků migrujících do Ameriky. Ve svém výzkumu dospěli k závěru, že pokud individuální hodnoty člověka nejsou v souladu s hodnotami skupinovými, může docházet ke konfliktům. Dalším zajímavým poznatkem byla skutečnost, že polští dělníci si v emigraci utvořili takový systém hodnot a pravidel života, které jim pomáhaly kontrolovat svůj sociální život a udržet solidaritu ve skupině.

Pod pojmem vzdělání rozumíme „složku kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů“ (Průcha a kol., 2009). Vzdělání tedy chápeme nejen ve smyslu kultivace duše, resp. rozvíjení rozumové stránky člověka a kritického myšlení, ale také jako kultivaci ducha, osvojením si určitých hodnot a norem, které vhodně usměrňují chování člověka. Vnímání vzdělání jako hodnoty a přístup ke vzdělání se může u žáků lišit s ohledem na různé systémy hodnot rodiny, způsob výchovy žáka, jeho vlastní hodnotové preference a též působení učitelů a spolužáků v rámci instituce školy.

2 Výzkumné šetření

2.1 Metodologie

S ohledem na charakter příspěvku byl ve výzkumu zvolen kvalitativní přístup s použitím metody polostrukturovaného rozhovoru.

2.2 Výzkumný vzorek

Rozhovory byly uskutečněny se členy čtyř ukrajinských rodin žijících v České republice. Respondenti tvořili dvě skupiny, které představovali žáci Ukrajinci navštěvující české základní školy a vždy jeden z jejich rodičů. Otázky na téma hodnot vzdělání jsme pokládali jen v případě starších žáků, u nichž jsme předpokládali jejich schopnost vyjádřit se k hodnotové problematice.

Kritérii se pro výběr respondentů staly minimálně roční pobyt ukrajinských respondentů na území České republiky, tak aby účastníci výzkumu měli již zkušenost s českým vzděláváním. Druhým kritériem byla zkušenost se vzděláváním na Ukrajině.

2.3 Způsob získání dat

Výběr respondentů výzkumu probíhal metodou sněhové koule, tedy postupného kontaktování přes již oslovené osoby v rámci výzkumného šetření. Rozhovory byly nahrány, následně přepsány a kódovány nejprve otevřeným, poté axiálním způsobem kódování.

2.4 Otevřené kódování

Analýza dat formou otevřeného kódování nám pomáhá odhalovat určitá témata a obsahy, které jsou skryty v textovém materiálu. Datům získaným při rozhovorech s respondenty jsme přiřadili vhodné kódy, které jsme sloučili podle jejich podobnosti do následujících kategorií:

1. Nástup ukrajinského žáka do českého vzdělávání
2. Výuka a požadavky v české škole
3. Přístup školy k ukrajinskému žákovi (a rodiči)
4. Rozdíly mezi českým a ukrajinským vzděláváním
5. Rodičovská podpora žáka ve vzdělávání
6. Hodnota vzdělání u Ukrajinců

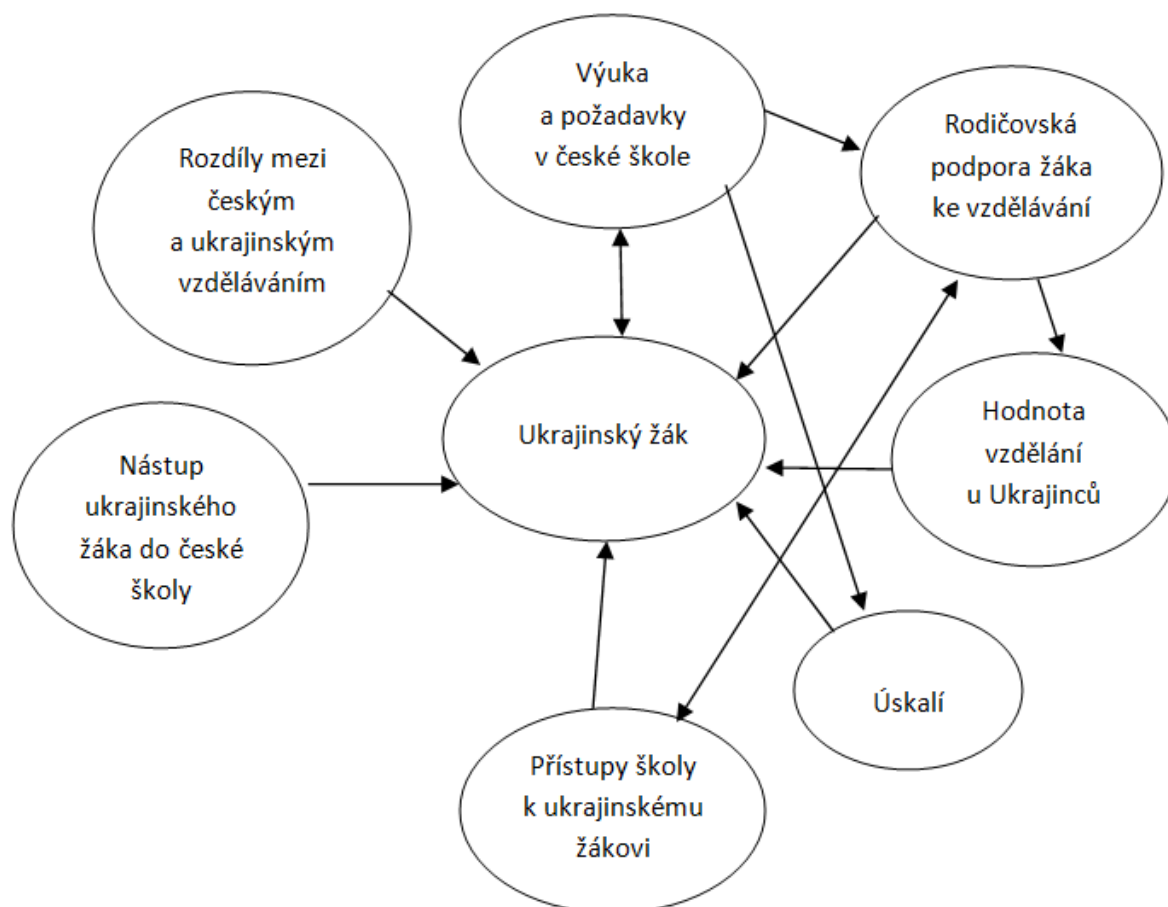
2.5 Axiální kódování

V dalším kroku jsme přistoupili k axiálnímu kódování, které se snaží o odкрытие vzájemných vztahů mezi kategoriemi jiným uspořádáním. V našem výzkumu za fenomén považujeme ukrajinského žáka v kontextu české výuky a požadavků kladených na něj českým vzděláváním. Kontext tvoří i působení rodičů a jejich podpora žáka a dotváří zkušenost žáka s dvojím způsobem vzdělávání – ukrajinským a českým. Nástup ukrajinského žáka do školy

a hodnotu vzdělání vnímáme jako kauzální podmínky, které ovlivňují proces jeho vzdělávání. Strategií jednání je přístup české školy – učitele a spolužáků k žákovi z Ukrajiny. Za následky jednání jsme zvolili možná úskalí ve vzdělávání žáka.

Obr. 1.

Axiální kódování



3 Interpretace dat

V této části kapitoly shrnujeme nejdůležitější výstupy, ke kterým jsme došli na základě kódování.

1. Nástup ukrajinského žáka do české školy

Období nástupu do školy a počáteční adaptace vnímali ukrajinští žáci a rodiče jako obtížné s úskalími různého charakteru. Nejčastějším problémem, který byl společný všem dětským respondentům, byla téměř úplná neznalost českého jazyka. Výběr vhodného ročníku pro nástup příchodního žáka z Ukrajiny se ukázal jako klíčový v jeho další adaptaci ve škole. Snadnější přizpůsobení se novým školním podmínkám probíhalo u dětí, které do

Česka přišly v počátcích povinné školní docházky (1., 2. ročník) a setkaly se u českých učitelů se vstřícným přístupem. U staršího dítěte, které přišlo do Česka na počátku 4. ročníku, adaptace probíhala obtížněji s ohledem na to, že pouze kvůli počáteční neznalosti českého jazyka bylo zařazeno do speciální třídy pro děti s handicapem s platností do konce povinné školní docházky.

2. Náročnost výuky a požadavky v české škole. Pohled dítěte a rodiče

I přes obtíže spojené s počátečním obdobím vzdělávání žáka v české škole považují respondenti požadavky na děti jako spíše méně náročné než na Ukrajině. Podle respondentů je tím zásadním důvodem odlišný způsob vzdělávání v postsovětských zemích. Přičemž ukrajinský, resp. sovětský, model byl sice v mnohém zastaralý, postrádal zábavné prvky, ale spočíval v poctivém učení, plnění domácích úkolů. Byl založen na pevném řádu a vyžadoval u dítěte více cviku a disciplinovanosti v učení i v chování.

Výjimku co do náročnosti přirozeně představuje český jazyk, který však po přibližně roční školní docházce nečiní dětem velké potíže kvůli podobnosti obou jazyků. Matematika pro ukrajinské děti tvořila záchytný bod, protože tento předmět již všichni absolvovali minimálně na úrovni 1. ročníku ve své domovině a byl srozumitelný bez ohledu na stupeň znalosti vyučovacího jazyka. Celkově proces výuky v české škole rodiče a někteří žáci vnímají jako méně konvenční oproti ukrajinskému vzdělávání.

Respondenti – rodiče poukazovali u řady svých známých na náročnější adaptaci jejich dětí ve škole, kterou odůvodňovali příchodem rodiny v období nástupu ukrajinského žáka do pátého či vyššího ročníku ZŠ. Uvedli, že tyto děti měli letité problémy zvyknout si na nové školní prostředí a zejména ovládnout český jazyk na vyšší úrovni.

3. Rodičovská podpora žáka ve vzdělávání

Rozdíl mezi rodinami Ukrajinců a smíšenými, česko-ukrajinskými páry, s výhodnějším postavením u smíšených párů, nespočívá jen v aktivní komunikaci v českém jazyce, ale také v možnosti žáků obracet se na českého rodiče s otázkami a problémy ohledně učiva v české škole.

4. Přístup učitele k ukrajinskému žákovi. Otázka spolupráce školy a rodičů

Až na výjimky se respondenti shodli na převážně dobrých zkušenostech s učiteli ve vztahu ke svým dětem. Děti se o svých učitelích vyjadřovaly jako o vstřícných, setkávaly se však i s odstupem až odměřeností. Jeden z rodičů uvedl zkušenost dvou zcela protikladných přístupů učitelek své dcery. První učitelka respondentku velmi pozitivně ovlivnila tím, že ji od nástupu do školy velmi podporovala, dávala jí doporučení k rychlejší adaptaci, např. aby hodně četla kvůli slovní zásobě. Dívka se později stala premiantkou třídy. S přístupem druhé učitelky, kterou dívka získala v posledním ročníku ZŠ, však měla velké problémy. Učitelka k ní přistupovala s despektem (dívka měla např. vyskočovat slovo „cizinec“) a podle jejích slov ji

učitelka jednoduše neměla ráda. Spolupráce rodičů se školou se dospělým respondentům jeví jako dostatečná. Respondenti uvedli, že tuto komunikaci v mnohém ovlivňuje postoj učitele k jejich potomkům.

5. Reflexe rozdílů mezi českým a ukrajinským vzděláváním

Za významný rozdíl mezi českou a ukrajinskou výukou respondenti považují snahu českých učitelů podat žákům učivo zajímavější formou, prostřednictvím hry, projektů, exkurzí a s podporou mnoha školních pomůcek. V české škole se však v učivu postupuje rychleji a znalosti mohou být povrchnější. Zatímco na Ukrajině jde učivo více do hloubky, děti mají větší množství úkolů. Při přípravě doma jim rodiče musí častěji pomáhat a dotáhnout to, co učitel ve škole začal. V případě zkoušení učitel dopředu neavizuje, z kterého učiva bude zkoušet, ale ověřuje znalosti žáků za celé učební období (např. za čtvrtletí).

Podle rodičů má vzdělávání na Ukrajině v porovnání s tím českým akademičtější charakter (více předmětů, více informací, znalostí), tak aby žáci spěli k univerzitnímu vzdělání, nebo dosáhli alespoň vzdělání ukončeného maturitou. Ukrajinské školství je respondenty vnímáno jako tradičnější, rigidnější a více kolektivisticky orientované s autoritativnějším přístupem učitele k žákům a úctě žáka k učiteli. Naopak výuka v české škole se více zaměřuje na žáka a respektuje jeho individuální potřeby.

6. Vnímání hodnoty vzdělání Ukrajinci, jejich postoje ke vzdělání

Pro všechny ukrajinské rodiče ve výzkumném souboru je vzdělání velmi důležitou hodnotou hned po rodině. Stvořit si rodinu ukrajinští respondenti vnímají jako nezbytný základ, na který se pak váže vzdělání. V povědomí Ukrajinců se vzdělanost vysoce cení a je prestižní mít vyšší vzdělání. Zároveň je však vzdělání pro Ukrajince otázkou povinnosti. Vzdělání podle nich dává dítěti životní program, pomáhá mu najít místo v životě a předurčuje společenství lidí, ve kterém se člověk bude pohybovat. Škola spolu s rodiči představuje spolu-vychovatele a rodiče pokládají učitele za osoby, které mají jejich nejvyšší důvěru. Důvěra a úcta k pozici učitele vychází už z rodičovské výchovy, během níž je ukrajinským dětem vštěpována úcta k starším lidem a k autoritám obecně. Respondenti považují za velmi významného prvního učitele svého dítěte, který podle nich značně ovlivňuje formování vztahu jejich potomka ke vzdělání.

Vzdělání, dle respondentů, poskytuje dítěti možnosti seberealizace, které rodiče neměli, a určuje společenský status člověka. Tři respondenti vnímají vzdělání jako hodnotu samu o sobě, tedy i bez bezprostřední návaznosti na praxi a na materiální stránku věci. Za neméně významné však považují soulad studované disciplíny a následného uplatnění ve studovaném oboru. Jelikož respondenti kriticky vnímají celkový politicko-hospodářský stav na Ukrajině, hovořili o tom, že v jejich zemi je volba studia i postoj ke vzdělání záležitostí financí a možnosti studovat.

4 Diskuze a závěr

Zjistili jsme, že vzdělání je pro Ukrajince vysoce postavenou hodnotou. Tradiční charakter ukrajinského školství od rodičů vyžaduje velkou pozornost věnovanou školní přípravě žáka. Už i tento fakt naznačuje velký význam vzdělání mezi hodnotami Ukrajinců. Vzhledem k hodnotám vzdělání výzkum také ukázal, jak důležitý je pro Ukrajince přístup a vztah učitele k jejich dítěti, jelikož ovlivňuje vztah žáka ke vzdělání na celý život. Poznatky zjištěné o hodnotách Ukrajinců ve vztahu ke vzdělání je potřebné dále prohloubit. Je nutné zaměřit se na to, jak hodnoty Ukrajinců ovlivňují vzdělávací proces jejich potomků a zdali, případně k jakým, proměnám v hodnotách vzdělání dochází v souvislosti s pobytem Ukrajinců v Česku.

Zdroje

- Cizinci na základních školách v ČR podle státního občanství*. Získáno 7. prosince 2017 z <https://www.czso.cz/csu/czso/4-vzdelavani-cizincu-crxkgzujg9>
- Dorotíková, S. (1999). *Filozofie, výchova, hodnoty: sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové*. Praha: Univerzita Karlova
- Pešková, M. (2006). *Я – иммигрант. Jsem imigrant*. Plzeň: Fakulta filozofická Západočeské univerzity.
- Prudký, L. (2009). *Inventura hodnot*. Praha: Academia.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Spousta, V. (2016). *Nezcižitelná hodnota hodnot*. Brno: Tribun EU.
- Thomas, W. I., Znaniecki, F., & Florian. „*The Polish Peasant in Europe and America, Vol. I. and II.*” (1918). Získáno 7. prosince 2017 z <https://archive.org/stream/polishpeasantine01thomuoft#page/2/mode/2up>
- Ukrajinská iniciativa v ČR (n.d.). *Ukrajinská sobotní škola*. Získáno 7. prosince 2017 z <http://www.ukrajinci.cz/o-nas/svetovy-kongres-ukrajincu/diaspora-cr+c7/a-ukrajinska-sobotni-skola-erudyt+a1415.htm>
- Vzdělávací systémy v zemích původu dětí – cizinců*. Získáno 7. prosince 2017 z <http://www.inkluzivniskola.cz/content/vzdelavaci-systemy-v-zemich-puvodu-deti-cizincu>

Grantová podpora

Příspěvek je realizován v rámci řešení IGA_PdF_2018_10 – Vliv prostředí školy na formování hodnoty vzdělání u učitelů a studentů pocházejících z odlišných sociokulturních prostředí.

Kontakt

Mgr. Pavlína Kobzová

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: palinka.k@seznam.cz

České školy v Chorvatsku: výzvy a překážky

Czech Schools in Croatia: Challenges and Obstacles

Jana Kočí

Abstrakt

České školy v Chorvatsku mají dlouhodobou tradici. Potřeba vzdělávání v českém jazyce přirozeně vyvěrala z přítomnosti Čechů v chorvatském prostoru od konce 18. století. Dlouhodobě však ubývá počet rodin, které doma hovoří primárně česky. Zodpovědnost za předávání českého jazyka, a tedy i české identity, proto z velké části přechází na menšinové školy. Cílem příspěvku je analyzovat a zhodnotit výzvy i překážky, které jsou před české vzdělávání v Chorvatsku kladeny. Vycházíme z vlastního výzkumného šetření, které jsme uskutečnili v roce 2016 metodami kvalitativního výzkumu.

Klíčová slova: český jazyk, česká menšina, Chorvatsko, identita, menšinové školství.

Abstract

Czech schools in Croatia have a long tradition. The need for education in the Czech language has emerged from the presence of the Czechs in the Croatian area since the end of the 18th century. At present, however, the number of families, which speak primarily in Czech at home, is declining. Responsibility for the transfer of the Czech language and also Czech identity goes largely to minority schools. The aim of the paper is to analyze and evaluate the challenges and obstacles faced before the Czech education in Croatia. The study is based on our own research survey, which was carried out in 2016 by qualitative research methods.

Key words: Czech language, Czech minority, Croatia, identity, minority education.

Úvod

České školy mají v Chorvatsku dlouhou tradici. Jejich vznik klademe do období po první světové válce (Daněk, 1997; Janotová, 2009), další rozvoj zažily především po roce 1945 (Matušek, 1993; Kolouch, 1993). Potřeba vzdělávání v českém jazyce přirozeně vyvěrala z přítomnosti Čechů v chorvatském prostoru od konce 18. století a existence českých škol se zpětně stala klíčovým faktorem ovlivňujícím zachování české identity v Chorvatsku.

Po generace předávaná česká identita formovaná za hranicemi českého státu skrze jazyk byla v minulosti samozřejmou součástí výchovy v rodinách. V důsledku častějších

exogamních sňatků se však čeština začala z každodennosti postupně vytrácet a zodpovědnost za zachování české identity pro budoucí generace je v současnosti přenesena ve velké míře na české školy.

Vycházejíce z vlastního výzkumného šetření, uskutečněného kvalitativními metodami v roce 2016 v chorvatském Daruvaru, si za cíl naší studie klademe analýzu výzev a překážek, které jsou před menšinové školy v Chorvatsku v tomto smyslu položeny, a zhodnocení toho, jak se jim daří se s tímto náročným úkolem vyrovnat. Základní technikou sběru dat byly hloubkové rozhovory s více než 30 příslušníky krajanské komunity, kteří byli pro výzkumný závěr získávání metodou sněhové koule. Věkové či genderové hledisko nehrálo roli. Získaná data byla zpracována technikou otevřeného kódování a kategorizace a komparována s písemnými prameny a literaturou. Pro potřeby tohoto příspěvku vybíráme dílčí výsledky vztahující se ke kategorii menšinového školství, která se vyjevila jako zásadní. Komplexní analýza a interpretace výzkumu je zpracována na jiném místě (Barteček, Kočí, a kol., 2017).

1 Jazyk jako identitotvorný prvek Čechů v Chorvatsku

Důležitou roli v životě chorvatských Čechů hraje bilingvismus, který je imanentní součástí jejich identity: „*Já se cítím i Češkou i Chorvatkou, protože pro mne jsou mateřským jazykem i čeština i chorvatština*“ (R7). Dříve bylo obvyklé, že se potomci českých kolonistů naučili chorvatštině teprve ve škole, případně přirozeně z kontaktu s prostředím: „*Jako dítě jsem vůbec chorvatsky neuměla, chorvatsky jsem se začala učit teprve v první třídě*“ (R5). Příčinu lze hledat v převaze endogamních sňatků, skrze něž se po generace čeština udržovala jako mateřský jazyk. Pravděpodobně v důsledku nárůstu smíšených manželství se však čeština jako primární jazyk postupně vytrácí: „*Pro mě je čeština tím mateřským jazykem a je pro mě hodnotou. Bohužel tohleto už je názor, který v menšině není tak moc rozšířen*“ (R18). Tento jev se odráží i v oficiálních statistikách ze sčítání lidu „*Statistika ukazuje, že z krajanů, kteří se přihlásí jako Češi, se jenom 70 % vyjadřuje o češtině jako o mateřském jazyku*“ (R12). Rodiny tak již dnes nemohou plnit výhradní funkci v české jazykové vybavenosti svých dětí a tato do značné míry přechází na české mateřské a základní školy.

Znalost dalšího jazyka je nesporným benefitem menšinového vzdělávání. Chorvatští Češi se shodují, že v dvojjazyčnosti je ukryto nesmírné bohatství: „*Říkám rodičům, aby se nebáli děti dávat do české školy, že jsou pak samostatnější, protože se musí všechno naučit samy*“ (R5). Podobně se vyjadřuje také další respondent: „*A důležité je, aby se děti jazyk naučily a aby rodiče věděli, proč je pro děti ten jazyk tak důležitý. Zvláště v dnešní době*“ (R12). Mladí Chorvaté i jejich rodiče si často uvědomují, že čeština může pro jejich děti být vstupenkou k lepší budoucnosti, neboť ekonomický potenciál přímořského státu závisí na turismu a Češi tvoří dlouhodobě jednu z nejpočetnějších skupin návštěvníků Chorvatska (v letních měsících se jedná až o 800 tisíc českých turistů).

2 Vedlejší účinky rostoucí prestiže českých škol

České školy v Chorvatsku nemají o děti nouzi, naopak zájem o české vzdělávání projevují také rodiče, kteří české předky nemají, nebo se k češství dlouhodobě nehlásí. *„Je takový trend, že se chorvatské děti chtějí zapisovat do české školky“* (R12). Ten dlouhodobě pramení v dobrém jménu škol na celostátní úrovni a v dobrém materiálním zázemí: *„Máme děti nejen z českých rodin a z rodin, kde byly nějaké české kořeny, např. babička, ale také máme děti, které nejsou z českých rodin. Ale rodiče si uvědomují, že za stejný poplatek se děti naučí víc. To je jedna výhoda, že se naučí další jazyk. A druhá výhoda je, že jsme daleko líp vybavení, protože nás ministerstvo osvěty financuje jako menšinovou školkou a přispívá také Československý ústav zahraniční Praha“* (R5).

Učitelé na českých školách musejí zvládat nadstandardní požadavky, kladené na menšinové školství ve srovnání se školstvím chorvatským. Jedná se zejména o překlady a tvorbu učebních materiálů, ale také o vyšší administrativní zátěž, jakož i obtíže spojené s přítomností žáků, kteří česky nerozumějí: *„Když máme dítě, které přijde z ryze chorvatské rodiny, tak se pak učitelka přizpůsobuje situaci, jaká je. Když se stane, že v prvním ročníku má 5 dětí z chorvatských rodin, tak ona to na začátku třeba několik prvních měsíců říká česky i chorvatsky. Ty děti se postupně přesouvají na tu češtinu“* (R7).

Nakolik se učitelé mohou snažit prosazovat ve výuce jako prostředek komunikace češtinu, nemohou zabránit stále se zvyšující interakci žáků v chorvatštině o přestávkách či při mimoškolních aktivitách: *„My jsme česká škola, ale jsme v Chorvatsku, takže se naše děti baví i česky, i chorvatsky, tomu se neubráníme. My se můžeme snažit co nejdéle uchovat češtinu. Ale že se děti pak ve vteřince přesunou do chorvatštiny třeba na chodbě nebo doma. Na někoho se otočí, řekne větu česky, potom zase na jiného mluví chorvatsky. To jsou věci, na které my třeba o přestávkách na chodbě nemůžeme působit. I různé rodiny – někde mluví všichni česky, a pro to dítě je čeština opravdu mateřština. A máme žáky, kde maminka mluví chorvatsky, tatínek česky, nebo máme děti, se kterými vůbec nikdo nemluvil česky“* (R7).

Právě tento aspekt představuje značnou překážku kvalitního menšinového vzdělávání, která je pro českou menšinu něčím novým: *„Naše generace, co si pamatuju, tak jsme se nebavili chorvatsky, bavili jsme se česky“* (R17). Naopak platilo, že češtinou byli ovlivněni příslušníci jiných národností: *„Tenkrát bylo v Končenicích 99 % Čechů. Dokonce pekařovy děti, oni přišli z Makedonie, chodili do české školy. (...) My jsme tam mluvili jen česky v Končenicích. I ti, kteří nebyli Češi, ti normálně šli do české školy. Pekařova dcera velice dobře uměla česky, s pravopisem žádné problémy neměla“* (R5). V posledních letech ovšem nabírá vliv chorvatštiny (tzv. kroatizace) na intenzitě. Toho jsme byli svědky jak ve škole: *„O přestávkách zní ve škole hlavně chorvatština“* (R20), tak při mimoškolních aktivitách: *„Děti dotancují v českém kroji a začnou se bavit chorvatsky“* (R22). Čeština se u nejmladší generace vytrácí z každodenního života.

3 Úpadek jazykové vybavenosti krajanů učitelů

Ve vztahu k realizaci výuky se ozývají také určité kritické hlasy: „*Ve škole se na češtinu nikdo netěšil, nevedlo to k tomu, že by se v dětech probudil aktivní zájem o činnost v komunitě*“ (R22). A obdobně nebyli někteří spokojeni ani s vedením výuky na gymnáziu „*Na gymplu to bylo hrozné, já kdybych neměla tu češtinu ráda, tak bych nešla studovat kvůli té učitelce*“ (R17). Z hlediska dlouhého času můžeme sledovat úpadek v jazykové vybavenosti pedagogů: „*Nevím, jak je to teď, ale nás tam v osmé třídě začala učit učitelka, která moc česky neuměla, to se naučila až na fakultě, my jsme mluvili česky líp než ona*“ (R17). Český jazyk znějící v Chorvatsku je do značné míry vzdálen současné spisovné češtině (gramaticky i foneticky), což je dáno na jednu stranu vlivem chorvatštiny, na druhou stranu strnulostí ve vývoji českého jazyka od dob prvních kolonistů.

V minulosti přicházela do Chorvatska inteligence z Čech, případně vybraní krajané vystudovali v Česku, aby pak pracovali ve prospěch české menšiny v Chorvatsku. Oproti tomu dnes obvykle ti, kteří odjedou na studia do České republiky, se usazují ve vlasti svých předků a nemají motivaci k trvalému návratu do Chorvatska. „*Učitelé, kteří jsou na českých školách, tak jsou zdejší žáci, kteří ukončili chorvatské vysokoškolské studium a potom se vrátili sem do českého prostředí a mají učit v češtině obor, který sami vystudovali v chorvatštině. Myslím, že především na těch školách je to strašně hodně znát*“ (R18). Děti mají malou motivaci dbát na jazykovou správnost, včetně výslovnosti, respektive ji často ani nemají od koho převzít. Krajanským pedagogům navíc povětšinou chybí zkušenosti se současným českým jazykem i kulturou, které by splňovaly požadavky žáků na aktuální trendy odpovídající 21. století.

Reflektující tyto nedostatky usilují představitelé české menšiny o opatření, která by přispěla k zachování české identity v Chorvatsku i v dalších generacích. Oproti tomu však stojí názor, s nímž se setkáváme stále častěji u rodičů i učitelů, totiž že „není potřeba děti vyzývat k tomu, aby mluvily česky, můžeme dětem pouze nabídnout možnost si různé jazyky osvojit a je na nich, který jazyk si zvolí ke komunikaci“ (Stranjik, 2017, s. 114). Děti nelze k užívání češtiny nutit, protože by to znamenalo omezování jejich osobní svobody: „*Na jedné straně tu máme rodiče, kteří svým dětem vštěpují český jazyk a kulturu odmalička, na druhé straně tu jsou děti z chorvatských rodin, které nemají k české kultuře, natož k jazyku žádný vztah. Musíme dát dítěti tolik, kolik potřebuje, ne ho k něčemu nutit*“ (R20). Hovoří se o tom, že je nutné tento vztah k českému jazyku nejprve dobudovat. „*Děti jsou hodně ze smíšených rodin, takže je logické, že děti mluví i chorvatsky. Takže je třeba dbát na to, aby v české škole zažívaly češtinu, nejen gramatiku, ale v běžné mluvě, vybudovat lásku k češtině, aby k ní pak vedly i své děti*“ (R7).

Závěr

Za symbol české existence v Chorvatsku považuje většina krajanů jazyk. I proto na něj kladou takový důraz. Ne náhodou vnímají píseň *Ta naše písnička česká*, která zní na všech krajaňských akcích, za svou srdeční záležitost, či dokonce krajaňskou hymnu. Pokud by přestala v daruvarském prostoru znít česká píseň, české slovo, skutečně by pominula také česká identita, která dokázala čelit asimilaci již po více než dvě staletí? Anebo pro krajanů „jazyk už nebude jedním ze stěžejních pilířů jejich etnické identity a s češtvím se budou identifikovat na základě jiných hodnot?“ (Stranjik, 2017, s. 115).

Stále více se setkáváme s tím, že je český jazyk upozadován a identita je zakládána na jiných faktorech. Mezi významnější faktory pro identifikaci krajanů v Chorvatsku by v budoucnu mohly patřit tradice, folklor, endogamie nebo spolkový život v českých besedách, podobně jako u Čechů v Americe (Jaklová, 2014).

Jakou úlohu plní české školy v Chorvatsku v úsilí proti asimilačním tendencím s ohledem na jazykový aspekt identity? Čeština chorvatských Čechů často není tak perfektní, jak by oni sami chtěli, na druhou stranu skutečnost, že jsou do českého jazyka aktivně přijímány prvky z chorvatštiny, svědčí o tom, že se jedná o jazyk živý, o jazyk dorozumívací v každodenních situacích. Dosud není jazykem vymezeným jen pro úzký okruh lidí a pro oficiální krajaňské akce, není artefaktem folklorním (na rozdíl od původních krojů, v nichž tančí krajaňské folklorní soubory).

Asimilační proces by mohl být zpomalen důsledným rozvojem českých jazykových kompetencí pedagogických pracovníků. Avšak stejně jako nelze národní identitu bagatelizovat do představy totožnosti vázané na stát, v němž se člověk narodil, nemůžeme podobné závěry činit ani o jazyku, který příslušník národnostní identity upřednostňuje. Proces identifikace je komplexním jevem zahrnujícím kromě regionální příslušnosti a jazyka také tradice, hodnoty, historické vědomí a příslušnost ke kolektivu, samy o sobě však tyto neobstojí.

Zdroje

- Barteček, I., Kočí, J. a kol. (2017). *Po českých stopách na Daruvarsku*. Olomouc: UP.
- Daněk, A. (Ed.). (1997). *75 let České základní školy J. A. Komenského v Daruvaru. 70 let České mateřské školy Ferda mravenec v Daruvaru*. Daruvar: Jednota.
- Jaklová, A. (2014). *Proměny etnické a kulturní identity českých přistěhovalců ve Spojených státech amerických. Interpretace analýz čechoamerického periodického tisku 19. a 20. století*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.
- Janotová, L. (Ed.). (2009). *Česká základní škola Jana Amose Komenského 1997–2007: Deset let činnosti slovem i obrazem*. Daruvar: Jednota.
- Kolouch, O. (1993). České školství v Chorvatsku po II. světové válce. *Přehled kulturních a historických, literárních a školských otázek*, 1993(14), 87-97.

Matušek, J. (1993). České školy v Chorvatsku (1922–1941). *Přehled kulturních a historických, literárních a školských otázek*, 1993(14), 65-86.

Stranjik, H. (2017). Jazyk jako jeden ze základních pilířů identity. In Barteček, I., Kočí, J., a kol. *Po českých stopách na Daruvarsku*. Olomouc: UP.

Kontakt

Mgr. et Bc. Jana Kočí

Katedra antropologie a zdravotní vědy

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: jana.koci@upol.cz

Analýza přístupu k využití disponibilní časové dotace u jednotlivých středních škol se zaměřením na obor Informační technologie ve Zlínském kraji

Analysis of Approach to the Use of Disponible Time Subsidies at Individual Secondary Schools Focusing on the Information Technology Programme in the Zlín Region

Michal Kostka

Abstrakt

V rámci kurikulárních reforem v ČR byly dřívější jednotné osnovy nahrazeny rámcovými vzdělávacími programy. Ty si pak jednotlivé školy rozpracovávají do svých školních vzdělávacích programů. Cílem příspěvku je zhodnotit, jak střední školy sídlící ve Zlínském kraji, které mají v Rejstříku škol zapsán obor vzdělávání Informační technologie, využívají disponibilní hodiny, o jejichž obsahu rozhoduje samotná škola.

Klíčová slova: rámcový vzdělávací program, RVP, školní vzdělávací program, ŠVP, učební plán, kurikulum, informační technologie, Zlínský kraj, disponibilní hodiny.

Abstract

As part of curricular reforms in the Czech Republic, the previous uniform curricula have been replaced by framework educational programmes. Each school then develops them in their school educational programmes. The aim of the paper is to evaluate how upper secondary schools located in the Zlín Region, which have registered the Information Technologies programme in the School Register, use the disponible hours, the content of which is decided by the school itself.

Key words: framework educational programme, school educational programme, educational plan, curriculum, information technologies, Zlín Region, disponible hours.

Úvod

V České republice došlo po roce 2000 k výrazným školským reformám. Jednou z nejvýraznějších změn bylo nahrazení dřívějších jednotných osnov rámcovými vzdělávacími programy (RVP). Ty si pak jednotlivé školy rozpracovávají do svých školních vzdělávacích programů (ŠVP). RVP definují minimální počet hodin vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Dále existují disponibilní hodiny, ve kterých mohou školy vyučovat učivo dle vlastního uvážení, jak jej specifikují v ŠVP.

Cílem příspěvku je zhodnotit, jak střední školy sídlící ve Zlínském kraji, které mají v Rejstříku škol a školských zařízení (n. d.) zapsán obor vzdělávání 18–20–M/01 Informační technologie (IT), využívají disponibilní hodiny. Zaměření na konkrétní obor je vybráno proto, že je obtížné objektivně porovnávat rozdělení disponibilních hodin v odlišných oborech, např. technický a umělecký obor.

Vzdělávací oblasti v RVP jsou rozděleny na dvě skupiny – oblasti všeobecného vzdělávání a oblasti odborného vzdělávání. Zajímavostí RVP pro obor IT (2007) je oblast *Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích*. Učivo této oblasti se mnohdy překrývá s oblastmi odborného vzdělávání.

ŠVP jednotlivých škol pak musí obsahovat učební plán a rozpracování obsahu vzdělávání v RVP do ŠVP. Učební plán specifikuje především počet týdenních hodin pro jednotlivé předměty a jejich rozvržení mezi jednotlivé ročníky. Rozpracování obsahu vzdělávání pak především definuje, jak jsou hodiny ze vzdělávacích oblastí v RVP a disponibilní hodiny zařazeny do předmětů v ŠVP. Dle Metodiky (2012) jsou obsahové okruhy v RVP koncipovány širěji než vyučovací předměty.

Obor IT má v Rejstříku zapsáno 9 středních škol sídlících ve Zlínském kraji. Z toho ve třech případech jde o soukromé školy, jedna škola je zřízena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (jde o školu pro sluchově postižené), zbylé školy jsou zřízeny Zlínským krajem.

1 Metodologie

Vzhledem k tomu, že realizovaná analýza měla být prvotní sondou do zkoumané problematiky, bylo rozhodnuto, že výzkumná data budou získána analýzou učebních plánů na jednotlivých školách. Učební plány totiž většina škol uveřejňuje na svých webových stránkách, buď samostatně nebo jako součást ŠVP.

Protože se výzkumná sonda týká malého počtu subjektů (9 škol), bylo plánováno do výzkumu zařadit všechny subjekty. Protože učební plán tří škol nebyl nalezen na jejich webových stránkách a tyto školy na žádost o poskytnutí učebního plánu nereagovaly, nebyly do výzkumu zařazeny. Výsledný výzkumný vzorek tedy obsahoval 6 škol (viz tab. 1).

Tab. 1.

Přehled zkoumaných škol a učebních plánů

Škola	Učební plán
Obchodní akademie Kroměříž	Informační technologie
Střední škola informatiky, elektrotechniky a řemesel Rožnov pod Radhoštěm	Elektronické zpracování informací
	Moderní informační technologie
Gymnázium Jana Pivečky a SOŠ Slavičín	Informační technologie v praxi
Obchodní akademie, Vyšší odborná škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Uherské Hradiště	Informační technologie
Obchodní akademie a Vyšší odborná škola Valašské Meziříčí	Informační technologie
Střední škola hotelová Zlín, s.r.o.	Informatika v cestovním ruchu

Učební plán lze z výzkumného hlediska považovat za velmi omezený zdroj. Obsahuje pouze názvy jednotlivých předmětů a počty týdenních hodin v jednotlivých ročnících a celkem, k tomu několik doplňujících údajů. Nelze z něj tedy určit přesný charakter předmětu. Někdy také může být ze samotného učebního plánu nejasné, ve kterém předmětu je vzdělávací oblast z RVP vyučována. To je případ vzdělávací oblasti Estetické vzdělávání, kdy pravděpodobně žádná ze zkoumaných škol nemá v učebním plánu předmět, který by jasně odkazoval na tuto oblast. Podrobnější informaci by mohl dát celý ŠVP, ten ale vždy nebyl k dispozici, navíc by byla nutná detailní a časově náročná analýza.

Proto byly navrženy vlastní kategorie předmětů, do kterých byly jednotlivé předměty zařazeny dle svého názvu (viz tabulka 2). Kategorie odpovídají vzdělávacím oblastem v RVP. Výjimkou je kategorie Informatika, práce s PC, technika, která zahrnuje oblast Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích a všechny odborné vzdělávací oblasti, a kategorie Český jazyk, která kromě oblasti Český jazyk obsahuje i oblast Estetické vzdělávání (dvě školy, z jejichž ŠVP je zřejmé začlenění oblasti Estetické vzdělávání do konkrétních předmětů, vyučují Estetické vzdělávání právě převážně v předmětech zaměřených na český jazyk).

Pro tyto kategorie na dané škole byl vypočten minimální, maximální a průměrný počet hodin v daném učebním plánu. Tyto hodnoty jsou počítány z hodinových dotací pro povinné a volitelné předměty, nepovinné předměty nejsou zahrnuty. Minimálním počtem je myšlen nejnižší možný počet hodin předmětů (povinných a volitelných), které žák absolvuje za předpokladu, že se bude předmětům z dané kategorie vyhýbat. Maximální počet je chápán jako nejvyšší možný počet hodin v dané kategorii, který může žák během studia dle

učebního plánu absolvovat. Průměrný počet je vypočten dle vzorce $\sum P_p + \sum (P_v * Pr)$, kde P_p je počet hodin jednoho povinného předmětu v kategorii, P_v je počet hodin jednoho volitelného předmětu v kategorii a Pr je pravděpodobnost náhodného výběru tohoto předmětu při hypotetickém otevření všech volitelných předmětů. Je také vypočten procentuální podíl průměru.

Dále jsou vypočteny hodnoty pro jednotlivé kategorie na všech školách z výzkumného vzorku. Minimem je v tomto případě chápán nejmenší studovatelný počet hodin dané kategorie ze všech učebních plánů, maximem nejvyšší možný. Průměr je vypočten zprůměrováním průměrů jednotlivých škol.

2 Výstupy

Výstupem výzkumu jsou průměrné, minimální a maximální hodnoty počtu týdenních vyučovacích hodin pro jednotlivé kategorie předmětů (viz tabulka 2).

Tab. 2.

Minimální, maximální a průměrný počet týdenních hodin pro jednotlivé kategorie souhrnně za zkoumaný vzorek škol

Kategorie předmětů	Průměr	podíl	min.	max.	RVP
Český jazyk	11,86	9,16 %	11	13	10
Přírodní vědy	6,71	5,19 %	6	8	6
Vzdělávání pro zdraví	8,00	6,18 %	8	8	8
Cizí jazyky	21,48	16,58 %	16	29	10
Matematika	14,05	10,85 %	12	16	12
Společenské vědy	6,31	4,87 %	5	8	5
Ekonomie	9,45	7,27 %	3	20	3
Informatika, práce s PC, technika	51,57	39,88 %	38	65	35
<i>Disponibilní hodiny</i>					39 – 51
Celkový počet	129,43		128	132	128 – 140

Z těch se ukazuje, že největší rozdíly v počtech hodin mezi jednotlivými školami je v kategoriích Cizí jazyky, Ekonomie a Informatika, práce s PC, technika. Tyto kategorie jsou podle učebních plánů rozebrány (anonymně) v tabulkách 3 až 5. U RVP je v tabulkách uveden podíl minimálních hodin (mimo disponibilní), u ostatních podíl průměrného počtu hodin.

Tab. 3.

Počet vyučovacích hodin kategorie Informatika, práce s PC, technika dle jednotlivých učebních plánů

Učební plán	průměr	podíl *	min.	max.
<i>RVP</i>		39,33 %	35	
B	65,00	50,00 %	65	65
C	63,00	49,22 %	63	63
D	62,33	48,32 %	61	63
G	45,67	35,68 %	45	47
A	44,00	34,38 %	42	46
E	41,50	31,68 %	41	43
F	39,50	29,92 %	38	42
Průměr	51,57	39,88 %	50,71	52,71
Minimum			38	
Maximum				65

Tab. 4.

Počet vyučovacích hodin kategorie Ekonomie dle jednotlivých učebních plánů

Učební plán	průměr	podíl *	min.	max.
<i>RVP</i>		3,37 %	3	
F	18,50	14,02 %	18	20
E	16,00	12,21 %	16	16
A	15,67	12,24 %	15	19
G	7,00	5,47 %	7	7
B	3,00	2,31 %	3	3
C	3,00	2,34 %	3	3
D	3,00	2,33 %	3	3
Průměr	9,45	7,27 %	9,29	10,14
Minimum			3	
Maximum				20

Tab. 5.

Počet vyučovacích hodin kategorie Cizí jazyky dle jednotlivých učebních plánů

Učební plán	průměr	podíl *	min.	max.
<i>RVP</i>		11,24 %	10	
G	28,00	21,88 %	28	28
F	26,50	20,08 %	25	29
E	24,50	18,70 %	24	26
A	22,67	17,71 %	22	26
D	16,67	12,92 %	16	18
B	16,00	12,31 %	16	16
C	16,00	12,50 %	16	16
Průměr	21,48	16,58 %	21,00	22,71
Minimum			16	
Maximum				29

Naopak v kategorii Vzdělávání pro zdraví (jde o předměty typu Tělesná výchova, název kategorie dle RVP) školy vždy dávají ve shodě 8 týdenních hodin. Ve zbylých kategoriích jsou jen minimální rozdíly.

3 Diskuze

Při analýze výsledků je možné si povšimnout, že je významný rozdíl mezi obchodními akademiemi (potažmo ještě hotelovou školou), které otevřely IT obor, a zbylými dvěma školami. Na obchodních akademiích to s „počítačovými“ předměty rozhodně „nepřehánějí“, naopak výrazně posíleny jsou zejména ekonomické předměty a dále i jazyky. Na hotelové škole (jediná soukromá ve vzorku) je vysoký podíl jazyků, což je pochopitelné vzhledem k faktu, že škola deklaruje názvem učebního plánu zaměření na cestovní ruch. Zbylé dvě školy jsou spíše technické a „počítačové“ předměty v jejich plánech výrazně dominují.

Ukazuje se, že výrazný vliv na učební plán a tedy i ŠVP má celkové zaměření školy. Pozitivní na tom může být to, že školy se zaměřují zejména na předměty, na jejichž výuku mají odborníky a s jejichž výukou mají zkušenosti. Otázkou je, zda to není na úkor potřeb žáků, tedy zda opravdu absolventi oboru IT potřebují skutečně tolik ekonomických a jazykových kompetencí a nevyužili by např. více technických kompetencí. Vždyť i slovenský Štátny vzdelávací program (2016) stanoví Elektrotechniku jako povinný předmět oboru IT, přitom ve Zlínském kraji mají alespoň jeden elektrotechnický předmět jen dvě školy.

Dále existují školy, které ve zcela nesouvisejícím oboru vykazují velké množství IT předmětů. Např. ve Zlínském kraji existuje soukromá škola, která obor 82-41-M/17

Multimediální tvorba, který spadá do kategorie 82 Umění a užité umění. Obor je otevřen ve třech zaměřeních, z nichž jedno, Vývoj multimediálních aplikací, obsahuje minimálně 56,5 týdenních hodin předmětů z kategorie Informatika, práce s PC, technika, a to i náročné IT předměty jako programování v C++ nebo objektové databáze (CREATIVE HILL COLLEGE, 2017). Také na informačním a vzdělávacím portálu Zlínského kraje Zkola.cz (2017) najdeme školy deklarující otevření oboru zaměřeného na IT, jejichž obory jsou ovšem založeny na RVP pro obor vzdělávání 63-41-M/01 Ekonomika a podnikání.

Je otázkou, zda bylo záměrem tvůrců RVP umožnit vytváření ŠVP s vysokým podílem konkrétní vzdělávací oblasti, která nesouvisí se zvoleným oborem. V některých případech lze možná i mluvit o tom, že vznikají jakési „dvojjobory“. Lze také spekulovat o tom, že některé školy mohou disponibilní hodiny využívat ke skrytému otevření oboru, který nemají zapsány v Rejstříku škol a školských zařízení (n. d.) (viz odstavec výše) a obchází tak podmínky zápisu do tohoto rejstříku.

Pokud by v takových případech kompetentní orgány (tedy zejména Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Národní ústav pro vzdělávání, případně Česká školní inspekce) viděly problém, je možné např. v RVP uvést, že určitá část (např. 50 %) disponibilních hodin musí být využita k výuce předmětů dané odborné specializace. Osobně bych také považoval za vhodné, aby školy, které vyučují v IT oboru vysoký podíl např. ekonomických předmětů, svůj ŠVP vhodně nazvaly, např. Informační technologie v ekonomii, tedy aby název jasně vyjadřoval zaměření studia.

Zajímavou otázkou je jistě také to, zda tzv. státní maturita ovlivňuje učební plány. Tedy zda např. školy využívají disponibilní hodiny k posílení předmětů, které jsou zkoušeny v rámci společné části maturitní zkoušky. V současné době jsou dle Školského zákona (2004) zkušebními předměty společné části český jazyk a literatura, cizí jazyk a matematika, přičemž zkouška z českého jazyka je povinná a druhou zkoušku si maturant volí mezi cizím jazykem a matematikou. Maturanti však od roku 2021 budou muset maturovat ze všech tří předmětů, přičemž z matematiky jen na oborech stanovených nařízením vlády. Dle Nařízení vlády č. 71/2017 bude po 30. 9. 2021 maturita z matematiky povinná i na oboru IT.

Pokud se tedy podíváme na předměty společné části maturitní zkoušky, situace je různá. Předměty kategorie Český jazyk výrazně nepreferuje žádná škola, povinný počet hodin z RVP je navýšen maximálně o tři hodiny, stejně tak předměty kategorie Matematika jsou navýšeny maximálně o čtyři hodiny. Zcela jiná je situace u cizích jazyků, na které školy z disponibilních hodin věnují 6 až 19 hodin. I když školy ještě mohou zareagovat na povinnost zkoušky z matematiky navýšením hodin, lze v současné době říci, že jednotná maturita spíše neovlivňuje využití disponibilních hodin na zkoumaných školách.

Závěr

Školy využívají disponibilní hodiny především k výuce předmětů v kategoriích Informatika, práce s PC, technika, Cizí jazyky a Ekonomie, v ostatních kategoriích školy nevyužívají disponibilní hodiny nebo je využívají jen minimálně. Mezi školami však existují velké rozdíly – část škol disponibilní hodiny využívá především k výuce technických předmětů, ostatní školy využívají disponibilní hodiny především k výuce předmětů, které s IT přímo nesouvisí, zejména cizích jazyků a ekonomických předmětů. Největší vliv na profilaci oboru mají pravděpodobně historie a další obory dané školy, kdy na obchodních akademiích je vyučován vyšší počet netechnických předmětů.

Zdroje

- Creative Hill College, Střední škola filmová, multimediální a počítačových technologií, s.r.o. (2017). *Učební plán zaměřený na vývoj multimediálních aplikací*. Zlín. Dostupné z: http://www.creativehill.cz/media/files/pages/VMA%20u%C4%8Debn%C3%AD%20pl%C3%A1ny_2017.xls
- Gymnázium Jana Pivečky a SOŠ Slavičín. (2015). *Školní vzdělávací program Informační technologie v praxi*. Slavičín. Dostupné z: http://www.sosslavicin.cz/file_local.php?id=278
- Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU. (2012) Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-05-3. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/320_1_1/
- Nařízení vlády č. 71/2017 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 445/2016 Sb., o stanovení oborů vzdělání, v nichž je matematika zkušebním předmětem společné části maturitní zkoušky. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/narizeni_vlady_c._71_2017_Sb.pdf
- Obchodní akademie a VOŠ Valašské Meziříčí (n. d.). *Informační technologie*. Valašské Meziříčí. Dostupné z: <http://www.oavm.cz/obsah/informacni-technologie>
- Obchodní akademie Kroměříž. (2014). *Školní vzdělávací program Informační technologie Kroměříž*. Kroměříž.
- Obchodní akademie, Vyšší odborná škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Uherské Hradiště. (2016). *Učební plán oboru IT*. Uherské Hradiště. Dostupné z: http://www.oauh.cz/data/files/S%C5%A0/Dokumenty2015/SVP_IT_verze_2016_bez_zmen.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 18-20-M/01 Informační technologie. (2007) Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%201820M01\%20Informacni%20technologie.pdf>
- Rejstřík škol a školských zařízení (n. d.). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://profa.uiv.cz/rejskol/>

Střední škola hotelová Zlín, s.r.o. (n. d.). *Učební plán oboru Informační technologie*. Zlín. Dostupné z: <http://www.strednihotelova.cz/wp-content/uploads/2015/08/ucebni-plan-IT.pdf>

Střední škola informatiky, elektrotechniky a řemesel Rožnov pod Radhoštěm (n. d.). *Moderní informační technologie*. Rožnov pod Radhoštěm. Dostupné z: <http://www.roznovskastredni.cz/data/clanky/1000/100/68/mit.pdf>

Střední škola informatiky, elektrotechniky a řemesel Rožnov pod Radhoštěm. (2008). *Školní vzdělávací program Elektronické zpracování informací*. Rožnov pod Radhoštěm. Dostupné z: <http://www.roznovskastredni.cz/data/clanky/1000/100/59/svp-ezi.pdf>

Štátny vzdelávací program pre skupinu študijných odborov 25 Informačné a komunikačné technológie. (2016). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné z: http://www.siov.sk/Documents/08-11-2016/%C5%A0VP_25_Informa%C4%8Dn%C3%A9_a_komunika%C4%8Dne_technol%C3%B3gie.pdf

Vyberte si obor podle zaměření Informační technologie. (2017). *Zkola.cz: Informační a vzdělávací portál Zlínského kraje*. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/burzaskol/stredniskoly/Stranky/Vyberte-si-obor-podle-zam%C4%9B%C5%99en%C3%AD.aspx?zamereni=Informa%C4%8Dn%C3%AD+technologie>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/44181/download/>

Kontakt

Ing. Michal Kostka

Katedra technické a informační výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: michal.kostka01@upol.cz

Values and Formation of Value System of Secondary School Pupils through Literature

Kateřina Kovářová

Abstract

The present article is devoted to the theoretical anchoring of the terms “value” and “value system”, as well as to the description of possible literature usage when building the system of values at schoolchildren. Its aim is to present literature as one of the most appropriate means of transferring values and personality development in general, in foreign language teaching. The present article strives to provide a theoretical base for the author’s future research in this field.

Key words: value, values system, secondary school pupil, literature, foreign language teaching, FLT, personality development.

Abstrakt

Tento článek se věnuje teoretickému ukotvení pojmů „hodnoty“ a „hodnotový systém“ a také popisu možného využití literatury při tvorbě hodnotových systémů u žáků sekundární školy. Cílem článku je obhájit názor, že literatura je ve výuce cizích jazyků jeden z nejvhodnějších způsobů předávání hodnot a rozvoje osobnosti všeobecně. Autorka se v rámci článku pokouší udělat teoretickou základnu pro svůj budoucí výzkum na toto téma.

Klíčová slova: hodnoty, hodnotový systém, žák sekundární školy, literatura, výuka cizího jazyka, rozvoj osobnosti.

Introduction

Nowadays, when the role of schools and teachers is quickly changing and knowledge is becoming less and less valuable, building the value system at school children must be amongst teacher’s priorities, as the age of adolescence is considered crucial in the morality development and personality formation. On top of that teacher has to be creative and find various ways how to give their pupils and students the experience with values. This article is therefore devoted to the theoretical anchoring of the term “value” and “value system” as well as to the description of the benefits of literature usage when building the system of

values at schoolchildren. This article functions as a theoretical base for the author's future research in this field.

1 Values, system of values

The term "value" is so broad and general and it has been defined in so many ways that it is almost impossible to find one definition which would aptly describe all aspects of the term. Also, there are many conceptions and many points of view from which researchers tried to grasp the term – e.g. sociological, philosophical, cultural and many other points of view.

But nevertheless, the simplest way to characterize values is to say that values are the important things in people's lives (Schwartz, 2012). Hofstede and Hofstede (2007) state that values are general tendencies for preferring one aspect of reality to another. But unlike Schwartz (2012) they reckon that values can be polarized. Schwartz differentiates values and attitudes, where attitudes can be positive or negative, but values are exclusively positive. Rokeach (1970) finds the most specific definition of values, which deals with beliefs, where *"... beliefs are inferences made by an observer about underlying states of expectancy."* (p. 2). Value is a single belief, whereas attitude represents several beliefs and therefore a value is an imperative to action, but attitude is only a belief about preference (ibidem, p. 160).

Čábelková (2014) talks about the importance of values in society, since they ensure smooth functioning of society. They are manifested by behaviour, which is accepted by other members of the culture. Also Schwartz (2012) considers values as guiding principles for individuals in the society.

Values never occur on their own, but they are always organized in individual system of values. The system of values, or values orientation, is an individual scope of values, which helps people to guide their behaviour to a desirable result. People can regulate themselves, evaluate the behaviour of others and establish their attitudes towards the outer world (Ciocan, Culeralu and Cristea, 2011). How the system of values is formed is influenced by many factors – endogenous and exogenous, but different authors argue their importance.

1.1 Possible Benefits of Literature Application in Foreign Language Teaching³

The present article tries to present literature as one of the useful means of teaching in FLT. Specifically, as a way of forming learners' personalities, as a good way to teach foreign language, and, last but not least, as a bearer of values. This therefore implies that literature can be used not only to develop learners' language skills, but it can also function as the exogenic factor in forming the learners' system of values. That is why the author of this article defends the opinion that literature is a proper implement to be used in FLT and what is more, to teach about particular values which occur in various cultures.

³ Henceforth as FLT.

1.1.1 Literature as a Way of Forming the Personality of a Reader

Humans are basically animals – they need to survive; they have a need of food and they need to adapt to whatever environment they are plunged into. But whereas animals have genetic predispositions and appropriate environment to become fully functioning members of their own species, humans need to be turned into what they are supposed to be. Humans need to be humanized and socialized first, and they need to create the environment they want to raise their offspring in first (O'Doherty, 1968).

Language is primarily meant to provide the means for interpersonal communication and it is experience and active usage that give the meaning to words. When there is a deficiency in the lexis, there is usually a limit to the function of intelligence, because a person cannot read, speak or even think when the vocabulary is missing (O'Doherty, 1968). Furthermore, reading books develops thinking skills (Roe and Ross, 2006).

In the process of child's personality development, different types of identification exist. The first is with the child's mother and father, then the child's peers and friends become more important. But to become a truly independent personality, one must go through a hero identification, which is enabled mainly by reading (O'Doherty, 1968). Children can acquire new experience, because they "see" new places, "meet" new people and therefore broaden the experience they have with social interaction and conflict solving (Roe and Ross, 2006).

1.1.2 Literature as a Teaching Material in FLT

Hadaway et al. (2002) suggest there are three advantages of using literature in FLT. The first one is that the language in question is taught in context and learners have an opportunity to see the language and its practical application in various conditions. The second advantage is connected to social factors connected with different genres of literature⁴. The third advantage considers the meaningful and natural application of language. It helps learners to speak accurately and fluently, to get to know idiomatic, real-life language, and to become more creative in the usage of the target language. Last, but not least, Scott (2004) states that using literary texts in FLT motivates learners to achieve better results, as it functions as a challenge. And furthermore, teaching a foreign language via literature makes the learning more amusing, as it is creative and the learners are encouraged to think and work independently (Scott, 2004). But, the choice of the texts to be used in FLT classes is vital.

⁴ For example, different characters, setting, etc. in different genres, the background a specific genre etc.

1.1.3 Literature as a Mirror of Society

Literature and cultural values are inseparable. They are told to be inseparable to such an extent that you cannot even understand or appreciate one without a certain knowledge of the other. It is important to realize that values are not something to be taught separately, but it is an always present constituent of the four skills – i.e. speaking, listening, reading and writing (Aghagolzadech and Tajabadi, 2012).

Every writer is a product of the society they are a part of. Furthermore, their work is their own reaction to life, and, consciously or subconsciously, they incorporate the attitudes they hold towards the society and culture they live in, their opinions, the values present in whichever culture they are a part of, etc. Although it may be used for aesthetic purposes only, there is no doubt that literary works reflect values present in cultures which brought them into being (Duhan, 2015). Literature projects the positive and negative sides of one culture using imitation of human behaviour portrayed through a character description and character's deeds in order to inform, amuse and instruct (Anjana and Bhambhra, 2015). Therefore, it is clear that this relationship is reciprocal. Reading about more complex characters and describing their motives and thoughts, helps us to understand people who we would have never appreciated otherwise (Robson, 2016).

Aghagolzadech and Tajabadi (2012) state that the main purpose of cultural teaching, and it does not matter whether it is cultural teaching by the means of literature, or different methods, is to teach intercultural understanding and intercultural communication. We also have to accept that language teaching will always be accompanied by certain cultural aspects of the language in question.

The fact that reading is important for the development of society and culture is self-evident. Literature is thought-provoking, it helps to develop and improve critical thinking and it teaches people about their world and world of other people. Judith Caesar in Ismail (2008) talks about all of its advantages and importance of reading and, besides other things, she mentions how literature teaches readers the nature of a human conflict and prevents them from a quick resolution of it with ineffective results. Only the fact that reading takes some time alone supports her theory. It helps to broaden one's knowledge and education, and it teaches empathy and it helps to give insight into the character's and writer's mind, thus it helps to understand different culture's mentality.

It needs to be pointed out that although it may seem that literature only provides us with the differences between cultures, it also shows us the similarities between them, if it were the usual topics of literature alone – love, hatred, nature, death, power, etc. This is an important remark that proves that literature is an important and powerful teaching tool in FLT.

Conclusion

The article has proven that literature really is an ideal tool to be used in FLT generally, but, furthermore, it is an appropriate and an authentic source of knowledge about different cultures. Using literature in FLT is beneficial in many ways – the personality of learners is being developed and on top of that, they learn such important cultural facts and most importantly – values.

The author of this article would like to follow on this theoretical base with a series of different articles and at last a doctoral thesis, which would deal with values, as well as with using literature in foreign language teaching in order to intentionally develop the pupils' system of values.

Resources

- Aghagolzadeh, F., & Tajabadi, F. (2012). *A Debate on Literature as a Teaching Material in FLT*. Journal of Language Teaching and Research, 3(1). doi:10.4304/jltr.3.1.205-21
- Anjana, B. K., & Bhambhra, R. L. (2016). *Is Literature the Mirror of Society?* IJELLH (International Journal of English Language, Literature and Humanities), 4(3), 6-10.
- Cichá, M., & Preissová Krejčí, A. (2014). *Health of the Individual, of the Family and of the Society in the Context of Value Orientation among Youth*. In D. Moravčíková, M. Vaško (Eds.). *Family – Health – Disease 2013: Proceedings of the International Conference on Health Care Studies*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Ciocan, M., Curelaru, M., & Cristea, M. (2011). *Religiosity and Value-Orientation in Adolescence*. Annals Of The Al. I. Cuza University, Psychology Series, 20(2), 92-103.
- Čábelková, I. (2014). *Cultural Values in Economic Reasoning*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Duhan, R. (n.d.). *The Relationship between Culture and Society*. Retrieved December 10, 2017 from <http://www.languageinindia.com>
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2007). *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde.
- Ismail, M. (2008) *Literature Is the Mirror of Society*. Gulf News. Al Nisr Publishing, Retrieved December 10, 2017 from: <http://gulfnews.com/literature-is-the-mirror-of-society-1.86134>
- Kovářová, K. (2017). *The Perception of American Culture in the Works of Contemporary American Authors and Its Employment in English Language Teaching* (Master's thesis). Palacky University in Olomouc.
- O'Doherty, E. F. (1968). *Literature and the Development of Personality*. Studies: An Irish Quarterly Review, (228), 361.
- Roe Betty, D., & Ross Elinor, P. (2006). *Integrating Language Arts through Literature and Thematic Units*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

- Rokeach, M. (1989). *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Schwartz, S. H. (2012). *An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values*. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1).
- Scott, V. M. (2004). Cloze Windows and Aesthetic Discoveries: Opening Visions for Teaching Literature. *The French Review*.

Contact

Mgr. Kateřina Kovářová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: katerina.kovarova01@upol.cz

Využití badatelského cyklu učení ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy

Using the Teacher Enquiry and Knowledge-Building Cycle in Enhancing the Professional Competencies of a Primary School Teacher

Marcela Otavová

Abstrakt

V příspěvku vázaném na kontext disertační práce Konstruktivistické pojetí edukačního procesu z hlediska profesní připravenosti pedagoga v primárním vzdělávání publikujeme využití badatelského cyklu učení (the Teacher enquiry and knowledge-building cycle) podle H. Timperley v plánování profesního rozvoje učitelů primární školy. Šetření bylo realizováno formou zúčastněného pozorování v projektových školách *Pomáháme školám k úspěchu* a v příspěvku jsou uvedena data z jejich evaluačních a koncepčních dokumentů.

Klíčová slova: profesní rozvoj, formativní hodnocení, výchovně-vzdělávací cíle, důkazy o učení, badatelský cyklus učení, evaluace.

Abstract

In the article contextualizing the dissertation *Constructivist conception of educational process in terms of professional readiness of a primary school teacher* we present using of the Teacher enquiry and knowledge-building cycle according to H. Timperley in planning professional development of primary school teachers. The research was conducted via participant observation in the project schools *Pomáháme školám k úspěchu* and the article contains the data from their evaluation and conceptual documents.

Key words: professional development, formative assessment, educational goals, evidence of learning, the teacher enquiry and knowledge-building cycle, evaluation.

Úvod

Principy formativního hodnocení lze efektivně aplikovat na učení. Díky uplatňování těchto principů se zlepšuje implementace výukových a učebních postupů, což vede k lepšímu výsledku studentů. Pro každého učícího se jedince, učitele či žáka, efektivita jakéhokoliv procesu formativního hodnocení závisí na tom, jak si odpovídá na následující tři otázky:

Kam mířím? Jak to dělám? Jaký bude můj další krok? (Hattie, Timperley, 2007).

Autorka Helen S. Timperley a kolegové (2008) definovali cyklus profesního učení způsobem, který vede k efektivní učitelské praxi. Hodnocení je v tomto cyklu zásadní a obsahuje jak hodnocení učení žáka, tak efektivitu vlastní pedagogické práce.

Příspěvek představí formy vyhodnocování pedagogické práce na základě porozumění vlastním profesním potřebám a potřebám žáků a popíše, jak cíle, důkazy o učení a jejich evaluace přispívají ke zlepšování výsledků učení žáků.

V rozmezí tří let byla prováděna také podrobná analýza jejich evaluačních dokumentů – Plánů pedagogického rozvoje.

Nestandardizované zúčastněné pozorování umožňuje detailní popis zkoumaných fenoménů a využívá výhody bezprostřední zkušenosti výzkumníka s danými jevy.

Zvolená kvalitativní metodologie zvyšuje validitu předchozích publikovaných výzkumů *Vzájemné učení jako efektivní strategie ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy* (Otavová, 2016) a *Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy* (Otavová, 2015).

1 Badatelský cyklus učení podle H. Timperley

- **Potřeby žáků**

Klíčové otázky zahrnují: Co již žáci vědí? Jaké důkazy o učení byly použity? Co se žáci musí naučit? Jak budeme jako učitelé stavět na tom, co studenti vědí? Současně učitelé zjišťují, co se potřebují naučit, aby zlepšili učení svých žáků. Prostřednictvím tohoto procesu se jejich zapojení do učebního procesu řídí porozuměním potřeb žáků v dosahování pokroku.

- **Potřeby učitelů**

Druhá dimenze cyklu nabádá učitele, aby zjistili, co potřebují vědět a udělat, aby byli efektivnější v oblastech, které potřebují žáci rozvíjet. Smysluplné je využití odborné podpory při identifikaci vlastních vzdělávacích potřeb tak, aby měla dopad na žáky.

- **Profesní růst**

Ve třetí dimenzi cyklu se shromažďují tři zdroje důkazů: důkazy o potřebách učení žáků, důkazy o potřebách učení učitelů a důkazy o tom, které metody a strategie s největší pravděpodobností řeší konkrétní potřeby učení studentů.

- **Výuka**

Změny v přesvědčení, znalostech a dovednostech učitelů, které byly nabyty prostřednictvím profesního učení, musí vést ke změně učebních postupů. V této fázi cyklu je důležité systematické a kontinuální vyhodnocování. Čím více se zaměřujeme na pozorování praxe, tím více požadavků na profesní kompetence učitelů objevujeme.

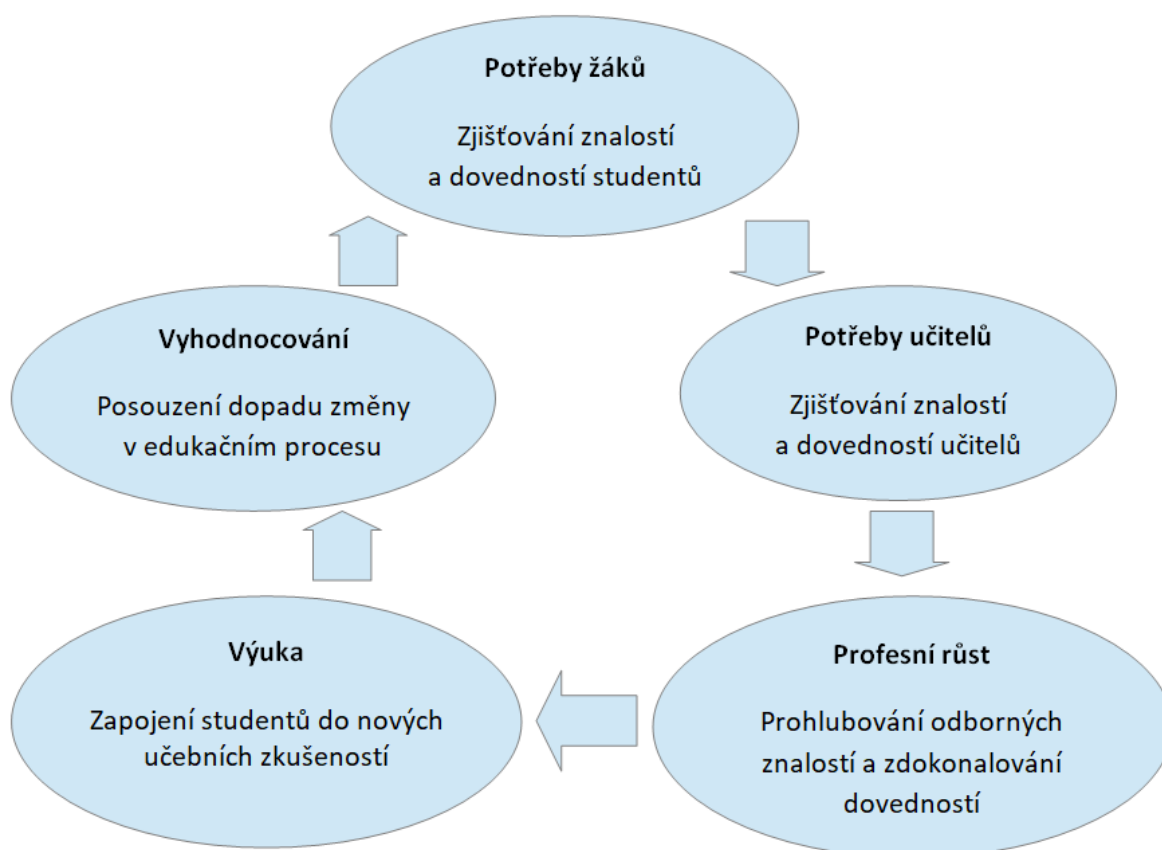
- **Vyhodnocování**

Klíčová otázka v závěrečné dimenzi cyklu se zeptá: "Jak efektivní bylo to, co jsme se naučili a učinili při podpoře učení a pokroku našich žáků?" Tato otázka se opírá o vizi učení jako procesu vývoje učitele, jako učícího se, přizpůsobivého odborníka, který ví, jak získat, organizovat a aplikovat odborné znalosti na specifické problémy výuky a učení, a flexibilního profesionála, který efektivně posuzuje přínos fungující rutiny, stejně jako nové pedagogické výzvy.

(Timperley, 2011, s. 9-27)

Obr. 1.

Badatelský cyklus učení



2 Vyhodnocování na úrovni důkazů o učení žáků

Projektové školy každým rokem zpracovávají podrobnou evaluaci svých krátkodobých výchovně vzdělávacích cílů v klíčových rozvojových oblastech. Pro potřeby evaluace a interpretace výsledků, které jsou součástí rozvojového plánu školy, průběžně vyhodnocují důkazy o učení žáků a sledují pokrok v dané oblasti. Pro posouzení úrovně naplňování cílů učitelé vybírají vhodné evaluační nástroje.

Př. 1

Čtenářská gramotnost

Krátkodobé cíle:

1. Žák porozumí textu prostřednictvím čtenářských strategií.
2. Žák propojuje pomocí odborných textů získané informace s praktickým životem.
3. Žák vyhodnocuje svůj čtenářský pokrok na základě výstupů z četby (portfolio, sešit).
Prezentuje a doporučuje vlastní přečtenou knihu, propojuje čtenářství s pisatelstvím.
Žák čte knihy, které ho baví.

Evaluační nástroje:

- tabulka předvídání žáků 2. a 3. ročníku (vstupní a výstupní úroveň),
- dotazník mapující vztah žáků 1. stupně ke čtení,
- analýza žákovských prací ve čtenářském portfoliu.

Př. 2

Matematická gramotnost

Krátkodobé cíle:

1. Žák vysvětluje své postupy a přemýšlení.
2. Žák pravidelně sleduje své znalosti a dovednosti a vyhodnocuje svůj osobní pokrok.

Evaluační nástroje:

- analýza videozáznamu vyučovací hodiny,
- žákovská práce s hodnotícími kartami a portfoliem jako nástroji formativního hodnocení.
(Inovace Plánu pedagogického rozvoje školy pro školní rok 2016/2017, ZŠ a MŠ Horka nad Moravou)

Př. 3

Čtenářská gramotnost

Krátkodobé cíle:

1. Prožitkové čtení – žák si vytváří pozitivní přístup ke čtení, čte rád.
2. Čtenářské strategie – žák využívá k porozumění textu čtenářské strategie.
3. Čtení v oborech – žák získává nejrozumnější typy informací, které v sobě text nese nebo může nést.

Evaluační nástroje:

- dotazník mapující vztah žáků ke čtení na 1. a 2. stupni,
- dotazník *Portrét čtenáře* mapující postoje žáků k četbě a jejich čtenářské návyky
- analýza výstupů z dílen čtení,
- analýza pracovních listů Čteme s porozuměním každý den na 1. stupni,
- efektivita využívání metod RWCT při práci s odborným textem – analýza žákovských prací.

Př. 4

Cizí jazyky

Krátkodobé cíle:

1. Žáci reflektují svůj pokrok a hodnotí výsledky učení se cizímu jazyku na základě stanovených kritérií.
2. Žáci rozvíjejí svůj mluvený projev v cizím jazyce za podpory rodilého mluvčího.

Evaluační nástroje:

- vyhodnocení audionahrávek v 6. ročníku – rozhovor v angličtině s rodilým mluvčím,
- vyhodnocení audionahrávek v 9. ročníku – Five questions,
- čtení anglického textu s porozuměním – analýza žákovských prací,
- sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v němčině – 7. ročník,
- sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v angličtině – 7. ročník.

3 Vyhodnocování na úrovni důkazů o učení učitelů

Učitelé a vychovatelé projektových škol si každým rokem sestavují svůj plán osobního pedagogického rozvoje, ve kterém definují konkrétní oblast či oblasti svého růstu s dopadem do kvality učení svých žáků. Popisují zde své potřeby a požadavky na podporu a kolegiální či odbornou spolupráci.

Př. 5

Název cíle:

- Žák formuluje a řeší vlastní slovní úlohu. (4. ročník).

V rámci naplňování tohoto cíle se letos zaměřím na:

- svou dovednost *modelování řešení* slovního úkolu,
- *krokování činností*, které vedou k samostatné práci žáka (formulaci a řešení úloh),
- svou dovednost *stanovovat jasná kritéria* pro formulaci úloh i pro jejich vyhodnocování.

Př. 6

Název cíle:

- Hypotéza: Když budou žáci vyhledávat a třídit informace v hodinách přírodopisu, dokáží odlišit *obecné* a *specifické* informace u jednotlivých skupin živých organismů.

Tab. 1.

	Činnost	Co se tím učím?
1.	Osvojení strategií pro zápis informací z faktografického textu Žáci pracují s grafickými organizéry (systém nadpisů a podnadpisů, T-graf, Vennovy diagramy).	Získávám praxi ve výběru strategií RWCT pro různá témata přírodopisu.
2.	Formulace kritérií pro zápis informací Žáci porozumí obsahu kritérií a dokáží je využít i pro sebehodnocení.	Osvojuji si dovednost jasně a jednoduše formulovat kritéria.
3.	Tvorba studijních faktografických textů Žáci se orientují ve skladbě textu (klíčových pojmech).	Ověřím si, zda jsou texty pro žáky přijatelné z hlediska náročnosti, odbornosti a délky.
4.	Vyhodnocení, evaluace Žáci správně umístí obecná a specifická fakta k tématu do čtyřdílného Vennova diagramu.	Ověřím si správnost hypotézy na základě evaluace konkrétních produktů žáků.

Př. 7

Název cíle:

- Žák formuluje a řeší vlastní slovní úlohu.

V tomto školním roce se zaměřím na rozvoj kreativity žáků při tvorbě a řešení vlastních matematických úloh v 8. ročníku.

- prostřednictvím *modelování* provedu žáky jednotlivými fázemi přemýšlení,
- pomocí *otevřených otázek* vyššího řádu povedu žáky k analýze jejich přemýšlení,
- při práci v hodině budu od žáků příležitostně vyžadovat vysvětlení postupu řešení,
- poskytnu žákům příležitosti pro *vysvětlení variantních řešení*,
- *umožním* žákům *vrstevnické učení*.

(Inovace Plánu pedagogického rozvoje školy pro školní rok 2017/2018, ZŠ a MŠ Horka nad Moravou)

4 Posouzení dopadu změny v edukačním procesu

Porovnáním fragmentů evaluačních a koncepčních materiálů projektové školy docházíme k závěru, že učitelé věnují úsilí přemýšlení o smysluplnosti a měřitelnosti svých cílů. Precizují své profesní dovednosti ve prospěch učení svých žáků a principy formativního hodnocení prostupují všemi aspekty jejich pedagogické práce. Ve své práci využívají rozmanitou podporu, kterou síť projektových škol nabízí. Učitelé akcentují právě kolegiální podporu – učitel učiteli – kterou považují za nejefektivnější, s rychle viditelným dopadem do výuky.

Preferované formy podpory:

- vzájemné hospitace kolegů se zakázkou a otevřené hodiny,
- tematické semináře vedené kolegy,
- školní a meziškolní oborová sdílení,
- párová výuka,
- koučink kolegy.

Preferované efektivní formy vzájemného učení, 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. Vzájemné hospitace i otevřené hodiny jsou v projektu *Pomáháme školám k úspěchu* poměrně rozšířené i v rámci meziškolní spolupráce. (Otavová, 2016 – *Vzájemné učení jako efektivní strategie ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy*)

Posouzení dopadu není konec cesty. Pokud učitelé vyhodnotí, že staré problémy přetrvávají, může být zapotřebí přijmout jiné přístupy k učení. Na druhou stranu, pokud je

dosaženo pokroku směrem k cílům pro žáky, pak je třeba identifikovat nové cykly, protože požadavky na výuku jsou zřídka statické. Nejdůležitější je analyzovat, zda všichni studenti těží ze změny vedoucí ke kvalitě. Obvykle se tyto cykly stále konkrétněji zaměřují v souladu se zvyšující se dovedností hodnocení učitelů a jejich sebereflexí.

Závěr

Mnoho přístupů k učení je založeno na myšlence, že efektivní učitelé jsou rutinními odborníky. Nahlížíme-li na povahu učební praxe v kontextu – konkrétní učitel s konkrétní skupinou studentů v konkrétní škole – nenajdeme dostatečnou záruku, že některý specifický postup bude mít očekávaný výsledek. Existuje-li nějaký obecný princip učitelské praxe, pak je to, že výuka musí odpovídat specifickým potřebám žáků, které učitel vzdělává. A tak učitelé, adaptabilní odborníci, kteří jsou kompetentní k tomu, aby zjistili, kdy je přístup zvláště účinný při zlepšování učení žáků, a kdy tomu tak není, pravděpodobně maximalizují jejich příležitosti k učení.

Zdroje

- Otavová, M. (2016). Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy. *e-Pedagogium*, 2016(3), 65-74. Dostupné z <https://www.pdf.upol.cz/veda/odborne-casopisy/e-pedagogium/>
- Pomáháme školám k úspěchu o.p.s. (n.d.). *Pomáháme školám k úspěchu*. Dostupné z <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>
- Richardson, V. (Ed.). (1994). *Constructivist Teacher Education. Building a World of New Understandings*. Washington: Falmer Press.
- Štybnarová, J. et al. (2012). *Vzájemné učení škol v oblasti autoevaluace*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Timperley, H. (2011). *Using student assessment for professional learning*. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development.

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

Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů, pilotážní průzkum

Selected Aspects of the Professional Beliefs of Novice Teachers, Piloting Research

Jaroslava Ševčíková

Abstrakt

Profesní přesvědčení začínajících učitelů je významným fenoménem, který každého učitele ovlivňuje jako osobnost, formuje jeho individuální spokojenost a má vliv na jeho výkon v profesi. Jedním z cílů plánovaného výzkumu je rozkrýt vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů a kvalifikovaně doporučit podporu pro posilování těch pozitivních. Zde předkládáme pilotážní průzkum jehož cílem bylo zjistit, za jakých okolností a jak se opírají začínající učitelé o své profesní přesvědčení při řešení problémových pedagogických či profesních situací.

Klíčová slova: profesní přesvědčení, začínající učitel, pilotážní průzkum.

Abstract

Professional belief of novice teachers is considered a significant phenomenon that influences personality of every teacher, it develops his or her satisfaction and has an impact on his or her professional performance. One of the aims of our research is to reveal specific aspects of shaping professional beliefs of novice teachers and provide a qualified support to develop the positive ones. In this work we present our piloting research whose aim was to discover under which circumstances and how the novice teachers depend on their professional beliefs when solving demanding pedagogical and professional situations.

Key words: professional belief of the teacher, novice teacher, piloting research.

Úvod

Profesní přesvědčení začínajících učitelů je významným fenoménem, který dle našeho názoru zatím nebyl dostatečně prozkoumán z pohledu autoreflexe samotného začínajícího učitele⁵, nebo odrazu profesního přesvědčení v jeho chování a prožívání. Předkládáme zde výsledky **pilotážního průzkumu** (Gavora, 2000, s. 68), který předchází plánovanému dlouhodobému kvalitativnímu výzkumu vybraných aspektů profesního přesvědčení začínajících učitelů (ZU), a pokusíme se nastínit směry budoucího výzkumu, které vyplynuly z pilotážního průzkumu, s cílem postihnout nové, i statisticky nerozpoznatelné jevy, které ale mohou být ve svých dopadech pro začínajícího učitele při formování profesního přesvědčení významné.

Profesní přesvědčení zde vnímáme jako vše, „v co učitel věří“, co zná, co umí, co se naučil, co ho motivuje v profesi, ale vnímáme ho i „jen“ jako *učitelův osobní pocit*, tak jak to sami učitelé při pilotážním průzkumu prezentovali.

Máme za to, že pokud začínající učitel disponuje silným pozitivním profesním přesvědčením už při nástupu do prvního pracovního poměru, a pokud je toto i nadále pozitivně posilováno např. příznivou reakcí zkušenějších kolegů, pokud je mu poskytnuta podpora a pomoc, má větší šance uspět, a nedostat se do režimu „boje o holé přežití“ v počátcích (Janík, T. et al, 2017), ale ani později, kdy opadává prvotní nadšení a ubývá i fyzických sil. I zde hraje profesní přesvědčení důležitou roli.

1 Metodologie pilotážního průzkumu

Protože máme za to, že terén v této oblasti nebyl dosud zdokumentován dostatečně, rozhodli jsme se, před zahájením hlavního výzkumu, pro již výše zmíněný **pilotážní průzkum**, v rámci kterého byl zvolen smíšený výzkumný design QUAL → quan (Lukas, 2006) s autorskou kombinací metod sběru dat, technik, i jejich analýzy, ve smyslu triangulace zdrojů dat (Švaříček, & Šedová, 2014, s. 202) a kombinace přístupů jejich zpracování.

1.1 Podklady pilotážního průzkumu

Základním materiálem, který byl podroben analýze otevřeným kódováním⁶ (Gulová, & Šíp, 2013, s. 47), byl Učitelský deník (UD), sepsaný uvádějící učitelkou v době, kdy v letech 2013 až 2017 vedla a koordinovala činnost (uváděla do profese)⁷ celkem sedm začínajících učitelů základní školy. Do vzorku byli zařazeni všichni ZU v konkrétní základní škole.

⁵ Definice začínajícího učitele dle Chudý, & Neumeister, 2014.

⁶ Hranice kódů-jednotek byly stanoveny dle významu.

⁷ Institut tzv. uvádějícího učitele není v základní škole od r. 1989 nijak legislativně upraven, nicméně některé školy ho „udržely“ jako pomoc a podporu pro začínající učitele, jedná se o průvodce a rádce začínajícího učitele, institut byl definován např. Podlahovou v monografii První kroky učitele (2004). Zde uvádějící učitelka – v souladu s Podlahová, 2004.

Součástí záznamů v UD je jak popis zúčastněného pozorování, tak i záznamy rozhovorů orientovaných na problém s každým z uváděných učitelů a to minimálně 9x v průběhu školního roku, vždy následovaný zápisem. Se šesti zapojenými došlo k následnému rozhovoru orientovanému na problém v říjnu 2017, v době zpracování materiálu pilotážního průzkumu.

1.2 Zpracování podkladů z Učitelského deníku

Výsledky analýzy otevřeného kódování údajů vedly k ustanovení kategorií, které byly zpracovány jak kvalitativními, tak i kvantitativními metodami.

Je třeba upozornit, že záznamy v UD nebyly původně primárně orientovány na zkoumání profesního přesvědčení začínajících učitelů, nicméně, jak dále vyplyne, otevřeným kódováním bylo možné v něm tento fenomén odhalit v sedmi kategoriích, a potvrdit jejich výskyt jak v rozhovorech se samotnými ZU, tak i v záznamech z pozorování učitelů i žáků, ve výchovných situacích mezi žáky a zkoumanými učiteli, tak i v pozorování vztahů kolegů těchto ZU, protože součástí UD jsou i záznamy zúčastněného pozorování žáků a kolegů zapojených učitelů (viz triangulace zdrojů dat).

Očekáváme, že vzhled prostřednictvím tohoto pilotážního průzkumu do myšlení začínajících učitelů přinese hlubší porozumění procesům, kterými si oni sami konstruují **jednotlivé aspekty profesního přesvědčení** a také to, které aspekty odolávají náporu reality žitého světa, a které podléhají aktuálně kvantitativním a zejména kvalitativním změnám na základě různých proměnných, např. reflexe vlastní činnosti, uspokojení z práce či obecně osobní spokojenosti.

2 Základní otázky vybraných aspektů profesního přesvědčení začínajících učitelů

Ze záznamů v Učitelském deníku vyplynulo, že všem začínajícím učitelům byly položeny v průběhu jejich ročního uvádění do profese dvě otázky (mimo desítky dalších), které je možno navázat přímo na fenomén profesního přesvědčení, v tom smyslu, jak ho pojmáme v tomto pilotážním průzkumu, a na které se v UD daly vysledovat odpovědi všech ZU.

Jednalo se o otázky:

1. Co, jaká profesní situace, nejvíc „prověřila“ vaši víru v profesi a víru ve smysl vaší práce (v prvním roce učitelského života)?
2. Zažili jste takové výrazné profesionální zklamání⁸ či selhání⁹, že jste rezignovali na své profesní přesvědčení a uvažovali o odchodu z profese? Pokud ano, o jakou profesní situaci šlo?

Na obě začínající učitelé odpovídali v průběhu svého „uvádění“ do profese několikrát.

⁸ Zklamání jako osobní vnitřní pocit začínajícího učitele.

⁹ Selhání jako jev v činnosti učitele pozorovatelný zvenku.

2.1 Významné profesní situace ovlivňující vztah k profesi

Zde si představíme vybrané reakce učitelů na první otázku, která jim byla opakovaně v průběhu roku pokládána¹⁰. Jejich profesní víru opakovaně prověřovaly tyto situace:

Učitelka 1 – Nezvládám kázeň, vykřikují, baví se, hrají s mobilem, chodí po třídě, demonstrativně se nudí, vůbec je nezajímá, co pro ně dělám, pořád se baví, nezvládám to... chystám si zábavné hodiny, ale chybí čas, den je krátký, a k tomu nestíhám doplňovat doklady o třídnictví, prostě to nestíhám. Už to na mě vytáhla i zástupkyně, nemá pochopení, není ochotná mi pomoci. Začínám, nedokážu všechno stíhat jako zkušený učitel.¹¹

Učitel 2 – Nic jim v hlavě nezůstává, co já tu vlastně dělám, je to jak házet míčky o zeď, odrazí se a nic, nezaujmu je a v nich pusto a prázdno.

Učitelka 3 – Štve mě kolegyně (uvedeno jméno), jak si může dovolit komentovat mou práci a můj výkon před žáky. Žáci mi to řekli. Cítím beznaděj. Udělala ze mě „blbku“. Je jasné, že pak nemám autoritu a v hodině si každý dělá, co chce, když mě má za neschopnou husu. Jak mám pak učit?

Učitel 4 – Nebaví mě to. Žáci mě ignorují, a nic nechápou. Jsou hloupí. V hodině hluk, nechtějí dělat, co říkám, kolegové mě podráždí, ztrapňují mě před žáky. Asi s tím praštím, ať si vedení poradí, jak umí. Je to „duch školy“, vedení ani kolegové se nepodrží a pak děcka řadí, jsou na koni. Já jim (žákům) něco zakážu, jiní jim to dovolí, hlavně ředitel.

Učitelka 5 – Asi na tu práci nemám. Zvládnout obor (odbornost) a ještě vědět, jak to „dát“ žákům, prostě nezvládám. Taky nestíhám ty projekty, proč mě do toho vedení zatáhlo, nechápu. Nemám čas na přípravy na hodiny a ti deváťáci mě nachytávají při nevědomosti, nedokážu reagovat, úplně se stydím, jak jsem nedokázala dopočítat ten příklad, byla jsi u toho, víš... nevím, jak teď před tu třídu zase mám přijít.¹²

Učitelka 6 – Myslím, že i když občas selžu já nebo moje postupy, pořád je to v pohodě. Práce mě baví a žáky moje hodiny asi taky (?). Nejvíc mě štve přístup vedení, valí na nás plno projektů a zátěže, pak se nestihnu připravovat na hodiny, to mě nejvíc baví, ale mám na to málo času.

Učitelka 7 – Jo, práce mě baví, ale mám problém, jak žákům ty zajímavé věci sdělit tak, aby je zaujaly, taky mi dělá starost, jak seřadit učivo. Máme nějaké cíle ke zkouškám, k přijímačkám, ale jak to seřadit, jak to zviditelnit... musím na tom zapracovat, vím, že je to na mě. Taky kázeň, jednou po mně hodili papírek, byla jsem otočená k tabuli, lekla jsem se, vyděsila, vykřikla, měli z toho legraci, bylo mi trapně, utekla jsem ze třídy a myslela, že se

¹⁰ Dále vždy parafrázované (při zachování plného obsahu sdělení), popř. doslovné výroky učitelů přepsané z Učitelského deníku.

¹¹ Tato učitelka byla zároveň přes důrazné výhrady uvádějící učitelky pověřena třídnictvím. Byla zjevně přetížena.

¹² Uvádějící učitelka byla přítomna v hodině, když začínající učitelka (ZU) nezvládla fyzikální výpočet – příklad, nebyla schopna dopočítat správný výsledek, ale žáci ano, a pokusili se ji (ZU) v hodině „zesměšnit“. Situaci ZU nezvládla.

tam už nikdy nevrátím. Občas mi za zády vykřikují urážky a chechtají se tomu. Je to opravdu hnus.

Zde uvedené texty vychází z UD, kam je uvádějící učitelka zapisovala, ne vždy ale přesně doslova, což může částečně ovlivnit pravdivost a platnost pilotážního průzkumu. Jedná se o záměrný výběr výroků, u každého učitele byl vybrán dle nás nejzávažnější výrok, či série výroků z jednoho záznamu (jindy se mohli vyjádřit po pracovním dni i jinak).

Otevřeným kódováním byly získány kategorie, kterým byly přiřazeny vlastnosti typu: pozitivní – negativní (nebylo škálováno, to plánujeme až do hlavního výzkumu) a byly zpracovány do sedmi kategorií. Dále, v tabulce 1, výběr dvou těchto nejvýznamnějších kategorií, uvedených zde ve smyslu – „*začínající učitel pociťoval problémy s...*“.

Tab. 1.

Kategorie indukované dle výpovědí začínajících učitelů, výběr¹³

Výrok – profesní situace	Indukovaná kategorie
Fyzický útok na učitele Slovní útok na učitele Mimoslovní provokace gesty Fyzické útoky mezi žáky Slovní útoky mezi žáky Bavení se Vykřikování Svévolný pohyb po třídě Ignorování učitele Neuposlechnutí pokynu	Kázeň (problémy s kázní)
Vysoké nároky na čas v práci, mnoho povinností Nesplnitelné požadavky Nejasné pokyny Snižování až ponižování	Vztahy s vedením školy (problémy ve vztazích s vedením školy)

¹³ Zde pouze výběr výroků i kategorií.

2.2 Významné profesní události ve vazbě na profesní přesvědčení

Z výše uvedených profesních událostí byly dalším zpracováním indukovány kategorie situací, které vedly až k úvahám o odchodu z profese, protože pocit zklamání či selhání byl tak silný, že v prvním „momentu“ nebyl překonán pozitivním profesním přesvědčením.

Tab. 2.

Zažili jste takové výrazné profesní zklamání či selhání, že jste rezignovali na své PP a uvažovali o odchodu z profese?	ANO	NE
selhání přímo ve výuce, v oblasti zvládání kázně	6	1
selhání v oblasti vztahů s vedením školy	4	3
selhání přímo ve výuce v oblasti oborových znalostí	3	4
selhání přímo ve výuce, v oblasti didaktických znalostí	2	5
selhání v oblasti vztahů s kolegy	2	5
selhání pro vysokou administrativní zátěž	1	6
selhání pro vysokou zátěž v rámci projektové činnosti	1	6

Samotné ustavení sedmi kategorií se jeví jako významné pro další výzkum v této věci. Rozebereme-li jednotlivé, pak alespoň občasné nezvládání **kázně** při výuce ve třídě se jevílo jako nejzávažnější problém u všech dotazovaných, i když ne u všech vedlo k úvahám o odchodu z profese. Přesto, v rámci zúčastněného pozorování i rozhovorů, bylo zaznamenáváno opakovaně, téměř pokaždé, a nakonec, při závěrečném hodnocení bylo ze strany ZU uváděno nejčastěji (ve vztahu k jiným důvodům) jako důvod *k úvaze o odchodu z profese*¹⁴, tedy jako osobní pocit profesního selhání (odpovědělo tak šest ze sedmi učitelů).

Dalším z výrazných problémů začínajících učitelů ve výuce bylo dle zúčastněného pozorování (a následného rozhovoru orientovaného na problém) *selhání při výuce*, kdy ZU nezvládl **odbornou stránku výuky** spojenou i s **didaktickým** selháním (v tabulce rozděleno na didaktické a oborové selhání).

V oblasti **vztahů mezi kolegy** prožívali ZU vyčerpání, únavu a zklamání, pokud s nimi starší kolegové opakovaně rozebírali svou *nechuť k práci*, dávali najevo, *že práce učitele nemá smysl*, nebo dokonce je, i jejich schopnosti, *shazovali a ponižovali v rozhovorech s žáky*. Překvapivě se všichni dotázaní učitelé vyjadřovali, že: *na jiné škole by to zřejmě nebylo jinak*.

Oblast **vztahů s vedením školy** a oblast nadměrné **zátěže projektovou činností** se jevíly jako specifické pro danou školu a většina učitelů je tak vnímala. Jak uvedli: *na jiné škole to bude jinak*.

¹⁴ Výroky uvedené kurzívou v této a následující podkapitole jsou doslovné přepisy z učitelského deníku.

Vyplynulo také, že většina učitelů zažila minimálně jednou, ale většina vícekrát v průběhu prvního roku praxe, takový pocit profesního selhání (či beznaděje), že chtěli v *prvním impulsu* profesi opustit. Jak sami uvádějí, *profesní přesvědčení je zradilo, bylo nedostatečné, málo pozitivní, nepřesvědčivé*. Pojem „v prvním impulsu“ uvádíme výslovně proto, že právě i rozhovor s uvádějícím učitelem, ujištění, že drobné občasné selhání v profesi je „přirozené“ a dá se očekávat u všech začínajících učitelů, jim pomohlo se s ním vyrovnat a znovu získat *naději a chuť do učitelské práce*.

2.3 Jak se začínající učitelé vyrovnávají se svým profesním selháním a jak jim k tomu (ne)pomáhá profesní přesvědčení či víra

V rámci rozhovorů s učiteli, kteří zažili výrazné profesní zklamání či selhání, které je vedlo k úvahám o opuštění profese, následovala otázka: Co vám pomohlo problém¹⁵ vyřešit?

Předkládáme odpovědi indukované do tří kategorií.

Tab. 3

Co vám pomohlo problém vyřešit, co obnovilo vaše profesní přesvědčení, víru?		
1.	Nic. Odcházím z profese.	1
2.	Přesvědčení , že práce učitele má smysl a chybami se člověk učí.	3
3.	Víra , že to zvládnou, že byl problém přechodný.	3

U dotazovaných učitelů se ukázalo, že ti, kteří vnímali svou profesní víru či přesvědčení jako silné, pevné, až *neohrožené, přijímali svá jednotlivá profesní selhání lépe*, a rychleji se s nimi vyrovnávali (2., 3.), a to přesto, že téměř u každého z nich nastala chvíle, kdy *uvažovali o odchodu z profese*. Jak sami uvedli, v tu chvíli je *jejich profesní víra „nepodržela“* a na čas byla *oslabena a neposkytla podporu*, nicméně v delším časovém horizontu převládla pozitivní profesní víra a *oni se zase začali těšit do práce s přesvědčením, že jejich učitelská práce „má smysl“*.

Jeden z dotazovaných učitelů od počátku vykazoval velmi slabé profesní přesvědčení (1.), nevěřil v *účinnost své práce ani své učitelské schopnosti*, a ten také po roce praxe ze školství odešel.

Téma by stálo za hlubší a podrobnější průzkum a to také máme v dalším období v úmyslu.

¹⁵ Problém ve smyslu profesní zklamání či selhání.

Závěr

Závěrem konstatujeme, že pilotážní průzkum i jeho výsledky považujeme za závažné a zároveň velmi podnětné. Pro budoucí výzkum je inspirativní zejména **ustanovení sedmi aspektů, kategorií problémů** (viz tabulka 2), které začínající učitelé vnímali a pociťovali jako nejvýraznější ohrožení či posílení profesního přesvědčení. Ohrožení, pokud situace nezvládali, posílení, pokud je úspěšně zvládali a nakonec zvládli.

Máme za to, že vazba mezi profesním přesvědčením a profesním selháním či zklamáním, někdy směřujícím až k pocitům beznaděje a rozhodnutím o odchodu z profese, mají silnou vzájemnou vazbu v rámci autoreflexe učitele, což vyplynulo z pilotážního průzkumu. Jedná se o aspekty profesního přesvědčení, které máme v úmyslu dalším výzkumem důkladně prověřit a hledat cesty, jak profesní přesvědčení začínajících učitelů pozitivně posilovat, zejména v prvních letech nástupu do profese.

Zdroje

- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gulová, L., Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel a zvládanie disciplíny v kontexte 2.stupňa základnej školy*. Brno: Paido.
- Janík, T., et al. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. Teoretická studie. *Pedagogika*, 67(1), 4-26.
- Lukas, J. (2006). Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Maňák, J., & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Učitel'ský deník*. Základní škola Vsetín X, část 2013 – 2017.

Kontakt

PhDr. Jaroslava Ševčíková
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: jaroslava.sevcikova01@upol.cz

Uplatňování principu svobodné volby v podmínkách české Montessori mateřské školy

Applying the Principle of Free Choice in the Conditions of Montessori Czech Kindergarten

Renata Švaňhalová

Abstrakt

V příspěvku seznamujeme s uplatňováním principu svobodné volby v podmínkách dnešní Montessori mateřské školy. Naším cílem bylo zjistit, zda k tomuto principu přistupují vybrané Montessori mateřské školy shodně, či uplatňování tohoto principu je odlišné, a v čem.

Klíčová slova: M. Montessori, alternativní pedagogika, Montessori principy, princip svobodné volby, mateřská škola, předškolní vzdělávání.

Abstract

In the paper, we learn about applying the principle of free choice in today's Montessori kindergarten. Our aim was to find out whether this Montessori kindergarten's approach to this principle is the same, or that the application of this principle is different and what it is.

Key words: M. Montessori, alternative pedagogy, Montessori principles, principle of free choice, kindergarten, pre-school education.

Úvod

Zakladatelkou Montessori pedagogiky je italská lékařka a pedagožka M. Montessori, která se nejdříve věnovala dětem s mentálním postižením. Mnoho zkušeností získala v Modelové škole, kde pracovala, a také z cestování. Všechny své poznatky následně aplikovala do svého prvního „Domu dětí“ zvaného Casa dei bambini, který v Itálii, v chudinské čtvrti San Lorenzo založila. Celý pedagogický systém má ústřední heslo: „Pomoz mi, abych to dokázal sám!“. Na principech (princip svobodné volby, senzitivní fáze, polarizace pozornosti, normalizace, princip věkové heterogenity, princip ticha) je vzdělávání v Montessori mateřských školách (dále MŠ) založeno.

1 Princip svobodné volby jako objekt zkoumání

Svoboda je klíčový pojem pedagogiky M. Montessori, jelikož zajištění svobodného vývoje je základním požadavkem. Je chápána jako nezávislost, volnost či osvobození a projevuje se ve spontánní lidské aktivitě. I zde však spatřujeme hranice, které kdyby nebyly vymezeny, nemohlo by docházet k seberealizaci, vývoji inteligence a rozvoji osobnosti. Jedná se o jakýsi vztah mezi všemi činiteli svobody – biologickými, sociálními, pedagogickými a mravními (Montessori, 2001, s. 75-84).

M. Montessori (2012, s. 103) uvádí, jak ke vzniku svobodné volby došlo: *„Jednoho dne přišla učitelka do školy později. Navíc den předtím zapomněla zamknout skříň s pomůckami. Zjistila, že děti skříň otevřely. Některé stály kolem ní, jiné vytahovaly pomůcky a odnášely si je.“* Na základě této skutečnosti si děti začaly vybírat cvičení podle vlastních preferencí. Používaly se nízké skříňky, aby k nim měly děti přístup, a aby odpovídaly vnitřním potřebám (Montessori, 2012, s. 103-105).

O. Zelinková (1997, s. 22-26) o svobodě hovoří v souvislosti s koncentrací pozornosti, disciplínou, kreativitou a společností. Svoboda ve spojení s koncentrací pozornosti se projevuje prostřednictvím aktivní činnosti. Počátek pozornosti je spojen s hledáním a volbou. Předměty, které dítě obklopují, ho přitahují a vyžadují jeho rozhodnutí, čemu se bude věnovat a co vyloučí. Činnosti, které si dítě volí, ho vnitřně zdokonalují a svobodná volba ho vede k úspěchu, sebevědomí a důstojnosti. Dále se svoboda spojuje s disciplínou, kde dochází k současnému projevování. Disciplína je chápána dvojím způsobem. Jedná se o jakousi nutnost přizpůsobení se a zároveň je pojímána jako protipól lidské svobody. M. Montessori sledovala, jak se poslušnost vyvíjí a zjistila, že poslušné a svobodné je to dítě, které samo sebe řídí. K tomuto výsledku může dojít jedině tehdy, pokud u dítěte dochází k vnitřní disciplíně. Ta se projevuje schopností umět sám sobě poručit, ovládnout se a mít moc sám nad sebou. Ke spojitosti svobody a kreativity dochází tam, kde má dítě prostor pro svobodnou činnost. Při této činnosti totiž dochází k již zmíněné tvořivosti. Jestliže budeme dítě omezovat, bude se ztrácet i jeho tvořivost. Poslední svoboda, o které O. Zelinková (1997, s. 25-26) hovoří, je spojována se společností. Individualita je přínosná jak pro dítě, tak pro společnost. Je důležité, aby uspokojování potřeb neomezovalo okolí a zároveň by měl být jedinec později schopný svými kvalitami prospívat společnosti.

2 Metodologie výzkumu

Následující kapitola se zaměřuje na cíl výzkumného šetření, organizaci výzkumu, výzkumný vzorek, design výzkumu a jeho metody. Nedílnou součástí jsou rovněž výsledky výzkumného šetření a jeho závěry.

Ke stanovení cíle a potažmo výzkumné otázky jsme byli vedeni na základě charakteristik Montessori MŠ, kde byl výzkum realizován. Montessori MŠ 1 navštěvují děti ve věku 3 – 6 let, a tato MŠ je provozována již několik let. Montessori MŠ 2 navštěvují děti ve věku 2,5 – 4 roky. Jedná se o odloučené pracoviště Montessori MŠ 1, které je nově zřízeno. V Montessori

MŠ 1 jsou všechny děti, které již dříve tuto MŠ navštěvovaly, v Montessori MŠ 2 jsou děti nově příchozí, ale i děti, které dříve navštěvovaly Montessori MŠ 1. Dle těchto skutečností jsme si stanovili cíl výzkumného šetření.

Cíl výzkumného šetření

Cílem bylo zjistit, zda k principu svobodné volby přistupují vybrané Montessori mateřské školy shodně, či je uplatňování tohoto principu odlišné, a v čem.

Z výše uvedeného hlavního cíle výzkumného šetření byla konkretizována výzkumná otázka.

Výzkumná otázka

Je uplatňován princip svobodné volby ve vybraných mateřských školách shodně?

Kvantitativní výzkum

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvantitativní přístup, který předpokládá, že: „*fenomény sociálního světa (jeho různé aspekty, objekty, procesy), které činí předmětem zkoumání, jsou svým způsobem měřitelné, či nějak tříditelné, uspořádatelné.*“ (Linderová, Scholz, & Munduch, 2016, s. 45).

Pro náš výzkum byl volen fenomenologický přístup, založený na sledování jednoho nebo více fenoménů, s cílem popsat a analyzovat prožitou zkušenost a porozumět jí (Vévodová, Ivanová, 2015, s. 104).

Pro sběr dat jsme využili metodu pozorování, která patří mezi kvantitativní metody nejfrekventovaněji užívané (Gavora, 2006, s. 70). Pozorováním rozumíme sledování činností lidí, její záznam, analýzu a vyhodnocení (Gavora, 2000, s. 76). Zvolili jsme extrospektivní přístup, zaměřený na pozorování někoho jiného (Ferjenčík, 2000, s. 84). Při pozorování vstupujeme do terénu s již předem připraveným pozorovacím archem, který může mít různé podoby (Gavora, 2000, s. 76). Tabulka 1 nám pro přehlednost představuje, jak pozorovací arch vypadal, jaké jsme měli kritérium a indikátory, které byly prostřednictvím pozorování zkoumány. Tyto indikátory byly stanoveny na základě studia odborné literatury.

Výskyt jevů (indikátorů) je značen pomocí kódování, při kterém pozorovatel udělá čárku nebo zapíše číslo jevu (indikátoru) vždy, kdy zkoumaný jev (indikátor) zpozoruje. Výskyt jevů (indikátorů) je značen intervalovým kódováním nebo přirozeným kódováním. Jelikož jsme kodovali výskyt přirozených jevů (indikátorů), zvolili jsme kódování přirozené, při kterém jsme značili začátek každé pozorované kategorie (Gavora, 2000, s. 80). Při vyhodnocování se zaměřujeme na frekvenci výskytu dané kategorie za určitou časovou jednotku.

Tab. 1.

Ukázka záznamového archu

Princip svobodné volby			
Kritérium	Indikátory	Frekvence výskytu	Poznámky
Dítě je soběstačné a nezávislé na dospělém	Dítě si volí čas na svačinu		
	Dítě si chystá svačinu		
	Dítě si samostatně bere kobereček k realizaci práce		
	Dítě pracuje s Montessori pomůckami		
	Dítě volí svou práci		
	Dítě volí, jak dlouho se bude práci věnovat		
	Dítě umývá a uklízí pomůcky po své práci		
	Učitel nezasahuje do práce dítěte		

Výzkumný vzorek, organizace výzkumného šetření a sběru dat

Do našeho výzkumu byly vybrány dvě konkrétní MŠ, které pracují dle Montessori systému (Montessori MŠ 1, Montessori MŠ 2), z nichž Montessori MŠ 1 navštěvují děti ve věku 3 – 6 let a Montessori MŠ 2 navštěvují děti ve věku 2,5 – 4 roky.

Výzkumné šetření probíhalo od září 2017 do listopadu 2017. S vedením dané Montessori MŠ byl vždy předem sjednán den, ve kterém jsme se pozorování zúčastnili. Výzkumné šetření probíhalo vždy od 9:00 do 11:30 hodin.

2.1 Výsledky výzkumného šetření

Pro přehlednost uvádíme výsledky výzkumného šetření v Montessori MŠ 1 (tabulka 1) a Montessori MŠ 2 (tabulka 2) odděleně.

Tab. 2.

Výsledky pozorování v MŠ 1

Princip svobodné volby			
Kritérium	Indikátory	Frekvence výskytu	Poznámky
Dítě je soběstačné a nezávislé na dospělém	Dítě si volí čas na svačinu	88	Po příchodu do třídy se vždy mezi 9:15 a 10:30 hodin všechny děti vystřídaly u svačiny. Každé dítě si nejdříve uklidilo pomůcky, se kterými pracovalo, následně se přesunulo ke stolování a přípravě svačiny. Žádné z dětí nebylo k přípravě svačiny pobízeno.
	Dítě si chystá svačinu	92	Děti měly možnost dvou druhů svačiny (hlavní svačina, ovoce). Ke hlavní svačině si dítě nachystalo prostírku na stůl a následně si přeneslo ze stolu s potravinami misku (pomazánka, máslo), talíř s pečivem a nůž. Děti si samy pečivo mazaly připravenou pomazánkou. Po svačině si nádobí odnesly ke dřezu a vše po sobě umyly, stejně tak i stůl a uklidily zpět do poličky prostírku. Děti měly vždy nachystaná jablka na svačinu, ta byla rozkrojená na polovinu. Před konzumací si nasadily zástěru, vzaly kráječ dílků na jablka a sedly si ke stolu.
	Dítě si samostatně bere kobereček k realizaci práce	130	Každé z dětí se alespoň dvakrát věnovalo práci na koberečku. Některé si kobereček k práci volilo během dopoledne celkem pětkrát. Koberečky byly stočené a vloženy do koše, aby k nim měly děti okamžitý přístup. Dítě, které se chtělo věnovat práci s koberečkem, jej vytáhlo z koše, rozložilo na podlahu a na něj si přineslo pomůcku, se kterou chtělo pracovat. Na koberečku se pracovalo samostatně.
	Dítě pracuje s Montessori pomůckami	63	Děti si alespoň jednou za dopolední blok vytáhly nádobky s vodou pro přelévání a zkoumání množství vody. Nejméně tři děti se věnovaly práci s dřevěnými válečky, nejvíce však dítě tuto pomůcku využilo dvakrát.
	Dítě volí svou práci	124	Děti se střídaly u přípravy svačiny, u činností na koberečku, u malby na kolmou plochu, četby z knížek..., některé se věnovaly za dopolední blok stejné činnosti vícekrát, některé vystřídaly více činností, kterým věnovaly méně času. Dítě nikdy nebylo k činnostem navedeno, vždy si volilo práci samo. Dítě, které nepracovalo, sledovalo ostatní.
	Dítě volí, jak dlouho se bude práci věnovat	85	Dítě si práci samostatně vybralo. Některé z dětí danou práci dokončily rychle, jiné jí věnovaly delší čas nebo ji opakovaly několikrát za sebou. U některých bylo znát zaujetí danou činností, jiné zaujala práce ostatních, která je motivovala ke stejné činnosti.

	Dítě umývá a uklízí pomůcky po své práci	73	Při práci s pomůckami si děti vždy vše odnesly ke stolečku. Při práci s barvou si odnesly výkres do sušáku a následně si přinesly z linky hadřík a kyblík s vodou. Vše po sobě umyly. Stejný postup probíhal u práce s barvou na kolmou plochu či u stolečku. Děti věděly, kam každá z pomůcek patří.
	Učitel nezasahuje do práce dítěte, připravuje prostředí	76	Učitel sledoval děti při práci, zasahoval pouze v případě, kdy dítě po práci pomůcky neuklidilo. Pomůcky, které dítě vrátilo zpět do poličky, řádně urovnalo, aby byly připravené k práci dalších dětí.

Dílčí závěry (MŠ 1)

V MŠ 1 se při práci dětí projevily všechny indikátory svobodné volby, z nichž některé se projevily intenzivněji (např. práce s koberečkem). Učitel celou dobu působil jako facilitátor, děti do činností nenutil a nechal je, aby si vždy samy vybraly.

Tab. 3.

Výsledky pozorování v MŠ 2

Princip svobodné volby			
Kritérium	Indikátory	Frekvence výskytu	Poznámky
Dítě je soběstačné a nezávislé na dospělém	Dítě si volí čas na svačinu	74	Děti se v čase 9:15 – 10:30 hodin obsloužily u svačiny. Nejdříve dokončily práci, které se věnovaly, následně přecházely ke stolování. Některé svačily hned po příchodu ze zahrady, jiné ji volily až po práci.
	Dítě si chystá svačinu	79	Dítě, které chtělo svačit, uklidilo pomůcky, vzalo si prostírku a nachystalo si ji ke stolu. Přeneslo si misku s pomazánkou a talíř s pečivem. Samostatně si pečivo namazalo. Některé zvládaly přípravu bez obtíží, jiným činila problém. Po svačině si dítě umylo talíř a stůl, prostírku uklidilo.
	Dítě si samostatně bere kobereček k realizaci práce	115	Koberečky byly stočené a vloženy do poličky. Dítě, které se chtělo věnovat činnosti na koberečku, si jej vzalo. Po činnosti jej zase stočilo a vložilo zpět.
	Dítě pracuje s Montessori pomůckami	31	Děti si samostatně volily pomůcky. Nejvíce využívaly barvy k malování. Některé mladší děti spíše pozorovaly ostatní při činnostech a samostatně se práci s pomůckami věnovaly velmi málo.
	Dítě volí svou práci	94	Děti si vybíraly, čemu se budou věnovat a jak dlouho se prací budou zabývat. Děti se k daným pracím v průběhu dopoledne vracely.

Dítě volí, jak dlouho se bude práci věnovat	77	Děti se věnovaly práci tak dlouho, dokud ji nedokončily. Mladší děti měly větší tendenci práci nedokončit. Některé danou práci zopakovaly ještě jednou, hned po jejím ukončení, jiné se k ní během dne vrátily. Na dětech, které se činnosti věnovaly delší dobu, bylo znát jejich zaujetí a zájem.
Dítě umývá a uklízí pomůcky po své práci	61	Všechny pomůcky měly ve třídě své místo (včetně pomůcek a nádobí na svačinu). Děti se orientovaly v prostoru třídy a věděly, kde pomůcku najdou a kam ji mají uklidit. K umývání používaly hadr, na podlahu po rozlití vody mop.
Učitel nezasahuje do práce dítěte	52	Učitel sledoval děti při práci, v případě, že některé děti neuklidily své pomůcky, rušily ostatní nebo si samy během dopoledne nepřišly na svačinku, pobídl k činnosti. Vedl děti k dokončení práce a neodbíhání od započaté činnosti, samostatnému jednání a vyjadřování svých potřeb, pokud potřebovaly s něčím pomoci (namazat chléb).

Dílčí závěry (MŠ 2)

V MŠ 2 byl zjištěn výskyt všech indikátorů svobodné volby, stejně jako tomu bylo v MŠ 1. Děti nebyly nikdy vedeny k předčasnému ukončení práce, které se věnovaly. Výběr práce probíhal samostatně, někdy byly dětem nabídnuty možnosti práce, pokud si samy neuměly vybrat. Mladší děti, které nepracovaly, se zaujetím sledovaly starší děti, jak s pomůckami pracují.

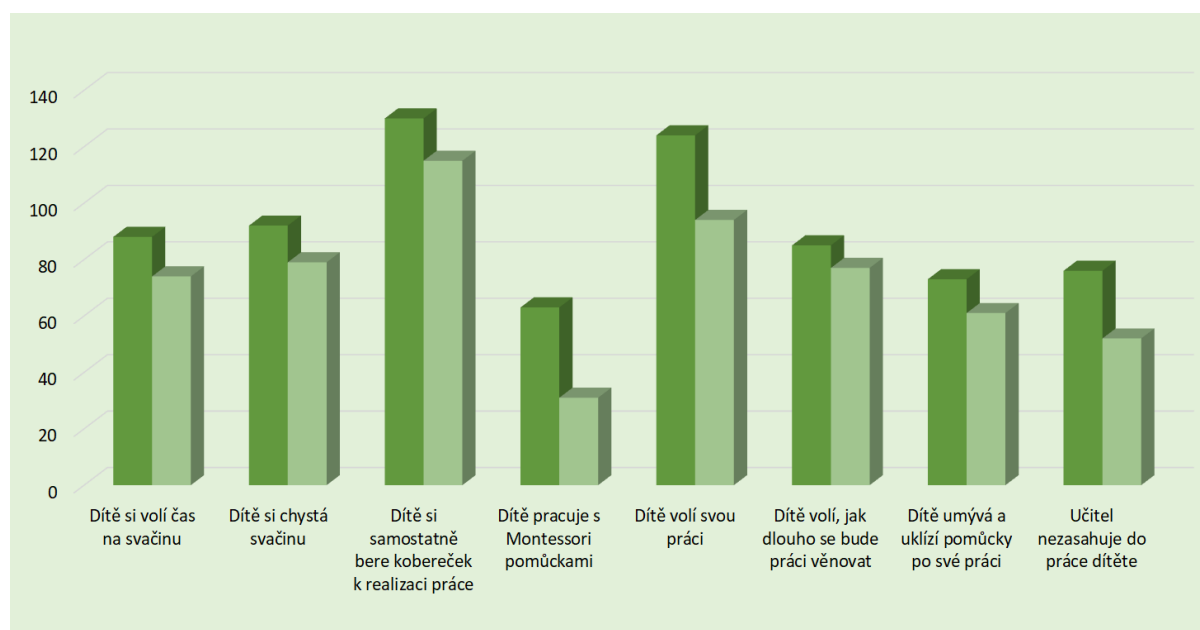
2.2 Diskuse

Cílem příspěvku bylo zjistit, zda k principu svobodné volby přistupují vybrané Montessori mateřské školy shodně, či je uplatňování tohoto principu odlišné, a v čem. Na základě cíle jsme si stanovili výzkumnou otázku: „*Je uplatňován princip svobodné volby ve vybraných mateřských školách shodně?*“ Abychom zjistili odpověď na tuto otázku a naplnili tak cíl našeho výzkumu, bylo provedeno výzkumné šetření. Výsledky výzkumného šetření prokázaly, že v obou Montessori MŠ se princip svobodné volby projevoval všemi námi výše zmíněnými indikátory. V Montessori MŠ 1 ale byly děti více samostatné. Děti se zde velmi dobře orientovaly v prostoru, a v průběhu celého dopoledne se věnovaly různým činnostem. Téměř ve všech případech si po sobě bez upozornění uklidily pomůcky. Dané činnosti vždy dokončily a bez pobízení si vybraly jinou, které věnovaly následující čas. Velmi málo zde učitel zasahoval do chodu dne, většinou jen v případě, kdy dítě odcházelo od neuklizené pomůcky. Zřídka učitel pobídnul dítě, které se žádné práci nevěnovalo.

V Montessori MŠ 2 byly děti méně samostatné. Ačkoli se dobře orientovaly v prostoru třídy, v mnohých případech musely být pobízeny k výběru práce a tichosti, aby nerušily pracující děti. Učitel zde děti naváděl k dokončení činnosti a k úklidu pomůcek daleko častěji, než v Montessori MŠ 1. Následující Graf 1 představuje srovnání výskytu indikátorů v MŠ 1 a v MŠ 2.

Graf 1.

Výsledky výskytu indikátorů v MŠ 1 a MŠ 2



Graf 1 poukazuje na skutečnost, že všechny indikátory byly čteněji zastoupeny v Montessori MŠ 1. Jelikož věk dětí v Montessori MŠ 1 a v Montessori MŠ 2 se lišil, a v Montessori MŠ 1 byly děti starší, předpokládáme, že větší frekvence výskytu daných indikátorů v Montessori MŠ 1 mohla být kromě jiného zapříčiněna tímto faktem, stejně tak jako předpoklad, že mladší děti v Montessori MŠ 2 byly nově příchozí, tudíž se s režimem této MŠ teprve seznamovaly.

Z pozorování jsme dále dospěli k závěru, že činnost učitele, který je v roli facilitátora, je pro správné uplatňování principu svobodné volby velmi důležitá. Pedagog zde má jasná pravidla, jak se chovat, aby byl tento princip naplněn a aby tak na jeho základě byly děti vedeny k soběstačnosti, disciplíně a polarizaci pozornosti. Jeho úkolem je děti pozorovat, podněcovat a připravovat pomůcky tak, aby k této svobodě mohlo docházet. Jak jsme na základě výzkumného šetření zjistili, pedagog vždy srovnával a doplňoval pomůcky tak, aby splňovaly svou funkci a byly nachystané pro další děti. Díky této pečlivé přípravě měly vždy děti možnost výběru práce bez toho, že by potřebovaly další pomoc.

Výzkumu zaměřenému na uplatňování principu svobodné volby se věnovala i Svozilová (2016, s. 31, 34), jež se zaměřila na jeho uplatňování u mladších a starších dětí. Autorka zjistila, že se nezapojovaly (rušily) zejména mladší děti a stejně tak tyto mladší děti více pozorovaly u činností ostatní, než děti starší. Zároveň bylo vyzorováno, že potřeba pomoci učitele při výběru činnosti se projevila u mladších dětí.

Závěr

Na základě výzkumného šetření, jež bylo zaměřeno na princip svobodné volby, byl proveden vstup do dané problematiky uplatňování principů v Montessori MŠ. Výsledky prokázaly uplatňování daného principu v obou MŠ s odchylkami, jejichž výskyt může být způsoben obdobím začátku školního roku, potažmo nástupem nových dětí do mateřské školy a již zmíněného rozdílného věku dětí v daných MŠ. Pro zvýšení objektivity považujeme za nutnost pokračování ve výzkumu v průběhu roku.

Zdroje

- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Linderová, I., Scholz, P., & Munduch, M. (2016). *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava.
- Montessoriová, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Praha: Triton.
- Montessoriová, M. (2001.). *Objevování dítěte*. Praha: SPS.
- Svozilová, B. (2016). *Svobodná volba v Montessori pedagogice* (Bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vévodová, Š., & Ivanová, K., et al. (2015). *Základy metodologie výzkumu pro nelékařské zdravotnické profese*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Renata Švaňhalová
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: svanhalovarenata@seznam.cz

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů (13. : 2017 : Olomouc, Česko)

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XIII: začínající učitel v měnící se společnosti: recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ve dnech 7.–8. listopadu 2017 v Olomouci / Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke (eds.). -- 1. vydání. -- Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. -- 1 online zdroj. -- (Sborníky)

Částečně slovenský a anglický text

Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií

ISBN 978-80-244-5475-7 (online ; pdf)

37.0 * 37.01 * 37.091.321 * (062.534) * (048.3)

- výchova a vzdělávání
- pedagogika
- pedagogické dovednosti
- sborníky konferencí
- abstrakta

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 XIII*****Začínající učitel v měnící se společnosti***

Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference

Určeno pro účastníky konference

Online verze sborníku je dostupná z www.scup.cz

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková

Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký

Technická redakce Mgr. Lukáš Vyhnálek

Návrh a grafické zpracování obálky Ivana Perůtková

Publikace neprošla redakční úpravou ve VUP

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 2019

Ediční řada – Sborníky

ISBN 978-80-244-5475-7 (online : PDF)

ISBN 978-80-244-5476-4 (CD)

Neprodejná publikace

VUP 2019/0053 (online : PDF)

VUP 2019/0054 (CD)