

SBORNÍK Z KONFERENCE IGA

konané 25. 10. 2017 ve Zlíně

# FÓRUM MLADÝCH VÝZKUMNÍKŮ V.

Zlín

2017

Adriana Wiegerová  
Andrea Dalajková





**Adriana Wiegerová, Andrea Dalajková (eds.)**

# **FÓRUM MLADÝCH VÝZKUMNÍKŮ V.**

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR  
FÓRUM MLADÝCH VÝZKUMNÍKŮ V. / Adriana Wiegerová, Andrea Dalajková (eds.)  
Vydání: první. – Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2017. –  
1 online zdroj. – (Pedagogika)  
ISBN 978-80-7454-710-2 (online ; ePub)

37.0 \* 37.01 \* 37.013.42 \* (062.534)

- výchova a vzdělávání
- obecná pedagogika
- sociální pedagogika
- sborníky konferencí

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Editorky: doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.  
Bc. Andrea Dalajková

Recenzenti: doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.  
doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.

© 2017 Adriana Wiegerová, Andrea Dalajková (eds.)

© Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2017

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA**

**ISBN 978-80-7454-710-2**

---

# OBSAH

---

<b>ÚVOD</b>	7
<b>MOTIVACE K UČENÍ A JEJÍ VZTAH K UČEBNÍM ASPIRACÍM ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY</b> Barbora Petrů Puhrová, Eva Mrázková	9
<b>PREVENTIVNÍ A SCREENINGOVÉ PROGRAMY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V OBLASTI NARUŠENÉHO VÝVOJE ŘEČI</b> Silvie Zálešáková, Iva Žáková	17
<b>POJETÍ HODNOTY VZDĚLÁNÍ PRIZMATEM ŽÁKŮ Z ODLIŠNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ</b> Iva Staňková, Lenka Venterová	27
<b>MOTIVACE NADANÝCH ŽÁKŮ K NEGATIVNÍMU ŠKOLNÍMU VÝKONU A JEJÍ SOUVISLOST S POPÍRÁNÍM NADÁNÍ</b> Adéla Válková, Natálie Bártlová	39
<b>ŽÁKOVSKÁ OTÁZKA VE VYBRANÝCH MODELECH VÝUKY</b> Marie Pavelková	47

<b>PROFESIONALIZACE STUDENTEK UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY</b>	
Andrea Dalajková, Anna Koflerová	55
<b>UČITELOVO PŘESVĚDČENÍ O PEDAGOGICKÉM VYUŽITÍ DĚTSKÝCH PREKONCEPTŮ</b>	
Kateřina Kutálková	63
<b>PROFESNÍ SELF-EFFICACY: TEORIE A METODOLOGIE ZKOUMÁNÍ</b>	
Andrea Macková, Jaroslava Pavlíčková	77
<b>PARTICIPACE RODIČŮ NA ROZVOJI ŠKOLY</b>	
Romana Divošová	87
<b>PŘEHLED EVALUAČNÍCH NÁSTROJŮ MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ</b>	
Roman Špaček	103

---

# ÚVOD

---

Milí čtenáři,

právě jste otevřeli sborník z naší již tradiční konference pro studenty magisterských a doktorských studijních programů v oboru Pedagogika. Konference je realizována díky podpoře projektu IGA, který je dotován specifickým vysokoškolským výzkumem. Konference patří k portfoliu práce s talentovanými studenty na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

V tomto roce je konference úzce propojena s oslavami 10. výročí vzniku Fakulty humanitních studií a samotná konference má své „malé páté narozeniny“. Ve sborníku je právě deset studií. Tahle symbolika je provázána s vizí mladé fakulty, která se profiluje mezi českými fakultami i v oboru pedagogika.

V sborníku se můžete seznámit s výsledky řešení projektů IGA v roce 2017. Příspěvky jsou důkazem výzkumných postupů studentů především doktorského studia.

Jak je vidět, studenti rozvíjejí s podporou specifického vysokoškolského výzkumu své doktorské výzkumné projekty v oboru pedagogika. V podmínkách naší fakulty jde o dva okruhy témat. První okruh reprezentují příspěvky zaměřené na učitelskou pedagogiku (Puhrová, Mrázková, Kutálková, Macková, Divošová). Druhý okruh je věnován oblasti sociální pedagogiky (Špaček, Staňková, Venterová, Pavlíčková). Ve sborníku jsou však příspěvky seřazeny podle subjektu výzkumného zájmu: od žáka přes budoucího učitele až k učiteli či pedagogovi v činné praxi.



Ve sborníku mají zvláštní postavení studie, jež připravili studenti magisterských studijních programů v oborech Pedagogika předškolního věku (Silvie Zálešáková, Andrea Dalajková, Anna Koflerová), Sociální pedagogika (Adéla Válková, Natálie Bártlová). Především tyto studie jsou příslibem, že studenti Fakulty humanitních studií mají potenciál k výzkumné práci a také snahu i chuť se jí věnovat.

Dovolte nám také poděkovat všem školitelům, kteří se významnou mírou podílejí na zlepšování se svých svěřenců. Také srdečně děkujeme recenzentům sborníku doc. PhDr. Tomáši Svatošovi, Ph.D., a doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD.

editorky

---

# MOTIVACE K UČENÍ A JEJÍ VZTAH K UČEBNÍM ASPIRACÍM ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Barbora Petrů Puhrová, Eva Mrázková

---

**Anotace:** *Cílem textu je teoreticky nastínit provázanost motivace k učení a učebních aspirací žáků základní školy s ohledem na vliv rodiny. Významnou úlohu ve formování učebních aspirací sehrávají rodiče dětí. Pojednáváme o motivaci k učení jako základním prvku aspirací ve vztahu mezi dítětem a rodičem při budování školní kariéry dítěte. V příspěvku poukazujeme na význam vzdělanostního pozadí rodiny a úrovně aspirací rodičů považovanou za významný faktor pro utváření aspirační úrovně dítěte ve vztahu k učení, ke škole i k vlastnímu životu.*

**Klíčová slova:** motivace, učební aspirace, výkon, žák, rodič

## ÚVOD

V příspěvku pojednáváme o vazbě motivace a působení rodiny na učební aspirace žáků základní školy. Užší specifikace vzdělanostní úrovně na žáka prvního stupně základní školy s sebou přináší jisté teoretické mezery, je vázána spíše na školní prostředí, než aby se věnovala prostředí rodinnému, ve kterém se odehrává významná výchovná interakce mezi dítětem a rodičem. Rodič je aktérem přenosu vlastních aspirací a motivací pro to, aby jeho dítě dosahovalo co nejlepších výsledků nejen ve škole. Podle Hartla (2009, s. 58) považujeme za aspiraci „úroveň a strukturu cílů, které si člověk vytyčuje a snaží se dosáhnout. Hodnoceny jsou člověkem podle rozdílu mezi očekáváním a dosaženým výsledkem přičemž úspěch zvyšuje aspirační úroveň, neúspěch snižuje“.

## MOTIVACE JAKO ZDROJ ASPIRACÍ

Motivace je pohnutkou k jednání. Ve svém základu staví na prvotním impulsu ke konání, otevření se nové výzvě a realizaci dané pohnutky k činnosti, jednání či chování. Motivace ve škole tvoří facilitující rámec učení, soubor okolností, v němž se učení daří (Franclová, 2014). Východiskem je motivace, různými autory definovaná ve více rovinách. Za hlavní znaky struktury motivace v akcentu na sledované téma rodiny a jejího vlivu na učební aspirace žáků základní školy je možné považovat aktivaci chování, zaměřenost tohoto chování a cílevědomost neboli úsilí dosáhnout cíle (vůle, aspirace, úspěch) (Lokšová, Lokša, 1999).

### Motivace ve škole versus motivace k učení

Se vstupem dítěte do základního vzdělávání se pojí mnoho nových situací a zásadních změn, které se nejen děti, ale také jejich rodiče snaží zvládnout. Rodiče shodně vnímají nástup dítěte do školy jako klíčovou událost, která svým způsobem změnila jejich životy (Franclová, 2014). Nová životní dynamika rodiny s dítětem školou povinným přináší mnoho nových povinností, zkoušek trpělivosti a zodpovědnosti za plánování času, přehodnocení vlastních životních priorit rodičů a zvládnutí emocionálního vypětí a prožívání v případě nesnadného začátku školní docházky dítěte. Jedním z prvních rozhodnutí, které rodiče činí, je výběr základní školy pro své dítě, dalším krokem je zápis do prvního ročníku a následně postupné naplňování očekávání vzhledem k osobě učitele jakožto autoritě, která děti v tom lepším případě bude motivovat k učení. V oblasti motivace k učení dítěte přecházející do vzdělávacích aspirací žáka základní školy se orientujeme na motivaci rodičů k podpoře učení svých dětí. Podle Matějčka a Klégrové (2011) jsou jednou z nejčastějších příčin snížených žákovských aspirací nepřiměřené aspirace rodičů. U dítěte může vzniknout nezáměr o vzdělávání jako obranná reakce a vzniká citelný rozdíl mezi aspirací rodiče a dítěte. Podmínkami pro motivaci k učení je adekvátní míra motivace ve škole, poté je možné vnímat rozvíjející se potenciál motivace k učení jako facilitující rámec učení, souboru okolností, v němž se učení daří.

Dané prostředí školy, ustálené klima třídy a vhodné prostředí k učení (ať již z bezpečnostního, hygienického nebo ergonomického hlediska) jsou pouhým vnějším faktorem, který ovlivňuje vztah ke škole, motivuje dítě vstupovat s radostí do prostředí školy. Druhou významnou podmínkou je trvalé vytváření a soustavná podpora bezpečného prostředí ve smyslu zdravých vztahů mezi dětmi, podpořených vzájemnou spoluprací, prožitkem a pocitem sounáležitosti s třídním kolektivem, stejně tak se očekává individuální podpora každého jedince. Nedílnou součástí je každodenní příležitost k poznávání a objevování, také překonání vzniklých nedostatků či nesrovnalostí v učení. V rámci školního vzdělávání uvažujeme nad

tématem v rovině dosahování vytyčených cílů, k nimž přispívá také faktor motivace jako zdroj zvýšení efektivity učení (Knollmann, Wild, 2007) a současně jako cíl výchovně vzdělávacího působení učitele. Zpravidla se školní výkonovou motivací (Hrabal, Pavelková, 2011) stává splněný úkol zadaný učitelem, a to za určitých podmínek a vzhledem k očekávanému výsledku. Dlouhodobou záležitostí učení je motivace k učení s vizí budoucího výsledku v podobě získání určitého stupně vzdělání, uplatnění se v zaměstnání. Mezi nejčastější problémy motivace žáků patří nedostatečně rozvinuté potřeby, to znamená, že žákovi chybí motivační dispozice spojená s nízkou úrovní výkonových a poznávacích potřeb, dále sem patří frustrace žákovských potřeb a určité motivační konflikty (Lokšová, Lokša, 1999).

### **Motivace ke školnímu výkonu**

Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu jsou základem výkonové orientace, skládající se dále ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku. Výsledná orientace člověka ve výkonové situaci pak závisí na převaze jedné nebo druhé tendence. Školní kariéru je možné chápat jako primárně utvářenou jednáním samotných žáků jako neopomenutelných aktérů (Hrabal, Pavelková, 2011). Z hlediska výkonových potřeb je základním principem motivace k učení také hodnocení prostředí, ve kterém dítě žije a vyrůstá, a okolnosti, za nichž klade toto prostředí přiměřeně vysoké nároky. Principem je posilování pozitivního chování, motivace podporující dosahování úspěchu, a to jak ve školním, tak domácím prostředí.

Je otázkou, zda tato motivace není příliš vázána na školní výsledky dětí přehnanou aspirací rodičů o co nejlepší výsledky dítěte (Hrabal, Pavelková, 2011). V motivaci ke školnímu výkonu hraje roli osobnost dítěte, jeho psychická, ale i fyzická odolnost a schopnost zvládat stresové situace a čelit problémům. Rodiče dítěte sehrávají úlohu podporovatele, emočního stabilizátora a motivátora. Psychicky odolní lidé jsou podle Mertina (2012) vytrvalejší při dosahování stanovených cílů a jsou schopni vynaložit více energie na překonání různých překážek na cestě k cíli. Motivace k výkonu je osobnostní proměnná, která může být příčinou individuálních rozdílů v mnoha oblastech, například v učení, sportu, ale v budoucnu i v zaměstnání. Franclová (2014, s. 55) pojednává o motivaci jako o soustavě hybných sil, které vyvolávají, směřují a udržují činnost člověka. Z hlediska pedagogicko-psychologického Franclová (2014) motivaci popisuje otázkami:

- co je příčinou, že osoba vstupuje do akce, začíná jednat;
- co je příčinou, že osoba směřuje k cíli, snaží se o jeho dosažení;
- co je příčinou, že osoba setrvává ve svém úsilí dosáhnout vytyčeného cíle i přes překážky a jistou námahu.

V následujícím výzkumném období máme ambici odpovědět na otázky, které přímo evokují motivaci v negativním podtextu, které Mertin (2012) pojmenovává jako negativní podmiňování. Je otázkou, zda je potřeba úspěchu vázána na snaze vyhnout se neúspěchu a do jaké míry rodiče podmiňují výkony svých dětí pod hrozbou neúspěchu a zda je motivace negativním podmiňováním (například hrozbou trestem či zákazem) stále ještě motivací.

Rodina je primárním prostředím formujícím vztah dítěte ke vzdělávání. Dalším aktérem, zároveň kvalifikovaným realizátorem vzdělávání, je učitel ve škole. Přesto je nezbytné pracovat s vědomím, že základním činitelem v motivaci k učení a vzdělávání obecně je rodič. Zapojením rodičů do školního života dětí ve formě domácího učení a plnění domácích úkolů přispívá škola k předcházení mnohých obtíží dítěte se zvládnutím školních povinností. Učitel i rodiče mohou dítě adekvátně motivovat za předpokladu, že znají jeho osobnost, kladné i záporné stránky jeho osobnosti, snahy a touhy se realizovat a jsou schopni rozpoznat úroveň jeho aspirace k učení. Šulová (2014) potvrzuje, že rodiče i učitelé by měli znát aspirační úroveň dítěte a jeho kognitivní zralost a tu náležitě zohledňovat na základě stanovení přiměřených konkretizovaných cílů, které vedou systematicky k hlavnímu cíli, jejich výchově a vzdělávání (Šulová, 2014). Cílová orientace rodiče, výkonově, vědomostně či dovednostně (Gonida, Cortina, 2014), nebo jinak hodnotově orientovaná oblast cíle nás bude zajímat v dalším výzkumném šetření v rámci tématu.

### **Aspirace a vzdělání rodičů**

Špaček, Šafr, Vojtíšková (2010) potvrzují, že existují rozdíly v hodnotách, vzdělanostních aspiracích a kulturním kapitálu rodičů podle dosaženého vzdělání, byť jsou tyto rozdíly nevelké. Vzdělanostní aspirace (přání a očekávání) rodičů vysokoškolsky vzdělaných a oproti tomu rodičů z tzv. dělnických rodin se liší především ve vizi dosaženého vzdělání jejich dětí. Platí tedy obecně, že čím vyšší vzdělání rodičů, tím vyšší a reálnější aspirace k jeho získání dětmi. Rodiče dělnických dětí nekladou na dítě vysoké nároky, přestože se mu v domácí přípravě snaží také pomoci (Pospíšilová, 2011). Dle vlastních (ekonomických) možností mu rodiče zajišťují mimoškolní výchovu, přesto dle jejich aspirace na vzdělání dítěte nejsou na úrovni vysoké školy jako u vysokoškolsky vzdělaných rodičů (Špaček, Šafr, Vojtíšková, 2010). Z hlediska vzdělanostních aspirací pak rozlišují rodiny na „ambiciozní“ a „statické“ dělnické rodiny. To znamená, že i v dělnických rodinách se objevují takové, jejichž aspirace na vysokoškolské vzdělání dítěte je poměrně vysoká. Co je zajímavé, typ „ambiciozní“ rodiny se vyznačuje aktivním přístupem a častější diskusí o budoucích plánech dítěte (Špaček, Šafr, Vojtíšková, 2010). Nemůžeme motivaci k učení oddělit od školního prostředí a vztahovat jej pouze na rodinné prostředí. Školní úspěšnost (Vojtíšková, 2011) popisuje jako

úroveň či míru, s jakou se daří naplňovat proces předávání poznatků a dovedností transferovaných žákům ve škole. Učitelé jakožto dospělí lidé jsou vybaveni a nadáni legální autoritou zmocňující je k tomu, aby se právě jejich hodnocení stala významnou součástí konstrukce školní kariéry (Vojtíšková, 2011). Těmi, kdo jsou důležití v procesu vzdělávání, jsou děti, učitelé, personál školy aj. Recipročně učitelé a děti se vzájemnými vazbami a motivací k učení propojují s rodinným prostředím, jejich komunikace a interakce je zpětnou vazbou pro rodiče, kteří v souladu s pravidly školy podporují či jinak suplují roli motivátorů učení svého dítěte (Whitaker, Hoover-Dempsey, 2013). Vyšší a střední třídy mezigeneračně udržují své relativně lepší sociální postavení, odvozené od dosaženého vzdělání. Rodičovská zodpovědnost a podpora je jeden z nejdůležitějších faktorů v podpoře vlastní motivace dítěte a pozitivních emocí v souvislosti s domácí přípravou a školou (Froiland, 2013). Rodiče často své děti kontrolují nejen pro touhu mít úspěšné dítě, vyvíjejí na ně určitý tlak vzhledem k poctivosti a důslednosti, ale zejména proto, že věří, že tato hodnota bude mít v budoucnu svou cenu. Přesto jsou rodiče aktéry motivace nejen pro učební výkony dítěte, ale současně se snaží rozvíjet pozitivní emoce napříč školou a domácí přípravou. Kontext rodiny je rozdílný, zahrnuje rodičovskou osobní znalost a dovednosti, čas rodičů a energii, stejně pak i rodinnou kulturu (Whitaker, Hoover-Dempsey, 2013). Rodiče jsou bezesporu významným činitelem v motivaci dítěte a jeho školní úspěšnosti, k tomu volí adekvátně své strategie a postupy. Tyto postupy jsou velmi individuální, v závislosti na vzdělání rodičů, socioekonomických podmínkách a vlastní aspirační úrovni rodiče v učení dítěte (Bempechat, 2004).

Rodiče podporují děti také v neformálním vzdělávání, navštěvují různá vzdělávací místa, jako jsou muzea, kulturní centra, navštěvují knihovny a sami i knihy kupují, podporují rozvoj hudebního, sportovního a jiného i uměleckého zaměření s cílem, aby tyto aktivity děti zajímaly a rozpoutaly pozitivní emoce a ambice se dále hlouběji vzdělávat. I v tomto případě rodiče přemýšlejí o budoucím efektu pro další školní a životní kariéru svého dítěte.

## ZÁVĚR

V příspěvku jsme se věnovali motivaci k učení jako předpokladu a jednomu ze zásadních faktorů tvorby učebních aspirací žáka základní školy. Ve shodě s Whitaker, Hoover-Dempsey (2013), Knollmann, Wild (2007) poukážeme, že nestačí pouze fakt, že se rodiče zapojují do školního a domácího učení dětí, souhlasíme však, že bychom mohli zlepšit povědomí o tom, jak se zapojují, co je k tomu vede či motivuje a jaký to má odraz na školních výsledcích vzdělávání dítěte. Nastíněná teoretická

východiska podpoříme i empirickým šetřením. Aktuálně validizujeme dotazník, prostřednictvím něhož chceme zjistit, jak žáci prvního stupně základní školy interpretují právě podíl rodičů na svých učebních aspiracích. Zajímat nás bude i pohled samotných rodičů a učitelů primární školy na aspirace svých žáků.

## LITERATURA

- Bempechat, J. (2004). *The motivational benefits of homework: a social-cognitive perspective*. *Theory Into Practice*, 43(3), s. 189–196. Získáno z <https://www.jstor.org/stable/3701520>.
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
- Froiland, J. M. (2013). *Parents' Weekly Descriptions of Autonomy Supportive Communication: Promoting Children's Motivation to Learn and Positive Emotions*. *Journal of Child and Family Studies*, 24(1), s. 117–126. Získáno z Springer Science+Business Media: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-013-9819-x>.
- Gonida, E. N. & Cortina, K. S. (2014). *Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement*. *The British Journal of Educational Psychology*, 84, s. 376–396. Získáno z <https://www.wileyonlinelibrary.com>.
- Hartl, P. & Hartlová H. (2009). *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Hrabal, V. & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Hrabal, V. & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Knollmann, M. & Wild, E. (2007). *Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations*. *European Journal of Psychology of Education*, XXII(1), s. 63–76. Získáno z <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173689>.
- Lokšová, I. & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. & Klégrová J. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál.
- Pospíšilová, R. (2011). *Role rodičů v domácí přípravě do školy*. *Studia paedagogica*, 16(2). Získáno z <https://www.phil.muni.cz/journals/sp> 171-182.
- Špaček, O., Šafr, J. & Vojtíšková, K. (2010). *Rodiče a výchova 2010*. Získáno z <https://www.childhealthresearch.eu/research/add-knowledge/rodice-a-vychova-2010>.
- Vojtíšková, K. (2011). *Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole*. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 47(5), s. 911–935.

Whitaker, M. & Hoover-Dempsey, K. (2013). *School Influences on Parents' Role Beliefs*.  
The Elementary School Journal, 114(1), s. 73–99. Získáno z <https://www.jstor.org/stable/10.1086/671061>.

**Autorky**

Mgr. Barbora Petrů Puhrová

Mgr. et Mgr. Eva Mrázková

petru\_puhrova@utb.cz

mrazkova@utb.cz





---

# PREVENTIVNÍ A SCREENINGOVÉ PROGRAMY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V OBLASTI NARUŠENÉHO VÝVOJE ŘEČI

Silvie Zálešáková, Iva Žáková

---

**Anotace:** *Organizovaná struktura v oblasti logopedické péče je v České Republice v resortu zdravotnictví, školství i práce a sociálních věcí. Naším záměrem bylo zabývat se logopedickou péčí ve školství, konkrétně realizací primární logopedické prevence v mateřské škole. Zajímalo nás, zda v zahraničí vznikají preventivní programy, vzdělávací kurzy na podporu zvyšování kvality vzdělanosti učitelek provádějících logopedickou prevenci a jak v praxi takové preventivní programy vypadají.*

**Klíčova slova:** prevence, screeningový program, narušený řečový vývoj

## ÚVOD

Z možných studií, které jsme zpracovávaly, jsme zjistili, že struktura organizované péče je v ostatních zemích zcela odlišná. Pouze na Slovensku je obdobná. Preventivní a screeningové programy vznikají za účelem předcházení zvyšování rizika u ohrožených skupin dětí, např. u dětí s potenciálem vzniku opožděného vývoje řeči, vlivu nedostatečně podnětného prostředí, výskytu vývojových vad v rodině, kde dítě žije. Případně u dětí, kde je již diagnóza známa a prověřuje se dopad na vývoj a úroveň jazykových schopností a komunikačních dovedností.

Pro takovou skupinu dětí v zahraničí existuje název Specific language impairment SLI. Jedná se o heterogenní skupinu, jejímž hlavním činitelem je narušení v oblasti jazykového vývoje a jazykových schopností. V zahraničí se k hodnocení jazykových schopností dětí využívají standardizované testy a diagnostické makery zaměřené na jednotlivé části jazykových rovin. Testy zjišťují úroveň dětí v jednotlivých jazykových kategoriích a pracují s nimi zejména logopedové a speciální

pedagogové. Na základě diagnostiky jazykových rovin se pak s dětmi dále pracuje a je možné sledovat jejich vývoj a zlepšování v jednotlivých kategoriích, s narušeným vývojem řeči bývají vzdělávány v běžných mateřských školách i logopedických třídách či logopedických mateřských školách. Pracují s nimi pedagogové, speciální pedagogové (logopedi, logopedičtí asistenti). Je pro ně směrodatná diagnostika ze strany klinického logopeda, na základě jeho odborných podkladů pak s dětmi s dysfázií dále terapeuticky pracují.

## Metodologie

Cílem této přehledové studie je analýza výzkumů zahraničních autorů, kteří se zabývali problematikou vlivu logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností u dětí předškolního věku.

Položili jsme si následující výzkumné otázky:

- Jaké jsou nejčastěji využívané metody sběru dat?
- Jaký vliv má narušení vývoje řeči na oblast jazykového vývoje?

Odborné prameny byly vyhledávány prostřednictvím elektronické databáze *ResearchGate* a *SCOPUS* a následně pak analyzovány. Všechny výzkumné zprávy byly vytvořeny v rozmezí let 2006 až 2016. Pro vyhledávání zdrojů jsme si zadaly klíčová slova *prevention programm in kindergarten, speech therapy in kindergarten, speech and language delay*.

Po hlubší analýze všech dostupných zdrojů jsme do našeho výzkumného vzorku zařadili 6 výzkumných zpráv kvantitativního charakteru, jejichž zaměřením je testování předškolních dětí v oblasti opožděného jazykového a řečového vývoje. Přehled zpráv, které jsou prezentované ve studii, je uveden v tabulce.

Název studie	Autor	Metodologie
Screening for Speech and Language Delay in Preschool Children: Systematic Evidence Review for the US Preventive Services Task Force	Heidi D. Nelson et al., 2006	Analýza výzkumných studií
Population – Based Screening for Language Delay: Let’s Talk STEPS Study	Pirjo Korpilahti et al., 2016	MacArthur Communicative Development Inventories (CDI-T) Fox Language Inventory (FLI) The Renfrew Word Finding Vocabulary Test (RWF) The Reynell Developmental Language Scales III
A longitudinal assesment of early childhood education with integrated speech therapy for children with significant language impairment in Germany	Dieter Ullrich et al., 2014	Dotazník IQ-SON-R
Differentiating Speech Delay from Disorder – Does it Matter?	Barbara Dodd, 2011	The Diagnostic Evaluation of Articulation and Phonology – DEAP Flexible Item Selection Test (FIST) The Quick Test of Language
Screening for Language Delay: Growth Trajectories of Language Ability in Low- and High-Performing Children	Marianne Klem et al., 2015	LANGUAGE4
Špecifický prístup učiteľ'a v prevencii narušenej komunikačnej schopnosti detí v materskej škole (habilitační práce)	Milena Lipnická, 2015	Dotazník Obsahová analýza textových dokumentů Edukační diagnostikování pomocí výzkumného nástroje Anny Antušekovej – Obrázová skúška na zisťovanie výslovnosti (Anna Antušeková, 1989)

Pravděpodobně nejrozsáhlejší výzkum provedla Heidi D. Nelson (2006), která společně se svými kolegy analyzovala na 745 studií, u nichž porovnávali kvalitu výzkumů, a to podle kritérií US Preventive Service Task Force. Studie se zabývá

hledáním a evaluací silných stránek a limitů, které se týkají efektivity screeningu a intervence opožděného vývoje řeči a jazyka u dětí předškolního věku. Cílovou skupinu, v rámci výzkumného souboru, tvoří děti do 5 let, u nichž nebyly zjištěny dříve známé příznaky a příčiny, které by mohly být spojené s jazykovým opožděním, např. sluchové poruchy. Do výzkumu tudíž nejsou zařazeny děti, které trpí autismem, mentální retardací či neurologickými problémy, jelikož u nich se dá předpokládat, že jejich handicap způsobuje navíc i poruchu řeči a jazyka. Ve studii jsou zejména popisovány riskantní faktory, jež jsou spojené s následnou intervencí opoždění jazyka a řeči. Autoři si pro analýzu a evaluaci vybraných studií zvolili několik klíčových otázek, jejichž cílem bylo např. podat důkazy o účinnosti, přesnosti a uskutečnitelnosti screeningu jazykového a řečového opoždění u dětí mladších než 5 let v prostředí primární péče, nepříznivých účincích screeningu a celkové intervence. Pro screening jazykového a řečového opoždění lze využít mnoho testovacích technik a metod. Pro autory byly relevantní zejména ty techniky, které trvaly méně než 10 minut a které byly administrovány a vykonány v prostředí primárním – v mateřských školách, v rodině testovaných dětí, denních stacionářích, či zdravotních centrech, a to pomocí nespécializovaných osob – rodiči, učiteli, psychology, studenty medicíny či zdravotními sestrami. Z výsledků vyšlo najevo, že tím největším ohrožujícím faktorem pro opoždění jazyka a řeči je rodinná historie, která se silně promítá do jazykového vývoje dětí. Zjistilo se, že mnoho rodičů dětí, které byly testovány, mělo v dětství samo problémy s jazykem a řečí, trpělo poruchami jazyka, řečovými problémy nebo začalo mluvit později. Dalšími riskantními faktory jsou i různá dětská onemocnění, problémy v perinatálním období či nízký socioekonomický status rodiny.

Další autorkou zabývající se touto problematikou je Pirjo Korpilahti z Finska, která ve svém výzkumu (2016) sledovala a hodnotila spolehlivost dvou různě konstruovaných nástrojů pro screening opožděného vývoje řeči. Výzkumný vzorek tvořilo 226 mluvících dětí. Komparaci byly podrobeny dva screeningové nástroje. Prvním z nich byl MacArthur Communicative Development Inventories (CDI-T), jenž slouží k testování dětské rané slovní zásoby dětí od 2 let. Tento nástroj byl testován rodiči dětí z výzkumného vzorku. Druhým nástrojem byl Fox Language Inventory (FLI), který zahrnuje 8 lingvistických dovedností (pojmenovávání, jazykové porozumění, porozumění instrukcím, srozumitelnost dětské řeči, vyprávění, morfologii, znalost čísel, barev a délku vět). Tato metoda je založena na předvádění obrázků dětem a zajišťuje výsledky pro dětskou jazykovou kompetentnost. Po dosažení 3 let děti podstoupily další screeniny jazykové kompetentnosti – The Renfrew Word Finding Vocabulary Test (RWF) a The Reynell Developmental Language Scales III (RDLS III). Tyto metody jsou založeny na podobné bázi jako předchozí, tedy na předkládání obrázků dětem. Dle výsledků CDI-T se zjistilo, že 9,6 % dětí bylo

identifikováno jazykové opoždění a dle výsledků FLI mělo opoždění 10,9 % dětí. Po hlubší analýze výzkumného vzorku se opět zjistilo, že u některých dětí hrála při jejich jazykovém opoždění roli rodinná historie a s tím spojené jazykové problémy rodičů a vzdálených příbuzných. Tento výzkum finské autorky krásně demonstrovuje ten fakt, že závažné jazykové opoždění je možné identifikovat již ve věku 2–3 roky.

Longitudinální studii vytvořil na základě svého zkoumání Dieter Ullrich (2014), jehož cílem bylo stanovit hodnotu rané jazykové/řečové léčebné terapie v kombinaci s podporou osobnostních rysů během předškolního a školního věku v dlouhodobém sociálním a akademickém vývoji dětí s výrazným opožděním jazyka/řeči. Výzkum byl realizován s oblasti Dolního Saska v Německu, což je jedna z mála oblastí, které nabízejí ranou výchovu s integrovanou jazykovou a řečovou terapií. Do specializovaných mateřských škol povinně docházelo v letech 1993–2006 227 dětí, které dosáhly věku 4 let. Tyto děti měly již dříve diagnostikovány jazykové problémy a poruchy a vstupovaly do mateřských škol s různě závažnými řečovými patologiemi. Takto specializované mateřské školy poskytují dětem multidisciplinární přístup, který podporuje jak lingvistický, tak sociální a kognitivní vývoj dětí. Průměrná doba trvání logopedické léčby v mateřské škole byla v rozmezí od 12 do 18 měsíců. Rodičům byl poslán k vyplnění dotazník, na základě něhož se pak vynořila kohortní skupina 90 dětí, které v roce 2007 podstoupily posouzení. Z těchto dětí v roce 2011 poté ještě 71 pokračovalo v dalším posuzování. Vyjma dotazníku byly potřebné informace o dětech získávány přes jejich anamnézu. Dětem se také posuzovalo IQ, a to prostřednictvím non-verbálního SON-R testu (IQ-SON-R). Tento dlouhodobý výzkum zjistil, že až 88 % dětí bylo schopno nastoupit do běžné základní školy a 64 % dětí následně navštěvovalo i střední školu. Zlomek dětí dokázal pokračovat i na univerzitě. Tento výzkum potvrzuje, že poskytnutá léčba závažných poškození řeči v raném věku, je účinná do takové míry, že i takové děti mohou být následně vzdělávány v běžných základních a středních školách. Takové vzdělávání v raném věku může dětem výrazně pomoci v jejich rozvoji a tím jim poskytnout lepší pohled na budoucí život a tím pádem mají vyšší možnost prožít školní úspěch. Výsledky v rámci této studie však mají informovat o implementaci rané logopedické péče u batolat a předškolních dětí, a to v mezinárodním měřítku, ne pouze v Německu.

Barbara Dodd (2011) ve svém výzkumu posuzovala výkonné funkce a orálně-motorické schopnosti původně 275 dětí předškolního věku. Z tohoto rozsáhlejšího výzkumu byl následně vybrán výzkumný vzorek 46 dětí v rozpětí 3–5,5 roku, 23 s opožděným vývojem řeči a 23 s nesprávným vývojem řeči. O zapojení se do výzkumu se rodiče dětí dozvěděly přes inzeráty v mateřských školách, dětských centrech a farních zpravodajích v Brisbane v Austrálii, které nabízely bezplatné posouzení jazykových a řečových schopností a dovedností pomocí kvalifikovaných odborníků. Děti se zpóźděným a nesprávným vývojem řeči musely podstoupit testování

pomocí standardizovaného posuzovacího nástroje The Diagnostic Evaluation of Articulation and Phonology (DEAP). Socioekonomický status byl stanoven podle ukončeného vzdělání matky. Posuzována byla i rodinná anamnéza, která v průměru u 44 % dětí z výzkumného vzorku odhalila dřívější jazykové problémy v rodině. Kromě testu DEAP byly děti posuzovány ještě pomocí Flexible Item Selection Test (FIST) a pomocí jazykového screeningu Quick Test of Language, který je založen na Blank, Rose a Berlin's (1978) konceptu 4 jazykových rovin. Hlavním záměrem výzkumu bylo porovnat tyto dvě skupiny zkoumaných dětí a zjistit, zda lze od sebe nějak výrazně odlišit děti s opožděným vývojem řeči a děti s nesprávným vývojem řeči. U obou skupin vyšlo najevo, že jejich řeč je velmi podobná. Avšak skupina s nesprávným vývojem řeči byla oproti skupině s opožděným vývojem řeči horší, zejména v oblasti přesnosti souhlásek.

Norská studie zkoumající rovnováhu a růst jazykových schopností a dovedností u dětí předškolního věku a prozkoumávající přístupy pro identifikaci dětí, které jsou náchylné k poruchám jazyka (Klem, 2015), opět představuje dvouletou longitudinální studii, v níž byl výzkumný vzorek 600 dětí ve věku 4 let. Tyto děti byly vyšetřeny pomocí screeningového nástroje *LANGUAGE4*, ze kterého vzešel následně vzorek 206 dětí ve věku 4,5–6 let, které byly dále posuzovány v oblastech opakování vět, v míře slovní zásoby a gramatických znalostí. Hlavním cílem tohoto screeningu, jenž se zaměřuje na opožděný jazykový vývoj, je identifikovat děti, které potřebují jazykovou podporu. Identifikace dětí se zpožděným vývojem jazyka se určuje na základě jazykových výkonů, jež jsou nižší, než se očekává ve srovnání s jejich vrstevníky. Slovní zásoba, gramatické znalosti a opakování vět jsou částí rozsáhlé testové baterie, která zahrnuje neverbální schopnosti, fonologické dovednosti, gramotnost a jazykové schopnosti a dovednosti. Test *LANGUAGE4* zahrnuje 33 otázek, které souvisejí se 3 obrázky – obývacím pokojem, koupelnou a psem, jenž je umístěn v různých pozicích ke psí boudě. Tento nástroj je však navržen spíše jako systematické pozorování než formální screeningový test a není zde přesně definovaná žádná hranice, která určuje, zda je dítě ohroženo jazykovým postižením. Na základě interpretace profilů z testování autoři děti rozdělili do 4 skupin – na skupinu s vysokým výkonem, skupinu se středním výkonem v předločkách, kde se jednalo o slabší porozumění předločkám, skupinu se středním výkonem ve slovní zásobě, která zahrnovala děti, jež se jevily jako slabší v popisování slov a slovních definicích, a skupinu s nízkým výkonem, která měla výrazné problémy s opakováním vět. Přibližně u 10 % dětí z celého vzorku byly zjištěny nižší jazykové schopnosti, které byly chudší oproti zbytku zkoumaného vzorku. Tato skupina může být považována za skupinu ohroženou trvalým jazykovým postižením.

Poslední zanalyzovanou studií je habilitační práce slovenské autorky Mileny Lipnické (2015), která se zaměřila na přístup učitele mateřské školy v rámci

prevence narušené komunikační schopnosti dětí předškolního věku. Hlavním cílem výzkumu bylo poznat současný stav prevence narušené komunikační schopnosti v mateřských školách v oblasti specifického přístupu učitelů a logopedické péče a navrhnout zlepšení zjištěného stavu. Výzkumný vzorek tvořilo 50 učitelek, které byly v daném období studentkami externího studia Předškolní a elementární pedagogiky a zároveň pracovaly jako učitelky v mateřských školách s dětmi ve věku 4–6 let. Ve výzkumu autorka použila metody dotazník, obsahovou analýzu textových dokumentů a edukační diagnostikování, jehož výzkumným nástrojem byla *Obrazová skúška na zisťovanie výslovnosti od Anny Antušekovej* (1989). Učitelky měly za úkol vyplnit dotazník, poskytnout záznamové archy pro pedagogickou diagnostiku, které používaly v daném školním roku, archy z edukačního diagnostikování a týdenní plán výchově-vzdělávacích činností, který vypracovaly v půlroku příslušného školního roku, což reprezentuje kvalitu jejich práce. Zpracování výsledků probíhalo jak kvantitativně, tak kvalitativně. Na základě výsledků výzkumu se zjistilo, že učitelky mají zkušenosti s logopedickou péčí, avšak mnoho z nich je má spíše negativní. V některých mateřských školách dokonce neexistuje žádná logopedická péče. Spousta učitelek sdílí názor, že působení logopeda v mateřské škole je pro děti prospěšné a zajišťuje jim pokroky v komunikaci. Co se týče druhu intervence, v mateřských školách se ve větší míře vyskytuje zejména diagnostikování a vyhledávání dětí s narušenou komunikační schopností. Více než 90% shodu učitelky vidí v tom, že se rok od roku výslovnost dětí výrazně zhoršuje. Učitelky tak tvrdí, že by se měly podílet na zmírňování a předcházení narušené komunikační schopnosti, a to hlavně ve spolupráci s logopedem. Na druhou stranu nesouhlasí s tvrzením, že je učitel způsobilý napravovat chyby ve výslovnosti. Tuto funkci by měl převzít výhradně logoped. Výsledky týkající se analýzy záznamových archů přinesly zjištění, že se učitelky nejvíce věnují diagnostice pragmatické roviny. Na základě výsledků vycházejících z edukačního diagnostikování pomocí nástroje od Anny Antušekovej vyšlo najevo, že velmi problematická je pro děti výslovnost hlásek R, L a sykavek jak na začátku, tak ve středu a na konci slov. V mnoha případech se učitelky tedy setkávají s dětmi, u kterých se projevuje dyslalie. Z toho vyplývá, že děti, které mají narušenou výslovnost více hlásek, by měly být zařazeny v rámci prevence do specializovaných zařízení výchovného poradenství a prevence. Na základě všech těchto zjištění autorka navrhuje opatření např. v legislativní změně, jelikož logoped by se měl stát kmenovým zaměstnancem mateřské školy, aby poskytoval dostupné odborné logopedické poradenství jak pro učitele, tak pro rodiče. Významným opatřením může také být podpora samotných učitelek, a to v rámci kontinuálního vzdělávání, nebo vypracování kvalitní metodiky prevence narušené komunikační schopnosti.



## Analýza zjištění

Pro naši přehledovou studii jsme si vybrali 6 výzkumných studií. 5 z nich pochází od zahraničních autorů (Nelson, et al., 2006, Korpilahti et al., 2016, Ullrich et al., 2014, Dodd, 2011, Klem et al., 2015). Jedna studie pochází od slovenské autorky Mileny Lipnické (2015). Každý z autorů mapuje problematiku opožděného jazykového a řečového vývoje a jazykových schopností dětí předškolního věku. Převážně kvantitativní charakter všech výzkumů podává důkaz o důkladném zpracování mnoha dat na velkém a různorodém vzorku účastníků výzkumu. Jak už zmínil Ullrich et al. (2014) ve svém výzkumu, získaná data nelze zobecnit, jelikož každé dítě, které se účastnilo všech šetření a testování, je jedinečné individuum, které má své potřeby. Ve výzkumech se vyskytují zejména různorodé testovací baterie, jež jsou rozděleny podle věku. Testy se zaměřují jak na slovní zásobu, tak na fonologickou oblast, porozumění, délku vět či srozumitelnost projevu. Všechny studie se zaměřují na stejnou problematiku – opožděný vývoj řeči a jazyka, různí se však v rozhledu a dopadu na osobnost dítěte předškolního věku. Velmi cenná je longitudinální studie Ullricha et al. (2014), která přináší zjištění, že i přes to, že má dítě v raném věku diagnostikovanu jazykovou poruchu, nemusí to pro něj být do budoucna omezením, ale pod vlivem správné intervence a následné prevence se dokáže stát úspěšným člověkem, který zvládne i terciární vzdělávání. Z výzkumu Dodd (2011) je také známo, že existuje určitá hranice mezi jazykovým opožděním a nesprávným vývojem řeči, a je tudíž nutné tyto dva problémy od sebe oddělovat. Pro naše české poměry je velmi významným výzkumem i práce Mileny Lipnické (2015), jelikož ve výchovně-vzdělávacím procesu Slovenské a České republiky můžeme najít určité spojitosti.

## ZÁVĚR

Analýza zahraničních výzkumných studií nám umožnila podrobně nahlédnout do problematiky vlivu logopedické prevence v rozvoji jazykových a řečových schopností u dětí předškolního věku. Důkladně zpracované výzkumné studie nám otevírají bránu k poznání různorodých preventivních technik zaměřených na různé oblasti jazykové a řečové prevence, kterou mohou, na základě zjištění, primárně realizovat jak učitelé mateřských škol, tak i rodiče samotných dětí. Velký prostor pro prevenci mají zejména logopedové a další odborníci, kteří jsou kvalifikovaní a způsobilí pro odborné napravování dětské řeči. Ze závěrů jednotlivých studií však jasně vyplývá, že riziko opožděného jazykového vývoje a dalších poruch řeči je velmi silné a jen cílená a raná intervence dokáže toto riziko efektivně snižovat a poskytnout dětem příznivou budoucnost plnou úspěchů a nespočetných příležitostí.

## LITERATURA

- Dodd, B., Ullrich, K. & Marten, M. (2011). Differentiating Speech Delay From Disorder. *Topics in Language Disorders*. 2011, 31(2), s. 96–111. DOI: 10.1097/TLD.0b013e318217b66a.
- Klem, M., Hagtvet, B., Hulme, C. & Gustafsson, J. E. (2016). Screening for Language Delay: Growth Trajectories of Language Ability in Low- and High-Performing Children. *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 2016, 59(5), s. 96–111. DOI: 10.1044/2016\_JSLHR-L-15-0289. Dostupné také z: [http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?doi=10.1044/2016\\_JSLHR-L-15-0289](http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?doi=10.1044/2016_JSLHR-L-15-0289).
- Korpilahti, P., Kaljonen, A., Jansson-Verkasalo, E. & Gustafsson, J. E. (2016). Population-Based Screening for Language Delay: Let's Talk STEPS Study. *Psychology*. 2016, 07(02), s. 205–214. DOI: 10.4236/psych.2016.72023. Dostupné také z: [http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?doi=10.1044/2016\\_JSLHR-L-15-0289](http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?doi=10.1044/2016_JSLHR-L-15-0289).
- Lipnická, M. (2015). Špecifický prístup učiteľ'a v prevencii narušenej komunikačnej schopnosti detí v materskej škole. Banská Bystrica, 2015. Habilitačná práca. Univerzita Mateja Bela, pedagogická fakulta, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky.
- Nelson, H. D., Kaljonen, A., Jansson-Verkasalo, E. & Gustafsson, J. E. (2005). Screening for Speech and Language Delay in Preschool Children: Systematic Evidence Review for the US Preventive Services Task Force. *PEDIATRICS*. 2006, 117(2), e298-e319. DOI: 10.1542/peds.2005-1467. Dostupné také z: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/doi/10.1542/peds.2005-1467>.
- Ullrich, D., Ullrich, K. & Marten, M. (2014). A longitudinal assessment of early childhood education with integrated speech therapy for children with significant language impairment in Germany. *International Journal of Language*. 2014, 49(5), s. 558–566. DOI: 10.1111/1460-6984.12092. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/1460-6984.12092>.

### **Autorky**

Mgr. Iva Žáková

Bc. Silvie Zálešáková

izakova@utb.cz



---

# POJETÍ HODNOTY VZDĚLÁNÍ PRIZMATEM ŽÁKŮ Z ODLIŠNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ

Iva Staňková, Lenka Venterová

---

**Anotace:** *Jedním z předpokladů úspěšného a kvalitního života jedince ve společnosti je míra dosaženého vzdělání. Profesionální příprava a vzdělání jsou klíčové především pro mládež. To, jakou důležitost připisuje tato sociální skupina hodnotě vzdělání, ovlivňuje podmínky edukačního procesu a promítá se do individuálního přístupu ke škole, do úspěšnosti v ní, do intenzity i kvality domácí přípravy na vyučování a ovlivňuje profesní dráhu jedince. Proces konstruování této hodnoty v rámci individuálního systému hodnot je proces poměrně složitý a je determinován mnohými faktory. Jedním z nich je i kulturní zázemí jedince. Tento výzkumný projekt cílí na žáky z odlišného kulturního prostředí, než je majoritní (české) kulturní prostředí, a jeho hlavním záměrem je zachycení významu hodnoty vzdělání v hodnotovém systému takových žáků.*

**Klíčová slova:** hodnota vzdělání, hodnotový systém, hodnotové preference, žák z odlišného kulturního prostředí

## ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Otázky spojené s hodnotami, s tím, co je smysluplné, významné, obzvláště důležité a směrodatné, jsou staré jako lidstvo samo. Hodnoty se objevují v centru zájmu nejen filosofů, teologů, vědců či učitelů, ale komplexně se dotýkají smyslu a významu našeho života i fungování celé společnosti. Cakirpaloglu (2004) definuje hodnotu jako specifickou psychickou kategorii, která tvoří poměrně stabilní trvalou strukturu osobnosti, významnou pro individuální, sociální a historickou realizaci člověka. Durzoi a Roussel (1994), kteří vycházejí z filosofického hlediska, tvrdí, že hodnoty jsou pojímány jako kategorie morální a určují normy chování. Hodnota

je vždy spojena s člověkem a jen člověk dává předmětům význam, a to tím způsobem, že si k předmětům vytváří vztah (Pruner, 2002). Dle Rozenzweiga (1991) je hodnota výsledkem aktu hodnocení, které je bytostnou součástí lidského myšlení a prožívání, jeho prostřednictvím vyjadřuje člověk svůj vztah ke světu. Hodnoty zauímají také významné místo v motivační struktuře člověka a v jeho chování (Sak, 2000). Rokeach (1973) ve své publikaci vymezuje hodnotu v rámci tří komponent:

- kognitivní komponenta související s poznáním,
- afektivní komponenta související s citovým vztahem k objektu,
- behaviorální komponenta vystupující jako intervenující proměnná.

Jeho komponenty hodnot jsou blízké hodnotícímu vztahu, který sociální psychologie často interpretuje jako postoj, jež obsahuje tři složky (kognitivní, emocionální, konativní) povahou totožné komponentům hodnot podle Rokeache. Ten dále hodnoty diferencuje na hodnoty instrumentální (instrumental values) a hodnoty cílové (terminal values). Hodnota se v člověku vytváří prostřednictvím zkušeností, vštěpovaných a osvojených pravidel, rodinnou a školní výchovou, autokultivací každého člověka. O hodnotách lze říci, že je můžeme považovat za korektiv (korigující činitel) jednání a chování člověka. Specificky uspořádaný systém hodnot, regulující naše chování, zájmy, potřeby a ovlivňující naše postoje a názory, se v odborné literatuře nazývá hodnotová orientace.

## DETERMINANTY HODNOTOVÉHO SYSTÉMU

Vývoj hodnotového systému jedince je složitým, celoživotním procesem. Dochází k němu v rámci socializace a na podobu samotných hodnotových konstruktů i na způsob jejich osvojování se podílí nejrůznější činitelé, kteří do procesu zasahují. Sak (2000) udává jako rozhodující činitele vlivy materiální, vliv sociálních a vliv výchovných institucí, kterými jsou např. škola nebo rodina, média, a vlivy politicko-ekonomické. Podobně Hudeček (1986) konstatuje, že „člověku nejsou hodnoty vrozené. Jsou to spíše naučené struktury, které si děti osvojují od rodičů, učitelů, vrstevníků, sdělovacích prostředků“.

Pro vytváření hodnotových preferencí je důležité období puberty a adolescence. Rodina, jakožto nositel specifické kultury, je jedna z nejdůležitějších determinant hodnotového systému jedince. Další důležitou determinantou velmi silně působící na hodnotový systém žáka je přirozeně škola, která reprezentuje kulturu, (normy) majoritní společnosti. Tak se škola stává prostředím, ve kterém dochází ke konfrontaci hodnotového systému rodiny a společnosti. Ve škole může být kladen důraz na jiné hodnoty, než je tomu v případě rodinného zázemí,

a tudíž může být stimulován vznik nových potřeb a přijetí nových hodnot, které posouvají hodnotovou hierarchii žáka. V období puberty a adolescence má velký vliv na utváření jedince i vrstevnická skupina (Helus, 2009), vytvářející se jednak mezi spolužáky ve škole, tak i mimo školu, v zájmových skupinách, či neformální vrstevnické skupiny vznikající jako nejrůzněji zaměřené „party“ sdružující jedince stejného věku. K dalším determinantám hodnotového systému řadíme osobnostní charakteristiky, především věk, pohlaví, míra materiálního zabezpečení v rodině, místo i velikost bydliště atd., a taktéž další faktory jako politicko-ekonomická sféra, média a sociální sítě apod.

## KONCEPT HODNOTY VZDĚLÁNÍ

Hodnoty stojí v centru zájmu mnoha vědních oborů a disciplín. Pochopitelně myšlenku hodnot spatřujeme také v těžišti všech úvah o výchově a školním i mimoškolním vzdělávání. Pro oblast pedagogiky jsou významné především hodnotové systémy mládeže, vzdělání samo jako společenská hodnota a hodnoty jako součást cílů a obsahů školní edukace vymezovaných ve vzdělávacích programech (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Mimořádně důležitý je vliv hodnotového systému jedince na proces jeho výchovy a vzdělávání. Ze systému hodnot je pak hodnota vzdělání stěžejní. Přístup jedince ke vzdělávání je odlišný v případě vysoké preference hodnoty vzdělání a odlišný při nízké preferenci. Analogicky se promítají hodnotová specifika jedince do každého výchovně-vzdělávacího aktu (Sak, 2000).

V našem úzu se koncentrujeme z širšího spektra hodnot na tu, přímo vztaznou k výchově a vzdělávání – na hodnotu vzdělání. Vycházíme z předpokladu, že to, jaký význam oné hodnotě jednotlivci přisoudí, významným způsobem determinuje jeho samotný výchovně-vzdělávací proces. Prostředí, z něhož jednotlivci pocházejí, má zásadní vliv na proces konstruování této hodnoty i na pochopení role vzdělání ve společnosti. V souladu s námi striktně dodržovaným principem kulturního relativismu zjišťujeme, že v rozličných kulturách může být koncept hodnoty vzdělání vnímán odlišně, vzdělání může být přisuzován jiný význam i v žebříčku hodnotových preferencí jedinců, coby nositelů specifické kultury, může být hodnota vzdělání umístěna na jiné pozici a z rozličných důvodů upřednostněna, či upozaděna. Toto jiné, odlišné vnímání vzdělání jako hodnoty neznamená, že existuje lepší a horší způsob onoho vnímání v rozličných kulturách.

## METODOLOGIE VÝZKUMU

V odborné literatuře je oblast hodnot, hodnotových orientací i hodnotových preferencí velmi frekventovaná, avšak co se týče výzkumného zájmu, shledáváme, že jsou středem výzkumného zájmu v podstatě zřídka (Prudký, 2009), a to především z toho důvodu, že odborníci stále narážejí na problematiku uchopení tématu a na hledání měřitelnosti hodnot. Dosavadní přístupy k měření hodnot pracují či se inspirují především modely Hofstedeho (1980), Rokeache (2000), Ingleharta (1990), Schwartze (1992) a v českém a slovenském výzkumném poli především s modely Saka (2000, 2004), nebo Vonkomera (1991). I když existuje celá řada dosud realizovaných studií, stále se hledají modely či inspirace, jakým způsobem výzkumný problém hodnot uchopit (Prudký, 2009).

Tento výzkumný projekt úzce cílí na hodnotu vzdělání a klade si za úkol konkretizovat význam hodnoty vzdělání a její postavení v hodnotových preferencích žáků pocházejících z odlišného kulturního prostředí, přičemž právě vnímání role hodnoty vzdělání touto skupinou může být odlišná od vnímání žáků pocházejících z majoritní společnosti. Z tohoto důvodu sice vycházíme z uvedených modelů a přístupů, nicméně s ohledem na konkrétní zacílení hodláme hodnotu vzdělání prizmatem výběrového vzorku žáků prozkoumat podrobněji a z více perspektiv, a tudíž kombinovat jednak již ověřené výzkumné nástroje, tak je nadále doplnit o vlastní výzkumnou strategii. Upřednostňujeme použití metod explorativních, ratingových, projektivních metod (technika nedokončených vět, metoda vinět<sup>1</sup>). Z důvodu hlubšího proniknutí do problematiky, porozumění vnímání hodnoty vzdělání a vysvětlení toho, jak tuto hodnotu chápou žáci a jejich rodiče v rámci kultury, jejíž jsou součástí, bude v rámci kvalitativního přístupu výzkumné šetření doplněno o zkoumání pomocí metody CREDO MEM<sup>2</sup> a hloubkové rozhovory jednak se samotnými žáky, tak s jejich rodiči.

- 
- 1 **Metoda (ukotvujících) vinět:** Vinětou se rozumí krátký příběh / scénář zobrazující hypotetickou (typickou) situaci, prezentovanou informátorovi s cílem získat údaje o jeho názorech, hodnotách, sociálních normách apod. Může být ve formě textu nebo obrázku. Ve výzkumu se může využít samostatně nebo jako komplementární technika s cílem upřesnit představu o tom, jak jedinci hodnotí určité situace, jaký zaujímají postoj, co preferují apod. Metoda ukotvujících vinět má v pedagogice velký potenciál, zatím však je její užití v této oblasti velmi vzácné (srov. Voňková, 2012, Bužeková, Jerotijević, 2012, Finch, 1987).
  - 2 **Kvalitativní metodu CREDO MEM** použili a blíže specifikovali autoři Klouzes a Posner (1998), kdy zadávali svým pokusným osobám písemný úkol: Které hodnoty dávají vašemu každodennímu životu smysl a které vás podněcují, motivují a vedou ve vašem jednání? Dotazované osoby tak vedli k zamyšlení se nad prioritami, jež je v životě směřují a které jsou v nich pevně zakořeněny (Klouzes, Posner, 1998 in Křivohlavý, 2006).

### **Primární cíl:**

Hlavním cílem našeho projektu je zjistit jaký význam přiřkládají hodnotě vzdělání žáci pocházející z odlišného kulturního prostředí než je prostředí majoritní. Cílem je také identifikovat faktory, které mají zásadní vliv na vnímání vzdělání jako hodnoty, a dále zjistit, jaký vztah je mezi těmito determinujícími faktory a hodnotou vzdělání v rámci konstruování individuálního systému hodnot.

### **Dílčí cíle:**

- Zjistit, jakou pozici zaujímá vzdělání v hodnotových preferencích žáků z odlišného kulturního prostředí.
- Zachytit vzdělanostní aspirace žáků z odlišného kulturního prostředí.
- Identifikovat důvody a motivaci ke vzdělání u této skupiny.
- Analyzovat názory a postoje ke vzdělání, které zaujímají žáci z odlišného kulturního prostředí.
- Nalézt dominantní faktory ovlivňující individuální pojetí hodnoty vzdělání.
- Popsat pojetí vzdělání v očích samotných žáků.
- Porozumět pojetí vzdělání v procesu mezigeneračního transferu.
- Z perspektivy významu vzdělání identifikovat konfrontace kulturních systémů rodiny versus školy jako hlavních determinant hodnotového systému v individuálním pojetí žáka.

V souhrnu jsme si stanovili úkol analyzovat oblasti, jež mají vliv na individuální konstruování hodnoty vzdělání u konkrétní cílové skupiny a tyto oblasti deskriptivně interpretovat.

1. oblast stavu vzdělávání (vzdělanostní aspirace, pozice hodnoty vzdělání v hodnotových preferencích)
2. oblast motivace a důvodů ke vzdělávání
3. oblast podpory ve vzdělávání
4. oblast determinant koncepce hodnoty vzdělání
5. oblast významu, koncepce a pojetí vzdělání

## **ETAPA VÝZKUMU „VZDĚLÁNÍ JAKO HODNOTA“**

V první vlně našeho výzkumu jsme se z kvantitativní perspektivy zaměřili na oblast č. 1 – na postavení hodnoty vzdělání v hodnotových preferencích žáků z odlišného kulturního prostředí, na jejich hodnotové orientace i na jejich vzdělanostní aspirace. Dotazníkovým šetřením (dotazník vlastní konstrukce) mezi žáky 2. stupně základních škol ve vybraných lokalitách České republiky jsme získali obraz toho,



jakou důležitost v žebříčku hodnot připisují žáci hodnotě vzdělání i jakých vzdělávacích aspirací dosahují. Výsledná data jsme dále komparovali s výsledky žáků z majoritní populace.

### Výzkumný vzorek

Šetření se uskutečnilo mezi vybraným souborem mládeže (žáci 6.–9. tříd ZŠ) a podléhal předem daným kritériím:

#### A) Výzkumný vzorek žáků z odlišného kulturního prostředí:

1. skupina zkoumaného vzorku:
  - deklarovaná příslušnost k romskému etniku
2. skupina zkoumaného vzorku:
  - anglofonní žáci

#### B) Výzkumný komparační vzorek z majoritního prostředí

3. skupina zkoumaného vzorku

## ZJIŠTĚNÍ

Tabulka č. 1: Hodnotové preference – komparace

Název hodnoty / pořadí hodnot	Žáci - majorita	Romští žáci	Anglofonní žáci
Zdraví	1	1	4
Láska	2	3	13
Spokojená rodina a děti	3	2	9
Přátelství	4	6	6
Životní partner	5	8	10
Vzdělání	6	9 ↓	1 ↑
Svoboda	7	7	3
Dostatek peněz	8	4	7
Pravda	9	5	8
Život v míru	10	12	11
Zajímavá práce	11	11	5
Bůh (víra)	12	10	15

Název hodnoty / pořadí hodnot	Žáci - majorita	Romští žáci	Anglofonní žáci
Rozvoj vlastní osobnosti	13	14	2
Životní prostředí	14	13	12
Užitečnost druhým	15	15	14

Zdroj: Vlastní výzkum

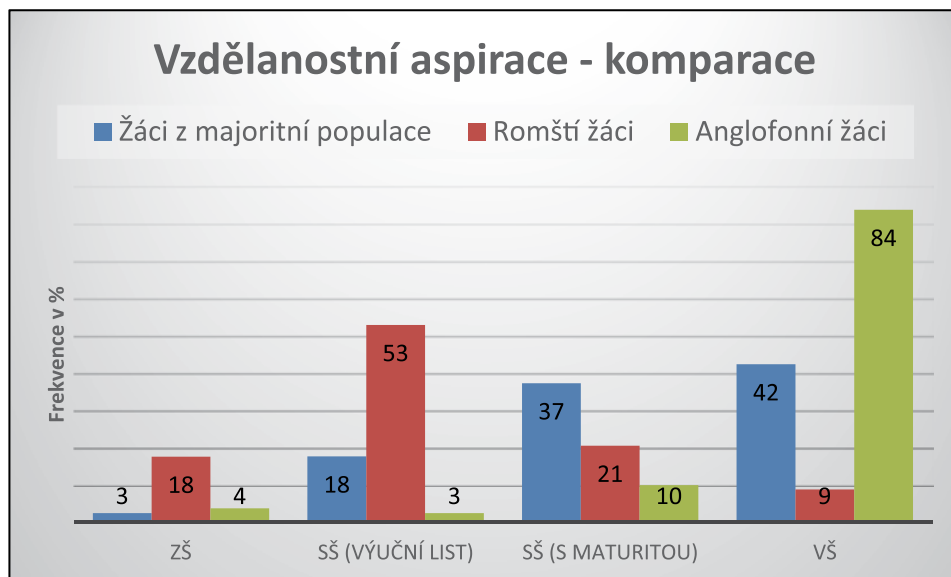
V uvedené tabulce srovnáváme výsledky toho, jakou pozici zaujímá hodnota vzdělání v preferencích všech tří zkoumaných skupin žáků. Ti měli za úkol uvedené hodnoty seřadit podle důležitosti v jejich životě a přiřadit jednotlivé hodnotě pořadí 1 až 15, přičemž 1 = nejdůležitější až 15 = nejméně důležitá.

Z výsledků vyplývá, že ve srovnání s žáky z majoritní populace, romští žáci připisují hodnotě vzdělání sice o něco nižší postavení v hierarchii hodnot, nicméně ji nezařazují na poslední místa. Toto zjištění potvrzují i další podobné výzkumy v této oblasti (např. Kaleja, 2013). Naproti tomu, v očích zkoumaného vzorku anglofonních žáků zaujímá hodnota vzdělání a hodnota rozvoje vlastní osobnosti jednoznačně první místa.

Co se týče komplexního srovnání hodnotových preferencí, můžeme konstatovat, že hodnotové systémy romských žáků a žáků z majoritního prostředí jsou si velmi podobné. Romští žáci upřednostňují analogicky hodnoty Zdraví, Lásku, Spokojenou rodinu a děti. Naopak upozad'ují hodnoty jako Život v míru, Zajímavá práce, Bůh (víra), Rozvoj vlastní osobnosti, Životní prostředí a Užitečnost druhým. Naprosto odlišný systém hodnot vykazují preference anglofonních žáků, u kterých tvoří upřednostňovaný pól hodnot již zmiňované hodnoty Vzdělání a Rozvoj vlastní osobnosti a poté Svoboda, Zdraví a Zajímavá práce. Nicméně paradoxně (ve srovnání s oběma skupinami majoritních i romských žáků) kladou na velmi nízkou pozici hodnoty spojené s láskou, životním partnerem, rodinou a dětmi.

Ve výzkumu jsme se zaměřili také na srovnání vzdělanostních aspirací všech skupin zkoumaných vzorků žáků:

**Graf č. 1: Vzdělanostní aspirace**



Zdroj: Vlastní výzkum

Rozdílných výsledků jsme dosáhli i při měření vzdělanostních aspirací. Zatímco u žáků z majoritního prostředí převládají aspirace dosáhnout ve svých vzdělanostních drahách středoškolského (37 %) či vysokoškolského vzdělání (42 %), romští žáci jsou v tomto ohledu umírněnější a spokojili by se s dosažením středoškolského vzdělání s výučním listem (53 %). Maturity si přeje dosáhnout 21 % dotázaných a vysokoškolského vzdělání pouze 9 %. To potvrzuje fakt, že Romové upřednostňují spíše učební obory, nicméně zde vyvstává otázka, zda studium na střední škole vůbec dokončí, neboť jak tvrdí Šotolová (2000), ukončení povinné školní docházky pro mnoho z Romů doposud bohužel znamená ukončení procesu vzdělávání celkově. Ti, kteří se rozhodnou pokračovat ve studiu na střední škole často nastoupí do učebních oborů, avšak jen málokterý ze studentů vydrží dokončit celou dobu studia a končí již po prvních měsících.

Velmi kontrastně působí výsledná data anglofonních žáků, kdy celých 84 % si přeje dosáhnout vysokoškolského vzdělání, čímž se potvrzuje fakt čitelný z tabulky srovnání hodnotových preferencí, kdy tato specifická skupina žáků upřednostňuje vzdělání a osobní rozvoj a umísťuje je na první příčky žebříčku hodnot.

To může být ovlivněno tím, že tito žáci často navštěvují mezinárodní školy, či bilingvní třídy „v běžných“ základních školách, kde je jim hodnota vzdělání vštěpována od samého začátku studia jako velmi důležitý prvek. Z výzkumu vyplynulo, že i rodiče těchto dětí jsou ve většině případů vysokoškolsky vzdělaní. Pouze 30 % dětí si přeje středoškolské vzdělání, a to s maturitou. Děti, které by chtěly dosáhnout středoškolského vzdělání s výučním listem, jsou pouhá 3 %.

## ZÁVĚR

Cílem tohoto příspěvku bylo nastínit jednotlivé kroky projektu sledující pojetí hodnoty vzdělání prizmatem žáků z odlišného kulturního prostředí. Z prvních zveřejněných dat je patrné, že hodnota vzdělání zaujímá odlišnou pozici v hodnotových systémech žáků, kteří pocházejí z odlišného kulturního zázemí, a tak se utvrzujeme v myšlence o důležitosti sociokulturních vlivů v procesu konstruování hodnotového systému jednotlivce. V dalších krocích se budeme podrobně věnovat těmto determinujícím vlivům, budeme se snažit zachytit důvody a motivaci ke vzdělání u těchto vybraných skupin žáků, analyzovat jejich názory a postoje ke vzdělání i popisovat pojetí vzdělání v očích žáků i jejich rodičů.

## LITERATURA

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál. Studium.
- Bužeková, T. & Jerotijević, D. (2012). *Metodologické problémy etnografického výskumu: zborník z konferencie Metodologické problémy v etnografickom výskume sociálnych reprezentácií: Bratislava, 8.–9. 11. 2012*. Brno: Tribun EU.
- Cakirpaloglu, P. (2009). *Psychologie hodnot*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Durzoi, G. & Roussel, A. (1994). *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition.
- Finch, J. (1987). The Vignette Technique in Survey Research. [online] *Sociology*, vol. 21 no. 1, s. 105–114. Dostupné z: <http://soc.sagepub.com/content/21/1/105.abstract>
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál.
- Hofstede, G. H. (1984). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Abridged ed. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hudeček, J. (1986). *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia.

- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Kaleja, M. (2013). *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Katrňák, T. (2003). *Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě*. Sociológia, Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2003, roč. 35, č. 1, s. 61–76.
- Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada. Psyché.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál.
- Prudký, L. et al. (2009). *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rokeach, M. (2000). *Understanding human values: individual and societal*. New York: Free Press.
- Rosenzweig, M. R. (1991). The Scientific Status of Psychology. *International Journal of Psychology*. s. 514–530. DOI: 10.1080/00207599108247138. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1080/00207599108247138>
- Sak, P. & Kolesárová, K. (2004). *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis.
- Sak, P. (2000). *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries*. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (s. 1–65). New York: Academic Press.
- Šotolová, E. (2001). *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada.

- Vacek, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie.
- Vonkomer, J. (1991). *Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov a motivácie výkonu (HO-PO-MO) T-252*.
- Voňková, H. (2012). *Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice*. *Orbis Scholae*, 6 (1), s. 27–40.

**Autorky**

Mgr. Iva Staňková

Mgr. Lenka Venterová

istankova@utb.cz

lventerova@utb.cz



---

# MOTIVACE NADANÝCH ŽÁKŮ K NEGATIVNÍMU ŠKOLNÍMU VÝKONU A JEJÍ SOUVISLOST S POPÍRÁNÍM NADÁNÍ

Adéla Válková, Natálie Bártlová

---

**Anotace:** Článek prezentuje vybrané výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno na výběrovém souboru nadaných žáků z České republiky. Do analýzy bylo zahrnuto 208 žáků na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED2). V rámci šetření byly aplikovány dotazníky *Klima školní třídy* (faktor *Motivace k negativnímu školnímu výkonu*) a *Social Coping Strategies* (faktor *Popírání nadání*), přičemž bylo cílem analyzovat výpovědi žáků v obou oblastech a dále v jejich souvislostech. Výsledky ukazují, že 15 % výzkumného souboru nadaných žáků deklaruje vysoké tendence k negativní školní motivaci. Nadpoloviční většina žáků také vypovídá o určitých sklonech popírat své nadání. Výsledky obou sledovaných oblastí spolu pozitivně korelují, z čehož lze usuzovat, že motivace k negativnímu školnímu výkonu a popírání nadání jsou související jevy, které se v nemalé míře projevují i mezi diagnostikovanými nadanými žáky.

**Klíčová slova:** nadaný žák, nadání, motivace, školní výkon, popírání nadání

## TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Každé dítě je jednak individualitou, ale zároveň také součástí třídního kolektivu. Kolektiv třídy jak spoluutváří, tak je jím ovlivňováno, což může mít zásadní vliv na jeho školní výkon, nevyjímaje případy nadaných žáků. V tomto článku je našim záměrem propojit 3 témata: 1. problematiku nadaných žáků v kontextu školní třídy, 2. jednu z definovaných dimenzí klimatu školní třídy s názvem *Motivace k negativnímu školnímu výkonu* (Lašek®, Lašek, 2011) a 3. problematiku popírání nadání žáky, kteří jsou jako nadání diagnostikováni. Pojtkem těchto 3 témat je problematika podvýkonnosti nadaných žáků nejen ve školním prostředí. V následujících odstavcích prezentujeme základní vhled do našich teoretických východisek. Nadání



definujeme jako schopnost jedince ve vybrané oblasti oceňované sociokulturním prostředím, která je kvantitativně a kvalitativně rozvinutější ve srovnání s jeho vrstevníky (Heward, 2013). Nadaným žákem v naší výzkumné sondě je žák, který úspěšně prošel komplexní diagnostikou intelektového nadání v pedagogicko-psychologické poradně.

Nadaní žáci vykazují své typické charakteristiky. T. L. Cross (2011); Davis, Rimm, Siege 2011 uvádí kromě typicky vysoké inteligence, skvělé paměti a bohatého slovníku např. asynchronní vývoj osobnosti, perfekcionismus, multipotencialitu, strach z riskování, emoční labilitu, intenzitu a hloubku prožívání. Jedná se tedy o velmi bohatou skupinu rozličných typů nadaných. V rámci ní se setkáváme i se skupinou tzv. underachievers. Podvýkonní nadaní (underachievers) jsou definováni jako jedinci, kteří demonstrují výjimečnost v inteligenčních testech, ale jejichž výkon je pod úrovní jejich potenciálu (Clark, 2014). K příčinám podvýkonnosti řadí Montgomery (2009) různá onemocnění, specifické vývojové poruchy učení, osobnostní problémy či jiný hendikep, dále konflikt hodnot a nedostatek podpory v rozvoji talentu. Clark (1992) doplňuje výčet o nevhodné pedagogické přístupy, které motivují žáka k podvýkonnosti. Jedná se o kladení velkého důrazu na výkon a vědomosti, používání rutinních úloh, nekorektní komunikaci ze strany učitele a kladení vysokých až nereálných nároků. Zaměříme-li se na výzkumy ze školního prostředí (např. Gates, 2010; Renzulli, 2004; Moulton et al, 1998), jejich výstupy poukazují na stereotypní hodnocení osobnosti nadaného žáka, obavu nadaného žáka z akademického selhání, okolní tlak a zvýšené očekávání učitelů a rodičů, které se neslučuje s úrovní nadání žáka, sociální vyloučení žáka z kolektivu třídy. Montgomery (2009) v této souvislosti upozorňuje na další příčinu podvýkonnosti a poukazuje tak na tzv. career gifted, což jsou děti, které byly v nízkém věku identifikovány jako nadané, uspokojily se s tímto označením a dlouhodobě se vyhýbají jakémukoliv úsilí, čímž se postupně dostanou na průměr třídy. Nadané děti mohou inklinovat k negativnímu školnímu výkonu i z důvodu, aby se staly plnohodnotnou součástí třídního kolektivu a nevyčnívaly z jeho průměru (Cornell, 2004). To může znamenat, že budou své nadání popírat, či zvolí jinou sociální strategii, jak zapadnout do kolektivu.

V rámci underachievers tvoří specifickou skupinu nadaná děvčata. Tento fenomén Kerr (2000) připisuje rozdílným očekáváním a postojům k děvčatům a chlapcům ze strany rodiny, školy a společnosti. V rodinné výchově se od děvčat očekává větší pasivita, přízpusobená a vyhýbání se riskování.

Na základě výše uvedeného je zřejmé, že je třeba sledovat sklony nadaných žáků k negativní školní motivaci a k popírání nadání jakožto jeden z fenoménů, který může být mimo jiné živěn klimatem školní třídy. V šetření, které zde popisujeme, jsme tento záměr realizovali.

## DESIGN VÝZKUMU

V rámci šetření jsme aplikovali dotazník Klima školní třídy (dále KLIT, Lašek<sup>©</sup>, Lašek, 2001). Je určen pro úroveň sekundárního vzdělávání a byl testován na více než 3500 žácích běžné populace. Dotazník má celkem 27 položek a je rozdělen na 3 faktory: Suportivní klima třídy, Motivace k negativnímu školnímu výkonu a Sebeprosazení. V rámci tohoto textu se věnujeme analýze druhého uvedeného faktoru. Šetření je dále postaveno na aplikaci pětifaktorové verze dotazníku The Social Coping Questionnaire (dále SCQ, Swiatek, 2002). V námi aplikované verzi zachycuje dotazník strategie v oblastech Popírání nadání, Sociální interakce, Humor, Konformita and Přijetí vrstevníků, přičemž pro účely této studie se zaměřujeme na oblast Popírání nadání.

Do realizace výzkumu se podařilo zapojit celkem 208 diagnostikovaných nadaných žáků, kteří dochází na nižší sekundární stupeň vzdělávání (ISCED2), tedy 6.–9. ročník povinné školní docházky v českém vzdělávacím systému. Jednalo se o 75 dívek (36 %) a 133 chlapců (64 %) ve věku od 10 do 16 let, průměrně 13 let. Výzkumný soubor je rozdělen do ročníků následovně: 6. ročník zastupuje 58 žáků (28 %), 7. ročník 58 žáků (28 %), 8. ročník 45 žáků (22 %) a 9. ročník 47 žáků (22 %). 161 žáků (77 %) využívá na své vzdělávací dráze jeden z typů škol určených pro vzdělávání nadaných žáků (víceleté gymnázium, specializované gymnázium či základní školu se zaměřením na edukaci nadaných žáků) a 47 žáků (23 %) využívá klasickou základní školu. Ačkoli je snahou uplatňovat v českém vzdělávacím systému inkluzivní principy, diagnostikovaní nadaní žáci jsou i přesto často vzdělávání segregovaně ve specializovaných školách. V rámci výzkumného souboru bylo získáno 50 žáků (24 %), kteří uvedli, že mají jedno nebo více potvrzení na speciální vzdělávací potřeby, ke kterým pro účely tohoto textu obecně řadíme poruchy učení, poruchy chování, dlouhodobé onemocnění, jiné speciální potřeby či jejich kombinace.

Vzhledem k tomu, že se jedná o dostupný výběr respondentů, s výsledky pracujeme pouze na deskriptivní a explorativní rovině a nelze je považovat za zobecnitelné. Indikují však souvislosti využitelné jak v navazujících výzkumech, tak při edukaci nadaných žáků v praxi.

Cílem této studie je prezentovat popisné výsledky za jednotlivé dotazníkové položky v oblasti Motivace k negativnímu školnímu výkonu (KLIT) a v oblasti Popírání nadání (SCQ). V obou oblastech dále chceme upozornit na vybrané výsledky vycházející z komparace různých skupin žáků. Následně je našim cílem dát výsledky do vzájemného kontextu s využitím korelační analýzy.

## VÝSLEDKY

První část analýzy se zaměřuje na výsledky žáků v oblasti Motivace k negativnímu školnímu výkonu, která tvoří jednu ze tří dimenzí dotazníku KLIT. Respondenti mohli na dané položky odpovídat na čtyřstupňové škále (silně souhlasím, souhlasím, nesouhlasím, silně nesouhlasím). Tabulka 1 prezentuje procentuální míru souhlasu s jednotlivými položkami, přičemž se jedná o součet silně souhlasných a souhlasných odpovědí. Výsledky jsou řazeny vzestupně dle míry souhlasu.

**Tabulka 1:** *Souhlasné odpovědi na jednotlivé položky oblasti Motivace k negativnímu školnímu výkonu*

Položky dotazníku	n	%
KLIT 14. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj.	41	20
KLIT 8. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží.	52	25
KLIT 24. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.	58	28
KLIT 20. Často mívám pocit, že umím méně než ostatní.	76	37
KLIT 17. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.	86	41
KLIT 11. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.	90	43
KLIT 5. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.	99	48
KLIT 22. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.	115	55
KLIT 2. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.	144	69

Jak můžeme vidět, více než třetina nadaných žáků souhlasí s většinou daných tvrzení, nadpoloviční míru souhlasu zaznamenáváme v případě strachu z možných překážek a neúspěchu. Více než dvě třetiny nadaných pak souhlasí s tvrzením, že by mohli mít ve škole lepší výsledky, ale těžko se donutí pravidelně pracovat. Podle tvůrců dotazníku lze na základě odpovědí v dotazníku (hodnot 1–4) sestavit součtový index, který může při 9 položkách dosahovat skóre od 9 do 36 bodů. Žáci z našeho souboru získali 15–35 bodů, průměrně 22.

Pokud porovnáme výsledky s normami, které vytvořili autoři dotazníku, můžeme konstatovat, že v našem výzkumném souboru je 38 % žáků inklinujících k nízké

míře motivace k negativnímu školnímu výkonu, 47 % žáků je v normě a 15 % žáků deklaruje vysoký výskyt negativní školní motivace. Výsledky nelze porovnat s jinými výzkumy realizovanými v České republice na cílové skupině nadaných žáků. Z logiky věci jsme očekávali, že většina nadaných bude inklinovat k nízké či normální míře negativní školní motivace, což se na našem vzorku potvrdilo.

Z bližšího prozkoumání výsledků dále plyne, že rizikovou skupinou negativní školní motivace jsou především žáci, kteří jsou na jednu stranu zařazeni do speciální školy pro nadané žáky, ale zároveň s nadáním mají speciální vzdělávací potřeby. Takových žáků je v našem výzkumném souboru 43 (21 %). 58 % žáků z této specifické podskupiny souhlasí s tím, že se ve škole obvykle vyhýbají složitým situacím a 79 % souhlasí s tím, že by mohli mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutí k pravidelné práci. Výsledky mohou souviset jak se strachem z neúspěchu ve škole, tak s celkově nízkou mírou motivace ke školní práci, která se může projevit např. v případě nevhodných pedagogických strategií aplikovaných na nadané (nadaný žák typicky v roli pomocného učitele či nadaný žák pracující odděleně od spolužáků na úkolech specificky určených pouze pro něj apod.).

Další část výsledků se vztahuje na oblast Popírání nadání (dotazník SCQ). Jedná o 8 dotazníkových položek, respondenti stejně jako v předchozím případě odpovídali formou čtyřstupňové škály (silně souhlasím, souhlasím, nesouhlasím, silně nesouhlasím). Pro přehlednost se v rámci analýzy opět zaměříme pouze na procento souhlasných odpovědí (tedy souhlasím a silně souhlasím dohromady). Tabulka 2 shrnuje popisné výsledky analýzy.

**Tabulka 2:** *Souhlasné odpovědi na jednotlivé položky oblasti Popírání nadání*

Položky dotazníku	n	%
SCQ 7. Snažím se nebýt moc úspěšný/á ve věcech, které dělám.	12	6
SCQ 3. Nejsem nadaný/á, mám jen štěstí ve škole.	39	19
SCQ 5. Většina mého úspěchu je způsobena štěstím.	40	19
SCQ 2. Lidé si myslí, že jsem nadaný/á, ale pletou se.	57	27
SCQ 1. Nemyslím si, že jsem nadaný/á.	68	33
SCQ 4. Až vyrostu a škola bude náročnější, lidé si přestanou myslet, že jsem nadaný/á.	90	43
SCQ 6. Je mnoho lidí, kteří jsou nadanější než já.	168	81
SCQ 8. Neříkám lidem, že jsem nadaný/á.	174	84

Je zajímavé, že třetina žáků deklaruje tendence popírat své nadání v polovině dotazníkových položek. Nemyslí si, že jsou nadaní, domnívají se, že je lidé přestanou takto označovat na vyšší a tedy náročnější úrovni vzdělávání, identifikují kolem sebe jiné nadané osoby a neříkají o sobě lidem, že jsou nadaní, ačkoli se ve všech případech jedná o žáky diagnostikované a ve většině případů také zapsané do specializovaných škol. Své nadání tak deklarují navenek příslušností ke specializovaným školám, zároveň se však snaží jej popírat či přisuzovat jiným, jako by chtěli omlouvat či zlehčovat svou příslušnost ke skupině nadaných žáků. Sociální pozice těchto dětí je tedy poměrně složitá, protože se musí strategicky vyrovnávat se svou jinakostí. Výraznějších rozdílů si v této oblasti můžeme všimnout při komparaci v závislosti na pohlaví žáků. V případě všech položek nacházíme vyšší míru deklarace popírání nadání u dívek v porovnání s chlapci, a to až o 13 procentních bodů v případě položky Lidé si myslí, že jsem nadaný/á, ale pletou se. Námi zjištěné rozdíly jsou kompatibilní s výsledky Swiatek (2002), která též uvádí, že dívky mají větší sklon ukryvat své nadání než chlapci. Poslední fáze analýzy se zaměřuje na vztahy mezi odpověďmi žáků ve dvou sledovaných oblastech. Ty jsme zachytili s využitím Spearmanova koeficientu pořadové korelace. Jeho hodnoty ukazuje Tabulka 3, konkrétní znění položek je zahrnuto v předcházejících tabulkách.

**Tabulka 3:** *Korelace mezi položkami dotazníku KLIT a SCQ*

	SCQ 1	SCQ 2	SCQ 3	SCQ 4	SCQ 5	SCQ 6	SCQ 7	SCQ 8
KLIT 2	0,215	0,173	0,122	0,250	0,177	0,168	0,244	0,145
KLIT 5	0,162	0,281	0,131	0,303	0,198	0,130	0,132	0,221
KLIT 8	0,117	0,054	0,183	0,101	0,152	0,098	0,124	-0,021
KLIT 11	0,122	0,091	0,080	0,085	0,186	0,096	0,095	0,036
KLIT 14	0,255	0,205	0,205	0,268	0,223	0,088	0,118	0,222
KLIT 17	0,107	0,118	0,202	0,176	0,273	0,105	0,158	0,110
KLIT 20	0,415	0,329	0,343	0,307	0,304	0,266	0,173	0,210
KLIT 22	0,213	0,141	0,084	0,154	0,186	0,139	0,115	0,050
KLIT 24	0,313	0,352	0,216	0,409	0,191	0,148	0,189	0,236

Pokud se zaměříme na výsledky korelační analýzy, nejvyšší korelaci zaznamenáváme v odpovědích na položku Nemyslím si, že jsem nadaný/á (SCQ 1) s položkou Často mívám pocit, že umím méně než ostatní (KLIT 20), což se dalo očekávat vzhledem k podobné konotaci položek. Téměř všechny korelace jsou pozitivní,

ní méně mají převážně slabou až střední sílu (interpretace dle Chráska, Kočvarová, 2014). Celková korelace mezi Motivací k negativnímu školnímu výkonu a Popíráním nadání ve formě součtových indexů je 0,488. Jedná se o středně silnou pozitivní korelaci, lze tedy usuzovat, že s rostoucí negativní školní motivací též stoupá tendence popírat nadání.

## ZÁVĚR

Článek zachycuje popisné výsledky exploračního šetření s využitím vybraných dimenzí dvou dotazníků, jednoho českého a jednoho zahraničního původu. Jedná se o oblasti nazvané Motivace k negativnímu školnímu výkonu a Popírání nadání, které se vzhledem k cílové skupině výzkumu a k teorii o specifických podvýkonnosti nadaných žáků jeví jako vhodné analyticky propojit. V každé ze zkoumaných oblastí jsme zachytili nezanedbatelné procento nadaných žáků, kteří k ní deklarují souhlasné tendence. Dále jsme zjistili, že obě oblasti spolu souvisí a pravděpodobně se u žáků mohou vyskytovat společně. Učitelé pracující s nadanými žáky v kolektivu školní třídy by neměli tuto problematiku zanedbávat a měli by se vyvarovat nevhodným pedagogickým strategiím naznačeným v rámci teoretických východisek tohoto textu. Podrobnější analýzy a výstupy z realizovaného výzkumného šetření budou prezentovány jednak v rámci závěrečných prací a jednak v rámci odborných článků.

## LITERATURA

- Clark, B. (2014). *Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at School and at Home*. GB: Pearson Education, 2014.
- Cornell, D. G. (2004). *High Ability Students Who are Unpopular With Their Peers*. In Moon, S. M. (ed.) *Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students*. (s. 31–42). UK: Sage Publications.
- Cross, T. L. (2011). *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*. USA: Prufrock press.
- Davis G. A., Rimm, S. B. & Sielge, D. (2011). *Education of the Gifted and Talented*. New Jersey: Pearson.
- Gates, J. (2010). *Children With Gifts and Talents: Looking Beyond Traditional Labels*. Roeper Review. 32, 3, s. 200–206.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional Children. An Introduction to Special Education*. Ohio: Pearson Education.

- Chráska, M. & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Kerr, B. (2000). *Guiding Gifted Girls and Young Women*. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. *International Handbook of Giftedness and Talent*. (s. 649–658). Oxford: Elsevier.
- Lašek, J. (2001). *Klima školní třídy a možnosti jeho měření*. Hradec Králové: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Available from: <http://www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/klima-skoly-a-tridy/10-socilnklimaklitccqlaek>
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Montgomery, D. (2009). *Able, Gifted and Talented Underachievers*. UK: Wiley Blackwell.
- Moulton, P. et al. (1998). *Gifted & Talented: Exploring the Positive and Negative Aspects of Labeling*. *Roeper Review*. 21, 2, s. 153–154.
- Renzulli, J. S. (ed.) (2004). *Identification of Students for Gifted and Talented Programs*. California: Corvin Press.
- Swiatek, M. A. (2002). *Social Coping Among Gifted Elementary School Students*. *Journal for the Education of the Gifted*. 26, 1, s. 65–86.

### **Autorky**

Bc. Adéla Válková

Bc. Natálie Bártlová

avalkova@utb.cz

nbartlova@utb.cz

---

# ŽÁKOVSKÁ OTÁZKA VE VYBRANÝCH MODELECH VÝUKY

Marie Pavelková

---

**Anotace:** *Příspěvek prezentuje přítomnost žákovské otázky ve vybraných modelech výuky, jež deklarují přítomnost žákovské otázky v edukačním procesu, a to jak z pohledu cílů, tak z pohledu obsahu edukace. Snahou je představit přístupy či strategie výuky, jež žákovské dotazování podporují, záměrně k tomuto dotazování směřují a jejich motivem je prostřednictvím žákovské otázky proniknout do žákovy myšlení a podpořit tak proces autoregulace učení.*

**Klíčová slova:** žákovská otázka, autoregulace učení, model výuky, edukační proces

## ÚVOD

Žákovská otázka je v edukačním procesu velmi opomíjená. Učitel prezentuje žákům danou problematiku a je přesvědčen, že pokud žáci nekladou otázky, je jim učivo srozumitelné a učitel je spokojen, protože se domnívá, že svou úlohu zvládl na výbornou. Je ale nasnadě ptát se, zda žáci synchronizovaně pokyvující hlavou vyjadřující rozumění učivu opravdu porozuměli učivu. Výzkumy zabývající se žákovským dotazováním či dotazováním dětí předškolního věku (Švaříček, Šedová, & Šalamounová, 2012; Havigerová, Burešová, Smetanová, & Haviger, 2013; Pstružinová, 1992) zjistily, že učitelská otázka je oproti žákovské otázce v nepoměrné převaze. Havigerová et al. (2013) uvádí průměrně počet otázek na jednu vyučovací hodinu 80,89 učitelských otázek a 1,11 žákovských otázek. Cílem učitele ale není zahltit žáka otázkami, ale podpořit jej v odhodlání ptát se a hledat odpovědi. Je přirozené, že učitel klade otázky, protože je koordinátorem edukace, ale jak může proniknout učitel do žákovy myšlení, když nezná žákovy postupy



a kroky jeho myšlení a učení? Jsme přesvědčeni, že poznáme-li charakter žákovské otázky, může nám to být bránou, která ukáže učiteli správnou cestu k porozumění strategii žáka při osvojování nových poznatků.

Otázky žáků nikdy nemohou stát v pedagogickém výzkumu samostatně, protože z logiky věci vyplývá, že žáková otázka je součástí výukové komunikace a interakce coby participace žáků na pedagogické komunikaci a interakci (Šedřová, Sedláček, Švaříček, & Šalamounová, 2014; Šedřová, Sedláček, 2015; Šedřová, 2015; Šedřová, Sucháček, & Majcík, 2015). Žákovská otázka je přítomna tehdy, kdy je žák podněcován k aktivitě, má zájem o nové, potřebuje doplnit vědomosti, nebo potřebuje pomoc učitele či jiného žáka. Když žák participuje na výuce společně s učitelem, může se stávat postupně aktérem výuky. Dynamický prvek zde představuje model výuky, který je učitelem preferován v jeho pojetí výuky. Na základě tohoto se zaměříme na základní dyadickou jednotku výuky a modelem výuky tedy budeme rozumět typické určující znaky dané výuky, jež jsou hlavními znaky zvoleného konceptu.

## **POSTAVENÍ ŽÁKOVSKÉ OTÁZKY VE VYBRANÝCH MODELECH VÝUKY**

V zásadě se zaměříme na několik vybraných modelů výuky, které podle nás záměrně vytvářejí podmínky pro vznik žákovské otázky. Žák, který je v pozici aktivního subjektu výuky, na sebe přijímá zodpovědnost v tom smyslu, že je schopen chápat, že něčemu neporozuměl, a je schopen se na chybějící informace zeptat, aby mohl dojít k porozumění s učitelem.

Modely uspořádáme podle didaktického hlediska. V této studii rozebereme ty, které nejvíce zasahují do řízení výuky tak, že žák se v jejich rámci může stávat subjektem vlastního učení.

## **DIALOGICKÝ MODEL VÝUKY**

Dialogická výuka je založená na aktivitě účastníků komunikace. Každý z nich přispívá k dialogu, a rodí se tak poznání. Aktéři komunikace tak tvoří vyučovací hodinu. Je nutné ale specifikovat rozličnost pojmů. Lehesvuorin, Viiri (2015) specifikují rozdílnost mezi dialogickým modelem výuky a komunikačním modelem výuky. Rozdíl shledávají v tom, že komunikační přístup je nutně dělen na dvě polarities, a to: 1) komunikační - autoritativní: ve smyslu tradiční transmisivní výuky; 2) dialogický: v jehož centru je aktivní žák v učebních a výukových činnostech. Dialogickým modelem výuky se aktuálně aktivně zabývá tým brněnských výzkumníků

a další (Švaříček, Šalamounová, Šed'ová, & Sedláček, 2014; Švaříček, Šalamounová, Šed'ová, & Sedláček, 2016; Molinari, Mameli, 2015; Tůma, 2014), kteří poukazují, že základ tohoto konceptu je předpoklad o internalizaci původně dílčích procesů výuky. Prostřednictvím vhodně volených otázek učitel mobilizuje žákovo myšlení a dává prostor pro zpracování informací v obsahu výuky a je zaměřen na podporování žáka v aktivním dotazování. Tento model výuky má typické znaky a jsou jimi: Změny typu otázek učitele. Uzavřené otázky mění na otevřené. Žákovy odpovědi nemají být závěrem dialogu či vyhodnoceny správně nebo nesprávně, ale mají být podnětem k dalšímu dialogu a k dalšímu žakovskému dotazování (Sucháček, 2016; Molinari, Mameli, 2015). Základ dialogické výuky je ve své podstatě změna v přístupu učitele. Žáci jsou učitelem vedeni a podněcováni ke kladení otázek tím, že tradiční IRF<sup>1</sup> struktura je transformována na IRE<sup>2</sup> strukturu. Inicie učitele (I), replika žáka (R) a evaluace (E), tedy posouzení hodnoty, shromažďování informací za účelem dalšího rozhodování. Dialogická výuka má svůj původ v sociokulturní teorii výchovy, která vychází z principů Vygotského. Model sociálního konstruktivismu je pro proměnu pojetí výuky velmi inspirativní. V prvním případě se jedná o kolektivní sociální činnost a tu nazývá interpsychickou funkcí a druhá funkce je intrapsychická: jedná se už o individuální myšlení a prožívání žáka (Vygotský, 1970 in: Šed'ová, Švaříček, Sedláček, & Šalamounová, 2016, s. 3). Ve vnitřní řeči žáka dochází k situaci, kdy žák položí otázku. Zde nastupuje komunikační sekvence, kdy je žák v pozici iniciátora vlastního učení (Šed'ová, Švaříček, Sedláček, & Šalamounová, 2012, s. 142), tuto komunikační sekvenci prezentují jako IRI (initiation pupil – reactionteacher – initiation pupil).

### Dialogická a participativní výuka

Jednou z modifikací dialogického pojetí výuky je propojení na pojetí participace učební činnosti žáka ve výuce. Dialogická výuka je také typická participací žáků na tvorbě diskuzí, které ve výuce probíhají. Jedná se o operacionalizaci činností žáka, a to primárně na jeho aktivitu ve smyslu participace na výukové komunikaci a v zásadě jeho podílení se na tvorbě vyučovací hodiny. Autoři uvádějí, že lze zvýšit žakovskou cílenou participaci<sup>3</sup> na výuce na základě řízeného zapojení prvků

- 
- 1 Jedná se o komunikaci, která je založená na IRF struktuře – iniciaci prováděné učitelem – replice žáka – učitelově zpětné vazbě pro žáka (*initiation – reaction – follow up*) (viz. Mareš, 2016, s. 259).
  - 2 **IRE** – (*initiation – reaction – evaluation*). Dále rozpracoval Mehan(1979) **I**, tj. iniciace, rozlišil: iniciaci direktivní; iniciaci informativní; volbu žáka, kterého učitel vyvolá; produkt vyvolání; proces vyvolávání; metaproces vyvolávání. **R**, tj. žakovská replika (reagování, uznání něčeho, výběr možné odpovědi; proces odpovídání, metaproces odpovídání a nereagování na učitelovu iniciaci). Autor upozorňuje, že klíčovou roli v této struktuře hraje především ono **E**, tj. způsob evaluace(Mehan, 1979, s. 51 in: Mareš, 2016, s. 263).

dialogické výuky. Tento přístup se snažil také prozkoumat Mueller, M. Yankelewitz, D., Maher, C. (2014) a upozorňují na nutnost potřeby prohloubit povědomí o situacích ve třídě, které podporují diskuze o učitelské roli ve třídě. Ve studii autoři analyzují a diskutují o specifických učitelských tazích, které vedly k vytvoření podmínek pro žáky a učitele, v nichž společně konstruovali matematické postupy. Výzkum ukázal, že vytvářet podmínky podporuje smysluplné matematické učení. Činnost zahrnuje kombinaci následujících aktivit: (a) aktivní žáky; (b) všímavé a zainteresované učitelé, kteří se věnují vývoji názorů na žáky a jejich vývoji; (c) vhodné, tvořivé úkoly, které podporují žáky k tomu, aby rozšířili své učení o to, jak oni budují svá řešení; (d) žákovské spolupráce, které umožňují výměnu myšlenek; a (e) nastavení respektující atmosféry a vítání žákovské myšlenky, diskuzi, a inovativní způsoby práce. Za těchto podmínek dokonce mladé děti vyvinou důvěru ve svou schopnost řešit problémy a vytvářet argumenty pro řešení úkolů (Cobb, 2000; Lampert, Cobb, 2003; Maher, Martino, 1996; Martino, Maher, 1999; Maher 2005, 2009; Yackel, Hanna, 2003 in: Mueller, M. Yankelewitz, D., Maher, C., 2014).

## KONSTRUKTIVISTICKÝ MODEL VÝUKY

### Personální a sociální konstruktivismus

Žákovská otázka je plodem přirozené dětské zvědavosti, která je pro děti typická. Při vstupu do škol se dětem začíná škola jevit jako místo, kde se má sedět, poslouchat, na vyzvání slušně odpovídat a nepřicházet se zvědavými dotazy (Křivohlavý, Mareš, 1995, s. 94). Konstruktivistický model výuky spojujeme s J. Piagetem, který zkoumá poznání ve vyučování. „*Soustředil se na odvození poznání z přímé práce člověka s fyzickou realitou.*“ (Kollarikova, Pupala ed al., 2001, 170). Vlastnosti dětského poznání ve vyučování jsou nezbytným teoretickým modelem vývoje poznání, jež podpírá konstruktivistický směr. Respektováním a vnímáním Piagetových „mentálních stupňů“ se v dětství vytvářejí základy pro vytvoření pevných struktur poznání. Konstruktivismus v didaktice je primárně orientován na zkoumání poznání ve vyučování. Základní myšlenkou konstruktivismu je konstrukce poznání, které je velmi ovlivněno koncepcemi, jež děti už vlastní. Je to konstrukce individuálních poznatkových struktur, jejich lepšímu porozumění a účelným aplikacím (Kollarikov, Pupala ed al., 2001; Hejný, Kuřina, 2009). Pozornost se zaměřuje na vlastnosti dětského poznání a myšlení. Kognitivní konstruktivismus vychází z kognitivních

---

3 Ve zmíněném výzkumu se jednalo o participaci operacionalizovanou jako 1) výukový čas, jež žáci vyplňují svými promluvami, 2) příležitost žáků k rozvířeným promluvám, 3) triadická interakce, a to komunikace mezi více aktéry, než je jeden žák a učitel.

schémat, u nichž dochází ve všech kulturách ke stejnému strukturování zkušeností. Implementací konstruktivistických prvků do výuky se z žáků stávají badatelé či vědci a jejich představy jsou formované stejným způsobem jako vědecké poznání. Mladý vědec si klade otázku, jak dosáhne kvalitních výzkumných výsledků. Jeho činnost je doprovázená dotazováním. Otázky, které vyvstávají, jsou směřované jak k němu samotnému, tak k okolí. Výsledky výzkumu (Chvál, Štěpaník, 2016) naznačují, že konstruktivistický program je vůči tradičně pojaté výuce úspěšnější v té části, kdy má dojít k „*transferu nabytých poznatků do komunikační praxe žáků, tedy při jejich vlastní produkci komunikátu*“ (Chvál, Štěpaník, 2016, s. 36). Z uvedeného vyplývá, že konstruktivismus by mohl být vhodným nástrojem k intenzivnějšímu spojení komunikačního a poznávacího cíle vyučování a také k překonání problémů s žákovským dotazováním v českých školách.

### **Genetický konstruktivismus**

Piaget jako zakladatel genetické epistemologie měl velký zájem na vzdělávání dětí ve školách. Název genetický konstruktivismus navrhl Ladislav Kvasz, který chtěl tímto odlišit genetický konstruktivismus od radikálního konstruktivismu (Kvasz, 2016). Tento typ je pevně zasazen do geneze matematického poznání. Žák matematiku objevuje, ale nesmírně důležitou úlohu zde sehrává učitel. Ten musí volit úlohy, které žákovi předkládá tak, aby při konstrukci rekonstruoval proces historické geneze (Kvasz, 2016, s. 17). Tato epistemologie je interdisciplinární věda, která se rozvinula v druhé polovině 20. století. Zdůrazňuje aktivní úlohu člověka a význam vnitřních předpokladů, důležitost neustálé interakce se společností a prostředím. Základní principy genetického konstruktivismu jsou v základu opět v pozici učitele. Učitel žákům předkládá učivo jinak než v tradiční škole. Má vytvořen speciální způsob problémů, v nichž opět žák opakuje proces geneze matematického poznání. Dalším znakem je schopnost žáka vést dialog, protože matematika se v základu zrodila z dialogu, ale je nutné upozornit, že jeden diskurz, ale o věcnou argumentaci. Posledním znakem v našem případě je živý kontakt s autentickou matematickou zkušeností (Kvasz, 2016, 17). Výčet těchto principů nás utvrzuje v tom, že pokud vytvoří učitel prostor pro žáka, je zde místo, chuť a přirozená motivace pro žáka, aby se ptal.

### **KOOPERATIVNÍ MODEL VÝUKY**

Žákovská otázka má v kooperativní výuce své nezastupitelné místo, protože obecným cílem výuky je vstřebávat nové informace, a v kooperativní výuce žáci prostřednictvím řešení různě náročných a problematických úloh spolupracují,

vzájemně si pomáhají a diskutují (Kolář, Vališová, 2009; Tammaro, Vegliante, 2013; Maňák, Švec, 2003). Významným aspektem je participace účastníků kooperace, a to ponořením se celostně do řešení společného záměru a posílení tak horizontálního rozměru kooperace (Slavík et al., 2013). Otázky žáků zde plní funkci zjišťovací a otázkou se zde žáci orientují na cíl. Otázka v kooperativní výuce není závislá na charakteru řešené úlohy a primárně vychází z rozvoje dovednosti žáků neformálně spolupracovat (Maňák, Švec, 2003). Participovat na společných činnostech v rámci kooperativního modelu výuky směřuje k intersubjektivnímu sdílení problému a vynošení se žákovských otázek, jež demonstrují problematické úseky v řešení problému. Charakteristiky těchto otázek pak odrážejí úroveň žákova kognitivního vývoje a odpovědi na ně jsou přemostěním a klíčem k vědění. Lave a Wenger (1991) se zaměřili na kognitivní socializaci ve smyslu procesuálním, a to na základní utváření poznávacích procesů, jež probíhají v interakci mezi lidmi a prezentují svá přesvědčení, že učení má probíhat ve skupinách, které sdílejí společný zájem a směřují ke společnému cíli (Lave, Wenger, 1991 in: Kohoutek, 2008).

## MODEL KRITICKÉHO MYŠLENÍ

Dalším modelem výuky je v našem případě kritické myšlení, přičemž víme, že kritické myšlení není samo o sobě modelem výuky, ale je nástrojem, jenž pomáhá žákům porozumět učivu od povrchního až po silně hluboké učení, nevnímat informace selektivně, ale naopak se divergentně snažit řešit danou situaci (Maňák, Švec, 2003). Modelem výuky jej můžeme nazývat, protože jde o výchovně vzdělávací činnost, která není nahodilá, ale je to integrovaný model myšlení, při kterém jsou specificky důležité učitelovy otázky, které kultivují myšlení žáků, a je zde specificky víceúrovňový systém otázek, jež podněcují žáka kriticky myslet. Jedná se o výuku, která je realizována formou psaných textů, jež mají primárně vyjadřovat hlavní myšlenky. Vytvářena je následně myšlenková mapa, která je dále upřesňována v diskuzi. Zde je prostor pro tvorbu a výskyt žákovských otázek, protože koncipování textů v duchu kritického myšlení klade žákovi za úkol analyzovat, syntetizovat a hodnocením posoudit informace. Žák reaguje na nejasnosti otázkou a podle charakteru této otázky je možné proniknout do žákova myšlení.

Jistě bychom našli ještě další modely, které se zamýšlejí nad otázkami žáků ve výuce. V našem hledání dalších souvislostí s řešením problému do budoucna budeme pokračovat v příštím školním roce.

## ZÁVĚR

Tato práce prezentuje modely výuky, u nichž je deklarován zájem o výskyt žákovské otázky. Model výuky, který si učitel zvolí, je obrazem přístupu a nároků na něho samotného a jeho didaktické myšlení a rozhodování. Lukášová uvádí, že „kvalifikované rozhodování se od nekvalifikovaného liší tím, že učitel musí odhadovat důsledky“ (Lukášová, 2010, s. 83). Zde spatřujeme nejsilnější atribut, a to v tom, že zvolený model výuky učitelem je vytvoření podnětného prostoru a učebního prostředí pro žáka a jeho žákovské otázky. Mareš a Křivohlavý (1995) dodávají, že pokud chceme, aby se žákovské otázky v pedagogické komunikaci objevovaly, musí k tomu být žáci vedeni. Učitel musí chtít, aby se žáci ptali, musí umět rozpravu navodit a řídit. K tomuto záměru si může volit různé modely výuky a žákovského učení v rámci výuky.

## LITERATURA

- Havigerová, J. M., Smetanová, V., Budešová, I. & Haviger, J. (2013). *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada.
- Hejný, M. & Kuřina, F. (2009). *Dítě, škola, matematika*. Praha: Portál.
- Kohoutek, R. (2008). *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. *Pedagogická orientace* 2008,18(3), s. 3–22.
- Kolláriková, Z. & Pupala, B. et. al. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Kvasz, L. (2016). *Princípy genetického konstruktivismu*. *Orbis scholae* (10)2, s. 15–46.
- Lehesvuori, S. & Viiri, J. (2015). *Od teorie k praxi. Od plánování dialogického vyučování k jeho reflexi*. *Studia Paedagogica*. 20(2), s. 9–31.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (2016). *Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost*. *Pedagogika*, 66(3), s. 250–289.
- Molinari, R. & Mameli, N. (2015). *Triadické interakce ve výukové komunikaci*. *Studia paedagogica*. 20(3), s. 8–19.
- Mueller, M., Yankelewitz, D. & Maher, C. (2014). Teachers Promoting Student Mathematical Reasoning. USA: *Investigations in Mathematics Learning*, 7 (2), s. 1–20.
- Pstružinová, J. (1992). *Některé pedagogicko psychologické aspekty učitelových otázek*. *Pedagogika*, 42(2), s. 223–228.

- Slavík, J., Chrz, V. & Štech, S. (2014). *Tvorba jako způsob poznání*. Praha: Karolinum.
- Sucháček, P. (2016). *Implementace prvků dialogického vyučování v rámci mikroyučování studentů učitelství přírodovědných předmětů*. *Studia Paedagogica*, 21(3), s. 81–106.
- Šed'ová, K. & Sedláček, M. (2015). *Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu*. *Studia paedagogica*, 20(2). s. 34–58.
- Šed'ová, K. (2015). *Moc v dialogickém vyučování*. *Pedagogická orientace*, 25(1), s. 32–62.
- Šed'ová, K., Sucháček, P., & Majcík, M. (2015). *Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy*. *Pedagogika* 65(2), s. 143–162.
- Štěpáník, S. & Chvál, M. (2016). *Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce?* *Studia Paedagogica*, 21(1), s. 36–56.
- Švaříček, R., Šalamounová, Z., Šed'ová, K. & Sedláček, M. (2016). *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tommaro, R., Marzano, A., Notti M., A. D'Alessio, A. & Vegliante, R. (2013). *Cooperate to learn. Cooperative Practices to increase manifestation of prosocial conduct and increase the ability of fading comprehension*. 5th International Conference on Education and New Learning Technologies.
- Tůma, (2016). *Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty*. *Pedagogická orientace*. 26(3), s. 415–431.

### **Autorka**

Mgr. Marie Pavelková  
mpavelkova@utb.cz

---

# PROFESIONALIZACE STUDENTEK UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Andrea Dalajková, Anna Koflerová

---

**Anotace:** *Mateřská škola je prostorem, který vytváří podmínky pro kognitivní, afektivní, sociální a fyzický rozvoj dětí v předškolním věku a pro jejich přípravu na život. Klíčovou úlohu při tomto rozvoji hraje učitel/ka. Je poměrně málo vědecky prozkoumáno, jak se ze studentů/studentek učitelství mateřské školy stávají učitelé. V tomto příspěvku je cílem zachytit průběh profesionalizace studentek učitelství pro mateřské školy počínaje vstupními představami o dítěti, učitelství a mateřské škole přes postupné budování prvků vlastní koncepce učitelství a učitele v průběhu vysokoškolského studia.*

**Klíčova slova:** profesionalizace, učitel mateřské školy, identita učitele, personální a sociální procesy

Rozhodnutí začít studovat na fakultě, která nabízí učitelské směry, je předpokladem, že se mladý člověk stane učitelem. Předpoklad se v mnohých (tedy ne všech) případech stane skutečností. Poznání motivů studentů, které je vedly k volbě učitelského studia, je důležitou informací, jež vypovídá nejen o jejich kariéřním rozhodnutí, ale také o situacích, událostech a osobách, které k tomuto rozhodnutí přispěly. Přímo či nepřímě také vyjadřují vztah mladých lidí k učitelství jako povolání a vypovídají o tom, jak se tento vztah vyvíjel a formoval. Vzhledem k tomu, že tato rozhodnutí, postoje, hodnoty a přesvědčení nevznikají ve vzduchoprázdnu, ale na základě prožitých zkušeností, doplňují a prohlubují náš obraz o studentech učitelství o méně poznanou a uvědomovanou a rovněž méně analyzovanou složku. Nejde tedy jen o rozhodnutí stát se učitelem. Toto je první fází vývoje mladého člověka od ne-učitelství k učitelství. Výzkum ukazuje, že začátky této cesty jsou nejvýznamnějším obdobím na cestě k profesionalitě. Proces přerodu je však dlouhý, kontinuální a spolupůsobí v něm rodinné, sociální i akademické vlivy stejně jako



specifika osobnosti jednotlivých aktérů. Ukazuje se, že rozhodnutí stát se učitelkou mateřské školy je úzce spjato s tím, jak je u budoucích učitelů percepován koncept dětství a dítěte. Částečně byla tato vztahová linie popsána již v studii Wiegerová, Gavora (2014). Předkládaný projekt byl pokračováním výzkumu, o kterém byla ve studii zmínka.

Při teoretické koncepci projektu jsme se inspirovali vícero teoretickými proudy, především symbolickým interakcionismem a sociálním konstruktivismem (Blumer, 1969; Gergen, 1985; Mallon; 2007; Kelly, 1995; Buckenham, 1998; Epting, Paris, 2006). Podnětné pro nás byly taktéž domácí práce zaměřené na zkoumání identity učitele (Lukas, Švaříček, 2007; Švaříček, 2009; Juklová, 2013).

V projektu nám šlo o odhalení kontextu, v němž se rodilo rozhodnutí participantek stát se učitelkou mateřské školy. Tento kontext byl naplněn percepcí dětství a dítěte participantkami výzkumu a jejich představami o fungování učitelky mateřské školy.

V projektu jsme vycházeli z toho, že stát se učitelem je *personální a sociální proces*. Volba studia učitelství je produktem minulých individuálních zkušeností osoby, jejich mezilidských interakcí a jednání v konkrétním sociálním a kulturním prostředí a opírá se o individuálně konstruovaný *koncept učitelství*. Neexistuje předem daný vrozený koncept učitelství. Tento koncept si lidé postupně vytvářejí. Konstruování je na jedné straně sociálním procesem (probíhá v rámci mezilidských interakcí a pozorování sociálních modelů a rolí), na druhé straně je to proces osobní (vnitřní interpretace prožitých zkušeností a významů).

Pro potřeby analýzy domácí a zahraniční literatury popisující motivy ucházení se o studium učitelství v mateřské škole jsme uskutečnili vyhledávání časopiseckých studií v katalogích Národní knihovny ČR a Slovenskej národnej knižnice. Rozpětí ročníků bylo nastaveno na 1996–2014. Právě pro poměrně chudý přehled výzkumů k profesionalizaci učitelů mateřských škol byl již v roce 2013 na Ústavu školní pedagogiky ve Zlíně započat výzkum zaměřený na sledování studentů učitelství pro mateřské školy.

Metodami sběru dat v tomto výzkumu byli dotazník SPERES, tematické psaní textu a rozhovory. V této studii předkládáme některé vybrané výsledky výzkumu, který bude ukončen v roce 2018.

V první fázi jsme analyzovali rozhovory. Rozhovory byly opakovaně čteny a potom podrobeny systematickému otevřenému kódování. Byly kódovány společně, přičemž cílem bylo harmonizovat postup a vytvořit společný úhel pohledu na kódované segmenty textu a na kódy. Výsledkem prvního stupně analýzy byly nakódované segmenty textů a seznam kódů.

V druhém stupni analýzy byly kódy seskupeny do sémanticky sjednocených skupin. Takto vzniklá témata budou dále sloužit pro následnou analýzu a porovnávání

výsledků všech let výzkumu. V průběhu analýzy budou tato témata porovnávána na úrovni participantek i na úrovni všech ročníků z hlediska kódů a témat v procesu zvaném konstantní komparace. Další etapou bude prověřování relevance témat a jejich naplnění segmenty textu, přičemž se některá témata spojí, aby vytvořila jiná témata, další se rozdělí. Paralelně s tím se rodí i teoretická interpretace, která by měla postupně vyústit do modelu determinantů.

V souladu s principy kvalitativní metodologie data odrážejí subjektivní chápání rolí, vlastností a životných situací podané participantkami, které se výzkumníci snažili interpretovat.

Po analýze údajů jsme se rozhodli do výzkumu zapojit i studenty, kteří nastoupili na studium v akademickém roce 2015/2016, tedy v současné době jsou ve druhém ročníku studia. V této skupině jsme realizovali dotazníkové šetření self- efficacy. Pro tyto účely jsme realizovali přípravu dotazníku. Konstruovali jsme dotazník SEPRES, zaměřený na zkoumání self-efficacy (vnímání profesní zdatnosti) studentů učitelství pro mateřské školy. V předvýzkumu byly ověřeny psychometrické vlastnosti dotazníku (validita a reliabilita). Dotazník obsahuje 26 položek rozdělených do 4 komponentů, jež byly vygenerovány na základě faktorové analýzy:

- a) angažování dětí do činnosti,
- b) vytváření důvěry u dětí,
- c) eliminace problémového chování u dětí,
- d) profesní spolupráce.

Do výzkumu se zapojilo 64 studentek. Z výsledků vyplývá, že studentky hodnotily svou self-efficacy velmi vysoko. Na škále 1–6 bylo průměrné skóre 4,56 bodů. Tato zjištění můžeme interpretovat jako velký před-profesní optimismus studentů. Ten možná pramení z jejich nulového poznání reality mateřské školy. Právě tady jsme získali přesvědčení, že by bylo vhodné ve výzkumu pokračovat a vytvořit longitudinální studii. Opakování administrace dotazníku ve druhém a třetím ročníku studia by mohlo ukázat, jestli je úroveň self-efficacy stabilní, nebo vlivem poznání edukační situace v mateřských školách podléhá změnám.

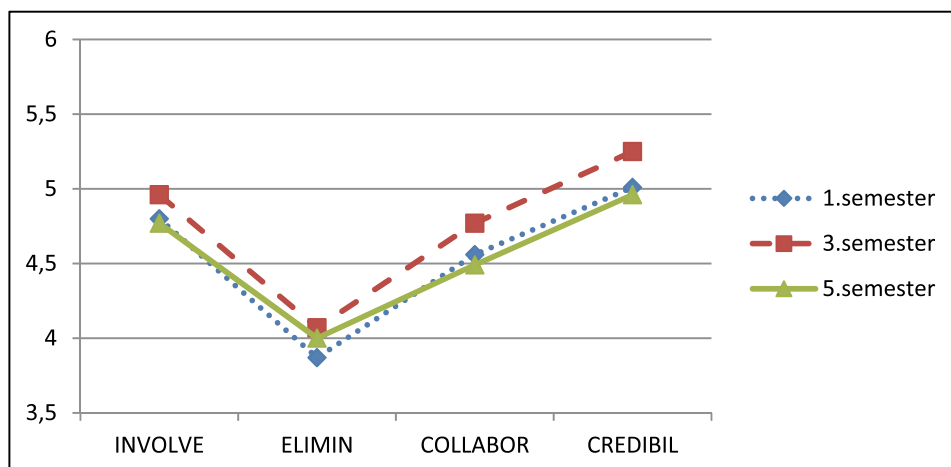
Naše zjištění ukazují, že self-efficacy studentů učitelství je zřejmě charakteristika, která konstantně ukazuje vysoké hodnoty. Pro formování profesionality studentů učitelství to na jedné straně vytváří jistou nástupní hodnotu, na druhé straně skrývá nebezpečí šoku z reality, která může vyústit do demotivace a odmítání profese učitelky mateřské školy.

Zajímavé jsou výsledky v jednotlivých komponentech dotazníku SEPRES. Studentky nejvíce hodnotily svoji zdatnost v budování důvěry u dětí (5,01 bodů). Průměrné skóre se jenom necelým bodem liší od maximálně dosaženého počtu bodů v tomhle komponentu. Tento komponent obsahoval položky například *Být spravedlivá*

*k dětem nebo Vytvořit dětem bezpečné (nehrožující) prostředí. O něco níže, ale pořád vysoko hodnotili studenti komponent Angažování dětí do činností. Příklad položek: Vytvářet příležitosti, aby děti pracovaly samostatně ve skupině nebo Rozvíjet u dětí tvořivost.*

**Descriptive data of the dimensions of SEPRES**

	N	Mean	SD	Skewness
A) Children involvement	154	4.83	0.63	0.269
B) Behaviour elimination	153	3.96	0.75	-0.127
C) Professional collaboration	154	4.58	0.79	-0.055
D) Credibility building	154	5.05	0.61	-0.471



**Scores in SEPRES across semesters of the bachelor's pre-school programme**

## SHRNUTÍ ZAJÍMAVÝCH VÝPOVĚDÍ Z INTERVIEW

*Pootevření dveří k profesi* může podpořit celá řada systematických a promyšlených kroků během studia. Patří mezi ně a) pedagogická praxe, b) náplň práce učitele mateřské školy.

Ve výzkumu nás zajímalo, jak ovlivňuje pedagogická praxe možnou profesionalizaci budoucích učitelů mateřských škol. Studenti vysoké školy nejsou s počtem hodin strávených na praxi spokojeni, neboť si myslí, že jich mají nedostatek. A z tohoto

důvodu se u nich projevuje pocit strachu ze své budoucnosti a postavení se před celou třídou a vedením dětí.

*„... ale co se týče praxe, tím mě moc vysoká škola neobohatila. Vzhledem k tomu, že mám srovnání se střední školou, tak vím, že nemám.“ (Ž8)*

*„... Ty náslechy jsou prostě málo. Tam jde o to, že dojdeš, podíváš se na průběh toho dne, ale sedíš tam a maximálně si něco zapisuješ, co tam pozoruješ, ale jako nic prakticky s téma dětma neděláš.“ (Ž6)*

Výroky studentů jsou překvapující, protože v jejich studijním programu je praxe zakotvena již od prvního ročníku a také mají možnost účastnit se různých akcí, které požádá fakulta. Avšak také dodávají, že ne všichni tyto aktivity využívají. Jinými slovy platí, že co není povinné, to nemusím.

*„No někteří mí spolužáci využívají všechny možnosti kontaktu s dětmi, někteří ne. Ale tu možnost máme všichni.“ (M1)*

Studenti především nevyužívají v dostatečné míře tzv. dílčí pedagogické projekty. Jde o nspecifickou praxi, která zahrnuje různé typy úkolů orientovaných na praktickou pedagogickou činnost v rámci teoretických kurzů. Vyučující si například v rámci těchto projektů může zvolit jednorázovou formu exkurze, během které může dokumentovat své teoretické postuláty prezentované na svém povinném kurzu. Právě cvičení nabízejí možnosti aplikaci skrze dílčí pedagogické projekty.

*Jaké to bude neboli jaká s tím bude spojena náplň práce učitele mateřské školy, s tím jsou spjaté určité představy. Nejsou vždy úplně reálné a mnohdy se stává, že se čerstvé absolventky setkávají s prvním zklamáním. Hovoříme o tzv. šoku z reality. Je to svým způsobem rozpor mezi představou, která vznikne během studia, a realitou.*

Zajímavé bylo sledovat proměnu od prvního ročníku, kterou vyjadřovaly participantky následovně:

*„... v prváku jsem si myslela, že to není jen takové to povolání, že hlídáme děti. Ve druháku jsem nabyla spoustu vědomostí, jsem zjistila, že je to ještě náročnější, než jsem si myslela. Až se do toho člověk dostane a už vidí i tu papírovou část, jakože co ta paní učitelka všechno musí dělat a umět a ovládat. A nejen ty kancelářské práce, ale i těch diagnostik. Tak jsem zjistila, že je to ještě náročnější, prostě to povolání není jednoduché.“ (Ž4)*

*„... Tak když jsem došla do prváku, tak jsem si myslela, že učitelka v mateřské školce to má úplně lehké. Že tam nic nedělá, ale postupně jsme se dozvěděli, že tam fakt musí být připravená. Musí docela sedět nad přípravami a teď v tom druhém ročníku fakt musím přemýšlet nad každou kravinou, co s těmi dětmi budu dělat. Protože aby se nezranily, aby je to někam posunulo a tak. Musím být vždy o krok dřív než děti.“ (Ž2)*

U participantů jsme mohly pozorovat zkreslení jejich představ o náplni práce učitele v mateřských školách.

*„... mezi náplní učitele by mělo patřit vůbec to, že do té práce přijde s optimistickou náladou, prostě pozitivně naladěný. S tím, že určitě bude mít nějakou představu, co by ten den chtěl s těmi dětmi dělat. Určitě by měl se všemi dětmi promluvit, aby měl každodenní kontakt s tím daným dítětem.“ (Ž6)*

Je možné i tohle připsat jenom praxi? Domníváme se, že jde o větší komplex problémů, které s touto představou souvisí. Na jedné straně je moc dobře, když učitel má dobrou náladu, nicméně ta nebude postačovat k naplňování profesionalizace učitele mateřské školy. Za pozitivní můžeme označit pedagogický optimismus, který je mnohdy základem motivace toho, že je učitel ve své profesi úspěšný.

Studentky se také svěřovaly se svými obavami, které ze svého povolání mají. Je zde vidět velká odlišnost pohledu na úskalí učitele mateřské školy. Úskalím se rozumí nevýhody. Některé participantky výzkumu se obávají, že si práci budou muset brát domů a bude to ovlivňovat jejich osobní život.

*„... Spíš mám strach z toho, že až já budu mít děti a budu pracovat v mateřské škole, nebudu si své děti užívat. Bojím se, že ony to odnesou.“ (Ž1)*

Objevily se zde taky obavy o své vlastní zdraví. Kdy se participantka domnívá, že by práce učitelky v mateřské škole mohla ovlivnit její osobnost.

*„... Nevýhodu vidím v tom, že když bych v té škole pracovala hodně dlouho, hodně let, tak by se to asi někde odrazilo. Třeba i přes ten hluk, jak ty děti křičí, měla bych strach o sluch a o hlasivky. Učitelka musí neustále křičet a mluvit, tak to vidím jako další nevýhodu. Určitě taky může přijít nějaké vyhoření nebo něco takového. To nikdo asi neví dopředu.“ (Ž5)*

Studenti se obávají při práci s dětmi mnoha problémů, které se mohou naskytnout během jejich praxe. Některé se bojí práce jako takové, protože v ní vidí spoustu nástrah.

*„... Myslím si, že se bojím hodně bezpečnosti. Protože dnešní rodiče jsou na svoje děti hodně fixované a mají o ně velký strach, a když se jim něco v té škole stane. No hrůza.“ (Ž8)*

*„... No, tak velká zodpovědnost, za všechny ty děti. Že vlastně to bude v té profesi, že jedna učitelka bude s těmi dětmi dopoledne sama, druhá odpoledne. Vlastně budeme pokaždé jednou nohou v kriminále. Přijde mi to nejhroší stránka této profese. Může se cokoliv stát a vlastně to ani nemůžeš ovlivnit.“ (Ž3)*

*„... Čeho se bojím, je to, že bych měla ve třídě dítě se specifickými potřebami. A ještě víc se bojím, že by měl svoji vlastní asistentku. Nerada bych takové dítě měla u sebe ve třídě. Můj názor je takový, že to prostě narušuje ten chod té třídy jako takové. Už tak si myslím, že je náročné zkombinovat všechny ty činnosti a ještě se na někoho více zaměřovat. Ale určitě je to další velká zkušenost. Ale asi by mě to posunulo dál, kdybych tam měla takové dítě.“ (Ž7)*

Zajímavé je, že ve srovnání s výzkumy, které jsou v oblasti profesionalizace učitelů mateřských škol publikovány, nikdo z našich participantek nevedl, že by se obával komunikace s rodiči.

Jak si představují participantky výzkumu sebe v pozici učitele mateřské školy nás zajímalo proto, abychom analyzovali, jestli mají studentky vůbec zájem působit v praxi.

„... Určitě si to dovedu představit a hrozně se na to těším. Protože jsem dospěla k závěru, že tuto práci opravdu chci vykonávat. A ano, dokážu si představit i teď, že bych si stoupla před tu třídu a s těmi dovednostmi a vědomostmi, co teď mám, a nastoupila před ty děti a pracovala s nimi.“ (Ž7)

„... Asi děti ve školce. Dá se s nimi víc, nechci říct manipulovat, ale dají se lépe ovlivnit. Ty starší děti, je to s nimi horší, motivace je složitější a těžší.“ (Ž5)

„... Ano, díky střední škole si dokážu uvědomovat, co mě čeká. A nikdy jsem si sama sebe neuměla představit, že dělám něco jiného. Ani praxe mě neodradila. Představa, že budu spokojená, je pro mě hnací pohon, který bych chtěla uskutečnit.“ (Ž3)

„... Byla jsem už na té praxi a tam jsem si ověřila, že to docela zvládám. Taky že mám to zaměření na různé ty oblasti hudební, výtvarné.“ (Ž5)

V případě vybraných studentek bylo u všech možné sledovat, že o nástup do praxe v pozici učitele mateřské školy mají zájem a jsou přesvědčeny o tom, že to je profese, ve které si myslí, že budou šťastny a spokojeny.

## LITERATURA

- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Buckenham, M. A. (1998). Socialisation and personal change: A personal construct psychology approach. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), s. 874–881.
- Epting, F. R. & Paris, M. E. (2006). A constructive understanding of the person: George Kelly and humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist*, 34(1), s. 21–37.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructivism in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), s. 266–275.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Lukas, J. & Švaříček, R. (2007). *Reflexe zkoumání identity učitele*. Referát na konferenci ČAPV.
- Mallon, R. (2007). A field guide to social construction. *Philosophy Compass*, 2(1), s. 93–108. Dostupné z <http://xcelab.net/rm/wp-content/uploads/2008/09/mallon-field-guide-to-social-construction-2007.pdf>.

- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. (Disertační práce). Brno: FiF MU.
- Wiegerová, A. & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24 (4), s. 510–534.

**Autorky**

Bc. Andrea Dalajková

Bc. Anna Koflerová

ppv2016@seznam.cz

---

# UČITELOVO PŘESVĚDČENÍ O PEDAGOGICKÉM VYUŽITÍ DĚTSKÝCH PREKONCEPTŮ

Kateřina Kutálková

---

**Anotace:** *Příspěvek je součástí řešení výzkumného záměru „Učitelovo přesvědčení o pedagogickém využití dětských prekonceptů“. Příspěvek představuje další část teorie projektu, a to teoretický vhled do problematiky prekonceptů. V tomto příspěvku je cílem popsat dětské prekoncepty, úvod do terminologie a nastínit dosavadní stav poznání diagnostiky prekonceptů.*

**Klíčová slova:** prekoncept, diagnostika prekonceptů, naivní teorie, dětské pojetí

## ÚVOD DO PROBLEMATIKY

V současné době je největší důraz ve výuce kladen na propojení získaných vědomostí a dovedností vzájemně s praktickým životem dítěte. Žák znalosti nepřijímá jen ve škole prostřednictvím učitele, ale do školního prostředí přichází s představami, které si vytvořil na základě vlastních zkušeností. Seznámení dítěte s okolním světem nastává mnohem dříve než nástupem k povinné školní docházce, nastává už samotným narozením. K poznávání a vysvětlování věcí a jevů využívá dítě různé specifické způsoby a prostředky. Je zvyklé na nejistotu, rádo experimentuje, zkouší nové doposud nepoznané věci, učí se napodobováním vzorů dokonce lépe než dospělý člověk. Děti si pro sebe neznámé informace trpělivě shromažďují do chvíle, kdy přijdou na jejich význam. Dospělým lidem chybí při dětském objevování světa dostatek trpělivosti a citlivosti, což může mít za následek velmi hluboko zakořeněné miskoncepty dětí, se kterými se později obtížně pracuje. Je důležité poznamenat, že dítě vždy samo nepozná, že jeho interpretace světa nebo učiva jsou nepřesné, naivní či chybné. Pokud tedy okolí určitým způsobem včas nezasáhne, pro dítě se



stane tato nesprávná interpretace jeho vlastním pohledem na věc, vyhovuje mu, dospělo k ní samo a námitky ostatních nepokládá za oprávněné (Čáp, Mareš, 2007).

Pojem prekoncept definuje Pedagogický slovník jako naivní teorii dítěte nebo žákovu pojetí učiva (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 177). V české (popřípadě slovenské) literatuře je možné se potkat s daleko více termíny. Doulík a Škoda mluví o dětských pojetích. Gavora (1992a) uvádí jako nejvýstižnější pojem „naivní teorie dítěte“, Pupala a Osuská (1997) zase píšou o dětských koncepcích. Problém bohužel není tak jednoduchý, protože významy jmenovaných termínů nejsou zcela totožné (Gavora, 1992b).

Nabídka používaných termínů je ale mnohem širší. Doulík (2005) uvádí termíny, se kterými se můžeme potkat jak v české, tak zahraniční literatuře (viz Tabulka 1). Situaci snahy terminologického uchopení komplikuje rovněž fakt, že ani v českém, respektive československém prostředí se vědci neustálili na jednom konkrétním pojmu, jenž by tento jev zastřešoval.

**Tabulka 1:** *Ekvivalenty pojmu prekoncept*

Anglický termín	Přibližný český ekvivalent
Student's conception	Studentovo pojetí
Student's understanding	Studentovo porozumění
Misconception	Miskoncepce, chybné pojetí
Student's idea	Studentova představa, názor
Alternative conception	Alternativní pojetí
Student's belief	Studentovo mínění
Preconcept	Prekoncept
Children's view	Dětský názor
Student's mental model	Studentův mentální model
(operational) knowledges	(pracovní) vědomosti
Student's reasoning	Studentovo usuzování
Student's images	Studentova představa
Conceptual pattern	Pojmový vzor
Naive theories	Naivní teorie
Misrepresentations	Chybná představa

Anglický termín	Přibližný český ekvivalent
Accepted conception	Akceptovatelné pojetí
Protoconcept	Protokoncept
Conceptual ecology	Pojmové prostředí
Initial conception	Počáteční pojetí
Nonconception	Nonkoncept
Intuitive conception	Intuitivní pojetí
Children's perception	Dětské vnímání
Untutored idea	Nevyučovaná představa
Intuitive models	Intuitivní modely
Student's conceptual profile	Studentův pojmový profil
Children's context of meaning	Dětský kontext mínění
Children's thinking	Dětské myšlení
Alternative frameworks	Alternativní rámec

Mareš a Ouhrabka (1992, s. 87) uvádějí tabulku tehdy nejběžněji používaných pojmů u zahraničních autorů (viz Tabulka 2). Sami autoři přehledu konstatují, že některé z uvedených pojmů nejsou zcela významově neutrální.

**Tabulka 2:** Terminologické přístupy různých autorů (Mareš, Ouhrabka, 1992, s. 87)

Cizojazyčný termín	Navrhovaný český ekvivalent	Termín používají
Naive theories	Naivní teorie	Kuhn
Children's science	Dětské vědění	Gilbert
Preconceptions	Nekoncepce (učiva)	J. D. Novak
Prior preconceptions	Antecedentní koncepce	Driver
Alternative conceptions	Alternativní koncepce (učiva)	Gilbert a Watts
Alternative frameworks	Alternativní systém (učiva)	Driver, Easley
Misconceptions	Miskoncepce, mylná pojetí (učiva)	Helm
Misunderstanding	Neporozumění, špatné pochopení, zkreslení pochopení významu	Z. Novák

## STRUKTURA DĚTSKÉHO POJETÍ

Čáp, Mareš (2007) zdůrazňují, že žákovo pojetí učiva není úplně stabilní, postupně se vyvíjí v čase. Vývoj závisí na mnoha determinantech, např. na ontogenezi žákovy psychiky, na podnětnosti sociálního prostředí, v němž žije, na zvláštnotech učitelů, kteří žáky vyučovali, na zvláštnotech žákovy osobnosti a pochopitelně na cílených pedagogických zásadách školy. Prekoncepty je možné popisovat z různých hledisek. Mohou to být jejich vlastnosti, ale také dimenze, ve kterých se vyskytují. Jednou ze zajímavých vlastností prekonceptu, je jeho odolnost vůči vlivům autority. Zmiňuje se o ní Gavora (1992a), který jako důvod této odolnosti vidí silné emocionální zabarvení, které prekoncept získává tím, že si jej žák tvoří na základě svých vlastních zkušeností a spontánního poznávání věcí kolem sebe.

Doulík (2011, s. 90) uvádí, že „*dětská pojetí jsou určitým subjektivním nazíráním světa, který obklopuje dítě, v jeho mysli. V rámci vzdělávacího procesu jsou tato dětská nazírání intuitivně oddělována od objektivního obrazu reality tak, jak je tento proces chápán současnou úrovní vědeckého poznání.*“

Doulík a Škoda (2002, 2005) charakterizují prekoncepty pomocí čtyř kategorií – kognitivní dimenze, afektivní dimenze, zastrukturování a plasticita. Říkají, že na dětské pojetí je třeba nahlížet jako na multidimenzionální entitu (Škoda, Doulík, 2011), která se sestává z popisných kategorií tvořící v konečném důsledku jednotný a unikátní celek:

1. *Kognitivní dimenzi prekonceptu* je možné vymezit množstvím znalostí a vědomostí vztahující se k dané věci, procesu, zákonitosti, fenoménu atp.
2. *Afektivní dimenze prekonceptu* vyjadřuje individuální postoj jedince k dané věci, procesu, zákonitosti, fenoménu. Zformování postoje souvisí s emocionální reakcí, která svým významem a charakterem ovlivňuje, zda bude postoj k fenoménu kladný, neutrální, nebo záporný.
3. *Konativní dimenze prekonceptu* (někdy též označována jako dimenze zastrukturování) vyjadřuje interakci mezi jednotlivými pojmy v mysli jedince, jeho schopnost používat pojem v odpovídajících souvislostech, ale také to, jakým způsobem jedinec dokáže (nebo nedokáže) pojem aplikovat, či s ním pracovat.
4. *Plasticita* je definována jako schopnost určitého pojetí fenoménu dosahovat konkrétní úrovně. Jedná se o proměnlivost v čase, takže se dá definovat jako rozdíl mezi dvěma úrovněmi prekonceptu.

Každá z těchto dimenzí má specifické nároky na diagnostické metody, nelze všechny zkoumat jedním výzkumným nástrojem a každá z nich má také význam při práci učitele, který se musí brát v úvahu. V mladším věku dětí se projevuje především afektivní složka poznání, s přibývajícím věkem žáků tato složka ustupuje

a převahu získává složka kognitivní (Doulík, Škoda, 2005). Z hlediska současného stavu vědeckého poznání (ne však z pohledu dítěte či žáka) mohou být žákovské prekoncepty v protikladu k určité vědecké teorii nebo k obecně akceptované zákonitosti. V takovém případě hovoříme o dětských či žákovských miskonceptech, o mylném pojetí. (Pivarč, 2014).

Mareš, Ouhrabka (2009) zdůrazňují, že je důležité si uvědomit, že mnohé prekoncepty a miskoncepty učiva jsou v dětech hluboce zakořeněné a vysoce rezistentní vůči snahám je změnit. To proto, že vycházejí z jejich individuálních zkušeností, žák se k tomuto pojetí propracoval sám a nehodlá se ho okamžitě na pokyn dospělých vzdát.

Pokud chceme žákovy mylné pojetí měnit, je samozřejmě nutné, že učitelé i sami žáci budou tato pojetí diagnostikovat a znát aktuální stav, jenž může mít různé vzdálenosti od optimálního stavu. Pro změnu žákovy pojetí, které se nám zdá nevýhodné či nevhodné, platí určité zásady. Tyto zásady se snažili mnozí badatelé formulovat. Zajímavý soubor zásad navrhli G. J. Pozner a P. W. Hewson:

1. Navodit u žáka nesoulad, rozpor s jeho původním pojetím. Dítě musí nenásilně dospět k přesvědčení, že jeho dosavadní představa je v nesouladu se skutečností, že přestává fungovat. Toto zpochybnění vyvolává vnitřní konflikt a dítě začne váhat nad dosavadním pojetím a nastává otevřenost vůči změně.
2. Nové pojetí musí být pro žáka srozumitelné, aby žák dospěl k pochopení.
3. Nové pojetí musí být přesvědčivé, pro žáka přijatelné. Jen tak je ochoten si vyzkoušet, zda je pro něj akceptovatelné, jak velké změny by musel učinit.
4. Pojetí musí být funkční, z žákovy pohledu užitečné. Musí si vyzkoušet, nakolik je nové pojetí výhodnější při řešení situací a problémů, které musí řešit (Čáp, Mareš, 2007).

## **DĚTSKÉ PREKONCEPTY VE VZDĚLÁVÁNÍ**

Dětská poznání jsou silně emočně zabarvená. Klíčové je, že samotné dítě své prekoncepty vnímá jako pravdivé a správné. Při práci s dětmi je důležité si uvědomit, že mnohé prekoncepty a miskoncepty učiva mají děti hluboce zakořeněné a jsou vysoce rezistentní vůči snahám je změnit. Dětské pojetí vychází z dětských individuálních zkušeností (Čepičková, 2013). Existence prekonceptů je pro výuku podstatná skutečnost. Ve vzdělávání se žákovy zkušenosti uplatňují v oblastech vědomostí, návyků, dovedností i postojů. Poznání žákových prekonceptů je pro učitele významným východiskem pro vyučování. Mohou do jisté míry ovlivňovat efektivitu vzdělání, proto by jim učitel měl přizpůsobovat průběh celé výuky (Taloudíková, 2013). Ve výuce zpravidla dochází ke vzájemnému působení

prekonceptů a miskonceptů. Význam a výsledek tohoto působení spočívá v rozlišení, zda je prekoncept v souladu či v rozporu s vědeckými poznatky. Může jistě nastat situace, kdy je prekoncept zčásti správný a zčásti chybný. Správnou část se pak snažíme efektivně využít a s chybnou pracovat, korigovat. Častěji se ale setkáme se situacemi, kdy jsou prekoncepty v rozporu s vědeckými poznatky, brání jejich správnému porozumění, pochopení učiva a mohou vést ke zkrácenému, chybnému osvojování pojmů ve výuce nebo je mohou dokonce zablokovat. (Mandíková, Trna, 2011).

Častokrát učitelé zůstávají během vyučování pouze při teoretickém poznávání a zapomínají na důležitost aplikace naučených poznatků v kontextu reálných situací.

Konstruktivistické pojetí výuky zdůrazňuje, že učení je pro žáka aktivním procesem, jehož pomocí si sám vytváří své vědomosti a znalosti. Tento proces je založený na řešení problémů. V praxi taková výuka vychází z vnitřní motivace žáka, z individualizace a diferenciací v hodinách a ze sociálního kontextu učení (Čepičková, 2013). Učitel preferuje výukové metody, které se zakládají na vlastním pozorování, experimentování, klade důraz na vizualizaci, modelování různých objektů, situací, na aktivní konstruování poznatků žákem, na vyhledávání a zpracovávání informací žákem. Při konstruktivistickém přístupu se učitel ve výuce stává rádcem a pomocníkem dětí. Aktivními subjekty jsou zde především žáci, kteří informace sami vyhledávají a zpracovávají. Podstatné je, že tento přístup na rozdíl od běžného vyučování vychází z žákových prekonceptů (Bílek, Rychtera, Slabý, 2008). Konstruktivistický přístup je z pedagogického hlediska velmi důležitý právě proto, že se s žákovými prekoncepty aktivně pracuje, při výuce z nich vychází a umožňuje jejich vzájemnou konfrontaci a následné osvojení správného poznatku. Prekoncepty tedy hrají v konstruktivisticky pojaté výuce klíčovou roli. Stojí na začátku vyučovacího procesu a v podstatě jím celým prolínají (Mandíková, Trna, 2011).

### **Diagnostické metody zjišťování prekonceptů**

Pro analýzu zastrukturování prekonceptu je vhodné využít různé pojmové mapy a strukturální schémata, protože umožňují sledovat propojenost prekonceptu o daném tématu s jinými pojmy, které žák zná (Doulík, Škoda, 2002). Plasticitu je možné zkoumat opakovaným měřením pomocí jakékoli uvedené metody (v závislosti na cíli měření), protože spočívá v posunu kvality prekonceptu za určité období. I přes zdánlivou složitost zkoumání prekonceptů by jejich diagnostika neměla zůstat jen výsadou vědců zabývajících se jejich proměnou, ale hlavně by měla být vlastní učitelům, kteří by s prekoncepty žáků měli cíleně pracovat.

Nejpřístupnější metodou pro potřeby učitele je analýza žákových výkonů a výtvorů. Často je výhodné sledovat žákův postup při řešení učebních úloh,

problémových situací, při odpovídání na otázky. Už samotný žákův postup pomůže učiteli poodhalit žákovo uvažování, na co zapomíná, co bere v úvahu, jak chápe vztahy mezi pojmy.

Metody pro zjišťování žákova pojetí (dělení podle J. Mareš, M. Ouhrabka, 2009):

- Analýza žákovských výkonů a výtvorů je pro učitele nejdostupnější metodou. Učitel může sledovat žákův postup při řešení učebních úloh, problémových situací, při odpovídání na otázky. Může také zkoumat žákovy výtvary: záznamy, náčrtky, nákresy, výpočty, přeškrtnané či nedokončené nápady řešení. Vodítkem mu mohou být situace, kdy se žák dopustí chyby. Pak se vyplatí použít teorii o pozitivní funkci chybného výkonu v lidském učení a pátrat, proč chyba vznikla, co ji vyvolalo a co udělat, aby se neopakovala.
- Výtvarný a dramatický projev. U mladších žáků je výhodné použít dětskou kresbu, která je jim blízká, nevyžaduje jazykové dovednosti a může říct o vnitřním světě dítěte velmi mnoho. Jako doplňkovou metodu lze využít rozhovor, kdy žák svou kresbu vysvětlí učiteli a tím mu usnadní jeho interpretaci. Nevýhodou této metody je náročnost a nutnost předchozího výcviku posuzovatele. Ve spojitosti s mladšími žáky lze také zmínit metody dramatické výchovy, kde si všímáme dětského prožívání navozených situací a jednání dítěte. U mladších i starších žáků potom můžeme využít metodu hraní rolí, při které sledujeme reakce žáků na předem navozené situace.
- Rozhovor (ať už individuální či skupinový) může mít rozdílnou podobu od zcela volného povídání se žáky až po standardizované dotazování. Rozhovor nabízí volnost při zjišťování žákovských subjektivních názorů, možnost jít do hloubky a pružně reagovat na různé žákovské odpovědi. Nevýhodou jsou velké požadavky kladené na tazatele a také časová náročnost. Hlavní potíží je ovšem v tom, že žák většinou jen obtížně dokáže slovy vyjádřit to, co si o učivu myslí.
- Projekční metoda. Projektivní techniky jsou založené na skutečnosti, že do záměrně neurčitěho, neukončeného zadání promítá žák své vlastní představy o daném jevu, které by při přímém dotazování buď nedokázal formulovat, nebo by se v odpovědích stylizoval. Jednou z možností jsou krátké neukončené věty. Lze použít také verbální asociace, kdy žák na podnětové slovo má reagovat prvním slovem, které ho v této souvislosti napadne.
- Didaktické testy. Svěbytnou a poměrně častou diagnostickou metodou jsou ve škole didaktické testy. Některé typy testů se dají použít i při diagnostikování žákovského pojetí učiva. Jedná se především o testové úlohy, které nejsou snadno vyhodnotitelné a „objektivně skórovatelné“.
- Pojmové mapy jsou užitečnou diagnostickou pomůckou nejen při zjišťování žákova pojetí učiva. Aby žák dobře rozuměl pojmu, nestačí znát pouze jeho

definici, ale i jeho propojení s jinými pojmy. Tvorba pojmové mapy je myšlenkový proces, který ústí do vizuálního zobrazení souvislostí a vztahů mezi poznatky v daném učivu (Kalhous, Obst, 2009).

- Grafické strukturování učiva je další diagnostickou metodou, jíž je možné diagnostikovat žákovské pojetí učiva. Ve vyučovacím procesu má sdělování obsahu učiva především lineární podobu. Textové signály a organizátory postupu jsou zaměřeny na žákovu pozornost a snaží se mu poskytnout nadhled a hlubší pochopení a porozumění psanému i mluvenému slovu. Ve vzdělávacím procesu není totiž podstatné naučit žáky a studenty údaje, pojmy, data či jednotlivé myšlenky, ale důležité je propojení jednotlivých pojmů pomocí vztahů a vytvoření celkové pojmovo-vztahové sítě (Mareš, 2011).
- Interakční analýza. Asi nejnáročnější metoda výzkumu žákovského pojetí je interakční analýza. Jedná se o systematické pozorování vyučovacích hodin daného předmětu, který obsahuje fenomén, jehož pojetí je předmětem výzkumu. Záznamy z hodin jsou dále analyzovány a interpretovány. Dalším zdrojem dat u této metody bývá vstupní znalost žáků, která je získána znalostním testem. Tento test je použit i po určité době od zkoumaných hodin.

A proč tedy diagnostikovat? Podle Škody (2011) je hlavní přínos diagnostiky dětských prekonceptů následující:

- Pomůže vymezit opěrné pojmy učiva se zaměřením na stěžejní pojmy k danému tematickému celku. Ty pak slouží pro odhalování případných miskonceptů, které by mohly negativně ovlivňovat porozumění učivu.
- Podporuje individualizaci v přístupu k dítěti (obzvláště u žáků se speciálními potřebami a specifickými poruchami učení).
- Uvádí další možný individualizovaný proces, kdy by děti mohly pracovat ve skupinách, rozdělených podle toho, jak danému fenoménu rozumí. Nicméně postup doporučuje kvůli své náročnosti spíše k projektové výuce.
- Díky rozsáhlému výzkumu dětských pojetí by se mohlo vytvořit určité „standardní pojetí“, které by se dále mělo promítat v nové tvorbě učebnic, a tím se stát ještě efektivnějšími.
- Dětská pojetí by byla východiskem pro tvorbu kurikula (a ŠVP), které by v maximální míře respektovaly potřeby dětí. Východiskem pro to jsou studie, které poukazují na rozdíly dětského pojetí mezi různými školami.
- Napomáhání ovlivňování i rozvíjení afektivní složky (spjato s postoji a názory dětí).
- Zjišťování polohy daných pojmů v mentálních mapách.
- Lépe pracovat s aktuálním stavem dítěte.
- Mohlo by sloužit jako srovnání škol, regionů, zemí, komparace vývoje společnosti.
- Přiblížení se ke světu dítěte.

Ne všechny návrhy, které Škoda nastiňuje, jsou zcela reálné. Některé z nich ani není možné provádět v předškolním zařízení. Rozhodně ale stojí za námahu se nad nimi alespoň zamyslet a s dětskými prekoncepty operovat tak, jako by se jednalo o jakoukoliv jinou oblast, jako je např. motorika, pozornost nebo verbální schopnosti.

V praxi jsou učitelé, kteří používají odlišné postupy a mají odlišné názory. Někteří na ně reagují a jiní ne. Frýzová (2015) poukazuje na učitele, kteří naprosto ignorují dětské prekoncepty a nepočítají s nimi ve výuce, dále na učitele kteří považují dětské prekoncepty za určitou obstrukci (narušení) výuky, kterou se snaží překrýt vědeckým pojetím, a v neposlední řadě na pedagogy, kteří považují dětské prekoncepty za odrazový můstek ke konceptuální změně.

Prekoncepty můžeme považovat za nutnou podmínku k učení, ale zároveň se mohou při učení stát komplikací a překážkou. Můžeme se na ně dívat jako na stavební materiál, který musí být zpracován v namáhavém, postupném a dlouhodobém procesu změny, dítě musí svůj dosavadní systém pojmů a vztahů re-konstruovat, aby mohl zařadit pojem nový nebo změnit obsah dosavadního pojmu. Jedná se o složitý proces, který vyžaduje trpělivost učitele a aktivitu žáků.

## SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ U NÁS

Nejpodrobněji a také nejobsáhleji charakterizují prekoncept a především jeho metody diagnostiky v rámci České republiky Doulík a Škoda (2002, 2005). Klasifikovali čtyři základní charakteristické kategorie prekonceptů (kognitivní dimenze, afektivní dimenze, zastrukturování a plasticita). Mareš a Ouhrabka (1992) se ve svojí publikaci věnují šesti různým metodám zkoumání prekonceptů. Výzkum prekonceptů je z jejich pohledu dosti náročný na zvolení správné metody a následného vyhodnocení odborníky či pedagogy. Autoři tvrdí, že nejvhodnější metodou pro pedagogy je analýza žákovských výkonů a výtvorů.

Ve výzkumech žákovských prekonceptů jsou více preferovaná témata z přírodovědných věd než z jiných vědních oblastí. Tato skutečnost může být zapříčiněna tím, že není tak obtížné v této oblasti stanovit objektivizovanou, tj. vědecky akceptovanou interpretaci fenoménů (Pivarč, 2014). Žoldošová (2006) se zabývá především přírodovědnými představami žáků základních škol. V rámci své práce popisuje prekoncepty jako ještě neucelené a nedokonalé dětské představy. Autorka klade především důraz na zkušenosti každého žáka, nikoliv na vědecké poznatky. Dále tvrdí, že představy se mohou podobat vědeckým poznatkům, ale zároveň mohou být naprosto mylné. Prekoncepty jsou utvářeny bez zásahu někoho jiného a jsou v neustálém vývinu. Korcová (2011) pro změnu pojednává o vlivu didaktického



zpracování učiva a jeho zprostředkování žákům na kvalitu a proměnu jejich prekonceptů v průběhu času. Zjistila, že přítomnost jistých konstruktivistických znaků ovlivňuje výsledky žáků. Mandíková (2007) zmiňuje fakt, že práce s žákovskými prekoncepty má několik stanovených postupů. Žákům je nutné nahradit jejich špatné představy správnými, vědecky ověřenými poznatky. Žáci by si měli postupně vytvořit poznatky, které se budou více blížit realitě a budou platné pro více dějů a pojmů.

Samotným výzkumem prekonceptů určitých pojmů řadících se do přírodovědných předmětů (chemie a fyzika) se u žáků na základní škole věnovala Šťastná (2004). Ve svém výzkumném šetření se zaměřuje na žáky základních škol. Pro svůj výzkum si vybrala společenské pojmy, které se nacházejí na rozmezí chemie a fyziky. Autorka využila kresby, dotazníků i pojmových map a došla k závěru, že z důvodů velkého množství informací v přírodovědných předmětech na základních školách dochází k zanedbávání afektivní složky a k nárůstu úrovně kognitivní dimenze jednotlivých prekonceptů v rámci vyučovacího procesu.

Obsáhlou diagnostikou prekonceptů přírodovědných pojmů (souvisejících s předměty chemie a fyzika) se také zabývali zejména Doulik a Škoda (2002, 2005). Navrhli a ověřili soubor vlastních výzkumných nástrojů (kognitivní test, posuzovací škály a zastrukturovací schémata) pro diagnostiku prekonceptů. Tímto výzkumným šetřením potvrdili svoji hypotézu, že v průběhu cílené výuky na základních školách dochází ke statisticky významnému nárůstu úrovně kognitivní dimenze jednotlivých prekonceptů.

Oblastí fyzikálních prekonceptů žáků pátých tříd se zabývali Holubová, Marek, Klečková, Kainzová (2007). Dalším výzkumem v přírodovědné oblasti byl například výzkum miskonceptů v oblasti chemických vazeb a částicové povahy hmoty (Benedikovičová, 2012). Dalším výzkumem miskonceptů tentokrát v oblasti biologie je například výzkum, který se zaměřil na mylné představy žáků o savcích (Kubiatko, Prokop, 2009).

Nezvalová (2007) se taktéž zabývala výzkumem prekonceptů v oblasti přírodovědného vzdělávání. Autorka tvrdí, že záměrné vytváření obsahu daného pojmu je úkolem výuky či zájmové činnosti. Ve výzkumném šetření pracovala s pojmy teplo, teplota, látka, skupenství a energie, jež všechny patří k základním pojmům vybraných přírodovědných předmětů. Výsledky provedeného výzkumného šetření ukázaly největší nedostatky u pojmů teplo, teplota a skupenství. Tyto pojmy vytvářejí izolovaně, jejich začlenění do integrovaného systému přírodovědných poznatků má ještě značné nedostatky. Představami žáků o potravinových vztazích v ekosystémech se zabývali Prokop, Kvasničák, Pišťová (2006).

K zahraničním autorům, kteří se věnují prekonceptům přírodovědných předmětů, patří například Xiufeng Liu (2001). Ve svém výzkumném šetření využil

metody diagrafu (variace konceptuálních map, jež jsou vyhodnocovány do tzv. clusterů podle různých systémových úrovní). V závěru šetření vyjádřil potřebu zaměřit se především na posouvání žákovských pojetí od primitivních a mnohdy chybných představ k vědecky podloženým pojmům. Mezi další autory odborných studií věnujících se prekonceptům přírodovědných předmětů je řazen například Berti, Toneatti, Rosati (2007), Sanger (2000), Chang (1999), Johnson (1998).

Ve většině případů jsou výzkumy žákovských prekonceptů metodologicky koncipovány jako kvantitativní.

## ZÁVĚREM

Z pohledu pedagogických i psychologických výzkumů jsou prekoncepty podstatnou součástí vzdělávacího procesu (především v přírodovědných předmětech). Důvodem absence využívání prekonceptů v samotné výuce je velké množství složitých poznatků a jevů, jejichž vysvětlení a porozumění je pro žáky mnohdy náročný úkol. Podle Škody a Doudlíka (2011) by se učitelé měli zaměřit hlavně na ty prekoncepty a fenomény, které jsou pro určitý tematický celek stěžejní, ty, které bývají nejčastěji vázány na další pojmy. Pokud učitel prekoncept zná, může ho využít k lepšímu individuálnímu rozvoji dítěte nebo k práci ve třídě. Jakmile má dítě prekoncepty ještě ve vývoji, může mu pomoci ho směřovat, vytvořit prostor pro zkušenosti a zážitky, které mohou prekoncepty transformovat postupně ke konečným konceptům. Učitel také může dítě ujistit, že co si dítě myslí, je pravé nebo naopak mu jeho představy vyvrátit.

Jak je již dříve uvedeno, dětské/žákovské pojetí označuje dynamický systém znalostí, zkušeností, emocí, jehož složky jsou dítětem využívány při procesu chápání a poznávání. Lze ho chápat jako komplexní mechanismus zpracovávající informace ve vzájemných vazbách, nástroj v procesu poznávání, tvořící v jistém smyslu představu o daných informacích. Tento jedinečný dekodovací systém funguje pomocí neustálé reorganizace stávajících poznatků dítěte, k níž dochází za dostatečného přesvědčení a motivace, vedoucí k „dovolení“ proměny svého stávajícího pojetí a přijetí nových poznatků. Každé dítě má také vrozené dispozice (psychické, emocionální), které společně s vnějšími faktory dotváří jeho procesy pojetí světa.

Prekoncepty patří mezi nejvýznamnější individuální charakteristiky žáků, s nimiž se učitelé během edukačního procesu setkávají a na které je třeba brát zřetel. Rozvoj moderních pedagogických a především didaktických koncepcí, které se začínají postupně uplatňovat při výuce přírodovědných předmětů, s sebou přináší i zvýšenou pozornost věnovanou prekonceptům, jejich utváření, ovlivňování a především možnostem jejich diagnostiky (Müllerová in Škoda, Doulík 2005).

Z toho musíme usuzovat, že znalost žákových prekonceptů se stává nezbytnou pro efektivní výuku a měla by patřit mezi základní učitelské kompetence. Z různých výzkumů (Pupala, Held, 1995) vyplývá, že většinu učitelů doposud žákovské prekoncepty nezajímaly. Je možné navrhnout, aby pregraduální přípravu učitelů provázelo několik komplexních změn v řízení učební činnosti. Znalost dětských prekonceptů by měla být nezbytnou součástí projektové fáze přípravy učitele na vyučování.

## LITERATURA

- Benedikovičová, Z. (2012). *Reflexia predstáv žiakov o časticovej podstate látok a chemickej väzbe v kurikule* Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodných vied Zborník z medzinárodnej konferencie. Smolenice 2012. s. 79–84.
- Bílek, M., Rychtera, J. & Slabý, A. (2008). *Konstruktivismus ve výuce přírodovědných předmětů*. (Vyd. 1., 21 s.) Olomouc.
- Berti, A. E., Toneatti, L. & Rosati, V. *Children's Conceptions About the Origin of Species: A Study of Italian Children's Conceptions With and Without Instruction*, 2010, 19,4. s. 506–538.
- Bolzano, B., Popper, K. & Doulík, P. (2005). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 173, [22] s. Acta Universitatis Purkynianae.
- Čáp, J. & Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. 2. Vyd. Praha: portál, 2007. s. 436–439.
- Čepičková, I. & Brtnová, I. (2013). *Didaktika přírodovědného základu*. (Vyd. 1, s. 94) Ústí nad Labem.
- Doulík, P. (2005). *Současný stav výzkumu dětských pojetí*. In: Škoda, J. *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005, s. 61–73.
- Doulík, P. & Škoda, J. (2002). *Diagnostika prekonceptů vybraných pojmů přírodovědných předmětů u žáků ZŠ*. In: *Výzkum školy a učitele: Sborník referátů z 10. výroční mezinárodní konference ČAPV [CD-ROM]*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002.
- Frýzová, I. (2015). *Prekoncepty a žákovo pojetí učiva*. Informační systém Masarykovy univerzity. [online].1210.2015[cit.2017.04.20]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/auth/elearning/warp?furl=%2Fauth%2Fel%2F1441%2Fpodzim2015%2FZ-S1MP\\_DIVZ%2Findex.qwarp;so=cd;qurl=%2Fel%2F1441%2Fpodzim2015%2FZ-S1MP\\_DIVZ%2Findex.qwarp;prejit=3399297](https://is.muni.cz/auth/elearning/warp?furl=%2Fauth%2Fel%2F1441%2Fpodzim2015%2FZ-S1MP_DIVZ%2Findex.qwarp;so=cd;qurl=%2Fel%2F1441%2Fpodzim2015%2FZ-S1MP_DIVZ%2Findex.qwarp;prejit=3399297).
- Gavora, P. (1990). *Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania*, Lit. 25 záz. In: *Pedagogická revue*. s. 209–221.

- Gavora, P. (1992a). *Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie*. Pedagogika, č. 1, s. 95–102.
- Gavora, P. (1992b). Žiak kreslí Európu. *Pedagogická revue*, č. 3, s. 196–207.
- Held, L. (2001). Příroda - deti - vedecké vzdelávanie. In Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika/ Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 347–361.
- Chang, J. (1999). *Teachers college students' conceptions about evaporation, condensation, and boiling*. Science Education, roč. 83, č. 5, s. 511–526. DOI: 10.1002/(SICI)1098-237X(199909)83: 53.0.CO;2-E.
- Johnson, P. (1998). *Children's understanding of changes of state involving the gas state*, Part 2: Evaporation and condensation below boiling point. International Journal of Science Education [online]. 20(6): s. 695–709 [cit. 2017-06-10]. DOI:10.1080/0950069980200505.
- Korcová, K. (2011). *Proměna prekonceptu žáků 3. třídy základní školy*. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 338–343). Brno: Masarykova univerzita
- Kubiatko, M. & Prokop, P. *Pupils' understanding of mammals: an investigation of the cognitive dimension of misconceptions*. Orbis Scholae, 2009, č.2, s. 97–111.
- Liu, X. (2001). Synthesizing research on student conceptions in science. International Journal of Science Education [online]. 23(1): s. 55–81 [cit. 2017-06-10]. DOI: 10.1080/09500690119778.
- Mandíková, D. & Trna, J. *Žákovské prekoncepce ve výuce fyziky*. Brno: Paido, 2011.
- Mareš, J. & Ouhrabka, M. (1992). Žákovo pojetí učiva. Pedagogika, 1992, c. 1, s. 83–94.
- Mareš, J. & Ouhrabka, M. (2007). *Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva*. In: Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. s. 411–440.
- Mareš, J. (2011). Přehledová studie: učení a subjektivní mapy pojmů. Pedagogika. [online]. s. 215–247 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: pages.pedf.cuni.cz/ pedagogika/?attachment\_id=807&edmc=807.
- Pivarč, J. (2014). *Diagnostics of Children's Conceptions in a Low-threshold Facilities for Children and Youth*. In Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD students and assistants. Vol. IV. Hradec Králové: QUAERE, 2014. s. 1228–1237.
- Prokop, P., Kvasničák, R. & Pištová, Z. (2006). *Predstavy žiakov o potravných vzťahoch v ekosystémech*. Paidagos, 2006 č.2.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003.
- Pupala, B. & Osuská, L. (1997). *Vývin detských koncepcií o tráviacej sústave a trávení*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1997, č. 1, s. 35–46.

- Škoda, J. & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. s. 208.
- Škoda, J. (2005). *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005.
- Šťastná, L. (2003). *Diagnostika prekonceptů vybraných společných pojmů mezi chemií a fyzikou na základní škole*. Moderní trendy v přípravě učitelů fyziky: sborník z konference: Srní, Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003.
- Žoldošová, K. & Prokop, P. (2006). *Primary Pupils Preconceptions About Child Prenatal Development*. Eurasia Journal of Mathematics, Science[online]. 3(3): 239 [cit. 2017-06-11]. Dostupné z: [http://www.ejmste.com/v3n3/EJMSTE\\_v3n3\\_Zoldovska\\_Prokop.pdf](http://www.ejmste.com/v3n3/EJMSTE_v3n3_Zoldovska_Prokop.pdf).

### **Autorka**

Mgr. Kateřina Kutálková, DiS.

kkutalkova@utb.cz

---

# PROFESNÍ SELF-EFFICACY: TEORIE A METODOLOGIE ZKOUMÁNÍ

Andrea Macková, Jaroslava Pavlíčková

---

**Anotace:** Příspěvek se zabývá tematikou profesní zdatnosti /self-efficacy/. Nastíníme teoretické pozadí problematiky týkající se konceptu vnímané zdatnosti a představíme vybrané výzkumy související s kontextem self-efficacy a výběrem profese. Výzkumy self-efficacy probíhají více než třicet let. Jsou dohledatelné v databázích RRIC, PsycINFO a Web of Science a ukazují, že země s nejhojnějším zastoupením výzkumů s touto problematikou jsou např. USA, VB, Holandsko, Estonsko, Švédsko, Německo, Kypr, Turecko, Izrael, Singapur, Indie, Thajsko, Čína, Korea, Austrálie a Jihoafrická republika.

**Klíčová slova:** self-efficacy, sociokognitivní teorie, výzkumné nástroje, učitel

## ÚVOD

Od počátku prvního představení konceptu „self-efficacy“ uplynuly tři dekády století. Poslední dvě dekády se tento koncept formoval jako ústřední bod v rámci socio-kognitivní teorie učení kanadského psychologa Alberta Bandury, který patří k nejvýznamnějším představitelům behaviorismu i kognitivní psychologie. Konceptem obohatil jak sociální psychologii, tak i psychologii osobnosti. Vlivem vlastního myšlenkového aparátu (self-systému) mohou lidé vykonávat kontrolu nad svými myšlenkami, pocity a činy. Mezi těmito myšlenkovými procesy je self-efficacy (SE) považována za nejvlivnější faktor pro předvídání lidského chování. Koncept si proto zasloužil svoji velkou pozornost hlavně v oblasti vzdělávání a pedeutologie. Neméně zabírá také pozornost výzkumného bádání i v dalších profesních disciplínách po celém světě. Podstatou je jeho neopomenutelná role jako podpůrného mechanismu osobnostního růstu.

## KONCEPT SELF EFFICACY

„Self-efficacy“ je anglický termín, který nemá v české odborné literatuře jednotné ukotvení. Konkrétně v české odborné společnosti se překládá pojmy jako sebeuplatnění (Janoušek, 1992), sebedůvěra ve vlastní schopnosti (Urbánek, Čermák, 1996), osobní zdatnost (Smékal, 2002), obecná vlastní efektivita (Křivohlavý, 2001) nebo jako vnímaná osobní účinnost (Horáková Hoskovcová, 2004, 2009). Na druhou stranu v Anglicko-českém pedagogickém slovníku je koncept self-efficacy překládán Marešem a Gavorou (1999) jako vnímaná zdatnost.

Vzhledem k pestré paletě výběru českých ekvivalentů budeme následně pro naše účely využívat pojem vnímaná zdatnost, případně self-efficacy.

Bandura (1987, s. 391, 1997, s. 3) definuje self-efficacy jako *„přesvědčení jedince o svých schopnostech organizovat a vykonávat určitou činnost, která je potřebná k dosažení specifických cílů“ úspěšně realizovat chování, které je potřebné k dosažení specifických cílů*“. To znamená, že schopnost její percepce ovlivňuje naše myšlení, cítění a chování. Jak uvádí Bandura (1997, s. 394) *„ovlivňuje myšlenkové vzorce, jednotlivě prováděné aktivity, a také emocionální reakce během aktuální nebo očekávané interakce s prostředím“*.

Zahrnuje úsudek lidí o jejich schopnostech organizovat a vypracovat postupný plán k dosažení žádoucího výkonu. Lidé regulují své chování prostřednictvím vnímání vlastní kompetence.

Úroveň self-efficacy je dána zejména:

- osobní výkonnosti, která je ovlivněna předchozími úspěchy nebo neúspěchy, (tento aspekt je považován za nejvlivnější),
- schopností sledovat vykonávanou činnost a učit se během tohoto pozorování,
- komunikační dovedností a uměním argumentace,
- fyziologickými a emocionálními faktory, především prožíváním stresových reakcí.

Důsledky těchto faktorů a především získané zkušenosti přispívají k formování představ o svém uplatnění v osobní a zároveň profesní oblasti. Tyto představy, ať už reálné nebo ne, ovlivňují možnosti profesního uplatnění a chování související s prací. Získané zkušenosti, zvláště schopnost učit se pozorováním, jsou přejímány od vzorů (např. od rodičů, učitelů, přátel), mají silný vliv na rozhodování o budoucím dění v životě. Dalším důležitým zdrojem rozvoje self-efficacy jsou významní druzí, kteří slouží jako modely. Příklady sociálního chování podávají přímo pozorovatelné informace pro sociální poznávání.

V konečném důsledku se dá říct, že self-efficacy je jedním z mocných seberegulačních nástrojů kontroly jedince, mít svůj život v rukách a ovlivňovat ho. Pocit, že jsem schopen řídit chod dění, je spojován s představou lepšího zvládnání a prožívání obtížných zátěžových situací. Vysoká míra self-efficacy působí na tvorbu optimistických postojů, přispívá k přístupu k těžkým úkolům jako k výzvám a souvisí s kvalitou života. Tito lidé aspirují k vyšším cílům, jsou vytrvalejší ve svém snažení a celkově odolnější vůči neúspěchům. Lze říci, že kdo se domnívá, že je s to kontrolovat chod dění, lépe zvládá vlastní emocionální stav a také se staví čelem nepřiznivým životním událostem.

Oproti tomu nízká míra self-efficacy je provázena snadnou psychickou zranitelností, tendencí k depresím a stresu. Tito lidé trpí sebeobviňováním za vlastní špatnost, ztrácejí víru v sebe, snadno všechno vzdávají. Často žijí s pocitem beznaděje, zauímají pozici oběti, zaměřují se na pochybnosti a přicházejí postupně také o sociální vazby. Čím méně člověk věří, že je schopen dosáhnout nějakého výsledku, tím menší má podnět, aby jej skutečně dosáhl.

Vlastní účinnost, pokud bychom s ní uměli správně zacházet, je jedním z faktorů, který má vliv nejen v osobním životě, ale i na úspěch a vhodnou volbu zaměstnání. Bandura (2012) zastává názor, že self-efficacy se může lišit úkol od úkolu, činnost od činnosti, jelikož člověk „nemůže být vším“ (1997, s. 36, 2012, s. 30), a proto se lidé liší v rozličných sférách působení seberealizují v různých profesích, ve kterých pěstují svoji zdatnost. Charakter self-efficacy může být proto velmi specifický a diferencovaný.

Je to psychologický konstrukt, který je málo viditelný, hluboce ležící faktor regulace našeho chování a jednání (Gavora, 2008, s. 223). Podle Bandury „lidé, kteří jsou přesvědčeni, že mají silnou self-efficacy, činí, uvažují a cítí se jinak než lidé, kteří si myslí opak. O své budoucnosti nesní, ale formují ji“ (Bandura, 1997, s. 395). Můžeme tedy přesvědčení o vlastní zdatnosti považovat za kauzální faktor činnosti člověka? Nálezy vztahující se k této otázce jsou konsistentní v tom, že takové přesvědčení pozitivně působí na motivaci člověka při dosahování cílů a výkonu určité profese.

## ČTYŘI ZDROJE SELF-EFFICACY

Na tvorbě výsledné efektivity tohoto přesvědčení o vlastní účinnosti se podílejí čtyři hlavní zdroje informací (in Pajares, 1997, Janoušek 1992).

Patří k nim:

- 1) Autentická zkušenost (*mastery experience*), která představuje nejúčinnější a nejefektivnější způsob, jak zvládat úkolové činnosti. Na základě vlastních



úspěchů se vytvářejí velmi silná přesvědčení o vlastní účinnosti, na straně druhé neúspěchy vlastní účinnost podkopávají, zejména v případě, pokud se dostávají dříve, než je tento pocit vlastní účinnosti pevně zakotven. Pokud lidé zažívají snadné úspěchy, začínají očekávat i rychlé výsledky, proto je neúspěch rychleji odradí. Na základě toho se vyžaduje vytrvalé úsilí, protože i překážky a komplikace mají svůj účel, který poukazuje na pilné úsilí. I silně negativní zkušenost, může v konečném důsledku velmi silně posílit.

- 2) Zástupná neboli zprostředkovaná zkušenost (*vicarious experience*). Pokud vidíme, že pro nás podobní lidé vytrvale jdou za svým a nepolevují neúspěchu, po kterém se nakonec úspěšně dočkají ceny svého úsilí, může to v pozorovateli vyvolávat zpětně přesvědčení o svých schopnostech, vše stejně srovnatelně zvládnout. To znamená, že účinek modelování<sup>1</sup> na vnímanou vlastní účinnost je silně ovlivňován naší podobností s vnímaným modelem. Pokud však modely vnímáme odlišně od nás, jejich vlastní účinnost nemá vliv na chování (Schunk, 1989). Lidé obecně vyhledávají modely, k nimž aspirují z důvodu žádaných schopností.
- 3) Přesvědčování, povzbuzování, facilitace (*verbal persuasions*) o tom, že mají žádané schopnosti. Nestačí však jen oceňování, je potřebné zadávat úkoly lépe zvládnutelné, aby přinesly úspěch a posílily další motivaci. Lidé, kteří jsou takto verbálně přesvědčováni, zmobilizují větší úsilí k dosažení úspěchu. Při výskytu určitého problému se nezaobírají pochybnostmi o sobě a svých nedostatcích. Přesvědčit lidi o vnímané vlastní účinnosti jenom „sociálním přesvědčením“ je náročnější než toto přesvědčení oslabit. Nerealistická podpora bývá rychle zpochybňována nedostatečným výsledkem vlastního úsilí. Lidé, kteří byli přesvědčováni o svých nedostatcích, mají tendenci se vyhýbat náročnějším cílům a při reakci na potíže se rychle vzdávají svého (Bandura, 1986, 1994).
- 4) Úsudek o vlastním fyziologickém stavu (*physiological states*) souvisí se somatickými a emočními stavy. Únava a bolest jsou posuzovány jako určitý příznak fyzické neschopnosti zvládnout úspěšně nastavené úkoly. Vyvolávají spíše sklíčenost. Naopak dobrá nálada vnímanou vlastní účinnost zvyšuje. „Zlepšení fyzického stavu znamená i zvýšení sebedůvěry“ (Bandura, 1982, s. 126, Bandura, 1988, s. 284). Důležitá není jen intenzita emočních a tělesných reakcí, ale i způsob, jakým jsou vnímány a interpretovány. Lidé s vysokým pocitem vlastní účinnosti budou své afektivní vzrušení vnímat jako určitý facilitátor k úspěchu, přičemž lidé s pochybnostmi o sobě tyto vzruchy vnímají jako zátěž. Samozřejmě že koncept „self efficacy“ nevystupuje u člověka jako samostatná

---

1 Metodologicky je zajímavý výzkum self-efficacy studentů učitelství diplomanta M. Linkeho (2016) z PdF UHK.

vlastnost. Má jistý vztah a provázanost ke konceptům sebepojetí, sebeoceňování a ke konceptu *locus of control* J. Rottera. Všechny tyto koncepty se řadí svým obsahem k teoriím sociálního učení.

## METODOLOGIE VÝZKUMU

K měření vnímané zdatnosti se nejčastěji používají dotazníkové metody, které využívají škály, na kterých respondenti vyjadřují míru souhlasu s tvrzeními týkajícími se přesvědčení o vlastních schopnostech. Při vyhodnocování nejsou k dispozici u této metody normy. Autoři uvádí, že nepodporují myšlenku, aby se s dotazníkem pracovalo na základě nějakých striktních norem určujících vysokou a nízkou self-efficacy. Doporučují vycházet z pozorované skupiny a odpovědi respondentů případně rozdělit na dvě části – respondenti vykazující nižší a vyšší míru self-efficacy na základě empirického rozložení v referenčním vzorku. Ve výzkumech převládaly škálové dotazníky, zatímco kvalitativní metody (hloubkové interview, narace, participační pozorování) se vyskytovaly málo (Majerčíková et al., 2012).

### **Dotazník obecně vnímané zdatnosti vs. general self-efficacy scale**

Luszczynska, Gutiérrez-Doña a Schwarzer (in Madux, 2005) zkoumali, zda je vnímaná vlastní účinnost univerzální psychologický konstrukt, který představuje rozptyl v různých oblastech lidského fungování. Podle nich SE není jen o úkolu zvláštní povahy, ale může být také identifikována na fungování obecnější úrovně. Tuto rovinu nazývají obecnou self-efficacy (General self-efficacy). V jejich pojetí je to víra v něčí kompetence k řešení nových úkolů a vyrovnávání se s širokou škálou stresových nebo náročných událostí na rozdíl od specifické self-efficacy, která je omezena na konkrétní úkol. Pro měření zdatnosti Schwarzer a Jerusalem (1995) vyvinuli škálu General Self-efficacy Scale. Ve své studii se zaměřili na vztahy obecné self-efficacy a osobností, pohodou, odhadem stresu, sociálními vztahy realizované v různých zemích. Našli důkazy pro vztahy mezi jednotlivými proměnnými. Zjistili kladné asociace obecné self-efficacy s optimismem, seberegulací, sebeúctou a negativní s depresí a úzkostí. Na základě jejich výzkumu se jeví být obecná vnímaná účinnost univerzálním konstruktem, který dává smysluplné vztahy s dalšími psychologickými konstrukty.

Pro zjišťování obecně vnímané vlastní účinnosti se využívá Schwartzův a Jerusalemův standardizovaný dotazník General Self-Efficacy převedený Křivohlavým (1993) do českého překladu. Nevýhodou tohoto dotazníku je, že stupnice, kterou využívá, není příliš podrobná. Dotazník je mezinárodně využíván po celém světě, zejména v poradenské oblasti.

## Self-efficacy scale – konstrukce vlastních dotazníků

Bandura (2006b) podrobně rozpracoval zásady konstrukce dotazníku a jednotlivých škál, kterými by se měli výzkumníci při jejich vypracovávání řídit. Tyto dotazníky se konstruují pro potřeby zjišťování zdatnosti zvládnání specifických úkonů.

Dotazníkové výroky se posuzují podle škál a mají silný vliv na rozhodování o budoucím dění a volbě povolání (Ewart, 1995, Holden, 1991, Moncher, Schinke, Baker, 1990 in Madux, 1995). Pro jedince se některá povolání stávají přitažlivější než jiná. Z teorie vyplývá, že self-efficacy si zasluhuje pozornost pro vyhodnocování profesní zdatnosti určitých náročných profesí, které vyžadují specifické zručnosti. V rámci profesí je specificky vnímaná zdatnost výzkumně sledována méně často (např. Chung, 2002), proto bude naším cílem se na ni zaměřit. V několika meta-analýzách se potvrdila významnost vztahu self-efficacy a výsledků očekávání v práci (Multon, Brown, Lent, 1991, Holden, 1992, Sadri, Robertson 1993 in Madux 1995). Stajkovic a Luthans (1998) na základě 114 studií zkoumali vztah mezi self-efficacy a výkonem profese. Potvrdilo se, že SE ve vztahu k profesi je významný prediktor zvládnání jednotlivých, zároveň různorodých úkolů během výkonu profese. Několik studií rozdílných profesí ukazuje, že SE je spojena s množstvím proměnných faktorů vzhledem k praxi. Například SE slouží jako stabilizátor ukotvení v profesi, což se projevuje sníženou pracovní fluktuací (McNatt and Judge 2008, Chen, Scannapieco, 2010).

Navíc se pozitivně vztahuje k pracovnímu uspokojení, respektive spokojenosti s prací a negativně k syndromu vyhoření (Brouwers, Tomic, 2010, Schwarzer, Hallum, 2008, Skaalvik, Skaalvik, 2007, 2010, Federicci, Skaalvik, 2012).

Na základě toho bylo zkoumání profesní self-efficacy využíváno jen v pregraduálním a graduálním vzdělávání, které směřuje k získávání potřebných specifických dovedností v rámci přípravy na budoucí povolání.

## Vybrané výzkumy profesní self-efficacy

Cílem je předložit přehled určitých vybraných výzkumů v rámci sociokognitivní teorie vztahující se ke konceptu self-efficacy v profesní zdatnosti.

Tyto výzkumy se objevily v rámci přípravy na určité profese, a to v oblasti rehabilitační péče (Bieschke, Bishop, Herbert, 1995), v ošetrovatelství (Laschinger, McWilliam, Weston, 1999) a v poradenské psychologii (Bishop, Bieschke, 1998) v učitelských profesích. V rámci specializace podle jednotlivých předmětů byla zkoumána SE učitelů nebo studentů učitelstva přírodopisu (Enochs, Schatmann, Riggs, 1995; Bleicher, 2004), fyziky (Greger, 2011), matematiky (Enochs, Smith, Huinker, 2000; Perkins, 2007; Azar, 2009), čtení (Haveback, Parault, 2008) nebo výtvarné výchovy (Welsh, 1995) Majerčíková et al., 2012. Co se týká SE učitelů

anglického jazyka, v České republice ani na Slovensku zatím žádné podobné výzkumy uskutečněny nebyly. Zahraniční výzkumy self-efficacy učitelů anglického jazyka (Chacón, 2005, Yilmaz, 2011, Ghasembohand, Binti Hashim, 2013, Choi, Lee, 2016). Slovenský výzkum reprezentují Gavora (2009, 2011, 2012), Majerčíková et al. (2012), Wiegerová a Ficová (2012) nebo Šuverová (2012). Obecně řečeno, výzkum v ČR v této oblasti je zatím méně rozvinutý, což kontrastuje se situací v SR a ještě více se vzdálenějším zahraničím. Tato problematika byla zmiňována v ČR např. v rámci studie „Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům“ (Mareš, 2013), kde byl popsán pojem vnímaná osobní/vlastní zdatnost, či ve výzkumu „Jak čeští učitelé hodnotí vlastní efektivitu?“ (Greger, 2011)<sup>6</sup>. Hrbáčková, Šafránková (2015) ve výzkumu „*Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež*“, ve které se zaměřily na pracovníky působící ve střediscích výchovné péče (SVP) a dětských domovech (DD).

Obecně řečeno, výzkum v ČR v této oblasti je zatím méně rozvinutý, což kontrastuje se situací v SR a ještě více se vzdálenějším zahraničím. Předmětem studia v rámci profesí byly také alternativní možnosti dopadu výcviků, či podpůrných skupin v určitých sociálních profesích (Cuzzi, Hen, Rutter, Rosengerg, Chernac, 1996).

## ZÁVĚR

Vzhledem k nárůstu různých sociálních problémů ve společnosti, vzniká potřeba hlubšího vzdělávání v této oblasti. Profese se neustále rozvíjí vzhledem k novým transformacím a zachování multidisciplinarity mezi jednotlivými profesemi. Na základě výše zmiňované teorie koncept self-efficacy můžeme dosadit do kterékoliv profesní sféry a pokoušet se o jeho výzkum a vývoj. My jsme se rozhodly k tomuto záměru využít našeho zkušenostního potenciálu a zaměřit předmět zájmu do budoucna na oblast sociálně pedagogických pracovníků a učitelů anglického jazyka.

---

6 Metodologicky je zajímavý výzkum self-efficacy studentů učitelství diplomanta M. Linkeho (2016) z PdF UHK.

## LITERATURA

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall: Englewoods Cliffs.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional Scales of Perceived Academic Efficacy*. Stanford: University of Stanford.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, s. 71–81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1996). *Social cognitive theory of human development*. In HUSEN, T., Postlethwaite, T. N. (Eds.) *International encyclopedia of education* (2nd ed.) Oxford: Pergamon Press, s. 5513–5518.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Comp.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, s. 191–215.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. *Annual review of psychology*, roč. 52, č. 1, s. 1–26.
- Bandura, A. (2006b). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In T. Urban & F. Pajares (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 307–337), Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). *Convergent and discriminant validation by the mulitrait-multimethod matrix*. *Psychological bulletin*, 56 (2), s. 81–105.
- Creswel, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.
- Federicci, Einar, M. & Skaalvik, E. M. (2012). *Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit*. *Social Psychology of Education* 15, s. 295–320.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2011). *Measuring self-efficacy of on service teachers in Slovakia*. *Orbis Scholae*, roč. 5, č. 2, s. 79–94.
- Gavora, P. & Majerčíková, J. (2012). *Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľ'a: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi*. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. s. 2, s. 205–221.
- Ghasemband, F. & Hashim, F. B. (2013). *Teachers' self-efficacy beliefs and their English language proficiency: A study of nonnative EFL teachers in selected language centers*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 103 (2013) s. 890–899.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). *Teacher efficacy: A construct validation*. *Journal of Educational Psychology*, roč. 76, č. 4, s. 569–582.

- Greger, D. (2011). *Jak čeští učitelé hodnotí vlastní efektivitu?* Adaptace zahraničního dotazníku. Referát na konferenci ČAPV, Brno.
- Holden, G., Cuzzi, L. C., Rutter, S., Chernack, P. & Rosenberg, G. (1997). *The Hospital Social Work Self-Efficacy Scale: A replication*. Research on Social Work Practice, 7, 490–7.
- Holden, G., Meenaghan, T., Anastas, J. & Metrey, G. *Outcomes of social work education: The case for social work self-efficacy.*(2002). Journal of Social Work Education, 38(1), s. 115–133.
- Hrbáčková, K. & Šafránková, A. P. (2015). Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež. *Sociální pedagogika/ Social Education* roč. 3, číslo 2, s. 9–24.
- CHacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. (2005). *Teaching and Teacher Education* 21. s. 257–272.
- Choi, E. & Lee, J. (2016). *Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among nonnative EFL teachers*. Journal homepage: [www.elsevier.com/locate/system](http://www.elsevier.com/locate/system), System 58, 49e63.
- Madux, J. a et. al. (1995). *Self-efficacy, adaptation and adjustment: Theory, Research, and Application*. New York: Plenum press.
- Majerčíková, J. et al. (2012). *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Univerzita Komenského v Bratislavě, 2012.
- Janoušek, J. (2008). *Sociální komunikace*. In *Sociální psychologie*. In: Jozef Výrost; Ivan Slaměník (ed.) 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2008. (s. 217–232). Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido.
- O'hare, T. & Collins, P. (1997). *Development and validation of a scale for measuring social work practice skills*. Research on Social Work Practice, 7, 228–2.
- Payne, R. & Jahoda, A. (2004). The Glasgow social self-efficacy scale – a new scale for measuring social self-efficacy in people with intellectual disability. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, roč. 11, č. 4, s. 265–274.
- Pajares, F. (2007a). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Dostupné na: [www.des.emory.edu/mfp/effhtml](http://www.des.emory.edu/mfp/effhtml).
- Pasternak, M. & Bailey, K. (2004). *Preparing nonnative and native English-speaking teachers: issues of professionalism and proficiency*. In L. Kamhi-Stein (ed.), Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals (s. 155–176). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). *Self-concept: Validation of Construct Interpretations*, Review of Educational Research Summer, Vol. 46, No.3, s. 407–441.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2011). *Everything you wanted to know about the General Self-Efficacy Scale but were afraid to ask*.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). *Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis*. Psychological Bulletin, 124, s. 240–261.
- Swanson, P. (2012). *Second/foreign language teacher efficacy and its relationship to professional attrition*. Canadian Modern Language Review, 68, 78e101.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. (1996). *Teacher efficacy: Its meaning and measure*. Review of Educational Research, roč. 68, č. 2, s. 202–248.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). *Teacher efficacy: Its meaning and measure*. Review of Educational Research, 68, s. 202–248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). *Teacher efficacy: capturing an elusive construct*. Teaching and Teacher Education, 17, 7 s. 83–805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). *The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers*. Teaching and Teacher Education, 23, s. 944–956.
- Wiegerová, A. et al. (2012). *Self efficacy v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN.
- Wheatley, K. F. (2005). *The case for reconceptualizing teacher efficacy research*. Teaching and Teacher Education, roč. 21, s. 747–766.
- Woody, J. D., Zeleny, M. G., D'souza, H. J., Harder, J., Reiser, J. & Szto, P. (2014). *Student Progress in a Social Work Writing Course: Self-Efficacy, Course Objectives, and Skills*, Journal of Social Work Education, 50: s. 507–524.
- Yilmaz, C. (2011). *Teachers' perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies*. Social behavior and personality, 39(1), s. 91–100.
- Zalewska-Puchala, J., Majda, A., Galuszka, A. & Kolonko, J. (2007). *Health behaviour of students versus a sense of self-efficacy*. Advances in Medical Sciences, 52, s. 73–77.

## **Autorky**

Mgr. Andrea Macková  
 Mgr. Jaroslava Pavlíčková  
 amackova@utb.cz  
 jpavlickova@utb.cz

---

# PARTICIPACE RODIČŮ NA ROZVOJI ŠKOLY

Romana Divošová

---

**Anotace:** *Cílem článku je představit téma Participace rodičů na rozvoji školy. V textu je popsána teorie týkající se daného tématu, terminologie objasňující význam pojmů participace a rozvoj. Zmíněny jsou zde faktory přispívající k rozvoji školy, jakým způsobem se na ní odráží a co všechno k úspěšnému rozvoji školy přispívá. Jedním z faktorů je vytvoření sítě škol v určitém regionu a jejich vzájemná spolupráce, či využití služeb konzultantů, kteří jsou schopni posoudit, co by mohlo dané škole k rozvoji přispět. Pozornost je věnována i participaci rodičů z pohledu dětí. V závěru článku je nastíněn design výzkumu.*

**Klíčová slova:** participace, rodiče, škola, rozvoj

## ÚVOD

Společnost se vyvíjí a s tím souvisí i proměna školy. Škola dnes totiž nese větší úlohu než v minulosti, neboť dochází k přesahování vzdělanostního rámce až k oblasti etické a lidské (Slavíková, 2008). Slavíková dále dodává, že aby se škola mohla stát úspěšnou, je potřeba vybudovat si vlastní identitu, za účelem hledání a vytváření nových ideí, které je poté snahou formulovat a realizovat ve vizích a strategických cílech školy. Není to však možné uskutečnit bez jakékoli spolupráce, komunikace, profesionálního vedení a přenášení pravomocí. Právě proto jsou za klíčový a základní element pro rozvoj školy považováni jednotliví učící se a spolupracující pracovníci uvnitř samotné organizace (Pol, 2007). Bezpochyby platí, že „*spolupracující lidé a jejich potenciál jsou jasně považováni za hlavní zdroj rozvoje instituce. Těžiště rozvoje se přesouvá do organizace samé.*“ (Pol, Lazarová, 1999, s. 8). Spolupracujícími lidmi jsou i rodiče. Je otázkou, v jaké intenzitě a kvalitě.



Hlavním cílem disertační práce je odhalit, jak se participace rodičů žáků odráží na celkovém rozvoji školy. Jedním z dílčích cílů práce je zjistit, jaké jiné faktory mohou rozvoj školy ovlivnit, do jaké míry a kterou oblast školy zasáhnou nejvíce.

## VYMEZENÍ POJMŮ

### Participace

Participace - z lat. *partem capere*, mít podíl, znamená sdílení něčeho, účast nebo podílení se na něčem. Participace je proces, kde může kdokoliv ovlivňovat rozhodnutí o svém životě způsobem, který vede ke změně. O tom, co termín ‚participace‘ vlastně znamená, se vedou rozsáhlé debaty. Americký psycholog Roger Hart (1997) o participaci napsal pojednání, ve kterém ji definuje jako *„proces sdílení, rozhodování, která ovlivňují jak život daného jednotlivce, tak i život komunity, ve které žije. Jedná se o prostředek, na němž je vybudována demokracie, a představuje standard, podle nějž by se měla hodnotit. Participace je základním občanským právem.“*

Empirické zkoumání participace rodičů či jejich zapojení se ovšem pojí s metodologickými riziky, plynoucími z komplexity obou pojmů. V anglicky psané odborné literatuře jsou někdy užívány synonymně, avšak častěji je participace chápána jako pojem užší – rozumí se jím zapojení rodičů do aktivit školy, nikoliv to, jak se rodiče zapojují do rozvoje školy. Participace také nemíří k prospěchu vlastního dítěte, nýbrž školy či třídy jako celku (Smit a Driessen, 2008). Pojmy vstoupily do odborné literatury v 60. letech minulého století, kdy v západní Evropě a Spojených státech vznikaly programy na angažování rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí s cílem zlepšit školní výsledky svých dětí. Projekty byly nákladné a bylo potřeba zjistit efektivitu vynaložených peněz, proto v literatuře i praxi byla nejčastěji zkoumána efektivita v podobě otázky, jak ovlivňuje zapojení rodičů školní výsledky dětí.

Aktivní participace rodičů na životě školy je důležitá a jejich ocenění a finanční či materiální příspěvky mají významný vliv na práci učitelů. V souvislosti s orientací na vztahy s rodiči, s komunikací a předáváním informací o dění ve škole mohou rodiče škole důvěřovat, což předpokládá z jejich strany podporu. Ta je směřována ke škole a k práci pedagogů, což může napomáhat k rozvoji jejich kolegiality.

Rodiče mohou participovat na vzdělání v pěti rovinách (Henderson, Marburger, Ooms, 1988). První rovinu tvoří **rodiče, kteří si plní povinnosti** plynoucí ze zákona. Jedná se především o platbu školného, v určitých zemích, kde je to vyžadováno, financují zakoupení školní uniformy. Tato rovina je dle Hendersona nezbytná pro jakoukoliv školu. Druhá rovina jsou **rodiče jako spolupracovníci** a řešitelé problémů. V tomto případě učitelé zapojují rodiče do prevence nebo řešení nevhodného chování dítěte ve škole. V určité fázi řešení problému je bohužel někdy pozdě

zapojit rodiče, postrádá to význam. Třetí rovina, pasivnější je, když **rodiče tvoří jen publikum**, kdy navštěvují školu v den otevřených dveří, poněvadž to vyžaduje morálka, a mají pocit, že jsou součástí školní komunity. Čtvrtá rovina je aktivnější a patří sem **rodiče poskytující materiál, morální a sociální podporu škole, dětem a učitelům**. Pátá a tím poslední rovina je zastoupena rodiči, kteří mají **roli poradců** a pomáhají při důležitých rozhodnutích.

### Participace rodičů pohledem dětí

Participace rodičů ve škole je téma, kterému je věnována stále větší pozornost. Narůstá počet studií, které se zabývají tímto tématem z různých úhlů pohledu. Například jaké jsou výhody dlouhodobé či krátkodobé participace, jak rodiče stimulovat, kteří rodiče participují a kteří ne.

Ve studii s názvem "Parents Participation at School" se autorky zabývají definicemi termínů „parents' participation“ a „parents' involvement“ (Vyverman, Vetterburg, 2009). Definice zabírají tak široký prostor, že v tomto případě není jasný rozdíl mezi „parents' participation“ a „parents' involvement“.

Participace rodičů má několik výhod, jednak obohatí vzdělávací proces a také studijní výsledky dětí. Rovněž je prevencí problémů s chováním (Vyverman, Vetterburg, 2009).

Tato studie se především zabývá pohledem dětí na participaci rodičů. Děti pocházející z rodin, kde je méně výrazný vztah mezi školou a rodinou, mohou být předpojaté a na druhou stranu se nabízí otázka, zda má rodičovská participace pozitivní vliv na studijní výsledky těchto dětí. V některých studiích jsou děti jen pasivními subjekty ve vztahu škola-rodina, nesoucí jen důsledky tohoto vztahu.

Podle Úmluvy o právech dítěte jsou všechny děti jedna homogenní skupina, která se připravuje na dospělost. Na vzdělání by se mělo pohlížet jako na hlavní komponent života dítěte či mladého člověka, kteří jsou aktivními participanty, zahrnující jak práva, tak i povinnosti. Ve studii je užíván koncept „postoj“ místo „názor“, kdy názor je jen jeden prvek postoje. Širší definice konceptu „postoj“ rozlišuje složku afektivní, kognitivní a behaviorální (Billiet, Waage, 2001; Brehm et al., 2000; Keers, Wilke, 1991). Afektivní složka zahrnuje pocity dětí, které se vybavují při participaci rodičů, kognitivní složka se zabývá náhledy a informacemi, které děti ohledně participace mají, a složka behaviorální se týká toho, jak se děti vůči rodičovské participaci chovají.

Autorky (Vyverman, Vetterburg, 2009) se soustředily na desetileté děti z Vlámka, jež mají na participaci rodičů vliv a jejichž postoj je důležitý pro úspěch či neúspěch participace. Ve Vlámku je zájem, aby všechny děti měly stejné příležitosti ke vzdělání, a pokud participace rodičů ve škole není tak rozsáhlá, školy dostávají zvláštní podporu.

Cílem této studie bylo zjistit, jaký postoj zaujímají děti k participaci rodičů.

K výzkumu byl použit písemný dotazník, který zjišťoval odpovědi na čtyři otázky.

1. Jaký je postoj mladých lidí k rodičovské participaci?

Dotazník ke zjištění afektivní a kognitivní složky postoje byl sestavený na základě typologie rodičovské participace podle Epsteinové. Tato typologie je široká, ale hodně využívaná ve vědeckém výzkumu. První oblast typologie Epsteinové je „**rodičovství**“, kdy rodiče vytvářejí vhodné domácí prostředí, kde hodně času věnují zájmu o život dítěte ve škole, starají se o zdraví a bezpečí, poskytují podporu a pozitivní prostředí na učení. Další oblast nazvaná „**komunikace**“ se zabývá vzájemnou komunikací mezi rodiči a školou o učivu a pokroku dítěte. Další oblastí je „**dobrovolnictví**“, kdy rodiče pomáhají škole buď s aktivitami, které souvisejí se vzděláním, nebo aktivitami, které jsou zcela mimo vzdělávací rámec. „**Učení se doma**“ znamená, že rodiče pomáhají dítěti doma s úkoly. „**Rozhodování**“ označuje proces, kdy rodiče spolurozhodují o školních záležitostech a poslední oblastí je „**spolupráce s komunitou**“, kdy různá zařízení a služby komunity jsou využívány jednotlivými žáky ke zlepšení procesu učení, rodinného či školního prostředí.

Žáci byli v dotazníku požádáni, aby označili položky související s uvedenými šesti typy dle typologie Epsteinové. Použita byla pětibodová stupnice (1 = méně, 5 = více).

U behaviorální složky nebylo možné tuto stupnici použít, proto se tato oblast zúžila na dva pojmy: pomoc rodičů s domácími úkoly a pomoc rodičů ve škole.

2. Jaký vliv na postoj mají chlapci a jaký dívky a jaký je stupeň deprivace?

3. Jak děti vnímají rodičovskou participaci?

Cílem této otázky bylo rozlišit dětské vnímání od rodičovského vnímání, tedy zabývají se pohledem dětí a ne tradičním pohledem dospělých. K odpovědi na tuto otázku byla použita faktorová analýza.

Jak již bylo zmíněno, do výzkumu byly zapojeny desetileté děti. Kritérium pro výběr školy bylo procento hodin, které škola věnuje dosažení stejných příležitostí ke vzdělání pro všechny děti, a další dělení bylo na školy venkovské a školy městské. Zapojeno bylo devět škol. Výzkumný soubor tvořilo celkem 250 respondentů (130 chlapců a 120 dívek).

Výsledkem výzkumu bylo zjištění, že děti nejsou jen pasivními příjemci péče a podpory ze školy a od rodičů. Děti mají rodičovskou participaci spíše rády, ale ne všechny její podoby stejně. Také mají různé motivace k tomu, jak se vůči rodičovské participaci chovat. Významná zjištění jsou ze škol s větším počtem „hodin

navíc“ (vynaložené k poskytnutí stejných příležitostí ke vzdělání pro všechny děti). Zde rodiče participují více a je zde vyšší počet rodičů, kteří jsou cizinci. Rodiče sice komunikují se školou méně, ale více participují doma. Zjistilo se také, že jejich menší účast na školních aktivitách není způsobená jejich nezájmem, ale nejsou tolik zapojováni do dění ve škole.

Rovněž děti, jejichž rodiče participovali více, mají pozitivnější odpovědi a také participaci mají raději než děti, jejichž rodiče v takové míře neparticipují.

Velký vliv na participaci rodičů má vztah mezi rodiči a dětmi a škola musí brát v úvahu situaci doma v rodinách a vztahy mezi rodiči a dětmi. Rovněž politika školy nemůže stát na tom, že participace se zvýší, pokud budou rodiče častěji zvaní do škol.

Na základě tohoto výzkumu by měly vzniknout různé typy participace přizpůsobené přáním, potřebám a vnímání dětí.

## Rozvoj školy

Rozvoj je označení procesu, který má za cíl zlepšování původního stavu, či jeho přetvoření do lepší podoby. Rozvoj je chápán jako proces zlepšování, vedoucí ke vzniku lepší verze než byla předchozí, z níž vycházela. Pro rozvoj školy správným směrem je důležité pozitivní klima školy, které tvoří všichni aktéři. Klima jejich vzájemné spolupráce je důležitý aspekt, který ovlivňuje možný rozvoj školy. Je tedy podstatné, jaké podmínky jsou nastaveny, aby spolupráce mohla probíhat v bezpečném, důvěrném a pro obě strany podporném prostředí.

Rozvoj, kultura školy a její změna se projevuje ve změnách chování, jednání, postojů, norem a hodnot, které jsou ve vztahu k původnímu stavu rozdílné, zásadní a trvalé (Průcha, 2009). Změna se pozná tak, že se něco dělá jinak než dříve nebo se jinak vnímá. Rozvoj školy by měl být cílený a plánovaný proces. Impulzy ke změně přicházejí zevnitř i zvenčí.

Jak podotýká Pol (2007), pro rozvoj školy a její úspěch lze spatřovat tři stěžejní faktory, z nichž první je respekt a důvěra. Pokud si kolegové navzájem důvěřují, jsou nakloněni další spolupráci, kterou mohou sami vyhledávat (Pol, Lazarová, 1999). Dalším významným faktorem je organizační prostředí, v němž je stimulováno jednak učení, ale také spolupráce, reflexe, sdílení pravidel, hodnot a cílů a přitom je přijímána rozmanitost a jedinečnost každé osoby (Pol, 2007). Posledním faktorem, který autor uvádí, je samotná připravenost a schopnost k učení, která povede k cestě za učící se a spolupracující organizací.

Van Velzun et al. (1985) poznamenává, že „v moderní společnosti se vždy zlepšení školy jeví jako potřebné a hodně diskutované. Po celou dobu, kdy škola existuje pro veškerou populaci, vyvíjelo se úsilí školu změnit, přimět ji fungovat lépe“ (1985, s. 266). Změnou se rozumí dělat něco jinak, ale nemusí to znamenat lépe.

Nemělo by jít pouze o tlak na výsledky uvnitř školy, kde jsou sledovány a je monitorována činnost a výsledky pedagogů. Škola nestojí samostatně, kooperuje s dalšími subjekty a je zavázána být dobrou školou především pro své žáky. To se pojí také s tím, že podstatný je přístup ke komunikaci s rodiči žáků a společnému fungování s dalšími partnery mimo školu.

Škola by v tomto směru měla být otevřená, rodiče by měla zapojovat do života školy, což vede i k samotnému vývoji kolegiální podpory, neboť podpora ze strany rodičů je nezanedbatelná pro možný rozvoj.

### **Faktory ovlivňující rozvoj školy v konkrétní oblasti**

K rozvoji školy nepřispívají pouze rodiče, ale je zde několik dalších faktorů, které úspěšný rozvoj školy mohou ovlivnit. Podle výsledků německého výzkumu se škola může úspěšně rozvíjet pomocí spolupráce školy s odborným konzultantem, který je buď úzce spjat se školským systémem nebo se jedná o externistu, který pochází z oblasti, jež pomáhá rozvoji organizace a osob čili nahlíží na školu zvenčí. V Německu se stále více dostává do popředí možnost využití služeb expertů z vnějšího prostředí za účelem poskytování rady, jakým způsobem je možné přispět ke zlepšení pedagogického a organizačního rozvoje.

Výzkum, který probíhal od roku 2009 do roku 2012 v Německu, mapuje situaci v největší německé oblasti North Rhine-Westphalia. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, která z těchto dvou forem konzultace, s odborníkem spjatým se školstvím nebo s externistou na školství nezávislém, je úspěšnější a má větší vliv na rozvoj škol. Výzkumu se zúčastnilo šest škol, kde bylo provedeno interview s učiteli, administrativními pracovníky, rovněž byla použita analýza dokumentů.

Konzultací osob se rozumí forma další praxe, supervize, koučink, rovněž analýza problémů a podpora programů rozvoje v praxi. Hlavním cílem takovéto konzultace je zlepšit pedagogickou kvalitu školy. Výsledky pak mohou být zakomponovány do programu změn a rozvoje školy.

Tyto dvě formy konzultace byly přijaty různě. Zatímco konzultanti přímo spojení se školským systémem byli pedagogickými pracovníky hodnoceni spíše pozitivně, tak konzultanti mimo školský systém byli hodnoceni pozitivně jen těmi učiteli, kteří se konzultace zúčastnili. Zbytek učitelů byl vůči konzultantovi spíše skeptický. Co se týká spolupráce učitele a konzultanta z oblasti školského prostředí, je patrné, že jsou si názorově podobní, kurz má pozitivní vliv na učitele, ale naskýtá se i kritický úhel pohledu, a to, zda taková blízkost může odhalit problémy.

Tento typ konzultace nemůže provést expertízu zvenčí. Vysoký stupeň přijetí a spokojenosti může rovněž odhalit nízkou hladinu inovace a tím požadavky na učitele nejsou dostatečně silné. Druhá forma konzultace s expertem „zvenčí“, který může pracovat pro agenturu zabývající se managementem, je pozitivně přijímána

převážně administrativními pracovníky, kteří vidí přínos pro rozvoj školy právě ve zlepšení vedení.

K rozvoji školy v podobě kvalitního vzdělání přispívá několik dalších faktorů. V Rakousku úspěšně proběhl dvouletý projekt týkající se rozvoje. Školský systém je řízen centrálně, kdy zřizovatelé škol dohlíží na kurikula, vzdělání učitelů a také na vybavení škol. Dalším faktorem je profesionalizace, kdy se klade důraz na kompetence učitelů a na to, jak přijímají změny ve společnosti. Třetím faktorem je školní inspekce, která dohlíží na dodržování zákonů.

Tento projekt byl testován v oblasti Knittelfeldu od dubna 2002 do dubna 2004. Z celkového počtu 24 škol poskytujících povinnou školní docházku se v této oblasti do projektu zapojilo pouze 14 škol, a to několik vesnických škol, které vytvořily "unii", speciální škola, středně velké školy, škola připravující žáky na učební obory a také městské školy.

Cílem výzkumu bylo zjistit a pochopit celistvost procesu rozvoje jednotlivých škol a také jejich rozvoj na regionální úrovni. Školy při výzkumu odpovídaly na otázku, jaké podmínky je nutno zajistit, aby se škola mohla dále rozvíjet, jaké služby by pomohly rozvoji, jaké prvky procesu rozvoje zavést ve třídě, ve škole, či celé školní oblasti. Projekt byl úspěšný a díky němu se zlepšila komunikace mezi školami a vznikla první školní síť. Díky tomu došlo k mnohostrannému rozvoji vzdělání v dané oblasti, přičemž byla zachována jedinečnost každé školy, kdy se v každé škole přihlíží na přání a cíle regionálních školních partnerů.

Dalším příkladem je výzkum provedený v průběhu tří let na deseti základních školách v kanadském Ontariu, kde se jako nejsilnější faktor ovlivňující rozvoj školy jevílo vedení školy, a to především osobnost ředitele a vedení týmů, jejichž úkolem bylo spolupracovat na procesu rozvoje školy. Jednalo se o vzájemnou komunikaci mezi vedením školy a vedením týmů, mezi vedoucími jednotlivých týmů, mezi učiteli a rodiči. Výsledky výzkumu zdůrazňují důležitost stanovení si malého počtu splnitelných úkolů pro všechny účastníky tohoto procesu, kdy každému z nich musí být přesně znám úkol a vymezen adekvátní čas na jeho zvládnutí.

Důležitou souvislost má role rodičů, ale především se jedná o jejich role doma, ne ve škole. Pokud rodič je členem školské rady, může významně ovlivnit jak obsah, tak i samotný proces rozvoje školy. Pro úspěšnou participaci rodičů ve škole je nutno, aby učitelé podávali přesné instrukce, jakým způsobem mohou rodiče k rozvoji přispět, pořádání workshopů, návštěvy učitelů v rodinách a žádost či přání dětí, aby se rodiče na tomto procesu podíleli. Velký význam pro zapojení rodičů do tohoto procesu má osobní pozvání ředitele. Velká pozornost by se měla dát rodičům, kteří mají nižší příjmy nebo se jedná o menšiny. Také rodiče nemusejí mít vysoké vzdělání, aby mohli být do aktivit zapojeni. Důležité je, aby se rodiče nebáli vyjádřit názor, pokud mají pocit, že změna ve škole, v jakékoliv oblasti, je nezbytná.

## Historie vztahu škola – rodina

Spolupráce rodiny a školy je klíčová a v určité formě funguje od samotného počátku. V průběhu času vystupuje stále více do popředí, je to komplikovaný proces. Funkce rodiny a školy se prolínají a tím je zřejmé, že mezi těmito jednotkami musí fungovat nějaká spolupráce.

Ve 20. století byl vztah školy a rodiny v našem prostředí rezervovaný. Cíle rodiny a školy se značně lišily a nebylo výjimkou, že se i často rozcházely. Rabušicová et al. (2004, s. 143) uvádí, že po dlouhou dobu byly vztahy mezi školou a rodinou omezeny na jednosměrnou komunikaci, kdy šlo převážně o předávání učitelských rad rodičům. K většímu a častějšímu kontaktu docházelo jedině v těch případech, ve kterých bylo potřeba řešit nějaké problémy, ty se mohly týkat buď kázně, výsledků nebo i docházky. Konkrétní případy vycházely z postavení a povahy společnosti. K nepatrným změnám došlo později v 70. a 80. letech. Ze strany školy byli rodiče vyzýváni, aby se do škol dostavovali častěji. Rabušicová et al. (2004, s. 143) vysvětluje, že *„obvykle se tak dělo za účelem formálních diskuzí s rodiči o výsledcích jejich dětí a teprve postupně dostávali rodiče příležitost zapojovat se konstruktivně do učebních aktivit ve třídě, konzultovat s učiteli na neoficiální a přátelské bázi a celkově hrát odpovědnější roli ve vztahu ke školní výchově a vzdělávání dětí“*. Rodiče tak dostávali více příležitostí k zapojení se do aktivit, měli možnost konzultovat s učiteli žákův prospěch. Zároveň se více dostávali do role, která ovlivňovala vztah dětí ke škole a k vzdělávání. V těchto letech se propagovala nutnost spolupráce školy s rodiči žáků.

Payne (in Rabušicová et al., 2004, s. 143) uvádí, že v 90. letech se v řadě zemí obměňovala legislativa. Tyto změny upevnilly práva rodičů, kteří se následně mohli zapojit do rozhodování a školním děním nad rámec klasických konzultací o výsledcích svého dítěte. Představou legislativních změn byla vidina spolupráce rodičů a učitelů při organizaci vzdělávacího procesu, ve kterém by silné stránky obou stran mohly najít uplatnění, zároveň se kladl důraz na možné prosazení vlastních zájmů a odpovědnost za rozhodnutí. V 90. letech nastávají různé tlaky na zlepšení vztahů a posílení spolupráce rodičů se školou. Tyto tlaky se objevují především ze strany státu. Pro tuto spolupráci bylo uváděno několik hlavních důvodů. *„Patří mezi ně důraz na demokratické uspořádání vztahů, na zodpovědnost zúčastněných, na možnost výběru školy ze strany „Klienta – zákazníka“, na spolupráci jako východisko pro zlepšování vzdělávacích standardů, uchopení sociálních problémů, zvyšování rovnosti...“* (Rabušicová et al., 2004, s. 143).

V dějinách škola nabývala na významu, jelikož se osvědčila jako socializační činitel. Škola postupně funkce patřící pouze rodině předefinovala nebo nahrazovala. Současně však byla rodina školou ovlivňována, proto se prostřednictvím školství prokázalo, jak je rodinné zázemí pro žáky významné. V současnosti, jak uvádí Payne

(in Rabušicová et al. 2004, s. 144), se jen výjimečně hovoří o rodičovském zapojení či o vztahu školy a rodiny, ale zmiňuje se tzv. partnerství mezi školou a rodinou.

### **Vztah škola – rodina v současnosti**

Dle Průchy (2003) je vztah rodina-škola, rodiče a učitelé významným sociálním vztahem, který ovlivňuje úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu, učení se žáka a jeho osobnostní rozvoj. Je podporováno vzájemné partnerství rodiče-škola, za předpokladu vzájemné otevřenosti, informovanosti a ochoty komunikovat. Vztah rodiče-škola je součástí kultury školy.

Vztahy mezi školami a rodinami se neustále vyvíjí směrem, který vede k častějšímu zapojení rodiny do výchovně – vzdělávacího procesu. Podle Průchy (2009, s. 230) existují argumenty a důvody k zapojení rodičů do výchovně – vzdělávacího procesu. Mezi tyto argumenty patří rodičovská odpovědnost za optimální rozvoj dítěte. Autor je přesvědčen, že rodina má tak silný vliv na rozvíjení dítěte, že ze strany rodičů lze podporovat efekt školního působení. Posledním důvodem je občanská participace v komunitních institucích.

Z našeho pohledu je rozvíjející se organizace, kterou každá konkrétní škola je, i učící se organizace. Tu je pak možné charakterizovat jako organizaci, kde jedinci „nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat výsledků, po nichž skutečně touží, kde se věnuje péče novým a objevným způsobům myšlení a kde se lidé neustále učí, jak se společně učit“ (Senge, 2007, s. 21). Přesněji jde učící se organizaci podle autorek Watkinson a Marsick (in Tichá, 2005) vymezit podle procesů, které se zde odehrávají, jako dlouhodobý a strategický proces, který probíhá současně s procesem pracovním, přičemž k učení dochází na úrovni individuální, skupinové a v rámci celé organizace i komunity, což přispívá k možnosti inovace, růstu, spolupráci a sdílení uvnitř organizace. Jak uvádí Slavíková (2008), škola nese ve svém pojetí učící se organizace nepostradatelnost vzájemného učení se ze zkušeností z minulosti, od ostatních, experimentům, týmovému řízení atd.

Škola by ve své podstatě měla dbát na rozvoj spolupráce a učení nejen dospělých, ale především také žáků. Jde o to, aby lidé uvnitř organizace sdíleli společné hodnoty a normy a rozvoj školy směřoval primárně k učení žáků, čehož může být právě dosahováno na základě společné práce pedagogů, vzájemného zpřístupnění vlastní práce, otevírání kritického dialogu nad vlastní i společnou prací, přičemž je možné odhalit a podnítit potřebné změny (Pol, 2007). Vašátková a Prášilová (2007) dodávají, že v České republice koncepce školy jako učící se organizace anticipují samotné školské předpisy a kurikulární dokumenty, kdy na základě rámcového vzdělávacího programu je do školních vzdělávacích programů školy začleňováno vlastní hodnocení školy (vyhláška č. 15/2005 Sb.). Znamená to, že samotná škola by na základě zpětné vazby na procesy ve škole měla vyhodnocovat



vlastní směřování a naplňování vizí a cílů, přičemž učení se z předchozích situací a zkušeností je nepostradatelným předpokladem k dalšímu rozvoji školy. Škola je pak jako učící se organizace spojována s určitými typy specifického chování (Pol, Lazarová, 1999, Pol, 2007): s učiteli je jednáno jako s odborníky, kde práce učitelů je založena na ovládnutí různých pedagogických postupů, přičemž jejich jednání je vedeno ku prospěchu dětí.

I když je kladen důraz na spolupráci a učení se uvnitř školy, bez spolupráce a vztahů s vnějším prostředím může škola sama o sobě ve svém rozvoji jen těžko fungovat. Jak podotýká Pol (2007), vztahů mezi rodiči a školou a dalšími blízkými subjekty existuje celé množství, je však potřeba zdůraznit, že právě významné pro fungování těchto vztahů je, aby k nim škola přistupovala jako ke skutečným partnerům, přičemž podporu a spolupráci je možné očekávat na škole, která je otevřená spolupráci, nabízí příležitosti i motivaci pro učitele, vedení, rodiče a další jedince či skupiny významné pro její rozvoj, vedle primární pozornosti, která je zaměřena směrem k žákům.

### **Formy vztahu škola – rodina**

Pol (2006), který se problematikou participace rodičů zabýval, uvádí, že vztah rodiče-škola se rozvíjí různými formami spolupráce, ke kterým zejména patří:

- školní web se základními informacemi o škole;
- participace rodičů na rozhodování o škole prostřednictvím zastoupení rodičů ve školní radě;
- systematické rozvíjení kontaktů mezi školou a rodiči;
- aktivní spoluúčast rodičů na životě školy;
- umožnění vstupu rodičů do vyučování a návštěvy učitelů v rodinách;
- společné programy a domácí úkoly pro rodiče a žáky;
- informační publikace o životě školy, o jejích cílech a školním vzdělávacím programu atd.

Žijeme v době moderních technologií, a ty se promítají do všech oblastí našeho života. Nevyhnula se jim ani oblast komunikace mezi rodiči a učiteli. V dnešní době pomalu, ale jistě začínají moderní komunikační prostředky vstupovat i do toho vztahu. S nástupem sociálních sítí, komunikačních aplikací, moderních přístrojů, záleží pouze na domluvě mezi učitelem a rodičem, jakou formu vzájemné komunikace zvolí.

Pokud zvolí osobní kontakt, tak ten zpravidla začíná úvodní schůzkou. Tento způsob kontaktování rodičů učitelem byl dříve zcela běžný. Tato setkávání třídních učitelů s rodiči ještě před začátkem školního roku jsou velkým přínosem pro vzájemnou spolupráci. Rodiče i učitelé si na této schůzce vyjasní svá vzájemná očekávání,

pravidla pro vzájemnou spolupráci a komunikaci. Také je zde prostor pro zapojení rodičů do průběhu školního roku, a pokud mají rodiče nějaké konstruktivní a zajímavé nápady, tak může být tato schůzka velice podnětná pro další činnost učitele. Učitel zde sdělí rodičům i svá kritéria hodnocení žáků, své požadavky, představy o domácí přípravě, možnosti kontaktování učitele, konzultační hodiny. Pro rodiče by pak všechny kroky učitele byly transparentní a v menší míře (ideálně vůbec) by docházelo k nedorozuměním. Cílem prvního setkání by mělo být:

- Navázat partnerské vztahy s rodiči žáků.
- Domluvit se na pravidlech vzájemné spolupráce (kdy a kde se budeme setkávat, jakým způsobem se budeme kontaktovat, způsob předávání informací...).
- Dát prostor pro vzájemné seznámení rodičů.

Začátek spolupráce rodiny a školy je pro její rozvoj nesporně důležitý. Nastavení další kooperace, volba strategií komunikace a vzájemné podpory a pomoci může významně ovlivnit život rodiny na jedné a rozvoj školy na straně druhé.

Rodiče se do činnosti školy zapojují různými způsoby, účastní se valných hromad, setkávají se s učiteli na rodičovských schůzkách nebo na schůzkách v době konzultačních hodin, při školních událostech (oslavy výročí školy, školní ples apod.) nebo jsou členy školského výboru či školské rady.

Studenti, jejichž rodiče jsou zapojeni do školních aktivit, mají méně problémů s chováním a lepší studijní výsledky než žáci, jejichž rodiče do těchto aktivit zapojeni nejsou. Zapojení do školního prostředí umožňuje rodičům monitorovat školu, aktivity ve třídě a spolupracovat s učiteli za účelem udržení přijatelného chování žáků či studentů. V případě výskytu problémů s chováním či prospěchem je při vzájemné spolupráci učitelů a rodičů možné tyto skutečnosti odhalit v počátečním stadiu. Pokud vzájemná spolupráce dobře funguje, přináší pozitivní vliv na sebevnímání učitele a na jeho spokojenost s vlastní prací.

### **Důvěra mezi školou a rodinou**

Kanadští experti formulují řadu praktických doporučení pro vedení škol i rodiče, jak mohou těmto předpokladům vycházet vstříc. Jejich doporučení jsou publikována nejen v rámci odborné diskuse, nýbrž například i na speciálně zřízených internetových stránkách, které implementaci reformy podporují systematickou osvětou. Jeden z aktérů reformy, profesor K. Leithwood (2004) z výzkumného pracoviště univerzity v Torontu, uvádí konkrétní příklady takového jednání vedení školy, které pomáhá zvýšit angažovanost rodičů tím, že přispívá k jejich důvěře. Škola, která chce, aby rodiče uvěřili v její vstřícnost a otevřenost, podle něj:

- Zve rodiče k účasti (na školním životě dětí) osobně a specificky, nikoliv všeobecně.

- Uzpůsobuje aktivity, jichž se rodiče mají zúčastnit, jejich dovednostem.
- Poskytuje rodičům velmi specifické informace a zpětnou vazbu o pokroku jejich dítěte.
- Vytváří pro rodiče příležitosti vstupovat do vzájemných interakcí, zaměřených na věci spojené se školou.
- Navrhuje aktivity ve třídách tak, aby zahrnovaly speciální projekty, které zapojují rodiče do přímé podpory výuky, aby to odpovídalo jejich dovednostem a kapacitě.
- Efektivně komunikuje s rodiči, například změnou rozvrhu, která odpovídá rozvrhu rodičů, uzpůsobením formátu třídních schůzek, aby rodičům připadaly smysluplnější a méně je zastrašovaly, poskytuje rodičům soukromí během třídních schůzek, zajímá se o názory rodičů na důležité věci, týkající se vzdělávání dětí, a aktivně hledá společné řešení problémů s rodiči.
- Jmenuje „spojku“ mezi rodiči a školou, tedy osobu, která bude zvyšovat kapacitu obou stran spolu vzájemně komunikovat.

Snahy školy zapojit rodiče do jejího dění jsou vedeny základním východiskem. Participace rodičů nachází své pozitivní dopady ve školských výsledcích a celkové prosperitě žáků, studentů. Je to pak v konečném důsledku i úspěch školy.

Dobrým příkladem situace v českém prostoru je série výzkumů brněnských kolegů kolem M. Rabušicové (2004). Ty nabídly empirickou podobu vztahu rodičů a školy (či jejich partnerství) zaměřených na fungování školy. Podle nich se česká škola sice otevírá vnějšímu prostředí, ale její snaha „není v prvním plánu zaměřena na pedagogickou stránku jejího chodu. Úsilí o otevřenost je často vedeno ze strany škol spíše pragmaticky, v zájmu zajištění podpory pro vlastní existenci.“ Je tedy řeč o pragmatickém, rozhodně však „nepedagogickém“ partnerství. Kvalitativním výzkumem rodičovských rolí a strategií, uplatňovaných vůči škole, zjistila v roce 2009 K. Šedřová, že rodiče nevystupují aktivně ani vůči škole, o níž předpokládala, že v ní vztahy s rodiči existují v „nejlepší možné“ podobě“. Autorka popsala, jak učitelé vykonávají před rodiči „úhybné rituály“ a jak obě strany prosazují své záměry „jaksi skrytě,“ proto označila partnerství mezi školou a rodiči za tiché. Jestli se vůbec jedná o partnerství.

### **Participace rodičů a vzdělávací a výchovné cíle**

Při dosahování vzdělávacích a výchovných cílů školy, ať již formalizovaných například ve školním vzdělávacím programu, nebo „přirozených“ a zdánlivě samozřejmých pro všechny zúčastněné, deklarovaných obecně pro všechny žáky nebo individuálních, je bezesporu otázkou zásadní důležitosti úroveň komunikace a spolupráce školy a rodičů. Dobrá úroveň takové spolupráce, rovnováha mezi zúčastněnými

„žák – rodič – učitel (nebo škola jako instituce)“ se projeví jak při běžném chodu školy, při přípravě vzdělávacích programů, tak v jejich naplňování a v úrovni zpětné vazby o povaze kurikula, tak při řešení situací spíše mimořádných, při identifikaci zdrojů obtíží a při diskuzích o podobě žádoucích změn.

Naopak nerovnováha v motivaci, úsilí, v představách i v samé možnosti své představy a názory vyjádřit hladký chod školy komplikuje. Omezení vzájemné komunikace na řešení problémů a vyhocených situací nezaručuje nacházení dlouhodobě uspokojivých řešení. Pocit kterékoli ze stran, že je jí přisouzena jen pasivní a „trpná“ role, může mít sám o sobě závažné důsledky pro vznik problémů a zhoršení celého školního klimatu. Pro chod každé školy je neodmyslitelná participace rodičů, pravidelná komunikace formou třídních schůzek, sdělení školy (a potvrzení o jejich přijetí), případně i práce se zástupci rodičů a dalších rodičovských iniciativ. Tyto formy však přirozeně neumožňují dosáhnout toho, aby všichni rodiče dostali stejně rozsáhlou možnost vyjádřit se ke všem relevantním otázkám chodu školy, komunikace bývá spíše jednosměrná (ve směru od školy k rodičům), případně se podíl na poradním hlasu omezuje na skupiny aktivních a motivovaných rodičů, ochotných investovat svůj čas a energii do užší spolupráce se školou. Škola tak může zůstat bez podrobnějších informací o preferencích rodičů, možnostech spolupráce, o jejich názorech, o nedostatečných nebo zkreslených představách, nebo dokonce nedostatku zájmu.

Ve společnosti dochází ke změnám, nevyhýbají se jim i rodiny a s tím pochopitelně souvisí i rozvoj školy, která by měla být přitažlivá pro děti i jejich rodiče.

## DESIGN VÝZKUMU

Na základě doposud prostudované literatury jsme si zvolili kvalitativní výzkumnou orientaci. Jako nejvhodnější se jeví právě strategie případové studie. Přidanou hodnotou koncepce případové studie je pro nás možnost kombinovat kvalitativní a kvantitativní výzkumné metody. Vzhledem k cílům našeho výzkumu se nám tento postup jeví jako nejvíce efektivní pro postihnutí komplexnosti sledovaných jevů.

Strategie případové studie by nám měla pomoci uchopit zkoumanou realitu v celé její složitosti. Předpokládáme, že důkladným prozkoumáním jednoho případu – školy lépe porozumíme jiným podobným případům. Jak jsme již naznačili, v jejím rámci se předpokládá využití různých zdrojů dat a několika výzkumných metod.

### Hlavní výzkumný cíl a dílčí výzkumné cíle

**Hlavním výzkumným cílem** je odhalit, jak se participace rodičů žáků na životě školy odráží na celkovém rozvoji školy.

## Dílčí výzkumné cíle

- Charakterizovat spolupráci školy a rodiny ve zkoumané škole.
- Popsat, jak spolupráce školy a rodiny funguje, zjistit, jestli vykazuje znaky pasivní spolupráce nebo aktivní participace.
- Popsat rozvoj školy v daném časovém období a v stanovených oblastech činnosti školy.
- Odhalit, jestli spolupráce s rodiči žáků přispívá k rozvoji školy.
- Odkrýt, na kterou oblast činnosti školy rodiče působí nejvíce.

## Výzkumný soubor

Uvažujeme o realizaci jednopřípadové studie organizace – zvolené školy. Naším záměrem bylo vybrat středně velkou základní školu, která vykazuje standardní spolupráci s rodiči. Vybrali jsme Základní školu v Brumově-Bylnici. Kritériem volby školy byla její dostupnost a částečná znalost prostředí.

## Výzkumné metody

Jak jsme již uvedli, pro naše výzkumné záměry chceme využít strategii případové studie. V jejím rámci budeme realizovat:

### Interview

- s rodiči žáků (10 rodičů, 5 rodičů, jejichž děti navštěvují 1. stupeň ZŠ a 5 rodičů dětí navštěvujících 2. stupeň ZŠ),
- s pedagogickými pracovníky školy (5 pedagogických pracovníků, kteří mají nejvíce zkušeností se spoluprací s rodiči),
- s vedením školy (rozhovor se současným ředitelem a bývalou ředitelkou),
- s žáky.

Výsledkem bude „příběh“, jehož děj tvoří interakce těchto aktérů, čímž by měla vzniknout teorie o tom, které faktory jsou klíčové pro úspěšnou participaci rodičů na rozvoji školy. Je nutno podívat se na participaci rodičů z pohledu učitelů, samotných rodičů a také, jak participaci rodičů vnímají a přijímají či nepřijímají žáci.

### Pozorování

Na doplnění deskripce školy pro potřeby případové studie budeme využívat i pozorování. Doplní naši zprávu o popis prostředí nebo o popis jednání a chování lidí ve škole.

### Analýza dokumentů školy

Analýzovány budou pedagogické i jiné dokumenty spojené s fungováním školy (školní vzdělávací program, koncepce rozvoje školy, plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, strategické dokumenty školy, které její vedení zpřístupní apod. - jedná se o novou evaluační zprávu, na základě evaluačního průzkumu, který proběhl na jaře 2017 a zpráva z něhož bude zpracována a zveřejněna na podzim 2017).

## Dotazník (pro rodiče)

Využit bude na zjišťování charakteru spolupráce školy a rodiny a názorů rodičů na rozvoj a možnosti školy.

## Způsob zpracování dat

Při zpracování získaných dat bude dominovat kvalitativní obsahová analýza. Nejvyužívanějším způsobem záznamu dat je audio záznam, ke kterému bude potřeba písemný souhlas s nahráváním, s tím počítáme i my. Zajímavým zdrojem budou i vlastní terénní poznámky, které se stanou součástí deníku výzkumníka, který plánujeme průběžně vytvářet.

Přepisy interview, zápisy z pozorování i dokumenty školy budeme zpracovávat technikou otevřeného kódování.

## LITERATURA

- Carasco, F. & Munene, J. (1996). *Factors influencing effectiveness in primary schools*. Research by Makerere University, Kampala Uganda. Uganda National Examination Board.
- Carvalho, M. (2000). *Rethinking Family-school Relations: A Critique of Parental involvement in Schooling*. Routledge.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměna pěti českých základních škol*. Karolinum 2015.
- Dederling, K., Goecke, M. & Rauh, M. (2014). *Professional background and working practices of consultants in school development: Initial empirical findings from Germany*. Sprinder Science+Business Media Dordrecht.
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review. London department for Educational Skills.
- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation. The theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan Publications.
- Lazarová, B. (2006). *Vzdělávací aktivity a programy realizované ve školách*. In B. Lazarová a kol. Cesty dalšího vzdělávání učitelů. (s. 201–213) Brno: Paido.
- Leithwood, K. (2004). *Parents' Participation in School Improvement Processes. Final Report of the Parent Participation in School Improvement Planning Project*. Canadian Education Association Ontario.

- Leithwood, K., Hopkins-McElheron, CH. & Parents (2004). *Participation in School Improvement Processes*. Canadian Education Association. Toronto.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P. & Zounek, J. (2006). *Kultura školy*. Příspěvek k výzkumu a rozvoji. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 483.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. s. 322.
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K. & Čiháček, V. (2004). *Škola a /versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Reeves, J. (2000). *Tracking the Links between Pupil Attainment and Development Planning. School Leadership & Management*, 20(No. 3), s. 315–332.
- Rich, D. (1985). *The forgotten factor in school success: The family*. Washington, DC: Home and School Institute.
- Resinger, P. (2008). *Regional school development*. University of Innsbruck, Austria. Improving schools. Sage Publications. 2008. Vol 11(2), s. 157–172.
- Slavíková, L. (2008). Řízení školy a vytváření učící se organizace. *Orbis scholae*, 2 (3), s. 37–51.
- Tichá, I. (2005). *Učící se organizace*. Praha: Alfa Publishing, 2005.
- Van Velzen et al. (1985). *Making school improvement work*. Leuven, The Netherlands: ACCO.
- Vincent, C. & Tomlinson, S. (1997). *Home-school relationships: The “swarming” of disciplinary mechanisms*. *British Educational Research Journal*, 23(3), s. 361–377.
- Vašátková, J. & Prášilová M. (2007). *Česká škola = učící se škola?* *Pedagogická orientace* 1, 2007, s. 5–11.
- Vyverman, V. & Vettenburg, N. (2005). *Parent Participation at School*. A research study on the perspectives of children. Ghent University. Sage Publications, Vol 16(1), s. 105–123.

### **Autorka**

Mgr. Romana Divošová  
 rdivosova@utb.cz

---

# PŘEHLED EVALUAČNÍCH NÁSTROJŮ MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ

Roman Špaček

---

**Anotace:** Předkládaný příspěvek podává přehled o zahraničních evaluačních nástrojích, kterými jsou zjišťovány multikulturní kompetence v oblasti vzdělávání, konkrétně u učitelů či studentů učitelství, což vzhledem ke své práci zaměřené na formování multikulturních kompetencí studentů vysokých škol na fakultách, které zabezpečují učitelské obory, považujeme za relevantní podklad pro tvorbu vlastního výzkumného nástroje.

**Klíčová slova:** evaluační nástroje, kompetence, multikulturní kompetence, vysoké školy, učitelské obory

## ZKOUMÁNÍ MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ

K empirickému zkoumání konceptu multikulturních kompetencí dochází v 80. letech 20. století. Deset let na to tyto snahy pokračují, když se řada výzkumníků zaměřuje na multikulturní kompetence a jejich strukturu. Již od 70. let 20. století začíná na amerických vysokých školách zavádění výcviku v multikulturní oblasti do výuky psychologie na základě doporučení Americké psychologické asociace (dále jen APA), která v té době začala multikulturní kompetence systematicky a kontinuálně studovat. Toto doporučení mělo vliv na počátek tvorby definic a modelů této tematiky. V roce 1982 vznikl *Cross-Cultural Counseling Competency Model* autora D. W. Suea. Ten definoval 11 kompetencí v rámci tří složek: víra/postoj (*belief/attitude*), znalosti (*knowledge*) a dovednosti (*skills*). APA pak tyto složky zvýšila na celkových 31. Roku 1998 pak D. W. Sue rozšířil počet kompetencí v modelu na konečný počet 34. APA pak tyto kompetence označila za základní vodítko pro multikulturní výzkum



a praxi v psychologickém poradenství. Model z roku 1982 určil základ pro mnoho definic a modelů multikulturních kompetencí (Hladík, 2014, s. 18–19).

Multikulturní průzkumy je možné definovat jako výzkumné nástroje, které umožňují studium multikulturních otázek (témat) a jež podporují zkoumání socio-politických a kulturních zkušeností jedinců z celé škály sociálních identit stejně jako situací, ve kterých se mohou objevovat (Gamst, 2011, s. 2).

Měřit multikulturní kompetence je vzhledem ke komplexnosti tohoto tématu poněkud náročné. Celková úroveň osvojení se totiž bezprostředně projevuje až v reálných podmínkách konkrétní situace. Současná doba přináší značné sociální, demografické, globální i technologické změny, které značně zvyšují nároky kladené na jedince i společnost. V našem případě se jedná o zkvalitňování profesních kompetencí budoucích učitelů. Proces osvojování a formování multikulturních kompetencí považujeme v dnešní době za nedílnou součást profesní přípravy budoucích pedagogů (Nakládalová, 2012, s. 89–91).

Pro potřeby naší práce jsme se do tohoto přehledu evaluačních nástrojů multikulturních kompetencí rozhodli zařadit nástroje, které zkoumají tyto kompetence ve školním prostředí, nejčastěji mezi učiteli. Jedná se o následující nástroje:

Název	Autor	Rok
Multicultural Awareness-Knowledge-Skills Survey-Teachers Form (MAKSS-FORM-T)	D'Andrea, Daniels, & Noonan	2003
Multicultural Teaching Concerns Survey (MTCS)	Marshall	1996
Teachers Multicultural Attitude Survey (TMAS)	Ponterotto, Baluch, Grieg, & Rivera	1998
Multicultural Competence in Student Affairs-Preliminary 2 (MCSA-P2)	Pope & Mueller	2000
Culturally Responsive Teaching Outcome Expectancy Scale (CRTOE)	Siwatu	2007

**Tabulka č. 1:** *Evaluační nástroje multikulturních kompetencí učitelů*

### **Multicultural Awareness-Knowledge-Skills Survey-Teachers Form (MAKSS-FORM-T)**

MAKSS-FORM-T je multidimenzionální nástroj, jehož účelem je měření multikulturních kompetencí vysokoškolských studentů učitelství, čerstvých absolventů této profese a učitelů, kteří již působí v praxi na školách.

Tento dotazník obsahuje celkem 41 položek hodnocených na 4bodových škálách Likertova typu. Položky jsou rozděleny do 3 oblastí: Multicultural Awareness – 8 položek, Multicultural Knowledge – 13 položek a Multicultural Skills – 20 položek (Gamst, 2011, s. 75).

Od roku 2003, kdy tento nástroj vznikl, je jeho užívání patrné i v současnosti. Konkrétně ve druhém vydání časopisu *Journal of Agricultural Education* z roku 2015, kdy byl použit k určení úrovně multikulturních kompetencí mezi studenty a učiteli na zemědělské škole v Kentucky, na níž bylo více než 30% zastoupení studentů z etnických menšin. Výsledky ukázaly, že studenti vnímají úroveň multikulturních kompetencí svých učitelů vyšší, než ji vnímají sami tito učitelé (Vincent a Torres, 2015, s. 64–75).

### **Multicultural Teaching Concerns Survey (MTCS)**

Jedná se také o multidimenzionální nástroj, jímž je zjišťována míra intenzity obav učitele v rámci práce se studenty primárního a sekundárního stupně vzdělávání. Je zde 30 položek, které jsou hodnoceny na 5bodových škálách Likertova typu a dělí se do 4 oblastí: Cross-Cultural Competence – 10 položek, Strategies and Techniques – 11 položek, School Bureaucracy – 4 položky a Familial/Group Knowledge – 5 položek.

Položky tohoto dotazníku vznikly díky rozhovorům se 206 učiteli a studenty učitelství, které obsahovaly 4 otevřené otázky týkající se práce se studenty různých etnik. Tento proces vygeneroval přes 300 obav a otázek, jež byly následně redukovány na počet 243. Poté následovalo posouzení těchto otázek třemi nezávislými odborníky, kteří další redukcí stanovili za relevantní 64 z nich. Těchto 64 položek bylo podrobeno maximálně věrohodné faktorové analýze. Konečný počet se tak ustálil na 30 položkách (Gamst, 2011, s. 77).

MTCS byl použit ve své původní podobě v rámci výzkumu obav vyučujících v Jižní Africe. Autoři Mentz a Van Der Walt (2007) sbírali data od 628 učitelů ze 13 multikulturních škol, jež byly pozitivně hodnoceny. Výsledky poukázaly na fakt, že zkoumaní vyučující nebyli adekvátně připraveni splnit výzvy, které je konfrontovaly se stále se zvyšující „multikulturalitou“ na školách, kde působí.

V současné době se tento dotazník, který vznikl v roce 1996, používá jako vzor při tvorbě podobných výzkumných nástrojů. Svědčí o tom publikace autora Aldridge (2013), která se věnuje popisu tvorby a validizace výzkumného nástroje, jenž zkoumá vnímání školního klimatu z pohledu studentů. Prostředkem ke zjišťování tohoto tématu se tento dotazník stal také v práci Dessela (2010) týkající se podpory kultury školy a jejího klimatu.

Kromě školního klimatu je nástroj MTCS brán za jeden ze vzorů v rámci výzkumů stereotypů a postojů učitelů vůči rostoucí kulturní pluralitě na školách. Dokládají

to dvě dostupné publikace. První z nich zkoumá postoje učitelů k integraci romských žáků do škol (Trentin, 2006). Zde výsledky ukázaly, že učitelé, kteří vyučují tyto žáky, jsou znepokojeni stavem a nízkou úrovní jejich ochoty k větší integraci. Naproti tomu učitelé bez zkušenosti s vyučováním romských žáků se k tomuto staví mnohem pozitivněji. Druhá práce se týká postojů 442 učitelů ze 34 izraelských škol vůči dopadu multikulturalismu na organizační strukturu školy. Horenczyk a Tatar (2002) zde uvádí, že v rámci integrace přistěhovalců z bývalého Sovětského svazu do společnosti panovala vyšší diverzita postojů, než když se jednalo o integraci ve vzdělávacích kontextech.

### **Teachers Multicultural Attitude Survey (TMAS)**

Tento jednorozměrný evaluační nástroj slouží ke zkoumání multikulturního povědomí a multikulturní senzitivity učitelů na primárním a sekundárním stupni vzdělávání. Skládá se z 20 položek hodnocených na 5bodových Likertových škálách (Gamst, 2011, s. 79).

TMAS byl v roce 2009 použit tureckým týmem (Yazici, Basol, Toprak) ke zkoumání postojů učitelů k multikulturní výchově. Autoři nejprve validizovali tento nástroj na turecké prostředí, poté jej aplikovali na vzorku 415 učitelů (135 žen a 280 mužů) ve městě Tokat. Cílem bylo zjistit postoje vůči multikulturní výchově na základě řady proměnných: stupeň vzdělání, pohlaví, oblast specializace, vystudovaná škola, délka praxe, místo zaměstnání a kulturní prostředí předchozího studia. Výsledky ukázaly, že v rámci pohlaví nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v postojích vůči multikulturní výchově, naopak další proměnné takové rozdíly představovaly.

V současné době dotazník TMAS používán v Jižní Koreji, což představují následující studie. Nejprve se jedná o výzkum efektu self-efficacy u zdravotních sester na multikulturní postoj a kulturní senzitivitu na korejských základních školách, který poukazuje na pozitivní korelaci mezi těmito složkami. Self-efficacy těchto sester vyjadřuje značný efekt na vztah mezi multikulturním postojem a kulturní senzitivitou (Suk, Oh, Im, 2015).

Druhá studie užívá tento výzkumný nástroj jako pomůcku k tvorbě vlastního dotazníku pro určení pojetí rozmanitosti a jazykového vzdělávání korejských učitelů, což napomáhá zkoumat postoje a self-efficacy vůči jazykovým dovednostem studentů, kteří pochází z kulturně a jazykově odlišného prostředí. Dotazovaných 144 učitelů uvedlo, že mají pozitivní postoj ke studentům z kulturně a jazykově odlišného prostředí. Problém ovšem vidí v implementaci efektivní podpory do jazykového vzdělávání těchto studentů (Park, Chu, Martin, 2016).

## Multicultural Competence in Student Affairs-Preliminary 2 (MCSA-P2)

MCSA-P2 představuje jednorozměrný nástroj, kterým jsou zjišťovány multikulturní kompetence v rámci vysokoškolského vzdělávání, zejména mezi zaměstnanci studijních oddělení. Dotazník obsahuje 34 položek, které jsou hodnoceny na 7bodových škálách Likertova typu. Tento nástroj vznikl z verze MCSA-P1, jejíž položky byly výzkumným týmem vyvinuty tak, aby reflektovaly trojsložkové multikulturní kompetence – povědomí, znalosti a dovednosti. Z původních 50 položek byl počet redukován na konečných 34 (Gamst, 2011, s. 81).

Samotní autoři Pope a Mueller (2001) použili tento dotazník ke zjištění vztahu mezi multikulturními kompetencemi a rasovým vědomím u 534 zaměstnanců studijních oddělení, kteří byli bílé barvy pleti. Zkušenosti s multikulturními problémy a ztotožnění se se sociálně utlačovanými skupinami významně souvisely s multikulturními kompetencemi.

V současnosti je MCSA-P2 užíván pro tvorbu podobných výzkumných nástrojů. Například Cokley (2010) takto zkoumá predikci postojů studentů o rasové rozmanitosti a rovnosti pohlaví.

## Culturally Responsive Teaching Outcome Expectancy Scale (CRTOE)

CRTOE je jednorozměrný nástroj, jehož účelem je zkoumat víru učitelů ve využívání kulturně citlivých výukových postupů ve prospěch příznivého vlivu na výsledky studentů. Nástroj obsahuje 26 položek hodnocených na 100bodových Likertových škálách (Gamst, 2011, s. 83).

## LITERATURA

- Aldridge, J. & Ala'L, K. (2013). Assessing student's views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*. 16(1), s. 47–66.
- Cokley, K. O. et al. (2010). Predicting student attitudes about racial diversity and gender equity. *Journal of Diversity in Higher Education*. 3(3), s. 187–199.
- Dessel, A. (2010). Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate. *Education and Urban Society*. 42(4), s. 407–429.
- Gamst, G., Liang, T. H. & der-Karabetian, A. (2011). *Handbook of multicultural measures*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Horenczyk, G. & Tatar, M. (2002). Teacher's Attitudes toward Multiculturalism and Their Perceptions of the School Organization Culture. *Teaching and Teacher Education*. 18(4), s. 435–445.
- Hladík, J. (2014). *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Mentz, K. & van der Walt, J. (2007). Multiculturals Concerns of Educators in the Western Cape Province of South Africa. *Education and Urban Society*. 39(3), s. 423–449.
- Nakládalová, P. (2012). *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. Olomouc. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.
- Park, J., Hye-Eun, C. & Martin, S. N. (2016). Exploring how Korean teacher's attitudes and self-efficacy for using inquiry and language based teaching practices impacts learning for culturally and linguistically diverse students: Implications for science teacher education. *Euroasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 12(7), s. 1799–1841.
- Pope, R., Reynolds, A. & Mueller, J. (2004). *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Suk, M. H., Oak, W. & Im, Y. J. (2015). Mediating Effect of School Nurses' Self Efficacy between Multicultural Attitude and Cultural Sensitivity in Korean Elementary School. *Asian Nursing Research*. 9, s. 194–199.
- Trentin, R. et al. (2006). Scholastic Integration of Gypsies in Italy. *School Psychology International*. 27(1), s. 79–103.
- Vincent, S. K. & Torres, R. M. (2015). Multicultural Competence: A Case Study of Teachers and their Student Perceptions. *Journal of Agricultural Education*. 56(2), s. 64–75.

**Autor**

Mgr. Roman Špaček  
rspacek@utb.cz





Univerzita Tomáše Bati

Fakulta humanitních studií

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA**

© Adriana Wiegerová, Andrea Dalajková (eds.), 2017

Editorky: doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.  
Bc. Andrea Dalajková

Recenzenti: doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.  
doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.

Jazyková korektura: Mgr. Jana Kasáčková

Název: Fórum mladých výzkumníků V.

Autorky publikace: doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD., Bc. Andrea Dalajková

Autoři textů: Barbora Petrů-Puhrová, Eva Mrázková, Silvie Zálešáková, Iva Žáková,  
Iva Staňková, Lenka Venterová, Adéla Válková, Natálie Bártlová, Marie Pavelková,  
Andrea Dalajková, Anna Koflerová, Kateřina Kutálková, Andrea Macková, Jaroslava  
Pavličková, Romana Divošová, Roman Špaček

Za korektnost práce s literaturou zodpovídají autoři.

Vydavatel: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Rok vydání: 2017

Pořadí vydání: první

Vydání: elektronicky

**ISBN 978-80-7454-710-2**







978-80-7454-710-2