

**OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**



**PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA
A PROFESE UČITELE**

JOSEF MALACH, ZUZANA SIKOROVÁ (EDS.)

OSTRAVA 2014

Recenzovali: Prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Prof. RNDr. Erika Mechlová, CSc.
Přírodovědecká fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Název: **Pedagogická diagnostika a profese učitele**
Editoři: Doc. PhDr. Josef Malach, CSc., PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D.
Vydání: první, 2014
Počet stran: 108
Náklad: 100
Tisk: X-MEDIA s.r.o, Ostrava

Tato publikace byla schválena vědeckou redakcí Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě.

Vydavatel: Ostravská univerzita v Ostravě

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN **978-80-7464-653-9**

OBSAH

Úvodní slovo editorů	5
1 Profesionální reflexie a autodiagnostika učitelů <i>Bronislava KASÁČOVÁ</i>	9
2 Problemy ewaluacji edukacji szkolnej <i>Tomasz M. ZIMNY</i>	21
3 Diskuse nad profesionalitou učitele <i>Alena SEBEROVÁ</i>	28
4 Diagnozowanie twórczych zachowań nauczycieli <i>Marzenna MAGDA-ADAMOVICZ</i>	37
5 Stádia mezioborové integrace jako nástroj měření těsnosti interakcí při osvojování si nadpředmětových kompetencí <i>Dagmar KOTLÍKOVÁ</i>	44
6 Efektivita strategií ve výukovém procesu <i>Lenka HRUŠKOVÁ</i>	55
7 Interakční styl učitelů v závislosti na genderu <i>Nikola SKLENÁŘOVÁ</i>	69
8 Užívání studijních materiálů a přístupy k učení u studentů učitelství <i>Zuzana SIKOROVÁ, Josef MALACH</i>	87

Úvodní slovo editorů

V názvu předkládané monografie stojí vedle sebe v paralelním či rovnoprávném postavení dva pojmy – pedagogická diagnostika a učitel, což umožňuje mezi nimi vytvářet rozmanitá spojení vyjadřující přinejmenším dvě základní pozice učitele ve vztahu k pedagogické diagnostice, a to pozici podmětovou a předmětovou. První, podmětová pozice, může být spojována s výkonem veškerých diagnostických činností učitele směřujících k poznání svých žáků a s jejich formativním a sumativním hodnocením. V tomto případě spadá její zkoumání spíše do zájmového pole pedagogické diagnostiky a při větším zobecnění i do obecné didaktiky. Druhá, předmětová pozice, vyjadřuje situaci, kdy učitel je diagnostikovaným objektem ve smyslu heterodiagnostickém i autodiagnostickém. Zkoumání této pozice učitele pak spadá spíše do zájmového pole pedeutologie. Učitel se může, lépe řečeno měl by se, v reálném edukačním prostředí současně nacházet v obou pozicích, byť v konkrétním čase a v určitých podmínkách může jedna pozice dominovat nad druhou, či jedna pozice je jasně manifestována (například při ústním zkoušení žáka) a druhá může mít charakter latentní (například sebereflexe učitele). Zkoumáme-li obě pozice učitele ve vztahu k pedagogické diagnostice, nalézáme jejich společného jmenovatele ve skutečnosti, že se v obou vztazích musí shodně projevat nebo uplatňovat aktuální koncepty pedagogické diagnostiky, etické zásady, či naplnění požadavků kladených na použité hodnotící nástroje.

Stojí za to připomenout také to, že formování a rozvíjení diagnostických kompetencí budoucích učitelů v rámci počátečního nebo dalšího vzdělávání se pomocí pozitivního transferu přenáší jednak do situací sebereflektivních, sebehodnotících, a jednak do situací, kdy (obvykle) učitel, nebo „učitel učitelů“ hodnotí výkon jiného (často budoucího) učitele.

Podmětová pozice učitele, jinými slovy pozice, z níž učitel vykonává diagnostické aktivity, je v posledním období modifikována řadou změn, které spočívají ve větším uplatňování externích forem hodnocení výsledků vzdělávání (mj. zaváděním národního testování), v uplatňování informačních a komunikačních technologií při administraci a zpracování výsledků hodnocení, ve větší ochraně osobních údajů, k nimž mohou náležet vzdělávací výsledky žáků a studentů, a na druhé straně snahou dosáhnout větší otevřenosti hodnotících procedur vůči hodnoceným, jejich rodičům či veřejnosti. Z pohledu podmětové pozice může být zajímavé aktuální zjištění publikované ve Zprávě o stavu edukace v roce 2013 v Polsku s titulem „Učitelé se počítají“, že z týdenního času výkonu učitelského povolání v rozsahu 46,4 hodin zabírá opravování žákovských prací, jež bylo zahrnuto mezi pět klíčových činností učitelů, 7 hodin a 20 minut, což činí z uvedeného času 15,6 %. Diagnostické činnosti jsou nepochybně součástí také klíčové činnosti „realizace vyučování“ o celkovém rozsahu více než 15 hodin týdně, v relativním vyjádření 32 % času. Pro takto velký podíl diagnostických činností na celkovém týdenním čase výkonu profese učitele je nutné učitele náležitě vybavit.

Předmětová pozice učitele, tedy pozice učitele jako hodnoceného (jiným i sebou samým) jedince je dlouhodobě problematizována, pokud jde o české prostředí, absencí profesního standardu učitele, který by byl výsledkem konsenzu všech zainteresovaných v pojetí jeho funkcí a rolí ve vzdělávacím systému založeném na konceptu celoživotního učení a z nich odvozených požadavků na jeho kompetence, následně pak na jeho kvalifikaci a konečně i na jeho počáteční přípravu. Profesní role učitele jsou mnohdy odvozovány od více či méně opodstatněných očekávání samotných žáků, jejich rodičů nebo širší veřejnosti. Nabývají tak většího významu například role facilitační, motivační, poradenská, koordinační i sociální, jejichž prizmatem jsou učitelé odborníky i laiky hodnoceni. Zajímavou stránkou učitelské profese z pohledu předmětové pozice učitele je také to, že je vykonávána „za zavřenými dveřmi“, kdy je učitel sám se skupinou žáků, z čehož plynou

problémy nedostatečného oceňování jeho práce projevující se nízkou sebedůvěrou nebo pracovní motivací učitelů.

Kultura práce „za zavřenými dveřmi“ sice poskytuje učiteli značnou autonomii, ale nepřeje týmové práci učitelů, která je v jiných profesích prostředím umožňujícím vidět svůj profesní výkon na pozadí výkonu spolupracovníků a následně tak korigovat své pracovní postupy.

Dvě úvodní kapitoly monografie jsou příspěvkem ke konceptualizaci základních pojmů souvisejících s pedagogickou diagnostikou a evaluací – profesní reflexe, (auto)diagnostika, evaluace a autoevaluace. V první kapitole se slovenská autorka Bronislava Kasáčová věnuje vymezení významu a užívání souvisejících pojmů reflexe, profesní reflexe a autodiagnostika učitele. Na základě důkladné znalosti slovenské, české i zahraniční odborné literatury i dlouholetých vlastních výzkumů autorka upozorňuje na nebezpečí zaměňování těchto pojmů, nastiňuje styčné významové body mezi nimi a vytváří systém, který čtenáři umožňuje se v problematice bezpečně orientovat. Snaha o zachování terminologické jednoznačnosti má velký význam pro jasné dorozumívání v odborné teorii a snad ještě důležitější je pro jazyk školského terénu. Autorka vychází z důkladné analýzy pojmu reflexe, objasňuje postavení, využití a vztah reflexe k procesu výuky v nejširších souvislostech. Reflexi chápe jako „přívlastek“ všech činností učitele a přímý integrující článek výuky. Autodiagnostika učitele pak podle autorky představuje preskriptivně-konstruktivní rovinu diagnostikování ve třídě. Autoevaluace jako proces, ve kterém si učitel uvědomuje podstatu a koncepční rámec svého vyučování, je chápána jako specifická kompetence a lze ji považovat za zastřešující pojem.

Polský odborník Tomasz Żimny se soustřeďuje na pojem evaluace a zdůrazňuje multidimenzionální pojetí tohoto pojmu. Obhajuje široké chápání evaluace jako faktoru, který podněcuje rozvoj sociálních skupin a institucí. Podrobně se zabývá procesem evaluace a jeho základními kritérii, za které jsou považovány relevance, efektivita, efektivnost, užitečnost a udržitelnost. Zkoumá vzdělávací cíle současné školy a jejich trendy a argumentuje, že cíle, které škola sleduje, nemusí být v souladu s cíli žáků, rodičů a dokonce ani učitelů. Evaluace procesu školního vzdělávání by měla především pomoci odpovědět na otázku, jaké by měly být cíle školního vzdělávání a způsoby jejich realizace, aby mohly být přijatelné pro všechny zúčastněné.

Třetí kapitola je fundovaným příspěvkem k nekončícím polemikám o profesi a profesionalitě učitele v naší společnosti. Alena Seberová v něm diskutuje profesní specifika učitelství v kontextu kritických analýz. Model „široké profesionality“, jenž je v českém i slovenském pedeutologickém prostředí prosazován a který vymezuje rozsáhlý dynamický prostor učitelova vlivu, vede řadu kritiků ke zpochybňování elementární možnosti učitelské povolání vykonávat. Povahu a podstatu učitelství se autorka pokouší specifikovat a obhajovat prostřednictvím znaků plnohodnotné profese. Podrobně analyzuje jednotlivé vrstvy známého Korthagenova modelu profesionality učitele ve vztahu ke kritice učitelství jako „omezené“, „částečné“ či „nemožné“ profese.

Polská autorka Marzenna Magda-Adamowicz se dlouhodobě a soustavně věnuje problematice tvořivosti. Ve čtvrté kapitole je prezentován její nástroj pro diagnostiku tvořivosti učitele – Dotazník kreativního chování učitelů. Autorka nejprve shrnuje vymezení a vývoj pojmu tvořivost, charakterizuje determinanty tvořivosti, odlišuje subjektivní a objektivní tvořivost. Uvádí přehled metod výzkumu tvořivosti a postojů k tvořivosti. Jádrem kapitoly je popis vlastního nástroje, jeho struktury i způsobu interpretace dat zjištěných jeho prostřednictvím.

Následující kapitola je také zaměřena na diagnostické nástroje, a to v oblasti interdisciplinární výuky. V textu Dagmar Kotlíkové jsou představeny kvalitativně odlišné hierarchické systémy, které v sobě implikují vodítka pro reflexi pedagogické praxe vystavěné na mezioborových interakcích. Text seznamuje čtenáře s různě tvarovanými škálami včetně výchozích diskurzů. Podobně jako B. Kasáčová v úvodní kapitole, také autorka této kapitoly upozorňuje na výraznou rozkolísanost terminologie a na problémy, které z tohoto stavu věcí plynou – omezení nebo dokonce znemožnění výstižné a systematické komunikace mezi odborníky i mezi učiteli. Jak autorka ukazuje, právě v oblasti interdisciplinárního pojetí výuky je pojmová nevyjasněnost značná. Zdůrazňuje, že význam přesných a výstižných termínů užitých v diagnostických nástrojích je zásadní – se změnou výchozích diskurzů nastává proměna latentních hodnot a následně i rozsahu měřicí škály.

Kapitoly 6, 7 a 8 prezentují koncepční rámce, cíle a zjištění empirických výzkumů souvisejících s oblastí našeho zájmu. Lenka Hrušková provedla evaluační výzkumné šetření zaměřené na efektivitu vyučovacích strategií učitele – kompetitivních, individuálních a kooperativních – vzhledem k úrovni vzdělávacích výsledků žáků měřených standardizovaným testem. Autorka charakterizuje a diskutuje různá pojetí vyučovacích strategií a koncepce efektivit ve školském prostředí. Závěry empirického šetření potvrzují předpoklad, že existuje rozdíl mezi efekty vyvolanými použitím individuální strategií na jedné straně a mezi efekty vyvolanými použitím kompetitivních strategií na straně druhé.

Výzkum Nikoly Sklenářové, popisovaný v kapitole 7, se zaměřil na projevy interakčního stylu učitelů ve výuce v závislosti na jejich genderových rozdílech. Autorka srovnává výsledky šetření z roku 2008 a 2013, jejichž cílem bylo zjistit, jak genderové rozdíly ovlivňují projevy učitelů v rámci interakčního stylu a jak tyto projevy v procesu školní výuky hodnotí samotní žáci. Výsledky výzkumu potvrdily, že genderové rozdíly mezi učiteli skutečně ovlivňují projevy pedagogické interakce a komunikace, což možná není překvapivé zjištění, a dále, že očekávané hodnocení učitelů v oblasti projevů jejich interakčního stylu je odlišné od hodnocení samotných žáků, což je pro učitele velmi užitečný poznatek ve vztahu k sebereflexi. Velmi zajímavým zjištěním je však závěr, ke kterému autorka došla v souvislosti s rozdíly v hodnocení jednotlivých dimenzí interakčního stylu učitelů žáky, a to, že interakční a komunikační projevy učitelek – žen byly v oblasti výuky posuzovány a hodnoceny lépe než interakční a komunikační projevy učitelů – mužů.

V poslední kapitole je prezentován výzkum Zuzany Sikorové a Josefa Malacha zaměřený na oblast diagnostiky přístupů k učení u studentů učitelských oborů. Popisuje výsledky výzkumu užívání studijních materiálů studenty při přípravě na zkoušku nebo zápočtovou písemku. Za významný faktor, který ovlivňuje výběr a užívání konkrétních studijních materiálů, byl považován právě přístup k učení (hloubkový, povrchový, strategický) a jedním z cílů empirického šetření bylo ověřit vztah mezi frekvencí užívání konkrétních studijních materiálů a přístupem k učení. Výsledky výzkumu tuto souvislost potvrdily. Studenti s vysokou mírou hloubkového přístupu používali častěji odborné publikace, studenti s vysokou mírou povrchového přístupu se častěji opírali o materiály zpracované spolužáky, prezentace učitelů apod. Součástí výzkumu bylo také empirické ověření českého překladu nástroje pro diagnostiku přístupů k učení podle N. Entwistla, Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST).

Kolektivní monografie domácích i zahraničních autorů poskytuje čtenářům příležitost seznámit se s výsledky zkoumání podmětové i předmětové pozice učitele vztažené k realizaci diagnostických činností. Je určena odborné pedagogické komunitě, především z řad akademických pracovníků, a zvláště pak těm, kteří se věnují přípravě učitelů všech stupňů v pregraduálním i dalším vzdělávání.

Josef Malach a Zuzana Sikorová, editoři

V Ostravě, září 2014

1 PROFESIJNÁ REFLEXIA A AUTODIAGNOSTIKA UČITEĽA

Bronislava KASÁČOVÁ

Abstrakt: Kapitola sa venuje pojmom, významu a používaniu súvisiacich termínov: reflexia, profesijná reflexia a autodiagnostika učiteľa. Tieto pojmy sa často stotožňujú zamieňajú, alebo existujú popri sebe bez presného ujasnenia. Cieľom kapitoly je tieto súvislosti načrtnúť a hľadať styčné významové body pod aktuálnym termínom autoevalvácia.

Kľúčové slová: reflexia; profesijná reflexia; diagnostika; autodiagnostika učiteľa; evalvácia; autoevalvácia

Abstract: The chapter deals with concept, notion, sense, and using terms: reflection, professional reflection, self-diagnosis in teacher's work. These terms are often used, equated, assimilated, or are used without clear elucidating. The aim of this chapter is to outline the context and search sensual points within the term and process of self-evaluation.

Key words: reflection; self-reflection, diagnostics; self-diagnostics of teacher; evaluation; self-evaluation

ÚVOD

Mnohé pojmy sa dostali do nášho odborného používania postupne a niekedy sa začali používať spontánne a bez širších kontextov. Domnievame sa, že napriek tomu, ako sa v súčasnosti bohato až nadužívajú pojmy ako reflexia, sebareflexia, diagnostika, autodiagnostika a autoevalvácie, nebude to škoda, ak sa pri nich pozastavíme, a niektoré súvislosti spomenieme. Táto téma je jednou z aktuálne riešených problémov na pracovisku autorky.¹ Súčasný projekt je podporovaný agentúrou VEGA 1/0543/12 *Autoevalvácia učiteľa ako súčasť autoevalvácie školy*; zodpovedná riešiteľka: S. Babiaková, PF UMB v Banskej Bystrici v spolupráci s PdF OU, Ostrava. Aj predchádzajúce výskumy cieľavedome a systematicky skúmali profesiu učiteľa (uvedené v závere tejto kapitoly).

Je to potrebné práve preto, že sa stali súčasťou nielen odborného, ale už aj laického jazyka a tak, ako to býva zvykom, mnohí ich radi využívajú na vyjadrenie hlbších myšlienok súvisiacich s prácou učiteľa, s potrebou, aby sa nad svojou prácou zamýšľal a aby sa snažil na premýšľaní o svojom konaní a myslení aktívne zúčastňovať. Aj keď sa hovorí o autoevalvácii učiteľa, niekedy sa za samozrejmé považuje, že to jednoducho bude robiť. Skúsenosť, a výskumy však ukazujú niečo iné: hoci reflexia je samočinnou súčasťou myslenia, zámerná sebareflexia vyžaduje určité postoje (Kasáčová, 2005); autoevalvácia nebude prínosnou súčasťou sebarozvoja, ak učiteľ nebude schopný a ochotný sebareflexie (Babiaková, 2013). Postupnosť, ktorú sa pokúsime naznačiť v tejto kapitole má

¹ Projekt je podporovaný agentúrou VEGA 1/0543/12 *Autoevalvácia učiteľa ako súčasť autoevalvácie školy*; zodpovedná riešiteľka: S. Babiaková, PF UMB v Banskej Bystrici v spolupráci s PdF OU, Ostrava

smerovanie reflexie zvnútra osobnosti jedinca – učiteľa a je jeho vnútornou potrebou, k autoevalvácii, ako súčasti evalvácie ako procesu, ktorý prichádza (iniciuje sa) zvonka a ako taký nie je človeku daný, nie je jeho vnútornou potrebou. Avšak oba tieto potrebné deje a procesy je možné zdokonaľovať a naučiť sa ich. Preto sa v tomto texte vrátíme najskôr k základným východiskovým pojmom.

1 REFLEXIA A SEBAREFLEXIA UČITEĽA

1.1 Pojmy a ich význam

Spočiatku sa pojem reflexia objasňoval z pohľadu fyzikálnych vied, a až v 16. storočí tento pojem prevzali filozofi. *Reflexia – 1. odraz svetla, zrkadlenie – 2. úvaha, uvažovanie, 3. druh sebapozorovania*, obrátenie myslenia do seba, do vlastného vedomia a prežívania (Hartl, 2000, s. 503).

Reflexívny – hlbavý, úvahový, sám seba zasahujúci, zvrtný. Reflexia vo vzťahu k vnímaniu je vlastne odraz reálneho sveta vo vedomí človeka. Prechádza zmyslami a prostredníctvom kognitívnych poznávacích procesov – pociťovanie a vnímanie, predstavivosť a predstavy, pamäť, myslenie a reč vytvára svojský obraz o okolitej realite. Aj o sebe samom v nej. Prostredníctvom reflexie sa stáva, že o tých istých skutočnostiach (udalostiach, osobách, veciach a zážitkoch), môžu mať dvaja ľudia celkom rozdielne dojmy, predstavy, spomienky a utvárajú si rozdielne, svojské štruktúry poznania. Reflexia sprevádza vnímanie, predstavy, pamäť a myslenie neustále a bez nej nie je možné si predstaviť vedomú existenciu človeka. Je to spontánny jav, ktorý je možné naučiť sa čiastočne riadiť a využívať v edukačnom, ale aj širšie ponímanom procese rozvoja osobnosti. Sú profesie, v ktorých sa zámerne využíva buď na rozvíjanie profesionality odborníkov, alebo na ovládnutie partnerov, či protivníkov.

Reflexia – lat. *reflexio* – *obracanie sa*, angl. *reflection* – *odraz, úvaha* (Stručný psychologický slovník, 1987, s. 184), je proces v ktorom subjekt poznáva vlastné vnútorné stavy a akty. Pojem reflexia vznikol pôvodne vo filozofii a označoval proces uvažovania individua o tom, čo sa deje v jeho vlastnom vedomí. Už René Descartes (1596 – 1650) stotožňoval reflexiu so schopnosťou individua abstrahovať od všetkého vonkajšieho, telesného a sústrediť sa tak na obsah svojich myšlienok. John Locke (1632 – 1704) rozlišoval svoje pocity a reflexiu, ktorú považoval za osobitný zdroj poznania, pričom rozlišoval vnútornú skúsenosť od vonkajšej, založenej na dôkazoch pochádzajúcich zo zmyslového poznávania. Takéto chápanie sa stalo základom a hlavnou tézou *introspektívnej psychológie*. Tieto prístupy považovali za hlavný pilier svojich úvah reálnu schopnosť človeka pozorovať fakty svojho vlastného vedomia – *sebapozorovanie*. Toto spravili hlavným nástrojom analýzy vlastných psychických stavov.

V *sociálnej psychológii* je formou reflexie proces, v ktorom si činný subjekt – osoba alebo skupina, uvedomuje, ako je v skutočnosti vnímaný a hodnotený inými jedincami alebo skupinami. Reflexia v tomto chápaní nie je len poznanie seba samého a porozumenie sebe samému. Ide o poznanie a objasnenie toho, ako iní poznávajú a chápu subjekt reflexie, jeho osobnostné vlastnosti, emočné reakcie a kognitívne procesy. Reflexia je vo svojej sociálnej podstate zložitý proces a zahŕňa minimálne šesť druhov vzťahov. Tieto charakterizujú: ako subjekt vníma seba, ako subjekt vnímajú iní, aký subjekt v skutočnosti je, ako iní predpokladajú, ako subjekt vníma seba, ako predpokladá, že ho vnímajú iní, ako iní predpokladajú, že subjekt predpokladá, že ho vnímajú iní.

Reflexia tak predstavuje proces zdvojeného, zrkadlového zobrazovania sa subjektov navzájom. Obsahom tohto procesu je vzájomná reprodukcia vlastností subjektov reflexie.

Tradícia výskumov reflexie v západnej sociálnej psychológii vychádza z prác J. L. Holmesa, T. M. Newcomba a Ch. H. Cooleyho z prvej polovice 20. storočia a súvisí s výskumom diád – dvojíc, ktoré na seba interagujú. V neskorších prácach sa zdôrazňuje, že reflexiu nie je možné skúmať len v diádach a ich zoskupení, ale treba ich analyzovať v širších a zložitejších situáciách v reálnych sociálnych skupinách, ktoré vykonávajú spoločnú činnosť. Predmetom reflexie nemusí byť len osoba, alebo skupina ľudí. Ak je obsahom reflexívnych procesov predmet činnosti alebo jav s ňou súvisiaci, v sociálnej psychológii sa rozvinula osobitná forma reflexie – predmetno-reflexívne vzťahy.

Reflexia sa spolu s úvahou v poňatí *konštruktivistických psychologických prístupov* považuje za určujúci prvok procesu učenia. Reflexia nasleduje po učebnej skúsenosti, pričom aj prax je prístupná reflexii. Zručnosti sa osvojujú interakciou medzi činnosťou a jej reflektovaním, až kým sa daná zručnosť internalizuje buď ako osvojená vedomosť, alebo ako rutinný výkon. Na tomto princípe vznikol Kolbov model učenia (*Kolb's model of learning, 1984*), ktorý vychádza z toho, že konkrétna skúsenosť je odlišná od abstraktnej. Tvrdí, že sociálny a kultúrny svet môže byť predmetom skúsenosti a sám osebe môže tiež znamenať skúsenosť. Učenie by malo byť založené nielen na odovzdávaní slovných informácií, pretože znevýhodňuje tých, ktorých verbálne zručnosti sú slabšie vyvinuté. Kolbov model učenia odporúča ako kľúčové prvky učenia práve úvahy a reflexiu (Hartl, 2000, s. 323).

1.2 Reflexia učiteľa vo vzťahu k výučbe

Naším zámerom je objasniť pojem, postavenie, využitie a vzťah reflexie k edukačnému procesu v najširších súvislostiach. Teda nielen ako súčasť priamej vyučovacej činnosti učiteľa pri učebných činnostiach žiakov, teda pri reflexívnom vyučovaní, ako sa doteraz s týmto pojmom zaoberá. Reflexiu ponímame ako súčasť všetkých profesionálnych činností učiteľa súvisiacich s jeho aktivitami plánovania a prípravy, realizácie a praktickej činnosti ako aj evalvácie rozvoja žiakov a seba samého v profesionálnom rozvoji. V takomto postavení nie je reflexia len súčasťou, hoc aj neustále prítomnou, ale stáva sa priamo prívlastkom všetkých činností. Podieľa sa na utváraní vlastnej koncepcie výučby, ktorá zahŕňa vedomostnú, činnostnú aj postojoú štruktúru konceptu seba ako učiteľa v odbornej, osobnostnej a etickej dimenzii. Zahŕňa obsahovú, osobnostnú aj sociálnu štruktúru vzťahov.

V týchto súvislostiach chceme uzavrieť: nie je chybou hovoriť reflexívne vyučovanie, ale pre naše obsahové súvislosti odporúčame používať termín *reflexívna výučba* na pomenovanie *takého komplexu činností učiteľa, v ktorom počas prípravy, realizácie aj evalvácie vyučovacieho procesu reflektuje svoje myslenie, aktivity a postoje v kontexte s obsahovou, sociálnou a inštitucionálnou edukačnou skutočnosťou na základe svojho odborného, etického a osobnostného sebauvedomenia.*

Považujeme za užitočné upozorniť ešte na jedno hľadisko, ktoré treba brať do úvahy v snahe o zachovanie terminologickej čistoty a následne jasné dorozumievanie sa v odbornej teórii a praxi. V inováciách v pedagogickej praxi a následne aj v pedagogickej terminológii sa udomácnila zvyklosť pomenúvať alternatívne pedagogické koncepcie aplikované v našej (ale aj v českej) školskej praxi slovnými spojeniami: projektové vyučovanie (*project method*), programové vyučovanie (*programmed instruction*), otvorené vyučovanie (*open education*), ITV integrované tematické vyučovanie. Tieto zaužívané slovné spojenia nemajú vždy celkom totožnú úroveň, čo sa týka úrovne ich koncepčnosti. Pohybujú sa vo významovej škále od ucelenej koncepcie v zmysle výučby, až po čiastkovú súčasť realizovanú len v niektorej časovej, priestorovej jednotke vyučovania, či len ako

edukačné prvky. To čo je však jednotné pre všetky chápania je podiel činnosti učiteľa, ale aj žiaka v konkrétnej praxi školy a školského vyučovania.

Aj toto je dôvod, pre ktorý sa prikláňame k uvedenému použitiu pojmu *reflexívna výučba*, pretože ňou máme na mysli (podobne ako autori: Schön, 1983; Pollard, 1998) *teoretickú koncepciu*, ktorá sa vyznačuje tým, že jej súčasťou je:

- 1 *reflexívna prax učiteľa, ktorou koriguje svoje priame aj nepriame intervencie na rozvoji žiaka,*
- 2 *reflexia svojich vedomostí zručností a postojov k vlastnej koncepcii výučby a jej plánovania, realizácie a evalvácie,*
- 3 *reflexia ako priama súčasť na vlastnom profesionálnom rozvoji prostredníctvom autoevalvácie.*

Práve cez reflexívnu prípravu učiteľov sa stala reflexia nielen prvkom, nástrojom, ale priamym integrujúcim článkom výučby. Až zážitky učiteľov reflektujúcich svoju vlastnú zmenu a rozvoj reflexie v procese prípravy učiteľa boli kľúčovým motívom k tomu, aby sa reflexia stala kontextuálnym prívlastkom výučby. Zásadným súčasným dielom v tejto oblasti je *Reflective Teaching in the Primary School*, od Andrew Pollarda (1997, 1998, 2000, 2005, 2009, 2011).

1.3 Charakteristiky reflexívnej výučby

Pre život človeka je charakteristická tendencia utvárať vzťahy. Tieto vzťahy pôsobia bipolárne, pričom spleťujú siete vzťahových štruktúr. V ich rámci pôsobia sily vzájomného pôsobenia mnohými smermi. Pre poňatie reflexívnej výučby je dôležité poznať charakteristiky, ktoré sú pri formovaní vzťahov dôležité.

Andrew Pollard (1998, a tiež 2011) sformuloval šesť charakteristík reflexívnej výučby. Vychádzal z Deweyho (1933) konceptu aplikácie poznatkov o reflexívnej činnosti, do procesu vyučovania, ktorú popísal v práci: *Ako rozmyšľame: Vzťah reflexívneho myslenia a edukačného procesu*:

- 1 Reflexívna výučba znamená aktívny záujem o ciele a dôsledky edukačného procesu so zreteľom na dosiahnutie optimálnej účinnosti vyučovania.
- 2 Reflexívna výučba prebieha v cyklickom špirálovitom procese, počas ktorého učiteľ nepretržite monitoruje, hodnotí a reviduje svoje vlastné pôsobenie.
- 3 Reflexívna výučba vyžaduje spôsobilosť využívať metódy diagnostikovania – získavania informácií o triede pre podporu rozvoja vyučovacej spôsobilosti.
- 4 Reflexívna výučba vyžaduje postoje: nezaujatosť, zodpovednosť a nadšenie.
- 5 Reflexívna výučba je založená na učiteľskom usudzovaní, ktoré čerpá informácie čiastočne zo sebareflexie a čiastočne z pedagogicko-psychologických poznatkov.
- 6 Reflexívna výučba, profesionálny rozvoj a personálne naplnenie sa rozvíja prostredníctvom spolupráce a dialógu s kolegami.

Táto problematika sa stala už v osemdesiatych rokoch aj predmetom medzinárodných výskumov. Spočiatku najmä z hľadiska overovania aplikácie reflexie (pôvodne ako terapeutickéj techniky) v programoch prípravy učiteľov. Vo Fínsku sa Ojanen (1992) zaoberal reflexiou u učiteľov, a to jednak individuálnou, jednak skupinovú. Výskum sledoval, ako je možné reflexívne schopnosti rozvíjať najmä v čase a prostredníctvom

pedagogickej praxe študentov. Následne autori (Ojanen, Vajsanen, 1992) overili, že reflexívny program rozvíja zároveň teoretické, ako aj praktické stránky osobností učiteľov.

Aj Korthagen (1992) v Holandsku uvádzal, že príprava učiteľov je efektívnejšia, ak sa študenti vedú a stimulujú k detailnej reflexii svojej skúsenosti. Nezvalová, (1998) spomína výskum Kaganovej, ktorá porovnávala 27 učiteľských programov a na základe komparatívnych výskumov a zdôraznila nutnosť zaraďovať reflexívne programy do učiteľskej prípravy už od prvého ročníka. Študenti, ktorí absolvovali reflexívny program, sa v porovnaní s inými menej často stretávali s adaptačnými ťažkosťami a mali realistickejší pohľad na vyučovanie.

Johan von Wright (1992) z Univerzity v Helsinkách sa zaoberal rozvojom reflexívneho procesu a úlohe sebareflexie v učení. Venoval pozornosť funkciám sebareflexie a reflexií zámerov a mienok druhých ľudí. Argumentoval, že použitím fenomenografických metód prostredníctvom sebareflexie a jej analýzy možno objasniť rozvoj metakognitívneho uvažovania. Tvrdil, že tak schopnosť metakognitívneho uvažovania, ako aj reflexívnych zručností sa dá rozvíjať. Rozlišuje *dve úrovne reflexie*. Prvá je prítomná vo vedomí človeka od predškolského veku ako *reflexívny začiatokník – elév* a nezámerne sa uplatňuje počas rozvoja jedinca. Vtedy má pojem „ja“ individuálnu podstatu. Na úroveň *reflexívneho experta* sa človek dostáva rozvojom svojho „ja konceptu“ prostredníctvom uvedomeného sebauvedomovania. Pojem ja dostáva sociálnu podstatu. Sebareflexia u Wrighta má vyššiu podstatu, **rozlišuje reflexiu na úrovni „vedomia“ a sebareflexiu na úrovni „vedomého uvedomovania“**. Zaoberal sa fenomenografickou analýzou rozvoja jednotlivých psychických procesov prostredníctvom sebareflexie a zaujímal sa o to, na základe ktorého druhu mentálneho procesu sa rozvíja sebareflexia. Zaujímal sa o to, či je možné reflexivitu rozvíjať, resp. či je možné trénovať reflexívne zručnosti (*reflective skills*). Stručne rozlíšil štyri stupne v rozvoji reflexívnych zručností:

- 1 získavanie skúseností,
- 2 reflexia skúseností *čo som sa naučil? čo som cítil?* – pokým skúsenostiam neporozumieme v perspektíve,
- 3 konceptualizácia nových náhľadov a ich využitie v tvorbe adekvátnejších konceptov pre obsah danej otázky a lepšej teórie,
- 4 vyskúšanie revidovanej teórie a hľadanie novej spätnej väzby. (Wright, 1992, s. 65)

Za sympatické v autorovom prístupe možno považovať najmä to, že rozvíjanie reflexivity považuje za možné už v detskom veku a užitočnosť tohto postupu zdôvodňuje rozvojom metakognitívneho myslenia. Vyzdvihol moment, že treba diferencovať medzi dvoma druhmi reflexie, ako sa bežne chápe. A to: *reflexia ako myslenie* (úvaha) a *reflexia ako sebareflexia*. **„Reflexia o svojom vlastnom poznaní a zámeroch zapája element, ktorý chýba v reflexiách okolitého sveta. Sebareflexia vyžaduje, aby v jazyku mentálneho modelu existoval „metamodel“: podľa poriadku uvažovať, ako uvažujem a potrebujem pristupovať k zdôvodneniu svojho správania.“** (Wright, 1992, s. 61)

2 AUTODIAGNOSTIKA UČITEĽA A REFLEXÍVNA VÝUČBA

Autodiagnostika učiteľa predstavuje preskriptívno-konstruktívnu rovinu diagnostikovania v triede. Diagnostikovanie sa nekončí diagnózou žiaka, ale učiteľ sa snaží získať odpovede na otázky: Aký som učiteľ? Čo musím urobiť, aby bol žiak iný, lepší? (Gavora, 2001)

Autodiagnostika učiteľa je posudzovaním jeho pedagogického pôsobenia v priebehu edukačného procesu. „V najširšom slova zmysle ju môžeme chápať ako spôsob poznávania a hodnotenia vlastnej pedagogickej činnosti učiteľa.“ (Hrabal, 1988) Učiteľ skúma, ktoré prvky a do akej miery mu umožnili, resp. znemožnili naplniť stanovené ciele nielen výchovno-vzdelávacieho, ale aj diagnostického procesu. Na základe autodiagnostiky učiteľ hodnotí svoje vzdelávacie postupy a metódy, tempo práce, dôslednosť, pozornosť, ktorú venuje konkrétnemu žiakovi, resp. skupine žiakov prostredníctvom diferencovaných úloh a pod. Na základe sebareflexie svojho pôsobenia v edukačnom procese plánuje ďalšie pedagogické stratégie, ktoré mu ďalej umožnia zefektívňovať edukačný proces. Od autodiagnostikovania však môže smerovať až k svojej hlbšej sebareflexii smerom k svojim vedomostiam a schopnostiam, ktoré má, ale aj tým, ktoré ešte musí prostredníctvom ďalšieho formálneho alebo aj neformálneho vzdelávania ďalej rozvíjať a zdokonaľovať.

2.1. Učiteľ ako predmet pedagogického diagnostikovania

Predmetom pedagogického diagnostikovania je aj učiteľ ako subjekt edukácie, teda jeho profesijné činnosti, pedagogické postoje a názory, učiteľský štýl a vplyv osobnostných charakteristík a správania učiteľa na pedagogické situácie, ale aj reakcie na podnety jednotlivcov, ktoré uňho vyvolajú diametrálne odlišné reakcie. Práve autodiagnostiku v práci učiteľa môžeme vnímať ako významný faktor sebaopoznávania, sebareflexie, a sebautvárania v role učiteľa, čo môže ovplyvňovať kvalitu edukačného procesu. Učiteľ uvedomujúci si rozdielnosť žiakov v triede, prostredníctvom svojej autodiagnostickej činnosti cielene odhaľuje chyby a nedostatky vo svojom pedagogickom pôsobení. Následne pomocou uvedomelého sebariadenia počas edukačného procesu dochádza k snahe o ich korekciu, k nárastu jeho diferenciacie a k zvyšovaniu efektivity edukačného procesu. Autodiagnostike učiteľa, z hľadiska pedagogickej disciplíny pedeutológie, sa venujú viacerí autori, ktorí spracovali túto problematiku z rôznych aspektov v samostatných publikáciách (Hrabal, 1988; Švec, 1998; Petlák, Hupková, 2004; Kasáčová, 2005).

2.2 Pojem autodiagnostika učiteľa nadobúda v súčasnosti novú dimenziu morálnu, obsahovú aj výkonovú, čím máme na mysli najmä nové podmienky škôl v meniacej sa spoločnosti. Inak povedané: komu patrí profesionálna kompetencia a povinnosť diagnostikovať, čo má diagnostikovať a ako, akými metódami to môže uskutočniť a aké má na to mať spôsobilosti.

Zložitosť diagnostickej a autodiagnostickej kompetencie učiteľa spočíva v niektorých problémoch, vyplývajúcich z nejasne formulovaných alebo neformulovaných etických noriem, alebo princípov. Pretože aj keď učiteľ musí byť každodenne diagnostikom, nemá presne vymedzené „hranice pôsobnosti“. Osobitnou oblasťou je jeho diagnostické zameranie na seba samého, na čo nemá náležitú prípravu, ani nástroje, ktoré by vedel bežne používať. Existuje niekoľko faktorov, ktoré vystupujú limitujúco smerom k diagnostickej kompetencii učiteľa a v konečnom dôsledku spochybňujú jej oprávnenosť či vierohodnosť:

1. multifunkčnosť učiteľskej profesie a zvyšujúce sa odborné požiadavky na učiteľa;
2. administratívne a legislatívne obmedzenia jeho oprávnení vstupu k informáciám;
3. popieranie/spochybňovanie diagnostickej kompetencie učiteľa;
4. subjektivita poznávania žiaka učiteľom a požiadavka na objektivnosť hodnotenia;

5. negatívny vplyv niektorých diagnostických metód na dieťa najmä pri ich neodbornom aplikovaní;
6. nedôveryhodné zaobchádzanie s informáciami o deťoch a ich rodinnom prostredí;
7. neodborné a neetické zaobchádzanie s informáciami o žiakoch a rodine dieťaťa.

Autodiagnostické činnosti majú menej etických sporov, než horeuvedené, avšak od učiteľa autodiagnostiku zväčša nikto nepožaduje, sám vo svojej bežnej praxi sa nepúšťa do týchto činností ba toho, aby videl bezprostredný účinok pre seba alebo svoju pedagogickú činnosť. Naopak, v procesoch kontinuálneho vzdelávania pri zisťovaní vzdelávacích preferencií učiteľov sme zistili, že práve tieto témy a oblasti boli pre učiteľov na jednom z najviac preferovaných ponúk (autoevalvačné a diagnostické spôsobilosti 2.miesto, na 1. mieste boli inovácie v oblasti didaktických stratégií). (Cabanová, 2013)

2.3 Spôsobilosť a kompetencia diagnostikovania a autodiagnostikovania

Aby diagnostická práca učiteľa bola profesionálnou a odbornou činnosťou, vyžaduje si vedomosti, zručnosti a spôsobilosť túto činnosť vykonávať. V najširšom chápaní anglického výrazu *competence in classroom enquiry* možno rozlišovať tri základné druhy spôsobilostí, schopností alebo zručností ako etapy diagnostickej činnosti:

1. *spôsobilosť získať informácie;*
2. *spôsobilosť analyzovať informácie;*
3. *spôsobilosť hodnotiť informácie.*

Všetky, ako neoddeliteľná štruktúra zručností a spôsobilostí, spolu s učiteľovou odbornosťou utvárajú diagnostickú kompetenciu. Je to náročná, vysoko odborná a zodpovedná činnosť s výraznými požiadavkami na etiku, pretože sa od nej odvíja zvyšovanie učiteľskej spôsobilosti, ale závisí od nej aj pedagogické rozhodovanie v triede o deťoch. Má tri dimenzie (Kasáčová, 2002), ktoré pred učiteľom kladú dilematické otázky:

1. *osobnostnú* – to znamená, že učiteľ chce a má vôľu získať, analyzovať a hodnotiť informácie s cieľom zlepšiť svoju pedagogickú prácu – či je a chce byť reflexívnym (diagnostikujúcim) profesionálom;
2. *odbornú* – to znamená, že učiteľ pozná a je schopný používať a rozvíjať nástroje pedagogického diagnostikovania – diagnostické metódy a vie ich výsledky využiť na skvalitnenie a rozvoj pedagogickej činnosti – či vie a dokáže byť reflexívnym diagnostikujúcim profesionálom;
3. *etickú* – to znamená, že učiteľ si je vedomý etických zásad a noriem pri využívaní informácií, je objektívny pri ich analyzovaní a objektívny pri ich hodnotení – či sa môže pokladať za reflexívneho – diagnostikujúceho profesionála.

Spôsobilosť získať informácie

Získavanie informácií na diagnostické účely nie je prvoradé a samoúčelné. Naopak, vždy sa vzťahuje na učebné a vyučovacie činnosti, z nich vychádza a na ne nadväzuje, diagnostikuje ich efekty, ktoré tiež môže hodnotiť. V škole neexistuje činnosť, ktorá by sa nedala využiť na diagnostické účely, ktoré by učiteľ nemohol využiť pre sebapoznávanie. Treba mať však vopred premyslené, čo sa dá a bude môcť hodnotiť, mať k tomu vyvinutý nástroj a vytvoriť si na získavanie údajov časový priestor. Za *metódy získavania údajov*

môžeme považovať: *zbieranie dát a údajov, popisovanie situácií, procesov, prípadov, pedagogické či reflexívne denníky* (Babiaková, 2013).

Existujú dva základné druhy informácií, s ktorými učiteľ pracuje a musí ich vedieť rozlíšiť:

objektívne dáta a informácie, ktoré popisujú, merajú, vyčíslujú, kto, čo a ako robí, v akom čase a na akom stupni a aká je miera/stupeň správnosti;

subjektívne dáta a informácie, ktoré popisujú, odhadujú, predpokladajú, ako kto cíti a myslí – teda vnímanie, predstavy, ale aj očakávania detí, rodičova ich okolia od učiteľa a vyučovacieho procesu v najširšom zmysle.

Obidva druhy údajov sú pre učiteľa cenným zdrojom informácií, obsahom autodiagnostiky a zdrojom pre autoevalváciu. Nemôžu však zostať len v podobe získaných nespracovaných dát. Sú preňho nástrojom na meranie a hodnotenie úrovne svojej vlastnej činnosti.

Analytické spôsobilosti

Tieto spôsobilosti učiteľa sú potrebné na to, aby deskriptívnym údajom dal pedagogicky využiteľný význam. Získané údaje môžu mať pre učiteľa reflexívny význam, keď ich dá do vzájomného vzťahu k príčinám aj následkom a registruje ich zmenu v čase, resp. vývoji javu a svojich i žiackych výkonov. Na tomto základe ich využíva tak v praktickom uplatňovaní pedagogických postupov a individualizovanom prístupe, ako aj na rozvoj vlastného pedagogického uvažovania a rozhodovania.

Evalvačné spôsobilosti

Evalvačné spôsobilosti sa utvárajú, rozvíjajú a uplatňujú pri posudzovaní výsledkov a efektov dosiahnutých vo vyučovacom procese. Ide najmä o praktické vyhodnocovanie výsledkov, testov a diagnostických zisťovaní. Nejde však len o hodnotenie ako priradenie určitého súdu a úsudku, ale o komplexné posúdenie rozvojovej úrovne z hľadiska cieľa, snáh a výkonov vo vzťahu ku skúsenosti, pričom výsledky evalvácie sa úzko spájajú s prognózou ďalšieho vývoja a profesijného rozvoja učiteľa.

3 AUTOEVALVÁCIA UČITEĽA

Autoevalváciu učiteľa považuje Babiaková (2013) súčasť autoevalvácie školy. O jej zaužívanosti v slovenských podmienkach sa však autorka vyjadruje dosť skepticky, pričom priznáva, že tento spôsob poznávania svojej pedagogickej činnosti zostáva väčšinou len v rovine pocitov učiteľa. Uvádza na základe vlastných výskumov, že bežne sa stretávame s nesystematickou, náhodnou sebareflexiou, založenej len na spätnej väzbe od žiakov, rodičov prípadne na pohospitačnom rozhovore s nadriadeným. Absentujú ciele autoevalvácie, pravidelné vyhodnocovanie a previazanie s cieľmi a kritériami. Autorka vymedzuje niekoľko pozorovateľných rozdielov a znakov medzi náhodnou sebareflexiou (ktorá mimochodom musí byť kľúčovou oporou autoevalvácie) a zámernou autoevalváciou. (Babiaková 2013, s. 110) Evalvačná činnosť by mala byť založená na dobrom poznaní stavu a priebehu profesijných činností učiteľa súvisiacich s edukačným procesom. (jeho prípravou, realizáciou a hodnotením. Treba doplniť, že sebareflexia nie je chápaná ako akýsi „nepodarok“ alebo nedokonale vykonaná autoevalvácie, pretože je základom dobre pripravenej autoevalvácie, hlavne ak je zámerná a systematická. Ako taká

okrem činností sa zaoberá aj reflexiou vlastného myslenia pred konaním a počas aj po činnosti.

Ak pri autoevalvácii využívame systematickú sebareflexiu, ide o zámernú plánovitú činnosť, ktorá má blízko aj k pojmom sebariadenie, či autoregulácia, teda sebariadenie, sebausmerňovanie. Podľa Hupkovej a Petláka (2004, podľa Babiaková, 2013) ide o proces, v ktorom si učiteľ uvedomuje, analyzuje a evalvuje svoje edukačné aktivity, poňatie svojej výučby, svoje pôsobenie a postoje, autoevalváciu učiteľa vnímajú ako utvorenú spôsobilosť, špecifickú kompetenciu, ktorá vedie k premene učiteľovej vlastnej edukačnej činnosti a rozvíjaniu jeho profesijných kompetencií.

Utriedené metódy a techniky, množstvo príkladov aj autodiagnostických a autoevalvačných nástrojov pre učiteľa publikovala vo svojej monografii Babiaková (2013).

3.1 Etické paradigmy autoevalvácie učiteľa

Ak má autoevalvácia napomôcť rozvoju učiteľa a učiteľ nesmie zabudnúť na deti, najmä na to, že v edukácii ide o permanentný dialóg (Al-Khamisy, D, 2013; Babiaková, 2008)

- Autoevalvácia má napomôcť rozvoju vzťahov v škole v tíme a nepodľahnúť kritike a nezdravej súťaži.
- Autoevalvácia sa má zaujímať o názory rodičov a pomáhať rodičom. Nesmie ich využívať ako nástroje falošnej lojality.
- Autoevalvácia má predchádzať burn-out efektu učiteľa a nie ho zaťažovať ešte väčšou byrokraciou a administratívou.
- Autoevalvácia má pomôcť učiteľovi pokojne a konštruktívne sa rozvíjať a nemá byť neželanou inšpekciou.

Podnety pre vedu a výskum ako aj prípravu učiteľov

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela a Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky systematicky a dlhodobo rozvíja výskum učiteľa a jeho kompetencií, činností ako aj schopností autoevalvácie. V týchto zámeroch permanentne v medzinárodnej spolupráci kooperuje aj s učiteľmi a jednotlivé oblasti spoločne so školami rozvíja. V uvedených projektoch boli a sú zapojení aj cviční učitelia ako externí spolupracovníci, ako aj lektori z Metodicko-pedagogického centra, ktoré sa venuje kontinuálnemu vzdelávaniu učiteľov. Jedným z úspešných spoločných projektov je aj vzdelávanie učiteľov v kurze Rozvoj diagnostických a evalvačných kompetencií učiteľa. (Cabanová, 2010)

Empirický a bádateľský background PF UMB a medzinárodný rozmer výskumov:

- VEGA 1/0543/12 *Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy*. Projekt výskumu autoevalvačných zručností a postojov učiteľov. Zodpovedná riešiteľka. Simoneta Babiaková: slovensko-český výskum
- VEGA 1/0802/11 s názvom *Tvorba a overovanie depistážnych diagnostických a výskumných diagnostických nástrojov pre učiteľov primárneho vzdelávania project manager: M. Cabanová, prof Kasáčová et.al* slovensko-česko-poľský výskum
- APVV supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-0026-07“ „*Profesia učiteľ preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie v dynamickom poňatí project manager: B. Kasáčová et al.* slovensko-česko-poľský výskum.

- VEGA 1/0593/08 *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Zodpovedný riešiteľ: Bronislava Kasáčová.

Tieto výskumy v sumáre akcentujú novodobé požiadavky a poznatky o profesii:

- Získali reálny prehľad o činnostiach učiteľa. Okrem tradičných, identifikovali podiel diagnostických a autoevalvačných činností.
- Zdôrazňujú potrebu pripravenosti učiteľa na diagnostické, evalvačné činnosti.
- V oblasti prípravy učiteľov preprimárnej a primárnej edukácie poskytli podnety na inováciu vo vzdelávaní učiteľov.
- V oblasti teórie: pedagogickej, psychologickej, sociálno-vedných poznatkov prezentovali nové možnosti integrácie poznatkov a realizácie interdisciplinárnych výskumov.
- V oblasti kompetencií, vedomostí postojov a zručností – identifikovali možnosť cieľavedomého rozvíjania zručností zameraných na výskum, diagnostikovanie a autoevalváciu ako súčasť profesijného rozvoja v pregraduálnej príprave aj kontinuálnom vzdelávaní
- V oblasti postojov – ochota zaoberať sa procesmi zisťovania, monitorovania a vyhodnocovania edukačných javov a subjektov (žiakov aj seba samého) tolerance, akceptovania detí s odlišnosťami, diverzity rodín v multikultúrnej spoločnosti.

ZÁVER

V súčasnosti sa preferuje proces zvyšovania kvality výučby založený na zvyšovaní kvality učiteľa a jeho práce. Opúšťame (teoreticky, hoci v praxi to zatiaľ nie je také jednoznačné) nástroje kontroly, inšpekcie a externej intervencie, zdôrazňuje sa interná evalvácia a podpora učiteľovej autoevalvácie. Táto kapitola bola motivovaná presvedčením, že autoevalvácia aj evalvácia nebude viac, než fráza a módnym pojmom, ak neodhalíme podstatu: že pri evalvácii na rozdiel od kontroly ide o proces zvnútra, od učiteľovej sebareflexie smerom k vonkajším faktorom: autoevalvácia a evalvácia.

Komplexnosť problematiky ako aj náročnosť akcentujú autori, ktorí sa tejto téme venujú a aj v medzinárodnom kontexte možnosti, procesy objektívnej povahy (škola, jej riadenie a pod) skúmali. Avšak ťažisko, ktoré je alfou a omegou úspešnosti autoevalvácie, a tým je učiteľ, práve z hľadiska princípu rešpektovania subjektívnosti niektorých javov je premennou veľmi ťažko uchopiteľnou prostredníctvom štandardných merných nástrojov. Okrem iných veľa poznania priniesol výskum Babiakovej a kol. v projekte, ktorý je podporovaný agentúrou VEGA 1/0543/12 *Autoevalvácia učiteľa ako súčasť autoevalvácie školy*; zodpovedná riešiteľka: S. Babiaková v spolupráci s PdF OU, Ostrava, ako aj s Metodicko-pedagogickým centrom v Banskej Bystrici.

LITERATURA

- Al-Khamisi, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacja dialogu*. Warszawa: WAPS.
- Babiaková, S. (2008). *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta.
- Babiaková, S. (2013). *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Babiaková, S. & Cabanová, M. (2012). *Diagnostikovanie, hodnotenie a evalvácia v škole*.

Banská Bystrica: PF UMB.

Cabanová, M. (2010). Researches focusing on teachers and the professiographic research. In *ICERI 2010 Proceedings CD : conference proceedings, international conference of education, research and innovation*, s. 7117-7126. Madrid: International Association of Technology.

Cabanová, M. (2011). Diagnostické kompetencie a diagnostické činnosti v medzinárodnom porovnaní. In *Škola - statický element v sociálnej dynamike*, s. 114-120. Bratislava: Iura Edition.

Cabanová, M. (2010). Primary teaching profession - the opportunities for learning its specifics. In *ATEE Spring University Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching: reviewed and selected materials of the International Conference*, s. 202-209. Riga: Latvijas Universitate.

Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.

Gavora, P. (2001). Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In Z. Kolláriková, B. Pupala. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a primární pedagogika*, s. 233-257. Praha: Portál.

Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hrabal, V. (1988). *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN.

Kasáčová, B. (2002). *Učitel. Profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB.

Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PF UMB.

Kasáčová, B. Babiaková, S., Cabanová, M. et al. (2011). Primary and Pre-Primary Teachers in Theory and Job-Analysis. Banská Bystrica: PF UMB.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Korthagen, F. (2011). *Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Kubler, L. A. & Boskey, V. A. (1993). Conceptual Framework for Reflection in Pre-service Teacher Education. In J. Calderhead, J. & P. Gates (Eds.). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. s. 23-38. London: The Palmer Press.

Nezvalová, D. (2000). *Reflexe v pregraduální přípravě učitelů*. Olomouc: PdF UJEP.

Ojanen, S. & Väjsänen, P. (1992). *Relationships between the Learning Styl an Reflection Ability of the Student Teacher*. Paper presented at ATEE Conference, Lahti 1992.

Hupková, M. & Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie učitel'a*. s. 97-127. Bratislava: IRIS.

Pollard, A. (1998). *Reflective teaching in the Primary school*. London: Cassell, 1998, 2002, 2005, 2008, 2011.

Rovňanová, L. (2013). Subjective evaluation of Demands on Performance of Teacher Professional Activities. *The New Educational Review*, 34(4), 292-304.

Smak, E. (2014). *Innowatyka w edukacji*. Opole: Wydawnictwo Nowik.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Maurice Temple Smith.

Stručný psychologický slovník (1987). Bratislava: Pravda.

Švec, V. (1998). Krystalizace prvků didaktických dovedností ve studentských sebereflexích. *Pedagogická orientace*, (4), 81–90.

Wright, J. V. (1992). Reflection on Reflection. *Learning and Instruction*. Vol. 2, s. 59–68. Pergamon Press.

KONTAKT

Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

Ružová 13, 97401 Banská Bystrica, Slovenská republika

+421484464227, +421484464863

e-mail: bronislava.kasacova@umb.sk

2 PROBLEMY EWALUACJI EDUKACJI SZKOLNEJ

Tomasz M. ZIMNY

Abstrakt: Autor prezentuje wielowymiarowe rozumienie pojęcia ewaluacji jako określenie sprzyjania czegoś dla istnienia i rozwoju człowieka, instytucji grupy społecznej czy całego społeczeństwa. To co sprzyja istnieniu i rozwojowi podmiotowi ewaluacji jest określone jego hierarchią wartości i hierarchią realizowanych celów. Autor przywołuje tu stosowane 5 kryteriów ewaluacyjnych trafność, efektywność, skuteczność, użyteczność i trwałość. Analizuje cele edukacji szkolnej i wykazuje zachodzące kierunki zmian. Kluczem tych zmian celów edukacyjnych jest rozróżnienie wiedzy teoretycznej, praktycznej i estetycznej. Autor prezentuje przekonanie, że cele realizowane w szkole nie muszą być zgodne z celami uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Brak tej zgodności wymaga dokonania wielu ewaluacji z perspektywy różnych podmiotów.

Słowa kluczowe: ewaluacja; cele edukacji szkolnej; edukacja szkolne.

Abstract: The author presents a multi-dimensional understanding of the concept definition of evaluation as something encouraging for the existence and development of human, social groups and institutions of society. This is what promotes the existence and development of the company's evaluation of its value hierarchy defined and the hierarchy of the aims pursued. The author cites 5 used evaluation criteria relevance, effectiveness, efficiency, utility and sustainability. Examines the educational goals of the school and has ongoing trends. The key of these changes for educational purposes is the distinction of theoretical knowledge, practical and aesthetic. The author presents the belief that the goals pursued in the school does not have to be in line with the objectives of the students, their parents and teachers. No such compatibility requires an evaluation from the perspective of many different actors.

Key words: evaluation, educational goals, school education.

1 POJĘCIE EWALUACJI

Z terminem *ewaluacja* inaczej wartościowanie związany jest termin *wartość*. Pojęcie *wartość* rozumiem zgodnie z teorią atrybutywności kognitywnego, w której to *wartość* jest jednym z czterech atrybutów bytu obok masy, energii i informacji (Zimny Z. 1977, s. 15; 2007, s. 21). Zgodnie z tą teorią przyjmuje, że *wartość* jest zawsze wartością czegoś dla kogoś dla jego istnienia i rozwoju. W szczególności można mówić o wartości czegoś dla człowieka dla jego istnienia i rozwoju. Wartości są więc tym do czego człowiek dąży, jak wyjaśniał św Tomasz z Akwinu wartość jest przyczyną pożądania (Dybowski 1965, s. 44). Dybowski termin *wartość* odnosi również do działalności (Dybowski 1965, s. 45). Szersze rozumienie terminu *wartość* pozwala odnieść go zarówno do procesu kształcenia jak i do jego wyników. Wartości można rozważać w perspektywie indywidualnej, grupowej, społecznej, cywilizacyjnej. W perspektywie cywilizacyjnej, a co najmniej społecznej

mówimy o wartościach uniwersalnych zarówno jako o wartościach dla istnienia i rozwoju cywilizacji czy społeczeństwa jako całości jak i wartości dla istnienia i rozwoju każdego człowieka z osobna. W filozofii wyodrębniony jest dział aksjologia czyli nauka o wartościach od greckiego wyrazu axios cenny godny albo axio oceniam. Stąd też pojęcie ewaluacji niesłusznie często sprowadzane jest do oceniania.

O wartościach będę mówił w kategoriach subiektywnych z perspektywy ludzi czy grup społecznych jako podmiotów ewaluujących. Można i należy wyróżnić tu podmiot ewaluujący nazywany jest on ewaluatorem oraz podmiot docelowy czyli ten dla którego przedmiot ewaluacji ma wartość czyli jak pisze Mizerek (2010, s.21) adresat i realizator. To mogą być dwa różne podmioty. Proces nadawania czy rozpoznawania wartości elementów, zjawisk jest procesem wartościowania. Bardziej złożony i bardziej interesujący jest proces wytwarzania takich elementów (gdzie za element możemy przyjąć przedmiot, działalność, relację) które będą miały wartość dla kogoś, bądź podejmowania działania które ma wartość dla człowieka działającego, grupy społecznej czy całego społeczeństwa. Przykładem jest tu tworzenie dzieł sztuki, rzeczy użytecznych. Natomiast przykładem procesu działania mającego wartość jest proces uczenia się.

Człowiek działając przystosowuje czyli zmienia swoje środowisko na bardziej wartościowe dla siebie, ale również zmienia siebie tak, by lepiej przetrwać i rozwijać się w istniejącym środowisku. Pierwszy proces zmiany środowiska to praca w tym zawodowa, gdy człowiek zmienia to środowisko tak, by było bardziej przyjazne dla innych. Drugi proces zmiany siebie by lepiej przetrwać i rozwijać się w środowisku to uczenie się.

Wartość jest wartością czegoś dla kogoś, sprzyjającą jego istnieniu i rozwojowi, a zatem służy zaspakajaniu jego potrzeb i jest tym większa im w większym stopniu zredukuje potrzebę. Człowiek by móc zaspokoić potrzebę dzięki wartości planuje i realizuje działanie wyznaczając cel ogólny i cele pośrednie stanowiące dla niego wartości. W ten sposób powstaje hierarchia wartości człowieka i hierarchia celów od bardzo ogólnych do szczegółowych określających jego szczegółowe czynności w określonych warunkach.

Ewaluacja jest zatem procesem rozpoznawania wartości swojego zachowania i działania oraz elementów swojego środowiska by móc trafniej określać własne cele i skuteczniej je realizować. Takie rozumienie terminu ewaluacja jest często zawężane do sytuacji w której ewaluacja dotyczy podmiotu który jest instytucją. W tym przypadku sytuacja jest bardziej skomplikowana, ponieważ instytucja komponuje się z wielu pracowników którzy oprócz celów instytucjonalnych realizują własne niekoniernie niesprzeczne cele. Ponadto dochodzą jeszcze dwa czynniki pierwszy to poziom identyfikacji jednostki z celami instytucji, po drugie wyniki procesu ewaluacji muszą być komunikowane pracownikom instytucji w określonym zakresie, czasie i formie. Jeśli ponadto dalej zawężymy pole naszych zainteresowań do szkoły to zauważmy, że oprócz pracowników instytucji jaką jest szkoła występują w niej uczniowie którzy stanowią specyficzny rodzaj usługobiorców, usługobiorców z obowiązku szkolnego. W szkole mamy zatem cele instytucjonalne, indywidualne pracowników, indywidualne uczniów oraz indywidualne ich rodziców. Cele te nie muszą i często nie są tożsame, a czasem wyraźnie sprzeczne ze sobą. Problem celów edukacyjnych będę rozpatrywał nieco dalej.

Jeśli pomimo wielu możliwych podmiotów instytucjonalnego i indywidualnych ograniczymy się do ewaluacji procesu edukacji szkolnej z perspektywy celów instytucjonalnych to rozumienie terminu ewaluacja sprowadza się do określenia H. Mizerka że „ewaluacja jest procesem gromadzenia opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom podejmowanym w szkole” (Mizerek 2010, s. 21).

2 PROCES EWALUACJI I JEGO KRYTERIA

Odnosząc ewaluację do procesu edukacji szkolnej należy zauważyć, że jest ona nader złożona ze względu na wielopodmiotowość procesu edukacji. Cele edukacji szkolnej wyznaczone programem edukacji nie muszą być zgodne z celami nauczyciela, a tym bardziej nie muszą być zgodne z celami uczniów. W konsekwencji można prowadzić ewaluację edukacji szkolnej z perspektywy programu kształcenia, nauczycieli (każdego z osobna) oraz uczniów (każdego z osobna). Ustalenie celów programowych jest trudne ze względu na zróżnicowanie i to zarówno wielkościowe jak i jakościowe uczniów i nauczycieli. Zróżnicowanie wielkościowe uczniów stanowi o tym, że różni uczniowie potrzebują różnego czasu na nauczenie się tego samego, albo inaczej w tym samym czasie zrobią różne postępy w uczeniu się tego samego. Zróżnicowanie jakościowe uczniów stanowi o tym, że mają oni różne uzdolnienia i w konsekwencji różne preferencje co do przyswajanych treści i czynności i ustosunkowań.

Ta sama rzecz, relacja, to samo działanie może mieć dla różnych ludzi różną wartość co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że faktycznie różnie sprzyja ich istnieniu i rozwojowi, po wtóre osoby mogą różnie rozpoznać znaczenie tej rzeczy dla siebie. Można i należy zatem mówić o trafności określania wartości elementów, zjawisk, działań dla ludzi. Jest to pierwsze najważniejsze kryterium ewaluacyjne. **Trafność** (relevance) służy do określenia stopnia sprzyjania elementu, działania, relacji istnieniu i rozwojowi kogoś, czyli inaczej zaspokojeniu jego potrzeb. W badaniach ewaluacyjnych przyjmuje się jeszcze 4 kolejne kryteria (Pylak 2009, s. 17) a mianowicie: **efektywność** (*efficiency*) pozwalającą na określenie relacji uzyskanych wyników i poniesionych nakładów; **skuteczność** (*effectiveness*) pozwalającą na określenie osiągnięcia realizowanych celów (bądź stopnia ich osiągnięcia); **użyteczność** (*utility*) pozwalająca na określenie stopnia odpowiedniości potrzebom; **trwałość** (*sustainability*) pozwalająca na określenie długości czasu sprzyjania.

Zauważyć należy, że ewaluację mogą realizować różne podmioty (ewaulatorzy), uczeń, nauczyciel, rodzic ucznia i przedstawiciel nadzoru pedagogicznego, oraz zazwyczaj niezależna osoba i może to czynić z perspektywy ucznia, nauczyciela, nadzoru pedagogicznego, społeczeństwa czyli określać wartość realizowanych działań dla rozwoju ucznia, nauczyciela, nadzoru pedagogicznego, społeczeństwa. Kluczowe dla wartościowania procesu kształcenia są cele ogólne i ich spójność z hierarchicznie uporządkowanymi celami szczegółowymi, aż do celów operacyjnych i korzystność ich realizowania dla poszczególnych podmiotów kształcenia szkolnego.

W tym miejscu przenieśmy centrum zainteresowania z problemów technicznych i metodologicznych, które zazwyczaj poruszane są w literaturze przedmiotu na określenie celów podmiotów procesu edukacji. Podkreślam, że tych podmiotów jest wiele i perspektywa nadzoru pedagogicznego daleko nie wyczerpuje tej problematyki. Należy teraz określić cele działania poszczególnych podmiotów edukacji szkolnej. Swój wybór ograniczę do nadzoru pedagogicznego, czyli przedstawicieli społeczeństwa, nauczycieli, uczniów.

3 CELE EDUKACJI SZKOLNEJ

Określanie celów edukacji szkolnej zmienia się w czasie co wymuszają zmiany społeczne oraz różne koncepcje pedagogiczne. Cz. Kupisiewicz pisze (2010, s. 187) „... ogólnym celem kształcenia ... jest wyposażenie uczniów (w szerokim rozumieniu tego terminu, obejmującym również ludzi dorosłych) w usystematyzowane podstawy operatywnej

wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze, a także w umiejętności – a nawet nawyk – samodzielnego, efektywnego i ustawicznego uczenia się.” Takie określenie celów edukacji szkolnej jest nakierowane tylko na wiedzę i umiejętność jej przyswajania. Jeśli celem uczenia się jest wiedza i umiejętność uczenia się, to ta umiejętność uczenia się także ograniczy się do wiedzy. Przy tak określonym ogólnym celu edukacji można łatwo osiągnąć bardzo wysoki wskaźnik skuteczności, efektywności, oraz trwałości, ale jaki będzie wskaźnik trafności i użyteczności? Nie trudno się domyślić, że tak określone cele nawet sto lat temu nie mogły przy ich realizowaniu dać pozytywnej ewaluacji w zakresie trafności i użyteczności, ponieważ każdemu człowiekowi oprócz wiedzy i umiejętności jej przyswajania potrzebne są umiejętności wykonywania różnych czynności zawodowych oraz wymaganych od życia w społeczeństwie oraz postaw. Niestety takie podejście było charakterystyczne dla kształcenia w XX wieku, gdzie był zarysowany wyraźny podział na kształcenia ogólne i zawodowe. W kształceniu ogólnym realizowany był właśnie tak ogólnie określony cel edukacji.

Zauważyć należy, że zmiany cywilizacyjne i społeczne wymagają zmian w systemie edukacji szkolnej poczynając od określania celów i ich realizowania. W okresie ostatniego półwiecza zmiany cywilizacyjne polegające na znacznej akceleracji postępu technicznego i organizacyjnego oraz powszechny i swobodny dostęp do informacji (Internet) spowodowały konieczność zmiany edukacji szkolnej i określania jej celów. Wiedza, umiejętności i postawy skomponowane przez ucznia w wyniku edukacji szkolnej są mu daleko niewystarczające do działania w społeczeństwie i pracy zawodowej. Stąd wynika, że uczeń w szkole ma rozwijać swoje zdolności uczenia się i posiadać umiejętność uczenia się. Informacja coraz szybciej się dezaktualizuje stąd zdobyte informacje w szkole nie mają dużego znaczenia dla życia człowieka. Wynika stąd wniosek, że nacisk w kształceniu powinien być położony nie na wynik tego procesu, a na sam proces i zmiany które zachodzą w uczniu pod jego wpływem. Ten sposób myślenia o celach edukacji szkolnej jest charakterystyczny dla nurtu konstruktywistycznego (Klus-Stańska 2012, Kwiatkowska, 2008).

Przyjmijmy za Z. Zimnym (1977, s. 97), że należy wyróżnić wiedzę teoretyczną, praktyczną i estetyczną. Wiedza teoretyczna dotyczy tego jaki jest świat (przyrodniczy, społeczny, techniczny ...), wiedza praktyczna dotyczy tego jakie znaczenie ma poznany przez nas świat dla nas, dla naszego istnienia i rozwoju, czyli jaką ma dla nas wartość oraz dotyczy zmian zachodzących w tym świecie na skutek ludzkiego oddziaływania na nie, a także sposobów osiągania tych zmian. Wiedza estetyczna dotyczy porządku i ładu relacji zachodzących w tym świecie. Wiedza teoretyczna jest dla człowieka obojętna i sama w sobie nieużyteczna, natomiast wiedza praktyczna kształtuje nasze umiejętności i ustosunkowania pozytywne dla tego co sprzyja i negatywne dla tego co nie sprzyja. Wiedza praktyczna i estetyczna rozwija nasze emocje co jest zgodne z koncepcją kształcenia wielostronnego W. Okonia.

Szkoła była a i dziś jeszcze wielu ludzi tak ją widzi miejscem w którym uczeń ma zostać wyposażony w wiedzę sprawdzoną i uważaną powszechnie za niepodważalną. Dlatego koncentrowano się na wiedzy teoretycznej, a w konsekwencji uczeń stawał się biernym i odtwarzającym dostarczane mu informacje. Takie podejście służyło kreowaniu człowieka uległego i bezkrytycznego, wykonawcę poleceń. Człowieka, który wie i nie poszukuje. Pomimo wielu deklaracji o potrzebie rozwijania potencjału twórczego uczniów praktyka szkolna przez określanie celów kształcenia, realizowanych treści i sposobów sprawdzania wyników kształcenia temu nie służyła.

Odmienne podejście do edukacji szkolnej wynika z myśli konstruktywistycznej. Konstruktywizm przyjmuje, że dobór treści kształcenia powinien być uzasadniany zainteresowaniami poznawczymi uczniów, a ich realizacja związana z ich środowiskiem życia zatem osadzona w kontekście ich osobistego doświadczenia. Uwaga jest skupiona nie tylko na wiedzy teoretycznej, co do której jest przyjęty społeczny konsensus, ale także i przede wszystkim na wiedzy praktycznej, która może być różna dla różnych ludzi w zależności od przyjętej hierarchii wartości i celów życiowych oraz wiedzy estetycznej, która z natury może być różna dla różnych ludzi. W tym ujęciu zmienia się również rola nauczyciela (Kwiatkowska 2008, s. 36-46). Z osoby udostępniającej wiedzę teoretyczną niepodważalną i jedynie słuszną nauczyciel staje się organizatorem sytuacji edukacyjnych, w których uczeń rozwiązuje problemy związane z wiedzą praktyczną i estetyczną nabywając umiejętności wykonywania określonych działań poznawczych. Rozbudza i rozwija zainteresowania ucznia, zachęca do prezentowania własnych przekonań (Bołtuć 2011), inspiruje do dialogu. Rolą nauczyciela jest pomoc uczniowi w interioryzacji wiedzy teoretycznej i wytworzenie wiedzy praktycznej. Nauczyciel akceptuje i szanuje autonomię uczniów, ich prawo do własnych inicjatyw i do błędu. Konstruktywizm wymaga oceniania procesu i postępu, który zrobił uczeń z uwzględnieniem możliwości które posiada (wrodzonych, rodzinnych, społecznych i szkolnych).

Wiedza analogicznie do wartości jest zawsze czyjąś wiedzą, i analogicznie do wartości może być wiedzą grupy społecznej, społeczeństwa czy całej cywilizacji. Każdy człowiek żyje w niepowtarzalnym swoim tylko dla niego środowisku i przeżywa swoje doświadczenia, posiada zatem własne preferencje i hierarchię wartości i wynikającą z niej hierarchię celów działania. Każdy człowiek korzystając z wiedzy ogólnoludzkiej (teoretycznej) konstruuje własną specyficzną dla siebie wiedzę praktyczną i estetyczną pozwalającą na swoistą interpretację wiedzy teoretycznej i swoje jej rozumienie. Organizowanie sytuacji w których uczniowie dochodzą do formułowania twierdzeń z zakresu wiedzy teoretycznej może prowadzić do osiągnięcia fałszywego konsensusu (Bołtuć 2011). Wynika stąd, że metody kształcenia powinny być zróżnicowane dla wiedzy teoretycznej oraz wiedzy praktycznej i estetycznej. Wiedzę teoretyczną należy udostępniać uczniom uporządkowaną, natomiast wiedzę praktyczną i estetyczną uczniowie powinni konstruować w działaniach praktycznych i zespołowych kształtując jednocześnie swoje postawy i umiejętności w tym umiejętności współpracy, dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Człowiek nie może dokonywać racjonalnych wyborów i podejmować decyzji na podstawie „cudzej wiedzy”.

To była refleksja dotycząca celów edukacji szkolnej i sposobu ich realizowania oczywiście z perspektywy społecznej czyli można przyjąć, że także z perspektywy nadzoru pedagogicznego. Cele te nie muszą być przyjęte przez nauczycieli, a tym bardziej przez uczniów i ich rodziców. Istnieje zatem konieczność oglądu celów edukacji szkolnej z perspektywy nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Określić warunki w których możnaby doprowadzić do wysokiego poziomu akceptacji celów edukacji z perspektywy społecznej przez wszystkie podmioty edukacji szkolnej.

4 KRYTERIA EWALUACJI PROCESU EDUKACJI

Z przedstawionej powyżej analizy wynika, że proces ewaluacji kształcenia jest w swej naturze wielowątkowy i komponuje się z ewaluacji z perspektywy każdego podmiotu edukacji szkolnej, a zatem ewaluacja z perspektywy ucznia, nauczyciela i twórcy programu edukacji szkolnej, rodziców, i szeroko rozumianego kierownictwa szkoły. Cele edukacji nie muszą być dla tych podmiotów edukacji takie same.

Z perspektywy twórcy programu edukacji ważne jest w jakim zakresie uczniowie zrealizowali program edukacji, czyli ile i które wymagania programowe oni spełniają, oraz ile i które wymagania nowe w danym okresie spełnili. Kwestią zmienną i dyskusyjną pozostaje jednak to, czego dotyczą cele edukacji i wymagania z nimi związane. Co ciekawe nie wszystkie kryteria ewaluacji są tu równie przydatne. Efektywność przy mierzeniu nakładów czasem, w którym uczniowie mają przyswoić wymagania programowe, sprowadza się do skuteczności. Trwałość dotyczy spełniania przez uczniów wymagań programowych po upływie określonego okresu czasu. Badanie użyteczności celów edukacji szkolnej mierzona powinna być przydatnością spełnienia przez uczniów wymagań programowych w dalszym kształceniu, życiu zawodowym i życiu społecznym. Natomiast trafność można określać przez porównanie z innymi wymaganiami i użytecznością ich spełniania przez uczniów oraz porównanie z możliwościami uczniów. Wymagania programowe mogą być nie trafne, gdy uczniowie ich nie spełniają, więc nie są dostosowane do ich możliwości albo dlatego, że ich spełnienie nie jest przydatne uczniom.

Z perspektywy uczniów ewaluacja dotyczy, oprócz spełnienia wymagań programowych, także warunków fizycznych i społecznych w których proces edukacji zachodzi. Dochodzi jeszcze trzeci komponent ewaluacji, a mianowicie relacja między wymaganiami programowymi i możliwościami wewnętrznymi uczniów. Dla każdego ucznia jest ważne by czas edukacji szkolnej kojarzył się z przyjemnymi wspomnieniami związanymi ze wspólną pracą z koleżankami, kolegami i nauczycielami. Te pozytywne emocje będą ułatwiać uczniom powrót do uczenia się w przyszłości. Natomiast ewentualne negatywne emocje i traumatyczne przeżycia ucznia w szkole będą skutecznie blokowały jego możliwości dalszego rozwoju. Zupełnie innego wymiaru nabiera kryterium trafności, które dotyczy relacji stawianych uczniowi wymagań i jego warunków wewnętrznych. Krótko mówiąc chodzi o to by wymagania dostosować do zainteresowań i uzdolnień ucznia, oraz dostosować je do jego zastanej wiedzy umiejętności i zdolności. Użyteczność jako kryterium ewaluacyjne z perspektywy ucznia nabiera szczególnego znaczenia i dotyczy użyteczności spełnienia przez ucznia wymagań programowych i to nie tylko w dalszej edukacji, lecz przede wszystkim w dalszym życiu ucznia. Jeśli ograniczymy się do użyteczności w procesie dalszej edukacji szkolnej, wtedy możemy wpaść w pułapkę argumentacji, że uczniowie mają spełnić wymagania na danym etapie edukacji, ponieważ będzie to ważne bądź wręcz konieczne na dalszym etapie tego edukacji przy jednoczesnym jakiegokolwiek przydatności w dalszym życiu ucznia. Zauważyć należy ponadto, że wartości wszystkich kryteriów ewaluacji mogą się zmieniać od ucznia do ucznia.

5 KONKLUZJA

Ewaluacja procesu edukacji szkolnej jest wielowątkowa i może dotyczyć wszystkich podmiotów tego procesu oraz wszystkich pięciu kryteriów. Można na nią spojrzeć z perspektywy zgodności celów społecznych edukacji oraz celów nauczycieli, uczniów i ich rodziców, ponieważ rozsądnie jest przyjąć, że im wyższa akceptacja realizowanych celów edukacji szkolnej przez wszystkie jej podmiotów tym w wyższym stopniu zostaną osiągnięte. Zwróćmy uwagę, że nauczyciele tak jak uczniowie i ich rodzice są zróżnicowani pod wieloma względami, a ich akceptacja celów edukacji także będzie zróżnicowana. Można sformułować dwa zasadnicze problemy edukacji a co tym idzie także ewaluacji edukacji: 1. Jakie powinny być cele edukacji szkolnej i sposoby ich realizowania by mogły być akceptowane przez wszystkie podmioty edukacji szkolnej? 2. Jakie warunki stwarzać by sformułowane cele edukacji szkolnej były akceptowane przez

wszystkie podmioty je realizujące? Na pierwszy problem starałem się zasygnalizować odpowiedź, natomiast na drugi podejmę taką próbę w następnym opracowaniu.

Wiadomo zatem co ma być poznawane, lecz szczegółowe rozwiązania dotyczące poznawania i mierzenia realizowania poszczególnych celów edukacji wymagają wnikliwego osobnego omówienia (Zimny T. 2010, s. 571-581).

BIBLIOGRAFIA

Bołtuć P., (2011). Konstruktywizm w e-edukacji oraz jego krytyka, *E-mentor*, 4(41). Retrieved from: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/41/id/863>.

Dybowski M., (1965). *O typach motywacji. W nawiązaniu do nauki św. Tomasza (badania eksperymentalne)*, Poznań, Warszawa, Lublin: Wydawnictwo: Księgarnia św. Wojciecha.

Klus-Stańska D. (2012). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.

Kupisiewicz Cz., (2010). *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kwiatkowska H., (2008). *Pedeutologia*, Warszawa.

Mizerek H. (2010). Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić? In G. Mazurkiewicz (Ed.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym autonomia*, pp, 19-62. Kraków: wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Pylak K., (2009). *Podręcznik ewaluacji efektów projektów infrastrukturalnych. Czy twój projekt przyniósł oczekiwane korzyści?*, Warszawa: Krajowa Jednostka Oceny. Departament Koordynacji Polityki Strukturalnej. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego

Zimny T. M., (2010). Mierzenie w badaniach społecznych. In E. Syrek (red.) *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society*, pp. 571-581. Katowice: Wydawnictwo UŚ

Zimny Z. M., (1977). *Racjonalność działań jednostkowych i społecznych (studium teoretyczne)*. Katowice: Wyd. AE.

Zimny Z. M., (2007). *Atrybutywnizm kognitywny. Wzmocnienie metodologicznej pozycji matematyki*, Poznań: Wyd. Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

KONTAKT

Dr. Tomasz M. Zimny

Uniwersytet Szczeciński

ul. Czerwona 12/3, 70-781 Szczecin, Polska

e-mail: tomzimny@o2.pl

3 DISKUSE NAD PROFESIONALITOU UČITELE

Alena Seberová

Abstrakt: Cílem kapitoly je diskutovat profesní specifika učitelství v kontextu kritických analýz a v komparaci s dimenzemi Korthagenova *modelu učitelovy profesionality* (2004). Jednotlivé dimenze tzv. *cibulového modelu* jsou konfrontovány s vybranými aspekty pojetí učitelství jako omezené, částečné či nemožné profese. Autorka se pokouší formulovat argumenty, jež tato kritická stanoviska zpochybňují a současně poukázat na jádrové znaky učitelství jako pomáhající profese.

Klíčová slova: učitel; učitelská profese; profesní jednání; profesní přesvědčení; profesní identita; profesní poslání.

Abstract: The aim of this paper is to discuss the specifics of teacher profession in the context of critical analysis and comparison with the dimensions of Korthagen's Onion model of teacher professionalism (2004). Each dimension of Onion model is compared with selected aspects of the concept of teaching as a limited, partial or impossible profession. The author attempts to formulate arguments which this critical opinions challenge and at the same time highlight the core features of teaching as a helping profession.

Key words: teacher; teacher profession; professional behaviour; professional competencies; professional beliefs; professional identity; professional mission.

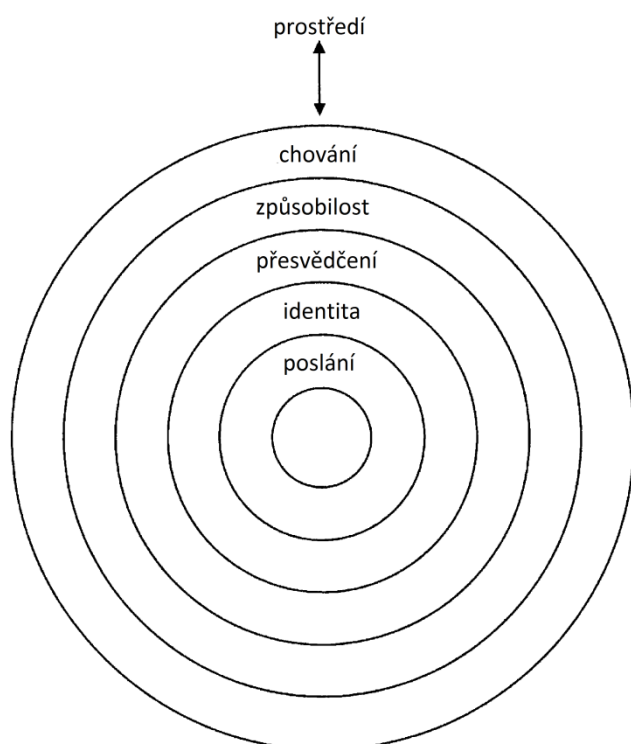
ÚVOD

„Učitel je průvodce, interpret, který pomáhá žakovi hledat smysl poznávání vůbec a učení zvlášť“ (Bautier, Charlot, Rochex, 1993 in Štech, 1995, s. 28).

Povahu a podstatu učitelství se pokusíme specifikovat a diskutovat prostřednictvím znaků *plnohodnotné profese* a dvěma úhly pohledu. Kritikou učitelství jako *omezené, částečné či nemožné profese* (Štech, 1995, 2007) v komparativním náhledu s jednotlivými vrstvami Korthagenova (2004) „*onion*“ *modelu profesionality učitele*.

Tzv. *cibulový model* F. Korthagena (*ibid.*) obsahuje pět vzájemně propojených vrstev učitelovy osobnosti v konstruktech *chování / jednání* (behavior), *způsobnosti / kompetence* (competences), *přesvědčení* (beliefs), *identita* (identity) a *poslání / mise* (mission). Jejich vzájemná prostupnost je ve vazbě na *prostředí* (environment) jako mnohodimenzionální intervenující proměnnou naznačena níže v modelu.

Obr. 1. Cibulový model vrstev učitelovy osobnosti (Korthagen, 2004, s. 80)



1 VÝZNAM ŠIROKÉ PROFESIONALITY

Podstata a současně kritika učitelství jako profese vychází z velmi širokého akčního rádia, v němž se ustavuje a definuje pole působnosti učitelů. Tzv. *model široké profesionality*², jenž je v českém i slovenském pedeutologickém prostředí prosazován, vymezuje rozsáhlý dynamický prostor učitelova vlivu, v němž se propojuje celý systém profesních zdatností a profesních zodpovědností. Jako výchozí jsou pojmenovávány dovednosti facilitovat rozvoj žákovy osobnosti, rozpoznat jeho vnitřní možnosti, vytvářet prostor pro vyjádření jeho vlastních potřeb, pro smysluplné a úspěšné učení, které tak může mít potenciálně celoživotní rozměr. Uvádět žáky do přirozeného světa i světa kultury a vědy a současně s tím vytvářet prostředí bezpečí a důvěry. Nad to být vzorem rolového chování a napomáhat rozvoji hodnotové orientace a nalézání odpovědného vztahu žáků k sobě a světu. Vedle výchozího rámce působnosti učitele navíc široká profesionalita znamená hledat novou *profesní identitu* založenou na nových hodnotách učitelské profese, které kromě kvality učitelova jednání a osvojených kompetencí zahrnují rovněž reflexi *subjektivních teorií* v podobě ukotvených *pojetí žáka a výuky, profesní odpovědnosti a přesvědčení* (Spilková, 2004, 2007; Helus, 2001, 2004; Korthagen, 2004; Kasáčová, 2006, 2009; Kosová, 2003, 2006).

² Vonkúv model *otevřené profesionality* (1992 in Štech, 1995), který je v jistém protikladu k *modelu minimálních kompetencí*, kdy učitel je pouhým předavatelem poznatků a řemeslným rutinérem.

Právě *model široké profesionality* vede řadu kritiků ke zpochybňování elementární možnosti učitelství ustát a vykonávat. Perrenoud (1994, in Štech, 1995) přímo hovoří o *komplexním až nemožném povolání*. Poukazuje však současně na potřebu reálné analýzy pedagogické praxe, která by umožnila zachytit podmínky výkonu tohoto povolání stejně jako problémy, s nimiž se učitelé potýkají. Hovoří v této souvislosti o poznávání logiky školské praxe a nutnosti jejího zacílení na elementární vztah a vyvíjející se vliv učitele na žáka.

Dítě, žák, student v prostoru výchovy a vzdělávání. To je jádrové východisko hledání podstaty, zodpovědnosti a současně smyslu učitelství. Právě dítě se stává hlavním cílovým adresátem, pro něhož má stále význam rozvíjet instituci školního vzdělávání. Tvoří tak určující princip stojící v jádru každé učitelovy kompetence. Je to právě žák, který vstupuje se svými vnitřními možnostmi na cestu (snad) celoživotního učení, přičemž základy motivace k této cestě mu mohou poskytnout právě učitelé. Nelze neodhlédnout od této antropologické, humanisticky orientované dimenze při hledání podstaty učitelství:

„- *pro odkázanost dítěte na vzdělávání a výchovu, která se vždy individuálně aktualizuje a je jedním ze základních zdrojů osobnostního růstu;*

- *pro potenciality dítěte vzdělávat se, bez jejichž pochopení se veškeré vzdělávací snažení stává jen vnějším děním, které nevydává patřičně osobnostně rozvojové plody;*

- *životním podmínkám a okolnostem dítěte, které se promítají do jeho vzdělávacích předpokladů;*

- *blokům a bariérám, které vzdělávací potenciality paralyzují a limitují, a vůči kterým je třeba rozvíjet nápomocné intervenční programy“ (Helus, 2001, s. 48).*

Nedá se než souhlasit, že je pole působnosti a vlivu učitele široké a snad i neuchopitelné. Není však možné na ně rezignovat. Více je důležité se ptát, jaké podmínky je zapotřebí učitelům v jejich profesní praxi vytvářet, aby sami neměli pocit marnosti a neúspěchu. To je však otázka i politická, nejen akademická.

2 VÝZNAM PROSTŘEDÍ A PROFESNÍ AUTONOMIE

Nejkrajnější vrstvy Korthagenova modelu (2004) tvoří v jistém významu přesah působnosti učitele do širokého kontextu prostředí, jehož vliv se současně promítá zpět. Na jeho význam i zpětné působení do všech dimenzí učitelovy osobnosti poukazují mnohé výzkumy (Evans, 1999; Cheung Lai, Cheng May-hung May, Pang King Chee, 2008).

Ve zpochybňování učitelství jako profese vidí Judge (1991 in Štech, 1995) jako jeden z argumentů v jistém významu nevyrovnané pole působnosti učitel vs. žák. Hovoří přímo o „*nízkém statusu přímé klientely*“ (*ibid.*, s. 20), čímž myslí potenciální nezájem žáků o poskytované služby. Štech (*ibid.*) tento argument rozporuje tím, že se učitel dostává do bezprostředního kontaktu také s rodiči žáků, čímž se jeho vliv včetně dopadů mnohonásobně rozšiřuje. Kontext mimoškolního prostoru v podobě uznání od rodičů empiricky zachytili ve svém výzkumu např. také Cheung Lai, Cheng May-hung May, Pang King Chee (2008). Poukázali na význam aspektu *prostředí* jako podmínky dosahování profesního úspěchu učitelů.

Dalším znakem prostorové dimenze a současně argumentem zpochybňování profesní plnohodnotnosti učitelství je jistá podřízenost učitele a nutnost skládání účtů svým nadřízeným – vedení školy, státu a celé decizní sféře, která tímto omezuje žádoucí *profesní autonomii* učitelů (Lieberman, 1956 in Štech, 1995, 2007; Bourdoncle, 1991, in Štech,

1995, 2007). Srovnáme-li aspekt *profesní autonomie* s dalšími, plně respektovanými profesemi jako je lékařství či advokacie, musíme tento názor rozporovat. Rovněž lékař je vedle nutnosti zodpovídat se hierarchickému subordinačnímu systému organizace vedení i povinností dodržovat *lege artis* v podobě legitimizovaného a odborně ověřeného souboru medicínských postupů. Omezenou míru profesní autonomie mají vedle lékařů rovněž právníci, jejichž pracovní výkon se pohybuje výhradně v závazném legislativním rámci a zodpovědnostem k vyšším právním instancím.

Potřeba zesílené profesní autonomie učitelů je však dlouhodobě zdůrazňována a reálně také v posledních deseti letech posilována. Školská reforma, probíhající jak na Slovensku, tak v Čechách, posiluje rozhodovací pravomoci učitelů v klíčovém aspektu školního kurikula. Oblast metodicko-organizační je již dlouhodobě plně v kompetencích učitele. Povinnost reflektovat, argumentovat a dokazovat výsledné efekty svého profesního konání považujeme za žádoucí součást pedagogické autonomie, o které někteří autoři přímo hovoří jako o další rovině profesních kompetencí učitele (Kosová, 2005).

V podobném meziprofesionálním srovnání můžeme vidět i Etzioniho (1969 In Štech, 1995) námitku o příliš velkém počtu učitelů, jehož velikost se přibližuje "*spíše vojskům ošetřovatelek než štábu chirurgů*" (s. 12). Tento v jistém smyslu zúžený pohled na profesi můžeme opět zpochybnit příměrem k lékařství, neboť pokud si tento profesní výtěžek zaslouží pouze tým chirurgů jako méně početná komunita lékařů, kam pak zařadit běžné lékaře praktické, všeobecné i odborné, jejichž počet se možná blíží právě počtu učitelů.

Pokud je hlavním profesním kritériem *autonomie* spojená s *nezávislostí*, pak je skutečnou profesí snad jen svobodný umělec, možná i pouliční. Určíme-li však jako bernou minci zodpovědnost za něčí život a význam konsekvencí, jež může člověk svým pracovním konáním způsobit, stává se učitelství profesí bez jakéhokoli rozporu a jediného protiargumentu. Vždy bude záležet na výběru kritéria. Politikové budou ochotně akceptovat Etzioniho (*ibid.*) námitky, neboť je jejich primárním záměrem udržet nízké limity mezd, k čemuž nemůže sloužit nic lépe, než legitimizace např. středoškolského vzdělání učitelů jako dostačujícího semi-profesionálního předpokladu. Je však zapotřebí v tomto významu konstatovat, že je nízké finanční ocenění, ovlivňující mimo jiné i společenský status učitelů, smutnou skutečností. Tento argument v podobě indikátoru semi-profese nelze rozporovat.

V souvislosti s diskutovanou odbornou nezávislostí je rovněž důležité zvolit úhel pohledu na onen *byrokratický organizační aparát* (myšleno školu a její vedení), o kterém zpochybňovatelé profese učitelství hovoří jako o brzdě profesní autonomie (Štech, 1995, 1998). Jednou perspektivou je princip subordinace, podřízenosti a kontroly. Druhou perspektivou potom pomoc a podpora, která se ve výzkumech pracovní spokojenosti a profesní úspěšnosti učitelů ukazuje jako zásadní a vlivné měřítko. Studie Johnsona a Birkelanda (2003 in Corbell, Reiman, Nietfeld, 2008), Quinn a D'Amato Andrewse (2004 in Corbell, Reiman, Nietfeld, 2008) a Schonfelda (1992 in Corbell, Reiman, Nietfeld, 2008) ukázaly ve výzkumu začínajících učitelů významný vliv administrativní podpory na rozhodování učitelů setrvat v profesi, případně přejít na jinou školu. Intervenujícím faktorem se ukázaly aspekty jako pomoc, povzbuzení a ochota k jakkoli časově náročné vzájemné spolupráci mezi učiteli i učiteli a vedením školy. Jako příčiny nespokojenosti a fluktuace učitelů pak byla označena represní, autoritářská opatření, nekorektnost a nedbalost ředitelů škol. Jako klíčový se rovněž ukázal význam organizační podpory v průběhu prvního roku praxe začínajících učitelů (*ibid.*).

3 VÝZNAM PROFESNÍHO JEDNÁNÍ

Další vrstvou Korthagenova modelu (2004) je *profesní chování a jednání učitele*. Korthagen (*ibid*) projektuje tuto dimenzi do roviny *kompetencí* jako souboru znalostí, dovedností a přístupů. Podle jeho názoru jsou kompetence přímo vyjádřeny chováním, tj. jsou uvedeny do praxe, a to v závislosti na okolnostech.

Ve stejném významu hovoří také Štech (1995, 2007) o tzv. *mobilizaci profesních kompetencí*, jež jsou učitelem aktivovány v konkrétní situaci, v reflektované a uvědomované profesní akci. Jedná se o střet teorie vs. praxe a zdůraznění klíčového významu jak deklarativních, tak procedurálních a kontextuálních znalostí, které je nutné rozvíjet souběžně *s akcí* a *v akci* – ve smyslu *reflektované praxe* jako nedílné součásti již pregraduální profesní přípravy učitelů.

Jedním z indikátorů plné profese jsou *expertní dovednosti* a *formalizované poznatky* jako součásti výše zmíněných profesních kompetencí. Jejich vlastníky jsou výhradně zástupci profese a jsou zprostředkovatelné pouze speciálním vzděláním (Lieberman, 1956 in Štech, 1995, 2007; Bourdoncle, 1991 in Štech, 1995, 2007). Tyto znaky učitelství profese naplňuje a není potřeba rozporovat, že ke kvalitnímu výkonu nestačí pouhá nápodoba modelů profesionálního chování, avšak vysoce specializované jednání spojené s analýzou, reflexí a využíváním teoretického i praktického vědění, jež má povahu otevřené a dlouhodobě se rozvíjející *profesní zdatnosti*. Dlouhodobě se spíše jeví jako zásadnější a obtížněji zodpověditelná otázka *jak* tuto zdatnost aktivovat, rozvíjet a vyhodnocovat.

Posoudíme-li rozsah dopadů učitelství konání, museli bychom zohlednit byt' jen jedno konkrétní dítě. Pohybujeme se však v kontextu dopadů na každého člověka, tedy celou společnost, a tím i kvalitu celého vzdělávacího systému, kterou, jak upozorňuje Mc Kinsey (2007) ovlivňuje v první řadě kvalita učitele. Pohledem tohoto kritéria ztrácí na významu polemiky o učitelství jako semi-profesi či pseudo-profesi. Mnohem zásadnější se v tomto kontextu zdá problém *professionality* výkonu učitele ve významu žádané a očekávané kvality dosahovaných výsledků a pozitivních dopadů.

4 VÝZNAM PROFESNÍHO PŘESVĚDČENÍ

V jádru tohoto složitě strukturovaného a mnohodimenzionálního konstruktů stojí sada implicitně uplatňovaných přesvědčení o učitelství profesi (Stuchlíková, 2005; Spilková a kol., 2014). Odpovědi na otázky *jaké to je, být učitelem a co to obnáší*, jsou vztahovány jak k celé šíři profesních rolí a k odpovídajícím oblastem působení učitele, tak k celému komplexu proměnných a vrstvených vlivů zahrnujících i přesvědčení o statusu učitelství ve společnosti, názorech a postojích dalších lidí. Stuchlíková (2005) hovoří v této souvislosti o individuálně vnímaném *ethosu učitelství profese*.

Korthagen (2004) ve svém modelu poukazuje na princip, v němž je vždy vnější vrstva modelu integrována do vrstvy k ní vnitřní. A tedy i kompetence jsou definovány pomocí přesvědčení, kde vytváří prostor pro subjektivně vnímanou *profesní zdatnost* (self-efficacy). V profesním přesvědčení se zrcadlí tedy i zvnitřněná představa *jakým učitelem chci být a jakým učitelem mohu být*.

V synonymním významu používá Kučera (1995) pojem *commitment* vyjadřující jistou věrnost, oddanost a angažovanost. Vypovídá podle něj o hodnotách, které je člověk schopen najít v konkrétní profesi, a které jsou profesně vývojově podmíněny. „*Počátek učitelství dráhy bývá charakterizován přechodem od tzv. vokačního commitmentu s ideály někdy až misionářského rázu k tzv. profesnímu, podmíněnému potřebou zvládnout*

úspěšně obor, učení a školní prostředí, školu jako instituci; v závěrečné fázi dráhy zas narůstá složka instrumentální či úzce kariérová, kde už ideály a profesnost vystupují podřízeně vzhledem k osobním jistotám a bezpečnosti“ (ibid., s. 56).

Goode (1969 in Štech, 1995) pojmenoval dva stěžejní indikátory *pravé profese*. Prvním je existence formalizované, abstraktní poznatkové základny a druhým pak jasně uvědomovaný *ideál služby*. Ostatní kritéria, podle Gooda (*ibid*), vyplývají z těchto dvou výchozích. *Profesní přesvědčení* jako jedna z faset Korthagenova (2004) modelu je rovněž vědomím ideálu služby. Vědomím významu, důležitosti a smyslu učitelského povolání, což dokazují četné výzkumy (Spilková a kol., 2014; Stuchlíková, 2005; Johnson, Birkeland, 2003). Johnson a Birkeland (2003) ve své studii prokázali pozitivní vazbu mezi profesním přesvědčením učitelů a rozhodnutím, zda v profesi setrvat. Zjistili, že odcházející učitelé ani neměli ve svém záměru toto povolání dlouho vykonávat. Na rozdíl od učitelů, jež pouze změnili školu. Ti si přáli dát učitelství další šanci. Slovy jednoho z respondentů: „*Rád bych svůj dlouhodobý plán přehodnotil spíše na základě svých obecných postojů a vztahu k učení a se studenty, než na tom, zda se na konkrétní školu hodím nebo ne, protože na tom můžu vždycky něco zlepšit*“ (*ibid.*, s. 597–598).

Kučera (1995) zmiňuje další faktor projektující se do výsledné podoby učitelova *commitmentu* v podobě jistých ambivalencí mezi a uvnitř jednotlivých faset a subfaset vnitřního přesvědčení. Hovoří o pohybu subjektivity na škále „*od zisků do ztrát, od žádoucích dimenzí k nežádoucím, od plusů do minusů*“ (*ibid*, s. 56). Podobně také Štech (1995, 2007) diskutuje v souvislosti se spornou možností profesionalizovat učitelství na významově hlubší rozpory, jež provází bytí učitele v profesi. Rozpor mezi nutným „*ochočením*“ či integrující socializací žáka jako podmínce jeho emancipace, rozpor mezi nekompromisní povinností realizovat předepsané kurikulární obsahy a ty současně přizpůsobovat individuálnímu žákovu porozumění a v neposlední řadě rozporu usilovat dělat věci v maximu svých možností a přitom v nejistotě výsledku a úspěchu.

5 VÝZNAM PROFESNÍ IDENTITY A PROFESNÍHO POSLÁNÍ

Subjektivně reflektované *profesní přesvědčení* se v Korthagenově modelu (2004) projektuje do jádra *profesní identity*. Je její součástí, jistým subsystémem (Stuchlíková, 2005). Bere na sebe mnohdy podobu *gestaltu* (Korthagen, 2004), jež ovlivňuje vnější vrstvy *přesvědčení, kompetencí a chování*. Profesní identita tvoří součást celkového sebepojetí jedince (Stuchlíková, 2005) a v jazyku profese jí odpovídá dimenze sebeobrazu a sebeúcty v otázkách *jaký a jak dobrý jsem já jako učitel*. Představuje subjektivní, tzv. *morální kariéru* (Kučera, 1995)³, v níž se učitel ptá po „*sebe- realizaci a sebe- vyjádření, sebe- obohacování nebo sebe- ztracení, zrady na sobě*“ (*ibid.*, s. 56).

Profesní poslání či *mise* pak tvoří nejniternější jádro Korthagenova modelu (2004). Autor sám zdůrazňuje, že tato vnitřní úroveň spolu s profesní identitou zásadně ovlivňují způsob fungování učitele ve vnějších úrovních. Žádoucí změna profesního jednání tak není možná beze změn v hlubších strukturách, současně však mohou proměny vnějších vrstev učitelovy osobnosti ovlivňovat úroveň vnitřní (Spilková a kol., 2014; Stuchlíková, 2005). Corbell, Reiman a Nietfeld (2008) přisuzují *misi* význam *osobního poslání* ve vztahu ke své práci a životu obecně a „*vědomí vlastní existence ve světě a svou roli, kterou vidíme ve vztazích k našim bližním*“ (s. 1555). Jako synonyma k profesnímu poslání jsou využívány pojmy jako spiritualita, vnitřní angažovanost, odevzdanost profesi, inspirace či etická dimenze učitelství.

³ Na rozdíl od tzv. *kariéry objektivní* představující pohyb uvnitř školského systému (Kučera, 1995)

Podle Korthagena (*ibid.*) obsahuje tento vnitřní profesní aspekt ptání se po *důvodech stát se učitelem* a místě, které mu přisuzujeme ve svém životním poslání. Úroveň *poslání* je aktivována hledáním toho, co člověka inspiruje, co dává význam a smysl jeho práci i celému životu. Zahrnuje vědomí smyslu naší existence ve světě (Göbelová, 2006) a úlohu, kterou sehráváme ve vztazích k druhým lidem. Identitou se ptáme sami na sebe, posláním na naše spolubytí ve smysluplném celku rodiny, sociální skupiny, kultury a transcendentálního řádu bytí (Göbelová, 2006; Beauchamp, Thomas, 2009; Ezer, Gilat, Sagee, 2010).

Znakem plnohodnotné profese je podle Liebermana (1956 in Štech, 1995, 2007) a Bourdoncla (1991 in Štech, 1995, 2007) vypracovaná *vlastní etika* a systém kontroly jejího dodržování a silný pocit sounáležitosti a *vnitřní soudržnosti* uvnitř profesní komunity.

Dimenze *profesní identity* a vědomí *profesního poslání* se do těchto kritérií zrcadlí. V České republice však absentuje oficiálně přijatý a respektovaný profesní etický kodex učitelů stejně jako profesní komora, jež by učitele legitimně a právně formálně a pravomocně zastupovala a kde by mohli učitelé onu vnitřní soudržnost prezentovat. Tato bílá místa bohužel nahrávají učitelským profesním skeptikům.

LITERATURA

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175-189.

Chen, Y. (2013). Chinese Knowledge Employees' Career Competence and Career Success. *International Journal of Advances in Psychology*, 2, 39-50.

Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33, 391-404.

Göbelová, T. (2006). *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. Ostrava: PdF OU.

Göbelová, T. (2009). Profese učitele primárního vzdělávání v České republice - historický kontext a současnost. In B. Kasáčová, M. Cabanová (Eds.) (2009). *Učitel' v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória výskum, vývoj*. (62-84). Banská Bystrica: PdF UMB.

Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In E. Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*.(44-49). Praha: PdF UK.

Helus, Z. (2005). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Johnson, S. M. & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "Sense of Success": New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581-617.

Kariková, S. (1998). Humanizačné trendy vo vzdelávaní učiteľ'ov. In *Nové trendy v pedagogicko-psychologickej príprave učiteľ'ov*.(27-29). Prešov: FHAPV.

Kariková, S. (1999). Učítelia ako profesijná skupina z hľadiska niektorých osobnostných charakteristík. *Pedagogické rozhľady*, 2, 4-7.

Kariková, S. (2004). *Špecifiká profesijnej dráhy učíteliek*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.

- Kariková, S. (2005). Motivácia a fluktuácia v učiteľskej profesii. *Pedagogická revue*, 57, 284-291.
- Kasíková, H. (2002). Učitel a jeho vzdělávací dráha: Snahy a obavy. Interpretace empirických dat z výzkumu na základní škole. In: *Výzkum školy a učitele*. (69-82). (2002). Praha: PdF UK.
- Kasáčová, B. (2004). Učiteľ. Profesia a príprava. *Pedagogická orientace*, 2, 127-129.
- Kasáčová, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum.
- Kasáčová, B. (2004). Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľou. *Studia minora facultatis philosophicae universitatis Brunensis*. 1-13.
- Kasáčová, B., Kosová, Pavlov, I., Pupala, B., & Valica, M.. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kasáčová, B. (2009). Zámer projektu APVV-0026-07 Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí. In B. Kasáčová & M. Cabanová (Eds). (2009). *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. (15-22). Banská Bystrica: PdF UMB.
- Kasáčová, B., Cabanová, M., Seberová, A., Babiaková, S., & Filipiak, E. (2011). *Učiteľ preprimárnej a primárnej edukácie: Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: PdF UMB.
- Korthagen, F. (2004). Search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 1, 77-97.
- Korthagen, F. & Hoekstra, A. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported. *Journal of teacher education*, 62, 76 - 92.
- Kosová, B. (2003). Kríza učiteľskej profesie v medzinárodnom kontexte. In M. Valica. (Ed.). (2003). *Kríza učiteľskej profesie – hľadanie riešení*. (7-15). Prešov: MPC.
- Kosová, B. (2005). Profesia a profesionalita učiteľa. *Pedagogická revue*, 57, 1-13.
- Kosová, B. (2005). Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In R. Jandová (Ed.). (2005). *Príprava učiteľů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. (1-5). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Kosová, B. (2006). Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala & M. Valica (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. (8-20). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- McKinsey and. Co. (2007). *How the world s best-performing school systems come out on top*. [online]. [cit. 2008-02-04]. Dostupné z WWW <<http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/ourpractices/philanthropy.asp>>.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V. (2007). Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 4, 338-348.
- Spilková, V. & Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. 1. vyd. Praha: PdF UK.

- Spilková, V. (2011). Development of student teacher's professional identity through constructivist approaches and self-reflective techniques. *Orbis scholae*, 5, 117-138.
- Spilková, V., et al. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 1, 34-65.
- Stuchlíková, I. (2005). Implicitní znalosti a intuitivní pojetí v pedagogické praxi. In: V. Švec (Ed.). (2005). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. (58-72). Brno: Paido.
- Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, 1, 31-44.
- Stuchlíková, I. (2005). Psychologické aspekty vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ In: R. Jandová (Ed.). (2005). *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. (14-19). České Budějovice, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Štech, S. (1998). Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. (43-59). (1998). Praha: PedF UK Praha.
- Štech, S. (1995). Spor o profesi – o čem a jak se mluví. In *Stát se učitelem*. Výzkumná zpráva projektu Osvojování učitelské profese jako proces její konstrukce. (6-51). (1995). Praha: PdF UK.
- Štech, S. (2003). Pohled na učitelkou profesi zvnějšku a zevnitř. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. (9-22) Prešov: FFPU.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 4, 236-337.

KONTAKT

Mgr. et Mgr. Alena Seberová, Ph.D.

Katedra preprimární a primární pedagogiky, PdF OU v Ostravě

Mlýnská 5, Ostrava

alena.seberova@osu.cz

4 DIAGNOZOWANIE TWÓRCZYCH ZACHOWAŃ NAUCZYCIELI

Marzenna MAGDA-ADAMOWICZ

Abstrakt: Na tle ewolucji pojęcia twórczość przedstawiłam jej uwarunkowania. Badając twórczość należy uwzględnić cechy osobowości, proces twórczy, jego dzieło, wartości i styl życia. Twórczość mająca więc aspekt podmiotowy i przedmiotowy pozwala na to, że przyjmuję egalitarne podejście wobec twórczości. Kolejno omawiam – ogólnie sposoby badania twórczości i stanowiska wobec niniejszego. Dalej koncentruję się na autorskim narzędziu badawczym, tj. kwestionariuszu twórczych zachowań nauczycieli, omawiając jego budowę, badane cechy, stawiane adekwatnie pytania, sposób jego rozwiązania. Prowadzone za pomocą jego badania mają chara ket ilościowy i obiektywny.

Słowa kluczowe: Twórczość; nauczyciel; diagnoza; badania.

PREAMBUŁA

Współcześnie dostrzec można nadużywanie pojęcia twórczość. Dlatego tytułem wprowadzenia pokazuję króciutko ewolucję tegoż pojęcia, kolejno jego uwarunkowania, podmiotowość i przedmiotowość, sposoby badania a na końcu analizuję Kwestionariusz Twórczych Zachowań Nauczyciela.

Do XVII wieku nie używano pojęcia tworzyć. Dopiero K. M. Sarbiewskiego – poeta wymyśla, „buduje”, tworzy na podobieństwo Boga. Od tego momentu zaczęto używać pojęcie tworzyć do pracy poetów, ok. wiek później wobec dzieł artystów. Wartością jest dzieło twórcze. Do XIX wieku dla twórczości jest ważne efekt-dzieło twórcze.

Dopiero w wieku XX i początkiem XXI wieku dzięki poglądom humanistycznym i pankreacjonistycznym na twórczość, rozszerza się zakres tego pojęcia. Tworzenie występuje w różnych dziedzinach artystycznych i innych formach życia. Następuje relatywizacja odcieni znaczeniowych pojęcia twórczości. Wartością jest *twórczość sama w sobie, twórczość dla twórczości (przeżycia, doświadczenia, satysfakcja), twórcze dzieło.*

UWARUNKOWANIA TWÓRCZOŚCI

Ponieważ twórczość – zgodnie z teorią interakcyjną – uwarunkowana jest czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi, dlatego współcześnie prowadząc badania nad twórczością w pełnym tego słowa znaczeniu, czyli twórczością wybitną, historyczną, należy uwzględnić wszystkie jej cztery aspekty. Istotne są **cechy osobowości**, traktowane jako zdolność osoby do wytwarzania dzieł twórczych (W. Dobrołowicz, 1995; M. Magda-Adamowicz, 2009, 2012, 2013; E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003; K. J. Szmidt, 2007). Kolejno ważny jest **proces twórczy** realizowany w świadomości nieokreślonymi operacjami intelektualnymi z przekroczeniem samego siebie, w toku rozwiązywania problemów w określonym czasie (J. P. Guilford, 1978; J. Koziński, 1987 i 1998; M.

Magda-Adamowicz, 2009, 2012, 2013; S. Popek, 2003). W toku historii przed wszystkim zwracano uwagę na **dzieło twórcze i jego właściwości**. Jest ono produktem programu poznawczego uwarunkowanego właściwościami psychologicznymi i wyłaniającą się w procesie indywidualnego rozwoju ze społecznego systemu wartości, wiedzy i reguł działania (M. Magda-Adamowicz, 2009, 2012, 2013; S. Popek, 2010). Wynika z procesu twórczego. Musi być nowy, oryginalny, obserwowalny i komunikatywny dla otoczenia (S. Popek, 2003). Dlatego spełni podstawowe kryteria: nowości, oryginalności, generatywności, skuteczności (teoretycznej lub praktycznej), wartości (poznawczej, estetycznej, pragmatycznej i etycznej) (E. Nęcka, 2001; S. Popek, 2003; K.J. Szmidt, 2007). Ostatni z aspektów twórczości to **wartość i styl życia**. Jest to stan pożądany, optymalny, do którego człowiek aspiruje. Dzięki temu doskonalili siebie i najbliższe otoczenie. Jego zachowanie jest celowe, zindywidualizowane i typowe oraz uwarunkowane temperamentem i doświadczeniami (M. Magda-Adamowicz, 2009, 2012, 2013; A. Strzałęcki, 2004; M. Szymański, 1987).

Zatem we współczesnej dobie badając – w pełnym znaczeniu słowa – twórczość trzeba uwzględnić: cechy osobowości, proces twórczy, dzieło twórcze, twórczość jako wartość badanych oraz jego środowisko zewnętrzne. Są to więc badania złożone. Jeśli w badaniach eliminujemy któryś z elementów, np. nie badamy dzieła twórczego, a skupiamy się tylko np. na myśleniu twórczym lub na środowisku osób twórczych to nie badamy twórczości w pełnym tego słowa brzmieniu.

Przyjmuję więc, że twórczość jest uwarunkowana wewnątrznie i zewnątrznie. Zatem opowiadam się za interakcyjną teorią twórczości. To oznacza, że to samo środowisko może u jednych rozbudzać twórczość a u innych wręcz hamować.

PODMIOTOWOŚĆ I PRZEDMIOTOWOŚĆ TWÓRCZOŚCI

Zatem, jak wynika z powyższej klasyfikacji definicji, twórczość traktowana jest podmiotowo i przedmiotowo. Podmiotowe podejście – akcentowane do połowy XX wieku – bierze pod uwagę funkcję osobistą (indywidualną) procesu tworzenia lub jego wytworu. Podmiot jest twórczy jeżeli ma pewne specyficzne cechy i jest autorem innowacji, projektów, książek (itp.) uznawanych za twórcze, czyli działanie twórcze przebiega w umyśle, psychice twórcy. Tak rozumiana twórczość ma charakter humanistyczny, podmiotowo subiektywny (S. Popek, 2003), osobisty, codzienny (K.J. Szmidt, 2007), tzw. przez małe „t” (E. Nęcka, 2001). Ta koncepcja przyjmuje, że dzieci są twórcze, co wynika z ich naturalnej biologicznej potrzeby optymalnego rozwoju oraz jest nieodłączną częścią ich dzieciństwa. Jest ona wyjątkowa dla niego samego.

Przedmiotowe traktowanie twórczości ma dłuższą historię. Polega na uwzględnieniu znaczenia społecznego wytworu, jako wyniku procesu twórczego. Istotna jest tutaj ocena użyteczności społecznej wytworu, czyli jest relatywna w czasie i ze względu na pewną grupę osób. Zatem efektem zamierzonej twórczości, czyli uzewnętrznienia myśli i procesu twórczego, jest dzieło twórcze, np. innowacja i jej realizacja. Z tego względu twórczość odbywa się w określonym czasie i miejscu. Oceniana jest ona z perspektywy czasu, z uwzględnieniem przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Ważny jest odcinek czasu, w którym dzieło wymyślono i zrealizowano oraz waga tego wynalazku dla przyszłości. Dzieło twórcze uznawane jest za twórcze jako powstałe „teraz” i jest ocenione z punktu widzenia teraźniejszości oraz zaprojektowane w tym miejscu, czyli tutaj. Istotna jest tutaj funkcja społeczna dzieła twórczego, czyli stopień jego nowości, oryginalności i znaczenia dla społeczeństwa. Zatem twórczość ograniczono do wybitnych osób dorosłych, tzw. twórczość przez duże „T” (E. Nęcka, 2001) lub obiektywna (S. Popek, 2003),

historyczna (J. Koziński, 2004). Może być też tak, że eksperci uważają dzieło za twórcze, nie uwzględniając analogicznych dzieł powstałych na innych obszarach. Sąd też wyróżniamy twórczość w makro- i mikroskali (M. Magda-Adamowicz, 2009, 2012, 2013).

Podsumowując scharakteryzowane (w zarysie) powyżej dwa podejścia wobec twórczości, należy zauważyć, że te autorytety, które akcentują wyjątkową nowość, oryginalność twórczości z punktu widzenia szerszego kręgu społecznego, jednocześnie odrzucają twórczość dziecka. Ci zaś, którzy biorą pod uwagę subiektywność nowości i wartości dzieła opowiadają się za twórczością dzieci.

TWÓRCZOŚĆ OBIEKTEM BADAŃ

Systemologiczne inspiracje w pedagogice i psychologii pozwalają autorce tekstu zbadać najistotniejsze predyktory twórczości pedagogicznej, tj. ich zakres wiedzy, cechy myślenia dywergencyjnego i twórczego, cele i motywy twórczości pedagogicznej, zachowania i postawy twórcze, ich wytwory i środowisko zewnętrzne tejże twórczości (M. Magda-Adamowicz, 2009, 2012, 2013). W tym tekście skupię się tylko na zachowaniach twórczych nauczycieli.

Profesjoniści rzadko prowadzą badania nad twórczością. Naukowcy samorealizują się poprzez swoją twórczość naukową. Jednakże nie realizują badania w tym zakresie (R. May, 1975). Badania takowe rozpoczął jako pierwszy w latach czterdziestych XX wieku J. P. Guilford. Od lat pięćdziesiątych naszego stulecia można zaobserwować znaczny wzrost badań nad twórczością. Nie ma współcześnie w psychologii i pedagogice jednej teorii twórczości i dlatego również nie ma jednoznacznych i miarodajnych testów twórczości, z zwłaszcza testów badających twórczość pedagogiczną nauczyciela. Dlatego w niniejszym tekście przedstawię tylko cztery najbardziej udostępnione testy badania twórczości nauczycieli.

Należy zauważyć, już na początku naszych rozważań dotyczących sposobów (metod) badania twórczości pedagogicznej nauczyciela - zgadzając się z myślą J. Sołowiej (1997, s. 82) i K. J. Szmida (2007), iż twórczość jest trudnym obiektem badań. Przyczyny tego stanu rzeczy tkwią w: 1. rozległości tematyki, bowiem twórczość obejmuje cechy osobowości, proces, produkt i uwarunkowania środowiskowe; 2. istniejącym silnym związku procesu twórczego z motywacją (co trudno zbadać). Z punktu widzenia psychologii i pedagogiki twórczości ważne jest, ze względów teoretycznych i praktycznych, trafne określenie potencjału twórczego człowieka (tutaj potencjału twórczego nauczyciela). Wielu autorów różnych podejść metodologicznych, podejmujących badania twórczości zgadza się ze sobą, wyróżniając trzy główne podejścia: psychometryczne, eksperymentalne i biograficzne (K.J. Szmida, 2007). Twórczość może być badana metodami eksperymentalnymi, biograficznymi, historiometrycznymi i biometrycznymi (J. Gralewski, 2006, s.45-46). Każda z wymienionych metod reprezentuje inne założenia metodologiczne poszczególnych nurtów badawczych twórczości, a one z kolei mają różny stopień nasycenia narzędziami psychometrycznymi. Metody badań twórczości dzielone są na ilościowe, jakościowe i interakcyjne (K.J. Szmida, 2007).

Aktualnie prowadzone badania nad twórczością nadal opierają się - zdaniem J.A. Pluckera i J.S. Renzulli - na narzędziach badawczych typu testy psychometryczne, co wynika z faktu, iż pierwsi badacze tego fenomenu poznawczego reprezentowali metodologię neopozytywistyczną (K. J. Szmida, 2005). Techniki i narzędzia pomiaru twórczości można podzielić - za T. A. Amabile (1993) - na testy twórczości (inwentarze osobowości,

kwestionariusze biograficzne i testy zachowań), obiektywną analizę wytworów - dzieł (technika oceny konsensualnej i ocena oryginalności dzieł) i oceny subiektywne. J. Khatena zaś wyróżnia techniki badań: zdolności myślenia twórczego, twórczych skojarzeń, twórczej percepcji, stylu myślenia i uczenia się, biografii i wytworów twórczości (*ibidem*).

Psychometryczne narzędzia do badania twórczości stosuje się głównie w badaniach eksperymentalnych i biometrycznych w celu doboru uczestników badań, do badań eksperymentalnych (tj. skuteczności oddziaływań eksperymentu), wyodrębniania cech osób twórczych, poznawania właściwości procesu myślenia twórczego i procesu rozwiązywania problemów twórczych, wyjaśniania związku pomiędzy zdolnościami twórczymi a innymi poznawczymi.

Pomimo tego, że testy twórczości przez wielu psychologów są oceniane krytycznie, np. przez D. Kubicką (2002), która uważa, że są to zadania testowe, a nie testy, E. Nęcka (2001, s. 193) stwierdza, że mają one duże znaczenie praktyczne (pozwalają diagnozować) i teoretyczne (są podstawą wielu badań naukowych). Opracowywanie i stosowanie testów do badania twórczości rozpoczął J.P. Guilford, a rozwinął P. Torrance i inni. Od tego czasu nie zmieniły się wiele od ich początku, co świadczy o niewyczerpanej linii badania w tym zakresie (E. Nęcka, 2001; K. J. Szmidt, 2005).

KONCEPCJA KWESTIONARIUSZA TWÓRCZYCH ZACHOWAŃ NAUCZYCIELA

Mając świadomość powyższych dylematów, a chcąc wyselekcjonować z populacji nauczycieli tych twórczych pedagogicznie, zbadalam ich myślenie twórcze, proces twórczy, język twórczy, wiedzę o twórczości, twórcze zachowania, twórcze postawy, twórcze realizowanie zajęć w szkole oraz twórcze dzieło, których narzędzia omawiam dokładnie w podrozdziałach.

W tym tekście omówię narzędzia, które wykorzystałam do zrealizowania badań własnych, które opublikowałam w 2009 roku. Koncepcja **Kwestionariusza Twórczych Zachowań Nauczyciela** autorstwa Marzenny Magdy-Adamowicz (2014) opiera się na założeniu, że na zachowania twórcze składają się dwie sfery. Sfera wynikająca z dyspozycji intelektualnych została określona zachowaniami heurystycznymi, czyli są to: samodzielność obserwacji, pamięć logiczna, wyobrażenia twórcza, myślenie dywergencyjne, uczenie się rekonstruktywne, uczenie się samodzielne, uczenie się przez zrozumienie, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza, wysoka refleksyjność, samodzielność intelektualna, twórczość, wysoka sprawność i umiejętność konstrukcyjna, twórczość werbalna, zdolność techniczna i uzdolnienia artystyczne. Dlatego pytania dotyczą zagadnień:

1. Mam dużą łatwość w tworzeniu własnych tekstów i wypowiedzi
2. Każde poznaje zjawisko bądź nowe doświadczenie, analizuję z punktu widzenia własnego zachowania się, dlatego niczego nie przyjmuję bezkrytycznie.
3. Ucząc się samodzielnie, planuję zakres i strukturę treści. Jestem w tym zakresie samowystarczalny i nie zabiegam o pomoc innych osób.
4. Staram się działać rozważnie, ale nie sugeruję się wzorami przyjętymi od innych, lecz tworzę własne reguły postępowania
5. Jestem uzdolniony artystycznie w jednej dziedzinie sztuki.
6. Dość łatwo tworzę wizję świata i rzeczy, dla których trudno znaleźć odbicie w codziennej rzeczywistości.

7. Przejawiam dużą ciekawość w stosunku do wszystkiego, co nas otacza. Samodzielnie obserwuję rzeczy i zjawiska
8. Wszelkie trudności i zadania życiowe rozwiązuję samodzielnie, unikając powszechnie przyjętych zasad i sposobów.
9. Jestem sprawny w operowaniu narzędziami i przyborami. Skutecznie konstruję i ulepszam urządzenia we własnym otoczeniu
10. Rozumienie zjawisk uzależniam od rzeczowych argumentów, dlatego bez żalu i specjalnych trudności zmieniam poprzedni punkt widzenia
11. Lubię poznawać różnorodne zjawiska. Pogłębiam wiedzę na interesujące mnie tematy bez inspiracji z zewnątrz
12. Potrafię wymyślać nowe sposoby rozwiązań technicznych
13. Ucząc się nowego materiału, potrafię go połączyć z posiadaną wiedzą, a treści wg mnie mało istotne świadomie pomijam.
14. Ucząc się, zapamiętuję materiał łączący się w logiczną całość ze znanym materiałem, pozostałe treści pomijam.
15. Bardzo szybko przystosowuję się do nowych i nieznanych wcześniej sytuacji i poglądów.

Druga sfera – charakterologiczna – zabezpiecza aktywną realizację potencjalnych możliwości poznawczych jednostki. Do twórczych cech charakterologicznych zaliczmy nonkonformizm, który charakteryzuje: niezależność, aktywność, witalizm, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samoorganizacja, samodzielność, ekspresywność, otwartość, odporność, wytrwałość, odpowiedzialność samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości. Adekwatnie do poszczególnych cech sformułowałam pytania:

1. Lubię dominować. Czuję się dobrze, gdy inni podporządkowują się moim decyzjom i gdy przyznają mi rację.
2. Liczę się z przeciwnymi racjami. Szanuję niezależność i samodzielność innych nawet wówczas, gdy jest przekonany, że się mylą i można ich uznać za przeciwników
3. Staram się zawsze samodzielnie organizować własny czas, pracę, naukę i wówczas działam najskuteczniej.
4. Ucząc się, nie poprzestaję na zrozumieniu zagadnienia, ale samorzutnie dążę do jego krytycznej oceny oraz różnych kombinacji, na bazie poznanych treści, tworzę własne, nieraz „dzikie” pomysły
5. Chodzę własnymi ścieżkami, a podejmowane zadania staram się wykonywać inaczej niż rówieśnicy.
6. Nie ukrywam entuzjazmu czy nadmiaru energii, toteż działam szybko i bezpośrednio. Nie znoszę sytuacji, kiedy się nic nie dzieje. Gdzie tylko mogę, realizuję swoje pomysły, nawet wbrew innym.
7. Na ogół sam wybieram sposoby zachowania się i pokonywania trudności, niezależnie od dobrych rad i wskazówek osób przełożonych.
8. Staram się być bardzo odpowiedzialny. Zależy mi szczególnie na realizowaniu zobowiązań wobec innych, a w razie niepowodzenia gotowy jestem ponieść nawet przykre konsekwencje.
9. Lubię wszystko poznawać i doświadczać, nawet bez praktycznego celu, ale nie przyjmuję nowości bezkrytycznie.
10. Jestem stały i konsekwentny w dążeniach, mimo niepowodzeń, przeciwności losu i braku akceptacji ze strony otoczenia.

11. Długotrwałe niepowodzenia i trudności nie zniechęcają mnie w dążeniu do celu. Jestem wytrwały i mało interesuję się opiniami innych ludzi o swoich sukcesach bądź niepowodzeniach.
12. Zazwyczaj staram się inicjować nowe zadania, nowe sposoby rozwiązań, uprzedzając w tych działaniach innych nauczycieli lub dyrekcję
13. Jestem gotowy wycofać się z poprzedniego stanowiska. Jeżeli uznam, że nie mam racji, nie ukrywam przed otoczeniem popełnionych błędów, ale też nie ulegam łatwo jego naciskom.
14. Jestem niezależny, gdyż wiem, że ma znacznie wyższe możliwości niż inni koledzy/koleżanki
15. Nie obawiam się wypowiadania własnych sądów nawet wobec przełożonych, mimo że bywam nieraz ośmieszany

Kwestionariusz Twórczych Zachowań Nauczyciela wypełnia sam nauczyciel. Zatem to narzędzie zwiiera razem 30 stwierdzeń związanych z różnorodnymi czynnościami nauczyciela, jakie zachodzą w procesie działania bądź sytuacji edukacyjnej. Pytania od 1 do 14 dotyczą cech heurystycznych, a pytania od 15 do 30 dotyczą zachowań nonkonformistycznych. Podane stwierdzenia mogą być dla badanego prawdziwe, bądź tylko częściowo prawdziwe, a nawet fałszywe. Należy udzielać szczerzej odpowiedzi, bez dłuższego zastanawiania się. Respondent jest proszony o wstawienie krzyżyka (+) do odpowiedniej rubryki. Pierwsza rubryka - stwierdzenie prawdziwe w sytuacji ucznia (2 punkty). Druga rubryka – stwierdzenie częściowo prawdziwe (1 punkt), trzecia rubryka - stwierdzenie błędne (0 punktów). Proszony jest respondent o odpowiedź zgodną z prawdą, tak jak jest w przypadku konkretnego nauczyciela, a nie oczekiwania, pragnienia. Za każde stwierdzenie można uzyskać maksymalnie 2 punkty, a minimalnie 0 punktów. Zatem osoba może uzyskać maksymalnie 60 punktów, co będzie świadczyło o wysokim poziomie zachowań twórczych. Może też uzyskać 0 punktów, co świadczy o braku zachowań twórczych, czyli są one odtwórcze. Dlatego przyjmuje się na potrzeby niniejszego kwestionariusza:

- zachowania odtwórcze – 0 – 10% punktów, czyli 0 – 4 punktów;
- niski poziom zachowań twórczych – 11% - 52%, czyli 5 – 32 punktów;
- średni poziom zachowań twórczych – 53% - 69%, czyli 33 – 50 punktów;
- wysoki poziom zachowań twórczych – 70% - 100%, czyli 51 – 60 punktów.

Za pomocą tego kwestionariusza przeprowadziłam badania, które opublikowałam w kilku monografiach⁴.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Przeprowadzone przez mnie badania za pomocą Kwestionariusza Twórczych Zachowań Nauczyciela pozwoliły mi wyselekcjonować osoby twórcze z dostępnej próby. Są to więc badania ilościowe, dzięki którym sformułowała ogólne wnioski odnoszące się do populacji nauczycieli. Ponieważ nauczyciele wypełniali ten kwestionariusz o sobie samym, zatem istnieje prawdopodobieństwo, że ich odpowiedzi mogą mieć pierwiastek subiektywizmu. Mimo tego uważam, że mają one charakter obiektywny.

⁴ *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela kl. I-III*, Zielona Góra 2007, ISBN 978-83-7481-141-5; *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Zielona Góra 2009, ISBN 978-83-7481-254-2; *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, ISBN 978-83-7780-047-8; *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, ISBN 978-83-7780-409-4.

BIBLIOGRAFIA

- Amabile, T. A. (1993). *Growing Up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity*. New York: Creative Education Foundation.
- Dobrołowicz, W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Guilford J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa: Państwowe Wydaw. Naukowe.
- Kozielecki J. (1987). *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa: PIW.
- Kozielecki J., (1998). *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kubicką D. (2003). *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo – zadaniowej*, Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Magda-Adamowicz M., (2012). *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Toruń: Adam Marszałek.
- Magda-Adamowicz M., (2013). *Children's creativity in a systemic perspective*, Toruń: Adam Marszałek.
- Magda-Adamowicz M., *Twórczości pedagogiczna nauczyciela w konwencji systemowej. Źródła, koncepcja i identyfikacje*, Toruń 2014.
- May R. (1975). *The Courage to Create*, New York: Norton.
- Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Popek S. (2003). *Człowiek jako istota twórcza*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek S. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sołowiej J. (1997). *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Strzałecki A. (2003). *Psychologia twórczości : między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa: Wydaw. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Szmidt K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Szymański M. (1987). *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa: WSiP.

KONTAKT:

prof. UZ dr hab. Marzenna MAGDA-ADAMOWICZ

Uniwersytet Zielonogórski

Al. Wojska Polskiego 69

65-001 Zielona Góra, Polska

e-mail: madamowicz0@o2.pl

5 STÁDIA MEZIOBOROVÉ INTEGRACE JAKO NÁSTROJ MĚŘENÍ TĚSNOSTI INTERAKCÍ PŘI OSVOJOVÁNÍ SI NADPŘEDMĚTOVÝCH KOMPETENCÍ

Dagmar KOTLÍKOVÁ

Abstrakt: Kapitola se vztahuje k tématu interdisciplinarity v základním a nižším gymnaziálním vzdělávání, se snahou otevřít diskurs některých dosud málo probraných otázek. V průběhu textu jsou představeny kvalitativně různé hierarchické systémy, jež v sobě implikují vodítka pro reflexi pedagogické praxe vystavěné na mezioborových interakcích. Postupně zaznívají přínosy, ale také úskalí, které přináší úzce profilované soustavy např. Eisnerova nebo Flegrova, nehierarchický model Drábkův či struktury přizpůsobené specifikům angloamerického vzdělávacího prostředí. Kapitulu rozšiřuje analýza vybraných jednotlivých termínů užívaných v zahraničních metodikách např. Roscherova synchronizace. Ideově široká nabídka usiluje o zprostředkování myšlenky, že se změnou výchozích diskurzů nastane proměna latentních hodnot a následně i rozsahu měřicí škály.

Klíčová slova: integrace; stádia mezioborových interakcí; těsnost interakcí; multidisciplinarita; interdisciplinarita; transdisciplinarita; realizované kurikulum

Abstract: This study investigates the topic of interdisciplinarity at the middle school. Its effort is opening a discourse for some insufficiently discussed questions. Inside the text, there are introduced some hierarchical systems with clues to a reflection of pedagogical practice with cross-disciplinary interactions. There are given some examples of positives but also negative aspects, for instance some narrowly profiled systems of Eisner or Flegler, a non-hierarchical model of Drábek or a framework adapted to Anglo-American educational system. This study is extended by the analysis of particular terms used in foreign literatures for example in the Roscher's synchronization. This offer makes an effort to mediate an idea that the recent discourses will be changed with results on latent values but also influence to extent of scale with a change of starting discourses.

Key words: integration; stage of cross-disciplinary interaction; tightness of interactions; multi, inter- and transdisciplinarity; implemented curriculum

ÚVOD

Přednět problém interdisciplinarity se v dnešní době může jevit poněkud banálně. Pojem „mezioborovost“, nejčastěji předkládaná česká varianta anglického termínu, během několika posledních desetiletí pronikal do hlubokého podvědomí současné kultury. Též české školství se – přes veškerou svou rigiditu danou jeho institucionální povahou – snaží vyrovnat s novými tendencemi. Někdy z obav z nařčení z konzervatismu, jindy s dobrosrdečně, ale přesto idealistickou vírou v učení pro budoucnost. Dle četných útržkovitých zpráv z médií různého typu se nahlížení na edukační realitu skrze čarovné sklíčko „interdisciplinarity“ stalo běžnou součástí. Zcela nutným předpokladem pro analýzu navrhnutého tématu bude probádat, zdali vůbec jsou v nynějším interdisciplinárně

pojatém kurikulu obecně a konkrétně v předmětu výtvarné výchovy, ke kterému se vztahuje samotný disertační výzkum, zahrnutý nějaké skutečné pedagogické cíle, formulované pedagogem zodpovědným za sledované didaktické jednotky, nebo se zkoumaná metodika hájí do pouhé zástěrky směřující k nic nepřinášejícímu kulturnímu balastu. Z předmětu zájmu disertačního projektu, odkud tato kapitola pramení, vyvstávají zejména tyto otázky: „Zajímáme se ve výchovně vzdělávacím prostředí o významy cizorodých, mnohdy přejatých termínů?“ „Co je do adaptovaných pojmů oblečeno?“ V závislosti na předešlém bude dílčím úkolem vytvořit škálu identifikátorů pro evaluaci mezioborově laděné výuky a to i mimo obor výtvarné výchovy: „Co a z jakých důvodů lze považovat za kvalitativně přínosnou interdisciplinární metodiku?“ Dále pak analyzovat schopnost učitelů kooperovat s více obory a způsobilost reflektovat specifika participovaných disciplín: „Dokáže si učitel stanovit hierarchii eventuálních přínosů (či ztrát), spočívajících v tom kterém oboru?“

Předmětem výzkumu jsou realizované výtvarně výchovné struktury s hudebními průniky v předmětu výtvarná výchova na druhém stupni české základní školy a nižším stupni gymnázia. Zkoumání usiluje o hloubkovou analýzu, popis aktuálních výukových situací a jejich zobecnění do podoby teorie. Do popředí výzkumných cílů vstupuje tvorba přiléhavých kategorií k postihnutí zákoutí výzkumného pole s pomocí metody zakotvené teorie. Prvotní etapě předchází sběr vzorků, kterému napomůže uspořádání výtvarné, celorepublikové soutěže. Jak doufáme, velké množství vzorků umožní neustálé srovnávání, tzn. minimalizovat nebo maximalizovat rozdíly mezi jednotlivými edukačními případy. V této rovině bude důležité rozpoznat příznačné pojmy pro jednotlivé didaktické události (např. integrace hudebního prvku do výtvarného vzdělávání) nebo jevy (pedagogická evaluace). Tzn. přidělení „jména“ tomu, co bude zastupovat zaznamenaný jev. Prostřednictvím porovnávání chci nalézt znaky a charakteristiky podobných didaktických událostí, označit je a seskupit do kategorií. Ve druhé fázi (již pouze s vybranými vzorky), tzv. axiálním kódováním, dojde k charakteristice vlastností a rozsahu kategorií (umístění vlastností na stupnici). Jednou z nich by měla být škála sledující **těsnost vzájemných interakcí, jež vyjasní zamýšlený přínos (nebo naopak absenci přidané hodnoty) z interdisciplinárně zpracovaného vyučování**. Cílem je vysledovat strukturní (stavební, vztahové) podmínky související s mezioborovými interakcemi, které náleží konkrétnímu jevu. Popsat strategie (včetně postupů autoevaluace) vyvinuté k ovládnutí nebo zvládnutí nebo reagování na sledovaný jev. Tzn. rozpracovat kategorie prvního kola do subkategorií a následně mezi nimi vytvářet souvislosti ve smyslu: příčinných podmínek, které jev způsobují a jeho různé rozsahy (dimenze) ve smyslu jeho vlastností, kontextů, strategií jednání nebo interakcí užitých v didaktickém procesu i s jejich následky.

Zatímco v cizojazyčné literatuře o mezioborovosti v pedagogice bývá naprosto běžnou normou vytýčení míry interdisciplinarity⁵ skrze precizní vymezení klíčových pojmů či současně vystavěním hierarchických žebříčků didaktických interakcí⁶, český učitel si prozatím nezvykl na potřebu pro sebe vyjasnit lákavě vyhlížející metodické postupy. Nicméně často ani zahraniční kurikula neobsahují jasně stanovená kritéria hodnocení nadpředmětových kompetencí, natožpak detailnější charakteristiku konečné úrovně. Stádia mezioborové integrace⁷ jako nástroj měření těsnosti interakcí při osvojování si nadpředmětových kompetencí předkládáme všem učitelům i teoretikům bez rozdílu oborového zaměření jako možná vodítka k reflexi pedagogické praxe s mezioborovými

⁵ K vymezení pojmu pro tento článek přijímáme rámce E. Jantsche uvedené v závěru textu.

⁶ Chápeme jako: „vzájemné působení dvou nebo více činitelů, ... v nichž chování (akce) jednoho vyvolá reakci druhého a naopak“ (Spousta, 1997, p. 22).

⁷ Proces spojování různých částí v nový funkční jednolitý celek.

interakcemi. Následující řádky nás uvedou k různě vystupňovaným soustavám. Poodhalí jemné proměny hodnot jakožto důsledek různě uchopených výchozích diskurzů.

1 ŠKÁLY

1.1 Flegrova hierarchie biologických organismů

Na počátku hledání stála Jantschova škála interdisciplinarity, kterou pravděpodobně pro její obecnost užijeme v samotném výzkumu. Erich Jantsch vycházel z pozorování biologických organismů. Následně odvodil možná pravidla pro druhy interdisciplinárních spojení – jaké vlastnosti a vztahy těchto vlastností vytváří ten či jiný stupeň interakce. Než se však seznámíme s jeho vycizelovanou, široce poplatnou formou, podívejme se na pyramidu dobře známou každému, kdo si prošel základy biologie na druhém stupni základní školy. V důsledku evolučního vývoje dochází k tzv. koevoluci nebo jinak symbióze⁸ určitého typu soužití mezi dvěma, popř. více druhy. Jaroslav Flegr (Flegr, 2005, pp. 329–330) postupně definuje míru forem soužití. První stádium nazývá KOEXISTENCÍ. Tu ohraničují tři výrazné pilíře: **existenční závislost** jednoho druhu na druhém, **znaky** organismu vzniklé působením druhého organismu a výskyt jednotlivých systémů těsně **vedle** sebe. Každá živá bytost odvíjí své bytí od života jiných jedinců, ale teprve v koexistenci nabývá konkrétní organismus **takřka** (!) nezastupitelných rolí pro druhý organismus. S tímto zároveň můžeme vytýčit „nultý stupeň“ mezidruhově provázanosti - BĚŽNÉ SPOLUŽITÍ. Pro druhý stupeň používá J. Flegr termínu ENDOSYMBIÓZA. V endosymbióze rovněž nastává **existenční podmíněnost symbiontů**, ale oproti prvním se organismy ve volné přírodě **nevyskytují izolovaně**. Žijí **uvnitř** sebe. Za určitých podmínek však stále existuje možnost zastupitelnosti vzájemných úloh. Teprve ve třetím stádiu ENDOCYTOBIÓZE mluvíme o pravé závislosti, nenahraditelnosti, provázanosti. Propojení vzniká na úrovni **buněčných struktur**. **Uvnitř buněk** nastává úplná **genetická závislost** jednoho na druhém, **vyločení dublujících se funkcí**, **výměna** původně partnerových **genů** za geny výhodnější, čímž počíná zcela **nový jeden organismus**.

Možnosti využít biologickou koevoluční teorii v její čisté neupravené podobě pro účely pedagogických oborů, by pravděpodobně dříve či později přinášelo mnoho obtíží. Rétorický slovník použitý pro deskripci jednotlivých vztahů pochopitelně vyplývá ze specifického prostoru biologie. Museli bychom pátrat po vhodných korelacích vymezujících entity (gen, alela, genom, buněčné struktury, genetická závislost ad.). Navíc i ty nejvolnější vztahy se vyznačují existenční závislostí, pro kterou bychom místo v okruhu vzdělávacích oborů hledali jen velmi namáhavě. Studium živočišné říše však není zbytečné. Především startuje otázky v rámci vlastní disciplíny. Pomáhá nám vytýčit podmínky dynamickým způsobem kdy – nikoli co – je interdisciplinarita v mém oboru. Nakonec nastavuje zrcadlo k určení minimálních nebo maximálních rozdílů u vymezujících podmínek.

1.2 Oborově profilovaná soustava Eisnerova a Drábkova

Následující dvě soustavy nám vysvětlí případy, kdy ani systémy vzešlé z konkrétních vzdělávacích oborů (výtvarná a hudební výchova) nemusí vyhovovat potřebám úzce profilovaného výzkumu, konkrétněji jako podklad pro tvorbu vodítek k reflexi pedagogických jevů. Začneme výtvarně výchovným modelem Elliota W. Eisnera (Eisner,

⁸ Symbiózou rozumíme soužití dvou a více organismů.

2002, pp. 39–41). Sám E. Eisner více než odstupňovanou škálou nazývá svoji koncepci čtyřmi vzdělávacími strukturami. V první se vzájemné souvislosti vytváří za **účelem ilustrace**. Prostředky jednoho oboru (např. zvuky) **slouží** jinému oboru (např. k dotvoření atmosféry, obohacení žakovských prekonceptů). Hostitelský obor záměrně **přechází cíle** oboru hostujícího i **rodových vlastností** k podpoře cílů vlastních. Hostující obor může pedagog dost dobře **vyměnit** za jiný. Druhá forma s cíli hostujícího oboru může, ale také nemusí pracovat. Do popředí zájmu se dostávají právě ony **rodové - vývojové kvality** existenčně spjaté s každým oborem (např. procesualnost hudby, prostorovost vizuálu). Výukovým cílem je **komparace vzájemných kvalit**, jež zapřičiňuje **dočasnou nezastupitelnost** hostujícího oboru pro hostitele. Třetí tvar Eisnerova modelu se svým účelem podobá prvnímu. Na konci pedagogických snah by měla stát **širokospektrální ilustrace** pro žáka, společně vytvořena z **bytočných kvalit** zúčastněných oborů a **nadpředmětových cílů** zajištěných **jednotným tématem (kopce), anebo jevem na úrovni teorie (vlnění)**. Linie oborových cílů může probíhat paralelně. Poslední přístup k integraci se opět v mnohém shoduje s předchozím. I zde konečnou podobu pomáhají spoluvytvářet podstatné rysy oboru společně s nadpředmětovými cíli nesené vytýčením **problémů, eventuálně problémové situace na úrovni praxe** (např. dynamika prostoru a zvuku s následující konstrukcí poslechového prostředí). Rozdíl mezi třetím a čtvrtým případem tkví v **nepostradatelnosti a naléhavosti** jednotlivých disciplín, zejména jejich charakteristických rysů. **Absence** některé domény by znamenala **nepřekonatelné** obtíže při řešení úlohy. Vlastní cíle se **připouštějí**.⁹

Přes výstižně nastavené vlastnosti vzájemných interakcí shledávám tento návrh nedostačující našim potřebám. Predikuje nám jednotlivé formy, ale nevymezuje těsnost vztahů mezi stupni, protože žádné nevytváří. Následkem čehož nemůže dost dobře sloužit pro tvorbu teorií k modelaci všeobecně platných pravidel. Eisnerova koncepce staví na podrobném popisu specifických případů (namísto na široce poplatné třídící škále), čímž bychom museli zaznamenat každý možný, případně alespoň v praxi se vyskytující případ. Konečně přílišná specializace zabraňuje jeho užití na území jinak orientovaných výukových předmětů.

Obtíže přináší též druhý, oborově úzce vyprofilovaný rozvrh Václava Drábka (Drábek, 1998, pp. 106–107). V. Drábek vychází z muzikologické studie Jiřího Fukače a Ivana Poledňáka (Fukač & Poledňák, 1978), avšak svůj návrh upravuje pro účely polyestetických procesů v hudební výchově. Pomyslnou pyramidu buduje na myšlence tvůrčích principů s integračním potenciálem. První dvě stádia klade „takřka“ vedle sebe. Započíná **SPLYNUTÍM** – spojením dvou oborů do jednoho celku (balet). Hned do bezprostředního závěsu klade **PŘEVOD**, kdy jedna doména se stane předmětem domény druhé (román – film). U něj rozeznává zvláštní přístup tzv. **PŘEVOD NA ÚROVNI TECHNOLOGIÍ**. Cílový obor přebírá část rodových vlastností od oboru zdrojového. Vše završuje **ANALOGIEMI**. „... souvislosti mezi uměními, mezi nimiž nemusí být přímý vztah“ (p. 106).

Bohužel Drábkův model provázejí určité slabiny. Čtenář se od samého počátku potýká s vypreparováním důležitých znaků a jejich vlastností. Studium jeho soustavy více než tvorbu odpovědí zapřičiňuje nekončící vynořování otázek. Konkrétně: Jakými interakcemi se každá fáze vyznačuje? Co z podstatných oborových rysů vstupuje do interakce? Čím

⁹ Čtenář znalý poměrů praxe české základní školy mohl odušit jemnou narážku při srovnávání třetího a čtvrtého případu. Zatímco třetí příklad dobře deklamoval to, co si český učitel vytvořil pod jedním z nejvíce zdevalvovaných pedagogických termínů „projekt“. Postupuje se podle představy: „Čím více ingrediencí, tím lépe“. Zvláště tam, kde rádo by projekty vymezují na úrovni témat. Čtvrtý model spíše charakterizuje „projekt“ v jeho původní Deweyově koncepci.

jsou pro ni zásadní? V čem spočívá rozdíl mezi jednotlivými úrovněmi? Poslední otázka nás vede k dalšímu problematickému bodu. Vodítka pro hierarchizování přes sebevětší vůli pravděpodobně nenalezneme. Proč splynutí autor umístil níže než převod? Jak se převod vztahuje k analogii, k splynutí? Studující tak nutně nabývá dojmu, že autor více než stupnici sestavil nabídku oblastí komparačních principů pro výuku hudební výchovy, popřípadě jiného uměnovědného předmětu. Což potvrzuje věta: „Poslední **oblast** vzájemných vazeb mezi uměními tvoří analogie“ (p. 107), čímž se ale dostává do rozporu s vlastními cíli: „stanovit tři různé stupně“. Pokud pominu fakt, že část jeho výroků o výtvarném umění nebo výchově vyznívají poněkud diskutabilně (např. „**improvizovaný?** výtvarný projev“), tak následkem předchozího výčtu vcházíme do stejné slepé uličky, k jaké nás před chvílí dovedla Eisnerova struktura.

1.3 Škála Deirdre Russell-Bowie

Předešlé případy zazněly jako důsledek hledání možností pro vlastní disertační projekt, jež stojí v průsečíku výtvarného a hudebního vzdělávání. Existuje zde však ještě jedna linie procházející naskrz výzkumným tématem i předmětem zájmu pravděpodobně všech čtenářů časopisu *Pedagogika*. Pochopitelně mám na mysli obecnou pedagogiku v jejím širokém základu. Následující diskurs nás zavede do angloamerického prostředí. Kdo zná způsoby dikce současných domácích kurikulárních dokumentů RVP (2013), nejspíše zaznamená značnou shodu ve způsobech myšlení geograficky vzdálenějších zahraničních kolegů.

V dokumentu vydaném EACEA P9¹⁰ Eurydice (2009, pp. 23–26) nalezneme kapitulu zabývající se organizačními aspekty osnov, kde se školní plány ve státech Evropské unie dělí na ty, jež zahrnují řadu samostatných předmětů a na ty, které operují s termínem vzdělávací oblasti.¹¹ Ty stojí nad jednotlivými disciplínami.¹² Pro tento typ osnov zavádí termín „integrované vzdělávací osnovy“. Společně věří v usilovnou spolupráci mezi buďto ideově blízkými, nebo dokonce mezi všemi předměty kurikula (pro Evropský kontinent ne zcela běžný koncept). Nicméně zařazení do stejné oblasti nemusí nutně znamenat reálné vyučování více předmětů v jednu chvíli, na jednom místě, v jedné jediné lekci. Jak situace vypadá mimo Evropu, konkrétně v Austrálii, se dozvíme prostřednictvím škály uveřejněné ve studii Deirdre Russell-Bowie (Russell-Bowie, 2009, p. 4–8).

První úroveň integrace pojmenovává NÁPOMOCNÉ SPOJENÍ (Service connections). Viz obr. 1, první stupeň. Výukový předmět se stává **pomocníkem** předmětu jiného. Abdikuje, výstižněji „**je abdikován**“ na své cíle. Hostitelský obor používá **jednosměrně** něco **z vnitřní struktury** hostujícího předmětu (např. procesualnost melodie pro zapamatování si pořadí písmen v abecedě – konkrétní tón vyvolá v žákovi vzpomínku na určité písmeno). Přirozené vlastnosti hostujícího oboru **pomáhají zpřístupnit** obtížné úseky oboru partnerského. Samotná autorka upozorňuje na závažné důsledky pro veškeré zúčastněné strany, jestliže termín „**pomáhat**“ zaměníme za „**posluhovat**“ nebo dokonce „**otročit**“.¹³ Teprve druhá fáze (viz obr. 1, druhý stupeň) otevírá dle autorky vlastní integritu a výhody

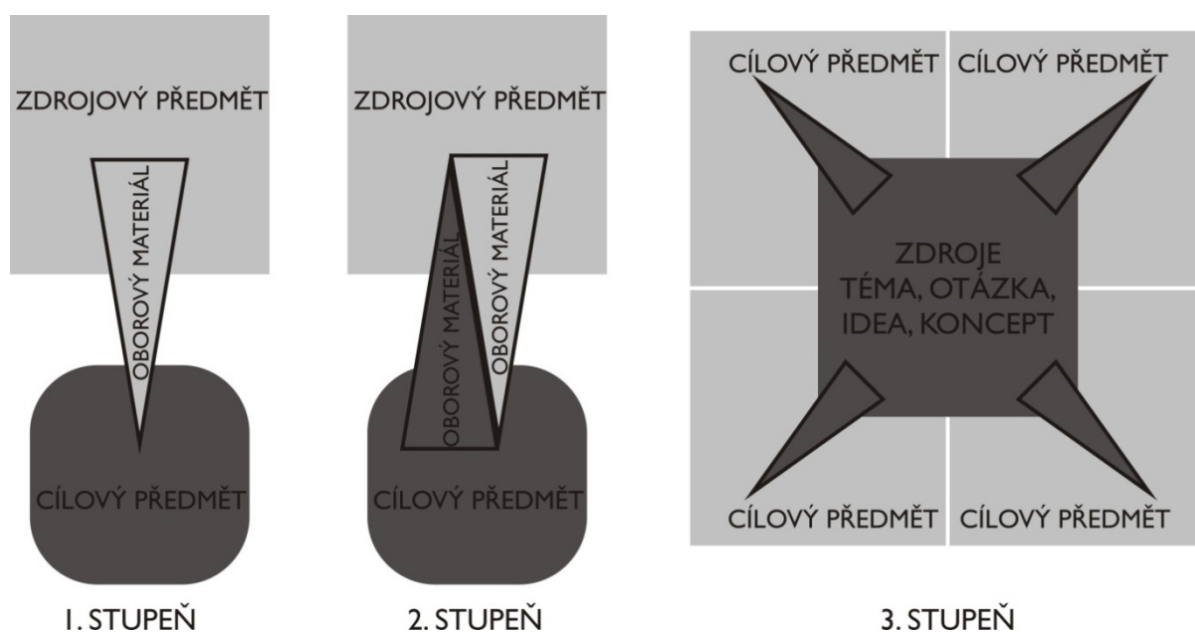
¹⁰ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

¹¹ Např. v ČR Umění a kultura, v Belgii Expresivní umění (Expressive Art), Holandsko Umělecká orientace (Artistic Orientation) ad.

¹² Nástroje k naplnění teorie dokumentů jsou především přizpůsobeny nadpředmětovým cílům, nikoli cílům jednotlivých předmětů.

¹³ Typická situace pro české výchovy vypadá tak, že např. výtvarná výchova bývá použita jako nesvéprávný otrok, který míněním ostatních oborů postrádá vlastní cíle, pročež se hodí nanejvýš k výzdobě školy eventuálně k VÝROBĚ ilustrací všeho druhu. Dověšením tohoto mýtu je jeho označení za vrchol interdisciplinárního úsilí.

z ní vyplývající. Když nastane **dvousměrná předávka** oborových zdrojů, mluvíme o SOUMĚRNÉ SOUVZTAŽNOSTI (Symmetric correlations). Podmínky druhého stupně zní: **oboustranné obohacení, vyrovnané vzájemné pozice (partnerství), možnost zachovat si vlastní integritu (cíle, oborová specifika), vhodnost styčného materiálu pro všechny participující**. I když předchází rovinu D. Russell-Bowie (ale např. též prostředí základního vzdělávání v USA) již vnímá za možný základ pro interdisciplinární pedagogiku, až pomyslný vrchol s označením SPLYNUTÍ (Syntegration) nabývá hodnot pravé interdisciplinarity. (Viz obr. 1, třetí stupeň.) Oborové materiály ustupují **nadpředmětovým** konceptům. Do děje vstupují **všeobecné kompetence** (schopnost analýzy, syntézy, deskripce ad.) s dominantním postavením nad čistě oborovými cíli. Ty však ze hry nevypadávají. **Integrita oboru** musí být zachována, protože účelem není devalvace specializace, ale naopak **zapojení různorodých úzů** do vnímání žáka.



Obr. 1¹⁴ Hierarchizující škála mezioborových interakcí dle Deirdre Russell-Bowie

Shoda v rétorických figurách¹⁵ australského, ale i amerického (např. Thomas & Arnold, 2011), systému integrace s českými užitými v Rámcovém vzdělávacím programu, by mohla být dobrou platformou pro většinu našich učitelů. Dostatečná obecnost na jedné straně, společně s pedagogickým zacílením na straně druhé, by měla nabídnout vhodnou škálu hodnot pro tvorbu měřítka mezioborových interakcí v české škole. Avšak tuto studii sytí i jiný než povšechní okruh zájmu. Pro zaoceánskou edukaci dle četných článků odborných periodik je příznačnější typ myšlení, kdy interdisciplinární výuka nastává, až když žák dosáhne na vybranou schopnost uplatnitelnou napříč všemi obory, přičemž ony mohou být odučeny zcela lokačně i časově izolovaně. V české kotlině se často setkáváme s přístupem, kdy samotná interdisciplinarity začíná daleko dříve. Především zaznamenáváme úsilí o integraci ve stejném čase. Pokud možno na stejném místě. V rámci teorie výtvarné výchovy navíc zacházíme pro vymezení předmětu studie ještě hlouběji. Současná česká didaktika výtvarné výchovy vychází z více zdrojů (sociálních,

¹⁴ Převzata struktura grafu od autorky zdrojového textu byla formálně upravena pro potřeby této kapitoly.

¹⁵ Rétorické figury jakožto výsledek určitého způsobu uvažování o pedagogických jevech.

filozofických, psychologizujících, ekologických ...). Její orientace je určována z teoretických pozic mnoha disciplín. Učitel používá různé modalitativy při zacházení s obrazy, mnohdy v rámci jedné jediné vyučovací jednotky. (Fulková, 2008) Z tohoto důvodu ve svém disertačním projektu musím od samého počátku úzkostlivě dbát na přesné vymezení konkrétního předmětu zájmu, tak jak jsem jej představila v úvodu studie (zapojení hudby do výtvarného vzdělávání). Proto také hledám škálu, alespoň pro začátek měření, která dopředu nebude zatížena specifickou vzdělávací strategií.

1.4 Jantschova pyramida interdisciplinaritivy

Postupné vymezení se nás zavedlo na počátek – k již prezentovanému E. Jantschovi a jeho pojetí stupnice mezioborových interakcí (Jantsch, 1980, pp. 305–312). Jeho triáda začíná MULTIDISCIPLINARITOU: „Multidisciplinarity is the juxtaposition of various disciplines without an attempt at their synthesis“ (p. 305). Výklad slova juxtapositione není jednoznačný. První varianta de facto připouští možnost syntézy, protože účelem „soustavení“ bývá vzájemná komparace, odkud by měla vzejít ucelená, jednotná idea. Druhý výklad, na nějž se pravděpodobně vztahuje autorova představa o multidisciplinarity, spočívá v pouhém stání **vedle** sebe bez jakéhokoli (!) pokusu o sjednocení. Vstupní bod nám vlastně říká, co interdisciplinarity předchází, čím se vyznačuje, jakých hodnot musí nabýt, abychom vůbec mohli použít označení interdisciplinarity. Přehledněji si její podstatné znaky vysvětlíme ve srovnání s navazující úrovní – INTERDISCIPLINARITA: „... is the synthesis of two or more disciplines which establishes a new level of discourse (a metalevel), characterized by a new language of description and new structural relationships“ (p. 305) Opět používá vícevýkladového slova diskurs, jenž tentokrát nezpochybnitelně definuje následující větou. Jeho způsob náhledu je blízký Foucaultově odkazu.¹⁶ Můžeme proto říci, že interdisciplinarity nastává tehdy, když dvě a více disciplíny zavedou **společnou mluvu**, čímž přivedou k životu **novou formu uvažování o světě**. Dva obory spolu musí komunikovat natolik, aby **svými výkladovými rámci vystavily novou úroveň znaků a vztahů s pravidly mezi nimi k zaznamenávání zkušeností se světem**. Vkladem E. Jantsch rozumí jednotnost i jejich vzájemnou **dialektiku**, protože ta vyvolává **potřebu rozhovoru se společným cílem** přiblížit se poznání. Nicméně fúze není **nikdy úplná**, protože interakci naplňují **dvě úrovně autonomních existencí**, které si **zachovávají svůj rodový materiál** – svébytné vlastnosti získané v průběhu vývoje. V procesech sebeorganizování a sebeurčování participujících oborů vzniká **víceúrovňová hierarchie** (stratified autonomy), ale podmíněná neustálou přítomností **vlastních oborových konceptů**. K poslednímu stádiu jeho rozvrhu nám toho autor příliš neříká, což souvisí s jeho nedůvěrou v jeho častý nebo vůbec možný výskyt. Nicméně precizně rozpracovaná kritéria předchozího bodu nám nepřímou zprostředkovávají poznání o poslední nejvyšší formě mezioborové spolupráce. Za TRANSDISCIPLINARITOU považuje proces vzájemné provázanosti **všech** aspektů skutečnosti, uchopení **dynamiky reality celistvě**.

2 JEDNOTLIVÉ TERMÍNY

Zatímco předchozí text nás seznámil s různě tvarovanými škálami včetně výchozích diskurzů za účelem zjištění účinků na pedagogické dílo a jeho hodnocení, nyní si alespoň ve zkratce předestřeme problematiku užití jednotlivých termínů. Citlivý výběr pojmů, stejně jako precizní artikulace jejich významů by mohla nabýt stejného účinku jako

¹⁶ Diskurz jako kolísavé pole výpovědi dané proměnlivými pravidly. (Foucault, 2002)

samotné hierarchické škály. Bohužel domácí scéna se v rámci probíraného tématu podobá více nepřehledné džungli než sofistikovanému řádu. V odborné literatuře na úrovni oborových periodik, sborníků, konferenčních zpráv, publikací zaznamenáváme sice vytříbenou rétoriku, ale množství termínů zavádí čtenáře do nejedné slepé uličky. Mnohdy stejné termíny označují zcela rozdílné jevy (např. integrační výuka myšleno výuka heterogenních skupin nebo výuka více oborů v jednu chvíli). Opačný stav nastává tehdy, když rozdílné termíny v podstatě vycházejí ze stejných zdrojů. Jen pro ilustraci nabízíme opravdu malý výběr užité terminologie: integrační směr, vazby (Záchová, 2000, p. 5); mezioborové vztahy (Horáček, 1998, p. 84); mezioborové propojení (Chocholová, Škaloudová, and Vobořilová 2008, p. 20); polyestetická integrace, integrace interdisciplinární (Drábek, 2006, 23-24); interdisciplinární přístup = multidisciplinární n. transdisciplinární n. mezioborový přístup (Mareš, Průcha, and Walterová 2013, p. 112) interdisciplinárta příbuzných oborů (Dytrtová, 2006, p. 12); interdisciplinární (diskurz) (Fulková, 2007); integrální výchova (Pech, 1937, p. 520). Např. k posledně jmenované se učitel přiblíží tehdy, když docílí dokonalé souvislosti a jednoty v každém oddíle i podrobnostech. Dnes by takto vymezenému poli spíše odpovídaly termíny komplexní, celistvá, duchovní nebo smyslová výchova, spojené se specifickými vzdělávacími ideami (např. David, 2008). Naproti tomu v současnosti užívaný termín integrovaná výchova se dává do souvislosti s výukou, kde dochází k začlenění hendikepovaných mezi zdravé jedince nebo k propojení několika oborů do jednoho předmětu – stále (přírodověda) nebo – dočasně (v jednotlivých hodinách, dnech, týdnech) ad. Jak je patrné v případě, že by aplikovaná terminologie měla sloužit jako měřítko hodnot pro interdisciplinárně vedenou výuku, pak čtenář musí být více jak obezřetný a dobře se seznámit se všemi diskurzivními vztahy, tzn. tím, co vše zasahuje (i nezasahuje) do výpovědi pisatele.

V tzv. příkladech dobré praxe bývá situace ještě spletitější. Publikující praktici nezohledňují jemné nuance odborné terminologie. Běžně svou metodiku charakterizují tu jako interdisciplinární, jindy jako transdisciplinární a zároveň jako multidisciplinární atd. Záleží pouze na čtenáři, jaký obrat si nakonec vybere, protože beztoho pisatel vytváří bezcenné slupky slov i metodik bez smysluplnějších obsahů. Zvolená slova nepřenášejí žádné hodnoty, protože pravděpodobně didaktické kroky uvnitř pedagogického díla v mysli těchto praktiků slouží k ozvláštňení či dokonce pobavení vyučovaných žáků.

O tom, že i jednotlivé termíny mohou obsahovat v jediném slovesném tvaru celou měřicí škálu, nás přesvědčí následující zahraniční příklad.

2.1 Roscherova synchronizace

Wolfgang Roscher (německo-rakouský hudební pedagog) usiloval o vytvoření umělecké vzdělávací koncepce, která zejména podporuje rozvoj smyslového vnímání (taktilního, sluchového, vizuálního, pohybového ad.). Jeho osnova pracovala především s výchovnými popřípadě humanitně orientovanými obory, proto užívá označení polyestetická výchova (Polyästhetische erziehung). Zhruba na prvních sto stranách pečlivě propracovává svou ideologii, kde na úrovni termínů stanovuje, co v jeho přístupu může učitel hodnotit jako interdisciplinární. Polyestetickými procesy rozumí **vícekanálové** komunikace (mehrkanalige Kommunikation) a moderní **multimediální** zážitky. Žáci se v jediné hodině učí **komunikovat** pomocí **více** uměleckých prostředků **najednou**.¹⁷ Např. „Der interdisziplinäre Aspekt: Während Ästhetische Erziehung auch in einem voneinander

¹⁷ Roscherovský umělecký program rozvíjí zejména myšlení hudbou, obrazovými abstraktními prostředky (linie, barvy, světelné rytmy, ad.), pohybem. Pokud aplikuje verbální vyjádření, pak spíše na úrovni básnických forem.

getrennten Musik-, bzw. Kunst- bzw. Sprachunterricht vertreten wird, kann Polyästhetische Erziehung nur interdisziplinär, d. h. innerhalb mehrerer Studiendisziplinen und Schulfächer **zugleich** durchgeführt werden.“ (Roscher, 1976, p. 23) Důraz umístil na slovo „zugleich“ znamenajíc zároveň, současně ve stejnou dobu. Proto výhradně operuje s termínem **poly-aisthesis**, který doplňuje o **syn-aisthesis**. Latinská předpona „**poly-**“ značí s přihlédnutím na celou jeho ideologii¹⁸, spíše **vícenásobný** než mnohý nebo hojný, aisthesis pak smysl nebo cítění. Samotný W. Roscher se dalším výkladem přiklání k cítění nebo vnímání (Wahrnehmung), přičemž s prostudováním celé jeho didaktiky můžeme směle říci, že svými pedagogickým působením vždy usiluje o apercepci než pouhou percepci. Předpona „**syn-**“ předkládá interakci typu **spolu-**. Dalším výkladem: „**gleichzeitige** Wahrnehmung in verschiedenen Rezeptionsmechanismen“, vyzdvihuje časový aspekt – tedy zároveň probíhající ve smyslu slova synchronní (Roscher, 1976, p. 146).

Pouhými dvěma obraty W. Roscher mistrovsky dokázal vymezit pevné měřicí rámce pro typ interdisciplinární výuky. Čtenáři dává jasně na srozuměnou, jaké metodické kroky musí užít, aby mohl svoji didaktiku hodnotit jako interdisciplinární. Jednotlivé bilaterální operace se musí násobit. Aby se mohly násobit, musí vstoupit do společného formotvorného vztahu. Proto jsme společně s W. Roscherem upřednostnili překlad vícenásobný před mnohým nebo hojným, protože zde by jednotlivé elementy byly **pouze sečteny**, přiřazeny **vedle** sebe, tzn., nemusely by ústit do **provázané komunikační interakce** (mehrkanaledge Kommunikation) na rozdíl od procesu násobení, kde doslova jeden prvek **prorůstá do** druhého, **skrze** něj. Druhý z výrazů – syn-aisthesis – pak přebírá funkci pojistky, aby zajistil **časoprostorovou semknutost**.

Z jeho formulací až nápadně prosvítá spjatost s výše zmíněnými případy E. Jantsche nebo D. Russell-Bowie. Akcentace rovnoprávného, dialogického, komunikačního aktu, s minimálně dvěma na sebe reagujícími (ne nutně totožnými) vstupními hodnotami (autonomní existence se specifickými vlastnostmi) a alespoň jedné výstupní struktury (víceúrovňová hierarchie) vymodelované do jednoho časoprostorového celku.¹⁹ Z tohoto důvodu zastřešujeme kapitolu pojmem synchronizace, i když jej sám autor přímo neužil.

ZÁVĚR

Výklad odborných pojmů nebo celých škál má důležitý cíl – umožňuje výstižnou a systematickou komunikaci o společných problémech (včetně problematiky hodnocení), se kterými se v praxi učitelé setkávají. Jantschovu pyramidu chápou, jak pro její obecnost, tak zároveň konkrétnost, jako vhodný nástroj k měření či spíše určování míry interakcí v předmětu výzkumu. Právě oborová nevyhraněnost umožní případné dodatečné zásahy, popřípadě posuny v počtu a kvalitě stupňů např. při změkčení propasti mezi dolními a vyššími částmi spektra. Samozřejmě, že Jantschův ideální model bude pravděpodobně značně kontrastovat s tím, jak samotná praxe chápe to, čím pro ní je nebo není interdisciplinarita. Nicméně jeden z cílů disertace – vodítka pro její hodnocení, nelze obcházet ve jménu líbivého liberalismu (tolik typického pro českou mentalitu). Usilují stanovit minimální mez toho, co a z jakých důvodů lze už vnímat jako interdisciplinární

¹⁸ Kupř. Die Synchronisation dieser Ausdrucksmittel ist entscheidend für die wechselseitige Potenzierung in der Sprache der Zeichen, d. h. die Signalwirkung einer Geste, die von einem Klang- oder Licht-spot unterlegt und begleitet wird, erfährt für die Aufnahme des Betrachters oder Mitspielers eine wesentliche Intensitätssteigerung. (Roscher, 1976, p. 146)

¹⁹ V typicky českém vzdělávacím prostředí (zvláště v populárních projektových dnech) převládá časová, prostorová, mediální a významová diskontinuita.

stav. I když výchozí zdroje se u jednotlivých autorů lišily, mohli jsme si povšimnout společných rysů interdisciplinární fáze (např. oboustranný tok, vztah na podkladě společné komunikace, dvoustranný přenos informací o vnitřních hodnotách oboru ad.) Podobné úvahy by měly začít napínat struny nepřetržitého provokujícího tázání v pedagogické praxi. Pokud pedagog přijímá předpoklad vzdělávacích přínosů z mezioborových interakcí, pak se nutně musí zabývat tím, zda jeho kroky uvnitř pedagogického díla nabývají podstaty zvoleného „pracovního nástroje“. V jaký okamžik překročil subtilní mezník multi-, inter-, nebo dokonce trans- disciplinarity. Jaká pravidla strukturálních vazeb uvnitř didaktických kroků oklešťují základní výchozí bod, hranici krajiny interdisciplinarity. Z jakých zdrojů sytí svůj výkladový rámec světa pro jeho pedagogické myšlení, totiž myšlení v materiálu didaktiky.

LITERATURA

- David, J. (2008). *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Drábek, V. (1998). *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Drábek, V. (2006). Hudební výchova v rámci nové školské reformy. *Hudební výchova. Čtvrtletník pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, 14 (2), 23-24.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Arts and cultural education at school in Europe*. (2009). Brussels, Belgium: Eurydice.
- Dytrtová, K. (2006). *Umění a kultura – oblast RVP*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Flegr, J. (2005). *Evoluční biologie*. Praha: Academia.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann a synové.
- Fukač, J. & Poledňák, I. (1978). Hudba a výtvarné umění v systému umění a v procesu umělecké komunikace. In R. Pečman (Ed.), *Hudba a výtvarné umění. Symposium ve Frýdku – Místku 25.-26. listopadu 1977*. (1st ed., pp. 20-46). Frýdek-Místek: Okresní vlastivědné muzeum.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H.
- Horáček, R. (1998). *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Masarykova univerzita.
- Chocholová, L., Škaloudová, B., & Štůlová Vobořilová, L. (2008). *ICT a současné umění ve výuce - inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Praha: Národní galerie.
- Jantsch, E. (1980). Interdisciplinarity: Dreams and Reality. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 10, 304-312.
- Mareš, J., Průcha, J., & Walterová, E. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Pech, O. (1937). *Příruční slovník pedagogický*. Praha: Unie.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (verze platná od 1. 9. 2013)*. (2013) Praha: Národní ústav pro vzdělání.
- Roscher, W. *Polyästhetische Erziehung. Klänge. Texte. Bilder. Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis*. Köln: DuMont.

Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or Disintegration? Models of Integrating the Arts Across the Primary Curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 10 (28), 1-24.

Spousta, V. (1997). *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita Brno.

Thomas, R. & Arnold, A. (2011). The A+ Schools: A New Look at Curriculum Integration. *Visual Arts Research*, 37(1), 96-104.

Záchová, L. (2000). *Integrační procesy ve výtvarné výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus.

KONTAKT

Mgr. Dagmar Kotlíková

Univerzita Karlova v Praze, Katedra výtvarné výchovy

Magdaleny Rettigové 4, 116 39 Praha 1

telefon, fax: +420 737 665 220

e-mail: adad@email.cz

6 EFEKTIVITA STRATEGIÍ VE VÝUKOVÉM PROCESU

Lenka HRUŠKOVÁ

Abstrakt: Kapitola se zabývá efektivitou kompetitivních, kooperativních a individuálních strategií s ohledem na rozvoj žákovských cizojazyčných dovedností ve čtvrtých a pátých třídách základních škol. Zjistíme, na jaké úrovni ovládají cizí jazyk žáci čtvrtého a pátého ročníku, resp. jak koreluje deskriptor (předepsaná úroveň pro pátý ročník ZŠ je A1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky) řečových dovedností u žáků s používáním rozdílných vyučovacích strategií při výuce cizího jazyka v závislosti na daném typu základní školy, tedy na školním vzdělávacím programu (popis vzdělávacích a vyučovacích strategií). Úroveň řečových dovedností zjistíme pomocí standardizovaného didaktického testu; používání vyučovacích strategií byla ověřena pomocí besed s učiteli, rozhovorů s řediteli jednotlivých základních škol vycházejících ze zaměřenosti základní školy, které se opírají o školní vzdělávací programy.

Klíčová slova: vyučovací strategie; kooperativní strategie; kompetitivní strategie; individuální strategie; efektivita

Abstract: In this chapter I proceed from the assumption that the education of young learners is significantly influenced by the teacher and his way of teaching and leading his students, and the way the students are encouraged to prepare their assignments and tasks. The research is therefore primarily concerned with differences on the level of foreign language skills of pupils at primary level, who were taught with the help of competitive, cooperative and individualized teaching strategies during their previous English language education. The research is based mainly on a quantitative methodological approach to research problems of teaching strategies and complex teaching methods, and it is also complemented by qualitative approaches. Educational environment of various primary schools is described and evaluated on the basis of the questionnaire method, on the interview method, discussions, and using free response techniques (discussions with teachers of English at primary schools, structured interviews with directors of elementary schools (audio recorded)).

Keywords: teaching strategies; cooperative strategies; competitive strategies; individualized strategies in teaching; efficiency; effectivity

1 ROZDĚLENÍ VYUČOVACÍCH STRATEGIÍ

Strategie vyučování vychází z konkrétního způsobu vyučování učitele, z jeho požadavků na žáka, způsobu regulace procesu osvojování dovedností, z charakteru učiva a jiných vnějších vlivů. „Učitel může vytvářet podmínky pro volbu adekvátních, efektivních, jím preferovaných strategií, může navozovat funkční situace, které studenty vhodně motivují“ (Vlčková 2007, s. 16). „Strategie vyučování je generální projekt učitele postupu ve třídě v konkrétním prostředí a za konkrétních podmínek. Na konci rozhodovací hierarchie je strategie učení žáků, která souvisí s jejich osobnostním typem a kognitivním stylem“

(Choděra, 2006, s. 104). Vyučovací strategie se mohou opírat o teorie vyučování, které se vztahují k podmínkám

- učení subjektu (žáka),
- obsahu (předměty, disciplíny),
- společnosti (druzí lidé, svět, okolí),
- pedagogické interakce mezi těmito třemi póly (učitel, média, technologie, komunikace).

Profesor Ramsden z Austrálie (1991) uvádí následující:

- vyučování jako sdělování poznatků a informací žákům,
- vyučování jako organizování učebních činností žáků,
- vyučování jako vytváření příležitostí a podmínek pro efektivní učení žáků.

V těchto třech možnostech nazírání na vyučování je zřejmý posun od pasivního učení, jehož zprostředkovatelem je učitel, až k různým úrovním aktivního učení (autonomního a autoregulovaného učení) se zvyšující se mírou samostatnosti a odpovědnosti žáka (Vašutová 1998). Uvedeným přístupům k vyučování se podřizuje způsob organizace vyučování, metody, učební úkoly a prostředky zpětné vazby. Mění se v nich role žáka a učitele, mění se požadavky na vzdělávací výsledky. Konečným cílem je učící se jedinec, který má kontrolu nad svým učením, učí se efektivně, úspěšně, nezávisle na učiteli i mimo školní třídu (srov. Bimmel a Rampillon 2000; Scharle a Szabo 2001; Holec 1981; Littlewood 1996). V tomto případě hovoříme o autonomním učení, které předpokládá u žáků takový učební proces, který se opírá o motivaci sebou samým. V jazykové kompetenci může být chápána jako taková úroveň dovedností, kdy žák je schopen například psát nebo číst, co chce. „Autonomie týkající se kompetence k učení představuje úroveň, na které žák může zapojovat kognitivní a metakognitivní strategie v souladu s učitelskými požadavky, anebo bez nich (v přítomnosti i nepřítomnosti učitele). Autonomie v žákově volbě znamená, že úkolem žáka je stanovovat si jazykové cíle, účel učení se jazyku, cíle v oblasti znalosti jazyka, rozsah a obsah osvojovaného kurikula“ (Vlčková 2010, s. 33). „Strategie může být nevědomá, intuitivní, opírající se pouze o dosavadní zkušenosti, a vědomá, diskurzivní, spočívající ve zdůvodněné volbě postupu učitelem, resp. žákem, tedy jakási metastrategie (někdy nepřesně nazývaná stylem)“ (Choděra 2006, s. 104).

Z hlediska angažovanosti učitele a žáků v jednotlivých etapách vyučování můžeme rozlišit vyučovací strategie direktivní, při kterých stanovuje cíle učitel, sám vybírá vhodné metody, sám hodnotí vyučovací proces. Při zprostředkující strategii sice cíle stanovuje zase sám vyučující, avšak volba metod a hodnocení je determinována žáky; zdrojem motivace se stává jejich zájem o učební úkol. Učitel spolu s žáky stanovují cíle, vybírají vhodné metody, techniky. Evaluace je determinována žáky při tzv. tvůrčí vyučovací strategii. U spolupracující strategie se zdrojem motivace pro učení stává vzájemná závislost, spolupráce, pocit sounáležitosti. Cíle jsou společně stanovovány učitelem a žákovskou skupinou; volba metod i hodnocení je determinována samotnou skupinou zúčastněných žáků. Hlavní roli při používání jednotlivých vyučovacích strategií při výukovém procesu primárně hraje vyučovací styl edukátora. Podle Čápa a Mareše (2007) se jedná o:

1. autokratický styl se záporným emočním vztahem a silným řízením za strany učitele (zakazuje, vyčítá, vyhrožuje, často trestá a především omezuje samostatnost a iniciativu žáků),

2. liberální styl s nezájmem o dítě se záporným emočním vztahem a slabým řízením ze strany učitele, které se projevují nízkými požadavky na výkon a kázeň žáků,
3. rozporný autokraticko-liberální styl se záporným emočním vztahem s rozporným učitelovým řízením,
4. laskavý liberální styl s kladným emočním vztahem a slabým učitelovým řízením, kdy učitel projevuje sympatie k žákům a porozumění,
5. integrační styl s kladným emočním vztahem a středním až zesíleným řízením ze strany učitele, které je charakterizováno přiměřenými požadavky na žáky, klidným chováním bez agresivních výbuchů, bez úzkosti a nervozity; učitel podporuje samostatnost a iniciativu žáků.

Z hlediska způsobu hodnocení, osobního cíle a typu interakce (propojení) můžeme vyučovací strategie rozdělit následujícím způsobem (Kasíková 2008, 2010):

Strategie kompetitivní, kdy se hodnotí seřazení od nejlepších žáků až po nejhorší. Jednotliví žáci chtějí být lepší než druzí, chtějí soutěžit a vyhrávat. Kompetitivní strategie se řídí heslem „já vyhraji, když ty prohraješ“. Učitel má k dispozici soutěživé hry, při kterých se vítězi radují, upevňují si svoji sebedůvěru; svoji pozici mezi ostatními v kruhu; na druhém konci však stojí poražení, velmi často jedni a ti samí, kteří ztrácejí i tu malou sebedůvěru, která v nich ještě zbyla, cítí se ostrčené, nešťastní. Čistě kompetitivní strategie, která se postupně může transformovat do postojů, staví – tak, jak ji zde definuji, na selhání protivníka, ne na výkonu kolegy. Osobní cíle jednotlivců jsou v konfliktu.

Když chce žák sám dosáhnout stanoveného kritéria, bude vzájemné propojení nulové, protože daný úkol splní nezávisle na komkoli. V tomto případě hovoříme o strategii individuální či individualistické. Učitel hodnotí splnění daného kritéria uznáním, musíme však konstatovat, že jednotlivci nepřispívají ke splnění společného cíle nebo že by docházelo ke splnění osobních cílů jiných jednotlivců. Individuální vyučovací strategie se opírají o přímý kontakt učitele a žáka. Důležitým principem je obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem a žákem a učitelem. Individualizované vyučovací strategie můžeme charakterizovat jako způsoby hromadné výuky, při níž se posouvá řídicí role učitele ve výuce na sebeřídící roli žáka při jeho učení.

Kooperativní strategie využívá myšlenky, že jednotlivci přispívají ke splnění společného cíle, že týmová práce vyžaduje ke své úspěšnosti diverzitu nápadů, přístupů. Kooperativní strategie má přímý vztah k principu uznávání osobní hodnoty každého a respektu ke každému. Tato strategie těží z různosti silných stránek všech členů týmu. Odlišnosti je využito, není pouze tolerována. Týmová práce tedy diverzitu potřebuje. Současně potřebuje i autentické pozitivní vzájemné propojení, sociální vzájemnou závislost. Základní podmínkou týmové práce je realizace demokratického, sociálně integračního řídicího stylu ze strany učitele. Vyučování ve třídě tak nabývá charakteru skupinové práce a skýtá určitou záruku, že rozhodnutí ve skupině budou demokratická, že se konflikty budou řešit racionálně a práce budou realizovány v kooperaci. Bezpodmínečným předpokladem úspěchu je ochota žáků ke kooperaci a spolupráci. Spolupráci je třeba vidět v angažování všech žáků, kdy učitel volbou vhodných strategií, technik a metod přímo „vtahuje“ edukanty do procesu poznávání, do procesu, na kterém jsou všichni zainteresováni. Každý jednatel má svůj dílčí úkol a přispívá k celku. Nikdo nezkouší vytěžit ze situace jen pro sebe, nejde o soutěžení se členy skupiny, ani o výhru. Dochází však k prohloubení porozumění, zpřesnění hodnocení a rozšíření vědění. Spolupráce funguje na bázi partnerství, kdy každý má zodpovědnost za svou práci. V našem šetření pracujeme s diferenciací vyučovacích strategií tak, jak je vnímá docentka Kasíková.

2 EFEKTIVITA VYUČOVACÍCH STRATEGIÍ

Pojem efektivita je v pedagogické sféře používán a často spojován s termíny efektivnost, kvalita a účinnost. Podle anglicko-českého slovníku (1998) pojem účinnost (anglický ekvivalent *efficiency*) označuje obecně poměr všech výstupů ke všem vstupům vyjádřený v procentilech. Obecně lze konstatovat, že jestliže používáme termín *účinnost*, jde nám o dosažení buď:

- a) maximálního efektu ze zdrojů určených na realizaci příslušné aktivity nebo
- b) požadovaného výstupu s minimální spotřebou vstupů

V ekonomice, pedagogice, psychologii či didaktice se častěji používá pojem *efektivnost*. Efektivita (*effectiveness*) označuje dosažení požadovaných výsledků s minimálním výdajem použitých zdrojů, např. času (peněz). Porovnávané veličiny nemívají stejný rozměr. Ve většině případů se jedná o ekonomické zhodnocení, kde se dosažený účinek porovnává s vynaloženými náklady. Tak můžeme například zvažovat efektivitu nákladů vynaložených za účelem zlepšení cizojazyčných dovedností a znalostí u žáků. V případě, že jsme na jednotku nákladů dosáhli požadovaného, případně ještě více než požadovaného, snížení negativního dopadu, lze vynaložení nákladů považovat za efektivní. Na rozdíl od účinnosti, závisí hodnocení efektivity, podle některých odborníků, na postoji posuzovatele.

V české odborné terminologii se používají též jako synonymní pojmy *efektivita* a *efektivnost*. Podle T. Janíka vyjadřuje přípona – ita spíše jednorázovost jako momentální stav, zatímco přípona -ost ukazuje na dlouhodobost, tedy na trvalou vlastnost. V německé terminologii se ale používají dva termíny v různých významech a do českého jazyka se překládají jako efektivita: *die Effektivität* = *die Leistungsfähigkeit* = *die Wirksamkeit* (účinnost), která je zaměřena na úroveň výsledků a *die Effizienz*, ang. *efficiency* (výkonnost, někdy též účinnost), která vyjadřuje to, jakými prostředky se k výsledkům dospělo; jinak je souběžně používán termín procesuální efektivita jako vztah mezi účinky vzdělání a prostředky a úsilím spojeným s jeho dosažením. Výukou a její efektivností a kvalitou se dlouhodobě zabývá T. Janík a K. Starý. Oba shodně poukazují na slovo efektivita, které má v základu efekt a sémanticky tím odkazuje jak na nějaké účinky - výsledky, následky či důsledky, tak i na jejich zdroj, původ, příčiny. Efektivita je tedy, dle obou odborníků, obecné vyjádření určitého vztahu, často vztahu mezi nějakým výsledkem a tím, co tento výsledek způsobilo, ovlivnilo, zapříčinilo. Ve výuce se zpravidla jedná o nějaké relativní konečné výsledky nebo výstupy jako například znalosti žáka na konci školního roku. Další možná chápání pojmu efektivita výuky, kategorie efektivnosti výuky, je vždy nutno vztahovat k určitému kritériu (analýza vlivu určitého učitelova chování či jednání na definované indikátory chování žáka. Pozornost je třeba ale věnovat i roli dalších proměnných, které vstupují do výzkumných šetření (například čas). „Velmi často se v určitém výzkumu efektivity objevuje sledování nejenom výstupů, ale i vstupů. Jestliže je sledována dosažená úroveň znalostí žáků, nutně se dostává ke slovu i otázka, jaká byla znalostní úroveň žáků na počátku výukového procesu. Stěžejním metodologickým problémem veškerých výzkumů efektivity je operacionalizace těch proměnných, které jsou v konkrétním případě brány v úvahu“ (Starý a Chvál 2009, s. 69). V současnosti se začíná uplatňovat právě komplexnější pohled na výukový proces a více se bere v úvahu role kontextuálních proměnných. Klasické paradigma proces – produkt bývá rozšířeno a obohaceno o proměnné: čas, žákovo učení a učitelův přístup a rozhodování (srov. Shulman 1986).

Podle Nezvalové (2002), Janíka (2011, 2009), Starého a Chvála (2009) se ve výzkumech jak efektivnosti, tak i kvality výuky zaměřuje pozornost výzkumníků přednostně na ty charakteristiky, které souvisí s chováním a jednáním učitele. Podle Starého a Chvála, se modely efektivnosti a kvality liší se především z hlediska charakteru proměnných, které v těchto modelech vystupují, a ze struktury vztahů mezi proměnnými. „V *modelech efektivnosti* vystupují proměnné velmi různého charakteru a záleží na konkrétním modelu. Uspořádání proměnných v modelech efektivnosti je relační, vždy se sledují souvislosti mezi proměnnými... V modelech kvality jsou proměnné stanoveny normativně na základě určitého pojetí kvality, preference určitých hodnot. Mají hierarchické uspořádání od relativně obecných kritérií v dílčích oblastech, které jsou pro dané pojetí kvality určující, až po konkrétní operacionalizované indikátory“ (Starý a Chvál 2009, s. 64).

Uvažujeme-li o *efektivitě primární jazykové výuky*, může být jednotkou výuka (použité strategie, metody, techniky) daného učitele v určité hodině anglického jazyka, jeho výuka po celý rok v určité třídě, jeho veškerá cizojazyčná výuka ve čtvrtých a pátých třídách. Pokud takto zúžíme náš pohled na zkoumání efektivnosti výukového procesu, musíme konstatovat, že výzkumné otázky kvality se více soustředí na proces výuky; *otázky efektivnosti budou sledovat převážně výsledky žáků v relaci např. ke kontextu ŠVP a předepsané úrovni A1 SEER v pátých třídách.*

Veškeré empirické výzkumy, jejichž cíle jsou směřovány k šetření v oblasti efektivnosti, jsou zastřešovány pojmem výzkumy evaluační (srov. Hendl 2005). Podle Starého a Chvála „jsou to tedy takové výzkumy, které jsou v jádru hodnotově orientované, výběr a tvorba metod je ovlivněna určitým konceptem kvality či efektivnosti a vyslovované závěry se na základě empirických dat k těmto konceptům opět vztahují“ (2009, s. 71). Podle Choděry (2006, s. 169) je „v CJ výuce za efektivnost pokládán ohniskový střed didaktiky cizích jazyků, v němž se lámou cíle (jazykové, vzdělávací, výchovné), prostředky (mají podobu učiva a metod), obsahy (obsahem učiva jsou jeho významy), formy (formou učiva jsou výrazy), struktury i funkce jako kritérium její praxeologické významnosti“. Choděra, Barák i Kulič se shodují na názoru, že efektivnost jako míra produktivity pedagogické práce záleží na vztahu vloženého úsilí a jeho reálného přínosu. Tento přístup právě umožňuje komparaci výhodnosti jednotlivých vyučovacích strategií ve výuce, nebo i výhodnost jednotlivých učebních strategií ve výukovém procesu při učení se CJ při řešení učebních úloh. Na závěr je třeba konstatovat, že pojem efektivnost (= efektivita) je kategorie relativistická, nikoli absolutistická.

3 CÍL A METODOLOGIE ŠETŘENÍ

V našem šetření zjišťujeme empirickou efektivitu zkoumaných vyučovacích strategií (kooperativních, kompetitivních a individuálních) vzhledem k celkové úrovni jazykového vyučování vyjádřených v bodech ve standardizovaném testu na úrovni deskriptoru A1 podle Společného evropského referenčního rámce.

3.1 Hypotéza

H1: Rozdíl mezi efekty vyvolanými použitím individuálních strategií na jedné straně a mezi efekty vyvolanými použitím kompetitivních strategií na straně druhé je signifikantní ve prospěch individuálního vyučování opírající se o aktivitu žáka.

Význam realizace navrženého výzkumu a realizovaného způsobu řešení výzkumné otázky lze spatřovat především v poznání problematiky vyučovacích strategií ve vztahu k úrovni jazykové výuky v primární vzdělávací sféře opírající se o Standardy pro základní vzdělávání, které MŠMT s platností od 1. září 2012 implementovalo do Rámcového

vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a který 1. 9. 2013 začal povinně platit pro všechny základní školy.

3.2 Metodologie

V rámci metodologie výzkumu bude popsán základní soubor a výzkumný vzorek, průběh sběru dat, metody sběru a zpracování dat.

3.2.1 Základní soubor a výzkumný vzorek

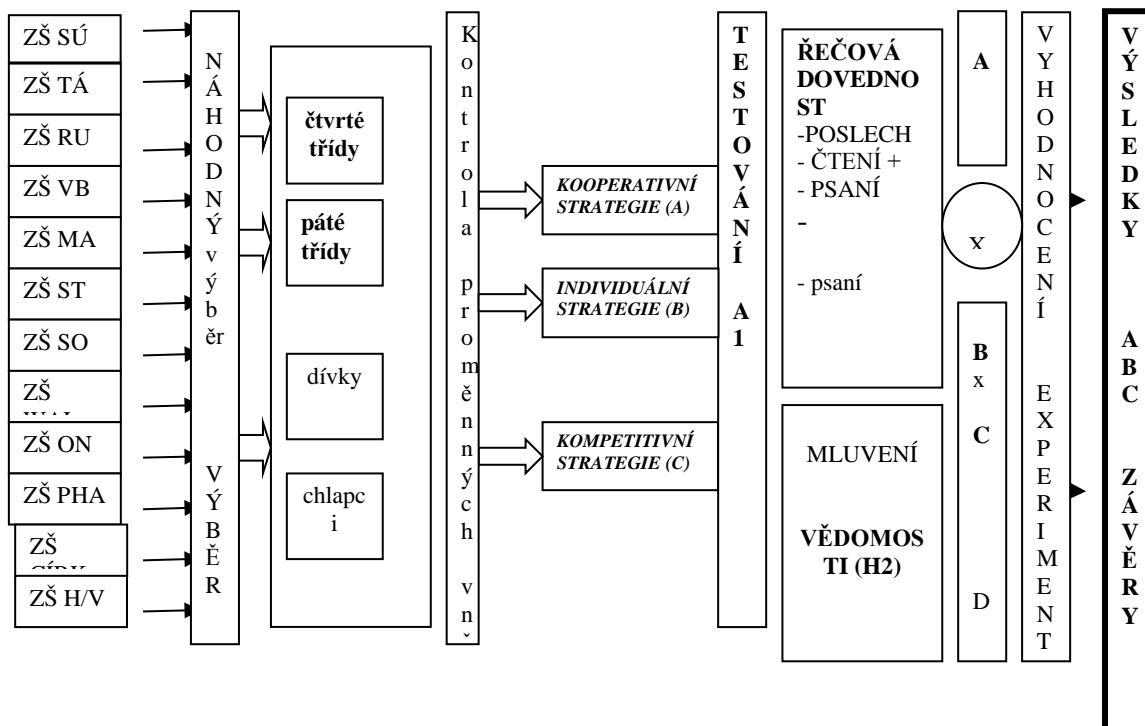
Ve výzkumném šetření byl komplex podmínek dán vymezením populace žáků věkové kategorie 9-11 let (první stupeň základní školy), žáků 4. a 5. tříd základních škol. Základní výzkumný soubor tvořili žáci ze sedmi základních škol v krajích České republiky. V prvním kole se testování zúčastnilo 7 škol, v druhém kole se testování zúčastnilo 5 škol. Původně, na začátku výzkumu, bylo osloveno 13 základních škol a vzorek měl čítat kolem 800 respondentů.

3.2.2 Didaktické testy, jejich administrace

Byl použit standardizovaný test anglického jazyka Cambridge Young Learners na úrovni deskriptoru A1 Společného evropského referenčního rámce, který byl formulován pro žáky od 7 do 12 let. Tento test byl zaměřen na všechny čtyři cizojazyčné dovednosti: na práci s cizojazyčným textem (na gramatickou a lexikální stránku), na psaní, mluvení a na porozumění slyšenému slovu. Testování jednotlivých jazykových dovedností probíhalo ve vybraných školách ve 4. a 5. třídách dvakrát za školní rok (na začátku a na konci školního roku). V každé škole testování probíhalo v libovolný den tak, aby nenarušovalo výuku a vyhovovalo učitelům a jejich koncepci výuky. Standardizované didaktické testy na úrovni A1 SERR zadávali při hodinách anglického jazyka učitelé jednotlivých základních škol – co do pohlaví se jednalo vyjma jednoho muže o samé ženy. Instrukce k vyplňování testu získali žáci od vyučujících anglického jazyka. Základní bodová základna byla 45 bodů a k tomu se přičítaly body, které měli přiřazovat učitelé žákům za část Mluvení. Testování žáků v této cizojazyčné dovednosti se nekonalo na žádné základní škole z důvodu velké časové náročnosti.

3.2.3 Grafické znázornění

Obrázek 1 – Grafické znázornění výzkumného šetření



Zdroj: autorka

3.2.4 Zpracování dat

Data ze standardizovaných didaktických testů byla přepsána do tabulek v programu Excel. Byla použita metoda analýzy rozptylu, abychom mohli vzít v úvahu všechny faktory (většinu faktorů), které se podílejí a ovlivňují výukový proces. Analýza rozptylu byla provedena pro všechna data ve čtvrtých a pátých třídách na začátku a na konci roku. Výsledkem metod ANOVA a MANOVA je statistický přehled celé řady textových souhrnů a grafických diagramů.

4 VÝSLEDKY A INTERPRETACE

Data pochází od 395 žáků ze sedmi škol, pohlaví F (feminum - dívky) a M (maskulinum - chlapci) bylo zastoupeno na všech školách, oba testy psaly jen školy MAL (základní škola Malonty), RUD (základní škola Rudolfovo), S. U. (základní škola v Sezimově Ústí II), SOK (základní škola Sokolov), TAB (základní škola v Táboře): soubor dat testy oba; jen test 1 psali na školách STR (základní škola ve Strakonících), VBR (základní škola Vyšší Brod).

Průměrný počet dosažených bodů je 33,21 (medián = 34), směrodatná odchylka je 8,60. Na následujících grafech je znázorněno bodové hodnocení všech škol (krabicový graf), četnost hodnocení všech škol a v následné tabulce počet dosažených bodů ve všech testech.

Tabulka 1: Převažující vyučovací strategie odvíjející se od ŠVP

PŘEVAŽUJÍCÍ VYUČOVACÍ STRATEGIE		
Kooperativní	Kompetitivní	Individuální
S. U.	RUD	SOK
TAB		
	VBR	
	MAL	
	STR	

Zdroj: autorka

V prvním sloupci v tabulce č. 2 jsou zachyceny body ze standardizovaných testů; druhý sloupec ukazuje relativní četnost, která udává, kolik hodnot daného znaku se vyskytuje ve statistickém souboru relativně vzhledem k celkovému počtu prvků souboru; vyjádření v procentech obsahuje třetí sloupec. Nejlepší průměrné bodové hodnocení dosáhla základní škola v Sokolově: 43,6 bodů, ale je zde velmi nízká variabilita (směrodatná odchylka $s = 1,65$ bodů), což by mohlo vést k podezření, že bylo zvoleno jen 14 nejlepších žáků, nebo jim bylo pomáháno. Jedná se však o třídu skládající se z nadprůměrně inteligentních žáků (IQ nad 130), kteří se učí a jsou vyučováni dle osobních individuálních plánů.

Tabulka 2: Rozdělení četnosti počtu dosažených bodů ve všech testech

Body	Četnost	Rel.četnost v %
(0,5]	0	0,0
(5,10]	2	0,5
(10,15]	11	2,8
(15,20]	22	5,6
(20,25]	42	10,6
(25,30]	60	15,2
(30,35]	84	21,3
(35,40]	83	21,0
(40,45]	91	23,0
Součet	395	100

Zdroj: autorka

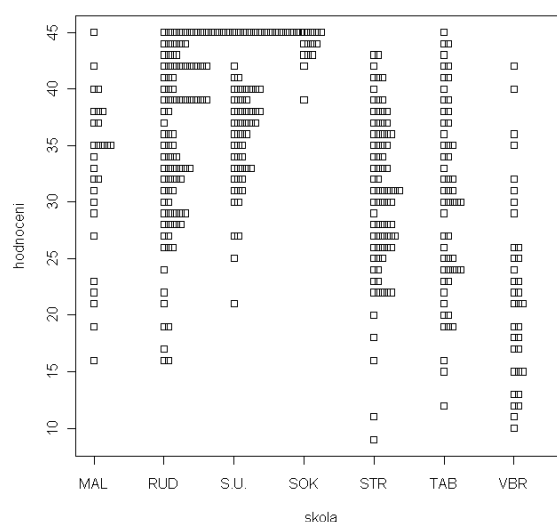
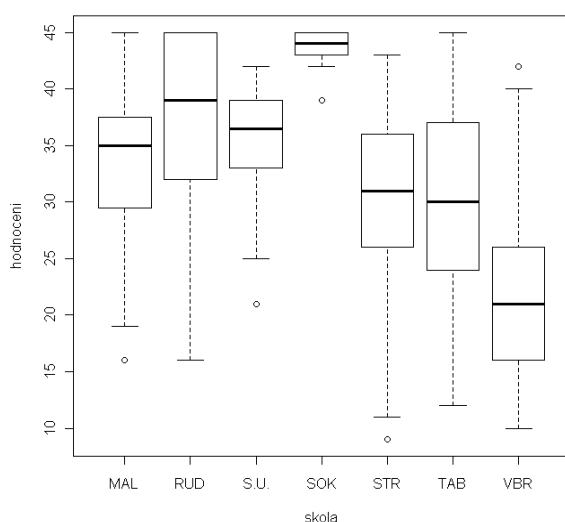
Jestliže srovnáme časovou náročnost výuky u žáků v Sokolově (hodinová dotace jazykové výuky od 3. třídy 2 hodiny týdně) s jinými základními školami, kde převládají kompetitivní vyučovací strategie (ZŠ v Rudolfově, Vyšším Brodu, Malontech a Strakonících od 3. třídy 3 hodiny týdně), můžeme potvrdit, že v případě ZŠ v Sokolově

jsou individuální vyučovací strategie efektivní. Naopak ale nejslabšího hodnocení dosáhla škola ve Vyšším Brodě; průměr = 22,2 bodů, s = 8,3 bodů, n = 35 žáků, kde při cizojazyčné výuce převažuje kompetice (viz následující grafy). Z grafů je možné i vyčíst, že na druhém místě za třídou nadaných žáků ze Sokolova skončila v testování základní škola v Rudolfově s průměrem 37,3 bodů (proti celkovému průměru 33,2 bodů), s = 7,70 a počet žáků je 126. V této škole převažuje cizojazyčná výuka založená na strategiích, které podporují soutěživost mezi žáky. V základní škole na okraji Českých Budějovic, v Rudolfově, se žáci učí povinně anglický jazyk od třetí třídy 3 hodiny týdně.

Zobecnění výsledků na celou populaci jsme provedli pomocí jednofaktorové analýzy rozptylu - ANOVA (a pomocí Kruskal-Wallisova testu - KWT). Testovali jsme, zda hodnocení závisí na faktoru škola a tím i na rozdílných vyučovacích strategiích (potažmo technikách a metodách). Provedli jsme i Tukeyovo mnohonásobné porovnávání (TMP).

Graf 2: Rozdělení bodového hodnocení podle škol

Graf 3: Rozdělení četností bodového hodnocení podle škol



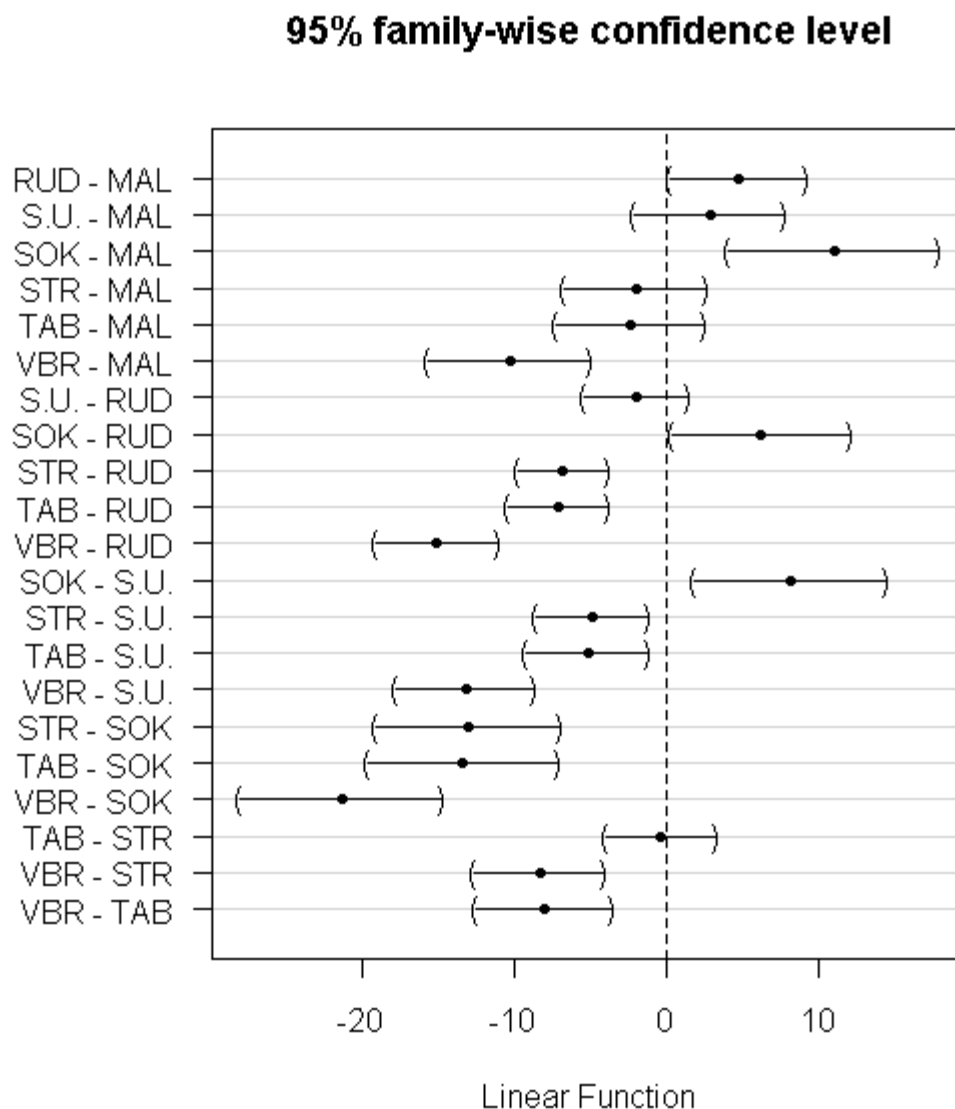
Zdroj: autorka

Z tabulky analýzy rozptylu dostáváme testovou statistiku testu nezávislosti bodového hodnocení na faktoru škola $F = 30,05$ a p-hodnotu testu (riziko nesprávného zamítnutí nulové statistické hypotézy) velmi malou, takže nezávislost zamítáme. Analýza rozptylu prokázala, že bodové hodnocení závisí významně na škole.

Pomocí TMP můžeme vypočítat bodové a intervalové odhady pro rozdíly bodových hodnocení mezi jednotlivými dvojicemi škol. V grafu číslo 4 jsou tyto rozdíly zobrazeny názorně. Z tabulky analýzy rozptylu vidíme, že faktor škola velmi významně ovlivňuje hodnocení testu. Ve výstupu pro TMP jsou určeny a graficky znázorněny intervaly spolehlivosti pro rozdíly průměrného hodnocení mezi jednotlivými školami. Statisticky nevýznamné jsou rozdíly, do kterých se dostává nula (S. U. -MAL, STR-MAL atd.). V poslední části výstupu je odhad modelu metodou nejmenších čtverců. Odhadnuté koeficienty mají význam efektů úrovně faktoru. Nevýznamné jsou jen koeficienty u umělých proměnných STR a TAB. Modelem ANOVA je vysvětleno 31,7% změn hodnocení. Pro korektnost použití metod ANOVA se požaduje splnění podmínek:

normalita reziduí, homoskedasticita a nezávislost reziduí. Normalitu jsme ověřovali Shapiro-Wilkovým testem (SWT) aplikovaným na rezidua, homoskedasticitu Levenovým testem (LT) a sériovou nezávislost Durbin-Watsonovým testem (DWT). Hlavní závěr statistické metody ANOVA je, že hodnocení závisí významně na faktoru škola, je tedy podmíněno použitím vyučovacích strategií učitelů, kteří se při jejich výběru opírají o výukové a vzdělávací strategie jednotlivých škol.

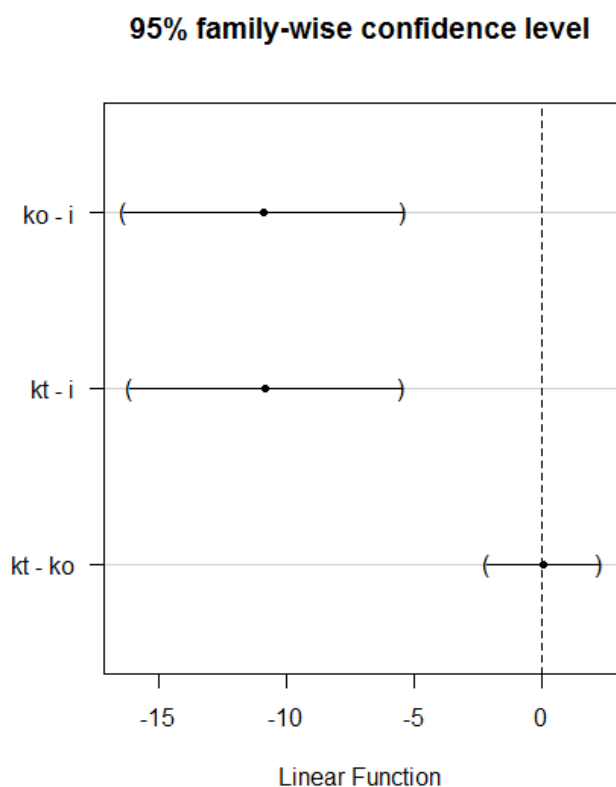
Graf 4: TMP: intervaly spolehlivosti pro rozdíly průměrného hodnocení mezi jednotlivými školami



Z následného grafu 5 uvidíme, že faktor vyučovací strategie velmi významně ovlivňuje hodnocení testu. Nejvyšší průměrný počet bodů je dosažen při vyučování, které se opíralo o individuální strategie, 43,64, se směrodatnou odchylkou 1,65 (nejmenší variabilita). Nejslabších výsledků bylo dosaženo při kooperativní formě výuky průměrně 32,77 bodů se směrodatnou odchylkou 7,11. Při vyučování, kdy učitel používal kompetitivní strategie, bylo v průměru dosaženo 32,85 bodů se směrodatnou odchylkou 9,04 (nejvyšší variability v hodnocení testů). Ve výstupu pro TMP jsou určeny a graficky znázorněny intervaly

spolehlivosti pro rozdíly průměrného hodnocení mezi jednotlivými školami. Statisticky nevýznamný je jen rozdíl kompetitivní & kooperativní strategie (kt – ko). V poslední části výstupu je odhad modelu metodou nejmenších čtverců. Odhadnuté koeficienty mají význam efektů úrovní faktorů vyučovacích strategií (VS). Absolutní člen vyjadřuje průměrné hodnocení testů na úrovni „i“ (individuální) a koeficienty u dalších úrovní jsou záporné a udávají, o kolik bodů průměrně poklesne bodové hodnocení, když přejdeme ze základní úrovně „i“ na příslušnou jinou úroveň. Významné jsou všechny koeficienty. Modelem ANOVA je vysvětleno 5,42% změn hodnocení. Pro korektnost použití metod ANOVA se požaduje splnění podmínek: normalita reziduí, homoskedasticita a nezávislost reziduí. Normalitu jsme ověřili Shapiro-Wilkovým testem (SWT) aplikovaným na rezidua, homoskedasticitu tzv. Levenovým testem (LT) a sériovou nezávislost Durbin-Watsonovým testem (DWT). Výsledky Kruskal-Wallisova testu ukázaly též, že hodnocení závisí významně na faktoru vyučovací strategie (VS).

Graf 5: TMP: intervaly spolehlivosti pro rozdíly průměrného hodnocení mezi jednotlivými vyučovacími strategiemi



Zdroj: autorka

Je zřejmé, že vyučovací strategie významně ovlivňuje počet dosažených bodů. Nejvyšší průměrné bodové hodnocení bylo dosaženo v Sokolově pomocí individuálních vyučovacích strategií: 43,64 (nejvíce chlapci s individuální výukou 43,6 bodů). Jako významné se ukázaly test i vyučovací strategie. Nejvyšší průměrné bodové hodnocení bylo dosaženo v testu 2 pomocí individuálních vyučovacích strategií: 44 bodů. Nejlepší průměrné hodnocení dosáhli chlapci páté třídy při individuální formě výuky: 43,64 bodů.

Z tabulky příslušné trojfaktorové analýzy rozptylu dostáváme, že statisticky významné jsou faktory vyučovací strategie a použitý test.

5 ZÁVĚR

Hypotéza byla verifikována za předpokladu, že bereme v úvahu, že opravdu převažující individuální vyučovací strategie byly při cizojazyčné výuce uplatňovány pouze na Soukromém gymnáziu, základní škole a mateřské škole Mánesova Sokolov, kde se vyučují nadané děti. Principy, které jsou při použití individuálních vyučovacích strategií, stanovují, že výuku vede jeden učitel a jeden žák pracuje individuálně, většinou i bez spolupráce s dalšími žáky. Vyučující využívá na každého žáka jinou techniku, metodu, postup podle jeho potřeb a schopností. Doba stanovená pro výuku je volná, tzn., že dobu si vyučující stanovuje podle toho, jak se žákovi daří. Žáci jsou při hodinách rozmístěni různě a pomůcky či vybavení také. Je třeba dodat, že individuální vyučovací strategie podporují vyšší úroveň utváření cizojazyčných dovedností jen u některých žáků, jen u některých skupin žáků (ve srovnání s kompetitivním uspořádáním učebních situací). Například u dětí, které jsou mimořádně nadané a mají vyšší IQ než jejich vrstevníci se potvrzuje předpoklad, že dochází ke splnění pouze osobních cílů jednotlivců.

Při komparaci s ostatními dětmi tohoto věku bylo zřejmé, že žáci ze speciální třídy ze ZŠ ze Sokolova vynikali ve všech měřeních nad ostatními; nejvyšší průměrné hodnocení v testech bylo dosaženo vždy na základní škole v Sokolově. Vůbec nejvyšší průměrné bodové hodnocení bylo dosaženo chlapci ze Sokolova v testu č. 2: 44,33 body; děvčata v 5. ročníku dosáhla 43,75 bodů; v průměrném hodnocení dosáhli žáci ze základní školy v Sokolově 43,64 body. Naopak ale u jiných žáků středního školního věku základních škol: v Církevní ZŠ Orbis Pictus Tábor (převažují kooperativní vyučovací strategie) či ZŠ a MŠ Malonty a Vyšší Brod (kompetitivní vyučovací strategie), kde vzhledem k malému počtu žáků by mohla být jazyková výuka na vysoké úrovni, nebylo dosaženo nadprůměrných výsledků, ba naopak. Komparace výsledků z didaktického testu žáků ze Sokolova a žáků ze základní školy v Rudolfově (kompetitivní vyučovací strategie) vychází sice lépe pro Sokolov, ale jen s minimálními odchylkami. Zde je naprosto zřejmé, že cizojazyčná výuka, která začíná (až) ve třetí třídě, je vedena aprobovanými, erudovanými učiteli, kteří se opírají o kompetici, o své zkušenosti, dosahuje vysoké úrovně i ve srovnání s individuálními strategiemi.

Ve srovnání výsledků z testů u žáků ze Sokolova (ind.) a Malont, Vyššího Brodu (komp.) je signifikantně ukázán rozdíl ve prospěch individuálních vyučovacích strategií v Sokolově.

V komparaci výsledků žáků ze Sokolova (ind.) a Rudolfova (kom.) žádný signifikantní rozdíl ve výsledcích není; výsledky byly velice podobné, jen s malými odchylkami.

Je tedy možné na našich datech hypotézu, která tvrdí, že rozdíl mezi efekty vyvolanými použitím individuálních strategií na jedné straně a mezi efekty vyvolanými použitím kompetitivních strategií na straně druhé je signifikantní ve prospěch individuálního vyučování opírající se o aktivitu žáka, potvrdit.

LITERATURA

- Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23, München, Berlin: Langenscheidt.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2011). Vyučování a výuka. In *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2008). *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": an anatomy and a framework. *System*, 24/4, 427-435.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J., Walterová E., & Mareš J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Ramsden, P. (1991). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková, & K. Vlčková, *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*, s. 63-83. Brno: Paido.
- Scharle, A., & Szabo, A. (2001). *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013*. Praha: MŠMT, Opatřením ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se změnil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, č.j. MSMT-2647/2013-210.
- Sdělení komise Radě a Evropskému parlamentu. (2006). *Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy*.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2006). 2. české vyd. Přeloženo z angličtiny.
- Vašutová, J. a kol. (1998). *Kapitoly z pedagogiky*. Praha.
- Vlčková, K. (2007). *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno: Paido.
- Vlčková, K. (2010). *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání (průřezový výzkum)*. Habilitační práce. Brno: PdFMU.

KONTAKT

Mgr. Lenka Hrušková, Ph.D.,

Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích

Okružní 10, 370 01 České Budějovice

e-mail: hruškova@mail.vstecb.cz

7 INTERAKČNÍ STYL UČITELŮ V ZÁVISLOSTI NA GENDERU

Nikola Sklenářová

Abstrakt: Kapitola svým zaměřením sahá do oblasti pedagogické komunikace a interakce, specificky se zaměřuje na projevy interakčního stylu učitelů ve výuce v závislosti na jejich genderových rozdílech. Informuje a srovnává výsledky šetření z roku 2008 a 2013, jejichž cílem bylo zjistit, jak genderové rozdíly ovlivňují projevy učitelů v rámci interakčního stylu a jak tyto projevy hodnotí samotní žáci v procesu školní výuky. K získání výzkumných dat byl použit jeden ze standardizovaných dotazníků interakčního stylu učitele.

Klíčová slova: pedagogická interakce a komunikace učitele; edukační proces; výuka; interakční styl; hodnocení učitele; gender učitele a žáků.

Abstract: The chapter deals with the issue of pedagogical interaction and communication, it is focusing principally on the interactive style of teachers in the process of classwork, namely depending on their gender differences. It brings the information about the results of the surveys from the years 2008 and 2013 and compares them. Their objective was to find out how gender differences influence the teachers' communication and their interactive style and how the teachers' interaction and communication in the process of classwork are evaluated by pupils. As a research implement one of the standardized questionnaires of the teachers' interactive style was used.

Key words: pedagogical interaction and communication of a teacher; educational process; classwork; interactive style of a teacher; evaluation of a teacher; gender of teachers; gender of students.

ÚVOD

V každém edukačním procesu dochází k projevům pedagogické *interakce a komunikace* transakčního charakteru mezi edukátorem a edukantem. Tyto dva pojmy již byly odborníky analyzovány mnohokrát, proto připomeneme jen nejdůležitější pojetí. Pedagogickou komunikaci lze definovat jako „vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně – vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků“ (Gavora, 1988, s. 22). Pojem interakce již byl také několikrát konkretizován. V pedagogickém slovníku najdeme velice obecnou definici, interakce je zde charakterizována jako proces umožňující existenci lidské společnosti (Průcha, Walterová & Mareš, 2009). Jedná se o vzájemné působení, ovlivňování jedinců, skupin, jež může mít podobu pasivního přizpůsobování se, až záměrného manipulování jednoho subjektu druhým. Podle Mikuláščíka (2010) je interakce obecnější, širší a nadřazenější pojem než komunikace. Může se realizovat v pozitivní podobě např. jako kooperace, koordinace, asimilace a v negativní podobě jako kompetice, rivalita, diskriminace, ostrakismus atd. Tentýž názor zastává Schneiderová (2003), interakci považuje za globálnější proces, v jehož rámci dochází k ovlivnění chování člověka druhými lidmi. Gavora (2005, s. 9) uvádí, že interakce je „již vzájemný pohled dvou lidí“. Sociální psychologie vnímá interakci jako *sociální styk*. Apeluje se na *sociální percepci a kooperaci*. Právě tyto dvě složky jsou významné pro objasňování a analýzu interakce a komunikace v edukačním prostředí.

Vztah mezi interakcí a komunikací je možno chápat dvojitým způsobem. V prvním případě vnímáme komunikaci jako dílčí část interakce, jako jeden z jejích druhů. V druhém případě má komunikace a interakce stejnou platformu, vnímáme je jako dva různé aspekty jednoho procesu. Pokud se díváme na oba pojmy z širokého úhlu pohledu, nedokážeme je přesně rozlišit, oddělit, najít hranici kde končí interakce a začíná komunikace. Jestliže komunikaci chápeme nejen jako předávání informací, ale přiznáváme existenci relační vztahovosti mezi účastníky komunikačního procesu a interakci jako vzájemné ovlivňování a působení jedinců, pak dochází ke splynutí obou pojmů. Samozřejmě toto pojetí nemusí být jednoznačné. Je ale evidentní, že komunikace je nutnou složkou interakce a naopak interakce je nutnou složkou komunikace.

Kapitola je orientována na edukační prostředí školní výuky, tudíž edukátorem a edukantem se stává učitel a žák. Činnost učitele je ovlivněna vnějšími (vyučovací předmět, počet žáků ve třídě, věk žáků) a vnitřními (osobnostní vlastnosti učitele, subjektivní koncepce vyučování) činiteli. Navzdory této skutečnosti převládají u každého učitele projevy interakce, které se pravidelně opakují. Souhrnně se nazývají **interakční styl**. Interakční styl je relativně stabilní, trvalá charakteristika učitele, značně přínosná pro žáky, jelikož jim umožňuje předvídat činnost, jednání, reakci učitele a připravit se na ni. Chování učitele tedy může být předvídatelné a naplňovat očekávání žáků (Gavora, 2005). Jednotlivé interakční styly byly specifikovány v podobě dvou protikladných charakteristik – *autoritativní* a *demokratický* styl, někdy se přidával i třetí styl – *liberální*. Kapitola ale pracuje se složitějším modelem, který vnímá a popisuje projevy učitele komplexněji.

1 CÍL A HYPOTÉZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumný záměr vycházel z aktuální situace dnešního školství, především z potřeby evaluace komunikačních a interakčních kompetencí učitelů. Permanentním problémem, jenž se vyskytuje ve vzdělávacích soustavách u nás i ve světě, je feminizace učitelské profese. Tento fakt ovlivnil v rámci výzkumného šetření konkretizaci nezávisle proměnné – **genderové rozdíly učitelů**. Méně dominantní byla další nezávisle proměnná – *genderové rozdíly žáků*.

Hlavním výzkumným cílem bylo *zjistit, zda genderové rozdíly učitelů ovlivňují projevy pedagogické interakce a komunikace a jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky*. Z tohoto preferenčního cíle vychází tři dílčí cíle:

- Dokázat, zda genderové rozdíly učitelů mají vliv na hodnocení jednotlivých dimenzí jejich interakčního stylu.
- Potvrdit, zda existují rozdíly mezi očekávaným hodnocením učitelů a reálným hodnocením ze strany žáků.
- Prokázat, zda genderové rozdíly žáků ovlivňují hodnocení interakčního stylu učitelů.

Na základě odborné literatury, výzkumů (Gavora, Mareš & Brok, 2003) a zkušeností z praxe byla formulována hlavní hypotéza pedagogického výzkumu, která předpokládala, že *genderové rozdíly učitelů ovlivňují projevy pedagogické interakce a komunikace a jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky* (Sklenářová, 2013).

2 ZKOUMANÝ SOUBOR

První zkoumaný soubor byl tvořen učiteli druhého stupně základních škol. Mezi respondenty výzkumného šetření patřili učitelé z 12-ti základních škol moravskoslezského kraje, konkrétně z obcí – Ostrava, Opava, Hlučín. Tito respondenti byli zvoleni záměrným kvalifikovaným výběrem na základě kvót:

- věk 35 – 45 let,
- pedagogická praxe 10 – 20 let,
- aprobační předměty – přírodní vědy (specificky matematika, chemie, fyzika).

Rozsah prvního výzkumného souboru byl 50 učitelů, z toho 25 učitelů mužů a 25 učitelů žen. Rozdělení respondentů vyjadřuje následující tabulka.

Tab. 1 Rozdělení respondentů v jednotlivých obcích

Obec	Počet škol	Četnost učitelů - muži	Relativní četnost v %	Četnost učitelů - ženy	Relativní četnost v %
Ostrava	5	9	36	10	40
Opava	5	10	40	8	32
Hlučín	2	6	24	7	28
	$\Sigma 12$	$\Sigma 25$	$\Sigma 100$	$\Sigma 25$	$\Sigma 100$

Druhým zkoumaným souborem byli žáci druhého stupně základních škol. Mezi respondenty patřili žáci 6. až 9. ročníků ve věku od 11 do 15 let z 12-ti základních škol moravskoslezského kraje. Jednalo se o tytéž základní školy jako u prvního výzkumného souboru. Tito respondenti byli zvoleni opět záměrným kvalifikovaným výběrem, a to v závislosti na respondentech z prvního zkoumaného souboru.

Rozsah druhého výzkumného souboru byl 1006 žáků, z toho 464 chlapců a 542 dívek. Rozdělení respondentů vyjadřuje následující tabulka.

Tab. 2 Rozdělení respondentů v jednotlivých obcích

Obec	Počet škol	Četnost žáků - chlapci	Relativní četnost v %	Četnost žáků - dívky	Relativní četnost v %
Ostrava	5	158	34	211	39
Opava	5	171	37	187	34
Hlučín	2	135	29	144	27
	$\Sigma 12$	$\Sigma 464$	$\Sigma 100$	$\Sigma 542$	$\Sigma 100$

Celkový počet zkoumaného souboru čítal **1056 respondentů**.

3 VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ, POUŽITÉ METODY

Kapitola prezentuje výsledky, které byly získány na základě výzkumného šetření, jež bylo realizováno v roce 2013 na druhém stupni 12-ti škol moravskoslezského kraje. Pro srovnání uvádí výsledky identického šetření se stejným výzkumným záměrem z r. 2008. Toto šetření bylo realizováno na 28 školách moravskoslezského kraje, vzorek respondentů byl vybrán za stejných podmínek, jako u stávajícího šetření a zkoumání bylo podrobena 60 učitelů a 1228 žáků.

U obou výzkumů byla potřebná data získána na základě *Dotazníku interakčního stylu učitele* (Wubbels & Levy, 1993), jehož překlad a adaptaci provedl Gavora, Mareš a Brok (2003). Cílem dotazníku bylo *získat evaluaci interakčních a komunikačních aktivit učitele, a to jak ze strany žáků, v podobě „reálného“ hodnocení, tak ze strany učitelů, v podobě „očekávaného“ hodnocení.*

Dotazník je tvořen ze 64 škálových položek – tvrzení, ke kterým respondent vyjadřuje svůj názor prostřednictvím záznamu na škále, která nabývá hodnot 0 – 4.

Např.:

	nikdy				vždy
<i>Tento učitel vyučuje svůj předmět s nadšením.</i>	0	1	2	3	4
<i>Tento učitel ví o všem, co se ve třídě děje.</i>	0	1	2	3	4

Celková podoba dotazníku a způsob jeho vyhodnocování je uveden v příloze.

V našem případě byl dotazník předložen žákům 2. stupně základních škol, kteří hodnotili interakční styl konkrétních učitelů. Učitelé, již byli posuzováni, vyplňovali stejný dotazník, v němž hodnotili sami sebe, ale nikoliv ze svého pohledu, ale z pohledu svých žáků. Tzn., že se snažili vyplnit dotazník tak, jak se domnívají, že jej vyplní jejich žáci. A toto *očekávané hodnocení* samotných učitelů jsme porovnávali s *reálným hodnocením* ze strany žáků.

Dotazník sleduje 8 dimenzí interakčního stylu učitele (Wubbels, Créton & Hoomayers, 1987):

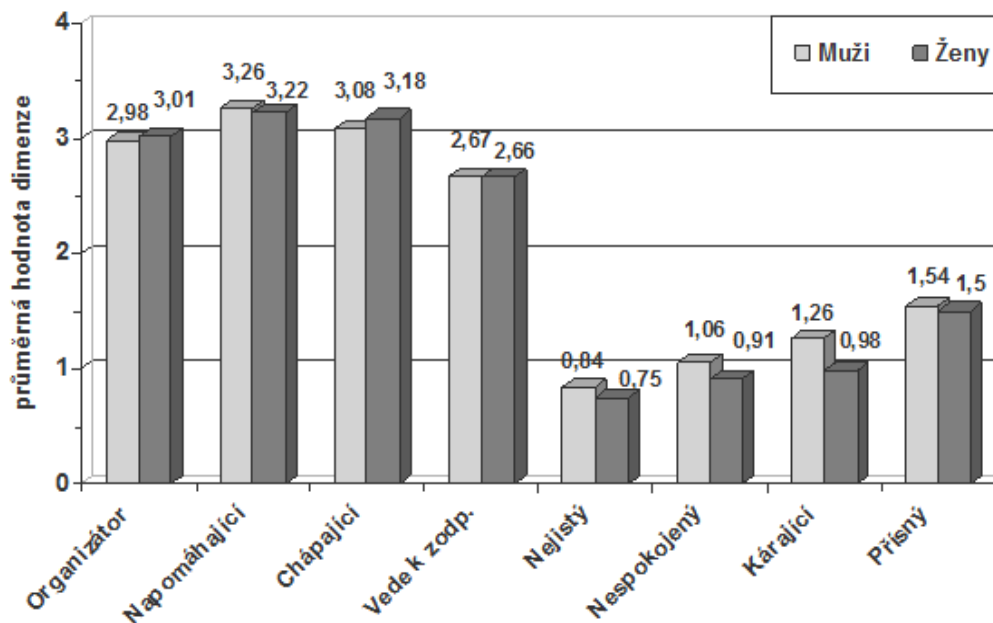
- *Organizátor,*
- *Pomáhající,*
- *Chápající,*
- *Vede žáky k zodpovědnosti,*
- *Nejistý,*
- *Nespokojený,*
- *Kárající,*
- *Přísný.*

Při statistickém ověřování výsledků získaných metodou dotazníku byl použit *Studentův t-test*. Studentův t-test patří mezi nejznámější parametrické testy významnosti pro metrická data. Jsme si vědomi, že v našem případě se přísně vzato nejedná o metrická data, ale ordinální, přesto se přikláníme k názoru, že i v tomto případě lze tento test použít.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMŮ A JEJICH INTERPRETACE

Na základě provedeného výzkumného šetření budeme prezentovat získané výsledky. Následující graf ilustruje srovnání hodnocení učitelů ze strany žáků, tedy jak jsou učitelé muži a ženy hodnoceni žáky.

Graf 1 Hodnocení učitelů mužů a žen žáky (Sklenářová, 2013)



U některých dimenzí nejsou rozdíly mezi hodnocením mužů a žen příliš význačné, ale u dimenzí *Chápající*, *Nejistý*, *Nespokojený* a *Kárající* jsou difference statisticky významné. Tzn. že podle hodnocení žáků:

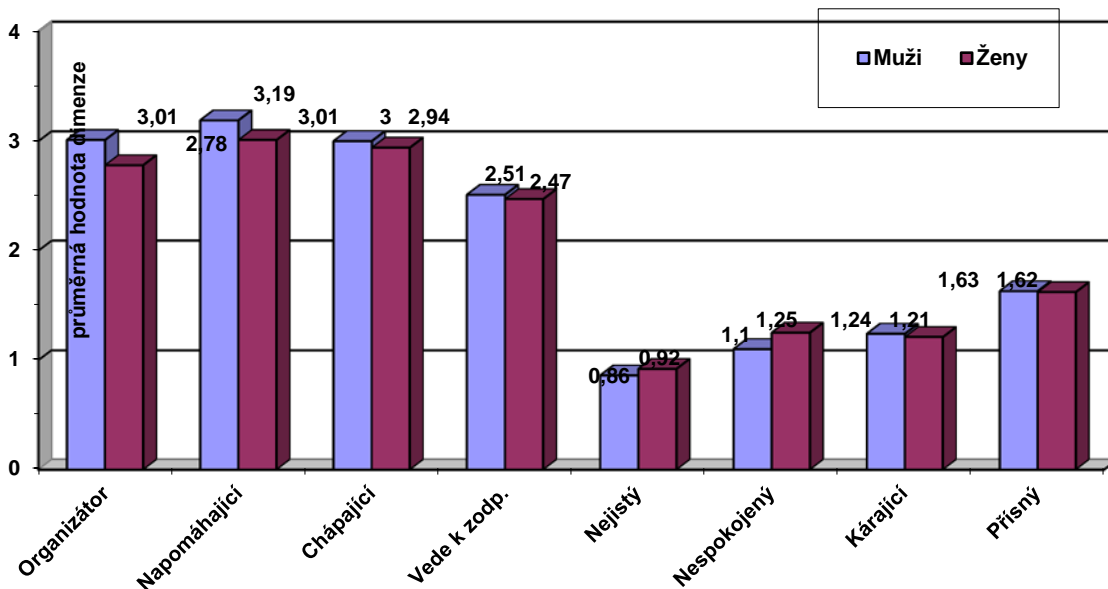
- ženy jsou ve výuce lepšími organizátory než muži;
- muži častěji napomáhají žákům ve výuce než ženy;
- **ženy jsou ve výuce častěji chápající ke svým žákům než muži;**
- muži v rámci výuky vedou žáky častěji k zodpovědnosti než ženy (rozdíl je ale pouze v jedné setině);
- **muži jsou ve výuce častěji nejistí než ženy;**
- **muži jsou ve výuce častěji nespokojeni než ženy;**
- **muži ve výuce žáky častěji kárají než ženy;**
- muži jsou ve výuce častěji přísní než ženy.

Tyto výsledky byly pro nás překvapivé, protože v r. 2008 jsme stejnou metodou získali ve čtyřech dimenzích odlišné výsledky. Konkrétně se jednalo o dimenze *Organizátor*, *Chápající*, *Nejistý* a *Nespokojený*. V současném výzkumu jsme zjistili, že dle mínění žáků:

- ženy jsou ve výuce lepšími *organizátory* a častěji své žáky *chápu* ve výuce než muži;
- muži jsou ve výuce častěji *nejistí* a *nespokojení* než ženy.

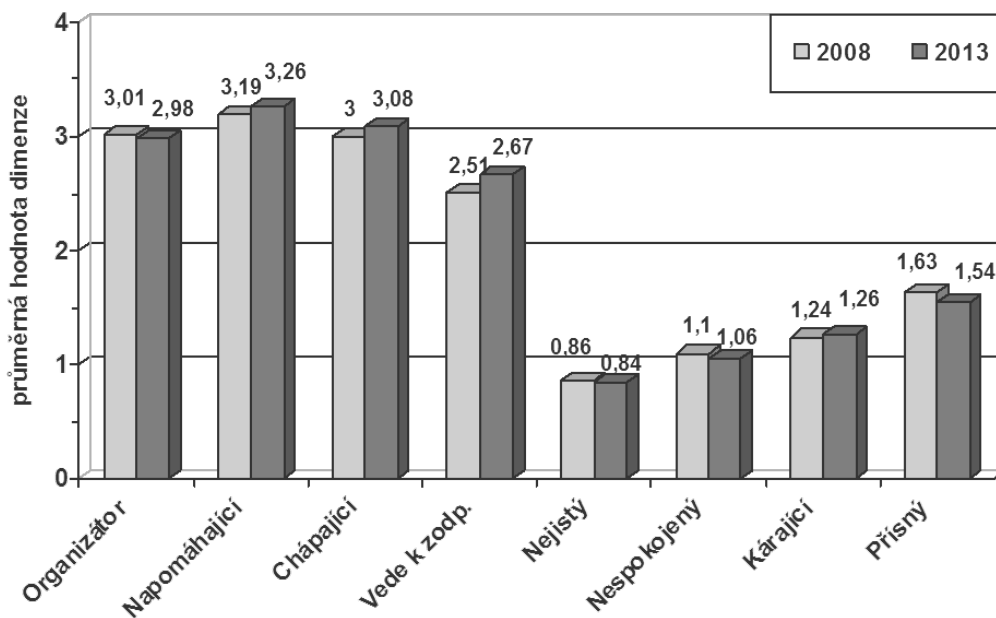
V r. 2008 jsme zjistili výsledky protikladné. Data ilustruje graf č. 2 a následně dochází k porovnání výsledků z r. 2008 a 2013.

Graf 2 Hodnocení mužů a žen žáky v r. 2008 (Sklenářová, 2008)



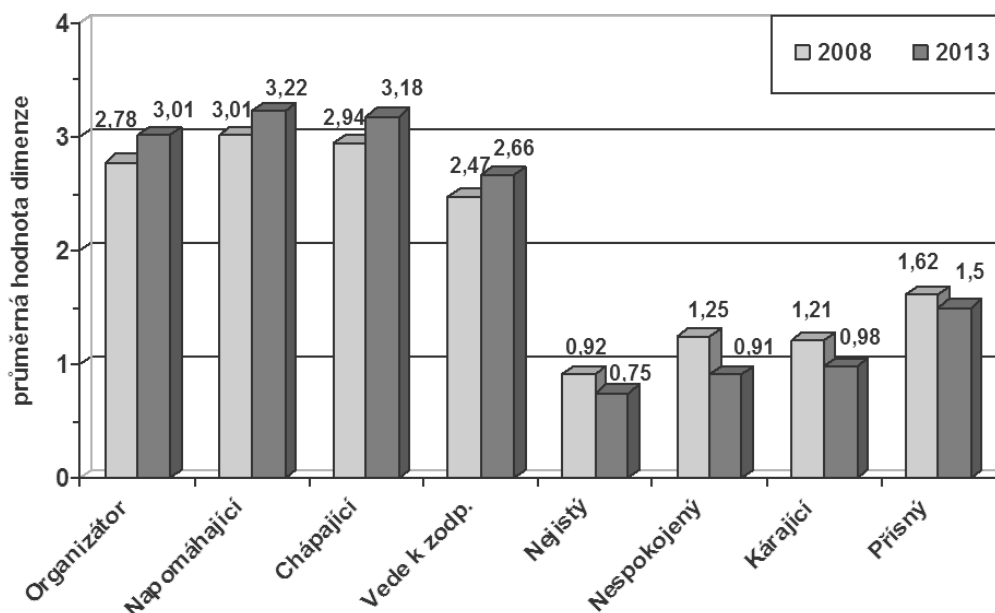
Graf 3 Srovnání hodnocení učitelů mužů z r. 2008 a 2013

Učitelé – MUŽI:



Graf 4 Srovnání hodnocení učitelů žen z r. 2008 a 2013

Učitelé – **ŽENY:**



Pokud srovnáme výsledky nynějšího výzkumu s výsledky výzkumu z r. 2008, jsou učitelé podle žáků hodnoceni takto:

Učitelé – **MUŽI:**

- jsou horšími organizátory;
- častěji žákům napomáhají;
- jsou častěji chápající k žákům;
- častěji žáky vedou k zodpovědnosti;
- jsou méně často nejistí;
- jsou méně často nespokojeni;
- častěji žáky kárají;
- jsou méně často přísní.

Učitelé – **ŽENY:**

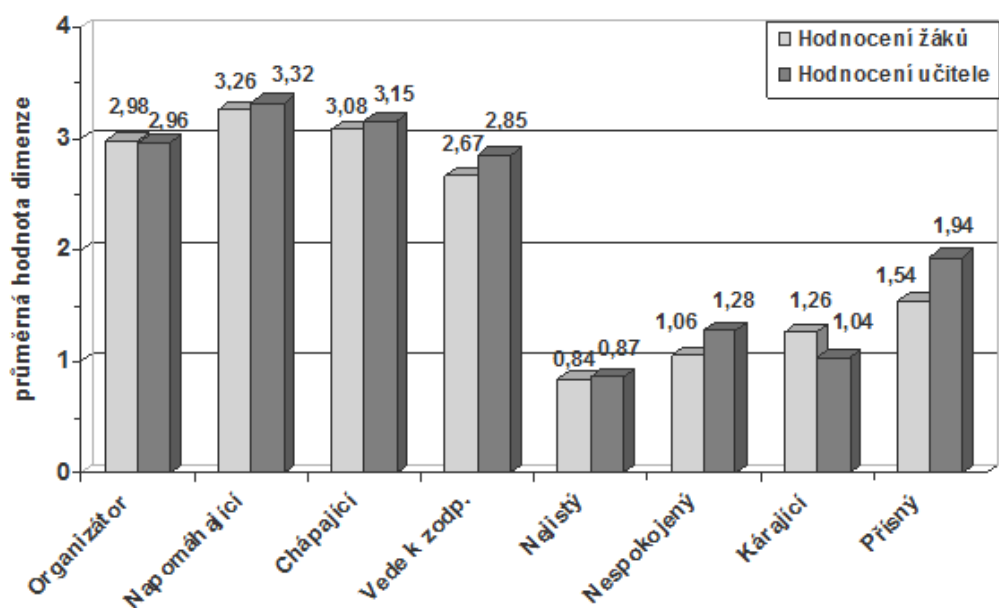
- jsou lepšími organizátory;
- častěji žákům napomáhají;
- jsou častěji chápající k žákům;
- častěji žáky vedou k zodpovědnosti;
- jsou méně často nejistí;
- jsou méně často nespokojeni;
- méně často žáky kárají;
- jsou méně často přísní.

Na základě porovnávaných výsledků z r. 2008 a 2013 si dovoluujeme tvrdit, že v rámci projevů interakčního stylu došlo u učitelů k jistému posunu, a to v pozitivním významu. Zvláště u žen byl zjištěn tzv. „ideální stav“, protože zjištěné hodnoty prvních čtyř dimenzí byly navýšeny a naopak hodnoty ostatních dimenzí byly sníženy. A tento posun hodnotíme jako žádoucí.

Dále se opět budeme věnovat výsledkům současného výzkumu. Snažili jsme se získat očekávané hodnocení interakčního stylu ze strany učitelů a následně ho porovnat se skutečným hodnocením ze strany žáků. Dospěli jsme k těmto výsledkům:

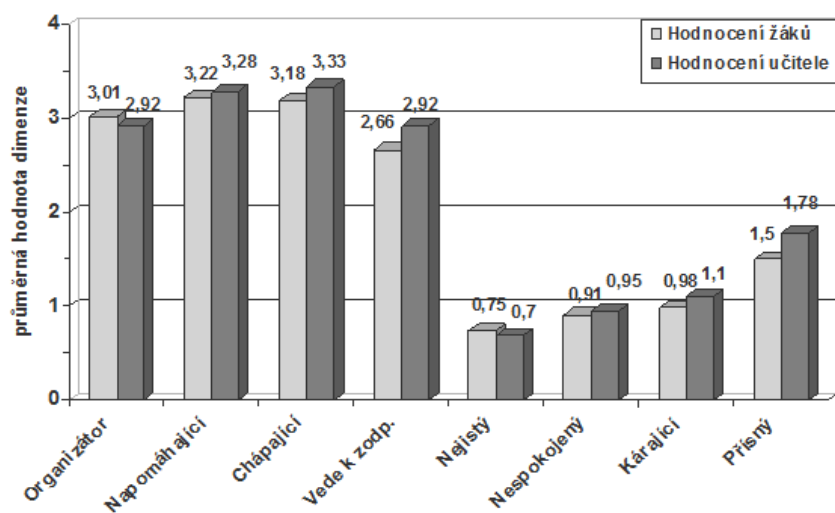
Graf 5 Srovnání hodnocení učitelů mužů a samotných žáků (Sklenářová, 2013)

Učitelé – MUŽI:



Graf 6 Srovnání hodnocení učitelů žen a samotných žáků (Sklenářová, 2013)

Učitelé – ŽENY:



Oba grafy zobrazují rozdíly mezi očekávaným hodnocením učitelů a skutečným hodnocením žáků. Diference v jednotlivých dimenzích mnohdy nejsou nikterak velké, ale vzhledem k počtu respondentů v mnoha případech jsou statisticky významné. V následující tabulce jsou zvýrazněny statisticky významné rozdíly.

Tab. 3 Průměry hodnocení jednotlivých dimenzí interakčního stylu učitele

Učitelé – MUŽI

Učitelé – ŽENY

Dimenze	Hodnocení žáky	Hodnocení učiteli	Hodnocení žáky	Hodnocení učiteli
1. Organizátor	2,98	2,96	3,01	2,92
2. Napomáhající	3,26	3,32	3,22	3,28
3. Chápající	3,08	3,15	3,18	3,33
4. Vede k zodp.	2,67	2,85	2,66	2,92
5. Nejistý	0,84	0,87	0,75	0,7
6. Nespokojený	1,06	1,28	0,91	0,95
7. Kárající	1,26	1,04	0,98	1,1
8. Přísný	1,54	1,94	1,5	1,78

Učitelé muži v první dimenzi očekávali nepatrně nižší hodnocení, domnívali se, že je žáci vnímají jako horší *organizátory*. V dalších pěti dimenzích očekávali vyšší hodnocení, domnívali se, že více žákům *napomáhají*, jsou častěji *chápající*, častěji žáky *vedou k zodpovědnosti*, více působí *nejistě* a *nespokojeně*, než je hodnotili samotní žáci. V sedmé dimenzi muži očekávali nižší hodnocení, domnívali se, že méně žáky *kárají*, než to vnímali žáci. V poslední dimenzi muži očekávali hodnocení vyšší, tzn. že se domnívali, že působí na žáky *přísněji*, než je žáci hodnotili.

Učitelé ženy v první dimenzi, stejně jako muži očekávali nižší hodnocení, domnívali se, že je žáci vnímají jako horší *organizátory*. V dalších třech dimenzích očekávali hodnocení vyšší, domnívali se, že žákům více *napomáhají*, jsou častěji *chápající*, častěji žáky *vedou k zodpovědnosti*, než to vnímali žáci. U páté dimenze očekávali hodnocení nižší, domnívali se, že na žáky působí méně *nejistě*, než je hodnotili žáci. U zbývajících dimenzí ženy očekávaly hodnocení vyšší, tzn. že se domnívaly, že působí na žáky více *nespokojeně*, že více žáky *kárají* a jsou *přísnější*, než to vnímali samotní žáci.

Celkově můžeme výsledky podle jednotlivých dimenzí shrnout:

Učitelé – **MUŽI** se domnívají, že:

- jsou horšími organizátory;
- častěji žákům napomáhají;
- **jsou častěji chápající k žákům;**
- **častěji žáky vedou k zodpovědnosti;**
- jsou častěji nejistí;
- **jsou častěji nespokojeni;**
- **méně často žáky kárají;**
- **jsou častěji přísní.**

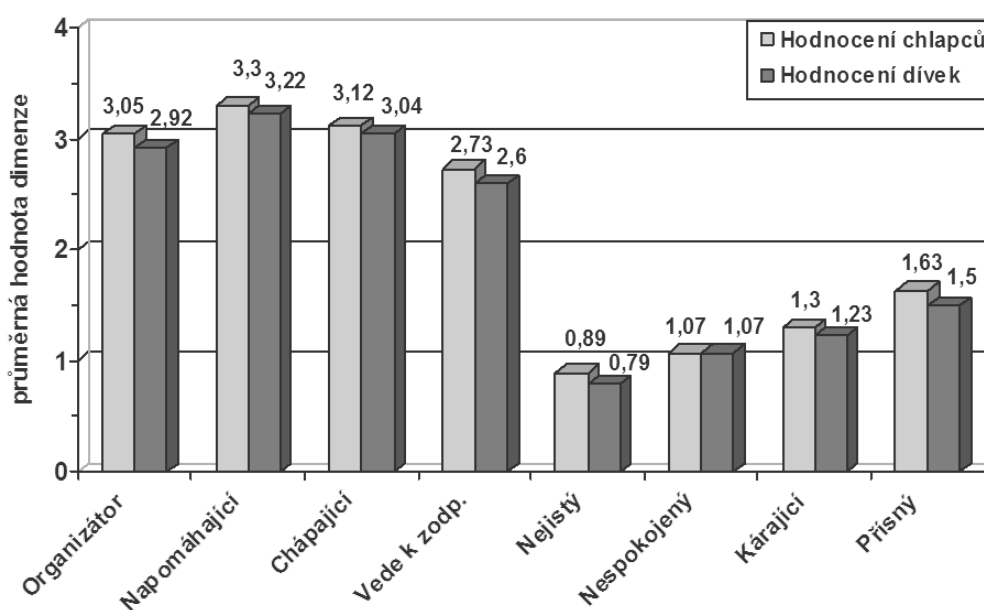
Učitelé – **ŽENY** se domnívají, že:

- **jsou horšími organizátory;**
- častěji žákům napomáhají;
- **jsou častěji chápající k žákům;**
- **častěji žáky vedou k zodpovědnosti;**
- jsou méně často nejistí;
- jsou častěji nespokojeni;
- častěji žáky kárají;
- **jsou častěji přísní.**

Dále jsou uváděny výsledky analýzy, jejímž objektem zájmu bylo srovnat hodnocení mužů a žen z pohledu dívek a z pohledu chlapců.

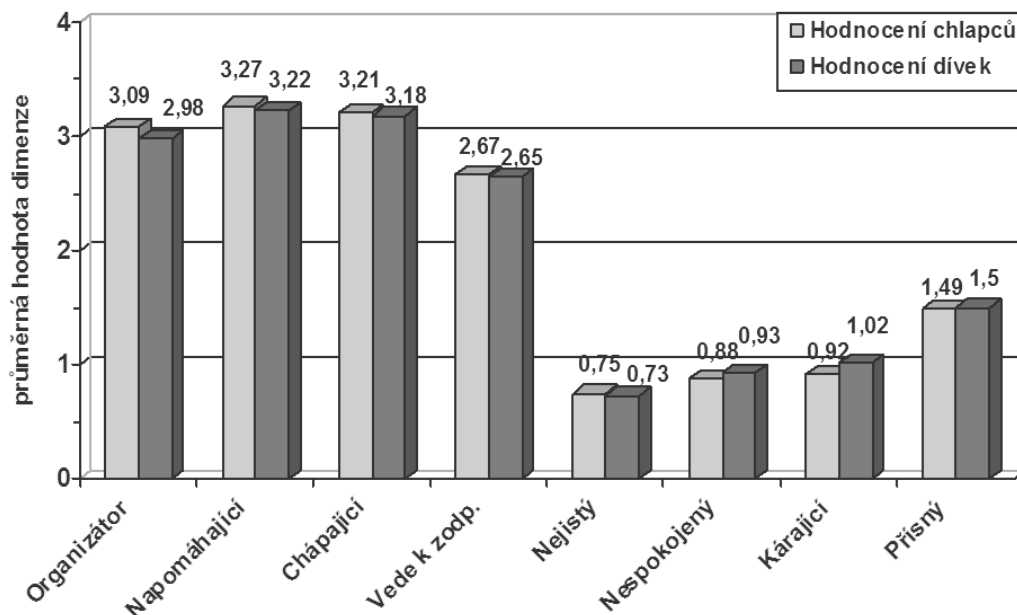
Graf 7 Hodnocení učitelů - MUŽŮ chlapci a dívkami (Sklenářová, 2013)

Učitelé – **MUŽI**:



Graf 8 Hodnocení učitelů – ŽEN chlapci a dívkami (Sklenářová, 2013)

Učitelé – ŽENY:



Oba grafy ilustrují rozdíly chlapců a dívek v hodnocení učitelů mužů a žen. Tyto rozdíly nejsou nijak velké, pouze u dvou dimenzí se prokázala statistická významnost. Přesto můžeme z grafů dedukovat tyto výsledky:

Posuzování učitelé: **MUŽI**

- **chlapci považují muže za lepší organizátory ve výuce než dívky;**
- podle chlapců muži častěji žákům ve výuce napomáhají než podle dívek;
- podle chlapců jsou muži ve výuce častěji chápající k žákům než podle dívek;
- **podle chlapců vedou muži žáky ve výuce častěji k zodpovědnosti než podle dívek;**
- podle chlapců jsou muži ve výuce častěji nejistí než podle dívek;
- podle chlapců i dívek vyjadřují muži a ženy nespokojenost stejně často;

Posuzování učitelé: **ŽENY**

- chlapci považují ženy za lepší organizátory ve výuce než dívky;
- podle chlapců ženy častěji žákům ve výuce napomáhají než podle dívek;
- podle chlapců jsou ženy ve výuce častěji chápající k žákům než podle dívek;
- podle chlapců vedou ženy žáky ve výuce častěji k zodpovědnosti než podle dívek;
- podle chlapců jsou ženy ve výuce častěji nejisté než podle dívek;
- podle dívek jsou ženy ve výuce častěji nespokojeny než podle

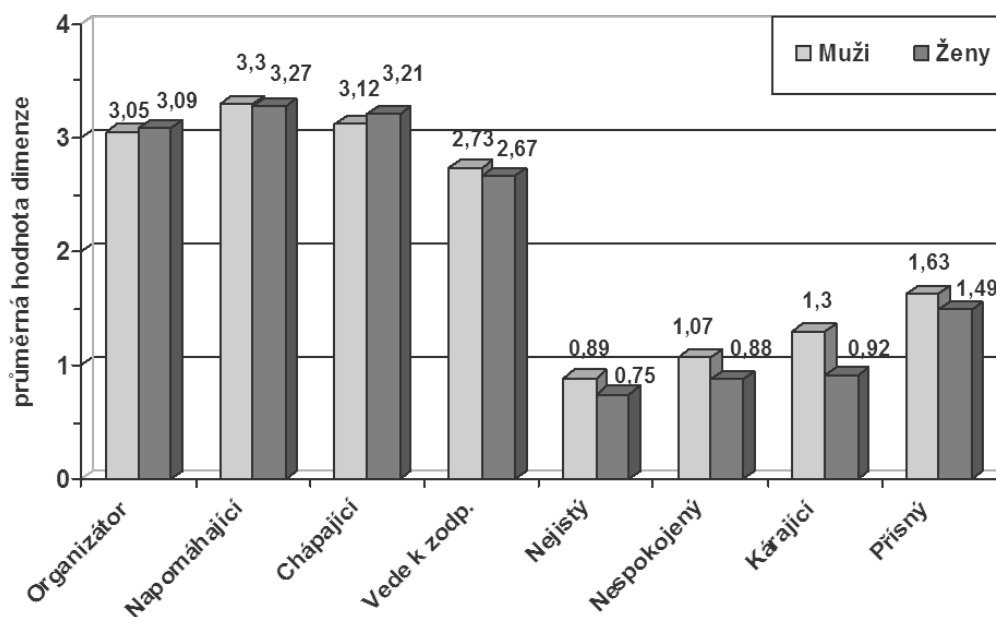
- podle chlapců muži ve výuce častěji žáky kárají než podle dívek;
- podle chlapců jsou muži ve výuce častěji přísní než podle dívek.
- chlapců;
- podle dívek ženy ve výuce častěji žáky kárají než podle chlapců;
- podle dívek jsou ženy ve výuce častěji přísné než podle chlapců (rozdíl je ale pouze v jedné setině).

Zjištěné výsledky byly pro nás opět překvapivé, protože ve srovnání s výzkumem v r. 2008 jsme získali jiná data, především co se týče posuzovaných učitelů žen (srov. Sklenářová, 2008). Můžeme konstatovat, že u posuzovaných učitelů žen jsme v r. 2008, až na jednu dimenzi, získali naprosto opačná hodnocení, než je tomu nyní. Tedy v rámci interakčního stylu v r. 2008 ženy byly lépe hodnoceny dívkami, dnes je tomu naopak.

Poslední dva grafy ukazují jiné srovnání vyplývající ze zjištěných dat, a to jak dívky hodnotí muže a ženy a jak chlapci hodnotí muže a ženy.

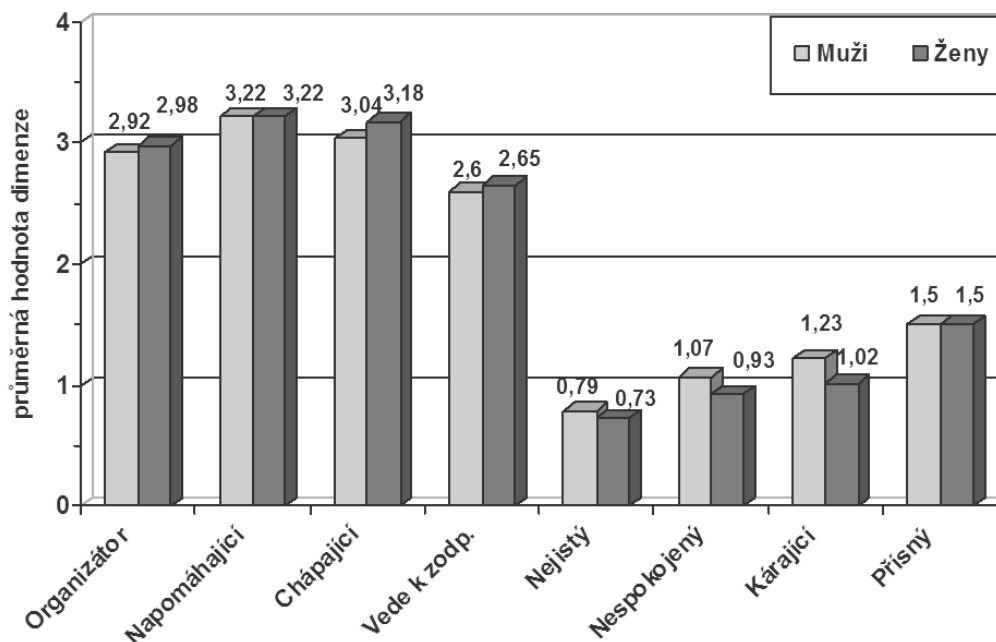
Graf 9 Hodnocení učitelů mužů a žen CHLAPCI (Sklenářová, 2013)

Jak hodnotí učitele **CHLAPCI**:



Graf 10 Hodnocení učitelů mužů a žen DÍVKAMI (Sklenářová, 2013)

Jak hodnotí učitele **DÍVKY**:



Tab. 4 Rozdíly v hodnocení učitelů dívkami a chlapci (Sklenářová, 2013)

žáci - **CHLAPCI**

žáci - **DÍVKY**

Dimenze	Hodnocení mužů	Hodnocení žen	Hodnocení mužů	Hodnocení žen
Organizátor	3,05	3,09	2,92	2,98
Napomáhající	3,3	3,27	3,22	3,22
Chápající	3,12	3,21	3,04	3,18
Vede k zodp.	2,73	2,67	2,6	2,65
Nejistý	0,89	0,75	0,79	0,73
Nespokojený	1,07	0,88	1,07	0,93
Kárající	1,03	0,92	1,23	1,02
Přísný	1,63	1,49	1,5	1,5

Při srovnávání hodnocení učitelů mužů a žen *chlapci* se objevují statisticky významné rozdíly ve čtyřech dimenzích. Chlapci hodnotí muže jako více *nejisté*, *nespokojené*, *kárající* a přísné než ženy. U ostatních dimenzí nejsou rozdíly nikterak výrazné.

Při srovnávání hodnocení učitelů mužů a žen *dívkami* se objevují statisticky významné rozdíly ve třech dimenzích. Dívky vnímají ženy jako více *chápatící* než muže a naopak muže hodnotí (stejně jako chlapci) jako více *nespokojené* a *kárající* než ženy. U ostatních dimenzí opět nejsou rozdíly nijak význačné.

Podle jednotlivých dimenzí jsme výsledky shrnuli dle hodnocení žáků:

Hodnocení CHLAPCŮ:	Hodnocení DÍVEK:
<ul style="list-style-type: none"> • ženy jsou ve výuce lepšími organizátory než muži; • muži častěji napomáhají žákům ve výuce než ženy; • ženy jsou ve výuce častěji chápatící k žákům než muži; • muži v rámci výuky vedou žáky častěji k zodpovědnosti než ženy; • muži jsou ve výuce častěji nejistí než ženy; • muži jsou ve výuce častěji nespokojeni než ženy; • muži ve výuce žáky častěji kárají než ženy; • muži jsou ve výuce častěji přísní než ženy. 	<ul style="list-style-type: none"> • ženy jsou ve výuce lepšími organizátory než muži; • muži napomáhají žákům ve výuce stejně často jako ženy; • ženy jsou ve výuce častěji chápatící k žákům než muži; • ženy v rámci výuky vedou žáky častěji k zodpovědnosti než muži; • muži jsou ve výuce častěji nejistí než ženy; • muži jsou ve výuce častěji nespokojeni než ženy; • muži ve výuce žáky častěji kárají než ženy; • ženy jsou ve výuce stejně často přísné jako muži.

Až na čtvrtou dimenzi, která se týká vedení učitele k *zodpovědnosti*, je výsledek hodnocení u dívek a chlapců stejný*. Jak jsme již výše zmiňovali, výsledky se liší od zjištění z r. 2008. Tehdy bylo konstatováno, že „chlapci i dívky hodnotí učitele muže lépe než učitele ženy“ (Sklenářová, 2008, s. 94). Toto tvrzení zřejmě současnými výsledky přinejmenším zpochybňujeme.

Na základě provedeného výzkumného šetření jsme dospěli k několika zjištěním:

- Genderové rozdíly učitelů ovlivňují projevy pedagogické interakce a komunikace a jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky. Tímto zjištěním se **potvrdila hlavní hypotéza** pedagogického výzkumu.
- Učitelé muži jsou v jednotlivých dimenzích interakčního stylu hodnocení žáky odlišně než učitelé ženy.
- Očekávané hodnocení učitelů v oblasti projevů jejich interakčního stylu je odlišné od hodnocení samotných žáků.

5 ZÁVĚR

Výzkumy komunikace a interakce ve výuce mají za sebou již rozsáhlý historický vývoj, a to jak ve světovém, tak českém prostředí. Mareš a Gavora (2004) uvádějí, že tyto výzkumy se zaměřovaly nejdříve na *osobnost učitele*, na jeho předpoklady vykonávat učitelské povolání (poč. 20. stol.). Poté se pozornost přesunula na *učitelovo chování*

* Chlapci vnímají muže, že více napomáhají žákům než ženy a že jsou ve výuce častěji přísní než ženy. Dívky v těchto dimenzích hodnotili projevy učitelů stejně, tudíž jsme v porovnávání hodnot těchto dimenzí mezi chlapci a dívkami neinterpretovali výsledky jako rozdílné.

a jednání ve výuce (40. léta 20. stol.), na jeho **vyučovací styl** (70. léta 20. stol.). V 80. letech 20. stol. se postupně upustilo od řešení otázky „**jak**“, ale zkoumalo se „**proč**“. Proč učitel jedná určitým způsobem, co ho k tomu vede. Postupně se přecházelo k analýze **pojetí výuky učitele** s důrazem na kognitivní procesy, které do interakce a komunikace ve výuce vstupují a ovlivňují jí. Asi od poloviny 20. stol. se objevují ve výzkumech tzv. **pozorovací kategoriální systémy**, z nichž asi nejznámější je FIAS (Flanders Interaction Analysis Systém), jehož autorem je Flanders (1970). Přibližně od 70. let a 80. let 20. stol. se do popředí výzkumného zájmu dostával samotný **proces výuky**, začalo se zkoumat **vzájemné působení**, tedy interakce. Současný výzkum řeší rozmanité teoretické otázky pedagogické komunikace (Mareš, Křivohlavý, 1995; Gavora, 2005), velká pozornost je věnována interakčnímu stylu učitele (Gavora, 2005; Sklenářová, 2013; Janíková, 2011).

Obsahem kapitoly je prezentace výsledků výzkumného šetření realizovaného v r. 2013, které se zaměřovalo na projevy interakce a komunikace učitelů v procesu výuky, a to v závislosti na genderových rozdílech. Následně jsou tyto výsledky komparovány se zjištěnými daty výzkumu realizovaného v r. 2008. Výsledky stávajícího šetření upozorňují na skutečnost, že v rámci zkoumaného souboru **interakční a komunikační projevy učitelů ŽEN jsou v oblasti výuky posuzovány a hodnoceny lépe než interakční a komunikační projevy učitelů MUŽŮ***. Nechtěli bychom ale tímto tvrzením přivést k domněnku, že ženy jsou lepšími učiteli než muži. Nejsme kompetentní toto posuzovat a také naše výsledky o tomto nevyovídají. Naše výzkumné snažení se zaměřovalo pouze na projevy pedagogické interakce a komunikace. Pro posuzování „dobrého či špatného“ učitele je nezbytné zkoumat ještě řadu jiných kvalit a kompetencí. Je ale třeba přijmout fakt, že žáci lépe hodnotí interakční a komunikační projevy učitelů žen než učitelů mužů. Proč tomu tak je a zda tato skutečnost ovlivňuje průběh či výsledky výuky může být otevřeným prostorem pro další zkoumání edukační reality, konkrétně v oblasti hodnocení učitelů a efektivity výuky.

LITERATURA

- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. a kol. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- Gavora, P., Mareš, J., & Brok, P. (2003). Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 2, 126–145.
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 3, 101–128.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: MU.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Schneiderová, A. (2003). *Pedagogická komunikace*. Ostrava: OU.

* Je třeba ale upozornit na fakt, že v r. 2008 byly zjištěny protikladné výsledky.

Sklenářová, N. (2008). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu* (Disertační práce). Olomouc: PdF UP.

Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: OU.

Wubbels, T., Créton, H. A., & Hoomayers, H. P. (1987). A School-based Teacher Induction Programme. *European Journal of Teacher Education*, 1, 81-94.

Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press.

PŘÍLOHA

DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE

(© Wubbels, Levy, 1993)

Tento učitel...		nikdy			vždy	
1	vyučuje svůj předmět s nadšením	0	1	2	3	4
2	když s ním v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4
3	vyžaduje od nás bezpodmínečnou poslušnost	0	1	2	3	4
4	je trpělivý	0	1	2	3	4
5	maskuje, když něco neví	0	1	2	3	4
6	je ohleduplný	0	1	2	3	4
7	ví o všem, co se ve třídě děje	0	1	2	3	4
8	když chceme něco říci, učitel nám naslouchá	0	1	2	3	4
9	můžeme ovlivnit jeho rozhodnutí	0	1	2	3	4
10	je netrpělivý	0	1	2	3	4
11	když ve třídě vyvádíme, je zmatený	0	1	2	3	4
12	věří nám	0	1	2	3	4
13	je lehké ho rozčílit	0	1	2	3	4
14	je tolerantní	0	1	2	3	4
15	má pichlavé poznámky	0	1	2	3	4
16	u něho se hodně naučíme	0	1	2	3	4
17	dokáže pochopit naše chyby a nedostatky	0	1	2	3	4
18	vypadá, jako by pořád nevěděl, co má dál dělat	0	1	2	3	4
19	pohrdá námi	0	1	2	3	4
20	vidíme, že je nejistý	0	1	2	3	4
21	dává nám možnost rozhodovat o věcech týkajících se třídy	0	1	2	3	4
22	vyhrožuje, že nás potrestá	0	1	2	3	4
23	je přísný	0	1	2	3	4
24	když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám	0	1	2	3	4
25	můžeme se spolupodílet na jeho rozhodnutích	0	1	2	3	4
26	myslí si, že podvádíme	0	1	2	3	4
27	myslí si, že toho víme málo	0	1	2	3	4
28	když se rozzlobí, přestane se ovládat	0	1	2	3	4
29	můžeme se na něj spolehnout	0	1	2	3	4
30	jeho požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31	je přátelský	0	1	2	3	4
32	přísně trestá opisování	0	1	2	3	4
33	důvěřujeme mu	0	1	2	3	4

34	učivo jasně vysvětluje	0	1	2	3	4
35	je velkorysý	0	1	2	3	4
36	má smysl pro humor	0	1	2	3	4
37	vypadá nespokojeně	0	1	2	3	4
38	je náročný	0	1	2	3	4
39	je plachý	0	1	2	3	4
40	když máme na věc jiný názor, můžeme ho říci	0	1	2	3	4

41	mívá špatnou náladu	0	1	2	3	4
42	působí důvěryhodně	0	1	2	3	4
43	snaží se nás pochopit	0	1	2	3	4
44	bývá našťvaný	0	1	2	3	4
45	je váhavý	0	1	2	3	4
46	dokáže nás vyslechnout	0	1	2	3	4
47	je snadné ho vyvést z míry	0	1	2	3	4
48	jde přímo k věci	0	1	2	3	4
49	přijímá omluvu, když uvedeme rozumné důvody	0	1	2	3	4
50	vypadá nešťastně	0	1	2	3	4
51	snadno se našťve	0	1	2	3	4
52	chová se povýšeně	0	1	2	3	4
53	změní svůj názor, když uvedeme argumenty	0	1	2	3	4
54	cokoli uděláme, je podle něho špatně	0	1	2	3	4
55	je podezřívavý	0	1	2	3	4
56	bojíme se přijít do hodiny, když nemáme domácí úlohu	0	1	2	3	4
57	vytváří ve třídě příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
58	udrží naši pozornost	0	1	2	3	4
59	je shovívavý	0	1	2	3	4
60	tvrdě známkuje	0	1	2	3	4
61	když hned něco nepochopíme, vysvětlí to ještě jednou	0	1	2	3	4
62	je rozmrzelý	0	1	2	3	4
63	jsme z něho vystrašení	0	1	2	3	4
64	svoje sliby dodrží	0	1	2	3	4

Informace k použití dotazníku:

Dotazník je určen pro žáky 2. stupně základní školy a studenty střední školy. Pro mladší žáky není vhodný. Žáci hodnotí interakční styl učitele. Alternativně je možné, aby žáci nehodnotili konkrétního učitele, ale vyjádřili tak vlastnosti „ideálního učitele“. Dotazník

také může sloužit jako autoevaluační prostředek pro učitele. V obou případech je ale třeba přizpůsobit znění dotazníku.

Vyhodnocení:

Tab. 1 Zastoupení položek v dimenzích interakčního stylu (Gavora, Mareš & Brok, 2003, s. 134, 145).

Dimenze interakčního stylu:	Položky dotazníku:
1. Organizátor	1, 7, 16, 34, 42, 48, 58, 64
2. Napomáhající	6, 24, 29, 31, 33, 36, 57, 61
3. Chápající	2, 4, 8, 12, 14, 17, 43, 46
4. Vede k zodpovědnosti	9, 21, 25, 35, 40, 49, 53, 59
5. Nejistý	5, 11, 18, 20, 39, 45, 47
6. Nespokojený	22, 26, 27, 37, 50, 54, 55, 62
7. Kárající	10, 13, 15, 19, 28, 41, 44, 51, 52
8. Přísný	3, 23, 30, 32, 38, 56, 60, 63

Vypočítává se aritmetický průměr pro každou dimenzi za všechny respondenty.

KONTAKT

Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a andragogiky
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava - Mariánské Hory
tel.: 553 462 723
nikola.sklenarova@osu.cz

8 UŽÍVÁNÍ STUDIJNÍCH MATERIÁLŮ A PŘÍSTUPY K UČENÍ U STUDENTŮ UČITELSTVÍ

Zuzana SIKOROVÁ & Josef MALACH

Abstrakt: Tato kapitola se zaměřuje na oblast diagnostiky přístupů k učení u studentů učitelských oborů a popisuje vybrané výsledky výzkumu užívání studijních materiálů studenty při přípravě na zkoušku nebo zápočtovou písemku. Hlavní výzkumné problémy se vztahovaly k otázkám: Jaké studijní materiály používají studenti učitelství při přípravě na zkoušky a zápočty? Jaké faktory ovlivňují výběr studijních materiálů, které studenti používají? Za významný faktor byl považován přístup k učení (hloubkový, povrchový, strategický) a v této kapitole jsou uvedena především zjištění související s hypotézou o vztahu mezi frekvencí užívání konkrétních studijních materiálů a přístupem k učení. Výzkumnými metodami byly dva dotazníky, a to dotazník „Užívání studijních materiálů“ a dotazník diagnostikující přístupy k učení „ASSIST“. Výsledky výzkumu mezi studenty učitelství na třech fakultách Ostravské univerzity ukázaly, že mezi nejčastěji používané zdroje patřila skripta a pak hlavně nepublikované materiály zpracované studenty a učiteli, jako jsou prezentace k výuce, poznámky z přednášek a seminářů, ale také společně zpracované otázky ke zkoušce nebo vypracované otázky, které studenti získali od spolužáků. Souvislost mezi frekvencí užívání studijních materiálů a přístupem k učení se potvrdila v případě monografií, odborných článků, společně zpracovaných otázek a vypracovaných otázek získaných od spolužáků.

Klíčová slova: studijní materiály; vysokoškolské vzdělávání; přístupy k učení; vysokoškolské učebnice

Abstract: The chapter is focused on the diagnostics of approaches to learning of teacher students. It describes the chosen results of the research on the use of teaching and learning materials at higher education. Main research problems were related to the following questions: What teaching and learning materials do teacher students use when preparing for an exam? What factors influence the selection of materials the students use? We considered the approaches to learning (deep, surface and strategic) to be an important factor influencing the selection. Two questionnaires were applied to find the answers to the research questions: the Approaches and Study Skills Inventory (ASSIST) and Use of Learning Materials Questionnaire (ULM). The investigation was conducted among the teacher students at three faculties of the University of Ostrava. The research results showed that the most frequently used resources were course books and lecture notes, but also teachers' presentations, notes worked up together with classmates and notes borrowed from classmates. The relationship between the frequency of teaching and learning materials use and the students' approaches to learning has been verified for monographs, research articles, notes worked up together with classmates and notes borrowed from classmates.

Key words: teaching and learning materials; higher education; approaches to learning; higher education textbooks

ÚVOD

Tato kapitola monografie popisuje průběh a vybrané výsledky výzkumu vysokoškolských studentů učitelství, který probíhal na Ostravské univerzitě v letech 2013-2014. Jeho hlavním cílem bylo zjistit, z jakých zdrojů se studenti připravují ke zkouškám a zápočtovým testům, z jakých studijních materiálů se učí. Hlavní výzkumné otázky byly zaměřeny na následující problémy: Jaké studijní materiály používají studenti učitelství při přípravě na zkoušky a zápočty? Jaké faktory ovlivňují výběr studijních materiálů, které studenti používají? Jaké jsou zvyky studentů související s výběrem a získáváním studijních materiálů – kdy si je obstarávají, z jakých zdrojů, jaký je jejich obvyklý počet a forma? Jaké postupy používají studenti při učení z textu? V tomto textu budou prezentována zjištění související s prvními dvěma otázkami – soustředíme se tedy na druhy studijních materiálů, ze kterých se studenti připravují na ústní nebo písemné zkoušení a didaktické testy, a jeden z faktorů, které ovlivňují jejich výběr. Za zásadní faktor, který ovlivňuje způsob přípravy na zkoušení, je považován přístup k učení (viz např. Marton & Säljö, 1997). Předpokládali jsme, že tento faktor bude významně ovlivňovat i výběr studijních materiálů, a proto další výzkumná otázka byla zaměřena na souvislost mezi frekvencí užívání studijních materiálů a přístupy studentů k učení.

Jaké motivy nás přivedly k tomuto výzkumnému tématu? Příčin bylo několik. Především je to praktická zkušenost se studenty. Během několika posledních let jsme zjistili, že mnozí studenti se ke státním závěrečným zkouškám z pedagogiky a psychologie, které probíhají metodou ústního zkoušení, připravují z materiálů, zpracovaných podle zkušebních okruhů. Tyto materiály zpracovávají v lepším případě studenti ve studijní skupině (okruhy si rozdělí), anebo v horším případě materiály „zdědí“ od starších spolužáků, někdy i s jejich chybami. Vůbec tedy nepracují s publikovanými, odborně zpracovanými texty, ale s výtahy, které zpracoval jiný student. Zajímalo nás, do jaké míry je tento jev rozšířený a s jakými texty vlastně studenti skutečně pracují. Druhým důvodem je změna v charakteru učebních zdrojů obecně, především mnohostranné využívání LMS systémů na VŠ, dostupnost digitálních zdrojů nejrůznější provenience i úrovně. Když jsme pak prováděli rešerše výzkumů, které se touto problematikou zabývají, zjistili jsme, že v české odborné literatuře jde o zcela opomíjenou oblast. Zahraniční výzkumy existují (viz níže), ale nejsou nijak masivní. V rámci teorie učebnic a edukačních médií je problematika vysokoškolských studijních zdrojů a materiálů odborně rozpracovaná pouze v minimální míře. Naprostá většina výzkumů tohoto typu se zaměřuje pouze na využívání elektronických, digitálních zdrojů ve vysokoškolské výuce. Mimochodem, podobně jako v případě výzkumů zaměřených na vyučovací a učební materiály v primárním a sekundárním školství je velmi málo spolehlivých studií, které by průkazně potvrzovaly efektivitu digitálních materiálů. Přestože to mnozí autoři deklarují, výsledky studií jsou dosti protichůdné a kvalitních studií je málo.

Vysokoškolští učitelé jsou v ČR jedinou profesní skupinou učitelů, kteří nemusí mít pedagogické vzdělání. Požadavky na akademiky jsou téměř výhradně výzkumné a publikační, úroveň výuky je zatím na okraji zájmu. S tím zřejmě souvisí také poněkud přezíravý postoj k vysokoškolským učebnicím. Ty nejsou v ČR považovány za odborné publikace. Proto se vysokoškolští učitelé psaní učebnic příliš nevěnují, a pokud ano, nazývají je oficiálně monografiemi nebo příručkami. Učebnicový průmysl v ČR se – na rozdíl například od USA nebo Austrálie – na vydávání VŠ učebnic systematicky nezaměřuje, neexistují nakladatelství, která by se na tento žánr orientovala. Naopak fakulty a univerzity vydávají značné množství skript, ale variabilita v obsahu i formě těchto textů je obrovská.

Výběr studijních materiálů je na vysokých školách v ČR zřejmě do značné míry záležitostí každého učitele, případně katedry jako celku, ovšem spolehlivé údaje o tomto procesu nám dosud chybí. Základní, doporučené a rozšiřující zdroje jsou uvedeny v popisu předmětu spolu s obsahem kurzu a požadavky na studenta, ale konečné rozhodnutí spočívá zřejmě většinou na učiteli kurzu. Vysokoškolské kurzy se neřídí žádnými obecně přijatými standardy, takže obsah je dosti roztržštěný a tomu zřejmě odpovídá také volnost ve výběru zdrojů. Existují **vysokoškolské učebnice**, které odborná komunita může považovat za klíčové pro zvládnutí dané disciplíny a které jsou obvykle uvedené v popisu kurzu, ale záleží na učiteli, zda na nich trvá, anebo studentům doporučí skripta či jiné zdroje, což je poměrně častá praxe. **Skripta** nejčastěji vznikají v rámci dané instituce, autorem často bývá samotný přednášející. Stylem připomínají učebnici, ale bývají stručnější, vztahují se nejen k celým kurzům, ale častěji ke konkrétním tématům. Jsou na ně kladeny nižší formální nároky než na učebnici (např. typografické). Významnou výhodou je nízká cena, skripta v digitální podobě jsou často dostupná zdarma.

Vedle vysokoškolských učebnic a skript jsou dalším zřejmě nejobvykleji doporučovaným učebním zdrojem **odborné knihy**, monografie. Jejich primární funkce není didaktická, ale vzhledem k nedostatku vysokoškolských učebnic jsou často považovány za primární zdroj učiva kurzu. Zda je ale studenti v tomto smyslu používají, je jiná věc. Je ovšem nutno poznamenat, že hranice mezi učebnicí, skriptem a monografií nejsou v praxi, a to ani z hlediska nakladatelů, v žádném případě ostré a přesně vymezené.

1 STAV VÝZKUMU UŽÍVÁNÍ STUDIJNÍCH MATERIÁLŮ VE VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUCE

Jak jsme poznamenali výše, česká pedagogická literatura téma užívání vysokoškolských studijních materiálů/textů téměř zcela opomíjí. Existuje jedna výjimka, a to velké množství především prakticky orientovaných příruček na téma, jak psát studijní opory pro distanční vzdělávání. V roce 2012 vyšly po dlouhé době dvě knižní publikace zabývající se vysokoškolskou pedagogikou: *Vysokoškolská pedagogika pro odborné vzdělávání* (Slavík a kol., 2012) a *Vyučovací metody na vysoké škole* (Rohlíková & Vejvodová, 2012). Mimochodem je příznačné, že publikace L. Rohlíkové a J. Vejvodové, je označena jako monografie, ale přitom jde z didaktického hlediska o velmi kvalitně zpracovanou vysokoškolskou učebnici. Obě publikace věnují studijním materiálům používaným na vysoké škole jen malý prostor.

V rámci kapitoly o učebních pomůckách věnoval M. Slavík a jeho kolegové na dvou stránkách pozornost také tištěným a elektronickým textovým pomůckám. Za základní poslání *tištěných textových pomůcek* považují: „...transformaci vědeckých a technických poznatků v určitém rozsahu pro daný obor; orientovat studenty k jednotnému chápání rozsahu, struktury i obsahu učiva; poskytnout studentům nejnovější poznatky a výzkumná zjištění.“ (Slavík a kol., 2012, s. 150). Upozorňují na to, že *elektronické textové pomůcky* nemají zpravidla charakter učebnice a na výhodu snadné distribuce elektronických textů připravených pedagogem. Vzhledem k tomu, že značná část publikace L. Rohlíkové a J. Vejvodové se zabývá distančním vzděláváním a e-learningem, je přirozené, že autorky věnují pozornost typům a funkcím distančních studijních opor, včetně stručné zmínky o *textových oporách*. V souvislosti s konstruktivistickou výukou na vysokých školách je také zdůrazněn význam *primárních zdrojů*: „[povinná a doporučená literatura] ...by vždy měla obsahovat také primární zdroje, nikoli pouze skripta nebo učebnice.“ (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 142).

Psaní učebních textů – nebo přesněji u nás: didaktických textů – včetně učebnic považujeme za nezbytnou součást práce vysokoškolského učitele a jeho významnou dovednost. Je proto s podivem, jak málo pozornosti se jí věnuje ze strany pedagogického výzkumu i praktických řešení. Psaní odborných publikací je věnováno mnoho užitečných příruček v zahraničí i u nás (např. Hartley, 2008; Meško a kol., 2004, Čmejrková, Daneš, Světlá, 1999; Šanderová, 2009 aj.). O vysokoškolských učebnicích se tyto publikace většinou pouze zmiňují, ale na rozdíl od odborného článku, odborné knihy nebo konferenčního příspěvku nespecifikují blíže přístupy k tvorbě, ani postupy při psaní.

S námi sledovanou problematikou souvisí do značné míry téma učení studentů a jejich čtenářská gramotnost. P. Gavora a P. Matúšová provedli v roce 2010 sondu do čtenářské gramotnosti vysokoškolských studentů. Studentům PdF UK Bratislava zadali test čtenářské gramotnosti PISA 2000, který je určen pro patnáctileté žáky. Autoři zjistili, že výsledky neodpovídají nárokům na vysokoškolské studenty: v testu pro absolventy nižšího sekundárního vzdělávání pouze 25% vysokoškolských respondentů získalo více než 90 bodů ze 100 a další celá čtvrtina dosáhla méně než 75 bodů.

Jediný další domácí výzkum, o kterém se nám podařilo získat informace, nepochází z pedagogického, ale knihovnicko-informačního prostředí. V zajímavém šetření, vycházejícím z principů mediální teorie užití a uspokojení, analyzovala I. Prázová (2008) čtenářské aktivity a recepci odborných textů mj. také u vysokoškolských studentů. Její práce přináší informace o tom, jaké zdroje studenti používají, které považují za efektivní.

V kvantitativní části šetření autorka prostřednictvím dotazníku (303 respondentů) zjišťovala kvantitu a frekvenci čtení odborné literatury, preferenci jednotlivých typů zdrojů a tištěných či elektronických verzí a způsoby práce s odborným textem. Kvalitativní část byla zaměřena převážně na metodiku práce s odborným textem a kritéria jeho výběru. Data byla získána metodou strukturovaného, hloubkového rozhovoru s 10 respondenty. Vzorek představovali návštěvníci odborných knihoven, 72% vzorku tvořili vysokoškolští studenti, mezi kterými naprosto převažovali studenti humanitních a společenských oborů.

Na základě získaných dat vytvořila autorka obraz „průměrného čtenáře“:

„...průměrným čtenářem je student ve věku 20-25 let s tradičním přístupem k tištěným médiím. Preferuje odborné publikace a největší prioritou je u něj využití učebnic a skript. K odborné literatuře obecně přistupuje utilitárně, za konkrétním účelem. ... Ve vztahu k vědeckým časopisům je spíše příležitostným čtenářem, bere je jako doplňkový informační zdroj. Elektronické databáze používá rovněž jako občasný zdroj svého odborného zájmu. Motivem čtení tohoto uživatele je především splnění konkrétního úkolu ve studiu...“ (Prázová, 2008, s. 338)

Z hlediska intenzity využívání²⁰ jednotlivých typů zdrojů studenti nejvíce používali učebnice a skripta (50 %), pak odborné knihy (22,6 %), příručky (10,6 %) a na posledním místě byly odborné časopisy (6,9 %). Za nejefektivnější zdroj pro své studium považovali respondenti vědecké publikace (monografie), na druhém místě v kombinaci s internetem a na třetím místě internet samotný. Přestože výpovědi v rozhovorech potvrdily časté používání internetu a využívání elektronických informačních zdrojů, podle výsledků kvantitativního šetření studenti stále preferují tištěná média, elektronická používají spíše jako doplňková.

V zahraničí je vysokoškolská pedagogika intenzivně rozvíjena mj. v souvislosti s dramatickými změnami ve vysokoškolské výuce v posledních letech. Uvnitř tohoto širokého výzkumného pole se mnoho studií zabývá také vyučovacími a učebními zdroji. V rámci těchto výzkumů jsou patrné tři silné tematické proudy: 1) srovnávání tištěných

²⁰ Konkrétní otázka zněla: Jaký typ dokumentů používáte nejintenzivněji?

a elektronických zdrojů, 2) problematika motivace studentů ke studiu zadané odborné literatury a 3) zkoumání porozumění studentů při učení z textu.

Srovnání porozumění digitálním a tištěným učebnicím zkoumala např. A. Kujawski (2011) u 74 studentů psychologie. Studenti měli za úkol nastudovat celou kapitolu buď z interaktivní digitální učebnice anebo z papírové verze. Poté absolvovali test, který jim zadala znovu za týden. Autorka nezjistila žádné významné rozdíly ve výsledcích a došla k závěru, že problém není ve formátu textu, ale v tom, jak přimět studenty přečíst a nastudovat zadanou literaturu. Tento výzkum je v rámci zmíněného proudu velmi typický, ale nás zajímaly především výzkumy, které se mj. zabývaly také chováním studentů ve vztahu k textům a učebnicím.

Podobně zaměřený výzkum jako Kujawski provedla A. Rockinson-Szapkiwová se svými kolegy (Rockinson-Szapkiw et al., 2013), kteří zkoumali vztah mezi formátem učebnice a kognitivní dimenzí učení studentů. Učení operacionalizovali prostřednictvím dosažených známek a vlastního sebehodnocení studentů. Vzorek představovalo 538 studentů pedagogických předmětů jedné soukromé univerzity v USA. Jedna část studentů pracovala s tištěnou verzí základní učebnice, druhá část s elektronickou verzí. Výzkumní pracovníci došli k závěru, že sebehodnocení vlastního učení, ani dosažené známky se nelišily podle formátu učebnice, který studenti využívali.

K zajímavému závěru došli autoři komplexní studie o praxi užívání tradičních textů a technologií, Lea and Jones (2011). Jejich výzkum zkoumal tyto otázky optikou různých typů gramotnosti. Zjištění ukazují složitý vzájemný vztah mezi různými druhy gramotnosti a technologiemi s potenciálem narušit konvenční postupy spojené s rozvíjením akademické gramotnosti. Mezi jiným studie poskytuje důkazy o měnící se povaze a statusu různých forem textových znalostí ve vysokoškolském vzdělávání. Autoři došli k zásadnímu závěru, který významně přispívá k diskusím o vhodnosti a přínosu tištěných a digitálních učebních materiálů. Jako závěr vyplývající z jejich výzkumu navrhuje, že je zapotřebí věnovat více pozornosti postupům studentů při učení z textu ve vysokoškolském vzdělávání a méně technologiím a jejich aplikacím.

Druhý silný proud ve výzkumech studijních materiálů užívaných ve vysokoškolském prostředí se zaměřuje na problém, jak motivovat studenty k prostudování zadané literatury (např. Berry, 2011; Fernald, 2004; Carney et al., 2008; Vandsburger & Duncan-Daston, 2011). Mnoho výzkumů, především v USA, ale také např. australských, totiž došlo k závěru, že významná část studentů nečte zadanou literaturu a nepřipravuje se tak na práci v hodinách. Studie docházejí k velmi podobným závěrům. I když studenti vědí, že je důležité číst, že učitelé to od nich očekávají a že to ovlivní jejich výsledky, většina studentů stejně učebnice během roku pravidelně nestuduje. V Berryho výzkumu (2011) pouze 18% studentů tvrdilo, že často nebo vždycky čtou před výukou, naproti tomu 53% nečte zadanou literaturu nikdy nebo čte zřídka před výukou. Když se jich výzkumníci prostřednictvím focus groups ptali, proč nečtou učebnici, když vědí, že se to od nich očekává, studenti odpovídali, že mají moc výuky, že tráví čas prací a mimoškolními činnostmi a že jejich čas je tak omezený, že čtou pouze tehdy, když je to absolutně nezbytné. Někteří poznamenali, že čtou učebnici pouze tehdy, když nerozumí konkrétnímu tématu na přednášce nebo když mají problémy při řešení zadaných úkolů (Berry, 2011). Podobně Horsley, Knight a Huntlyová (2010) v zásadní stati zkoumající roli učebnice a dalších učebních materiálů ze sociokulturního hlediska, konstatovali v závěru své studie, že „...výsledky této studie naznačují, že studenti preferují rychlý přístup ke zdrojům, které se přímo vztahují k tomu, co se hodnotí a zkouší, spíše než široké, hloubkové analytické studium témat a pojmů.“ (Horsley, Knight & Huntly, 2010, s. 57-58).

Třetí proud, který jsme identifikovali v rámci odborné pedagogické literatury věnované studijním materiálům ve vysokoškolské výuce, se soustřeďuje přímo na porozumění studentů při učení z textu. Otázku, zda výběr učebnice souvisí s rozdíly v porozumění textu u studentů, si položili C. Durwinová s W. Shermanem (Durwin & Sherman, 2008). Studentům kurzu pedagogické psychologie (N=45) zadali k nastudování neznámé pasáže z učebnice, kterou používali v kurzu a srovnatelné pasáže vybrané z paralelní učebnice. Studenti pak absolvovali testy porozumění, v nichž nebyly zjištěny rozdíly v porozumění textu mezi studenty, kteří studovali z různých učebnic. Ve výzkumu Gurunga a Landruma (Gurung & Landrum, 2012) studenti hodnotili široce přijímané učebnice úvodu do psychologie. Studenti v hodnoceních prokázali jasné preference, ale výzkumníci zjistili, že hodnocení učebnic nesouvisela s výsledky v testech zaměřených na učivo v učebnicích.

V této souvislosti je třeba připomenout studii G. Huonové a kolegů z University of Queensland (Huon et al., 2007), kteří prováděli výzkum mezi 514 studenty prvního ročníku psychologie. Zjistili, že studenti při používání učebních zdrojů uplatňují různé strategie, mají tendenci se spoléhat na učebnice, poznámky z přednášek získané z webu a na on-line testy, ale jejich výkony u zkoušek (známky) jsou silněji ovlivněné skóre, dosaženým při přijímacích zkouškách, pohlavím a mateřským jazykem, než jejich strategií při používání učebních zdrojů. Podobně jako Horsley et al. (2010), Berry (2011) a jiní, dospěli k závěru, že studenti přizpůsobují své učební strategie spíše dostupným zdrojům se zjevným důrazem na to, co bude hodnoceno, než na zkoumání pro porozumění.

3 PŘÍSTUPY K UČENÍ A JEJICH DIAGNOSTIKA

Ke zjišťování přístupů k učení²¹ jsme v našem výzkumu použili dotazník přístupů k učení ASSIST, zpracovaný odborníky z University of Edinburgh, pod vedením Noela Entwistla (Approaches..., 2001-2005). Přístupy ke studiu jsou v tomto dotazníku odvozené od pojetí hloubkového a povrchového přístupu Martona a Säljö (viz např. Marton & Säljö, 1997), v kombinaci s popisem strategického přístupu k učení podle Entwistla a Ramsdena (Entwistle & Ramsden, 1983).

Charakteristiky hloubkového a povrchového přístupu jsou velmi dobře známy. Hlavní rozdíl mezi nimi představuje *záměr* – buďto reprodukovat prezentovaný materiál anebo ho pochopit (Entwistle, 2009). Základní rozdíly přehledně prezentuje tab. 1.

Tab. 1 Definiující rysy přístupů k učení

Hloubkový přístup	Hledání významu prostřednictvím:
Záměr – porozumět textu sám pro sebe	
Vztahování poznatků k předchozím vědomostem a zkušenostem	
Hledání vzorců a zásadních principů	
Kontrola důkazů a jejich souvislostí se závěry	
Kritické a obezřetné zkoumání logiky a argumentů	
Používání mechanického učení, kde je to nezbytné	
	výsledkem je:
Student si uvědomuje vlastní porozumění a jeho utváření	
Student se více a aktivněji zajímá o obsah kurzu	

²¹ Marton & Säljö ve své klíčové původní stati užívali termín „approaches to learning“. V původním projektu i ve výzkumném nástroji, který jsme aplikovali, se používá termín „approaches to studying“. N. Entwistle se však v pozdějších pracích (např. 2009) vrací k termínu „approaches to learning“.

Povrchový přístup

Záměr – poradit si s požadavky kurzu

Chápání obsahu kurzu jako nesouvisející části poznatků
Rutinní memorování faktů nebo provádění postupů
Učení se bez uvažování o jeho účelu nebo strategii

Reprodukce

prostřednictvím:

výsledkem je:

Pro studenta je obtížné nalézt smysl nových poznatků
Student nevidí smysl kurzu nebo zadaných úkolů
Student cítí přehnaný tlak a starosti ohledně svého učení

Zdroj: Entwistle, 2009, s. 36

Podle Entwistle (2009) se obecný popis procesů učení, které jsou typické pro hloubkový přístup, nedá ve zcela stejné formě aplikovat na všechny předmětové oblasti. „Při přemýšlení o tom, jak nejlépe podpořit hloubkový přístup u studentů, je nutné objasnit procesy učení, které jsou nezbytné pro rozvoj koncepčního porozumění pro každou předmětovou oblast, a dokonce i pro každé téma.“ (Entwistle, 2009, s. 37). Ale i když jsou tyto velké rozdíly typické pro odlišné disciplíny, je přesto možné identifikovat společné rysy, které lze pozorovat u studentů s různými přístupy k učení (viz tab. 1) bez ohledu na předmětovou oblast. Při uvažování o tomto problému se přikláníme k názoru Johna Biggse, který situaci popsal takto:

„Někteří lidé mluví o přístupech k učení, jako by to byly učební styly, které studenti používají důsledně a trvale, bez ohledu na učební úlohu nebo způsob vyučování (např. Sternberg & Zhang, 2001). Jiní mluví o přístupech jako o něčem, co je zcela určováno kontextem, jakoby studenti vstupovali do učebních situací bez jakýchkoliv preferencí, jak postupovat při učení (Marton & Säljö). ... My zastáváme názor uprostřed mezi těmito pozicemi. Studenti mají určité sklony přijmout nebo preferovat určitý přístup k učení, ale tyto tendence se mohou nebo nemusí v praxi realizovat, v závislosti na kontextu vyučování. Máme co do činění s interakcí mezi osobními a kontextovými faktory...“ (Biggs & Tang, 2011, pp 27-28).

Hloubkový a povrchový přístup byly identifikovány na základě několika klíčových výzkumů (jde hlavně o práce Martona a Säljö ve Švédsku, Entwistle a Ramsdena ve Velké Británii a Biggse v Austrálii) a představují hlavní dichotomii v přístupech k učení. Tyto přístupy však nezohledňují jeden klíčový prvek, a to efekt formálního hodnocení, který se ukázal jako velmi silný a vyžádal si vytvoření doplňkové kategorie – **strategického přístupu** ke studiu²², který zohledňuje snahu dosáhnout dobrých známek, opírající se buďto o výkonovou motivaci studenta anebo o jeho smysl pro zodpovědnost. Strategické chování může být definováno ve smyslu systematické organizace studia, časového managementu, snahy a soustředění. Položky v dotazníku ASSIST použité ke zjišťování tohoto aspektu jsou rozdělené do tří hlavních škál: „organizace studia“, „time management“ a „citlivost na požadavky pro hodnocení“. Organizování vlastního studia a snaha, jako faktory typické pro strategický přístup, mohou být aplikovány buďto na hloubkový nebo na povrchový přístup. Biggs and Tangová k tomu poznamenávají:

„[Organizovaná snaha] v kombinaci s povrchovým přístupem často studentům dobře posloužila před vstupem na univerzitu a může stále ještě vést k uspokojivé úrovni výkonu v počátku studia. Ale později se stává stále méně efektivní s tím, jak se mění úkoly a hodnotící kritéria. Když se porozumění stane významnějším kritériem při hodnocení, pak pouze hloubkový přístup v kombinaci s organizovanou snahou bude trvale odměňován.“ (Biggs & Tang, 2011, s. 38).

²² U strategického přístupu je důležité, že se vztahuje ke studiu (nikoliv „jen“ k učení z textu), projevuje se i při jiných akademických úkolech kromě učení se z textu, jako je učení se z přednášek a seminářů, psaní esejů a příprava před zkouškou.

Z tohoto postoje vyplývá, že přístupy k učení diagnostikované v našem výzkumu, nechápeme jen jako charakteristiky studentů, ale také jako rysy, které vypovídají o povaze vyučování a učení v instituci.

4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY, METODY A VZOREK

Část výzkumu, kterou prezentujeme v tomto textu, byla zaměřena na otázky související s frekvencí užívání konkrétních studijních materiálů studenty učitelských oborů při přípravě na zkoušky a zápočtové testy a faktory, které užívání ovlivňují. Základní výzkumné problémy byly formulovány takto:

1. Jaké studijní materiály používají studenti učitelských oborů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ při přípravě na zkoušku nebo zápočtový test?
 - 1.1 Jak často používají studenti konkrétní studijní materiály?
 - 1.2 Liší se pořadí studijních materiálů podle frekvence jejich užívání u studentů různého pohlaví/ u studentů z různých fakult/ různého typu studia/ různé formy studia?
 - 1.3 Souvisí frekvence používání konkrétních studijních materiálů s přístupem studenta k učení?

V návaznosti na výzkumné problémy 1.2 a 1.3 jsme formulovali hypotézy:

HYP(1) Pořadí studijních materiálů podle frekvence jejich užívání se liší u studentů různého pohlaví/ u studentů z různých fakult/ různého typu studia/ různé formy studia.

HYP(2) Frekvence používání konkrétních studijních materiálů souvisí s přístupem studenta k učení.

Odpovědi na výzkumné otázky jsme hledali prostřednictvím dvou dotazníků. Dotazník Užívání studijních materiálů u studentů učitelských oborů (USM) je nástroj vlastní konstrukce, který je zaměřený na několik problémových okruhů: 1. frekvence a obliba studijních materiálů, 2. faktory ovlivňující výběr studijních materiálů, 3. způsoby užívání studijních materiálů a 4. postupy při učení se z textu. Druhým nástrojem byl standardizovaný britský dotazník ASSIST (viz níže), který jsme se snažili jazykově validovat. Přeložili jsme ho do češtiny ve dvou verzích dvěma různými překladateli, pro kontrolu zpět do angličtiny a následně upravili. Oba nástroje byly administrovány současně, a to dvěma způsoby: papír-tužka a elektronicky. Reliabilita byla posléze zjišťována pomocí Cronbachova alfa, jehož hodnota dosáhla pro různé části uspokojivých výsledků 0,72 až 0,93.

Studijní materiály zahrnují 11 kategorií, které lze rozdělit do čtyř typů:

- Typ 1 = odborné/vědecké publikace: monografie/odborné knihy; slovníky a encyklopedie; odborné články;
- Typ 2 = didakticky zpracované publikace: skripta; vysokoškolské učebnice; studijní opory pro distanční vzdělávání;
- Typ 3 = texty zpracované učitelem a studenty: prezentace učitele; otázky/okruhy ke zkoušce společně vypracované studenty; vypracované otázky/okruhy, získané od spolužáků (např. z vyšších ročníků); poznámky z přednášek a seminářů;
- Typ 4 = Wikipedie a další neověřené zdroje.

Nezáleželo na tom, zda jsou materiály (např. odborné knihy, skripta apod.) v tištěné nebo digitální podobě.

Frekvenci užívání materiálů respondenti označovali na škále: (nikdy) 1 – 2 – 3 – 4 – 5 (stále).

Když jsme uvažovali o **faktorech**, které by mohly ovlivňovat volbu studijních materiálů, rozdělili jsme je do pěti skupin: na faktory vztahující se k samotnému studijnímu materiálu (např. relevance témat ke zkušebním okruhům), faktory související s učitelem (např. přímé doporučení učitele), faktory související se spolužáky (např. vzájemná pomoc při obstarávání), faktory související se sylabem, tj. oficiálním popisem předmětu (např. fakt, že SM je v sylabu uveden jako základní zdroj) a faktory související s osobností studenta (např. jeho zájem o předmět).

V tomto textu prezentujeme zjištění, ke kterým jsme došli v souvislosti s ověřováním vztahu mezi frekvencí užívání SM a jednoho – podle našich předpokladů – významného faktoru, a to je **přístup studenta k učení**. K diagnostice přístupů k učení existuje mnoho nástrojů, které se k tomuto účelu používají. V našem výzkumu jsme použili dotazník přístupů k učení ASSIST (Approaches and Study Skills Inventory), zpracovaný v rámci projektu *Enhancing Teaching-learning Environments in Undergraduate Courses (ETL Project)* odborníky z University of Edinburgh, pod vedením Noela Entwistla (*Approaches...*, 2001-2005). Je určen přímo pro vysokoškolské studenty, byl v rámci projektu několikrát ověřován a prof. Entwistla považujeme za jednoho z nejvýznamnějších odborníků, kteří se touto problematikou výzkumně zabývají. Základ dotazníku je odvozen od pojetí hloubkového a povrchového přístupu původních autorů těchto konceptů F. Martona a R. Saljö (viz např. Marton & Säljö, 1997). K těmto základním dichotomickým škálám byla přidána třetí škála zaměřená na diagnostiku strategického přístupu k učení podle Entwistla a Ramsdena (Entwistle & Ramsden, 1983). Aspekty, které diagnostikuje tato škála, považujeme za významné doplnění obrazu o přístupech vysokoškolských studentů k učení.

Dotazník má 52 položek, které mají podobu tvrzení. Studenti na pětistupňové škále vyjadřují míru souhlasu s každým tvrzením od (5) souhlasím, (4) souhlasím částečně, (3) nejsem si jist, (2) nesouhlasím částečně, (1) nesouhlasím. Hloubkový přístup je diagnostikován prostřednictvím tří podškál: „hledání významu“, „propojování poznatků“, „používání důkazů“, a jedné doplňkové podškály: „zájem o poznávání“. Povrchový přístup je diagnostikován také pomocí tří podškál: „nedostatek záměru“, „nepropojené učení z paměti“, „vazba na sylabus“, a jedné doplňkové podškály: „strach z neúspěchu“. Strategický přístup je zjišťován pomocí tří podškál: „organizování studia“, „time management“, „citlivost na hodnotící požadavky“, a dvou doplňkových podškál: snaha dosáhnout úspěchu“ a „sledování efektivity“. Výsledkem jsou tedy tři hlavní skóre, která vypovídají o úrovni hloubkového, povrchového a strategického přístupu u studenta, případně další dílčí skóre, která vypovídají o struktuře tří hlavních přístupů.

Výzkumný soubor představovali studenti učitelských oborů pro 2. stupeň základních škol a střední školy na Ostravské univerzitě. Celkem se výzkumu zúčastnilo 299 studentů, z toho 56 mužů (18,7 %) a 243 žen (81,3 %) ze tří fakult, a to Pedagogické fakulty OU (N = 244, tj. 81,6 %) a Filozofické a Přírodovědecké fakulty OU (N = 55, tj. 18,4 %). Poměry studentů z hlediska pohlaví i fakulty přibližně odpovídají rozložení v základním souboru studentů učitelských oborů 2. st. ZŠ a SŠ na OU. Přibližně dvě třetiny respondentů (N=194) studovaly v prezenční formě studia, jedna třetina v kombinované formě (N=105). Rozdělení respondentů podle typu studia a ročníku je uvedeno v tab. 2.

Tab. 2 Vzorek studentů podle typu studia a ročníku

TYP STUDIA	ROČNÍK					
	1.		2.		3.	
	N	%	N	%	N	%
bakalářské	49	40,2	29	32,2	85	97,7
navazující magisterské	73	59,8	61	67,8	2	2,3
celkem	122	100	90	100	87	100

Respondenti studovali velmi různé obory (celkem 45 různých kombinací), a to převážně dvouoborové kombinace jako např. geografie – historie, fyzika – matematika, čeština – pedagogika, ale také jednooborové aprobace, např. výtvarná výchova nebo matematika.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Základní výzkumná otázka, na kterou jsme hledali odpověď, byla, jak často používají studenti konkrétní studijní materiály při přípravě na zkoušku nebo zápočtový test. Respondenti zaznamenali svou odpověď na pětibodové škále. Pořadí užívání studijních materiálů podle frekvence od nejpoužívanějších po nejméně používané je uvedeno v tab. 3.

Tab. 3 Pořadí studijních materiálů podle frekvence užívání

Poř.	Studijní materiály	Průměr	Směr. odchylka
1	Poznámky z přednášek nebo ze seminářů	4,53	,899
2	Skripta*	4,24	,976
3	Prezentace vytvořené učitelem	3,67	1,249
4	Společně vypracované otázky (se spolužáky)	3,62	1,331
5	Vypracované otázky, získané od spolužáků	3,39	1,354
6	Studijní opory pro distanční vzdělávání*	3,27	1,395
7	Vysokoškolská učebnice*	3,23	1,238
8	Monografie, odborné knihy*	3,16	1,162
9	Slovníky a encyklopedie	2,97	1,190
10	Wikipedie a další internetové zdroje (neověřené)	2,81	1,256
11	Odborné články	2,32	1,076

Poznámka: *v tištěné nebo elektronické podobě

Průměr vyjadřuje průměrnou hodnotu na škále (nikdy) 1 – 2 – 3 – 4 – 5 (stále). Jednoznačně nejpoužívanějšími materiály při přípravě na zkoušku nebo zápočtový test byly *poznámky studenta z přednášek a/nebo seminářů*: 88 % respondentů volilo hodnoty (4) a (5) na škále; na druhém místě v pořadí byla *skripta*: dvě nejvyšší hodnoty na škále zvolilo 80 % studentů. Naopak *odborné články* jsou materiálem, který studenti používají minimálně: přes 60 % jich zvolilo varianty (1) a (2) na škále, tedy nikdy nebo velmi málo.

Zajímalo nás, zda se bude lišit frekvence užívání studijních materiálů u studentů různého pohlaví, u studentů z různých fakult, různého typu studia a různé formy studia. Když jsme srovnávali frekvenci užívání **u jednotlivých studijních materiálů**, statistické testy (jednofaktorová analýza rozptylu) potvrdily určité rozdíly, které jsou prezentované v tabulkách 4 až 7.

Rozdíly mezi pohlavími se prokázaly u studijních materiálů uvedených v tab. 4. Studentky – ženy používaly jako zdroj pro přípravu na zkoušky nebo zápočty častěji než studenti – muži vysokoškolské učebnice, skripta, studijní opory pro distanční vzdělávání, odborné

knihy/monografie a poznámky z přednášek. Zdá se, že ženy jsou ochotné vynaložit obecně více úsilí na získání kvalitních studijních zdrojů. U ostatních studijních materiálů se rozdíly nepotvrdily.

Tab. 4 Frekvence užívání jednotlivých materiálů podle pohlaví

	muži	ženy	F	df	Sig.
vysokoškolské učebnice	2,86	3,32	6,543	290	0,011
skripta	3,93	4,32	7,398	297	0,007
studijní opory	2,89	3,35	4,871	288	0,028
odborné knihy	2,76	3,25	8,059	293	0,005
poznámky z přednášek	4,29	4,58	5,023	297	0,026

Poznámky: F = testová hodnota; df = stupně volnosti; Sig. = p-hodnota

Studenti pedagogické fakulty častěji využívali odborné knihy než studenti filozofické a přírodovědecké fakulty a naopak méně často pro přípravu na zkoušku vyhledávají prezentace zpracované učiteli pro výuku, vypracované otázky od spolužáků a poznámky z přednášek (viz tab. 5). V případě ostatních SM nebyly rozdíly mezi studenty různých fakult významné.

Tab. 5 Frekvence užívání jednotlivých materiálů podle fakulty

	PdF	FF a PŘF	F	df	Sig.
odborné knihy	3,28	2,65	13,338	293	0,0003
prezentace učitele	3,60	3,96	3,888	295	0,05
poznámky z přednášek	4,46	4,82	7,224	297	0,008
vypracované otázky (od spoluž.)	3,23	4,07	18,167	297	0,00002

Poznámky: PdF = pedagogická fakulta; FF a PŘF = filozofická a přírodovědecká fakulta; F = testová hodnota; df = stupně volnosti; Sig. = p-hodnota

Rozdíly mezi studenty navazujícího magisterského a bakalářského studia se prokázaly u prezentací učitelů a poznámek z přednášek a seminářů – oba druhy textů jsou častěji využívány v navazujícím magisterském studiu (viz tab. 6). Zkušenosti zřejmě vedou po určitých letech studia studenty k závěru, že tyto zdroje se osvědčily. U ostatních SM se rozdíly mezi studenty bakalářského a navazujícího magisterského studia nepotvrdily.

Tab. 6 Frekvence užívání jednotlivých materiálů podle typu studia

	Bc.	NMgr.	F	df	Sig.
prezentace učitele	3,52	3,84	5,168	295	0,024
poznámky z přednášek	4,34	4,75	15,679	297	0,00009

Poznámky: Bc. = bakalářské studium; NMgr. = navazující magisterské studium; F = testová hodnota; df = stupně volnosti; Sig. = p-hodnota

Je přirozené, že studijní opory pro distanční vzdělávání jsou častěji využívány studenty kombinovaného studia, pro které jsou primárně určeny (viz tab. 7). Překvapivé bylo ovšem pro nás zjištění, že studenti kombinovaného studia méně využívají vzájemných služeb při přípravě materiálů ke zkoušce než prezenční studenti. Předpokládali jsme, že studenti kombinovaného studia vzhledem k pravděpodobně vyšší časové zátěži více spoléhají na vzájemnou pomoc při společném vypracování otázek a častěji se snaží získat již zpracované otázky, například od spolužáků z vyšších ročníků. V obou případech toto jednání bylo častější u prezenčních studentů. Je otázkou, zda je příčinou odpovědnější přístup ke studiu u studentů kombinovaného studia anebo menší míra kontaktů mezi nimi.

Tab. 7 Frekvence užívání jednotlivých materiálů podle formy studia

	PS	KS	F	df	Sig.
studijní opory	3,08	3,60	9,531	288	0,002
společně zpracované otázky	3,78	3,33	7,734	297	0,006
vypracované otázky (od spoluž.)	3,62	2,97	16,220	297	0,000007

Poznámky: PS = prezenční studium; KS = kombinované studium; F = testová hodnota; df = stupně volnosti; Sig. = p-hodnota

Výše popsané jednotlivé rozdíly v průměrné frekvenci užívání materiálů u různých skupin studentů jsou zajímavým podnětem k zamyšlení a interpretaci, ale domníváme se, že v celkovém obrazu nehrají až tak významnou úlohu. Pokud totiž srovnáme **pořadí studijních materiálů podle frekvence užívání**, zjistíme, že hypotéza (1) se nepotvrdila ani v jednom případě. Pořadí studijních materiálů podle frekvence užívání se nelišila ani mezi pohlavími; ani mezi studenty pedagogické fakulty na jedné straně a filozofické a přírodovědecké fakulty na druhé straně; ani mezi studenty bakalářského a navazujícího magisterského studia; ani mezi studenty prezenční a kombinované formy. Hypotézu jsme testovali prostřednictvím Spearmanova testu pořadové korelace, který dosáhl následujících hodnot: 0,890 ($p=0,0001$) – pohlaví; 0,833 ($p=0,001$) – fakulta; 0,933 ($p=0,0001$) – typ studia; 0,790 ($p=0,002$) – forma studia. Všechny korelace byly významné na úrovni $\alpha = 0,01$.

Toto zjištění pro nás bylo dosti překvapivé a vyvolalo další otázky – které faktory jsou tedy rozhodující pro to, jaký studijní zdroj studenti vyhledají a použijí při přípravě? Těchto faktorů může být samozřejmě hodně a mohou souviset s pokyny učitelů, odkazy na literaturu v sylabech i kvalitou samotného textu. My jsme se v této fázi výzkumu soustředili na faktor, který považujeme za zásadní pro vztah ke studiu a studijním povinnostem, a to přístupy k učení. **Přístupy k učení** jsme diagnostikovali prostřednictvím dotazníku ASSIST (viz kap. 3). Základním výstupem u každého studenta jsou tři škály, které vyjadřují míru jeho hloubkového, povrchového a strategického přístupu k učení. Jak jsme uvedli výše, hlavní dichotomii představují hloubkový a povrchový přístup, proto jsme nějakým způsobem chtěli alespoň přibližně vyjádřit, zda u studenta převažuje jeden či druhý z nich. Pokud byl rozdíl mezi oběma přístupy roven nebo větší než (0,5), pak jsme vyšší hodnotu považovali za převažující. Pokud byl rozdíl mezi oběma přístupy menší než (0,5), pak jsme hodnoty považovali za stejné, vyrovnané. Zároveň jsme však potřebovali přesnější vyjádření míry jednotlivých přístupů, a proto jsme studenty v pořadí podle zjištěné míry na jednotlivých škálách rozdělili na základě normálního rozdělení v poměru 30 % : 40 % : 30 %. Podle tohoto rozdělení jsme stanovili míru přístupu na nízkou, střední a vysokou²³. Ve vztahu k našemu vzorku pak byla výsledkem zjištění uvedená v tabulkách 8 a 9.

Tab. 8 Převažující přístupy k učení

Přístup k učení	N	%
Hloubkový	158	52,8
Povrchový	38	12,7
Vyrovnané hodnoty	103	34,4
Celkem	299	99,9

²³ V případě hloubkového přístupu nízkou míru představovaly hodnoty v intervalu 2,31 až 3,38; střední míru hodnoty 3,44 až 3,94; vysokou míru 4,00 až 4,94. V případě povrchového přístupu jsme za nízkou míru považovali hodnoty v intervalu 1,94 až 2,81; za střední míru hodnoty v rozmezí 2,88 do 3,50 a za vysokou míru hodnoty od 3,56 do 4,31. Na škále strategického přístupu pak podle normálního rozdělení nízkou míru představovaly hodnoty 1,85 až 3,30; střední míru 3,35 až 4,00 a vysokou míru 4,05 až 4,75.

Poznámka: N = počet studentů

Jak je vidět v tabulce, v našem souboru studentů učitelství na 3 fakultách Ostravské univerzity převažovali **studenti s hloubkovým přístupem k učení, kteří představovali o něco více než polovinu respondentů**. Je potěšující, že pouze u 13 % studentů byl diagnostikován povrchový přístup. Ovšem poměrně značná část studentů se pohybovala někde na pomezí hloubkového a povrchového přístupu. Sledovali jsme také, jak se vztahuje strategický přístup, přesněji jeho míra na škále, k převažujícímu hloubkovému a povrchovému přístupu (viz tab. 9).

Tab. 9 Vztah hloubkového a povrchového přístupu ke strategickému přístupu

	Strategický přístup - míra				
		nízká	střední	vysoká	celkem
Hloubkový	N	31	61	66	158
	%	19,6	38,6	41,8	100
Povrchový	N	25	13	0	38
	%	65,8	34,2	0	100
Vyrovnané	N	40	42	21	103
	%	38,8	40,8	20,4	100

Zjistili jsme v tomto ohledu významné rozdíly mezi všemi třemi skupinami studentů²⁴. U studentů s převládajícím hloubkovým přístupem převažovala vysoká a střední míra na škále strategického přístupu. Můžeme tedy konstatovat, že **studenti s převládajícím hloubkovým přístupem zároveň často uplatňují také strategické postupy** ve vztahu ke studiu, které souvisí s organizací jejich studia s citlivostí vůči požadavkům učitelů, s time managementem, apod. Zároveň jsme zjistili, že u studentů **s převládajícím povrchovým přístupem je typická nízká míra strategického uvažování a jednání**. Pro studenty, u kterých byly hodnoty na škálách hloubkového a povrchového přístupu vyrovnané, byla charakteristická spíše nízká a střední míra na škále strategického přístupu.

5 ZÁVĚRY

VO 1, 1.1 Jaké studijní materiály používají studenti učitelských oborů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ při přípravě na zkoušku nebo zápočtový test a jak často je používají?

Studijní materiály, které studenti v našem souboru používali při přípravě na zkoušku a zápočtový test, jsou uvedené v tabulce 3, seřazené podle průměrné frekvence užívání, jak ji posoudili studenti v dotazníku. Když jsme posoudili statistickou významnost rozdílů mezi průměrnou frekvencí užívání mezi SM navzájem (párovými t-testy), získali jsme 6 skupin materiálů:

1. poznámky z přednášek nebo ze seminářů;
2. skripta;
3. prezentace vytvořené učitelem, společně vypracované otázky (se spolužáky);
4. vypracované otázky získané od spolužáků, studijní opory pro distanční vzdělávání, vysokoškolské učebnice, monografie;
5. slovníky a encyklopedie, Wikipedie a další internetové stránky (neověřené);
6. odborné články.

²⁴ ANOVA: $F(298) = 26,146$; $p = 0,00000003$; test Tukey's b potvrdil, že se významně liší všechny 3 skupiny navzájem

Dva nejvýznamnější zdroje pro přípravu jsou jednoznačně poznámky z přednášek a seminářů a skripta, mezi málo používané patří slovníky a encyklopedie (příručky), nejméně jsou využívány odborné články. Nemáme k dispozici téměř žádné studie v ČR, se kterými bychom výsledky porovnali, ale zjištění přibližně odpovídají údajům z šetření I. Prázové (2008), která zjistila, že z hlediska typu zdrojů studenti nejintenzivněji využívali učebnice a skripta (50 %), pak odborné knihy (22,6 %), příručky (10,6 %) a na posledním místě byly odborné časopisy (6,9 %). Svůj výzkum však prováděla pouze mezi respondenty, kteří navštěvovali knihovnu.

Je dosti obtížné hodnotit používání čtyř odlišných **typů materiálů** (viz kap 4), jednak vzhledem k nejasným hranicím při vymezení některých zdrojů, zejména rozdílům mezi monografií a vysokoškolskou učebnicí, jednak vzhledem k průměrným hodnotám, se kterými pracujeme. Přesto zjištěné výsledky naznačují některé možné problémy (viz tab. 10).

Tab. 10 Frekvence užívání studijních materiálů podle jejich typu

Typ studijního materiálu		Průměr
Typ 3	Texty zpracované studenty a učitelem	3,80
Typ 2	Didakticky zpracované publikace	3,58
Typ 1	Odborné/vědecké publikace	2,82
Typ 4	Wikipedie a další neověřené zdroje	2,81

Mezi průměrnými hodnotami frekvence užívání materiálů typu 3, typu 2 a typu 1 existují statisticky významné rozdíly. Studenti tedy opravdu významně více používali texty zpracované jimi samotnými než didakticky zpracované publikace, primárně určené k didaktickým účelům. Odborné publikace typu 1 jako monografie, články a slovníky a encyklopedie jsou využívány jen málo. Studenti se při přípravě maximálně snaží využít nepublikovaných, „neoficiálních“ textů vytvořených učiteli nebo jimi samotnými. Je jen pochopitelné, že se při přípravě opírají o poznámky z přednášek a seminářů. Ovšem mnohem diskutabilnější je horlivé používání dalších materiálů typu 1, a to prezentací vytvořených učitelem, společně vypracovaných otázek a zpracovaných otázek, které získali od spolužáků, většinou z vyšších ročníků. U zkoušky pak mnohdy zjišťujeme, že student vůbec nepracoval s původními publikovanými zdroji, ať už čistě odbornými nebo didakticky zpracovanými, ale že se prostě naučil to, co mu poskytl učitel nebo spolužáci. Je otázkou, zda z postavení Wikipedie a dalších neověřených internetových stránek (typu seminárky.cz, referaty.cz apod.) v pořadí jako málo využívaného zdroje poskytuje reálný obraz. Studenti se možná nepřipravují přímo z těchto stránek, ale je možné, snad i pravděpodobné, že je používají jako jeden ze zdrojů při zpracování nejfrekventovanějších materiálů typu 1. Snad je ještě zapotřebí zmínit problém učitelských prezentací připravených pro výuku jako zdroje pro přípravu ke zkoušce. Tento problém by rozhodně zasloužil samostatnou analýzu na základě relevantních dat, a to nejen ve vysokoškolském prostředí, ale hlavně na základních školách. Jak víme, vysokoškolští studenti velmi často vyžadují učitelovy prezentace z kurzu, chtějí je mít k dispozici. Pokud prezentace poskytují studentovi informaci o struktuře tématu, pak jde o užitečnou pomůcku. Pokud ovšem poskytují studentovi jakýsi výtah nebo shrnutí v kostce, které se pak naučí ke zkoušce, jejich užitečnost je diskutabilní.

VO 1.2 Liší se pořadí studijních materiálů podle frekvence jejich užívání u studentů různého pohlaví/ u studentů z různých fakult/ různého typu studia/ různé formy studia?

Vzhledem k tomu, jak málo dat máme k dispozici o studijních materiálech, ze kterých se vysokoškolští studenti skutečně učí, zajímalo nás také, zda hraje roli fakt, na jaké fakultě student studuje, v jakém typu studia (bakalářském nebo navazujícím magisterském) a v jaké formě (prezenční nebo kombinované). Konkrétní zjištění jsou uvedena v předchozí kapitole, zde shrneme:

Přestože se prokázaly určité rozdíly při porovnávání jednotlivých studijních materiálů výše uvedenými skupinami studentů, pořadí studijních materiálů podle frekvence užívání se nelišila, a to ani mezi pohlavími; ani mezi studenty pedagogické fakulty na jedné straně a filozofické a přírodovědecké fakulty na druhé straně; ani mezi studenty bakalářského a navazujícího magisterského studia; ani mezi studenty prezenční a kombinované formy. Jistě bude zapotřebí toto zjištění dále ověřovat, ale výsledky naznačují, že faktory jako fakulta nebo pohlaví a dokonce ani forma studia nehrají takovou roli, jak bychom možná očekávali.

VO 1.3 Souvisí frekvence používání konkrétních studijních materiálů s přístupem studenta k učení?

V předchozí podkapitole jsme popsali zjištění, pomocí nichž jsme charakterizovali náš výzkumný soubor z hlediska přístupů k učení. Nyní se vracíme k hypotéze (2), zaměřené na vztah mezi frekvencí užívání studijních materiálů a přístupy k učení. Hypotézu jsme upřesnili pomocí tří dílčích hypotéz:

HYP (2a): Existuje významná souvislost mezi frekvencí užívání konkrétních studijních materiálů a mírou hloubkového přístupu na škále.

HYP (2b): Existuje významná souvislost mezi frekvencí užívání konkrétních studijních materiálů a mírou povrchového přístupu na škále.

HYP (2c): Existuje významná souvislost mezi frekvencí užívání konkrétních studijních materiálů a mírou strategického přístupu na škále.

Míru přístupu na škále vyjadřují tři kategorie – nízká, střední, vysoká, jejichž vyvození jsme popsali výše. Předpokládali jsme, že studenti s vysokou mírou hloubkového přístupu a nízkou mírou povrchového přístupu budou častěji využívat odborné zdroje jako monografie, odborné články, slovníky a encyklopedie než jiné skupiny. Zároveň jsme předpokládali, že studenti s vysokou mírou povrchového přístupu a nízkou mírou hloubkového přístupu budou častěji používat při přípravě na zkoušky a zápočty nepublikované zdroje zpracované spolužáky a učitelem jako prezentace, společně zpracované okruhy ke zkoušce apod.

V tabulkách 11 až 13 jsou prezentovány výsledky testování hypotéz 2a, 2b a 2c pomocí jednofaktorové analýzy rozptylu ANOVA. Rozdíly mezi skupinami pak byly testovány prostřednictvím post hoc Tukeyho testu mnohonásobného porovnávání. Souvislost frekvence užívání studijních materiálů a míry hloubkového a povrchového přístupu se prokázala u stejných materiálů, a to monografií, odborných článků, společně zpracovaných otázek a vypracovaných otázek získaných od spolužáků. Konkrétně to znamená, že:

- studenti s vysokou a střední hodnotou **hloubkového přístupu** používali významně častěji jako zdroj pro přípravu ke zkoušce a zápočtu monografie a odborné články

a zároveň významně méně často společně zpracované otázky a vypracované otázky získané od spolužáků, než studenti s nízkou hodnotou hloubkového přístupu;

- studenti s vysokou a střední hodnotou **povrchového přístupu** používali naopak významně častěji společně zpracované otázky a vypracované otázky získané od spolužáků a méně často monografie a odborné články než studenti s nízkou hodnotou na škále povrchového přístupu (viz tab. 11 a 12).

Tab. 11 Frekvence užívání studijních materiálů podle míry hloubkového přístupu

Studijní materiály	Hloubkový přístup - míra			F	df	Sig.
	nízká (d)	střední (d)	vysoká (d)			
monografie	2,73	3,2	3,51	10,671	293	0,00003
odborné články	2	2,4	2,54	6,180	292	0,002
společně zpracované otázky	3,86	3,72	3,28	5,016	297	0,007
vypracované otázky (od spoluž.)	3,64	3,45	3,07	4,296	297	0,014

Poznámky: d = průměrná hodnota na škále; F = testová hodnota; df = stupně volnosti; Sig. = p-hodnota

Tab. 12 Frekvence užívání studijních materiálů podle míry povrchového přístupu

Studijní materiály	Povrchový přístup - míra			F	df	Sig.
	nízká (d)	střední (d)	vysoká (d)			
monografie	3,36	3,15	2,95	2,778	293	0,64 ²⁵
odborné články	2,51	2,38	2,06	4,275	292	0,015
společně zpracované otázky	3,27	3,75	3,83	4,950	297	0,008
vypracované otázky (od spoluž.)	2,96	3,39	3,85	10,402	297	0,00004

Poznámky: d = průměrná hodnota na škále; F = testová hodnota; df = stupně volnosti; Sig. = p-hodnota

V případě strategického přístupu se souvislost prokázala u 6 studijních materiálů z 11 (viz tab. 13). Studenti s vysokou hodnotou **strategického přístupu** na škále významně častěji používali vysokoškolské učebnice, skripta, monografie, odborné články a slovníky a encyklopedie a zároveň méně často využívali vypracované otázky získané od spolužáků než studenti s nízkou a střední hodnotou na škále.

Tab. 13 Frekvence užívání studijních materiálů podle míry strategického přístupu

Studijní materiály	Strategický přístup - míra			F	df	Sig.
	nízká (d)	střední (d)	vysoká (d)			
vysokoškolské učebnice	2,97	3,11	3,71	9,472	290	0,0001
skripta	3,98	4,25	4,53	7,681	297	0,001
monografie	2,66	3,23	3,62	17,429	293	0,00007
odborné články	2,02	2,46	2,49	5,783	292	0,003
slovníky a encyklopedie	2,65	3,03	3,23	5,781	295	0,003
vypracované otázky (od spoluž.)	3,56	3,51	3,03	4,271	297	0,015

Hypotézu 2, která zahrnovala předpoklad, že existuje souvislost mezi frekvencí užívání studijních materiálů a přístupem k učení, považujeme za potvrzenou. Jestliže chápeme

²⁵P-hodnota je v tomto případě sice vyšší než 0,05, ale post hoc Tukeyův test potvrdil statistický významný rozdíl mezi průměrnými hodnotami na škále u studentů s nízkou mírou a vysokou mírou.

hloubkový a povrchový přístup jako dichotomické a do značné míry protichůdné, pak můžeme vyvodit dva závěry. Za prvé, že studenti, kteří vykazují výrazné charakteristiky hloubkového přístupu k učení (přibližně 50 % respondentů), častěji při přípravě na zkoušku a zápočet využívají odborné zdroje, jako jsou monografie a odborné články, než studenti s výraznými charakteristikami připisovanými povrchovému přístupu. Naopak studenti, kteří dosáhli vysokých hodnot na škále povrchového přístupu k učení, častěji používají jako zdroj při učení texty zpracované spolužáky, jako jsou společně zpracované otázky a vypracované otázky získané od spolužáků. Snaha využívat více odborné a didakticky zpracované publikované zdroje a méně zdroje zpracované spolužáky je typická i pro studenty s vyššími hodnotami strategického přístupu.

Přestože jsme zjistili, že v našem výzkumném souboru převažoval povrchový přístup pouze asi u 13 % respondentů a hloubkový přístup u 50 % studentů, zároveň jsme zjistili, že v rámci celého výzkumného vzorku jsou zdaleka nejfrekventovanějším typem studijních materiálů texty zpracované samotnými studenty, příp. učiteli pro výuku, což nepovažujeme za žádoucí. Vzhledem k tomu, že souhlasíme s názorem, že přístup k učení je do značné míry také výsledkem požadavků vzdělávací instituce a charakteru výuky, je možná nutné, abychom jako vysokoškolští učitelé byli důslednější ve vyvíjení tlaku na studenty ohledně užívání odborných zdrojů a kvalitních učebnic, čímž bychom zpětně mohli posílit hloubkový přístup k učení.

LITERATURA

Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) (2001-2005). *Enhancing Teaching-learning Environments in Undergraduate Courses (ETL Project)*. School of Education. University of Edinburgh, 2001-2005. Retrieved from: <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/questionnaires/ASSIST.pdf>

Berry, T., Cook, L., Hill, N., & Stevens, K. (2011). An Exploratory Analysis of Textbook Usage and Study Habits: Misperceptions and Barriers to Success. *College Teaching*, 59, 31-39

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Fourth Edition. (New York): McGraw-Hill, Open University Press.

Carney, A. G, Fry, S. W., Gabriele, R. V., & Ballard, M. (2008). Reeling in the big fish: changing pedagogy to encourage the completion of reading assignments. *College Teaching*, 56(4), 195-200.

Čmejková, S., Daneš, F., & Světlá, J. (1999). *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda

Durwin, C. C., & Sherman, W. M. (2008). Does choice of college textbook make a difference in students' comprehension? *College Teaching*, 56(1), 28-34.

Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.

Entwistle, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts* [on line]. Paper presented at the TLRP Conference [cit. 17-09-2011] Leister : November 2000. <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/entwistle2000.pdf>

Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at Univesity. Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. London, New York : Palgrave, Macmillan.

- Fernald, P. S. (2004). The Monte Carlo Quiz: encouraging punctual completion and deep processing of assigned readings. *College Teaching*, 52(3), 95-99.
- Gavora, P. & Matúšová, P. (2010). Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov. *Pedagogika.sk*, 1(3).
- Gurung, R., & Landrum, R. E. (2012). Comparing Student Perceptions of Textbooks: Does Liking Influence Learning? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 144-150.
- Hartley, J. (2008). *Academic Writing and Publishing. A practical handbook*. London and New York: Routledge.
- Horsley, M., Knight, B., & Huntly, H. (2010). The role of textbooks and other teaching and learning resources in higher education in Australia: change and continuity in supporting learning. *IARTEM e-Journal*, 3(2), 43-61.
- Huon, G., Spehar, B., Adam, P., & Rifkin, W. (2007). Resource use and academic performance among first year psychology students. *Higher Education*, 53, 1-27
- Kujawski, T. A. (2011). Students Learn Equally Well From Digital as From Paperbound Texts. *Teaching of Psychology*, 38(4), 278. Retrieved from: <http://top.sagepub.com/content/38/4/278>
- Lea, M. & Jones, S. (2011). Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, 36(4), 377-393.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. J. Hounsell & N. J. Entwistle (eds.) *The Experience of Learning* (2nd Edition). Edinburgh: Scottish Academic Press, pp. 39-58.
- Meško, D., Katuščák, D., & Findra, J. a kol. (2004). *Akademická príručka*. 2. doplnené vydanie. Martin: Osveta.
- Prázová, I. (2008). Jak studenti čtou? Výzkum čtenářů jako uživatelů informačních institucí se zaměřením na studenty s preferencí odborných textů. In J. Kubiček (Ed.) *Knihovny současnosti 2008: sborník z 16. konference, konané ve dnech 16. – 18. září 2008 v Seči u Chrudimi*. Brno: Sdružení knihoven ČR.
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Courduff, J., Carter, K., & Bennett, D. (2013). Electronic versus Traditional Print Textbooks: A Comparison Study on the Influence of University Students' Learning. *Computers and Education*, 63, 259-266.
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole. (Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia)*. Praha: Grada Publishing.
- Šanderová, J. (2009). *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Slavík, M. a kol. (2012). *Vysokoškolská pedagogika (pro odborné vzdělávání)*. Praha: Grada.
- Vandsburger, E. & Duncan-Daston, R. (2011). Evaluating the Study Guide as a Tool for Increasing Students' Accountability for Reading the Textbook. *Journal of College Reading and Learning*, 42(1), 6-23.

KONTAKT

PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D., Doc. PhDr. Josef Malach, CSc.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a andragogiky

Fráni Šrámka 3

709 00 Ostrava - Mariánské Hory

zuzana.sikorova@osu.cz, josef.malach@osu.cz

VĚCNÝ REJSTRÍK

A

autoevalvácia, 9, 16, 17, 18

C

cele edukacji szkolnej, 21, 23, 25, 26

E

efektivita, 14, 58, 59
evaluace, 45, 56, 70
ewaluacja, 21, 22, 25, 26

G

genderové rozdíly, 69, 70, 82

I

individuální strategie, 64
integrace, 45, 48, 49, 51
interakce, 69, 70, 82, 83
interakční styl, 70, 72, 85
interdisciplinarita, 44, 45, 46, 49, 50, 53

K

kompetitivní strategie, 57, 64
komunikace, 51, 53, 57, 69, 70, 82, 83
kooperativní strategie, 57, 65
kooperativní vyučovací strategie, 66
Kwestionariusz Twórczych Zachowań Nauczyciela, 40, 42

M

multidisciplinarita, 50

P

profese, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34
profesní identita, 33
profesní poslání, 33
profesní přesvědčení, 33
přístupy k učení, 7, 87, 88, 92, 93, 95, 98, 101, 103

R

reflexia, 10, 11, 12, 13
reflexivna výučba, 11, 12, 13

S

sebareflexia, 9, 12, 13, 14, 16, 18
strategie vyučování, 55
studijní materiály, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103

T

twórczość, 37, 38, 39, 40

U

učební zdroj, 89

V

vysokoškolská výuka, 88, 89, 90, 92
vysokoškolské učebnice, 88, 89, 90, 94, 96, 99, 102
vysokoškolské vzdělávání, 91
vyučovací strategie, 56, 57, 62, 63, 64, 65, 66

JMENNÝ REJSTŘÍK

B

Babiaková, 9, 16, 17, 18
Berry, 90, 91

D

Dewey, 12, 47
Drábek, 44, 47, 51

E

Entwistle, 91, 92, 94

G

Gavora, 13, 68, 69, 71, 82, 89
Guilford, 37, 39, 40

H

Horsley, 90, 91

Ch

Choděra, 56, 59

J

Jantsch, 45, 46, 50, 52

K

Korthisgen, 13, 28, 29, 30, 32, 33, 34

M

Mareš, 51, 68, 69, 71, 82
Marton & Säljö, 87, 91, 92, 94

P

Popek, 37, 38
Prázová, 89
Průcha, 51, 68

R

Ramsden, 91, 92, 94
Roscher, 44, 51, 52

Š

Štech, 28, 30, 31, 32, 33, 34

Pedagogická diagnostika a profese učitele

Vydala Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

Editoři: Doc. PhDr. Josef Malach, CSc., PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D.
Recenzovali: Prof. PhDr. Milan Portik, PhD., Prof. RNDr. Erika Mechlová, CSc.
Vydání: první, 2014
Počet stran: 108
Náklad: 100
Tisk: X-MEDIA s.r.o, Ostrava
Cena: neprodejné

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 978-80-7464-653-9